

**UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Artes**

JOANA MARIZ

**ENTRE A EXPRESSÃO E A TÉCNICA:
A TERMINOLOGIA DO PROFESSOR DE CANTO – UM ESTUDO DE CASO EM
PEDAGOGIA VOCAL DE CANTO ERUDITO E POPULAR NO EIXO RIO-SÃO
PAULO**

São Paulo, 2013

JOANA MARIZ

**ENTRE A EXPRESSÃO E A TÉCNICA:
A TERMINOLOGIA DO PROFESSOR DE CANTO – UM ESTUDO DE CASO EM
PEDAGOGIA VOCAL DE CANTO ERUDITO E POPULAR NO EIXO RIO-SÃO
PAULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Música.

Área de Concentração: Epistemologia e Práxis do Processo Criativo

Orientadora: Profa. Livre-Docente Martha Herr

São Paulo, 2013

Joana Mariz

**Entre a expressão e a técnica:
a terminologia do professor de canto – Um estudos de caso em pedagogia
vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo**

**Tese apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista
como exigência parcial para obtenção do título de doutor.**

Área de concentração: Epistemologia e Práxis do Processo Criativo

Data: 25/03/2013

Banca Examinadora:

Profa. Livre-Docente Martha Herr (orientadora)

Prof. Dr. Abel Luís Bernardo da Rocha – IA/UNESP

Prof. Dr. Angelo José Fernandes – IA/UNICAMP

Profa. Dra. Marta Assumpção de Andrada e Silva – PUC/SP

Profa. Dra. Zuleica Antônia de Camargo – PUC/SP

Profa. Dra. Glaucya Madazio (suplente) – CEV/SP

Profa. Dra. Márcia Aparecida Baldin Guimarães (suplente) – IA/UNESP

Prof. Dr. Peter Dietrich (suplente) – UNISANT'ANNA

Para dois dos elos mais importantes da minha vida:
Paulo de Almeida (*in memoriam*), o mais velho,
elo do conhecimento, da ternura e da justiça,
pai e mentor, sem o qual eu jamais teria
encontrado o caminho do estudo e da pesquisa;
e o mais novo, o elo da promessa,
que faz tudo valer a pena,
Ian, o pequeno grande menino.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Benito Maresca (in memoriam), à Profa. Dra. Adriana Kayama, à Profa. Dra. Regina Machado, ao Prof. Felipe Abreu, ao Prof. Isabêh e ao Prof. Marconi Araújo pela incrível generosidade ao me acolher em seus ambientes de trabalho, pelos ensinamentos valiosos, pelas referências teóricas e por se disporem a refletir comigo sobre a pedagogia vocal, a cultura brasileira e o canto.

À Profa. Dra. Martha Herr, pela generosidade, pela paciência e pela incrível disponibilidade em ouvir e semear questionamentos. Pelo estímulo e pelo exemplo na docência e na performance do canto. Pelos ensinamentos inestimáveis na área de técnica e interpretação vocal, que me tornaram uma cantora muito melhor.

À Profa. Dra. Zuleica Camargo e ao Prof. Dr. Abel Rocha, pelas valiosas sugestões na banca de qualificação e de defesa deste trabalho, e principalmente por terem, cada um a sua maneira, iluminado o meu caminho na *performance* e no estudo da voz.

À Profa. Dra. Marta Assumpção de Andrada e Silva pela orientação certa no primeiro passo para que este trabalho se realizasse, ainda na pós-graduação *Lato Sensu*. Ao Prof. Dr. Angelo Fernandes pelas contribuições ao campo da pesquisa sobre pedagogia vocal no Brasil.

Ao Prof. Dr. Alberto Ikeda, pela inestimável ajuda com o refinamento do método de investigação, e pelas reflexões sobre pesquisa científica, que com certeza carregarei sempre comigo.

À Profa. Dra. Liana de Paula, por sua amizade e ajuda nos momentos mais difíceis, e por suas observações preciosas no campo da metodologia de pesquisa qualitativa.

Ao Programa de Pós-Graduação do IA/Unesp, pelo auxílio nas questões estruturais e pela paciência para a resolução dos problemas práticos.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento parcial desta pesquisa.

À Profa. Dra. Mirna Rubim, pela entrevista concedida.

À Profa. Jeanette LoVetri pelo depoimento concedido, e pelos ensinamentos valiosos em pedagogia vocal.

A Louise Ribeiro pela amizade e pelo carinho na revisão e formatação do trabalho.

Aos meus alunos, que me inspiram e me ensinam todos os dias, me impulsionando a sempre continuar buscando conhecer mais sobre a voz e o ensino de canto.

Aos meus amigos, pelo amor, apoio incondicional e ajuda constante. Em especial a Glaucya Madazio, Carla Arbex e Leo Cadaval, Jocélia Mainardi e Aleixo Guedes, Paula del Rio e Leo Andrade, Peter Dietrich e Thalita Savordelli, Renato Sérgio de Lima, Dominique Moaty e Tatiana Parra. A Charles Raszl pelo estímulo e ajuda durante grande parte do processo de reflexão que aqui se encontra. A Marcos Pantaleoni, pela ternura e pelos diálogos, que iluminaram de uma maneira diferente a minha percepção do trabalho.

Ao meu pai, Válter Ferreira de Sousa, e aos meus irmãos, Pedro Paulo Queiroga de Oliveira Ferreira e Luísa Queiroga de Oliveira Ferreira, pela torcida calorosa que a distância não esfriou.

A minha mãe, Maria de la Luz Mariz Costa, pelo apoio, pelo amor, pela incalculável ajuda nos momentos difíceis e pela alegria nos momentos de conquista. Ao meu filho, Ian, pela paciência quase inesgotável e pelo encantador companheirismo.

RESUMO

A presente pesquisa analisou a terminologia para o ensino de técnica vocal de um grupo de seis professores de canto reconhecidos e atuantes no eixo Rio-São Paulo, nas abordagens vocais erudita, popular brasileira e comercial contemporânea norte-americana. As amostras foram colhidas por meio de observação participante em ciclos de quatro aulas com cada professor, observação direta de sua prática cotidiana no estúdio e entrevistas semi-estruturadas. O objetivo principal foi investigar a eventual recorrência de determinados termos e procedimentos técnicos, buscando sua relação com afinidades e disparidades estilísticas e metodológicas entre os sujeitos. Foram objetivos específicos: 1. estabelecer relações entre os dados colhidos e a literatura pedagógica vocal tradicional e moderna, apontando possíveis relações de linhagem entre os termos e procedimentos técnicos utilizados na prática dos docentes observados e a literatura disponível sobre pedagogia vocal e voz cantada. 2. estabelecer relações entre a terminologia vocal pedagógica e aquela utilizada no âmbito das ciências da voz, apontando as principais mudanças conceituais ocasionadas pelas pesquisas científicas em voz cantada. A análise dos dados mostrou que, embora haja identidade estética entre professores de um mesmo estilo e procedimental entre professores de uma mesma tendência teórico-metodológica, tais afinidades não se mantiveram em relação à escolha terminológica. Foram encontrados muitos termos idiossincráticos e uma recorrência transversal de termos sinestésicos e proprioceptivos conhecidos no jargão tradicional do ensino de canto. Por outro lado, foi possível correlacionar grande parte dos termos encontrados com a literatura pedagógica e científica sobre voz. Este trabalho aproximou do campo teórico a prática do professor de canto, dando voz às suas inquietações e questionamentos, e problematizando a questão da escolha de termos utilizados no ensino de canto no Brasil frente aos avanços dos estudos científicos da voz cantada, às demandas dos diferentes nichos do mercado musical e às questões relativas à integração entre técnica vocal e expressão musical.

Palavras-chave: canto; pedagogia vocal; técnica vocal; voz; ciências da voz; interpretação vocal; performance; expressão musical.

ABSTRACT

This thesis analyzed samples of the terminology used by a group of six well-known singing teachers working in the Rio-São Paulo (Brazil) area with classical, Brazilian popular and North-American contemporary commercial singing. The samples were gathered during field research, through interviews with the subjects and participant and non-participant observation of their everyday practice in their teaching environments. The aim was to show stylistic and pedagogical affinities and discrepancies through the comparison of the terminologies and technical procedures used by the teachers. The specific objectives were: 1. To find connections between the expressions and procedures found in the field and both the modern and the traditional literature on vocal pedagogy, suggesting a possible lineage of terms. 2. To find connections between the terminology used in the vocal pedagogy field and the one used in voice science, taking into consideration the main conceptual changes established by the systematic scientific research of the singing voice. Data showed that there was esthetic affinity between teachers of the same style and technical similarities between those of the same pedagogical tendency, but such similitude did not translate into an affinity in the choice of terms. Instead, many idiosyncratic terms were found, and there was a pervasive presence of traditional or well-known proprioceptive and sinesthetic terms. Furthermore, it was possible to correlate almost all terms to the pedagogical and scientific literature. This work is a theoretical reflexion of the everyday practice and concerns of singing teachers. It shows the main conflicts involved in the choice of pedagogical terms in the teaching of singing in Brazil in the face of the constant development of voice science, the various requirements of the music market and the problem of integrating vocal technique and musical expression.

Keywords: singing; vocal pedagogy; vocal technique; voice; voice science; performance; vocal interpretation; musical expression.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tabela de comparação entre a terminologia musical e acústica	31
Figura 2: O trato vocal humano	40
Figura 3: Diagrama do modelo fonte-filtro	42
Figura 4: O ciclo glótico	51
Figura 5: Músculos TA e músculos CT	54
Figura 6: Gráfico de Minoru Hirano para alternância entre CT e TA	56
Figura 7: Diagrama de ressonância vocal de Lilli Lehmann	65
Figura 8: Ilustração esquemática da ressonância vocal	67
Figura 9: O gráfico de migração de vogais de Barbara Doscher	69
Figura 10: As posições de boca para o <i>belting</i> de Jan Sullivan	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Benito Maresca – Termos principais, termos e ações relacionadas e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.	94
Tabela 2: Benito Maresca – conceitos e ferramentas técnicas	95
Tabela 3: Adriana Kayama – Termos principais, termos e ações relacionadas e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.	96
Tabela 4: Adriana Kayama – conceitos e ferramentas técnicas	97
Tabela 5: Marconi Araújo – Termos principais, termos e ações relacionadas e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.	121
Tabela 6: Marconi Araújo – conceitos e ferramentas técnicas	122
Tabela 7: Isabêh – Termos principais, termos e ações relacionadas e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.	123
Tabela 8: Isabêh – conceitos e ferramentas técnicas	124
Tabela 9: Regina Machado – Termos principais, termos e ações relacionadas e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.	143
Tabela 10: Regina Machado – conceitos e ferramentas técnicas	144
Tabela 11: Felipe Abreu – Termos principais, termos e ações relacionadas e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.	145
Tabela 12: Felipe Abreu – conceitos e ferramentas técnicas	146

SUMÁRIO

Parte I: Introdução	1
Capítulo 1. Contextualização, Objetivos e Estrutura.....	2
1.1. Contexto atual	5
1.2. Delimitação do Problema	10
1.3. Estrutura da Tese.....	13
Parte II: Arcabouço Teórico	15
Capítulo 2. Principais Questões Terminológicas da Pedagogia Vocal Atual	16
2.1. A emergência do conceito de “técnica vocal”	17
2.2. A terminologia de canto e a pedagogia vocal moderna	22
2.3. Termos Pedagógicos X Termos Científicos.....	29
2.4. A ciência e a prática do ensino de canto:	36
Capítulo 3. Contribuições das Ciências da Voz à Pedagogia Vocal: Principais Conceitos	38
3.1. O modelo fonte-filtro:.....	39
3.2. O papel da respiração.....	45
3.3. A fonação: conceitos em registros e timbre vocal.....	49
3.3.1. Os registros vocais.....	52
3.3.2. As características da fonte glótica e o timbre vocal	60
3.3.3. A fonação e as diferentes tendências pedagógicas.....	62
3.4. A articulação e os efeitos de ressonância vocal	63
3.5. A ciência mais recente: perspectivas da teoria não-linear.....	71
Parte III Método, Resultados e Discussão	74
Capítulo 4. Método	75
4.1. Seleção de sujeitos	77
4.2. Coleta de dados	79
4.3. Análise dos dados.....	84
4.4. Apresentação dos resultados.....	85
Capítulo 5. Canto Erudito	89
5.1. Adriana Kayama, Benito Maresca e as características do canto erudito.....	90
5.2. Relações entre canto e respiração: Apoio (Maresca) e Conexão (Kayama).....	97
5.3. As manobras articulatórias do canto erudito: “Posturas” (Kayama), “Garganta aberta” (Maresca).....	103
5.4. As metáforas proprioceptivas e a teoria acústica inarmônica.....	108

Capítulo 6. Canto Comercial Contemporâneo Norte-americano (CCCA).....	112
6.1. Marconi Araújo, Isabêh e as características do canto comercial contemporâneo norte-americano	113
6.2. A terminologia tradicional e o CCCA.....	118
6.3. Relações entre canto, fonação e respiração no CCCA	125
6.3.1. O <i>Belting</i>	127
6.4. As metáforas proprioceptivas e a comunicação da sonoridade vocal ideal	130
Capítulo 7. Canto Popular Brasileiro (MPB).....	133
7.1. Regina Machado, Felipe Abreu e o surgimento de uma pedagogia autônoma de canto popular brasileiro.....	134
7.2. As características do canto popular brasileiro e as diferenças de abordagem pedagógica encontradas em campo	136
7.3. As particularidades terminológicas e conceituais de Felipe Abreu e Regina Machado	140
7.4. Termos metafóricos: conexão entre técnica e musicalidade	149
Capítulo 8. Comparação terminológica transversal	151
8.1. Afinidades teórico-metodológicas	152
8.2. Discussão geral dos termos encontrados em campo: padrões transversais de recorrência terminológica e análise de casos	156
8.3. Terminologia proprioceptiva X instruções objetivas: cognição, condicionamento físico e a automação dos ajustes favoráveis do canto.....	160
Capítulo 9. Considerações Finais	164
Referências:.....	169
Apêndices 181	
1. Anatomia da Laringe.....	182
2. Entrevistas	189
2.1. Benito Maresca	191
2.2. Adriana Kayama	216
2.3. Isabêh	232
2.4. Marconi Araújo	248
2.5. Regina Machado	270
2.6. Felipe Abreu	286
2.7. Mirna Rubim	307
2.8. Jeanette LoVetri	324
Anexos 341	
1. Roteiro-Padrão de Observação da Linguagem Utilizada em Aula:.....	342
2. Questionário de investigação – Linguagem verbal do professor de canto:	344

3. Questionário de investigação – Professores “Cross-Over”.....	345
4. Questionário de Investigação: Professores “Cross-Over” – Versão em inglês, adaptada para Jeanette LoVetri.....	346

Parte I:
Introdução

Capítulo 1.

Contextualização, Objetivos e Estrutura

Dentre todos os aspectos presentes em uma aula de canto típica, talvez o mais intrigante seja a maneira como professor e aluno verbalizam suas impressões sobre a voz. As expressões utilizadas nesse tipo de processo de ensino-aprendizagem tendem a ter conotações metafóricas, em geral relacionadas com outros sentidos que não a audição, tais como “voz branca”, “voz alta”, “voz na frente”, “voz áspera”, “voz redonda”, “voz escura”, etc. É provável que isso ocorra como uma tentativa de conferir concretude ao canto, pelo fato de a maior parte das estruturas físicas envolvidas no funcionamento do instrumento vocal não serem acessíveis ao sentido da visão, pela individualidade de sensações e sentimentos que a voz pode causar em quem a produz e em quem a escuta e até mesmo pelo som ser, por definição, um fenômeno impalpável.

Ao longo da história da voz cantada, muitos dos termos utilizados na comunicação entre professores e alunos terminaram por tornar-se parte de um jargão conhecido, e ganharam significados mais ou menos precisos no meio da pedagogia vocal, ainda que com particularidades idiossincráticas a cada época, a cada estilo e mesmo a cada escola ou docente.

O repertório constante desse jargão foi se tornando mais complexo à medida que novos contextos de ensino surgiram. Se inicialmente ele se aplicava ao canto erudito interpretado na Europa no século XVII e XVIII e ensinado por cantores castrados no contexto da Ópera Barroca e do chamado *bel canto*, logo se expandiu para abarcar também os desafios do ensino do canto mais denso da ópera romântica do século XIX, com a inclusão das vozes femininas e o surgimento dos agudos plenos na voz masculina (STARK, 2003). Se antes se originava predominantemente da cultura italiana, logo passou a sofrer influências de outras escolas europeias, como a alemã, a inglesa, a francesa e a russa. Se antes se restringia ao continente europeu, logo se expande para as Américas, adaptando-se aos universos locais e sofrendo novas transformações (R. MILLER, 1997).

O Brasil parece ter recebido a terminologia típica do canto de forma particularmente fragmentária. Num primeiro momento, o canto erudito e operístico de influência italiana foi introduzido nos teatros do Brasil-Colônia por gosto da corte e da aristocracia brasileira, com remontagens de obras e peças de compositores locais como Marcos Portugal (1762-1830) e Pe. José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), de inspiração francamente itálica (LEEUWEN, HORA, 2008). Os termos utilizados então derivavam provavelmente da técnica italiana.

Mais tarde, com o fluxo migratório da primeira metade do século XX, são introduzidas no Brasil influências das escolas alemã, francesa e russa, criando um universo variado de nomenclaturas (MORANI, 1995). No mesmo contexto, observa-se a passagem constante de cantores estrangeiros pelo país e o crescente intercâmbio de artistas brasileiros com o mercado operístico externo. Ao mesmo tempo, FELIX (1997) aponta que surgem na primeira metade do século XX as primeiras publicações sobre técnica vocal, influenciadas pela tendência europeia de se defender o ensino de canto com bases científicas.

Finalmente, nos últimos 25 anos, surge a preocupação em se estruturar uma pedagogia própria para as diversas variedades de canto popular, fator que acrescenta novos desafios e contribuições à terminologia do canto.

Com a introdução de uma série de novos estilos musicais no universo pedagógico, as diferenças técnicas, de sonoridade e de contexto cultural são mais pronunciadas do que aquelas observadas entre as diferentes escolas europeias de canto erudito. As novas pedagogias, no entanto, por descenderem diretamente da erudita, tendem a utilizar uma série de termos comuns, ainda que em contextos e com sentidos distintos (PICCOLO, 2006).

Afora o desenrolar do contexto histórico pedagógico-musical descrito acima, que por si só implica em constante ampliação e transformação do jargão técnico típico do canto, encontra-se na atualidade uma enorme efervescência em torno da integração entre ciências da voz e pedagogia vocal.

Este trabalho pretende identificar traços de tal jargão pedagógico na linguagem de seis professores de canto de três estilos musicais diferentes, de reconhecida importância no universo artístico do eixo Rio-São Paulo, comparando suas terminologias e realizando aproximações. Pretende também refletir sobre de que forma sua utilização particular da terminologia está associada a suas concepções de ensino, seus ideais estéticos e suas ideologias gerais a respeito do canto.

1.1. Contexto atual

O contexto histórico atual é particularmente propício para a realização de um trabalho de investigação transversal sobre a terminologia técnica utilizada em métodos de ensino de canto e gêneros musicais diferentes. Mais de 170 anos depois das primeiras observações *in vivo* da fonação cantada, feitas pelo professor de canto Manuel García II por meio da laringoscopia indireta, o universo da pedagogia vocal encontra-se em plena colheita dos frutos de uma segunda onda de pesquisa científica avançada sobre a voz, emergente marcadamente da segunda metade do século XX para cá, e impulsionada pela explosão de inovações tecnológicas¹ e pelo trabalho de equipes multidisciplinares.

Tal qual ocorreu no campo do ensino de canto nos anos subseqüentes a 1841, data em que García publicou a primeira parte de seu tratado sobre a fisiologia do canto, o influxo de informações novas vem exercendo enorme influência sobre a pedagogia vocal contemporânea. Muitos professores de canto e cantores se tornaram sujeitos de pesquisa e coautores de trabalhos junto com cientistas da acústica, da fonética e da fisiologia da voz, e vêm propondo investigações sobre tópicos diretamente ligados à fisiologia da voz cantada². Suas reflexões vêm resultando não somente na publicação de inúmeros artigos científicos, mas de novos métodos pedagógicos de abordagem do canto (APPELMAN, 1986; BROWN, 1996;

¹ Tais como: a telarlaringoscopia estroboscópica ou em *high speed imaging*, que mostram o funcionamento das pregas vocais em cada ciclo de vibração (<http://www.youtube.com/watch?v=ajbcJiYhFKY>, <http://www.youtube.com/watch?v=9kHdHbEnhoA> respectivamente), a ressonância magnética em tempo real, que permite visualizar em detalhes como acontece a articulação de diferentes sons do canto (<http://www.youtube.com/watch?v=M2OdAp7MJAI>) e os *softwares* de análise acústica e sintetização de voz, que permitem a simulação e a extração automática de dados que poderiam levar meses ou até anos de trabalho se feitos por meio de cálculos manuais.

² Já foram investigados, por exemplo, a influência da força abdominal e do volume pulmonar na fonação (THOMASSON, SUNDBERG, 1986), a fisiologia dos registros vocais (HIRANO, VENNARD, OHALA, 1970), o vibrato (TITZE, 1994), o fenômeno da ressonância vocal na voz cantada (SUNDBERG, 1977), a fisiologia e a acústica dos diferentes tipos de canto (erudito [por exemplo, LOVETRI, 1993], canto de Tuva [IMAGAWA et al, 2003], *belting* [LOVETRI, 1993], canto sertanejo brasileiro [BEZERRA, 2006], *dist tones* [BORCH, 2004], canto harmônico [IMAGAWA et al, 2003], ópera chinesa [SUNDBERG, GU et al, 2012]), a percepção e a acústica dos sons corais (TERNSTRÖM, 2003), etc.

R. MILLER, 1996) e de revisões críticas dos tratados históricos sobre voz (COFFIN, 1980; STARK, 2003).

Muitos destes pesquisadores foram também professores universitários de canto erudito, e sua preocupação em disponibilizar uma formação que pudesse unir os conhecimentos científicos e a prática tradicional do canto aos novos professores levou à criação, por volta de 1980, das primeiras disciplinas sobre pedagogia vocal, que chegaram mais tarde a se transformar em cursos de graduação. A iniciativa, primeiro circunscrita aos Estados Unidos, logo se estendeu à Europa e aos países de língua inglesa em geral.

A pedagogia do canto popular, no entanto, não foi inicialmente contemplada, e mesmo na atualidade só existe no ocidente um curso intensivo em nível universitário disponível, com apenas 11 anos de existência³. No entanto, inúmeros métodos independentes de ensino baseados na ciência e voltados ao canto popular, com organizações próprias, formação continuada de professores e um forte apelo mercadológico encontram-se disponíveis, como veremos nos capítulos seguintes. Em suma, a pedagogia vocal emergiu definitivamente como uma área de conhecimento autônoma, hoje já em sua terceira geração de autores.

Nunca a informação sobre os mecanismos do canto e os métodos de trabalho utilizados pelos professores esteve tão acessível quanto agora. Livros e artigos dos mais variados tipos estão disponíveis pela internet, muitas vezes gratuitamente; uma miríade de vídeos de experimentos científicos, de entrevistas com cantores e professores famosos e de aulas se encontra na rede à distância de um toque. A comunicação digital torna possível a atualização constante em pesquisa e a troca de dados em tempo real entre pesquisadores de diversas partes do mundo; os principais autores estão facilmente acessíveis, pois em sua maioria disponibilizam seu endereço eletrônico em periódicos e *sites* de universidades.

Os congressos que se dedicam exclusivamente à voz, compostos por trabalhos que investigam seus distúrbios e sua estética, e que relacionam sua fisiologia e sua acústica, isto é, a maneira com que o aparelho fonador funciona com a sonoridade que produz, completam entre 10 a 40 anos de tradição. O *The Voice Foundation Symposium* é o mais antigo, com mais de 40 anos, e recebe trabalhos

³ CCM Vocal Pedagogy Institute, em Shenandoah University, Winchester, Virginia, EUA.

sobre estética e saúde vocal. O *PAS – Conference on the Physiology and Acoustics of Singing* - acaba de completar 11 anos, e se dedica quase que exclusivamente à estética do canto; o *PEVOC – Pan-European Voice Conference* –, de perfil misto, terá sua décima edição bienal em 2013, completando, portanto, 20 anos. Também está em sua 8ª edição quadrienal o *International Congress of Voice Teachers – ICVT*⁴, dedicado a divulgar pesquisas na área, apresentar *masterclasses* e discutir as novas perspectivas da pedagogia vocal em todos os seus aspectos.

Todos esses esforços empreendidos na compreensão dos fenômenos, do mecanismo e dos estilos do canto geraram distintos posicionamentos sobre quais seriam os termos mais eficientes a serem utilizados no universo pedagógico da voz cantada. Muitos autores questionaram o jargão tradicional por seu cunho metafórico, e propuseram sua substituição por termos objetivos e fisiológicos (R. MILLER, 1996; LAVER, 1980; SUNDBERG, 1987). Outros propuseram a continuidade da tradição, mas com reflexões sobre o significado fisiológico preciso de cada termo e um uso parcimonioso das metáforas (VENNARD, 1967; STARK, 2003). Outros rejeitaram o referencial terminológico científico, alegando ou que este distanciaria o canto de sua tradição vocal histórica ou que o canto deveria se reportar ao universo musical, e não aos laboratórios de pesquisa (MARESCA; MACHADO, Apêndice 2). E outros, por fim, criaram termos completamente novos e fizeram da terminologia exclusiva uma ferramenta valiosa na divulgação de seu trabalho (RIGGS, 1985; SULLIVAN, 1985; ARAÚJO, Apêndice 2).

Evidentemente, cada uma das tendências acima citadas revela posturas distintas frente à pedagogia do canto, à estética vocal e à própria cultura musical. É este quadro mais complexo de interações entre pedagogia, estética e técnica vocais que compõe o tema deste trabalho.

As cores que tal quadro assume no Brasil são diferenciadas daquelas encontradas nos Estados Unidos e na Europa. Não houve no país uma proliferação tão grande de títulos e pesquisas a respeito da pedagogia vocal, seja no campo do canto erudito ou popular, a ponto de transformar o tema numa área de conhecimento, tal como ocorreu nestes países.

⁴ Congresso internacional dos professores de canto

Ao mesmo tempo, observa-se nos últimos 20 a 25 anos um período de grande efervescência: segundo PICCOLO (2006), os primeiros professores a buscarem especializar-se em canto popular brasileiro surgiram no Rio de Janeiro e em São Paulo mais ou menos nessa época. Em consonância com a emergência deste mercado específico, o primeiro curso universitário de música popular com habilitação em canto, da UNICAMP, iniciou-se em 1989. Alguns professores de canto popular buscaram embasamento teórico para uma pedagogia genuína do estilo, e passaram a buscar referências não somente na tradição musical, mas também nas ciências da voz e nas ciências humanas, como a antropologia e a linguística (ABREU; MACHADO, Apêndice 2). Outros professores, ligados ao canto erudito, passaram a questionar o modelo tradicional de ensino no Brasil (FÉLIX 1997; VIDAL, 2000).

O novo impulso de interesse foi influenciado também pela aproximação entre médicos otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos e profissionais do canto, marcadamente nos anos 90, com a criação da Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz. Embora modificada de seu formato original em 1995 e agora restrita apenas a médicos⁵, a SBLV fomentou o surgimento de cursos e encontros com perfil interdisciplinar, como os que até hoje vem sendo ministrados por fonoaudiólogos, professores de canto, etnomusicólogos e por vezes cientistas e professores de fora do Brasil⁶.

O professor de canto popular Felipe Abreu assim narra o contexto da década de 90, que fomentou o fortalecimento de uma pedagogia vocal de canto popular autônoma:

Nesta mesma época, em 1991, eu comecei a frequentar os primeiros congressos de laringologia e voz. Eu imediatamente me associei à então nascente (e hoje infelizmente extinta) Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz, e fiz parte da diretoria dessa sociedade no biênio

⁵ Vide SARVAT, Marcos. Criação da SBLV: uma visão pessoal. Disponível em <http://www.ablv.com.br/secao.asp?s=1>.

⁶ Por exemplo os *workshops* realizados no INVOZ, sob orientação da fonoaudióloga Sílvia Pinho, o curso de formação integrada em voz coordenado pela fonoaudióloga Mara Behlau, que ocorre bianualmente no Centro de Estudos da Voz, e os simpósios e encontros eventuais, como o III Encontro de Estudos da Palavra Cantada, de 2011, no Rio de Janeiro, além da vinda de professores como Elisabeth Howard e Jeanie LoVetri e de cientistas-professores de canto como Hübert Noe e Donald Miller. De maneira geral o campo da fonoaudiologia reconheceu uma carência de conhecimento científico no mercado de pedagogia do canto e vem buscando satisfazê-la, pelo menos parcialmente.

1993-1995. Em 1995, juntamente com as professoras de canto erudito Vera do Canto e Mello e Eliane Sampaio, e os professores de canto popular Clara Sandroni, Alza Alves e outros, organizamos o 1º Encontro Brasileiro de Canto, com muitos convidados importantes, brasileiros e estrangeiros, como o professor norte-americano Marvin Keenze. Era uma época efervescente por vários motivos, em especial por haver um real espírito de colaboração multidisciplinar entre otorrinos, fonos e professores de canto erudito e popular, e também por ter sido uma fase de grande revolução na laringologia, por causa da popularização dos exames de videolaringoestroboscopia. Podíamos agora ver a laringe no ato de cantar durante exames rotineiros, fora de laboratórios de pesquisa. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 288)

Paralelamente, mais ou menos uma década e meia se passou depois da implementação, primeiramente em São Paulo e depois no Rio de Janeiro, das franquias de musicais da Broadway, marcando a entrada definitiva da escola norte-americana de canto popular no Brasil. Observa-se claramente a influência dessa escola nos cantores populares brasileiros mais recentes, pela ornamentação fraseológica típica dos cantores afro-norte-americanos, pelo uso da técnica conhecida como *belting*⁷, e pela maior presença do vibrato⁸ em geral, sobretudo nos artistas mais afamados da mídia brasileira.

Uma série de professores especializados neste tipo de canto importou integralmente os procedimentos das novas escolas estadunidenses de ensino de canto popular, inclusive habilitando-se a reproduzir métodos franqueados comercialmente. Outros adaptaram conhecimentos extraídos destas escolas a seu método próprio. Ambas as abordagens do canto popular norte-americano acrescentaram ao contexto nacional não somente um novo universo de termos, mas a tendência à anglicização ou à tradução literal do inglês de termos antes já empregados correntemente no meio pedagógico brasileiro.

A conjuntura atual do ensino de canto no Brasil nos apresenta então três linhas estéticas fortes e bem definidas: o tradicional canto erudito, que é herdeiro direto da técnica europeia do canto de salas de concerto, mas que encontra

⁷ Uma técnica que utiliza predominantemente o registro de peito até a região aguda da voz, e a estridência como ferramenta para encobrir a passagem de registros, causando a sensação de potência e energia (LOVETRI, 2002).

⁸ Oscilação periódica e regular de frequência e intensidade sonoras, que transmite a sensação auditiva de “pulsção” da voz, típica de alguns estilos de canto, como por exemplo o operístico e canto popular norte-americano.

particularidades e questões específicas brasileiras pelo seu processo de desenvolvimento no país; o canto popular brasileiro, que só se formaliza como uma tendência pedagógica na medida em que começa a haver procura por formação técnico-artística especializada neste estilo, cerca de 20 anos atrás; e o canto comercial contemporâneo norte-americano – CCCA⁹, que se relaciona com uma importação das referências vocais contemporâneas estadunidenses e que, pela força comercial e midiática que possui no Brasil e no mundo, tem cada vez mais se confundido e se mesclado com o canto popular brasileiro. Cada uma destas tendências apresenta sonoridades vocais relativamente idiossincráticas e diferenciadas entre si.

Quais são os fatores técnico-artísticos que levam a essa diferenciação de sonoridade? Existem diferenças fisiológicas objetivas entre estes três padrões gerais de estética presentes no Brasil? De que maneira os professores de canto abordam a construção desses padrões com seus alunos? Os termos utilizados no contexto do ensino são representativos dessas diferenças? Em que aspectos esses termos se parecem com aqueles utilizados em outras abordagens estéticas, e com aqueles utilizados historicamente ou no contexto das ciências da voz? Se existem termos parecidos, seus significados são também semelhantes ou existem acepções diferentes para os mesmos termos?

1.2. Delimitação do Problema

Tais questionamentos permearam toda a minha trajetória como cantora e professora de canto, desde o início da graduação em canto erudito. Sempre transitando entre a música erudita e a popular, tanto por formação e interesse

⁹ O termo e a sigla em questão são uma tradução livre do termo *Contemporary Commercial Music (CCM)*, cunhado pela pesquisadora norte-americana Jeanette LoVetri em 2003 como substituto ao termo *Nonclassical Singing*, que ela considerava pejorativo. Por ter este termo se difundido no meio da pedagogia vocal e da pesquisa científica internacional, e por parecer descrever com mais objetividade o tipo de música ao qual nos referimos, preferimos utilizá-lo doravante em lugar do termo “canto popular norte-americano”.

artístico como por oferta de atuação profissional, deparei-me repetidas vezes com as contradições que a mim se apresentavam, na prática, no pressuposto de que existe uma técnica universal de canto, capaz de suprir toda e qualquer demanda estilística.

Essas contradições me levaram a buscar subsídios para compreender melhor o mecanismo vocal, e as diferenças de sua utilização nos diversos contextos do canto com os quais eu lidava, numa especialização em nível de pós-graduação *Lato Sensu*, na área da Fonoaudiologia. Além do contato com conhecimentos sobre anatomia, fisiologia e acústica da voz, muito chamou a atenção naquele momento o fato de que o meu primeiro contato com referências teóricas modernas sobre a pedagogia vocal tenha acontecido por meio da especialização em outra área que não a musical.

O trabalho de conclusão do curso em questão consistiu num estudo qualitativo exploratório, que contou com entrevistas de 20 professores de canto atuantes no eixo Rio-São Paulo, reconhecidos pelo ensino de quatro distintas abordagens técnicas e estilísticas do canto (erudito, popular brasileiro, comercial contemporâneo norte-americano e holístico¹⁰). O estudo inquiriu sobre as referências teóricas desses professores, seus métodos de abordagem da ressonância, sua eventual utilização dos termos metafóricos típicos do ensino de canto e suas concepções sobre os possíveis significados fisiológicos e musicais desses termos¹¹.

A reflexão sobre os resultados do estudo em questão revelou algumas carências:

- 1) A necessidade de estudos acadêmicos brasileiros dedicados à pedagogia vocal, realizados por e para professores e cantores;
- 2) A necessidade de estudos na área musical que relacionem os conhecimentos científicos recentes à prática de *performance* no Brasil;
- 3) A necessidade de identificação, contextualização e comparação entre as três abordagens dominantes do canto no Brasil, descritas anteriormente; e

¹⁰ A denominação “holístico” foi adotada para se referir à escola de canto conhecida como “Desvendar da Voz”, de bases antropológicas, muito procurada por uma parcela significativa dos professores de canto popular brasileiro como alternativa à abordagem vocal erudita tradicional.

¹¹ SOUSA, Joana M. ; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de; FERREIRA, Léslie Piccolotto. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 317-328, 2010.

4) A necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a linguagem utilizada por professores de canto e suas implicações e sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

Com base na tentativa de esboçar uma reação a estas lacunas e de elaborar um trabalho que dialogasse com o contexto contemporâneo geral da pedagogia do canto, busquei então circunscrever o alcance da presente investigação ao estudo comparativo de casos de seis professores de canto, utilizando dois enfoques distintos para a análise de suas terminologias.

O primeiro se debruça sobre sua inserção como profissionais atuantes e influentes no panorama dos três grandes eixos estilísticos presentes no Brasil (erudito, popular brasileiro, que doravante denominaremos MPB, e comercial norte-americano, que chamaremos CCCA). O segundo os analisa conforme o tipo de referencial teórico-metodológico que adotam, num leque que vai de professores que se utilizam predominantemente do referencial da pedagogia moderna e da abordagem científica da voz até aqueles que se reportam mais à tradição histórica ou simplesmente à prática musical da voz. Munida desses dois prismas de observação, que se entrecruzam conforme descreveremos mais adiante, a presente investigação se propõe à resolução das seguintes questões de pesquisa:

1) É possível encontrar recorrência terminológica e conceitual entre professores de canto de um mesmo eixo estilístico, a despeito das diferenças de enfoque pedagógico proporcionadas pelo uso de um referencial teórico-metodológico distinto?

2) É possível encontrar recorrência terminológica e conceitual entre professores de canto de eixos estilísticos diferentes, mas com referenciais teórico-metodológicos afins?

3) É possível estabelecer ligações entre essa terminologia e aquela encontrada na literatura disponível sobre pedagogia vocal e ciências da voz?

4) O que essas ligações, diferenças e semelhanças revelam a respeito de suas concepções estéticas e pedagógicas, no contexto maior da pedagogia vocal brasileira?

O objetivo central deste trabalho foi o de buscar compreender de que maneira professores de canto que preconizam sonoridades tão distintas entre si interpretam e nomeiam os fenômenos do canto, examinando as semelhanças e diferenças em sua terminologia e em suas estratégias e pincelando suas ideologias

musicais e pedagógicas a partir de observação direta e participante e entrevistas em campo. Em se tratando de um estudo descritivo e qualitativo, não se pretendeu chegar com esta pesquisa a generalizações a respeito da conduta do professor de canto, mas, ao contrário, a uma aproximação de seu campo de atuação, por meio da observação e da reflexão crítica.

1.3. Estrutura da Tese

Para tornar possível a difícil tarefa de estabelecer comparações não somente entre termos ligados a universos estilísticos diferentes, mas aos referenciais teórico-pedagógicos distintos presentes na amostra analisada no presente trabalho, foi necessário empreender uma pesquisa profunda tanto da literatura tradicional do canto quanto das ciências da voz e da literatura pedagógica moderna, a fim de estabelecer uma espécie de genealogia dos termos empregados no universo geral do canto.

O empreendimento desse desafio trouxe de imediato o fato de que a pedagogia vocal moderna utiliza, em geral, além de referências musicais e vocais já bastante conhecidas, uma série de referências de pesquisa que se encontram francamente distantes do universo musical, aproximando-se muito mais do campo das ciências exatas e biológicas.

Por este motivo, tornou-se necessário à estruturação final deste trabalho iniciá-lo apresentando como se deu este cruzamento de áreas de conhecimento e quais as principais questões epistemológicas envolvidas. Principalmente, foi importante tornar mais acessível o referencial científico ao leitor-músico, cantor e professor de canto, de tal maneira que ele mesmo possa tecer reflexões críticas acerca dos dados de pesquisa de campo aqui analisados.

Esta primeira parte do trabalho tece uma introdução ao problema da terminologia no ensino do canto, apresentando um panorama do contexto atual da pedagogia vocal brasileira e internacional.

A segunda parte é dedicada ao arcabouço teórico da tese, e apresenta uma revisão crítica da bibliografia sobre voz cantada. O Capítulo 2 aborda as principais questões sobre terminologia e técnica vocal surgidas com o advento da pedagogia

vocal moderna e suas relações tanto com a nomenclatura tradicional quanto com a terminologia das ciências da voz.

O Capítulo 3 expõe os principais conceitos científicos sobre voz cantada em voga atualmente, apontando as modificações de paradigma técnico e terminológico sofridas pela pedagogia atual, sempre relacionando-as com a literatura disponível sobre pedagogia vocal. Aponta também algumas tendências pedagógicas modernas que sofreram influência importante dessas mudanças de paradigma.

A segunda parte é dedicada ao método utilizado na pesquisa, à análise dos resultados e à sua discussão. O Capítulo 4 apresenta o método, relatando os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados e discutindo os conceitos que embasaram a opção por tais procedimentos. O Capítulo 5 é destinado à apresentação dos resultados obtidos na amostra de professores de canto erudito, enquanto o 6 e o 7 dedicam-se aos obtidos nas de CCCA e Canto MPB, respectivamente. Nestes capítulos, a terminologia é analisada conforme o eixo estilístico de atuação do professor: semelhanças e diferenças de abordagem inter-sujeitos são apontadas, depreendendo-se as características culturais e musicais predominantes de cada eixo segundo os dados levantados na pesquisa.

O Capítulo 8 é dedicado a uma comparação transversal entre os estilos estudados e entre os vários referenciais de ensino observados, revelando aproximações conceituais entre professores de uma mesma tendência teórico-metodológica, a despeito do eixo estilístico abordado.

Por fim, no Capítulo 9 apresentamos nossas considerações finais acerca da pesquisa com os seis professores, respondendo a nossas perguntas de pesquisa e apontando as categorias terminológicas encontradas em campo.

No CD em anexo estão disponíveis os apêndices e anexos da tese. O apêndice 1 consiste em informações sobre a anatomia da laringe e o 2 apresenta as transcrições na íntegra das entrevistas realizadas.

Nos anexos encontram-se o roteiro de observação e os questionários utilizados nas entrevistas.

Parte II:
Arcabouço Teórico

Capítulo 2.
Principais Questões Terminológicas da
Pedagogia Vocal Atual

2.1. A emergência do conceito de “técnica vocal”

Na tradição europeia de canto, o surgimento de uma terminologia específica para técnica vocal se confunde com o estabelecimento dos preceitos estéticos do tipo de canto solístico que domina a partir do início do período Barroco, conhecido até determinado período como *bel canto*, e mais tarde se desenvolvendo e tornando-se o que hoje se chama de canto erudito ou lírico.

O primeiros tratados sobre o “cantar belamente”¹² não abordam diretamente informações sobre como eram os procedimentos práticos utilizados para o treinamento da voz. Sua maior preocupação era o estabelecimento de regras estilísticas a serem cumpridas por aqueles interessados em seguir carreira no canto, tais como o cuidado com a afinação, a boa articulação e dicção, o bom gosto na ornamentação, a postura e a qualidade ideal da voz. Esta era descrita por meio de adjetivos os mais variados: deveria ser agradável, sonora, limpa, flexível, estável, firme mas não gritada, ou por vezes até velada, se o som soasse suficientemente terno à plateia (STARK, 2003, p. 34; MANCINI, 1912, p. 60; TOSI, 1743, p. 25).

É, portanto, num contexto absolutamente indistinto do musical que surgem alguns conceitos ligados à técnica: a voz de peito, de cabeça ou de falsete, a uniformidade da voz ao longo da extensão, a respiração, que deve ser suficiente para não interromper palavras ou frases, as melhores vogais para corrigir um som estridente ou sem brilho. Segundo PACHECO (2004), é possível perceber de TOSI (1743) a GARCIA (1924) uma crescente aproximação das questões relativas à fisiologia da voz e à técnica vocal.

De fato, nos tratados da segunda metade do século XVIII, como é o caso do de Giovanni Battista Mancini, época de ascensão do pensamento iluminista, já começa a aparecer uma preocupação técnica mais evidente, como é possível perceber pela existência de capítulos inteiramente dedicados à união dos registros,

¹² Tradução aproximada do termo imortalizado pela tradição.

à colocação da voz e até à forma ideal dos lábios (MANCINI, 1912¹³; PACHECO, 2004, p. 266).

Porém, é apenas com a explosão científica do século XIX e a emergência da abordagem positivista do mundo que a voz passa a ser vista como objeto passível de investigação lógica e científica, e os vários pressupostos técnico-estéticos do canto erudito de então como partes de um mecanismo a ser dominado pelo cantor. Surge, portanto, de forma relativamente autônoma em relação à expressão musical, o conceito de “técnica vocal” como hoje o conhecemos.

A voz e a fala passam a ser sistematicamente um objeto de estudo interdisciplinar: investigações sobre a produção das vogais e os fenômenos de ressonância da voz, tendo como figuras centrais Hermann von Helmholtz e E. W. Scripture, impulsionam o surgimento da fonética, nova ciência que buscava investigar a variedade de sons produzidos nas diversas línguas; ocorre a invenção do fonógrafo, por Thomas Edison, e surgem as primeiras gravações e reproduções sonoras, possibilitando a análise detalhada da natureza acústica dos sons por meio de espectrogramas¹⁴; e explode a produção de livros sobre o canto, propagando as mais diversas visões sobre a forma correta de se abordar a técnica e o treinamento da voz (VURMA, 2007).

Os manuais e tratados da época privilegiavam visões idiossincráticas, e favoreciam uma multiplicação quase tão grande dos termos dirigidos aos fenômenos técnicos do canto quanto o número de títulos publicados. Dentre os autores de então, destaca-se Manuel Garcia II, provavelmente o primeiro professor a procurar uma abordagem fisiológica da técnica vocal:

No decorrer do século XIX, ocorreu uma grande proliferação de livros relacionados à produção da voz no canto [por autores da área musical]. O caráter impressionista e muitas vezes ambíguo dos escritos fez, contudo, aumentar a polêmica [...] Em seu caminho paralelo, a ciência estabelecia nesse mesmo período marcos importantes relativos à investigação do órgão vocal e da produção da voz. [...] As nítidas diferenças entre as linguagens provenientes do contexto musical e do contexto científico não impediram que a certo ponto arte e ciência se vissem entrelaçadas no processo de

¹³ Originalmente publicado em 1774.

¹⁴ O espectrograma é uma representação visual do som, que mostra a distribuição de energia de um determinado sinal sonoro complexo (expressa pela intensidade sonora ou “volume”) em função da frequência (altura) e do tempo.

desenvolvimento do conhecimento da voz em geral [...] É possível que um dos exemplos mais marcantes nesse sentido tenha sido o que desempenhou Manuel Garcia II (1805-1906)". (SALOMÃO, 2008; p. 24-25)

Garcia era membro de uma família lendária, filho e irmão de cantores e professores de canto que representam figuras-chave na história do canto lírico¹⁵. Após fracassar como cantor, servir num hospital militar e observar laringes de cadáveres, ele formulou um método de canto centrado na construção do domínio da técnica vocal, inteiramente baseado na fisiologia da voz e em suas relações com a sonoridade produzida pelo cantor¹⁶, inaugurando uma nova fase na pedagogia vocal (RADOMSKI, 2005).

Na virada do século XIX para o XX, e depois de Garcia apresentar seu tratado à Sociedade Científica Francesa, a literatura voltada ao treinamento da voz cantada passou marcadamente a buscar a inclusão de figuras anatômicas para ilustrar suas argumentações. Segundo VURMA (2007), logo após Garcia, em meados do século XIX, quase metade dos livros teóricos sobre canto apresentavam capítulos sobre a anatomia do aparelho fonador; ao final do século, todas as publicações importantes continham tais informações. Estas, não obstante, continuaram tendo características vagas, impressionísticas e idiossincráticas, quase sempre carregadas de críticas a outras abordagens e, em geral, sem referências bibliográficas de nenhuma espécie ou embasamento teórico aparente (VURMA, 2007, p. 17).

Tal fenômeno está relacionado, provavelmente, e em primeiro lugar, às limitações tecnológicas para o aprofundamento da investigação científica dos fenômenos do canto para além das observações feitas por Garcia. Por outro lado, certamente interferiram também a questão da dificuldade de integração entre os pensamentos científico e artístico e as características do mercado da pedagogia do canto, como veremos a seguir.

¹⁵ Seu pai, Manuel Garcia I, era o tenor favorito de Rossini, para quem foi escrito o papel do Conde no *Il Barbiere di Siviglia*. Suas irmãs eram a cantora e compositora Pauline Viardot e uma das mais famosas divas da história da ópera, Maria Malibran.

¹⁶ Na edição original: GARCIA, Manuel. *Traité Complet de L'Art du Chant*. França, 1841. A edição utilizada como referência no presente trabalho é uma versão editada por seu neto, Albert Garcia: GARCIA, Manuel. *Garcia's treatise on the art of singing: a compendious method of instruction, with examples and exercises for the cultivation of the voice*. GARCIA, Albert (ed.) Londres: Leonard & Co.: 1924.

Os autores posteriores a Garcia e anteriores à revolução tecnológica pós-II Guerra Mundial inauguraram uma série de questionamentos sobre a falta de clareza ou mesmo de competência dos professores de canto. Tais questionamentos eram em geral utilizados como justificativa para a publicação de seus pontos de vista pessoais em forma de manuais de treinamento técnico-vocal, que prometiam esclarecer os problemas do canto com simplicidade.

Um exemplo destes questionamentos pode ser encontrado nas palavras da cantora Lilli Lehmann, originalmente publicadas em 1902:

O meu propósito é discutir com simplicidade, e de maneira compreensível, as sensações conhecidas no canto como cantar “aberto”, “coberto”, “escuro”, “nasal”, “na cabeça” ou “no pescoço”, “na frente” ou “atrás”, e particularmente minhas sensações pessoais baseadas em um conhecimento minucioso e preciso. Essas expressões correspondem às nossas sensações no canto; mas elas serão ininteligíveis enquanto as causas dessas sensações forem desconhecidas, e enquanto cada um tiver uma ideia diferente de seu significado.¹⁷¹⁸ (LEHMANN, 1924, p. 1)

Lehmann argumenta que a ciência ainda não é capaz de explicar os fenômenos do canto e que, por isso, os cantores possuem apenas suas sensações proprioceptivas como referência objetiva. Ela acredita que tais sensações se conservam as mesmas de cantor para cantor. Por isso, advoga a adoção de suas sensações pessoais e de seus termos descritivos como modelo universal para outros cantores, desenhando em diagramas do aparelho fonador os locais onde tais sensações devem ser sentidas.

Da mesma forma, a afamada cantora Luisa Tetrazzini apregoa sua própria linguagem como ferramenta para esclarecer as questões geradas pelo jargão confuso e diverso do canto, em publicação promovida pelo Metropolitan Opera House em 1909:

¹⁷ *My purpose is to discuss simply, practically, and in a comprehensible manner such sensations known in singing as singing “open”, “covered”, “dark”, “nasal”, “in the head” or “in the neck”, “forward” or “back”, and particularly my own sensations based on a thorough and precise knowledge. These expressions correspond to our sensations in singing; but they are unintelligible as long as the causes of those sensations are unknown, and each one has a different idea on their meaning.*

¹⁸ Todas as traduções do presente trabalho são de nossa autoria.

Em torno da arte do canto se formou um culto que inclui um jargão completo de palavras que significam uma coisa para um cantor e outra para o resto do mundo, e que frequentemente não significa a mesma coisa para cantores de escolas diferentes.

Nesta conversa com vocês eu vou tentar usar as palavras mais simples, e um dialeto que terei que emprestar de minha própria linguagem para traduzir para vocês tão claramente quanto me seja possível, de forma que não possa haver mal-entendidos.¹⁹ (TETRAZZINI, CARUSO, 1975, p. 10)

Esse tipo de aproximação da técnica vocal persiste na literatura mundial até pelo menos a década de 50, e no Brasil, segundo FELIX (1997), sobrevive até os dias de hoje. A leitura do manual de Madeleine Mansion, de 1947, revela pensamentos e procedimentos quase inalterados com relação aos dois trechos do começo do século XX citados acima. Embora sua obra seja ricamente ilustrada com figuras de anatomia, a autora não faz maiores ligações entre a fisiologia e a técnica, e termina novamente por sugerir sua vivência e suas metáforas pessoais como o caminho para suprir a deficiência de clareza terminológica do canto:

Eis aqui outro livro sobre a arte do canto. Não é que faltem livros sobre o tema. No entanto, embora seja verdade que já se consumiram mares de tinta sobre o ensino do canto e que existam tratados de grande valor, tais obras frequentemente desalentam o leitor. Tendo sido escritas para cantores já experientes, tornam-se indecifráveis para os principiantes. Nelas são utilizados termos misteriosos, aconselhando, por exemplo, “cantar na frente” ou “na máscara”, o que deixa perplexo o não iniciado: este se pergunta o significado destes termos levemente carnavalescos. [...]

Eu terei alcançado meu objetivo se, por meio de minhas explicações e de minhas “imagens”, puder ajudar alguns artistas que “procuram” a sua voz.²⁰ (MANSION, 1947, p. 13-15, aspas originais)

¹⁹ *Around the art of singing there has been formed a cult which includes an entire jargon of words meaning one thing to the singer and another thing to the rest of the world and which very often doesn't mean the same thing to two singers of different schools. In these talks with you I am going to try to use the simplest words, and the few idioms which I will have to take from my own language I will translate to you as clearly as I can, so that there can be no misunderstanding.*

²⁰ *He aqui outro libro sobre el Arte Del Canto. No es que falten libros sobre este tema. Sin embargo, si bien es cierto que para la enseñanza del canto se han consumido mares de tinta y que existen ya tratados de gran valor, dichas obras desalientan muy a menudo al lector. Habiendo sido escritas para cantantes ya experimentados, se tornan indecifrables para los principiantes. Se emplean en ellas términos misteriosos, aconsejando, por ejemplo, cantar “hacia adelante” o “en la máscara”, lo cual deja perplejo al no iniciado: este se pregunta el significado de dichos términos levemente carnavalescos. [...] Habré logrado mi propósito si, por medio de mis explicaciones y mis “imágenes”, puedo ayudar a algunos artistas que “buscan” su voz.*

2.2. A terminologia de canto e a pedagogia vocal moderna

À medida que as pesquisas sobre voz cantada foram se desenvolvendo, de maneira particularmente vertiginosa a partir da década de 50, surge uma forte reação à literatura e à terminologia do período imediatamente posterior a Garcia. Dentro dessa reação, duas questões emergiram como de fundamental importância, tanto para cientistas como para os pedagogos engajados na profissionalização e na especialização dos professores de canto: a verificação da coerência entre os fatos científicos e as principais crenças disseminadas pela profusa literatura especializada e a busca de uma terminologia dotada de significados precisos.

Com a emergência de técnicas de investigação capazes de apontar explicações concretas para os fenômenos fisiológicos e acústicos da voz cantada, até então inacessíveis à visualização, surge o impulso de substituir o conhecimento intuitivo pelo objetivo e os termos tradicionais por definições exatas e pontuais.

Inicialmente, muitos autores buscaram descobrir por meio dos fatos científicos qual era o mecanismo fisiológico subjacente a certos procedimentos pedagógicos tradicionais, ou averiguar se seus próprios procedimentos pessoais eram saudáveis para o aparelho fonador (D. MILLER, 2012). Até pelo menos a década de 90, quando apenas o canto erudito era contemplado pelas pesquisas, a maior parte dos autores não se lançou a propor métodos novos de desenvolvimento da voz, mas justamente a preservar os métodos históricos por meio da tentativa de compreensão e tradução para o universo da objetividade de seus principais pressupostos.

Parecia claro que era essencial descobrir como a voz cantada funciona enquanto instrumento. Ao longo dos anos, muito do meu “tempo livre” foi gasto na leitura da crescente literatura sobre fisiologia e acústica. Dessa busca pessoal veio a convicção de que a melhor maneira de preservar a técnica vocal “tradicional” é utilizar uma linguagem que comunique conceitos concretos no que diz respeito à eficiência. Como em qualquer outra área, a transferência

de conhecimento só é possível se existir uma linguagem comum entre escritor e leitor, professor e aluno.²¹ (R. MILLER, 1996, p. xv)

O adjetivo “tradicional”, aqui utilizado por R. Miller, refere-se à escola italiana, que segundo seu pensamento encontrava-se ameaçada pelas más interpretações proliferadas pelos autores da primeira metade do século XX. Para ele, a aproximação com as ciências da voz seria, paradoxalmente, uma maneira de recuperar aos cânones estéticos tradicionais do canto, protegendo-os de possíveis deturpações. Tal tendência leva também diversos autores a empreender releituras científicizantes dos tratados históricos, buscando a apreensão objetiva dos preceitos técnicos de então (COFFIN, 1989; DUEY, 1951; STARK, 2003).

Embora haja um grande interesse em conservar a estética tradicional do canto lírico, ocorre ao mesmo tempo um questionamento quanto à eficácia da maneira utilizada para a transferência desses elementos. A característica marcante do método tradicional de ensino é uma formação artesanal e empírica, perpetuada por um processo vicariante de aprendizagem²². Nesse processo, os termos e práticas formativas de um professor-mestre são reproduzidos por seus alunos-aprendizes, que, uma vez bem-sucedidos, tornam-se professores potenciais e transmissores dos saberes do mestre, e assim por diante.

Esse tipo de formação em geral depende de um ambiente de admiração e confiança e de um compromisso de entrega incondicional por parte do aprendiz para funcionar, pois se fundamenta justamente na ideia de que o mestre é o modelo ideal a seguir. Nesse contexto, termos, gestos, vocalises, preferências estéticas e até mesmo ideias e posturas éticas fazem parte de um complexo amálgama que representa a totalidade da figura do mestre.

Por um lado, é graças à relação inextricável entre essa figura e a própria cultura artística que a sociedade ocidental teve séculos de formação de bons

²¹ *It seemed clear that it was essential to find how the singing voice functions as an instrument. Much of my “free time” over the years has been spent in reading the growing literature on vocal physiology and acoustics. Out of this personal search came the conviction that the best way to maintain “traditional” vocal technique is to use language which communicates concrete concepts regarding efficiency. As in any field, the transfer of information is possible only if a common language exists between writer and reader, teacher and student.*

²² O termo aprendizagem vicariante ou por modelação foi cunhado pelo psicólogo behaviorista Albert Bandura para descrever os processos de aprendizagem em que o sujeito aprende uma nova conduta observando os atos de um outro indivíduo e imitando-o. (cf. ANDALÉCIO, SOUZA, 2008)

cantores e o estabelecimento de escolas estéticas fortes, como é o caso do *bel canto*. Por outro, a relação mestre-aprendiz não favorece a curiosidade por novos conhecimentos ou a reflexão sobre o porquê de certos procedimentos, que podem ser adotados pelo professor sem que haja nenhum propósito definido de sua parte, além do de reproduzir o modelo que lhe foi ensinado.

Com isso, muitas expressões utilizadas no ensino tradicional, que podem ter surgido originalmente como metáforas referentes à impressão subjetiva que determinados sons ou ajustes musculares complexos causavam em seus criadores, ganharam o status de termos objetivos e literais. O apego ao sentido estrito de certas palavras é muito criticado por diversos autores, dentre eles o professor e pesquisador William Vennard, um dos primeiros a buscar na ciência tanto confirmações de ideias tradicionais quanto soluções para impasses da técnica vocal.

Venerar a imagem ao invés da realidade é idolatria, e no entanto em nossa profissão há muitos desses adoradores. Os alunos tem uma fé supersticiosa na nomenclatura de seus professores e rebaixam a de outros que dizem a mesma coisa com outras figuras de linguagem. Eles são tão leais ao sentido literal de termos que não foram criados para serem levados ao pé da letra, que perdem a polpa da fruta e levam embora a casca.²³ (VENNARD, 1967, p. 149)

Richard Miller complementa o pensamento de Vennard, acrescentando que:

Essas expressões têm o potencial de induzir o mal funcionamento do aparelho fonador no canto, porque elas são imprecisas. Na melhor das hipóteses, expressões subjetivas podem apenas ser indicadores vagos de conceitos específicos. [...] A pedagogia vocal provavelmente daria um enorme passo à frente se esses termos fossem substituídos ou aumentados por uma linguagem mais exata.²⁴ (R. MILLER, 1996, p. 58)

É curioso notar que estes autores da pedagogia vocal moderna não propõem um novo modelo de ensino ou uma mudança de objetivos pedagógicos.

²³ *To worship the image instead of reality is idolatry, and yet in our profession there are many such worshippers. Pupils have a superstitious faith in the language of their teachers and decry other teachers who say the same thing with other figures of speech. They are so devoted to the literal meaning of words which were not intended literally, that they lose the kernel and carry the shell.*

²⁴ *These expressions have the potential for inducing malfunction in singing, because they are imprecise. At best, subjective expressions can be but vague indicators of specific concepts. [...] Vocal pedagogy could probably take a major step forward if these were replaced with, or augmented by more exact language.*

Para eles, o treinamento vocal deve continuar tendo como paradigmas o mesmo formato de aula de mestre para aprendiz e a mesma estética, provavelmente com muitos exercícios vocais semelhantes. Mas o conhecimento científico do mecanismo vocal pelo mestre deve ser diferenciado, e sua linguagem, objetiva, para que o aprendiz não seja prejudicado por procedimentos errôneos.

O uso de termos idiossincráticos (ou de termos gerais com significados idiossincráticos, como é ainda mais comum) revela também duas importantes questões implicadas no modelo de ensino da pedagogia vocal. A primeira diz respeito à complexa questão da cognição e da aprendizagem do canto, que compreende inúmeros fatores além da linguagem utilizada para comunicação de conceitos. Dentro deste processo cognitivo multi-fatorial, a terminologia pode ter muitas outras funções além da de definir objetivamente um conceito estético ou fisiológico.

A segunda revela o potencial da terminologia idiossincrática em estabelecer uma relação de poder e hierarquia sobre os alunos e de fazer perdurar a competitividade e a falta de comunicação entre os professores de canto que, em princípio, prescindem de uma linguagem comum para obterem eficiência no treinamento vocal.

Tangenciando essas duas questões, o cantor, professor de canto e cientista Donald Miller descreve as particularidades do processo de estabelecimento da terminologia no âmbito do ensino particular de canto, apontando suas características e limitações:

A quem a linguagem do canto deve servir? Aos relativamente inexperientes, para quem os termos são novos e misteriosos, ou aos velhos profissionais que “sabem o que querem dizer” quando os utilizam, mesmo que não consigam dar uma definição de dicionário? Os novatos querem aprender o que as expressões significam para as pessoas que as utilizam. Entre os experientes, no entanto, o anseio por definições claras frequentemente vem aliado ao desejo de fazer com que todos sigam as suas maneiras particulares de se expressar. Não sem justificativa para fazê-lo, eles apontam que os estudantes *deles* não acham esses termos confusos. Isso não é arrogância, mas uma convicção nascida da prática centrada no ensino particular de canto.²⁵ (D. MILLER, 2008, p. iii-iv, os itálicos são do autor)

²⁵ *Who shall the language of singing serve? The relatively inexperienced, to whom the terms are new and mysterious, or the old pros who “know what they mean” when they use the terms, even if they can’t give you a dictionary definition? The newcomers want to learn what the words mean to the*

Mas o objetivo final desta linguagem é aparentemente de fato o de formar artistas, que precisam de boas *performances* e não de boas explicações objetivas de suas práticas, e tal objetivo vem sendo plenamente alcançado ao longo dos séculos. Por que então surge de maneira tão premente por parte dos autores modernos a iniciativa de busca de uma linguagem comum para a classe, e não mais a tentativa de domínio de um jargão idiossincrático sobre o outro, como se observava na primeira metade do século XX? E se a linguagem pode carregar consigo tanto o poder de agregação de um grupo de alunos em torno de um professor ou de uma escola estética, como também o potencial de manipulação do nível de dependência dos mesmos em relação a esse professor, por que os docentes passam a se engajar na busca de conhecimento e nomenclatura comuns?

Como já apontado anteriormente, autores como Richard Miller vêm no conhecimento científico sobre a voz e na linguagem objetiva uma salvaguarda para a manutenção da tradição vocal e musical erudita ocidental dominante até o século XIX. Acontecimentos marcantes do século XX, tais como a dissolução da tonalidade e a emergência da música e da estética contemporâneas, o advento das gravações em áudio e vídeo e a conseqüente diminuição da procura por concertos, e o enorme apelo comercial da música popular, constituíram ameaça não somente à estética vocal romântica, mas à sobrevivência do mercado de canto erudito e do próprio nicho de atuação dos professores de canto tradicional, que passaram a sentir a necessidade de se organizar em prol da profissão.

Assim, o interesse pela associação entre as informações científicas sobre a voz cantada e o ensino do canto deixa de ser uma iniciativa individual de alguns professores e passa a ser tendência de classe no início da década de 50, principalmente nos Estados Unidos. A mudança de patamar vem ao encontro de algumas circunstâncias sociais que acabaram por redefinir o papel profissional do professor de canto na sociedade norte-americana, influenciando outras regiões, como é o caso da Europa e, mais recentemente, do Brasil.

people who use them. Among the experienced, however, the desire for clear definitions often comes down to the wish that everyone else would simply follow their personal lead. Not without justification, they point out that their students are not confused when they hear the terms. This is not arrogance, but a conviction borne of studio-centered practice.

Segundo BLESS (2011), os anos 50 foram um marco para as ciências da voz, não somente pela explosão tecnológica característica do período pós-II Guerra Mundial, mas também porque nesse período médicos e outros profissionais da saúde começaram a se interessar pela pesquisa de vozes saudáveis e esteticamente especializadas, como é o caso dos cantores. A convite de médicos, professores de canto e fala e terapeutas de voz em geral também passaram a participar de programas de recuperação de pacientes disfônicos²⁶, oferecendo suas habilidades com exercícios vocais. Como conta o professor de canto Oren Brown, um dos pioneiros da pedagogia vocal moderna,

A história começa em 1952, com o Dr. Theo Walsh – um homem com imaginação, coragem e um problema. Chefe do Departamento de Otorrinolaringologia da Escola de Medicina da Universidade de Washington [...], o Dr. Walsh percebeu que alguns pacientes com disfonias funcionais não respondiam ao tratamento oferecido por cirurgiões, psiquiatras e outros membros da equipe. Ele decidiu fazer uma experiência, isto é, envolver alguém que conhecia vozes de um outro ponto de vista. Ele ofereceu o trabalho a mim, mas eu hesitei. Apesar de eu já ensinar canto há mais de 20 anos [...], “terapia de voz” como nós a conhecemos hoje, era uma ciência ainda inexplorada.²⁷ (BROWN, 1996, p. ix)

Nesse período, as fronteiras entre a fonoaudiologia, a pedagogia vocal e outras áreas de atuação sobre a voz não se encontravam bem definidas, o que favoreceu o envolvimento de profissionais do canto nas áreas da saúde e vice-versa. Ao mesmo tempo, as décadas de 40, 50 e 60 foram um marco na busca da especialização profissional e da mobilização dos professores de canto norte-americanos em torno da *National Association of Teachers of Singing* (Associação Nacional de Professores de Canto – NATS).

A NATS é uma espécie de guilda, hoje com mais de 7.000 membros, que surgiu em 1944 com o objetivo de proteger a profissão, unindo, organizando e

²⁶ Isto é, portadores de distúrbios da voz.

²⁷ *The story starts in 1952 with Dr. Theo Walsh – a man with imagination, courage and a problem. Head of the Department of Otolaryngology at Washington University School of Medicine, [...] Dr. Walsh realized that a number of patients with functional voice disorders did not respond to treatment offered by surgeons, psychiatrists, and other members of the staff. He decided to try an experiment, that is, to engage someone who knew voices from another point of view. He offered the job to me, but I hesitated. Although I had been teaching singing for almost 20 years [...], “voice therapy” as we know it today was still an unchartered science.*

divulgando seus participantes, e com a ambição de desenvolver e ampliar os propósitos da pedagogia vocal. A associação inaugurou a questão da identidade de classe dos professores de canto, apontando a necessidade de se definir um código de ética para o ensino e assumindo a missão de criar e estimular cursos de formação e meios de atualização para os professores e ela associados.

Com a fundação de um periódico, inicialmente chamado de *NATS Bulletin* e mais tarde de *Journal of Singing*, e a promoção de convenções e *workshops* temáticos, a associação se tornou o principal instrumento de controle de qualidade e renovação de prestígio da classe norte-americana de professores eruditos de canto, abrindo-se apenas recentemente às questões pertinentes ao canto popular.

A *NATS* adotou uma perspectiva assumidamente racionalista e pró-científica, buscando conquistar uma reputação de seriedade da qual as artes em geral não desfrutam numa estrutura social convencional, e apostou na interface com as ciências da voz e no estudo da pedagogia vocal como forma de conferir credibilidade a seus membros, diferenciando-os assim dos professores sem nenhuma credencial específica.

O periódico da instituição fomentou a dedicação à pesquisa em *performance*, pedagogia e fisiologia, e, certamente, foi o espaço onde se iniciaram muitos dos trabalhos em pedagogia e interpretação vocal que hoje são referência na área²⁸. A associação também promoveu os primeiros cursos curtos de pedagogia vocal, e em 1950 propôs às universidades e escolas de música um currículo específico para treinamento de professores de canto.

É nesse contexto que a terminologia moderna do canto deixa de ter interesse meramente idiossincrático de professor para aluno, de uso restrito ao processo de treinamento vocal. Ela passa a carregar a missão de expressar de maneira clara e racional todo o universo de novos conhecimentos científicos, a de comunicar-se com outras áreas de conhecimento interessadas na voz e principalmente a de representar e universalizar a agora reconhecida disciplina pedagogia vocal.

²⁸ Os autores William Vennard, Berton Coffin, James McKinney e Philip Duey foram presidentes da organização. McKinney e Duey foram também editores do periódico, assim como os importantes autores Richard Miller e Carol Kimball.

Os títulos da nova tendência têm em comum com a literatura da fase anterior o uso de ilustrações de anatomia. Porém, quase todos se preocupam em estabelecer relações objetivas entre a anatomia e a fisiologia e a acústica do canto. Em geral, são textos teóricos com poucos exercícios práticos sugeridos, se comparados aos manuais tradicionais. Seu grande diferencial é que, embora apontem cada um abordagens pessoais, são livros que se baseiam em conceitos e teorias científicas definidas, de autoria identificável, e que contam com uma extensa lista de artigos e livros científicos e pedagógicos como referências teóricas. (VENNARD, 1967; APPELMAN, 1986; DOSCHER, 1994; MCKINNEY, 1994; BROWN, 1996; R. MILLER, 1996; WARE, 2008; STARK, 2003; D. MILLER, 2008; DAYME, 2009)

2.3. Termos Pedagógicos X Termos Científicos

Embora munida de uma ancoragem científica definida, a pedagogia vocal moderna se depara, porém, com a dificuldade de encontrar termos objetivos e universais que sejam também adequados para o cotidiano do ensino do canto.

Uma vez que a nomenclatura pedagógica passa a se destinar fortemente à classe de profissionais da voz interessados em acumular conhecimento objetivo sobre o canto, o primeiro impulso dos autores relacionados é recorrer preferencialmente ao universo científico, mais do que buscar elaborar definições consensuais de termos tradicionais e já difundidos, por serem estes originalmente ligados a conotações metafóricas.

No entanto, o universo científico parece ser muitas vezes por demais árido e distante da realidade prática cotidiana para ser facilmente incorporado a ela. Sua terminologia envolve conceitos complexos, que demandam um conhecimento específico anterior em outras áreas que não a música.

Um exemplo claro deste tipo de complexidade é o trabalho do cientista da acústica Johan Sundberg. Sundberg se preocupa em averiguar a relação entre os termos tradicionais da pedagogia e os fatos da produção vocal, explicando muitos

fenômenos importantes para o canto, fazendo correspondências entre expressões, sensações e fisiologia e questionando crenças correntes no meio pedagógico, sempre segundo uma perspectiva estritamente científica. Seus trabalhos, fruto de quase 40 anos de pesquisa na área da voz cantada, são uma das bases científicas mais importantes da pedagogia vocal moderna, figurando, não por acaso, nas referências bibliográficas de quase todos os títulos contemporâneos pesquisados no presente trabalho.

O autor inicia seu livro *“The Science of the Singing Voice”*, uma compilação de pesquisas na área de voz cantada realizadas, afirmando que:

Esse livro não trata da voz cantada de uma maneira comum. Na realidade, a maior parte dos vários termos normalmente utilizados no canto não são sequer mencionados neste texto, porque cada pessoa tende a dar significados distintos a eles. Ao invés disso, eu tomo emprestada a terminologia da fonética, da acústica e da medicina. Eu espero que isso elimine muitas das possibilidades de mal-entendidos.²⁹ (SUNDBERG, 1987, p. ix)

Embora o livro seja extremamente didático se comparado a outros títulos da área da fisiologia e da física acústica, e seja em tese acessível ao leitor leigo, sua linguagem técnica e sua apresentação visual recheada de gráficos matemáticos contrasta com a literatura pedagógica usual. O trecho introdutório aqui citado mostra que Sundberg tem plena consciência deste contraste, mas prefere utilizar esse tipo de linguagem a deixar abertura a interpretações errôneas. A opção do autor mostra que há uma grande diferença qualitativa entre o caminho tomado pela ciência e o trilhado pela pedagogia vocal no que concerne à terminologia, embora haja uma preocupação comum em eliminar termos confusos ou de significados ambíguos.

A ciência pode se valer de termos de áreas variadas, como a acústica, a fonética e a medicina, para comunicar seus resultados de pesquisa, bastando para isso que definições precisas sejam fornecidas a cada novo trabalho publicado. A pedagogia vocal, por outro lado, almeja encontrar termos que possam se relacionar o mais claramente possível não somente com as teorias das áreas da saúde e

²⁹ *This book does not treat the singing voice in the usual way. Actually, most of the several terms normally used for singing are not at all mentioned in this text, the reason being that different persons tend to mean different things with this term. Instead, I use a terminology that has been borrowed from phonetics, acoustics and medicine. I hope that this will eliminate many possibilities for misunderstanding.*

eventualmente da física, mas com a prática da área musical, essencialmente perceptiva. Os termos pedagógicos precisam também ser facilmente acessíveis aos alunos e à própria maioria dos professores de canto, que em geral tem formação na área das ciências humanas e das artes.

Muito do conteúdo dos livros da pedagogia vocal moderna é dedicado a fornecer explicações acessíveis de informações disponíveis em livros científicos, e à elaboração de correspondências entre termos científicos e musicais. Em seu capítulo intitulado “fatos físicos” (isto é, acústica básica), por exemplo, Oren Brown elabora a seguinte tabela, fazendo aproximações entre termos físicos e perceptivos, e explicando as diferenças de significados:

Terminologia utilizada por cientistas e músicos:

Físico (termo científico)	Perceptivo (termo musical)
Som	Som
Os fenômenos auditivos chamados som possuem várias qualidades discerníveis que, quando medidas, são físicas.	São os fenômenos auditivos que, quando analisados pelo ouvido, possuem qualidades discerníveis perceptivamente.
Frequência	Nota
Energia molecular – condensações e rarefações	Mudanças de frequência nem sempre são percebidas como mudança de nota
Intensidade	Volume
Quantidade de deslocamento das moléculas a partir do estímulo de uma determinada energia.	Indicado em termos de piano ou “baixo” e forte ou “alto”.
Forma de onda	Qualidade
Resultado da soma de outros atributos	Timbre, descrito com palavras como quente, claro, duro, macio, doce [metáforas]
Tempo	Tempo
Fase	Duração

Figura 1: Tabela de comparação entre a terminologia musical e acústica. IN: BROWN, 1996, p. 162.

A tabela de Brown procura listar termos distintos que são utilizados em um mesmo contexto linguístico por cientistas e cantores, embora com substratos conceituais diferentes, como por exemplo “frequência” e “nota” ou “intensidade” e “volume”, e termos idênticos que possuem significados diversos, como “tempo”.

O autor mostra que a principal referência analítica para quem trabalha com a prática da voz cantada é a percepção auditiva, e é ela que referencia os termos e conceitos utilizados, enquanto que na ciência a principal referência é o aspecto físico

dos fenômenos. Assim, mesmo que cientistas e professores utilizem os mesmos termos, dificilmente esses termos terão interpretações unívocas.

Isso faz com que o impulso de incluir o conhecimento científico na prática pedagógica do canto corra eventualmente o risco de complicar um pouco mais a questão da falta de clareza de termos, pois os professores passam a utilizar termos científicos da mesma maneira que utilizam os termos metafóricos tradicionais. Autores como William Vennard criticam a miscelânea conceitual encontrada nos estúdios de canto após o contato da pedagogia vocal com as ciências:

Há certos fundamentos da ciência da acústica que todos os professores de canto deveriam conhecer. Muitos tem um contato superficial com o vocabulário e enfeitam sua pedagogia com termos que causam impacto, mas que levam à confusão quando o aluno tem contato com o aprendizado da física e descobre o que essas palavras realmente querem dizer. Os cientistas riem das metáforas imagéticas com as quais os professores de canto tentam se expressar, e têm ainda mais justificativa para rir quando essas imagens são revestidas de termos como “ressonância”, “fundamental e harmônicos”, “placa sonora”, etc., que têm significados específicos no laboratório de pesquisa.”(VENNARD, 1967, p. 1)³⁰

Outro pedagogo moderno importante, Ralph Appelman complementa:

A pedagogia vocal não pode sobreviver como uma entidade educacional autônoma se os fatos físicos e fisiológicos que constituem o seu núcleo continuarem sujeitos ao conhecimento superficial.³¹ (APPELMAN, 1986, p.5)

Separados por 37 anos de produção teórica, Vennard em 1949³² e Appelman em 1986 propõem a mesma solução para o problema: é preciso que os professores de canto dominem o referencial conceitual científico com desenvoltura,

³⁰ *There are certain fundamentals of the science of acoustics that all voice teachers should know. Too many have a superficial acquaintance with the vocabulary and dress up their pedagogy with terms that sound impressive but lead to confusion when the student, in the course of learning physics, finds out what the words really mean. Scientists laugh at the imagery with which the voice teacher tries to express himself, and they have even more justification when the imaginings are clothed in words like “resonance”, “fundamental and overtone”, “sounding-board”, etc., which have specific denotations in the laboratory.*

³¹ *Vocal pedagogy cannot survive as an independent educational entity if the physiological and physical facts which comprise its core remain subjects of sciolism (superficial knowledge).*

³² O trecho citado já aparece na 1ª edição, de 1949, segundo o próprio autor comenta.

e que o utilizem lado a lado com a percepção auditiva, para que a própria pedagogia vocal possa crescer.

Na década de 80 surge na área da fonética um esforço no sentido da objetivação da análise perceptiva, com o “Modelo de Descrição Fonética da Qualidade Vocal”³³, de John Laver (1980). Trata-se de um modelo de avaliação perceptivo-auditiva da voz que utiliza apenas parâmetros fisiológicos para descrever um determinado ajuste de qualidade vocal. Laver propõe a eliminação completa de termos impressionísticos, tais como “voz pesada” ou “voz leve”, substituindo-os por termos que revelem dados objetivos sobre os detalhes fono-articulatórios da emissão, tais como “voz modal”, “língua recuada”, “lábios estirados” ou “laringe elevada”, assim eliminando imprecisões e julgamentos de valor da avaliação. Seu modelo busca a universalidade e a replicabilidade da análise perceptiva da qualidade vocal, de modo a possibilitar a discussão científica sobre as implicações das variações deste parâmetro (LAVÉ, 1980).

No entanto, no caso do treinamento vocal os julgamentos de valor são parte inextricável do processo. Faz parte do processo de instrução do canto que o resultado da percepção de determinadas qualidades da voz não se restrinja a dados físicos objetivos, mas seja permeável às influências subjetivas do professor:

A noção de qualidade vocal supõe uma avaliação perceptiva. Dificilmente é possível considerar o ser humano como um receptor passivo de estímulos exteriores: na prática, ele seleciona os estímulos relevantes de seu ambiente, compara-os e os interpreta. Assim, a qualidade de uma dada produção vocal não pode ser avaliada de maneira absoluta, mas em comparação com outras produções vocais e com as representações na memória que, coletivamente e individualmente, nós construímos dessa voz. Além disso, o julgamento da qualidade vocal depende igualmente do contexto de escuta e das expectativas do sujeito que percebe.³⁴ (GARNIER et al, 2005, p. 152)

³³ Isto é, a “assinatura” ou “timbre” da voz e cada uma de suas variações conforme a ocasião em que o sujeito a emite, tais como a fala formal, infantilizada ou cotidiana, o canto erudito ou popular, etc.

³⁴ *La notion de qualité vocale suppose une évaluation perceptivo. Or nous pouvons difficilement considérer l'humain comme un récepteur passif des stimulations extérieures: en effet, il sélectionne les stimulations pertinentes de son environnement, les compare et les interprète. Ainsi la qualité d'une production vocale donnée ne pourra pas être simplement évaluée dans l'absolu, mais elle le sera par comparaison avec d'autres productions vocales, en relation avec les représentations en mémoire que, collectivement et individuellement, nous avons construit de ce voix. De plus, le jugement porté sur la qualité vocale dépend également du contexte d'écoute e des attentes de l'auditeur.*

Assim, por mais objetiva que seja uma descrição das configurações adotadas pelos órgãos do aparelho fonador na avaliação perceptiva de um professor de canto, o resultado sonoro obtido por meio destes ajustes dialogará de forma inevitável com a bagagem cultural, as preferências estéticas e as expectativas gerais do avaliador.

Outra questão diz respeito à natureza naturalmente simbólica dos termos ligados à estética vocal.

Num artigo científico de 1992, Sundberg se dedica a procurar uma correlação física objetiva e consistente entre expressões como “voz de cabeça”, “voz na máscara”, etc., e fenômenos acústicos resultantes da fonação:

[...] a maior parte dos cantores afirma que é necessário “colocar” a voz na testa, no pescoço, na “máscara” ou no nariz. Essas expressões são de difícil compreensão se elas não significarem que os cantores “sentem” o som nessas áreas. Um correlato físico plausível para tais sensações parece ser o de vibrações. A ideia de que a colocação do som é um critério essencial para a produção vocal adequada é interessante. Se este fosse um critério necessário e suficiente, a sensação de colocação deveria ocorrer somente sob certas circunstâncias e sempre sob estas circunstâncias. Em outras palavras, as vibrações fonatórias deveriam ter uma relação próxima e robusta com a fonação. Qual poderia ser essa relação?³⁵ (SUNDBERG, 1992, p. 361, aspas originais)

O trecho mostra o esforço do autor em encontrar relações objetivas entre a linguagem do cantor e a realidade fisio-acústica. Os parágrafos citados são a introdução de um relato de experimento científico, cujos resultados indicam justamente que as sensações vibratórias de “colocação” são variáveis conforme a vogal e a nota produzida, e que portanto não constituem uma referência fixa e certa para qualquer cantor. Os resultados contradizem, portanto, a prática corrente na pedagogia vocal de se utilizar o “direcionamento” da voz como fator-chave do aprendizado de técnica vocal.

³⁵ [...] *most singers claim that it is necessary to “place” the tone in the forehead, the neck, the “mask”, or the nose. These expressions are hard to understand if they do not mean that the singers “feel” the tone in these areas. A plausible physical correlate of such sensations seems to be vibrations. The idea that placing the tone is an essential criterion for appropriate tone production is interesting. If both a necessary and sufficient criterion, the sensation of placement should occur only under certain conditions and should always occur under these conditions. In other words, the phonatory vibrations should have a close and robust relationship to phonation. What could this relationship be?*

Resultados como esses são muito freqüentes na pesquisa sobre voz cantada, e certamente colocam em xeque muitos dos pressupostos pedagógicos tradicionais. Ao mesmo tempo, a tentativa científica de reduzir os termos a significados simples levantam uma questão pertinente à discussão sobre a linguagem verbal dos professores: os termos pedagógicos devem, obrigatoriamente, encontrar uma correspondência fisio-acústica precisa?

O trabalho de conclusão de pós-graduação *Lato Sensu* desta pesquisadora focalizou exatamente as metáforas pedagógicas do domínio da ressonância vocal e suas eventuais correspondências fisiológicas, segundo a opinião de 20 professores experientes, e indicou que em geral elas são expressões que possuem significados simbólicos e polissêmicos (SOUSA, 2010). VIDAL (2000, p. 101) aponta que tais expressões provavelmente funcionam como condensadores de comandos, que pretendem ajudar na memorização integrada de coordenações musculares e ajustes internos conquistados pelos alunos, e também como facilitadores da evocação de sensações positivas ou negativas experimentadas durante o processo de aprendizado.

Para capturar o sentido desses termos é necessário um enfoque multifacetado, que compreenda fatores estético-vocais, musicais, linguísticos, sensoriais, cognitivos e sócio-culturais, além dos fatores fisio-acústicos comumente analisados pela literatura de orientação científica (GARNIER, 2005, p. 160).

Tais questões parecem se relacionar com o desafio da integração entre o conhecimento científico e o artístico, em busca de uma conseqüente livre comunicação entre os dois lados. Um olhar mais aprofundado, no entanto, revela que o problema envolve premissas muito anteriores, que passam por questões epistemológicas e até mesmo éticas. A perspectiva científica do mundo é diretamente ligada à interpretação lógica e especializada do mundo real, à busca de evidências que comprovem hipóteses, à objetivação e à racionalização como ferramentas maiores. A perspectiva artística, embora possa eventualmente apresentar características semelhantes, em geral não se atém a este escopo de pensamento, e apresenta, ao contrário, uma tendência holística, intuitiva e sensorial de visão da realidade.

2.4. A ciência e a prática do ensino de canto:

Todas as disparidades entre as perspectivas científica e artística da voz levam ao questionamento: até que ponto o conhecimento sobre a voz obtido por meio da metodologia científica pode ser de fato extrapolado para a prática da pedagogia vocal? As diferenças de função da linguagem nas duas áreas e a própria divergência quanto à visão geral de mundo levam mesmo a questionar se existe diálogo verdadeiro possível.

No entanto, a despeito de todas essas ponderações, as contribuições científicas para a melhoria da eficácia do treinamento dos aspectos técnicos do ensino de canto são inegáveis, e se manifestam principalmente no enorme poder comercial de que os métodos pedagógicos modernos desfrutam.

Eu não acho que o apoio em métodos “práticos” ou holísticos seja incompatível com a busca contínua de informação científica e sua aplicação onde quer que seja possível. [...] Os cantores foram lentos em se beneficiar deste conhecimento. Eu sinto que minha própria *performance*, e ainda mais minha prática de ensino, beneficiou-se enormemente deste estudo, e é por isso que transcrevi meus achados. (VENNARD, 1967, p. 210 - as aspas são originais)³⁶

A observação do veterano Vennard parece indicar que a solução para estes conflitos reside justamente na elaboração que os profissionais envolvidos na área do canto fazem deste conhecimento, ao trazê-lo para seu universo e depararem-se com o desafio de aplicá-lo na prática de indivíduos com uma agenda de treinamento definida. Essas elaborações, tecidas pelos autores que se colocam na interface entre as duas áreas, foram as grandes responsáveis pela fixação de novos paradigmas para a compreensão da voz cantada dentro do meio artístico, e, por consequência, pela adição de novos termos a seu referencial terminológico.

³⁶ *I do not think that reliance upon “practical” or holistic methods is incompatible with a continual search for scientific information and application of it wherever possible. [...] Singers have been slow to avail themselves of this knowledge. I feel that my own performance, and still more my teaching, has greatly benefited from this study, and therefore I have written down my findings.*

No capítulo seguinte, serão examinados os principais conceitos sobre voz cantada vigentes no contexto das ciências da voz, e suas influências sobre algumas das diversas tendências presentes na pedagogia vocal moderna.

Capítulo 3.
Contribuições das Ciências da Voz à Pedagogia
Vocal: Principais Conceitos

Neste capítulo serão abordados os principais conceitos da fisiologia e da acústica da voz cantada que se mostram relevantes para o contraste entre a pedagogia vocal moderna e a tradicional. O contato com este conhecimento, bem como com seus reflexos na produção bibliográfica sobre voz cantada, é fundamental para estabelecer relações entre a literatura pedagógica e o referencial teórico-metodológico de cada um dos seis professores investigados na presente pesquisa.

Não se tem por objetivo discutir os achados de pesquisa mais recentes ou oferecer um material detalhado sobre a perspectiva científica da voz cantada. A intenção é estabelecer uma discussão sobre os conceitos das ciências da voz que se tornaram referência para os princípios e a terminologia da pedagogia vocal moderna.

Para um aprofundamento na parte de anatomia e fisiologia, recomenda-se que o leitor se refira a SALOMÃO (2008), FERNANDES (2009), BEHLAU, PONTES (2001), PINHO (2008) e SUNDBERG (1987). Para uma abordagem mais completa da acústica da voz cantada, recomenda-se a leitura de SALOMÃO (2008), SUNDBERG (1987) e TITZE (1994). Para o acesso às informações mais recentes na área de pesquisa em voz cantada, sugere-se a consulta a periódicos como o *Journal of Voice*, *Logopedics Phoniatrics Vocology* ou o próprio *Journal of Singing*, e a teses, dissertações e artigos recentes da área de Fonoaudiologia. A fim de tornar mais acessível o material exposto no presente capítulo, foi elaborado um breve resumo sobre anatomia da laringe, disponível no Apêndice 1.

3.1. O modelo fonte-filtro:

A primeira grande contribuição da ciência vocal à compreensão do mecanismo de funcionamento da voz cantada é a noção de que o aparelho fonador funciona de maneira semelhante a um sistema acústico do tipo fonte-filtro, tal como desenvolvido por teóricos como James Flanagan e formalizado por Gunnar Fant em sua “Teoria Acústica de Produção da Fala”, de 1970 (CAMARGO, 2002, p. 2).

Segundo Sundberg, pupilo direto de Fant no estudo das relações entre a fisiologia e a acústica da voz, pode-se dividir o aparelho fonador em três unidades: o aparelho respiratório, as pregas vocais e o trato vocal³⁷ (SUNDBERG, 1987, p.9).

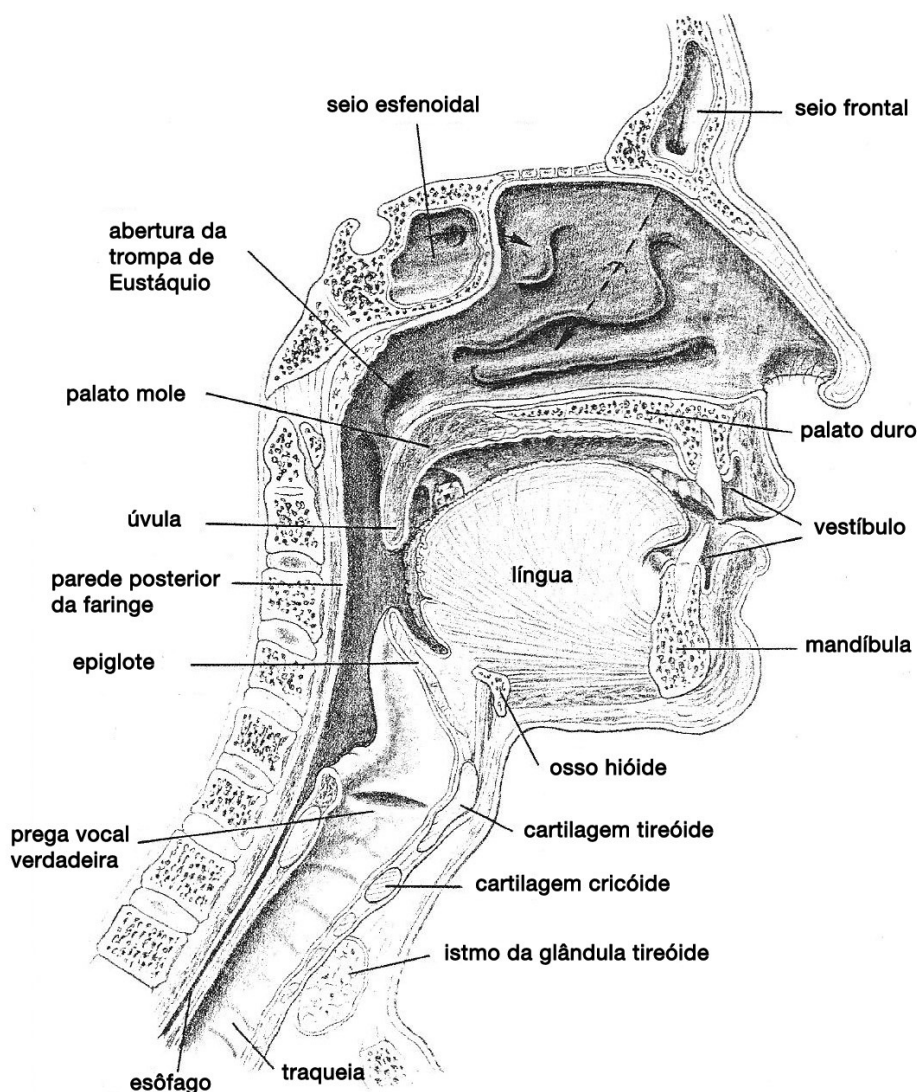


Figura 2: Corte sagital da cabeça e do pescoço. As posições do palato mole, da língua, dos lábios e da laringe variam com a ação muscular. Portanto, o comprimento e a forma do trato vocal também são variáveis (adaptado de DAYME, 2009, p. 117).

³⁷ O trato vocal é a porção do aparelho fonador que se estende das pregas vocais aos lábios, nos sons orais, e das pregas vocais às narinas, nos sons nasais, formando uma espécie de tubo inclinado.

O aparelho respiratório fornece energia para a vibração das pregas vocais, por meio da **pressão subglótica**³⁸ decorrente da compressão dos pulmões pela musculatura expiratória e pelas forças elásticas de recolhimento do tecido pulmonar.

A vibração das pregas vocais, por sua vez, causa pequenas variações de pressão aérea logo acima da glote³⁹, que são interpretadas pelo ouvido como um sinal acústico, denominado **fonte glótica**. A fonte glótica é o som primário da voz, antes de sua amplificação e modificação pelo fenômeno da ressonância (SUNDBERG, 1987, p. 10).

Quando essa vibração ocorre em intervalos regulares, a fonte glótica é um som complexo e periódico, composto de uma frequência mais grave, chamada **fundamental**, e de um espectro de frequências mais agudas e dotadas de menor energia acústica, chamadas **harmônicos**. A frequência fundamental é igual à frequência dos ciclos glóticos das pregas vocais. Assim, quando um cantor emite a nota Lá³ (440Hz), suas pregas vocais se abrem e se fecham 440 vezes por segundo, em intervalos regularmente espaçados (SUNDBERG, 1987, p. 19).

A fonte glótica passa pelo trato vocal, e ali as frequências que a compõem têm suas intensidades primárias modificadas. A natureza dessa moldagem acústica, chamada por Fant de **filtro**, depende da configuração do trato vocal, isto é, da posição em que se encontram os vários articuladores.

Assim, pode-se associar o processo de produção vocal com um sistema composto por um compressor (ou gerador de energia) - representado pelo aparelho respiratório, um oscilador (ou uma fonte) - as pregas vocais, e um ressonador (ou um filtro) – o trato vocal, conforme o seguinte esquema:

³⁸ Pressão aérea abaixo da glote.

³⁹ Glote é o nome técnico dado ao espaço livre entre as duas pregas vocais. (SUNDBERG, 1987, p. 6)

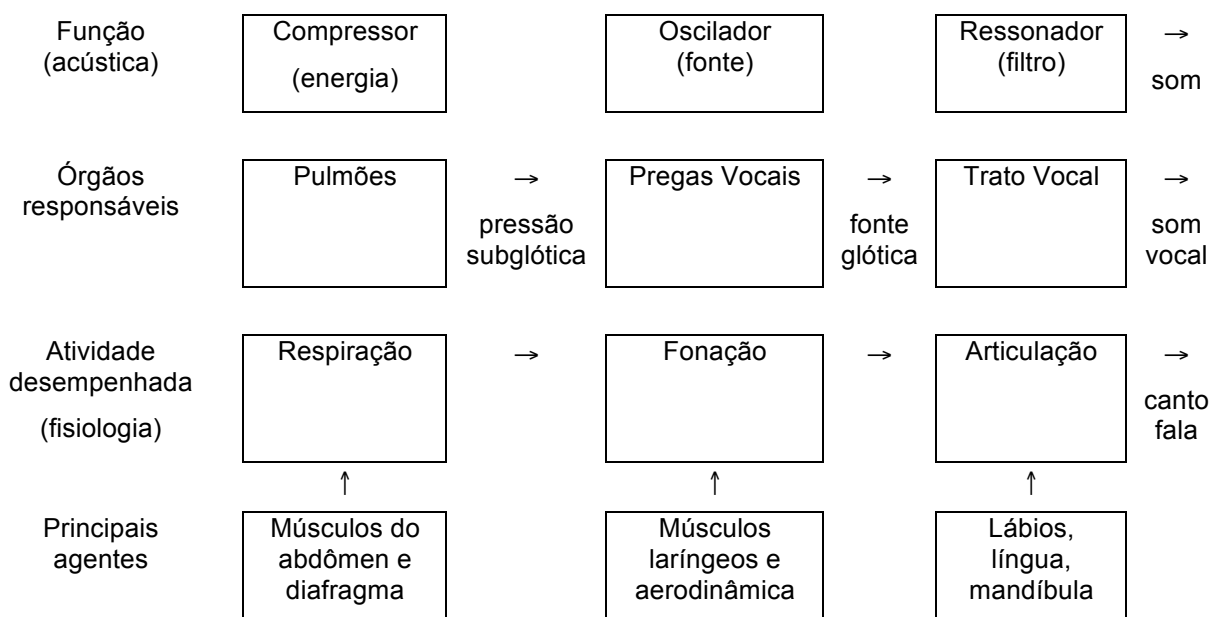


Figura 3: Diagrama descritivo do modelo fonte-filtro, mostrando as analogias entre os termos acústicos e fonético/fisiológicos e os órgãos envolvidos em cada nível de produção vocal. (adaptado de SUNDBERG, 1987, p.10)

O esquema mostra que a cada nível do sistema acústico corresponde um grupo de órgãos do aparelho fonador, com seus agentes mais importantes, e uma função fisiológica específica. Assim, a respiração desempenha o papel de geradora de energia para o sistema formado entre a fonte, isto é, a fonação, e o filtro, isto é, a articulação.

A importância de tal modelo para a pedagogia do canto reside na correlação entre os três níveis fisiológicos da produção vocal e o mecanismo acústico da voz; entre as diversas sonoridades possíveis em uma voz e o que os órgãos do aparelho fonador do sujeito que a emite realizam fisicamente.

Outro fator importante do modelo é a linearidade que ele propõe entre os níveis da fonação e da articulação, isto é, sua previsão de que esses dois níveis de produção vocal funcionam de maneira relativamente autônoma um em relação ao outro, fornecendo cada um seus fatores para a soma geral de ajustes que resulta na voz que ouvimos. A ideia é que a voz que escutamos é um produto da combinação de ajustes laríngeos (das pregas vocais) e supra-laríngeos (do trato vocal) (CAMARGO, 2002, p. 20).

Embora os fenômenos ocorridos em um desses dois níveis possam promover influências no comportamento do outro⁴⁰, a ideia de que fonação/fonte e articulação/filtro contribuem para a produção vocal com certo nível de independência é um ponto de partida fundamental, por estabelecer funções bem definidas e características próprias para cada um destes segmentos.

Sem dúvida, a adoção do modelo pela ciência vocal repercute sobre a pedagogia do canto. Antes dele, muitos autores viam a voz como um sistema unívoco chefiado pela respiração, no qual, à exceção do método de Garcia, não constava uma atenção especial à fonação, e no qual a ressonância e a qualidade do canto dependeriam da capacidade do ar “apoiado” em “atingir” ou “girar” nos ressonadores. A observação de MANSION (1947) sobre o significado do termo “apoio” é um exemplo deste tipo de visão:

Se este *apoyo*, este ponto de contato, não está muito firmemente estabelecido, uma parte do ar transformado em som pela laringe não chega aos ressonadores e é emitido diretamente sem ter sido amplificado. A pureza da voz é então manchada, velada pelo ruído do ar que escapa.⁴¹ (MANSION, 1947, p. 52)

O mesmo tipo de enfoque pode ser observado também em VILLELA (1961):

Aquilo que dá ao som vocal a sua sonoridade, a sua penetração, a sua cor, e o seu poder emotivo são as vibrações do ar que impomos nas cavidades internas do nosso rosto, ou caixas de ressonância da voz. (VILLELA, 1961, p. 51)

Os autores modernos de canto erudito que levam em conta o modelo de fonte-filtro, ou as outras teorias advindas deste modelo, tendem a incluir em seus livros capítulos ou seções sobre a acústica da voz, e a separar em partes diferentes a respiração, a fonação e a articulação, descrevendo-as como etapas cumulativas de um processo mecânico. É o caso de VENNARD, 1967; APPELMAN, 1986; MCKINNEY, 1994; R. MILLER, 1996; WARE, 2008; STARK, 2003; e DAYME, 2009.

⁴⁰ Por exemplo: o ajuste de laringe alta favorece a maior adução das pregas vocais (SUNDBERG, 1987, p. 92).

⁴¹ *Si este apoyo, este punto de contacto no está muy firmemente establecido, una parte del aire transformado en sonido por la laringe no llega a los resonadores y es emitido directamente sin haber sido amplificado. La pureza de la voz es entonces empañada, velada por el ruido del aliento que escapa.*

Com essa perspectiva, emerge também uma série de propostas de exercícios dirigidos ao treinamento e à obtenção de comportamentos específicos de determinadas partes do aparelho fonador, complementando os exercícios tradicionais, de caráter mais holístico. Dois exemplos claros: o *Somatic Voicework*TM, da professora norte-americana Jeanie LoVetri, que tem em sua base exercícios de tonificação específica dos músculos TA e CT, e o método proposto por Barbara Doscher para o controle das formas articulatórias das vogais e suas frequências formânticas em função da frequência cantada em cada região da voz⁴² (DOSCHER, 1994).

Muitos métodos de canto popular e *cross-over* utilizam como premissa a linearidade da produção vocal, focalizando o desenvolvimento relativamente independente da fonação e da articulação, e criando termos figurativos para nomear as diversas combinações de ajustes laríngeos e supralaríngeos possíveis nos diversos estilos do CCCA.

É o caso do método *cross-over* norte-americano *Estill Voice Training*TM, criado pela professora de canto e pesquisadora Jo Estill, que utiliza os termos “*speech*” (fala), “*sob*” (solução), “*oral twang*” (“*twang*” oral), “*nasal twang*” (“*twang*” nasal), “*opera quality*” (qualidade de ópera) e “*belt*”, para designar determinadas combinações de fonte e filtro, que a fundadora chama de *Figures for Voice*TM (figuras ou imagens para a voz)⁴³. O método se fundamenta na experimentação e no domínio pelos alunos de todas as combinações acima descritas, consideradas as qualidades básicas da voz humana. O objetivo é o uso flexível e consciente de determinados ajustes de fonte e de filtro, com vistas à obtenção de sonoridades específicas. O pensamento aparece também num método mais recente de canto *cross-over*, o *Complete Vocal Technique*, da suíça Cathrine Sadolin (2005). O CVT utiliza os termos “*neutral*” (neutro), “*curbing*”, “*overdrive*” e “*edge*” para designar as quatro principais qualidades ou “modos” vocais do canto, segundo a fundadora⁴⁴.

⁴² Para mais informações sobre formantes, ver o item 3.4 deste capítulo.

⁴³ Para conhecer mais informações sobre o método, sugere-se acessar o site oficial <http://www.estillvoice.com>, onde há uma breve história e *links* disponíveis para publicações científicas de autoria de Jo Estill.

⁴⁴ O CVT é um método que cresce exponencialmente em popularidade na Europa, com cursos de habilitação em canto e pedagogia vocal própria. Para mais informações, sugerimos consultar <http://www.completevocalinstitute.com>

Ambos os métodos são fundamentados no modelo fonte-filtro, mas isso não impede que a comparação entre a terminologia de Estill e a de Sadolin aponte para a idiosincrasia terminológica encontrada nos métodos de canto popular e *cross-over*, em que cada fundador tende a rebatizar os efeitos e ajustes vocais do canto com novos termos, numa tendência parecida com a encontrada nos manuais de canto dos séculos XIX e primeira metade do XX. Aqui, porém, a questão terminológica surge com uma preocupação comercial muito mais evidente. A terminologia especialmente misteriosa de Sadolin demonstra o quanto a linguagem utilizada nestes métodos tem também a ver com o controle de poder sobre a informação e com a necessidade de cunhar novos produtos para abastecer o mercado vocal.

3.2. O papel da respiração

Um dos desafios que os pesquisadores da voz cantada influenciados pelo modelo fonte-filtro encontram pela frente é o de explicar a importância preponderante da respiração na pedagogia vocal.

De acordo com o modelo, o papel do aparelho respiratório é simplesmente o de fornecer pressão aérea positiva nos pulmões, ou pressão subglótica, para dar início à fonação. Existem duas principais maneiras de se atingir esse objetivo: na primeira, o sujeito pode reabastecer os pulmões de ar, aumentando assim o volume pulmonar e estabelecendo uma situação de pressão expiratória causada pelas forças elásticas de recolhimento do tecido pulmonar; na segunda, pode recrutar ativamente diferentes grupos musculares de natureza expiratória, que comprimirão os pulmões e conseqüentemente também gerarão pressão positiva (SUNDBERG, 1987, p. 25, 32).

A escolha da estratégia utilizada e dos grupos musculares envolvidos no estabelecimento do nível de pressão subglótica adequado para o canto pode variar conforme o trecho cantado, o contexto musical, a técnica utilizada e as preferências estéticas e pessoais do cantor.

Segundo Sundberg, o grupo de músculos responsáveis pela geração da pressão subglótica não é capaz de afetar o funcionamento das pregas vocais. Portanto, a escolha de músculos utilizados para gerá-la não deveria afetar a fonação ou o som resultante, já que a maneira como as pregas vocais vibram é inteiramente determinada pela ação da musculatura intrínseca da laringe (SUNDBERG, 1987, p. 25). Assim, não se pode afirmar que exista apenas uma estratégia correta e universalmente adequada de utilização da musculatura abdominal e respiratória para o canto.

Por outro lado, o nível de pressão subglótica influi diretamente na intensidade da voz e exerce também influência no controle da frequência de fonação. Isto acontece porque a pressão subglótica depende não somente do volume pulmonar, mas da força adutória (de fechamento) das pregas vocais, que pode conferir maior ou menor resistência⁴⁵ à passagem do ar, aumentando ou diminuindo a pressão, num mecanismo de funcionamento semelhante ao de uma válvula de escape regulável.

Logo, embora a musculatura do aparelho respiratório não possa atuar diretamente sobre a fonação, a influência mútua entre pressão subglótica e fonação leva o cantor a desenvolver estratégias musculares respiratórias que propiciem o máximo de controle sobre os níveis de fluxo de ar expirado e a pressão (SUNDBERG, 1987, p. 38; HIXON, 1987, p. 333).

Se devido ao volume pulmonar ou a força expiratória a pressão estiver demasiado alta para possibilitar a emissão da frequência e da intensidade sonora pretendidas para a voz, por exemplo, a tendência é que as pregas vocais reajam aumentando a força adutória, a fim de controlar a afinação e a dinâmica. Porém, o aumento exagerado da adução causaria um impacto qualitativo perceptível na sonoridade resultante, que poderia ser indesejado ao resultado final do canto.

LEANDERSON, SUNDBERG, VON EULER (1987) relatam que numa situação em que a pressão subglótica é mais alta do que seria o ideal para a fonação pretendida devido ao excesso de compressão pulmonar, os músculos inspiratórios (como o diafragma e os intercostais externos) podem ser recrutados. A ação inspiratória destes músculos expande a caixa torácica e oferece resistência ao

⁴⁵ Também chamada de resistência ou impedância glótica.

aumento da compressão dos pulmões, ajudando assim a regular a pressão ao nível ideal.

Tal fenômeno é exatamente compatível com o termo *lotta vocale*, cunhado no século XIX por Francesco Lamperti e descrito por R. MILLER (1996) como sendo a principal característica do *appoggio* da escola tradicional italiana:

Para sustentar uma determinada nota o ar deve ser expulso lentamente; para lograr esse objetivo, os músculos respiratórios [inspiratórios] devem, ao continuar a sua ação, lutar para reter o ar nos pulmões, e opor sua ação àquela dos músculos expiratórios, o que se chama *lotta vocale*, ou luta vocal. A justa emissão da voz depende da retenção desse equilíbrio, e somente por meio dela é possível dar expressão verdadeira ao som produzido⁴⁶. (LAMPERTI, n.d., p. 33 apud R. MILLER, 1996, p. 24)

Na pedagogia moderna, a referência à oposição entre a musculatura inspiratória e a expiratória aparece com frequência, assim como o impacto recíproco entre pressão subglótica e modo de fonação, isto é, o modo como as pregas vocais são aduzidas. APPELMAN (1986) chama essa oposição de “ponto de suspensão”, e descreve os efeitos na fonação numa situação em que há pressão subglótica demasiada, devido ao uso excessivo da musculatura expiratória, ou insuficiente, devido ao uso predominante da musculatura inspiratória.

Se a tensão for aumentada somente pela musculatura abdominal, as pregas vocais ficam tensas, e a abertura glótica diminui. O som se torna “empurrado” e é impossível produzir sons suaves. Se a tensão for aumentada somente pelo grupo antagonista [musculatura inspiratória], o ajuste das pregas vocais se torna mais relaxado e a abertura glótica é aumentada. O som então se torna sem cor e desinteressante.⁴⁷ (APPELMAN, 1986, p. 15)

De um modo geral, os autores modernos consideram que a relevância da respiração para o canto está diretamente atrelada à fonação, e por isso preferem

⁴⁶ *To sustain a given note the air should be expelled slowly; to attain this end, the respiratory [inspiratory] muscles, by continuing their action, strive to retain the air in the lungs, and oppose their action to that of the expiratory muscles, which is called the lotta vocale, or vocal struggle. On the retention of this equilibrium depends the just emission of the voice, and by means of it alone can true expression be given to the sound produced.*

⁴⁷ *If tension is increased only upon the abdominal musculature, the vocal folds become tense, and the glottic aperture becomes smaller. The tone then becomes “pushed” and soft sounds are impossible to achieve. If the tension is increased only upon the antagonist group, the adjustment of the vocal folds becomes more relaxed and the glottic aperture is enlarged. The phonated sound then becomes colorless and uninteresting.*

abordá-la apenas brevemente de forma isolada, deixando as questões de controle de fluxo de ar emergirem junto com o contexto sonoro da produção vocal. Tal enfoque difere novamente da pedagogia tradicional, que atribui à respiração praticamente toda a responsabilidade pela boa qualidade da voz, segundo Sundberg (1987, p. 25) possivelmente porque o funcionamento do sistema respiratório seja passível de observação a olho nu.

É muito comum também, nos métodos de canto popular, que os autores apenas mencionem a necessidade de uma respiração eficiente, passando em seguida a privilegiar questões da fonte e do filtro diretamente, provavelmente porque nos estilos de canto que contam com a amplificação de microfones as questões da intensidade sonora e da projeção vocal sejam muito menos prementes (SULLIVAN, 1985; RIGGS, 1985; LOVETRI, 2002).

O veterano Vennard, professor de canto lírico e mentor da mezzo-soprano Marilyn Horne, questiona a preponderância exagerada da respiração na prática pedagógica tradicional:

Há professores que consideram a respiração o fator mais importante na produção vocal. Eles acreditam que se o sopro estiver adequadamente controlado tudo o mais se arranjará automaticamente, que de maneira recíproca o canto defeituoso é o resultado direto de uma respiração defeituosa, que conseqüentemente existe apenas uma coisa a se ensinar no estúdio – a inspiração e a expiração corretas.

Parece perda de tempo gastar mais do que uma ou duas aulas na respiração por si só. Ela é de vital importância, mas é fácil de compreender e pode ser praticada sem a ajuda do professor. A única coisa que o professor *tem* que supervisionar é a fonação, a coordenação do compressor com o oscilador.⁴⁸ (VENNARD, 1967, p. 18)

STARK (2003) aponta que, embora os métodos de respiração sejam certamente importantes, em especial para os cantores iniciantes, é a maneira com que o ar se transforma em voz cantada que é crucial. Para ele, no canto a expiração se torna sinônimo de fonação, pois interessa a ele o comportamento do fluxo de ar

⁴⁸ *There are those teachers who consider breathing the most important factor in tone production. They believe that everything else will take care of itself if the breath is properly controlled, that conversely poor singing is directly the result of poor breathing, that consequently there is just one thing to teach in the studio – correct inhalation and exhalation. It seems wasteful to spend more than one or two lessons on breathing by itself. It is primary in importance, but it is easy to understand and can be practiced without the aid of a teacher. [...] The one thing that the teacher must supervise is actual phonation, coordinating the actuator with the vibrator.*

quando sonorizado, isto é, a influência recíproca entre o funcionamento das pregas vocais e fatores como pressão subglótica, velocidade do fluxo de ar, etc.

Uma explicação completa da respiração no canto deve incluir detalhes da fisiologia da respiração, assim como da mecânica de resistência glótica. Outros tópicos, tais como ataque vocal, registros, sistemas de monitoração proprioceptiva, tolerância a dióxido de carbono, posição vertical da laringe, timbre, vibrato e expressão são todos relacionados com o controle respiratório.⁴⁹ (STARK, 2003, p. 92)

Assim como para VIDAL (2000), para Stark a linguagem figurativa do canto tradicional pode funcionar como uma maneira de reduzir a complexidade envolvida na administração do sopro para o canto, pois fornece imagens simples que podem ser mais facilmente compreendidas e acessadas durante o treinamento vocal. Neste sentido, de maneira mais abrangente, ele define o termo “*appoggio*” como uma referência ao equilíbrio complexo entre vários grupos musculares do sistema respiratório e a laringe, na qual a imagem de se apoiar sobre a voz é uma metáfora eficiente para o controle respiratório e sua complexa relação com a fonação correspondente.

3.3. A fonação: conceitos em registros e timbre vocal

Dentre todos os achados e teorias formulados pelas ciências da voz, talvez o corpo de conhecimento disponível sobre a fisiologia da fonação e as características acústicas da fonte glótica esteja entre os aportes que mais provocaram mudanças paradigmáticas na pedagogia vocal.

No amplo universo que compõe esse conhecimento, os tópicos que se referem à correlação entre os ajustes de fonação, o timbre e os registros vocais são fundamentais para o discernimento do mecanismo funcional da voz cantada.

⁴⁹ *A full explanation of breathing for singing must include details of the physiology of respiration, as well as the mechanics of glottal resistance. Other matters, such as vocal onset, registers, proprioceptive feedback systems, carbon dioxide tolerance, vertical laryngeal positions, tone quality, vibrato, and expression, are all related to breath control.*

Com a formulação da “Teoria Mioelástica-Aerodinâmica”, de autoria de Janwillem van den Berg (1958), torna-se possível compreender melhor o mecanismo da fonação.

As pregas vocais são constituídas de uma parte muscular e ligamentosa, chamada de **corpo**, e de uma mucosa de revestimento, chamada de **cobertura** (HIRANO, 1988). Durante o processo de produção da voz, o cérebro envia impulsos nervosos para que os músculos laríngeos assumam determinados níveis de contração, conforme a frequência, a intensidade e a qualidade vocal pretendida. As pregas vocais se aproximam uma da outra, fechando a glote e oferecendo resistência à passagem do ar expirado. A pressão subglótica termina por vencer essa resistência, levando a cobertura de cada uma das pregas vocais a se afastar uma da outra. A súbita passagem do ar faz a pressão diminuir, e, por causa da elasticidade do tecido mucoso, ocorre uma nova aproximação. Ao mesmo tempo, entra em ação o efeito de Bernoulli⁵⁰, que leva a cobertura mucosa de uma prega vocal a ser sugada em direção à outra, fechando novamente o espaço livre. Cada ciclo de abertura e fechamento da glote é chamado de **ciclo glótico**.

⁵⁰ O efeito de Bernoulli ocorre quando um objeto impede a passagem de uma substância fluida como o ar de se mover livremente. Nessas condições a velocidade das partículas próximas a esse objeto, no caso as bordas livres das pregas vocais, é maior do que a daquelas que viajam livremente. A diferença de velocidades das partículas gera uma pressão negativa, que é maior no sentido perpendicular ao de suas trajetórias. No caso da fonação essa pressão negativa é maior entre as pregas vocais, e gera a tendência de reaproximação dos tecidos mucosos em direção à linha média. (SUNDBERG, 1987, p. 12)

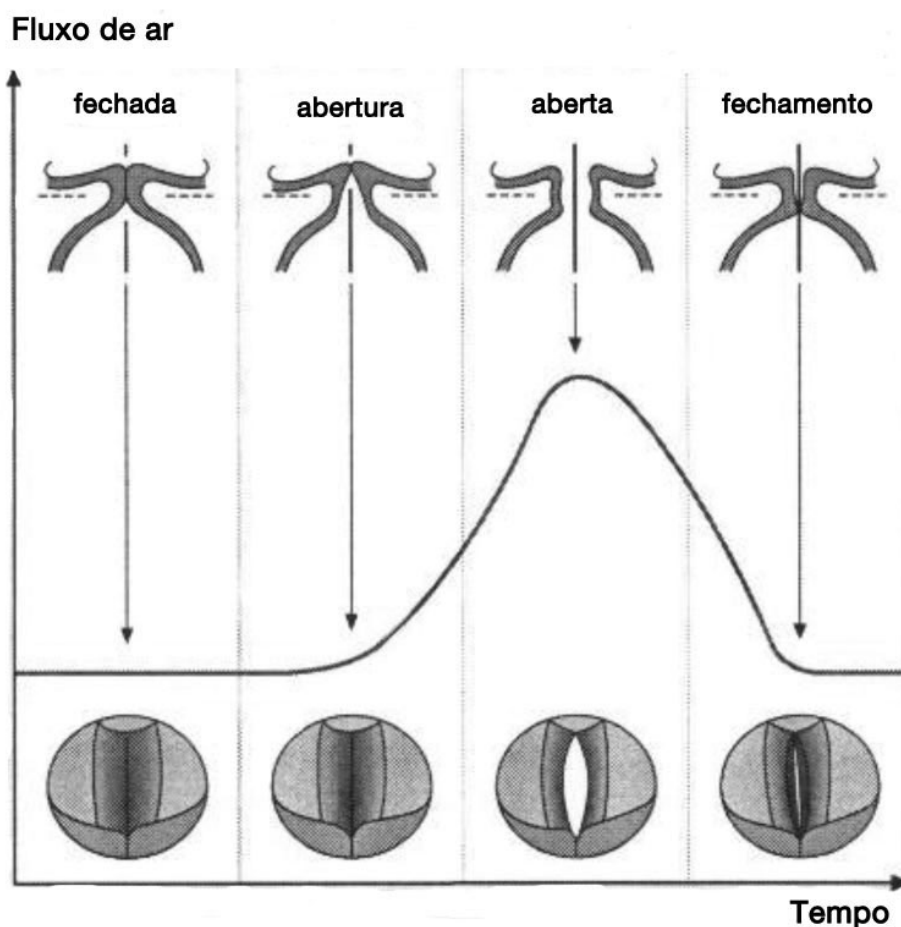


Figura 4: Ciclo glótico: configurações glóticas e gráfico de fluxo de ar em função do tempo. A figura mostra as duas fases de um ciclo glótico (fechada e aberta) e suas fases intermediárias (de abertura e de fechamento) em vista superior (abaixo, ilustrações redondas) e em corte coronal (acima, com legendas). O gráfico mostra o fluxo de ar em cada momento do ciclo, com o pico na fase aberta e a interrupção na fase fechada (adaptado de: LINDBLOM, SUNDBERG, 2007, p. 673, apud SALOMÃO, 2008. p. 84).

A ilustração acima sugere uma situação hipotética, em que cada ciclo teria a metade de sua duração na fase aberta (composta por fase fechada e de abertura) e metade na fase fechada (fase fechada + fechamento). Na fonação real, no entanto, a duração de cada fase varia conforme o ajuste muscular adotado pela laringe. Assim, quanto maiores forem a força adutória (isto é, a resistência oferecida pelas pregas vocais à passagem do ar) e a pressão subglótica, maior será a fase fechada de cada ciclo. Inversamente, quanto menores a resistência adutória e a pressão subglótica, maior a duração da fase aberta.

Tais características do ciclo glótico estão diretamente relacionadas a um fenômeno vocal de primeira importância para a pedagogia vocal: os registros vocais.

3.3.1. Os registros vocais

Segundo MCKINNEY (1994, p. 93), nenhum outro termo da pedagogia vocal é mais envolto em mistério, controvérsia e confusão semântica do que o termo “registro”. Ele pode dizer respeito a uma determinada região da extensão vocal (como quando se fala em registro agudo, médio ou grave), a ressonância (peito e cabeça), a um processo fonatório, a um certo timbre ou ainda a uma região da voz que é delimitada por quebras abruptas na qualidade vocal. Embora a regisração esteja em maior ou menor nível relacionada com todos estes tópicos, o fenômeno dos registros vocais passou a ser visto pela pedagogia vocal de maneira mais objetiva e pontual depois dos aportes das ciências da voz.

O ponto de partida para a sua compreensão surge no tratado pioneiro de Manuel Garcia II, de 1847. O autor fornece uma definição perceptiva e mecânica dos registros, apontando sua natureza essencialmente laríngea:

O termo registro significa uma série de sons consecutivos e homogêneos produzidos pelo mesmo mecanismo, e que diferem essencialmente de outros sons produzidos por um mecanismo de tipo diferente.

A voz de peito, que possui muito mais poder de vibração do que a região média, requer, portanto, uma contração mais determinada da glote; [...] a ascensão gradual das notas na escala vocal faz com que as cartilagens entrem mais e mais em contato, até que a vibração ocorra apenas nos tendões. Este último [ajuste] forma na voz feminina as notas chamadas voz de cabeça.⁵¹ (GARCIA, 1924, p. 4)

Embora a nomenclatura atual sobre anatomia seja bem mais específica do que a que Garcia utilizou no século XIX, suas observações sobre os registros vocais,

⁵¹ *The word register means a series of consecutive and homogeneous sounds produced by the same mechanism, and differing essentially from other sounds originating in mechanical means of a different kind. The chest-voice, which has much greater power of vibration than the medium, requires, accordingly, a more determined contraction of the glottis; [...] the gradual ascending of the sounds in the vocal scale causes the cartilages to come more and more into contact, the vibration being effected at last by the tendons alone. By the latter the glottis forms in female voice the notes called head register.*

realizadas tanto em cadáveres como nele mesmo e em seus alunos por meio do laringoscópio⁵², foram confirmadas por investigações atuais.

Os registros têm origem, de fato, na laringe. Eles ocorrem porque as pregas vocais são capazes de produzir diversos padrões vibratórios diferentes. Cada um destes padrões tende a aparecer em determinados conjuntos de notas da extensão vocal, e a possuir características sonoras específicas (MCKINNEY, 1994, p.93).

Para compreender melhor como se dão os padrões vibratórios característicos de cada registro vocal, pode-se partir do princípio de que eles são resultado do mecanismo laríngeo de controle da frequência. Como visto no item 2.1., a frequência de uma nota emitida pelas pregas vocais é igual ao número de vezes em que ela se abre e se fecha, num vaivém provocado pela interação com a pressão subglótica. Para aumentar a frequência de fonação, pode-se aplicar mais pressão, forçando os ciclos glóticos a se acelerarem; porém tal tipo de recurso só pode influenciar essa frequência em torno de 4Hz por unidade de pressão, segundo Sundberg (1987, p. 56).

Outro recurso fisiológico para o controle da frequência é o de alongamento e encurtamento das pregas vocais, por meio da ação dos músculos intrínsecos da laringe, isto é, dos músculos que cuidam especificamente dos movimentos desempenhados pelas pregas vocais. De modo bem simplificado, pode-se dizer que, dentre os diversos pares de músculos encarregados desses movimentos, existem dois que comandam de maneira marcante o controle da frequência de fonação.

O primeiro deles é o par de **músculos tiroaritenóideos**, também conhecidos como músculos vocais, ou simplesmente “TA”. Os músculos TA constituem o corpo muscular das pregas vocais, e, ao se contraírem, promovem um encurtamento em seu comprimento e um aumento da adução e da fase fechada dos ciclos glóticos. Enquanto a parte muscular fica espessa e torna as bordas livres das pregas vocais arredondadas, a cobertura mucosa fica frouxa e solta, vibrando mais devagar, e produzindo, portanto, frequências mais graves.

⁵² A lenda de que Garcia teria sido o inventor da laringoscopia indireta é questionada pelos historiadores. Antes dele, a laringoscopia por meio de jogo de espelhos teria sido feita pelo médico Benjamin Guy Babington (1794-1866). No entanto, Garcia realmente desenvolveu seu próprio aparelho e foi o primeiro a publicar suas observações sobre a glote em funcionamento (RADOMSKI, 2005).

O segundo par muscular envolvido no controle de frequência fonatória é o dos **músculos cricotireóideos**, ou simplesmente “CT”. Como o próprio nome diz, ele se insere no primeiro anel da traqueia, denominado cartilagem cricóide, e na cartilagem tireóide, que conhecemos como pomo de Adão, e que abriga as pregas vocais. Sua contração leva essas duas cartilagens a se aproximarem, conseqüentemente alongando as pregas vocais (figura 5).

A ação isolada dos CT promove um adelgaçamento das pregas vocais, com diminuição da fase fechada dos ciclos glóticos e afilamento das bordas livres. Sua contração continuada tem ação antagonista à dos músculos vocais (TA), e termina por levá-los a se relaxar. A mucosa de revestimento fica esticada e tensa, tal qual ocorre quando esticamos uma corda vibrante (daí o antigo termo “cordas vocais”). A contração gradual dos CT faz com que as pregas vocais vibrem progressivamente mais rápido, produzindo, portanto, frequências cada vez mais agudas.

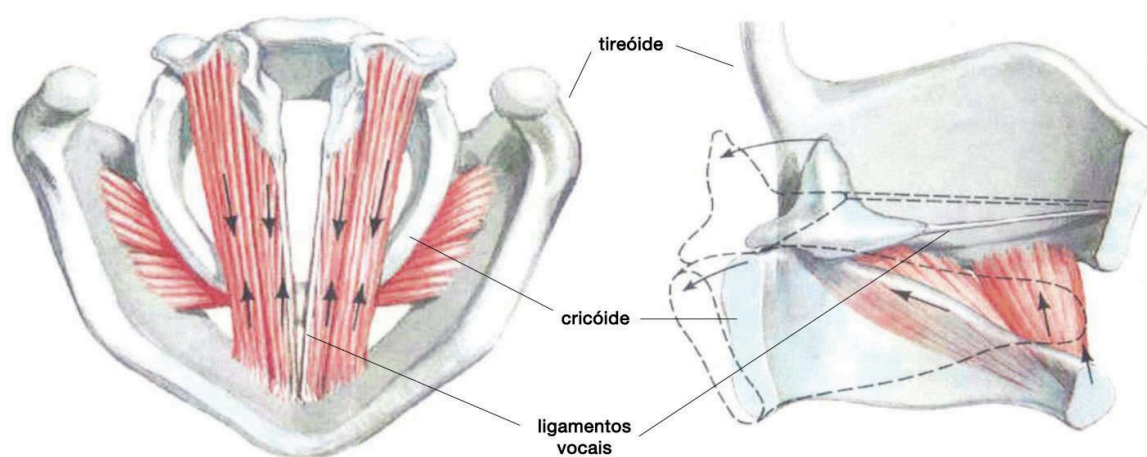


Figura 5: Visão superior da laringe com os músculos TA (à esquerda) e sagital com visão de um dos músculos CT (à direita). A ação de encurtamento dos TA está indicada pelas setas. A ação de alongamento dos CT está representada pelas setas e pelo desenho tracejado, que indica a posição que a cricóide e os ligamentos vocais são levados a assumir após o movimento de bascula provocado pela contração. Adaptado de NETTER, 1999, p. 90.

De modo geral, pode-se dizer que os sons produzidos com a contração máxima dos TA e relaxamento máximo dos CT são compatíveis com o que conhecemos como “registro de pulso” ou “vocal fry”. Sons com forte contração dos TA e atuação concomitante dos CT são identificados com o que comumente

chamamos de “registro de peito”. Já os sons produzidos com contração continuada dos CT, mas com menor participação dos TA, são identificados como sendo do “registro de cabeça”, e aqueles ensejados pela contração máxima dos CT e relaxamento máximo dos TA são normalmente identificados com o que chamamos de “falsete”.

Embora a atuação coordenada e concomitante de CT e TA aconteça em quase toda a extensão vocal, quanto maior a contração dos CT, maior o antagonismo criado em relação à atuação dos TA. Tal antagonismo progressivo é a causa primordial da sensação de “troca de marchas” no momento da transição entre o registro de peito e o de cabeça. Segundo HIRANO (1988), um dos objetivos do treinamento vocal é justamente o domínio da habilidade de descontrair progressivamente os TA à medida que os CT vão alongando as pregas vocais e fazendo a voz progredir a notas mais agudas, a fim de evitar a percepção de transições abruptas de registro. Quando o cantor não executa esse relaxamento progressivo, persistindo com contração acentuada dos TA, a tensão excessiva leva essa musculatura a falhar repentinamente, causando o que se percebe comumente como “quebra de registro”.

No entanto, nem sempre a contração continuada dos músculos TA durante a ascensão na escala resulta em quebras de registro. Segundo LOVETRI (2002) e D. MILLER (2008, p. 94), o tipo de canto chamado *belting* consiste justamente na expansão intencional do registro de peito a notas usualmente executadas em registro de cabeça, manobra possível graças à administração eficiente da pressão subglótica e da tendência ao aumento de tensão da musculatura extrínseca da laringe nesta situação⁵³. D. MILLER (2008, p. 95) observa que esta estratégia, muito popular em vozes femininas no gênero CCCA, tem muito em comum, no que tange à maneira de se utilizar a musculatura intrínseca da laringe, com a estratégia utilizada na região aguda das vozes masculinas na ópera, embora estes dois tipos de qualidade de voz cantada utilizem estratégias ressonantais diferentes.

⁵³ A musculatura extrínseca é aquela responsável por elevar ou deprimir a laringe, e restringir ou expandir o vestibulo laríngeo.

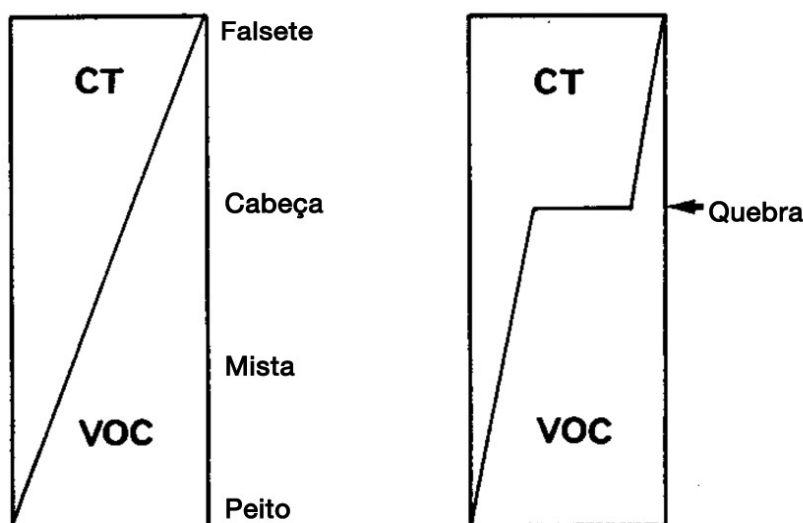


Figura 6: Alternância entre CT e Vocalis (TA). À esquerda, atuação coordenada, com descontração gradual do TA favorecendo a transição uniforme da voz pelos registros de peito, misto e cabeça, até o limite da interação das duas musculaturas, no falsete. À direita, situação de contração persistente do TA, com quebra abrupta para voz de cabeça na passagem. Adaptado de HIRANO (1988).

A noção de que os registros estão relacionados aos mecanismos laríngeos enseja novas terminologias. Harry Hollien, um dos cientistas mais envolvidos com a pesquisa dos registros vocais, é autor de uma nomenclatura que se tornou muito conhecida no Brasil: ele divide os registros em pulso (o equivalente ao *vocal fry*), modal e elevado (o equivalente ao falsete), sendo que dentro do registro modal se encontram os sub-registros de peito, misto e cabeça, ou grave, médio e agudo⁵⁴.

ROUBEAU et al (2009) e CASTELLENGO et al (2007) observaram mais recentemente, no entanto, que do ponto de vista da fisiologia da fonação não existem de fato sub-registros, e que os registros de peito e cabeça são produzidos por mecanismos diferentes⁵⁵. Esses autores observaram em seus experimentos que, no nível fisiológico, não é possível eliminar a transição entre um registro e outro. O que os cantores costumam chamar de voz mista é um conjunto de estratégias de controle da intensidade vocal e da intensidade relativa dos harmônicos por meio de

⁵⁴ HOLLIEN Harry. On vocal registers. IN: *Journal of Phonetics*. 1974, n. 2. p. 125 - 143.

⁵⁵ O equivalente ao modal e ao falsete, segundo a nomenclatura de HOLLIEN (1974).

estratégias de ressonância (diferentes configurações articulatórias), que os auxilia a “mascarar” eventuais transições de mecanismo e rupturas na percepção de timbre dos ouvintes.

Dessa forma, as pesquisas científicas mais recentes indicam que não existem registros intermediários, embora isso não invalide a prática baseada em sensações proprioceptivas e ajuste auditivo do resultado vocal em relação à uniformidade timbrística. HENRICH (2006) propõe que os termos “registro” e “mecanismo laríngeo” sejam compreendidos de maneira diferenciada, pois o conceito de registro é inextricavelmente ligado à percepção auditiva e corporal que cantor e ouvintes tem de uma determinada qualidade de voz, enquanto o mecanismo laríngeo diz respeito somente ao que ocorre no modo de fonação.

A nomenclatura tradicional para identificar os registros vocais é extremamente extensa. HOLLIEN (1972, p. 2) relata que uma pesquisa realizada por Fant e colaboradores levantou 107 termos pedagógicos diferentes para identificar um ou outro registro.

Tal profusão origina-se certamente das sensações proprioceptivas causadas pelos registros, que, em geral, são descritas com termos metafóricos livres. Os termos “voz de peito” e “voz de cabeça”, sem dúvida os mais populares, originam-se das diferentes sensações causadas pela combinação entre os padrões vibratórios das pregas vocais, sua conseguinte filtragem pelo trato vocal e a intensidade vocal adotada.

Por causa da forte referência sensorial no canto, antes das experiências eletromiográficas de HIRANO, VENNARD e OHALA (1970)⁵⁶, acreditava-se que os registros ocorriam por conta de fenômenos ressonantes, que por sua vez seriam fenômenos chefiados pela respiração e pelo apoio. Assim, naturalmente acreditava-se que a voz de peito era uma qualidade vocal produzida devido à passagem de ar pela caixa torácica, enquanto a voz de cabeça era considerada um resultado da

⁵⁶ A eletromiografia (EMG) é um procedimento que mede o nível de eletricidade gerado durante uma determinada contração muscular. Na experiência de Hirano, Vennard e Ohala, a EMG forneceu dados sobre que grupo muscular é mais ativado durante a realização de certas tarefas vocais, como o canto em falsete ou em voz plena de peito. Sua realização é considerada muito invasiva, pois é necessário inserir agulhas nos músculos investigados (no caso do estudo em questão, a musculatura intrínseca da laringe).

passagem ou do “giro” da voz pelos ditos ressonadores faciais, tais como a cavidade nasal e os seios frontais.

Certamente, nas notas muito agudas, a voz de cabeça já não conta com as demais ressonâncias, mas se está bem conduzida e bem impostada, é quase impossível perceber o instante em que ela as abandona. [...] Os “registros e passagens” são o resultado de uma contração frequentemente inconsciente do fundo da garganta ou da língua.⁵⁷ (MANSION, 1947, p. 53-54)

É possível perceber pelas observações de MANSION (1947) que ela encara os fenômenos de transição de registros como fenômenos de transição das “zonas ressonantes” da voz, e as dificuldades de homogeneização dos mesmos como advindas da articulação tensa. Em nenhum momento a autora considera a hipótese de tais fenômenos se originarem na própria laringe - muito provavelmente porque as sensações proprioceptivas mais intensas relacionadas às mudanças de registro não se localizam somente na garganta.

Da mesma maneira, ela atribui às tensões na musculatura extrínseca da laringe o status de causa do surgimento da quebra dos registros, porque observa empiricamente que tais tensões se associam ao tipo de passagem em que os músculos TA não se descontraíram suficientemente.

Na mesma linha de pensamento, é comum encontrar também na literatura tradicional autores que defendem o desenvolvimento físico do que se acreditavam ser os ressonadores do canto como meio para fortalecer os registros. A ideia está presente no tratado de MANCINI (1912, originalmente publicado em 1774):

Se alguém se der ao trabalho de observar atentamente, se verá convencido de que a voz de peito não é igualmente robusta em todas as pessoas. O motivo disso é que, à medida que o sujeito tem os órgãos do peito mais ou menos fortes, da mesma maneira ele terá mais ou menos força no registro de peito.⁵⁸ (MANCINI, 1912, p. 59)

⁵⁷ *Ciertamente, en las notas muy agudas, la voz de cabeza no cuenta ya con las demás resonancias, pero si esta bien conducida y bien impostada, es casi imposible percibir el instante en que las abandona. [...] los “registros y pasos” son el resultado de una contracción a menudo inconsciente del fondo de la garganta o de la lengua.*

⁵⁸ *It will convince anyone who will take the trouble of attentively observing, that the chest voice is not in everybody equally strong. The reason is, that as one has more or less strong organs of the chest, so he will have more or less strength in the chest register.*

E aparece também no manual de fisiologia da voz e higiene vocal de VILLELA (1961):

O registro de peito compreende uma série de sons, os quais são os mais baixos e profundos, quando a traqueia e a laringe estão bem dilatadas e a coluna de ar, expulsa dos pulmões, dá origem a uma completa vibração dos órgãos vocais. (VILLELA, 1961, p. 64)

De modo geral, tais perspectivas mostram uma tendência ao uso do senso comum na literatura tradicional de canto, que acaba conferindo aos efeitos observáveis de determinados fenômenos o status de causa. A maior parte das mudanças importantes na abordagem pedagógica moderna dizem respeito justamente a encarar fenômenos já bem conhecidos no meio com uma perspectiva de causalidade diferente, uma vez investigada a sua natureza física.

Ao elucidar fenômenos importantes relativos aos registros vocais, os cientistas buscaram elaborar novos termos, que pudessem ser relativamente isentos de interpretações fisiologicamente errôneas, como as que ocorreram no caso dos termos “peito” e “cabeça”. Diversas propostas foram feitas pelos autores mais envolvidos com o tema, dentre elas a elaborada por HOLLIEN (1972), que se refere aos dois registros mais comuns da voz cantada como “modal” e “elevado” ou “falsete”; a linguagem de HIRANO, VENNARD, OHALA (1970), que lança mão dos termos “mecanismo pesado” e “mecanismo leve”; e os termos “mecanismo 1” e “mecanismo 2”, na proposta de HENRICH (2006). Da mesma maneira, tem sido cada vez mais comum observar no meio pedagógico brasileiro o uso dos termos “voz de TA” e “voz de CT” como substitutos dos termos “peito” e “cabeça”.

Tais termos também apresentam problemas semânticos: os termos de Hollien associam o registro de dominância de contração dos músculos CT somente a regiões agudas da voz, quando há possibilidade de esse registro acontecer em região média ou grave, tipicamente dominada pela contração dos músculos TA, como é o caso do canto erudito feminino. Os termos de Hirano, Vennard e Ohala se valem de metáforas tão ou mais vagas que os termos tradicionais, embora sem dúvida sugestivas para a propriocepção. Os termos de Henrich são imparciais, mas não oferecem nenhuma relação lógica ou sensorial com as características de cada registro, mostrando-se áridos demais para a prática pedagógica. Já os termos “voz de TA ou de CT” terminam por conferir a impressão de que tais musculaturas atuam

de maneira isolada num determinado registro, o que não corresponde à realidade fisiológica, que envolve coordenações musculares muito mais complexas. Ao fim, diversos autores, dentre eles SUNDBERG (1987), seguem utilizando os tradicionais “peito” e falsete”, ou simplesmente “peito” e “cabeça”, por serem estes já difundidos no universo do canto.

3.3.2. As características da fonte glótica e o timbre vocal

Nos ajustes em que há forte ação dos músculos TA, devido ao padrão de vibração ampla de mucosa e espessamento das pregas vocais, com maior quantidade de massa vibrante e fase fechada maior, a fonte glótica correspondente apresenta um espectro rico, com energia pronunciada nos harmônicos agudos e uma audibilidade relativa maior. Por outro lado, com a descontração progressiva do TA em direção ao registro de falsete, a vibração das pregas vocais vai ficando gradualmente mais restrita à porção das bordas livres, e as fases fechadas dos ciclos glóticos menores. Como resultado, a fonte glótica vai perdendo energia nos harmônicos agudos e ganhando na frequência fundamental (SUNDBERG, 1987, p. 69-70).

Com base nestas informações, pode-se inferir dois dados importantes para o treinamento vocal: 1) quanto maior a intensidade dos harmônicos agudos em relação à frequência fundamental, maior a correlação perceptiva com o registro misto e de peito; a presença forte destes harmônicos é o que nos leva a interpretar o som como estridente ou “brilhante” 2) quanto maior a intensidade relativa da fundamental no espectro, maior a correlação com o falsete e a voz de cabeça; a presença forte da fundamental é o que nos dá a sensação de preenchimento do som, comumente chamada de “corpo”. São estas características típicas de fonte glótica que nos fazem identificar os timbres de peito e de cabeça, respectivamente.

CASTELLENGO et al (2007) afirmam que é justamente esse tipo de manipulação harmônica, aliada à variação de intensidade⁵⁹, que permite aos cantores encobrirem a passagem de registros e criarem qualidades vocais dúbias, normalmente descritas como sendo do domínio da voz mista.

Além de suas implicações na identificação dos registros, as variações nos **modos de fonação**, isto é, na maneira como se dá a vibração das pregas vocais em função da força adutória a elas aplicada, são também fundamentais para a percepção geral do timbre. SUNDBERG (1987, p. 85) e SALOMÃO (2008, p. 87) descrevem os modos de fonação como um contínuo que apresenta em uma de suas extremidades a emissão hiperfuncional ou tensa, com força adutória acentuada, fase de fechamento pronunciada, alta pressão sub-glótica, pouco fluxo de ar e pequeno retorno sonoro e na outra a fonação hipofuncional ou soprosa, com pouca pressão, grande fluxo de ar e fechamento glótico incompleto.

Em determinado ponto deste contínuo, Sundberg identifica a chamada fonação fluida, que conta com uma fase de fechamento bem definida, mas a menor demanda de força adutória possível, promovendo o contato suave entre as pregas vocais. Este tipo de emissão, também chamada de **voz ressonante** (KENT, 2004, p. 52), utiliza menor pressão sub-glótica, permitindo um maior fluxo de ar, e resulta numa fonte glótica com tanto fundamental quanto harmônicos agudos fortes. É uma emissão vantajosa em termos de economia e saúde vocal, pois requer menos força de colisão entre as pregas vocais ao mesmo tempo em que fornece maior intensidade sonora (SUNDBERG, 1987, p. 85; TITZE, 2006, p. 452).

Segundo SUNDBERG (1987, p. 86) e KENT (2004, p.52), a voz fluida ou ressonante corresponde à voz típica do canto erudito. Assim, pode-se afirmar que uma boa parte da qualidade vocal distintiva desse tipo de canto advém diretamente de particularidades relativas à fonação. Sundberg aponta que grande parte da tarefa do professor de canto deste estilo consiste, portanto, justamente em estimular nos alunos o desenvolvimento desse tipo de emissão em toda a extensão vocal, recorrendo para tanto a exercícios vocais facilitadores, à percepção auditiva e à propriocepção.

⁵⁹ Que por sua vez também interfere diretamente nas características acústicas da fonte glótica.

3.3.3. A fonação e as diferentes tendências pedagógicas

Todas essas novas informações sobre o mecanismo de funcionamento das pregas vocais e as características acústicas da fonte glótica levaram a fonação a ocupar um lugar muito mais destacado na pedagogia vocal moderna.

A maior parte dos autores de canto erudito pesquisados neste trabalho dedicam pelo menos um capítulo a explicações sobre o mecanismo laríngeo dos registros. Observa-se também atenção especial dedicada ao ataque vocal equilibrado ou sincrônico e à vibração otimizada das pregas vocais, e uma preocupação premente com uma coordenação saudável entre a respiração e a fonação, sem excesso de pressão.

A melhor compreensão dos registros coloca em xeque os preconceitos tradicionais contra a voz de peito e o falsete. Autores eruditos como Cornelius Reid, William Vennard, Richard Miller e Oren Brown sugerem o uso do falsete como ferramenta pedagógica para a construção da voz aguda masculina ou da voz de peito como meio para o fortalecimento do tónus vocal geral feminino. O uso de falsete nos homens e da voz de peito nas mulheres deixa de ser visto como danoso à saúde vocal pela maior parte dos autores.

Da mesma forma, exercícios em *legato* e *glissando* ganham força em métodos eruditos e populares, por exercitarem a transição suave e gradual de registros. A possibilidade de explorar as várias combinações de voz intermediárias entre o registro de peito e o de falsete fomenta principalmente a pedagogia do canto popular, que passa a utilizar termos como “*head-mix*” (voz mista de cabeça) ou “*chest-mix*” (voz mista de peito) (LOVETRI, SUNDBERG, 1993).

Surgem métodos de canto popular fortemente baseados no treinamento muscular da função laríngea. Alguns exemplos são o *Somatic Voicework™* de Jeanette LoVetri, que trabalha separadamente o desenvolvimento dos registros de peito e falsete, além das diversas variações da chamada “voz mista”; o *Speech Level Singing™*, de Seth Riggs e o *Singing Success™*, de Brett Manning, que se dedicam ao treinamento da “voz mista” por meio do controle da chamada compressão medial (força adutória) e também do controle da estabilidade da altura laríngea.

Apesar de toda a aparente objetividade dos dados científicos, posicionamentos diferentes sobre qual a melhor maneira de conduzir a produção do canto não deixam de surgir. Por exemplo, observa-se atualmente que professores de canto erudito e cientistas se dividem em dois partidos com relação à fonação: no primeiro, defendido por cientistas como Titze e Sundberg e professores como Richard Miller e William Vennard, a fonação adotada deve ser a que se definiu acima como “fluida”, com as pregas vocais se tocando o mais levemente possível, porém com fechamento completo da glote a cada novo ciclo. Já o cientista Harm Schutte e os professores Donald Miller e James Stark consideram que as demandas da voz operística pós-Wagneriana exige fases fechadas as mais longas possíveis e uma força adutória intensa, assim como pressões subglóticas elevadas, num ajuste próximo ao que Sundberg descreveu como “voz tensa”. Os autores retomam o controverso termo “*coup de la glotte*” (golpe de glote) de Garcia e advogam o fechamento firme das pregas vocais, argumentando que a emissão econômica não consegue abarcar as demandas do repertório mais pesado do canto erudito. Ambas as tendências utilizam argumentos científicos e embasados em teorias acústicas e fisiológicas válidas em defesa de um e de outro tipo de emissão.

Tais posicionamentos são um exemplo de que os dados científicos sobre a voz têm sido utilizados na pedagogia vocal como referências para o embasamento e o aprofundamento de preferências estéticas e artísticas particulares. Ao ouvir os exemplos de áudio de trabalhos de Vennard e de Donald Miller, por exemplo, fica claro que cada autor procura uma sonoridade vocal diferente, ainda que ambas correspondam ao ideal estético do canto erudito.

3.4. A articulação e os efeitos de ressonância vocal

Segundo VURMA (2007, p.17), muito dos conceitos e da terminologia dominante na primeira metade do século XX com relação à ressonância vocal não se originaram da tradição histórica do canto, mas da adoção de pressupostos da

chamada “teoria inharmônica” da produção da voz, defendida na segunda metade do século XIX por cientistas como E.W. Scripture.

De fato, ao ler os tratados de TOSI (1743) e MANCINI (1912, originalmente publicado em 1774), não se encontram referências diretas ao “direcionamento” da voz para os ressonadores, ou termos como “voz na máscara”, “voz na frente”, “ressonância alta” ou “ressonância nasal”. Embora Mancini mencione que a voz deve estar “colocada”, sua descrição do que seria esta voz diz mais respeito ao desenvolvimento geral da extensão e do controle da dinâmica do que à questão da qualidade vocal ou do timbre propriamente dito. Essa leitura é corroborada por PACHECO (2004), que aprofundou-se na análise destes tratados:

Tosi e Mancini citam o timbre como um dos elementos estéticos do canto, mas, ao contrário de Garcia, não chegam a descrever de que maneira as manipulações do timbre vocal podem ser usadas como recurso expressivo. (PACHECO, 2004, p. 93)

Na segunda metade do século XIX, havia duas teorias rivais sobre a produção vocal e seus efeitos acústicos. A primeira, a chamada teoria harmônica, elaborada pelo físico Hermann von Helmholtz, postulava que as pregas vocais produzem um som complexo, composto de uma frequência fundamental e de seus harmônicos. Quando este som passa pelo trato vocal, os harmônicos que estão mais próximos às frequências ressonantes ou formantes do trato vocal são mais amplificados que os outros harmônicos, por causa do fenômeno da ressonância.

Os proponentes da teoria inharmônica acreditavam que as pregas vocais não eram capazes de produzir um som, mas apenas uma seqüência de pequenas “baforadas” de ar. Para eles, quando essas “lufadas” entrassem no trato vocal, elas deveriam excitar as frequências dos formantes, formando assim o som vocal que ouvimos. Segundo esse raciocínio, os pulsos de ar deveriam “seguir” ou “atingir” as frequências dos formantes do trato, e conforme a quantidade de pulsos emitidos pela laringe uma ou outra frequência seria excitada (VURMA, 2007, p. 18, VENNARD, 1967, p. 81). A ideia era que o instrumento vocal deveria funcionar como quando se sopra pelo gargalo de uma garrafa, ou quando se toca uma flauta.

Historicamente a teoria inharmônica de Scripture se provou inválida, enquanto a de Helmholtz prevaleceu e foi utilizada como base para outras teorias, como o modelo fonte-filtro de Gunnar Fant, já descrito no item 2.1. No entanto,

ambas exerceram influência na pedagogia vocal do início do século, e a teoria inarmônica terminou por inspirar diversos professores de canto que consideravam a função laríngea como sendo de menor importância a elaborar teorias sobre a colocação da voz, que persistem no jargão da pedagogia vocal até os dias de hoje.

O professor E.G. White elaborou uma teoria sobre a ressonância nos seios paranasais, segundo a qual a projeção característica da voz cantada emanaria dos seios maxilares e frontais. Outra teoria que se tornou muito popular foi a do “giro da voz”, ou dos “redemoinhos de ar”, da cantora Lilli Lehmann, que também criou o termo “voz na frente” e os célebres diagramas de ressonância em forma de leque. Tais diagramas indicavam os pontos exatos da face e do crânio para os quais o cantor deveria “dirigir” a sua voz (isto é, os pulsos de ar) a cada nota da escala, a fim de atingir a melhor ressonância. O professor Marafioti defendia que “a voz é fala, e é produzida pela boca e não pelas pregas vocais”. Também se difundiu a expressão “voz na máscara”, atribuída ao célebre tenor Jean de Reszke (VENNARD, 1967, p. 81; VURMA, 2007, p. 18).

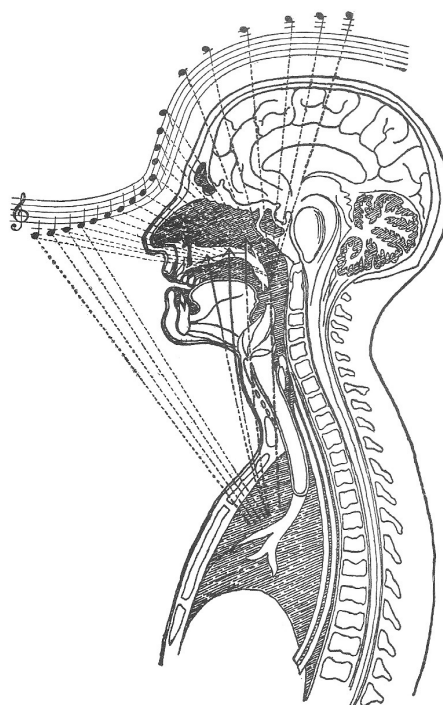


Figura 7: O diagrama de colocação da voz e das sensações vocais de Lilli Lehmann. IN: LEHMANN, 1993, p. 44 (originalmente publicado em 1902).

As teorias que atribuem aos seios paranasais a função de principais ressonadores do canto foram refutadas. Logo que se reiniciou a pesquisa científica sistemática da voz cantada, na década de 50, professores como William Vennard empreenderam experimentos em associação com cientistas para testar a influência destas cavidades na sonoridade final do canto lírico. Vennard e outros cantores utilizaram gaze na cavidade nasal e líquido para preencher os sinus e verificaram que sua neutralização teve pouca ou nenhuma influência na sonoridade final da voz, a não ser nos sons nasais (VENNARD, 1967, p. 94). Cientistas como Johan Sundberg observaram que a abertura de tais cavidades é demasiado pequena para para que elas cheguem a atuar como ressonadores acessórios (SUNDBERG, 1987, p. 122).

Para compreender melhor como se dá o fenômeno da ressonância no canto, é preciso entender como o conjunto pregas vocais-trato vocal funciona do ponto de vista acústico. Este conjunto pode ser equiparado a um sistema em que um tubo ressonante é fechado em uma das extremidades e aberto em outra. Portanto, é suscetível às leis da física acústica quanto à propagação do som e aos fenômenos de ressonância típicos desse tipo de sistema.

Assim:

Como qualquer tubo com [...] uma extremidade fechada e outra aberta, o trato vocal terá ressonâncias na produção de vogais sob determinadas condições físicas, as quais dependem da relação entre a frequência da fonte sonora [a nota emitida] e a extensão do tubo [o comprimento do trato vocal]. (CAMARGO, 2002, p. 18)

O termo **ressonância** se refere à tendência de um determinado sistema acústico de “co-vibrar, de modo espontâneo, quando excitado por vibrações exteriores” cuja frequência ou conjunto de frequências “coincidem com os períodos próprios e naturais de vibração de sua matéria” (MENEZES, 2004, p. 49). Isto é, a ressonância ocorre quando um corpo recebe um estímulo de uma determinada fonte de vibração, em frequência igual ou próxima a sua frequência natural de oscilação.

No caso da voz, a ressonância ocorre quando as frequências emitidas pelas pregas vocais, sejam elas a fundamental ou seus harmônicos, coincidem ou se aproximam das frequências naturais do trato vocal. Tais frequências, chamadas também de frequências ressonantes ou **formantes**, são intrínsecas ao formato e ao

comprimento do tubo, e variam conforme a posição articulatória adotada pelo cantor ou pelo falante.

Os formantes representam a capacidade de transferência de energia sonora do sistema. Quanto mais próximas às frequências dos formantes forem as frequências emitidas, maior será a transferência de energia e sua amplitude relativa, isto é, sua intensidade no espectro final irradiado pelos lábios. Se uma dada frequência emitida, por outro lado, não estiver próxima de um formante, a tendência é que ela perca energia antes de ser irradiada, ou seja, resulte abafada (SUNDBERG, 1987, p. 12).

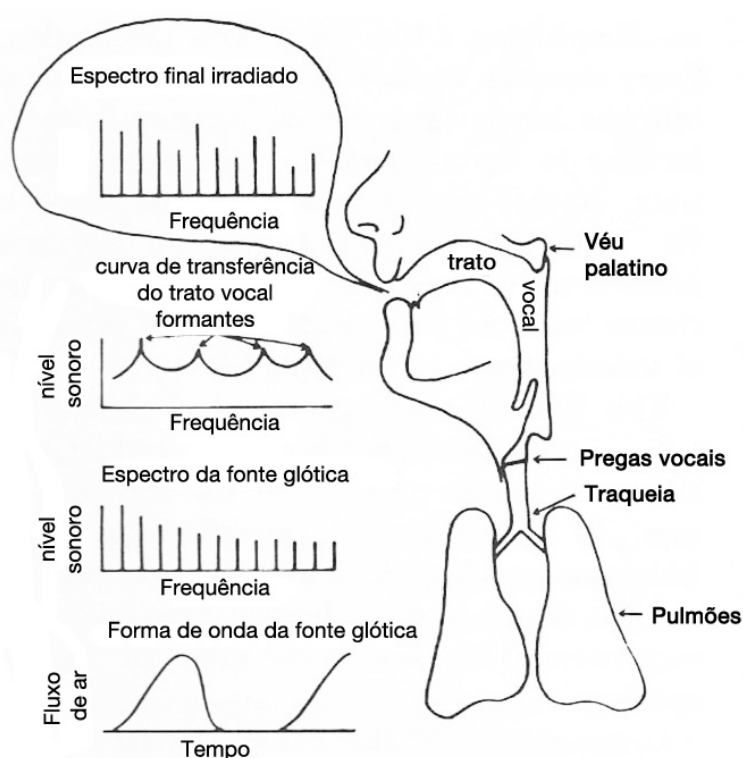


Figura 8: Ilustração esquemática do fenômeno de ressonância vocal. A vibração das pregas vocais resulta em uma seqüência de pulsos (representada pelo gráfico mais abaixo, que mostra que a fonte glótica é gerada pela passagem intermitente de ar pelas pregas vocais num determinado intervalo de tempo). Esta seqüência de pulsos corresponde uma série de sobretons harmônicos, ou espectro, que tem sua intensidade reduzida de modo regular conforme a frequência aumenta (segundo gráfico, de baixo para cima). O espectro é filtrado de acordo com as características do trato vocal, que apresenta picos de transferência de energia sonora, chamados formantes, e vales, em que a transferência é mínima (3ª figura de baixo para cima). No som irradiado pela abertura da boca, representado pela 4ª figura de baixo para cima, os formantes aparecem como picos no espectro resultante, porque os harmônicos mais próximos das frequências ressonantes ganham maior intensidade que os harmônicos vizinhos (adaptado de SUNDBERG, 1987, p. 20).

Um aspecto muito importante do conceito de formantes para a compreensão do mecanismo de ressonância no canto é que, embora sua influência seja observável no espectro resultante, como podemos observar na primeira ilustração de cima para baixo da Figura 8, eles são independentes da fonte glótica, e, assim, apresentam-se constantes a despeito da nota emitida originalmente pelas pregas vocais, desde que a articulação não varie. Os formantes são um fenômeno proveniente do formato e do comprimento do trato vocal.

Num instrumento musical como o violino ou o piano, os valores dos formantes são determinados pelo tamanho e o formato de suas caixas de ressonância, e, em última análise, é sua influência sobre todas as notas emitidas por estes instrumentos que compõe sua “assinatura” particular, ou seu timbre (IAZZETTA, 2000). No caso da voz humana, no entanto, embora observemos um timbre personalizado para cada pessoa, relativo ao tamanho e ao formato de seu trato vocal, observamos também uma imensa capacidade de variação, devido à maleabilidade articulatória do aparelho fonador. Tal variabilidade confere ao trato vocal a capacidade de construir diversas “assinaturas” diferentes, que o ouvido humano traduz basicamente como sons de vogais com determinados timbres (como, por exemplo, um [a] cantado do canto erudito e um [a] cantado do canto popular brasileiro).

Segundo Fant, portanto, o resultado acústico da filtragem de frequências geradas pela fonte glótica, isto é, o fenômeno da ressonância vocal, depende diretamente da articulação, pois cada formato assumido pelo trato vocal favorece o realce de um grupo de frequências diferentes (CAMARGO, 2002, p. 20).

Embora os cantores sintam vibrações no alto do crânio, nos seios paranasais ou na caixa torácica, a ressonância do canto é um fenômeno físico de soma e cancelamento de fases de ondas sonoras que ocorre diretamente no trato vocal, isto é, na garganta, na boca e no nariz, caso o véu palatino esteja relaxado. Portanto, os mesmo órgãos articuladores utilizados para emitir consoantes e vogais são aqueles que interferem nos fenômenos de ressonância: lábios, língua, laringe, faringe e palato mole. Assim, o correlato fisiológico direto dos diferentes efeitos de ressonância do canto são as diferentes configurações articulatórias possíveis.

Nos livros de pedagogia vocal moderna erudita, no entanto, em geral se mantêm capítulos separados para ressonância e articulação. Em geral, nos capítulos de ressonância estão presentes os conceitos de formantes e transferência de

energia, e a importância do posicionamento baixo da laringe para o formante do cantor⁶⁰. A articulação aparece mais relacionada à dicção e à formação das vogais e consoantes. Em alguns autores, aparece a ideia de que a ressonância ocorre na parte de trás do trato vocal, na faringe e na laringe, e a articulação ocorre na boca propriamente dita (VENNARD, 1967; R. MILLER, 1996; APPELMAN, 1986). No entanto, sabe-se que a posição da língua, o nível de abertura da boca e a posição dos lábios são extremamente relevantes para a determinação das frequências dos formantes, e que, portanto, a divisão entre articulação e ressonância não existe de fato. A escolha por manter em separado a abordagem dos dois tópicos tem provavelmente a ver com fatores didáticos, já que os conceitos recentes da acústica da voz cantada encontram-se expostos com clareza nos livros da pedagogia moderna.

Dois autores modernos do canto erudito lidam com as estratégias de articulação como diretamente responsáveis pelos efeitos sonoros relacionados à ressonância, sem separar um conceito do outro: Donald Miller (2008) propõe que os cantores monitorem as variações de articulação de suas vogais por meio do *software* de sua criação, o *VoceVista*, observando a sintonia entre harmônicos e formantes diretamente nos espectrogramas em tempo real que o programa é capaz de gerar. Barbara Doscher (1994) desenvolve, a partir das frequências médias dos formantes das vogais, um método no qual os cantores devem “migrar” ou modificar suas vogais, aproximando-as daquelas que potencializam a sintonia da frequência fundamental com o primeiro formante.



Figura 9: o gráfico de migração de vogais de Barbara Doscher. As notas na pauta representam as frequências dos primeiros formantes das vogais descritas. Doscher recomenda que os cantores aproximem suas vogais destas, consideradas ideais, conforme se aproximem das notas em questão. (DOSCHER, 1994, p. 152)

⁶⁰ O formante do cantor não é exatamente um formante, mas um agrupamento de formantes que causa um pico de energia na faixa de frequências entre 2.500 Hz e 3.500 Hz. A maior parte das pesquisas atribui o fenômeno a um posicionamento laríngeo baixo.

Alguns métodos contemporâneos enfatizam sobremaneira as estratégias de articulação/ressonância como meio para se obter a qualidade vocal desejada. A professora de CCCA Jan Sullivan (1985) fundamenta seu método em formas articulatórias específicas para o *belting*, e focaliza sua atenção especialmente na abertura mandibular e no formato dos lábios. Seth Riggs, criador do método *cross-over Speech Level Singing™*, dedica grande parte de seu livro à importância da estabilização laríngea para o canto (RIGGS, 1985). A professora de canto *cross-over* Lisa Popeil enunciou que os tipos de canto se diferem pela posição laríngea, e assim criou três posições diferentes, cada uma associada a um estilo⁶¹.

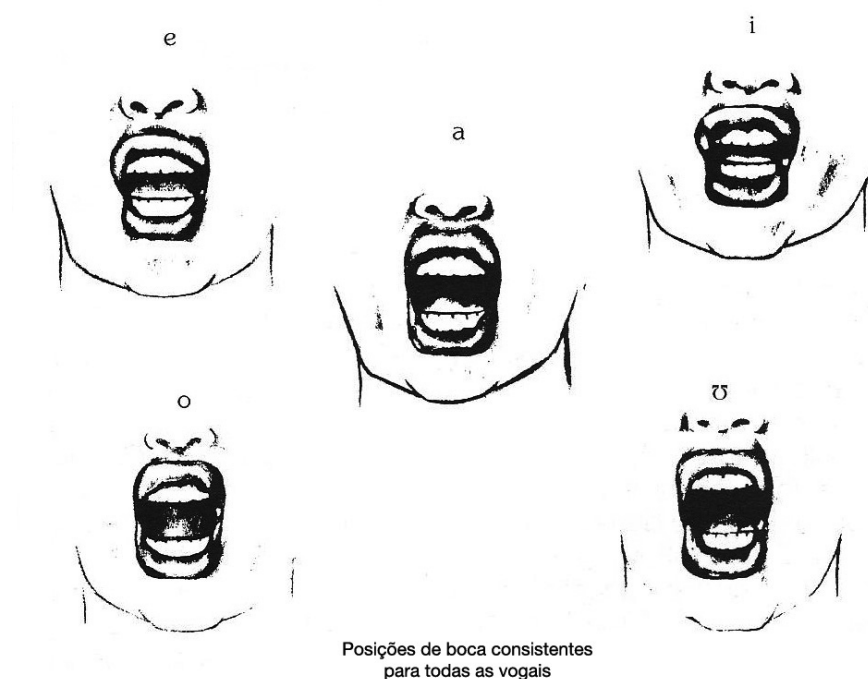


Figura 10: As posições de boca consideradas “consistentes” por SULLIVAN (1985, p. 103). O formato praticamente constante recomendado para todas as vogais pretende favorecer o timbre brilhante característico do *belting*.

Inúmeras pesquisas têm investigado as estratégias de ressonância do canto erudito, e mostrado que, de modo geral, os cantores intuitivamente buscam posições articulatórias que favoreçam a sobreposição de harmônicos da fonte glótica com as frequências dos formantes do trato vocal, assim ganhando em projeção vocal.

⁶¹ Há mais informações sobre o método de Popeil, o *Voiceworks®*, no site <http://www.popeil.com>

Exemplos clássicos desta sintonia intuitiva são a abertura de boca na região aguda em vozes femininas, que favorece a sintonia da frequência fundamental com o primeiro formante, a sintonia do segundo harmônico com o primeiro ou segundo formantes nas vozes masculinas por meio modificação de vogais, além do popular “formante do cantor”, estratégia principalmente masculina de ajuste da faringe e da epilaringe que aproxima as frequências do terceiro, quarto e quinto formantes, conferindo grande audibilidade nos harmônicos agudos.

O veterano professor de canto erudito Berton Coffin elaborou uma tabela de vogais e suas possíveis sintonias com os formantes (COFFIN, 1980). O autor realiza também um trabalho de revisão histórica dos tratadistas que tocaram direta ou indiretamente do assunto (COFFIN, 1989). Ralph Appelman é famoso por seu estudo das chamadas “migrações de vogais”, associando a dicção à ressonância e enfatizando o alargamento do espaço faríngeo na região aguda (APPELMAN, 1986). A migração de vogais é conhecida no jargão tradicional como “cobertura” ou “ajustamento”.

3.5. A ciência mais recente: perspectivas da teoria não-linear

O cientista alemão radicado nos Estados Unidos Ingo Titze revisou diversos conceitos recentes da ciência vocal por meio de modelos matemáticos e sínteses computadorizadas, que o permitiram isolar hipoteticamente os diversos fatores que influem na produção da voz. Os achados de Titze, embora ainda em fase de transposição para ambientes experimentais mais próximos da realidade, indicam um novo caminho para a compreensão da voz cantada - o modelo não-linear de produção.

O modelo complementa o modelo linear de fonte-filtro de Gunnar Fant, considerando fatores como a inertância, a impedância e a reatância da traqueia e do trato vocal em relação ao vestíbulo laríngeo. Basicamente, Titze verifica que estes fatores são capazes de influenciar a fonação em determinadas condições, e que, portanto, existe influência em forma de *feedback* do filtro sobre a fonte (TITZE, 2006;

TITZE, 2008). Os achados do cientista apontam para descobertas que podem explicar muitos dos fenômenos e das sensações proprioceptivas do canto, como, por exemplo, as vibrações no peito e na cabeça originadas pelos diferentes registros vocais, oferecendo assim novos caminhos para a conciliação entre a pedagogia moderna e a tradicional.

Uma das teorias mais importantes de Titze é aquela que estuda as influências da semi-oclusão (fechamento parcial, isto é, impedimento da saída livre do ar) do trato vocal sobre o modo de fonação. Por meio de uma série de modelos com diferentes configurações do trato vocal, TITZE (2006) chegou à conclusão de que uma estratégia eficiente para obter o padrão ideal de fonação ressonante apontado por Sundberg e Kent seria o bom uso do que ele chama de modelo de megafone invertido.

No modelo de megafone invertido, o trato vocal encontra-se largo na porção laríngea e estreitado na porção próxima à abertura da boca, provocando pressão retroflexa ou impedância sobre as pregas vocais. TITZE (2006) postula que a semi-oclusão em maior ou menor nível na saída do trato vocal gera uma pressão intra-oral em sentido contrário ao da pressão sub-glótica. A interação entre essas duas forças resulta numa pressão entre as pregas vocais, que proporciona um nível de adução mínimo, com baixo nível de colisão e alto nível de eficiência, mas com uma onda mucosa ampla, isto é, a situação ideal de fonação fluida, descrita no item 3.3.2.

Para Ingo Titze, muitos dos exercícios tradicionais da pedagogia vocal, como o *bocca chiusa*, o uso de consoantes fricativas ([f], [v], [z], [ʒ]), de vibração de língua e lábios e até das vogais que utilizam uma postura lingual alta, como o [i] e o [u], são exercícios de trato vocal semi-ocluído, e funcionam justamente porque são estratégias que contam com os efeitos da pressão retroflexa sobre a fonação. O objetivo final destes exercícios seria levar os cantores a transpor o ajuste de semi-oclusão para a estrutura contígua à laringe chamada epilaringe, e a automatizar o ajuste de adução mínima ou otimizada, de tal maneira que a partir de certo ponto do treinamento vocal o cantor não dependa do trato vocal em formato de megafone invertido para realizar a produção do som ressonante. Tal teoria ajuda a explicar como se dá o processo de aprendizado e automatização da chamada impostação vocal.

Outra implicação importante da teoria de Titze para a pedagogia do canto é a de que as configurações de trato vocal adotadas pelo cantor podem interferir na estabilidade da fonação, tanto positiva quanto negativamente. Assim, uma vez que os ajustes articulatórios são responsáveis pelo resultado acústico final irradiado pelo cantor, uma mudança repentina de forma articulatória pode modificar radicalmente a distribuição de energia nos harmônicos do espectro, e tal alteração brusca pode provocar instabilidade na fonação e quebras de registro involuntárias. Por outro lado, se o cantor for capaz de manter uma distribuição razoavelmente uniforme de energia acústica por meio de uma boa sintonia entre harmônicos e formantes, isto é, pela modificação bem-sucedida de vogais, a transição de registros pode ser evitada ou adiada. Esse seria o caso, por exemplo, dos agudos “cobertos” masculinos no canto erudito (TITZE, 2012).

O referencial teórico de Titze tem sido extremamente importante para a pedagogia vocal moderna e para a fonoaudiologia. Sua teoria fundamenta a ideia antiga de que a articulação (ou ressonância, do ponto de vista acústico) pode ser a chave para uma boa produção vocal, pois mostra que ela pode de fato influenciar positivamente o padrão de fonação. Seu modelo explica não somente a eficiência de diversos exercícios no tratamento de disfonias e no treinamento vocal, mas também o senso comum sobre o conceito de voz ressonante, que compreende ao mesmo tempo a sensação de conforto laríngeo, a liberdade articulatória e sensações proprioceptivas localizadas.

Parte III
Método, Resultados e Discussão

Capítulo 4.

Método

Este trabalho se identifica com o método de pesquisa qualitativa de características sociológicas, e como tal não se propõe a obter resultados quantitativos ou conclusões fechadas a respeito dos processos observados. São seus objetivos a descrição, a contextualização e a problematização dos fenômenos observados, por meio da análise dos dados obtidos em campo e de sua relação com a literatura pertinente.

BECKER (1999, p. 48) aponta que o observador participante coleta dados por meio de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda, e observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam perante elas.

O substrato para que a presente pesquisa se tornasse realidade começou a se formar quando a pesquisadora iniciou suas atividades como professora de canto. Pela falta de disponibilidade de formação especializada ou de cursos na área, seu único recurso inicial era observar os professores com quem tinha contato, seja em aulas individuais ou aulas de amigos e *masterclasses*, e analisar seu comportamento diante dos diversos desafios que a instrução em voz cantada lhes apresentava.

Mais tarde, essa bagagem de observação foi gradualmente se complementando com o conhecimento crescente da literatura nacional e estrangeira sobre pedagogia vocal, e com o contato com os conceitos desenvolvidos pelas ciências da voz, por meio da aproximação com o campo da Fonoaudiologia,.

Segundo BECKER (1999), um trabalho de pesquisa qualitativa baseado em observação participante não se adequa a um modelo teórico estanque, mas precisa conservar arestas abertas para a constante redefinição de problemas e conceitos à medida que a pesquisa transcorre. O primeiro esforço para empreender tal definição ocorreu na ocasião em que a pesquisadora realizou seu trabalho de conclusão da pós-graduação *Lato Sensu* em Fonoaudiologia, inquirindo diretamente a um grupo de professores reconhecidos do eixo Rio-São Paulo sobre o uso da linguagem metafórica na instrução técnico-vocal, questão que a intrigava desde o princípio de seu contato com a pedagogia vocal (SOUSA, 2010).

A partir dos resultados deste trabalho exploratório de levantamento de dados, e depois de conviver por bastante tempo com o universo e as questões do ensino de canto, no papel de aluna, aprendiz de professora, pesquisadora e professora, foi possível fazer uma proposição inicial de um modelo teórico que

pudesse ser utilizado como ponto de partida numa investigação transversal da utilização da terminologia técnico-vocal, desta vez na prática pedagógica mesma dos docentes de canto.

A construção de tal modelo seguiu os passos descritos por BECKER (1999, p. 59) para a pesquisa qualitativa advinda de observação participante: 1) A elaboração de afirmações complexas sobre as condições necessárias e suficientes para a existência do fenômeno estudado, no caso o reconhecimento da terminologia como parte importante no processo de instrução do canto e o intrincado contexto envolvido na linguagem de comunicação dos conceitos técnicos da voz cantada; 2) Afirmações de que o fenômeno é um elemento básico ou importante para a abordagem do contexto geral estudado, exercendo constante influência sobre os acontecimentos, isto é, o impacto geral da escolha terminológica dos professores na sua abordagem do canto; e 3) Afirmações que identificam uma situação como exemplo de algum processo ou fenômeno mais abstrato, isto é, que identificam os termos como símbolos de um universo técnico, procedimental e, em última instância, cultural dos professores analisados.

O passo seguinte, realizado ainda no contexto da pesquisa de campo, foi o da análise sequencial dos dados, isto é, o constante refinamento e reconstrução do modelo à medida que os dados concretos sobre o problema foram sendo colhidos. Depois, após terminado o trabalho de campo, foi elaborada uma análise sistemática final, que consistiu na re Checagem e reconstrução final do modelo, com a organização e categorização dos dados coletados, por tipo de material e em conjunto (cf. BECKER, 1999, p. 64).

4.1. Seleção de sujeitos

Uma vez delimitado o tema e estabelecido o objetivo principal, tratou-se de delinear o mais criteriosamente possível o processo de seleção de sujeitos e os procedimentos a serem adotados.

O grupo pesquisado foi composto de professores de canto de ambos os sexos, de idade e formação em música variados. Foram critérios de inclusão a experiência mínima de 15 anos na docência de canto em contínua atividade, a docência na cadeira de canto nas principais faculdades de música disponíveis ou a comprovação de haver formado e ainda atender cantores profissionais, como forma de garantir que os sujeitos entrevistados possuíssem relevância no vasto panorama de professores de canto existentes no eixo Rio-São Paulo.

Foi condição de inclusão na pesquisa que os professores se reconhecessem como especialistas no ensino de canto erudito, canto MPB ou canto CCCA⁶². Cabe ressaltar, no entanto, que os três grandes eixos estilísticos escolhidos para a pesquisa comportam muitos sub-estilos⁶³, com os quais os sujeitos em questão apresentam menor ou maior relação.

Procurou-se montar um grupo que contivesse dois professores de canto especializados para cada eixo estilístico musical escolhido para a pesquisa, totalizando uma amostra de 6 professores. Dentro de cada eixo, buscou-se compor uma amostra de dois sujeitos com referenciais teórico-metodológicos bastante distintos do ponto de vista da pedagogia vocal. Esta forma de composição trouxe como variável a comparação entre profissionais de um mesmo nicho, porém com concepções de ensino diferentes.

Muita atenção foi dedicada ao fato de que dois professores incluídos num mesmo eixo estilístico, mas com especialização em sub-estilos tão diferentes quanto, por exemplo, o *jazz* e o *rock*, poderiam prejudicar a homogeneidade da amostra, no quesito nicho de atuação. Procurou-se equilibrar a composição da melhor maneira possível, buscando sujeitos que tivessem em sua atuação profissional como professores um público-alvo mais ou menos comum, mas sem abrir mão de incluir os sujeitos mais representativos possíveis, do ponto de vista de sua potencial formação de opinião e atuação no mercado de canto. Na análise, fez-se referências às particularidades intra-estilísticas de cada um, sempre que se

⁶² Conforme definido na primeira parte do trabalho, canto MPB: canto popular brasileiro; CCCA: canto comercial contemporâneo norte-americano.

⁶³ Tais como a música de câmara, a música antiga, a ópera e a música contemporânea no caso do canto erudito; o samba, a Bossa Nova, o *pop* e o samba-canção no canto popular brasileiro; o *soul*, o teatro musical, o *jazz*, o *rock* e o *pop* no canto comercial contemporâneo norte-americano.

verificou ser este um fator relevante para a compreensão da terminologia empregada.

Uma pesquisa exploratória foi realizada a fim de identificar os principais professores de canto do eixo Rio-São Paulo, contando com as informações das entrevistas recolhidas no trabalho de pós-graduação *Lato Sensu*, com o comparecimento a cursos de atualização em canto erudito e popular, com pesquisas por meio da internet dos currículos dos cantores em atuação em espetáculos em busca de referências de seus professores formadores, e com a leitura de dissertações e artigos recentes que citavam determinados professores como referências importantes⁶⁴. Ao final desta pesquisa, chegou-se à amostra ideal de professores, composta pela Profa. Dra. Adriana Kayama e o Prof. Benito Maresca, no eixo de canto erudito, o Prof. Felipe Abreu e a Profa. Dra. Regina Machado, no eixo de canto MPB e o Prof. Marconi Araújo e o Prof. Isabêh, no eixo de CCCA.

4.2. Coleta de dados

A cada professor foi proposto um ciclo de observação participante de quatro aulas de canto, durante as quais a pesquisadora recebeu as orientações vocais que estes julgaram adequadas. A escolha pela observação participante veio inicialmente do fato de que muitos dos professores escolhidos para compor a amostra trabalhavam com cantores profissionais e professores de canto, e poderiam não se sentir à vontade em ter suas aulas regulares observadas. Julgou-se que era de importância capital contar com sujeitos de real expressão no mercado brasileiro, por seu potencial como formadores de multiplicadores, sua exposição em palestras e

⁶⁴ Por exemplo PICCOLO, Adriana N. *O Canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa*. [dissertação] Rio de Janeiro: Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006; QUEIROZ, Alexei A. *Canto popular: pensamentos e procedimentos de ensino na Unicamp*. [dissertação] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009; MATOS, Cláudia N. et al (org.) *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008 e GOMES, Simone. *Benito Maresca: formação e trajetória profissional*. [dissertação] São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2008.

masterclasses, na academia e em programas de televisão, enfim, por sua influência no panorama da pedagogia vocal brasileira. Optou-se pelo uso desta pesquisadora como “ferramenta” destes profissionais, de modo a tornar possível colher uma amostra, se não fiel, muito próxima de sua linguagem cotidiana.

Foi possível fazer essa opção sem abrir mão do necessário distanciamento do pesquisador de seu objeto de pesquisa, pois o objeto em questão não foi um processo particular de aprendizagem ou seus resultados, mas simplesmente a maneira que cada professor de canto escolheu para estabelecer sua comunicação e que caminhos pedagógicos tomou neste caso em particular. Coube a esta pesquisadora, porém, na qualidade de “ferramenta” de pesquisa, colocar-se à disposição do professor, e seguir suas instruções o mais fielmente possível, de maneira a facilitar a fluência da comunicação e enriquecer o material coletado. Paralelamente, foi feito um registro integral da linguagem utilizada em cada ciclo por meio de gravações em vídeo de todas as aulas recebidas, disponíveis para posterior análise.

Todos os professores convidados aceitaram participar da pesquisa, e em sua maioria muito generosamente incentivaram também a observação de suas aulas regulares durante o período de convivência do ciclo, à exceção de Felipe Abreu, que avaliou que a presença de uma pessoa estranha no estúdio poderia interferir na sua concentração e na de seus alunos, assim prejudicando o rendimento de seu trabalho. Tal mudança inesperada no plano inicial da pesquisa, isto é, a inclusão de dados de observação direta de aulas comuns dos professores, foi francamente um privilégio inestimável, e possibilitou a formação de um *corpus* de pesquisa muito mais consistente.

Pela relevância do testemunho desses professores no meio da pedagogia vocal, pelo trabalho tratar de um estudo comparativo de casos e por haver exemplos suficientes de trabalhos acadêmicos na área musical estruturados sobre o conceito do testemunho identificado⁶⁵, optou-se por abrir mão do tratamento confidencial dos

⁶⁵ Por exemplo os já citados PICCOLO, Adriana N. *O Canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa*. [dissertação] Rio de Janeiro: Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006; QUEIROZ, Alexei A. *Canto popular: pensamentos e procedimentos de ensino na Unicamp*. [dissertação] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009; GOMES, Simone. *Benito Maresca: formação e trajetória profissional*. [dissertação] São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2008, além de PAJARES, Vânia S. *Fabiano Lozano e o início da*

sujeitos. Dessa forma, toda vez que apontada a utilização de um termo ou de um procedimento observado, foi fornecida nominalmente a identificação de seu autor.

Um roteiro de observação direta foi elaborado, a fim de oferecer um padrão geral de homogeneidade e neutralidade para as anotações realizadas em campo e sobre o registro videográfico das aulas recebidas (Anexo 1). O roteiro procurou direcionar a observação aos termos utilizados por cada professor para orientar o aluno a respeito da qualidade vocal adequada⁶⁶, ou no jargão mais comum ao professor de canto, a “colocação” ou o timbre da voz.

O parâmetro da qualidade vocal foi escolhido por ser o fator que condensa as diferenças técnico-estéticas entre as três abordagens musicais, já que consiste na sonoridade geral da voz em si, e por exigir do professor de canto uma linguagem verbal mais complexa e diversificada para referir-se a funções do aparelho fonador que não são facilmente visualizáveis. Além disso, o parâmetro da qualidade vocal envolve também a análise de estratégias respiratórias, fonatórias e articulatórias a serem adotadas pelos alunos dos sujeitos analisados, assim abrangendo muito de suas perspectivas sobre técnica vocal. Além da terminologia utilizada, foram compilados também os termos e conceitos técnicos chave, segundo a concepção de cada professor, por serem estes de influência direta no resultado final da sonoridade da voz, e por auxiliarem na compreensão do contexto em que determinados termos aparecem na linguagem de comunicação.

Avaliando a observação participante realizada de maneira retrospectiva, é possível perceber o quanto foi importante o contato mais pessoal e íntimo com os sujeitos para uma compreensão mais ampla de seus contextos de atuação. Com a soma dos dados coletados por meio de observação direta, seja das aulas regulares, seja do registro videográfico das aulas, e a experiência vivida no papel de aluna de cada professor, foi possível ensejar um processo de aculturação em cada universo pedagógico e uma maior profundidade nas observações colhidas.

pedagogia vocal no Brasil. [dissertação] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 1995 e ULBANERE, Alexandre. *Willy Corrêa de Oliveira: por um ouvir materialista histórico*. [dissertação] São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2008, entre muitos outros.

⁶⁶ cf. definição de ABERCROMBIE (1967, apud LAYER, 1980) e LAYER (1980, p. 1): qualidade vocal é o conjunto de características sonoras que estão presentes em caráter quase permanente durante a emissão vocal do sujeito. Esta coloração auditiva é resultado dos ajustes laríngeos, isto é, das pregas vocais, e supra-laríngeos, isto é, dos articuladores, adotados por este sujeito.

É importante salientar que o investigador, ainda que pertença à mesma área dos sujeitos que estão participando na pesquisa (...), enfrenta uma realidade cultural específica, desconhecida, possivelmente, para ele, e da qual precisa tomar consciência em suas características principais se deseja realizar um trabalho científico. Este penetrar nos traços essenciais de uma cultura é realizado através do processo de aculturação, que pode ser consciente ou inconsciente. (TRIVIÑOS, 2009, p. 145)

Um último fator importante na fase de coleta de dados foi a postura fenomenológica-qualitativa adotada. Apesar de evidentemente terem sido elaboradas hipóteses a respeito das relações entre a terminologia e as concepções de ensino a serem encontradas, procurou-se fazer todas as observações da maneira mais neutra possível, evitando misturar anotações de fatos pontuais a eventuais comentários críticos. Da mesma maneira, nos momentos de observação participante procurou-se oferecer aos professores uma postura de honestidade, com o máximo de desapego a preconceções. Nesse sentido, a parte de observação participante proporcionou uma perspectiva diferenciada, pois ao colocar a presente pesquisadora numa posição de fragilidade, na postura de aluna de cada sujeito investigado, tornou-a mais favorável ao desprendimento de ideias preconcebidas do que o faria a postura típica de pesquisadora ou mesmo a de colega de profissão.

A cada final de ciclo de 4 semanas de observação direta e participante com cada professor, um quinto encontro foi agendado, com o objetivo de se realizar uma entrevista final. O roteiro para esta entrevista foi orientado por um questionário semi-estruturado, padronizado e aberto (Anexo 2), que procurou levantar dados sobre formação, referências teóricas ou fonográficas, sobre a “genealogia” que cada professor atribui à terminologia que utiliza e sobre particularidades de cada eixo estilístico. A entrevista teve também a função de esclarecer dúvidas suscitadas durante o período de aulas e de proporcionar uma reflexão crítica conjunta sobre os termos utilizados com mais recorrência.

Tal processo de checagem e discussão dos dados observados com os respondentes durante as entrevistas ocorreu em consonância com o que BECKER (1999, p. 49) chama de *análise sequencial*: numa pesquisa em que ocorre observação participante e coleta de depoimentos, os dados colhidos começam a ser analisados durante a própria pesquisa de campo, propiciando a (re)definição de problemas e conceitos e a incorporação de descobertas individuais no modelo teórico construído para a compreensão do caso estudado.

GASKELL (2002, p. 72) pondera que, embora a observação seja provavelmente o método mais completo de coleta de dados numa pesquisa qualitativa, ela está ainda sujeita à contaminação pela subjetividade do observador-pesquisador. As entrevistas, por outro lado, estão sujeitas à omissão de fatos por parte dos sujeitos de pesquisa, mas oferecem dados concretos a respeito de seu julgamento de determinados fenômenos. POUPART (2008, p. 216) observa que as entrevistas são uma oportunidade de contar com a análise da realidade social estudada segundo a perspectiva dos atores sociais envolvidos nesta realidade.

Além das entrevistas com os professores da amostra, foram incluídos no *corpus* de pesquisa, como evidências da caracterização dos sujeitos e do tipo de terminologia que empregam, dissertações (MACHADO, 2007) e artigos (ABREU, in MATOS, 2008) de autoria própria, dissertações que se debruçam sobre seu fazer pedagógico (CASTRO, 2002; PICCOLO, 2006; QUEIROZ, 2009; GOMES, 2008), áudio-aula (ISABÊH, ano?) e anotações realizadas a partir de *masterclasses* realizadas pelos sujeitos às quais a pesquisadora compareceu (PINHO, ARAÚJO, 2008; PINHO, ISABÊH, 2009).

Segundo BECKER (1999, p. 83), reunir o que ele chama de “dados ricos” durante o trabalho de campo, isto é, poder contar com descrições o mais detalhadas possível da situação estudada, obtidas por meio de tipos diferentes de observação e da coleta de entrevistas, é uma boa medida para combater os riscos de duplicidade dos respondentes e da influência do *bias* do observador. O confronto entre dados de diferentes origens, como os que foram colhidos na presente pesquisa, evita a fundamentação de conclusões equivocadas e tornam difícil para o pesquisador restringir suas observações de maneira a ver somente o que sustenta seus preconceitos e expectativas.

Por fim, foram adicionadas mais duas entrevistas de caráter informativo e narrativo, com a norte-americana Jeanette LoVetri e com a brasileira Mirna Rubim, professoras e cantoras do chamado canto *cross-over*⁶⁷. Seus pontos de vista a

⁶⁷ O termo se refere aos cantores que atuam profissionalmente em mais de um estilo, utilizando-se de técnicas vocais distintas, como, por exemplo, o canto operístico e o *belting*. Este tipo de canto tem sido bastante encontrado no Teatro Musical americano, e por isso tem sido cada vez mais abordado pelos novos métodos pedagógicos. Um exemplo emblemático de canto *cross-over* pode ser encontrado na interpretação da cantora Kristin Chenoweth da peça “*The Girl in 14G*”, de Jeanine Tesori e Dick Scanlan, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RRNRbq76Bxw>

respeito das mudanças técnico-musicais necessárias ao trânsito entre estilos diferentes de canto oferecem um olhar transversal sobre suas diferenças e semelhanças, e constituem-se em referências-chave para o trabalho, já que são escassas as publicações disponíveis sobre a comparação de técnicas vocais.

O depoimento da professora Jeanette LoVetri é também particularmente importante por ser ela uma das primeiras professoras-pesquisadoras a empreender investigações científicas sobre o canto popular, e a primeira a coordenar um curso em nível universitário de pedagogia vocal especializada no canto comercial contemporâneo norte-americano – termo cunhado por ela e hoje largamente difundido no meio científico e artístico dos Estados Unidos. O trabalho de LoVetri é uma parte importante da história da pedagogia vocal moderna, e poder contar com seu testemunho e seus esclarecimentos é um privilégio para o presente trabalho.

4.3. Análise dos dados

Os termos encontrados foram categorizados, analisados e agrupados em tabelas, que expõem os vocábulos com significados semelhantes e seu “nicho” dentro da perspectiva técnica de cada professor.

Foram feitas aproximações e oposições com os termos utilizados por outros professores, buscando relacionar os achados em quatro níveis:

- 1) Comparando a terminologia por sujeito observado
- 2) Comparando a terminologia por abordagem estilística do canto (erudito, MPB ou CCCA)
- 3) Comparando a terminologia por referencial teórico-metodológico
- 4) Avaliando o universo terminológico geral dos professores, e relacionando-o com a literatura mundial sobre pedagogia vocal histórica e atual.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra, excetuando-se eventuais expressões truncadas, cuidadosamente organizado segundo categorias, e utilizado na caracterização de cada professor, na discussão dos resultados obtidos e no diálogo com a literatura levantada sobre a pedagogia vocal. Os trechos de

depoimentos utilizados no corpo da tese foram, no entanto, editados, de modo a se aproximarem da linguagem escrita formal, sempre com indicação do trecho original utilizado, disponível para consulta no Apêndice 2.

4.4. Apresentação dos resultados

Por fim, surgiu o desafio de encontrar um formato para a apresentação dos resultados. Para BECKER (1999, p. 63), não é viável a um trabalho qualitativo calcado em observação de campo optar pela exposição integral de todos os dados; por outro lado, o modelo de resumo pronto, adotado nos trabalhos quantitativos ou que contam com modelos estatísticos, também não se adequa a suas necessidades. BECKER (1999) aponta que o principal cuidado a se tomar num relatório de observação participante é a exposição transparente dos dados, das operações de pesquisa e das inferências do pesquisador.

A organização da terminologia encontrada em tabelas com afinidades e correspondências, seguida da apresentação de comentários, trechos de entrevistas e referências bibliográficas, pareceu ao mesmo tempo expor com clareza o tipo de material colhido e expor ao leitor os detalhes da análise e o caminho percorrido pela pesquisadora para chegar a determinadas conclusões.

A relação entre os termos, o tipo de abordagem pedagógica, o estilo musical ensinado e a literatura foi realizada segundo a perspectiva da interpretação crítica, tal como proposta por Habermas: segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 33-4), Habermas propunha o uso da lógica e da ciência para a crítica e a autocrítica, e não só para a descrição indiscriminada de fenômenos. A interpretação crítica ultrapassa a abordagem fenomenológica, de descrição neutra das subjetividades, e almeja a análise dialética da realidade, em que a prontidão do pesquisador em questionar seus próprios pressupostos está sempre em dinamismo com as interpretações subsequentes dos dados, estabelecendo uma relação dialógica constante entre pesquisador e objeto.

As tabelas apresentam duas categorias de termos. Os termos que foram identificados pela pesquisadora como signos das principais ideias sobre técnica vocal de cada professor foram denominados “termos principais”. Esses são termos que condensam preceitos que estão perceptivelmente na base do fazer pedagógico destes sujeitos, seja por sua frequência na linguagem verbal, seja por sua relevância nas orientações técnicas.

Além desses, procurou-se enumerar uma série de outras expressões que surgiram na observação de campo, que possuem forte relação com os termos principais, e que foram denominadas “termos relacionados”.

Essas expressões auxiliares parecem ser consideradas pelos professores como metáforas ou figuras de linguagem (imagens) dos termos principais, ou como ferramentas que auxiliam na comunicação entre professor e aluno em busca de um melhor desempenho vocal (SOUSA, 2010). Já os termos principais, metafóricos ou não, são abordados pelos sujeitos desta pesquisa como conceitos técnicos autônomos.

As expressões metafóricas tem uma relação direta com o processo de aprendizagem da coordenação complexa do canto e são fruto, em sua origem, da própria interação entre professor e aluno:

O que um aluno quer aprender de um professor é [...] uma coordenação complexa que as palavras não podem capturar adequadamente, mesmo na manifestação mais simples da voz. [...] Quando – por meio da imitação, da intervenção física direta, da sugestão poética ou outros – o professor consegue induzir a coordenação desejada, ele pode aplicar um rótulo a ela, digamos “*appoggio*”, “na máscara”, etc. [...] O rótulo serve tanto para o professor como para o aluno como designação suficiente para aquele padrão de comportamento. (D. MILLER, 2008, p. iii-iv)⁶⁸

Fica evidente na análise da amostra e da literatura que certos “rótulos”, elaborados como descrito acima por Donald Miller, tornaram-se com o passar da

⁶⁸ *What a student wants to learn from a teacher is [...] a complex coordination that words cannot adequately capture, even for the simplest manifestation of voice. [...] When – through imitation, direct physical intervention, poetic suggestion, or some other means – he succeeds in inducing the desired coordination, he can also apply a label to it, say, “appoggio”, “in the mask”, etc. [...] The label serves both teacher and student as a sufficient designation of that pattern.*

história extremamente populares e se transformaram num jargão conhecido no meio, embora nem sempre tenham significados precisos ou unânimes.

Na maior parte das vezes, os “termos principais” encontrados em campo ou fazem parte desse jargão, já tradicional, ou são termos mais ligados às ciências da voz, enquanto os “termos relacionados” são em geral comandos ou expressões metafóricas idiossincráticas de cada professor.

Vale ressaltar que, embora o objetivo deste trabalho seja estritamente o de analisar a terminologia do ensino de canto, o uso de um termo raramente aparece desvinculado de um contexto maior de linguagem, que inclui o exemplo vocal do professor, os gestos que ele utiliza ao descrevê-lo, sua expressão facial, sua eventual intervenção física direta no corpo do aluno, as sensações corporais experimentadas e mesmo o ambiente do espaço físico em que o termo foi utilizado.

Assim, como já dito no capítulo 2, uma determinada expressão não tem em geral um significado unívoco e simples, mas pode justamente ser útil por servir como símbolo linguístico de uma situação maior, em que uma série de ajustes musculares, estético-vocais e mesmo emocionais se coordenam.

Consideramos que o símbolo ou a ideia representada por um símbolo –a imagem– é um recurso necessário à aprendizagem por estabelecer um elemento “condensador”. Este elemento “condensador” tem a capacidade de compactar diversas informações em um só símbolo que tanto permite uma melhor integração ou coordenação de movimentos musculares, quanto uma memorização mais efetiva de tal sensação. (VIDAL, p. 101, 2000)

Nesta segunda parte do trabalho, portanto, são expostos os termos do jargão de cada professor e as metáforas a ele associadas. São também estabelecidas relações com a literatura pedagógica e científica, apontando assim afinidades conceituais dos sujeitos entre si e com alguns autores importantes apontados nos capítulos 2 e 3.

Antes de se iniciar a exposição da análise realizada, cabe ainda observar que a maior parte dos professores investigados declarou não ter sentido a necessidade de modificar sua terminologia cotidiana para realizar o ciclo de aulas particulares recebidas pela pesquisadora na parte de observação participante. Dois deles (Felipe Abreu e Marconi Araújo), no entanto, afirmaram levar em conta o *background* na área de Fonoaudiologia e ter dado mais instruções fisiológicas

objetivas do que utilizariam em seu padrão comum de ensino. No caso de M. Araújo, a diferença foi equacionada pela comparação com os dados de observação direta de suas aulas regulares, além de entrevistas. No caso de F. Abreu, procurou-se ora limitar as inferências de pesquisa ao universo circunscrito das aulas particulares, ora, quando possível, compensar a ausência dos dados de observação direta com afirmações afins do professor na parte das entrevistas realizadas.

Por fim, é imprescindível observar que a importância relativa que a técnica vocal ocupa em cada estilo e em cada sujeito pesquisados varia muito e que, portanto, não é possível estabelecer comparações quantitativas a respeito dos termos, mas apenas aproximações qualitativas.

Capítulo 5.
Canto Erudito

5.1. Adriana Kayama, Benito Maresca e as características do canto erudito

Adriana Kayama e Benito Maresca possuem relações muito diferentes com a profissão, apesar de especialistas em um mesmo tipo de canto. Ela traçou desde o início de sua carreira, em 1979, o caminho acadêmico, obtendo graduação em composição e regência, mestrado e doutorado em canto, e assumindo a cadeira de professora de canto lírico da Unicamp. Durante seu curso de graduação, recebeu orientação constante da professora Niza de Castro Tank, sua antecessora na cadeira de canto da Unicamp, e em seguida, na pós-graduação nos Estados Unidos, da professora Montserrat Alavedra. Como intérprete, A. Kayama firmou relações com a música de câmara e a música contemporânea (Adriana Kayama, Apêndice 2). Em sua carreira como professora da graduação, formou inúmeros cantores; na pós-graduação orienta trabalhos de destaque na literatura brasileira atual de performance vocal, tais como o de PACHECO (2004) e o de FERNANDES (2009), e publicando trabalhos importantes para o desenvolvimento do meio.

B. Maresca, por outro lado, iniciou seus estudos em meados do século XX, período em que a cultura operística era muito popular no país, e recebeu grande influxo de referências vocais vindas dos cantores estrangeiros presentes nas óperas montadas no Theatro Municipal de São Paulo e dos filmes e discos de estrelas consagradas na época, como Enrico Caruso, Beniamino Gigli e Gino Bechi. Sua busca inicial pelo estudo da técnica vocal se revelou constantemente frustrada: B. Maresca, tenor que empreendeu uma carreira nacional e internacional de quase 40 anos e foi um dos mais importantes expoentes do canto operístico no Brasil, relatou que ficava constantemente rouco após as tentativas de emitir notas agudas nas aulas com seus primeiros professores, e que considerava a maior parte dos docentes disponíveis na época como “charlatães” (Benito Maresca, Apêndice 2; GOMES, 2008).

Após muitas tentativas frustradas, seu encontro com o professor e maestro Marcel Klass nos anos 60 marcou o início de uma trajetória bem-sucedida, e a partir de então ele construiu seu conhecimento técnico empiricamente, durante suas atuações nos palcos, procurando pontualmente atendimento com professores dos países em que residia enquanto contratado dos elencos fixos de teatros da Europa,

sempre no mercado operístico. Em meados dos anos 90, problemas sérios de saúde foram gradativamente afastando-o do palco, e ele iniciou sua carreira como docente em caráter particular e no departamento de música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (GOMES, 2008; Benito Maresca, Apêndice 2). Intenso formador de cantores importantes do mercado erudito brasileiro, faleceu em junho de 2011, em plena atividade como professor particular, pouco mais de um ano após ter participado como sujeito da presente pesquisa.

Ao observar e receber instruções práticas de Adriana Kayama e Benito Maresca, o fator comum que mais se sobressaiu foi, sem dúvida, a importância preponderante que é conferida à qualidade da voz e da técnica vocal. O domínio técnico preciso, a uniformidade timbrística e a potência vocal apareceram, no canto erudito, de maneira mais determinante que nos outros estilos estudados, como pré-requisitos para o desempenho satisfatório do cantor.

Apesar destes dois professores terem *backgrounds* tão distintos, percebe-se que em seus ambientes pedagógicos existem objetivos técnicos básicos muito próximos esteticamente⁶⁹. Embora haja uma série de diferenças qualitativas entre suas abordagens do canto e pertençam a diferentes sub-nichos estilísticos dentro do canto erudito⁷⁰, tal proximidade estética é marcada pela presença de um ideal sonoro pré-estabelecido a ser atingido pelos alunos, traço que possivelmente indica uma característica importante da pedagogia vocal erudita.

Para A. Kayama, esse ideal sonoro se reflete numa voz

que tem alguns elementos básicos de ressonância: que tenha um foco eficiente e suficiente para que a voz se projete, e ao mesmo tempo você tem que ter uma “redondeza” dessa voz para que ela não seja desconfortável, incômoda. O texto tem que ser compreensível na região média, média-grave, até média-aguda; no canto popular você vai para o falsete, acha outros caminhos, porque o texto está em primeiro lugar. No canto erudito não, você abre mão em alguns momentos da boa compreensão para ter uma bela voz, uma boa produção vocal. Para que seu instrumento soe o mais lindo possível. (Adriana Kayama, Apêndice 2, p. 226)

⁶⁹ Especialmente se comparados a outros estilos musicais fora do universo erudito.

⁷⁰ A ópera, a música de câmara, o repertório contemporâneo, a música antiga, todos com diferenças consideráveis de ideal de sonoridade vocal.

Para B. Maresca, a questão da beleza da voz não é tão importante quanto a capacidade de imprimir potência à voz e desenvolver a maior extensão vocal possível, em especial na região aguda. A capacidade de manutenção da uniformidade timbrística é fundamental para os dois professores. Para B. Maresca, o domínio técnico é um pré-requisito, e a interpretação do repertório, um passo posterior a este domínio:

Primeiro, o sujeito tem que entender a mecânica do canto, a técnica. Quando a pessoa tem todo o domínio da técnica, canta o que quer. Porque quando você doma a técnica totalmente, então você pode cantar com muito mais facilidade e pensar naquilo que é muito importante depois da técnica: a interpretação. (Benito Maresca, Apêndice 2, p. 210)

Para ele o desenvolvimento da técnica e a prática de repertório caminham juntos na formação do cantor, numa linha de evolução que acompanha a própria história do canto erudito:

A formação de um aluno para cantar ópera é isso: fazer as árias antigas, fazer já, depois das árias antigas, um repertório de ópera, mas daquelas mais líricas, e não pesadas. Vai árias antigas e, depois, devagar, devagar, entrando no lírico. Verismo⁷¹ não dá para fazer assim, logo de cara. (Benito Maresca, Apêndice 2, p. 211)

A terminologia utilizada pelos dois professores coincide muito pouco, apesar de a sonoridade vocal pretendida ser muitas vezes a mesma. Um dos motivos para a falta de identidade nos termos parece ser uma diferença conceitual de abordagem da técnica vocal, diretamente relacionada às diferentes referências de cada professor: B. Maresca se baseia no exemplo e na leitura de textos de grandes cantores, como Enrico Caruso e Lilli Lehmann, enquanto A. Kayama afirma se

⁷¹Verismo é um termo que designa algumas das óperas populares no século XIX e início do XX, como *Cavalleria Rusticana*, de Pietro Mascagni, e *La Bohème*, de Giacomo Puccini. As óperas ditas veristas caracterizam-se pelos enredos realistas e dramáticos. Quando B. Maresca utiliza o termo “verismo” de maneira genérica, faz referência ao fato de que as óperas do século XIX posteriores a Rossini tendem a ter escrita orquestral contínua e de maior densidade, e exigir dos cantores o domínio de uma maior dramaticidade expressiva- traduzida vocalmente por uma gama extrema de modificações timbrísticas e pela maior exigência de projeção vocal, em comparação às obras de períodos anteriores. Neste período surgiram também teatros líricos maiores. Todos esses fatores levaram à necessidade de uma técnica vocal que pudesse formar cantores com vozes muito mais potentes.

basear mais em autores da pedagogia vocal moderna, como Richard Miller e Barbara Doscher.

Nas tabelas abaixo, os termos mais utilizados pelos sujeitos foram organizados de modo a possibilitar uma visualização imediata das amostras de linguagem verbal recolhidas em campo. Também foram esquematizados os principais conceitos técnicos subjacentes ao modo de trabalho de cada professor e as ferramentas técnicas mais utilizadas por eles.

As tabelas 1 e 2 foram elaboradas com base na observação de 19 aulas regulares do estúdio de Benito Maresca e na análise minuciosa do registro em vídeo das 4 aulas recebidas do professor. Elas representam um esquema dos termos mais recorrentes em sua prática pedagógica, ao menos durante o período observado (de 10/02/2010 a 11/03/2010).

Já as tabelas 3 e 4 representam as expressões verbais mais importantes na prática pedagógica da Profa. Dra. Adriana Kayama, levantadas a partir da observação de 17 aulas regulares ministradas aos alunos de graduação em canto lírico da Unicamp entre os dias 04/05/2010 e 31/05/2010 e da análise das 4 aulas de observação participante no mesmo período.

Benito Maresca				
Termo Principal	Termos relacionados/ semelhantes	Contexto	Termos negativos/ defeitos	Possíveis significados
Apoio	Segurar; sustentar; aumentar a força na pelve; aumentar a pressão; manter o concreto “lá embaixo”; manter a postura dos músculos abdominais; é como a propulsão de um foguete; como pular de um trampolim; como a apneia de um mergulho	Relação entre canto e respiração		Tônus abdominal ideal para fornecer o melhor fluxo expiratório possível, fator indispensável para a qualidade final da voz
			Desapoiar; desmontar, perder o apoio; perder a pressão	Diminuir fluxo de ar/ tônus abdominal
Garganta livre	Rosto solto; boca e mandíbula livres; garganta aberta; boca aberta; tubo de PVC livre; um formato aberto da garganta, similar ao da inspiração ou de um bocejo; imaginar uma bolha dentro da boca que se expande em todas as direções ao inspirar ou ascender na escala	Manobras articulatórias		Cantar sem tensionar musculatura extrínseca da laringe; aumento do espaço buco-faríngeo; levantamento do palato mole
			Apertar, prender	Tensionar musculatura extrínseca da laringe; Perder a conexão entre respiração e caixa de ressonância; perder o controle do espaço buco-faríngeo
Ressonância alta	Cantar alto (em ressonância alta); cantar projetado; cair na ressonância;	Sonoridade geral da voz		Combinação de ajustes de respiração e articulação (“apoio” e “garganta livre”) garantindo conexão com caixas de ressonância
			Deixar cair na garganta / no peito; fechar a garganta	Perder a conexão entre respiração e caixa de ressonância; perder o controle do espaço buco-faríngeo

Tabela 1: Benito Maresca - Termos principais, termos relacionados, contexto e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.

Conceitos dominantes/Ferramentas técnicas:
Existe um ideal sonoro a ser atingido pelo aluno com o treinamento. Este ideal tem como principais características a projeção, a extensão vocal e a uniformidade timbrística.
A respiração e o tônus abdominal/intercostal ao expirar são a chave da sonoridade da voz lírica; o manejo desta musculatura deve ser extremamente preciso e vigoroso.
O relaxamento da musculatura extrínseca da laringe e a abertura interna da boca são imprescindíveis para o canto eficiente.
A ressonância alta (sonoridade ideal) é resultado da liberdade de produção e do apoio.
Os fenômenos de passagem de registro são automaticamente eliminados se a ressonância estiver alta (os registros pertencem ao domínio da ressonância).
O ar sob pressão deve atingir a caixa de ressonância, localizada na parte superior do aparelho fonador (incluindo seios nasais e paranasais), o que acontece se a garganta estiver livre e houver apoio suficiente.
O canto se desenvolve pela prática e pelo ouvido. Por isso a prática dos vocalises e o bom exemplo do professor são fundamentais
Série de vocalises semanais para todos os alunos, revezando a cada tonalidade uma das cinco vogais da língua italiana ⁷² , sempre contemplando 1) aquecimento, 2) frases longas, 3) extensão vocal, 4) flexibilidade/agilidade, e amiúde 5) controle da intensidade vocal (dinâmica – <i>piano/forte</i>).
Não é favorável a explicações constantes sobre fisiologia, mas tende a utilizar poucas metáforas e recorrer mais a instruções físicas diretas (p.e. “abra mais a boca”)

Tabela 1: Benito Maresca: conceitos e ferramentas técnicas.

⁷² A saber: [a], [e], [i], [o] e [u].

Adriana Kayama				
Termo Principal	Termos relacionados/ semelhantes	Contexto	Termos negativos/ defeitos	Possíveis significados
Conexão	Contato; estar conectado; suporte	Relação entre canto e respiração;		Energia respiratória ideal: nem insuficiente nem demasiada; ajuste de fonação ideal
			Empurrar X desconectar	Imprimir pressão subglótica exagerada ou insuficiente ao canto
Mecanismo leve/pesado		Fonação		Registros laríngeos
Posturas	Achar o ressoador; postura alta e baixa; boa ressonância	Manobras articulatórias		Configurações de trato vocal adequadas
			Sair ou cair da postura; postura baixa	Perder a configuração de trato vocal ideal
Máscara	Foco; brilho; ponta; na frente; mordido; alto; no ressoador; projeção; boa ressonância	Sonoridade geral da voz; harmônicos agudos, caráter de “penetração” do som		Ataque vocal preciso; configuração de trato vocal adequada (ênfase nos zigomáticos e na elevação do palato mole); presença de harmônicos agudos e ausência de ruídos transientes ou sopro-sidade
			Ficar aquém da máscara; perder o foco; escapar; desmontar	Sonoridade insatisfatória
Redondo	Corpo; som cheio; espaço; bexiga que cresce dentro da boca; mastro de circo que se expande	Sonoridade geral da voz; harmônicos graves, sensação de preenchimento ou de “volume”		configuração de trato vocal adequada (alargamento faríngeo, abaixamento de laringe);
			Apertar X entubar; pinçar a voz	Alargamento insuficiente X alargamento excessivo; tensão na musculatura extrínseca da laringe

Tabela 2: Adriana Kayama - Termos principais, termos relacionados, contexto e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.

Conceitos dominantes/Ferramentas técnicas:
Existe um ideal sonoro a ser atingido pelo aluno com o treinamento. Este ideal tem como principais características a projeção, a beleza e a flexibilidade da voz e a uniformidade timbrística
Não utiliza instruções fisiológicas, mas costuma explicar ao aluno o que ocorreu em termos fisiológicos quando ele obteve o ajuste ideal. Possui um amplo repertório de termos para referir-se à sonoridade ideal ou à inadequada
Importância do ataque vocal equilibrado
Uniformidade timbrística das vogais e regiões da extensão
Transição suave entre sons (legato/glissando)
Postura facial “farejada” (elevação dos arcos zigomáticos)
Exercícios com sons facilitadores: vibração de língua e lábios, sons fricativos ([v], [z])
Exercícios com atenção ao legato apenas com vogais; [i] como vogal de “máscara” e [o] como vogal de “redondo”
Plano de exercícios varia conforme o aluno.

Tabela 2: Adriana Kayama – conceitos e ferramentas técnicas

5.2. Relações entre canto e respiração: Apoio (Maresca) e Conexão (Kayama)

O termo central na linguagem verbal de B. Maresca é, sem sombra de dúvida, “apoio”. Tal recorrência é claramente relacionada com sua preocupação constante com o tônus abdominal ideal, com os movimentos a serem executados pela musculatura intercostal e pélvica, pela sua insistência na sensação de direcionamento do fluxo de ar durante o canto. “Apoio” é, para B. Maresca, o conjunto das diferentes estratégias respiratórias e musculares que o cantor utiliza para administrar seu fluxo de ar, para ele o grande responsável pela sonoridade final do canto. Abaixo segue trecho da explicação sobre o termo que ele forneceu logo aos 40 segundos da primeira aula à pesquisadora, e que foi repetida de maneira muito semelhante para outros alunos observados que estavam iniciando o processo com o professor:

Você deve respirar com as costelas abertas, sempre. Ao respirar nas costelas flutuantes, olha o que acontece com o baixo ventre

(demonstra o baixo ventre se encolhendo). Ele entra. Essa postura você vai ter que manter o tempo todo que você estiver cantando. Não pode largar. Você já está apoiada.

Esse é um apoio. Durante a execução das notas, subindo, você vai precisar um pouquinho mais, esse primeiro não é o suficiente. Então você vai dar uma pressãozinha, de leve, para baixo. Essa é a respiração, esses são os dois apoios que a gente usa (...) (Benito Maresca, Aula 1, 00:42)

Tal descrição do apoio é, em sua primeira parte (o primeiro apoio citado pelo professor), perfeitamente compatível com a definição de *lotta vocale* ou *appoggio* fornecida por LAMPERTI (*apud* R. MILLER, p. 24, 1996), e discutida no tópico 4.2 deste trabalho: uma oposição entre a musculatura inspiratória e a expiratória que auxilia no controle da pressão sub-glótica.

STARK (2003) observa que Manuel García II (1805-1906) não gasta mais que meia página de seu tratado falando de respiração. Já os pai e filho Francesco (1813-1892) e Giovanni Battista Lamperti (1839-1910), um pouco posteriores a ele, criam uma escola em que o *appoggio* e o aumento da pressão sub-glótica desempenham papel preponderante:

É evidente que a escola Mandl-Lamperti⁷³ dava mais ênfase a níveis de pressão sub-glótica elevados do que Garcia. Os ensinamentos de Garcia respondiam às demandas da música de Mozart e Rossini. Os Lampertis, no entanto, ensinaram uma geração posterior de cantores, que interpretavam o repertório de Meyerbeer, Verdi e Wagner. Conforme a orquestra crescia e a música pedia vozes mais potentes, era necessário que a técnica vocal se adaptasse. (STARK, p. 104, 2003)⁷⁴

Para Benito Maresca não é somente a chamada “luta vocal” que tem importância preponderante, mas também o domínio do aumento voluntário e pronunciado de pressão conforme o cantor ascende a notas agudas, que ele chama de “segundo apoio”. Ao relacionar estes dois pilares de seu conceito de apoio com o desse professor – as óperas veristas e verdianas, posteriores a Rossini - fica claro

⁷³ Louis Mandl era um médico fisiologista francês que os Lampertis citavam em seus manuais de canto. O termo em francês “lutte vocale” é de sua autoria (cf. STARK, p. 99)

⁷⁴ *It is apparent that the Mandl-Lamperti school placed more emphasis on elevated subglottal pressure than did Garcia. The teachings of Garcia met the demands of the music of Mozart and Rossini. The Lampertis, however, taught a later generation of singers who performed the repertoire of Meyerbeer, Verdi and Wagner. As the orchestra grew and the demands of the music required more powerful voices, adjustments to vocal technique had to be made.*

que o contexto em que ele utiliza o termo “apoio” se relaciona diretamente com a escola italiana do final do século XIX, descrita acima.

Por outro lado, se analisarmos a metáfora relacionada “cantar como se estivesse em apneia durante um mergulho”, perceberemos que seu conceito de “apoio” provavelmente inclui também fatores fonatórios além de respiratórios⁷⁵.

Como discutido no capítulo 3, item 3.2, a questão da relação entre a respiração e a fonação é bastante complexa. Envolve não somente a questão de a respiração funcionar como um fole de energia para o canto, mas também a capacidade de as pregas vocais reagirem como uma válvula à passagem do ar, ao aumentarem ou diminuírem a força fonatória. A combinação entre a força expiratória aplicada ao ar nos pulmões e o nível de adução das pregas vocais determina a pressão sub-glótica resultante⁷⁶.

A imagem de cantar em apneia sugere tanto costelas abertas quanto maior fechamento glótico. Há escolas de canto do final do século XIX e início do XX que advogam a retenção máxima do fluxo de ar pelo cantor, inclusive pela ação do fechamento glótico mais firme, particularmente na tendência alemã chamada de *Stauprinzip*⁷⁷. Segundo Richard Miller, o *Stauprinzip* é “uma técnica de retenção de ar feita por meio de pressão muscular subglótica pronunciada. O fluxo de ar é retido pela glote” (1997, p. 28)⁷⁸.

STARK (2003, p.108) concorda, observando que “embora o *Stauprinzip* comungue de alguns dos princípios do *appoggio*, ele o faz de maneira mais extrema: maiores pressões sub-glóticas, maior resistência glótica à passagem do ar e uma laringe mais baixa”⁷⁹.

⁷⁵ Não necessariamente B. Maresca possuía consciência disso. Esta parte da análise foi feita por meio de relações com a literatura.

⁷⁶ Cf. Sundberg, 1987, p. 26: “Quando a glote está fechada, a pressão sub-glótica é determinada pelas forças aplicadas às estruturas que circundam o ar nos pulmões. Se a glote não está inteiramente fechada, como acontece durante a fonação, a pressão sub-glótica também é afetada pela resistência contra a passagem do fluxo de ar pela glote”. *When the glottis is closed, the subglottic overpressure is determined by the forces exerted on the structures surrounding the air in the lungs. If the glottis is not entirely closed, as during phonation, subglottic overpressure is also affected by the resistance against flow of air through the glottis.*

⁷⁷ Literalmente, “princípio do congestionamento”.

⁷⁸ *A technique of breath retention through marked sub-glottal muscular pressures. The flow of breath is stemmed by the glottis.*

⁷⁹ *While Stauprinzip partakes of some of the same principles as appoggio, it does so in a more extreme form: higher subglottal pressures, stronger glottal resistance to the breath and a lower larynx.*

Um dos exercícios vocais de B. Maresca consistia justamente em cantar frases muito longas, e através do apoio, isto é, da perfeita coordenação entre respiração e fonação, conseguir executar trechos cada vez maiores sem renovar o ar.

Todas estas semelhanças confirmam uma relação entre a técnica de B. Maresca e os grandes mestres da técnica vocal do início do século XX, e sua intimidade com a estética operística vigente nesse período, ligada a um repertório mais pesado vocalmente, e que pede maiores pressão sub-glótica e resistência glótica do que a técnica belcantista imediatamente anterior.

Por fim, vale ressaltar que embora verbalmente o professor jamais tenha relacionado “apoio” a outro fator que não o da respiração, na prática se percebe que o conceito extrapola em muito o simples nível da geração de energia para o canto. Para B. Maresca, o apoio é o principal fator envolvido na qualidade vocal geral dos alunos. Tal saber tem origem empírica e intuitiva, advinda da experiência vocal desse professor, que confirma a complexidade do conceito de apoio como o descreve STARK (2003, p. 120):

O *appoggio* é, então, uma coordenação complexa de todos os músculos do canto, que tem sua raiz no equilíbrio entre a pressão aérea e a fonação controlada.⁸⁰

Não obstante o termo “apoio” seja muito popular no jargão brasileiro de canto, a professora Adriana Kayama prefere não utilizá-lo:

Eu já usei muito “apoio”, mas é um termo que eu acho que é maléfico demais, ele é estático, trava, fecha um pouco. E o canto não é estático, o canto é dinâmico. Então eu falo em caixa torácica aberta, que tem toda uma conexão com vísceras, com diafragma. Eu falo muito da voz conectada com o ar, com a respiração. (Adriana Kayama, Apêndice 2, p. 229)

O “travamento” à que a professora se refere, segundo pudemos observar em suas aulas, diz respeito ao excesso de força e rigidez na musculatura abdominal e de pressão sobre a laringe durante a expiração. Para se referir a esse fenômeno, ela

⁸⁰ *Appoggio, then, is a complex coordination of all the muscles of singing, and is rooted in equilibrium between breath pressure and controlled phonation.*

costuma utilizar o termo negativo “empurrar” a voz. O termo principal que prefere adotar para se referir às estratégias respiratórias é “conexão”.

O termo sugere uma interação constante entre a respiração e a fonação, e, segundo a professora, surgiu por influência de autores da pedagogia moderna:

Tem algumas terminologias que eu fui eliminando do meu repertório em favor de outras... Eu falo muito de vibrância da voz, por exemplo. Que não deixa de ser o vibrato, mas ele também tem uma conotação de energia que o vibrato já não tem tanto, pelo menos para mim. O [R.] Miller fala em “*vibrancy of the voice*”, talvez eu tenha tirado de lá. Parte do problema é exatamente essa, porque boa parte da minha formação vem de livros em língua estrangeira. Aí eu começo a inventar uma terminologia adaptada.

O [R.] Miller também não usa, por exemplo, apoio, e eu falo conexão, eu uso outros termos. Ele fala do *appoggio*, que vem do italiano, mas ele não fala em apoio, ele fala em *breath support*. Porque o canto é complexo – o corpo é complexo. (Adriana Kayama, Apêndice 2, p. 225)

De fato, embora uma das traduções em português da palavra inglesa “*support*” seja justamente “apoio”, nos livros de autoria de Richard Miller encontra-se uma identidade muito maior do termo com a expressão “*breath management*”⁸¹, que significa “gestão da respiração”.

Para A. Kayama, é um desafio encontrar termos adequados, que expressem bem em português os conceitos vocais estudados por ela na literatura estrangeira moderna. O termo principal “conexão” é uma de suas tentativas de atualizar o termo “apoio”.

Barbara Doscher, uma das mais importantes autoras da pedagogia moderna norte-americana, citada por A. Kayama como uma de suas referências, define o objetivo do “*breath support*” (literalmente “suporte” ou “apoio da respiração”) da seguinte maneira:

Seu objetivo é a coordenação adequada da expiração e da fonação a fim de fornecer um som firme, uma ampla reserva de ar, e alívio de

⁸¹ No emblemático manual de Richard Miller, *The Structure of Singing*, o título do capítulo 2 é “The supported singing voice: breath management in singing” [A voz cantada apoiada: gestão da respiração no canto] (R. MILLER, 1996, p. 20)

quaisquer tensões desnecessárias na garganta. (DOSCHER, 1994, p. 22-3)⁸²

A definição de Doscher mostra que o conceito compreende todos os níveis de produção vocal, e não somente o da respiração. Doscher acrescenta em seguida que pesquisas científicas sobre o assunto mostraram que os cantores utilizam muitas estratégias diferentes para lidar a coordenação respiratória. A opção de uma ou outra maneira de utilizar a musculatura tóraco-abdominal tem a ver com a maneira como seus corpos se adaptaram às tarefas impostas pelos desafios técnico-artísticos do canto. Assim,

não há uma fórmula pré-estabelecida para a respiração ideal que sirva para todos os cantores (...) Se for possível obter um equilíbrio antagônico entre a musculatura inspiratória e expiratória, um fluxo de ar livre e estável será o resultado benéfico. (DOSCHER, 1994, p. 26-7)⁸³

Provavelmente por causa de tais influências teóricas, A. Kayama não dedica muito tempo de suas aulas à respiração, mas focaliza muito mais sua atenção no ataque vocal isocrônico⁸⁴ e, principalmente, nas configurações articulatórias ideais para a sonoridade do canto erudito.

Manuel Garcia já incluía em seu tratado o ataque vocal como um dos tópicos técnicos a serem abordados pelo professor, apontando a importância de um fechamento eficiente “dos lábios da glote” (GARCIA, 1924, original de 1841, p.7). A literatura imediatamente subsequente a ele, como por exemplo os manuais de Lilli Lehmann (1902) e de Tetrzzini e Caruso (1909), também aborda o assunto, mas não o relaciona diretamente à fisiologia da fonação⁸⁵. Já a literatura pedagógica moderna, a partir de William Vennard (1967), tende a ter capítulos inteiros sobre o

⁸² *Its objective is the proper coordination of expiration and phonation to provide an unwavering sound, an ample supply of breath, and relief from any unnecessary and obstructive tensions in the throat.*

⁸³ *There is no set formula for ideal breathing that will fit every singer. (...) If the antagonistic balancing of inspiratory and expiratory musculature can be achieved, a free, steady stream of air is the beneficial result.*

⁸⁴ O ataque vocal isocrônico ou equilibrado é aquele em que as pregas vocais iniciam a adução sincronicamente ao início da passagem do fluxo de ar pela glote, e não antes (o que popularmente se denomina “golpe de glote” ou como “ataque brusco”) ou depois (ataque “aspirado” ou “soproso”). (ORTIZ, CARRILLO, 2008)

⁸⁵ Lehmann o relaciona à correta sensação de colocação (LEHMANN, 1993, p. 69) e Tetrzzini à respiração (TETRAZZINI, CARUSO, 1908, p. 23).

ataque e a fonação, não raro precedendo os de respiração ou postura, como é o caso de R. MILLER (1996). São exemplos, além de R. MILLER (1996) e VENNARD (1967), DOSCHER (1994), STARK (1999) e BUNCH (2009).

Dentro desse contexto, para Adriana Kayama a obtenção de um ataque vocal coordenado e a manutenção do *legato* por meio de exercícios em *staccatto*, com consoantes fricativas e de exercícios em *glissando*⁸⁶, são ferramentas importantes na construção da voz do aluno, e aparecem por ela relacionados ao controle fonatório e a sua relação com o fluxo respiratório.

O uso do *glissando* aparece com força na pedagogia vocal moderna a partir dos trabalhos de HIRANO, VENNARD, OHALA (1970), sobre a alternância gradual entre dois grupos de músculos intrínsecos da laringe, os TA e os CT. O uso de consoantes fricativas, por outro lado, é antigo no canto, e aparece na literatura fonoaudiológica recente como ferramenta importante para melhora do padrão fonatório e ressonantal, recebendo justificativa científica com TITZE (1994, 2008) e sua teoria sobre os exercícios de trato vocal semi-ocluido⁸⁷.

5.3. As manobras articulatórias do canto erudito: “Posturas” (Kayama), “Garganta aberta” (Maresca)

Observamos que o termo principal mais importante na prática pedagógica de Adriana Kayama não se encontra no campo da respiração, como acontece com o termo “apoio” em Benito Maresca, mas sim no da articulação e seus efeitos na ressonância vocal. Este termo é, sem dúvida, “postura”. No contexto da prática de A. Kayama, uma boa “postura” significa a configuração ideal de trato vocal, isto é, a posição articulatória mais favorável para o ideal sonoro erudito. As posturas que ela busca se bifurcam em dois termos principais complementares: a “máscara” e o “redondo”. Ambos os termos foram incorporados, segundo ela, do aprendizado

⁸⁶ Transição contínua de um som para outro

⁸⁷ Ver capítulo 4, itens 4.3 e 4.5.

empírico com suas professoras de canto. A máscara é o mais importante, pois é o que segundo ela traz o som básico do canto erudito, a “colocação” ou o “foco”, e se constitui numa sonoridade rica em harmônicos agudos e bastante precisa do ponto de vista fonatório (sem tensão ou escape de ar), e com ênfase no levantamento dos arcos zigomáticos e do palato mole. Já o “redondo” corresponderia ao aumento do espaço laringo-faríngeo.

A ênfase nos ajustes de ressonância é uma recorrência do material pedagógico dos anos 80/90, que começa a absorver os conhecimentos gerados pelas pesquisas científicas sobre fonética acústica e acústica da voz cantada, aproveitando seus achados na elaboração de novas ferramentas técnicas. Tal influência aparece particularmente no trabalho de Barbara Doscher (1994), citada por A. Kayama como uma de suas principais referências teóricas. Doscher dedica três capítulos de seu livro ao esclarecimento do conceito acústico de ressonância e à sugestão de estratégias de modificação ou ajustamento de vogais de modo a favorecer a sintonia entre harmônicos e formantes⁸⁸. De maneira indireta, o mesmo tipo de pensamento aparece também em R. MILLER (1996) e APPELMAN (1984).

O termo negativo “desmontar” é utilizado tanto por A. Kayama como por B. Maresca, porém com sentidos bastante diferentes. Para A. Kayama, desmontar tem quase sempre a ver com perder o controle da forma articulatória adequada, enquanto para B. Maresca quase sempre significa o decréscimo de tônus muscular tóraco-abdominal. Curiosamente, tal diferença de significado parece ser relacionada à diferença de enfoque diagnóstico que os dois professores fazem dos alunos: o termo “desmontar” foi utilizado pelos dois, por exemplo, para apontar um mesmo defeito vocal desta pesquisadora. Porém, para cada professor, a solução do problema estava no uso de diferentes ferramentas técnicas. No caso de A. Kayama, em exercícios de melhora de adução e de articulação; no caso de B. Maresca, em aumento de vigor muscular na parte respiratória. Ambos os procedimentos buscavam, em última análise, uma sonoridade mais eficiente em relação ao padrão erudito de canto.

O termo principal “garganta livre”, utilizado por B. Maresca, remete a preceitos técnicos encontrados em manuais de canto desde a literatura pedagógica

⁸⁸ Ver capítulo 3, tópico 3.4, para detalhamento do conceito de sintonia de formantes.

mais antiga. Desde o tratado de Tosi, de 1723, a recomendação da liberdade em oposição ao aperto ou estrangulamento da garganta ao cantar aparecem como temas:

Que o professor tenha atenção e muito cuidado com a voz do aluno, a qual, não importa se de peito ou de cabeça, deve sempre resultar limpa e clara, sem passar pelo nariz ou sufocar na garganta. (TOSI, 1743, p. 22)⁸⁹

MANCINI (1912) relaciona a sensação de liberdade na garganta com a correta abertura de boca, também um ponto de insistência no trabalho de B. Maresca e um dos termos relacionados descritos na tabela 1:

É necessário que o aluno saiba desde o começo como abrir a boca corretamente (...) se a abertura for exagerada a voz será gutural, e com a garganta submetida a tanta tensão, perderá conseqüentemente a flexibilidade que é tão necessária para a clareza e facilidade de produção da voz. (MANCINI, 1912, p. 90-1)⁹⁰

No trecho aqui citado, Mancini critica a abertura exagerada, mas no texto integral ele observa a necessidade de se achar a abertura ideal, nem exagerada, nem pequena, sempre relacionando-a com a liberdade na garganta. Tal relação foi de fato confirmada pelas ciências da voz do século XX, já que hoje se sabe que o nível de abertura vertical da boca influencia diretamente no tamanho da cavidade faríngea (SUNDBERG, 1987, p.96).

O tema da garganta livre, garganta aberta ou, na nomenclatura italiana, *gola aperta*, também é abordado por autores da segunda metade do século XX. Em 1983, SUNDBERG, ASKENFELT publicam artigo sobre um experimento que relaciona altura laríngea e a fonte glótica⁹¹. Os autores observam que o controle da posição vertical da laringe pelos cantores pode favorecer a fonação fluida ou

⁸⁹ *Let the master attend with great care to the voice of the scholar, which, whether it be di petto or di testa, should always come forth neat and clear, without passing through the nose or being choaked (sic) in the throat; which are two most horrible defects in a singer, and past all remedy if once grown into a habit.*

⁹⁰ *It is necessary for a pupil to know from the beginning how to open the mouth correctly (...) from such an exaggerated opening of the mouth the voice will be throaty, and that the "faucis" being under such strain, will in consequence, lose that flexibility that is so necessary to give the voice that clearness and facility in drawing it.*

⁹¹ SUNDBERG, Johan; ASKENFELT, Anders. Larynx height and voice source: a relationship? IN: *Vocal folds physiology*. California: College Hill Press, 1983 (p. 307-316)

ressonante, enquanto a laringe em livre excursão de não-cantores aparece relacionada com a fonação tensa. Tal achado parece ajudar a explicar o porquê de a voz operística não soar tensa quando bem produzida, apesar dos níveis de pressão subglótica elevados em relação à fala.

R. MILLER (2011, p.17) comenta que, embora o termo “garganta aberta” seja muito difundido e antigo, há na atualidade basicamente duas tendências pedagógicas diferentes quanto a seu significado fisiológico. A primeira advoga que o cantor deve distender a musculatura da faringe de maneira pronunciada e deprimir a laringe ao máximo, usando como principais metáforas o bocejo ou a sensação de uma bola no interior da garganta; a segunda defende que o trato vocal deve estar flexível o suficiente para produzir sons foneticamente naturais e passar pelo processo de sintonia entre vogais e formantes, utilizando preferencialmente metáforas como “sentir o perfume de uma flor” ou “inspirar com prazer” para induzir o abaixamento ou a acomodação da laringe e o alargamento faríngeo de maneira mais sutil.

Ao observar as metáforas de B. Maresca, percebe-se que o professor utiliza metáforas das duas tendências: de um lado, o “bocejo”, o “tubo de PVC” e “a bolha de sabão que cresce em todas as direções” podem ser associados à tendência de distensão faríngea pronunciada, enquanto que o uso da sensação inspiratória e do “rosto livre” se associam mais à tendência naturalista. Já na terminologia de A. Kayama aparece a metáfora da “bexiga que se expande”, praticamente idêntica à da bolha de sabão e com objetivos muito semelhantes, e a do “mastro do circo”, teoricamente mais ligadas à primeira tendência. No entanto, a sonoridade que a professora cultiva é claramente ligada à escola naturalista, e segundo ela mesma sua abordagem do “redondo” é bastante parcimoniosa.

Como veremos em praticamente todos os casos de análise de termos e conceitos ligados à técnica vocal, tais tendências se relacionam não somente com questões de eficiência, mas marcadamente com questões de preferência estética. A sonoridade da expansão faríngea pronunciada traz a sensação de “corpo”, deixando a voz com o *pitch*⁹² artificialmente mais grave, o que pode ser visto como vantajoso

⁹² *Pitch* é o termo utilizado na fonoaudiologia brasileira para descrever a sensação perceptiva que se tem do timbre de uma voz em relação a sua altura. Em geral se usa as expressões “pitch grave” e “pitch agudo” de modo semelhante ao que no senso comum se utilizaria “voz grossa” e “voz fina”.

num mercado de canto em que a potência das vozes é cada vez mais valorizada, como já comentado anteriormente.

Segundo R. MILLER (2011, p. 19), franco partidário da tendência naturalista, a desvantagem de tal manobra seria a propensão a induzir sons foneticamente distorcidos, de produção custosa e timbre artificial, comprometendo a extensão e a gama de intensidades vocais do cantor. De outro lado, no entanto, a tendência naturalista pode produzir vozes mais delicadas e consideradas menos “impostadas”, isto é, menos potentes, do que seria o padrão mercadológico operístico atual.

O fato de que um mesmo professor utilize termos de dois universos técnico-estéticos aparentemente opostos não representa, na opinião desta pesquisadora, uma contradição em seus procedimentos. Como visto no Capítulo 1, a pedagogia vocal brasileira não tem propriamente uma escola, mas se constitui a partir de uma história de importações de conceitos pontuais recebidos de cantores que passaram pelo exterior, como B. Maresca e A. Kayama, e de *workshops* e de *masterclasses* com professores de origens e partidos estéticos os mais variados que passaram pelo Brasil.

Nos seus processos particulares de utilização de tal terminologia, B. Maresca e A. Kayama lançam mão cada um de sua percepção da sonoridade ideal, pautados por suas preferências estéticas e por seu exemplo vocal, para guiar o aluno. Isto é, o ajuste final de sonoridade de um cantor fica a seu critério e de seu professor, e é determinado em última instância mais por fatores pessoais e perceptivo-musicais. Daí a possibilidade de um mesmo termo, eventualmente aprendido de uma mesma fonte, resultar em sonoridades diferentes conforme o professor que o aplica.

Uma pessoa de *pitch* grave não necessariamente fala em frequências graves, mas provavelmente tem maior intensidade relativa de harmônicos graves no espectro sonoro que produz ao falar do que uma pessoa de *pitch* agudo.

5.4. As metáforas proprioceptivas e a teoria acústica inharmônica

O termo “ressonância alta” aparece na linguagem de Benito Maresca como a sonoridade ideal desejada, que resulta da voz do aluno quando este é capaz de integrar bom domínio do “apoio” e da “garganta livre”:

A ressonância é a coisa mais importante. E tem uma maneira de chegar na ressonância, como você mesma já experimentou. Se você respirar pela boca, a tua garganta está livre, e automaticamente o palato mole levanta um pouco - o suficiente para você entrar na ressonância. Acabou... Mas tem que estar apoiado, senão não funciona. (Benito Maresca, Apêndice 2, p. 205)

O termo aparece, portanto, como representante de uma qualidade positiva a ser atingida pelo cantor, assim como em A. Kayama o termo “boa ressonância”. “Ressonância” parece de fato ser um dos termos científicos que foram mais largamente incorporados ao jargão do ensino de canto, embora quase sempre com acepções metafóricas que se distanciam do conceito acústico de mesmo nome.⁹³

Evidentemente, como já discutido no Capítulo 2, é uma tendência natural do processo pedagógico do canto que isso ocorra. Entretanto, a descrição de B. Maresca sugere também uma linhagem de pensamento sobre a ressonância que remonta à teoria inharmônica, proposta no século XIX por pensadores como E.W. Scripture.⁹⁴

Como comentado no capítulo 3, tal teoria esteve em voga no final do século XIX, momento de explosão da literatura especializada em canto e da tendência de se vincular bases científicas aos manuais de estética vocal. Muitos manuais importantes, como o de Lilli Lehmann⁹⁵, utilizaram-na como base, e pela relevância

⁹³ Sobre isso, ver a observação de Vennard a respeito da mescla de termos científicos e metafóricos no Capítulo 3, tópico 3.3.

⁹⁴ Ver Capítulo 4, tópico 4.4.

⁹⁵ LEHMANN, Lilli. *How to sing*. Trad. do alemão de Richard Aldrich. Nova Iorque: MacMillan, 1924. Este foi um dos livros citados por B. Maresca como referência teórica, além do livro de Enrico Caruso (TETRAZZINI, Luisa, CARUSO, *Enrico. Caruso and Tetrazzini on the art of singing /by Enrico Caruso and Luisa Tetrazzini*. Nova Iorque: Dover, 1975). Segundo ele, os vocalises, e não a parte teórica, são os conteúdos mais úteis de tais títulos – e de fato ele inclui alguns deles em sua série semanal.

artística seus autores, além do valor empírico de seus ensinamentos, acabaram se tornando referências importantes na pedagogia vocal até os dias de hoje.

A herança da referência teórica inharmônica aparece no pressuposto de que o ar dos pulmões atinge uma ou outra cavidade do aparelho fonador e da face, conforme a estratégia respiratória que o cantor utiliza para expirar ou mesmo conforme ele mentaliza a projeção vocal em uma dessas cavidades. Tal pressuposto gera a ideia de que o ar pode ou deve ser direcionado para diferentes pontos do corpo, produzindo assim diferentes tipos de ressonância.

A teoria de Scripture foi refutada em favor da teoria harmônica, que considera que as pregas vocais produzem não apenas pulsos de ar, mas um som complexo, composto de fundamental e harmônicos, e que a ressonância vocal acontece pela interação entre estes harmônicos e os formantes do trato vocal⁹⁶. No entanto, a teoria inharmônica vai ao encontro das sensações proprioceptivas do cantor, e origina uma série de metáforas correntes no jargão atual. São exemplos deste jargão as expressões “voz na frente”, “voz atrás”, “focalizar a voz”, “ressonância alta” ou “voz na máscara” (em geral associadas à vibração dos seios paranasais), além de referendar as já antigas “voz de peito” e “voz de cabeça”.

Tais termos são muito presentes não só nas aulas de Benito Maresca, que citou Lilli Lehmann como uma de suas referências, mas talvez até mais numerosamente na prática pedagógica de Adriana Kayama, como é possível observar se comparamos a tabela 1 à tabela 3. A utilização dos termos ligados à referência de Scripture coexiste em sua prática, no entanto, com os conceitos modernos sobre ressonância, como é possível perceber pelo trecho abaixo, transcrito de uma das aulas regulares da Unicamp:

Você está perdendo o **foco** onde está querendo fazer mais **doce**. Não deixe o instrumento se desorganizar para fazer isso. Não precisa **socar** pra chegar lá, mas não pode abandonar. Não coloque mais pressão pra voz ficar naquele ponto onde o dedo está [o dedo indicador da aluna está colocado no Ponto de Mauran⁹⁷]. É claro que tem um ajuste no trato vocal pra eu sentir a sensação fixa do dedo.

⁹⁶ Para ler mais sobre as duas teorias, ver item 3.4 desta tese.

⁹⁷ O Ponto de Mauran se situa no interior da boca, próximo à borda alveolar, logo atrás dos dentes da frente da arcada superior. M. Mauran foi um célebre professor francês de canto, que acreditava que a projeção vocal atingia seu nível ótimo se focalizada neste ponto específico (DOURADO, 2004, p. 260).

Não é que o trato vocal se posicione para direcionar o som de fato pra aquele lugar. É que ele adquire um formato que faz com que sintamos lá o som.

A gente pensa que se canta tudo numa **postura** só. Talvez outros instrumentos sim. Mas pra nós é muito móvel o tempo todo. É preciso mudar de **postura**, mas sem movimentos bruscos. Porque se fizermos movimentos bruscos, perdemos a **conexão** de um som com o outro. (transcrição realizada em 11/05/2010, a partir de observação de aula regular da Unicamp, negritos nossos)

Foi comum no período observado que A. Kayama fornecesse uma explicação fisiológica para as metáforas ou manobras que sugeria. Os negritos mostram os pontos em que a professora utilizou termos metafóricos para complementar sua explicação.

Seja com ou sem explicações fisiológicas associadas, a força das imagens proprioceptivas e da herança subliminar da teoria inarmônica na pedagogia vocal e na área de voz brasileira parece evidente, pois tal tipo de metáfora aparece não só na terminologia de B. Maresca e na de A. Kayama, mas na de todos os outros professores abordados nesta pesquisa, como será apontado mais adiante. Além disso, é difundida também em vários tipos de literatura sobre voz produzidos no Brasil. Por exemplo, nos manuais de canto, como em GOULART, COOPER (2000):

Os vocalises que contrastam as *ressonâncias de peito e cabeça* são sempre frases com grande extensão (...) Coloque uma das mãos no peito (...) e suba glissando até o mais agudo. Observe que no início, você vai sentir uma forte vibração em sua mão; mas num determinado ponto deste contínuo, ela desaparece. *Neste ponto é que a ressonância de peito é substituída pela de cabeça.* (p. 17, itálicos nossos)

Na literatura acadêmica sobre performance vocal, como em RATZERSDORF (2002):

Mais especificamente, [o encorpamento sonoro] trata-se de uma sutil sensibilização para a produção de voz *ressoando predominantemente nas cavidades frontais da cabeça, mesclando-se com a ressonância na caixa torácica* trabalhada em toda a extensão vocal, sustentada pelo trabalho dos músculos envolvidos na respiração diafragmático-abdominal-intercostal, de maior potência. (p. 68, itálicos nossos)

E na literatura fonoaudiológica:

Constatou-se que as pessoas de face longa apresentam qualidade vocal grave com tendência a ser abafada e escura, associada à *ressonância posterior*. E as pessoas de face curta se caracterizam por qualidade vocal aguda com tendência metálica e *ressonância faríngea* (RAMIRES et al., 2010, itálicos nossos)

Diante deste quadro terminológico complexo, e das diferenças de história pessoal e estética dos dois sujeitos pesquisados no universo do canto erudito, um tópico de concordância desperta especial atenção:

Eu sempre concilio as metáforas com o conhecimento fisiológico. O problema é que se você começa só a falar em cima da fisiologia da voz, você começa a dar um nó no aluno, é como tentar ensinar a andar, ou a dirigir um carro, pensando no movimento que você tem que fazer com a perna, ou com braço... Você não pode pensar por aí: o quanto que eu tiro o pé, o quanto que eu não tiro o pé... Você tem que ir por outro caminho... Mas é importante entender o porquê de estar funcionando. É difícil você não interferir no gesto se você está tentando observar o gesto. Mas eu não nego a informação, pelo contrário, eu complemento com a informação. (Adriana Kayama, Apêndice 2, p. 221)

Eu nunca usei os termos da foniatria né? Você vai falar de cricóide, de aritenóide para um aluno, ele vai ficar louco... Nem precisa falar. Porque toda essa musculatura, Joana, ela é regida pelo cérebro. E quem é que manda no teu cérebro? É você. (Benito Maresca, Apêndice 2, p. 208)

Conquanto A. Kayama explique os processos fisiológicos com maior frequência do que B. Maresca, tende a utilizar maior número de metáforas para simbolizar as sonoridades pretendidas. O professor, por outro lado, adota uma linguagem mais simples, recorrendo com muita frequência aos três termos metafóricos principais relatados (“apoio”, “garganta livre” e “ressonância alta”), e a instruções objetivas como “abra mais a boca”, embora tenha se referido apenas na primeira aula recebida aos processos fisiológicos envolvidos no canto.

Ambos os professores julgam que o processo de construção da voz cantada possui dimensões cognitivas holísticas, que necessitam de um tipo de atenção multifatorial a fim de favorecer a aquisição do automatismo técnico. A escolha assumida de ambos pela linguagem metafórica parece estar diretamente relacionada a este julgamento.

Capítulo 6.
Canto Comercial Contemporâneo Norte-
americano (CCCA)

6.1. Marconi Araújo, Isabêh e as características do canto comercial contemporâneo norte-americano

Na amostra de CCCA, foram analisados os termos e procedimentos utilizados pelos professores Marconi Araújo e Isabêh.

Ambos os professores tem histórias formativas muito diferentes. Isabêh começou sua carreira como instrumentista e aprendeu a cantar com o tempo, a partir de pesquisa de repertório e a prática, sem nunca ter tido um professor de canto regular. Sua iniciativa de se envolver com a pedagogia vocal veio de dois fatos marcantes em sua vida: o primeiro, seu envolvimento com o movimento de música *black* brasileira, junto a Paula Lima, Bukasa, Cassiano, Firma Soul e Silveira. Isabêh tornou-se um pesquisador da história da música negra norte-americana e brasileira, e, em seguida, da música *Gospel*, sua especialidade atual, atraindo um público que não encontrava professores especializados no gênero.

O segundo foi um problema de disfonia, que o levou ao mesmo tempo a questionar a falta de sistematização do canto popular e a tomar contato com a Fonoaudiologia. O professor passou a buscar informações na literatura fonoaudiológica nacional (citando como principais referências Marta Andrada e Silva, fonoaudióloga especialista em canto popular, e Sílvia Pinho, fonoaudióloga especializada em treinamento da voz cantada) e pedagógica internacional e hoje é uma das principais referências no meio *black* e das mais importantes no ensino de CCCA.

Marconi Araújo também começou a pesquisar o canto popular americano de maneira autônoma, mas teve formação regular em canto erudito e realizou pós-graduação em performance vocal erudita nos Estados Unidos. Atuando como regente e professor de canto em Brasília, formou diversos cantores no estilo CCCA. Quando da chegada das franquias de musicais americanos no Brasil, que teve seu marco na montagem do espetáculo *Les Misérables*, no início dos anos 2000, os produtores americanos quiseram conhecer o professor brasileiro responsável pelo treinamento de uma série de cantores que preenchem os requisitos vocais trazidos por eles do padrão norte-americano de canto. M. Araújo terminou por ganhar, assim, o cargo de preparador vocal da versão brasileira do espetáculo, e a partir de então

tem atuado como um dos principais professores de teatro musical do Brasil, orientando ou tendo orientado a maior parte dos cantores em atuação nesse mercado, além de seguir com sua carreira como contra-tenor erudito.

Apesar da diferença de *background* em sua formação como cantores, os dois professores relatam que na área da pedagogia vocal de CCCA são pesquisadores autodidatas e disciplinados, sempre em busca de novas informações sobre as particularidades do tipo de canto que ensinam e de um embasamento teórico mais sólido. Além das influências vindas da fonoaudiologia brasileira, encarnadas especialmente na figura de Sílvia Pinho, M. Araújo afirma basear-se nos escritos de Richard Miller e nos tratados escritos pelos *castrati* Tosi e Mancini, além de no de Manuel Garcia. Na parte de CCCA, cita Jan Sullivan como principal referência. Já Isabêh relata sofrer influências da dinamarquesa Kathrine Sadolin, fundadora do método Complete Vocal Technique.

Ambos os professores realizam *workshops* regulares sobre pedagogia do canto popular em parceria com a fonoaudióloga Sílvia Pinho. A influência da terminologia e dos conceitos apresentados por ela são notáveis, em especial no caso de Isabêh, como se verá mais adiante. Isabêh relata também ter buscado apoio no estudo da Pedagogia para abordar melhor o ensino do canto.

Ao analisar o material colhido durante o ciclo de pesquisas, um fator imediatamente se sobressaiu: a diversidade de tipos de qualidade vocal diferentes que o cantor deve dominar para ter um desempenho satisfatório em seu mercado de trabalho. Tal diversidade se deve em parte, é claro, à efetiva infinidade de estilos musicais contidos na sigla CCCA: teatro musical, *rock*, *pop*, *country*, *gospel*, *Rhythm'n'Blues*, etc. Mas percebe-se que mesmo dentro de um só estilo busca-se uma formação vocal que disponibilize uma gama de sonoridades muito distintas entre si, tais como a voz soprosa e o *vocal fry*, por exemplo, ou o falsete e o *belting*.

No ciclo de aulas particulares realizadas como parte do procedimento de observação participante desta pesquisa, chamou a atenção como a cada novo encontro com os dois professores havia uma nova manobra vocal a ser conhecida, praticada e integrada ao universo interpretativo. Ambos relataram ter mostrado um panorama do que costumam fazer em seus processos regulares, que podem ser bem mais lentos, mas que tais tópicos tão distintos fazem de fato parte de seu repertório corriqueiro. Em relação ao canto erudito, portanto, em que a pesquisadora percebeu haver um objetivo vocal central a ser perseguido por meio do controle de

vários detalhes técnicos, pareceu que o CCCA tem de fato diversas metas vocais definidas que, juntas, compõem o todo da interpretação.

Sobre esta questão, a professora Jeanie LoVetri assim coloca as diferenças de ideal sonoro entre os dois tipos de canto:

Na minha opinião, o treinamento vocal erudito, não importa quem o esteja fazendo, acaba sendo mais ou menos focado em duas coisas: criar um ajuste de ressonância específico e também ter energia respiratória suficiente para produzir muito volume [intensidade]. À parte disso, cada professor gosta de um certo tipo de estilo: alguns gostam do som bem na frente, outros preferem mais atrás. Mas o som realmente tem que ter aquela ressonância que nós chamamos da ressonância do formante do cantor, e apoio respiratório, de modo que o som seja forte mas a garganta continue confortável. Já o canto popular tem a ver com conseguir manipular a sua voz falada e extendê-la em todas as direções: mais agudo, mais grave, mais forte, mais *piano*, utilizando mais formas, qualidades e cores nos sons das vogais. (Jeanette LoVetri, Apêndice 2, p. 330)⁹⁸

A questão da forte relação com a voz falada explica não somente as diferenças entre o CCCA e o canto erudito, mas entre o CCCA e o canto MPB, embora ambos pertençam ao domínio do canto popular: a sonoridade da língua inglesa de sotaque norte-americano enseja ajustes vocais completamente diferentes daqueles naturalmente adotados pelos falantes do português brasileiro. Além disso, as culturas do Brasil e dos EUA tende a gerar preferências estético-vocais diferenciadas, que levam esses dois tipos de canto a se distinguirem bastante em sonoridade. Embora a influência norte-americana no Brasil seja acentuada, especialmente no mercado da grande mídia, tais diferenças linguístico-culturais podem ajudar a explicar as dificuldades encontradas por estudantes de CCCA em transpor a sonoridade vocal característica do estilo ao português, ou, por outro lado, em cantar em português sem que a voz soe com “sotaque” norte-americano.

⁹⁸ *In my opinion classical vocal training, no matter who is doing it, ends up being about more or less two things: about creating a specific resonance and also having enough breath power to make a lot of volume. Beyond that, individual teachers like a certain kind of style: someone would like it very forward, someone would like it more back... But it really has to have that resonance that we call the singer's formant resonances and breath support, so that the sound can be loud in a way that the throat gets comfortable. Whereas commercial music is really about extending the speaking voice in all directions: higher and lower, louder and softer, and more shapes and qualities and colors in the vowel sounds.*

Segundo Marconi Araújo, tal discrepância gera a necessidade de se adaptar a pedagogia do CCCA à realidade brasileira:

O *belting*, por exemplo, é uma coisa praticamente estrita da língua inglesa, Tem toda uma colocação específica dessa língua. Pessoas que saem daqui e vão estudar *belting* nos Estados Unidos, voltam pra dar aula e não conseguem dar aula aqui. Por quê? Porque o ensino que se dá de *belting* lá nos Estados Unidos você não pode dar aqui. É impossível. O *background* deles é um e o nosso é outro. Se você pedir pra uma *belter* americana, uma aluna minha americana falar o nome dela, ela fala de um jeito. Se você pedir pra uma brasileira falar o nome dela, ela vai falar de outro jeito. Então, se o *belting* é baseado na voz falada, a voz falada americana é muito mais frontal do que a voz falada no Português. Então, você vai mudar completamente o *approach*. (Marconi Araújo, Apêndice 2, p. 251)

Outro fator a observar é que é comum que os professores de CCCA, em especial os de teatro musical, possuam a característica do *cross-over*⁹⁹ com o canto erudito. São exemplos no Brasil de professores com esta característica, além de M. Araújo, Mirna Rubim e Rony Kneblewski¹⁰⁰, três dos principais profissionais atuantes na área no eixo Rio-São Paulo.

Quase todos os métodos vocais de CCCA mais famosos se propõem a ensinar técnica vocal baseada na fisiologia, expondo os ajustes fonoarticulatórios dos diversos tipos de canto e desenvolvendo ferramentas para o domínio dos mesmos. É o caso do *Speech Level Singing*TM, de Seth Riggs, do *Complete Vocal Technique*TM, de Cathrine Sadolin, do *Estil Voice Training*TM, de Jo Estill, do *Vocal Power*TM, de Elizabeth Howard, e do *Voiceworks*[®], de Lisa Popeil. Os nomes de alguns dos métodos já dizem bastante sobre seu propósito de domínio universal da técnica por meio do manejo eficiente do aparelho fonador.

M. Araújo comenta que sua abordagem pedagógica não é pré-concebida, mas condicionada pelas necessidades do aluno:

⁹⁹ Ver definição na introdução desta tese.

¹⁰⁰ Mirna Rubim, ex-professora de canto da Unirio, atua tanto em óperas quanto em musicais, e é uma das principais professoras particulares de CCCA do Rio de Janeiro (ver: <http://www.estudiovoce.com.br/users/mirna-rubim>). Rony Kneblewski formou-se em canto lírico e pós-graduou-se em fonoaudiologia na PUC. É um dos professores certificados no método criado pelo professor norte-americano Seth Riggs, o *Speech Level Singing*TM, foi preparador vocal de musicais como “Os Produtores” e um dos professores particulares de CCCA mais requisitados de São Paulo.

Eu tenho vários tipos de abordagem. Eu acho que o ensino do canto é uma das coisas mais difíceis, porque nós não temos um mesmo instrumento. Nunca. Então, nenhum instrumento é igual ao outro. Tem que haver uma adaptação na hora do ensino. E também, o estilo que o aluno vai cantar influencia muito em posicionamento laríngeo, posicionamento faríngeo, em ressonadores, em articuladores. Eu tenho que, primeiro, saber o que o aluno quer. (Marconi Araújo, Apêndice 2, p. 250)

Isabêh não trabalha com canto erudito; ensina predominantemente os estilos vocais ligados ao chamado canto *black*, mas forma também cantores de música popular brasileira, em especial cantores de pagode. Sua atuação *cross-over* entre os estilos originalmente norte-americanos e estilos forjados na cultura brasileira sugere a crescente permeabilidade entre a cultura vocal brasileira e a norte-americana. De fato, é cada vez mais comum observar na música brasileira da grande mídia a influência da música *pop* dos Estados Unidos, principalmente no campo da ornamentação vocal, uma das especialidades desse professor. É possível que tal influência se dê também por meio da crescente busca pelos novos cantores por formação com professores *cross-over* tais como os citados neste trabalho.

Nos dois casos analisados observou-se também a preocupação com a eficiência e a rapidez do treinamento: Isabêh possui um programa definido que denomina “Sete Passos para o Canto Popular”, a ser cumprido em mais ou menos um ano de estudo. M. Araújo afirma ter uma preocupação grande em estabelecer objetivos definidos para cada aluno:

A minha aula é uma aula para profissionais. Geralmente, o meu público-alvo são ou cantores líricos que querem aprender a fazer teatro musical ou cantores de teatro musical que já cantam e vêm para mim com uma voz estragada (...) De acordo com o que o aluno quer, e o que eu acho que ele pode fazer, eu crio um *achievement*, eu crio um projeto. Este projeto pode mudar no meio, mas eu crio uma meta para este aluno, e geralmente essa meta é um curto período de tempo, geralmente dois meses, porque depois de dois meses eu vejo como ele rendeu e crio outra meta. (Marconi Araújo, Apêndice 2, p. 261)

6.2. A terminologia tradicional e o CCCA

Estabelecer relações entre a literatura e os termos colhidos no CCCA apresenta algumas dificuldades em relação aos termos encontrados no universo do canto erudito. A primeira é que existem muito poucas publicações sobre técnica vocal relacionadas, provavelmente por ser o CCCA um canto de alto potencial comercial no contexto da indústria musical contemporânea (Mirna Rubim, Apêndice 2, p. 314). Em depoimento colhido em 2011, a Profa. Mirna Rubim relaciona a falta de publicações sobre métodos vocais de CCCA à grande reserva de mercado que os professores importantes do estilo criaram em torno de si nos Estados Unidos. Como a técnica vocal se mostrou um negócio altamente rentável, não só em aulas mas em *workshops*, cursos de formação, anuidades de franqueamento, DVDs, etc., o controle da disseminação da informação se tornou um aspecto importante deste universo. O conhecimento sobre certos procedimentos técnicos do CCCA aparece em pouquíssimos títulos pedagógicos. Afora estes, é possível encontrar informação pontualmente em artigos e livros científicos, em sítios de internet e *blogs*, e nos inúmeros cursos de métodos vocais franqueados e protegidos comercialmente, organizados em sua maioria fora do Brasil.

A segunda dificuldade que surge ao se analisar a terminologia utilizada no CCCA é que, embora uma boa parte do jargão básico do canto erudito seja encontrado também nas abordagens que se dedicam a outros tipos de canto, os significados são por vezes muito diferentes, porque as exigências técnicas e os aspectos fisiológicos envolvidos são substancialmente distintos.

Segundo depoimento colhido da professora norte-americana Jeanette LoVetri, importante pesquisadora das diferenças entre o CCCA e o canto erudito e criadora do método *Somatic Voicework™*,

até onde sabemos das pesquisas científicas, há diferenças [fisiológicas] no funcionamento das pregas vocais, na posição da laringe, na maneira como o ar é administrado, e, claro, na maneira como modelamos os sons das vogais, ou se você preferir, na maneira como usamos as ressonâncias [do trato vocal]. Então quase

tudo é diferente. O nível em que essas diferenças acontecem depende do estilo que a pessoa está cantando e do modo individual de ela cantar esse estilo. (Jeanette LoVetri, Apêndice 2, p. 330)¹⁰¹

Os artigos que comparam a emissão erudita à emissão popular americana, em especial às chamadas *belting* e *mix*, relatam diferenças articulatórias e fonatórias importantes: no *belting* quase sempre há uma posição laríngea mais alta, constrição faríngea, dos seios piriformes da laringe ou a chamada constrição ariepiglótica, e maior abertura vertical da boca. A cada ciclo glótico a fase fechada das pregas vocais é bem maior do que a encontrada no erudito, resultando em maior resistência glótica à passagem do ar, e, portanto, em pressões subglóticas elevadas¹⁰² (SUNDBERG et al, 1993; YANAGISAWA et al, 1989; ESTILL, 1988). Tais ajustes acarretam não só mudanças nas características da fonte glótica e do som final produzido, mas muito provavelmente nas sensações internas dos cantores.

Assim, embora Isabêh utilize como B. Maresca o termo “apoio”, provavelmente os ajustes adotados por um cantor de CCCA recebendo sua instrução e os adotados por um aluno de canto erudito terão diferenças fisiológicas importantes. Um outro fator é o uso de termos idênticos aos do erudito para comandar ações diferentes. Os dois professores de CCCA utilizam, por exemplo, o termo “cobertura”, ora com significado semelhante ao utilizado em geral no canto erudito¹⁰³, ora em muitos momentos simplesmente como uma maior abertura vertical de boca.

Embora não tenha sido citado pelos dois sujeitos da presente pesquisa, “cobertura” é um termo tradicional da pedagogia erudita. A. Kayama parece substituir o termo pela expressão “redondo”, e B. Maresca afirmou não utilizá-lo, por achar que ele faz parte de um contexto antiquado de técnica vocal:

¹⁰¹ *In so far as what we know now from science there are differences in the larynx, which are in the vocal folds, differences in the position of the larynx in the throat, and then there are differences in the way that the air is managed and of course there are differences in the way that we shape the vowel sounds or, if you want to call it, the way we use the resonances. So pretty much everything is different. And the extent to which it differs depends upon the style the person is singing and the way that they sing individually in that style.*

¹⁰² Ver Capítulo 3, tópico 3.2 e 3.3.2

¹⁰³ Distensão faríngea e abaixamento pronunciado de laringe, como a define R. MILLER (1996, p. 150).

Eu uso a ressonância alta desde o grave, então não precisa cobrir o agudo. A cobertura faz as vogais soarem entupidas [imita, e elas soam artificiais ou distorcidas], e a voz fica presa.” (transcrito de aula recebida em 17/02/2010)

Em consonância com B. Maresca, R. MILLER (1996, p. 151) afirma que o termo “cobertura” pode induzir tensão muscular exagerada e sobrecarga do mecanismo fonador. Ele prefere utilizar os termos “*vowel modification*” [modificação de vogais] ou *aggiustamento* para as pequenas modificações articulatórias necessárias na transição para a região aguda, onde geralmente se aplica a manobra da “cobertura”.

As tabelas 5 e 6 resumem a terminologia levantada no estúdio do Prof. Marconi Araújo, entre os dias 18/11/2009 e 11/12/2009, por meio das aulas recebidas e da observação de 15 aulas regulares deste professor. As tabelas 7 e 8 mostram a nomenclatura utilizada pelo Prof. Isabêh, no período de 14/03/2010 a 16/04/2010, quando a pesquisadora realizou seu ciclo de aulas e observou 10 de suas aulas regulares.

Marconi Araújo				
Termo Principal	Termos relacionados/ semelhantes	Contexto	Termos negativos/ defeitos	Possíveis significados
Sopro	<i>Floating</i> , deixar o ar passar, suspirar ao cantar, não reter	Relação entre canto e respiração;		Energia respiratória ideal: nem insuficiente nem demasiada; ajuste de fonação ideal
Contra-apoio		Relação entre canto e respiração;		Manobra dos músculos tóraco-abdominais para evitar excesso de pressão
Retenção		Respiração/ Fonação	Empurrar; reter o ar na corda	Nível de força adutória empregado na fonação Imprimir pressão sub-glótica exagerada, causando fonação mais tensa que o ideal
<i>Belting / speaking</i>	Peito/cabeça; dosagem de TA e CT	Fonação		Registros laríngeos; diferentes ajustes de TA e CT
Passar / não passar	Clecar, quebrar X voz igualada, <i>even</i>	Fonação		Transição ou manutenção de registros
Cobertura	Espaço, meia-cobertura, abrir a boca por dentro, abrir a garganta, <i>gola aberta</i> , tubo de PVC, giro	Manobras articulatórias		Levantamento de palato mole, abaixamento do fundo da língua, posição laríngea mais baixa
Aberto	abrir por fora, abrir a boca	Manobras articulatórias		Abertura lateral e vertical da boca; harmônicos agudos
Voz dentro da boca/ voz no esfenóide /voz orofaríngea	Ressonância frontal, ressonância oral / orofaríngea, jogar a voz na boca/ esfenóide/ faringe	Sonoridade geral da voz		Manobras articulatórias diversas
Metal X Gordo	brilho, <i>squillo</i> ¹⁰⁴ , ponta, risada de bruxa X corpo, som escuro, timbre completo	Sonoridade geral da voz		Harmônicos agudos e graves da voz, respectivamente
<i>Soul belting/ covered belting, health belting, legit</i> , lírico, <i>pure belting</i>		Sonoridade geral da voz (termos idiossincráticos, à exceção de <i>legit</i> e lírico		Manobras voluntárias que combinam determinados ajustes laríngeos com formas articulatórias definidas

Tabela 3: Marconi Araújo - Termos principais, termos relacionados, contexto e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.

¹⁰⁴ Termo italiano ligado à estridência da voz, que significa literalmente “anel” ou explosão”, e utilizado em geral no contexto da pedagogia do canto erudito.

Conceitos dominantes/Ferramentas técnicas:
O domínio voluntário detalhado da musculatura intrínseca e extrínseca da laringe são imprescindíveis para o domínio da técnica vocal
O cantor deve ter domínio voluntário do nível de contração dos músculos TA (controle do QFG ¹⁰⁵ / modos de fonação) para executar com desenvoltura as diversas sonoridades do teatro musical
As várias sonoridades do canto são produzidas por combinações de ajustes laríngeos e articulatórios
Utilização de manobras fonoarticulatórias específicas, associadas a uma terminologia idiossincrática do professor
O papel da respiração influencia diretamente no controle fonatório; por isso, é preciso evitar pressão sub-glótica excessiva
Existem formas articulatórias definidas para as diversas sonoridades vigentes no mercado de teatro musical. As vogais devem se adaptar a elas
Utilização de grupos fonêmicos específicos para o som almejado: [wɔn], [wou], [li]
Plano de exercícios varia conforme o aluno e o repertório cantado

Tabela 4: Marconi Araújo – conceitos e ferramentas técnicas

¹⁰⁵ Quociente de fechamento glótico. Ver Cap. 4, item 4.3.2.

Isabêh				
Termo Principal	Termos relacionados/ semelhantes	Contexto	Termos negativos/ defeitos	Possíveis significados
Apoio	Pressão, aumento de pressão, força de carregar peso, do parto	Relação entre canto e respiração;		Tônus abdominal ideal para a administração da respiração no canto
Verticalização	Falar como o mímico, como o boneco do ventríloquo	Manobra articulatória		Abertura vertical de boca, articulação labial reforçada, lábios protruídos
Embocadura		Manobras articulatórias		Configuração de trato vocal, com especial atenção à posição de mandíbula e lábios
Ressonância completa X ressonância parcial		Sonoridade geral da voz		Voz ressoa em todo o trato vocal X voz ressoa apenas em uma das cavidades do trato
Ressonância em “m”, “n”		Sonoridade geral da voz		Maior ou menor elevação de palato mole e conseqüente maior ou menor abaixamento laríngeo
Voz coberta	Voz impostada popular, voz de Scooby-Doo, voz de sugar o <i>spaghetti</i> , linha que repuxa o céu da boca para trás	Sonoridade geral da voz, harmônicos graves		Elevação do palato mole, com conseqüente abaixamento laríngeo OU abertura vertical da boca com lábios protruídos
Voz metálica de <i>belting</i>	Voz metálica saudável	Sonoridade geral da voz, harmônicos agudos		Voz que ressoa apenas na cavidade laringo-faríngea, mas sem tensão
Voz metálica gutural	De peito, na garganta		Este termo principal tem conotação negativa	Voz que ressoa apenas na cavidade laringo-faríngea, tensa
Modos de emissão: percussivo	Voz com “g”, com “ <i>swing</i> ”, voz como instrumento de percussão	Sonoridade geral da voz		Acentuação abdominal e sincopação das sílabas cantadas, consoantes reforçadas
Modos de emissão: <i>legato</i>	Voz de flauta, canto a meia-voz; voz como instrumento melódico	Sonoridade geral da voz		Prolongamento de sílabas, consoantes suaves, transição contínua entre sons
Modos de emissão: coloquial	Canto falado, declamado	Sonoridade geral da voz		Sílabas curtas, qualidade vocal próxima à da fala, pausas próximas às da fala

Tabela 5: Isabêh - Termos principais, termos relacionados, contexto e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.

Conceitos dominantes/Ferramentas técnicas:
O apoio da escola alemã, mais focado no baixo ventre, é mais adequado ao canto popular
Existe uma impostação de voz no canto popular, diferente em sonoridade da do erudito, que vem do ajuste de “voz coberta”
A sonoridade do canto popular norte-americano, em especial aquela vinda da cultura afro-americana, combina as sonoridades coberta e de <i>belting</i>
As várias sonoridades do canto são produzidas por ajustes de ressonância
A voz é um instrumento musical, e como tal pode ser explorada de diversas maneiras, não devendo se prender a um timbre único ou exclusivamente à relação com as palavras
O cantor popular deve dominar diversos tipos de qualidade vocal, que se integram com maneiras diferentes de se emitir/articular musicalmente determinado trecho
A percepção musical e o domínio de clichês vocais e musicais e escalas é imprescindível para o canto popular.
Vocalises experimentando alternando a sonoridade da fala com a impostada.
Plano de exercícios varia conforme o aluno progride no programa pré-estabelecido de formação

Tabela 6: Isabêh – conceitos e ferramentas técnicas

Como se pode observar nas tabelas acima, a terminologia utilizada pelos dois professores e seus respectivos significados coincidem muito pouco, assim como encontrado entre os dois professores de canto erudito. As afinidades encontradas se dão apenas em dois termos, presentes no jargão tradicional do canto e utilizados correntemente por PINHO (2008), uma de suas principais referências: “metal” e “cobertura”. O termo “cobertura”, como já mencionado, aparece tanto com o sentido original da pedagogia erudita como para designar uma maior abertura vertical de boca, associada à protrusão de lábios. Neste último caso, um sinônimo utilizado por Isabêh é “verticalização”; um outro termo associado aparece em M. Araújo: “*covered belting*”, expressão que designa a manobra fonoarticulatória de uso do registro de peito com abertura vertical de boca pronunciada.

Isabêh diferencia conscientemente esta “cobertura”, que chama de “cobertura do canto popular”, da “cobertura erudita”¹⁰⁶.

¹⁰⁶ “Quando você adota a verticalização, sua voz está automaticamente coberta, Joana. Mas é a cobertura do canto popular, que não é igual à cobertura do erudito”. (Transcrição de trecho da primeira aula recebida de Isabêh no dia 14/03/2010).

“Quando você adota a verticalização, sua voz está automaticamente coberta, Joana. Mas é a cobertura do canto popular, que não é igual à cobertura do erudito”. (Transcrição de trecho da primeira aula recebida de Isabêh no dia 14/03/2010).

Embora o ajuste de abertura da boca traga ganho de audibilidade nos harmônicos graves da voz, de fato a sonoridade produzida é diferenciada daquela produzida no canto erudito. Porém, além da diferença de ajuste dos articuladores, parece ser também fundamental a diferença de modo de fonação, que no erudito tende ao “fluido”¹⁰⁷.

No repertório de ambos, observa-se a presença de uma linguagem predominantemente personalizada e idiossincrática: no caso de Isabêh sua definição dos três modos de emissão do canto popular, e no de M. Araújo sua extensa terminologia para designar as manobras fonoarticulatórias correntemente utilizadas em seu estúdio. Tal nomenclatura específica é destacada pelos professores como parte de uma abordagem autoral do ensino de canto, e funciona como uma espécie de assinatura de seus métodos, fato que é uma das marcas da pedagogia de CCCA, conforme já assinalado anteriormente.

6.3. Relações entre canto, fonação e respiração no CCCA

Os dois professores lidam com as demandas técnicas e fisiológicas específicas do CCCA descritas pela professora Jeanette LoVetri de maneiras diferentes. Na parte de respiração e de sua interação com a fonação, por exemplo, Isabêh prefere usar o termo “apoio” e referir-se à escola alemã de respiração, tal como descrita por Richard Miller (1997): respiração abdominal baixa, contração pélvica-glútea-abdominal (R. MILLER, p. 22, 1997), com ênfase na força de expulsão, “para baixo” ou “do parto” ao cantar.

Segundo Isabêh este tipo de estratégia traz diferenças significativas para a sonoridade do canto *black*. R. MILLER (1997, p. 24) comenta que a contração glútea

¹⁰⁷ Cf. SUNDBERG (1987). Ver Capítulo 4, tópico 4.3.2.

e a ação esfíntérica das pregas vocais estão intimamente relacionadas; assim, conforme o cantor contrai a pelve e pensa em fazer a força de expulsão, existe uma tendência de maior fechamento glótico e aumento da pressão sub-glótica, que podem auxiliar na obtenção de algumas das qualidades vocais características do CCCA.

M. Araújo sempre se refere à respiração de maneira integrada com a fonação. O termo que utiliza para designar o fluxo de ar é “sopro”. Ele diz que o sopro de um aluno está incorreto quando há excesso de pressão e as pregas vocais tendem a “reter” o ar, ao invés de deixá-lo passar, como se o ar estivesse “floating” (flutuando), ou como “num suspiro”. Ele utiliza uma manobra, que denomina “contra-apoio”, segundo ele extraída da escola inglesa de canto¹⁰⁸, que consiste no uso da contração abdominal durante todo o ciclo respiratório, a fim de prevenir o que ele descreve como “empurrar”, isto é, o excesso de pressão e o conseqüente aumento indesejado da força adutória.

Há aqui portanto, entre os dois professores, uma aparente discordância técnica a respeito do modo de fonação ideal. M. Araújo advoga a adução mais leve possível, desde que ainda adequada aos parâmetros estéticos do estilo trabalhado. Já Isabêh não se refere à fonação diretamente, mas adota manobras respiratórias e musculares que podem induzir um aumento de força adutória.

Para compreender melhor em que contexto tais instruções são utilizadas, e como talvez não sejam tão discrepantes entre si, é preciso considerar que Isabêh jamais fala em registros laríngeos, mas apenas em ajustes de ressonância. Já M. Araújo se refere diretamente e com frequência à fisiologia dos registros e a seu controle ativo.

Uma observação cuidadosa da tabela terminológica de um e outro professor revela que M. Araújo possui inúmeros termos ligados à fisiologia da fonação: retenção, *belting*, *speaking*, passar/não passar, além da já mencionada série de termos que representam a combinação de ajustes laríngeos e supralaríngeos, tais como *pure belting* (registro de peito/laringe relativamente elevada/constricção faríngea/abertura lateral de boca) ou *legit* (registro de cabeça/espço faríngeo

¹⁰⁸ Tal como a descreve R. MILLER (p. 36, 1997).

ampliado)¹⁰⁹. Já na tabela 7, observamos que Isabêh não possui nenhum termo específico para ajustes laríngeos de voz, embora durante suas aulas eventualmente se refira às pregas vocais, geralmente para pedir o uso do ataque vocal soproso num contexto musical específico.

Assim, enquanto no processo pedagógico de M. Araújo a manutenção do registro de peito na região aguda da voz é trabalhada com insistência, no de Isabêh o uso dos registros é relativamente livre, sendo pautado apenas pelo exemplo auditivo constante do professor e pelas influências dos ajustes de respiração e ressonância por ele propostos. Como o CCCA é muito baseado na extensão e variação da voz falada¹¹⁰, e esta por sua vez acontece predominantemente no registro de peito, é possível que os dois professores estejam buscando construir sonoridades vocais semelhantes, porém o primeiro buscando-as pelo equilíbrio fisiológico a partir de um destaque assumido neste registro, e o segundo buscando estimulá-la por meio de outras ferramentas que não o próprio controle do mecanismo laríngeo ou o uso de termos específicos, mas que também terminam por conduzir a fonação ao registro de peito.

6.3.1. O *Belting*

A questão da ênfase na manutenção da inteligibilidade do texto e da manutenção da qualidade de voz falada traz, especialmente para as vozes femininas, o desafio do *belting*:

O aspecto mais trabalhoso [do canto popular] é fazer o som de *belt*, que consiste em levar a voz de peito até a região aguda, mantendo a intensidade, sem machucar a garganta ou estreitá-la. Aí é o lugar em que reside a maior confusão entre os professores de canto: sobre o

¹⁰⁹ Nesta última categoria, grande parte dos termos que utiliza é, segundo ele, de sua própria autoria.

¹¹⁰ cf. LoVetri, trecho de entrevista citado acima.

que o *belting* é ou não é, e como ele funciona. (Jeanette LoVetri, Apêndice 2, p. 330)¹¹¹

De fato, para os dois professores de CCCA aqui pesquisados, o termo “*belting*”, regularmente usado por eles, tem significados diferentes.

Para Isabêh, o *belting* é resultado de um ajuste de ressonância:

Você tem que ser um cara muito versátil com a ressonância. A voz metálica é legal, e a voz não metálica também é legal, desde que a ressonância não comprometa o bom funcionamento do aparelho. Não existe timbre feio, existe timbre mal trabalhado. Você tem que descobrir, tem que saber manipular, mexer a boca... Eu sempre coloco dois tipos [de ressonância]: a voz coberta e a voz metálica. A voz metálica correta pra mim é o *belting*. (Isabêh, Apêndice 2, p. 236)

A “voz metálica” é produzida, na opinião de Isabêh, quando há “ressonância parcial” apenas na cavidade laringo-faríngea, sendo que a voz “gutural” é aquela produzida com tensão e o “*belting*” a saudável¹¹².

M. Araújo tomou bom tempo de sua primeira aula do ciclo de pesquisa de campo para explicar o significado fisiológico de alguns dos termos corriqueiros em sua abordagem de ensino. Utilizando a nomenclatura de Harry Hollien (1972), adotada também pela fonoaudióloga Sílvia Pinho, M. Araújo define o *belting* como sendo uma emissão de voz mista dentro do registro modal:

O *belting* é uma técnica de voz mista que mimetiza a voz de peito “pura”, que possibilita aos cantores a *performance* próxima da voz falada sem cansaço excessivo, com brilho, sem denunciar a quebra de registros, sem “giro” vocal e com grande inteligibilidade. A intensidade dos harmônicos agudos dessa voz mista é aumentada através do estreitamento faríngeo e da abertura horizontal da boca. Você deve manter a menor retenção possível das pregas [vocais] e pequena intensidade vocal. (Marconi Araújo, transcrito de *masterclass* assistida nos dias 17 e 18/10/2008)

A definição de M. Araújo se alinha àquela fornecida pelos já citados métodos franqueados do canto popular americano, como o *Speech Level Singing*TM e o

¹¹¹ *The most troublesome aspect is to do the belt sound, which is to take the chest voice higher and keep the intensity going without hurting the throat or making it tighten. That's the place I would say there is the most confusion amongst the teachers of singing about what belting is and what it isn't, and how it works.*

¹¹² Cf. CD que acompanha o material didático intitulado *Técnicas vocais com Isabêh – O Pai do Black* (ano?).

Singing Success^{TM113}, que trabalham a aquisição da chamada voz mista de peito por meio do controle da força adutória¹¹⁴. Tais métodos envolvem alguns pressupostos importantes levantados pela ciência vocal dos últimos 50 anos: o primeiro é o de que os registros são um fenômeno laríngeo diretamente ligado à proporção de contração dos músculos TA e CT¹¹⁵. M. Araújo aponta com frequência a seus alunos que é preciso “acrescentar CT” ao *belting* para que ele não fique muito cansativo¹¹⁶.

O segundo pressuposto é o de que o modo de fonação interfere nos padrões respiratórios: o excesso de TA também é descrito pelo professor como um fator perturbador da respiração, gerando o que ele chama de “retenção excessiva”, pois quanto maior a força de adução, maior a pressão sub-glótica e menor o fluxo de ar. Tal pressuposto parece ir ao encontro da máxima “as pregas vocais controlam o fluxo aéreo, e não o contrário”¹¹⁷, presente nos manuais do método *Somatic Voicework*TM, da professora Jeanette LoVetri.

Atualmente, a questão da existência de um registro misto está em xeque nas pesquisas científicas sobre a voz. ROUBEAU, HENRICH, CASTELLENGO (2009) afirmam que existem 4 mecanismos laríngeos de fonação¹¹⁸, e que não existem intermediários entre o modo de fonação correspondente à voz de peito e o correspondente à voz de cabeça. No entanto, os autores admitem que podem haver pequenas variações dentro de um mesmo mecanismo, e que intensidade vocal e ajustes articulatórios podem contribuir para mascarar a transição de registros (CASTELLENGO et al, 2007).

Em consonância com essa necessidade de mascaramento, o terceiro pressuposto assumido na definição de *belting* de M. Araújo é o de que as formas articulatórias adotadas no trato vocal são diretamente responsáveis por mudanças nos resultados acústicos do som vocal, isto é, na mudança dos padrões de ressonância. Assim, a ausência de “giro”¹¹⁹ aliada à constrição faríngea e a abertura horizontal da boca, com frequência demonstradas em aula pelo professor, conferem

¹¹³ Ver Capítulo 3, tópico 3.3.3.

¹¹⁴ Ou, comumente, “compressão medial”.

¹¹⁵ Ver Capítulo 3, tópico 3.3.1.

¹¹⁶ De fato SUNDBERG et al (1997) apontam a tendência à hiperfunção na emissão do *belting*.

¹¹⁷ *Vocal folds control the airflow, not the other way round.*

¹¹⁸ M0, equivalente ao *vocal fry*, M1, equivalente ao registro de peito, M2, equivalente ao registro de cabeça e M3, equivalente ao registro de flauta. (Cf. ROUBEAU et al, 2009)

¹¹⁹ Termo cunhado por Lilli Lehmann que, no contexto de M. Araújo, significa laringe abaixada e levantamento de palato mole.

maior intensidade aos harmônicos agudos da voz, potencializando a percepção auditiva de que o cantor está utilizando o registro de peito.

TITZE (2012) acrescenta a esse conceito de manipulação do resultado timbrístico da voz o fato de que uma mudança brusca de ajuste articulatório tende a mudar a distribuição de energia acústica nos harmônicos cantados, o que pode favorecer a instabilidade fonatória e uma conseqüente transição de registros indesejada ou precipitada¹²⁰.

Tais conceitos das ciências da voz parecem justificar a preocupação de M. Araújo e de outros professores de CCCA com o uso de formas articulatórias adequadas à manutenção do *belting* na região aguda. Assim como SULLIVAN (1985), M. Araújo adota no *belting* a prática de adaptar toda a fonética das vogais do texto cantado a determinados formatos de boca ideais¹²¹, criando uma nomenclatura própria¹²² para estes ajustes ou “manobras”, como prefere chamá-los.

6.4. As metáforas proprioceptivas e a comunicação da sonoridade vocal ideal

Ambos os professores pesquisados se referem aos ajustes articulatórios/de ressonância adotados em seus processos pedagógicos principalmente por meio de termos metafóricos e ligados à herança da teoria inharmônica (imagens que sugerem sensações localizadas do som no corpo)¹²³. A escolha por este tipo de terminologia parece estar associada à necessidade de comunicar a sonoridade pretendida de maneira mais holística, conectando instruções objetivas à percepção auditiva e proprioceptiva.

Isabêh utiliza muitos termos herdados da fonoaudióloga Sílvia Pinho, como “ressonância em m/n” e “voz metálica” para referir-se às sensações vibratórias que o

¹²⁰ Ver Capítulo 3, tópico 3.5.

¹²¹ Ver Capítulo 3, tópico 3.4.

¹²² Como já citado, *soul belting*, *pure belting*, *health belting*, *covered belting*, etc.

¹²³ Ver capítulo 3, tópico 3.4.

cantor tem quando a laringe e o palato mole estão mais ou menos elevados e a língua se encontra em determinadas posições. No trabalho dessa autora, sem dúvida uma das referências mais importantes na pesquisa da voz cantada no Brasil, descrições fisiológicas precisas e termos metafóricos ligados à propriocepção convivem livremente. Em seus textos, as sensações que o cantor deve sentir ao adotar certos ajustes articulatórios são tão importantes quanto a sua descrição precisa:

Nível vertical anterior de projeção “M”: Quando conferimos brilho à voz vertical, direcionando o som para cima e para frente, a laringe mantém-se baixa, o palato mole alto e os lábios arredondados, dando “corpo” à voz. (...) A vibração sonora é distribuída por toda a face, produzindo a sensação vibratória ao redor dos lábios e do nariz. (PINHO, 2008, p. 33)

Da mesma maneira, embora M. Araújo quase sempre utilize termos objetivos da fisiologia para se referir aos fenômenos da fonação, nos aspectos referentes à articulação e à sonoridade pretendida foi mais comum vê-lo recorrendo a exemplos visuais e auditivos, a metáforas e a termos ligados a sensações localizadas. Assim, termos como “brilho”, “metal”, “gordo”, “corpo”, “escuro” e “timbre completo” aparecem como metáforas sinestésicas, enquanto “voz dentro da boca”, “voz no esfenoide”, “voz orofaríngea” e “ressonância oral” remetem às sensações proprioceptivas que o cantor deve sentir ao adotar certos ajustes. De fato, em seu depoimento, M. Araújo declarou utilizar uma terminologia deliberadamente mista, composta por termos tradicionais do jargão da pedagogia vocal, termos científicos e termos desenvolvidos por ele para tornar o processo de instrução mais rápido.

Isabêh criou uma terminologia própria para descrever os três padrões de qualidade vocal específicos de seu treinamento: os chamados “modos de emissão” “legato”, “percussivo” e “coloquial”. Tais termos encontram-se não só na fronteira entre as questões técnicas e de sonoridade geral pretendida, mas também tocam nas questões de musicalidade e interpretação.

Como já observado, para esse professor, a voz não deve se restringir a apenas um tipo de ideal sonoro. Por outro lado, também não precisa ser apenas um veículo do texto ou sempre mimetizar qualidades da voz falada. Para Isabêh, ela também desempenha em diversos casos do canto popular a função de um instrumento musical. Dessa visão da voz cantada, surge o termo “embocadura”,

originalmente utilizado para instrumentos de sopro e que serve, no contexto de sua abordagem, para designar as escolhas timbrísticas do intérprete.

Na qualidade designada como “legato”, a voz se comporta como um instrumento de sopro, como a flauta, sempre com notas longas, consoantes suaves e qualidade vocal constante. Para ele, são exemplos de intérpretes em que predomina esse tipo de canto Monica Salmaso, Nana Caymmi e Chet Baker. Já na voz “percussiva”, o cantor busca mimetizar os acentos, timbres e síncopes de um instrumento de percussão, utilizando notas curtas, golpes de glote e pequenos impulsos abdominais. Alguns cantores exemplares deste tipo de canto para ele são Elza Soares, Lenny Andrade e Aretha Franklin. Finalmente, no canto “coloquial”, o cantor adota ajustes da voz falada, diminuindo a intensidade vocal e evitando os ajustes articulatórios distantes da fala, adotando a prosódia falada e pausas mais longas entre as frases. De acordo com Isabêh, são exemplos deste tipo de canto Maria Bethânia e Mário Reis.

Os três tipos de canto, acrescidos de determinados tipos de ornamentação, como a apogiatura, constituem segundo Isabêh uma parte importante do aspecto interpretativo do canto popular.

PICCOLO (2006) observa que os chamados “gestos vocais” são os elementos da voz que conferem a ela sua personalidade e sua localização em determinada época e estilo vocal. Dentre estes, os efeitos vocais são aqueles que envolvem mudanças de qualidade vocal, não em seu parâmetro mais evidente - o timbre propriamente dito - mas também pela variação de intensidade vocal, pelo uso da acentuação ou pelos diferentes modos de articulação das frases. Esses parâmetros estão envolvidos tanto na parte musical e expressiva do canto quanto na parte técnica.

Os chamados modos de emissão de Isabêh são, portanto, simbolicamente interessantes como elementos de ligação entre o processo pedagógico de construção de diferentes qualidades vocais e do processo identitário e interpretativo do cantor popular.

Capítulo 7.
Canto Popular Brasileiro (MPB)

7.1. Regina Machado, Felipe Abreu e o surgimento de uma pedagogia autônoma de canto popular brasileiro

PICCOLO (2005) destaca que a prática intuitiva do canto popular vem buscando cada vez mais um corpo sólido de conhecimentos em busca de aperfeiçoamento, porém como não há uma tradição em pesquisa da técnica popular de canto e do canto popular brasileiro, ainda são poucos os especialistas nessa área. Todos os professores de canto popular entrevistados em sua pesquisa disseram ter recebido formação erudita de canto e, intuitivamente, adaptarem essa técnica para ensinar o canto popular.

Os dois professores de canto MPB aqui pesquisados estão no cerne do estabelecimento de uma pedagogia vocal autônoma deste estilo no eixo Rio-São Paulo. As trajetórias de Regina Machado e Felipe Abreu se confundem com o início efetivo da pedagogia vocal de canto popular no Brasil, a partir da década de 90, e mostram abordagens ao mesmo tempo distintas e legítimas do ensino de canto MPB.

Ambos declaram ter tido formação em canto erudito, pela falta de disponibilidade de professores de canto popular na época de seus estudos. R. Machado cursou graduação em canto popular na Unicamp, nos primeiros anos depois da fundação do curso. Depois de breve período estudando com a cantora Luciana Souza, antes desta migrar para os Estados Unidos e tornar-se professora de canto na prestigiada escola de *jazz Berklee School of Music*, a falta de professores especializados a levou a completar os estudos de graduação sob orientação de Niza de Castro Tank e Adriana Kayama, professoras de canto erudito.

Depois de aprender a cantar o canto popular “cantando”, como ela mesma conta, isto é, empiricamente, R. Machado resolveu fundar em São Paulo uma escola focada no ensino do canto popular brasileiro e percorreu o caminho acadêmico, fazendo, depois da graduação em canto, mestrado em música popular e doutorado em semiótica da canção. No início dos anos 2000, assumiu a cadeira de canto popular na mesma Unicamp, onde se graduara, e se dedicou a estruturar um curso específico para este tipo de canto, que comanda até hoje. O método de ensino

criado e adotado por R. Machado já formou inúmeros cantores importantes do cenário de música popular brasileira.

F. Abreu sempre estudou instrumento, harmonia e canto com professores particulares. Relata que optou por não cursar graduação em canto porque só existia no Rio de Janeiro de então a opção do canto lírico, e que preferiu buscar o conhecimento necessário para o ensino do canto popular em grupos de estudo e associações:

Em 1990, eu senti que eu realmente precisava estudar muito mais sobre voz se quisesse levar realmente a sério meu trabalho. Nessa época, juntamente com 12 ou 14 colegas, jovens da minha geração que estavam começando a dar aulas de canto popular, organizamos um grupo de estudos – o Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro -- e convidamos o fonoaudiólogo e professor Roberval Pereira Filho, da Universidade Católica de Petrópolis, que durante três meses nos deu um curso sobre os fundamentos de anatomia e fisiologia da voz, disfonias, etc. Isso nos deu uma boa base, e principalmente nos fez mergulhar em mais e mais estudos sobre voz cantada. De 1991 a 1997 nós mantivemos reuniões quinzenais, com discussão de literatura específica, estudo de casos, e com aulas ou discussões pontuais com professores convidados das áreas afins: canto popular, fonoaudiologia, laringologia, teatro musical, acústica, engenharia de som, terapias corporais. Isso nos deu embasamento para melhorarmos o nosso desempenho como professores. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 288)

Embora nunca tenha se envolvido sistematicamente com o mundo acadêmico ou com instituições, e conserve o perfil de professor particular de canto, F. Abreu é uma das referências mais importantes para a pedagogia de canto popular no Brasil: além de sua atuação profissional como professor e preparador de artistas de renome da música popular brasileira, Felipe participa de inúmeros eventos acadêmicos e cursos, publicando artigos e sendo objeto de pesquisas acadêmicas. Na década de 90, ele atuou em cargos dirigentes na Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz (SBLV) e na Associação Brasileira de Canto (ABC), tornando-se um ícone da busca de uma abordagem multidisciplinar do canto, junto a fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas e professores de canto erudito, e incluindo a partir de então conhecimentos científicos e fonoaudiológicos em seu processo de ensino.

F. Abreu afirma que escolheu ensinar o canto popular, apesar de sua formação erudita, porque era o estilo que gostava de cantar como intérprete e porque

não me conformava de não haver no Brasil - país cuja música popular é seu maior tesouro cultural - uma abordagem e pedagogia vocal dirigidas ao canto popular. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 289)

7.2. As características do canto popular brasileiro e as diferenças de abordagem pedagógica encontradas em campo

PICCOLO (2005) aponta a tendência ao consenso entre a maior parte dos professores de canto MPB pesquisados por ela de que, como o aparelho fonador é comum a qualquer tipo de canto, a técnica utilizada para o seu aprendizado independe do gênero musical. Ela discorda de tal pressuposto, apontando que o canto popular brasileiro possui características bem distintas do canto lírico e de outros cantos populares como o canto CCCA, por exemplo, e, portanto, deve ser trabalhado tecnicamente de maneira específica. No entanto, seria leviano apontar de maneira simplística as características técnicas deste tipo de canto.

Neste capítulo, foi necessário dedicar mais espaço à reflexão sobre o *background* cultural envolvido no tipo de canto analisado do que nos capítulos anteriores. Pelo fato de o canto MPB não poder ser equiparado a uma técnica ou mesmo gênero específicos, para compreender melhor como é possível identificá-lo como uma tendência autônoma e identificar suas características é preciso levar em consideração muitos fatores além de seu universo técnico-vocal.

Se encontramos nos capítulos anteriores que no canto erudito há uma busca por um ideal sonoro pré-estabelecido de beleza e projeção e que no CCCA há diversos padrões vocais a serem atingidos com versatilidade pelos cantores, a ideia dominante no canto popular brasileiro (MPB) é, sem dúvida, a de que não pode haver padronização da voz, mas a busca de uma marca vocal pessoal bem definida:

A coisa mais importante para um cantor é que ele descubra sua própria maneira de cantar, sua voz. (Transcrito de aula recebida em 19/10/2010)

Cantar é decidir. Você tem que decidir sobre certas coisas, que vão desde “como é que eu vou colocar a voz e que tom eu vou cantar”, até “que instrumento eu vou usar, e qual é o andamento”... você tem

que tomar decisões. E é isto que vai te ajudar a desenvolver uma personalidade artística, uma marca, uma expressão pessoal. Tem muito a ver com gravar a voz e escutá-la. Analisar, entender, saber ouvir. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 301)

Apesar de haver essa busca de uma marca pessoal e da individualidade artística de maneira mais acentuada do que nos outros estilos estudados, percebe-se também a presença de um princípio unificador, estabelecido pelo contexto cultural e vocal presente na tradição da música popular brasileira.

É importante que o cantor entenda que isso que ele está descobrindo nele [a marca pessoal] tem uma referência lá atrás. Todo mundo tem uma história de processo imitativo com alguém. (Transcrito de aula recebida em 19/10/2010)

[Achar sua personalidade artística] tem muito a ver com o lento libertar-se de influências. Todo cantor tem influências, é claro, e isso não é mau no começo, o que não pode é não querer libertar-se, ou ficar fixado naquele “quadrado”. Por exemplo: cantar uma canção, um repertório que não esteja associado àquela influência. Começar a desenvolver um pouquinho a questão do timbre próprio. E é um processo, na verdade, um processo lento e de muita maturação. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 302)

Por causa da questão da busca de uma identidade vocal individual, F. Abreu se mostra muito reticente em relação ao ensino do canto popular nas universidades:

Eu não me decido a dizer para você que seja uma boa ideia existir uma sistematização de uma pedagogia do canto popular brasileiro, porque temo que isso venha a engessar as variadas possibilidades de expressão vocal e artística, pode enrijecer a criatividade, a originalidade, o inesperado. A partir do momento em que se metodiza, diminui a possibilidade das exceções, das dissensões, e acho que isso empobrece a música, a arte e a cultura. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 301)

Já R. Machado vê o canto MPB como uma escola estética estabelecida, e não enxerga em sua metodização um obstáculo à variabilidade de expressão vocal:

Eu não acho que porque é uma escola tem que ser padronizada. Acho que tem uma natureza de escola no sentido de que você segue determinados passos ali que produzem uma determinada voz que é orientada por uma sonoridade de fala [...] A nossa fala tem características diferentes, mas ela também tem um princípio de unidade. Há uma sonoridade comum, especialmente no eixo Rio-São Paulo. [...] Porque do ponto de vista artístico e intuitivo é evidente que essa escola já deu muito certo. Criou e continua criando

cantores que aprenderam a cantar cantando, que aprenderam a cantar ouvindo. [...] Não quer dizer que isso precisa ser engessado. A gente tem uma visão equivocada de escola, porque associamos com essa coisa do padrão. (Regina Machado, a partir de transcrição de aula recebida em 19/10/2010)

Outro fator importante da pedagogia vocal MPB é o diálogo ou a preocupação com a manutenção da cultura vocal genuinamente brasileira. R. Machado coloca o conflito entre a entrada da técnica vocal popular norte-americana e a necessidade de se afirmar o canto popular brasileiro como entidade autônoma, apesar de sua liberdade estética:

A questão é que durante muitos anos a gente só teve formação, informação e metodologias de ensino vindas de pensamentos europeus, e depois de pensamentos norte-americanos. A técnica vocal americana, especialmente a do *belting*, e até a da *soul music*, é específica de um universo cultural deles. Vai cantar música brasileira com aquele sotaque, acho isso gravíssimo. Porque é um processo de aculturação dentro de um país que tem a canção popular mais consolidada do mundo. Isso já é uma questão política, é uma questão de guerrilha. (Transcrição de aula recebida em 19/10/2010)

Felipe Abreu delinea algumas características vocais do canto MPB, apontando sua grande variabilidade:

O cantor popular vai possivelmente explorar as diferenças, as quebras entre registros de 'peito' e 'cabeça', pois não há o desenvolvimento de uma voz timbricamente uniforme, em toda a tessitura; as mulheres enfatizarão o registro de peito assim como os homens ficarão livres para utilizar o falsete; os agudos podem ser 'abertos'; a enunciação é geralmente mais importante do que a qualidade da emissão; a classificação vocal é prescindível, já que o cantor pode adequar livremente à sua voz a tonalidade da obra; com a presença do microfone, não há necessidade da presença do 'formante do cantor'; há uma busca de coloquialidade; o vibrato é opcional e depende do gênero; a posição da laringe é bastante variável, assim como na fala, sendo em alguns estilos predominantemente elevada. (ABREU apud CASTRO, 2002, p. 13)

Provavelmente também por causa da grande influência da teoria da semiótica da canção, tal como enunciada por Luiz Tatit¹²⁴, R. Machado confere à

¹²⁴ Conforme TATIT (1986, 1995, 2004), a canção é um tipo de obra que não pertence nem ao domínio da música nem ao da literatura. Sua característica distintiva é a presença subjacente da fala

enunciação ou entoação e à busca da coloquialidade, dentre as características descritas acima, especial atenção. Seu método de abordagem de ensino envolve estudar a história dos comportamentos vocais do que hoje se convencionou canto popular brasileiro, dividindo-a em grandes períodos e observando os momentos em que a tradição se modificou, sempre tendo como eixo a proximidade ou o distanciamento da fala.

Para tanto, no ciclo de aulas da Unicamp, onde foi realizado o processo de observação direta das aulas de R. Machado, os alunos não só executam peças e recebem *feedback* individual da professora sobre sua técnica e interpretação, mas realizam atividades coletivas de apreciação crítica do repertório, leituras teóricas e práticas vocais em grupo. Tais atividades são estimuladas também na escola de música de sua propriedade, especializada no ensino do canto popular brasileiro.

Já F. Abreu privilegia o atendimento individual, pois seu perfil é o de preparador e diretor vocal de CDs:

O trabalho em que eu acredito é o trabalho individual, personalizado, que faça a técnica vocal servir à expressão artística. O objetivo final é dar ao cantor as ferramentas para ele desenvolver uma autoconsciência e independência para resolver seus questionamentos. Me interessa a voz do cantor autoral, isto é, aquele que vai se expor e expor sua visão de mundo. Prefiro a abordagem pelo viés da cultura geral, da história da música, da história da arte, da literatura, da poesia, da política. Acho que um cantor popular não deve ser uma pessoa desinformada, ignorante. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 301)

A questão da reflexão e da cultura geral aparece também em R. Machado, e parece ser, portanto, um outro aspecto importante do canto MPB:

Só a abordagem técnica – e o fazer musical é cheio de abordagens técnicas – me parece que leva a um campo restrito de reflexão. A reflexão crítica, a ampliação do conhecimento artístico eu acho que é fundamental para o seu amadurecimento como pessoa. E acredito que isso interfere diretamente no seu cantar, porque interfere na sua capacidade de compreensão, interfere no seu amadurecimento para

nas melodias. Tatit analisa linguisticamente a melodia das canções, segundo alguns parâmetros da semiótica greimasiana, e a partir daí oferece perspectivas sobre seu sentido. Sua influência nos trabalhos acadêmicos sobre a composição e a *performance* da canção popular brasileira é marcante: é possível identificar toda uma linha de pesquisa ligada a seu referencial.

filtrar aquela canção e para se por a serviço dela. (Regina Machado, Apêndice 2, p. 281)

Dentro desse universo, os dois professores dão em suas aulas um peso muito diferente à técnica vocal. R. Machado propõe uma série de vocalises, sempre culminando com um extraído de um trecho de canção popular, mas raramente interfere corrigindo os alunos.

Eu interfiro pouco porque entendo que esse é um processo gradual que vai ocorrendo de fora para dentro, a partir da possibilidade que a aula em grupo produz, de observar o outro e, depois, começar a observar a si próprio. Gradualmente os alunos vão acordando suas percepções e corrigindo essas questões. Claro que quando o fato é gritante eu interfiro, mas, se não, prefiro que cada um vá descobrindo sua própria sonoridade, evitando dessa maneira uma padronização muito acentuada. (Depoimento por email, do dia 14/02/2013)

Para ela, é importante não separar radicalmente a técnica da interpretação do repertório. Da mesma forma, ela acredita que os parâmetros musicais da interpretação vem naturalmente da relação emocional que o aluno constrói de sua leitura do texto cantado, e não de ideias pré-programadas, como o mapeamento de contrastes de intensidade e andamento, por exemplo. Já F. Abreu é extremamente rigoroso com a qualidade da execução dos vocalises e com o domínio da técnica vocal, pois, como Benito Maresca, acredita que somente com liberdade técnica os alunos conseguirão se expressar bem, e que este domínio é anterior ao amadurecimento de uma boa interpretação. Para ele, o mapeamento antecipado das variações timbrísticas e dos gestos vocais e musicais da canção é parte fundamental do trabalho.

7.3. As particularidades terminológicas e conceituais de Felipe Abreu e Regina Machado

Todos estes fatores parecem se refletir na maneira como os dois professores utilizam a terminologia técnica e no rigor com que aplicam certos conceitos.

As tabelas 9 e 10 mostram os termos observados nas aulas particulares recebidas de R. Machado, do dia 19/10/2010 ao dia 23/11/2010, nas aulas regulares em grupo observadas na Unicamp, do dia 27/10/2010 ao 17/11/2010, e recolhidos de sua dissertação de mestrado (MACHADO, 2007). Já as tabelas 11 e 12 mostram os termos recolhidos nas aulas particulares com o Prof. Felipe Abreu entre 24/05/2010 a 18/06/2010 e a partir de seus depoimentos sobre terminologia, disponíveis no Apêndice 2. Pela natureza do tipo de atuação de F. Abreu, mais voltada a cantores profissionais conhecidos na mídia, e para seu próprio conforto, o professor preferiu que não fosse realizada a parte de observação direta de suas aulas regulares.

Regina Machado				
Termo Principal	Termos relacionados/ semelhantes	Contexto	Termos negativos/ defeitos	Possíveis significados
Apoio		Relação entre canto e respiração;	Colocar força no som	Nível de tónus adequado na musculatura responsável pela expiração
Sub-registros de peito e cabeça		Fonação		Registros laríngeos
Passar/ não passar		Fonação		Transição ou manutenção de registros laríngeos
Manipular a massa de ar na boca	Moldar/perceber a direção da massa de ar na boca; trabalhar/ sentir as ressonâncias	Manobras articulatórias		Configuração de trato vocal, com especial atenção à precisão de articulação das vogais brasileiras
Emissão		Sonoridade geral da voz		Qualidade vocal predominante numa determinada interpretação
Focar a emissão	Focar a voz	Sonoridade geral da voz		Maior tensão adutória das pregas vocais, menor escape de ar não sonorizado
Emissão frontal	Voz na frente	Sonoridade geral da voz		Coluna de ar projetada nos seios da face, maior apoio
Emissão posterior	Voz para trás	Sonoridade geral da voz		Coluna de ar projetada no palato, com uso dos espaços internos da boca
Emissão coberta		Sonoridade geral da voz	Não cobrir	Laringe baixa, expansão faríngea, aumento das cavidades supra-glóticas Não controlar a posição laríngea
Emissão nasal	Voz no nariz	Sonoridade geral da voz		Coluna de ar projetada no nariz
Emissão posterior	Voz para trás	Sonoridade geral da voz		Coluna de ar projetada no palato, com uso dos espaços internos da boca interpretação
Emissão tenso-es-trangulada	Voz tensa, tensão no canto	Sonoridade geral da voz		Tensão laríngea e enrijecimento das pregas vocais

Emissão airada	Voz soprosa	Sonoridade geral da voz		Tensão insuficiente entre as pregas vocais, escape de ar não sonorizado na voz
Timbragens	Calibragem da voz	Sonoridade geral da voz		Variações intencionais de qualidade vocal numa determinada interpretação
Articulação rítmica	Presença/ ausência do padrão entoativo da fala no canto	Sonoridade geral da voz; relação entre fala, texto e melodia		Sobreposição do fraseado musical ao linguístico, inclusive nos aspectos de qualidade vocal
Dicção		Sonoridade geral da voz		Maneira de dizer o texto na melodia (ritmo e qualidade vocal)

Tabela 7: Regina Machado - Termos principais, termos relacionados, contexto e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.

Conceitos dominantes/Ferramentas técnicas:
A principal referência do canto MPB é a canção popular brasileira urbana midiaticizada, tipo de obra que se situa na fronteira entre a música e a literatura, sem pertencer a nenhuma das duas.
O canto popular brasileiro é uma escola estabelecida, porém sem padrões vocais pré-definidos, e ainda não formalizada academicamente
Os tipos de padrão vocal encontrados nesta escola são forjados pela relação entre a interpretação vocal e os padrões entoativos da fala
A interpretação vocal é produto da compreensão e da entrega emocional que o cantor tem em relação à composição interpretada
O canto popular privilegia a fidelidade ao fonema da fala, enquanto o canto erudito privilegia a beleza do som, mesmo que com comprometimento do fonema. Por isso as terminações de frase são mais curtas e sem ou quase sem vibrato
A interpretação vocal é resultado da integração dos planos de expressão (elementos não textuais da voz) e do conteúdo (elementos textuais)
Organização do processo de ensino em torno de períodos definidos da história da música brasileira, marcados por tendências de comportamentos vocal diferentes
A técnica vocal serve para dar controle do aparelho fonador ao cantor, e não para formatar a voz a determinado padrão estético
Vocalises enfatizam não só sonoridade da voz popular, mas percepção musical e fatores pertinentes à entoação da canção popular
Inclusão de atividades de apreciação musical, leitura de textos e reflexão sobre o repertório brasileiro como partes integrantes do processo de formação do intérprete
Ênfase na percepção corporal e auditiva do cantor
Plano de exercícios pode ser realizado em grupo
Trechos de canções do repertório brasileiro com desafios técnicos e expressivos específicos utilizados como vocalises
Importância do exemplo cantado, do professor e de outros cantores da tradição brasileira

Tabela 8: Regina Machado – conceitos e ferramentas técnicas.

Felipe Abreu				
Termo Principal	Termos relacionados/ semelhantes	Contexto	Termos negativos/ defeitos	Possíveis significados
Apoio		Relação entre canto e respiração;		Nível de tônus adequado na musculatura responsável pela expiração: costelas abertas, retração do baixo abdômen e projeção do epigástrico nas notas fortes, agudas ou em zona de passagem
			Colocar força no som, empurrar	
Voz de peito/ voz de cabeça/ voz mista	Mecanismo pesado/ mecanismo leve	Fonação		Registro de peito, registro de cabeça, registro misto
Passagem	Passar/ não passar, zona de passagem, quebrar	Fonação		Transição ou manutenção de registros laríngeos
Degradê de registros	Fluidez	Fonação		Transição suave de registros, uso da voz mista
Forma		Manobras articulatórias		Determinada configuração de trato vocal
<i>Chiaroscuro</i>		Sonoridade geral da voz		Equilíbrio entre harmônicos agudos e graves
Ressonância posterior/ anterior gutural / nasal / voz na máscara	Focar a voz	Sonoridade geral da voz		Ajustes de qualidade vocal
Cor da voz	Voz clara, escura, aberta, redonda	Sonoridade geral da voz		Ajustes de qualidade vocal; configurações de trato vocal; timbre
Espaço	Conforto, sentir-se como um “gordão” dentro de uma piscina	Sonoridade geral da voz		Espaço orofaríngeo, abertura intercostal

Tabela 9: Felipe Abreu - Termos principais, termos relacionados, contexto e possíveis significados fisiológicos e/ou conceituais.

Conceitos dominantes/Ferramentas técnicas:
O cantor popular deve investir em encontrar sua personalidade, sua marca pessoal
A marca pessoal se encontra por meio de um processo longo de escuta e de busca de libertação das referências vocais iniciais de outros cantores
Cantar bem não é cantar de tudo, mas se aprofundar em uma maneira de cantar, no que diz respeito a timbre, repertório, projeto musical e autoral
Não existe padrão vocal da música popular brasileira. O único padrão a ser perseguido é com relação ao respeito às base fisiológicas da voz, à busca da naturalidade da emissão, à atenuação das tensões vocais e corporais
A técnica vocal deve ser trabalhada de maneira individual, personalizada, servindo à expressão artística. O objetivo final é dar ao cantor as ferramentas para ele desenvolver autoconsciência e independência para resolver seus questionamentos
Abordagem por meio da cultura geral, da história da música, da história da arte, da literatura, da poesia, da política, fazem parte da formação de um cantor popular que busca um trabalho autoral
A interpretação deve ser planejada e mapeada em termos de forma musical, dinâmicas, andamento, divisão rítmica, etc.
Controle do excesso de pressão sobre a laringe; prevenção de força expiratória excessiva
Utilização de sons facilitadores: vibração de língua e lábios, fricativas
Utilização dos glissandos e do legato como ferramenta para obtenção da uniformidade timbrística
Utilização de vogais específicas, com formas específicas, para trabalhar a qualidade vocal
Plano de exercícios varia conforme necessidades do aluno
Ênfase na percepção do cantor: monitoramento auditivo constante de gravações

Tabela 10: Felipe Abreu – conceitos e ferramentas técnicas

O primeiro fator notável a observar da comparação entre as duas tabelas é que Felipe Abreu tende a utilizar termos mais tradicionais e conhecidos do jargão da pedagogia vocal, enquanto Regina Machado mostra utilizar mais termos principais de caráter idiossincrático, tais como a expressão “manipular a massa de ar na boca”.

No processo de aulas, F. Abreu se refere à técnica quase sempre com instruções objetivas, como “abra a boca verticalmente” ou “não deixe a laringe subir”, e a complementação deste tipo de instrução com o uso concomitante do jargão tradicional é consciente:

Durante todo o tempo da Associação Brasileira de Canto (da qual eu fiz parte desde o começo, fui sócio-fundador) e do Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro, eu e vários colegas sempre defendemos a tentativa de se fazer um glossário terminológico. Por exemplo, os termos “tessitura” e “extensão”. Tessitura é uma coisa, extensão é outra, mas algumas pessoas os usam como sinônimos, e já está se

tornando aceitável. Agora, “potência vocal”... o que é isso? Já temos intensidade, volume, projeção. Você ainda vai acrescentar mais um termo? Para quê? Vamos tentar “enxugar” esta terminologia para a gente falar uma linguagem parecida. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 305)

Assim, afora a expressão “degradê de registros”, todos os outros termos principais utilizados por F. Abreu são correntes na literatura brasileira sobre voz, inclusive na fonoaudiológica, de tendência mais objetiva que a pedagógica.

Embora os dois professores utilizem o termo tradicional “apoio”, chamou a atenção da pesquisadora a grande diferença de frequência e importância para um e outro sujeito. R. Machado utilizou o termo duas vezes em todo o ciclo de observação desta pesquisa e não se referiu a ele nenhuma vez em sua dissertação de mestrado. De fato, nas aulas particulares recebidas, ela apenas perguntou sobre quais estratégias respiratórias esta pesquisadora preferia utilizar e se havia algum desconforto em relação a isso, não tocando mais no assunto a partir de então.

Já F. Abreu conferiu grande valor não só ao termo, mas ao controle postural, respiratório e da musculatura tóraco-abdominal, e assim como fez o professor de canto erudito B. Maresca Maresca, explicou já no início da primeira aula dada a esta pesquisadora qual sua concepção do termo. Para ele, “apoio” integra postura, respiração e tônus abdominal; o cantor deve ter costelas abertas, esterno elevado, e realizar projeção do epigástrico para fora e retração do abdômen nas notas de maior intensidade, agudas ou na zona de passagem. Ao contrário de B. Maresca, no entanto, ele preferiu que a pesquisadora continuasse com suas próprias estratégias, a não ser em momentos de maior dificuldade técnica, pois acredita que não existe apenas uma maneira correta de se gerir a respiração e que o professor deve aproveitar as habilidades prévias de um aluno já iniciado.

Sua concepção de “apoio” pode ser associada àquela apresentada por dois autores proeminentes da pedagogia vocal moderna citados por ele como referências teóricas importantes: Richard Miller e Ralph Appelman. R. MILLER (1996, p. 24), inspirado em grandes tratadistas como Francesco Lamperti, dá grande ênfase tanto à integração entre postura e respiração quanto às costelas abertas tanto durante a fase inspiratória quanto da expiratória. APPELMAN (1986, p. 17) também defende a

postura e as costelas abertas, porém confere grande ênfase ao controle da retração do baixo abdômen por meio de exercícios que ele chama de “*pulsated drills*”¹²⁵.

A importância da manipulação consciente dos registros laríngeos aparece nos procedimentos dos dois professores de MPB, assim como apareceu nos de CCCA, por meio de Marconi Araújo. Tal destaque parece demonstrar que de fato este parâmetro técnico tem maior importância no canto popular do que no canto erudito, principalmente pela necessidade do uso da região mais grave nas vozes femininas e pela identidade que o registro de peito encontra com a fala.

Em relação ao canto CCCA, no entanto, foi observada menor ênfase na manutenção do registro de peito em notas agudas. Ambos os professores de MPB buscaram acessar o registro de peito nas notas mais graves, mas manter sua tendência de passagem fisiológica, em torno do Mib3, sem entrar na prática do *belting*. Quando questionados com relação a isso, tanto F. Abreu quanto R. Machado disseram que, embora a dominância do registro de peito seja comum em diversos intérpretes e repertórios da MPB, é mais importante manter a naturalidade da voz de cada cantor, sem forçar deliberadamente sua extensão além da zona de passagem. Tais afirmações reforçam a ideia de que o canto MPB pode eventualmente partilhar de alguns elementos técnicos com o CCCA, mas não privilegia a busca de ideais sonoros *a priori*.

R. Machado parece se referenciar no conceito de registros tal como enunciado por HOLLIEN (1972) e pela fonoaudióloga Sílvia Pinho em seus *workshops*: a voz de peito e a voz de cabeça seriam sub-registros contidos dentro do registro modal, e não mecanismos autônomos, como o vêem hoje ROUBEAU et al (2009). Já o termo “degradê de registros”, utilizado por F. Abreu juntamente ao termo “voz mista” parece levar em consideração o famoso gráfico de HIRANO (1988)¹²⁶, que mostra a possibilidade de transição gradual e progressiva entre a contração dos músculos TA e CT, de tal maneira que o cantor treinado eliminaria a transição abrupta ou a “quebra” de registros¹²⁷. Segundo CASTELLENGO et al (2007), embora fisiologicamente sempre ocorra uma mudança abrupta de padrão de vibração das pregas vocais na mudança de registros, a técnica de voz mista

¹²⁵ Em tradução livre, “retrações pulsáteis”.

¹²⁶ Ver Capítulo 4, tópico 4.3.1.

¹²⁷ Ver Capítulo 4, tópico 4.3.1.

consiste justamente no desenvolvimento de estratégias para mascarar a transição, seja por meio do ajuste cuidadoso da intensidade sonora utilizada na passagem, seja pela adoção de manobras articulatórias tais como o uso da “voz coberta”.

7.4. Termos metafóricos: conexão entre técnica e musicalidade

Os termos “articulação rítmica” e “dicção”, utilizados por R. Machado, encontram-se na fronteira entre os parâmetros de qualidade vocal, prosódia e musicalidade. Eles se apresentam como expressões mais gerais, abrangendo não só o que normalmente se qualifica como timbre ou qualidade vocal, mas também o que ABERCROMBIE (1967, apud GELAMO, 2011) classifica como dinâmica da voz, isto é, as variações de intensidade, continuidade, ritmo, etc. Sua função na definição da sonoridade geral da voz, foco da presente pesquisa, desempenha papel semelhante aos modos de emissão “coloquial”, “percussivo” e “*legato*”, utilizados por Isabêh: atuam na fronteira entre parâmetros técnico-vocais e parâmetros estritamente interpretativos ou musicais.

F. Abreu relata recorrer a muitas metáforas sugestivas com seus alunos regulares, tais como a da pessoa gorda confortável dentro de uma piscina:

As sensações de grande espaço são muito importantes. Espaço intercostal, espaço orofaríngeo, espaço na cabeça. Gosto de pedir ao aluno que se imagine gordo, não um gordo pesado, mas um gordo imerso numa piscina, em que nada pesa. Isso imediatamente cria, na maior parte das vezes, uma boa resposta, a primeira delas sendo uma laringe menos alta e rígida. Eu utilizo imagens tanto para evitar a contração corporal e o som “forçado”, como para evitar o excesso de mecanicismo na produção sonora. A técnica vocal não deve ser algo mecânico, tem que estar totalmente a serviço da expressão artística. Mas devemos saber que uma determinada imagem não funciona para todos, as imagens também têm que variar em função do entendimento do aluno, da capacidade de esta imagem ser significativa num nível de entendimento orgânico, total. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 292)

O professor recorre a diversos termos impressionísticos de inspiração sinestésica para descrever a voz: “cor de voz”, “voz clara”, “voz redonda”, etc, sempre dentro de um repertório de termos já conhecido no meio vocal. Já R. Machado utiliza a imagem de que a coluna de ar é manipulada pelos articuladores a cada nova vogal emitida. O papel de tal tipo de imagem proprioceptiva ocupa na pedagogia da professora a fronteira entre a descrição subjetiva e a sensação física palpável:

Acho que a imagem é só uma tentativa de facilitação da compreensão. Ou seja, [um recurso para] que o aluno consiga traduzir aquilo que parece impalpável. Mas, na verdade, eu não acho que é impalpável. Eu acho que é muito palpável. Então, eu procuro conduzir de uma maneira que o aluno realmente perceba fisicamente aquilo que ele está fazendo. (Regina Machado, Apêndice 2, p. 273)

Ambos os professores utilizam os termos universalizados no jargão do canto pelos pedagogos do início do século XX, influenciados pela teoria inharmônica, como “voz na frente”, “voz na máscara” e “ressonância posterior”. Novamente, e assim como em todos os sujeitos observados na presente pesquisa, a referência proprioceptiva das sensações localizadas da voz em determinadas partes do corpo parece ser fundamental para a discussão da qualidade vocal, quando se trata do direcionamento do aluno à obtenção da sonoridade geral esperada.

Felipe Abreu, entretanto, prefere esclarecer, assim como Adriana Kayama, que as sensações vibratórias não são de fato causadoras do fenômeno da ressonância, mas sim uma espécie de efeito colateral dele.

Por fim, cabe ressaltar que tanto F. Abreu como R. Machado enfatizaram a importância da prática diária e cuidadosa dos exercícios de transição, tanto pelo lado da memorização de caminhos cognitivos quanto pelo do condicionamento muscular do aparelho fonador.

Capítulo 8.
Comparação terminológica transversal

Contando com o panorama detalhado tecido nos três capítulos anteriores, este capítulo é dedicado a uma comparação transversal entre a terminologia utilizada pelos sujeitos e suas relações com as grandes tendências pedagógicas do canto, os conceitos e as ferramentas técnicas encontradas em campo. A intenção é evidenciar aproximações entre professores com afinidades teórico-metodológicas, a despeito do eixo estilístico em que atuam.

Havia no início da presente investigação uma expectativa de encontrar um padrão de recorrência terminológica claramente orientado ou pela tendência estética ou pelo referencial teórico-metodológico dos sujeitos pesquisados. A realidade encontrada em campo, no entanto, mostrou-se diferente.

Apesar de ter sido possível identificar de maneira muito definida as tendências estéticas dos professores investigados e mesmo suas afinidades conceituais, tais afinidades não se reproduziram de maneira consistente em sua escolha de termos.

As semelhanças estéticas e conceituais se manifestaram pelo tipo de exemplo vocal dos sujeitos, por suas referências teóricas e/ou fonográficas, por seus depoimentos ou por seu ferramentário para o trabalho técnico-vocal.

8.1. Afinidades teórico-metodológicas

A análise dos dados colhidos mostra que, no que tange as semelhanças conceituais e/ou teórico-metodológico-procedimentais, os sujeitos podem ser agrupados em duas tendências gerais de abordagem.

Na primeira tendência, observou-se que três sujeitos apontaram Richard Miller como referência teórica importante: Adriana Kayama, Felipe Abreu e Marconi Araújo. A. Kayama e F. Abreu se referiram também a outros nomes importantes da pedagogia vocal moderna erudita¹²⁸, enquanto M. Araújo apontou os tratados de

¹²⁸ Ela a Barbara Doscher e ele a Ralph Appelman. F. Abreu citou também Antonio Juarra, Mara Behlau e Sílvia Pinho.

autoria dos grandes *castrati* e o de Manuel Garcia, além do livro sobre CCCA e *belting* de Jan Sullivan.

Observou-se grande afinidade conceitual e procedimental entre esses três professores: todos eles apresentam grande preocupação com o controle da força abdominal excessiva ao cantar e sua relação com a fonação. Os três conferem também grande importância à configuração de trato vocal adotada pelos alunos como ferramenta para controle da sonoridade ideal: A. Kayama se refere às várias configurações usando o termo “posturas”; F. Abreu prefere o termo “forma”, e M. Araújo utiliza um termo para cada configuração, chamando o conjunto de termos de “manobras”.

Os três procuram dar explicações fisiológicas associadas ao uso de termos metafóricos; utilizam determinados fonemas para estimular a mudança de sonoridade geral da voz¹²⁹. F. Abreu e A. Kayama fazem uso recorrente dos *glissandi* e de exercícios em *legato* para estimular a uniformidade timbrística por toda a extensão vocal. Ambos também dedicam muita atenção à obtenção pelo aluno de um ataque vocal isocrônico. Por fim, F. Abreu e M. Araújo ministram exercícios dirigidos ao desenvolvimento em separado dos registros laríngeos¹³⁰¹³¹.

Tais afinidades parecem indicar uma identidade pedagógica que transcende os estilos musicais aos quais cada um dos docentes se dedica, pelo menos no que tange o aspecto técnico-vocal. Relacionando essa semelhança com os autores citados pelos sujeitos como referência teórica, percebe-se um alinhamento de seu arcabouço conceitual com o pensamento dominante na pedagogia vocal pós-anos 50, descrita no Capítulo 2: uma tendência de abordagem do canto que sofre forte influência das ciências da voz, que apresenta grande preocupação com a elaboração de ferramentas técnicas específicas referenciadas nas descrições recentes sobre a fisiologia da voz cantada, e que confere à compreensão e ao domínio pontual de cada nível do aparelho fonador papel de destaque. Neste

¹²⁹ Por exemplo, determinadas vogais para o equilíbrio de sonoridade entre harmônicos graves e agudos (observado nos três), consoantes fricativas para a melhora da fonação (F. Abreu e A. Kayama), combinações fonêmicas específicas para os diversos tipos de *belting* (MA).

¹³⁰ Ver tópico 4.3.3. sobre a influência dos conceitos científicos recentes sobre fonação sobre a pedagogia vocal moderna.

¹³¹ Prática utilizada também por Jeanette LoVetri em seu *Somatic Voicework*TM.

contexto, observa-se uma separação conceitual e procedimental entre conteúdos técnicos e estéticos.

Benito Maresca, Regina Machado e Isabêh se identificam por uma outra tendência de abordagem teórico-metodológica. Ao observar as ferramentas técnicas utilizadas por eles, não se encontra o tipo de identidade conceitual que se observou no grupo formado por Adriana Kayama, Felipe Abreu e Marconi Araújo. Cada professor tem uma visão diferente da técnica vocal e de seus pressupostos, e não houve coincidência nos exercícios adotados. Também não houve coincidências nas referências teóricas mencionadas: enquanto B. Maresca citou Lilli Lehmann e Caruso, Isabêh citou Marta Andrada e Silva, Kathrine Sadolin e Sílvia Pinho, e R. Machado citou as grandes referências fonográficas da MPB, além de textos de Luiz Tatit¹³².

Porém nota-se claramente uma afinidade importante na articulação entre técnica e musicalidade: os três professores incluem vocalises extraídos ou inspirados em trechos do repertório de suas abordagens musicais na parte de técnica vocal, tendendo a integrar a parte de vocalização com a de expressão musical. Embora conheçam autores e termos das ciências da voz e da fonoaudiologia, não conferem grande importância a explicações fisiológicas ou à aplicação de exercícios dirigidos à correção de defeitos pontuais da produção vocal. Tendem, ao contrário, a se aproximar dos vocalises e da técnica vocal de maneira mais empírica e holística, constantemente mantendo a referência de seu universo estilístico e cultural durante o trabalho técnico.

B. Maresca tem seu repertório semanal de vocalises, composto dos arpejos e escalas típicos do canto erudito e encerrando a série com um dos famosos vocalises de Rossini¹³³ e Caruso (VACCARO, 1995, p. 167 e p. 171), ambos comumente encontrados em trechos de melodias e cadências de árias de ópera. Durante o período de observação de aulas, Isabêh costumava fazer apenas um exercício de natureza puramente técnica -a vibração de lábios- e em seguida aplicava vocalises diretamente ligados ao que nomeou “modos de emissão” ou ao

¹³² Embora R. Machado conheça os textos de Richard Miller, pois o menciona em uma de suas aulas e o cita em um trecho de sua dissertação, como o autor é ligado ao canto erudito não figura, para ela, entre suas principais referências (cf. comentário realizado na mesma aula).

¹³³ Embora não seja o mesmo utilizado por B. Maresca, um exemplo de vocalise típico de Rossini encontra-se em <http://www.videohippy.com/video/130102/Rossini-vocalises>

treinamento específico da ornamentação do canto *black*¹³⁴, embora sempre atento à presença de tensão excessiva no canto dos alunos. Comumente, a sessão de vocalises era entremeada pela interpretação de peças do repertório que pudessem exemplificar ou trabalhar o conceito abordado, o que não aconteceu com nenhum outro professor da pesquisa.

Já R. Machado declarou ter a preocupação de não deixar que os vocalises sejam apenas voltados à técnica vocal, mas que se prestem também ao desenvolvimento da percepção musical. De maneira semelhante a B. Maresca, porém mais deliberadamente, a professora sempre encerra a parte de vocalização com trechos de canções brasileiras que possam apresentar desafios perceptivos e técnicos aos alunos.

Como comentado anteriormente, B. Maresca avaliava que as informações provenientes das ciências da voz são não só desnecessárias à formação do cantor, como frequentemente atrapalham sua compreensão do canto, por causarem confusão. Tal ponto de vista é apenas em parte partilhado por A. Kayama, pois a professora ressalta a importância de esclarecer ao aluno sobre os processos fisiológicos do canto, uma vez que ele esteja dominando a produção da sonoridade ideal pretendida para determinado ponto de seu estudo. R. Machado critica a atenção exagerada dada pela pedagogia vocal à técnica vocal, característica que ela atribui à herança que a pedagogia vocal popular traz do canto erudito. Para ela, a preocupação exagerada com a correção técnica pode ser um dos fatores que levam à padronização vocal no canto popular.

Isabêh e R. Machado enfatizam a importância de o aluno aprender a cantar ouvindo outros cantores e cantando, e aparentemente não por acaso adotam conceitos e termos específicos para designar parâmetros limítrofes do domínio técnico e interpretativo¹³⁵. B. Maresca recheava suas aulas de relatos de episódios pitorescos de sua carreira, contando histórias de grandes cantores, diretores e maestros, narrando o processo de montagem das óperas em que atuou, comparando e criticando professores de sua formação e interpretações vocais que

¹³⁴ Apogiaturas simples e duplas, mordentes, combinações destes dois ornamentos, melismas e, finalmente, improvisação sobre a escala pentatônica “*blues*”.

¹³⁵ Os “modos de emissão percussivo, coloquial e legato” de Isabêh; a “articulação rítmica” e a “dicção” de Regina.

ele ouvira. Durante cada aula, seu estúdio era frequentado não só pelo aluno ativo, mas por uma dezena de ouvintes, que buscavam aprender pelo exemplo dos colegas e vivenciar um pouco do universo do canto erudito profissional por meio das anedotas do professor.

Assim, parece possível afirmar que A. Kayama, F. Abreu e M. Araújo encaram a técnica vocal como uma extensão dos conceitos contemporâneos em fisiologia da voz, da pedagogia vocal e das publicações sobre treinamento vocal em geral. As conexões entre esses conceitos e o estilo musical que cada um trabalha se dá no momento da interpretação do repertório e tende a não aparecer durante a parte técnica da aula, a não ser pelo cuidado de cada um destes professores em direcionar o aluno à sonoridade pretendida durante os vocalises. Já B. Maresca, Isabêh e R. Machado tendem a não separar conteúdos técnicos de conteúdos expressivos, colocando no centro de suas abordagens da técnica vocal a própria cultura musical de seus contextos de trabalho.

8.2. Discussão geral dos termos encontrados em campo: padrões transversais de recorrência terminológica e análise de casos

O impacto das tendências de abordagem teórico-metodológica sobre a escolha dos termos utilizados, no entanto, é limitado a alguns exemplos, e não chega a ocorrer de forma sistemática. Observou-se em Felipe Abreu e Adriana Kayama o uso dos termos “mecanismo leve/mecanismo pesado”, trazido para a área de voz por William Vennard e Minoru Hirano para designar a fisiologia dos registros laríngeos. Como conotação negativa da tendência de exagero do uso do tônus abdominal, o termo “empurrar”, como excesso de pressão ou como o ato de “colocar força [excessiva] no som”, apareceu nos três sujeitos mais ligados ao referencial das ciências da voz. Como observado no capítulo 2, nas referências pedagógicas e científicas modernas é constante o questionamento do uso de estratégias respiratórias como panaceia da técnica vocal e o destaque da importância de uma coordenação adequada entre respiração e fonação. Por fim, o termo “espaço”, como

comando para induzir determinados níveis de distensão faríngea, foi também um achado comum nesse grupo de professores. O termo, bastante comum na pedagogia vocal, serve também no caso de F. Abreu para simbolizar a abertura de boca, de costelas e a própria sensação proprioceptiva do som na cabeça.

As grandes e marcantes recorrências encontradas, porém, foram a do jargão pedagógico tradicional, das expressões descritivas sinestésicas e das metáforas proprioceptivas em geral, como é possível observar num olhar transversal pelas tabelas terminológicas levantadas no presente trabalho. Muitos dos termos ligados à sinestesia e à propriocepção encontrados neste trabalho são também parte do jargão tradicional, como é o caso de “*chiaroscuro*” ou de “voz de peito/voz de cabeça”. Na breve análise que será empreendida a seguir, os termos do tradicionais que não possuem conteúdos fortemente ligados ou à sinestesia ou à propriocepção foram analisados em separado. Já os termos que também são tradicionais, mas que carregam forte conotação sinestésica ou proprioceptiva foram analisados nestas categorias.

Os dados colhidos mostraram, em primeiro lugar, que todos os professores utilizam instruções objetivas gerais, que se prestam a comandar movimentos voluntários das partes visíveis do aparelho fonador, do tipo “abra mais a boca”, “não projete a mandíbula” ou “arredonde mais os lábios”. Apenas um professor, Marconi Araújo, utilizou termos científicos, como “fonação”, “adução”, “TA” e “CT” e “constricção faríngea”. No entanto, todos os sujeitos se referiram em algum momento à laringe e às pregas vocais. Os sujeitos a utilizarem mais instruções objetivas foram Felipe Abreu, Benito Maresca e Marconi Araújo.

Já o uso do jargão tradicional apareceu de maneira mais evidente por meio dos seguintes termos: “apoio”, “empurrar”, “espaço”, “zona de passagem”, “passar/não passar” e “cobertura”.

O termo “apoio” foi utilizado por 4 sujeitos, ainda que a expressão tenha para cada um deles um significado diferente: um sentido geral de tónus respiratório para o canto para R. Machado, costelas abertas e impulsos abdominais para B. Maresca, costelas abertas e projeção do epigástrico para F. Abreu e contração glúteo-pélvica para Isabêh. Os dois sujeitos que não utilizaram o termo ainda assim estabelecem um diálogo com ele: A. Kayama evita deliberadamente sua utilização e M. Araújo cria a manobra e o termo contra-apoio. Ambos os professores procuram elaborar

outras expressões para se referir à respiração por identificar o termo original com um comando que induz força excessiva.

A tendência a buscar novos termos que possam substituir aqueles utilizados no jargão tradicional e que poderiam induzir mau-funcionamento do aparelho fonador aparece em diversos autores da pedagogia vocal moderna. É um exemplo marcante dessa prática R. Miller, que afirma categoricamente que certas expressões metafóricas podem ser danosas¹³⁶, estabelecendo, por exemplo, os termos “gestão de respiração” como alternativa ao termo “apoio”, “modificação de vogais” em substituição ao termo “cobertura”, “equilíbrio ressonantal” no lugar de “colocação” e “vibrância” como síntese de “vibrato” e “timbre”¹³⁷.

Já a expressão “passar/não passar” e sua correlata “zona de passagem” apareceram em três dos sujeitos: M. Araújo, R. Machado e F. Abreu, e na amostra pesquisada pareceram estar mais fortemente vinculadas ao canto popular, tanto CCCA quanto MPB, possivelmente porque nesses gêneros o problema da transição de registros é mais constante.

O termo “cobertura”, até certo ponto análogo ao termo “espaço”, apareceu em três sujeitos: M. Araújo, Isabêh e R. Machado. Apesar de ser um termo originalmente relacionado ao canto erudito, B. Maresca e A. Kayama não o utilizaram durante o período de observação. Como já comentado anteriormente, B. Maresca considera o procedimento de “cobrir” o som tecnicamente ultrapassado e Adriana aborda o “redondo”, correlato em sua terminologia ao procedimento da “cobertura”, com parcimônia. Ambos os professores relatam terem tido experiências negativas com a resposta vocal provocada pelo termo em suas formações¹³⁸. Para R. MILLER (1996, p. 151) o termo carrega, além do problema da polissemia, a possibilidade de induzir um ajuste exageradamente tenso.

O fato de um termo típico da pedagogia de um estilo de canto aparecer no contexto de outros estilos e não em seu próprio nicho levanta duas questões interessantes. A primeira aponta a onipresença da herança terminológica erudita em toda a pedagogia vocal, alçando-a ao status de fonte principal do que até aqui

¹³⁶ Sobre isso, ver citação completa do autor no tópico 1.2.

¹³⁷ IN: R. MILLER (1996). Os termos originais são “*breath management*”, “*vowel modification*”, “*covering*”, “*resonance balancing*”, “*placement*”, “*vibrancy*”, “*vibrato*” e “*timbre*”, respectivamente.

¹³⁸ Ver entrevistas de B. Maresca e A. Kayama, Apêndice 2.

chamamos de “jargão tradicional”, fato que é reconhecido e apontado principalmente pelos professores de outros estilos que não o erudito. A segunda sugere que expressões deste tipo, ainda que descritas como tendo o mesmo objetivo em diferentes contextos de ensino, como foi o caso na presente pesquisa, sempre vão encontrar novas significações conforme o contexto cultural em que estão inseridas. Assim, se na pedagogia do canto erudito existe uma certa reação a “cobertura”, pois o universo vocal-cultural envolvido mostra um certo desgaste do termo, nas pedagogias de canto popular a expressão aparece ao mesmo tempo como um elemento reconhecidamente ligado à tradição erudita e como um recurso técnico possível, pois menos propenso à aplicação com exageros por causa da própria natureza da cultura vocal dos estilos populares, mais próxima da voz falada.

As expressões sinestésicas aparecem como tentativas de concretizar as impressões dos professores sobre a voz e, tanto nas aulas observadas como nas recebidas, são sempre associadas a exemplos auditivos comparados, em comandos do tipo “use uma voz mais escura do que essa que você usou agora” (observado em aula de F. Abreu) ou “a voz de tal cantor é aberta; já a de outro cantor é mais redonda” (observado em aula de M. Araújo). Assim, a comunicação por meio desse tipo de expressão não se dá de forma absoluta, mas ganha sentido apenas a partir das referências auditivas compartilhadas e discutidas entre professor e aluno. Os termos encontrados, presentes na linguagem de 5 dos sujeitos (à exceção de B. Maresca), foram inúmeros: “*squillo*”, “foco”, “claro”, “escuro”, “redondo”, “metal/metálico”, “gordo”, “cheio”, “brilho”, “ponta”, “com corpo”, “*chiaroscuro*”, “timbre completo” e “fluidez”.

Por fim, a recorrência mais notável encontrada nos termos analisados foi, sem dúvida, a das expressões proprioceptivas e de localização da voz em determinados pontos do corpo: sua presença se manifesta na terminologia de todos os professores investigados.

Tal achado certamente está relacionado ao fato de expressões como “voz de peito”, “voz de garganta” e “voz de cabeça” estarem entre os termos mais antigos da pedagogia vocal, contando com uma herança vicariante que remonta a séculos de história. Segundo VURMA (2007), outras expressões proprioceptivas como “voz na frente/ressonância frontal”, “voz atrás/ressonância posterior”, “voz na máscara” e “ressonância alta” se difundiram e popularizaram por causa do contato de grandes autores-cantores do início do século XX, como Lilli Lehmann e Jean de Reszke, com

a teoria acústica inharmônica da voz cantada, e se mantem vivas até hoje por uma falta de atualização teórica sistemática dos profissionais envolvidos no treinamento da voz¹³⁹.

8.3. Terminologia proprioceptiva X instruções objetivas: cognição, condicionamento físico e a automação dos ajustes favoráveis do canto

No entanto, a onipresença da referência proprioceptiva em um grupo de professores com *backgrounds* estilísticos, teóricos e práticos tão distintos indica que este fator possui uma complexidade muito maior do que se poderia supor a partir apenas da questão da herança terminológica, seja por meio da literatura ou do aprendizado vicariante. A terminologia proprioceptiva parece ocupar importância capital na comunicação entre professor e aluno, não só no processo de descrição quanto no da própria construção das sensações e da sonoridade do canto.

Mirna Rubim estabelece uma relação entre as sensações resultantes da produção vocal e o processo de automação das coordenações musculares exigidas no canto, enfatizando a importância da reflexão sistematizada:

A partir da repetição crítica e consciente de uma série de ordens cerebrais, evidentes através de sensações visuais, auditivas e cinestésicas, o aluno desenvolve seu mapa corporal capaz de ser controlado pela vontade. MACHADO (1980) explica que a área motora cerebral dá ordens aos músculos estriados esqueléticos e processa os automatismos (primário – inato, e secundário – aprendido). Para se adquirir um automatismo secundário é necessário treinamento, obtido durante a fase de reflexão sistematizada. (VIDAL, 2000, p. 63)

Como já mencionado no início da Parte III deste trabalho, Mirna Rubim [VIDAL (2000)] defende que as metáforas do canto funcionam como símbolos condensadores das coordenações musculares e sensações envolvidas no canto,

¹³⁹ Ver Capítulo 3.4.

estando diretamente envolvidas no processo de reflexão sistematizada e de automação de ajustes. A terminologia metafórica ganha sentido durante o processo de elaboração de uma linguagem comum entre professor e aluno, uma vez referenciada em experiências físicas e exemplos auditivos concretos. A partir daí, as expressões proprioceptivas passam a desempenhar o papel de uma espécie de catalisador cognitivo dos esquemas corporais que o cantor deve acessar repetidamente até que domine o automatismo secundário descrito acima.

Por outro lado, vários autores da área científica de treinamento vocal tem defendido que o processo de aprendizado dos ajustes favoráveis do canto se mostra não somente uma questão de fixação de caminhos neurocognitivos, mas um processo físico concreto de condicionamento¹⁴⁰. Alinhada a esta tendência, a professora Jeanette LoVetri defende que o processo de desenvolvimento da técnica vocal depende muito mais do treinamento das musculaturas envolvidas no ato físico de cantar do que da compreensão ou voluntariedade de controle do processo:

Quanto mais eu ensino, mais eu compreendo que esse processo, se feito corretamente, é antes de mais nada uma habilidade física que você tem que praticar e praticar, até que ele se torne parte de você. [...] E uma metáfora pode te ajudar artisticamente – ela pode ajudar a te deixar mais aberto emocionalmente ou te dar mais inspiração sobre aquilo que você quer expressar, mas se o seu corpo não estiver preparado para fazer aquele som, não há metáfora no mundo capaz de compensar isso. É como se você quisesse esquiar, e lesse todos os livros sobre esqui e pensasse em ser um esquiador o tempo todo, mas nunca fosse à montanha e nunca usasse os esquis. Você nunca vai conseguir esquiar! Eu posso te dizer: “esquiar é assim, esquiar é assado”. Isso não vai particularmente te ajudar a esquiar. Há muito pouco entendimento sobre isso na área do canto. [As pessoas dizem:] “Se você pensar nisso e naquilo, você vai conseguir cantar perfeitamente.” Não. Você tem que praticar até que [o mecanismo] trabalhe adequadamente. Aí sim, você pode pensar no que quiser e o pensamento vai te ajudar. Mas você tem que ter a habilidade física organizada primeiro. [...] [Por isso] eu tento só pedir coisas diretas e objetivas aos alunos: “abra mais a boca, feche mais a boca, cante mais forte, cante mais suavemente”. [Essas instruções] não são metáforas, são de fato ações deliberadas que você pode tomar.” (LoVetri, Apêndice 2, p. 333)¹⁴¹

¹⁴⁰ Por exemplo TITZE (2006) e LAUKKANEN et al (1995).

¹⁴¹ *The more I teach and the longer I teach, the more I understand that this process done properly is first, before it is anything else, a physical skill that you have to learn and learn, until it becomes part of you. Because then you can express your heart and your feelings whatever way you want. And a metaphor might help you artistically – like it might help you feel more emotionally open or it might give*

No material encontrado em campo, tanto instruções objetivas quanto proprioceptivas abundaram transversalmente, contemplando tanto o lado neurocognitivo apontado por VIDAL (2000) quanto o lado físico/muscular apontado por LoVetri. Assim, os dois universos terminológicos parecem estar sempre pautando a abordagem pedagógica dos professores pesquisados, em maior ou menor nível conforme suas referências teórico-metodológicas, seu universo cultural e sua personalidade comunicativa individual.

Diante do panorama geral traçado pela análise dos dados colhidos, observou-se portanto que a terminologia encontrada é bastante prolífica e diversa, com relativamente poucas coincidências de ocorrências entre os professores, mesmo se analisada conforme os subgrupos com afinidades estilísticas ou metodológicas. Por outro lado, nota-se que o repertório de termos pode ser claramente relacionado a categorias gerais, que ajudam a compreender sua função e contexto, conforme sua relação com certos aspectos musicais ou proprioceptivos e/ou determinados procedimentos técnico-metodológicos.

O professor Felipe Abreu aponta a crescente dificuldade de comunicação entre a classe de profissionais envolvidos no campo da voz cantada, agravada pela onda de novas informações trazida pela internet e pela necessidade de atualização de conhecimentos sobre a voz:

Essa babel terminológica que se intensificou a partir da internet é muito prejudicial. Nós já tivemos a supremacia do *belcanto*, que efetivamente sistematizou essa terminologia, com termos que usamos até hoje, porém as definições científicas de alguns desses termos ficaram ultrapassadas. E recentemente fomos invadidos por centenas de termos em inglês, devido à supremacia norte-americana na pesquisa científica da voz, e da popularização dos métodos norte-americanos de canto. Então é uma confusão. Acho que o primeiro

you some inspiration about what you want to express, but if your body is not prepared to make that sound, there is no metaphor in the world that is going to make up for that. It's like if you want to ski, and you really, really want to ski, and you read all the books about skiing and you just think of being a skier all the time. But you never get on skies and you never go on the mountain, so you are never going to be able to ski! So I might tell you: "Oh, skiing is like this, or skiing is like that" This is not particularly going to help you ski. And there is way too little understanding about that in singing. "Oh, if you just think of so and so, then you will be able to sing just fine". No. You have to do the practice until it works properly. Then, when you think of whatever that is, it is going to do you some good. But you have to have the physical skill organized first. I try to make everything I ask a person to do something that's simple and direct: "open your mouth, close your mouth, sing this louder, sing this softer". Those are not metaphors; those are actual deliberate things you can do.

ponto, crucial, seria uma uniformização terminológica sobre voz. Sem isso, qualquer tentativa de metodização pedagógica é impossível: teríamos dezenas de diferentes métodos de canto se arvorando de donos da verdade. (Felipe Abreu, Apêndice 2, p. 306)

Ao conviver com os seis professores investigados, compreendendo toda a complexidade de sua história pessoal e de seus contextos mercadológicos e culturais, e considerando a natureza multi-facetada do processo de construção vocal, que depende não apenas da linguagem original do professor, mas daquela elaborada em sua relação com o aluno, ficou claro que o caminho da uniformização terminológica não seria nem viável nem produtivo para o campo da voz cantada.

No entanto, a perspectiva oferecida pela classificação dos termos técnicos utilizados no canto em grandes categorias gerais, elaboradas a partir da análise comparada com os termos encontrados na literatura e no meio profissional, permite explicitar sua linhagem, suas características funcionais e seu contexto musical e cultural. A espécie de “taxonomia” de expressões empreendida pelo presente trabalho parece apontar um caminho possível para se iniciar a tarefa de aproximação entre terminologias aparentemente díspares, necessária para a melhoria de comunicação entre os profissionais da voz cantada e para o estudo aprofundado das diversas abordagens do canto.

Capítulo 9.

Considerações Finais

As reflexões realizadas neste trabalho foram impulsionadas pelos sentimentos de curiosidade e apreço. Curiosidade por conhecer mais sobre os três principais universos estético-vocais vigentes no Brasil, sobre a concepção de alguns dos grandes professores de canto do país a respeito das diversas maneiras de utilizar a voz cantada, sobre a linguagem e as expressões por eles utilizadas no dia a dia da construção da identidade vocal de seus alunos. Apreço pelo ensino-aprendizagem do canto, processo que nos embebe ao mesmo tempo da busca do auto-conhecimento e da conexão com a estética coletiva, do fortalecimento dos emblemas de cada universo musical e da batalha pela soberania de si mesmo, em constante dinâmica à medida que nós cantores damos cada novo passo em direção ao domínio da técnica e da expressão.

O trabalho mostrou que grande parte da terminologia utilizada durante o processo de instrução técnico-vocal desempenha justamente o papel de interface entre questões técnicas e expressivas, entre a racionalidade da fisiologia da voz, a subjetividade da propriocepção e a intuição do campo da interpretação vocal. Ao mesmo tempo, o material encontrado em campo permitiu o estabelecimento de relações de linhagem entre os termos utilizados no cotidiano de cada um dos seis professores investigados e as literaturas tradicional e moderna do campo da pedagogia vocal e das ciências da voz. Essas relações, por sua vez, possibilitaram o estabelecimento de categorias gerais de termos, definidas a partir de sua provável origem histórica e de sua função no contexto do ensino.

O caminho percorrido para se chegar a estes achados de pesquisa contou, primeiramente, com uma análise das principais características terminológicas de cada fase de produção da literatura sobre pedagogia vocal, e das questões levantadas pelos próprios autores com relação à clareza dos termos utilizados na instrução.

Em seguida, foram abordadas as relações entre os principais conceitos científicos em voga sobre voz cantada e a terminologia pedagógico-vocal tradicional e contemporânea. Pela complexidade dos conceitos envolvidos e a carência de publicações a respeito desse tipo de relação em português, especial atenção foi dada à didática adotada na apresentação dos conceitos.

A análise e a discussão dos resultados foram constantemente relacionadas à literatura da área de ciências da voz e de pedagogia vocal, sugerindo possíveis origens das terminologias e dos procedimentos dos professores. A interpretação

crítica dos dados evidenciou também as principais características comuns entre os sujeitos de um mesmo tipo de abordagem estética, indicando assim as principais características dos três estilos vocais investigados na pesquisa.

Por outro lado, o estudo transversal dos termos e procedimentos utilizados na instrução técnico-vocal revelou dois grupos de afinidades teórico-metodológicas: um composto de sujeitos mais ligados aos procedimentos e conceitos da pedagogia vocal moderna e outro de professores mais dedicados à tradição musical propriamente dita. O papel da técnica vocal para cada um desses grupos mostrou-se diferenciado: no primeiro grupo, a técnica ocupa um espaço autônomo, separado daquele dedicado à expressão, e há grande preocupação com o conhecimento da fisiologia da voz, com a eficiência e a saúde vocais; no segundo grupo, o trabalho técnico muitas vezes se confunde com o trabalho musical, e deixa de ser feito pontual e objetivamente para adquirir características mais empíricas e holísticas.

No entanto, a comparação geral dos termos encontrados na prática dos seis sujeitos indicou que, embora conceitos, procedimentos e mesmo ideologias musicais e de ensino permitam aproximações entre professores de um mesmo tipo de abordagem estética ou de um mesmo tipo de abordagem teórico-metodológica, suas afinidades não se refletem de maneira sistemática em sua escolha terminológica. Notou-se que em geral o repertório de termos é composto de uma mistura de expressões idiossincráticas a cada professor com termos idênticos ou semelhantes aos correntes no jargão pedagógico tradicional.

Muitas vezes, esse repertório pode ser categorizado segundo sua relação com as metáforas sinestésicas da voz (p.e. “voz clara”, “voz redonda”, “voz macia”, etc) ou com as expressões proprioceptivas que procuram “localizar” a voz no corpo (p.e. “voz na frente”, “voz na máscara”, “voz na garganta”, etc). Esses dois tipos de categorias dependem do estabelecimento de uma referência auditiva comum entre professor e aluno, concomitantemente à auto-observação pelo aluno de suas sensações internas ao cantar, para que se tornem comandos eficientes.

Aliados às instruções objetivas sobre o manuseio do aparelho fonador (p.e. “abra a boca”, “arredonde os lábios”, “abaixe a língua”, etc), também onipresentes na amostra aqui pesquisada, os termos sinestésicos e proprioceptivos constituem a base da terminologia técnico-vocal dos seis professores investigados, e pervadem sua prática de maneira constante, a despeito de uma série de diferenças notáveis em outros aspectos de suas abordagens pedagógicas.

Embora tais resultados contrariem as expectativas iniciais desta pesquisa de que os termos empregados durante o ensino seriam consistentemente ligados ou aos estilos musicais ensinados ou ao arcabouço teórico adotado pelos professores, eles parecem apontar um caminho bastante fecundo para futuras análises da terminologia e dos procedimentos dos professores de canto.

Muito se tem discutido na literatura pedagógica sobre a questão da imprecisão da linguagem utilizada na instrução técnico-vocal. Desde a lendária Lilli Lehmann até o moderno Donald Miller, passando por professores ícones da busca de uma linguagem objetiva, como William Vennard e Richard Miller, e chegando até aos professores da presente pesquisa, como Felipe Abreu e Adriana Kayama, existe uma crítica geral à falta de consistência, de adequação e de uniformização dos termos.

Ocorre, porém, como foi possível observar na análise aprofundada dos dados colhidos, que a questão da escolha terminológica envolve aspectos multifatoriais e complexos. Muitas vezes, encontram-se termos idênticos, como por exemplo “apoio”. No entanto, o contexto e o procedimento nos quais o termo é utilizado pode diferir completamente de uma abordagem para outra. Outras tantas vezes, termos aparentemente díspares, como “*floating*” e “conexão” no caso desta pesquisa, podem designar ideias e procedimentos muito semelhantes.

Qualquer termo, mesmo aqueles considerados objetivos ou científicos, sofre influências do contexto em que é utilizado: o exemplo auditivo do professor, o objetivo estético almejado, os gestos utilizados, os *backgrounds* culturais de ambos professor e aluno, etc. A tentativa de uniformizar a terminologia talvez só reforce sua tendência polissêmica, pois não há como se uniformizar os contextos maiores em que ela aparece, e nem tal padronização seria desejável ao contexto de construção da personalidade artística.

Por outro lado, como apontado na presente pesquisa, é possível compreender o significado e o objetivo de um termo em se tendo informações suficientes sobre contexto em que é utilizado, o estilo vocal trabalhado, sobre a história da pedagogia vocal e sobre a fisiologia e a acústica da voz cantada. Assim, parece que a contribuição deste trabalho é a de delinear grandes categorias de termos, relacionando-as a conceitos fisiológicos e pedagógicos, e assim estabelecendo uma espécie de taxonomia. A classificação do repertório terminológico encontrado em nichos funcionais e históricos pode iluminar o caminho

de futuros pesquisadores, professores e cantores em sua busca pela compreensão da linguagem e dos principais conceitos subjacentes ao canto.

O domínio taxonômico do jargão técnico não pretende eliminar a presença da intuição no processo de ensino-aprendizagem do canto, uma vez que ele é um processo interpessoal, que ocorre num ambiente de grande cumplicidade entre professor e aluno, e subjetivo por definição. No entanto, a visualização organizada de um repertório amplo de termos segundo um referencial conceitual fundamentado pode proporcionar reflexões mais aprofundadas ao professor, auxiliando-o na elaboração de uma linguagem de comunicação que integre a cognição e a fisicalidade, a imaginação e a razão, a técnica e a expressão.

Referências:

1 - Bibliográficas:

ALENCAR, Eunice M. L. S., FELDHUSEN, John, FRENCH, Brian. Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. IN: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n.1, p. 11-16, 2004.

ANDALÉCIO, Aleixina L.; SOUZA, Renato R. Ciência cognitiva e ciência da informação: paralelos. IN: *Inf. Inf.*, v. 13, n.1, p. 72-80, 2008.

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da música brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica; 1965.

APPELMAN, Ralph. *The science of vocal pedagogy*. Bloomington: Indiana University Press; 1986.

ARAÚJO, Samuel, FUKS, Leonardo. et al. Diálogos entre a acústica musical e a etnomusicologia: um estudo de caso de estilos vocais no samba carioca. *Per Musi - Revista de Performance Musical*, n. 7, p. 52-67, 2003.

ARAUZ, Juan C. Anatomía y fisiología de la producción vocal. IN: JACKSON-MENALDI, Cristina A et al. *La voz normal*. Buenos Aires: Editorial Medica Panamericana; 1992.

BARNES-BURROUGHS, K., ARCHAMBEAULT, N. et al. Current Attitudes Toward Voice Studio Teaching Technology: A Bicoastal Survey of Classical Singing Pedagogues. IN: *Journal of Voice*, v. 22, n. 5, p. 590-602, 2008.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. GUARESCHI, Pedro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Trad. Marcos Estêvão, Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *Voz: o livro do especialista*. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

BEZERRA, A. *A caracterização do vibrato nos gêneros lírico e sertanejo: aspectos acústicos e perceptivo-auditivos*. [dissertação]. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, 2006

BLESS, Diane. *Três décadas de evolução do exame de laringe: uma imagem vale mais do que palavras*. XIV Simpósio Internacional do CEV. [apresentação falada]. 02/07/2011.

BORCH, Daniel Z et al. Vocal fold vibration and voice source aperiodicity in “dist” tones: a study of a timbral ornament in rock singing. IN: *Logopedics Phoniatrics Vocology*, v. 29, n. 4, p. 147-153, 2004.

BROWN, Oren. *Discover your voice: how to develop healthy voice habits*. EUA: Thomson Delmar Learning, 1996.

CAMARGO, Zuleica A. *Análise da qualidade vocal de um grupo de indivíduos disfônicos: uma abordagem interpretativa e integrada de dados de natureza acústica, perceptiva e eletroglotográfica*. [Tese] São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

CASTELLENGO, Michèle et al. Vocal registers and laryngeal mechanisms, a case study: the French “voix mixte”. IN: Madrid: *Anais do 9º. Congresso Internacional de Acústica*, 2007.

CASTRO, Gabriela Samy de. *O Ensino de Canto Popular – Algumas Abordagens* [Monografia de Graduação]. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA, 2002.

COFFIN, Berton. *Overtones of Bel Canto*. USA: The Scarecrow Press, 1980.

_____. *Historical vocal pedagogy classics*. Boston: Scarecrow Press; 1989.

COSTA, Henrique Olival, ANDRADA E SILVA, Marta A. *Voz Cantada: evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise; 1998

DAYME, Meribeth B. *Dynamics of the singing voice*. 5. ed. Austria: Springer-Verlag, 2009.

DOSCHER, Barbara. *The functional unity of the singing voice*. 2. ed. EUA: Scarecrow Press, 1994.

DOURADO, Henrique A. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DUARTE, Fernando J.Carvalhaes. O chá das sílabas: o canto e o padrão respiratório da fala no Brasil. IN: FERREIRA, L.P. et al. *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba: Pró-Fono Depto. Editorial; 1995.

DUEY, Philip. A. *Bel Canto in its golden age: a study of its teaching concepts*. EUA: King’s Crown Press, 1951.

ESTILL, Jo et al. Belting and classic voice quality: some physiological differences. IN: *Med Probl of Performing Artists*, n. 3, p. 37-43, 1988.

FELIX, Sandra M. *O ensino de canto no Brasil: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de canto no Brasil* [dissertação] Rio de Janeiro: Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 1997

FERNANDES, Angelo J. *O regente e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros*. [tese] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FUCITO, Salvatore; MEYER, Barnet J. *Caruso and the art of singing*. 1ª ed. De 1922. Canadá: General Publishing Company, 1995.

GARCIA, Manuel. *Garcia's treatise on the art of singing: a compendious method of instruction, with examples and exercises for the cultivation of the voice*. GARCIA, Albert (ed. Original 1841) Londres: Leonard & Co.: 1924.

_____. *Hints on singing*. USA: General Books, 1894.

GARNIER, Maëva et al. Etude de la qualité vocale dans le chant lyrique. IN: *SCOLIA*, n. 20, p. 151-169, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GELAMO, Renata. Análise perceptual-auditiva de características prosódicas de uma interpretação da canção mamãe baiana. IN: *Anais da I Jornada de Profissionais de Voz Cantada y Hablada*. Córdoba, Argentina, 2011.

GLASER, Scheilla, FONTERRADA Marisa T. Músico-professor: uma questão complexa. IN: *Musica Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GOMES, Simone. *Benito Maresca: formação e trajetória profissional*. [dissertação] São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2008.

GOULART, Diana; COOPER, Malu. *Por todo canto*. Rio de Janeiro: Diana Goulart, 2000.

HENRICH, Nathalie. Mirroring the voice from Garcia to the present day: some insights into singing voice registers. IN: *Logopedics Phoniatrics Vocology*, n. 31, p. 3-14, 2006.

HERR, Martha . Um modelo para interpretação de canção brasileira nas visões de Mário de Andrade e Oswaldo de Souza. IN: *Musica Hodie*, v. 4, n. 2, p. 27-38, 2004.

_____. *Vozes em conversa – arte e ciência em performance musical*. [tese de livre-docência]. São Paulo: Instituto de Artes – UNESP, 2007

HIRANO Minoru, VENNARD William, OHALA John. Regulation of Register, Pitch and Intensity of Voice. IN: *Folia Phoniatrica*, n. 22, p. 1-20, 1970.

HIRANO Minoru. Vocal Mechanisms in Singing: Laryngological and Phoniatric Aspects. IN: *Journal of Voice*, v. 2, n.1, p. 51-69, 1988.

HIRANO, Minoru; BLESS, Diane M. *Exame videoestroboscópico da laringe*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

HIXON, Thomas. *Respiratory function in speech and song*. EUA: College-Hill Press, 1987.

HOLLIEN, Harry. On vocal registers. IN: *Communication Sciences Laboratory Quarterly Report*, v. 10, n. 1, 1972. Disponível em: <http://catalogue.nla.gov.au/Record/5252854> Acesso em 20/11/2011.

_____. On vocal registers. IN: *Journal of Phonetics*. 1974, n. 2. p. 125 - 143.

IAZZETTA, Fernando. *Formantes*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/formantes/formantes.html> Atualizado em 20/01/2000. Acessado em 05/02/2012.

IMAGAWA, Hiroshi, SAKAKIBARA, Ken-Ichi, TAYAMA, Niro, NIIMI, Seiji. The effect of the hypopharyngeal and supra-glottic shapes on the singing voice. Estocolmo: *Stockholm Music Acoustics Conference*, 2003.

IWARSSON, J.; THOMASSON, Monica; SUNDBERG, Johan. Effects of lung volume on the glottal voice source. IN: *TMH-QPSR*, v. 37, n. 3, p. 33-40, 1996.

JACKSON-MENALDI, Cristina A. Bases de la técnica vocal. IN: JACKSON-MENALDI, Cristina A et al. *La voz normal*. Buenos Aires: Editorial Medica Panamericana; 1992

JACKSON, E., JACKSON-MENALDI, Cristina A. Técnicas vocales existentes en el mundo. IN: JACKSON-MENALDI, Cristina A et al. *La voz normal*. Buenos Aires: Editorial Medica Panamericana; 1992.

KENT, Raymond D (org.). *The MIT encyclopedia of communication disorders*. Massachussets: Massachussets Institute of Technology, 2004.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. BOEIRA, Beatriz e BOEIRA, Nelson. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAMPERTI, Giovanni B. *Vocal wisdom: maxims of Giovanni Battista Lamperti*. Transc: William Earl Brown. USA: Taplinger, 1957.

LAUKKANEN, Anne-Maria et al. Phonation into a tube as a voice-training method: acoustic and physiologic observations. IN: *Folia Phoniatr. Logop.* v. 47, n. 6, p. 331-338, 1995.

LAVER, John. *The phonetic description of voice quality*. Cambridge: Cambridge University Press; 1980.

LEANDERSON, R., SUNDBERG, J. VON EULER, C. Breathing muscle activity and subglottal pressure dynamics in singing and speech. IN: *Journal of Voice*, v. 1, n. 3, 1987, p. 258-261.

LEHMANN, Lilli. *How to sing*. Trad. do alemão por Richard Aldrich. Nova Iorque: MacMillan, 1924.

LEEUWEN, A. van; HORA, E. Um olhar sobre as atividades musicais nos teatros do Rio de Janeiro em fins do Séc XVIII e início do XIX: a atuação da cantora Joaquina Lapinha. IN: *Per Musi*, Belo Horizonte, n.17, p. 18-25, 2008.

LIMA, Sonia A. Performance, prática e interpretação musical: significados e abrangências. IN: LIMA, Sonia A. (org.). *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006.

LOURO, Ana L. M. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. [tese] Porto Alegre: UFRGS, 2004

LOVETRI, Jeannette L.; SUNDBERG, Johan et al. Comparisons of pharynx, source, formant and pressure characteristics in operatic and musical theatre singing. IN: *Journal of Voice*, v. 7, n. 4, p. 301-310. New York: Raven Press; 1993.

LOVETRI, Jeannette L., WEEKLY, Edrie M. Contemporary Commercial Music (CCM) survey: who's teaching what in nonclassical music. *Journal of Voice*: v. 17, n. 2, p. 207-215, 2003.

McKINNEY, James C. *The diagnosis and correction of vocal faults: a manual for teachers of singing & for choir directors*. Waveland Press: 1994.

MACHADO, Regina. *A voz na canção popular brasileira: um estudo sobre a vanguarda paulista*. [dissertação] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

MANCINI, Giambattista. *Practical reflections on the figurative art of singing*. Trad BUZZI, Pietro. (ed. Original 1777) Boston: The Gorham Press, 1912.

MANGINI, Maurício M. *Classificação vocal: um estudo comparativo entre as escolas italiana, francesa e alemã de canto lírico*. [Monografia em distúrbios da comunicação – Voz]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2003.

MANSION, Madeleine. *El estudio del canto*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1947.

MATOS, Cláudia N. et al (org.) *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MENEZES, Flo. *A acústica musical em palavras e sons*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

MILLER, Donald G. *Resonance in singing: voice building through acoustic feedback*. Princeton: Inside View Press, 2008.

_____. What science brings to the pedagogy of singing: some positive and negative aspects. IN: *Temas iberoamericanos en voz cantada y hablada*. v. 1, 1.ed. Córdoba: Editorial F.I.V.C.H., 2012.

MILLER, Richard. *National schools of singing: English, French, German and Italian techniques of singing*. 2ed. Maryland: Scarecrow Press, 1997.

_____. *The structure of singing: system and art in vocal technique*. Nova Iorque: G. Schirmer, 1996.

_____. *On the art of singing*. New York: Oxford University Press, 2011.

MORANI, S.S.C. O professor de técnica vocal e canto. IN: FERREIRA, L.P. et al. *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba: Pró-Fono Depto. Editorial, 1995.

NAIDICH, Susana, SEGRE, R., JACKSON, C.A. *Principios de foniatría: para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Buenos Aires: Editorial Medica Panamericana, 1981.

NETTER, Frank H. *Atlas de anatomia humana*. Nova Jérsei: East Hanover, 1999.

NÖE, Hubert. *Ciência e arte no canto*. [Resumo elaborado por Mara Behlau] Curso oferecido pelo Departamento de Cultura Científica da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, 2006.

OHALA, John J. [Phonetics and phonology then, and then, and now](#). IN: H. Quene & V. van Heuven (eds.), *On speech and language: Studies for Sieb G. Nootboom*. LOT Occasional Series 2. p 133-140, 2004. Acessado do site do autor: <http://linguistics.berkeley.edu/~ohala> em 10/01/2012.

OHALA, John J., HINTON, Leanne, NICHOLS, Johanna. *Sound symbolism*. Berkeley: Cambridge University Press, 2006.

ORTIZ, Karin Z.; CARRILLO, Luciane. Comparação entre as análises auditiva e acústica nas disartrias. IN: *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, V. 13, n. 4, p. 325-331, 2008.

PACHECO, Alberto J.V. *Mudanças na prática vocal da escola italiana de canto: uma análise comparativa dos tratados de canto de Píer Tosi, Giambattista Mancini e Manuel P. R. Garcia*. [dissertação] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PERELLÓ, J., CABALLÉ, M., GUITART, E. *Canto-dicció*n: foniatria estética. 2.ed. Col. Audiofoniatria y logopedia. Barcelona: Editorial Científico-Médica; 1982.

PICCOLO, Adriana N. O canto popular brasileiro e a sistematização de seu ensino. IN: *Anais do XV Congresso da ANPPOM*, 2005.

_____. *O Canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa*. [dissertação] Rio de Janeiro: Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

PINHO, Sílvia M.R, PONTES, Paulo. *Músculos intrínsecos da laringe e dinâmica vocal*. Série Desvendando os Segredos da Voz. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: POUPART, Jean et al. *Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Alexei A. *Canto popular: pensamentos e procedimentos de ensino na Unicamp*. [dissertação] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

RADOMSKI, Teresa. Manuel Garcia (1805-1906): a bicentenary reflection. IN: *Australian Voice*, n. 11, p. 25-41, 2005.

RAMIRES, Rossana R. et al. Tipologia facial aplicada à Fonoaudiologia: revisão de literatura. IN: *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 15. n. 1, p. 140-5, 2010.

RATZERSDORF, Maria Elizabeth. *O soprano ligeiro na ópera: sua arte e otimização de sua técnica*. [dissertação] Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

RIGGS, Seth. *Singing with the stars: a complete program for training your voice*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing; 1985.

ROUBEAU, Bernard et al. Laryngeal vibratory mechanisms: the notion of vocal register revisited. IN: *Journal of Voice*, v. 23, n. 4, p. 425-38, 2009.

RUBIM, Mirna. *A voz do corpo: técnica vocal e técnica de Alexander*. s/d.

SALOMÃO, Gláucia L. *Registros vocais no canto: aspectos perceptivos, acústicos, aerodinâmicos e fisiológicos da voz modal e da voz de falsete*. [tese] São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008.

SAMPAIO M, OLIVEIRA G, BEHLAU M. Investigação de efeitos imediatos de dois exercícios de trato vocal semi-ocluído. IN: *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. v. 20, n. 4, p. 261-6, 2008.

SCHERER, Klaus R., BÄNZIGER, Tanja. Emotional expression in prosody: a review and an agenda for future research. IN: *Speech Prosody International Conference*, 2004.

SCHWARZ, Roberto. Nacional por subtração. IN: *Que horas são? Ensaaios*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.

SCOZ, Beatriz. Histórias de aprendizagem: a objetividade e a subjetividade na formação de educadores e psicopedagogos. IN: SCOZ, Beatriz. (org.). *(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes; 2000.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOUSA, Joana. M. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. IN: *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 15, n. 3, p. 317-328, 2008.

STARK, J. *Bel canto: a history of vocal pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press; 2003.

SULLIVAN, Jan. *The phenomena of the belt/pop voice: the technique for safely producing the vocal sounds of today*. EUA: Publicação independente, 1985.

SUNDBERG, Johan. The acoustics of the singing voice. IN: *Scientific American*, p. 81-91; março de 1977.

_____. *The science of the singing voice*. Northern Illinois University Press; 1987.

_____. Phonatory vibrations in singers: a critical review. IN: *Music Perception*. v. 9, n. 3, p. 361-382, 1992.

_____. Vocal fold vibration patterns and phonatory modes. IN: *STL-QPSR*, v. 35, n. 2-3, p. 69-80, 1994.

SUNDBERG, Johan; ASKENFELT, Anders. Larynx height and voice source: a relationship? IN: *Vocal folds physiology*. California: College Hill Press, p. 307-316, 1983.

SUNDBERG, Johan; GU, Lide et al. Acoustical study of classical Peking opera singing. In : *Journal of Voice*, v. 26, n. 2, p. 137-143, 2012.

TACUCHIAN, Ricardo. Música pós-moderna no final do século. IN: *Pesquisa e Música – Revista do Conservatório Brasileiro de Música*. v. 1, n. 2, p. 25-40, 1995

TATIT, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. São paulo: Atual Editora; 1986.

_____. *O Cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *O século da canção*. São Paulo: Ateliê Editorial; 2004.

TERNSTRÖM, Sten. Choir Acoustics: An Overview of Scientific Research Published to Date. IN: *Int J Res Choral Singing*, v. 1, n. 1, p. 3-11. Disponível em www.choralresearch.org. Acessado em 19/04/2013.

TETRAZZINI, Luisa, CARUSO, Enrico. *Caruso and Tetrazzini on the art of singing* /by Enrico Caruso and Luisa Tetrazzini. Nova Iorque: Dover, 1975.

TITZE, Ingo R. *Principles of voice production*. EUA: Prentice Hall, 1994.

_____. Voice training and therapy with a semi-occluded vocal tract: rational and scientific underpinnings. *Journal of Speech Language Hearing Research*, n. 49, p. 448-59, 2006

_____. Nonlinear source-filter coupling in phonation: theory. IN: *Journal of the Acoustic Society of America*, v. 123, n. 5, p. 2733-2749, 2008.

_____. Why do classically trained singers widen their throat?. IN: *Journal of Singing*, v. 69, n. 2, p. 177-178, 2012.

TOSI, Pier F. Observations on the florid song; or sentiments on the ancient and modern songers. Trad. de Galliard. 2ed. Londres: Virgil's Head, 1743.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ed. 18ª. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

VACCARO, Riccardo. *Caruso*. Itália: Edizioni Scientifiche Italiane, 1995.

VAN RIPER, Charles. An early history of ASHA. IN: *ASHA Magazine*, v. 23, n. 11, p. 855-858. Disponível em:

<http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/vanriper/articles/hx/ashaeearlyhx.html>. Acessado em 10/01/2012.

VENNARD, William. *Singing: the mechanism and the technic*. 5ed. Los Angeles: Carl Fischer; 1967.

VIDAL, Mirna R. M. *Pedagogia vocal no Brasil: uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto*. [dissertação] Rio de Janeiro: UNIRIO, 2000.

VILLELA, Eliphaz C. *Fisiologia da voz – para uso das escolas de canto orfeônico e conservatórios no curso de canto*. São Paulo: s.n., 1961.

VURMA, Allan. *Voice quality and pitch in singing: some aspects os perception and production*. [tese] Tallinn: Estonian Academy of Music and Theatre Dissertations; 2007.

VURMA, Allan., ROSS, Jaan. Where is a singer voice if it is placed “forward”? IN: *Journal of Voice*, v. 16, n. 3, p. 383-391, 2002.

WARE, Clifton. *Basics of vocal pedagogy: the foundations and process of singing*. EUA: McGraw-Hill, 2008.

YANAGISAWA, E. Et al. The contribution of aryepiglottic constriction to “ringing” voice quality: a videolaryngoscopic study with acoustic analysis. IN: *Journal of Voice*, v. 3, p. 342-350, 1989.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

2 - Áudio-aula:

ISABÊH, *Técnicas vocais com Isabêh – O Pai do Black*. Curso de Canto Vols. I e II. Ed. Grupo Domo

3 - Masterclasses:

Masterclass Belting X Canto Lírico, por Marconi Araújo e Sílvia Pinho. Assistido em 17 e 18/10/2008. Realização: INVOZ – Comunicação e Voz Profissional, São Paulo.

Hip Hop, Gospel, Black Music e Canto Popular, por Roberta Estrela D’Alva, Isabêh, Lyba Serra e Sílvia Pinho. Assistido em 18 e 19/09/2009. Realização: INVOZ – Comunicação e Voz Profissional, São Paulo.

4 - Sites:

<http://www.wikipedia.org>

<http://www.ncvs.org>

<http://www.nats.org>

<http://www.speech.kth.se>

<http://www.speechlevelsinging.com>

<http://www.estillvoice.com>

<http://www.thevoiceworkshop.com/somatic.html>

<http://vocalpowerinc.com>

<http://www.popeil.com>

<http://www.singingsuccess.com>

<http://thevocaliststudio.com>

<http://www.melissacross.com/home>

<http://www.danielborch.com>

<http://www.jessenemitz.com>

Apêndices

1. Anatomia da Laringe

Embora a produção do som seja uma das funções importantes da laringe, suas funções primordiais são a de servir como uma válvula protetora que mantém alimentos e outros corpos estranhos longe dos pulmões, e também a de assistir nas tarefas que requerem força e sustentação da pressão abdominal, quando, por exemplo, temos que levantar um objeto muito pesado ou no caso das mulheres durante o trabalho de parto (DAYME, 2009, p. 90).

A laringe é formada por um esqueleto cartilaginoso recoberto de tecido mucoso e articulado por juntas que se conectam por meio de ligamentos. Na parte superior, conecta-se com a faringe, uma região de passagem comum entre o aparelho respiratório e o digestório, e na parte de baixo comunica-se diretamente com a traquéia, conforme a figura abaixo:

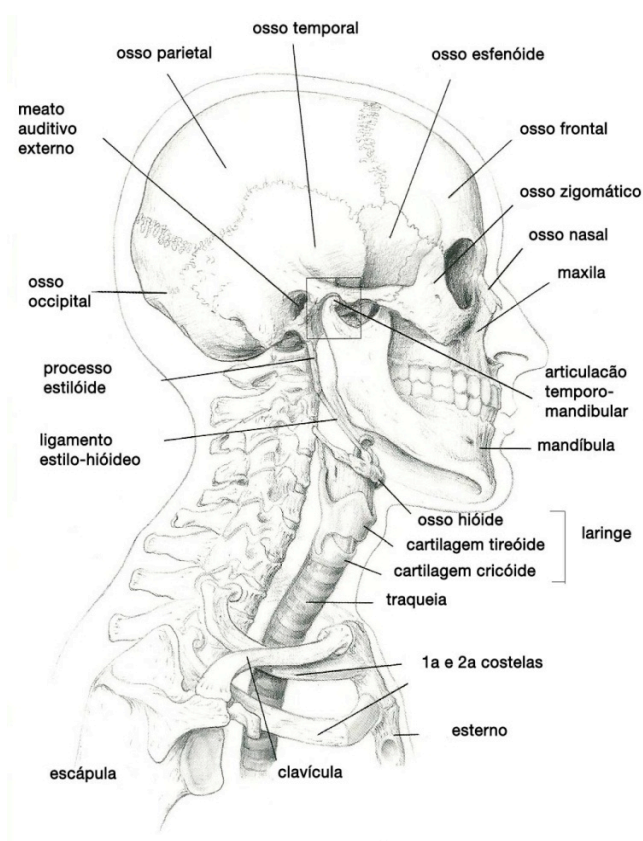


Figura 4: Esqueleto do pescoço e da cabeça (lado direito), com visão da inserção da laringe e da traqueia no corpo. Adaptado de DAYME, 2009, p. 91.

As estruturas mais importantes do arcabouço laríngeo são:

- A **tireóide** é uma cartilagem que tem forma de escudo e que abriga e protege as pregas vocais, articulando-se com o osso hióide na parte de cima e com a cartilagem cricóide na parte de baixo. As duas cartilagens se articulam por meio

de uma junta sinovial, que permite um movimento de bascula semelhante ao de uma cadeira de balanço.

- A cartilagem **cricóide**, que serve como base para o arcabouço laríngeo, e que tem a forma de um anel completo, mais largo na parte de trás do que na da frente. A cartilagem cricóide se articula com a tireóide e com as aritenóides por meio de ligamento e músculos.

- As **aritenóides** são duas pequenas cartilagens que se situam sobre a parte posterior da cricóide, e que estão diretamente ligadas às pregas vocais. Diversos músculos se inserem nestas cartilagens, fazendo-as se movimentarem em várias direções e atuarem como pivôs de uma grande parte dos movimentos das pregas vocais.

- A **epiglote** é uma cartilagem em forma de folha que ajuda na função valvular da laringe. Durante o movimento de deglutição, a língua a empurra para trás e ela veda a entrada da laringe.

- O **osso hióide** é um osso em forma de ferradura, arqueado na parte frontal e aberto na de trás, que se insere na base da língua, ajudando a sustentá-la. O hióide é um osso suspenso, que não se articula a nenhum outro osso do esqueleto.

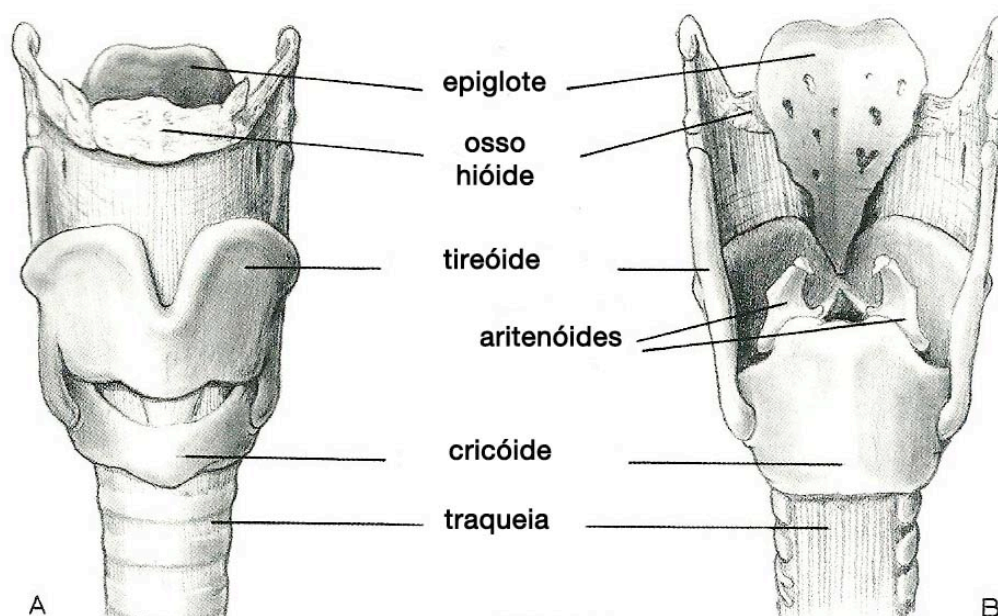


Figura 5: Visão frontal (A) e posterior (B) das principais estruturas do arcabouço laríngeo. Adaptado de DAYME, 2009, p. 94.

A laringe não possui fixação óssea no corpo; sua sustentação fica a cargo dos chamados **músculos extrínsecos da laringe**, que se inserem acima e abaixo

de sua estrutura cartilaginosa e a fazem se movimentar verticalmente com grande flexibilidade (MCKINNEY, 2005, p. 65-66).

As pregas vocais fazem parte de um conjunto de músculos que se inserem nesse arcabouço, chamado de **musculatura intrínseca da laringe**. Por meio de comandos neurais enviados pelo cérebro, essa musculatura desempenha os diversos movimentos de estabilização, abdução (abertura), adução (fechamento), alongamento e encurtamento das pregas vocais, que em última análise são os movimentos responsáveis pela produção da fonte glótica.

A musculatura em questão é composta por cinco pares de músculos, com disposição bilateral e simétrica na laringe. Dois destes cinco pares são responsáveis pela adução das pregas vocais: os **crico-aritenóideos laterais (CAL)** e os **aritenóideos (A)**. Sua localização e os movimentos que eles realizam para induzir o fechamento da glote estão ilustrados na figura 6.

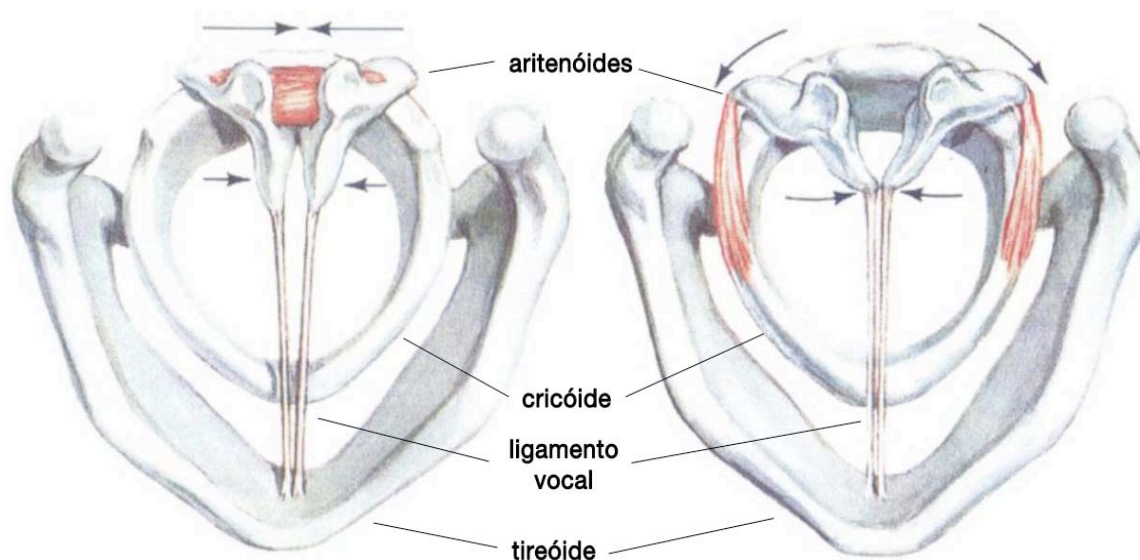


Figura 6: Visão superior da laringe, mostrando em vermelho os músculos aritenóideos (A), à esquerda, e os músculos cricoaritenóideos laterais (CAL), à direita. As setas de cima indicam o sentido da contração isolada de cada par de músculos e as de baixo seu reflexo na movimentação adutória dos ligamentos vocais. IN: NETTER, 1999, p. 90.

O terceiro par, de **músculos crico-aritenóideos posteriores (CAP)**, exerce a função de abductor (“separador”) das pregas vocais. Estes músculos estão em atividade por quase todo nosso tempo de vida, pois eles se contraem para possibilitar a abertura da glote durante a função respiratória, e também durante a

fonação, quando funcionam como antagonistas de outros músculos intrínsecos, assim oferecendo estabilidade às estruturas laríngeas. (DAYME, 2009, p. 96-98)

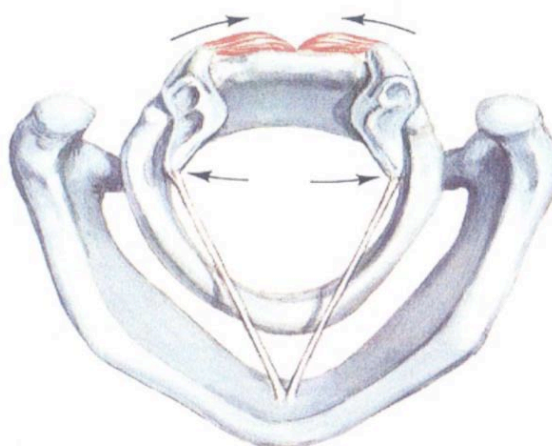


Figura 7: Visão superior da laringe com os músculos cricoaritenóideos posteriores (CAP) destacados em vermelho. As setas de cima indicam o sentido de sua contração e as de baixo o efeito correspondente na movimentação dos ligamentos vocais. IN: NETTER, 1999, p. 90.

O quarto par, de **músculos tireo-aritenóideos (TA)**, é dividido em dois feixes, um interno e um externo. Os feixes externos são chamados de TA externos, e os internos de TA internos, vocalis ou músculos vocais. Junto com os ligamentos vocais, os músculos TA formam o **corpo** das pregas vocais. Por este motivo, um efeito direto de sua contração é o aumento de tensão nas mesmas, com impacto importante na sonoridade produzida, como veremos a seguir. A contração dos vocalis também encurta a distância entre a tireóide e as aritenóides, diminuindo o comprimento das pregas vocais. Os músculos tireo-aritenóideos externos auxiliam na adução, aumentando ou diminuindo a compressão medial, e portanto regulando a resistência glótica à passagem do ar (PINHO, 2008, p. 37).

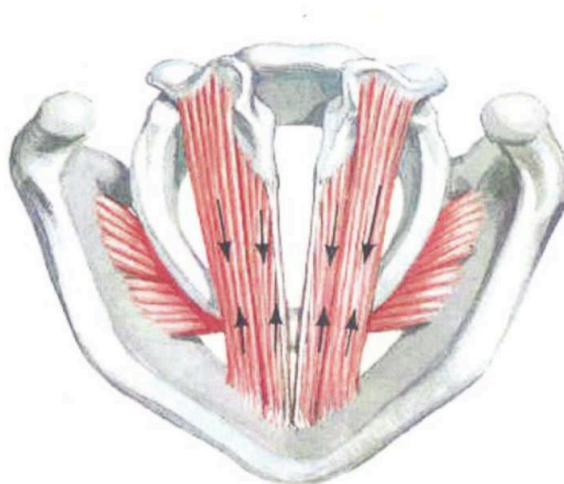


Figura 8: Visão superior da laringe com os músculos tireoaritenóideos (TA) destacados em vermelho, com inserção nas aritenóides e na tireóide. As setas indicam o sentido da contração e o efeito de encurtamento que elas produzem na musculatura. IN: NETTER, 1999, p. 90.

O corpo das pregas vocais é recoberto por uma mucosa composta de camadas progressivamente mais elásticas e frouxas quanto mais distantes da porção muscular, que o cientista Minoru Hirano chamou de **cobertura** das pregas vocais (HIRANO, 1970). Os complexos movimentos vibratórios ocorridos durante a fonação devem-se em grande parte à interação entre o corpo e a cobertura.

Por fim, o último par de músculos intrínsecos da laringe é composto pelos músculos cricotireóideos, que também se dividem em dois feixes: o reto e o oblíquo. Sua contração causa uma aproximação entre as cartilagens cricóide e tireóide, num movimento de bascula semelhante ao de uma cadeira de balanço, e alonga as pregas vocais, e portanto os músculos TA. A ação coordenada destes dois pares de músculos é a grande responsável pelas mudanças da frequência emitida e pela afinação da voz cantada (PINHO, 2008, p. 47).

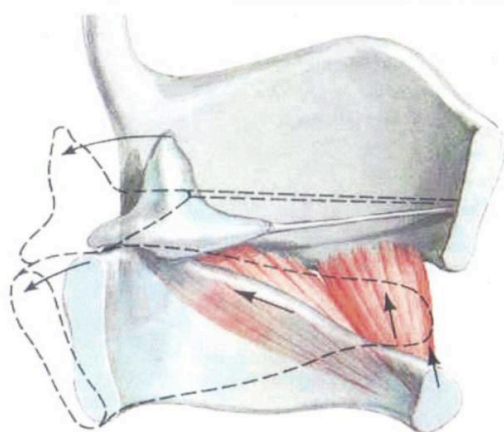


Figura 8: Visão da lateral direita da laringe com os músculos cricotireóideos (CT), destacados em vermelho. As setas indicam o sentido da contração e o movimento resultante nas cartilagens aritenóides e no ligamento vocal. IN: NETTER, 1999, p. 90.

2. Entrevistas

As entrevistas a seguir foram realizadas a partir dos roteiros presentes nos Anexos 2, 3 e 4. A maior parte delas foi colhida ao final de cada ciclo de observação participante das aulas dos professores investigados na pesquisa, porém no caso de Regina Machado, Felipe Abreu e Marconi Araújo, as entrevistas foram colhidas em dois momentos: antes do início do ciclo de aulas recebidas pela pesquisadora e logo após seu término.

As entrevistas foram transcritas e editadas para diminuir o excesso de termos repetidos, engasgos, repetições de pensamento, etc. Porém procurou-se respeitar as características de linguagem de cada sujeito. No caso de Felipe Abreu, ele mesmo revisou seu depoimento.

2.1. Benito Maresca

Entrevista concedida em 24 de março de 2010.

Com que idade você está mesmo, Benito?

Agora em julho eu faço 76.

E você estudou em faculdade, o que você estudou de música?

Nada. Nem de música e nem faculdade fora. Na realidade, eu, com 9 anos, quis estudar violino. E meu pai falou: não, música é coisa de vagabundo. Porque tinha o pai de um amigo meu, um alemão, que tocava violino e lecionava, e eu gostei. Aí vieram duas irmãs que eram pianistas e que davam aulas de piano... Falei para o meu pai também e meu pai “Não. Vagabundo, você vai ser vagabundo, não trabalhador”. Com 12 anos eu larguei o 2º ginásio e nunca mais estudei. Eu fiz um conservatório depois, todinho, lá com o Colacciopo, em Santana, foram 5 anos, ou 4 anos... Eu me formei lá, mas não peguei nenhum diploma, nada, porque eu falei: Pôxa, eu vou sair daqui sem saber cantar, qual é a vantagem de ter este diploma? “Não, mas pode te servir”... Mas eu não quis, não peguei. Com 12 anos eu fui trabalhar, me sustentava e ainda dava dinheiro por fora para a minha mãe, que meu pai investia o dinheiro, para ele dar as escapadelas dele, né, sempre malandro... E eu fui indo... Quando eu tinha 16 anos, teve um amigo meu – eu trabalhava então na General Motors, era *office-boy* lá -, e tinha um outro amigo meu que trabalhava lá. Ele disse: “Você gosta de cantar, já vi que você gosta de cantar, vou te levar numa professora”. Tá bom, então me leva lá, eu quero estudar, mas não sei se tenho idade já para cantar... Porque o homem tem uma diferença para a mulher, ele tem a mudança da voz e depois tem o crescimento da laringe, que vai até os 25 anos. E isso eu não estou inventando, foram médicos, otorrinos, que me falaram essa história. E eu acredito, porque é por aí. O homem tem a voz formada com 25 anos, né, aí não mexe mais nada, quer dizer, não cresce mais a língua, não cresce mais a garganta, tudo... Não cresce mais nada. E nem as pregas vocais também. Então, ele me levou, eu fiz uma audição para ela e tive que cantar. Cantei meia ária, porque eu não chegava no agudo...E era lá bemol... Não, era a ária “Giunto sul passo estremo” do Mefistófole. Aí, quando eu terminei – eu suei para caramba – ela falou: “É, é uma vozinha assim...”.

- Como, não entendi esse negócio “vozinha”, o que que eu sou afinal de contas?

- Você é um tenorino destes que poderá talvez fazer um Arlequino, um Sposino de uma Lucia...

- Eu falei “Puxa, é tão ruim assim, então?”

- É, você tem voz de padre, vai ser voz de padre quando cantas as missas.

Aquilo me chateou bastante, né? Assim mesmo eu falei: “Senhora, me aceite”... Então eu comecei a estudar.

E eu levei um amigo meu, e este amigo era dois anos mais idoso do que eu. E ele tinha todo os agudos, ré natural, lá em cima, era algo de natureza dele, não aprendeu nada, ele dava os agudos. Cantava “*Che gelida manina*” in tono, “*Di quella pira*”... Tudo ele cantava. Mas tinha um problema de afinação. Essa professora fez com que este aluno, que era meu amigo de infância, fosse lá para Belo Horizonte para cantar para o Ferruccio Tagliavini, que foi um grande tenor italiano. Ele ouviu, se interessou pela qualidade da voz. E ele [amigo] gravou a audição. Naquele tempo era um gravador de fita, né? Eu conheci também um gravador de fita de aço, um arame de aço, gravava ali as vozes, e era bom, o som que saía ali era muito bom. Ele trouxe para São Paulo, para mostrar para todo mundo e ela fez questão de mostrar, que só dava ele lá, né? Eu e um outro amigo, que era o Andrea Ramus, você chegou a conhecer?

Acho que não...

Ele era do Municipal, nós cantamos muito juntos, não só ele no coro, como solista, cantamos aqui, no Rio, Belo Horizonte, Brasília... E ela falou: “Agora vocês vão ver o que que é tenor”. Ela tocou. Eu falei: “Mas a senhora não percebeu nada aí?”

- Como, que que tem? Que que está de errado?

- Ele desafina.

- Como desafina, mas você não entende nada...

- Não, espera lá, a senhora não pode dizer que eu não entenda disso, eu sou afinado, conheço a parte de tanto ouvir, eu gosto, e sei que ele está desafinando...

Aí ela começou... E o outro veio em cima dela com mais discussão... “Não quero mais vocês”.

- Ah, graças a Deus, vamos embora, Andrea.

E saímos dessa professora. Ela dizia que tinha sido uma grande cantora, isso enquanto eu estava lá. Aí um dia fui almoçar na casa da minha madrinha, lá na Major Diogo, e a amiga dela me falou: “Você está estudando canto? Me falou a sua madrinha que você está estudando canto. Quem é?”

- Senhora Edna Fantini

- Quem?

- Edna Fantini.

- Mas como que ela vai te ensinar a cantar se ela não sabia nem para ela? E ela não era cantora, ela trabalhou no teatro de revista e era das bailarinas da última fileira...

Acabou com ela. Eu falei: “Onde eu fui me meter?”... Depois desse incidente aí com meu amigo, quer dizer, eu continuei amigo dele, mas ela fez a gente ir embora. Teve uma festa que um aluno dela fez, me convidou, aí então eu já estava namorando a irmã desse cara, que tinha o mesmo nome da minha grande paixão que foi Cleusa, né... Paixão de adolescente. E eu fui lá e o Raphael Casalanguida que tocava piano, “estrintelava”, né? E eu falei: “Quero cantar ‘Enemico della patria’ de barítono.

Ela está sentada assim: “Mas como, agora você canta de barítono?”.

- É, porque a senhora falou que eu tinha voz de padre, então eu estou cantando de barítono, né?

Aí, passou um... Eu cantei “E lucevan le stelle”. E fui. Estava com tanta vontade de cantar que fui, dei o lá natural. Eu não tinha essa nota. Mas eu me esforcei, fiquei roxo, e fiz a nota.

E como foi para conseguir ser cantor depois dessa primeira experiência?

Essa foi a primeira experiência, né, depois teve outra desastrosa. Cada um que eu ia, falava sempre da passagem, aqui precisa... Eles falavam em italiano... Eu falo italiano mais que português. “Estes caras não sabem nem falar em italiano e querem me ensinar. Fale em português essa palavra. Italiano eu conheço, fale em português.”

- Ah, não, é porque se usa falar assim em italiano.

Um era alemão, o outro era russo, e assim por diante. De italiano não tinha nenhum. E cada vez eu ficava rouco quando eu ia em todos esses professores... E foram tantos, porque foram 8 anos de sofrimento. Saía de um maestro: “Quando eu volto, maestro” [imitando voz rouca]. Rouco, totalmente rouco, e daí ia para o médico, e daí ia comprar remédio. E gargareja aquilo, antiinflamatório... Foi uma tortura, estes 8 anos aí, foi uma tortura. Até que eu fui estudar com a dona Hermínia Russo, porque o maestro que eu tinha achado – Marcel Klass – fui na casa dele, até fui com a Isabel, tava namorando já a Isabel, fomos lá juntos e ele me ouviu e falou: “É, você não sabe respirar e não sabe apoiar. Você quer estudar?”

- Quero. Mas eu estou duro, né, posso pagar, mas não sei quanto o senhor cobra.

- Para você eu vou fazer um preço melhor.

Ele era muito legal. Em um mês eu peguei o dó. Porque com apoio, uma boa respiração, eu comecei a cantar o dó. E aí ele foi reger a “My fair lady” lá em Porto Alegre. E eu falei: “E agora? Me convidaram, porque eu fiz uma audição no Municipal e...”. Aí foi gozada a coisa. Eu pedi a audição e o Belardi, que era o maestro diretor de lá, falou: “Não quero que você faça audição, não quero te ouvir, você fez aquela Butterfly com piano, o Raphael toca mal, vocês foram tudo fora da música... “.

- Pois é, mas era uma experiência, era a primeira vez que eu cantava. Por que que o senhor não me ouviu?

- Não quero te ouvir!

Eu namorava então a filha do Prestes Maia, nesta época. Uma delas, ela tinha duas filhas. E eu telefonei e falei “Adriana, nunca pedi nada para ninguém mais vou ser obrigado a pedir: você fala para a sua mãe que o maestro Belardi não quis me ouvir”. E ela já me conhecia, gostava de mim até, como rapaz...

- Você espera 5 minutos que eu vou te telefonar de volta.

Passou 5 minutos e ela telefonou: “Amanhã a tal hora você vai lá fazer a audição”.

E eu fui. Ele ficou com uma cara meio assim: “Vamos ouvir o que você tem para me dar”. E tocou toda a Butterfly, de cabo a rabo. Juro por Deus, eu não tive nenhum erro musical. Eu repassava então as minhas óperas e canções e duetos com o Marcello Mechetti, e ele era pior do que a Isabel. “Não, não, você não me corrige a voz”, eu falei, “não me corrige a voz”. “Fala, corrige a música, não a voz, a voz me deixa em paz”. E eu cantava. Aí cantei toda a *Butterfly*.

- É, tá muito bom, muito bom. Mas isso quero ver lá no palco.

- Então vamos lá para o palco, eu canto de novo, tudo.

- Não, não, vamos deixar para outra ocasião.

- Sim, mas não resultou nada, então?

- Não, eu quero te ouvir na ária do Sposino da *Lucia*. O elenco já está formado desta temporada, então quero te ouvir no Sposino da *Lucia*.

- Está bom, maestro, quer me ouvir amanhã?

- Não, não, você estuda, estuda.

- Não, porque amanhã, se o senhor falar hoje, amanhã eu estou aqui com ela pronta, e de cor.

- Não, não, vem segunda-feira.

Nós estávamos quase que no meio da semana, e na segunda eu fui lá. E o Marcello que tocou. Eu cantei todo o primeiro ato da *Butterfly* – ele rodava no teatro – “Você tem uma voz que explode aqui fora que é um negócio”.

- Então, eu estou apto?

- É, mas não vai ser possível te dar o papel do Sposino... Canta a ária, você aprendeu?

- Aprendi.

Então eu cantei a ária.

- É muita voz! Você vai acabar com o Bruno Lazarini [que era o tenor].

- Eu não quero acabar com ninguém, eu vou cantar a minha parte e ele canta a ópera inteira, caramba. Eu vou cantar só um ato, que é onde tem o sexteto, né?

Aí eu olhei para o empresário – ele sabia que estava namorando a filha do prefeito – eu olhei ele, eu não quis dizer nada com aquele olhar, ele entendeu. [Esse cara, se não fizermos com que ele cante, ele vai me ferrar com a mulher lá... A mulher do prefeito é que mandava no teatro]. O Prestes Maia queria transformar em estacionamento de ônibus. “Ah, para que ter este teatro ocioso aí, aqueles caras fazendo barulho lá na orquestra, outros berrando... Não, vamos fazer um estacionamento de ônibus”. Olha, era um grande engenheiro e foi um grande prefeito, mas cultura estava zero, né? A mulher dele tinha cabeça! Bom, acertou de me contratar. Quando foi para cantar a Lucia, foi lá, fez tudo direitinho, aí eu cantei, eram três récitas, no dia seguinte eu estava aqui, depois da última, estava aqui com a Isabel, telefonou o empresário: “Olha, o tenor da *Butterfly* sumiu, você canta a *Butterfly*?”.

- Canto.

- Então vem para cá que você vai cantar, vou falar com o maestro Guarnieri.

Aí eu fui no teatro e Guarnieri quis me ouvir, Edoardo Guarnieri. Cantei todinha, todinha. “Tá bom, então amanhã você está pronto, já vai cantar, porque ele não apareceu até agora.

Só que estávamos sob a ditadura militar, e tinha um tenor lá, e o tenor que tinha que fazer a *Butterfly*, era do Rio, apesar de ser de Juiz de Fora, ele morava no

Rio, Zacharias Marques. Boa gente, tinha um vozeirão, ele era baixinho e tinha um vozeirão, seguro nos agudos... Bom, eles me convidaram e eu fui, no dia seguinte eu fui para cantar. Aí ele chegou lá e foi falar com o maestro: “Se o senhor não me deixar cantar, eu vou dedurar o senhor para a polícia”. O maestro era comunista. Ameaçou o maestro. Aí o maestro foi no meu camarim: “Maresca, assim, assim... Você vai me perdoar. Mas não vai faltar oportunidade de eu reger você”.

- Está bom, maestro, não tem nada.

E assim ficou, e para o ano próximo, eu fui contratado para fazer *Cavalleria*. Fiz a *Cavalleria*, eu nem esperava o sucesso, né, mas foi estrondoso o negócio, e me assustou até, eu queria fugir – “Estão me vaiando” - É verdade, porque foi um negócio assim tão barulhento... “Volta, volta lá no palco para receber os aplausos”.

- Mas que volta, eu já morri, não vou voltar.

Depois eu fui, quando terminou eu fui, e foi realmente um sucesso, a Isabel é testemunha disso aí. Eu tenho a gravação, não foi uma coisa muito bem cantada, mas teve coisas muito boas. E aí quando eu terminei, veio o empresário e o Belardi, que era o maestro, “Olha, nós vamos te dar um ensaio de orquestra e você vai cantar *Bohème*”. Eu falei: “Por que?”

No dia anterior eu tinha assistido o primeiro ato da *Bohème* deste Aldo Bigorozzo. Ele já faleceu, que Deus o tenha, era amigo... Mas ele, no primeiro ato, aplaudiram a *Gelida manina* quando ele deu o dó. Depois aplaudiram o dueto. Ele mandava ver... Eu falei: “Não, maestro, eu nem conheço, eu nunca estudei essa ópera”.

- Vamos te dar um ensaio de orquestra, vamos ver o que você sabe.

- Tá bom.

Aí, quando eu entrei no teatro, neste dia em que eu ia ensaiar com a orquestra, me falaram: “Não canta, Maresca, não canta, que o teu amigo foi vaiado ontem”.

- Que foi vaiado, ele foi super aplaudido no primeiro ato...

- Não, não, vaiaram porque ele desafinou no segundo...

Aquela entrada “*Questa è Mimi, gaia fiora...*”. É difícil de afinar, é difícil de afinar este pedacinho. Ele desafinou e vaiaram ele.

Ah, foi o Paulo Fortes que eles vaiaram. Paulo Fortes era uma sumidade, ele só desafinava lá embaixo, ele não era barítono, cantou sempre de barítono, mas ele era tenor, e ele sabia isso, o máximo que ele ia era si bemol.

E como é que foi começar a dar aula?

Ah, isso foi outra coisa, porque eu cantei bastante, quase 40 anos, cantei em 23 países, e tenho um repertório entre oratórios, operetas, que eu fiz também, não só aqui, mas lá fora, e dá umas quarenta e poucas óperas que eu cantei, de repertório... Mas foram 23 países que eu cantei. Inclusive no Brasil! (Risos). Até no Brasil.

Eu fiquei fora quase 18 anos, mas eu vinha sempre para cá, porque na realidade me chateou muito o fato da Isabel e o Enrico não estarem comigo, e eu vi que estava degradingando, não tinha mais vontade de ficar, não estudava mais, não estava nem aí. E caí na gandaia, comecei a levar uma vida boa, né, que cidade eu canto... Quando acabar, acabou. Foi um erro, um grande erro, porque se eu tivesse tido minha mulher e meu filho comigo, eu nunca iria fazer isso, não iria mesmo. E minha sogra ajudou a coisa também, para não irem, porque ela não queria ir... Eu aluguei uma casa lá de três andares, novinha, 0km. O casal que construiu essa casa – na rua Puccini, pode imaginar – os que construíram esta casa, eram os dois, e tinha uma filha de 15 anos... Durante 15 anos eles construíram essa casa. Dentro da casa tinha tudo o que você pode imaginar, que você pudesse precisar, tinha lá. Tinha até piano meia cauda. Tinha aparelho de som, tinha televisão, na cozinha tinha todas as coisas e já o microondas, que nem tinha no Brasil... Lá tinha. Embaixo era uma garagem para dois carros, grandes. Ao lado da garagem tinha a lavanderia, máquina de lavar e máquina de secar, depois tinha um depósito para vinhos, com as prateleiras de concreto, para por garrafa de vinho, deitada... Em cima, no primeiro andar era um salão grande, que tinha esse piano, tinha os móveis, com as louças todas dentro, né, tinha tudo. A cozinha tinha tudo também, e tinha um lavabo. Então eu não precisava comprar nada, eu aluguei por 1.500 dólares, para mim era nada, eu ganhava 5 mil dólares por noite. Aí a Isabel falou. Eu fiquei um mês lá e acabei desistindo... A pessoa que me alugou, eles se divorciaram, a menina foi morar com a mãe e o pai ficou sozinho num outro apartamento. “Puxa, mas vocês lutaram 15 anos”.

- É, mas não dava mais certo.

E o sonho era a casa, era casa do sonho. Em cima do salão, tinha um outro andar, tinha três quartos, os três com banheiro. E tinha ducha mesmo e tinha também banheira para por sal, né, no banheiro do quarto principal. Você vê, tudo isso, tinha já arranjado a escola internacional onde o Enrico aprenderia espanhol e

alemão, que português ele já sabia, mas não quiseram... Isso foi uma parte do desânimo, eu fiquei ainda lá. Aí um dia eu falei: “Não quero mais”. Eles me chamaram para assinar um novo contrato, eu era fixo, fiquei fixo lá, e eles me chamaram, me mostraram o contrato novo para assinar, eu ganhava lá, por mês, 4 mil marcos, não, 8 mil marcos, 8 mil marcos. A Isabel lembra isso. 8 mil marcos. Eles me passaram para 16 mil marcos. Isso era mais ou menos 12 mil dólares, de ordenado. Eles estavam me dando um mês a mais de férias pago, e a metade das récitas que eu cantava. O primeiro contrato, ficou em 40 mil marcos por ano. É muita coisa... Ficou para 20. Mas eles fizeram umas coisas erradas lá comigo, nas quais tem o dedo do Placido Domingo e da mulher dele... Porque eu recebi crítica da *Tosca* e falava bem de mim, e dele não. “Nós temos aqui em casa um tenor que é mais barato do que o senhor Placido Domingo, e é uma figura elegante, é o próprio personagem das óperas que ele está fazendo... [*Tosca*, depois foi no *Werther* a mesma coisa]... para que convidar o seu Domingo, se temos o Maresca. E isso doeu. Eu fiz roupa de *Radames*, roupa de *Canio* e roupa de *Turiddu*... Não cantei nunca essas óperas lá. Então está amarrada a coisa, vou embora. Eu falei, olha, senhora Hewerdine (eu falava inglês com eles, não em alemão): “Eu vou embora”.

- Mas o senhor está louco?

- Eu quero ser um louco livre de vocês, porque vocês aqui estão me deixando doente.

E, de fato, a minha diabete apareceu depois dessa confusão, porque ainda tinha duas récitas para cantar... Cantei, mas no intervalo eu tinha um teste para fazer na Inglaterra, para cantar *Norma* e o *Simon Boccanegra*, porque a mulher diretora do teatro do *Covent Garden* estava aqui em São Paulo em 79 e ouviu o meu *Lo Schiavo* (que a Isabel tem a gravação). E ficou louca, ela falou o senhor vai lá, vou lhe telefonar na Alemanha (eu estava morando lá) e o senhor vai fazer audição para o maestro Colin Davis. Eu fui, eu passei um nervoso no teatro, num dia antes, porque eles não queriam dar licença para eu ir até lá.

- Não tem nada, eu vou e volto no mesmo dia. Estou aqui, se for amanhã a récita, eu estou aqui amanhã. Mas amanhã cedo eu vou.

- Não, o senhor não pode.

- Então vamos fazer uma coisa: não quero mais saber.

Comprei a passagem e fui. Mas fiquei nervoso, muito nervoso, porque estava tendo uma imposição dele, querendo me esmagar. E eu cheguei lá, super

nervoso, meio-dia. Eu falei: “Como, eu cheguei meio dia aqui, é a hora da audição”. Eu olhei no meu relógio... Aí eu telefonei para o empresário, que tinha um empresário também no meio. “Escuta, minha audição é ao meio-dia, cheguei agora”.

- Então, dá tempo você pegar o metrô e chegar aqui.

- Como, que metrô é esse, é a jato?

- Não, é que você está com outro horário, aqui não é meio-dia, são 11 horas.

(Risos). Para acalmar foi difícil... Peguei o metrô, descii do metrô, tem um corredor onde você depois pega um elevador. Corredor lúgubre, viu, parecia mesmo tétrico... Na Inglaterra é tudo escuro... Entrei nesse corredor, plá... Caí no chão. Estava tendo hipoglicemia. Eu não sabia, não sabia que era diabético. Sabia que minha mãe teve diabetes, minha mãe ainda era viva, ela morreu em 83. Aí eu subi, fui lá falar com o pianista... E veio o tesoureiro com o pagamento da audição. É assim, quando a pessoa é um profissional, eles pagam a audição, não é que a gente faz de graça. Eu fiz a audição, cantei as duas árias da *Norma* e cantei a do *Simon Boccanegra*, e na *Norma* eu mandei o dó... “Ah, mas está muito bem, fica tranquilo”. Aí terminou... “Que será este mal estar que eu tive, eu caí, alguma coisa não está certa”.

Aí me levaram para o palco, estava a diretora e o Colin Davis... Não saía a voz... “Senhor Maresca, o que aconteceu? Há um mês o senhor cantou maravilhosamente bem *Lo Schiavo*, e agora...”

- Não sei explicar, senhora. Não sei explicar, eu não estou passando bem.

Ela subiu, o Colin Davis subiu.

- Vamos fazer uma coisa, você agora vai tomar um café fora, tal, e volta com calma... Está muito assim, tenso.

Eu fui, ainda fiz a besteira, comi um puta pedaço de porco, assim, comi e me senti mais forte. Fui lá, o pianista estava lá no escritório dela, e eu provei a voz e ele falou: “Oh, mas tá boa outra vez, então canta direito para a senhora”.

Ela entrou... E não saía a voz... Aí quando eu despedi, eu estava indo embora. Eu barcolei... Quase que me arrebentei. Voltei para Munique, cantei as duas récitas lá, que tinha que cantar, aí tinha duas récitas em Stuttgart, de *Tosca*... E lá eu comia num restaurante grego, em Stuttgart, eles tinham uma salada lá, além de peixe, estas coisas, eles tinham uma salada deliciosa. O azeite deles é um negócio que ninguém pode por defeito ali. Eu me senti forte e cantei bem. Aí,

quando eu voltei, voltei para Roma direto, eu já tinha me desligado do apartamento e tudo... Voltei para Roma, primeira coisa, eu vou fazer um *check-up*.

Foi gozado porque a enfermeira, a primeira que me atendeu, foi medir a pressão...

- Qual é o seu problema, que o senhor está fazendo toda essa batelada de exame?

- Eu quero saber o que eu tenho, né?

- O senhor urina bem, de noite?

Eu falei: Não.

- Pode ficar tranquilo, o senhor tem câncer na próstata.

- A senhora é boazinha, hein? Muito boazinha, obrigado, viu?

- O senhor vai primeiro num urologista, vai fazer um toque para ver como é que está a sua próstata.

Não fizeram exame de sangue?

Não, fiz tudo, fiz um *check up* todo. Fiquei quase o dia inteiro no hospital. Fiz todos os exames, Joana. Eu fiz tudo, fiz o toque lá, “não tem nada na próstata”, exame de sangue, exame de urina, exame de fezes... Tudo... Aí eu fui buscar o resultado, o médico que me atendeu falou: Está tudo bem, só tem uma coisa triste, o senhor é diabético.

Vai ter que cuidar, vai ter que ir num endocrinologista, para ver qual a dosagem do remédio, como você tai tomar e tal. E assim foi...

Aí que voltou para o Brasil?

Eu voltei para o Brasil, mas depois ainda voltei, cantei na Itália. Cantei na Itália...

Mas logo que voltou para o Brasil você já começou a dar aula?

Não, não, eu cantava aqui. Eu cantei bastante no Rio, Belo Horizonte, em Brasília, em Porto Alegre... Eu cantei bastante por aí.

Quanto tempo mais ou menos faz que você dá aula?

Olha, para dizer a verdade, eu acho que eu comecei em...

Eu dava aula na Usp... Eu dei aula na Usp. Quando eu comecei a dar aula aqui, era aqui onde a Isabel dá aula, a Isabel não dava aula.

Os amigos pediram para que eu desse aula.

Isso que eu ia perguntar, como você começou a dar aula.

É, foram uns amigos que queriam cantar, e às vezes não pegavam agudo e tal... Eu falei, bom, eu dou aula para você, mas eu não gosto disso aí... Pô, eu nem sei se eu tenho jeito para dar aula... E eu não toco piano, vou tocar no dedinho as notinhas para vocês todos...

E aí foi que eu fui dar aula também na Usp. E na Usp eu tive que fazer o exame, né?, fui examinado ...Com aquele pianista muito bom... Ah, meu Deus do céu... Achille Picchi. E a outra era a Andrea Kaiser, e eu ganhei.

Na verdade, eu tive uma discussão com o Aylton Escobar, lá...

- Por que que você acha que tem que ser cantado em italiano?

- Essa discussão já saiu uma vez em Belo Horizonte, quando você me regeu pela primeira vez. Você insiste em discutir com isso. Porque a língua italiana já é canto, não é que eu tenho que obrigatoriamente cantar só em italiano, se canta em alemão, as óperas alemãs, se canta em português as óperas brasileiras, ou portuguesas, né?

Eu já tinha cantado, eu cantei, foi a primeira ópera que eu cantei, foi em português, Santa Rita de Cássia. Mas foi um italiano que compôs, aqui, e foi lá no Colégio São Luís, que eu cantei.

Por que é que você escolheu estudar canto lírico? Você falou uma vez que você gostava de música sertaneja.

Ah, foi bem lembrado, eu já tinha esquecido. Eu já cantava canções, que a gente antes da guerra, ouvia só o rádio italiano, que era às 6 horas da tarde tinha horário de música italiana. E tinha trechos de ópera também no meio. E eu gostava e comecei a cantar. Já cantarolava antes, com seis anos, o meu pai me ensinou a cantar *La donna è mobile* com palavras pornográficas... E quando vinham os amigos deles – eles tinham uma turma de cinco que jogavam pôquer, cada sábado era numa casa – quando eles iam lá em casa, eles pediam para eu cantar. Eu cantava e eles me davam um dinheiro, para bala... Já ganhava cachê, tá vendo? Então, o meu pai e a minha mãe foram assistir um filme – eu tinha inclusive este filme, *La Strada del Bosco*, e cantava um barítono muito bom, Gino Becchi... Os filmes deste barítono, lá na cidade, o cinema tinha três voltas no quarteirão para entrar, de gente para assistir o filme. Porque então, São Paulo era habitada por 50% de italianos e outros filhos de italiano... Depois vieram os espanhóis, vieram os... portugueses sempre estiveram aqui, sempre estiveram... Mas vieram os espanhóis, depois vieram os alemães, depois vieram os japoneses... E aqui ficou uma metrópole, né?

Mas naquela época, isso era... Já vou te dizer, foi logo depois da Guerra, que vieram os filmes da Itália, em 45, 46, por aí... Meu pai falou: “Você que gosta tanto de música, vai lá, que tem um rapaz que canta muito bem, e as músicas são bonitas...”

Perguntei para a minha mãe: Não, não, o cara é muito bom, muito bom.

Aí eu fui assistir... Eu queria ser barítono, e eu gostei mais de quando ele cantou o *Barbeiro de Sevilha*, e cantou o prólogo do Pagliacci, no filme, do que as canções... As canções eu aprendi logo, mas as óperas me fascinaram. E em 51, pela primeira vez, com 17 anos, eu fui ao Teatro Municipal, assistir *La Bohème*... Não era o Gino Bechi que cantava esta *Bohème*, era o Tito Gobbi, que eu cheguei a ver um filme dele, chamava-se – mesmo título da música – *Musica proibita*. Já ouviu essa? Eu cantei em todos os lugares...

Ouvi já no seu estúdio.

É... é muito legal, eu adoro essa música. Eu peço para todos eles cantarem (risos). Mas eu fui assistir. Quando, no segundo ato, o barítono abre a boca “*Gioventù mia*”...

“Meu Deus do céu, que voz!” Eu falei em voz alta... O pessoal que estava perto de mim: “Cala a boca, caipira” (risos). Eu tinha 17 anos... Foi muito gozado porque, antes disso, eu estava ao lado do Municipal, porque eu estava indo para o 7 de Setembro para ver o ensaio do desfile da escola... Eu tinha uma namorada na escola, eu já não estudava mais, mas tinha uma namorada que estudava, então eu fui lá para encontrar com ela... Mas eu estava ali na lateral, onde se tomava o ônibus, para ir para o Pacaembu. E nisso eu vi o Gobbi, o Tito Gobbi, que é o barítono que fez este filme, *Musica Probita*. Aí eu gritei: “Signor Gobbi!”

“Ei, vieni qua, vieni qua.”

Atrás dele tinha o Tulio Serafim, Beniamino Gigli e um outro lá, que eu não sei, na época eu não distingui, então não posso nem falar quem era. Aí ele falou:

“Ah, Allora, te piace la Lirica?”

Molto, molto, mi piaciuto. Molto. Adesso sono un fanatico!

E che vuoi fare?

(Que você quer fazer)

Voglio essere un baritono

Bravo, bravo! Viene a vedere il Rigoletto.

(Vem ouvir o Rigoletto).”

Eu fui ver o *Rigoletto* e depois a *Bohème*, e fui falar com ele. Ele foi o único que falou comigo, os outros três, nada! Eu falei: “Eu vi o seu filme, maravilhoso! O senhor canta muito bem.”

Ele ficou todo orgulhoso, também, né? Aí eu me despedi e fui lá para o Pacaembu.

Essa verve era uma vontade já inata em mim de cantar. Mas as circunstâncias é que me levaram a realmente adorar o canto. Depois eu cantava nas festinhas que tinha bailinho, tinha sempre um bailinho entre a gente, os jovens, né? Moças e rapazes sempre iam na casa de um fazer um bailinho. E coca-cola com rum, que era cuba libre, né? E alguns petiscos assim, que as meninas faziam, e a gente dançava, e chegava uma hora... “Agora é o Benito que vai cantar”. Sabe onde eu cantava? Ou dentro do banheiro, ou embaixo da mesa. Eu tinha vergonha de cantar na frente dos outros. Foi um terrível momento, esse aí, estes oito anos aí, foram, pra mim,... vida de cão

E daí, quando o senhor começou a dar aula, quais foram as principais referências teóricas... Que livros que você começou a usar?

Olha, eu tenho todos os meus livros que estão lá em cima, eu não lembro o nome de todos...

Mas o que te marcou, assim?

Olha, marcou, o livro da Lilli Lehmann marcou só por aquela escala... Porque eu não entendi o resto que ela falava de técnica... Você já leu?

Acho que já li, mas faz muito tempo, não me lembro...

Não dá para entender, Joana, não dá para entender. Eu li em português, depois em italiano, em espanhol, em alemão e em inglês. Eu li, o mesmo livro, não entendi o que ela falava de mexer aqui, depois mexer aqui... De estufar e de murchar... É muito confuso, porém, a escala [exercício em escala] deu para entender o que ela queria, depois de muito tempo, depois de muito tempo.

E o Caruso, você sempre cita o Caruso, tem...

É, o Caruso é... eu tenho o livro dele. E tem o livro do Zirato, também, que era o pianista dele, que escreveu os exercícios todos que o Caruso fazia. Alguns eu até tirei e pus no meu livro, né? No meu caderno, aqueles que eu podia tocar e que eram legais. Agora eu dou sempre no final, tem o Rossini e o Caruso, você percebeu, né?

No final de todas as aulas... A Isabel repete todos os exercícios, todo dia a mesma coisa. Eu não ouço ninguém cantar coisa diferente, a não ser quando canta o Panofka, aí não é vocalise, é canto... O Panofka é canto... Gozado, né? E ela insiste muito em misturar as vogais, e eu acho que isso não é legal... Tem que ser vogal por vogal, não pode misturar, porque aí começa a enrolar, e quando vai cantar em italiano, não sai aquele italiano, que a gente quer, né?

Por que será que é legal fazer sempre a mesma vogal durante o vocalise?

Não, não sempre a mesma vogal, a vogal sozinha. Você começa com A, E, I, O, U, A, E, I, O, U, assim, uma montanha deste tipo de exercício, eu acho que não faz bem para a dicção. Eu vejo que meus alunos, a maior parte, é dos que cantam. Tem aluno aí que tá começando também, e eles têm boa dicção, e eu insisto nisso, insisto. Quando erra... Quando erra italiano, então, eu gozo com eles... O que mais erram é o “erre”. Eles falam “amor-r-e”, e quando é para falar “vor-r-ei”, eles falam “vorei”, parece japonês, né?

E como é que você aborda a ressonância com os alunos? Conta um pouquinho na entrevista como é que você pensa...

A ressonância é a coisa mais importante. E tem uma maneira de chegar na ressonância, como você mesmo já experimentou. Se você respirar pela com a boca, o que acontece, a tua garganta está livre, e automaticamente levanta um pouco o palato mole, o suficiente para você entrar na ressonância. Acabou. “Ahh, ahh” [canta exemplo]. Eu não estou fazendo careta para fazer... Eu só respiro na boca, mas tem que estar apoiado, senão não funciona... E esse apoio é uma coisa muito sutil, não é nada de fazer força, faz uma forcinha, sim, mas não é um negócio que assim...bum. Se fizer isso, você estoura. É perigoso até, porque a Callas, ela fillava mi bemol, e isso foi que balançou, depois de seis anos, a Callas balançava a voz dela.

Por que se esta musculatura, você trata ela bem...

Baixo ventre.

É, nada de excesso, ela vai até o fim da vida, te servir. Agora, se você começa a usá-la em excesso, que é quando se faz a diminuição da frase, da nota que você pega aguda. Pegar do forte para diminuir, é muita força... Tem que fazer, senão não sustenta o pianíssimo.

E ela devia apoiar para caramba, viu? Porque aqueles pianíssimos que ela fazia, aqueles filato... Era uma beleza, eu ouço as gravações, não vi ao vivo, tenho um amigo que viu, e falou que ela era fabulosa mesmo. E ele gosta da Tebaldi, mas

ele acha que a Callas era “a” cantora, em todos os sentidos, mas se estragou logo. Estragou a voz, fazendo repertório errado – ela tinha que ter ficado só no *bel canto*, só – não tinha que entrar no Verismo. Entrou no Verismo, sabe, é pauleira. Não pode, tem que começar a fazer o lírico e o *bel canto*. Donizetti, Bellini, o primeiro Verdi, também, alguma coisa. Mas, se entrar no Verismo, minha filha, tem que dar o sangue...

E você usa imagens para os alunos aprenderem melhor a ressonância? Metáfora como “voz na frente, voz atrás...”

Ah, sim...

Imagina isso, imagina aquilo.

Todo mundo pergunta: “Mas a voz fica atrás...”. Não, fica atrás o seu nariz! Faz o que eu estou fazendo, que a voz não fica para trás... Você viu aquele bonequinho lá [fala de um boneco de seu estúdio que dança quando o agudo é bem vibrante, com formante do cantor]? Aquilo foi típico de que o Richard fechava a garganta e não entrava na ressonância. E lá na frente sala ele te deixa surdo, mas essa voz não corre quando ele canta, e eu falei para ele, falei no dia seguinte - na hora que tinha gente aí eu fiquei quieto. “Mas porque que não funcionou com a minha voz?”.

- Eu vou te explicar. No dia seguinte, fui com ele lá no Bruno Rocelli, depois voltamos aqui... “Vamos lá que eu quero te mostrar uma coisa. Eu vou ligar isso aqui agora e você vai fazer uma nota só, um sol ou um fá, o que você quiser, mas vai respirar já apoiado como eu estou falando para fazer! Você apoia ligeiramente, já apoia lá embaixo, e manda.

Mas as vezes você tem que criar alguma coisa, tipo, “imagina que tem um cano...”?

Eu tenho uma coisa, acho que cheguei a fazer com você, é uma criatividade... Imagina se você for fazer uma frase, num alargando, você imagina que tem uma bolha de ar dentro da boca, e essa bolha cresce. Ela não pode crescer assim, ou assim, ela cresce por igual a bolha, ahn? Vai inflando, então você cria uma cavidade dentro da sua boca excelente para cantar. Que essa bolha vai manter a garganta aberta e o palato mole levantado...

Você lembra de mais umas outras duas que você costuma falar em aula, fora esta da bolha?

Da bolha eu falo, e também tem uma outra, que é para o super agudo, para as mulheres e para os tenores também. Olhar para o teto. Fica com a boca aberta, assim, fica na horizontal, abre a boca e olha para o teto... Veja o que acontece lá dentro...

O palato sobe... Engraçado.

É só no ataque. Se você for fazer um ré, qualquer coisa dessas estratosféricas, faz isso. São importantes essas coisas. E são coisas que a gente aprende... cantando. “Hoje eu vou fazer assim...” Eu cantava sempre três, quatro récitas por semana. Então você pode não só ver o que você está fazendo, e sentir o que está fazendo, tem coisa errada, coisa certa – e aquelas você tem que escrever, para guardar. E ver e observar os outros cantando, que eu cantava com gente da pesada, eu cantei sempre com gente bem superior ao meu nível, porque eu estava começando lá, tinha gente já famosa...

E tem uma outra coisa que você fala também do calibre, como é, na garganta, que você fala, como se fosse... Agora não estou lembrada, não sei se é uma mangueira que você fala...

Não, um tubo... A garganta é um tubo de PVC, mas é um tubinho, para poder... É um tubo de PVC, a garganta. É forma de tubo. Esse tubo não pode nem alargar, nem estreitar, que dá problema na voz... Então você mantém ele livre, como um tubo, se tem alguma coisa que está apertando o tubo aqui, e consegue apertar o tubo – aqui não consegue – mas na garganta consegue, é só ficar nervoso... fecha tudo! Não sai a voz, não sai nada, e quando sai, sai quebrado... Tem que estar livre para sair. Porque você está emitindo o som, o som não pode ter interferência... É como se você fecha a tua garganta, cantando por um tique nervoso ou uma tensão aqui na mandíbula, a tendência é fechar, a tendência é fechar... O som é produzido pela vibração das pregas, está certo? Esta vibração, através da garganta e da caixa de ressonância, forma o som que a gente emite. Então não pode ter empecilho... A melhor maneira para evitar o empecilho é relaxar... Relaxar o rosto. Nos ataques você pode até fazer isso: “i – rá” [exemplo cantado]. Você tem que soltar lá em cima, porque aí você vê a diferença, se não você não consegue relaxar... Eu faço esses exercícios também... Faz careta e, bem apoiado, e sobe abrindo a boca... Tá certo?

E a linguagem que você usa nas aulas, os termos, a que você atribui...

Eu nunca usei os termos... que, de todo o elemento aqui da foniatria né? Você vai falar de cricóide, de aritenóide para um aluno, ele vai ficar louco... Nem precisa falar. Porque toda essa musculatura, Joana, ela é regida pelo cérebro, ela é uma musculatura listrada, ela só funciona com teu cérebro, e quem é que manda no teu cérebro? É você. Então você manda a mensagem, basta só pensar na nota, ela já se apruma para você cantar. Faz esta experiência, você vai ver como é agradável... Eu falo para os meus alunos tudo isso, eu falo.

Fala mesmo.

Sábado veio um aí, que era a segunda aula dele, ele é casado – a mulher dele é bonita, viu – os dois cantam, mas ela está estudando, ela dá aula para crianças lá em Tatuí, o coral de criança... Aí eu falei: “Olha, hoje, Marco, você está com sorte. Hoje eu estou com a macaca, hoje você vai sair daqui cantando (risos). Eu falei por falar, porque eu estava alegre de ele estar lá, tendo aula, eu ensinei uma coisa nova, que é mais velha que andar a pé: Quando você vai fazer um agudo, o apoio tem que ter um impulso. Este impulso, sabe como é? Você tem que fazer isso discretamente. Você respira aqui ao lado, né?, sempre respire aqui, nunca respire nem em baixo nem em cima, que não funciona. Respira aqui do lado e você joga a tua barriga para baixo. Você acerta direitinho o apoio, você vai ver como a sua voz sobe que é uma beleza... É só no ataque, mas não pode deixar cair, se você para, você dá e fica... Como se espetasse uma estaca – pá! - ela tem que ficar lá, para sustentar uma coisa em cima ou do lado que está pendente... É a mesma coisa, se você derruba e estaca, não tem mais o som, acaba o som.

O que acontece quando você deixa de apoiar aqui e aqui, na parte pélvica, aqui este diafragma que tem aqui, que divide o tórax do abdômen, ele é um músculo, ele é um músculo assim, ele é côncavo, quase se tornando convexo com a respiração, ele abaixa... Ele abaixa e fica assim. Se você não segurar – segurar o ar é uma apneia, como quem vai nadar – se você não segura, ele volta, na mesma hora, mas tão rápido que você: “Ih, acabou o meu ar!”. Se dilui o ar, você nem sabe para onde vai, e você respirou...

E tudo o que você usa para explicar isso para o aluno é uma linguagem que você adquiriu na vida ou...

Então, mas você fala com palavras normais...

Você foi tentando descrever o que você fazia como cantor...

Nem todos os alunos, eu tenho aqui alunos bastante inteligentes, que estudam, estão em universidade e tal, tem este... é o que me dá mais trabalho este, um médico... Eu tenho dois médicos, um é cirurgião do abdômen e o outro está no 4o. ano e está com 20 anos – 4o. ano lá na Usp, ele entrou com 17 anos – vai fazer 21 este ano. “Ih, o cara, você me deixa louco!”.

- É, mas se a nota ainda não tá aquilo...

- Escuta, ei! Esquece, sempre eu te falo e você vai se tornar um médico, você tem que saber, que tem um tempo para tudo, e o teu corpo ainda não está todo formado, a tua laringe tem que crescer ainda mais, para você falar “Agora, eu me sinto...” Mas aí você vai ver quando você estiver com a idade que eu estou falando. Com 25 anos você vai estar cantando no palco.

Ele é muito musical, estudioso... Eu falei: “Está certo que você me enche o saco, a tua aula é a que mais me enche o saco” - eu sou bem franco – “Mas eu vejo que você tem interesse de melhorar sempre, e está certo isso. Porém, vai com calma. Se eu pudesse te dar toda a voz que o Giulio Neri tinha, ou que o Cesare Siepi, ou outros grandes, eu fazia, assim, ó, é te dava a voz, mas não é possível, tem que ter uma adaptação de todo o seu corpo.” Porque no canto entra todo o teu corpo... E as sensações são diferentes, são milhares de sensações que a gente tem quando está cantando.

Quando se acerta, que a coisa flui, Joana, olha, você pode ganhar uma loteria, 100 bilhões na loteria, não é a satisfação de você emitir um som e saber que aquele som está fluindo e que o público te aplaude na hora, porque quando flui, a voz se triplica, ela vai e... E quando chega lá no fundo do teatro ela explode! É uma sensação... Eu ouvi uma mulher no Municipal, eu estava com a Isabel, ela estava grávida, não vou lembrar o nome dela, é um nome russo, eu não consigo, mas essa mulher cantou aquele dueto da Cavalleria “Oh signor, oh signor”. Era um si natural, você acredita que eu fiquei grudado na poltrona? Aquele voz me deixou assim, ó... Eu levantei “Brava!”, gritei um brava fiquei mudo uma semana, que eu não estou acostumado a gritar (risos). Eu não preparei. Eu estou acostumado a cantar. Eu devia ter apoiado (risos), fiquei rouco. Aí tirei fotografia com ela, esse casal maldito estão morando em Santos, eles estão com essas fotografias. Ela estava grávida... Uma voz, viu, não sei de onde ela tirava tudo aquilo, não.

E você acha que você faz adaptações destes termos que você usa com cada aluno. Por exemplo, comigo você teve que pensar de um outro jeito...

Não, não. Teve alguma coisa, se você gravou você deve saber o que eu te falei, eu não lembro, mas tem... para alguns eu falo de uma maneira, para outros eu falo... Depende do grau que a pessoa tem também, né? De assimilação. Quando é muito simples, tem que explicar simplesmente. Como eu falo: “Apoia aí, joga a respiração da barriga até o saco”, eu falo, não é verdade, mas é uma maneira de eu me expressar para um camarada que não vai entender outra coisa. Eu falo: “Apoia para baixo, joga”. Você vai se tem um... quando você pula num trampolim, você não pula, você não faz assim para pegar impulso para depois se jogar? É a mesma coisa... O foguete, para subir, não tem a propulsão? Ele sobe, mas tem que ter aquele arranque, é violento, senão, não sobe. São toneladas ali. Então, é essa força, relativamente... É como funciona a voz para ir para os agudos...

Quando você trabalha uma voz você pensa que a pessoa tem que atingir um padrão que você conhece, já tem uma meta para aquela voz?

O ideal é esse, agora, sobre você, eu não posso dizer que você seja meio-soprano, porque você tem agudos lá em cima, e com facilidade, e lá em baixo às vezes, não é aquilo que a gente espera, às vezes, nem sempre... Porque, para fazer grave bonito, só tem uma coisa: manter o apoio que você fez na nota de cima. Mantém, e a altura. São duas coisas, o apoio e a altura [canta exemplo]. Você desce, e está alto o som... E eu brinco com todo mundo que eu vou lá em baixo, você ouviu, né? Encheu o saco (risos). Mas como você faz, você é tenor? É, mas eu, quando eu vocalizava, que eu não passava do fá, eu começava no fá de baixo, o do-ré-mi [exemplo cantado/sussurro]. Gozado, né? E eu cantava a ária de barítono inteira, e de tenor eu não conseguia. E a ária em que eu mais inculquei foi o *E Lucevan le stelle*. Todo mundo pedia para eu cantar, eu fazia alguns trechos. Parava, não podia mas cantar, já estava rouco. “Por que não termina?”. Porque eu não agüento, estou rouco.

E como você descreve as etapas deste processo de construir o aluno para ele chegar nessa meta. Como que é o passo a passo?

O passo a passo é, primeiro tem que entender a mecânica do canto, existe a mecânica, a técnica. Com a técnica, depois, o que eu indico para eles fazerem um repertório de música antiga, de ária antiga, inicialmente. Aquele que está cru, virgem, né? Vai árias antigas e, depois, devagar, devagar, entrando no lírico. Assim, tanto barítono, como tenor, como soprano, meio-soprano, cantando coisas não tão “empenhativas”... Verismo não dá para fazer assim, logo de cara, não dá. Porque é

perigoso. Deixa a pessoa ter todo o domínio da técnica, quando ele for dono da técnica, canta o que ele quer. E a formação de um aluno para cantar ópera é isso, fazer as árias antigas, fazer já, depois das árias antigas, um repertório de ópera, mas daquelas mais líricas, e não pesadas, né? Uma vez que você adquiriu o manejo da técnica, você vai desenvolvendo...

E quais são os passinhos da técnica?

Os passos são respirar bem. Apoiar bem também. Não é apoiar com força, é apoiar bem no lugar exato para apoiar. E fazer aquilo que eu sempre falo para todos os alunos, duas coisas agem simultaneamente, que são o apoio consecutivo com a abertura da boca. É muito importante lembrar isso, porque tem muita gente que não abre a boca para cantar! Tá cheio. Hoje eu dei aula... “Abre a boca. Tem a voz. Abre a boca”.

-Mas como “abre a boca”?

- Ué, você quer cantar assim? E é o Andrezinho, você deve conhecê-lo, é da Unesp, aluno lá da Martha Herr. Ele cantava “a – a –a –a “ [exemplifica]. Você quer ser ventríloquo?

Eu sei, é um tenor leve...

Ele é baxinho, um pouco maior do que eu, acho. Porque eu encolhi, né? O sobrenome dele eu não sei, eu não me lembro o sobrenome, tem lá na lista acho... Mas isso aí é importante saber. Para o desenvolvimento de um bom cantor. Um cantor que canta e se expressa. Porque quando você doma a técnica totalmente, né, então você pode cantar com muito mais facilidade e pensar naquele que é muito importante depois da técnica, a interpretação. A interpretação você deve sentir todas as palavras que você está cantando. As palavras que vão te levar a você transmitir um sentimento. Isso é importante. Agora você canta, vamos supor, você vai cantar uma ária em alemão, mas você não sabe o que está cantando, como é que você vai se expressar. Então você tem que saber a tradução certinha das coisas. Você vai cantar em alemão, vai cantar em francês, vai cantar em italiano e vai cantar em português também... Não tem problema nenhum de idioma. Aliás, as três línguas, essas três línguas, ajudam a você a criar uma imagem um pouco diferente quanto a esse som na máscara, na ressonância. O francês, este pequeno anasalado que eles têm, é útil, porque o nariz está dentro também da caixa de ressonância. Na Itália eles falam: “*Mettere la voce in maschera*”. Porque se você delinear aqui, né, você vai criar uma máscara...

Um círculo acima do lábio até em cima da sobrancelha

É, são os zigomas, as cavidades frontais aqui do rosto são os zigomas, são cavidades, e também aqui, tudo isso aqui é produto para ajudar a ressonância. Você vê que quase todos os grandes cantores tinham nariz grande. Percebe isso. E teve aqui aquela Riccitelli, ela cantava muito bem, viu, mocinha, agora ela já está meio coroa. Mas ela cantava era uma voz grande, grande. E com todos os agudos lá em cima. Eu a ouvi pela primeira vez cantando a primeira ária da Traviata. Aí num desses Sesc aí da Paulista. “Pôxa, que voz!”. E ela tinha um nariz meio grande, né? Ela operou o nariz, a voz dela diminuiu. E ela não encontrou mais a ressonância, sabe lá...

E daí tem a pergunta que eu te falei que é específica para você, que essas eu faço para todo mundo, estas que a gente conversou agora... É sobre a sequência de vocalises, como você faz para fazer aquela compilação, como que você escolhe a cada semana quais você vai fazer, a ordem que você escolhe...

Não tem uma ordem na realidade. Eu ponho na ordem assim para ir numa sequência. Começa sempre com boca chiusa, e normalmente esse boca chiusa não é só bocca chiusa, é bocca chiusa e vogal, para você emendar uma na outra, porque o boca chiusa é dentro da máscara, né? “Hum, hum” [exemplifica]. E quando eu peço para fazer bocca chiusa eu peço “ponha ar dentro”, que aí cria aquela bolha, e aí sobe... Sobe melhor. Não é necessário fazer um dó natural em boca chiusa, isso é bobagem. Pode fazer, mas não é necessário. Mas tem uma sequência assim. Você vai devagar... Um pouco mais difícil, vai tendo as dificuldades. Aí termina essa semana aqui, tem no meio a Lilli Lehmann [vocalises de escalas sucessivas]. Aí eu faço aquela escala. Você vem amanhã para a aula? Não, sexta-feira?

Voltando um pouquinho atrás, o negócio da preparação do cantor, existe este método do Vaccaj que é uma coisa maravilhosa. Antes de começar a cantar qualquer coisa, o Vaccaj tem todos os exercícios feitos em intervalos, e é genial o que ele fez, com intervalos ele faz uma canção! A canção que ele escreve é repetitiva, é repetitivo o texto e a música, só com uma pequena diferença na segunda parte. Para pegar a atenção do aluno: “Toma cuidado aqui, é diferente, não é igual”. É como Mozart também. As composições dele às vezes parece xerox, não é, mas sempre tem uma notinha diferente, e ele fazia isso de propósito. Porque se não a pessoa fala: “Ah, é igual”, e vai enrolando. Não pode. E este método quando um aluno chega a cantá-lo, ele está pronto para cantar depois. Aí, quando canta ária

antiga para ele, oh, é café-com-leite. Porque te dá a possibilidade de você empregar toda a mecânica que você aprendeu.

E o Vaccaj em relação ao Panofka, como você vê?

Olha, o Panofka, para você dar para um aluno, primeiramente tem que o aluno saber ler música, se não não dá para dar. Ficar ensinando nota por nota para o aluno o Panofka não dá, né? Eu tenho alunos que têm leitura que podiam fazer, mas eu já passo direto para as óperas e acabou. O Panofka é muito bom o método, é excelente, mas eu não quero que eles fiquem craque em vocalise, eu quero que eles cantem... Tá certo? Então você pode cortar esta etapa. Eu não dou porque nem todos os meus alunos leem. Eu tenho alunos aí que leem muito bem, muito bem, mas a maior parte não lê.

E por que que sempre tem no final tem o Rossini e o Caruso? O Caruso adaptado para mulher, legato e staccato, e o Rossini. Por que você mantém sempre estes dois?

É porque ali você, se você não percebeu, ali é que fecha a aula e o aluno fala: “Pô, cheguei no dó, cheguei no ré ou no mi bemol...” Então essa é uma satisfação para ele e para mim. A maior parte não tem nem lá natural às vezes, não é? Então me apelidaram aqui de “fábrica de agudo” (risos).

São vocalises que favorecem a subida...

É, então

E sempre tem algum que é difícil de fôlego, né, Benito? Não tem um lá no meio?

É existe um ótimo, aquele com todas as vogais, que são duas quintas, uma nona, uma 11a. depois desce arpejado e ainda tem mais um arpejinho a vogal “U”... “pá-pá-pá-pá”. É bom, porque a pessoa aprende a segurar. Que a maior parte larga

O baixo-ventre.

É, não pode largar. Você larga, acabou o ar. A japonesa, ela já conseguiu fazer esse aí inteiro, sem respirar, quero dizer, respirando uma vez, e ela vai conseguir mais. Eu faço esse aí grandão, eu fiz três vezes mostrando para eles como é que fazia. É só segurar lá embaixo, acabou. O ar nunca vai sair todo. Não vai, não sai. É como... a apnéia é a nomenclatura mais correta de falar, porque se você se joga numa piscina, num rio, num lago, para nadar embaixo d’água, se você não segura você morre afogado. É uma apnéia. Segura, vai ter muito ar para ficar lá embaixo. Agora, se você afrouxa aqui, tem que subir logo que se não morre

afofado. Estes mergulhadores que ficam 5, 10 minutos embaixo d'água, eles podiam cantar [provavelmente Benito utilizava a contração do diafragma também durante a expiração].

Mas e aí você tem mais alguma coisa que você queira falar? Acabei de fazer um monte de perguntas né?

Não, não, até que não. Mas é que esse negócio da sequência, né, é muito importante fazer, porque aí tem alunos que não querem, e quando não querem eu não me interesso mais pelo aluno. Já vi que eu vou perder tempo ensinando para ele.

Eles não querem o quê, fazer a sequência do jeito que você faz?

Claro, a sequência das coisas, começa a vocalizar. Pegou o negócio, tal, nem que seja mais ou menos, já começa a cantar o Vaccaj, se não não posso dar nada. Às vezes eu dou árias, até, eles querem cantar, eu dou. Não adianta eu te dar uma ária que você não consegue cantar... Você precisa saber cantar para depois cantar a ária. E se vê que você não aprendeu e não guardou nada daquilo que eu te disse todo esse tempo que você está vocalizando. Eu tenho que dar bronca também. Eu sou bonzinho com todo mundo, mas eu falo depois: "Assim você não vai cantar". Eu tenho que falar. Mas se a pessoa tem vontade de cantar, ninguém segura, ninguém segura. Eu fui persistente, se eu fosse atrás dessa primeira professora, eu estaria cantando na igreja, eu seria padre, né?

Já pensou? Não ia combinar...

Complemento que o maestro fez alguns minutos depois:

Não, porque a Isabel tinha me mandado uma carta, que estava doente e que o dinheiro tinha acabado. Qual é minha obrigação? É voltar para casa. [Trecho em italiano].

Se acontecer de eu voltar para a Itália, eu vou procurar o senhor. Mas o importante é isso (que serve para você e serve também para ele): era um bom maestro, muito bom maestro. Meticuloso. "Maestro, eu vim aqui para saber se eu sou *tenor lirico, lirico spinto* ou *dramatico*. [trecho em italiano]. Você tem uma voz de tenor *dramatico*. Mas se você cantar como *dramatico*, a sua voz irá acabar, você estará cantando com o seu "capital". Cante com os juros... E assim eu segui esta regra, mas depois eu caí num turbilhão de cantar *Pagliacci*, *Tosca*, foi demais... Mas eu me dava bem. *Cavalleria*, tudo. Cantei *Trovatore* e cantei também uma *Aida* e um *Trovatore*, chega. E *Rigoletto* uma vez só.

Mas eu não entendi, ele pediu para você cantar de *drammatico*, não?

Não, ele falou: “Se você cantar de *drammatico*, você vai cantar com o seu capital”. E o capital vai embora.

Vai gastar a voz.

É. Se você cantar como *lirico*, você vai cantar com os juros, e aí você não gasta nada, tem sempre o capital.

2.2. Adriana Kayama

Entrevista concedida em 21 de maio de 2010

Como é que foi a sua formação acadêmica em música?

Em música? Eu entrei na Unicamp em 1979 para fazer regência. Regência e composição, curso de 6 anos... Durante o curso eu já tive contato com a Niza, foi quando eu comecei a estudar canto com ela. Eu já tinha tido experiências com outros cantores anteriormente. Eu me formei em 84 para 85, em meados de 85 eu fui para os Estados Unidos fazer um mestrado na University of Washington em Seattle. Lá eu fiz o meu mestrado e depois já engatei no meu doutorado. Em cinco anos, eu fiz as duas... os dois *degrees* lá, mestrado e doutorado. Voltei em 1990, para cá, meados de 90, e cá estou, de lá para cá...

E você contou que você era violista.

Eu toquei viola na Sinfônica. Quando eu era pequena, eu estudei violino nos Estados Unidos, eu tocava na orquestrinha da cidade... Eu sempre mantive o violino. E aí, quando viemos para o Brasil, eu comecei a tocar violino – tinha largado um pouco – depois quando eu cantava num conjunto de música antiga, faltou um instrumento para fazer uma voz lá e eu acabei catando uma viola e comecei a tocar e me interessei pelo instrumento, aí eu comecei a estudar o instrumento e em pouco tempo me convidaram para tocar na Sinfônica de Campinas. Então eu também toquei vários anos, estudei violino... Aliás, minha formação musical começou no violino, com 7, 8 anos de idade. Eu tenho esta experiência, como instrumentista de orquestra.

Uma dúvida: você é americana de nascença?

Eu nasci lá. Meus pais são brasileiros, minha mãe foi grávida, me esperando. Então eu nasci lá e morei até os 5 anos de idade, viemos para cá por dois anos, acabou profissionalmente não sendo interessante para o meu pai então nós voltamos para os Estados Unidos e ficamos mais 10 anos. Toda a minha formação primária e secundária foi nos Estados Unidos. Aí depois eu vim fazer a faculdade aqui.

Legal. Interessante. Tem paralelos com a Martha, né?

É, ela é muito mais americana do que eu, mas a gente tem muita coisa em comum, por isso que a gente se dá tão bem... (risos).

Há quanto tempo que você ensina canto?

Eu ensino canto... Bom, enquanto professora de canto, eu fico à vontade de dizer que eu comecei em 90 quando eu voltei dos Estados Unidos, mas eu regi o

Coral Unicamp desde 77, e lá eu preparei cantores até 85. E dava algumas aulas, para algumas pessoas, no coral. E fui monitora da Niza também. Então eu acabei experimentando a pedagogia vocal enquanto regente de coro. Mas efetiva, e me considerando de fato uma professora de canto, foi quando eu voltei dos Estados Unidos em 90.

E por que que você resolveu começar a ensinar canto?

Eu sempre adorei cantar. É engraçado, porque quando eu ainda morava nos Estados Unidos, eu tinha uma vontade louca de cantar no coro da escola. São atividades bastante fortes lá. E meus pais por muitos anos me impediram porque eu tinha que estudar espanhol para ter contato com uma língua latina, e quando finalmente me deixaram praticar o coro, foi no penúltimo ano em que estávamos morando lá e eu cresci rapidamente com o canto. Eu já tocava violino há anos, e nunca me identifiquei muito com o instrumento. Mas no canto eu me realizei. Cheguei a fazer concursos lá de canto, e quando eu vim para cá eu vim determinada que eu queria fazer música, queria cantar... Aí como regência mexe com canto, acabei entrando em regência, porque ainda não tinha efetivamente o curso de canto na época. Mas eu tinha uma coceira por cantar, sempre. E quando eu fiz o curso de regência, e estava regendo coro, e regia coro há tantos anos, eu me afastei um pouco do canto, apesar de ter me mantido e estudado com a Niza, dentro e fora da Unicamp, feito concursos, e me saído bem em alguns concursos aqui no Brasil... Eu não me sentia cantora, ainda. Aí eu fui arriscar a vida. Eu falei: vou ser uma cantora, eu quero estudar canto agora. Então eu resolvi, no mestrado, fazer canto. E eu fui assim, com muita insegurança, de que eu seria capaz de fazer um curso de canto, um mestrado em canto. Mas não me arrependo (risos).

Mas e decidir começar a dar aula, como foi?

Ah, eu acho que a gente sempre tem o sonho de querer cantar no palco, de ser uma diva... E quando eu fui para os Estados Unidos eu tinha já um certo contato com o ensino, eu estava na Unicamp, eu estava já semeando isso na escola, e dando algumas aulas de canto e coro, mas eu tinha o sonho de ser a cantora, uma grande cantora, de cantar no Metropolitan... Mas eu tinha também uma coceirinha para dar aula também, sempre fiz isso. Mas teve um filme marcante na minha vida. Foi "Diva", não sei se você já assistiu...

Há muito tempo...

É uma história que não tem nada a ver com a carreira propriamente dita, mas é uma gravação clandestina, então gira em torno deste... este é o foco do filme. Mas teve cenas que me marcaram, assim, definitivamente. Dela indo para o palco, em cena, cantando, e ganhando flores, e sendo cumprimentada depois do concerto. Aí ela ia para casa sozinha, então aquilo me deu uma sensação de solidão. A gente só vê o glamour do lado artístico, né, mas também tem um lado de uma certa solidão, você fica longe de sua família, você fica basicamente sozinha, viajando ou com uma secretária, mesmo casada, seu marido não vai a tiracolo, seus filhos não vão a tiracolo, né? Então, aquele filme me marcou. “Eu quero ser professora, eu não vou, não tenho sangue para ficar nessa vida. Aí eu de fato resolvi o que eu queria fazer, apesar de eu ter praticado antes já muitos anos.

Agora você ensina só na Unicamp ou você ensina em algum outro lugar?

Não, eu dou aula só na Unicamp, nem particular... Nem dá tempo, eu tenho muitos alunos, eu tenho muitas atividades aqui.

Bom, essa pergunta aqui eu até já sei a resposta, mas eu tenho que fazer por padronização. Como você classifica a escola em que você se formou cantora, entre lírica, popular ou que outras tendências...

Certamente lírica. Eu tive a oportunidade de ter uma formação bastante ampla. Até porque eu mexia com regência, eu sempre pulei muito dentro da música. Então eu fiz música antiga, eu fiz ópera, eu fiz muita música de câmara, eu fiz muita música do século XX. Então eu tenho uma formação lírica, mas muito ampla. Agora eu não me sinto à vontade dentro do canto popular. Eu já até dei aula para os alunos aqui num momento que a gente ficou sem professor mas eu dava realmente o básico de técnica vocal para eles. Mas eu não me sinto à vontade me aventurando por este caminho. Seria uma aventura mesmo. Um pouco de irresponsabilidade até da minha parte.

Por que você escolheu ensinar este canto e não outro. Por que não te interessou...

É... Eu não sei. Por que canto lírico, né? Eu acho que estava num mundo de música erudita, né, desde pequena eu tocava numa sinfônica, na orquestra da escola, na sinfônica da cidade. Tive a oportunidade de tocar na orquestra de várias montagens de musicais, porque a orquestrinha da cidade dava suporte às apresentações... Então eu acho que eu fui vivendo isso, eu nunca vivi a música popular, então eu acho que eu nem imaginei a possibilidade.

Quais são as suas principais referências teóricas para o ensino de técnica vocal?

Eu bebo muito no Miller – eu acho que ele tem um trabalho muito sólido em cima da técnica vocal, da produção vocal, da saúde vocal -; a Barbara Doscher também eu tenho trabalhado com os livros, com o livro dela. A Niza, como eu estava falando hoje para você, me ensinou algumas coisas, foi um pouco empírico, esse referencial da Niza é um pouco empírico, mas ela foi extremamente marcante na minha formação, enquanto música e enquanto cantora. Mas em cima da técnica vocal, eu bebi pouquinho da Niza mas a minha formação é mais em cima do R. Miller.

Como que você costuma abordar tecnicamente a questão da ressonância vocal?

Nossa senhora... Eu gosto de trabalhar primeiramente com máscara. A gente acaba trabalhando aqui com vocês mais jovens, e eu tenho muito receio de procurar corpo na voz com vozes tão jovens. Então a ressonância para mim, em primeiro lugar, é encontrar a máscara, um contato mínimo necessário, um contato breve mais sólido, e depois ir buscando um pouquinho mais de arredondamento da voz, um pouco mais de corpo da voz. Eu temo começar o inverso: procurar muito redondo, não querer deixar uma voz muito pungente, caminhar pelo redondo, porque eu já experimentei vários alunos, já tive vários alunos que foram por este caminho e tiveram problemas. Com a máscara eu vejo que os riscos são menores, se o resultado é mais rápido eu não sei te dizer, mas eu acho que os riscos, pelo menos para mim, são muito menores. Judiar de uma voz, abusar, sem querer, de uma voz, e um aluno se empolgar com aquilo e ficar estudando cinco horas por dia... os riscos são menores. Então eu abordo primeiramente envolver a máscara, depois, isso sedimentado, eu vou procurando um arredondamento da voz, com a laringe baixa.

Você utiliza metáforas ou imagens para ensinar ressonância?

O tempo todo! O tempo todo, eu falo até algumas besteiras, que eu falo: “Não conta para ninguém que eu falei isso que se não sua professora vai ser mandada embora” (risos).

Por que você usa?

Eu acho que em primeiro lugar porque... Bom, primeira coisa, a gente não enxerga nada no nosso instrumento, né? Hoje eu estava falando para você a gente vê um pouquinho, o som pode estar saindo só por ver a postura e o gesto da

pessoa. Então tem uma coisa do visual, mas que é muito exterior. Certamente ele reflete internamente, mas o aluno geralmente tem pouco contato, ele tem pouca consciência corporal, em todos os sentidos, ainda mais essa meninada de 17, 18 anos, que acabou de dar aquele “estirão”, eles nem sabem o tamanho do pé direito e vão trombando em tudo. É o momento onde a consciência corporal ainda é muito rudimentar para eles. Tem algumas exceções, é claro. Então esse é um fator. Tem um outro que eu tenho alunos que viveram experiências as mais variadas. [Interrupção no áudio – celular] Mas tem um outro elemento, que eu acho que pela minha experiência, minha vivência musical – tocando viola, regendo orquestra – eu tive contato com muitos instrumentos, eu tive uma vivência musical muito grande. Então às vezes eu consigo pela experiência do aluno passar metáforas, tem o instrumento que ele toca, por exemplo, o Diego é violinista, às vezes eu falo alguma coisa de uma arcada para ele, que eu estou buscando num som do piano, eu não sei piano, mas eu sei o som que eu quero e talvez aquela imagem do instrumento ajude ele. Aí tem as imagens mais malucas, mas eu acho que eu preciso tentar, eu tento entrar um pouquinho no mundo imaginário de cada aluno. Eu sei de cara que algumas imagens vão funcionar para um aluno, e nem vou falar para outros porque vão dar “inhaca”, não vai dar certo, eu tenho esta sensibilidade, talvez dos 30 anos de experiência aí, não é, mas eu não vejo como trabalhar sem usar metáforas. Agora, eu sempre concilio as metáforas com o conhecimento fisiológico. O problema é que se você começa só a falar em cima da fisiologia da voz, você começa a dar um nó no aluno, e aí eu dou mais uma metáfora aqui, um exemplo, que é tentar ensinar a andar, ou dirigir um carro, pensando no movimento que você tem que fazer com a perna, ou com braço... Você não pode pensar por aí, o quanto que eu tiro o pé, o quanto que eu não tiro o pé... Você tem que ir por outro caminho, não adianta falar da fisiologia da coisa. Mas é importante entender o porquê está funcionando. Aconteceu isso, a laringe abaixou, você conseguiu mais a máscara, o palato estava mais alto... Mas não dá para pensar por aí. Se não, você acaba deturpando, a hora que você tenta perceber o seu corpo, ainda sem estar com um som muito bem formado, você deturpa ele, porque exatamente, todos os gestos que você faz olhando no espelho quando você anda, você começa a alterar o seu caminhar, os seus passos ficam alterados, é difícil você não interferir no gesto se você está tentando observar o gesto. Então eu acho que a metáfora tem uma utilidade grande no nosso caso, porque a gente não enxergar, se você for começar a

falar em laringe, palato, e tentar ensinar por aí, eu nunca obtive sucesso com isso. Eu acho complicado. Mas eu não nego a informação, pelo contrário, eu complemento com a informação.

Você consegue citar três imagens ou metáforas que você costuma utilizar correntemente, assim, com a maior parte dos alunos?

Para começar a sentir depois que eu trabalho com máscara. Bom, com máscara, para eles sentirem um pouquinho essa musculatura que nos ajuda ter um resultado no levantamento do palato, eu falo em trabalhar como se fosse “farejar”, com isso você ativa essa musculatura facial, que também tem reflexo dentro do trato vocal. Então, “farejar” já é uma metáfora, para buscar máscara. Outra é imaginar que vai espirrar, aí já é um gesto maior, mas às vezes o aluno não tem a menor noção, não tem a percepção do corpo, e você tem que buscar imagens às vezes mais exageradas. Aí uma que eu me divirto muito é, depois que eles têm a máscara, está tudo bem mordido, que eu falo, aí eu quero falar de espaço, e é difícil eles entenderem o espaço dentro da boca, então às vezes para alguns alunos eu consigo buscar o espaço imaginando que tem uma bexiga dentro da boca que vai inchando na medida que a gente vai indo para o agudo, que alguém está bombeando esta bexiga. mesma imagem que benito Alguns alunos com isso abrem demais a voz. Então eu tenho que buscar uma outra imagem. Aí eu uso o pauzinho da barraca. Imagina um pauzinho, é uma tenda de circo, no meio tem aquele pau que sustenta toda a tenda. Ele tem uma força embaixo e uma força em cima. Quanto mais você vai estirando esse pauzinho, mas você tem esse levantamento e este afundar na terra. Isso também dá um resultado... mas imagina falar em pau da barraca!

Tem um objetivo específico em termos musculares para estas imagens? Ou você escolhe algumas dessas que você falou...

Ah, sempre tem. Se eu estou buscando uma imagem, aliás, se eu proponho uma imagem, ela promove uma ação, uma reação no aluno. Essa reação é muscular, não é? Às vezes a imagem não tem nada a ver com o próprio corpo. Por exemplo: tenta cantar direcionando a sua voz para aquele pontinho na parede, tentar focalizar um pouco mais a voz. Claro que isso tem uma reação muscular lá dentro. Mas é uma imagem extra-corpórea. Toda a imagem, qualquer gesto que a gente fale envolve a musculatura. Tudo o que eu for trabalhar, com ou sem imagem, com uma explicação fisiológica ou com uma imagem, eu estou buscando alguma modificação naquela produção, então vai ter que produzir algum gesto muscular.

Você não está pensando diretamente num gesto, e sim numa coisa mais global...

Às vezes eu estou pensando especificamente num gesto... Ahn... Elas vêm quando eu estou dando aula, né, na hora, você tem que ficar pensando aqui. Bom, a própria imagem do pau da barraca certamente promove uma sensação, uma ação muscular direta, eu já estou dando a localização de onde vai colocar este pau da barraca, então essa língua vai ficar abaixada, tem uma depressão na língua, no meio para trás, também. Então algumas são mais localizadas, as imagens são mais localizadas, outras são totalmente, como eu falei, extra-corpóreas. Não sei se eu respondi a sua pergunta...

Sim. É porque alguns professores falam assim: “Tal coisa é para levantar o palato”. Especificamente. E pelo que você está me falando eu estou compreendendo que talvez seja uma coisa mais global, você não está pensando em tal músculo, e sim numa atitude que muda “x” gestos musculares, é isso?

É, eu também não sei o quanto que o palato está sendo acionado ou não, ou quanto a língua está sendo rebaixada ou não. Eu enxergo um pouco, mas o quanto ele está levantando a laringe eu ouço, mas não tenho como medir isso. Porque também eu não enxergo, eu ouço o instrumento. E eu tenho que traduzir aquilo que eu ouço em gestos musculares, em gestos vocais. Então às vezes eu consigo localizar aonde eu quero trabalhar mas eu não sei o grau de... Para alguns alunos eu tenho que ser muito exagerada. Outros não, eu tenho que tomar muito cuidado, porque eu falo isso, já amplifica elevado ao quarto, ao quinto. Então eu vou percebendo a sensibilidade de um aluno também nas próprias imagens, se dá para localizar, se não dá. Às vezes eu fico tentando um caminho e não dá. A Tatiana, por exemplo, é um caso em que ela pensava muito fisiologicamente para cantar, e tentei seguir um pouco para eu tentar complementar o que ela estava pensando, tinha uma falta de informação no meio daquilo tudo, e eu vi que não saiu do lugar. Não piorou, mas não saiu muito do lugar. Então agora com ela eu não falo de fisiologia. Eu não posso falar de fisiologia com ela. Quando ela começa eu geralmente corto. “Não, vamos cantar”. Cada aluno tem uma maneira diferente de tratar. Eu não posso dizer que eu tenho uma receita pronta que eu aplico em todo mundo, não. Tem um único exercício que geralmente eu começo com todo mundo. E mesmo assim homens e mulheres eu faço com vogais diferentes. Fora isso, eu tento identificar, eu vou

achando um caminho com o qual eu melhor consigo me comunicar e sensibilizar o aluno.

E em termos musicais, como que você considera que são os efeitos das imagens? Existe um efeito especial musical associado?

Às vezes sim, às vezes sim. Às vezes uma imagem que eu sugiro não tem função técnica nenhuma, mas muito mais musical. Um exemplo agora...

Nem precisa ter um exemplo, é mais mesmo sobre...

Eu percebo, assim, música francesa em particular, repertório francês, é difícil um aluno em primeiro lugar entender que o francês é uma língua muito menos silábica e mais melódica, mais linear. Muito mais em cima de vogais do que consoantes. Aliás, metade delas some, né? E a estrutura melódica também tem suas particularidades em decorrência da própria estrutura da língua. É cultural. Então, jogar... Às vezes não é tanto imagem. Eu uso o texto, às vezes eu invento e não é nem um texto é um “blá-blá-blá” [cantarola] para ele perceber que a coisa não termina em cima do compasso, a música francesa tem muito isso. Eu não estou conseguindo dar um exemplo muito sólido, mas, enfim, tem coisas sim que busco um resultado musical. Eu uso mais isso com alunos que estão mais adiantados tecnicamente, mesmo porque eu não preciso tratar tanto da técnica, não é? Por exemplo, a Gislaine é uma pessoa que eu posso trabalhar... Acho que você assistiu a uma aula dela....

Uma mezzo?

Mezzo. É uma pessoa com quem eu consigo jogar metáforas. Ela mesmo inventou. Eu estava querendo buscar um pouco mais de redondo na voz dela quando ela ia para o agudo. E ela falou: “Ah, eu preciso cantar que nem véia!”. Você tem que cantar que nem a velha. Quando eu quero que ela cante... “Cante que nem a véia”. Aí ela arredonda. Foi uma imagem que na realidade ela criou a partir de um pedido meu que eu nem me lembro como foi, mas com ela, basta eu falar “canta que nem a véia” que ela arredonda, ela consegue o som arredondado, né, ela consegue uma frase mais cheia, mais uniforme. Que tem o seu lado técnico mas tem o seu lado musical também.

Bom, tem uma terminologia sua de ressonância. Por exemplo, máscara, por exemplo redondo. Você herdou isso de algum professor, ou você criou. Me conta um pouco a origem da terminologia.

Eu acho que máscara eu comecei a ouvir com a Niza... O redondo, eu acho que eu comecei a ter a consciência do redondo com a Montserrat Alavedra, que foi uma professora minha nos Estados Unidos. Não era uma preocupação da Niza, não tinha chegado neste nível de trabalho então com ela, não é que não era uma preocupação dela, e com a minha professora nos Estados Unidos eu não conseguia compreender o que ela pedia. Hoje eu vejo que ela estava procurando um som mais redondo, mas o que produzia dentro de mim era um peso que me levava a rouquidão. Talvez por isso até que eu preferi trabalhar da máscara para o redondo do que do redondo para a máscara para eu trabalhar a voz. O R. Miller fala muito de máscara. Máscara é um termo que está no meu repertório faz tempo. Eu falo muito de vibrância da voz, por exemplo. A vibrância tem a ver com o vibrato, a gente percebe a vibrância quando vem o vibrato livre. Mas se eu falo em vibrato, aí vem o aluno que faz aquele vibrato caprino. Então eu tirei vibrato do meu repertório. Eu falo em vibrância. Que não deixa de ser o vibrato, mas ele também tem uma conotação de energia que o vibrato já não tem tanto, pelo menos para mim. Então tem algumas terminologias que eu fui até eliminando do meu repertório a favor de outros... O R. Miller fala “*vibrancy of the voice*”, talvez eu tenha tirado de lá. Soa estranho “vibrância da voz”, acho que são poucos os professores que usam este termo em português. Não sei se a Martha usa, mas eu acho que eu nunca ouvi algum professor usando essa terminologia. Parte do problema é exatamente este, porque boa parte da minha formação vem de livros em língua estrangeira. Aí eu começo a inventar uma terminologia, a vibrância, por exemplo, eu tirei de lá, não sou a responsável pela terminologia, eu tirei de lá, e eu tenho gostado do resultado. O R. Miller também não usa por exemplo apoio, eu falo conexão, eu uso outros termos, mas não gosto do termo apoio, ele tem uma conotação estática, e o canto não é estático, o canto é dinâmico. Você tem que ter uma conexão com a respiração, sentir... eu falo muito da voz conectada com o ar, com a respiração. E aí o que você precisa, no som, na voz, o seu corpo corresponde. Então é uma coisa dinâmica.

Você acha que você teve que adaptar alguma coisa dessa linguagem para o ciclo que eu fiz de pesquisa ou não?

De jeito nenhum.

Não, né? Também achei que não.

Nada. No começo eu até fiquei preocupada: “Ai, meu Deus, de vez em quando vem cada besteira” (risos). Mas não tive não, pelo contrário, fiquei muito à vontade.

Você considera que existe um padrão vocal a ser atingido pelos alunos?

Eu também não gosto da palavra padrão. Eu prefiro “ideal sonoro”, é o termo que eu uso muito com eles. No canto lírico a gente tem o ideal sonoro, e esse ideal sonoro tem que ser ideal para cada um, é um ideal particular. O padrão é mais estanque, é aquela coisa fechada, estancada. Eu acho que quando você fala em um ideal sonoro, dentro do canto lírico, dentro do canto popular, você tem um leque muito mais abrangente de opções. O Ideal sonoro da música barroca, o ideal sonoro do século... do musical, não é um padrão. Eu acho que é mais setorizado, mais...

Você acha que você consegue descrever, genericamente, como seria este ideal?

Como seria este ideal... Eu acho que tem alguns elementos assim básicos, de ressonância, de uma voz que tenha um foco – aí eu já começo com as metáforas (risos) – que tenha um foco eficiente e suficiente para que a voz se projete, ao mesmo tempo você tem que ter uma redondeza dessa voz para que ela não seja pungente, desconfortável, incômoda. O texto tem que ser compreensível nesta região média, média-grave, até média-aguda, esquece da região média-aguda para para cima, tentar ser articulado, que não tem como, no canto popular você tem que ir, vai para o falsete, acha outros caminhos, porque o texto em primeiro lugar. No canto erudito não, no canto erudito você abre mão em alguns momentos da boa compreensão para uma bela voz, você ter uma boa produção vocal. Seu instrumento soe o mais lindo, o mais bonito possível.

E como você descreveria sinteticamente as etapas para atingir este ideal sonoro geral, claro, sem entrar nos detalhes de cada voz?

Nossa, as etapas, é tão particular dos alunos. Primeiramente eu tenho que trabalhar a respiração. Eu não gosto de ficar isoladamente numa coisa, então eu começo a pôr a respiração, quando eu vejo que o aluno está começando a sentir nós já vamos cantar, e isso às vezes na primeira aula mesmo. Mas eu estou sempre retomando a respiração, porque vai perdendo, tem outras informações no meio do caminho e ele vai esquecendo da respiração. Mas a respiração obviamente que é o combustível do canto, então eu não posso deixar de falar da respiração. Eu acho muito importante a postura, aliás foi a primeira coisa que a gente conversou eu acho

na sua aula, respiração e postura. Porque numa boa postura você tem como otimizar o seu instrumento, da respiração à fonação. Então a postura também é muito importante, junto com a respiração. E depois sim eu vou trabalhar, eu já vou atrás de uma máscara. Às vezes tem alunos que tem máscara demais, então se eu for falar de máscara, eu estou ferrada, eu tenho que buscar outra coisa. Mas a questão da máscara, seja ela demais ou de menos, é por onde eu vou andar depois. Depois eu vou buscar o redondo, depois eu vou arredondar essa voz, buscar um espectro sonoro que é mais rico. Mas eu estou sempre retomando todas essas questões.

A entrevista geral é essa daí, aí tem as minhas perguntas específicas. Como que você definiria a máscara?

É, a máscara não tem nada a ver com máscara, né? Quando eu dou aula de fisiologia, é até engraçado, o aluno vem com a impressão de que o que vibra são os ossos da face... O quanto tem disso eu não sei, mas certamente é secundário. Mas a gente tem nitidamente uma sensação facial deste som. Eu não consigo descrever para os alunos, acho que eles vão experimentando e vão... “Ai, senti!”. Claro que com o som eu falo se sentiu certo ou se sentiu errado. Não tem nada que a gente consiga fazer no canto sem ter o som para complementar. Eu posso ficar fazendo exercícios de respiração, mas se você não pratica isso é que nem ensinar braçadas e respiração para natação e depois você joga na água e ele morre afogado... Você tem que estar experimentando isso e vendo resultado sonoro disso.

Existe uma postura predeterminada por dentro da boca para isso ou não? É mais uma coisa de resultado sonoro?

Certamente, para o aluno, quando ele finalmente começa a produzir eu vou falar: “Olha, o palato está levantado, você está conseguindo manter este palato levantado, se não você não consegue, quando cai para trás, é porque o palato caiu...”. Mas não é uma informação que eu dou muito no começo não, porque se não eles vão começar a ficar buscando som lá para trás. E a sensação é frontal. Isso que é complicado no canto. Porque a gente tem o que acontece de fato, muscularmente, algumas coisas a gente não sabe nem em que grau isso acontece – cada corpo é diferente, cada instrumento é muito distinto – e as sensações vão ser particulares, mas você não consegue olhar para dentro do instrumento. Ele tem sensações extracorpóreas até, a imagem de jogar para o burquinho, que foge do corpo, que sai do

corpo. Agora eu sei, depois eu falo para os alunos: “Isso teve um levantamento do palato, você conseguiu manter a laringe”. Se quebra, “a laringe subiu demais, provavelmente a língua também está subindo”... Mas, como é que eu descrevo a máscara. Eu não sei, falei um monte de coisa, mas eu não descrevi a máscara. A máscara para mim é um resultado sonoro. Eu sei o que acontece fisiologicamente para conseguir essa máscara. Mas eu não chego: “Oh, a máscara é isso”. Eu não posso imaginar fazendo um negócio desses. Quando a gente fala em máscara a gente sente: “Ah, eu estou sentindo as bochechas”, “Ah, quando vibra as bochechas...”. Não, não está vibrando as bochechas, não está vibrando o nariz, não está vibrando o dente, mas você usa até estas imagens de sentido sonoro, a raiz do dente, cada um busca imagens diferentes...

A outra pergunta eu acho que você até já acabou falando um pouquinho. Eu não ouvi você falar de apoio, não ouvi você falar de subida de palato mole e, enfim, tem alguns termos tradicionais até do canto erudito que você não usa e aborda... eu fiquei feliz com o que você falou da máscara porque a impressão que eu tive foi essa “Eu acho que ela não quer falar do palato mole porque se não...” Acontece aquela coisa entubada para trás, embora isso acabe influenciando, naturalmente, só o pensar aqui, tem uma ação muscular, né?

Claro.

E aí a pergunta era essa, porque você prefere não falar destes termos. Aí você já falou um pouco porque do apoio, porque do palato...

É, o apoio para mim é uma coisa tão estática, é tão maléfico – o R. Miller também fala disso, do *appoggio*, que vem do italiano, mas ele não fala em apoio, ele fala em *breath support* -, porque o canto é tão complexo, o corpo é complexo. E nada que a gente faz no nosso dia-a-dia a gente pensa em como faz. Então eu acho... Tem um resultado: eu tenho que atravessar a rua, eu tenho que dirigir, eu tenho que abrir uma lata, eu tenho que pentear meu cabelo, eu tenho que pintar meu olho. São gestos que a gente não pensa em como fazer, mas tem um resultado. Tem a coordenação, tem um resultado. Funcionou, não funcionou, eu consegui ficar calma, não consegui. O canto não pode ser tão diferente assim. O resultado para nós é sonoro, o problema é que o sonoro que eu tenho é diferente do sonoro que o aluno tem dele mesmo. Essa tradução, essa distinção entre o ouvido do aluno, que é um ouvido mais cinestésico, e o meu ouvido, que é de ondas, é resultado sonoro, é o som propriamente dito, que aí eu vou tentar identificar o que pode estar levando

àquele som, bem ou mal. E aí eu vou trabalhar em cima de imagens para a maioria dos alunos. Para alguns alunos eu começo a jogar mais noções fisiológicas mesmo. Mas eu acho que não é por aí. Apoio eu acho um termo horroroso, eu tirei do meu repertório, eu usava muito... bom, acho que todo regente coral acho que só fala de apoio, né, então eu já usei muito “apoiar”, mas é um termo que eu acho que é maléfico demais, ele é estático, ele trava, ele fecha um pouco. Então eu falo em caixa torácica aberta, tem toda uma conexão com vísceras, com diafragma. Se eu estou vendo que esta conexão está funcionando, eu vou dar essa teoria para o aluno, às vezes ele já teve, eu só vou lembrar isso, mas eu não fico usando muito essa terminologia, porque se olhar para dentro não traz resultado para fora.

Legal. E aí, uma última coisa é assim. Eu observei bastante nas suas aulas que você tem muitas vezes uma comunicação gestual ou sonora mesmo. Então às vezes eu estava anotando: “Daí ela pediu para a pessoa fazer o som mais redondo”. E daí eu apagava, e escrevia: “Não, aí ela cantou um som apertado e depois cantou um som redondo”. Então você tem muito este jeito de se comunicar. Também é uma coisa adquirida com os anos ou é uma coisa mais intuitiva... Foi uma coisa que você pensou em fazer?

Na realidade, na teoria eu sei que eu não deveria, para me preservar, eu não deveria fazer tanto exemplo musical, vocal, equivocado...

E muitos gestos. Você é meio teatral assim, né?

Bom, isso veio da Niza e só foi aumentando. Eu me lembro, em concursos, ela lá em cima do puleiro... [faz gestos]. Então eu acho que os gestos nasceram até com a Niza. E eu sou muito corporal. Eu sou uma pessoa muito gestual, eu falo com as mãos, você está vendo aqui, eu não consigo não me mexer para falar. E a gente usa o corpo para cantar. E quando eu falo, a gente usa do pé, da unha do pé, da planta do pé até o último fio de cabelo para cantar. A gente usa o corpo todo. Seja ele a consciência do contato com o chão, a raiz com o chão, seja ele o alinhamento corporal, a gente usa o corpo todo. Então eu sou muito corporal. E sou muito de caretas também... Isso sempre foi uma coisa que até minhas colegas nos Estados Unidos tiravam sarro de mim. Eu não sabia não deixar transparecer o que eu queria dizer. Então eu tenho isso, isso é meu. A coisa dos exemplos vocais, eu sinto que o aluno, da mesma forma que eu ouço o som – e hoje eu tenho muito mais know-how, claro, para identificar qual é o problema –, quando eu faço um som com os equívocos do aluno, ainda mais exagerados, para que ele perceba o que ele está

fazendo, e depois às vezes até exagero o correto, fica um pouco também afetado, para ele entender onde eu estou buscando, eu percebo que isso muitas vezes ajuda o aluno. Não é nada saudável para mim, porque agora eu tenho sete horas de aula por terça-feira, eu sinto o cansaço, então é uma técnica meio burra, mas eu sinto que para a maioria dos alunos surte bastante efeito. Então eu me dão. Aliás eu me dão muito, eu tenho um prazer enorme em dar aula. E eu tenho um prazer assim indescritível em dar aula. E cada aluno, do mais iniciante ao mais bem resolvido técnica e musicalmente, é gostoso ver descobrindo alguma coisa, é gostoso poder contribuir com alguma coisa. Então eu sou italiana, vocalmente e fisicamente (risos).

E é super engraçado, enfim, agora, terminando, a gente já pode conversar extra-oficialmente, assim, porque no começo eu falei: “Nossa, caramba, eu não estou entendendo tão bem o que eles estão falando entre eles, mas eles se entendem perfeitamente... Ah, é, foi para tal lugar, né? Foi para tal lugar” E depois de um tempo eu já estava entendendo as coisas assim e estava... Acho que os alunos têm uma conexão muito forte com as coisas que você diz, é uma coisa muito...

É, eu acho que o aluno acaba entendendo essa terminologia que a gente usa e eu nem sei te dizer qual é a terminologia que eu uso. É a terminologia que eu uso. Acho que gravando algumas aulas a gente vai pescando, como você pescou. E identifica algumas que eu não uso, também. E cada professor tem o seu repertório, né, e acaba associando este repertório de termos, de imagens, com sons. E aí o aluno acostuma com isso. É até interessante, eu tenho tido experiências muito positivas com alunos que trabalham comigo e com outros professores. Linhas bastante próximas, algumas linhas até um pouquinho mais distintas, mas que o professor tem um outro repertório, e às vezes este repertório um pouco diferente bate no aluno em outro lugar e acaba resolvendo questões. Então, apesar de a maioria dos professores “Não quero que estude com ninguém porque só vai atrapalhar”, eu tenho a liberdade para falar que está atrapalhando ou não está atrapalhando. E em alguns casos eu recomendo: “Procura fulano, vamos trabalhar junto com fulano, ou sicrano, ou Martha, ou, seja lá quem for...” “Seja lá quem for, não, obviamente eu escolho muito a dedo as pessoas a quem recomendo, porque em parte eu acho que complementa um pouquinho o que eu estou dizendo, de uma forma diferente, e também eu escolho aquele professor que valoriza exatamente aquilo que o aluno está precisando. Então tem vários alunos que estão estudando

então eu falo: “Olha, você estude com fulano se você puder, se tiver dinheiro, procure umas aulas com eles também”. Tem sido muito positivo. Não dá para ficar pipocando, aquele aluno que fica de festival em festival. Os alunos que fizeram isso tiveram problema e estão tendo problemas até hoje. A Marina, por exemplo, é uma menina que toca vai de festival em festival e dá ouvidos a todos. E você começa a trabalhar daqui a pouco na semana seguinte é uma outra Marina que entra em sala. Então apesar de ela ser muito talentosa, ter uma voz muito bonita, um timbre muito, muito particular, muito diferente, rico, mas tem sido muito inconstante o trabalho com ela. Tá pipocando muito. Mas o trabalho em equipe com um ou outro professor... E eu converso com os professores. Inclusive eu prefiro trabalhar repertórios distintos, porque o que ele leva para o professor tem um pouquinho de mim com certeza, e o que eu estou trabalhando tem um pouco do outro professor. Se a gente trabalhar em cima do mesmo repertório, aí começa a ter terminologias e informações se contradizendo às vezes. Então eu não gosto de trabalhar o mesmo repertório. A Nádia, por exemplo, com o professor dela, eles estão trabalhando um repertório extremamente lírico. E eu estou puxando um lírico ligeiro com ela, porque ela tem todo o ligeiro, ela tem um lírico lindíssimo, e ela tem até um peso na voz que poderia fazer um lírico ligeiro dramático, então fazer uma baita de uma Rainha como poucas que existem por aí. Então eu estou achando ótimo, porque eu posso trabalhar este repertório ligeiro com ela, inclusive é a minha praia, eu posso realmente contribuir bastante com isso, e o outro professor está trabalhando repertório lírico com ela. E ele está rendendo muito bem, ela está levando e trazendo para os dois lugares uma rapidez. É a Nádia...

Sei, a que cantou Liszt ou outro dia?

Que cantou Liszt. Mas, ela está fazendo... ela fez uma Micaela lindíssima, ela fez uma Rainha da Noite também como poucas que eu já ouvi. Ela tem um pouquinho de dificuldade na volatura, que é o que eu tenho que trabalhar com ela, que já melhorou muito, por sinal, mas eu não tenho problemas em trabalhar em equipe, mas eu tenho alguns cuidados.

2.3. Isabêh

Entrevista concedida em 16 de abril de 2010.

Com qual idade você está, Isabêh?

Eu estou com 46 anos.

Qual a sua formação musical, acadêmica, onde você aprendeu música?

Não, eu sou autodidata. Eu sou autodidata, mas se você me perguntar se eu tenho formação musicais, tenho. De forma autodidata, fiz cursos esporádicos, estudei na Ordem dos Músicos, no meu tempo tinha que estudar em livros e com colegas. A prática me fez pesquisar teoria musical, mas eu não tenho formação acadêmica. Mas não fiz muito cursos com professores. Não fiz. Eu sou um cara autodidata. Li livros, um curso,... Eu estudei muito em livro, sempre fui assim, e na Ordem dos Músicos eu fiz um curso, em Fortaleza, na época, de música, que me ajudou muito...

Há quanto tempo você ensina canto?

Doze anos.

Por que você resolveu começar a ensinar canto?

Eu resolvi ensinar canto por dois fatores. Primeiro foi o problema da minha voz. Eu tive um problema na minha voz, que me incomodou muito. Porque, como o canto é uma coisa muito abstrata, não tem uma... aquele negócio que nós havíamos falado no começo, como o canto não tem uma sistematização lógica, para todas as áreas, a não ser para o erudito, para a estética que se propõe, popular não tinha nada, e eu não tinha informação, não tinha acesso e quebrei minha voz por ignorância. E fiquei mordido com aquilo. Como eu sou um cara extremamente agressivo, então eu me invoquei, eu virei um colecionador de informações. Eu virei um caçador. Aí eu fiz um trabalho com a doutora Marta Andrada [e Silva], a primeira fonoaudióloga de voz cantada aqui na Santa Casa, que tratou da minha voz. E ela estava lançando o livro, "A voz cantada". Eu já tinha pego esse livro antes, e demorei três anos para decifrar. Eu consegui decifrar o livro inteiro. Aí eu comecei a ler outros livros de canto, aí fiz aula de canto com professor erudito, também, porque não tinha opção, professor Fábio Santoro, estudei com ele, um tempinho. Bem legal mesmo, e aprendi muita coisa com ele, professor Fabio Santoro... Depois tive que filtrar... E aí eu comecei a ter muitas informações a respeito da fisiologia... E aí quando eu tive o problema, quando eu saí do Placa Luminosa eu tive dificuldade para arrumar trampo. Aí um amigo meu me convidou para dar aula de canto. Eu falei: "Não, eu não tenho didática, não gosto de dar aula". "Pôxa, então tudo bem", mas eu falei "acho que é melhor eu ir, porque a situação está brava". Aí eu comecei

a dar aula de canto, sem didática; tinha conteúdo, né? E a partir dali que eu comecei, na aula, a buscar mais informações. Aí, todo livro de canto que eu podia pegar eu pegava, os livros que eu tinha acesso. Os professores todos aquela formação erudita, erudita, erudita... Ou professor de canto popular com formação erudita, erudita, erudita... Então eu fui pegar nos livros, aí depois eu fiz muitos cursos de fisiologia de voz cantada, com a doutora Sílvia Pinho. Eu comecei a estudar muitos livros e a fazer os cursos com ela. Aí é que eu comecei a entender muita coisa. Aí pesquisei os caras lá de fora, o Seth Riggs, os professores de canto. Aí eu virei um, virei assim, na verdade um... fiquei obcecado, entendeu? Quanto mais aula de canto eu tinha, mais eu saía na rua para buscar alguma informação... Eu dormia pensando, eu acordava... Eu tinha um pensamento próprio de cientista mesmo. Porque não tinha nada, eu tinha que ir atrás. Eu sou sozinho na ilha, eu tenho que fazer o fogo. Não tem nada. Então foi mais ou menos isso.

Aí eu comecei a dar aula de canto. Pela voz, e pela carência também.

E necessidade.

É uma das vertentes do meu trabalho com música.

Atualmente você está ensinando só aqui no seu estúdio, né?

Só.

Quando você começou você dava aula aqui já ou não?

Eu dava aula aqui embaixo, no terceiro andar, onde a gente tinha um estúdiozinho também, e dava aula numa escolinha aqui na Consolação, que fechou.

Qual que é o perfil dominante dos seus alunos? Profissionais, amadores, profissionais em formação?

O perfil dos meus alunos é de profissionais, em maior escala, né? Geralmente o meu perfil é... me procuram muito do setor popular, do pagode, do *gospel*, que foi minha especialização, mas a maioria é profissional. Os diletantes eu quase não tenho. Eu gosto de dar aula para diletante que tenha objetivo. Diletante assim “vou cantar em Karaokê e tal”, ele não aguenta o tranco. Eu não tenho didática para isso... É terapia. E estudo não é terapia. Você tem que dar o sangue.

Claro. Me conta um pouco de sua formação de cantor. Agora vocalmente, não musicalmente.

Olha, como eu estava falando, eu canto há 27 anos. Sou um cantor intuitivo, como tantos outros, aprendi a cantar num ambiente *gospel*, no meu tempo, quando ainda não existia este ambiente *gospel*, e foi dali que eu tirei minhas informações, e

sempre gostei de cantar muito, desde a minha infância. Mas não queria ser cantor, queria ser instrumentista. Mas gostava de cantar. Eu gostava de cantar muito com a *bocca chiusa*, quando era criança, minha tia que fala isso. Daí que melhorou muito minha afinação, aí fui ser músico. Eu fiquei na verdade de 1982 até 1993 cantando no grito, cantando na intuição. Como é que é a formação de um cantor como este: escutar os caras e tentar fazer próximo, mas sem saber o que é diafragma, essas coisas. Cantar por cantar. No meu tempo, a referência é que tinha que se cantar afinado. Estavam preocupados se você é afinado.

Por que você escolheu ensinar este estilo musical que você ensina hoje em dia?

O *black*?

É

Porque na verdade o *black* eu fui pesquisador também do *black*. É um estilo que eu descobri que eu gostava muito em 88, em Fortaleza. Eu sempre gostei da *black* brasileira, do Cassiano, do Tim Maia; do Ray Charles, Marvin Gaye até porque (aponta para ele mesmo – Isabêh é mestiço). E depois eu descobri que eu gostava disso aí mesmo. E aí virei também um cata... Não tinha nada parecido na época também, só tinha o Ed Motta. Aí eu vim para São Paulo para querer conhecer o Cassiano, que foi um cara que fazia essa onda. E também virei um pesquisador da *black music*. Fui atrás do que foi a *black music* antiga, quem eram os caras, acabei conhecendo todos. E era um canto muito ornamentado, e me invocava não pegar muitas coisas, porque eu sempre tive facilidade. Como eu cantava em baile, eu tenho facilidade em pegar o timbre e tal, e aqui eu não conseguia. E eu me fascinava muito, e era um gênero que eu queria seguir. Fui assistir um show do Cassiano, conheci esses caras das antigas, né? E também eu fiz um clube, um grupo chamado “Firma Soul”. Paula Lima, Bukasa, Silveira. Todos cantores de *black*, *gospel*. De *black music*, né, naquela época era muito difícil de se achar. Cantavam com ornamentos, e eu juntei esses caras, da igreja também. Eu fazia reuniões, eu fiz um projeto. Eu queria fazer um movimento que afirmasse esse tipo de sonoridade no mercado. E a partir daí, como eu já estava dando aula de canto, aí eu comecei a ir atrás disso. Eu comecei a ir atrás.

Quais que você considera que são as suas principais referências teóricas para o ensino de canto? Se você puder citar alguns autores... Você falou aí a Marta...

Olha, atualmente a minha referência de conhecimento fisiológico é a doutora Silvia Pinho. Mas eu gostei muito do Seth Riggs e do Johan Sundberg. E eu li muitas coisas sobre eles. E tem uma cantora, uma professora de canto... que eu li uns artigos dela, li um livro dela e me identifiquei muito, muito bacana. Uma cantora lírica, canta todo gênero de música popular que você possa pensar. A mulher é louca, Kathrine... Eu vou tentar lembrar o nome dessa mulher.

Se você lembrar depois, porque daí eu...

É Kathrine [Sadolin] . Vou tentar lembrar , é uma loira assim, gordinha, tal. Muito louca essa mulher, fascinante. Ela tem um jeito de explicar todas essas questões de uma forma muito didática. Ela é adepta da questão de que o canto popular tem que ser respeitado, sim. E ela pode falar isso porque ela tem uma formação lírica. E ela sabe que o popular tem... Então ela não está falando porque ela é do popular. E eu achei muito fascinante a versatilidade dela. E ela fez esse livro e eu li esse livro – um aluno meu que trouxe e eu fui pesquisar – eu achei fascinante. O Seth Riggs também é uma coisa muito legal. O Seth Riggs eu fui atrás, na verdade ele é um... ele é marqueteiro, né? Já ouviu falar do Seth Riggs? Ele é marqueteiro, você está ligada, né? *Speech level singing*. O canto ao nível da fala. A laringe baixa e tal. Mas na verdade ele está falando uma coisa que é redundante. Só que ele colocou aquilo como novidade para o popular. E aí chamou a atenção de todo mundo do meio artístico e tal. Mas eu fui ver a parada dele, eu gostei. Só acho que ele... mas, enfim, foi um cara interessante. Mas que eu me impressionei foi com a Kathrine mesmo. A Kathrine e fisiologia aqui no Brasil com a doutora Silvia Pinho. Porque eu não consegui ter um professor, por que eu não sei, não consegui. Até queria. Pretendo ainda estudar com o Marconi, acredito que ele tem muito para me ensinar, o Marconi e alguns professores que eu vejo que são interessantes, que tem umas coisas assim.

Legal, está ótimo. Como você aborda tecnicamente a questão da ressonância vocal?

É aquilo que você já viu. A ressonância vocal, o que eu aprendi, você tem que ser um cara muito versátil com a ressonância. A voz metálica é legal, e a voz não metálica também é legal. E como que você vai colocar isso. E a ressonância não pode comprometer o aparelho fisiológico. E assim, ela também tem que favorecer os harmônicos, os formantes. É isso o que eu trabalho. Não existe timbre feio, existe timbre mal trabalhado. Todo mundo tem uma caixa que vai favorecer de

uma certa forma uma energia acústica dos alunos. Você estudou sobre isso, né, os formantes e tal? Exatamente, tem que descobrir, tem que saber manipular, mexer a boca, tal... Eu sempre coloco dois pontos: a voz coberta e a voz metálica. As duas, desde que você não faça as vozes que matam os seus harmônicos, a voz nasal, a voz entubada, voz gutural... Voz gutural eu não aconselho.

Legal. Você utiliza metáforas, imagens, para abordar ressonância?

É o seguinte, o que eu aprendi aqui com os alunos. São três coisas que você trabalha com os alunos. Tem pessoas que precisam do estímulo visual, e eu trabalho muito o visual, tanto que eu mostro, eu faço assim e tal. Aí o cara entende, eu uso isso aqui...

[Mostra o modelo do pulmão, o êmbolo].

Aí o cara, pá, nossa. Uma vez você mostra um modelo visual que seja complicado, você não pode mostrar só um, você tem que mostrar vários. Às vezes eu mostro uns livros que eu tenho aqui o cara: “Ah, entendi”. O cara é visual. Tem uns que são...

Auditivos.

Auditivos. E tem uns que são cinestésicos, ele tem que sentir, ele tem que... Coloca a mão aqui. Aí você vê o que eu fiz com ele, ó. É cinestésico esse meu aluno. Colocou o que eu sinto ele ficou mais perto, eu coloquei o visual ele pá... Agora, colocou o que eu sinto ele se ligou. Então, tem gente que é mais cinestésica. Tem gente que trabalha os três. O recurso que eu tenho para explicar, agora, as figuras de linguagem, que eu acho que eu estou... Isso é uma atualização da didática dos últimos tempos. Hoje eu tive orientação pedagógica para dar minhas aulas. Porque a minha esposa, como é pedagoga, ela não exerce mais, mas ela viu minhas aulas, ela falou: “Nossa, você tem muito conteúdo, você precisa de um planejamento.” Eu falei, como assim? Aí ela me deu um livro do Jean Piaget. Aí eu comecei a ler aquele livro do Jean Piaget.

– O que é isso aqui?

– É construtivismo.

Aí eu fui atrás do construtivismo. “A realidade do aluno é mais importante do que a sua”. Aí ela deu uns exemplos, tal. Aí eu falei: “Então, acho que eu estou nessa daí”. Então, o que eu aprendi: eu fazia uma ficha dos alunos, perguntava o que eles queriam, e via o perfil deles. Em cima do perfil deles eu vou flexibilizar o meu conteúdo. Porque eu não posso passar um conteúdo em cima de uma

realidade que não compete ao cara. Vai vir um cantor de forró aqui, né, um cantor de forró dessas bandas, eu não posso colocar muitas palavras de vocabulário complicado, eu tenho que usar de figuras de linguagem, termos comparativos, metáforas, parábolas, tipologias, metonímias... Figuras de linguagem que você tem que ter, que aliás hoje é muito comum, né? Você pega a revista Veja hoje ela está fácil para você ler. Você pega a revista Super Interessante ela está fácil de ler. Quem vem mandar palavras de português complicado vai dançar. “Não, mas tem que ser assim.” Vai dançar, querido. O audiolivro já é realidade, ninguém tem tempo de ficar quebrando a cabeça com vocabulários tensos, hoje tudo tem que ser simples. Termo comparativo... Ninguém tem tempo de ficar... As pessoas hoje têm muita informação, então cansa muito a mente das pessoas, você tem que fazer uma coisa leve. Então eu uso muito figuras de linguagem, comparativo, ó: “Vamos”, “Digamos”... Por quê? Porque o canto é abstrato...

É, essa era a próxima pergunta, por quê?

Porque o canto é abstrato.

Para ajudar...

Mais ainda, o canto é muito abstrato, então, até por causa disso.

Legal. Você consegue citar três imagens, três metáforas que você usa mais ou menos frequentemente para abordar a ressonância? Por exemplo, o que você falou para o menino agora, Scooby-Doo, sei lá, algumas delas...

É, tudo em termos comparativos. Eu uso *Scooby-Doo*, da ressonância, eu falo do bocejo, eu falo do espaguete que a doutora Silvia Pinho me indicou, eu falo que tem uma linha puxando o céu da boca dele na parte de trás...Entendeu? São as mais comuns que eu uso. Às vezes eu acabo jogando outras paradas, dependendo do tipo de aluno eu acabo jogando outras, na hora, assim. E outras figuras de linguagem que eu uso, você viu o que eu falei, você percebeu, eu tive que contar uma história, parábola. Eu falei: “Ó, veja bem.” Ele vai falar assim para você: “Não faça isso comigo.” Aí o cara entendeu. “Não faça isso comigo.” Aí eu já estou entrando naturalmente nos seus pulmões sem que, não precisa me colocar como aspirador de pó. Aí o cara: “Ah, entendi.” Eu uso muito isso daí.

E tem um objetivo específico em termos musculares e fisiológicos para essas imagens? Pode ser as três de ressonância que você falou.

Sim, fisiológicos. Porque eu acho que o aluno tem que ter consciência fisiológica do instrumento dele.

E o objetivo do Scooby-Doo, por exemplo...

Do Scooby-Doo é subir o véu palatino. É a subida do véu.

E a linha que pendura no céu da boca?

Também. “Alguém está puxando o seu céu da boca, ó, ó.” Tem uma coisa assim, eu falo: “Fica assim, ó, bobão.” Para soltar a mandíbula etc. A mais comum é a do *Scooby-Doo* que eu faço, porque é *relax*, *Scooby-Doo* é uma figura de desenho, então, relaxa a pessoa para entender. “Pôxa, *Scooby-Doo*, ah, bem legal.”

E a outra que você tinha falado mesmo, na resposta anterior, Scooby-Doo, a linha do palato e...?

É o *Scooby-Doo*, é o espaguete, da doutora Silvia Pinho...

Ah, é, o espaguete.

É, é da doutora Silvia Pinho esse aí. Papai Noel...

Tudo para levantar o palato?

É, para levantar o palato. Porque o cara não tem referências, você tem que buscar essas referências.

Conta um pouquinho de onde que veio essa terminologia. Você falou que esta do espaguete veio da doutora Silvia, outras imagens você criou ou você aprendeu com alguém...

A do espaguete foi da Dra. Silvia Pinho, o bocejo eu cheguei a ver em livros, eruditos inclusive. Eu tenho um livro lá em casa chamado voz lírica, muito bacana, em italiano, eu achei muito legal a colocação. Tem um livro também acho que muito comum, de lírico, uma cantora que fez um livro de lírico aí, eu tinha esse livro... Você deve saber. Eu acho que ela falou do bocejo também. E o bocejo então já não é meu. Agora, o *Scooby-Doo* é meu, é meu.

Essa linguagem que você utiliza correntemente você teve que adaptar de alguma forma para trabalhar comigo, neste um mês que a gente ficou ou não?

Esta linguagem da qual eu estou falando?

É.

Não.

Não, né? Não teve necessidade de adaptar...

Não, não teve necessidade.

Você considera que existe um objetivo vocal pré-determinado para a pessoa atingir? Por exemplo, você falou que o aluno preenche uma ficha e tal. Você já sabe em que voz ele vai chegar, como que você considera isso daí?

É muito importante... Eu não faço mais ficha, eu peço para a pessoa dizer qual o objetivo. Por exemplo, o Jean é um cantor de musical, ele não é cantor, ele *está* cantor. Eu tenho que estimular ele a ser cantor, no momento ele está cantor, ele é um bailarino. E eu estimulo o aluno a pensar que ele é cantor. Eu tenho uma filosofia, um argumento, que é assim. Existe uma coisa, um argumento teológico, teológico-cristão, que é assim: o Deus revelado, criador dos céus e da terra, se revelou para criar uma laringe não só para falar, mas para cantar. E você pega os povos antigos, que se utilizavam do canto de trabalho, o canto é muito acalentador, qualquer um que estuda musicoterapia vai explicar a mesma coisa, que o acalanto é muito importante para liberar endorfinas e tal. Então cantar é muito importante. E outra coisa que eu percebi: quem não canta, tem neuras. Eu não sou psicólogo, mas sou obrigado a falar isso. Todos os alunos meus que conseguiram cantar aqui, a vida deles mudou completamente. Quando ele percebe que pode cantar, e eu estimulo a cantar, o cara muda completamente, o cara tem outra visão do mundo, é como se você tivesse um defeito e você falasse assim: “Olha, você não tem braço, é ilusão sua, esse braço aqui seu não existe. Ele movimenta, então você fala, está bom. Vou movimentar o meu braço, falaram que eu não posso movimentar meu braço. Só que é o seguinte, eu falo: “Não, o seu braço pode movimentar sim”.

- Meu braço pode movimentar.

- Por quê? Porque seu braço existe para ser movimentado.

Então, a voz é a mesma coisa, a voz você tem que fazer com que aquela pessoa fale: “Você não nasceu para falar, você nasceu também para ter uma laringe para cantar.” Enquanto muitas pessoas vêm até aqui é porque querem ser cantores. E eu tenho que estimular de alguma forma este cantor. Se ele vai ser um diletante... Os diletantes geralmente eu falo assim: “Vamos fazer um show.”

Estabelece um objetivo.

É, sempre tento estabelecer um objetivo, para ter uma motivação.

E quando uma pessoa chega por exemplo querendo cantar black, sua especialidade. Existe um passo a passo para chegar nessa...

Sim. Eu já tenho.

Como você consegue descrever as etapas deste processo? Tecnicamente, musicalmente, eu sinto que é uma coisa que você tem bem, na verdade, bem definido, né?

Para cantar *black*, primeiro tem que amar. Eu procuro estimular o amor ao *black*. Quando a pessoa, ela tem uma certa reserva, ela é assim, ela só seleciona aquilo que é importante para ela... Porque a *black music*, o canto *black*, *rhythm and blues*, você tem que entender o que é negritude, você tem que ser rítmico. Eu tenho que estimular essa pessoa a pensar em ritmo. Eu tenho a etapa, é claro, eu passo a respiração, a ressonância, os ornamentos, que são sete. É claro que eu poderia incluir “portatos”, é, como que se fala, tem vários termos, “grupetos” de ornamentos, que mais... Tem vários termos que são utilizados no meio da teoria musical, que para mim não cabe usar, porque na verdade assim, há muita terminologia que eu acabei... eu fui um dos contribuidores... melisma, eu fui um dos precursores disso aí. E hoje isso já é uma coisa que está bem entre nós. Porque melisma na verdade no fundo é você vocalizar uma vogal, uma sílaba e... Você tem a definição.

É, a definição erudita de melisma é qualquer sílaba que tenha mais de uma nota.

Mais de uma nota, acabou. Mas o melisma que eu estou te falando é o melisma que é vocalizado com a definição das vogais, e que você ainda tem a coloratura. Aqui em cima, a coloratura você faz um monte de vogal, mas aquelas vogais tudo com definição. Você está tendo ataque de glote na verdade, suave [*non legato*]. Então o melisma é *black*. Até o Ed Motta está usando isso daí, na verdade quem implantou foi eu e o Serginho Sales, nas aulas eu fico falando, e foi ficando no meio, eu fiz um DVD aí contando as histórias do canto *black*, que tem um pirata que está rolando no Brasil inteiro, nas igrejas, todo mundo já fala neste termo, não tem mais... Então eu coloquei uma terminologia, tem sete passos: vibrato, *appoggiatura*, *appoggiatura* dobrada, o *yodel*, o *yodel cry*, o *yodel* portamento... O erudito já não fala do *yodel*, o *yodel* é um ornamento. Entendeu como é questão de cultura? O *yodel* é um ornamento. Mas não compete para o erudito, mas compete para o popular. Eu falo dos mordentes, eu uso um termo assim, mordente simples e mordente árabe. E falo também do melisma. Aí pronto. Cumpriu estas sete etapas, aí a pessoa vai jogar estes ornamentos em cima de uma escala. Vai jogar depois no silábico-melódico, por exemplo, melisma você tem que improvisar, este restante de ornamentos você não precisa improvisar.

É relacionado com a escala.

É, você mexe com a própria nota da melodia, que ela dá um...

Entendi. Essa era a pergunta próxima que eu ia fazer. Como você fez para elaborar esse seu método, que é um método bem claro, tem um passo a passo...

Dois aspectos, né?, que eu estava te falando...

Tem um nome esse método?

O método... são os “Sete Passos para o Canto Profissional”. “Sete Passos para o Canto Popular”... por enquanto eu coloquei um termo meio provisório, eu não coloquei no *black*. Eu preciso dar o nome. “Sete Passos para o Canto Popular”.

É que isso aí eu vou ter, quando escrever, que dar nome aos bois, que você que fez e tudo...

É...

Então é legal que tenha um nome.

É “Canto Popular Profissional em Sete Passos”.

Primeiro...

O primeiro, respiração...

Respiração, ressonância.

Ressonância... A ressonância você trabalha a metálica e a coberta.

A metálica... A metálica a gente não chegou a ver, né?

Não.

A coberta é... “aaa”, assim, tipo *Scooby-Doo*.

É. E a metálica é essa em que você não fere a laringe. Como eu estou te falando, eu me baseei muito nessa questão do...

Soa metálica, mas não é apertada.

Não é apertada, pronto.

Aí o terceiro passo...

Aí o terceiro passo são os ornamentos... não, modos de emissão. Isso aí foi meu, essa classificação foi minha. Fui eu que formatei.

Modos de emissão...

É o legato e o percussivo que você está aprendendo.

Você está aprendendo comigo isso aí.

Tá, entendi.

Legato é como você vai conduzir, isso eu aprendi com instrumento de sopro.

O legato, o coloquial e o percussivo...

O legato, o coloquial e o percussivo. O legato já existia. Mas o outro não tinha, tal, eu formatei os três. Isso foi uma pesquisa que eu vi, que é baseada em

instrumento de sopro. Qual é a articulação que você usa em instrumento de sopro? A gente não tem articulação, a gente usa a articulação das palavras. E como é que você vai lidar musicalmente com essas palavras? E a partir daí eu comecei a lidar com essas três formas.

Aí o quarto, ornamentos...

Os ornamentos, que são cinco.

Aí dentro tem uma subdivisão então no quarto item, com cinco ornamentos.

É, ornamentos, com cinco pontos. Vibrato, *yodel*...

E o quinto?

Aí o quinto é... improviso. Improviso com *scat* e ornamentação melismática.

Scat singing também. E depois a partitura vocal.

A partitura vocal.. É uma coisa sua?

É, o que é, o cara vai chegar no estúdio. Ele vai colocar a letra da música e ele vai mapear o que ele vai querer tecnicamente naquela música.

Por exemplo, o que você pediu para eu fazer, mas muito inicialmente, tal trecho vai ser legato, tal trecho vai ser...

Isso aí. Aí, a última é a interpretação. A interpretação é como você vai trabalhar a sua inflexão menor numa música, você consegue trabalhar menor. Como é que é a sua interpretação, que não é só o texto. Muita gente fala que você tem que interpretar pelo texto. Analisa o texto da música, o erudito tem muito disto. Às vezes é o texto que vai te dar a emoção, nem sempre. A melodia também dá emoção... Não precisa ter uma letra para me dar emoção, também. Porque às vezes a letra não vai me dizer nada, mas a melodia me dá. Então eu dou referência como o cara vai ter uma interpretação para ele passar uma energia sonora. Qual é sua trilha? Então, você vai ter... Você pode colocar uma emoção da sua memória afetiva, vamos supor, essa letra de música aqui não me diz nada, mas eu posso cantar essa música pensando que eu estou cantando para o meu filho... Pronto, já tem uma combustão emocional. Uma situação que eu vivi, uma trilha... Aí eu faço com que a pessoa aprenda a buscar sempre... Isso eu aprendi com o Stanislavski, do teatro, eu acho interessante para o canto também. Porque a emoção ela é... energia. Porque se você canta com muita ornamentação, você canta tecnicamente muito bem, sem você ter um conteúdo emocional, de verdade, não precisa ser passional.

Legal.

Isso é um fato. Isso eu posso falar também. Porque toda vez que eu cantava, a minha combustão – que passa por aquele princípio, né, a técnica existe para ser na verdade uma ponte para a passagem da água da emoção.

Entendi.

Não é a técnica que é o fim em si mesmo, mas a técnica para dar passagem para esta emoção, porque a emoção que contagia o público. A emoção que faz o cara chorar. E eu sei que quando eu canto eu busco muito isso.

É, legal ter um passo para isso.

É, a interpretação vocal. E faço a pessoa cantar no modo do sexto grau... A música está em maior [toca exemplo], cantar no sexto grau. Por exemplo, você está cantando isso aqui [mostra exemplo no teclado]. “Ai, quanto querer...”. Djavan e tal. Tá em mi maior, né? Aí canta em dó sustenido menor, eólio. “Ai, quanto querer...” Aí que ele vai ter essa coisa malemolente, essa... [canta] “quanto”. Que é o menor que vai dar isso. Aí ele transfere esse negócio... “Ai...”. E aí que vão vir os ornamentos. Os ornamentos são a sinalização de que você está num modo menor.

Uma dúvida que eu fiquei é assim: tem uma ressonância certa para o black? Essa coisa da ressonância coberta?

Não, não tem.

Existe a possibilidade de, sei lá, ter uma voz totalmente fora do padrão que vai dar certo?

Não, não tem. O *black* é o seguinte, o *black* é muito versátil. Porque é assim, bom, quando eu falo *black*, vamos falar assim: *soul*, o que é um cantor de *soul*? Um cantor de *soul* é o que cantava igual ao *gospel*, *black*. O termo *gospel* foi utilizado na igreja negra, esse termo. E o cantor de *gospel* tem embutido dois aspectos, o canto *spirituals*, que é um canto sacro, e ele tem um canto... o canto metálico, *rythm and blues*... Ele tem este canto metálico.

Então é uma coisa que está dentro já de um estilo.

É. Você pega uma cantora como a Aretha Franklin, ela tem *belting* na voz.

Como você vê, Isabêh, a influência do canto americano sobre o canto brasileiro, você já falou um pouquinho, mas só para oficializar aqui no seu depoimento. Porque esse estilo veio totalmente dos Estados Unidos, né?

Veio. O que é legal é que na verdade o americano conservou a voz como elemento importante, interpretativo, técnico... Como valor cultural. Tanto na cultura negra quanto na cultura branca lá. Os *vaudeville*, Broadway e tal, isso teve muito

valor. O Brasil não, o Brasil... ele foi até determinada época, depois ele morreu. E eu fiz uma análise, eu atribuo isso ao comportamento da elite, da elite juvenil da década de 60, 50 e 60, que queria um tipo de música para se expressar que foi a Bossa Nova. A Bossa Nova que trouxe isso. Para mim a Bossa Nova matou essa possibilidade, porque o elitismo quis eliminar os cantores de dó no peito, os cantores de vibrato... E na verdade eles não eram afetados, e um jornalista chamado Ronaldo Bôscoli contribuiu muito para isso. Que não entende nada de música. Infelizmente ele não foi muito feliz. Então foi inculcado, mediante o Ronaldo Bôscoli, que o canto com vibrato é afetado... A Maysa, eu li a biografia da Maysa... A Maysa teve muita dificuldade para gravar com ele... ele chegou a ter um caso com ela. A Maysa é uma cantora de vibrato, é quase uma cantora de *jazz* americano, uma Sarah Vaughan, não tem diferença nenhuma. “Não, tira esses vibratos”. Ou então o Tito Madi, que era um cantor de voz baixinha... “Ah, mas tem vibrato.” E não sei o quê. Então, houve este cânone da Bossa Nova que não podia cantar com... Já ouvi queixas do Pery Ribeiro falando sobre isso. Pery Ribeiro: “Não, eu cantava samba *jazz*, canto Bossa Nova do meu jeito. Se for na turma do João Gilberto, eu tava perdido. “ Então na verdade a Bossa Nova... eu li aquele livro “Bossas e outros balanços”, muito bem escrito, o cara escreve super bem, mas, meu, infelizmente é uma falácia. Para mim aquilo é uma dissertação de uma classe média que quer criar o seu próprio conceito de som, que identifique eles, para não se associar com o povão. Foi isso. Então, eu preciso de elementos do anti-canto. Quem gosta da coisa dramática, malemolente, é o povão. Eu sou dos atos comedidos, eu sou da MPB, mas eu trabalho minha voz em atos comedidos. Então isso trouxe um anti-canto. Não precisa cantar. Aí veio a MPB da década de 60, os compositores-intérpretes...

“Cantautores”, né?

Exatamente, “cantautores”. E aí matou. A partir daí, veio o Clube da Esquina, influenciado pela Bossa Nova, aí vieram os “cantautores”... O que aconteceu? Cantar não foi mais tão importante. Por incrível que pareça, é um paradoxo: a Bossa Nova é elitista, mas este conceito vem para o popular também. Eu me lembro que li aquele livro “Eu não sou cachorro, não”, que o cara contou a música popular da década de 70 brega, produtoras que chegam para um cara como o Fernando Mendes e falam assim: “Cara, canta baixinho igual ao João Gilberto, não precisa ficar colocando o vozeirão, não.” Essa coisa do “não precisa cantar muito”. Embora eu ache que o popular, a música popular de bolero, Jovem Guarda, quando

o povão canta não é elitista, vozes maravilhosas. Eu acho o Agnaldo Timóteo um dos maiores cantores de todos os tempos. Ele pode ter aquela personalidade dele louca, Muhammad Ali, mas é um dos maiores cantores de todos os tempos. Acho o Adilson Ramos um anti-cantor. Pery Ribeiro, para mim é um Nat King Cole brasileiro, Agostinho dos Santos.. Como é que o pessoal não fala de Agostinho dos Santos! E a pessoa não fala que Orlando Silva foi um dos maiores gênios, eu estudei, ele foi influenciado pelo Bing Crosby, poucas pessoas sabem disso. Lá na América, ainda a pessoa fala do Frank Sinatra, fala da Billie Holiday, reverenciam, reciclam... E aqui parou na Bossa Nova, parou na Bossa Nova e na mediocridade fonográfica.

E aí você acha que um pouco o jeito de retornar para essa coisa da voz é ir lá e puxar referências no canto americano, ou não?

É, porque o Brasil, culturalmente, também não mostra os cantores, porque embora eu seja um cara influenciado sim, eu sou brasileiro, sou influenciado pelo canto de música negra americana, de *soul* e tal. Mas também sou muito influenciado pela música brasileira, pelo cantor brasileiro. O cantor, não estou falando o cantautor. O cantor dito canto, instrumento. Voz, canto, técnica. Muito, escutei muito seresta, cantei seresta do Silvio Caldas, escutei tudo isso aí. Cantei isso aí, fui influenciado. Agora eu acho que o Brasil, muitas pessoas buscam também lá fora, também não sabem o tanto que existiu aqui. Por que? Porque tem uma carência. Não tem, o que vende, não precisa cantar muito não. Eu me lembro que eu estava no Placa, o Joca da Band falou: “Ou, manda essa cara cantar menos, que não precisa tanto. Tá muito chique.” O fonográfico determinou a cultura do Brasil, da década de 80 para cá. Até a década de 80, o fonográfico se adaptava à cultura já existente. Hoje, não, toda a cultura tem que se adaptar ao conceito fonográfico que os caras ditavam que é o certo. Aí você tem que se submeter. “Não, tira o vibrato, venha para cá, não vai vender, tira a firula, não vai para cá.” Falei para você como vendeu? Por que? Porque você tem o dinheiro. Então eles ditavam o que você tinha que fazer. Isso também comprometeu. Mas porque ficou este vácuo. Existem cantores para caramba, tecnicamente falando, mas também... Aí tem que buscar também a influência lá de fora. Aí as rádios que tocam, né, quebrando tudo esses cantores, mandando muito bem, até no *rock*... É, porque também contribui na década de 80, este *punk-rock*, *rock*, pós-*punk*. Tirando o Renato Russo, o resto é tudo qualquer nota.

Acho que tinha uma coisa, eu não sei, eu vi um documentário sobre o punk – estou comendo totalmente o seu almoço, já acabou, se você quiser ir -, mas acho que tinha coisa muito de, na Inglaterra, “ah, não, você é muito músico, não pode ser roqueiro não”. Sabe, assim?

Na Inglaterra?

É, tanto que a Chrissie Hynde, sabe, dos Pretenders, quando ela começou a cantar bem, os caras já: “Ah, não, você não é punk, porque você tem que ser trash.”

Então, o conceito *punk* veio para o Brasil também.

É, a gente tem várias bandas nacionais ligadas...

Então, você que é novinha, eu vi o começo do *punk* aqui no Brasil, eu estava em São Paulo ainda, eu vi como começou essa onda. Programa “Fábrica do Som” e tal, porque aqui no Brasil foi *punk*, os pós-*punk*, tudo isso aí foi *punk*. Então cantar muito certinho não é legal, tem que ser o anti-canto. Uma grande porcaria, que acabou nem vingando. Mas acabou isso aí e não vingou muito o *punk*. Acabou vindo os pós-*punk*, os cantores de *new wave*, o cantor que foi influenciado pelo *pop* mas a voz dos caras não tem como... Aliás, é uma coisa da Europa, é diferente, o Brasil infelizmente tem estes dois lados aí. A cantora brasileira de *rock* não tem voz, poxa, para cantar *rock*. Grande culpa do cantor de Bossa Nova. Tem que dobrar a voz no estúdio, a Rita Lee. O João Gilberto falou que é a melhor voz de Bossa Nova, o João Gilberto quando veio para o Brasil, quando ficou lá no exterior, na década de 70... “Eu vou cantar com uma cantora aí que eu acho legal”. “Quem é?” “Rita Lee”... Ela é a voz, assim, olha que paradoxo, que coisa louca, antítese da parada.

2.4. Marconi Araújo

Entrevista concedida em duas datas diferentes: 1ª parte em 5 de maio de 2008, antes do ciclo de aulas da pesquisa e 2ª parte em 11 de dezembro de 2009, antes da 4ª e última aula

Que abordagem/gênero de canto você ensina?

Eu sou cantor lírico, né? Mas eu ensino teatro musical, ensino canto lírico, MPB. Tenho uma versatilidade legal, assim. Eu fiz uma pesquisa. Basicamente, eu acho que o cantor, ele deve saber, ele deve ter pelo menos a base de todos os estilos pra poder, principalmente no Brasil, onde o campo de trabalho é tão complicado. Pra poder, estar no mercado, se não, ele não entra no mercado, se não tiver essa versatilidade. Como eu comecei minha carreira como maestro, eu estive em contato com esses, com esses estilos muito. Então, foi muito tranquilo pra mim. Eu comecei como cantor lírico. Estudei canto lírico. Mas depois fui fazer as minhas pesquisas, minhas especializações e aí, consegui. Aqui em São Paulo, sou mais famoso como professor de teatro musical. O pessoal me conhece mais por causa disso. E tenho alunos líricos aqui também.

Qual a sua idade?

38

Qual sua formação acadêmica? Você possui formação em música? Qual?

É, sou formado em Regência pela Universidade de Brasília e tenho mestrado em *Vocal Performance* no Estado de Wyoming, nos Estados Unidos.

Há quanto tempo você leciona canto?

Quase 20 anos.

Por que você começou a ensinar canto?

Eu comecei a ensinar canto, primeiramente, porque eu era maestro e eu via uma deficiência muito grande nos músicos com quem eu trabalhava, nos cantores com quem eu trabalhava. Grandes deficiências vocais. E eu queria aprender a resolver essas deficiências vocais como maestro. Então, não precisar ter um técnico vocal comigo trabalhando sempre. Tentar resolver. Comecei assim. E aí, depois, me apaixonei pelo canto e percebi que o canto seria uma coisa muito mais individualista, ou seja, uma coisa que dependia muito mais da minha *performance* do que da *performance* dos outros. No caso do maestro, você depende demais da *performance* dos outros. Então, é muito estressante. Eu achei o canto menos estressante, como carreira. Eu acho que você pode preparar seu repertório, você pode se apresentar, fazer recital. Tem que se preocupar com a tua parte, não com a parte de 30 cantores, 40 cantores, 80 músicos de orquestra.

Em que local ou locais leciona atualmente?

É, aqui em São Paulo, eu estou, eu tenho, quer dizer, alugo esse estúdio. No Rio também, eu dou aula, de vez em quando. Vou de 15 em 15 dias, tenho alguns alunos no Rio. Agora estou indo pra Brasília daqui a 3 semanas, dar um curso lá. Dou master classes nesses lugares. Ultimamente, mais Rio, Brasília e São Paulo. Mas, eu já dei aula em Porto Alegre, Teresina, lugares bem diferentes assim. Deixa eu ver mais, Pernambuco. É, mesmo nos Estados Unidos, eu lecionei 2 anos praticamente lá. Acho que é isso.

Qual o perfil dominante dos seus alunos (profissionais, profissionais em formação, leigos, amadores)?

Profissionais em formação, a maioria. Mas eu tenho muitos profissionais já.

Como você classifica a escola em que se formou cantor (lírico, popular, musical americano, etc)?

A minha formação como cantor é lírica.

Como classificaria sua abordagem/gênero de ensino (lírico, popular, musical americano, etc)?

A abordagem que eu uso agora?

Para ensinar.

É, eu tenho vários tipos de abordagem. Eu acho que o ensino do canto é uma das coisas que eu acho que é mais difícil, dos instrumentos todos é mais difícil porque nós não temos um mesmo instrumento. Nunca. Então, nenhum instrumento é igual ao outro. Tem que haver uma adaptação na hora do ensino. E também, o estilo que ele vai cantar influencia muito em posicionamento laríngeo, posicionamento faríngeo, em ressonadores, em articuladores. Tudo isso vai depender do estilo. Então, a minha abordagem nunca é a mesma. Eu tenho que, primeiro saber o que o aluno quer. Se ele quer vir aqui, entrar no mercado de trabalho pra cantar teatro musical, eu vou trabalhar uma coisa. Se ele quer entrar no mercado de trabalho pra cantar ópera, eu vou trabalhar outra coisa. Se ele é um cantor de ópera que quer sair um pouco do mercado de ópera e entrar no de musical, eu vou trabalhar outra coisa. Que a formação vai ser diferente. Se ele é um cantor de musical que quer fazer um *upgrade*, quer cantar ópera, a formação é outra. Então, tudo depende do que o aluno, do que o aluno quer. Aí, a gente vai desenvolver um trabalho específico pra aquele aluno.

Por que você escolheu se especializar nessa abordagem/gênero?

Porque eu percebi que essa história dos instrumentos, de cada um ter seu próprio instrumento... Especialmente no Brasil, nós não temos escola de canto. Então a gente não tem assim: escola de canto brasileira define que o apoio é isso e aquilo. A gente importa coisas. Então, a gente importa escola italiana, a gente importa escola alemã, escola inglesa, escola francesa. E isso, estudando essas escolas, eu pude perceber que cada uma dessas escolas nacionais tem um *approach* diferente. E esse *approach* tá muito relacionado ao tipo físico, tá muito relacionado à abordagem, à cultura da pessoa, ou seja, ao *background* cultural que ela tem, o que que ela tá habituada a ouvir. Tá muito ligada também a sua região de fala, maneira como ela fala, ou seja, sua língua. Então, se essas adaptações todas têm que acontecer só no canto lírico, imagina se você abre isso pra *belting*, por exemplo, que é uma coisa estrita, praticamente estrita da língua inglesa, nasceu na língua inglesa, tem uma, uma... Se estabeleceu na língua inglesa americana. Então, ela tem toda uma formação, uma projeção, uma coisa, um *placement*, né? Uma colocação específica dessa língua. Então, se eu vou ensinar teatro musical no Brasil, eu não posso pegar, por exemplo, um exemplo claro. Pessoas que saem daqui e vão estudar *belting* nos Estados Unidos, voltam pra dar aula e não conseguem dar aula aqui. Por quê? Porque o ensino que se dá de *belting* lá nos Estados Unidos você não pode dar aqui. É impossível. Porque o *background* deles é um e o nosso é outro. Se você pedir pra uma *belter* americana, uma aluna minha americana falar o nome dela, ela fala de um jeito. Se você pedir pra uma brasileira falar o nome dela, ela vai falar de outro jeito. Então, se o *belting* é baseado na voz falada, a voz falada americana é muito mais frontal do que a voz falada no Português. Então, você vai mudar completamente o *approach*. Então, eu abomino o ensino de canto através de bula. Seguir uma bula, o vocalise é sempre o mesmo, é tudo sempre igualzinho. Eu acho que não. Eu acho que você tem que escutar o instrumento, ver o que é que o instrumento tem de bom, ressaltar o que o instrumento tem de bom. Ver o que o instrumento não tem de bom, melhorar essas coisas que o instrumento não tem de bom, e aí, desenvolver a musicalidade do aluno.

Quais são suas principais referências teóricas para o ensino de técnica vocal? Se possível, indique alguns autores.

É, bom... A primeira referência, pelo fato de eu ser contra-tenor, a primeira referência que eu acho que um contra-tenor deve ter, são os tratados da época dos

castrati. Então, muito da minha referência é do Tosi, do Mancini. É, depois disso, o García. É, ultimamente, pelo fato dele ter... Não que eu concorde muito com as suas teorias, mas eu acho que ele escreveu um livro muito bom a respeito dessa abordagem que eu faço, que é o Richard Miller. Que escreveu um livro sobre técnicas comparativas, inglesa, francesa, alemã e italiana. E, com esse livro eu acho que ele conseguiu determinar o que cada escola nacional deseja ouvir. E isso, determina o *approach*. Então, o Richard Miller, hoje, é uma grande referência. No teatro musical, é óbvio, Jan Sullivan, Seth Riggs. Quem mais? Tem muita gente, a gente lê muito... Melissa Ullrich. É, muitas pessoas que estão trabalhando nessa área e como *belting* é uma coisa nova, mesmo nos Estados Unidos, em termos de, em termos acadêmicos. É, pra você ter uma ideia, livros de *belting*, eu só conheço um. Específico pra *belting*. Tem livros que falam de *belting*, mas não são específicos de *belting*. Então, como isso é uma coisa nova, acadêmica, nós todos estamos pesquisando juntos. Isso é legal. Então, a gente vai trocando ideias, né? Professores de *belting* vão trocando ideias pra ver qual a melhor maneira de definir as coisas. Mas, basicamente essas pessoas são a base teórica pra isso.

Como você costuma abordar tecnicamente a questão da ressonância vocal com seus alunos?

Depende. Depende de que estilo estão usando, querem usar. Uma das escolas que mais trabalha ressonância é a escola alemã. E a escola alemã é, apesar de eu não advogar a escola alemã, eu... A base da minha escola seria a italiana. Mas, eu uso muito a ressonância faríngea da escola alemã pra cantores líricos. Mas, a ressonância do cantor lírico, ela é muito plena. Então, a gente usa todo, praticamente todas as cavidades possíveis pra que a voz amplifique, pra que a voz tenha cor, pra que a voz tenha timbre. O *belter* já não precisa de todas essas cavidades. Ele precisa muito mais de uma ressonância orofaríngea, ou seja, a boca é mais importante do que a laringe, vamos dizer assim. Entre a boca e a laringe, a ressonância orofaríngea é muito mais importante. Então, no *belter*, eu preciso trabalhar muito essa ressonância pra que ele tenha muita frente, muita articulação. Ele não precisa de tanto volume, porque ele tem microfone. Então, ele não precisa de um timbre também muito rico. Porque precisa haver uma, uma... Não há muita preocupação com *legato* em teatro musical. Muito pelo contrário, há muita preocupação em explicação textual, ou seja, quanto mais picadinho o texto tiver, melhor. Então, isso influencia muito no desenvolvimento da técnica da ressonância.

Então, também depende muito do tipo de voz que você tá usando. Soprano ligeiro vai ter um *approach* muito diferente de um baixo barítono em termos de ressonância. Apesar de a gente falar praticamente as mesmas coisas, as sensações são diferentes. Então, eu que acho aí também não há bula. Você tem que avaliar o instrumento de cada um. E o que eu acho mais importante, encontrar o ponto de giro da voz de cada um. Cada um tem um ponto de giro diferente. Cada um tem um lugar onde a voz gira melhor. E encontrar esse ponto de giro, pra mim, é, no cantor lírico, um dos fatores mais importantes. Porque aí, você não só, facilita o trabalho do cantor em termos de projeção, em termos de timbre, como você determina também a sua assinatura vocal, aquilo que é característico dele.

Você utiliza imagens pra abordar ressonância vocal em suas aulas?

Utilizo, utilizo. Eu estou escrevendo meu livro agora, até o final do ano devo terminar. Eu falo sobre isso, são coisas engraçadas. Professores de canto normalmente têm essas coisas. Pensa numa caverna, pensa numa abóbada, numa igreja. Eu uso essas imagens. Mas, as minhas imagens são sempre relacionadas à fisiologia. Eu sempre desenho muito e mostro muito e falo muito da maneira, de uma maneira científica. Porque, com a experiência desse tempo que eu tive, ficar só na imagem não ajuda. Na minha opinião, não ajuda muito o aluno. Ele fica, ele consegue repetir, mas é uma coisa meio papagaio, sabe? Ele consegue repetir, mas ele não entende o que que tá acontecendo. E, na hora que você pede pra ele aumentar um pouco o espaço faríngeo, você chega pra ele e fala assim: “desce um pouco o fundo da sua língua, eleva o seu palato e pensa em abrir os pilares da faringe”. Você fala dessa maneira e ele sabe o que que é isso dentro dele, ele anda muito mais rápido. Então, eu prefiro usar imagem para descobrir o que é o fisiológico. Então: “passa a língua no céu da boca, tem umas ondinhas. Lá no final tem uma parte mole. Essa parte mole é o palato mole. Pensa que esse palato mole vai subir até o cérebro.” Isso é impossível, mas essa é uma imagem que, de repente, pode ajudar o aluno a elevar um pouco o palato. Então, mesmo que não seja real, eu explico pro aluno que não é real, “seu palato não vai chegar no cérebro”. Mas é uma imagem que ajuda. Mas ele sabe que aquela imagem não é “pensa no cérebro”, é o palato que ele tá trabalhando. É uma musculatura específica que ele tá trabalhando.

Se você costuma trabalhar com imagens, cite três exemplos de imagens relacionadas à ressonância que você costuma utilizar com seus alunos.

É, a ressonância... Uma das, uma das imagens que eu uso muito que eu associo ao espaço bucofaringo... laríngeo. O que eu chamo de tubo. É, peço pro aluno imaginar que ele tem um tubo que começa na boca e termina na laringe. Esse tubo é uma coisa só, uma, vamos dizer assim, como se você tivesse realmente um tubo de PVC inteiro, sem intervenções. Essa é uma das imagens que eu uso pra ressonância. É, no caso dos *belters*, eu gosto de usar a sensação da, uma imagem da risada de bruxa, uma imagem que ajuda ele a saber onde é que o som é frontal. O que que é um som frontal? Imita a risada de uma bruxa. Isso é um som frontal. É, que mais? A questão de, de elevar a voz. De ter a sensação de elevação da voz. Eu uso também a sensação de choro. Então, a voz chorosa. Fazer com que a pessoa se sinta elevando a voz. Isso também ajuda bastante na voz elevada.

Você tem um objetivo específico em termos musculares e vocais para cada uma dessas imagens? Descreva.

O som de choro, elevação da voz. Ou seja, fazer com que a voz ressoe mais na cabeça. Ou seja, a musculatura do palato se eleva e aí, você consegue fazer com que a voz aumente de ressonância, sai um pouco da ressonância bucofaringea. No caso, da *belter*, da risada de bruxa, pelo contrário. A ressonância vem pra boca. Então, ela, ela... utilizando esse recurso da risada de bruxa, ou do “uenhauenhauenha”, desse som, é... a pessoa passa a sentir e ressonância na boca mesmo. Entre os dentes. É, então a musculatura que no lírico subiria o palato não sobe. Então, o som passa direto pra boca e aí, não há essa elevação da voz tanto, tanto assim. A voz não chega a ter uma ressonância tão baixa, não tem uma ressonância laríngea, mas ela tem uma ressonância bucofaringea. Qual foi a outra que eu falei? Do tubo. O tubo é, o que que acontece? Quando você pede pro aluno fazer esse tubo, ele, na verdade, o que ele ta fazendo é a distensão da musculatura, o que o italiano chamaria de *gola aperta*, ou o alemão chamaria de *bucofaringeal space*, né? Essa abertura da boca, abertura da faringe, pra que mesmo que as cordas vocais trabalhem sem interferência, quando, quando o som passa pelas cordas vocais ele se amplifique nesse espaço e aumente principalmente a qualidade de harmônicos médios e escuros. Pra que a voz tenha timbre, pra que a voz tenha mais cor. Então, nesse ponto, a musculatura que eu estou tentando mexer, é a musculatura da língua, pra se abaixar, a musculatura dos pilares da faringe pra se abrir, a musculatura do palato pra levantar e, mesmo, lá dentro da faringe, tentar

sentir a parede da faringe pra trás. Ou seja, sentir todo o espaço possível dentro da garganta, pra que, quando o som saia, eu tenha a mesma musculatura trabalhando.

Parte II (11/12/2009), já em ciclo de aulas

(...) Isso aí é uma coisa que você aprende isso. Uma pessoa inteligente é uma pessoa que aprende com todo mundo. Tipo quando eu me juntei com a Silvia. Quantas e quantas vezes a gente faz curso junto, quando termina o curso a gente senta para jantar e fala: “Nossa, como a gente aprendeu, um com o outro”. “É, muito”. Porque você vai reciclando e nomenclaturas que você já... eu fiquei assustadíssimo quando eu li o livro da Silvia... então se você lê o meu livro e o da Silvia, você vai ver todo marcado coisas que eu falo. Gente, eu mostrei para os meus alunos, para os meus pupilos, eu li... “Gente, olha isso aqui, ela fala a mesma coisa que eu!”. Só muda o nome, ela fala a mesma coisa, ela divide o vibrato da mesma forma, três vibratos, o vibrato... Então, tipo assim, eu fiquei impressionado realmente, como é que uma fonoaudióloga tem o conhecimento de voz cantada deste tanto. E ela ficou impressionada como é que um professor de canto tem um conhecimento de fisiologia. Então, mas é óbvio, que eu tive um excelente professor, né, um cara que era professor de fisiologia da voz e pesquisador, que estava escrevendo o livro dele, daí ele morreu, uma lástima, mas eu tenho o início do livro dele. E sempre fui muito atrás. Eu nunca sei o que é essa história de “Ah, é assim porque é assim”. Ih...

É, você estuda, né?

Não vai nessa! Não tem nenhum mês do ano em que eu não esteja lendo algum livro. Agora eu estou lendo um livro que chama – você tem que ler este livro, acho que eu já passei isso para você – chama *Bel canto*, eu te passei este livro?

Acho que não, de quem que é?

Bel canto, é um livro americano sobre a história da técnica vocal do *bel canto* [ele se refere ao livro de James Stark – *A History of Bel canto*]. O cara é muito inteligente. Eu adoro gente inteligente, adoro, adoro. Pessoas que sabem escrever, sabe? É tão bom, né, quando você lê um livro de uma pessoa que sabe escrever, que a pessoa não fala assim: “Então, os castrati eles eram assim, eles faziam assim...”. Não estava lá, não pode falar isso. Teses de doutorado, quando o cara escreve assim: “Então, porque é assim, porque eles faziam assim, porque era assado. O cara está fazendo uma tese de doutorado e está afirmando isso? Sem base nenhuma, sem...

Não tem registro preciso, né?

Não. Mesmo todos estes livros que a gente tem de história da música, nenhum deles você tem certeza de que isso é verdade. Porque é uma pesquisa, é uma tese... Ou seja, eu penso que é assim, são... Um dos pilares da minha tese, por exemplo, é que os castrati cantavam de *belting* até o dó 4 [toca nota no piano]. Para eu provar isso, além de todas as coisas que eu pesquisei sobre isso... Eu peguei a gravação do Alessandro Moreschi – você já escutou a gravação dele?

Aquele que tem uma gravação bem no começo do século?

Isso. Eu analisei a gravação dele, mostrando as passagens, que ele vai até o dó de peito [outra nota no piano], *belting*. Você já escutou?

É uma que quebra um pouco, é uma gravação?

Ele quebra muito.

Você até mostrou no seu master class...

Isso, ele quebra muito. Então, eu falei, gente, ele canta de *belting* até o dó 4, mas não soa um tenor no dó 4, soa *belter*. Todo mundo está escutando, e a voz de cabeça é linda, linda. Ele é ruim, como músico, está velho, então você tem que levar isso em consideração. Mas a voz em si... Então, quando a minha professora falou assim: “Mas como assim eles cantavam?” aí eu mostrei a gravação para ela, ela falou: “É, realmente...”. Mas eu não posso ter só esta gravação, tenho que ter artigos de pessoas que estudaram esta gravação, eu fui atrás de gente que estudou essa gravação. Os caras que fizeram o descobrimento desta gravação fizeram esta análise. Acho que foi o... Como é o nome daquele cara que... pesquisador do Rossini. Philippe...

Não sei, não conheço.

Não vou me lembrar agora, especialista em Rossini. Ele fez um artigo sobre isso. Que existe uma dicotomia muito grande entre os contratenores castrati, essa diferença que tem, que as pessoas falam que é muito melhor... como existe uma escola que diz que é muito melhor substituir um castrato por uma *mezzo-soprano*, existe uma escola que diz que é muito melhor substituir um castrato por um contratenor. Eu, óbvio, que sou desta escola... Mas, de um contratenor operístico. Que trabalhe sua voz e que tenha consonância com o *belting* no grave. Porque se não, não consegue cantar. Eu estou cantando uma ária agora, posso até te mostrar, a coloratura é toda aqui [toca trecho].

É, imagina, de voz de cabeça não vai...

Meia página sem respirar. Quanto você gasta de ar no grave?

É, não, impossível.

Não é uma Rosina que a coloratura é aqui [toca trecho]. Vai no grave, e depois volta. Esse não, esse é lá embaixo, o tempo inteiro [outro trecho no piano]. Quando você pensa que vai subir, não sobe, volta.

Que horror (risos).

Foi escrito para o Senesino. Senesino cantava de peito até o dó. Ou seja, essa coloratura era feito no peito, no *belting*. Ou seja, ela não gasta ar. Então eles não respiravam. Além de eles terem aquele pulmão enorme, e a corda de uma criança, a coloratura ainda era feita aí, no *belting*, então não gastava ar.

É, acho que devia ter coisas assim, porque eles eram homens, né? Não iam ficar falseando tudo sem precisar...

Não, e aí, eu estou estudando isso morrendo para fazer. Tipo assim, estudando, tentando imaginar que sonoridade eu posso fazer, então uma sonoridade mais *chesty*, sabe? Mais, mais baixa, para poder conseguir a mesma sonoridade deles.

Como você colocaria a sua linguagem, a sua terminologia, a sua linguagem com o aluno de canto no panorama da linguagem do professor de canto em geral?

Bom, tenho dois tipos de linguagem muito separadas, eu acho, dentro do que eu ensino, que eu posso dizer que são bem distintas. Uma é uma linguagem universal que eu procurei estudar de acordo com os quatro pilares das escolas de canto, escolas germânica, italiana, inglesa e francesa, e que eu uso esses, vamos dizer assim, essa nomenclatura, essa terminologia. Então, por exemplo, *appoggio*, que o italiano chama de *appoggio*, eu uso essa terminologia, mas eu uso de acordo com o que o italiano pensa o que é *appoggio*, não o que é feito aqui. Porque eu acho que existe um problema muito sério com relação a isso, né. Ou dilatamento do... , relaxamento do diafragma pélvico, por exemplo, a escola alemã, eu uso isso e digo de onde vem, para que o aluno não se sinta perdido, essa nomenclatura não é minha, essa nomenclatura é da escola tal. *Aprire la gola*, abrir a garganta, que são coisas que o italiano fala, essa coisa de deixar que a voz fique bem falada, que o italiano se preocupa muito com a articulação, para que a voz lá para a frente... *Appoggiare in maschera*, por exemplo, apoiar na máscara, são nomenclaturas que eu uso, que eu acredito sejam mundiais e eu tento seguir isso dentro das quatro escolas, porque eu acho que as quatro escolas elas são a base de toda a técnica

vocal no mundo, e elas... é óbvio a escola espanhola derivou da italiana, a russa derivou da alemã. Você tem outras escolas, a americana da inglesa, um pouco... Os Estados Unidos é parecido com o Brasil, tem, basicamente três escolas de canto bem distintas, o Brasil também tem... Então a gente meio que importou estas quatro escolas, então eu faço os meus alunos entenderem essa nomenclatura, inclusive “fach”, por exemplo, que é uma coisa que eu acho importantíssima mesmo para um aluno de *musical theater* classificar o *fach*, por exemplo, já fiz com você, para que a pessoa saiba: “Eu, no canto lírico, sou isso. Mas no teatro musical eu sou isso.” Isso é uma coisa, isso é uma terminologia. Outra é uma terminologia para teatro musical que eu criei, que é totalmente minha, que não existe em lugar nenhum, e que cada vez mais eu estou – eu li outro artigo esta semana, de fonoaudiólogos, a respeito de *belting* – e vi realmente que... mudei um pouco a minha concepção que as pessoas não sabem o que é *belting*. Eu acho que as pessoas sabem o que é *belting*. O que eu ensino é que não é *belting*. Eu mudei a minha cabeça um pouquinho em relação a isso. Na verdade, o que as pessoas estão fazendo é, elas estão... estes fonoaudiólogos que eu li agora, outros professores de canto que estudaram *belting*, eles estão definindo um *belting dos anos 30, dos anos 40, e eles estão certos no que eles estão falando*. Realmente o *belting* naquela época era deste jeito, existia uma agressividade no som muito grande. O que eu ensino hoje é um *belting* contemporâneo. Com o advento, a melhora do microfone, a melhora do som, da tecnologia, fez com que o *belting* passasse a ser uma voz muito mais leve, uma voz muito mais conectada com a voz de cabeça. Então na verdade o que eu ensino é *belting* contemporâneo. Eu acho que eu não posso dizer que aquilo do que eles estão falando não é *belting*. Mas não é o meu *belting*, então mais ainda a minha terminologia se tornou mais específica. Por isso eu preciso escrever logo, porque eu preciso dizer isso. Não é que eu estou dando aula de *belting*. Eu dou aula de uma nomenclatura inteira, então a minha terminologia neste ponto é só minha.

Muitas pessoas, você já deve ter visto isso, muitas pessoas aqui em São Paulo já usam essa terminologia porque vieram de mim, alunos que estudaram comigo, e estão passando isso para frente. Mas, como um bom telefone sem fio, vai passando de uma maneira diferente. Por isso eu preciso de um livro logo.

Como você definiria esses termos que você usa, você acha que são categorias de, sei lá, de ressonância? Porque dois são registros, speaking e belting...

Sub-registros, porque o registro para mim é voz de peito e voz de cabeça, como qualquer professor de canto trabalharia. É registro basal, registro modal, flauta, assobio. Estes são os registros, né? Eu chamo de sub-registro porque o *speaking* ele não é só CT, ele tem participação de TA, então há um *mix* dos músculos intrínsecos, então... E existe uma maneira de eu conectar, então se existe uma maneira de eu conectar, ele não é um registro com quebras, ele é um sub-registro da voz de cabeça. Não é a voz de cabeça pura. Você sentiu, não é a voz de cabeça pura. O *belting* não é a voz de peito pura, então existe um registro medial ali. Mas em 1900 e..., em 1700 e... ou mesmo 1500, acho que é 1500, por aí, 1600, os professores de canto dividiam a voz em três: registro de peito, registro de garganta e registro de cabeça. Ou seja, já existia este registro medial. O que que é este registro de garganta? Qual seria este registro? Eu fui estudar isso. Então é óbvio que eu não pus essa nomenclatura, essa terminologia do nada... Ela vem de um estudo, que eu me baseei nos castrati porque eu acho que é o que é mais próximo do teatro musical, é o que eu acho, em termos de técnica, que é uma voz que se projeta muito, é uma voz que é... eles não tinham vozes gigantes, mas tinham vozes muito projetadas, então eu procuro usar essa técnica – mesmo porque eu sou contratenor, eu estudei muito isso. Mas eu tenho nomenclaturas e terminologias não só para registros. Por exemplo, eu tenho um para manobras: contra-apoio, meia-cobertura é... *covered belting*

É, isso o que eu queria saber, como você chama essas outras, o que não é dos sub-registros, você chamaria de manobras?

Manobras, é. Porque nada mais é do que uma manobra, né? Você faz uma coisa que dá um resultado, então é uma manobra. Que mais... Eu posso também usar... quando eu uso nomenclatura para ressonância, eu uso nomenclatura geral mesmo, que é a básica, agora eu uso coisas muito específicas, por exemplo, os meus alunos que estudam fisiologia comigo, pensa que a sua voz vai fazer um *covered belting*, você vai cobrir a voz, mas eu não tenho peso da sua voz de peito e eu quero que você pense nessa ressonância maxilar. E se ele estudou fisiologia comigo, ele sabe exatamente onde colocar esse som. E, com isso, porque que eu fiz tudo isso, porque como diretor eu achava que eu precisava ter uma terminologia que me fizesse ganhar tempo na hora de eu dirigir os meus alunos, os meus cantores. Então, no Charlie Brown agora, que é um espetáculo que eu estou fazendo, só duas são minhas alunas, os outros não, então eu gastei um tempo no início, dando aula

de técnica, explicando a minha nomenclatura, para depois ganhar tempo, quando os ensaios começarem e eles estiverem no meio do ensaio de cena, que o coreógrafo está trabalhando, que o diretor de cena está trabalhando, eu falo: Gente... Fulano, a sua voz está muito atrás, eu preciso que ela vá lá no esfenóide. Eu preciso que ela passe pelo esfenóide e vá lá na frente, no frontal. Abra a boca e deixa que o som vá para o palato duro, no *covered belting*, por exemplo. Ele sabe exatamente o que vai acontecer, o coreógrafo vai olhar para mim com uma cara do tipo “Que diabo é isso?”, mas o resultado vai acontecer, eu não preciso atrapalhar o ensaio do outro para que isso aconteça, entendeu? Que é uma coisa que é muito vantajosa em teatro musical em que tempo é dinheiro, você não tem muito tempo para fazer. Então... Que é uma coisa que não acontece em ópera. Maestro nenhum em ópera chega para o cantor e fala assim: “Eu queria que a sua voz estivesse mais alta, ou que a sua voz estivesse mais na frente...”. Nenhum maestro se atreve a fazer isso. Se você chegar para um cantor e disser isso, ele vai dizer: “O senhor não está gostando da minha voz então eu vou embora, o senhor coloca outro no meu lugar, porque a minha voz é assim”. Entendeu, é assim que um cantor profissional trabalha. Você não vai chegar para o Pavarotti e dizer: “Acho a sua voz metálica demais, você tem que dar um pouco de corpo para ela”. Não, ele vai dizer: “Se você gosta da minha voz assim, é assim, acabou”. Então são universos diferentes, e o teatro musical precisa disso, então talvez eu tenha criado tantas terminologias, para me ajudar com isso... Tem a minha classificação vocal, que é uma espécie de “fach” que eu fiz para teatro musical, que na verdade não é fach, é somente uma classificação ideal, que é o baritenor, o barítono baritenor, o tenor, a *belter*, a soprano *belter* e a soprano, que são seis classificações vocais que eu uso em *musical theater*, que eu tenho como *goals*, onde eu quero chegar. Eu tenho que encaixar esse aluno em uma dessas seis categorias para que ele tenha possibilidade de trabalho, para que ele saiba se vender, entendeu?

Em que medida você considera a existência de um padrão estético vocal a ser atingido pelo aluno? Acho que tem um pouco a ver com isso que você está falando, né? De ele ter que se encaixar numa...

Repete a pergunta de novo?

Um padrão estético vocal esperado, do aluno, em que medida você trabalha com isso? Um aluno chega, você já pensa em... “Bom, se ele quer estudar teatro musical, ele vai... ele precisa escolher...”

Onde eu vou chegar com ele.

Exato. Como que você concebe isso aí ou você deixa rolar e a voz...

Não, não deixo rolar. Eu não deixo rolar por vários motivos. Primeiro motivo porque a minha aula não é uma aula de terapia. Não é uma aula que você vem aqui e fala: “Ai, eu preciso relaxar, vamos fazer um pouco de *belting*”, ou gritar para soltar a voz... Não, não é isso. A minha aula é uma aula para profissionais. Eu dou aula para cantores profissionais. Geralmente, o meu público-alvo são ou cantores líricos que querem aprender a fazer teatro musical ou cantores de teatro musical que já cantam e vêm para mim com uma voz estragada, ou pessoas que são apaixonadas por teatro musical ou por ópera e querem começar comigo porque escutaram que começando comigo vai ser bom. Estes são os três, vamos dizer assim, grupos de pessoas para que eu dou aula. Todos os três querem chegar a algum lugar e rapidamente. E existe um quarto ponto que são os atores, globais, que querem cantar. Existe isso também, os atores de teatro ou televisivos que querem cantar e também acham que comigo vão andar mais rápido, até porque os meus alunos se destacaram: Daniel Boaventura, Cláudia Raia... Ah, então é com ele que eu vou aprender. O que não é verdade, né? Não sou eu, é a dedicação do aluno que faz isso. Eu tive vários alunos globais que não foram a lugar nenhum. Então, eu acho que sim, não sou eu, eu acho que é uma combinação de coisas. Eu sempre penso, quando eu pego um aluno, em ser franco com esse aluno e dizer para ele o que ele tem, ou seja, o que é bom na voz dele, o que não está bom na voz dele, e qual a característica que nasceu com ele, uma característica que é o *goal* dele. Porque eu acho importante você ter seu *goal*, e investir no seu *goal*, não ficar investindo naquilo que o professor acha que é bom. Professor que segue bula, entram 20 pessoas, ele fala: “Não, tem que abrir a garganta, abre a garganta”. Eles só falam isso. Ele tem aquela bula. Então entra um atrás do outro, entra uma soprano ligeiro, com a laringe estreita, abre a garganta e fica ótimo. Aí entra uma *mezzo* com uma “gargantona” deste tamanho, abre a garganta vai tudo para dentro. E ele continua fazendo aquilo, em vez de ele parar – não sei se você já me viu dando aula para iniciante, para uma pessoa que estava começando -, “canta alguma coisa para mim”.

Sim, semana passada, aquela moça...

“Canta alguma coisa para mim” significa o quê? Deixa eu ver o que tem, o que que é bom. “Olha, isso é bom, isso é legal; isso você está fazendo força, isso não é legal”. Ou acontecem coisas do tipo: a pessoa tem uma voz extremamente

fácil para a ópera – o que é uma coisa rara –, como aconteceu com o Alagna, que foi descoberto num bar, cantando. A voz era operística, ele não estudou muito para ter uma voz operística, o Pavarotti não estudou muito para ter uma voz operística, essas pessoas têm uma voz operística e o cara quer cantar *musical theater*! Aí eu sento com este cara e digo; “Olha, como cantor de ópera, não tem muita ópera no Brasil, mas se você for bom e fizer uma boa carreira, o que você ganha em um dia você ganha em um mês trabalhando sete vezes por semana. Você quer isso?”.

Às vezes o cara é apaixonado por teatro musical, ele quer sofrer, ele quer... sabe, ganhar pouco, trabalhar sete ou oito vezes por semana, ou às vezes ele quer fazer uma carreira de ópera. Ou às vezes ele é contratenor e tem preguiça de estudar, porque contratenor tem que estudar muita nota. Tem que ler partitura, tem que tocar cravo, tem que ter uma série de coisas que ele não quer. Então, eu tenho alunos assim, são contratenores que estão fazendo carreira em teatro musical, como barítonos, como... sofrendo cantando de baritenors. Mas optaram por isso. Por quê? Porque é mais fácil, porque é mais rápido, porque... Então eu tenho essa conversa sempre com um aluno, não sei se você já percebeu. “O que você quer de mim?”. Eu perguntei isso para você, na sua primeira aula. “Olha, Marconi, eu quero ser uma cantora de teatro musical, eu quero fazer...”. Então, de acordo com o que o aluno quer, e o que eu acho que ele pode fazer, eu crio um *achievement*, eu crio um...

Um projeto.

Um ponto lá na frente, um projeto para aquele aluno. Este projeto pode mudar no meio, mas eu crio isso, uma meta para este aluno, e geralmente esta meta é um curto período de tempo, geralmente dois meses, porque aí depois de dois meses eu vejo como ele rendeu e aí eu crio outra meta. Por exemplo, tem um aluno meu que... Não sei se eu já te contei isso, ele sofreu um acidente e quebrou todas as costelas de um lado, teve um deslocamento cerebral, teve que aprender a engolir, teve que aprender a comer, a tomar água, não falava, ficou em coma, ele não era meu aluno antes, ele veio para mim depois do acidente. Ele já cantava, e ele continua fazendo aula, fez aula ontem, está no espetáculo da Cláudia. As pessoas que foram assistir o espetáculo deste menino, e conhecem ele saem chorando do espetáculo, porque há um ano atrás ele não falava, e agora ele está dançando, ele é bailarino, ele está lindo, porque, depois que... ele quebrou todas as costelas de um lado. Ele não conseguia abrir as costelas quando a gente começou. Não respirava, o ar dele era “desse” tamanho. Na entubação, ele se machucou muito, fizeram uma

coisa assim, horrível. “Ele falava assim” [imita pessoa afônica]. Então ele... [imita pessoa com dificuldade para falar] ele realmente teve um problema neurológico muito sério. Ele não conseguia fazer isso, sabe assim? Coisas sérias mesmo. Quando eu peguei este menino, a primeira coisa que eu pensei foi: eu tenho que fazer para ele passar a gostar dele de novo. Então começamos um trabalho. Em menos de seis meses ele já estava cantando. Bem. Quando ele terminou esses seis meses eu falei: bom, agora vamos cuidar do resto. Você está muito magro, você não está forte. Você precisa ser mais másculo, você é bonito, você quer entrar no mercado, eu te ajudo, precisa melhorar isso, isso e isso. Aí ele entrou numa malhação, mudou de se vestir... eu fui investir em outras coisas com ele, dando aula. Sabe, nos trejeitos, a maneira como ele se apresenta, sabe, “você se apresenta como uma criança, eu quero você um homem, você tem altura de homem. Você vai fazer audição com a Claudia Raia, chega lá e segurar a Claudia Raia, apesar de você ter 20 anos”. Então vamos trabalhar outras coisas, terminei o trabalho, ele entrou no emprego.

E isso, para mim, quando a Claudia viu ele, que ela conhecia ele antes, ela ficou chocada. Ela falou assim: “Não é a mesma pessoa”. Porque o menino mudou da água para o vinho. É um “porra louca”, sofreu um acidente porque estava muito doido. Então, ele mudou da água para o vinho. Parou de beber, parou de fumar, parou tudo, ele mudou a vida dele, e se concentrou em mim. Falou: você vai me ajudar. Eu tinha uma responsabilidade muito grande, fiquei um pouco com medo, mas eu consegui com ele, uma coisa que ele era muito disciplinado – bailarino geralmente é disciplinado – então você fala: pôxa, mas você está dando aula de canto para ele? Não sei se é bem aula de canto o que dou para ele. Porque eu cuido muito mais da imagem dele como um todo, porque eu sou diretor, eu sei o que um diretor quer, então o goal desse menino foi muito... Ele veio fazer aula ontem eu falei para ele: “Agora, que a gente tem que começar a trabalhar, eu sinto que ainda existe um resquício neurológico... você não consegue fazer o seu vibrato direito não é porque você não tem o músculo, é porque o seu... Eu acredito que o seu nervo não responde, você tem algum problema ainda aí, e eu quero trabalhar isso” – eu fui muito específico para ele. Eu quero trabalhar isso, a resposta do nervo.

- Quanto tempo levou para você fazer uma pirueta?”

Ele falou: Nossa, levou muito tempo, eu tive que repetir muitas vezes...

- Então você vai repetir muitas vezes este exercício que eu vou te dar.

Eu dei um exercício para a oscilação das cartilagens, para que, neurologicamente, ele consiga mexer, a cartilagem. Ele não consegue, ele só consegue fazer vibrato aqui embaixo, ele não consegue mexer a cartilagem. Ontem nós conseguimos fazer isso, ele entendeu onde é. Aí ele faz, e o músculo fica lento. Aí ele sente que é muscular, mas não é muscular, é neurológico. Porque o músculo dele já está trabalhado. Então nosso *goal* agora é esse. Você veja que o *goal* mudou completamente, ele já está empregado, ele já está lá, mas ele precisa disso por quê? Porque se ele aumenta a quantidade de vibrato, e ele vai aumentar a quantidade de CT na voz dele, ele vai ter uma voz mais leve, ele vai se cansar menos, além da voz poder fazer finalizações mais bonitas. Ou seja, ele como profissional vai melhorar. E eu sinto que vai melhorar também a mente dele, porque eu acho que... na verdade eu estou exercitando a mente dele. Com este procedimento.

Você acha que tem uma sequência sintética de etapas a serem seguidas para chegar neste lugar? Por exemplo, você estava começando a falar das classificações do belting. Classificar uma pessoa, daí ver por exemplo a adequação física...

Eu acho que existe uma coisa assim, eu acho que existe um... existem etapas, não existem bulas. Então eu acho que a primeira etapa é avaliar, ter um diagnóstico. Se a pessoa chega para mim e eu escuto que ela já tem fenda, ou eu escuto que ela já tem nódulo, a primeira coisa que eu faço é mandar fazer um exame e fazer um tratamento. Seja esse tratamento comigo ou com a Sílvia, por exemplo. Geralmente eu trabalho com a Sílvia. Quando eu pego uma pessoa assim, eu mando fazer um exame com um médico bom, para que a Sílvia possa avaliar, junto comigo. Nós decidimos juntos o que fazer de repente, às vezes. Por exemplo, eu digo para ele... Eu ligo para ela e falo: "Sílvia, eu estou te mandando um aluno meu, quero que você faça um laudo. Me manda por *email*." Aí ela me manda o laudo dela, e o lado dela é muito interessante. "Eu acho que é isso aqui, você não acha?". Não é uma coisa do tipo... Porque não é uma coisa assim...

Estanque.

É, não é uma coisa estanque. Às vezes a pessoa tem uma fenda, mas o problema dela não é a fenda. Tem muitos cantores que têm fenda e cantam maravilhosamente bem. E tem muitos cantores que têm nódulo, e graças a Deus têm nódulo. Alejandro Sanz.

Então o problema não está às vezes na patologia. Às vezes está na tensão. Às vezes a pessoa não tem nada, ela vai no médico e volta feliz da vida: “Fui no médico e o médico disse que eu não tenho nada”. Ela abre a boca e “Ahn” [imita afônico]. Não canta. Então o problema está muito mais em descobrir quais são as tensões musculares que essa pessoa tem, o que ela está fazendo de errado. A Silvia faz essa descrição. Você observou que o tempo máximo de formação dele é curtíssimo, que ele canta com a cabeça estirada, o pescoço estirado, que você consegue ver, quer dizer, não só o pescoço, mas a máscara é tensa, a mandíbula é dura, embaixo da língua está duro. Então, coisas que nós dois vamos avaliando, a gente vai trabalhando juntos. Ela faz exercícios fonoaudiológicos para soltar essa musculatura, e eu faço exercícios para ele relaxar cantando. Então, existe este diagnóstico. Tem gente que não tem este problema. Pulei.

A segunda parte é dar técnica para a pessoa. E eu dou. Ensino o que é que ela tem que fazer, fisiologia, como ela conhecer a musculatura dela, porque aí, se eu morrer, ela continua, entendeu, ela não está dependente de mim. Eu não gosto que meus alunos fiquem dependentes. Eu acho que eles têm que andar pelas suas próprias pernas. Isso eu aprendi com um outro professor, que não era meu professor, era meu colega. E um dia ele me viu sofrendo porque tinha um aluno meu cantando e eu falei: “Ai, está tudo errado”. Ele falou: “Marconi, você não pode cantar por ele. Ele canta, você só ensina, ele faz as metas.” Ele está certo. Eu não posso cantar pelos meus alunos. Isso é uma coisa que eu também aprendi. Eu tenho que dar para os meus alunos todo o subsídio, mas isso não significa que eles vão aprender. Então, essa é a segunda parte, fornecer conhecimento para o aluno. Dar livros para os alunos lerem, artigos, eu tenho essa ideia, meio de pesquisador. E depois ele entender no corpo dele como funciona, e aí sim desenvolver um repertório dentro daquilo a que ele se propõe. E depois disso, cuidar do *physique*. Se for teatro musical, está gorda, precisa emagrecer, precisa disso, precisa daquilo, este cabelo não está bacana, tem que mudar... E várias e várias vezes eu fiz book com meus alunos, eu faço book, sabe? Para mandar. Uma aluna minha agora assinou um contrato maravilhoso com Sony, eu que fiz o book dela, eu que mandei o material, eu que fiz tudo. Entendeu? Me ligou para jantar porque eu que fiz tudo para ela. Mas na verdade, existe uma coisa no *métier*, existe uma espera no *métier*, que é de praxe. Cantor de ópera não sabe, porque o praxe da ópera é outro, no MPB é outro. Então, dentro do teatro musical ou dentro do *pop*, existe uma praxe. E essa

praxe você precisa saber como ela funciona. Eu me proponho também a ajudar isso. E depois que meus alunos estão prontos, que eu digo “pronto para começar”, que eles entram num musical, que eles não têm tempo de fazer tanta aula, eu sugiro que eles venham fazer uma aula por mês, para fazer uma manutenção. Porque mesmo a Kiri Te Kanawa, eu me lembro dela dando uma entrevista falando: “Depois que eu faço uma ópera eu vou para um spa, para corrigir todas as porcarias que eu fiz na ópera”. A cabeça que entortou, a boca que entortou, vai para a frente do espelho... Porque você não percebe o que você está fazendo. Cada personagem termina trazendo um trejeito para você, e você tem que limpar. Então se eles estão dentro de um espetáculo e o diretor está pedindo “mais, mais”, eles começam a botar mais TA, começam a reter mais ar... Vir fazer aula com o professor vai mostrar para eles: “Eu não posso fazer isso!”. Eles vão se manter melhor na temporada. Então existe essa coisa da manutenção.

Uma outra situação que existe é que alguns alunos meus fazem aulas com outros alunos meus, e fazem manutenção comigo uma vez por mês, para eu avaliar como está indo o trabalho. E às vezes estes próprios alunos vêm assistir a aula. Esses professores vêm assistir a aula dos seus alunos. Às vezes um aluno meu fala: eu estou com um aluno, não estou conseguindo resolver, ele não sobe, ele não desce. Ou, ele tem problemas para passar de voz, para passar para cima... Posso marcar uma aula com você, para eu ver como é que você vai resolver isso? Aí ele traz o aluno dele e aí eu resolvo o problema e falo: “Vai por aqui, vai por este caminho.” Pronto, ele volta e vai fazer este caminho. Sempre eduquei meus alunos muito assim, sabe, de não ter essa... “Eu sou o professor de canto, eu sei tudo”. Não, às vezes eu falo: “Não, isso aqui é melhor você resolver com a Sílvia, não comigo. Manda para a Sílvia”. Ela vai resolver bem isso, eu sei o que ela vai fazer. Vai fazer exercício para o que precisa, isso vai ajudar ele resolver muito da musculatura que está tensa lá dentro... “Pode mandar para a Sílvia que resolve”. Entendeu? Às vezes eu pego um aluno que gostaria de ter aula semanalmente. Eu não posso dar aula semanalmente. Eu tenho um *schedule* que às vezes não me permite. Então o aluno quer fazer semanalmente, às vezes eu mando para fazer com a Sílvia, em vez de mandar para um aluno meu. Porque eu sei que lá, se ele tem problema, lá ele vai ser mais cuidado. E um aluno meu talvez não tenha a base que a Sílvia tem para cuidar de uma patologia. Tem alunos meus que não têm. Então por isso que eu obrigo todos os meus alunos a fazerem todos os *master*

classes que eu dou com a Sílvia. Para eles reciclarem. Porque eles acham que aprenderam a cantar e vão dar aula, e não é assim, você sabe muito bem disso. Não basta aprender a cantar para dar aula. E pouco deles leem o que eu leio. São garotos, né, têm 20 anos, tem alunos meus com 20 anos dando aula, então eu obrigo a fazer, mas eu não mando ninguém com problema para eles. Eu mando gente que eu sei que não vai dar nenhum problema, entendeu? E tem alguns que eu mando, você já viu isso: vem um aluno eu mando para a Meghan, outros eu mando para o Leandro, outros eu mando para o Adriano, outros eu mando para a Paula... Dependendo da voz que a pessoa tem, eu mando para aquele professor que eu acho que vai ser uma boa referência para escutar, entendeu... Então tem uma série de coisas que influenciam essas etapas. Eu não trabalho com bula, eu não acho que pode existir uma bula. Porque nenhuma voz é igual a outra, então você tem que fazer uma avaliação diagnóstica e, depois, ver o que vai acontecer. Eu penso assim, acho que é isso que tem que ser.

Tem alguma coisa do ciclo que a gente fez, eu e você – não das minhas observações –, especial que você quisesse acrescentar. Ou teve alguma coisa que você fez especificamente pensando nesse, bom, claro, né, porque sou eu e não outra pessoa, já que não é bula... Porque eu não sei se vou ter chance de observar outras aulas, então talvez eu tenha que usar o seu material bastante referenciado na minha própria aula, né?

Claro.

Em termos de linguagem, ou...

Não, eu acho assim, quando eu dou aula para alguns fonoaudiólogos, dou aula para alguns professores de canto, pessoas que estudam canto. Quando eu pego essas pessoas, eu sou um pouco mais específico. Por quê? Porque quando eu falo alguma coisa de fisiologia para você, você se excita, mas quando eu falo alguma coisa de fisiologia para um garoto de 20 anos que quer cantar “O Fantasma da Ópera”, ele fica *boring*, ele acha *boring*, então, mais um motivo para eu não ter uma bula. Quando eu pego uma fonoaudióloga, nossa, é uma delícia dar aula! Eu falo: “você está tensionando o TA, sabe o que eu vou fazer para rebaixar isso? Assim...”. É muito mais simples, mas eu tenho que tomar cuidado para que ela não fique só técnica também, porque aí ela não canta, entendeu? É óbvio que no seu caso eu procurei mostrar para você o que é possível você fazer. Você viu que você faz *belting*, você faz *speaking*, que você conecta os dois, que você consegue uma

voz que é mais modal, e sem esforço – você não precisa gritar para fazer –, ela soa gritada às vezes, ela soa para nós que você está mandando ver e você não está; ela é mais leve às vezes do que a sua voz lírica, ou seja, teoricamente, o *belting* seria uma voz que seria mais pesada que sua voz lírica, ele não é. Você percebeu que o *belting* pode te ajudar na sua voz lírica, na sua mistura, que é como os castrati faziam... E isso que a gente vai ver hoje. Então, eu tentei mostrar para você coisas que não só ajudassem na sua pesquisa, mas ajudassem na sua própria voz... Você fez quantas aulas comigo, três?

Hoje é a quarta.

Hoje é a quarta. Em três aulas, você aprendeu mais coisas do que eu ensinaria em três aulas para outras pessoas. Porque eu fiz de propósito, para que você possa, gravando sua aula, estudar isso com calma. Você percebeu que o meu nível de aula é uma aula que tem que ser gravada.

É, foi incrível.

Ela é uma aula para ser estudada, por compartimentos, durante duas semanas. Por isso que não vale à pena fazer aula toda semana comigo. Você não conseguiu estudar tudo o que eu te passei, entendeu?, então você precisa de um tempo para digerir isso. Por isso que eu acho que minha aula é boa de 15 em 15 dias. Porque o aluno, o aluno estudioso, tem tempo de digerir aquilo tudo, entender... “Pôxa, é mesmo, agora eu entendi onde é o *speaking*. Ah, é aqui”. Quando ele chega na aula com aquilo fixo, eu posso andar para a frente. Se não, eu tenho que repetir, para ele não é interessante, ele está pagando para fazer a mesma aula. Eu penso assim, né?

Entendi.

Mas nem todos os professores pensam assim. Então, por exemplo: “Ma-me-mi-mo-mu-mo-mi-me-ma” [toca vocalise]. Ma-me-mi... Acabou seu tempo”. Sabe assim? Eu não penso assim, eu não curto isso, mas cada um tem sua maneira de pensar, né? Acho que é também porque eu odiava aula assim, quando eu fazia.

Eu fiz um *coaching* com o Martin Katz. Não teve um minuto desse *coaching* que eu fiquei *bored*. Um minuto! A cada um minuto eu aprendi uma coisa nova. Uma delícia, uma delícia. Foram as duas melhores horas da minha vida! Um puta pianista que tocava tudo, e o meu repertório é difícilíssimo, muita nota, e a cada compasso ele me dizia... Ele me falou uma coisa que nunca mais vou me esquecer. Eu estava cantando Tancredi, ele me deixou cantar tudo, quando terminou ele falou assim:

“Vem cá na partitura. Esse fá que você está cantando na página 2 não é igual ao fá da página 6. E é a mesma nota, por quê? Porque o fá da página 2 tem este timbre e o fá da página seis é pobre?”

Eu fiquei olhando para a cara dele e falei: “Como que você lembra? Da página 2, da página 6? Se passou tanto tempo?”.

“Mas o seu fá está aqui no meu ouvido. Este fá foi lindo, este aqui está lindo, este aqui não está.” E uma região média. E eu falei: “Ah, é porque o que vem antes é o problema”. Ele falou: “Ah, então vamos resolver o que vem antes? Eu quero a mesma cor, a mesma voz. *Even*. Tudo igual.”

Ele me mostrou um nível de apuramento que nunca fui cobrado de mim, entendeu? Isso é excitante, para quem já é um profissional. Por isso que a Cecilia Bartoli faz coaching com ele. Porque você imagina, a Cecilia vai corrigir o quê? Isso. Ele vai chegar e vai dizer: “Quando você faz a coloratura neste lugar, sua voz diminui de timbre, ele não tem o timbre daqui.”

Entendeu? É isso o que ele vai dizer para ela. O ouvido dele é muito bom, ele vai dizer: “Eu escuto que você não está tão boa quanto você pode ser aqui. Você é muito mais maravilhosa do que isso” Ele dizia isso para mim: “Você é bem mais maravilhoso do que isso.”

Então, é um nível de exigência muito distante de uma aula de canto. Eu procuro fazer isso também. Então eu sou um pouco professor de canto e um pouco *coach* também, neste sentido, sabe, de dar ao aluno, explorar o aluno até a última gota do que ele pode dar. Porque ele sai daqui com a sensação de: “Pôxa, eu aprendi alguma coisa.” E não “fiz um vocalise”, entendeu? Eu acho que isso é o mais importante.

2.5. Regina Machado

Entrevista concedida em duas datas. A primeira parte foi colhida em 03 de abril de 2008 e a segunda em 24 de novembro de 2010.

Abordagem/gênero de canto que ensina

Popular. Completamente. Eu só ensino canto popular, que é o meu trabalho de pesquisa, minha investigação, tudo nessa área.

Qual a sua idade?

43 anos.

Qual sua formação acadêmica? Você possui formação em música? Qual?

Bom, eu sou graduada em Música Popular pela Unicamp, pós-graduada em música pela Unicamp, mestrado. E agora, sou doutoranda pelo departamento de Semiótica e Lingüística na USP.

Há quanto tempo você leciona canto?

Xi! Ensino canto há 25 anos.

Por que você começou a ensinar canto?

Porque eu comecei a cantar, comecei a estudar canto lírico e a profissionalização me abriu também esta porta. O pianista da minha banda na época era o Sérgio Sciotti, que tem uma escola chamada Arte Livre. Na época era uma escola da mãe dele e aí, eles me convidaram e eu comecei a dar aula lá.

Em que local ou locais leciona atualmente?

Bom, atualmente, eu tenho uma escola chamada Canto do Brasil... Tenho uma escola de canto e sou professora da Unicamp.

Qual o perfil dominante dos seus alunos (profissionais, profissionais em formação, leigos, amadores)?

Bom, na universidade, profissionais em formação. Aqui na escola, os dois perfis. Profissionais e gente que ama.

Como você classifica a escola em que se formou cantor (lírico, popular, musical americano, etc)?

Não, eu me formei cantora cantando na escola da vida. Cantando na noite, cantando em baile, fazendo *backing* pra Tom Zé, fazendo show, enfim. E, paralelamente a isso, eu estudei canto lírico. Que eu estudei porque não tinha outra opção. Não dava pra estudar outra coisa, né? Tinha que estudar aquilo que tava disponível no momento. Tive excelentes professores voltados pra essa área. O que foi também, o que motivou, na verdade, a minha busca de um projeto pedagógico, porque eu entendo que a canção popular, especialmente a canção brasileira, ela é um material vastíssimo pra ser fonte de ensino e de pesquisa.

Como classificaria sua abordagem/gênero de ensino (lírico, popular, musical americano, etc)?

Então, a minha abordagem de ensino é completamente pautada na sonoridade da voz na canção popular brasileira urbana, midiaticizada, produzida no eixo Rio-São Paulo desde o início das gravações fonomecânicas, né? E é lógico, se a gente falar em canção popular ou em música popular, canção talvez já restrinja mais o ambiente. Mas, em música popular no Brasil, o Brasil é um país vastíssimo, com sotaques muito diferentes, com abordagens musicais muito diferentes. Então, meu trabalho hoje, ele é concentrado nessa canção específica aí que eu citei produzida no eixo Rio-São Paulo e que tem vertentes importantíssimas, né? Cantores que aprenderam ouvindo outros cantores, porque era assim que se aprendia a cantar. E que hoje a gente pode traduzir isso... Muitos desses cantos, muitos desses cantores fundaram sintaxes próprias. E a gente pode, a partir daí, então, estabelecer percursos de ensino e de reflexão estética e artística.

Quais são suas principais referências teóricas para o ensino de técnica vocal? Se possível, indique alguns autores.

Olha, as minhas principais referências são os próprios cantores, no que diz respeito à técnica. Porque assim, é, eu não uso nada de técnica lírica no meu trabalho. Porque entendo que essa técnica não se adéqua ao ambiente estético da canção popular. Então, assim, tudo que é fundamentado, é fundamentado, por exemplo... Se você pensar em Carmen Miranda, é uma cantora que fundou uma maneira muito própria de cantar baseada num processo entoativo, ou seja, na fala, a partir da fala, é... Então, é uma referência fundamental. Então, as referências autorais, elas vêm dos realizadores musicais. Carmen Miranda, Orlando Silva, Mário Reis, Luiz Barbosa, João Gilberto, indiscutivelmente. Gal Costa, Maria Bethânia, Elis Regina. Vem dessas fontes, quer dizer, você ouve, depura e vai estruturando isso em metodologia de ensino. Quer dizer, como é abordado, de que maneira é abordado

Por que você escolheu se especializar nessa abordagem/gênero?

Bom, eu escolhi primeiro, porque esse é o meu canto, quer dizer, é isso que eu trabalho artisticamente. Segundo, porque reconheço nisso uma importância fundamental de produção cultural do Brasil. Acho que a canção popular seguramente é a nossa expressão musical mais sólida, mais expressiva e que atravessa todos os tipos de fronteira, inclusive a da língua.

Como você costuma abordar tecnicamente a questão da ressonância vocal com seus alunos?

Bom, a gente faz exercícios em aula, aonde esses aspectos técnicos são trabalhados. Então, há exercícios específicos pra trabalhar a questão da ressonância, utilizando um ou outro tipo de vogal, ou alguma articulação através de uma consoante, que vai sensibilizando o aluno praquilo que ele ta realizando. Então, trabalhando qualquer aspecto, né? Da realização técnica, eu sempre enfatizo que o aluno, ele deve, o aluno e qualquer profissional, deve realizar sempre, tudo com uma atenção absurda. Então, o grande exercício é o desenvolvimento da percepção. Que você seja capaz de perceber o que está produzindo, como está produzindo, para que possa interferir nessa realização.

Você utiliza imagens pra abordar ressonância vocal em suas aulas?

Às vezes, às vezes. Mas, são imagens até que bastante concretas, no que diz respeito à percepção da massa de ar dentro da boca, abertura da cavidade, é... O quanto você conduzir, esse conduzir entre aspas. Ou melhor, conduzir esse som, entre aspas, já que a gente ta manipulando a massa de ar e, a partir daí, você manipula o som também. Mas, quando você operar sobre isso, interfere no som que você ta produzindo. Então, às vezes, você usa imagens, assim, pra fazer com que a pessoa aumente a cavidade bucal. Mas, não imagens, sei lá. Às vezes, usam umas imagens um pouco estranhas. Essas mais estranhas eu não uso.

Por que?

Então, na verdade, acho que a imagem é só uma tentativa de facilitação da compreensão. Ou seja, que o aluno consiga traduzir aquilo que parece impalpável. Mas, na verdade, eu não acho que é impalpável. Eu acho que é muito palpável. Então, eu procuro conduzir de uma maneira que o aluno realmente perceba fisicamente aquilo que ele ta fazendo.

Se você costuma trabalhar com imagens, cite três exemplos de imagens relacionadas à ressonância que você costuma utilizar com seus alunos.

Bom, se é que a gente pode chamar isso de imagem... Trazer esse som para a frente, projetar esse som nos seios da face. Esse tipo de imagem é o que mais eu utilizo.

Você tem um objetivo específico em termos musculares e vocais para cada uma dessas imagens? Descreva.

O objetivo específico é o som que você tá produzindo, né? Eu acho que aí, falar sobre isso com o aluno, pode soar muito distante pra realização. Então, aí, eu acho que vem a tradução da imagem. Você usar o apoio respiratório, você projetar isso na frente, esse som na frente. Ou melhor, você... isso é uma imagem muito usada, focar a emissão, que é uma maneira de provocar, que o aluno tensione um pouco mais a prega vocal e evite um escape de ar maior, por exemplo. E consiga projetar melhor esse som externamente.

Parte II, 24/11/2012, já em ciclo de aulas

O que você pode contar um pouco das origens da sua terminologia para o ensino de canto? (Risos).

Nossa, que pergunta assaz complexa... Bom, da origem você quer dizer “onde eu aprendi”?

É, você herdou de alguém, você criou, você elaborou com os alunos...

Não, tem coisas que eu aprendi com os meus professores de canto, né?, que foram alguns, durante alguns anos – quer que eu cite nomes?

Não necessariamente, mas se tiver alguém que você acha muito importante... De repente pode ser que duas pessoas cite a mesma pessoa...

Não, importantes... acho que o meu primeiro professor foi super importante, que foi o Caio Ferraz. E, depois do Caio, eu tive vários outros professores... Não, vários outros não também, mas eu diria que a Céline Imbert foi a segunda em importância e... ahn... acho que sim, está bom. A experiência na Unicamp também foi importante, mas acho que esses dois professores foram mais determinantes.

Então, quanto à terminologia, para não parar em outro lugar, algumas coisas eu aprendi com eles, e outras coisas eu fui desenvolvendo, e principalmente fui estabilizando algumas terminologias no meu trabalho de mestrado.

Você teve que adaptar alguma parte desta linguagem para o ciclo que a gente fez, eu e você, em relação ao que você usa correntemente com seus alunos?

Adaptar? Acho que não...

Você considera que tem um padrão vocal para todo mundo, que deve ser atingido pelos seus alunos? E como você descreveria, como é mais ou menos... Existe uma “voz de canto popular”?

Olha, é assim. Eu acho que existem alguns parâmetros estéticos dentro do canto popular. Padrão vocal eu acho que não. E padrão vocal eu sempre trabalho muito, e torço muito para que cada um encontre o seu o mais rápido possível, para

depois poder trabalhar este padrão, e às vezes até sofrer determinadas alterações, enfim. Então eu não acho que tenha um “padrão vocal”, eu acho que existem padrões estéticos do canto popular...

E quais são eles, esses parâmetros estéticos?

Esses parâmetros são... que é a referência vocal buscada sempre muito próxima da fala, com pouco uso de vibrato; que é a questão da articulação rítmica na realização musical, ela está atrelada ao texto falado, ela é consequência deste texto e não deve haver um predomínio da articulação musical... Não deve haver no seguinte sentido, não é que não deve haver, mas é que muitas vezes se há um predomínio da articulação rítmica musical, muito da construção de sentido se perde.

Então eu acho que estes são os padrões fundamentais. Porque trabalhar com dinâmica eu acho que é uma coisa presente em vários universos musicais – a música erudita, a música étnica, seja lá o que for -, isso também faz parte, claro, da realização musical como um todo. Mas acho que os principais parâmetros são esse, um controle da emissão, um prolongamento de... utilização de notas longas sempre levando em consideração essa questão da fala, do texto que está sendo dito, do que está sendo trabalhado, e a utilização de vibrato também em coerência com tudo isso.

Legal. Como você acha que são as etapas de construção desse... de domínio desses parâmetros para quem está começando a estudar o canto popular.

Bom, eu acho que isso aí pode se dar de diversas maneiras, depende um pouco da história de cada um. Tem gente que já tem uma questão intuitiva com relação a isso bastante desenvolvida. Tem gente que precisa desenvolver. Eu acho que a primeira questão da etapa deste aprendizado é a escuta, é aprender a ouvir. Aprender a se ouvir, aprender a ouvir o outro, aprender a ouvir música, muitas vezes, porque, por incrível que pareça, às vezes as pessoas não têm este hábito, que é uma coisa que parece estranhíssima mas é verdade.

Então, o aprendizado destas etapas se dá primeiro através deste processo – das escutas – e em seguida sobre o trabalho efetivo dentro do universo da canção. Eu pessoalmente não acredito em práticas que eu já vi bastante, principalmente ligadas à música erudita, em que o aluno fica lá desenvolvendo meses e meses de técnica vocal sem trabalhar sobre repertório. Quer dizer, eu acho que efetivamente cantar se aprende cantando, e vocalizar é uma ponte para o cantar, não é uma... Isolado este próprio, não acredito que leve a muitos lugares.

Então, o trabalho deste aprendizado se dá sobre a racionalização que se faz sobre a canção. Como é o tipo de fraseado, o tipo de texto, todos os elementos que você vai trabalhar ali na canção é que vão te dando essas etapas daquilo que vai sendo aprendido e apreendido.

Legal. Agora são as perguntas específicas...

Específicas? Como assim, estas são inespecíficas, como assim?

Estas são gerais... Porque têm professores que têm passos muito definidos, então isso é um pouco como eu vou confrontar as visões de mundo...

Definidos em termos de...?

Primeiro ensinam o legato, depois ensinam não sei o quê...

Ah, tá, nem quando eu estudei música erudita, eu nunca aprendi assim.

Tem professor de erudito que é assim, tem professor que não é. Então essa é uma pergunta que tem que fazer mesmo que é bem legal, as respostas são super incríveis. E é engraçado que o que você me respondeu agora tem muito a ver com o que eu pus no meu relatório a priori sobre você, eu pus um pouco sobre cada professor. Daí eu falei: pôxa, as coisas que eu vou escrever sobre a Regina vão ser um pouco as impressões que eu tive, eu preciso confirmar se é isso mesmo, mas eu falei isso mesmo.

Tá, tem uma que eu fiz para os professores de canto popular que é assim: quais você considera serem as principais diferenças entre a pedagogia vocal erudita e a popular?

As principais diferenças... Talvez a primeira grande diferença surja aí numa pergunta que você me fez. Eu acho que a primeira diferença é que não existe um “padrão vocal”. E na música erudita existem padrões vocais, que são objetos de... não, mais do que objetos de desejo, são metas que precisam ser atingidas. Então eu acho que esta é a primeira diferença. Que mais... Deixa eu pensar um pouquinho, eu perdi minha linha de raciocínio... Repete a pergunta para mim?

Quais as principais diferenças entre a pedagogia vocal erudita e a popular...

Ah, isso, exatamente. Então, por causa disso, dessa questão de não haver um padrão vocal e de a gente ter um objetivo importantíssimo, talvez primeiro, que é encontrar o padrão vocal de cada um, o trabalho sobre a canção em si ele é urgente, ele precisa começar o mais rapidamente possível, porque as questões técnicas também vão se desenvolver – e muitas vezes vão ser atingidas com mais facilidade – a partir de uma compreensão interpretativa. Tem uma coisa que o Tatit fala que eu

acho que se aplica perfeitamente a esta questão do canto popular, e que eu acho que na música erudita é muito diferente, que é: aquilo que você diz determina a maneira como vai dizer. Que é esta coisa do elo que se estabelece com o discurso falado. Então, por causa disso, determinadas condutas nos posicionamentos do som, no tipo de articulação, são orientadas por aquilo que você está dizendo. Então é super importante trabalhar sobre a canção.

De certa forma, também, talvez existam pessoas que façam trabalhos percorrendo outros caminhos, mas eu procuro trazer para o meu trabalho didático a minha experiência prática como cantora, e a minha experiência prática como aluna. Quero dizer, primeiro eu aprendi cantar, cantando, ouvindo os intérpretes de que eu gostava, e tal, e tendo uma dedicação bastante grande a isso. Depois é que eu fui racionalizar sobre isso. Então eu acho que este é um elemento importantíssimo de estar presente na realização musical vocal da música popular. Se bem que eu acho que isso é importante na música erudita também, só acho que isso é desconsiderado, lamentavelmente. E digo isso porque vi em muitas ocasiões em vestibulares da Unicamp para alunos de canto erudito – porque eu faço parte da banca também – e eu sempre fiz esta pergunta: “O que você ouve? Quem são os cantores que você ouve?”. A resposta era o silêncio, parafraseando algum compositor popular que eu não lembro quem é (risos). A resposta era o silêncio... Quer dizer, as pessoas vinham cantar coisas, assim, e elas não tinham referência nenhuma daquilo, a referência era um pedaço de papel! Eu acho uma loucura isso, enfim... Porque eu acho que música é mais do que isso.

E o que você acha que se mantém, principalmente do ponto de vista técnico, ou, sei lá, pedagógico?

Bom, eu acho que as questões dos exercícios de vocalização, ou seja, este adestramento da musculatura, adestramento respiratório, talvez com um grau... talvez não, certamente com um grau bastante diferente, mas eu acho que estas coisas são importantes, porque a gente está falando de domínio de uma atividade física, de controle muscular... Eu acho que estas coisas se mantêm, são importantes. Lógico que a gente trabalha de maneira um pouco diversa, mas isso porque adaptado ao universo musical, estético, “cancional” que a gente aplica. Então eu acho que isso se mantém. Um outro dado que eu acho que é diferente é que a gente trabalha... eu trabalho bastante com a questão da articulação rítmica nos exercícios.

O que é a articulação rítmica exatamente?

Articulação rítmica é o fraseado musical somado ao fraseado linguístico. Então isso te dá uma calibragem...

Não tem nada a ver com divisão rítmica?

É, eu acho que o que difere é que a divisão rítmica me parece uma coisa estritamente musical, e a articulação envolve a questão do fonema, a questão da palavra, e de que maneira isso é cantado pelo intérprete. A gente trabalha muito com este tipo de elemento, principalmente naqueles exercícios que você viu, de uma maneira bem prática, que é extrair trechos de canções e transformar isso num exercício de vocalização. Acho que isso... agora eu não sei se eu misturei um pouco as duas perguntas, mas é que agora me ocorreu que isso é um diferencial também. A gente mantém uma coisa que é a do exercício de vocalização, e muitas vezes transforma essa questão numa coisa que é essencial para o cantor popular, que não é só trabalhar com as durações, e as potências ou as agilidades e as velocidades que são todos conceitos mais musicais. Eu acho que o canto erudito de um modo geral é mais atrelado à música, e o canto popular é fruto da canção. E a ela se dirige.

Legal. Sobre isso do padrão vocal de cada um, como você vê o desafio de ensinar uma pessoa “coisas”, introduzir informações novas na técnica e na percepção dela e ao mesmo tempo ela poder esta personalidade individual, ou seja, como a gente pode fazer com que o ensino do canto popular não se dirija a uma sistematização, padronização excessiva de comportamento, por assim dizer?

Bom, eu acho que esta questão se torna um pouco complicada quando a pessoa tem uma atitude, o aluno tem uma atitude muito cristalizada com relação ao seu próprio canto, porque existe uma coisa também: tudo bem, você vai desenvolver o seu padrão vocal, mas você também tem que desenvolver uma coisa chamada autocrítica, coisa difícil (risos). Você tem que conseguir olhar de fora, e quando você não consegue olhar de fora, você sabe que o professor é quem está fazendo este papel, então está te dando parâmetros. Às vezes a pessoa tem determinadas atitudes vocais que são por exemplo discordantes do universo estético da canção popular. Então, vamos dar um exemplo grosseiro: com a invasão de música gospel que existe hoje no Brasil, aparecem muitos cantores que querem cantar música popular brasileira com este tipo de inflexão. Não dá! E a pessoa não entende que ela estar cantando daquele jeito é fruto da massificação, e não da descoberta pessoal

da sua voz. Então a gente tem que fazer primeiro isso, primeiro a pessoa entender isso. Os desafios passam um pouco por aí, com romper as cristalizações. Muitas vezes... É preciso que fique claro que a relação professor-aluno é uma relação de extrema confiança. E de respeito, respeito profissional. Se você vem me procurar e tem dúvidas com relação a isso, você veio procurar a pessoa errada. Porque como é que você vai acreditar naquilo que eu estou te falando? Fica bastante complicado neste sentido.

É... perdi o começo, qual era mesmo a pergunta?

Eu estava perguntando sobre isso, um padrão geral versus um padrão individual.

O padrão geral é a referência estética da canção, aquilo que veio consagrado ou que se consagrou ao longo dos anos e que hoje a gente chama de canto popular brasileiro urbano, né?, porque também “canto popular brasileiro”, você sabe, é um leque imenso de coisas. Então o canto popular brasileiro urbano, ok, é alguma coisa que foi constituindo um padrão estético e que se consagrou, e para a qual existem referências que você escuta e percebe.

A outra coisa, do desenvolvimento pessoal é que a canção, ao passar pelo filtro, pela percepção sensível de cada um, ganha determinadas nuances, porque se não, estaria fadada à padronização. Então o ensino vem por aí, dessa compreensão, de você se entender como instrumento dessa canção, e que vai te fazer cantar... eu vou cantar diferente de você, você vai cantar diferente de mim... Porque nossas compreensões são diferentes. Ainda que a gente esteja baseada em coisas semelhantes.

Você vê desafios a serem vencidos pela pedagogia do canto popular, assim, coisas que ainda precisam ser superadas, daí na área do canto popular mesmo?

Que tipo de coisas?

Então...

Bom, eu vejo desafios no seguinte... deixa eu pensar um pouco sobre isso. Primeiro, é que talvez se espere... Não, acho que não, uma das questões que é mais complexa é a gente teorizar sobre uma coisa que é eminentemente prática, da realização artística... vivencial, não teórica. Então acho que este é um primeiro desafio. Aliás, com o qual eu convivo agora então mais do que nunca. (Risos). Quer dizer, conseguir teorizar sobre isso acho que é um grande desafio.

Talvez o segundo desafio seja fazer com que os demais professores das demais referências estéticas, diga-se talvez exclusivamente... não, talvez exclusivamente não, porque o pessoal de musical também tem uma coisa de que “aquela técnica é uma verdade absoluta para tudo”. Acho que o segundo desafio é este, é mostrar que existem técnicas, maneiras de abordar, de pensar, de realizar para os diversos universos musicais. E que uma técnica não é verdade absoluta para tudo. Ela não serve para tudo. Só o cantor, por exemplo, só o cantor erudito que tenta cantar música popular e não consegue – porque não consegue reter a voz que foi educada para determinados parâmetros em que ela tem que estar solta – é que começa a entender na prática que existem duas abordagens técnicas diferentes. Então eu acho que este é um segundo desafio, de se firmar como escola que é, que existe, que foi consagrada pelo tempo, pela realização e ponto. Não tem porque as pessoas ficarem se debatendo contra isso, mas isso existe, então eu acho que é um desafio neste sentido.

Legal. Como você pode definir para mim o que é a “timbragem” ou a “destimbragem” da voz?

Bom, destimbragem...

Timbragem ou destimbragem, que é um termo que você usou bastante nas aulas. “Aqui ele usa uma timbragem assim”, “Aqui a Nara Leão estava cantando e destimbrou quando ela chegou no pedaço tal”. Então foi uma coisa que eu pensei num... É um termo seu, né?

É, assim, vamos supor que a gente esteja lidando com um equilíbrio da emissão, que faz com que a percepção da voz tenha um determinado corpo sonoro. E que em determinados momentos, o cantor por opção (ou falta de) perde este eixo. Às vezes esta perda cria novas significações. E às vezes ela deixa de significar. Então, eu agora não me lembro exatamente da aula em que eu usei esta terminologia, eu falei isso, enfim, mas com o sentido de querer significar isso, enfim, que você tem um determinado tipo de emissão, que vai conferir características timbrísticas à tua voz, e ao mesmo tempo isso não é uma coisa congelada, né? Pode sofrer alterações por opção. Quando é por falta de opção é porque tem uma questão técnica que precisa ser trabalhada.

O que é a percepção da “massa de ar na boca”?

É uma coisa física de fato, aí eu acho que não é só uma imagem, embora tenha a questão da construção em si tenha uma imagem, a construção verbal tenha

uma imagem, mas tem uma percepção física mesmo. Quando você emite um som e a sua emissão tem foco no sentido de ter direção, você sente o ar dentro da boca e você pode manipular esta massa de ar, seja através da língua, seja através das paredes laterais aqui, ou do palato, fechamento, abertura... você consegue interferir nessa massa de ar e isso interfere no som que você está produzindo.

Você propõe bastante atividade de reflexão, né, para os alunos? Sempre, tem metade da aula é aula de canto convencional e a outra metade, desses alunos que eu assisti, a outra metade é reflexão. Conta um pouco da importância que você dá para isso no ensino do canto em geral.

Bom, eu dou muita importância a isso, muita, porque, primeiro... Bom, no caso específico ao qual você está se referindo, são alunos de uma universidade, então, uma universidade não é um conservatório. Quando é, é porque alguma coisa está errada. Uma universidade é um lugar onde se produz conhecimento e produção de conhecimento leva à reflexão. Só abordagem técnica – e o fazer musical é cheio de abordagens técnicas – me parece que leva a um campo restrito de reflexão. Então a reflexão crítica, a ampliação do conhecimento artístico etc. eu acho que é fundamental para o seu amadurecimento como pessoa. E acredito que isso interfere diretamente no seu cantar, porque interfere na sua capacidade de compreensão, interfere no seu amadurecimento para filtrar aquela canção e para se por a serviço dela. Então eu acho que isso é indispensável. Essa disciplina que você viu, além da questão das escutas, aquela última parte que neste semestre a gente trabalhou uma coisa das improvisações livre etc, eu já tive semestres com dedicação exclusiva a discussão de textos, de textos de grandes pensadores, do Eco, do Barthes, enfim, “n” textos sobre arte, muitas vezes sobre beleza, conceitos que são tratados, aos quais a gente se refere o tempo todo e não sabe muito bem o que é isso, e não sabe porque que isso tem parâmetros, que parâmetros são esses, de onde é que vêm, enfim. Essa parte aula é uma coisa que de tempos em tempos eu mudo, principalmente se eu acho que não funcionou muito bem, aliás que é uma coisa que eu vou fazer para o outro semestre... Eu acho que neste semestre a questão das improvisações foi muito legal, mas a a reflexão crítica deixou a desejar. Então, infelizmente, eu vou diminuir o espaço das improvisações e vou de novo me ater a questão da reflexão crítica.

Eu acho que isso tudo é importante porque, mais uma vez, te dá parâmetros para pensar o fazer musical. A gente vive hoje uma época de muita saturação. A

gente é saturado de informações, de informações de todos os níveis. Principalmente de informações inúteis. A gente tem um mercado musical muito saturado, também, tem muita gente... aliás isso também é uma coisa que o Tatit falou numa palestra. Que nos anos 70, 80, você tinha um público para mostrar o seu trabalho. Hoje em dia, 80% deste público faz alguma coisa, o que eu não acho ruim, mas me parece que isso gera uma certa diminuição no papel de público, diminuição que eu quero dizer de valoração. Parece que só ser público é muito pouco, então, todo mundo tem um trabalho artístico. E me parece também que muitos destes trabalhos padecem de um olhar mais crítico. Se este olhar existisse talvez a pessoa falasse “Não, acho que não é bem por aí” (risos).

“Melhor não”, né?

“Melhor não” (risos). Então eu acho que é importante. Conhecimento nunca é demais, conhecimento nunca é demais, e aparece no seu trabalho, de um jeito ou de outro. E estão aí, aliás, que não me deixam mentir, Caetano, Gil, Chico, Bethânia, enfim... Provando que estes caras que sempre se nutriram de alta cultura sempre produziram bem suas obras.

O uso da soproidade é muito presente na MPB. Você acha que isso é um dos parâmetros, ou pode ser um dos parâmetros estéticos envolvidos neste canto?

Pode ser e pode não ser. Eu acho que é o seguinte: quando isso é da natureza da voz, não é um problema – que na música erudita seria – embora hoje em dia a gente já veja cantor de música erudita fazendo uso da soproidade como recurso expressivo... Cecila Bartoli, Jessye Norman, Nathalie Stutzmann, enfim, várias dessas grandes cantoras fazem este tipo de... Mas é comum naquele padrão mais rigoroso... Aliás, é muito interessante observar isso aí, a Paula, aquela professora que estava aí da Universidade de Cuyo, umas três vezes ela me indagou sobre isso. E ela não se conformou com a minha resposta... “Não, mas você não acha que é um problema o ar na voz dessas alunas?”. Eu falei não. Tem uma determinada aluna que é um problema não o ar, mas o grau de tensão que ela tem cantando e por causa disso ela já teve problemas gravíssimos nas pregas vocais, foi operada inclusive etc. Ali tinha um problema, agora, nas demais não. E ela não se conformou com isso. É engraçado, porque ao mesmo tempo que é uma pessoa que lida com o universo da canção popular, espelha atitudes que são muito do universo da música erudita. Não é porque uma voz tem ar que há patologia, não é, não é. Isso está mais do que confirmado e comprovado. Você tem grandes cantores,

absolutamente saudáveis, que têm um timbre aerado e ponto. No entanto, você também tem cantores na música popular que têm vozes cristalinas. É o caso da Gal, é o caso da Ná. Então eu não acho que essa coisa do aerado é parâmetro para a música popular. Eu só acho que se há, não é problema.

É que isso é conhecido na fono como uma coisa da nossa fala, por isso que eu fiquei também me perguntando isso. Eu sinto que eu faço isso um pouco quando eu estou cantando popular eu ponho mesmo ar, sem querer...

Mas sabe por quê? Porque você interfere na significação quando você põe ar. Quando você diz alguma coisa e “aira” a voz para falar [exemplifica], muda o sentido. Pela entoação, às vezes eu posso até não entender o que você está falando, mas eu entendo o sentido do que você quer dizer. Eu acho natural que muitos cantores façam uso deste tipo de recurso...

Ou de outras qualidades vocais, extrapolando um pouco aqui, que têm a ver com a expressão da linguagem, né?

Ah, sem dúvida.

Como, por exemplo, sei lá, coisas que se aproximam do grito...

Sem dúvida, sem dúvida. Que era uma coisa que a Elis, por exemplo, usava muito. Quer dizer, pelo sentido do que eu estou dizendo, vale qualquer coisa. Vale gritar, vale berrar, vale chegar com a ressonância baixa até o extremo agudo, porque isso traduz um gesto emotivo... Então, vale tudo. E não quer dizer patologia.

Isso é super interessante. Quando eu estive na Grécia e agora eu fiz um curso com a Mara Behlau, ela comentou que eles pegaram uma amostra de vozes, e mandaram juízes japoneses, brasileiros e americanos julgarem, com relação àquela escala Gerbas, sabe, que é rugosidade, astenia, soprosidade, tensão. E ela falou que deu graus completamente diferentes. (Risos).

Que louco, isso é ótimo!

Entre os fonos de cada país, porque aqui a soprosidade é bem mais aceita, e a tensão em alguns casos, daí no Japão, sei lá, a nasalidade é mais aceita...

Ou seja, está tudo referenciado na cultura, né? Na linguagem e na cultura. Na expressão, não é?

Você acha que tem que ter um sotaque padrão para o canto brasileiro? Por exemplo, esta coisa que em geral se faz de falar “arde” em vez de “arde” [se vira aí, hehe]. De onde você acha que vem isso?

Não, não acho que tem que ter um padrão neste sentido. Acredito que acaba ocorrendo uma padronização... Determinados sotaques são mais flexíveis, então ajuda a questão musical. Por outro lado, acho que a gente acaba incorporando um pouco daquela língua que se fala na televisão, principalmente nos telejornais, que têm uma padronização, né? Que é o “s” paulistano e o “r”...

Carioca.

O “r” carioca. O “r” carioca mas não aquele carioca da gema que é um super exagero [exemplifica]. Mas é este “r” que é mais macio, menos... como é o termo para isso, mas, enfim, este “r” que é mais duro, que é um “r” típico da fala paulistana, mas não acho que isso também tem uma regra. Acho que acaba acontecendo um pouco, mas também tem gente que canta com seu sotaque, seja lá o que... Então não é porque o... Tudo isso é um pouco de dominância econômica e cultural, porque a pessoa cantando com sotaque baiano todo mundo acha lindo, mas se a pessoa vier com um sotaque lá de Piracicaba, todo mundo acha horroroso. É um pouco de preconceito étnico isso. Não acho que tem um padrão. Embora, tem uma tendência maior a essa questão... que não deixa de ser uma padronização... mas eu não vejo como uma coisa impositiva, no sentido: “Ah, não, se você fala deste jeito você não vai poder cantar”. De jeito nenhum.

Legal. Agora um outro assunto: que critério você usa para escolher estes “vocalises música”, isto que eu chamei de “vocalise música”...

“Vocalises música” são os trechos de canções?

É, os trechos de canções. (Risos). Como você faz para escolhê-los e aplicá-los.

Bom, eu uso alguns critérios. Vamos supor: trabalhar a articulação rítmica de notas longas. Então, por exemplo: “A noite que ele não veio foi de tristeza para mim; saveiro voltou sozinho..” (canta). Devo dizer também que tem um predomínio de canções caymminianas. Aliás, acho que eu vou escrever um livro “Vocalises baseados em Caymmi”. Porque as melodias são lindas, e é uma delícia você ficar trabalhando isso... Este é um, por exemplo, trabalha notas longas, e usa articulação do texto, e tem uma intenção de sentido sempre, porque eu estou dizendo “A noite que ele não veio foi de tristeza para mim; saveiro voltou sozinho”. Você tem uma carga interpretativa já em cima do vocalise.

Outras vezes são para trabalhar a questão da articulação rápida e do suingue, não pode ser dura a articulação. Então, por exemplo... Tem um que eu uso

mas eu não vou deixar gravado, porque é uma letra do Aldir Blanc e você sabe como são as letras do Aldir Blanc, não é? (Risos). Mas... “Eu tô Amil por aí, atleta do Juqueri” (canta). “Atleta do Juqueri” é das coisas mais difíceis de se falar na vida, ainda mais rápido. “Atleta do Juqueri, um sócio a mais da Golden Cross de carteirinha” (canta). Que é o “Baião de Lacan”, do Aldir e do Guinga, que é um trecho que eu também uso para trabalhar esta questão da articulação. O “Pescaria” do Caymmi é outro que uso também, muito. E a outra coisa é que você está sempre trabalhando com a questão da afinação. Porque a afinação é básico, necessário, fundamental. Não dá para... “Nossa, aquele cantor é ótimo, olha como ele é afinado”. Não entendi. Se ele não for afinado, pelo menos, pula do viaduto, porque não dá para não ser afinado. (Risos).

É o mínimo.

É o mínimo necessário. (Risos)

2.6. Felipe Abreu

Entrevista concedida em duas datas diferentes, 10 de novembro de 2009 e 25 de junho de 2010, ao final do ciclo de aulas

Como você classificaria a abordagem de canto que você ensina? Canto popular?

Canto popular.

Qual é a sua idade?

49.

Qual é a sua formação acadêmica?

Minha formação acadêmica é em direito, mas abandonei no quarto ano. Toda a minha formação musical, que vem desde os 9 anos de idade, quando eu comecei a estudar violão (depois piano, depois teoria e harmonia, depois canto, que comecei com 15 anos em corais e com 18 com minha primeira professora de canto), foi feita com professores particulares. Grandes professores que trabalharam aqui no Rio, com quem eu tive aulas durante muitos anos. Até os 30 anos eu fiz aulas regularmente de várias matérias musicais, mas tudo feito fora da universidade, por alguns motivos: a princípio não pensava em ser músico profissional, e as universidades só ofereciam bacharelado em canto lírico, que não me interessava. Sempre me interessou o canto na música popular.

Então a sua formação em música é toda particular?

É toda particular. Tive grandes professores das mais variadas formações, aos quais agradeço muito tudo que me ensinaram.

Há quanto tempo você leciona canto?

Desde 1988.

Por que você começou a lecionar?

Porque as pessoas me me ouviam cantar, perguntavam se eu dava aulas de canto... Eu tinha uma professora, que foi minha principal professora de canto, Maria Lúcia Valladão, uma cantora que estudou na Guildhall de Londres e na École Normale Supérieure de Paris, com uma formação tanto na escola inglesa quanto na escola francesa, e, ademais, seu principal professor de canto era alemão. Então ela tinha um sólido conhecimento das técnicas vocais utilizadas nestas três escolas. Eu tinha tido antes uma professora que vinha da escola italiana e depois estudei vários anos com a Carol McDavit, norte-americana. Além disso, ao longo dos anos fiz inúmeros workshops de canto com professores brasileiros, europeus e norte-americanos.

Com esses professores, estudei canto erudito (mais voltado para o canto de câmara do que a ópera), pois na época havia pouquíssimos professores dedicados ao canto popular no Rio de Janeiro. Cheguei a cantar música erudita em recitais, mas vi logo que não era aquilo o que eu queria fazer. A Maria Lucia Valladão, apesar de não ter um grande conhecimento de música popular, não era preconceituosa e possuía uma boa bibliografia sobre técnica vocal. Eu comecei a ler muito sobre anatomia e fisiologia da voz cantada, e fiquei profundamente interessado no assunto. Comecei a dar aulas de canto para amigos e colegas, e quando percebi, estava com vários alunos.

Isso foi em 1988. Em 1990, eu senti que eu realmente precisava estudar muito mais sobre voz se quisesse levar realmente a sério meu trabalho. Nessa época, juntamente com 12 ou 14 colegas, jovens da minha geração que estavam começando a dar aulas de canto popular, organizamos um grupo de estudos – o Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro -- e convidamos o fonoaudiólogo e professor Roberval Pereira Filho, da Universidade Católica de Petrópolis, que durante três meses nos deu um curso sobre os fundamentos de anatomia e fisiologia da voz, disfonias, etc. Isso nos deu uma boa base, e principalmente nos fez mergulhar em mais e mais estudos sobre voz cantada.

De 1991 a 1997 nós mantivemos reuniões quinzenais, com discussão de literatura específica, estudo de casos, e com aulas ou discussões pontuais com professores convidados das áreas afins: canto popular, canto popular, fonoaudiologia, laringologia, teatro musical, acústica, engenharia de som, terapias corporais. Isso nos deu embasamento para melhorarmos o nosso desempenho como professores de canto popular. Isso foi decisivo na minha vida, porque nesta mesma época, em 1991, eu comecei a frequentar os primeiros congressos de laringologia e voz. Eu imediatamente me associei à então nascente (e hoje infelizmente extinta) Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz, e fiz parte da diretoria dessa sociedade no biênio 1993-1995, presidida pelo grande otorrinolaringologista e cirurgião de cabeça e pescoço Dr Marcos Sarvat, do Rio de Janeiro.

Em 1995, juntamente com as professoras de canto erudito Vera do Canto e Mello e Eliane Sampaio, e os professores de canto popular Clara Sandroni, Alza Alves e outros, organizamos o 1º Encontro Brasileiro de Canto, com muitos convidados importantes, brasileiros e estrangeiros, como o professor norte-

americano Marvin Keenze. Era uma época efervescente por vários motivos, em especial por haver um real espírito de colaboração multidisciplinar entre otorrinos, fonos e professores de canto erudito e popular, e também por ter sido uma fase de grande revolução na laringologia, por causa da popularização dos exames de videolaringoestroboscopia. Podíamos agora ver a laringe no ato de cantar durante exames rotineiros, fora de laboratórios de pesquisa.

Em que local ou locais você leciona atualmente?

Somente na minha casa. Lecionei em escolas de canto popular, mas não me adaptei às várias contingências, como dar aulas em grupo, por exemplo.

E o perfil dominante dos seus alunos...

Cantores profissionais ou se encaminhando para profissionalização; e músicos profissionais que querem ser intérpretes da própria obra, os compositores/instrumentistas/cantores.

Como você classifica a escola em que você se formou cantor?

Canto erudito, com informações pinçadas das escolas alemã, inglesa, francesa, italiana e norte-americana. Porém, devo acrescentar que uma das partes mais importantes da minha formação foi o estudo do violão e harmonia populares, que estudei com o saudoso professor Almir Chediak, que mais tarde popularizou as edições dos songbooks dos grandes compositores brasileiros. Ele me ensinou a analisar os caminhos harmônicos das composições e as possibilidades de criação nos arranjos da música popular.

E a sua abordagem agora?

Popular, dentro de gêneros variados, em especial MPB, samba, Bossa Nova, *pop*, *pop-rock*, jazz. Mas também já trabalhei com cantores sertanejos, de *rock*, *axé*, *reggae*, teatro musical, *hip hop*...

Por que você escolheu essa abordagem?

Porque era o que eu queria fazer como orientação musical, era o que eu tinha ouvido a minha vida inteira. É o que eu fazia como cantor na época – cantei durante anos numa conhecida big band de jazz, a Rio Jazz Orchestra, dirigida por Marcos Szpilman, tive uma banda *pop*, fiz muitos shows como cantor solo de MPB e jazz. Além disso, não me conformava de não haver no Brasil – país cuja música popular é seu maior tesouro cultural -- uma abordagem e pedagogia vocal dirigida ao canto popular.

Quais são as suas principais referências teóricas para o ensino de técnica vocal?

As minhas referências teóricas dizem mais respeito às bases de anatomia e fisiologia da voz do que propriamente de pedagogia vocal, porque eu desconhecia livros bons de pedagogia vocal para o canto popular. Li muitos e muitos livros sobre pedagogia vocal, mas sempre dirigidos ao canto erudito ou coral. Então, fui ao longo dos anos elaborando uma abordagem pessoal, baseada nos muitos cursos e oficinas que fiz, nas aulas dos meus vários mestres, e nas demandas e necessidades dos alunos, que são sempre os maiores professores de qualquer professor.

Entre os muitos livros de que gosto, devo citar *Science of Vocal Pedagogy*, de Ralph Appelman, que, mesmo ultrapassado em parte por ter sido escrito na década de 1960, tem informações preciosas. Considero *The Structure of Singing*, de Richard Miller, leitura essencial para qualquer professor de canto bem informado, concorde-se ou não com esta ou aquela opinião sobre alguns temas. E quanto a informações mais científicas sobre anatomia, fisiologia e doenças da voz, é impossível deixar de citar *Voz: o Livro do Especialista*, volumes 1 e 2, organizado pela Dra Mara Behlau, os livros da Dra Silvia Pinho e os volumes organizados pela Dra Léslie Piccolotto, as três maiores referências de fono/voz da história recente do Brasil, com quem tive oportunidade de conviver em vários congressos e seminários.

Gosto muito de indicar o livro *Por Todo Canto*, de Diana Goulart e Malu Cooper, que traz um CD com vocalises especialmente compostos para abordagem do canto popular brasileiro. Assim também é o *Método para Canto Popular Brasileiro*, do saudoso Marcos Leite, com quem trabalhei nos anos 1970 e 1980, uma espécie de Vaccai brasileiro, onde ele compôs belíssimas e canções-vocalises baseadas em intervalos (segunda, terça, etc, até a oitava), mas não é para iniciantes.

Não posso deixar de citar um pequeno grande livro, que adoro, e é pouquíssimo conhecido. Chama-se *Riflessioni Figurate sul Canto*, do professor italiano Antonio Juvarra, que encontrei por acaso numa livraria de Pádua, na Itália, onde fui fazer a direção vocal do cantor italiano Tiziano Ferro. Esta joia reúne inspiradíssimas reflexões sobre a arte do canto, utilizando metáforas e simbolismos filosóficos, matemáticos, literários, físicos, mecânicos, pictóricos...é um livro preciosíssimo, já pensei até em traduzi-lo, se alguém se interessasse em publicá-lo.

Mas eu estou sempre lendo de tudo, seja em livros, em artigos reais ou virtuais, na internet etc. Mesmo que não me sintonize exatamente com essa ou aquela abordagem, quero estar bem informado. Agora, neste momento, estou lendo e ouvindo o método do Brett Manning, bem naquele estilo “do it yourself” típico dos americanos, e também o livro e os exemplos sonoros do método da professora dinamarquesa Cathrine Sadolin, chamado *Complete Vocal Technique*, extensamente utilizado na Europa, que trabalha entre outras coisas com ensino de distorções vocais (growls, overdrive), técnicas com as quais eu pessoalmente não trabalho. E também o método da professora norte-americana Jeanne Lovetri, com quem fiz uma oficina aqui no Rio.

O grupo está ativo?

O Grupo de Estudos do Rio de Janeiro voltou à ativa depois de muitos anos. Temos agora um encontro mensal, com menos pessoas, porque algumas já não dão mais aula de canto, somos 7 agora. Discutimos estudos de casos de alunos e literatura vocal.

Como você costuma abordar tecnicamente a questão da ressonância vocal com seus alunos?

Em primeiro lugar, é importante lembrar que o cantor popular usa microfone. Então, é fundamental estabelecer a curto prazo a relação do cantor com a voz microfonada, que exige uma conscientização diferente da projeção acústica natural. O *feedback* auditivo é essencial, o cantor tem que aprender a ouvir e usar sua voz microfonada, e esse *feedback* é diferente da acústica natural.

Como no canto popular a questão da projeção e intensidade é de importância relativa, por causa do microfone, procuro trabalhar a questão do equilíbrio ressonantal, e isso varia em cada caso. Se o cantor chega com hipernasalidade, vou trabalhar mais espaço orofaríngeo, laringe mais baixa, flexibilidade da musculatura do véu palatino e de base de língua. Se o cantor tem ressonância posteriorizada, vou trabalhar mais frontalidade e brilho, sons nasais, exercícios com língua estirada, etc. Claro que os conceitos clássicos de máscara, espaço orofaríngeo, sensação de espaço na cabeça etc são importantes. No livro do Juvorra (*Riflessioni Figurate sul Canto*), ele diz aproximadamente assim: se o cantor pensa numa concepção sonora, o corpo trabalha relaxado para conseguir; se o cantor fica pensando na função dos músculos, o corpo se contrai para tentar produzir o som.

Eu vejo muito isso acontecer. nisso. Então prefiro usar imagens metafóricas ou simbólicas do que descrever exatamente a função de cada músculo, até porque em geral os cantores não têm muita paciência para aprender a mecânica fisiológica. Mas eu uso também coisas muito objetivas, como o monitoramento através do uso do espelho, em relação a forma da boca, postura, respiração. O espelho é parte fundamental da minha aula, mas recorro muito também ao *feedback* auditivo: vamos gravar e vamos ouvir, analisar e entender o que está acontecendo, e por quê.

Por que você utiliza imagens?

Sim, tanto para evitar a contração corporal e o som “forçado”, como para evitar o excesso de mecanicismo na produção sonora. A técnica vocal não deve ser algo mecânico, tem que estar totalmente a serviço da expressão artística. Por outro lado, se vem algum cantor fazer trabalho de recuperação, ou porque fizeram cirurgia, estão em tratamento simultâneo com fono por causa de disfonia, então a parte do entendimento fisiológico é bem mais importante. Mas devemos saber que uma determinada imagem não funciona para todos, as imagens também têm que variar em função do entendimento do aluno, da capacidade de esta imagem ser significativa num nível de entendimento orgânico, total.

Você consegue citar três exemplos de imagens relacionadas à ressonância especificamente que você usa com mais frequência?

Bem, vamos lá. Uma delas, que eu uso de forma mais ou menos geral: gosto de fazer o aluno pensar que nos graves o som deve se dirigir pelos olhos ou pela testa, ou seja, a máscara, para evitar excesso de peso no som e uma ressonância gutural. Gosto de citar sempre o *chiaroscuro* da escola italiana, como um exemplo de imagem da ressonância que, em si, contém a dialética do claro e do escuro. Um som que busca ao mesmo tempo uma sensação ressonantal no peito, mesmo que ele seja agudo, e uma sensação de ponta e brilho, mesmo que ele seja grave. Um som que contém a luz e a escuridão, que contém a luz e a sombra, um som síntese desses opostos.

As sensações de grande espaço são muito importantes. Espaço intercostal, espaço orofaríngeo, espaço na cabeça. Gosto de pedir ao aluno que se imagine gordo, não um gordo pesado, mas um gordo imerso numa piscina, em que nada pesa. Isso imediatamente cria, na maior parte das vezes, uma boa resposta, a primeira delas sendo uma laringe menos alta e rígida.

Também uso bastante a imagem de que todas as alturas/frequências habitam um mesmo plano no espaço, isto é, que as notas não devem ser pensadas em “altas” ou “baixas” (no sentido de altura, não de intensidade), mas que estão umas ao lado das outras no plano, como se deslizassem na superfície de um lago, como se estivessem boiando. Isso faz com que o aluno evite elevar ou descer a posição de cabeça em função da nota, bem como de manter a estabilidade da posição de laringe, da língua, etc.

Tem objetivos específicos, em termos musculares e vocais, para cada uma dessas imagens?

Sim, claro, como expliquei acima. A parte de ressonância realmente é a questão da cor ou timbre da voz, mas é claro que a tudo isso correspondem gestos musculares... A minha preocupação muscular maior é com respiração, apoio e atividade glótica no canto, pois são pontos que dificilmente um leigo tenha tomado real consciência na sua vida cotidiana, são gestos muito específicos da atividade do canto. Um cantor iniciante provavelmente nunca experimentou trabalhar a respiração e apoio exigidos no canto, a resistência glótica exigida no canto.

Resumindo, eu diria que eu uso as metáforas para ressonância para fins tímbricos, mas é claro que elas terão implicações fisiológicas ou musculares.

Você tem então objetivos específicos em termos musicais para cada uma dessas imagens?

Tenho objetivos musicais, sim. Por exemplo, se estamos trabalhando uma canção de lamento, triste, peço ao cantor para cantá-la toda emitindo numa vogal fechada escura, um [o]. Se eu estou trabalhando uma música alegre, eu vou passar essa música numa vogal aberta, clara, um [E] ou [a], para que a cor desse canto penetre na interpretação da canção. Agora eu estou trabalhando com uma cantora de musicais aqui do Rio, mas ela veio para mim porque ela está gravando um disco de MPB, não de teatro musical, e ela sentiu que a técnica que ela utiliza nos musicais soa inadequada para o disco.

Estamos trabalho a questão da ressonância, pois ela utiliza um timbre muito frontal, metálico. Então, estamos trabalhando exploração de um timbre mais redondo e escuro, um canto mais suave, e tonalidades mais graves.

E que estratégias você adota quando o aluno não compreende a imagem que você sugere?

Eu tento trazer uma outra imagem, porque como te disse nem toda imagem é profundamente entendida por todos os cantores, e não falo de compreensão racional mas de compreensão profunda, corporal e sonora. Eu gosto sempre de citar uma cena do filme “*E la Nave Va*”, do Fellini, sobre cantores de ópera. Há uma personagem que é a segunda maior soprano do mundo, que tem inveja da grande soprano Edmea Tetua, que acaba de morrer. Nessa cena, a segunda soprano pergunta ao velho professor de canto da Edmea qual era o segredo dos maravilhosos agudos que ela tinha. E o professor responde mais ou menos assim: “Eu vou lhe contar o segredo. Ela ia subindo a escala e, quando parecia que tinha chegado ao seu limite, ela começava a visualizar as espirais azuis do grande caracol marinho, e então conseguia ultrapassar seu próprio limite.”

Neste livro do Juarra, ele utiliza faz analogias com a geometria, matemática, os Vedas, Hegel, a física... Porque as pessoas são diferentes, e têm vivências culturais diferentes, então eu realmente busco tentar uma outra imagem que funcione melhor. Em geral a dificuldade de compreensão de imagens é menos frequente do que a dificuldade do aluno de ter contato e consciência do seu seu corpo está fazendo ou deixando de fazer. Quanto mais dificuldade corporal um aluno tem, menos imediata é a possibilidade das imagens logo funcionarem bem. Os alunos que têm maior consciência corporal têm mais facilidade de compreender as imagens.

Legal, tem mais alguma coisa que você queira falar?

Eu acho que... Já falei à beça (risos).

Tem essa coisa que você falou, de ter um método para cada um, eu acho importante. Se você puder, porque aí fica registrado.

Eu não tenho um método geral, no sentido de que minhas aulas não são iguais, eu trabalho com a individualidade de cada cantor. Se, por exemplo, um cantor tem uma boa emissão e bom equilíbrio ressonantal, mas tem muitos problemas articulatórios, eu vou trabalhar muito mais essa questão articulatória do que o resto, às vezes pedindo que ela faça também fono... Se a pessoa tem pouca resistência vocal, trabalho muito respiração, apoio e resistência glótica. Se a pessoa canta repertório que exige um canto mais intenso, como um *pop rock*, trabalho de forma diferente do que com um cantor de Bossa Nova.

O cantor que canta com uma banda grande, com guitarra e bateria, tem diferentes demandas do cantor que canta acompanhado de violão e percussão.

Quero que o cantor realmente desenvolva uma técnica que servirá para sua expressão artística individual, não de forma genérica. Não há sentido em trabalhar grande projeção para um cantor que nunca vai usá-la, porque estaremos perdendo tempo: ele precisa desenvolver um timbre personalizado dentro do contexto do seu canto, da sua arte. Por isso evito pegar alunos que cantem de tudo, que não saibam o que querem cantar em termos de estilo e gênero. O cantor, mesmo quando está se iniciando na técnica, precisa começar a pensar sobre sua expressão artística individual, sua marca pessoal. Cantar bem não é cantar de tudo, mas cantar a expressão da sua visão pessoal do mundo.

Eu pego muitos alunos que são ainda muito jovens, mas eu os estimulo muito a pensar sobre essa expressão artística: o *rock* não é só um gênero musical, é uma visão de mundo, idem a Bossa Nova ou o samba. Não acho que isso limitador, ao contrário... é necessário um mergulho tão profundo que tem que ser feito em cada gênero, em termos de técnica vocal, de estilo e conhecimento musical, que prefiro infinitamente trabalhar com esse tipo de cantor, que já têm uma ideia, mesmo que ainda vaga, do que quer fazer artística e musicalmente. Mil vezes um cantor sem grande material vocal e com uma visão musical interessante do que um cantor de grande voz sem personalidade musical.

E também não dou mais aulas, como te falei, para atores. Não trabalho mais com teatro musical (já trabalhei um pouco, hoje não mais). Não me interessa trabalhar com alunos que vão cantar através de um personagem. Me interessa a voz do cantor autoral, isto é, aquele que vai se expor e expor sua visão de mundo. E me interessa o mundo da canção autônoma, da canção que é uma obra artística em si, não parte contingente de uma obra. E trabalho muito em estúdio, faço direção vocal de muitos discos, em média talvez uns cinco por ano. É um trabalho muito intenso, sob todos os pontos de vista. Falo bastante sobre esse processo no meu artigo para o livro *Palavra Cantada: Ensaios sobre Poesia, Música e Voz*.

É claro que uso vocalizes em comum para a maioria dos alunos, no que se refere à estruturação técnica do canto, aquecimento, desaquecimento, etc, no que diz respeito a cantores de voz saudável.

Minha abordagem é pouco “psicologizada”, não gosto de fazer papel de “terapeuta”, não quero saber da mãe, do pai, da tia, da avó, o que estava sentindo na hora que não sei o quê... Prefiro a abordagem pelo viés da cultura geral, da história da música, da história da arte, da literatura, da poesia, da política. Acho que

um cantor popular não deve ser uma pessoa desinformada, ignorante... Não exijo formação musical clássica, que saiba a história do corne inglês ou que saiba solfejar perfeitamente. Incentivo que ele estude, e sou especialmente chato com os alunos que não tocam nenhum instrumento, fico martelando até que sintam necessidade de saber tocar algum instrumento, mesmo de forma rudimentar. Fico muito feliz quando consigo convencer um jovem cantor a estudar música de forma consistente, não apenas o canto. Não acho que saber ler música seja essencial para o cantor popular, mas fazer curso de musicalização, sim, saber intervalos, sim, ter noções de harmonia, sim.

Parte II – 25/06/2010, no final do ciclo de aulas.

Quais são as origens da sua terminologia para técnica vocal, e para a ressonância em particular?

Essas origens são basicamente da literatura vocal, tanto livros de técnica vocal quanto de fonoaudiologia.... Claro que eu adapto para o que eu faço, pois os livros muitas vezes têm termos específicos de uma determinada linha ou escola.

Você que sabe, se tiver alguma coisa específica, por exemplo, sei lá, o que é da Mara Behlau, o que é do R. Miller, o que...

Não saberia dizer o que exatamente eu uso do R. Miller, ou da Mara... Eu leio isso tudo, e de modo bem brasileiro, vou adaptando, decantando. Porque a terminologia do canto não é uniforme nem precisa nem no tempo nem no espaço. Por exemplo, as definições de conceitos como, por exemplo, *voce di petto* e *voce di testa* do belcanto italiano contêm coisas que hoje são cientificamente erradas, mas ainda usamos os termos voz de peito e voz de cabeça largamente, mas não querem dizer exatamente a mesma coisa que no século 18. Eu diria que a terminologia que uso pode ser entendida, de forma mais ou menos pacífica, pela comunidade de professores de canto, fonos e otorrinos, mas pretender que sejam termos precisos, inequívocos e não ambíguos é querer demais.

Você teve que adaptar essa linguagem para o ciclo de aulas desta pesquisa?

No seu caso, não foi necessário adaptar muito porque você é professora de canto, você conhece a terminologia predominante que hoje se usa no Brasil, que vem do conjunto mais largamente consagrado da literatura vocal e fonoaudiológica brasileira, norte-americana e europeia. Mas eu tenho uma série de imagens que uso, porque se uma não funciona, eu uso outra. Então eu não tenho imagens fixas... “Só

posso falar assim de um assunto, só dessa maneira”. Não, se eu sinto que a pessoa não está entendendo, eu tento então uma outra imagem. Por isso que é tão importante ler estas várias fontes literárias.

Claro que a terminologia é uma coisa mais específica, então eu procuro usar na terminologia de anatomia e fisiologia os termos que hoje são mais ou menos do domínio da fonoaudiologia, porque eles fizeram a sistematização muito melhor do que os professores de canto, especialmente nas últimas 2 ou 3 décadas. Então eu uso esta terminologia – claro que tem algumas diferenças, mas, basicamente, é esta. E, na questão das imagens, das metáforas, aí não, foram coisas que eu fui pegando aqui e ali... acho que algumas das mais importantes foram daquele livro que mencionei (JUVARRA, *Riflessioni Figurate sul Canto*), um livro muito criativo e inspirado.

Legal. Só uma coisa sobre isso: você diria que as suas imagens têm um objetivo específico? Eu já te fiz esta pergunta antes, mas agora que eu escrevi estes dois artigos isso me interessa de um jeito diferente...

Claro que eu uso imagens para um objetivo, mas eu não sei se são objetivos tão específicos. Eu acho que é mais uma sugestão do que propriamente uma indução, sabe? Eu acho que é mais sugestivo do que indutivo. Porque o processo do aluno é um processo longo de criação de sua linguagem própria, metafórica, simbólica, para a sua própria voz e sua arte. Tem uma linguagem sensorial e tem uma linguagem metafórica. Quando os alunos desenvolvem imagens próprias, e que podem ser consideradas saudáveis ou corretas, é sempre muito bom. Quando elas são corretas do ponto de vista fisiológico, é sempre ótimo, tem mais chances de funcionar e de ser introjetadas. Porque se ele mesmo criou aquela imagem, já conseguiu fazer a conexão.

Você considera que existe um padrão vocal, um ideal sonoro a ser atingido pelos alunos?

Não no sentido de determinar o que é uma voz bonita, adequada, eficiente ou eficaz. Trabalho com a flexibilidade do conceito do que seja uma boa voz, no sentido de que cada artista, cada intérprete, cada gênero pede certas características vocais. Então, para me repetir uma vez mais, não acredito numa técnica vocal única para tudo. E nem acredito num cantor que cante bem tudo. Não acredito nisso, ninguém me convence disso. É como achar que um bom ator pode fazer bem qualquer papel, não acredito nisso.

Eu acho que o único ideal de padrão vocal que persigo é o que se refere à saúde da voz, à higiene vocal, ao respeito às bases fisiológicas da voz, à busca da naturalidade da emissão, à atenuação das tensões vocais e corporais, à atenuação da hipernasalidade e da guturalidade excessivas – *excessivas*, repito: um pouco mais de nasalidade, dependendo do gênero, do estilo, pode ser interessante. Já o excesso de guturalidade é potencialmente mais arriscado, mas como cantar *rock* pesado sem um pouco de guturalidade? Mas o excesso realmente é nocivo. Acredito na busca de uma respiração e apoio eficientes, uma ressonância que seja o mais equilibrada e natural possível, respeitando a individualidade e personalidade de cada cantor. Não uma ressonância ideal, ou padronizada, de jeito nenhum.

Como o canto popular não requer grande projeção vocal, isso facilita a busca por esta naturalidade, ou impressão de naturalidade – sempre é um artifício, porque cantar não é igual a falar, como se sabe. Existe uma série de ajustes e um longo processo de conscientização vocal, corporal e musical, e isso inclui aspectos da linguagem musical e da expressão artística, que têm que ser parte essencial dos objetivos da aula de canto, a meu ver. Não pode ser separado. Meu objetivo não é fazer o cantor ser tecnicamente perfeito ao cantar uma canção. mas que ele desenvolva uma expressão artística, porque eu fico instigando o tempo todo, como eu acho que você deve ter notado aqui... “O que essa canção quer dizer?”, “Qual o andamento que você sugere?”, “Esta tonalidade é a melhor mesmo?”, “Você fica mais confortável cantando essa música de forma mais suave ou mais intensa?”, etc. Eu preciso saber quem é este cantor com quem estou trabalhando, e o que ele pretende dizer através da canção.

E no caso de alguns estilos em que as disfonias desempenham um papel expressivo... Por exemplo, no nosso canto popular brasileiro, tem muito uma coisa de a naturalidade da voz incluir as “sujeiras”, vamos dizer assim, elas são desejáveis. Como lidar com isso, não deixar um excesso?

As pequenas e eventuais “sujeiras” podem ser parte integrante de alguns cantores ou estilos musicais. Por exemplo, no *rock*. Tenho pouquíssimos alunos de *rock*, pois aqui no Rio de Janeiro não há muito espaço para o heavy metal, etc, é sempre mais um *pop-rock*. Porém, o problema é quando o aluno faz essas “sujeiras” sistematicamente e de forma nociva, quando ele não consegue cantar com voz limpa. Sempre peço exames de laringe aos alunos, periodicamente, e só trabalho com cantores com lesões quando estão também fazendo fono e sob supervisão de

um otorrino. Mas devo dizer que, particularmente, gosto de vozes mais limpas, e acho que o público brasileiro também gosta de vozes mais limpas, é só observar a maioria dos grandes cantores brasileiros. Claro, existem exceções maravilhosas, como a Elza Soares, que é um tratado de técnica vocal não-ortodoxa ambulante.

Eu acho que uma das grandes questões da pedagogia vocal do canto popular é que não tem um padrão para seguir. Ou seja, tem toda uma coisa de metodologia que é mais difícil. Porque não pode ser um modelo para tudo, não pode ser totalmente idiossincrático, que não se relacione com um gênero... Foi uma coisa que eu perguntei para a Jeanie também quando a gente conversou. Mas eu senti que você tem muita segurança em escolher um caminho. E uma coisa que eu talvez esperasse era que você puxasse mais minha voz para o registro de peito, como aconteceu por exemplo com os professores de belting... O Isabeh trabalhava um pouco de música popular – eu cantei Djavan com ele – e era uma coisa mais assim: “Olha, existe isso, a música popular é feita assim com voz de peito...”. Com você isso foi diferente, eu acabei cantando mais com a voz mista de cabeça... Essa questão da naturalidade da voz me deixa confusa, como eu te falei – não sei apontar o que é meu natural, meu natural é cantar como? De certa forma sinto as duas vozes naturais... Eu queria saber como você sente isso num aluno escolhe seguir um caminho com ele... Quais são as etapas desse desenvolvimento?

Então, eu não parto desse pressuposto de que no canto popular a voz da mulher tem que ser de peito, eu não parto disso. Eu parto do que o aluno tem, sempre. Das qualidades e das dificuldades também. Claro que é mais fácil trabalhar uma voz do zero. Mas se chega uma pessoa que já tem uma técnica vocal, como é o seu caso, eu não posso ignorar ou desprezar tudo o que você já tem de estrada. Você conhece sua voz muito melhor do que eu! Então eu vou aproveitar o que você tem, da melhor forma possível. Se a sua voz é uma voz mais para mista, leve, clara, dá perfeitamente para cantar música popular assim. Eu acho que sempre a questão é de adequar o repertório, aquela coisa que a gente falou: para cantar “sambão”, samba de quadra, de forma tradicional, por exemplo, fica mais complicado.

Você vai ter que achar um repertório – e o tratamento desse repertório, isto é, a concepção musical e os arranjos -- que se adequem à sua voz. Você pode, por exemplo, interpretar um samba de quadra de uma outra forma, mais delicada, mais leve, se mudar o arranjo e a concepção musical. Agora, a questão das etapas é mais complexa. Eu não acredito em etapas lineares e não comunicantes. Acredito

numa abordagem multifacetada, concomitante, com áreas de intersecção, eu não vejo como uma pessoa pode trabalhar primeiro só a postura, depois só a respiração, depois só a ressonância...Sabemos que algumas escolas de canto lírico, especialmente escolas mais antiquadas, trabalhavam dessa forma. A grande Montserrat Caballé conta que durante o primeiro ano inteiro de suas aulas de canto, ela só fazia exercícios de respiração. E não é que isso não dê resultado, pois veja que grande cantora ela se tornou! Mas no mundo de hoje acho isso impossível, ninguém mais pode passar um ano fazendo exercícios respiratórios até começar a cantar, é irrealista. As áreas se interseccionam, pois o que é ter uma boa técnica vocal senão ser altamente coordenado nas várias integrantes do canto? [interrupção com a chegada de um aluno] E quais são essas áreas de intersecção? Essas áreas são: 1) o tônus corporal e o equilíbrio postural sem tensões excessivas ou bloqueadoras, especialmente no que se refere à região do pescoço, da mandíbula, dos lábios e da língua. Basicamente estes formam o “quarteto infernal”; 2) a respiração e o apoio eficazes e adequados a cada situação; 3) a emissão que busca competência glótica com flexibilidade e uniformidade de registros (que é o que a gente acabou de fazer um pouco aqui), o domínio da passagem dos registros; 4) boa articulação e 5) a ressonância que busca a personalização tímbrica – isso é um trabalho que aqui a gente não pôde fazer muito, mas é o que eu insisto sempre com os alunos: a *sua* voz, a *sua* voz, a voz que é só sua. E isso é bem típico do canto popular brasileiro, os cantores querem ter uma marca pessoal muito notável: a voz da Bethânia, do Caetano, da Zizi, da Gal, do Roberto Carlos, do Tim Maia, imediatamente identificáveis. E isso vai contra algumas escolas de canto, especialmente nos EUA, que buscam a emulação, a imitação como padrão. Lá, os cantores querem aprender o padrão usado para cantar folk, ou *rock*, ou rhythm & blues, e acabam se parecendo todos uns com os outros. E isso também nos musicais americanos, em que o estabelecimento de um padrão vocal é determinante para se conseguir fazer certos papéis. Nesse caso, isso é perfeitamente explicável, pois o padrão vocal é o do *personagem*, e também há a necessidade da escalação de vários elencos mantendo-se o *padrão de qualidade* vocal constante e sem surpresas. Eu consigo entender essa premissa no teatro musical, mas não na música popular. Em certos gêneros, como no hip hop, no gospel, no heavy metal e no rhythm & blues, essa padronização absoluta chega a ser quase orwelliana. É um fenômeno muito norte-americano, e acontece também no cinema hollywoodiano e

nas sitcoms da TV: tudo se aproxima de fórmulas testadas e aprovadas, e tudo carece um pouco de surpresas, questionamentos, dissensões e originalidade. Tudo é um pouco *déjà vu* e *déjà entendu*.

É, existe um padrão.

E este padrão é que leva à possibilidade de metodização. Quando existem padrões fixados ao longo do tempo para se cantar um gênero musical, é muito mais fácil criar uma metodização, uma sistematização. Por isso é que eu não me decido a dizer para você que seja uma boa ideia existir uma metodização do canto popular no Brasil, da sistematização de uma pedagogia do canto popular brasileiro, porque temo que isso venha a engessar as variadas possibilidades de expressão vocal e artística, pode enrijecer a criatividade, a originalidade, o inesperado. A partir do momento em que se metodiza, diminui a possibilidade das exceções, das dissensões, e acho que isso empobrece a música, a arte e a cultura. Então eu tenho muitas dúvidas, e é por isso que não tenho vontade de trabalhar em escolas de canto ou universidades.

O trabalho em que eu acredito é o trabalho individual, personalizado, que faça a técnica vocal *servir* à expressão artística. O objetivo final é dar ao cantor as ferramentas para ele desenvolver uma autoconsciência e independência para resolver seus questionamentos. Agora, por exemplo, você está numa fase de confusão, porque você teve milhares de insumos de informação, e agora você vai ter que digerir-los lentamente e tomar decisões artísticas, técnicas, estéticas. Você tem os elementos para fazer isso, mas vai ter que decidir. Cantar é decidir. Você tem que decidir sobre certas coisas, que vão desde “como é que eu vou colocar a voz e que tom eu vou cantar”, até “que instrumento eu vou usar, e qual é o andamento”... você tem que tomar decisões. E é isto que vai te ajudar a desenvolver uma personalidade artística, uma marca, uma expressão pessoal.

Sobre isso, do timbre, de definir o que é a sua voz. Existe um método para fazer isso ou é uma coisa que você sente, do aluno, e aí você vai reforçando, é uma coisa da sua percepção?

É isso, eu procuro ver o que tem de melhor e de mais fácil, a qualidade melhor... Às vezes é uma coisa que você percebe numa região pequena assim, três, quatro, cinco notas, e você começa a desenvolver a partir dali.

Você sente que o “filé” da voz está ali e você vai tentando...

É uma boa imagem! Sim, e tem muito a ver com gravar a voz e escutá-la, eu e o aluno, juntos. Analisar, entender, saber ouvir. E tem muito a ver com o lento libertar-se de influências. Todo cantor tem influências, é claro, e isso não é mau no começo, o que não pode é não querer libertar-se, ou ficar fixado naquele “quadrado”. Por exemplo: cantar uma canção, um repertório que não esteja associado àquela influência. Começar a desenvolver um pouquinho esta questão do timbre por aí também, e é um processo, na verdade um processo meio lento e de muita maturação. É muito difícil você ver um cantor jovem já ter um timbre marcante. Há raras exceções: a Bethânia já surgiu com um timbre marcante, a Dalva de Oliveira, o Milton Nascimento, o Tim Maia, a Cássia Eller, o Mário Reis, a Nora Ney. Mas grandes cantores levaram anos para desenvolver o timbre com que nós hoje os identificamos: a Angela Maria começou imitando a Dalva, o João Gilberto começou imitando o Orlando Silva, o Roberto Carlos começou imitando o João Gilberto, a Elis começou imitando a Angela Maria, etc. Um bom exemplo de hoje sobre timbre marcante é a Maria Gadu: ela surgiu muito jovem e já tem uma marca vocal muito pessoal. O fraseado dela se parece com o de outra cantora, ela é paulista mas canta com sotaque carioca, o repertório ainda é meio impessoal, ela ainda tem muito chão a percorrer em termos musicais, mas o timbre ela tem, e o público imediatamente a identificou e consagrou.

É bem dela.

Ela tem. E, de outro lado, tem pessoas que vão desenvolvendo, né? Você pega o primeiro disco do Caetano, ou do Gil. Você vê que é um longo caminho até chegar...

Para definir, né? É, por fim é isso mesmo. Vou até resumir essas duas em uma só. Quais você considera que seriam os desafios a serem vencidos pela pedagogia popular do canto popular brasileiro, e como não criar uma metodologia única,- que eu sinto que é uma coisa que tem entrado bastante com a metodologia americana no Brasil, bastante, até nos professores de canto popular, que começam a importar um pouco isso – professores que se dizem de popular brasileira -, mas também sem ser uma coisa que você não possa teorizar a respeito, entende? Claro que no contato com o aluno existe esse processo, e o legal é isso mesmo. Mas como se referir a isso para que a gente possa ter uma discussão de grupo? Para não ser sempre esta coisa de: “Ah, cada um faz o seu e...”, e a gente perde uma solidez em relação à nossa prática.

Então, acho essa questão da nossa postura “colonizada” na pedagogia vocal um problema, no que se refere à música popular brasileira. Hoje a gente está inundado de métodos norte-americanos. Qual é o problema disso? O problema é que nos EUA existe uma infinidade de métodos diferentes, muitas vezes diferentes só na aparência, pois se plagiam mutuamente. E lá, como existe a questão essencial de marketing, de como vender seu produto que é similar ao do vizinho, cada professor tem que dizer que o seu método é único, e aí cada professor começa a usar uma terminologia diferente, simplesmente como estratégia de personalização de marketing, não de abordagem científica ou de pedagogia. Acho que a hiperprofusão de métodos pode ser mais danosa que a falta deles, pois começa a existir uma babel terminológica.

Aqui estamos sendo contaminados, especialmente por causa da internet e dos googles da vida, já há brasileiros usando uma terminologia importada terrivelmente mal traduzida. Então você começa a ouvir termos que não existiam na terminologia de canto no Brasil, como “alcance” (má tradução de “range”) onde usamos extensão, “potência” (má tradução de “power”) onde usamos intensidade, etc. E embatucamos em termos ambíguos como “tone”, que pode significar tanto “som” quanto “timbre” e muitas vezes o pessoal traduz por “tom”, por aproximação etimológica. Uma confusão! Essa questão de uma sistematização de uma terminologia comum entre otorrinos, fonos e professores de canto seria talvez a questão mais importante, e foi algo que começou a ser feito pela turma multidisciplinar da Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz no começo dos anos 1990, mas que foi posteriormente atropelada pela babel cibernética dessas centenas de “novos” métodos de técnica vocal norte-americanos.

Sim, para que as pessoas possam conversar, não é?

Exatamente. Para que os professores de canto, da velha e da nova guarda, possam conversar entre si, e com os médicos e os fonos. Agora, em relação à metodização pedagógica, tenho dúvidas, eu não sei se eu acredito nisso como uma algo positivo, que vá gerar cantores mais criativos e originais. Mais saudáveis, sim, talvez (se as aulas não forem em grupo), mas e a criatividade? O que eu defendo e que sempre declaro é que os professores de canto têm que conhecer bem anatomia e fisiologia, e têm que se manter atualizados. Para mim isso é o mais importante. Eu acho que isso ainda está longe de acontecer de forma generalizada, pois não é uma profissão regulamentada, então há pessoas muito despreparadas para dar aula, mas

que dão aula mesmo assim, que não têm conhecimento básico, ou um conhecimento ultrapassado, que não acompanharam a revolução laringológica das últimas décadas do século 20. Isso é um problema, e uma questão para o Ministério da Educação, sei lá.

Porém, se um grupo decidir buscar uma metodização, como por exemplo nos cursos superiores de canto popular, como na Escola de Música de Brasília, deve-se sempre contemplar uma certa flexibilidade de conceitos. É muito difícil ter uma unanimidade em canto popular quando alguém diz: “deste jeito é que está certo”, “esta música canta-se dessa forma”, “a melhor ressonância é essa”, acho isso complicadíssimo. Como te falei, acredito na anatomia e no respeito às bases fisiológicas, acredito nos princípios de saúde vocal, na higiene vocal, mas quando chega a parte de se consagrar uma certa técnica uniforme e geral para se cantar uma canção, já fico desconfiado. Talvez, se você separar por gêneros, talvez essa metodização seja possível. Por exemplo, o canto dito sertanejo. Mas veja você: quando se achava que o canto sertanejo seguia padrões muito uniformes de emissão, timbre, ressonância, vibrato e fraseado, surge uma dupla como Victor & Leo, que revoluciona todos essas padrões. E uma das mais fortes razões pelas quais eles se destacaram foi porque ninguém aguentava os cantores sertanejos que parecem clones uns dos outros! De repente vem esta dupla Victor & Leo que cantam quase sem vibrato, numa tessitura média, não abusam de agudos, cantam suave, sem projeção, sem ressonância metálica, não gritam, e de repente tem um sucesso estrondoso. O público aceitou completamente, e já começam a surgir outros nessa linha, como a Paula Fernandes, que canta numa tessitura feminina grave, com pouco vibrato, com um fraseado mais próximo da MPB do que do sertanejo. Agora, você imaginou se eles tivessem estudado numa Escola de Canto Sertanejo, seguindo um Método de Canto Sertanejo? Os professores seriam obrigados a dizer que a técnica que se usa não é essa, e que esteticamente é um equívoco, que o estilo não é esse.... É disso que eu estou falando, entende?

Imagine um cantor como o genial Jackson do Pandeiro, o “Rei do Ritmo”, cuja inventividade e precisão rítmicas só tem rival com João Gilberto. Em que escola de canto ia se aceitar aquela voz áspera e roufenha como uma voz aceitável? Quem podia dizer “oh, que bela voz”? Ele era um gênio da divisão rítmica e da expressão popular, não importa se a voz dele é feia ou suja, pois a arte dele transcende esse padrão conservador de “beleza”. Eu tenho muito medo dessa tentativa de

padronização, já tive essa discussão com vários grupos, eu tenho medo deste engessamento que a metodização traz e que praticamente acabou, por exemplo, com a possibilidade de renovação no jazz, que foi o primeiro gênero a sofrer uma grande sistematização pedagógica. O jazz, que foi a mais revolucionária das vertentes musicais do século 20, é hoje uma paródia de si mesmo, mumificado, engessado. Claro que é um problema haver professores de canto despreparados, mas profissionais despreparados há em todas as profissões. Claro que queremos melhorar o nível dos professores de canto, mas acho que isso pode ser feito através de cursos de anatomia, fisiologia da voz, oficinas de canto e de fono, discussão de casos, etc. E é preciso que o aluno iniciante se informe sobre seu futuro professor, quem são seus alunos, qual sua formação, etc. Acho que é isso, né?

Acho que sim. Acho que essa coisa da discussão, isso que é complicado. Viabilizar sem transformar numa escola.

É, sem estabelecer uma padronização engessante.

Durante todo o tempo da Associação Brasileira de Canto (da qual eu fiz parte desde o começo, fui sócio-fundador) e do Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro, eu e vários colegas sempre defendemos a tentativa de se fazer um glossário terminológico. É um trabalho hercúleo, e que só pode ser feito coletivamente, mas a gente tem uma porção de pioneiros aí, então acho que seria possível. Talvez fazer uma página na internet com profissionais reconhecidos entre otorrinos, fonos e professores de canto... tentar definir estes termos...

Ou pelo menos associar as coisas, para não ficarem tão soltas, assim: isso se referencia a aquilo, enfim...

Por exemplo, os termos “tessitura” e “extensão”. Tessitura é uma coisa, extensão é outra, mas algumas pessoas os usam como sinônimos, e já está se tornando aceitável... Agora, “potência vocal”... o que é isso? Já temos intensidade, volume, projeção. Você ainda vai acrescentar mais um termo? Para quê? Outro exemplo: “pitch” é um termo de uso corrente na fonoaudiologia que praticamente nenhum professor de canto usa no Brasil. Vamos tentar “enxugar” esta terminologia para a gente falar uma linguagem parecida... As diferenças em termos de técnica vocal vão sempre existir, dependendo da escola, e não acho isso ruim, acho bom. A escola de canto inglesa diz que a melhor técnica respiratória para o canto é “a”, a italiana diz que é “b”, a alemã diz que é “c”... e o fato real é que há bons e maus

cantores em cada uma dessas escolas, então nenhuma delas pode querer ser dona absoluta da Grande Verdade sobre Técnica Vocal.

Mas essa babel terminológica que se intensificou a partir da internet é muito prejudicial. Nós já tivemos a supremacia do belcanto, que efetivamente sistematizou essa terminologia, com termos que usamos até hoje, porém as definições científicas de alguns desses termos ficaram ultrapassadas. E recentemente fomos invadidos por centenas de termos em inglês, devido à supremacia norte-americana na pesquisa científica da voz, e da popularização dos métodos norte-americanos de canto. Então é uma confusão. Acho que o primeiro ponto, crucial, seria uma uniformização terminológica sobre voz. Sem isso, qualquer tentativa de metodização pedagógica é impossível: teríamos dezenas de diferentes métodos de canto se arvorando de donos da verdade, que é mais ou menos o que está acontecendo nos EUA neste momento.

2.7. Mirna Rubim

Entrevista concedida em 25 de junho de 2010.

Qual que é a sua formação acadêmica em música?

Eu tive além do bacharelado, eu comecei um bacharelado numa faculdade de medicina, então eu fiz medicina durante 8 períodos na UFF. No sétimo período eu fiz vestibular de novo para canto, aí comecei em canto, bacharelado em canto na UFRJ, terminei, fiquei um bom tempo tentando carreira... Estudando com um professores particulares, estudei com a Carol McDavid, Nelson Portela e Eliane Sampaio. Aí eu resolvi fazer o mestrado, fiz mestrado em música na Uni-Rio e já emendei com o doutorado em canto na Universidade de Michigan. Eu quase morri, porque em Michigan eu emendei, defendi a dissertação em outubro de 2000 e em janeiro de 2001 eu estava fazendo doutorado, eu emendei e fui parar na psiquiatra. Aí eu me recuperei e cá estou eu.

Eu já entrei na Uni-Rio no dia 11 de novembro de 1996, eu já fiz mestrado e doutorado sendo professora aqui.

E a sua formação musical, técnico-musical?

Desde os 4 anos eu estudo piano, com 10 anos eu fiz o curso técnico de piano na UFRJ, emendei na graduação e fui sem parar. Tentei ser uma profissional normal fazendo medicina, mas não foi possível. Eu juro que tentei.

Há quanto tempo você ensina canto?

Olha, eu comecei a dar aulas em torno de 1992, dá quase 20 anos.

E por que você resolveu começar a ensinar?

Eu já nasci professora, eu ensinava para as minhas bonecas quando eu era criança... Eu nasci professora, tenho compulsão de ensinar. E aí, conforme eu fui vendo que conforme eu ensinava eu entendia melhor minha voz, eu virei compulsiva. O que me levou a ensinar foi descobrir em mim e testar no outro e ficar maravilhada: "Nossa, eu quero..." Uma bola de neve o feedback assim, testar. Eu sempre testei em mim, eu sempre fui minha cobaia, li um pouquinho para ter um respaldo, na época que eu consegui ter acesso à literatura, que foi depois que eu conheci a Eliane, porque ela me deu toda uma literatura de base de técnica vocal, de fisiologia. Inclusive porque é tudo muito recente, o livro do R. Miller é de 96, eu me formei na graduação em 91, não tinha. Não tinha literatura bem escrita, atualizada, com pesquisa. A videolaringoscopia acho que é da década de 80! A gente não tem essa noção, né?

É, as coisas andaram tanto...

E o computador. Eu me lembro papai comprando TK 2000, TK 75. Eu tive um CP 500! Eu estava nascida quando o computador começou. Eu peguei essa tecnologia, e essa tecnologia acompanhou a técnica vocal. Então eu faço parte de uma geração que não tinha acesso porque não tinha. E a nova geração está tendo o privilégio de ter acesso a essa informação, a pesquisas sérias.

Legal. Como você classifica a escola em que você se formou cantora? Foi canto lírico, canto popular...

Canto lírico, totalmente. Eu passei por várias técnicas, estudei italiana com a alemã, depois eu vi que tinha uma mistura, os americanos são meio misturados, né? Tinha apoio para dentro, apoio para fora, apoio para cima, apoio para baixo, tudo quanto é tipo de apoio, até chegar à conclusão, hoje, que o mais saudável é o que o R. Miller ensina, que é o mais perto da técnica italiana, que é uma coisa realmente tendendo para dentro, que tem costelas. Para baixo, nem pensar!

E que estilos de canto você ensina atualmente? Mais de um, né?

Eu só não pego sambista e pagodeiro e...cantor. Eu realmente hoje estou focada em musical brasileiro, musical de Broadway e canto lírico, e ópera. Ópera canção, né? Mas eu tenho foco para ópera, quem técnica para ópera, o resto é pinto. Assim como o musical da Broadway é muito mais difícil que o musical brasileiro. Quem canta ópera vai cantar canção, quem canta musical da Broadway vai cantar musical brasileiro. Então eu ensino o que é de mais difícil, o resto fica fácil.

E o que te levou a ensinar mais de um estilo de canto?

Foi a demanda. O mercado. Foram procurando, procurando... “Gente, como é que eu vou ensinar este povo, se eu não estudo isso, se não tem livro sobre isso, se ninguém ensina isso.” Eu experimentava na minha garganta, eu sempre falo. Eu experimento para ensinar. “Vem ensinar o que não sabe fazer que eu não levo a sério.” Entendeu?

E na sua opinião quais que são as principais diferenças fisiológicas entre estes estilos que você tem trabalhado?

Olha só, se eu for pensar num popular mais brasileiro, existe uma emissão mais oral, mais baixa, de palato. O som é mais oral, perto da fala. O lírico é radicalmente bem com ressonância de cabeça, uma mistura o tempo inteiro. E o musical é uma “mistureba”. O musical, além de ser uma mistureba da fala no meio com o lírico em cima, ainda tem o *belting*, que pode “beltar” mais ou menos.

Algumas pessoas “beltam” maias, algumas “beltam” menos. Basicamente eu sinto assim: tem uma coisa *pop*, completamente lá embaixo, na fala, não precisa fazer nada. Tem uma coisa “uuui” [exemplifica], para lírica, aqueles que usam os... os *pop* chamam de “legitimate voice”, que eles apelidam para “legit”, que é esta voz meio natural, que parece lírica, que flutua... E tem o *belting*. Então aí você começa a ver as gradações. Dentro da música de musical tem uma série de classificações. Eu tenho até um livro legal, se você quiser xerocar...

Claro que quero.

Ela classifica tudo para você. [ela se refere ao livro de Jan Sullivan, *The Phenomena of the belt pop voice*]

Como que é a sua definição de belting?

Tem várias definições na literatura, tem a minha (risos). Eu encontrei uma que eu adorei: é que o *belting* é um tratamento de tenor para a faixa de lá bemol 3 a mi bemol 4, na mulher. É uma técnica de tenor nesta quinta, principalmente nesta quinta. Acima disso já é um mix, que eu chamo de mix safado. Eu digo que o *belting*, seguindo a Sullivan, que é este livro que eu te falei, que me ajudou muito...

Jan Sullivan?

Isso.

Eu já procurei e nunca consegui esse livro, ai que bom!

Eu tenho xerox dele lá em casa. Você precisa ir lá em casa... Tem umas pilhas.

Eu vou nadar.

Eu tenho os originais e o xerox para emprestar. E aí a Sullivan fala o seguinte: que o *belting* é uma manipulação do trato vocal, que seleciona os harmônicos da estridência, e que não é pelo peito, pelo peso, é pela estridência. Então você aprende a manipular o trato vocal, a laringe sobe, a língua espreme. E tem um sorriso específico. No final das contas, existe muita semelhança, porque tanto no... Eu uso uma técnica vocal que tem bastante sorriso no lírico. Então ir do sorriso do lírico para o sorriso do *belting* para mim é uma coisa fácil. Quem tem a técnica muito vertical não tem facilidade para *beltar*. Eu vou surfando ali nas duas, entendeu? Por exemplo, o *belting* tem um exercício de que eu gosto muito que é um “é” (exemplifica: é-é-é...). Você vai leva o “é” lá em cima, mas não pelo peso, eu sinto a garganta subir, eu sinto isso aqui, a língua recuar, mas não deixa encostar na laringe nem raspar. Eu só sei que eu vou cantar um som horrível, e deixar. Aí eu vou

permitindo a minha garganta nunca me machuca, não machuca os alunos, entendeu? Porque é um ensino de risco, eu sei que ensinar *belting* não é para qualquer um, entendeu? Tem que saber reconhecer a ressonância, a estridência, onde está... Às vezes você tem que passar por um som horrível antes de chegar no menos horrível, porque a sensação interna do aluno sempre será horrível. Mas ele acaba acostumando... Respondi a sua pergunta?

Sim, claro. E a outra é um pouco o oposto: que procedimentos pedagógicos se mantêm constantes e quais variam conforme o estilo que você trabalha. Tem alguma coisa em comum?

Olha, o que eu tenho feito é o seguinte: respiração e sensação de apoio é tudo igual, exceto que quando você *belta* você vai ter uma alta pressão (exemplifica), “*éé*”, de grito, coisa realmente *bellying*. Que é normal, comum ao outro, só que uma respiração de esforço, muito esforço. Esforço também é... segurar este som na máscara, assim.

Vou descrever o que você está fazendo: você está fazendo um sorriso, que mostra todos os dentes, e a língua dá uma subidinha...

É, a língua dá uma subidinha. (Exemplifica). É um grito, essa autora fala que *belting* não é peito nem grito. Não é isso o que as pessoas estão ouvindo. Eu sempre estou traduzindo para os alunos. Olha, você vai ter uma impressão de que está imitando...

Mas o importante é que não tem o desgaste do grito.

Exatamente, e que não tenha o “encostar” que eu chamo. Repete a pergunta que eu dei uma viajada...

O que é que tem em comum nos procedimentos pedagógicos e o que que há de diferente. Você falou que o apoio...

É, e o que eu faço principalmente com as mulheres, que sofrem mais - com o homem é mole, ele está no peito o tempo inteiro, só abre e fecha, abre e fecha. Mas é peito, peito, peito. Nós, não. Você decide, vou botar no peito. Então, eu falo com todas as minhas alunas: quer ter voz, a gente vai cacarejar lá no agudo, ok, que eu faço com todas. Eu vou te mostrar o que eu faço para você... Eu uso um exercício... “*Si-o-si-o-si-o-si*” (exemplifica). Porque ele tem “*s*”, que bota peito, e o “*i*” que vai para a cabeça. Então deixa a pessoa acordar de duas coisas: “*s*” acorda o peito e o “*i*” acorda a cabeça. Se for uma *belter*, ela não vai querer ir para a cabeça, ela vai querer ficar... “*si-o-si-o-si*” (exemplifica). Mas aí se ela não fizer isso ela não

vai ter agudo. A maioria das vezes ela usa híbrida, todas usam. Só que gritam. Porque eu acho que fica assim, deste tamanho. E aí tem uma “má-má-má-má” (exemplifica, subindo o tom), que tem um “eme”, que bota a máscara, e o a “a” que grita, só que aí fica um misto, não machuca. Aí fica alto, a pessoa faz certo, na marra. O outro que eu inventei, é o “malacala” (risos). “Malacala” você pega essa sequência e fala: “Malacala-malacala-ma” (exemplifica). Eu não cobri, eu falei (exemplifica). Aí a pessoa vai com... “malacala...”. Eu como sou lírica, eu sou safada, eu dou sempre uma misturada, mas eu procuro manter o máximo de *speaking* possível. Depois, eu faço meu *belting* [exemplifica]. “Uow, uow, uow”... Porque quando faz isso, vai para o agudo. “Uow, uow” [exemplifica]. Aí depois que libera lá no agudo, eu inventei este aqui: “Uow, uow, uow, lá, lá, lá”. Eu chamo de esquizofrênica, duas identidades. É uma lírica e ouyra *belter*...[exemplifica].

Então na verdade você usa o tempo toda as duas técnicas?

Todo tempo a técnica lírica, para proteger...

E vai fazendo as conexões.

E vou fazendo a conexão através do *speaking*, vou misturando fala naquela forma. E a voz tem sempre proteção aguda, nasalidade... Não tem como ser outra técnica! Sem ter um respaldo no lírico a pessoa não desenvolve. Ela só vai ganhando coragem para *beltar*, aí vai ganhando uma notinha *belting* lá bemol, que todo mundo consegue, depois lá, si bemol ok... Quando chega no si, todas as mulheres peidam, com todo respeito (risos). Si, tem uma passagem no si, si-dó elas reclamam... Aí, quando vai chegando ré bemol-ré, já é um twang. Já começa a misturar “éin”, já é meio cabeça, meio nasal, meio...

Já não é exatamente...

Não é aquele *belting* que incomoda. Enfim... E umas têm mais facilidade, outras menos. Eu procuro muito respeitar. “Essa é uma *beltter* que grita”, eu falo, “essa é *negona*”, “essa é uma mix meio a meio”, essa é mix lírica”... E eu vou ajustando a minha aula... Bota isso aí para cantar não que ela vai ficar rouca, você sabe que vai ficar rouca. Aí daqui a pouco eles vão achando...

E os alunos de canto lírico, você usa alguma coisa do belting para os alunos do canto lírico?

Não, eu não aplico não. O que acontece aqui na UniRio é o seguinte: a gente tenta a técnica lírica e aí tem uns fenômenos, né? Entra aqui para fazer canto lírico, aí entra e você fica tentando... Não encaixa. “Essa cantora aqui é popular...

Desisto”. Dou técnica de *belting*, vai num instantinho. Ele não quer aquela estética. Teve uma este semestre que foi um estouro, eu estou há dois semestres, e ela sofrendo, sofrendo, aí eu falei para ela: “Canta popular, canta uma música popular”. Ela cantou e eu falei: “Garota, você nasceu para cantar isso, por que você está cantando lírico, você é louca?” (risos). Sabe, ela realmente não se achava lírica. É uma angústia, ela cantava em coro lírico, com uma vozinha de cabeça, e era um canhão, mulherão, se for soprano vai ser um “sopranão”, tudo “ão”... Aí ela se achou. Eu mudo mesmo. Ela é muito nova, está com 19, daqui a pouquinho ela vai sentir o bichinho coçar porque a voz vai encaixando, vai ajustando o médio que é rouco o som, daqui a pouco ela vai descobrir o agudo, o agudo com laringe gorda, baixa. Aí ela vai querer cantar lírico... Eu já estou até prevendo. Mas tem que deixar vir dela, entendeu? Em geral eu não misturo as duas técnicas, assim, quem é cantor de popular, é cantor de popular, eu uso o lírico como ferramenta pedagógica. O repertório popular, eu aqueço agudo, mas aqueço *speaking*, e o lírico só a voz do lírico. O que acontece às vezes é que umas líricas, como a Lilian, ela canta popular – uma negona, hmm, com uma voz..., Martha que me mandou ela – ela tem uma natureza “negona” dentro dela, que é forte. Eu tenho que ficar segurando a onda dela. E agora quando ela canta uma canção erudita meio negro spiritual é um espetáculo, ela coloca uma mistura de peito, uma coisa. Mas é meio dela, entendeu, eu não ensinei, eu só seguro a rédea, porque se deixar... Baixa um santo ali.

Uma pergunta: o musical brasileiro você acha que tem estas características do “sorrisão”, como é mais ou menos que você observa?

Eu acho que o que acontece no musical brasileiro é que quem tem o sotaque americano incomoda o público, e tem os cantores que conseguem fazer... Gasparani consegue, Soraya Ravenle consegue. Quer ver quem não consegue? Não é antiético não, é um dado, é uma característica, a pessoa é *belter*. Ivana Domenico é uma *belter* de corpo americano, ela canta em português com sotaque, sotaque de emissão.

E aí para dar técnica para este cantor que tem mais vocação para a música brasileira do que para o musical americano, muda?

Usa o *speaking*, mas o *speaking* dentro da cor brasileira, entendeu?

Sem tanto metal...

A gente coloca o metal, que o metal cobre, mas seria um metal assim mais de sambista, de pagodeiro, sabe? Uma coisa meio... uma coisa “Gal Costa”, ela não

é uma *belter*. Você não escuta numa Gal Costa o americano, mas ela tem uma embocadura, uma nasalidade, estridência. É tudo na realidade metal, essa coisa... [exemplifica]. Quando ela faz isso ela está usando um quê de *belting*.

Legal. Quais são as suas principais referências teóricas para o ensino de técnica geral?

Meu deus, meu deus é Richard Miller... Além do Richard Miller, na minha vida quem me ajudou muito foi o Oren Brown, que escreveu “Discover your Voice”. O Clifton Ware, que escreveu “Basics of Vocal Pedagogy”, que eu tive acesso lá... Um livro simples, objetivo, bem para graduação. A outra bíblia que é um saco de ler mas é uma bíblia é o “The Science of Vocal Pedagogy” do Ralph Appelman, todo mundo tem que ter isso. Os livros de Mara Behlau, as duas bíblias preta e laranja de Mara Behlau. As coisas que a Silvia Pinho anda escrevendo são muito didáticas, às vezes pode inventar aqui ou acolá, mas ela é muito didática... Eu acho que basicamente isso é o meu referencial forte. Aí eu usei a apostila da Lovetri, vários alunos meus e a minha fono assistiram palestras dela, falaram mais ou menos o processo dela e a Sullivan, que eu acho que é a única coisa que tem publicada, professor de popular não publica. Eu acho que eles criam lá na América um... é um mercado grande, assim como eu estou vendo que é aqui. Então também agora eu estou esperta, eu estou ensinando popular em casa e cobro bem caro, porque tem muita procura (risos). E canto lírico, se não for dentro da universidade, vamos morrer... Cantor lírico é pão-duro, pão-duro... São poucos os que têm condição de serem bancados tantos anos, para depois dos 30 começar a ganhar dinheiro. É uma carreira demorada para lucrar...

Bom, um pouco você já falou, mas como você costuma abordar tecnicamente a questão da ressonância, quais são as estratégias para abordar a ressonância?

Olha, a ressonância... é muito importante a pessoa entender, no corpo, e mais do que isso desenvolver uma linguagem de comunicação que funcione com você. Eu uso – hoje eu estava dando aula para um menino, – aí eu tava explicando, foi a primeira aula dele hoje, e eu estava explicando dois conceitos que eu criei para facilitar a compreensão de “registro vocal” e “cor ressonantal”. A Elizabeth Howard fala da cor de cabeça, cor nasal, cor oral e cor de peito. Aí eu inventei os quatro “Ps” – como eu dou aula para muito ator, eu sempre invento um jeito lúdico, trabalho muito com o lúdico também. É o Príncipe da Disney, Pagodeiro, Paulistano

Resfriado e Pavarotti. Eu invento que são quatro “Ps” e a pessoa guarda o nome, é um nome lúdico, e guarda os apelidos. Seria para você cantar assim: “Atirei o pau no gato” (demonstra os quatro tipos). Aí a pessoa entende claramente... Porque tem gente que chega para você – principalmente as bichas que cantam assim: “Ah, professora, eu quero cantar, eu preciso cantar” (imita voz afetada). Aí eu falo: “Ai, meu Deus, mais uma bicha que quer cantar? Eu tenho que tirar aquela voz dali, se não aquela criatura só vai fazer “bicha”. Aí quando eu ensino o “Paulistano”, eu digo: “Olha, você está com uma tendência ao Pagodeiro, precisamos misturar Paulistano nessa voz”. Aí eles começam mais assim (imita voz empastada), dali a pouco eles entendem e, se gravando, percebem como a mudança de ressonância que ele fez melhora a qualidade, e de que forma ele pode ter controle sobre ela.

Se você não sabe o que que é isso, o que que é aquilo, você não pode mudar. E você percebe no corpo o que você fez: “É assim, é assim” (exemplifica os quatro tipos). Você muda. Isso eu faço no mesmo tom, para ele perceber, é a mesma nota, você mudou a ressonância, a cor. E a outra coisa é os quatro registros... Eu invento cada coisa... Quando ele começa a... principalmente para os homens, é muito difícil eles entenderem o apoio. Aí eu boto eles cantando um pedaço... em geral eu uso “Meu mundo caiu”.

“Meu mundo caiu” (exemplifica). Aí ele vai para a zona de conforto, de fala. “Meu mundo caiu”. Estou na minha fala. Aí eu vou descendo.

Aí ele vai para o grave, eu chamo de “Ades”, ela vai lá no “Ades”, na profundidade do abismo... “Meu mundo caiu” (exemplifica com voz grave). Aí passou aí de cima, ele vai para o céu – o oposto, tem o inferno e o céu. “Meu mundo caiu” (exemplifica com voz aguda). Tem um certo esforço, mas ainda é cantável. Quando chega lá perto de fá sustentado a lá bemol, eu chamo de “mulherzinha”, uma mistura de “mulherzinha com o Salsicha do Scooby-Doo”. “Ai, Scooby” (exemplifica). Que o tenor precisa ter um “ah” (exemplifica, risos). “Pi, pi”... Tem que ter uma compressão, sim. A minha fono ensinou que a gente não pode ter uma compressão latero-lateral, mas pode ter pode ter...

Antero-posterior...

Antero-posterior. Então eu trabalho com “lh, ih” (exemplifica). Eu falo, isso pode, não é pecado. Eles vão achando essa mistura e achando os agudos. E fazem uma voz de mulherzinha...

Você usa imagens para abordar ressonância? Bom...

Muitas.

Muitas, né? Por que?

Porque é muito rápido de perceber. O cérebro não quer ficar sabendo de detalhes fisiológicos pontuais, é muita, muita coisa que ele tem que manipular, para você ter um resultado. Então a gente inventa cada coisa absurda. Coisas homoeróticas são as mais objetivas...

E depois você explica o que aconteceu?

Sempre. Primeiro eu vou na “viagem”, aí eu explico: “Olha, você está sentindo...”. Eu explico fisiologicamente em geral depois, não é? Primeiro eu invento uma imagem maluca para depois... Porque antigamente eu explicava a fisiologia antes, era péssimo.

De sua terminologia de ressonância – por exemplo “máscara” e tal –, tem uma origem certa, assim? Por exemplo, tal coisa eu peguei de tal autor, tal coisa eu aprendi com a minha professora...

Olha, é... A questão da máscara, eu tive uma professora que era mega-contra falar em máscara, que máscara não tinha nada a ver, que tinha que ser tudo na origem... Aí a gente vai juntando, a gente vai juntando... O que mais me fascinou no estudo foi compreender os fenômenos acústicos, entender que a laringe tem que se assentar no lugar, que ela tem que ficar embaixo, que ela encaixa, deitada em berço esplêndido, e deixa o “musculinho” livre para esticar e encurtar, e respeitar desde a natureza do som fundamental e a entender as manipulações que podem ser feitas no trato vocal. Aí, pesquisando, eu comecei a entender: “Ah, então tá, é possível controlar meu véu palatino, minha faringe, minha língua, minha bochecha... Porque é tudo musculatura estriada, estriada é voluntária então eu vou mandar! Vou comandar essa bagunça... Aí eu fui descobrindo o que era “comandável”, o que era interessante comandar e o que era interessante deixar rolar. Fui construindo... Tive professores que me ensinaram várias coisas, a primeira mandava eu fazer nada, pensar em nada, porque eu perguntava muito, porque eu era muito enxerida, muito curiosa, muito tudo... Sai fazendo, abre a boca... Era assim, minha primeira professora. Aí a segunda me ensinou que realmente apoio era uma energia, que tinha uma lógica. Ela me ensinava a prender para dentro, depois quando chegava no agudo tinha uma sensação para baixo, outra para cima, ela fazia uns gestos... Amei, aprendi horrores... Que o centro era boca menor, me ajudou barbaridades. Aí daí para frente ouvi várias opiniões, aí eu fui percebendo que a ressonância era uma

sensação, que era realmente na máscara, que era na coisa óssea, flutuava e que eu tinha que entender melhor a minha articulação, eu tinha problemas sérios de técnica, minha língua recuava, aí eu tive que me auto-observar, corrigir, ouvir o que os professores falavam... Eles falavam de um jeito, você entende de outro... Uns falam corretamente, outros falam tudo errado. Você tinha que ir transcodificando.

Chegou num ponto em que eu tinha conhecimento pessoal e teórico suficientes e eu não podia mais escutar a explicação do professor. Aí eu induzi meus professores a dizer: Que som você ouviu e que som você quer ouvir. Por favor me diga o som que o resto é comigo... (Eu não falava isso, esta parte eu omitia). Me diz o que você está ouvindo e o que você gostaria de ouvir, a pessoa verbalizava. "Ah, então ela está querendo mais estridência, mais metal, harmônicos mais...". Aí eu ia mexendo nos parâmetros, por auto-conhecimento... Eu te respondi?

Sim.

Tive muitos professores para pegar uma noção.

Você considera que existe um ideal vocal a ser atingido pelos alunos, estes alunos que você ensina, tanto de um estilo quanto do outro?

Olha, o ideal vocal lírico é o timbre equalizado, você ouvir a mesma coisa por toda a extensão daquela pessoa, principalmente na sua descida, né? Aquele timbre igual, igual do lado de fora – milhões de micro ajustes para tentar reproduzir – do lado de fora, aquele *ring* que fica o tempo inteiro ali.

No musical e principalmente na música popular brasileira, não há essa exigência deste perfeccionismo. Só que quando a pessoa tem técnica, vai acontecer a mesma equalização. O timbre da pessoa tem quebra de passagem. Para mim o ideal vocal é essa sensação subjetiva do ouvinte, que na voz cantada é tudo igual. Um timbre agradável... Só que, por exemplo, o agradável para o canto lírico não é o mesmo agradável do musical. O musical chega ao estridente feio, até mesmo pelo caráter teatral do personagem e tudo mais. Mas eu acho que o ideal seria um ideal muito conectado à estética que é criada, a estética em questão. Mesmo dentro do canto lírico a gente estava viajando hoje na aula da Aline. Ela cantou de um jeito uma música – um Brahms –, quando ela foi para uma canção de Mozart, eu falei para ela: "Usa o apoio mais alto que você descobriu naquela ária, dramática, de Mozart". Aí ela usou o mesmo apoio que seria nem tão adequado assim, porque um Brahms requer uma voz mais escura, e no entanto ela se achou usando o mesmo recurso da outra estética, vamos dizer assim.

Mesmo dentro do canto lírico eu sinto mudanças do ângulo de apoio dependendo do que eu estou cantando. Se eu canto uma coisa aguda e leve, meu apoio fica mais alto, eu fico mais *floating* assim. Se eu vou cantar um Puccini é mais “assim” [exemplifica].

Mais alto que você diz é mais o quê?

Mais alto seria uma sensação...

Eu em geral penso para trás, mas às vezes eu preciso dar uma levantada no dó e nos quintos dos infernos do agudo... Se eu não levantar eu não consigo fazer, a minha voz é pesada [exemplifica]. “Sobe, filha” (risos). Entendeu? Se não a minha laringe fica para fazer som do ovo. Ela não fica para timbre agudo.

E pensando num aluno que está começando a estudar, quais seriam as etapas que ele precisa percorrer para chegar neste som ideal?

Olha, ele precisa logo de cara entender a conexão fono-respiratória, né? Que a respiração é o som que produz, que a consoante deflagra o som. Eu faço muitos exercícios que têm consoante na frente: “Pi, pi,pi,pi” [exemplifica]. O iniciante em geral – eu dou muita aula em grupo para oficina de teatro musical –, e em grupo você não tem como dar atenção individualizada, né? E aí, por exemplo, eu faço as mulheres fazerem “wow, wow”, e os homes fazem “a-ah, a-ah”.... Pelo tanto de ressonância que produz, eu vou vendo: médio-aguda, médio-grave, é soprano-aguda, é soprano-central, é muito provável que seja *mezzo*... Pela maneira do aparelho explodir, ludicamente, a gente vai meio que tendo uma primeira direção.

E a partir deste som eu crio um padrão meu: ah, esta pessoa, o timbre dela é esse. Então quando ela sai, eu digo: não, volta, saiu. Aí eu desenvolvo uma memória como se fosse assim um arquivo de referência e eu fico ali, testando: saiu, não é isso, seu timbre não é este, seu timbre é... Entendeu? E eu acho que isso é uma das coisas que eu percebi na minha pedagogia que mais me ajudou. Se eu não sei a voz original de uma criatura, eu não posso começar a fazer nada. Eu não sei onde é que eu vou chegar! Como é que eu vou chegar num lugar que eu não sei? Então eu reconheço o timbre daquela pessoa e vou construindo todos os exercícios baseados em consoantes e vogais, e sílabas, e vocalises, que me levem todo tempo para aquele timbre... E é muito rápido, porque a pessoa mesmo reconhece aquele som, vai processando.

Tem muitos subestilos, tanto no erudito quanto no popular. Como que você poderia abordar, genericamente, essa pedagogia vocal sem rotular uma coisa que

na verdade é cheia de sutilezas e também sem ficar... “Esse é o seu jeito de cantar, então é assim que é”... Enfim. Sem ter uma coisa tão individualizada que também com que você não pode contribuir.

O que eu acredito – e o Felipe Abreu também – que as vozes têm uma natureza. Têm uma natureza para o agudo, têm uma natureza para gritar, têm uma natureza “negona”, têm uma natureza branca, frágil. Têm uma natureza que para mim tem a ver com a constituição física, raça... Eu nunca consigo encontrar isso em literatura nenhuma. Eu tenho uma teoria de que, pelo que eu estudei na medicina, os negros têm o tecido conjuntivo mais denso, a gelatina tem menos água. Obviamente, todo o tecido é mais denso, então o revestimento da mucosa sobre a musculatura – e a própria musculatura – é todo mais rígido. Então ele não tem que fazer muito esforço para tonificar o trato vocal, já veio de fábrica... Os brancos são molengos, têm que fazer esforço. Eu não consigo provar isso, eu tenho que catar na literatura.

Tem um trabalho lá na PUC que foi feito, não sei se para por aí, mas comparando vozes brancas e negras. Vou ver se eu encontro, acho que é monografia de latu sensu.

Em que área?

Fono.

Eu preciso dessas provas porque eu vejo, experimento... Eu sou negra, e índia, e branca ao mesmo tempo. Uma vira-lata, e eu sinto que a minha resistência vocal é maior do que o normal, dos brancos. Eu tenho certeza que é a minha negritude (risos), embutida. Eu digo que eu sou agente secreta. O bico do meu peito é marrom, de negra, meus irmãos são bem morenos... O meu pai era muito moreno, meu avô era cafuso. O pai do meu pai era cafuso, né? Enfim, eu acho que por essa natureza, a voz, você vai botando um pouquinho de *spinto*, um pouquinho de cabeça, você vai vendo para onde ela quer ir. E muitas vezes dentro do canto erudito você força uma barra em uma direção e aquela garganta está querendo ir em outra. Então eu não consigo violentar, eu chego num ponto em que eu falo para o aluno: vamos por aqui? “Ah, vamos deixar”.

Porque tem uma pessoa, um sonho, um desejo naquele corpo, uma preferência estética que por alguma razão ela traz da história dela, e quando ela vai por aí, é mais bonito, é mais solto. Ela pode até desenvolver uma técnica lírica mais adiante, como eu falei da Maíra, mas... Respondi?

Sim. E quais você considera que são os desafios para a pedagogia de canto popular... Já que você está falando coisas tão legais de canto erudito também, hoje em dia.

Eu acho que é realmente o professor... O cantor ter consciência da importância que é ter consciência, sem se escravizar nela. Porque a técnica escraviza, cantor lírico é rígido. Vamos usar a técnica como ferramenta para o meu prazer, e não para o meu sofrimento. E o canto popular reconhecer que técnica é possível, mas também porque não engessa. Os cantores líricos e os professores de canto erudito transformaram a técnica num terror. Todo cantor lírico é assim...

Uma camisa-de-força.

Uma camisa-de-força e não era para ser. Mas se transformou, porque é um esforço maior do que o habitual, você canta sem microfone, tem que estar muito mega-atento... Então eu acho que o grande desafio da pedagogia é mais ou menos o que Nazareth [sua orientanda] também está defendendo que é fazer com que este corpo inteiro colabore para a produção do som, de uma maneira mais livre e lúdica.

Tanto em um terreno como no outro...

É a mesma coisa! Porque se você não tem o controle, não estuda e não tem o controle, você vai chegar no palco com medo, porque pode dar ou não a nota. Imagina, será que eu tenho o dó hoje? Não é, você ir cantar uma coisa em que anota pode falhar? Isso é pavoroso para o ser humano. Quando você tem o controle técnico, você sabe exatamente o que fazer: "Oh", e ela vai exatamente para o buraco dela. Você decorou, você tem uma noção exata do que você vai fazer, você estuda música com tudo programado... Programado conscientemente e depois programado dentro do lúdico. A gente estava passando a ária da..., fazendo a cena da ópera. A voz melhora, porque você para de escravizar, pensar no que vai fazer e se atira, se joga no chão, faz cara de maluca e... Tudo funciona! Porque tem um automatismo mínimo, uma noção mínima do que você está fazendo, e tem este pular sem para-quedas, que é mentira, né? Está tudo lá no automático e você só tem a sensação de que está fazendo nada.

Só lembrando uma coisa da sua dissertação, em que você falava bastante do técnico linear vs. o circular...

Exato, é toma-lá-dá-cá o tempo inteiro. É pá-pum, pá-pum, pá-pum. Eu apreendo horrores com os alunos.

É uma integração das duas...

Total. Não há “Eu ensino você”, tanto que é “Ensino-aprendizagem”, uma via de mão dupla. Adoro este termo que a minha orientadora meu deu. É ensino-aprendizagem, eu ensino você e você me ensina, eu aprendo com você e você aprende comigo... Sabe que vivem me trazendo novidade, descubram um buraco novo, descubra isso, descubra aquilo... “Descobri que meu apoio tem que ser mais atrás”... Jesus, esta pessoa tem um insight. Mas só tem um insight porque pesquisa em casa e porque brinca com o corpo, não é? [Trecho com aluna que estava presente]. E ela está dando aula também... Todo mundo que dá aula aprende melhor.

Isso é, concordo totalmente.

Até hoje eu dou aula assim: “Gente, eu devia estar fazendo isso, né?, que eu estou ensinando” (risos). Eu confesso, é o tempo todo. Você lembra: “Caramba...”. Eu estava muito tempo sem estudar, e segunda-feira retrasada eu estive na Unesp, na banca, com Ricardo e Martha. Eu tive que gravar o áudio do programa que eu vou contar na “Vida Alheia”, eu fiz uma participação horrorosa, eu sou o escândalo do capítulo 1, horror, cantora lírica que cheira cocaína, péssima... E aí eu fui gravar o áudio. Fiz o *coaching* com o Luís, na segunda, por acaso, porque eu não marquei nada. Eu estava em Sampa, eu falei: “Luís...” – eu chamo ele de Luís, tá, ele foi Luís durante muitos anos para mim, é Luís Ricardo, e todo mundo chama ele de Ricardo...

O Ballestero?

O Ballestero. “Ricardo, eu preciso de um *coaching*, vamos lá, vamos lá.”. A Martha me deu a sala dela... Quando eu fui cantar para ele, eu estava meio esquecida de alguns parâmetros, porque como eu estou na fase musical eu estou cantando com muita voz de peito para cá. Ele: “Não, não, mais forma”.

Eu fui lembrando que canto lírico é aqui. Aí eu fui fazendo... Sabe tipo andar de bicicleta? “Ah, menino, eu já tinha esquecido que é só ficar aqui, ai, que bom!”

A voz foi subindo... “Ai, que delícia” (risos). Você vai esquecendo. Aí, quando eu gravei no dia seguinte, que eu ouvi, eu não acreditei como eu estava cantando melhor do que há muitos anos, antes de fazer musical. Porque quando eu fiz musical eu parei de estudar e comecei a perder as exigências de lírico. Eu fiquei mais lúdica! Cagando, sabe? E eu fui para o estúdio, eu podia parar, regravar, repetir... “Não, não, eu quero o melhor, apaga este, não, o outro”. Lembrando tudo o que Ricardo tinha falado no dia anterior, e repetindo, e achei. “Ah, este buraco aqui está bom”.

“Ah” [exemplifica]. Aí flutuava ali. Quero dizer, eu fico manipulando mesmo, depois de não cantar por um tempão... Manipulando pela consciência da sensação da ressonância, que estava aqui, eu trouxe ela para cá, o apoio que tinha que ficar mais aqui. Aí eu podia, como eu estava em áudio e ninguém via, eu podia fazer isso, podia fazer o que eu quisesse, podia ficar na ponta... Para o corpo responder.

É isso. Obrigadíssima.

Como você vai falar a mesma língua que o aluno? Você dá um nome para uma coisa... A imagem e a fisiologia para mim têm que ter um nome que funcione. Qual o apelido que você dá: “Ah, o palato levanta”. É, você sentiu seu palato levantar, então é o palato alto. Eu não vou dizer que é do meu jeito, não é. Ele chame de palato alto, é palato alto, ponto! Pode estar lá embaixo, ele chama de alto, não quero saber... [aluna mete o bedelho novamente, inaudível].

Exatamente. Ali a Maíra deu aquele nome, ali foi a sensação que eu tive ouvindo ela cantar. Eu chamei de fluxo aéreo livre, mix leve, mesma posição, *speaking* natural, sem passagem, médio-agudo frontal. Ela percebeu mais ar, mais pressão, um som estranho, parece que está desconectado... Aí eu que chamei: “Está desconectado porque está livre e a voz é autônoma, e você acha que tem que ter controle e fica louca”.

Vocês fizeram este esforço de cada uma dar nomes

Enquanto ela cantava, eu anotava as minhas coisas e ela dizia o que ela sentia.

Hmm, legal.

Entendeu? Eu tenho uma escuta de professora, vou dar meus nomes, ela vai dar os dela. [aluna]. Aí eu uso os termos dela. “Aquele som estranho, aquele estranho meio feio...”. Entendeu? Eu desenvolvo a linguagem pedagógica customizada. É o nome que ela dá. Porque o meu nome é grego, meu nome é meu, o dela é dela...

Mesmo que seja super preciso, né? Só tem um problema que é quando você está discutindo teoricamente com acadêmicos...

Como chamar, não é? Você tem que produzir também conhecimento também sobre isso.

Aí você vai dar o nome técnico que tem da coisa, e vai explicar que aquela sensação... aí você pode explicar um por um, tecnicamente. Eu expliquei o “desconectado”.

Criar um vocabulário comum também em que mais ou menos a gente saiba o que as pessoas... Se eu for assistir a sua aula, ou de... Poder fazer estas conexões que você falou que fez entre os seus professores, facilitar um pouco isso também.

É. Esta linguagem... Por exemplo, quando eu dou aula em grupo, eu procuro usar uma linguagem e mostro para todo mundo: “Olha só, você é diferente dela. Não se meta a querer fazer o que ela faz, escutar do jeito dela”. Aí tanto que eles ouvem de fora o som, e a pessoa descrevendo... (Para a aluna): Quem é que fala sempre em “som feio”. Som feio é sempre a Maíra, né? Ah, esta “minivoz”, esta aqui é: “Está uma minivoz”. Eu: “Hein?”.

Quando a ressonância vai para um lugar que parece menor, porque está com metal na máscara, a voz vai para o lado de fora e diminui o retorno interno, do “ahn”, né? “É uma minivoz”. A-hã, então é uma minivoz que tem que fazer. Qual é nome que você deu para o si, que eu adorei hoje? É o “si meia bomba” (risos), porque ela é tão sarada que ela grita, então normal soa uma coisa suave, meia bomba, sem tônus... Olha que loucura? Mas é o jeito que ela achou. A energia do si, ele não aguenta tranco, então ficava uma coisa meio assim. E a gente vai dando estes tônus, cada um dá a sua sensação... Eu fico o tempo inteiro: “Sentiu como, sentiu como? Qual o nome que você dá?”. Se ela não dá o nome, eu não tenho como recorrer, “rechamar” por aquele nome... A gente fica anos ali falando grego uma com a outra, que é o que acontece entre professor e aluno de canto... Grego, falam grego um com o outro.

Ainda bem que os dois sabem grego para falar, né?

Então chega um grego falando com um aramaico, que é uma língua morta que ninguém fala... Basicamente é isso.

2.8. Jeanette LoVetri

Entrevista concedida em 21 de abril de 2010.

What was your formal education?

I had one year of college at Manhattan School of Music. That's it.

And what was your vocal education? Was it in classical or non-classical singing? How would you describe it?

Classical. That's all there was. In 1960's, in 1967 and 68 there was classical or nothing. So I got classical. That's all there was.

And the non-classical style you've learned by yourself, right?

[Yes]. Completely self taught.

How long have you been teaching singing?

In June, I will be teaching for 39 years.

And what reasons led you to become a singing teacher?

(Laughing). Well, when I was 22, I was offered an opportunity to do the vocal direction for a musical in a summer production, and the musical was called *Finian's Rainbow*, which is actually running on Broadway right now, as a revival. I taught all the vocal parts to all the people in the show and also understudied the leading role (although I never played the role, I understudied it).

So that was my first kind of teaching experience and then the following year I was asked to vocal direct another show, a different show, which was a production of a musical called *Once upon a Mattress*, and some of the young people in the show asked me if I would help them learn to sing better. So I thought: "Hum, I don't know...", but I thought: "Well, I guess I could try, I don't know..."

So I would listen them singing and I would say "Oh, you are not opening your mouth pretty much, why don't you open your mouth more?", or "Oh, I think you could sing that word better, why don't you do this to the word?", or "You don't breathe very well, why don't you do this to your breathing?" I just suggested whatever came to mind and the kids would come back later and go "Oh, that song is so easy now!" or "Oh, my voice feels so good, I am happy..."

So then I was looking for work as a singer, I started to go out and audition for jobs myself, and I wanted to be able to make some money, and people were coming to me saying: "Can I have some lessons with you?" and I thought "Well, ok". So that's how I started. And right from the beginning, one of the people that I first had as a student was someone whose family has been in theatrical production for several generations, and her grandfather (this young woman's grandfather) was a famous

Hollywood actor. She was very talented and she could really sing, so I had to really be pretty good with her.

And then I also had, at the same time, right in the beginning, a young man who came to me, whose mother found my name somewhere, and this young man had been injured when he was probably about 8 or 9 years old, at that point he was 14. And he had severe damage to his brain, so he was very limited in what he could do, and his mother thought “Well, you know, singing lessons might make him happy”, and I thought “Let me see if I can help him sing”.

So, when he first came to me I didn't really know... I thought: “How can I work with this poor young man? He can't do anything that I can do without even thinking about doing it!” But again it was just like: Well, I listened to him and I would say (I don't even remember his name): I would say: “Robert, that was very good, can you sing that louder?” And he would go: “Ok”. And then I would say: “Ah, let's go some more notes, can you go up some more notes and down some more notes?” He would try... “That's good”, I said. “Would you like to sing a song now?” So I taught him some simple song, I don't know, some easy folk song. And he would always leave smiling... And his mother was always: “Oh, this is so wonderful, thank you so much!” And I thought: “Well, it felt good to teach somebody like that and help them enjoy something that they could do.”

And that's how it was for a long time, I kind of just followed my intuition and tried to be helpful to people and I tried to teach them what I had been taught...

[Here there was a problem in the Skype connection and I had to call you back]

So then I moved to New York when I was about 26. When I first came to NY I wanted to audition for things, and so I told a few people I knew in my neighborhood that I was teaching singing and I got a few students almost right away. I was working with them and they sent me some friends and then I had more friends and pretty soon I had quite a few people. It just sort of happened, I wasn't really advertising a lot, but I had some people that were making success.

And I still was trying to audition and perform, and as I got more busy with teaching it became more difficult to perform, because in order for the students to make progress I had to be available to continuously teach them, but if you're going to do performing you actually have to be able to just go to the performing when you need to. So the two life choices don't mix well. Teaching requires that you stay put

and performing requires that you pick up and go. So at some point when I had enough students, it was really almost impossible to go to an audition or to go to something where I had to maybe, at the last minute, go somewhere or stay some place late. I had a student waiting, I had to get back. It just was just too frustrating...

So I didn't know what to do and then I reached the sort of crisis place where I had finally, finally, got an audition for a Broadway show (it took a long time!) But I finally got an audition and was up at the last audition, I was going to be one of the people who might get to be in the show in a leading role and I was very excited because I thought: "Well, finally: three years I have been in NY, three years I've been struggling, now I'm going to get my Broadway show, my Union Card and I'm really going to be there... Well, even if I don't get beyond the lead, I can be in the chorus and I'll still be in, I'll still be on the show". And they did not give me the part, nor did they allow me to be in the chorus which I thought was just horrible.

I was very, very devastated, so I quit performing, I stopped. And I thought: "Fine, I'm not going to do this anymore, I'm just going to be a teacher". And then I thought: "Well, if I'm going to do this, I'm going to be the best teacher that I can possibly be and I want to know everything about singing that I can know". And somebody said to me: "You know, there is this thing called *The Voice Foundation Symposium* and you should go to that". So I thought: "I've heard of that, I don't know what that is, but I got to go somewhere". So I gathered up my money – I didn't have much money – I gathered up my money and I went. And it was here in NY, it was not far away from my home, and I paid my money and I walked into this room and there were all these research people talking about acoustics and larynxes and vocal folds and... I didn't have any idea what they were talking about. But I thought: "Wow, this is for me! I want to know what's what".

But all of the research was about opera singers, classical singers, there was nobody talking about anything except classical singing. So at that time I was 29 and I thought: "This is not fair! What about all the rest of us, what about the people who sing on Broadway... They are professional singers! Why is everything only just about opera?" So I immediately started, you know: "Excuse me, can I ask a question? Why aren't there any research papers on the other kinds of singing?" And they were like: "Who are you? Go sit down! We won't listen to you! Blahblahblah"

So I thought: “Hmm...” And every year I would go back, Joana, and I would say: “Excuse me! Where are the research papers on all the other styles?” And they just ignored me. But I kept going there and asking about it every year.

In the meantime, once I got this information [research information about singing], then I started to read about science, and I started to study whatever I could on my own. And still merely could not go to school, to college, to study this in college... Unless you wanted to go and become a speech pathologist which I did not want to be! I had no interest in being a speech pathologist, I wanted to be a singer and a singing teacher, and did not want to have to work with people who have problems with speech. So there was no place to go. The only way to do it was to get the books and read them on your own. And then think about what you were reading. Maybe if you were lucky you could find... I actually found...

I had a student whose father was an engineer. And he did some kind of work with electronic engineering. So I asked her if she would ask her father to explain to me one of the articles that I didn't understand, it was the first article that was written by doctor Sundberg on vocal acoustics. So I remember I took a train to this woman's parents' house on a Sunday and this man spent out 3 hours explaining all of doctor Sundberg's research to me and when I got back on the train I was still lost. I didn't understand anything he'd said to me. And I thought: “Wow, this is really terrible”.

But there was no internet, there was no place to go. So I just kept going on my own, and I tried things out, and I kept listening and feeling and singing and trying and listening and looking... And, eventually, slowly, things began to make sense. I began to understand. And as I was working it got a little bit clearer about what was going on and then I also began to have people on Broadway as actual students of mine, [people] that were in Broadway shows... So that was nice, because then I was working with people who were really singing for a living at a high level, and I had to come up with the help for them. So I had to try things out and develop things, because I didn't want somebody to sing anything that I wouldn't sing also. I knew that if I wasn't going to hurt myself I wouldn't hurt them. And that's how slowly it developed.

And eventually, after 13 years, I was invited to teach at the *Voice Foundation Symposium*. Because I kept asking “where is the research on the other styles? Where is the research...?” every year, I was like a bad dream, I kept coming back. And finally I said: “You know, I think they need to know about these other styles and I

can actually teach them, I can show people, you know, could I possibly do a workshop?" And Dr. Sataloff said yes.

So while I was doing this workshop, Dr. Sundberg came to watch it. And after it was over he said: "It was very interesting to watch your work, I'm very interested in how you can sing many different kinds of sounds, some time maybe you should come to Stockholm and I would like to do some research". So I thought: "hmm..." That's sort of like being asked to go have a private audience with the *pope*! So I made a way to get to Stockholm, and I said to him that I was going to be there, if he wanted me to come, and he said yes.

So in 1988 I spent a week in Stockholm at the Royal Swedish Institute of Music in the music acoustics lab, which at that time was one of the top research labs in the world for voice. And they spent the whole week just doing nothing but studying my throat. And, so, because I was with him [Dr. Sundberg], staying in his house, with his wife and his children, I was able to ask all the questions that I had never been able to answer. And I was able to ask for all this information. It was like a whole week of private tutoring with the greatest voice scientist person in the world! And it really, really gave me final understanding of "Oh! that's what's happening!... Oh, ok".

So then I was able to put together what I was doing, how I felt and actually what it meant in terms of science, in terms of behavior and function and acoustics. And from there then I was able to think about it more clearly and teach it more clearly. And eventually, ten years later I did the first research, in which I worked with Dr. Gwen Korovin, who is a medical doctor, and we looked at some of the same things. After that it continued to get easier and easier, and of course by then more and more information had been discovered, and more and more information was available. So now what's out there for people is so, so much more than ever was when I was your age, it was really so difficult to get the information... Not now.

But all of that was sort of my journey, that's how I ended up where I am. And I actually never intended to teach anybody anything, is just sort of was like, somebody came and said: "Excuse me, could you teach me?" And I: "Oh, ok". And then someone else: "Could you teach me?" And I: "Ok..." It just came by itself.

Presently do you teach only CCM or classical also?

Occasionally I do teach still classically, it depends. Once in a while somebody classical will come or I have a reason to work with that but mostly I don't do that, I just do all the CCM styles.

What are the main physiological differences between CCM and Classical singing?

Well, in so far as what we know now from science there are differences in the larynx, which are in the vocal folds, differences in the position of the larynx in the throat, and then there are differences in the way that the air is managed and of course there are differences in the way that we shape the vowel sounds or, if you want to call it, the way we use the resonances. So pretty much everything is different. And the extent to which it differs depends upon the style the person is singing and the way that they sing individually in that style. But most of the Contemporary Commercial Music styles are coming out of speech, so [are sung] mostly in chest register dominant, whereas the classical styles have a lot of emphasis on upper register and in the resonance of the head register, or the head voice.

In my opinion classical vocal training, no matter who is doing it, ends up being about more or less two things: about creating a specific resonance and also having enough breath power to make a lot of volume. Beyond that, individual teachers like a certain kind of style, like I said in the workshop [carried in Brazil in April 2010]: someone would like it very forward, someone would like it more back... But it really has to have that resonance that we call the singer's formant resonance and breath support, so that the sound can be loud in a way that the throat gets comfortable. And it doesn't matter what kind of approach the person has, ultimately if you don't get those things to happen you won't really get a career.

Whereas commercial music is really about "Can you take your speaking voice and extend the speaking voice in all directions?" Higher and lower, louder and softer, and more shapes and qualities and colors in the mouth, in the vowel sounds. The most troublesome aspect is to do the belt sound, which is to take the chest voice higher and keep the intensity going without hurting the throat or making it tighten. That's the place I would say there is the most confusion amongst the teachers of singing about what *belting* is and what it isn't, and how it works. And a lot of the reasons why it is confusing is because many of the people that teach it in America don't do it. So if you don't yourself belt, if you have not been professionally a *belter*, I don't think you should teach it. And I have had... it's only one, and a long time ago, but I did do a whole show, a whole musical show as a *belter*, so I do know what that is...

And it's so unfortunate that this is so confused in the pedagogy and in the writing. Some of the people who were the first ones to do research and to write about it had a very strange idea of what it was, but they became published first and in any field the people who do whatever they do first are the ones who kind of make the impression. And lots of people are gone down this path that I think is a wrong path, with the idea of "all, that's what it is, that's what it is" and to me it's just like "oh, no". That's just yelling. Yelling and *belting* don't have to have anything to do with each other. But that's what happened.

Do you think there are things in common in pedagogical procedures between CCM and Classical?

Hmm-hum, yes. I think that good classical training, if it is properly done, will give you strong coordination over your posture and your breathing, and also will develop your high voice and your low voice; your head register and your chest register; and will also connect you to a version of speaking and singing that are close to each other, they are not miles apart. And there is resonance in the CCM styles, but it is not exactly the same as it is in classical styles nor is it as important because a CCM person will always going to have a microphone.

Which authors or theories do you consider to be most important to your teaching?

Well, I'd say that the closest classical pedagogy reference is that of Cornelius Reid, and I also was very much influenced by the writings of William Vennard... I would say those two were the most important influences for me pedagogically. And then of course Dr. Sundberg was a mentor to me, and Dr. Daniel Boone, who's a speech language pathologist, was one of my mentors. And also of course Dr. Sataloff in the medical world, and Dr. Pete Grool, who's a colleague and friend, was also very generous to me, and helped me on understanding things. Many other people have had input in helping me understand and become better: Dr. Meribeth Bunch Dayme, who is a singing voice specialist, has been helpful to me, Dr. Gwen Corovin who's a singing voice specialist in Minneapolis who also is a singer, but a speech language pathologist... Dr. Alison Behrman, who is a speech language pathologist, and Dr. Gwen Corovin, she is a medical doctor. Dr. Wendy LeBorgne, singing voice specialist and speech language pathologist, and Lisa Rubin who is a speaking teacher here, she is a theatrical speech teacher...

Many, many people who have been generous and kind to me and if I had questions or difficulties, I would be able to go to them and get their opinion or their feedback. And I continue to have many colleagues here who I rely upon and I turn to when I have a student that has problems and to whom I can refer. I very much believe in working in cooperative team with the speech language pathologist and the medical doctors and I try to do that as much as possible.

Speaking from the pedagogical point of view, how do you approach resonance, or resonance balance?

I don't.

Why?

Because in Contemporary Commercial Music resonance is a nice interesting thing to know and you don't need it. It's better to work on the balance of your chest voice and your head voice, or in your chest register and your head register, and make your vowel sounds as clearly and as undistortedly as possible. And then, guess what, the resonance will be there! You don't have to work on it, or look for it, or create it, it just shows up! So it's not really a very important aspect of any of the styles. When you are a jazz singer nobody cares what kind of resonance you have. When you're a *rock* singer nobody cares, when you're a *pop* singer, nobody cares! What they care is about the criteria of the style itself. So a jazz singer wants to be able to sing all the time exactly on pitch, intonation is very important to jazz artists. They also want to be able to be very free with the styling of the phrases and the way that they can bend the musical phrases to express their interpretation of both the musical line and the words.

A *rock* singer doesn't care about any of those things. A *rock* singer wants to be able to sing loud and long and high, and make a lot of different kinds of noises and jump around all over the stage. Somebody who sings country and western music wants to sound like they come from the region of the United States where we have the Southeast, which is where the music came from. And even the people who were not born there, when they get to Nashville, they have to learn to sound like they were from there. Somebody said to me that the Northeast of Brazil sounds its own way, you know, and it's like that.

So, those things are more important than resonance in the CCM styles. And resonance gets carried over from classical singing as if it was like an end in itself. And it belongs in classical singing; that's where it's useful. We don't need it in the

other styles. So it's not to say that it's wrong, or you don't want it or it shouldn't be there, but it shows up on its own when everything else is working fine.

Do you use metaphors in your teaching?

I try not to, sometimes I do, but usually if I use a metaphor I'm talking about the process of learning to sing rather than the sound. In other words, I try to make everything I ask a person to do something that's simple and direct: "open your mouth, close your mouth, sing this louder, sing this softer". Like I did with you when you were taking your lessons: "Take a deeper breath, pull your belly muscles in a little more strongly, try to make the 'A' more like a smile". Those are not metaphors; those are actual deliberate things you can do. But I might say to you: "Joana, when you learn to sing, it's like learning to surf, you know, you have to ride the wave." And then I'm talking not so much about the exercises but about your mental attitude or your philosophy about how to look at the process of taking lessons, applying your practice and seeing how that develops over time. So, I leave the metaphorical stuff to a much broader picture. Exercises I try to keep very direct and simple.

Why do you choose to work like that and not with metaphors?

Because the more I teach and the longer I teach, the more I understand that this process done properly is first, before it is anything else, a physical skill that you have to learn and learn, until it becomes part of you. Because then you can express your heart and your feelings whatever way you want. And a metaphor might help you artistically – like it might help you feel more emotionally open or it might give you some inspiration about what you want to express, but if your body is not prepared to make that sound, there is no metaphor in the world that is going to make up for that. It's like if you want to ski, and you really, really want to ski, and you read all the books about skiing and you just think of being a skier all the time. But you never get on skies and you never go on the mountain, so you are never going to be able to ski! So I might tell you: "Oh, skiing is like this, or skiing is like that" This is not particularly going to help you ski.

And there is way too little understanding about that in singing. "Oh, if you just think of so and so, then you will be able to sing just fine". No. You have to do the practice until it works properly. Then, when you think of whatever that is, it is going to do you some good. But you have to have the physical skill organized first.

So, in that sense, at least here in the United States the way we train people to sing is very ineffective. We should give the young people, the students, the kids in

the lower grades that sing, we should give them voice lessons everyday for years before they sing any songs. And we should make the songs very simple, and they should start always with the songs of their native language; and they should learn to do things that are very simple over time. We should not take them into classical music right away; we should not take them into foreign languages right away.

Here in America, if you go to school to get a degree in voice at a college, the subject that you get least is singing. You get one hour lesson per week! Now, that's going to be your degree! You should get two one hour lessons a day! One in the morning and one in the evening, five days a week, and less everything else! But that's because there is not yet enough knowledge of the training of the instrument from a functional place. It's like if you are going to be a dancer, at least here in NY, you go to the dance class every single day for 2 or 3 hours at a time. Because it takes that much training. And you have to do that for ten years before you can be at a professional stage. That's what has got to be in your body before you go to an audition. Ten years of working for 3 or 4 hours a day, everyday, five or six days a week.

Well, we should have the equivalent of that in voice if we are going to actually have people be really good opera singers or really good Broadway singers. But we don't have that in the educational system. So the people who end up singing well and having careers are people who are either very lucky, and just can find the right teachers and do it quickly, or very talented and don't need too much training... or both. But everybody else, good luck.

In your opinion, are there specific steps to be achieved in the learning of vocal technique?

Well, it is kind of another way of saying what I've already said, Joana, which is... You have to learn to hold your body in a strong opened posture. You have to learn to breathe in a certain way and control the way you breathe out in a certain way. You have to be able to make reasonably loud sounds without tension or discomfort in your lower register and in your upper register, and you have to be able to sing accurately the vowel sounds over a broad range of pitches. That in itself takes time, just those things take time. But then you also have to take into account what kind of a speaking pattern the person starts with, because most people start singing from where they talk, and you also have to take into account whether or not this person is a big tall person, or a little tiny small person and whether their voice and

their body are strong, whether they are not so strong. You have to look at the individual person and see what this particular person's capacities are. You can't jump over that. We have to look at the individual person. And if that person is very different than you are, then what you do may not transfer well to that person. You have to find out what works for them.

Sequentially there are things that you have to get in on a bottom line, like I just said, and then some things are hard for everybody, no matter how good you are. You need to make your breath strong and firm and free and yet control the volume. This is something that everyone has to work on, everybody. Extending your range higher and lower: everybody has to learn. And then if you're going to do very extreme differences, like from really low to really high, or really soft to really loud, those are hard things for everyone to learn. People don't just do them. "Oh, you just do that". No, you have to work on it.

So teachers need to understand some kinds of exercises are hard for certain people but not for everybody. And other kinds of functions and exercises are hard for virtually everyone when they begin, because they're difficult. So, again we go back to sports – I like a lot to make metaphors with sports –: if you are skating in the Olympics, I mean, all of those people that are in the finals of the Olympics are all superb skaters, you can't say one is better than the other. It's just that in the moment that they compete maybe one falls down and one doesn't fall down, or one makes a turn and one doesn't make a turn. It's very tiny little differences that either you get or you don't get, but they are all equally excellent. So, you cannot say that these people don't have a high level of skill, right?

So, that's true with singing. Those people have to practice their turns and jumps for hours and hours and hours, and years, and years, and years before they get good enough to compete. We, as singers, some things are always going to be difficult until you've done them for a long time. And then they are not ever easy, but they become comfortable. Like, you know, those skaters can turn 3 or 4 times, I don't think if you ask them "Is that hard?" they would say "No", but on the other hand they probably wouldn't say "It's easy" either. It becomes comfortable. So that's the way I want to speak about singing, that I want to think about that.

You point out that under the name CCM there is an infinity of styles of singing. And here in Brazil we have also many different kinds of local singing apart from the growing influence of the North American vocals in general. How do you think

we can deal with the difficulty of studying commercial music with all these different ways of singing without taking it too generally, as a simple opposition to classical, and not too specifically, as if everything a CCM singers does is idiosyncratic of his way of singing? How could we approach CCM musical styles pedagogically?

That's a very, very good question. I think that it is a question that no one has ever asked me before... I suppose the best answer would be that when you've been doing something for a long time, singing but also teaching, you can actually do both of those things at the same time with an equal amount of balance. In other words, you can be a generalist and a specialist at the same time. The generalist part is the part that sees that everybody has a larynx, everybody has vocal folds, everybody's body functions the way bodies function. Like everybody's heart beats, everybody's lungs breathe. In that sense we are all the same, ok? We are very general.

Then training wise, if you purpose functional training, a well trained voice has very specific characteristics and we can line them up, they're actually definable. It has about 2 octaves of range, minimum; the vowel sounds are consistent through all that range; the person can sing from very soft to very loud without trouble; they can sing consonants without too much trouble; they can vary the way the vowel sounds are shaped and not be stuck in only one shape of vowels; they can express emotion without struggling; and they can choose the vocal quality that is more suitable to their own voice and to their music without having to struggle to choose it. That is what a really good functional instrument does.

Now, if you don't have one of those, can you still have a career? Absolutely! There are millions of people out there who don't have great function and they have great careers. But as a teacher, if you try to teach to the highest possible standard, so then you honor what is the most that you can give a person, what is the most wide doorway that you can open for that person. You want to try to show them all of what's available as a human being in what we call voice. You want to show them all the doorways in the house, all the rooms in the house. And maybe they like the bedroom better than the living room. Ok, that's their choice. But you want them to know that they have a bedroom and the living room to choose from. So, as a teacher you have a kind of moral obligation, especially with a young person to say: "I know you like this part of your voice the best, but did you know that you also have another part of your voice that you can get to know which is over here?" And the person may say "Oh,

really? I don't want that part". "Oh, yeah? How do you know? Maybe you don't know it yet".

And the third ingredient is what I said before, which is if you're going to teach someone a particular style you must - if you have any honesty - ask yourself what are the ingredients of this style. So for me, for instance, I went to Brazil, I don't know much about Bossa Nova, I don't know much about samba, other than that I like it, so I would never presume to tell an artist in Brazil: "Oh, this is how you should sing this song", because I don't know! I have been always saying to them: "Well, this is what your voice can do". But here in America, when they sing Musical Theater or something, I know a lot about that style. And I am going to say to them: "Eh, eh. I don't care that your voice is doing that. That's wrong for the music, that's not how this music needs to be. Because the parameters of the style are blah blah blah." And I know classical, I know music theater, to a lesser extent I am also familiar with gospel music here, R&B, country music, and folk. I know well about some American styles.

So in addition to saying to a person, "This is what you have to do vocally", I can also say to them: "Musically, this doesn't work". I don't know as much about jazz as I do about music theater, but I certainly have learnt a lot in the last 15 years from the people in jazz, who are jazz singers and who come to me, because they have taught me. So now, at least I can go, if I have somebody that is trying to learn jazz, I can say: "Uh...Hmm, hmm, no".

So in that sense then you're being specific not only to the person but also to the style. But if you do not bother to learn the particulars of that style, which you must learn from the artists themselves, then you shouldn't teach that. You should only teach like: "This is what I know and I can't teach you something I don't know" And... each one of these styles, the further into it you go, the more you deal with people who are expert at that style, the more you hear about those details. I mean, there are lots of details! So, like jazz, it's huge, my God, there are so many kinds of jazz! Dozens and dozens styles of jazz and kinds of things that... I wouldn't go anywhere near trying to explain that stuff to people. But that's not my job. My job is to be a specialist within the specialty. My job is to be very clear as a singing teacher that a jazz singer does not want to sound the same as a *rock* singer. And a *rock* singer doesn't want to sound like a Broadway singer, unless of course is a *rock* show on Broadway. So those are multiple layers of boundaries, Joana, that it takes some time to acquire. And there is no book about that, I haven't written one (laughing).

But it is information you sort of pick up from your life, you just live your life. And, you know, when I came home from Brazil on the plane, there was a movie on the plane called *"The mystery of the samba"*, it was a documentary that was made, and it was wonderful because this was made by a young woman who is a singer in Brazil. I don't remember her name, but she went to Rio, and she went to a certain area of Rio where a lot of these old guys, who were the original samba guys in the 50's or the 40's, were still around, and were all old men. And she asked them to talk about how it was when they were young, when the samba really becoming a known thing, and how they wrote, who was famous and why. And then she went to interview all the ones who were still alive, who were very young at the time, and they talked about the old men they knew, and it was fantastic, it gave me such a sense of the history of samba, and the people who contributed to it, and I thought: "My God, this is so wonderful".

So like here in United States, if you wanted to know about country music, you go to Nashville and they have something called *The Country Music Hall of Fame*, and they have the original people from the 20's and 30's, the first people who became known for country music here, and then the ones that came after, which part of the US they were from, their influences, and all the way up to the present moment. So you learn about the history of that particular style. And in each of those it's like being and individual person in your immediate family with your parents, and brothers and sisters, and then there is the cousins and uncles and aunts, and then there is the community that you are in, and the village, and then the town, and the state and the world. All these boundaries were all part of all of that. So if you are going to teach, when you begin you cannot possibly address all about it as you start.

So you choose some few things that you like, some areas that you like and you develop an awareness of that, and then slowly you can begin to bring in the other kinds of styles, or you can choose "I'm going to specialize in, say, samba and all the different versions of samba, or all the different versions of Bossa Nova", or "I'm going to specialize in North American Music and I'm going to learn everything I can about that". So you have some general and you also have some specific. And then the rest comes from that. It comes from those choices.

The last question: You have been such a symbol of the recent scientific research, about CCM singing, and of the establishment of CCM vocal pedagogy.

What do you consider to be the main challenges to be overcome by CCM vocal pedagogy nowadays?

What I would like to see for a new generation, the young generation to take over, what I would hope, is that you would continue to investigate the physiology and the acoustics, and the variety of behaviors in all of the different kinds of vocal productions, and learn how to work with teaching from a functional place. That is to say: first you get to do all the things we just talked about with the mechanism, and leave the stuff that's classical to classical, not drag it over into CCM, where it is not helpful. So that's why your question about where [CCM vocal pedagogy] is the same and where it is different is a very important question to ask and to answer. Because there are still many, many people who feel that classical singing training prepares you to sing any music of any kind anywhere, which is just silly. There is nothing else in the world that you do... "Oh, I'll be a great swimmer, and that is automatically going to make me terrific at tennis". No, it's going to make you physically fit, which will make you probably... When you play tennis you'll have more stamina and more strength but that's not going to help you hit the ball! Or if you are a skier it is probably going to make you pretty good at maybe running, because your legs will be strong, but it isn't going to necessarily mean you are going to win a race as a runner, or a bicyclist!

The training as we know now at this moment, it has to be task-specific. Specific to the task. So in the general beginning of things, anybody that is doing anything to make themselves stronger and physically fit, swimming, running, is going to contribute to success in any sport. But passed a certain place, you have got to train for that sport. So that's what is going on. You don't want to continue with the idea that classical singing is somehow going to magically prepare you for everything. Because it doesn't. And I think, for me, if you, the young people, would pick that up and straighten that out, that would be so fabulous.

Because then, by the time you are an older person, in my age, and you have young students, a lot of this confusion would be gone, just gone. And kids would be able to learn to sing whatever style of music they want to sing without having to learn something else in the meantime. I want to sing *rock*? I can go study how to make my throat strong, and healthy, and happy, and sing *rock* without having to learn Italian art songs, or French art songs or German art songs. I can just learn what I want. And that would be fabulous. And then, if you want to be a classical singer, God bless you!

Go be one! That's fine! That's what you have to work on, that's the next challenge. It is changing, but slowly, slowly.

Anexos

1. Roteiro-Padrão de Observação da Linguagem Utilizada em Aula:

1) Como o professor comunica ao aluno seus objetivos após fazer seu primeiro diagnóstico? Ele partilha com o aluno sua avaliação ou prefere aplicar diretamente o trabalho técnico?

2) O professor demonstra ter algum modelo de sonoridade pré-estabelecido que o aluno deve atingir? Que elementos de sua linguagem demonstram esta idealização ou a ausência dela?

3) Que termos o professor utiliza para descrever ou induzir a qualidade vocal ideal?

4) O professor utiliza exemplos auditivos dele ou de outros cantores para demonstrar a sonoridade ideal ou a não desejada?

5) De que maneira o professor dirige o aluno a operar alterações em sua produção vocal?

a) Utiliza metáforas?

b) Ministra exercícios vocais?

c) Explica fisiologicamente o que fazer?

d) Recorre ao repertório musical ou à musicalidade?

d) Combina um ou mais fatores acima?

6) De que maneira o professor descreve a relação entre a qualidade vocal e a respiração?

a) valoriza mais a respiração?

b) valoriza mais a fonação?

c) valoriza mais a ressonância?

c) que termos transparecem uma ou outra valorização?

7) De que maneira o professor se refere aos registros vocais?

a) Utiliza metáforas?

b) Descreve a fisiologia dos registros?

c) Utiliza metáforas ligadas à propriocepção?

d) Seus termos transparecem que conceitos são utilizados na compreensão dos registros? (este professor acredita que os registros são um fenômeno laríngeo, ressonantal ou respiratório?)

8) De que maneira o professor descreve suas instruções relativas a qualidade vocal (timbre)?

a) Dá exemplos auditivos?

b) Utiliza metáforas?

c) Explica a articulação que deseja e seus efeitos?

d) Utiliza gestos?

9) Quais são os termos que o professor utiliza com mais frequência?

10) Que associações podem ser feitas entre os termos mais frequentes e a literatura disponível sobre voz cantada ou sobre cognição?

2. Questionário de investigação – Linguagem verbal do professor de canto:

Sujeito:

Abordagem vocal que ensina:

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Você possui formação acadêmica? Qual a sua formação em música?
- 3) Há quanto tempo você leciona canto?
- 4) Que fatores o levaram a se tornar professor de canto?
- 5) Em que local ou locais leciona atualmente?
- 6) Qual o perfil dominante de seus alunos? (Profissionais/ profissionais em formação/ amadores)
- 7) Como você classifica a escola em que se formou cantor? (Lírico, *popular*, *pop*, etc)
- 8) Por que escolheu a abordagem que ensina atualmente?
- 9) Quais são suas principais referências teóricas para o ensino de técnica vocal? Se possível indique alguns autores.
- 10) Como você costuma abordar tecnicamente a questão da ressonância vocal?
- 11) Você utiliza metáfora/imagens para abordar a ressonância? Por que?
- 12) Você tem um objetivo específico em termos musculares/fisiológicos para essas imagens? Descreva.
- 13) Relate um pouco das origens de sua terminologia vocal (herdou de alguém? Criou? Elaborou em conjunto com alunos? Adotou a partir de referência teórica?)
- 14) Foi necessário adaptar a sua linguagem ao ciclo de aulas desta pesquisa?
- 15) Você considera que existe um padrão de sonoridade vocal a ser atingido pelos alunos?
- 16) Como descreveria sinteticamente as etapas do processo de construção deste padrão (no caso de haver algum)?
- 17) Perguntas específicas a cada professor.

3. Questionário de investigação – Professores “Cross-Over”:

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Você possui formação acadêmica? Qual a sua formação em música?
- 3) Há quanto tempo você leciona canto?
- 4) Que fatores o levaram a se tornar professor de canto?
- 5) Como você classifica a escola em que se formou cantor? (lírico, popular, *pop*, etc)
- 6) O que o levou a ensinar mais de um estilo de canto?
- 7) Em sua opinião, quais são as principais diferenças entre os estilos que ensina?
- 8) De maneira geral, quais são os procedimentos pedagógicos que se mantêm constantes e quais variam conforme o estilo que você aborda em suas aulas?
- 9) Quais são suas principais referências para o ensino de técnica vocal? Se possível indique alguns autores.
- 10) Como você costuma abordar tecnicamente a questão da ressonância vocal?
- 11) Você utiliza metáfora/imagens para abordar a ressonância? Por que?
- 12) Relate um pouco das origens de sua terminologia vocal (herdou de alguém? Criou? Elaborou em conjunto com alunos? Adotou a partir de referência teórica?)
- 13) Você considera que existe um padrão de sonoridade vocal a ser atingido pelos alunos nos estilos que ensina?
- 14) Como descreveria sinteticamente as etapas do processo de construção deste padrão (no caso de haver algum)?

4. Questionário de Investigação: Professores “Cross-Over” – Versão em inglês, adaptada para Jeanette LoVetri

- 1) How old are you?
- 2) What was your musical training? Did you receive your vocal education in classical or nonclassical singing?
- 3) How long have you been teaching singing?
- 4) What reasons led you to become a singing teacher ?
- 5) Presently, what styles of singing do you teach?
- 6) What are the reasons that led you to teach more than one style of singing?
- 7) Which are the main physiological differences between Contemporary Commercial Music – CCM - and classical singing?
- 8) Generally speaking, which pedagogical procedures are the same and which are different in teaching classical and CCM singing?
- 9) Which authors or theories do you consider to be most important to your teaching concepts?
- 10) Speaking from the pedagogical point of view, how do you approach resonance balancing?
- 11) Do you use imagery/metaphors to approach resonance balancing? Why? What kind of images?
- 12) Tell me about the origins of your terminology for approaching vocal resonance. Did it come from a teacher? An author? Have you created one based on your everyday needs? From everyday language with the students?
- 13) From your point of view, is there a pre-established vocal technique to be achieved in the study of classical singing? And in CCM?
- 14) How would you summarize the steps to achieve this/these vocal techniques in both styles?
- 15) In your opinion, what procedures of classical vocal pedagogy will remain in CCM vocal pedagogy?
- 16) In your articles about CC vocal pedagogy, you point out that under the name CCM there is an infinity of styles of singing. Here in Brazil, we have many different kinds of local singing, apart from the growing influence of the North-

American vocals. How do you think we can deal with the difficulty of studying commercial music with all these different ways of singing, without taking it too generally on one side (as a simple opposition of classical singing) and too specifically on the other (as if nonclassical styles of singing were not styles, but simply idiosyncratic ways of singing)?

- 17) You have been a symbol of the recent scientific research about CCM singing and of the establishment of a CCM vocal pedagogy. What do you consider to be the main challenges to be overcome by CCM vocal pedagogy nowadays?