CAITI HAUCK-SILVA

**Preparação vocal em coros comunitários:
estratégias pedagógicas para construção vocal no
Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento
de Música da ECA-USP**

São Paulo
2012

CAITI HAUCK-SILVA

**Preparação vocal em coros comunitários:
estratégias pedagógicas para construção vocal no
Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento
de Música da ECA-USP**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Artes junto ao Programa de Pós-Graduação em Música.

Área de Concentração: Processos de Criação Musical

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos

Versão corrigida da Dissertação conforme Resolução CoPGr 6018. O original se encontra disponível na Secretaria de Pós-Graduação da ECA-USP.

São Paulo
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

Hauck-Silva, Caiti

Preparação vocal em coros comunitários : estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus : Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP / Caiti Hauck-Silva – São Paulo : C. Hauck-Silva, 2012.

179 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientador: Marco Antonio da Silva Ramos

1. Preparação vocal para coro 2. Canto coral 3. Técnica vocal 4. Percepção vocal 5. Comunicantus: Laboratório Coral I. Ramos, Marco Antonio da Silva II. Título

CDD 21.ed. – 780

HAUCK-SILVA, Caiti. **Preparação vocal em coros comunitários**: estratégias pedagógicas para construção vocal no *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da ECA-USP. Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Artes junto ao Programa de Pós-Graduação em Música.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Im Memoriam

Nice Luiza Hauck da Silva, minha mãe

Nelly Nogueira, minha avó

José da Silva, meu avô

Ana Maria Hauck da Silva, minha avó

Horst Meyer-Selb, meu professor de piano e de tantas outras coisas

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos, por me orientar não somente neste trabalho, mas em momentos decisivos, em especial nos últimos seis anos, indicando-me caminhos, oferecendo-me oportunidades e comigo compartilhando - em aulas, ensaios, concertos, conversas, viagens - saberes e experiências que transformaram minha trajetória artística e minha forma de fazer e pensar a Arte e a Ciência.

À Profa. Dra. Susana Cecília Igayara pela co-orientação deste trabalho e pela supervisão e colaboração à minha atuação como preparadora vocal no Coral Escola e Coral Oficina.

Ao Prof. Dr. Ricardo Ballesterio e ao Prof. Dr. Fábio Cintra, pelas sugestões, correções e críticas construtivas feitas durante o Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Sumaya Mattar Moraes e ao Prof. Dr. Alberto Ikeda, pela orientação e colaboração recebida em suas disciplinas.

Ao Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro, à Dra. Mara Behlau e à Andrea Neves Rafael, pelas referências bibliográficas gentilmente cedidas.

Aos colegas que fazem parte da equipe do *Comunicantus: Laboratório Coral*, por todas as sugestões e trocas de experiências, e, especialmente, à Carolina Andrade, pela formatação da figura 1.1, e à Gabriela Lusvarghi, pela revisão do Abstract.

Aos coralistas do Coral Escola, Coral Oficina e Coral da Terceira Idade da USP, pelas experiências que são parte fundamental deste trabalho.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da ECA-USP, pela ajuda, colaboração e solicitude.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Leda Farah, pela revisão do texto.

Ao meu pai Ariovaldo Hauck da Silva e à minha mãe de coração Maria de Fátima Alonso Rímoli, por todo amor, apoio e confiança.

Ao Pablo Perosa, pelo carinho, paciência e companhia.

Podemos deter todo o conhecimento do universo,
e ele se reduz a um ponto: praticá-lo.

Clarissa Pinkola Estés

RESUMO

HAUCK-SILVA, Caiti. **Preparação vocal em coros comunitários**: estratégias pedagógicas para construção vocal no *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da ECA-USP. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa-ação associada às atividades de preparação vocal realizadas com o Coral Escola e o Coral Oficina do *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da ECA-USP. Os objetivos dividiram-se em duas perspectivas: a formação do estagiário em preparação vocal e o desenvolvimento da técnica vocal nos coros Escola e Oficina. A coleta de dados foi feita por meio da participação nos ensaios destes dois grupos no ano de 2010 e da análise do protocolo de documentação do *Comunicantus: Laboratório Coral*. O capítulo 1 inicia-se com uma explanação sobre o funcionamento do *Comunicantus: Laboratório Coral* e sobre o conceito de Coral Escola, no qual todas as atividades estão fundamentadas; segue com uma discussão a respeito dos desafios da educação coral no século XXI e encerra-se expondo saberes e habilidades que fazem parte da formação dos estagiários em preparação vocal, como a classificação vocal, a percepção vocal e a pedagogia. No capítulo 2, são descritas as principais características vocais dos coralistas iniciantes dos coros Escola e Oficina em relação a postura, respiração, apoio, ressonância, articulação, assim como as dificuldades mais frequentes com afinação. No capítulo 3, por meio de uma confrontação entre as práticas do *Comunicantus: Laboratório Coral* e a literatura sobre regência coral e pedagogia vocal, são apresentados e discutidos os exercícios mais usados na preparação vocal destes grupos, visando trabalhar aspectos como postura, respiração e apoio, ressonância, diferenciação de vogais, agilidade, *staccato*, sustentação, homogeneidade de registros vocais, extensão e escuta harmônica. Nas considerações finais, discute-se a perspectiva da preparação vocal como uma atividade complexa, na qual diversos saberes, habilidades e ferramentas são empregados conjunta e interativamente como parte de estratégias que visam à consecução de objetivos artísticos e educativos.

Palavras-chave: Preparação Vocal para Coro, Canto Coral, Técnica Vocal, Percepção Vocal, *Comunicantus: Laboratório Coral*.

ABSTRACT

HAUCK-SILVA, Caiti. **Voice building for community choirs**: teaching strategies for vocal preparation at *Comunicantus: Choral Laboratory* of the Music Department of the ECA-USP. 2012. 179 p. Dissertation (Master) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This work is the result of an action research associated to voice building activities performed at the Coral Escola and the Coral Oficina of *Comunicantus: Choral Laboratory* of the Music Department at ECA-USP. The goals were divided into two perspectives: the training of the trainee in voice building and the development of vocal technique in the choirs Escola and Oficina. Data collection was done through participation in the rehearsals of these two choirs in 2010 and analysis of *Comunicantus: Choral Laboratory*'s protocol documentation. Chapter 1 begins with an explanation about the functioning of *Comunicantus: Choral Laboratory* and about the concept of Choir-School, in which all activities are based; it follows with a discussion about the challenges of choral education in the twenty-first century and it ends exposing knowledge and skills that are part of the training of trainees in voice building, such as vocal classification, vocal perception and pedagogy. Chapter 2 describes the main vocal characteristics of the beginners in the choirs Escola and Oficina regarding posture, breathing support, resonance, articulation, as well as the most frequent difficulties concerning intonation. By confronting the practices of *Comunicantus: Choral Laboratory* and the literature on choral conducting and vocal pedagogy, Chapter 3 presents and discusses the most used exercises in the voice building activities of these groups, aiming to work aspects such as posture, breathing and support, resonance, vowel differentiation, agility, *staccato*, *sostenuto*, homogeneity of vocal registers, extension and harmonic hearing. In the final considerations, voice building is discussed as a complex activity, in which different knowledge, skills and tools are used together and interactively as part of strategies that aim the achievement of artistic and educational goals.

Keywords: Voice Building for Choirs, Choral Singing, Vocal Technique, Vocal Perception, *Comunicantus: Choral Laboratory*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - Sequência de decisões físicas e mentais de um cantor ao início da emissão	
vocal.....	41
Figura 1.2 - Extensão aproximada do coralista na formação tradicional do coro a quatro	
vozes	50
Figura 3.1 - Quadro de vogais anteriores, centrais e posteriores; fechadas, semi-fechadas, semi-abertas e abertas (IPA)	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Notas de passagem aproximadas em vozes femininas	51
Tabela 1.2 - Notas de passagem aproximadas em vozes masculinas	52
Tabela 2.1 - Prática instrumental, experiência em coro e aulas de canto de integrantes do Coral Escola Comunicantus no ano de 2010	70
Tabela 2.2 - Prática instrumental, experiência em coro e aulas de canto de integrantes do Coral Oficina Comunicantus no ano de 2010.....	72
Tabela 2.3 - Resumo simples de cantores treinados versus não treinados.....	76

LISTA DE EXERCÍCIOS PARA PREPARAÇÃO VOCAL

Exercício de Respiração 1	106
Exercício de Respiração 2	106
Exercício de Respiração 3	107
Exercício de Respiração 3a.....	107
Exercício de Respiração 4	107
Exercício de Respiração 5	108
Exercício de Respiração 6	108
Exercício Preparatório 1	111
Exercício Preparatório 2	112
Exercício Vocal 1 — Graus conjuntos em <i>bocca chiusa</i>	116
Exercício Vocal 2 — Graus conjuntos até a Quinta.....	119
Exercício Vocal 2a	119
Exercício Vocal 2b	122
Exercício Vocal 2c	122
Exercício Vocal 2d	123
Exercício Vocal 3 — Repetição da primeira nota.....	123
Exercício Vocal 4 — Graus conjuntos com início descendente.....	124
Exercício Vocal 5 — Graus conjuntos até a Terça.....	125
Exercício Vocal 6 — Graus conjuntos até a Quarta.....	125
Exercício Vocal 7 — Graus conjuntos até a Quinta com volta à Terça	126
Exercício Vocal 8 — Tríade Maior	127
Exercício Vocal 8a	127
Exercício Vocal 8b	127
Exercício Vocal 8c	128
Exercício Vocal 8d	129
Exercício Vocal 9 — Tríade Maior com pausas intercaladas	129
Exercício Vocal 10 — Intervalos de Terças	130
Exercício Vocal 11 — Salto de Quinta com descida em graus conjuntos	131
Exercício Vocal 12 — Salto de Quarta descendente.....	132

Exercício Vocal 13 — Salto de Quinta ascendente e descendente em <i>legato</i>	132
Exercício Vocal 14 — Diferenciação de vogais com a Tríade Maior.....	134
Exercício Vocal 15 — Diferenciação de vogais com intervalos de Terça	134
Exercício Vocal 16 — Intervalos de Segundas Maiores.....	136
Exercício Vocal 17 — Repetição de graus conjuntos até a Terça.....	136
Exercício Vocal 18 — Alternância de movimento ascendente/descendente.....	136
Exercício Vocal 19 — Salto de Quinta ascendente e descendente em <i>staccato</i>	137
Exercício Vocal 20 — Tríade Maior em <i>staccato</i>	137
Exercício Vocal 21 — Graus conjuntos com sustentação da Quinta.....	138
Exercício Vocal 22 — Graus conjuntos descendentes.....	140
Exercício Vocal 23 — Graus conjuntos com movimento de Segundas Maiores na Tônica e na Quinta.....	141
Exercício Vocal 24 — Arpejo de Sexta Acrescentada	143
Exercício Vocal 25 — Arpejo de Oitava.....	144
Exercício Vocal 25a	144
Exercício Vocal 25b	144
Exercício Vocal 25c	144
Exercício Vocal 26 — Arpejo quebrado de Oitava.....	145
Exercício Vocal 27 — Combinações de Arpejos	145
Exercício Vocal 27a	145
Exercício Vocal 27b	146
Exercício Vocal 28 — Harmônico a Duas Vozes.....	147
Exercício Vocal 29 — Harmônico a Quatro Vozes sustentando um acorde.....	147
Exercício Vocal 30 — Harmônico a Quatro Vozes com mudança de acorde.....	148
Exercício Vocal 31 — Ritmo pontuado	149
Exercício Vocal 32 — Repetição da Terça em graus conjuntos descendentes	150
Exercício Vocal 33 — Preparação para cantar Terças paralelas	150
Exercício Vocal 34 — Harmônico a Duas Vozes: Terças	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO 1 — EDUCAÇÃO VOCAL NOS COROS DO <i>COMUNICANTUS</i>: LABORATÓRIO CORAL DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA ECA-USP.....	 26
1.1. O conceito de Coral Escola.....	31
1.2. O canto coral e os desafios da educação no século XXI	36
1.3. A formação do estagiário em preparação vocal	45
1.3.1. Classificação vocal	47
1.3.2. Percepção da produção vocal do coralista	53
1.3.3. Pedagogia na preparação vocal: orientação direta e <i>feedback</i>	59
1.3.4. Estratégias de ensino e de ensaio.....	63
 CAPÍTULO 2 — PERFIL E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS VOCAIS DOS CORALISTAS	 69
2.1. Coral Escola Comunicantus.....	70
2.2. Coral Oficina Comunicantus	72
2.3. Principais características vocais dos integrantes do Coral Escola e do Coral Oficina	75
2.3.1. Dificuldades com afinação.....	84
 CAPÍTULO 3 — A PREPARAÇÃO VOCAL NO CORAL ESCOLA COMUNICANTUS E CORAL OFICINA COMUNICANTUS	 94
3.1. Postura	97
3.2. Respiração e apoio	100
3.3. Ressonância: exercícios preparatórios e em <i>bocca chiusa</i>	109
3.4. Ressonância: exercícios com graus conjuntos.....	119
3.5. Ressonância: exercícios com saltos.....	126
3.6. Diferenciação de vogais.....	133
3.7. Agilidade e <i>staccato</i>	135

3.8. Sustentação	138
3.9. Homogeneidade de registros vocais	139
3.10. Extensão.....	141
3.11. Escuta harmônica.....	146
3.12. Exercícios criados de acordo com o repertório ou com as dificuldades do coro.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	159
OBRAS CITADAS	159
OBRAS CONSULTADAS	169
ANEXOS	174
Anexo 1: O coro como espaço de educação contínua: A Aprendizagem Significativa (David Ausubel).....	175
Anexo 2: IPA - International Phonetic Alphabet	176
Anexo 3: Sistema vocálico do português do Brasil.....	179

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa-ação vinculada às atividades práticas de preparação vocal realizadas com o Coral Escola e o Coral Oficina do *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Em funcionamento desde 2001, o *Comunicantus: Laboratório Coral* oferece aos alunos da Graduação e da Pós-Graduação do Departamento de Música da ECA-USP a oportunidade de realizar estágio supervisionado como regentes, monitores ou preparadores vocais (entre outras funções relacionadas ao canto coral) em coros comunitários formados por pessoas que não necessariamente possuem conhecimento ou prática musical anterior. Com objetivos não somente artísticos, mas também educativos, as atividades têm foco no ensino-aprendizagem tanto dos coralistas quanto dos alunos estagiários, que são orientados pelos Professores Marco Antonio da Silva Ramos¹ e Susana Cecília Igayara². Atualmente, o *Comunicantus: Laboratório Coral* possui dois coros comunitários: o Coral Escola Comunicantus, criado em 2001 e formado pela comunidade interna e externa à USP, e o Coral da Terceira Idade da USP, que existe desde 1997 e é parte do Programa “Universidade Aberta à Terceira Idade” da Pró-Reitoria da USP. Além destes dois grupos, funcionou, entre os anos de 2008 e 2010, o Coral Oficina Comunicantus, formado somente por estudantes da USP e criado com objetivo de oferecer aos estagiários a oportunidade de participar do processo de construção de um coro desde seu primeiro ensaio. Também fazem parte do *Comunicantus: Laboratório Coral* o Coral da ECA-USP, o Coro da Classe de Regência Coral, o Coral Universitário Comunicantus (CUCO) e o Studio Coral - Vozes Femininas. No início do capítulo 1, falaremos mais sobre as características destes seis grupos.

O *Comunicantus: Laboratório Coral* está inserido em uma tradição coral que tem a técnica vocal como um de seus fundamentos; portanto, os ensaios dos coros são sempre iniciados com uma preparação vocal que, além de aquecer a musculatura para o canto, visa também ao ensino-aprendizagem das bases técnicas para uma produção vocal eficiente e

¹ Professor Titular em Regência Coral.

² Doutora em Educação e professora de Repertório Coral.

saudável, como será detalhado mais à frente. Nos coros comunitários, os estagiários que atuam como regentes são também estimulados a realizar a preparação vocal, aproximando-os de uma função que, na realidade brasileira, frequentemente é assumida pelo regente coral. Durante o estágio, são trabalhados os fundamentos para uma técnica vocal saudável e, principalmente, a forma como eles podem ser ensinados ao coro no ensaio, buscando suprir a ausência de uma disciplina específica para a pedagogia vocal.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, cujas características serão descritas mais à frente, um breve histórico de minha³ relação com o tema escolhido auxiliará a compreensão deste trabalho.

Meu primeiro contato com a atividade do *Comunicantus: Laboratório Coral* aconteceu em 2001, como coralista do Coral da ECA-USP. A partir de 2006 houve uma aproximação maior, primeiramente como aluna da Classe de Regência Coral e depois com a participação no Studio Coral - Vozes Femininas. Em 2007, passei a atuar nos coros comunitários, como estagiária do Coral Escola. Em 2008, desenvolvi a pesquisa *O ensino-aprendizagem da notação musical: reflexões a partir de uma experiência com o Coral Escola Comunicantus*⁴, realizada como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música e orientada pela Profa. Dra. Susana Cecília Igayara. Ainda durante a Graduação, iniciei também minha atuação no Coral Oficina, com o qual trabalhei durante todo o seu período de funcionamento. Após a Graduação, mantive meu envolvimento com o *Comunicantus: Laboratório Coral*, como aluna-regente e preparadora vocal do Coral Escola e do Coral Oficina. Atualmente, trabalho com o Coral da Terceira Idade da USP.

A opção por realizar esta pesquisa com o Coral Escola e Coral Oficina do *Comunicantus: Laboratório Coral* se deve à sua metodologia de trabalho, que está integrada a uma perspectiva de ensino e pesquisa que une teoria e prática, ancorada principalmente nos trabalhos do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos (1988, 2003). As atividades realizadas nos coros comunitários vêm sendo documentadas desde 2001 no formato de avaliações e relatórios de ensaios, que serviram como fonte para as Dissertações de Mestrado de Costa

³ Para relatar fatos de ordem pessoal relativos especificamente a mim como pesquisadora e profissional, faço uso da primeira pessoa do singular. Porém, o relato da pesquisa como um todo será feito na primeira pessoa do plural. Ao descrever procedimentos comumente realizados no *Comunicantus: Laboratório Coral* será utilizada a forma impessoal.

⁴ HAUCK-SILVA, Caiti. **O ensino-aprendizagem da notação musical: reflexões a partir de uma experiência com o Coral Escola Comunicantus**. 2008. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

(2005), Drahan (2007) e Lopes (2010) e para os Trabalhos de Conclusão de Curso de Lopes (2006), Silva (2009), Videira Jr. (2001) e outros (além do trabalho de Hauck-Silva, citado anteriormente). Nesses trabalhos foram focados, respectivamente, a diagnose em canto coral, a percepção vocal do regente, o desenvolvimento da escuta melódica do coro, aspectos educativos no canto coral, o ensaio de naipes, entre outros temas; contudo, apesar de ser um dos fundamentos das atividades do *Comunicantus: Laboratório Coral*, a questão da técnica vocal e da preparação vocal nos coros até agora não havia sido pesquisada em um trabalho específico. A maior motivação para a realização desta pesquisa surgiu, contudo, da curiosidade em compreender como é construído o trabalho do preparador vocal, partindo da reflexão não somente sobre os exercícios utilizados em sua atividade prática com o coro, mas, principal e primeiramente, sobre a sua formação e sobre os princípios que permeiam sua atuação.

O trabalho vocal em coros amadores

O canto coral, em diversos países e também no Brasil, é uma atividade realizada predominantemente por grupos amadores (FIGUEIREDO, 1989; JUNKER, 1999; RAMOS, 2003; ROBINSON; WINOLD, 1976; SMITH; SATALOFF, 2006). Nesses coros, em geral somente o regente tem formação em música e muitos coralistas contam com o ensaio coral como única fonte para o ensino-aprendizagem da técnica vocal (EHMANN; HAASEMANN, 1982; FERNANDES, 2009; GUTHMILLER, 1986; HERR, 1995; PFAUSTCH, 1988; SMITH; SATALOFF, 2006).

O desenvolvimento de uma técnica vocal saudável no coro é visto por muitos autores como um elemento fundamental do canto coral (BASS, 2009; BEHLAU; REHDER, 1997; BRUNNER, 1996; CORBIN, 1982; COSTA, 2005; COX, D., 1989; DANIEL, 1993; EHMANN; HAASEMANN, 1982; ESPIRESZ, 2004; FERNANDES, 2009; HERR, 1995; IGAYARA; RAMOS, 1992; LIIMOLA, 2000; MILLER, 1995; PFAUSTCH, 1988; RAMOS, 1988, 2003; ROBINSON; WINOLD, 1976; ROSABAL-COTO, 2006; SMITH; SATALOFF, 2006; SWAN, 1988; THOMAS, 1979; THURMAN, 1983a, 1983b, 1983c; THURMAN; SHARON; THEIMER, 2001). Especialmente em coros amadores, estes autores concordam

que o trabalho vocal faz parte do ensaio, tanto para salvaguardar a saúde⁵ dos coralistas, quanto pelo fato de a voz ser o meio essencial para expressão do coro: ⁶ “Ignorar o desenvolvimento vocal é negar a essência da música coral”⁷ (CORBIN, 1982, p. 63).

Robert Shaw, um dos mais importantes regentes corais do século XX, comenta:

É claro para qualquer um que tenha trabalhado com coros de vozes “amadoras” ou também “profissionais” que vozes bem ensinadas podem produzir um som coral melhor do que vozes não ensinadas. (Elas também podem produzir um som melhor do que vozes mal ensinadas). O ensino da voz é um dos esforços mais difíceis e complicados na música. Você não pode vê-la, você não pode tocá-la — e, se você é aquele que está cantando, você necessariamente depende de outra pessoa até mesmo para ouvi-la.⁸ (BLOCKER, 2004, p. 54-55)

Sendo o regente, na maioria das vezes, o único no coro amador com formação específica em música, ele se torna responsável não somente pela saúde vocal dos coralistas, mas também pela complexa tarefa de educar essas vozes. A cantora lírica, professora e regente Martha Herr afirma:

O regente de coro é, principalmente, um educador musical e serve de exemplo para seus coralistas que o percebem neste papel. Ele é o único professor de canto que a maioria destes coralistas irão ter, fato este que aumenta muito suas responsabilidades. Entretanto [...], com um trabalho que inclui cuidado, carinho e humildade no tratamento da voz, o regente pode ser bem sucedido na sua vocação de professor de canto, resultando em um som coral que é equilibrado, rico e, acima de tudo, saudável. (HERR, 1995, p. 56)

De forma semelhante, Richard Miller, uma das grandes autoridades em canto lírico da atualidade, considera que

é dever do regente coral ensinar aos coralistas como se tornarem cantores eficientes, de forma que eles se beneficiem, e não se prejudiquem, com as

⁵ As fonoaudiólogas Mara Behlau e Maria Inês Rehder explicam que o descuido com a voz cantada pode levar a danos vocais irreversíveis: “Cantar em coro exige alguns pré-requisitos. O resultado vocal deve apresentar uma boa sonoridade para agradar e transmitir a essência da música e, neste sentido, a educação e a preparação vocal ajudam a conduzir o coro a sua própria identidade. O artista cantor, por sua vez, necessita amparar a voz e defendê-la de tudo que possa danificá-la. Comportamentos nocivos podem levar a um desgaste vocal e, com isso, a voz pode ficar comprometida de modo definitivo” (BEHLAU; REHDER, 1997, Apresentação).

⁶ Todas as traduções presentes neste trabalho são da autora.

⁷ “To ignore vocal development is to deny the essence of choral music” (CORBIN, 1982, p. 63).

⁸ “It is clear to anyone who has worked with choruses of both ‘amateur’ and ‘professional’ voices that well-taught voices can make a better choral sound than un-taught voices. (They can also make a better sound than badly taught voices). The teaching of voice has to be one of the most difficult and complicated of music endeavors. You can’t see it, you can’t touch it — and, if you’re the one doing it, you have to depend upon someone else even to hear it” (BLOCKER, 2004, p. 54-55).

exigências musicais impostas a eles, de forma que a qualidade sonora do grupo seja da mais alta condição possível.⁹ (MILLER, 1995, p. 32)

No entanto, um trabalho de educação vocal no ensaio coral nem sempre é realizado (CORBIN, 1982). O regente Howard Swan, ao escrever sobre o desenvolvimento da sonoridade coral, comenta que a ausência de unanimidade entre professores de canto a respeito do que constitui uma boa qualidade sonora faz com que não só estes especialistas, mas também regentes corais tenham perspectivas diversas sobre o trabalho vocal no coro:

Regentes corais, ainda mais do que professores de canto, estão divididos em sua opinião em relação à técnica vocal. Alguns se recusam a empregar qualquer meio para construir vozes. Ou eles consideram estes procedimentos sem importância ou eles estão com medo de usar exercícios que estão relacionados com o processo do cantar. Às vezes, regentes corais escondem sua própria ignorância sobre o mecanismo vocal ao lidar diretamente com elementos interpretativos em uma peça, evitando, assim, qualquer abordagem dos problemas vocais dos indivíduos em um coro.¹⁰ (SWAN, 1988, p. 8)

Ao afirmar que regentes evitam trabalhar vocalmente com o coro por desconhecimento do mecanismo vocal, Swan sugere que a formação do regente coral é incompleta neste aspecto — falaremos mais sobre este assunto logo à frente. Completando seu pensamento, este autor nos lembra que cantar é fácil, mas que cantar bem exige um trabalho de ensino-aprendizagem com o coro:

Por que um regente coral tenta resolver problemas vocais evitando-os? Talvez ele pense que as exigências de uma partitura musical específica suscitarão em seu coro uma resposta apropriada e a capacidade de dominar qualquer dificuldade técnica. Se uma composição é cantada corretamente — se as notas estão certas em altura e duração — este procedimento garante automaticamente um som bonito¹¹? Estranhamente, esta curiosa forma de pensar rejeitará o uso de procedimentos similares por um conjunto instrumental, apesar de todos concordarem que alguma habilidade é necessária para tocar um instrumento. Um cantor também não necessita de uma medida considerável de entendimento técnico para usar sua voz adequadamente? Infelizmente, é muito fácil cantar, mas cantar bem é uma tarefa difícil. Parece sensato acreditar que uma qualidade especial de ensino e aprendizagem é essencial para o desenvolvimento de uma sonoridade coral

⁹ “It is the duty of the choir director to teach choristers how to become efficient singers so that they will profit from, and not be injured by, the musical demands placed on them and so that the quality of sound from the ensemble is of the highest possible order” (MILLER, 1995, p. 32).

¹⁰ “Choral directors, even more so than teachers of singing, are divided in their opinions concerning vocal technique. Some refuse to employ any means to build voices. Either they consider such procedures to be unimportant, or they are afraid to use an exercise that is related to the singing process. Sometimes choral directors cloak their own ignorance of the singing mechanism by dealing directly with the interpretative elements in a score and thus avoid any approach to the vocal problems of the individuals in a chorus” (SWAN, 1988, p. 8).

¹¹ Esta questão do “som bonito” será discutida mais à frente, no item **Delimitações e definições de conceitos utilizados neste trabalho**.

adequada às exigências de qualquer composição musical.¹² (SWAN, 1988, p. 9)

Segundo o especialista em pedagogia vocal Leon Thurman, a tendência a focar unicamente no resultado para a performance¹³ e/ou na sonoridade coral, priorizando o coletivo em detrimento do individual, pode fazer com que o regente deixe de ensinar ao coro as habilidades necessárias para produzir a qualidade sonora ou o resultado desejado:

O nosso forte desejo de ouvir qualidades musicais em ensaios e performances às vezes nos leva a ignorar os sinais de abuso vocal em nossos cantores — rouquidão, por exemplo. Muitos de nós são tão tomados pela performance pública que achamos que devemos cantar muitas vezes e dedicar quase todo o nosso tempo de ensaio para a preparação da performance. Não há tempo, então, para o aquecimento ou para ensinar justamente as habilidades que possibilitam uma performance saudável e expressiva — as habilidades vocais. Nós tendemos a discutir a voz no contexto da “sonoridade coral” ou “som”. Nós muitas vezes utilizamos métodos para atingir um efeito sonoro conjunto mais do que métodos que permitam aos nossos cantores explorar, descobrir e desenvolver suas potencialidades vocais individuais e sua contribuição adequada ao som coral.¹⁴ (THURMAN, 1983a, p. 5)

Apesar de sua importância para o desenvolvimento musical e artístico do coro, o trabalho vocal, como comentado, nem sempre está presente nos ensaios. Um dos motivos para isso parece estar relacionado a falhas no conhecimento da técnica vocal, conforme Swan já apontou, e também à falta de experiência em um coro, como complementa o regente coral, compositor e cantor Lloyd Pfautsch: “A ausência de pedagogia vocal competente [no ensaio coral] é geralmente o resultado de experiência coral limitada, falta de aulas particulares de

¹² “Why does a choral conductor attempt to solve vocal problems by avoiding them? Perhaps he thinks that the requirements of a particular musical score will call forth from his chorus an appropriate response and the ability to master any technical difficulty. If a composition is sung correctly — if notes are right in pitch and duration — does this procedure automatically guarantee a beautiful sound? Strangely enough, this curious kind of thinking will reject the use of similar procedures by an instrumental ensemble, for all agree that some skill is necessary to play an instrument. Does not a singer also need a considerable measure of technical understanding to use his voice properly? Unfortunately, it is too easy to sing, but it is a difficult task to sing well. It seems sensible to believe that a special quality of teaching and learning is essential for the development of a choral tone that is adequate for the demands of any musical composition” (SWAN, 1988, p. 9).

¹³ Embora o termo *performance* seja da língua inglesa, neste texto optamos pela forma em redondo — performance —, de uso já incorporado ao vocabulário musical brasileiro.

¹⁴ “Our strong desire to hear musical qualities in rehearsal and performance sometimes leads us to ignore the signs of vocal abuse in our singers — hoarseness, for instance. Many of us are so taken by public performance that we feel we must sing often and devote almost all of our rehearsal time to performance preparation. There is no time, then, for warm-ups or for teaching the very skills which can enable healthy, expressive performance — voice skills. We tend to discuss voice in the context of ‘choral tone’ or ‘sound’. We often utilize methods of achieving a congregational tonal effect more than methods which enable our singers to explore, discover, and develop their individual vocal potentials and appropriate contribution to choral tone” (THURMAN, 1983a, p. 5).

voz, conhecimento unicamente instrumental, ou conhecimento vocal e coral fraco em geral”¹⁵ (PFAUTSCH, 1988, p. 98). No Brasil, esta questão também parece estar relacionada ao fato de que a formação acadêmica do regente coral com frequência ainda é incompleta, pois raramente contempla a disciplina de pedagogia vocal, limitando-se, quando muito, a aspectos básicos da técnica vocal (ESPIRESZ, 2004). Possuir conhecimentos que unem tanto a técnica quanto a pedagogia vocal ainda parece ser incomum, com sugere Martha Herr: “Como regente de coro amador, sou uma avis rara, pois sou também cantora profissional e professora de canto. Esta é uma posição privilegiada, que traz grandes benefícios para meus coralistas” (HERR, 1995, p. 51).

Em nossa realidade, regentes, especialmente de coros amadores, nem sempre possuem formação em canto. Segundo pesquisa das fonoaudiólogas Maria Inês Rehder e Mara Behlau — feita com 150 regentes de coros do estado de São Paulo, dentre os quais 97,9% trabalhavam com amadores —, 12,7% deles nunca haviam feito aulas de canto (REHDER; BEHLAU, 2008).

Martha Herr explica que a falta de domínio da técnica vocal pelos regentes corais pode restringir o desenvolvimento dos coralistas e evidencia a responsabilidade do regente:

A maioria dos regentes tem, pelo menos, uma noção de canto, mas tem que depender da assistência de um preparador vocal para ajudar neste aspecto tão importante do desenvolvimento das vozes dos coralistas. Alguns preferem vozes “naturais” (sic. não líricas) mas confundem naturalidade com vozes cruas e não treinadas. Estas vozes vão sempre soar aquém das suas capacidades. Não recomendo aulas sistemáticas de canto para todo o coral, mas, como regentes, nós temos certas responsabilidades para com as vozes entregues em nossas mãos com tanta confiança. (HERR, 1995, p. 51)

A atividade do regente coral exige uma série de conhecimentos tanto práticos quanto teóricos (DECKER, 1988; RAMOS, 2003, 2011; ROBINSON; WINOLD, 1976; SMITH; SATALOFF, 2006; THOMAS, 1979). Além dos conhecimentos gerais em música (harmonia, história da música, análise musical, repertório coral, por exemplo), noções de pedagogia costumam ser importantes para o regente, que muitas vezes atua como professor de seus coralistas. No entanto, para o desenvolvimento da sonoridade e da expressividade do coro, um dos principais conhecimentos que o regente deveria buscar é aquele relativo ao instrumento vocal. Nas palavras de Smith e Sataloff:

¹⁵ “The absence of competent vocal pedagogy is usually the result of limited choral experience, no private lessons in voice, a solely instrumental background, or a generally weak vocal and choral background” (PFAUTSCH, 1988, p. 98).

A regência coral é uma atividade complexa que combina a teoria com a prática. Ela também funde perspectivas históricas com conhecimentos pedagógicos e literários e com línguas. O processo didático e criativo que conduz ao ato coletivo do canto coral exige um conhecimento aprofundado do instrumento vocal.¹⁶ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. vii)

Miller (1995) afirma que, quando se reconhece que obras corais são também vocais, o conhecimento instrumental e musicológico se torna insuficiente para orientar os coralistas nas questões vocais. Ele ressalta que o regente, mesmo não sendo um cantor, precisa conhecer sua própria voz:

Se é aceita a premissa de que música coral é música vocal, as qualificações exigidas de um regente coral devem ser consideradas. É suficiente ser um bom músico, ter qualidades de liderança, possuir habilidades como um organista ou pianista, ou ser musicologicamente bem informado? Não é necessário ser um cantor profissional para ser um bom professor de canto, mas é necessário que se alcance um bom nível de proficiência técnica com a própria voz. Da mesma forma, não é necessário que o regente coral seja um cantor, mas ele ou ela deve ser capaz de guiar coralistas a uma proficiência vocal aprimorada. Lidar unicamente com assuntos musicais, no entanto, não alcançará esse objetivo.¹⁷ (MILLER, 1995, p. 32, grifo do autor)

Robinson e Winold comentam que o conhecimento prático da produção e da pedagogia vocal, apesar de frequentemente ignorado, é absolutamente necessário para o regente coral, seja por sua responsabilidade para com a saúde vocal dos coralistas, seja pelo fato de que este conhecimento lhe permitirá reconhecer uma produção vocal ineficiente:

Quando o cantor é totalmente dependente do ensaio coral para o seu crescimento vocal, é óbvio que o regente vocalmente preparado não é somente uma influência positiva na prevenção de maus hábitos vocais, mas com formação adequada é capaz de diagnosticar, corrigir e melhorar continuamente a vocalização do seu grupo coral, tanto individual quanto coletivamente.¹⁸ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p 47)

¹⁶ “Choral conducting is a complex activity combining theory with practice. It also merges historical perspectives with pedagogical and literary insights and language. The didactic and creative process leading to the corporate act of choral singing requires a thorough understanding of the vocal instrument” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. vii).

¹⁷ “If the premise is accepted that choral music is vocal music, the qualifications required of a choral director must be addressed. Is it sufficient to be a good musician, have leadership qualities, possess skills as an organist or pianist, or to be musicologically well-informed? Is it not necessary to be a professional singer in order to be a fine teacher of singing, but it *is* necessary that one achieve a good level of technical proficiency with one’s own voice. Similarly, it is not necessary for the choir director to be a performing singer, but he or she should be able to lead choristers to improved vocal proficiency. Dealing solely in musical matters, however, will not accomplish that goal” (MILLER, 1995, p. 32, grifo do autor).

¹⁸ “When the singer is totally dependent upon the the choral rehearsal for his or her vocal growth, it is obvious that the vocally prepared conductor is not only a positive force in the prevention of bad vocal habits, but with proper training is able to diagnose, correct, and continually improve the vocalism of his choral group, both individually and collectively” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 47).

Conhecer a própria voz é um passo necessário para desenvolver a consciência das sensações musculares e dos ajustes vocais característicos de uma vocalização saudável, que servirá como base não somente para que o regente coral ensine ao coro estes fundamentos, mas também para que ele possa administrar e corrigir a produção vocal de seus coralistas, como explicam Robinson e Winold (1976) e também Drahan (2007), conforme veremos no item 1.3.2 do capítulo 1.

O estudo da regência coral esteve por muito tempo — e, em alguns lugares, ainda está — associado à regência orquestral. A transferência das práticas orquestrais para o coro, no entanto, pressupôs equivocadamente que o coralista teria o mesmo conhecimento técnico que um instrumentista de orquestra tem:

Durante décadas, a regência coral foi ensinada como uma adaptação da regência orquestral. Por definição, instrumentistas de orquestra são músicos qualificados com anos de estudo e prática em um determinado instrumento ou instrumentos. A suposição de que cantores corais seriam mestres de suas vozes se provou falsa. Muitos coralistas não são músicos tecnicamente treinados. Eles são simplesmente pessoas com uma aptidão e interesse pela música vocal, às vezes mais interesse do que aptidão. Como eles não são cantores treinados, eles geralmente não adquiriram as competências necessárias para produzir os sons solicitados por regentes de forma consistente ou com segurança (evitando lesões vocais) sem orientação especial durante os ensaios corais. Assim, a transferência amplamente praticada do ensaio e das habilidades da regência orquestral para grupos corais não era adequada ou aconselhável.¹⁹ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 149)

Smith e Sataloff, em confluência com o pensamento de Miller, consideram que conhecimentos musicais, organizacionais e de repertório coral são importantes, todavia não suficientes para o trabalho com coros, especialmente os amadores. Mesmo assim, eles afirmam que não é raro encontrar regentes corais que não têm formação em canto ou conhecimento aprofundado da técnica vocal:

Regentes corais são geralmente pianistas ou instrumentistas com amor ao canto. [...] Surpreendentemente poucos regentes corais tiveram um treinamento formal em canto. Além disso, o estudo da técnica de canto solista difere enormemente em conteúdo e propósito da atividade do canto

¹⁹ “For decades, choral conducting was taught as an adaptation of orchestral conducting. By definition, orchestral players are accomplished musicians with years of study and practice on a particular instrument or instruments. The assumption that choral singers would be masters of their voice proved false. Most choristers are not technically trained musicians. They are simply persons with an aptitude and interest in vocal music, sometimes more interest than aptitude. Because they are not trained singers, they have not generally acquired the skills necessary to produce the sounds requested by conductors consistently or safely (avoiding vocal injury) without special guidance during choral rehearsals. Thus, the widely practiced transfer of orchestral rehearsal and conducting skills to choral groups was not adequate or advisable” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 149).

em um coro²⁰. Assumiu-se que o conhecimento da literatura coral, o domínio dos conhecimentos básicos em música e a competência em questões organizacionais seriam suficientes para extrair uma performance coral competente de um grupo de cantores. As práticas da regência orquestral foram aplicadas livremente aos coros. Um regente orquestral pode geralmente presumir um nível de maestria individual dentre os instrumentistas de um conjunto, mas a técnica vocal é desconhecida pelo cantor coral mediano.²¹ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. vii)

A perspectiva destes autores insere-se na realidade dos Estados Unidos, na qual a prática coral faz parte do dia a dia das escolas de ensino fundamental e médio. Apesar disso, são apontadas falhas na formação do regente coral em relação ao conhecimento da técnica vocal.

A realidade brasileira, no entanto, é diferente. Temos em comum o fato de que regentes corais são frequentemente pianistas ou instrumentistas e também que a maioria dos coros é formada por pessoas em geral sem estudo individual de canto. Porém, no Brasil, a prática coral não está oficialmente incluída na rotina escolar. Além disso — por mais que a recente Lei nº. 11.769 tenha estabelecido que, no componente curricular Arte, “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008, p. 1) —, desde 1971 a educação musical não faz parte dos currículos escolares como uma disciplina autônoma (FONTERRADA, 2008). Aqui, “é muito comum encontrar candidatos [a entrar no coral] que não só nunca cantaram em coro, mas que dizem nunca ter cantado em situação alguma” (HERR, 1995, p. 52). Assim, a atividade coral costuma ser procurada também como uma fonte de ensino-aprendizagem da técnica vocal. Neste contexto, falhas na formação do regente coral acabam por prejudicar o desenvolvimento técnico do coralista, como explica a professora e regente coral Maria José Chevitarese de Souza Lima:

Muito embora tenha havido um incremento da atividade coral nos últimos tempos esta, ainda hoje, se ressent de falta de apoio. Ainda são poucas as pessoas que atuam nesta área (cantores ou regentes) com uma formação

²⁰ Apesar de fundamentos da técnica vocal como postura e respiração serem os mesmos, a técnica para canto solo difere daquela utilizada no canto coral especialmente em relação a aspectos como articulação e fonação (ROSSING; SUNDBERG; TERNSTRÖM, 1986). Um dos principais motivos para isso é que, em oposição ao canto solo, no qual o cantor precisa projetar sua voz sobre algum instrumento ou, como na ópera, sobre uma orquestra inteira, no canto coral busca-se uma homogeneidade e uma mistura entre as diversas vozes do conjunto (ESPIRESZ, 2004; TERNSTRÖM, 1991).

²¹ “Choral conductors are generally keyboard players or instrumentalists with a love of singing. [...] surprisingly few choral conductors have had formal voice training. Furthermore, the study of solo singing technique differs greatly in content and purpose from the pursuit of choral singing skill. It has been assumed that knowledge of choral literature, proficiency in basic musicianship, and competency in organizational matters were sufficient to extract competent choral performance from a group of singers. The practices of orchestral conducting have been applied liberally to choirs. An orchestral conductor can generally presume a level of individual mastery among the instrumentalists in an ensemble, but an acquaintance with singing technique is unknown to the average choral singer” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. vii).

profissional consistente. Na maioria dos casos a atividade coral é exercida por amadores que nas horas vagas dedicam-se à regência. A não existência de uma política pública que valorize esta arte, que capacite profissionais para esse mercado de trabalho e que estabeleça a sua obrigatoriedade nas escolas de ensino fundamental de todo país, faz com que o cantor de coro não se desenvolva tecnicamente da forma adequada, resultando num trabalho onde a qualidade, na maioria das vezes, deixa muito a desejar. (LIMA, 2007, p. 39)

A literatura em português voltada à pedagogia vocal para coros ainda é pequena e é comum ter que recorrer a livros estrangeiros para um aprofundamento no assunto. Esses livros, contudo, normalmente propõem exercícios adequados à realidade do seu país de origem e tais práticas nem sempre podem ser transportadas com facilidade para as necessidades brasileiras. Por exemplo, uma frase do prefácio do livro *Voice Building for Choirs* demonstra que ele foi escrito para uma realidade diferente da nossa: “Como o **treinamento musical em escolas públicas** varia em seu conteúdo e intensidade, é necessário que o regente coral procure métodos para **completar a educação** do cantor coral amador”²² (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. ix, grifo nosso). Observa-se que os autores pressupõem que o cantor amador tenha algum conhecimento musical, isto é, que, apesar de não ser um profissional da área, ele não seja completamente leigo. Já no Brasil, em geral os coros amadores são formados, pelo menos em parte, por pessoas que nunca estudaram música. Conforme já mencionamos neste texto, a disciplina Educação Musical não existe na educação básica brasileira há mais de 40 anos, de forma que, aqui, com frequência, o regente coral não irá “completar a educação do cantor”, mas, sim, iniciá-la. Assim, exercícios vocais propostos por autores estrangeiros que pressupõem o conhecimento e o domínio, por exemplo, de teoria, harmonia ou leitura musical nem sempre funcionam em nossos coros formados por pessoas leigas em música.

Reconhecendo, então, o cantor leigo como o tipo mais comum de coralista em nosso país; considerando que a pedagogia vocal em geral não faz parte das disciplinas que compõem a formação acadêmica do regente coral no Brasil; e concordando com autores como Herr (1995), Miller (1995), Robinson e Winold (1976), Swan (1988) e Smith e Sataloff (2006) sobre a importância do desenvolvimento da técnica vocal nos ensaios corais, o *Comunicantus: Laboratório Coral* tem como parte essencial de suas práticas educativas a

²² “Because the musical training in public schools varies in its content and intensity, it behooves the choral conductor to seek methods of completing the amateur singer’s choral education” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. ix).

realização, a cada ensaio, de uma preparação vocal, com o objetivo de orientar o coro para uma vocalização saudável, conforme será explicado a seguir.

Preparação vocal para coros: definição e contexto

A preparação vocal no Coral Escola Communicantus e no Coral Oficina Communicantus é realizada ao início de cada ensaio durante o período de aquecimento vocal. No entanto, preparação vocal e aquecimento vocal não são sinônimos.

Segundo as fonoaudiólogas Mara Behlau e Maria Inês Rehder, o aquecimento vocal consiste em “exercícios desenhados para oferecer flexibilidade aos músculos responsáveis pela produção da voz, preparando a emissão para o canto” (BEHLAU; REHDER, 1997, p. 37); nele, não há necessariamente a intenção de ensinar os fundamentos da técnica vocal para o cantor.

O aquecimento vocal é considerado benéfico e importante para a voz cantada (BEHLAU; REHDER, 1997; ESPIRESZ, 2004; MILLER, 2004; PELA; REHDER; BEHLAU, 1998; SCARPEL; PINHO, 2001; SMITH; SATALOFF, 2006) e seus efeitos positivos foram comprovados quantitativamente na pesquisa de Amir, Amir e Michaeli (2005), cujos resultados “fornecem suporte válido para os efeitos vantajosos do aquecimento vocal na qualidade da voz”²³ (AMIR; AMIR; MICHAELI, 2005, p. 252). O aquecimento vocal também é benéfico para pessoas com distúrbios vocais: “Os usuários da voz com certos distúrbios vocais podem se beneficiar de um processo sistematizado de exercícios de aquecimento vocal para melhorar e manter a qualidade da voz”²⁴ (BAYLOCK, 1999, p. 45). Smith e Sataloff afirmam que cantar exige um esforço físico equivalente ao de uma maratona e que, assim, o aquecimento vocal é necessário por questões médicas:

Procedimentos de aquecimento também são necessários clinicamente. Cantar é um esforço atlético envolvendo grupos musculares em todo o corpo, incluindo especialmente os músculos do peito e respectivos tecidos moles do

²³ “[...] provide valid support for the advantageous effect of vocal warmup on voice quality” (AMIR; AMIR; MICHAELI, 2005, p. 252).

²⁴ “Voice users with certain voice disorders can benefit from a systematized vocal warm-up exercise process to improve and maintain voice quality” (BAYLOCK, 1999, p. 45).

pescoço. Cantar em um ensaio coral pode ser como correr uma maratona.²⁵ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 154)

Entretanto, além de preparar a musculatura para o canto, muitos autores concordam que o período de aquecimento vocal pode ser um momento de ensino-aprendizagem da técnica vocal (BASS, 2009; BRUNNER, 1996; CORBIN, 1982, 2001; COSTA, 2005; COX, D., 1989; DANIEL, 1993; DEMOREST, 1993; EHMANN; HAASEMANN, 1982; ESPIRESZ, 2004; FERNANDES, 2009; GLOVER, 2001; GUTHMILLER, 1986; IGAYARA; RAMOS, 1992; McCLUNG, 2007; MILLER, 1995; PFAUSTCH, 1988; RAMOS, 1988, 2003; ROBINSON; WINOLD, 1976; ROSABALCOTO, 2006; SMITH; SATALOFF, 2006; STEGMAN, 2003; SWAN, 1988; THOMAS, 1979; THURMAN, 1983a, 1983b, 1983c; THURMAN; SHARON; THEIMER, 2001; WILSON, 1991). O período de aquecimento vocal no ensaio coral, que tem como principal objetivo o ensino-aprendizagem coletivo dos fundamentos de uma técnica vocal eficiente e saudável, é chamado aqui de preparação vocal.

A regência coral, já mencionamos aqui, esteve por muito tempo associada à regência orquestral, trazendo para a atividade com o coro uma perspectiva mais instrumental do que vocal e pressupondo que coralistas teriam tanto domínio de suas vozes quanto instrumentistas têm de seus instrumentos. Diferente deste ponto de vista, a preparação vocal, ao unir conhecimentos da regência coral e da pedagogia vocal²⁶, concentra seu foco no trabalho com a voz: “Preparação vocal para coros é uma aproximação vocal para a música coral, oferecendo breve, prático treinamento e preparação vocal para o cantor amador. Relaxamento, postura, respiração e ressonância são os elementos básicos para construir uma voz coral”²⁷ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 168).

Apesar de existirem, atualmente, mais coros amadores do que profissionais, o coro de cantores sem formação musical ou vocal é historicamente recente, conforme nos

²⁵ “Warm-up procedures are also necessary medically. Singing is an athletic endeavor involving muscle groups throughout the body, including especially the chest muscles and related soft tissues in the neck. Singing a choral rehearsal can be much like running a marathon” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 154).

²⁶ A preparação vocal se diferencia da pedagogia vocal porque esta geralmente parece estar inserida no âmbito do estudo individual — obras sobre pedagogia vocal como, por exemplo, as de Appelman (1986) e Miller (1986) são direcionadas para o ensino-aprendizagem individual —, ao tempo que a preparação vocal, neste trabalho, é sempre uma atividade coletiva.

²⁷ “Voice building for choirs is a vocal approach to choral music, providing brief, practical vocal training and preparation for the amateur singer. Relaxation, posture, breathing, and resonance are the basic elements for building a choral voice” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 168).

explica Decker: “O grande coro comunitário urbano de cantores amadores é um conjunto musical relativamente jovem, tendo sua origem não antes do tempo dos oratórios de Joseph Haydn”²⁸ (DECKER, 1988, p. 1). Por muitos séculos a atividade coral foi realizada por grupos pequenos formados por cantores profissionais:

O canto coral como uma atividade de grupo formal, envolvendo mais do que alguns cantores na performance pública é um fenômeno recente na história da música. Antes do século XVIII, a arte coral era praticada principalmente por cantores profissionais que se apresentavam em pequenos grupos na igreja, na corte e em escolas, como a *schola cantorum*. [...] A idéia de cantar em um coro por prazer cultural e estético e para o crescimento pessoal tem pouco mais de dois séculos de idade.²⁹ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 5)

Segundo Ehmann e Haasemann, foi no final do século XVIII e no início do século XIX que o canto coral deixou de ser uma atividade restrita a músicos profissionais, abrindo suas portas para cantores amadores:

Por muitos séculos a arte coral da Europa foi desenvolvida por músicos profissionais. A Revolução Francesa, com o seu clamor pela liberdade, igualdade e fraternidade, influenciou o coral regente suíço Hans Georg Naegeli (1773-1836) e o diretor musical alemão Karl Friedrich Zelter (1758-1832). Estes homens procuraram trazer o canto coral do nível “aristocrático” para o “democrático”, de modo que o próprio povo pudesse participar. Muitas gerações compartilharam seu entusiasmo. As atividades corais mudaram do âmbito restrito do seletivo grupo profissional para a base ampla do grupo coral amador. Naegeli reconheceu a necessidade de ensinar os fundamentos do canto tal como se aplicam à música coral, a fim de estabelecer um sentido mais profundo de fraternidade. O canto coral se tornou um órgão da sociedade.³⁰ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. ix)

O conceito de preparação vocal para coros foi desenvolvido pela primeira vez pelos autores acima, o regente coral Wilhelm Ehmann (1904-1989) e a contralto Frauke Haasemann (1922-1991). Na Alemanha pós-Segunda Guerra Mundial, Ehmann foi convidado pela Igreja Evangélica Luterana para fundar a Academia de Música da Igreja Evangélica, hoje

²⁸ “The large urban community chorus of amateur singers is a relatively young musical ensemble, its origin not earlier than the time of Joseph Haydn’s oratorios” (DECKER, 1988, p. 1).

²⁹ “Choral singing as a formal group activity involving more than a few singers in public performance is a recent phenomenon in the history of music. Prior to the eighteenth century the choral art was practiced primarily by professional singers who performed in small groups in the church, the court, and schools like the *schola cantorum*. [...] the idea of singing in a choir for cultural and aesthetic pleasure and personal growth is little more than two centuries old” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 5).

³⁰ “For many centuries the choral art of Europe was developed by professional musicians. The French Revolution with its outcry for freedom, equality and brotherhood influenced the Swiss choral conductor Hans Georg Naegeli (1773-1836) and the German music director Karl Friedrich Zelter (1758-1832). These men sought to bring choral singing from the ‘aristocratic’ to the ‘democratic’ level so that people themselves could participate. Many generations shared their enthusiasm. Choral activities moved from the narrow scope of the selected professional ensemble to the broad base of the amateur choral group. Naegeli recognized the necessity for teaching the fundamentals of singing as they apply to choral music in order establish a deeper sense of fraternity. Choral singing became an organ of society” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. ix).

chamada de “Hochschule für Kirchenmusik der Evangelischen Kirche von Westfalen”, em Herford, no estado de Nordrhein-Westfalen. Como a região havia sido devastada pela guerra, a forma mais barata e acessível de praticar música era por meio do canto coral. Ehmann convidou Haasemann, na época aluna de canto da Academia, para ensinar técnica vocal para um grupo de cantores amadores, fundando, em 1948, o coro chamado “Westfälische Kantorei” (SMITH; SATALOFF, 2006). Assim, a preparação vocal surgiu como uma necessidade, em um ambiente musical no qual se desejava desenvolver as potencialidades do cantor amador:

Preparação vocal para coros é uma forma de: 1. Despertar o interesse e envolvimento do coralista; 2. Inculcar um senso de necessidade de crescimento vocal; 3. Ajudar o cantor a reconhecer seu próprio potencial vocal.

Preparação vocal para coros é uma necessidade: O regente coral pode alcançar com um coro objetivos musicais e artísticos que teriam sido tecnicamente inatingíveis sem o uso da preparação vocal.³¹ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. x)

No entanto, o trabalho vocal dentro do coro não pretende formar cantores solistas nem solucionar distúrbios vocais, pois estes exigem a orientação de um fonoaudiólogo:

Preparação vocal para coros é um sistema emergencial: não se pode esperar criar um grupo de cantores solistas através destas habilidades técnicas adicionadas. Não é possível melhorar problemas vocais individuais maiores (*tremolo*, dificuldades causadas pela presença de nódulos nas pregas vocais, etc.) por meio da técnica vocal coletiva.³² (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. x)

A expressão original em alemão utilizada por Ehmann e Haasemann para preparação vocal foi *chorische Stimmbildung*, que, traduzida literalmente, significa “educação da voz coral” ou “formação da voz coral”, remetendo claramente à ideia de pedagogia vocal em âmbito coletivo. Em inglês, esta expressão foi traduzida como *voice building for choirs*, que significa literalmente “construção vocal para coros”. As noções de formação e de construção descrevem bem o processo de ensino-aprendizagem da técnica vocal, pois, diferentemente dos instrumentos musicais, o instrumento do cantor é construído simultaneamente ao aprendizado da técnica: “Um instrumento bem construído independe

³¹ “Choral voice building is a means of: 1. Awakening the choral singer’s interest and involvement; 2. Instilling a sense of need for vocal growth; 3. Helping the singer recognize his or her own vocal potential. Choral voice building is a necessity: The choral conductor can accomplish the musical and artistic goals with a choir which would have been technically unattainable without the use of choral building” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. x).

³² “Choral voice building is an emergency system: one cannot expect to create a group of solo singers through these added technical skills. It is not possible to improve major individual vocal problems (*tremolo*, difficulties caused by nodules on the vocal cords, etc.) by group vocal techniques” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. x).

inteiramente da técnica do instrumentista para ser um bom instrumento. Mas no caso da voz, técnica e construção estão intrínseca e indissolivelmente ligadas” (RAMOS, 1988, p. 34-35). Smith e Sataloff também remetem a preparação vocal no coro à construção do instrumento do cantor: “O processo constrói o instrumento vocal enquanto inspira confiança e auto-estima no cantor coral”³³ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 150). É por meio da educação vocal de cada cantor que se pode construir o instrumento coral: “O regente coral constrói o instrumento coral, cantor por cantor, exercício por exercício”³⁴ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 205).

Embora o foco deste trabalho sejam os coros comunitários, a preparação vocal também pode acontecer em coros profissionais. Kurt Thomas, por exemplo, considera-a essencial, inclusive para coros formados por cantores solistas:

Um coro de solistas, mesmo no caso destes cantores serem também musicais, só pode se tornar suportável quando as características das vozes forem bem sintonizadas umas com as outras e educadas para um som coral conjunto através de um rico trabalho de formação vocal.³⁵ (THOMAS, 1979, p. 70)

A preparação vocal está intimamente ligada às características do coro e aos objetivos que se deseja alcançar com o grupo em que é realizada. Assim, convém delimitar a qual coro nos referimos neste trabalho e também definir alguns conceitos, como o de técnica vocal e de coro comunitário.

Delimitações e definições de conceitos utilizados neste trabalho

Um coro pode ter formações e objetivos muito variados. Por isso, o trabalho realizado dentro de um conjunto coral está diretamente relacionado às características que o definem:

³³ “The process builds the vocal instrument while inspiring confidence and self-esteem in the choral singer” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 150).

³⁴ “The choral conductor builds the choral instrument, singer by singer, exercise by exercise” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 205).

³⁵ “Ein Chor aus lauter Solisten, selbst wenn der Fall eintritt, dass diese Sänger zugleich auch noch musikalische sind, kann nur dann erträglich werden, wenn die Stimmcharaktere gut aufeinander abgestimmt und durch reichliche stimmbildnerische Arbeit zu einem gemeinsamen Chorklang erzogen werden” (THOMAS, 1979, p. 70).

Poder-se-ia dizer que um coro é: um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente para “levar o nome” de uma determinada empresa, instituição, escola, etc...; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente para “levar a palavra” de alguma igreja; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente com a intenção de musicalizar adultos e crianças, levando em conta seus potenciais criativos, emocionais, etc...; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música com a melhor técnica e “performance” musicais possíveis, seja o repertório que for, dentro da visão mais aberta possível, sob a direção de um regente; outros, sob a direção de um regente; qualquer das alternativas acima sem a direção de um regente. Tais diferenças não são apenas formais, elas afetam obrigatoriamente as necessidades estruturais do grupo, além de seu repertório, sua sonoridade, sua intenção estética. (RAMOS, 1988, p. 2-3)

Todos os elementos desta última frase — que, conforme explica Ramos, são necessariamente afetados pelas características formais do grupo — têm uma relação direta com o trabalho vocal no coro. Como vimos anteriormente, o próprio conceito de preparação vocal foi desenvolvido por causa das necessidades de ensino-aprendizagem de um grupo específico. Por isso, este trabalho não fala de um coro ideal ou imaginário e não tem a intenção de generalizar seus resultados. Fazendo nossas as palavras do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos:

Este trabalho não pretende ser universal, não pretende ser uma solução nem fazer uma análise de toda a conjuntura coral. E é por isso que, olhando para o mundo coral em torno, surge espontânea a pergunta: “A que coro você se refere quando fala de um coro?” (RAMOS, 1988, p. 3)

Aqui, concentramo-nos, exclusivamente, nas práticas de preparação vocal realizadas no Coral Escola e no Coral Oficina do *Comunicantus: Laboratório Coral*.

Foi explicado que a preparação vocal visa ao ensino-aprendizagem da técnica vocal. Isto implica uma definição da técnica à qual nos referimos neste trabalho.

Como explica Swan, “existe mais de uma ‘maneira certa’ de cantar”³⁶ (SWAN, 1988, p. 11). As diferentes formas de utilizar a voz estão relacionadas a opções estéticas que variam de acordo com a cultura e com o estilo da música interpretada e que resultam em técnicas distintas e específicas para a sonoridade que se deseja alcançar. As atividades realizadas no *Comunicantus: Laboratório Coral* visam ao desenvolvimento de uma técnica vocal segundo o ideal estético da cultura ocidental e, especificamente, do canto lírico

³⁶ “[...] there is more than one ‘right way’ to sing” (SWAN, 1988, p. 11).

ocidental, que parece estar associado a uma sonoridade vocal produzida com liberdade e por meio do funcionamento eficiente do mecanismo vocal:

O sucesso de qualquer abordagem técnica para o canto deve ser medido por quão perto se chega do resultado estético planejado com o menor custo. A liberdade de função no canto deve contar fortemente na determinação de quais sons vocais são mais agradáveis. O grau mais elevado possível de liberdade física pode muito bem ser o melhor indicador da confiabilidade do juízo estético sobre a voz cantada.³⁷ (MILLER, 1986, p. XIX-XX)

Ao longo de todo este trabalho, a expressão “técnica vocal” é compreendida, então, como a coordenação envolvida em uma produção vocal eficiente e saudável, na qual se alcança a máxima produtividade com o mínimo esforço:

A perfeição, naturalmente, nunca é possível, mas o cantor “ideal” é capaz de ativar somente os músculos que são necessários para cantar bem, apenas com as quantidades certas de energia e apenas com as sequências corretas. O uso ineficiente da voz significa que 1) músculos desnecessários são ativados e interferem com os necessários, 2) os músculos necessários são ativados com muita energia, e/ou 3) algumas das fibras motoras dos nervos dos músculos necessários começam a funcionar antecipadamente, alguns tardiamente e alguns no tempo. Quando os músculos foram bem condicionados e treinados (“em forma”), sua massa aumenta, eles trabalham de forma eficiente e, portanto, sua força e resistência são aumentadas. Quando os músculos estão mal condicionados e treinados (“fora de forma”), eles não estão apenas trabalhando de forma ineficiente, mas em certa medida suas células também estão atrofiadas (com tamanho diminuído, “desperdiçado”). Ao cantar, estas condições atroficas e ineficiências fisiológicas interferem no “fluxo livre” e na força do movimento muscular necessário que produz o canto belo e expressivo.³⁸ (THURMAN, 1983b, p. 15)

Ressaltamos, porém, que, mesmo dentro desta noção geral do que pode caracterizar o ideal de beleza estética no canto lírico ocidental, existem opiniões variadas quanto aos elementos que constituem uma “boa” sonoridade coral (especialmente se considerarmos os estilos característicos dos diversos períodos da história da música ocidental):

³⁷ “The success of any technical approach to singing must be measured by how nearly it arrives at the planned aesthetic result with the least cost. Freedom of function in singing ought to count heavily in determining which vocal sounds are more pleasing. The highest possible degree of physical freedom may well be the best indicator of the reliability of aesthetic judgment on the singing voice” (MILLER, 1986, p. XIX-XX).

³⁸ “Perfection, of course, is never possible for anyone; but the ‘ideal’ singer is able to activate only the muscles which are necessary for good singing, with just the right amounts of energy, and in just the right sequences. Inefficient voice use means that 1) unnecessary muscles are activated and interfere with the necessary ones, 2) necessary muscles are activated with too much energy, and/or 3) some of the motor nerve fibers of necessary muscles are firing early, some, late, and some on time. When muscles have been well conditioned and trained (‘in shape’), their bulk increases, they work efficiently, and thus their strength and stamina are increased. When muscles are poorly conditioned and trained (‘out of shape’), they are not only working inefficiently, but their cells also are atrophied (diminished size, ‘wasted away’) to a degree. In voicing, these atrophic conditions and physiologic inefficiencies interfere with the ‘free flow’ and strength of the necessary muscle movement which brings about beautiful, expressive singing” (THURMAN, 1983b, p. 15).

Apesar de algumas declarações contrárias, não existem padrões de beleza ou de qualidade vocal que sejam aceitas por todos os músicos. Os professores de canto e regentes corais concordarão que um som bonito não é soproso, é cantado no centro de uma nota, possui certo grau de intensidade, acompanha um som que é normal na pronúncia e é confortavelmente sustentado. No entanto, [...], as autoridades não concordam em relação a uma velocidade de vibrato apropriada para o cantor, nem pensam de forma semelhante quanto à importância dos registros vocais, da modificação de vogais e do estabelecimento de um nível de dinâmica a ser usado pelo coro durante a maior parte seu canto.³⁹ (SWAN, 1988, p. 8)

Dentre os aspectos que Swan comenta serem controversos, nem todos estão relacionados à técnica vocal, mas a escolhas interpretativas (a questão dos registros vocais e da modificação de vogais, porém, associa-se diretamente à técnica). Observa-se, contudo, que as características sugeridas como parte de um possível padrão de beleza são consequência de uma técnica vocal eficiente, como poderá ser lido ao longo deste trabalho.

Não é nosso objetivo discutir as diferentes opiniões estéticas para uma interpretação, mas, sim, aprofundar-nos em questões envolvidas na preparação vocal dentro da linha de pensamento do *Comunicantus: Laboratório Coral*, que está fundamentada na noção de uma técnica vocal eficiente e saudável, ancorada principalmente em autores como Decker e Herford (1988), Ehmann e Haasemann (1982), Garretson (1998), Miller (1986), Robinson e Winold (1976), Smith e Sataloff (2006) e Thomas (1979).

No *Comunicantus: Laboratório Coral*, denominam-se “coros comunitários” os grupos formados por pessoas da comunidade interna ou externa à USP nos quais o conhecimento musical ou vocal não é um pré-requisito para a participação. Entendemos que a expressão “coralista amador” pode remeter tanto às pessoas que não atuam profissionalmente em um coral quanto àquelas que não têm formação musical alguma. Compreendemos, também, que o amador pode conhecer e dominar questões musicais diversas, e pode, eventualmente, ter até mais compromisso e envolvimento com seu coro do que um profissional. Neste trabalho, por entendermos que o termo “amador” não necessariamente implica a ausência de formação ou experiência com música ou canto, utilizamos a palavra “leigo” quando nos referimos a coralistas que não têm conhecimento musical ou vocal

³⁹ “Some statements to the contrary notwithstanding, there are no standards of vocal beauty or quality that are accepted by all musicians. Teachers of singing and choral conductors will agree that a beautiful tone is not breathy, is sung to the center of a pitch, possesses some degree of intensity, accompanies a sound that is normal in pronunciation, and is comfortably sustained. Yet, [...], authorities do not agree upon a proper vibrato rate for a singer, nor do they think alike concerning the importance of vocal registers, the modification of vowels, and the establishment of a dynamic level to be used by a chorus for most of its singing” (SWAN, 1988, p. 8).

anterior. Preferimos, igualmente, utilizar a expressão “coro comunitário”, ao invés de “coro amador”.⁴⁰

Nas atividades com o Coral Escola e com o Coral Oficina *Communicantus*, as funções de preparador vocal e de regente geralmente se misturam. Por isso, neste trabalho, os termos “preparador vocal” e “regente” são com frequência utilizados como sinônimos.

Em relação à notação das alturas, a escala 3 refere-se à região central (isto é, o Dó 3 é o Dó central do piano), as escalas 1 e 2 referem-se às duas oitavas mais graves e a escala 4 à aguda.

Objetivos e metodologia

A preparação vocal no Coral Escola e no Coral Oficina do *Communicantus: Laboratório Coral* é o objeto central desta pesquisa. A partir da atuação com estes dois grupos, nossos questionamentos dividiram-se em duas perspectivas:

1. O preparador vocal olhando para si próprio: sua formação e o seu desenvolvimento

Quais saberes e habilidades são necessários à sua atuação como preparador vocal do Coral Escola e do Coral Oficina? Como perceber e ouvir a sonoridade do indivíduo dentro do conjunto? Como reconhecer se um coralista está cantando de forma ineficiente? Como orientar esse coralista para a melhoria? Como trabalhar com as características específicas de cada grupo a cada momento? Como lidar com as incertezas e instabilidades de cada coro?

2. O preparador vocal olhando para o coro: o desenvolvimento da técnica vocal no Coral Escola e no Coral Oficina por meio dos exercícios de preparação vocal

Quais exercícios foram utilizados com maior frequência na preparação vocal ao longo dos anos de existência do Coral Escola? Quais exercícios continuam a ser realizados neste coro? Quais desses exercícios foram também utilizados no Coral Oficina?

⁴⁰ Ressaltamos, no entanto, que diversos autores utilizam a expressão “coro amador”, conforme poderá ser lido em citações ao longo deste trabalho.

O resultado da aplicação desses exercícios foi o mesmo nos dois coros? Quais exercícios foram mais utilizados no Coral Oficina?

Quais as finalidades dos exercícios mais utilizados na preparação vocal desses dois coros? Como eles se relacionam com as referências bibliográficas na área? Em que ordem são realizados? Nesses exercícios, com quais elementos da produção vocal os coralistas costumam ter maior dificuldade?

Quais são as características vocais dos integrantes desses dois coros? Quais são as suas principais dificuldades vocais? Existem diferenças entre as características e as dificuldades dos integrantes do Coral Escola e as do Coral Oficina? Quais são elas? Como essas características e dificuldades se relacionam com o trabalho de preparação vocal?

Com tais questionamentos em mente, definimos quatro objetivos principais para esta pesquisa:

1. Identificar, por meio da participação nas atividades do Coral Escola e Coral Oficina Comunicantus e da análise de sua documentação, os saberes e as habilidades que fazem parte da formação do estagiário em preparação vocal no *Comunicantus: Laboratório Coral* e de sua atuação nestes coros.

2. Identificar, por meio da participação nas atividades do Coral Escola e Coral Oficina Comunicantus e da análise de sua documentação, as principais características vocais de seus coralistas iniciantes em relação a postura, respiração, apoio, ressonância e pronúncia, assim como as dificuldades mais frequentes em relação à afinação, concatenando-as com os referenciais teóricos das áreas de regência coral, canto coral e pedagogia vocal.

3. Identificar, por meio da participação nas atividades do Coral Escola e Coral Oficina Comunicantus e da análise de sua documentação, os exercícios mais utilizados na preparação vocal destes dois grupos, assim como os elementos da produção vocal com os quais os coralistas costumam ter maior dificuldade em tais exercícios.

4. Analisar e discutir, a partir dos referenciais teóricos das áreas de regência coral, canto coral e pedagogia vocal, as práticas e os exercícios que fazem parte da preparação vocal do Coral Escola e do Coral Oficina Comunicantus.

Para a consecução destes objetivos, utilizamos amostragens coletadas nos ensaios e nas atividades relacionadas ao trabalho com o Coral Escola e com o Coral Oficina, assim como dados dos arquivos do *Comunicantus: Laboratório Coral*. O material de ensaio foi coletado nestes dois coros no ano de 2010 através de ações diretas, que incluíram a realização da preparação vocal e dos ensaios, como regente, de peças escolhidas. As apresentações dos coros e uma parte dos ensaios foram registradas em meio audiovisual. Houve também coleta de dados nas atividades de preparação dos ensaios, que incluíram a redação de avaliações e de planejamentos de ensaios, a leitura e a discussão de avaliações e planejamentos elaborados por outros estagiários, assim como discussões, com os professores supervisores e com a equipe de estagiários, sobre a nossa atuação como preparadora vocal.

Dados referentes ao trabalho realizado em 2010 e em anos anteriores também foram coletados a partir da análise do protocolo de documentação⁴¹ do *Comunicantus: Laboratório Coral*, formado por avaliações semanais de ensaios e relatórios das práticas educativas, registrados desde 2001, ano de sua criação. Em relação ao material em formato impresso, foram pesquisados os 11 Relatórios Gerais de Avaliação dos Resultados, relativos às atividades do Coral Escola entre os anos de 2001 e 2004. Em formato digital, foram analisadas as 125 avaliações de ensaios do Coral Escola, realizadas nos anos de 2005 a 2010, assim como as 75 avaliações de ensaios do Coral Oficina, referentes aos anos de 2008 a 2010. Dentre estas avaliações, foram utilizados como amostragem para os exercícios de preparação vocal os registros de ensaios dos anos de 2008 a 2010. Os dados de avaliações de anos anteriores referentes a esses exercícios não foram computados, pois, àquela época, a descrição do trabalho vocal era intermitente — esta irregularidade foi depois corrigida, por se ter percebido a importância de registrar os exercícios utilizados de forma mais detalhada e constante.

Paralelamente à coleta de dados, foi realizada a leitura dos referenciais teóricos nas áreas de pedagogia vocal, ciência vocal, canto coral, regência coral e educação. Posteriormente, os dados coletados foram analisados qualitativamente e cotejados com a bibliografia especializada.

Esta pesquisa busca, portanto, relacionar a discussão teórica à prática coral, visto que é característico da atividade de preparação vocal que a pesquisa bibliográfica e teórica

⁴¹ Esta documentação está arquivada no *Comunicantus: Laboratório Coral*.

esteja ligada às práticas educativas e de performance. Como a parte prática foi realizada por meio da atuação direta com os dois coros pesquisados, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, na qual “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Além da condição ativa do pesquisador, esta metodologia tem como característica dois objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O primeiro refere-se à solução de problemas práticos; o segundo diz respeito à aquisição e à produção de conhecimentos (THIOLLENT, 2002). Dentro destes objetivos, Thiollent explica que “a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2002, p. 19). No caso desta pesquisa, a ênfase está na resolução de problemas e na produção de conhecimento, ambos referentes à preparação vocal nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*.

Na área da educação, a pesquisa-ação tem como objetivo a melhoria da prática pedagógica. O professor e pesquisador David Tripp explica:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 446)

Na pesquisa-ação, a reflexão é um elemento essencial, de forma que “uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo” (TRIPP, 2005, p. 454). Com isso, esta estrutura cíclica torna-se um processo em espiral, visto que a permanente reflexão tem um efeito recursivo sobre a ação (FRANCO, 2005).

Este ciclo — no qual se planeja, age, monitora, descrevem-se os efeitos e avaliam-se os resultados para, então, replanejar, agir, monitorar, reavaliar e assim sucessivamente —, além de assemelhar-se à própria estrutura de trabalho com os coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, também foi utilizado como um caminho para aprimorar a nossa atuação como preparadora vocal do Coral Escola e do Coral Oficina, sempre com a supervisão dos professores coordenadores. Associado a este objetivo prático, esta pesquisa

buscou registrar as atividades e os procedimentos realizados, cotejando-os com estudos científicos da área.

Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em três capítulos e as considerações finais. No capítulo 1, falamos sobre o funcionamento do *Comunicantus: Laboratório Coral*, seus objetivos artísticos e educativos, assim como sobre o conceito de Coral Escola, que permeia todas as atividades. A partir de autores como Jacques Delors e, principalmente, Edgar Morin, discutimos a relação dos princípios e das práticas do *Comunicantus: Laboratório Coral* com as questões educativas do século XXI, para chegarmos a uma compreensão da complexidade que envolve a atividade e a formação do estagiário em preparação vocal. Por fim, descrevemos saberes e habilidades trabalhados no *Comunicantus: Laboratório Coral*, como a realização da classificação vocal, a percepção da produção vocal (incluindo uma breve discussão sobre a importância de uma concepção estética) e conhecimentos em pedagogia, que, ao serem utilizados de forma integrada e interativa, possibilitam a elaboração de estratégias para a preparação vocal.

No capítulo 2, descrevemos o perfil dos coralistas que participaram do Coral Escola e do Coral Oficina durante o ano de 2010, assim como algumas particularidades do trabalho com cada um destes coros. Apresentamos também as principais características de seus coralistas iniciantes em relação a postura, respiração, apoio, pronúncia, precisão rítmica, registros vocais e extremos de dinâmica. Por fim, falamos sobre as dificuldades com afinação, que podem envolver aspectos relativos à memória, incluindo a escuta atenta da nota de referência, o ouvido musical (ou percepção musical) e a audição interna, como também a técnica vocal.

No capítulo 3, são detalhados os exercícios mais utilizados na preparação vocal do Coral Escola e do Coral Oficina, que estão organizados de acordo com a sua finalidade e com a ordem mais frequente de realização. Os exercícios trabalham elementos como postura, respiração e apoio, ressonância, diferenciação de vogais, agilidade, *staccato*, sustentação, homogeneidade de registros vocais, extensão e escuta harmônica e são explicados por meio de

uma confrontação entre as práticas do *Comunicantus: Laboratório Coral* e a literatura sobre regência coral e pedagogia vocal. Também são descritos alguns exercícios que foram elaborados especialmente para trabalhar as necessidades de cada coro.

Nas considerações finais, após retomar brevemente os principais elementos discutidos ao longo desses três capítulos, buscamos mostrar que o ensino coletivo da técnica vocal no Coral Escola e no Coral Oficina é uma atividade que implica muito mais do que somente conhecer exercícios para a preparação vocal.

CAPÍTULO 1 — EDUCAÇÃO VOCAL NOS COROS DO *COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL* DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA ECA-USP

O *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da ECA-USP é um espaço de pesquisa, de ensino-aprendizagem e de prática artística que, por um lado, oferece aos alunos dos cursos do Departamento de Música da ECA-USP a oportunidade de atuarem como regentes corais, monitores, educadores, coralistas, preparadores vocais, arranjadores, entre outras funções relacionadas à atividade Coral; e, por outro, abre suas portas à comunidade interna e externa à Universidade interessada em cantar coletivamente.

Coordenado pelo Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos e pela Profa. Dra. Susana Cecília Igayara, o *Comunicantus: Laboratório Coral* foi criado em 2001 e possui atualmente seis coros, com diferentes características: o grupo independente Studio Coral - Vozes Femininas; dois coros vinculados a disciplinas obrigatórias dos cursos de Graduação em Música: o Coral da ECA-USP e o Coro da Classe de Regência Coral; três grupos associados às atividades da disciplina optativa “Práticas Multidisciplinares em Canto Coral com Estágio Supervisionado”: o Coral Universitário Comunicantus (CUCO), formado pelos estagiários matriculados, e os coros comunitários Coral da Terceira Idade da USP e Coral Escola Comunicantus, que são abertos a pessoas leigas e sem experiência musical anterior. Todos os coros do *Comunicantus: Laboratório Coral* têm seu trabalho fundamentado no conceito de Coral Escola — desenvolvido pelo Prof. Marco Antonio da Silva Ramos —, que será explicado no próximo item.

O Studio Coral - Vozes Femininas é um coro independente associado ao *Comunicantus: Laboratório Coral*, formado por musicistas com sólida formação e por alunas do curso de Canto do Departamento de Música da ECA-USP. A regência é do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos e a preparação vocal da Profa. Susana Cecília Igayara.

O Coral da ECA-USP é formado por alunos dos cursos de Graduação em Música e por estudantes de outros cursos, funcionários e professores da USP que tenham experiência coral prévia e domínio da leitura musical. Em atividade desde 1973, o coro foi idealizado pelo Prof. Dr. Luiz Augusto Milanese e teve como primeiro maestro o Prof. Klaus-Dieter Wolff,

que aí imprimiu sua linha de trabalho, assim com sua postura pedagógica e profissional. Desde 1981 o coro é regido pelo Prof. Marco Antonio da Silva Ramos. Neste coro, alunos da Graduação, geralmente aqueles matriculados na disciplina Regência Coral, também atuam como regentes assistentes. Apesar de ser um coro de músicos, muitos de seus integrantes não são cantores com formação específica e, por isso, geralmente não conhecem os princípios básicos de uma técnica vocal eficiente, de forma que o ensino-aprendizagem dessas bases é parte fundamental do trabalho. Também participam do coro alunos do curso de Bacharelado em Canto, que têm um papel importante na construção da sonoridade do grupo.

O Coro da Classe de Regência Coral é formado por definição pelos estudantes dos cursos de Licenciatura em Música e Bacharelado em Regência, mas conta também com alunos de outros cursos de Graduação em Música, assim como alunos especiais com conhecimentos musicais e quase sempre já em atividade profissional. O coro é regido pelos próprios alunos da disciplina.

O objetivo primeiro do Coral da ECA-USP é prover, por meio da prática, uma formação básica em canto coral. Já a Classe de Regência Coral conta com muitos alunos que nunca regeram, de forma que o trabalho educativo visa à construção técnica que leva à profissionalização. A atividade na Classe de Regência Coral faz, então, uma ponte entre a formação promovida pelo Coral da ECA-USP e aquela oferecida pela participação nos coros comunitários, como parte da atividade da disciplina optativa “Práticas Multidisciplinares em Canto Coral com Estágio Supervisionado”. Nesta disciplina, o objetivo é principalmente profissionalizante, isto é, de aproximação com a prática profissional; aqui, o trabalho realizado está inserido na ideia de um laboratório de pesquisa:

Na estrutura universitária, um laboratório é o local onde se realiza a aprendizagem prática com um foco bastante específico. No laboratório são formulados e testados os novos procedimentos técnicos de uma área e é a partir do contato próximo entre professores e alunos que se busca promover a prática reflexiva, através de vivências e experiências capazes de preparar o aluno para a atividade profissional e de pesquisa. (COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL, 2011, p. 13)

O Coral Universitário Comunicantus (CUCO) é formado pelos estagiários matriculados nesta disciplina optativa e que atuam nos coros comunitários, como será explicado a seguir. O grupo é um meio para a experimentação do repertório que será posteriormente realizado com coros comunitários, incluindo peças arranjadas ou compostas pelos próprios alunos que o integram. Apesar de o grupo existir, na sala de aula, desde a

criação do *Comunicantus: Laboratório Coral*, a ideia de levá-lo ao palco surgiu somente em 2012, quando o CUCO fez sua estreia artística.

Na estrutura de trabalho com os coros comunitários, todas as atividades — regência; preparação vocal; ensaio de naipes; acompanhamento ao piano ou outros instrumentos; monitoria aos coralistas; planejamento e avaliação de ensaios; pré e pós-produção destes; escolha de repertório; adaptação, arranjo ou composição de peças corais; organização de eventos; etc. — são realizadas pelos estagiários, que são orientados, durante os ensaios e em aulas semanais de preparação e planejamento, pelos professores coordenadores. Atualmente estão em funcionamento dois coros comunitários: o Coral da Terceira Idade da USP e o Coral Escola Comunicantus. Entre 2008 e 2010 funcionou também o Coral Oficina Comunicantus, conforme será explicado à frente. No presente trabalho, concentramo-nos nas práticas de preparação vocal realizadas nos coros Escola e Oficina.

O Coral da Terceira Idade da USP faz parte do Programa “Universidade Aberta à Terceira Idade” da Pró-Reitoria da USP e atende a comunidade idosa da cidade de São Paulo e proximidades; o coro foi criado em 1997 e integrado ao *Comunicantus: Laboratório Coral* em 2001.

O Coral Escola Comunicantus, formado por membros da USP (alunos, funcionários e professores) e também pelo público externo à Universidade, iniciou seu trabalho em 2001, com a criação do *Comunicantus: Laboratório Coral*. Neste grupo, apesar do conhecimento musical prévio não ser um pré-requisito para o ingresso, há uma preocupação em manter uma homogeneidade entre seus integrantes. Isto é, espera-se que, musicalmente, o novo integrante esteja mais ou menos em conformidade com a média do grupo, o que não implica necessariamente estudo formal em música, mas somente a habilidade para acompanhar o ritmo de aprendizagem do coro. Com isso, o perfil do coralista do Coral Escola aproxima-se da ideia de um cantor leigo com alguma facilidade musical ou vocal.

O Coral Oficina Comunicantus — que manteve atividades entre os anos de 2008 e 2010 — foi criado em parceria com o COSEAS para funcionar como o Coral do CRUSP (Conjunto Residencial da USP) e oferecer aos moradores deste uma atividade musical que incentivasse o contato e a interação entre eles. Em anos anteriores, já funcionara dentro do CRUSP um coro formado por seus moradores e regido por alunos do Departamento de Música da ECA-USP; o coro, no entanto, se dissolveu quando esses alunos se formaram, ao

final de 2005. No ano seguinte, uma das assistentes sociais do COSEAS, Carla Magalhães Cucolo, entrou em contato com o estudante Paulo Lopes — na época morador do CRUSP, aluno do curso de Licenciatura em Música e estagiário do *Comunicantus: Laboratório Coral* —, propondo-lhe que continuasse o trabalho com o coro do CRUSP. Imaginando a possibilidade de desenvolver um trabalho estruturado de educação musical com o coro, Lopes teve a ideia de trazê-lo para dentro do *Comunicantus: Laboratório Coral*. Ele submeteu esta ideia aos professores coordenadores, que viram ali uma oportunidade pedagógica promissora e resolveram assumir o projeto, todavia mantendo o CRUSP como local de ensaio. Com o apoio do COSEAS, o coro iniciou suas atividades em abril de 2008. No final deste ano, os ensaios passaram a ser realizados dentro do Departamento de Música da ECA-USP, que oferecia uma estrutura física mais adequada, com salas preparadas para atividades musicais e, principalmente, para ensaios de naipes.

Para o *Comunicantus: Laboratório Coral*, o projeto com o Coral Oficina tinha como principal objetivo a criação de um coro no qual as questões de técnica de ensaio, de ensino coletivo do canto e de construção de um grupo desde seu início pudessem ser planejadas e realizadas em conjunto por um grupo de estudantes, fortemente supervisionado pelos professores coordenadores. Os estagiários participaram de todo o processo de concretização do coro, que envolveu desde atividades de produção — divulgação do Coral no *campus* da USP (elaboração e distribuição de cartazes), organização dos espaços físicos (salas) para os ensaios, preparação e transporte do material necessário (teclado ou outros instrumentos, estantes, etc.) —, passando pela definição do perfil do coro, até chegar ao desenvolvimento de estratégias de ensaio e de ensino-aprendizagem para o grupo real que se formou.

Como o objetivo era preparar os estagiários para o trabalho com um coro totalmente iniciante, definiu-se que o perfil de coralistas seria de alunos da USP, possivelmente sem qualquer conhecimento musical ou experiência vocal anterior. Naturalmente, também havia no grupo pessoas que tocavam algum instrumento musical ou que já tinham cantado em um coro; no entanto, o perfil de coralistas que se estabeleceu no Coral Oficina diferenciava-se daquele encontrado no Coral Escola. Como o coro havia sido criado muito recentemente, não poderia haver uma seleção a partir da habilidade de adaptação ao grupo, como acontecia no Coral Escola; nele também não havia a preocupação de que o coralista tivesse alguma facilidade musical para acompanhar um ritmo de aprendizagem já

estabelecido no coro. Aqui, ao contrário, cantores com dificuldades musicais eram inclusive bem-vindos, pois assim os estagiários poderiam aprender a trabalhar e desenvolver estratégias para o ensino-aprendizagem de coralistas com este perfil, que é muito comum em nosso ambiente sociocultural.

Embora o trabalho seja desenvolvido também com pessoas leigas em música e que nem sempre estudaram canto individualmente, no *Comunicantus: Laboratório Coral* parte-se da ideia de que o coro comunitário pode chegar a uma qualidade artística alta: “Somos um coro amador, mas o público não tem nada a ver com isso” era a frase que se lia ao entrar na sala de ensaio do Coral do Museu Lasar Segall, cuja estrutura de trabalho, princípios e objetivos influenciaram diretamente as bases de funcionamento do *Comunicantus: Laboratório Coral*, conforme será explicado adiante. Assim, os estagiários dos coros comunitários aprendem que o fato de trabalharem com amadores não pode ser a justificativa para desistirem da qualidade artística que eles e o coro podem e gostariam de alcançar. Conforme explica o regente de coros comunitários Ron Sayer:

Não deveriam todos os coros ser desafiados a oferecer o melhor em técnica coral, estilo e interpretação que as suas habilidades e a música permitirem? [...] Qualquer coro pode criar uma performance musical e artística se ele for dirigido e treinado de uma forma que espera um alto nível de musicalidade. Como regentes de coros voluntários, precisamos lembrar de não prejudicar a habilidade do nosso coro. [...] Coros voluntários podem trazer desafios únicos para a sala de ensaio, mas isso não deve nos levar a diluir os nossos padrões ou expectativas musicais.⁴² (SAYER, 2010, p. 65)

Expandir a qualidade artística do coro faz parte dos princípios do *Comunicantus: Laboratório Coral*, por isso um dos objetivos do trabalho é introduzir gradativamente conceitos musicais e técnicos, procurando ampliar as habilidades práticas e os conhecimentos teóricos do coralista. Busca-se, entretanto, promover este ensino-aprendizagem de uma forma que mantenha a naturalidade do coro e seu gosto pela música: “O desafio então é melhorar a produção sonora, a sensibilidade artística e a compreensão musical sem perder a espontaneidade, para soltar o coro da aprendizagem pedante de notas e liberá-lo para cantar”⁴³

⁴² “Shouldn’t all choirs be challenged to provide the best in choral technique, style, and interpretation that their abilities and the music will allow? [...] Any choir can create an artistically musical performance if they are directed and trained in a manner that expects a high level of musicianship. As directors of the volunteer chorus we must remember not to prejudge the ability of our choir. [...] Volunteer choirs may bring unique challenges to the rehearsal room but this should not cause us to dilute our musical standards or expectations” (SAYER, 2010, p. 65).

⁴³ “The challenge then is to improve tone production, artistic sensibilities and musical understanding without losing spontaneity, to release the choir from pedantic note learning and free it for singing” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. viii).

(EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. viii). Para isso, os coordenadores e a equipe de estagiários zelam por um ambiente de ensaio descontraído e amigável, com base no respeito e no crescimento mútuo, e no qual tanto a perspectiva educativa quanto a artística estejam presentes.

Desde sua criação, o *Comunicantus: Laboratório Coral* buscou associar ensino-aprendizagem e prática musical à reflexão escrita e à pesquisa acadêmica, a partir de um comprometimento “com a ideia de que o verdadeiro conhecimento só se produz quando teoria e prática andam juntas” (RAMOS, 2003, p. 13). Dessa forma, todos os ensaios dos coros comunitários foram registrados por meio de planejamentos e avaliações — redigidos pelos alunos estagiários, com a orientação e correção dos professores —, que fazem parte dos relatórios gerais das atividades, elaborados pelos supervisores. Com isso, constituiu-se um protocolo de documentação que hoje é fonte para pesquisas na Pós-Graduação e na Graduação. Além da produção acadêmica, a elaboração de avaliações de ensaio estimula, nos alunos estagiários, a reflexão sobre aspectos da prática coral (técnica vocal, estratégias de ensaio, repertório e sua escolha, características e dificuldades dos coralistas, entre outros) e sobre as ações educativas realizadas.

Para a consecução dos objetivos do *Comunicantus: Laboratório Coral* — pesquisa, ensino-aprendizagem e prática artística —, o conceito de Coral Escola ocupa uma posição central e está presente não só nos coros comunitários, mas também nos processos mais específicos de ensino técnico e artístico no Coral da ECA-USP e no Coro da Classe de Regência Coral. É neste conceito e em seus desdobramentos que nos concentraremos a seguir.

1.1. O conceito de Coral Escola

O conceito de Coral Escola começou a ser desenvolvido pelo Prof. Marco Antonio da Silva Ramos na época em que ele estava à frente do Coral do Museu Lasar Segall (1977-1997). Era característico do trabalho com este grupo o giro de coralistas, isto é, a entrada de novos integrantes, eventualmente inexperientes ou advindos de experiências diversas, e a saída de coralistas que participaram da atividade coral por um período. Ramos

observava, no entanto, que este giro era algo que não estava circunscrito às atividades no Museu Lasar Segall, mas que acontecia em âmbito nacional:

No Brasil, a maioria dos corais tem um ciclo. Entendemos ciclo como um processo onde um certo número de cantores se forma como grupo, fixa-se junto a um determinado coral, desenvolve com o regente um certo trabalho até um ponto apical e depois se rompe de forma brusca ou entra gradualmente em decadência. Quando os coros não têm um ciclo, costumam ter ciclos consecutivos. Poder-se-ia talvez dizer, porém, que quem efetivamente tem um ciclo é o cantor, o coralista. Existe uma verdadeira corrente migratória de coralistas que atravessa a vida dos coros. Por que há esse giro de pessoas? Por que é tão grande? Por que ele se faz sentir em nível nacional? (RAMOS, 1988, p. 23-24)

Buscavam-se, por conseguinte, maneiras de manter constante o aperfeiçoamento musical e técnico do coro — formado também por pessoas leigas em música —, mesmo com o frequente giro de coralistas. Foi esta a motivação para o desenvolvimento do conceito de Coral Escola:

O coro-escola surge, assim, como a forma concreta de permitir que, apesar do giro de cantores e das péssimas condições culturais do meio, o coro possa caminhar em direção a um critério de qualidade e evolução permanentes. O aprendizado daquele que se vai se acumula naquele que entrou mais recentemente e que ainda continuará, assim como se acumula na equipe e nas estruturas pedagógica e formal do trabalho. A qualidade sonora do coro, sua afinação, seu fraseado, seu volume, sua técnica vocal, seu senso rítmico vão crescendo, apesar do giro. Importante assinalar: nós temos desejado o giro. Ele mantém o grupo arejado, impede o fechamento de grupos em “escolas”, faz circular a informação, o pensamento e o conhecimento aqui produzidos. Por outro lado, em função deste giro, a acumulação se dá em forma espiral e não linear, apoiada principalmente [...] na ação educativa. (IGAYARA; RAMOS, 1992, p. 96)

A partir da necessidade e da vontade de incorporar a entrada e a saída de coralistas e de promover o ensino-aprendizagem musical e vocal em um coro formado também por leigos, porém sem abrir mão de resultados artísticos de qualidade, o conceito de Coral Escola foi pensado

como um espaço onde formação e *performance* aconteçam indissolavelmente associadas; onde toda ação é educativa; onde a qualidade artística é objetivo primeiro, mas é também objetivo educativo; onde as aulas não são um espaço separado de aprendizagem e treinamento musicais; onde ensaios são aulas; onde apresentações são aulas; onde aulas se confundem em profundidade com a atividade artística enquanto tal. (RAMOS, 2003, p. 10)

Este conceito foi, em 2001, trazido oficialmente para a Universidade de São Paulo com a criação do *Comunicantus: Laboratório Coral* e do Coral Escola Comunicantus. A motivação para formação deste coro, no entanto, para além do ensino-aprendizagem dos coralistas, incluiu também a preocupação em desenvolver nos alunos da classe de Regência

Coral as habilidades e os conteúdos necessários para trabalhar com pessoas sem prática ou conhecimento musical anterior. Naquela época, o Coral da ECA-USP e o Coro da Classe de Regência Coral funcionavam como Coral Laboratório, isto é, “um coro de alunos de música regido por alunos de música sob a supervisão do professor” (RAMOS, 2003, p. 11). Todavia, Ramos observou que era também necessário prepará-los para a realidade predominantemente amadora do Canto Coral:

[...] foi exatamente pelo fato de termos dois Laboratórios trabalhando, mas um número relativamente pequeno de alunos que de fato assumiam a profissão de regentes corais que comecei a me perguntar o que estava acontecendo, já que meus alunos deixavam a USP muito bem preparados [...]. Por que não iam para a profissão?

Foi conversando em sala de aula com meus alunos que fui percebendo o que ocorria: eles passavam o tempo todo do curso regendo um coro de músicos, regendo obras complexas, que desafiavam sua percepção harmônica e polifônica, sua *performance* rítmica e expressiva, seu domínio de aspectos às vezes intrincados da História da Música, mas ao deixar a escola, eles se encontravam com uma realidade onde muitos desses aspectos eram quase inúteis, frente a uma situação em que a educação musical é negligenciada.

O Canto Coral, embora amado pela população e com grande mercado de trabalho, é uma área com pouquíssimos coros profissionais. Meus alunos estavam sendo preparados para serem bons regentes de coros de músicos, mas não sabiam trabalhar em um coro de leigos. Era preciso ensiná-los a trabalhar também em uma realidade mais dura, para que eles não se sentissem frustrados e consequentemente desencorajados ao se lançar no mercado de trabalho. E também prepará-los para transformar essa realidade. (RAMOS, 2003, p. 12)

Assim, a ação educativa no conceito de Coral Escola ganhou, dentro do *Comunicantus: Laboratório Coral*, um foco duplo: o ensino-aprendizagem tanto dos coralistas quanto dos alunos estagiários, associando a ideia de Coral Laboratório ao conceito de Coral Escola. Com este formato, estabeleceu-se um espaço para a discussão, orientação e pesquisa sobre Canto Coral e sobre Educação Musical no coro, assim como para a prática artística e educativa, que busca, por meio das atividades com o Coral Escola Comunicantus, o Coral Oficina Comunicantus (entre os anos de 2008 e 2010) e o Coral da Terceira Idade da USP, aproximar a formação acadêmica da realidade externa à Universidade:

Sendo [o Coral Escola Comunicantus] um coro formado por leigos, um coro cujo perfil reproduz com muita semelhança o tipo mais comum de coros existentes no país, o estágio dos alunos da graduação em música (de seus diversos cursos) os aproxima de fato da realidade da profissão. (RAMOS, 2003, p. 16)

Considerando a natureza multidisciplinar⁴⁴ do Canto Coral, os alunos estagiários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, durante toda a preparação, realização e avaliação das atividades corais, são incentivados a utilizar de forma integrada e interativa os conhecimentos musicais adquiridos nas disciplinas cursadas durante a Graduação, como análise estrutural e harmônica, contraponto, percepção musical, história da música, repertório coral, regência, além dos diversos saberes relacionados à educação musical. A integração e a interação de conhecimentos musicais e pedagógicos são realizadas em nível prático, durante ensaios e aulas, e também em nível teórico, por meio da reflexão escrita nas avaliações de ensaios, fomentando, conforme explicado ao início deste capítulo, a união entre teoria e prática:

Em termos pedagógicos, o *Comunicantus: Laboratório Coral*, primeiro dos Laboratórios do Departamento de Música da ECA-USP a ter existência concreta está, como os outros, operando uma importante ampliação da visão de ensino superior, pois propicia a integração de conhecimentos dos alunos, a integração entre estudantes da graduação, pós-graduação e extensão e ajuda a desfazer a clássica e indesejável separação entre teoria e prática. (RAMOS, 2011, p. 37)

Integrar conhecimentos significa aqui utilizar diversos saberes de forma conjunta, enquanto a interação pressupõe um diálogo entre os saberes, isto é, uma influência recíproca. A integração e a interação associam-se à ideia de introduzir conhecimentos em seu contexto, conforme veremos no item 1.2. No *Comunicantus: Laboratório Coral*, isto acontece claramente no trabalho com os coros comunitários: busca-se inserir o aluno no contexto musical, coral e social em que ele vive — isto é, considerando uma realidade na qual os coros geralmente convivem com o giro de coralistas, muitas vezes sem formação específica em música — de forma que, por meio dessa experiência, o aluno crie uma rede de saberes que interagem entre si e são aplicados conjuntamente nas atividades musicais e educativas. Parte-se da ideia de que “ensinar regência coral é promover uma **imersão** no meio, seja estudando, regendo, cantando, ensinando, tocando, administrando, ou quantas mais atividades paralelas o ambiente coral propicie e necessite” (RAMOS, 2003, p. 13, grifo do autor). A imersão é aqui compreendida não como especialização ou fragmentação de saberes, mas, sim, como contextualização. A citação de Ramos reproduzida anteriormente — na qual ele explica que sua motivação para introduzir o conceito de Coral Escola na USP partiu da observação de que

⁴⁴ Explicamos na Introdução que o trabalho com um coro pode implicar conhecimentos nas áreas de música, línguas estrangeiras, literatura e artes em geral, acústica, fisiologia vocal, psicologia, administração, comunicação, recursos humanos, organização de eventos, entre outros. Esta característica, conforme exposto ao início deste capítulo, também faz parte do nome da disciplina que é a atividade no *Comunicantus: Laboratório Coral*: “Práticas **Multidisciplinares** em Canto Coral” (grifo nosso).

a formação do regente coral não o preparava para atuar em nosso ambiente coral predominantemente amador — demonstra preocupação em inserir o ensino universitário em um contexto maior, isto é, na realidade externa ao meio musical acadêmico e/ou estritamente profissional⁴⁵. A contextualização é, assim, inerente ao conceito de Coral Escola. Nas palavras de Ramos:

Aprender os esquemas de regência pode ser feito em uma dúzia de aulas práticas, mas entender o que é um coro, aprender de fato a regê-lo, presume a integração de um conjunto de conteúdos históricos, éticos, estéticos e musicais de muito maior complexidade e profundidade. Trabalhar esse conjunto de conteúdos, habilidades e atitudes faz parte do processo educativo, tal como o conceito. (RAMOS, 2011, p. 22)

Dentro da esfera das atitudes desenvolvidas no *Comunicantus: Laboratório Coral*, destacamos o trabalho em equipe e a convivência entre alunos, coralistas e professores. Como a prática coral é essencialmente coletiva, ela está sujeita aos desafios que fazem parte das relações humanas e o regente geralmente é a figura que lidera a resolução de conflitos dentro do coro. Assim, para além dos conhecimentos já citados, faz parte do ensino da regência no conceito de Coral Escola — e, conseqüentemente, da rotina de trabalho com alunos e coralistas — a prática do diálogo, da tolerância, da paciência e da compreensão do outro, que levam à resolução amigável de problemas, de forma que os estagiários desenvolvam a capacidade de administrar tais conflitos:

Ensinar Regência Coral é ensinar uma profissão muito complexa. Além da formação musical (teoria, canto e regência), há outras necessidades que se impõem no decorrer da vida profissional, por exemplo, levando o regente a atuar como seu próprio *manager*, **gerenciador das tensões pessoais frequentes no grupo**, conselheiro, produtor de eventos e espetáculos e, por definição, ser o maestro, o professor, o diretor artístico, o diretor geral. (RAMOS, 2011, p. 162, grifo nosso)

Além do gerenciamento de conflitos dentro do coro, busca-se desenvolver, nos ensaios e nas reuniões com os estagiários, um espírito de equipe, segundo o qual cada aluno colabora com o trabalho do outro, ao atuar, por exemplo, como monitor ou ensaiador de naipe, auxiliando e servindo como um suporte para o colega que está à frente do coro, regendo uma peça.

Estes aspectos que constituem o conceito de Coral Escola associam-se a um comprometimento com as questões educativas do século XXI e à compreensão da

⁴⁵ Referimo-nos aqui à música realizada unicamente por profissionais e/ou especialistas em música, por exemplo, em coros profissionais.

complexidade que permeia a atividade do regente coral. Este é o assunto no qual nos aprofundaremos no próximo item.

1.2. O canto coral e os desafios da educação no século XXI

Os princípios e as práticas que definem o conceito de Coral Escola e que norteiam as atividades do *Comunicantus: Laboratório Coral* — a contextualização, a integração e a interação de conhecimentos; a união da teoria com a prática; a compreensão do outro — refletem um envolvimento com os desafios educativos do século XXI, expostos em textos elaborados para a UNESCO por Jacques Delors e Edgar Morin. Começaremos discutindo a compreensão do outro e, mais à frente, falaremos dos outros princípios indicados.

Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, publicou um relatório financiado pela UNESCO, expondo quatro pilares fundamentais nos quais se baseia a educação para toda a vida. A presença desses quatro pilares no trabalho do *Comunicantus: Laboratório Coral* foi revelada por Mário Videira Jr. — estagiário do Coral Escola Comunicantus em 2001, seu primeiro ano de existência — que mostrou, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, como essas aprendizagens fazem parte da educação no canto coral. Apresentamos, a seguir, a descrição desses quatro pilares, cotejando o texto de Delors (numerado em algarismos romanos) com o de Videira Jr. (numerado em arábico) e indicando em negrito os trechos mais significativos para a nossa discussão sobre a compreensão do outro:

I) *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. Isso também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. (DELORS, 2012, p. 82)

O aprendizado musical através do canto coral contribui intensamente para a concretização de tais objetivos:

1) Na medida em que a abordagem educativa em canto coral contribui para que o aluno “aprenda a aprender”, não efetuando apenas um mero “adestramento musical”, mas auxiliando o aluno a adquirir os instrumentos para uma compreensão mais ampla do fenômeno musical; (VIDEIRA JR., 2001, p. 56)

II) *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de maneira mais ampla, competências que tornem a

pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe [...]. (DELORS, 2012, p. 82)

2) Através do canto coral a pessoa pode desenvolver a sua musicalidade através do “fazer” ativamente, adquirindo conhecimentos não apenas de ordem técnica, como também de ordem interpretativa; (VIDEIRA JR., 2001, p. 56)

III) *Aprender a viver juntos*, **desenvolvendo a compreensão do outro** e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos — e respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (DELORS, 2012, p. 83, negrito nosso)

3) O **“aprender a viver junto” é inerente à prática coral**, na qual os objetivos, para serem alcançados passam necessariamente por uma ação coletiva, na qual o aluno aprende a ouvir o outro, a adequar-se a um ritmo comum, a somar esforços... (VIDEIRA JR., 2001, p. 56, negrito nosso)

IV) *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não se pode negligenciar, na educação, nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2012, p. 83)

4) **Através do canto coletivo pode-se desenvolver a compreensão do outro** e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e aprendendo a resolver conflitos, pautando-se no respeito pelos valores do “pluralismo, da compreensão mútua e da paz”, tão mencionados no referido Relatório.

Essa prática do viver junto, do viver COM, do “COM-viver”, influencia no desenvolvimento individual de cada um dos membros do grupo, o que nos leva ao quarto pilar: *Aprender a SER*, contribuindo para o “desenvolvimento total da pessoa (espírito e corpo)”, sem deixar de lado o desenvolvimento da inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. (VIDEIRA JR., 2001, p. 56-57, negrito nosso)

Dentre esses pilares, concentrar-nos-emos na questão do *aprender a viver juntos*, que, como Videira Jr. escreveu, está intimamente ligado à prática coral. Este pilar é aquele ao qual a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI deu maior importância, pois considera que “exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia, são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece” (DELORS, 2012, p. 17). Como trabalhos e/ou projetos em equipe são atualmente muito comuns, qualidades pessoais “como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerenciar e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (DELORS, 2012, p. 77). Conforme expusemos ao final do item anterior, tais qualidades, que passam pela compreensão do outro, são fomentadas e também trabalhadas na rotina de aulas, atendimentos e ensaios com os coros do *Comunicantus: Laboratório Coral*.

Por sua relevância, a compreensão humana é considerada um dos sete saberes necessários para a educação do futuro, de acordo com livro de Edgar Morin elaborado a pedido da UNESCO. Segundo este autor, nunca foi tão fácil se comunicar e ter acesso à informação como no século XXI; no entanto, nem a informação nem a comunicação garantem a compreensão do outro: “Compreender inclui necessariamente um processo de empatia, de identificação e projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão necessita abertura, simpatia, generosidade” (MORIN, [1999?], p. 101). Sendo esta uma questão crucial para a espécie humana, Morin considera que uma das finalidades da educação é “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, [1999?], p. 99).

O canto coletivo pode ser um campo fértil para o desenvolvimento da compreensão humana e das qualidades e atitudes citadas acima, tanto por sua natureza coletiva, que implica relação e interação, quanto pela noção de que a sua expressividade artística está associada não somente a conhecimentos estritamente técnicos e/ou musicais, mas também às inter-relações dentro do grupo: “A capacidade expressiva de um coro equivale ao grau de compreensão humana e vontade pedagógica entre o regente e o coro”⁴⁶ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 10). Compreender o outro tem um papel importante na preparação vocal dentro do *Comunicantus: Laboratório Coral*, pois, como poderá ser lido a seguir, ela tem como pressuposto o cuidado com a voz de cada integrante. Para isso, busca-se entender a psicodinâmica vocal⁴⁷ do coralista, perceber a sua produção vocal⁴⁸, reconhecer suas facilidades e dificuldades, entre outros aspectos, para poder elaborar estratégias de ensaio e de ensino⁴⁹ adequadas às características de um grupo específico. Estas são questões vinculadas ao ensino-aprendizagem coletivo da técnica vocal que partem, também, da curiosidade e da vontade de conhecer e compreender o coralista.

O fato de que os coros frequentemente cantam músicas em línguas diversas é outro elemento que pode colaborar com a compreensão humana. Cantar um repertório em muitos idiomas tem, por um lado, um impacto técnico-motor sobre a articulação, fazendo com

⁴⁶ “The expressive capacity of a choir equals the quotient of human understanding and pedagogical willingness between conductor and choir” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 10).

⁴⁷ Ver definição da psicodinâmica vocal no item 1.3.1.

⁴⁸ A percepção da produção vocal será explicada no item 1.3.2.

⁴⁹ Falaremos, no item 1.3.4, sobre a questão da estratégia.

que o coralista aprenda novos movimentos para articular sons de vogais e consoantes variadas; por outro lado, não somente o idioma, mas todo o contexto da obra musical permite olhares sobre outras culturas, promovendo aproximação e possível empatia com costumes e perspectivas diferentes dos nossos.

Além da compreensão humana, Morin também escreve sobre a necessidade da contextualização dos saberes e do reconhecimento da complexidade em seus diferentes níveis (por exemplo, a complexidade humana, a complexidade global). A contextualização dos saberes é vista por Morin como um dos pilares da educação contemporânea, pois é a partir dela que um conhecimento toma sentido: “Uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente” (MORIN, 2009, p. 31-32). A importância da contextualização é citada no relatório para a UNESCO (DELORS, 2012) e está também entre os princípios da Carta da Transdisciplinaridade, adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em seu 11º Artigo: “Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar” (CARTA [...], 1994).

A contextualização, a integração e a interação de conhecimentos inserem-se, na obra de Morin e também na reflexão de autores envolvidos com a transdisciplinaridade, na busca por uma reforma do pensamento ocidental, que, desde o século XVII, está baseado no paradigma cartesiano de oposição sujeito/objeto:

Vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração* cujo conjunto constitui o que chamo de o “paradigma de simplificação”. Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias “claras e distintas”, isto é, o próprio pensamento disjuntivo. (MORIN, 2011, p. 11, grifos do autor)

Este paradigma de simplificação e de disjunção está presente até os dias de hoje na educação em geral e também em muitas universidades, transparecendo em sua estrutura formada por departamentos que separam as diversas áreas do conhecimento, sem promover necessariamente um diálogo entre elas. A separação e a distinção de objetos de conhecimento para melhor estudá-los é uma estratégia importante e amplamente utilizada; no entanto, faz-se também necessário contextualizá-los, pois a fragmentação dos saberes torna invisível a complexidade decorrente da interação entre o objeto e seu contexto:

Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (MORIN, 2009, p. 18)

A separação disciplinar pode acontecer não somente entre departamentos, mas mesmo dentro de um departamento. Na grande área da Música, por exemplo, as disciplinas de Regência e Canto Coral nem sempre estão associadas ao Canto e à Pedagogia Vocal, por mais que o trabalho com um coro implique uma interação entre estas disciplinas. Ciente tanto desta separação no ensino universitário quanto da importância da relação entre esses saberes, o *Comunicantus: Laboratório Coral* fomenta a união desses conhecimentos, tendo expressado tal preocupação em seus relatórios técnicos: “Temos o interesse em mostrar que o Canto Coral deve estar unido à área mais geral do Canto” (IGAYARA, 2002, s. p.). Nas atividades corais, essa interação acontece nas aulas e nos ensaios, em discussões sobre as características e as dificuldades vocais do coro, sobre a função de exercícios vocais e no planejamento e na realização da preparação vocal.

A pedagogia vocal — aspecto essencial da preparação vocal — por si só também engloba disciplinas diversas. Ela une dois campos do saber que no pensamento cartesiano podem parecer antagônicos, mas que na prática andam juntos: a Arte e a Ciência. Appelman afirma: “A pedagogia vocal por necessidade é tanto estética quanto científica; sua entidade científica é destilada a partir das ciências da matemática, acústica, linguística e anatomia”⁵⁰ (APPELMAN, 1986, p. 3). Em relação ao aspecto científico da pedagogia vocal, este autor comenta: “A pedagogia vocal não é uma análise de fenômenos anatômicos e físicos, mas, sim, é uma análise de um complexo ato vocal psicofísico”⁵¹ (APPELMAN, 1986, p. 4). Ele exemplifica a complexidade do processo de vocalização listando uma sequência de decisões físicas e mentais que um cantor deve tomar ao emitir um som (Figura 1.1) e explica que “cada uma das seguintes subdivisões envolve ideias, conceitos, imagens e sentimentos necessários para a produção do som vocal”⁵² (APPELMAN, 1986, p. 4):

⁵⁰ “Vocal pedagogy by necessity is both aesthetic and scientific; its scientific entity is distilled from the sciences of mathematics, acoustics, linguistics, and anatomy” (APPELMAN, 1986, p. 3).

⁵¹ “Vocal pedagogy is not an analysis of anatomical and physical phenomena; rather, it is an analysis of a complex psychophysical vocal act” (APPELMAN, 1986, p. 4).

⁵² “Each of the following subdivisions involves ideas, concepts, images, and feelings necessary to the production of the vocal sound” (APPELMAN, 1986, p. 4).

Figura 1.1 - Sequência de decisões físicas e mentais de um cantor ao início da emissão vocal⁵³

Fonte: Appelman, 1986, p. 4

A complexidade deste exemplo de Appelman seria ainda maior se, além das decisões acima, considerássemos todo o contexto no qual este cantor imaginário estaria

⁵³ “Conceive the Sensation of Pitch. Physical (Attention directed to the body): Fixation of the larynx in the phonatory tube (Laryngeal position determines the basic quality of the utterance, [...]); Sensation of the degree of support in terms of breath pressure; Mechanical fixation of the articulators to determine vowel size which will assure sharp vowel boundaries; Position of the body to create the illusion of textual and musical demands. Mental (Attention directed to the vocal utterance): Pronunciation of the phoneme, duration in regard to note value; Enunciation which involves the proper vocal force in relation to spatial demands of the auditorium or microphone; Degree of vowel stress (interpretation) determined by: 1. Musical pitch, 2. Meaning of the word - noun, verb, adjective, preposition (its degree of sensitivity), 3. The environment of the vowel (i.e., what are the consonants on either side of the vowel?); Degree of consonantal stress determined by the same criteria as vowel stress” (APPELMAN, 1986, p. 4). Na primeira frase desta citação, optamos por traduzir a palavra “pitch” como “som”, em vez de “altura”, pois o autor engloba, nesta explicação, não somente a imaginação da altura sonora, mas também a sua produção vocal.

inserido: talvez em uma aula de canto, na qual ele tenta superar suas dificuldades; talvez em um concerto, que exige a atenção ao gesto do regente, à unidade dentro do coro ou aos instrumentos musicais que são a referência de afinação para o cantor. O contexto de uma performance artística, seja no palco, seja em aula, pode acrescentar outros elementos que influenciam diretamente a produção vocal, tornando-a mais complexa, na medida em que todos esses aspectos coexistem, interagem e retroagem⁵⁴ entre si. A complexidade surge, portanto, da interdependência que há entre o conhecimento e cada elemento introduzido pelo contexto:

Complexus significa o que é tecido em conjunto; com efeito, existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituindo um todo [...] e desde que exista tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas. A complexidade é, desta forma, a ligação entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, [1999?], p. 42-43)

Cantar e ensinar canto — assim como a regência coral e tantas outras atividades — são atos complexos nos quais a interação entre conhecimentos múltiplos e entre estes e o contexto formam um todo que ultrapassa a simples junção das partes isoladas: “Como qualquer outra forma de arte, o canto é uma mistura apropriada de princípios vocais, técnicos e psicológicos que podem ser formulados de tal forma que o ‘todo’ é maior que a soma de suas partes”⁵⁵ (SWAN, 1988, p. 44). Isso significa dizer que somar cada elemento (técnico, musical, físico, psicológico) isolado não corresponde ao ato completo de cantar, pois neste existem outras conexões que surgem pelo fato de utilizar todos os elementos simultânea e interativamente.

Em um coro, além desses elementos do ato de cantar que estão presentes em cada indivíduo, há a relação entre os coralistas e entre cada coralista e o regente, formando conexões, interações e retroações que fazem com que o conjunto coral como um todo seja maior do que a mera junção de cada coralista e regente individualmente e independente da

⁵⁴ A retroação é compreendida dentro da ideia de uma causalidade circular, na qual uma ação produz um elemento que volta a influenciar e/ou modificar a própria ação. Ela está também associada à noção de uma causalidade recursiva. Morin explica que “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (MORIN, 2012, p. 74). Por exemplo: “A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz” (MORIN, 2012, p. 74). Dessa forma, “a ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito [...], já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2012, p. 74).

⁵⁵ “Like every other art form, singing is a proper mixture of vocal, technical, and psychological principles that can be formulated in such a way that the ‘whole’ is greater than the sum of its parts” (SWAN, 1988, p. 44).

relação entre eles: “O canto coral e o som conglomerado são fenômenos complexos, multidimensionais que parecem ser contextuais e interativos”⁵⁶ (DAUGHERTY, 2001, p. 73). Acusticamente, em um concerto coral, o resultado sonoro do canto coletivo, isto é, a sonoridade do coro também é diferente da simples soma das vozes individuais de cada coralista: “Definido cientificamente, o som coral é decididamente mais do que a soma das fontes sonoras individuais que contribuem para ele”⁵⁷ (DAUGHERTY, 2001, p. 70). Esta característica é chamada de “efeito coral” (ou *chorus effect*) e é explicada acusticamente quando há, em uma nota cantada simultaneamente, por exemplo, por um naipe do coro, uma defasagem frequencial imperceptível para nossos ouvidos, isto é, uma diferença ínfima entre as frequências das alturas cantadas por cada indivíduo que, sendo influenciada pelas propriedades de reverberação da sala na qual o grupo se encontra, cria a sensação de unidade sonora:

Nós somos incapazes de ouvir os cantores individuais em um coro⁵⁸, e este é precisamente o ponto. O caráter sônico da soma de sons que são semelhantes, mas não de fase coerente, é bastante diferente do som de uma única fonte. Este caráter especial é geralmente chamado de efeito conjunto ou efeito coral; ele ocorre quando muitas vozes, cada uma com um rápido vibrato e em uma frequência ligeiramente afastada da frequência nominal, combinam e criam um som quase randômico de tal complexidade que os mecanismos normais de localização e de fusão auditiva são interrompidos. Em um sentido cognitivo, o efeito coral pode magicamente dissociar o som de suas fontes e dotá-lo de uma existência de si próprio independente, quase etérea. A sensação deste extraordinário fenômeno, fortemente percebido dentro do coro, é uma das atrações do canto coral.⁵⁹ (TERNSTRÖM, 1991, p. 141)

Cantar frequências absolutamente estáveis é impossível para o nosso aparelho vocal; além disso, notas produzidas sem nenhuma instabilidade frequencial soam mecânicas e

⁵⁶ “Choral singing and conglomerate sound are complex, multidimensional phenomena that appear to be contextual and interactive” (DAUGHERTY, 2001, p. 73).

⁵⁷ “Defined scientifically, choral sound is decidedly more than the sum of the individual sound sources that contribute to it” (DAUGHERTY, 2001, p. 70).

⁵⁸ Aqui, este autor escreve de uma forma absoluta e ideal, aparentemente partindo da perspectiva da plateia. No entanto, no processo de ensaio e de construção vocal de um coro, o regente pode e deve ouvir as vozes individuais do conjunto, como veremos no item 1.3.

⁵⁹ “We are unable to hear the individual singers in a choir, and that is precisely the point. The sonic character of a sum of sounds that are similar, yet not phase coherent, is quite different from the sound of a single source. This special character is usually called the ensemble effect or chorus effect; it arises when many voices, all with flutter and pitch scatter, combine and create a quasirandom sound of such complexity that the normal mechanisms of auditory localization and fusion are disrupted. In a cognitive sense, the chorus effect can magically dissociate the sound from its sources and endow it with an independent, almost ethereal existence of its own. The sensation of this extraordinary phenomenon, strongly perceived inside the choir, is one of the attractions of choir singing” (TERNSTRÖM, 1991, p. 141).

artificiais (TERNSTRÖM, 1991). Curiosamente, em um coro é justamente a impossibilidade humana de perfeição que cria uma sonoridade coral viva e orgânica.

A ideia de que a interdependência e a interação entre as partes formam um todo que é maior do que a soma dessas partes é uma das características da teoria geral dos sistemas, desenvolvida pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy em meados do século XX. Morin considera que essa teoria pode ser transportada para diversos âmbitos:

Em princípio, o campo da teoria dos sistemas é muito mais amplo, quase universal, já que num certo sentido toda realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como sistema, isto é, associação combinatória de elementos diferentes. (MORIN, 2011, p. 19)

Dessa forma, assim como o ato de cantar, a atividade coral também é vista como um sistema. Tal associação está presente no trabalho do professor Paulo Rubens Moraes Costa (2005), que desenvolveu sua pesquisa no *Comunicantus: Laboratório Coral*:

[...] não se pode compreender a complexidade de um coro observando cada aspecto ou fenômeno que age nesta atividade separadamente, pois, como todo sistema, o coro é também uma totalidade única formada por vários componentes — regente, auxiliares e coralistas — que interagem dinamicamente para a realização de um objetivo comum, qual seja, a música. (COSTA, 2005, p.41)

A partir das interações e das interdependências explicadas anteriormente, podemos remeter a pedagogia vocal à ideia de sistema, assim como o próprio conceito de Coral Escola, que, ao unir educação, arte, teoria, prática, compreensão humana, contextualização, integração e interação de conhecimentos, mostra-se como um sistema complexo formado por conteúdos múltiplos, interdependentes, que interagem e retroagem entre si.

Por meio desta reflexão, observamos que ensinar canto coletivamente nos ensaios dos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* não poderia ser uma atividade que foge à complexidade dos sistemas. A preparação vocal em canto coral, além da integração e da interação de diversos conhecimentos e ações, inclui a complexidade de um antagonismo intrínseco: os âmbitos individual e coletivo. Isto é, há uma busca por construir a sonoridade do conjunto, porém esta não exclui a necessidade de escutar cada uma das vozes que formam o coro. Debruçar-nos-emos a seguir sobre esta e outras questões relacionadas à formação do estagiário em preparação vocal no *Comunicantus: Laboratório Coral*.

1.3. A formação do estagiário em preparação vocal

Uma das oportunidades que os estagiários do *Comunicantus: Laboratório Coral* têm, ao participar das atividades com os coros comunitários, é a de realizar a preparação vocal. Com a supervisão dos professores, eles podem aprimorar sua atuação por meio da prática a cada ensaio e também da discussão e da avaliação, nas aulas semanais, dos resultados desta atuação. A formação do estagiário em preparação vocal busca aperfeiçoar suas habilidades e ampliar seus conhecimentos em pedagogia vocal e regência coral, incluindo a realização da classificação vocal, a percepção da produção vocal dos coralistas, o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos e a elaboração de estratégias de ensaio e de ensino, nas quais ele aprende a planejar os exercícios de acordo com as necessidades do grupo.

Entende-se que “regentes corais devem fazer um esforço extra não somente para dominar a arte e a ciência do canto coral, mas também para entender a individualidade dos cantores sob sua liderança”⁶⁰ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 3), remetendo-nos, aqui, à importância da compreensão do outro, já explicada. No *Comunicantus: Laboratório Coral*, o cuidado com a voz de cada coralista é uma condição para o ensino-aprendizagem da técnica vocal dentro do coro (RAMOS, 1988), pois “tomar posse da própria voz — um dos objetivos do trabalho — é um processo lento e totalmente individualizado, mesmo quando se trabalha em grupo” (IGAYARA; RAMOS, 1992, p. 92). Com isso, uma das questões complexas que se apresenta ao estagiário em preparação vocal é a necessidade de atentar para aspectos tanto coletivos quanto individuais e de administrar estes dois âmbitos, reconhecendo e diferenciando questões do grupo daquelas exclusivas de um integrante.

Para que se possa conhecer um pouco da personalidade e, principalmente, das características vocais de cada um, todos os interessados em participar das atividades do *Comunicantus: Laboratório Coral* passam por uma entrevista e por uma classificação vocal. Na entrevista, conversa-se com o candidato sobre possíveis experiências e conhecimentos musicais prévios, sobre sua motivação para participar do coro, entre outros assuntos. Esta conversa, no entanto, visa não somente saber algo sobre a sua história, mas também observar

⁶⁰ “[...] choral conductors must make an extra effort to not only master the art and science of choral singing, but also to understand the individuality of singers under their leadership” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 3).

a postura e a respiração do candidato, assim como as características de sua voz falada. Em seguida, realiza-se a classificação vocal, que será detalhada ao longo do item 1.3.1. Este procedimento permite encaminhar o coralista para o naipe no qual ele cantará com maior conforto, sendo, portanto, fundamental para a sua saúde vocal. Durante essa audição individual, os estagiários têm a oportunidade de reconhecer algumas das características vocais do interessado e também de formar uma memória de sua voz, que pode ser útil ao realizar, posteriormente, a preparação vocal do coro.

Conhecer os padrões de produção vocal do coralista, no entanto, é um processo que continua a ser trabalhado nas aulas de planejamento e preparação, assim como durante os ensaios. Isso é feito por meio do desenvolvimento do ouvido vocal⁶¹ ou percepção vocal do regente, que é uma habilidade à qual se dá especial atenção não somente na formação dos alunos e estagiários dos coros comunitários, mas também dos integrantes do Coral da ECA-USP e da Classe de Regência Coral. A percepção vocal é uma capacidade prática que envolve saber fazer, saber ouvir e analisar a própria produção vocal e, principalmente, a dos indivíduos no coro; ela possibilita ao preparador vocal reconhecer uma produção vocal ineficiente e compreender o que precisa ser feito para melhorá-la (DRAHAN, 2007). Esta habilidade será explicada no item 1.3.2, no qual também falaremos brevemente sobre a concepção de uma sonoridade coral, necessária para definir os objetivos estéticos da preparação vocal.

Outro elemento que faz parte da formação e da prática com os coros comunitários é a pedagogia, pois ali o preparador vocal atua também como um professor de canto. A compreensão de como se dá o processo de ensino-aprendizagem e de assimilação de novos conhecimentos é uma habilidade importante para o estagiário em preparação vocal, pois nela costuma haver momentos de orientação direta — isto é, situações nas quais o preparador vocal ensina novos elementos técnicos para o coro, explicando e trabalhando esses aspectos como que em uma “mini-aula” — e também de correção ou *feedback*⁶², ou seja, quando, durante os exercícios vocais, é feito um breve comentário sobre a produção vocal do coro com o intuito de corrigi-la e/ou melhorá-la. No item 1.3.3 discutiremos a orientação direta e o

⁶¹ O ouvido vocal do regente não é a mesma coisa que o ouvido do regente, pois este último refere-se não somente a questões de técnica vocal, mas a todos os elementos da performance coral, incluindo a interpretação musical, a escuta harmônica, entre outros aspectos.

⁶² Decidimos manter a palavra *feedback* em inglês e em itálico, evitando a sua tradução.

feedback, assim como elementos que podem torná-los mais eficazes para o trabalho vocal com o coro.

Por fim, unindo habilidades relacionadas à percepção vocal e à pedagogia, podem-se elaborar estratégias para atuação com o coro, que colaborem com o seu desenvolvimento vocal, possivelmente permitindo a concretização de uma concepção estética para a sonoridade do grupo. Falaremos sobre a questão das estratégias no item 1.3.4.

A seguir, discutiremos de forma mais aprofundada cada um dos elementos indicados acima: classificação vocal, percepção vocal, questões pedagógicas na orientação direta e na correção e estratégias de ensaio e de ensino.

1.3.1. Classificação vocal

Todas as pessoas interessadas em participar dos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* passam por uma classificação vocal que “visa saber qual a característica natural da voz do candidato” (RAMOS, 1988, p. 31) e que permite determinar, mesmo que temporariamente, o naipe no qual ele cantará com mais conforto e de forma mais eficiente.

A partir da classificação vocal, selecionam-se novos integrantes, que são escolhidos não por causa de conhecimentos musicais prévios ou domínio vocal, mas por um único critério que é “o equilíbrio entre os naites e as análises das características timbrísticas do candidato em relação àqueles que já fazem parte do naipe [...] onde ele deverá ingressar” (RAMOS, 1988, p. 31-32). Conforme explicamos ao início deste capítulo, no Coral Oficina tal escolha era bastante flexível e estava associada ao perfil iniciante do grupo; já no Coral Escola a seleção inclui uma avaliação de como o candidato se integra ao grupo.

A cada início de semestre, todos os estagiários dos coros comunitários são incentivados a assistir a audição dos interessados, não somente para conhecer suas vozes, mas também para aprender a realizar a classificação vocal.

Inicia-se a audição de cada candidato pedindo que ele cante uma escala ascendente de Dó Maior com a vogal [a], acompanhado pelo piano. Se ele apresentar grande dificuldade nas notas mais agudas, pede-se que cante a escala uma Terça Menor abaixo, na

tonalidade de Lá Maior. Em seguida, pede-se que repita a mesma escala, desta vez respirando depois de alcançar a Oitava aguda para, então, retornar à nota inicial. Realiza-se também um exercício ascendente e descendente até o terceiro grau da escala maior (por exemplo, Dó-Ré-Mi-Ré-Dó) com a vogal [a] ou [i], que é modulado diatonicamente em direção ao agudo, para se conhecer os limites desta região da voz. O exercício é invertido, indo do quinto ao terceiro grau da escala (por exemplo, Sol-Fá-Mi-Fá-Sol), e modulado descendentemente para se conhecer a extensão da voz na região grave. Podem-se também realizar exercícios com a tríade maior, em graus conjuntos até o quinto grau da escala ou outros, dependendo daquilo que se quer conhecer na voz do candidato.

Para classificar a voz do coralista e escolher em qual naipe ele cantará — soprano, contralto, tenor ou baixo — são analisadas conjuntamente características como a altura da voz falada, o timbre, a extensão (todas as notas que o cantor consegue produzir), a tessitura (a região vocal de maior conforto e ressonância)⁶³ e as notas de passagem (pontos de mudança de registro vocal). A primeira classificação vocal, no entanto, nem sempre é definitiva, pois, após algum tempo de participação no coro e com o desenvolvimento técnico, pode ser indicado que o coralista passe por uma nova classificação, eventualmente resultando em mudança de naipe. Com a utilização destes cinco critérios, busca-se conhecer a voz do candidato por meio de diferentes perspectivas, pois sabe-se que, especialmente no cantor iniciante, estas características podem ser mascaradas, por exemplo, por problemas de saúde, pelo abuso vocal ou pelo consumo de álcool e/ou cigarro (THURMAN, 1988), levando a uma classificação equivocada, quando consideradas isolada e definitivamente.

Autores como Herr (1995), Robinson e Winold (1976) e Wolverton (1993) sugerem que a altura da voz falada seja utilizada como um dos critérios para a classificação vocal. Eles explicam que a pessoa que fala na região grave tende a ser contralto ou baixo, aquela que fala com altura média pode ser mezzo-soprano ou barítono e a que tem a voz falada aguda seria soprano ou tenor. Este critério deve, contudo, ser considerado com cautela,

⁶³ Estas definições de extensão e de tessitura são baseadas em Smith e Sataloff (2006). A definição de tessitura também é baseada em Candé (1961), que salienta que este termo não deve ser confundido com a extensão. Há, no entanto, outras explicações para tais termos. De acordo com o *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, a extensão (*range* em inglês) compreende todas as notas produzidas por uma voz ou instrumento e o termo “tessitura” designa a parte mais utilizada da extensão de uma peça musical (SADIE, 2001). Segundo o *Harvard Concise Dictionary of Music*, a extensão de uma voz (*range of voice* em inglês) refere-se às divisões de vozes (soprano, mezzo-soprano, contralto, tenor, barítono e baixo), e tessitura tem significado similar ao dado pelo *New Grove Dictionary* (RANDEL, 1998). Na literatura brasileira, Lacerda (1961) define como tessitura todas as notas cantadas por uma voz e, como registro médio, a região vocal de maior conforto.

pois, especificamente no Brasil, Martha Herr explica que pode haver a tendência a falar em uma região muito mais grave do que a adequada (HERR, 1995). A voz falada também pode ser modificada por causa da psicodinâmica vocal, isto é, pelo “impacto psicológico que a voz provoca nos interlocutores” (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 23), de forma que a pessoa pode passar a usar um tipo de qualidade vocal, possivelmente diferente do seu natural, de acordo com aquilo que espera do ouvinte⁶⁴.

O timbre da voz cantada é um dos critérios para a classificação citados por Miller (1986), Robinson e Winold (1976), Smith e Sataloff (2006) e Wolverton (1993). Grosso modo, um timbre vocal escuro e grave sugerirá uma classificação como contralto ou baixo, e o timbre mais claro e agudo tenderá para a classificação como soprano ou tenor. Entretanto, este critério pode ser problemático — pois o cantor pode modificar seu timbre natural para que soe da forma como ele imagina que o regente quer ouvir — e também complexo, pois a escolha de timbre para um naipe, especialmente quando há subdivisões dentro deles (por exemplo, Soprano I e II), pode estar associada ao repertório realizado (SMITH; SATALOFF, 2006).

Vários autores (HERR, 1995; MILLER, 1986; ROBINSON; WINOLD, 1976; SMITH; SATALOFF, 2006; WOLVERTON, 1993) indicam a extensão vocal como um dos critérios para a classificação, todavia ressaltam que este também não deve ser o único parâmetro. Um dos motivos é porque “a aparente extensão de cantores não treinados é frequentemente enganosa”⁶⁵ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 76). Miller, indicando a importância de considerar o timbre da voz, explica que “uma extensão ampla não é o principal determinante na avaliação de uma voz — a qualidade é”⁶⁶ (MILLER, 1986, p. 161). Além disso, a extensão vocal de soprano e de contralto pode ser praticamente a mesma, com a diferença de que o contralto não sustentará as notas agudas com o mesmo conforto que o soprano, sugerindo, assim, as diferentes tessituras que estas vozes possuem (SMITH; SATALOFF, 2006).

⁶⁴ Por exemplo, uma voz grave pode levar a uma interpretação, pelo ouvinte, de que o falante é uma pessoa enérgica ou autoritária; já a pessoa de voz aguda costuma ser interpretada como submissa, infantil ou frágil (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

⁶⁵ “[...] the apparent range of untrained singers is often misleading” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 76).

⁶⁶ “[...] an extensive range is not a primary determinant in evaluating a voice — quality is” (MILLER, 1986, p. 161).

Herr (1995) explica que, quando o cantor já tem alguma prática anterior com canto, podem-se encontrar as extensões vocais indicadas abaixo na Figura 1.2. Ela acrescenta que as vozes intermediárias (mezzo-soprano e barítono) apresentam, no coro a quatro vozes, extensões próximas às de contralto e baixo.

Figura 1.2 - Extensão aproximada do coralista na formação tradicional do coro a quatro vozes

Fonte: Herr, 1995, p. 54

A tessitura da voz cantada é considerada por Behlau e Rehder (1997), Herr (1995) e Wolverton (1993) o critério mais importante para a classificação vocal. Herr afirma que “a maneira mais segura de classificar uma voz é a observação da região onde o cantor canta mais confortavelmente, com timbre mais cheio e mais parecido com a voz falada, onde mostra mais conforto cantando e com um volume razoável” (HERR, 1995, p. 56).

A classificação vocal a partir das notas de mudança de registros está entre os critérios indicados por autores diversos (HERR, 1995; MILLER, 1986; ROBINSON; WINOLD, 1976; SMITH; SATALOFF, 2006; WOLVERTON, 1993). Miller, apesar de ressaltar que não se deve confiar somente neste aspecto, afirma que “é um procedimento sábio descobrir os pontos cruciais de *passaggi* da voz e evitar a classificação baseada principalmente em quão agudo ou quão grave um cantor consegue cantar em algum estágio inicial de desenvolvimento vocal”⁶⁷ (MILLER, 1986, p. 164). Robinson e Winold, por sua vez, explicam que

esta classificação pela mudança registro é considerada por muitos como o método mais preciso para determinar a colocação de cantores em grupos corais. É uma ferramenta especialmente atrativa para a classificação de cantores com extensões vocais excepcionalmente grandes ou subdesenvolvidas, ou quando a vocalização incorreta produz uma “cor” falsa na voz.⁶⁸ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 78)

⁶⁷ “Discovering the *passaggi* pivotal points of the voice, and avoiding classification based chiefly on how high or how low a singer can sing at some early stage of vocal development, is wise procedure” (MILLER, 1986, p. 164).

⁶⁸ “This classification by register change is considered by many to be the most accurate method of determining the placement of singers in choral groups. It is an especially attractive tool for classifying singers with unusually large or underdeveloped voice ranges, or when incorrect vocalism produces a false ‘color’ in the voice” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 78).

Um registro vocal pode ser definido como “aquela seção da tessitura da voz na qual as pregas vocais reajustam-se para notas de frequências mais rápidas ou mais lentas”⁶⁹ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 66) ou, de forma mais breve, como “uma série de sons vocais consecutivos de timbre igual”⁷⁰ (MILLER, 1986, p. 287). Embora não haja um consenso entre autores sobre a sua quantidade e nem mesmo sobre se eles de fato existem (ROBINSON; WINOLD, 1976), costuma-se falar em dois registros vocais: o registro de peito (ou voz de peito), que se refere à região grave da voz, e o registro de cabeça (ou voz de cabeça), que se refere à região aguda (MILLER, 1986; ROBINSON; WINOLD, 1976). Alguns autores também consideram a existência de um terceiro registro, denominado médio ou misto (APPLETON, 1986; SMITH; SATALOFF, 2006).

Miller (1986) explica que a voz de peito é aquela utilizada — especialmente por homens —, quando se fala; as mulheres também usam o registro de peito ao falar, mas com menor frequência. Ao cantar uma escala ascendente a partir da região da fala, frequentemente o cantor iniciante alcançará um ponto onde terá uma necessidade involuntária de levantar o queixo para produzir as notas mais agudas. Este é o primeiro ponto de transição entre registros, chamado *primo passaggio*. Continuando a escala ascendente, esse mesmo cantor sentirá, em um intervalo aproximado de uma Quarta acima do limite de conforto da região da fala, uma quebra na voz ou uma modificação brusca de timbre, chamada *secondo passaggio*. A região entre a primeira e segunda passagens é denominada *zona di passaggio* ou *zona intermedia*.

Em vozes femininas, Miller indica as notas de passagem listadas na Tabela 1.1 como uma referência geral:

Tabela 1.1 - Notas de passagem aproximadas em vozes femininas

Classificação da voz	<i>Primo passaggio</i>	<i>Secondo passaggio</i>
Soprano	Mi Bemol 3	Fá Sustenido 4
Mezzo-Soprano	Mi 3/Fá 3	Mi 4/Fá 4
Contralto	Sol 3/Lá Bemol 3	Ré 4

Fonte: Miller, 1986, p. 134-135

⁶⁹ “[...] that section of the tessitura of the voice where the vocal cords readjust themselves for pitches of faster or slower frequencies” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 66).

⁷⁰ “[...] a series of consecutive voice tones of equal timbre” (MILLER, 1986, p. 287).

Em relação aos homens, Miller (2004) explica que, por causa das mudanças decisivas que acontecem na laringe durante a puberdade e pelo fato de falarem predominantemente na região grave (registro de peito), há uma variedade maior nas notas de passagem das vozes masculinas, de acordo com os subtipos⁷¹ de vozes na classificação vocal (como tenor ligeiro ou robusto, barítono lírico ou dramático, baixo cantante ou profundo, etc.). Não cabe aqui a discussão sobre estas classificações específicas, por isso resumimos a tabela de notas de passagem em vozes masculinas, apresentada por Miller (1986), às informações mais gerais para as vozes de tenor, barítono e baixo⁷², conforme a Tabela 1.2:

Tabela 1.2 - Notas de passagem aproximadas em vozes masculinas

Classificação da voz	<i>Primo passaggio</i>	<i>Secondo passaggio</i>
Tenor	Dó 3/Fá 3	Fá 3/Si Bemol 3
Barítono	Si Bemol 2/Si 2	Mi Bemol 3/Mi 3
Baixo	Sol 2/Lá 2	Dó 3/Ré 3

Fonte: adaptado de Miller, 1986, p. 117

Os pontos onde acontecem as mudanças de registro variam de uma pessoa para outra (HERR, 1995; MILLER, 1986) e podem também se modificar conforme o cantor se desenvolve vocalmente (HERR, 1995). Além disso, quando cantores estão com as pregas vocais inchadas (por motivos diversos, como já explicado), as notas de passagem podem estar em pontos diferentes do normal (THURMAN, 1988). Por estes motivos, as notas de passagem também não devem ser consideradas isoladamente para determinar a classificação vocal de um cantor iniciante.

Já mencionamos que participar da classificação vocal dos candidatos é uma forma de começar a conhecer características da voz de cada coralista. Além disso, essa audição individual pode auxiliar na formação de uma memória das qualidades vocais dos indivíduos no coro, possivelmente facilitando o trabalho de perceber as vozes dentro do conjunto, como aconteceu durante nossa experiência, que será detalhada no próximo capítulo.

⁷¹ Com a palavra “subtipos” referimo-nos a *Fach*, que é o termo utilizado para designar os tipos de voz cantada (MILLER, 1986).

⁷² Isto é, o primeiro ponto de transição entre registros (*primo passaggio*) de Tenor, por exemplo, pode ser qualquer uma das notas entre Dó 3 e Mi 3.

A seguir, voltar-nos-emos às habilidades envolvidas na preparação vocal, indicando aspectos que podem ser observados, ensinados e trabalhados em âmbito individual e coletivo através da percepção vocal do regente.

1.3.2. Percepção da produção vocal do coralista

Já foi falado que, entre os objetivos do trabalho com os coros do *Comunicantus: Laboratório Coral*, está, por um lado, o ensino coletivo das bases para uma técnica vocal eficiente mantendo especial cuidado com cada coralista; e, por outro, o desenvolvimento do ouvido vocal, isto é, a percepção, pelo regente, da voz de cada indivíduo no coro.

Para exemplificar aspectos da produção vocal que o preparador vocal pode ouvir e trabalhar no indivíduo e no grupo, reproduzimos abaixo algumas características do som coral que foram listadas pelo regente Howard Swan (1988). Este autor relaciona cada elemento sonoro do conjunto com aqueles referentes ao processo básico de canto em um indivíduo:

Elementos da sonoridade coral (Características Corais)

Elementos sonoros em uma voz

Fonação (ataque) e finalização

Apoio e controle da respiração

Ressonância

Pronúncia de vogais e articulação das consoantes

Aumento da extensão

Cor, timbre, textura

Amplitude

Vibrato: velocidade e proeminência

Os elementos tonais em cada voz individual estão diretamente relacionados com estes grupos de características:

Elementos sonoros no coro

Mistura [homogeneidade na qualidade sonora]: relacionada a fatores de pronúncia, amplitude, cor, velocidade de vibrato

Equilíbrio [da intensidade sonora]: relacionado a fatores de aumento da extensão, amplitude

Afinação: relacionada a fatores de percepção da altura, apoio, aumento da extensão (e outros elementos não pertinentes a esta discussão)

Dicção: relacionada a fatores de pronúncia e articulação

Vitalidade rítmica: relacionada a fatores de ataque e finalização, apoio, pronúncia das vogais e consoantes, precisão e exatidão.⁷³ (SWAN, 1988, p. 44-45, grifos do autor)

De acordo com Swan, estas são as características “que todo regente deve ouvir, analisar e ensinar”⁷⁴ (SWAN, 1988, p. 44), independentemente das diferentes opiniões estéticas sobre a sonoridade coral⁷⁵. Ouvir e analisar tais características refere-se à percepção vocal. Ensinar envolve não somente a orientação direta, na qual se explicam aspectos da técnica vocal, mas também a correção feita por meio de breves comentários ou *feedbacks* ao longo da preparação vocal ou do ensaio. A orientação direta e a correção serão discutidas no item 1.3.3, e, ao longo do capítulo 3, será apresentada uma explicação mais detalhada dos elementos técnicos indicados acima. Concentramo-nos, por agora, na questão da percepção vocal.

Conforme explica Swan, a sonoridade do conjunto está diretamente relacionada à produção vocal do indivíduo. Esta interdependência é uma característica da complexidade, que, ao associar elementos que em princípio são opostos, “coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2011, p. 13). Logo, a complexidade na preparação vocal implica não somente a associação de diversos saberes e habilidades, como explicado no item 1.2, mas surge também pela interação e pela retroação entre os âmbitos individual e coletivo. Isto é, podemos dizer que, assim como a sonoridade do conjunto está relacionada à produção vocal do indivíduo, esta também se relaciona com o som produzido pelo grupo. Forma-se, desse modo, um circuito onde o individual influencia o coletivo, que influencia o individual, que influencia o coletivo e assim por diante.

⁷³ “**Elements of Choral Tone (Choral Characteristics):** *Tonal Elements in One Voice:* Phonation (attack) and release; Support and breath control; Resonance; Pronunciation of vowels and articulation of consonants; Extension of range; Color, timbre, texture; Amplitude; Vibrato: rate and prominence. The tonal elements in each single voice relate directly to these group of characteristics: *Tonal Elements in the Chorus:* Blend: related to factors of pronunciation, amplitude, color, vibrato rate; Balance: related to factors of amplitude, extension of range; Intonation: related to factors of pitch perception, support, extension of range (and other elements not pertinent to this discussion); Diction: related to factors of pronunciation and articulation; Rhythmic vitality: related to factors of attack and release, support, pronunciation of vowels and consonants, precision, and accuracy” (SWAN, 1988, p. 44-45, grifos do autor).

⁷⁴ “[...] that every conductor must hear, analyze, and teach” (SWAN, 1988, p. 44).

⁷⁵ Swan explica que, nos Estados Unidos, existem seis diferentes escolas de pensamento que influenciaram fortemente a prática de canto coral neste país. Cada uma delas tem uma perspectiva própria em relação ao som que desejam ouvir do coro, aos elementos sonoros que consideram mais importantes e ao desenvolvimento vocal do grupo. Por possuírem opiniões distintas, tais escolas têm escolhas e procedimentos técnicos diferentes — e às vezes até opostos — em função dos objetivos estéticos que desejam alcançar (SWAN, 1988).

Em nossa experiência com o Coral Escola e Coral Oficina Comunicantus, observamos que, ao lidar com estes dois âmbitos, um dos primeiros desafios que se impõem ao preparador vocal consiste em reconhecer uma produção vocal ineficiente (seja em um indivíduo ou no grupo) e o que precisa ser feito para melhorá-la. Esta habilidade relaciona-se com o desenvolvimento do ouvido vocal ou percepção vocal do regente, que foi tema da pesquisa de Snizhana Drahan (2007), realizada sob orientação do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos. Drahan define a percepção vocal como “a capacidade de distinguir e utilizar todas as possibilidades da voz cantada, detectar os erros e problemas na voz, causados por questões técnicas, fisiológicas ou de outra espécie” (DRAHAN, 2007, p. 4). Esta capacidade diz respeito tanto à consciência do cantor de sua própria vocalização quanto à percepção do professor de canto ou do regente coral em relação à produção vocal do aluno ou do coralista. Perceber a voz é, então, a habilidade de “ouvir, conscientizar e fazer” (DRAHAN, 2007, p. 14) e envolve diversos tipos de recepção interna e externa, dos quais Drahan destaca os sentidos da audição e da visão, as sensações musculares e a sensibilidade vibracional, que serão explicados mais à frente.

No trabalho do regente coral, a percepção vocal tem duas funções: a interpretadora e a administrativa. Nas palavras de Drahan:

A primeira função – função interpretadora – deveria entrar em ação quando o regente está mostrando para os coralistas de que maneira poderia ser cantado um determinado trecho da obra com sua própria voz ou quando se apresenta num recital, como solista. (DRAHAN, 2007, p. 32)

A segunda função – função administrativa – [...] consiste em análise da fonação dos coralistas e da sua orientação pedagógica [...]. É lógico que, na profissão de um regente coral, diferentemente de um professor de canto (mesmo se o primeiro, por várias razões, bastante frequentemente acaba sendo o segundo), a função administrativa é mais requerida, porque administração é o essencial da regência. Porém, justamente a função interpretadora forma-se em primeiro lugar, pois não é possível realizar a ingerência pedagógica no trabalho da mecânica da formação de voz de um coralista sem, anteriormente, saber como dominar “o teclado do esquema vocal-corporal”. (DRAHAN, 2007, p. 33)

Como expusemos acima, a função administrativa é a que está mais presente no trabalho do regente com o coro; no entanto, a interpretadora, que se forma primeiro, é pré-requisito para a administração e tem um papel importante na preparação vocal, pois o regente geralmente demonstra o exercício a ser realizado utilizando sua própria voz. Tanto o exemplo vocal cantado quanto a voz falada do regente tornam-se modelos para os coralistas:

A produção vocal e os hábitos de fala que o regente coral exemplifica têm um significado de longo alcance. O cantor leigo tende a adquirir a maioria de seus hábitos de canto por meio da imitação direta. Todas as instruções do

regente coral, bem intencionadas e pertinentes como eles podem ser, são supérfluas se ele constantemente fala e canta de forma incorreta.⁷⁶ (EHMANN, 1968, p. 33)

Aqui se observa, por conseguinte, como acontece a aplicação prática do conhecimento da voz na preparação vocal, remetendo-nos à importância, comentada na Introdução deste trabalho, de aulas individuais de canto como parte da formação do regente coral. Além de ser uma referência por meio de seus exemplos vocais (função interpretadora), o regente, ao analisar a produção vocal do coro e orientá-lo para a correção (função administrativa), faz uso da consciência e do domínio prático de sua própria voz e também de conhecimentos da anatomia, da fisiologia e da acústica vocal. Concatenando esses saberes práticos e teóricos com as informações recebidas através da visão, da audição, das sensações musculares e da sensibilidade vibracional, chega-se a uma percepção vocal complexa que possibilita reconhecer se o coralista está cantando de forma eficiente ou não. Conforme explica Miller:

O professor deve ser capaz de diagnosticar de que maneira o livre funcionamento [do mecanismo vocal] está sendo violado, não somente ouvindo o som e observando o aluno, mas comparando o que é visto e ouvido com aquilo que se sabe sobre os aspectos físicos e acústicos do canto.⁷⁷ (MILLER, 1986, p. 206)

Administrar a produção vocal do coro por meio da visão envolve atenção a aspectos como: postura (por exemplo: coluna arqueada, peso do corpo apoiado somente em uma perna, ombros elevados), respiração (movimento ascendente dos ombros e da clavícula na inspiração, por exemplo), tensões no rosto, queixo muito levantado ou muito baixo, mandíbula protusa, entre outros.

A percepção auditiva da produção vocal pode ser um desafio para o estagiário em preparação vocal e costuma desenvolver-se com a crescente experiência. Essa percepção tem um papel importante na atuação do preparador vocal, que, assim como o professor de canto, lida com um instrumento que não pode ser visto nem tocado. Ao analisar a produção vocal por meio da audição, pode-se observar, por exemplo, se a inspiração é ruidosa (sugerindo

⁷⁶ “The voice production and speech habits which the choir director exemplifies are of far-reaching significance. The lay singer tends to acquire most of his singing habits by direct imitation. All of the choir director’s instructions, well-meant and pertinent as they may be, are superfluous if he constantly speaks and sings incorrectly” (EHMANN, 1968, p. 33).

⁷⁷ “The teacher must be able to diagnose in what manner free function is being violated, not only from listening to the sound and observing the student, but from weighing what is heard and seen against what is known about the physical and acoustic aspects of singing” (MILLER, 1986, p. 206).

tensão na laringe) ou se houve golpe de glote (indicando que o ataque não foi coordenado)⁷⁸. Pode-se, também, perceber através do timbre da voz os ajustes internos utilizados pelo coralista, envolvendo, por exemplo, a laringe (se a posição é alta ou baixa, se está constringida), a língua (se há tensões), as pregas vocais (se há excesso de contração da musculatura na adução), o palato mole (se está elevado), etc.

A percepção dos ajustes vocais através do timbre está também ligada à sensação muscular — que se refere ao reconhecimento dos movimentos musculares responsáveis pela produção de diferentes qualidades do som — e à sensibilidade vibracional, que diz respeito às sensações de ressonância das ondas sonoras principalmente na boca, na orofaringe e nas cavidades nasais. Como veremos no item 3.3, o timbre vocal pode ser determinado por ajustes musculares, pelo formato das cavidades de ressonância e também pela movimentação dos articuladores; assim, a percepção do timbre vocal por meio da audição, da sensação muscular e da sensibilidade vibracional possibilita analisar esta propriedade sonora através de três perspectivas diferentes.

Ressaltamos, novamente, que a habilidade da percepção vocal está diretamente associada a uma consciência das sensações musculares e de ressonância envolvidas em uma produção vocal eficiente, que costuma ser desenvolvida por meio do estudo individual de canto. Esta consciência possibilita que o regente não somente identifique os ajustes da musculatura, das cavidades de ressonância e dos articuladores utilizados pelos coralistas, mas também que ele reconheça e saiba como orientar o coro para alcançar a sonoridade desejada.

Chegamos, assim, a outro elemento importante para a percepção da voz e, talvez, de importância ainda maior para a preparação vocal como um todo. Considerando o trabalho de ensino-aprendizagem de uma técnica vocal eficiente como um caminho para desenvolver e moldar a sonoridade do coro, a preparação vocal pressupõe, então, que o regente tenha em mente uma concepção estética do som que deseja alcançar. Explicamos, na introdução deste trabalho, que não há uma única forma de cantar e que as diferentes opções estéticas podem implicar técnicas distintas; ao início deste item, indicamos, também, que existem escolhas diversas sobre o tipo de sonoridade coral. Isto faz com que o saber optar por uma ou outra concepção estética faça parte das habilidades envolvidas na preparação vocal do coro. A

⁷⁸ A importância da inspiração silenciosa e do ataque coordenado será explicada no item 3.2 e 3.3, respectivamente.

seguir, falaremos muito brevemente sobre esta questão, que é um assunto relevante para o regente coral, todavia vasto demais para ser aprofundado nesta pesquisa.

Na opinião de Miller, o desenvolvimento do “julgamento estético para discriminar entre as variedades de qualidade inerentes a um som musical, seja ele instrumental ou vocal”⁷⁹ (MILLER, 1986, p. 205) é a mais importante habilidade musical. A preferência por um ou outro timbre e a própria concepção de um gosto estético estão, naturalmente, associadas a um condicionamento cultural (MILLER, 1986). Na cultura ocidental e, especificamente, no canto lírico, um som vocal ideal parece relacionar-se com um timbre livre e sem tensões:

O timbre vocal que resulta do instrumento bem-formado, bem coordenado, sem desajustes de qualquer das suas partes físicas ou funcionais, tem a maior probabilidade de se classificar dentro dos critérios artísticos de beleza sonora encontrados na cultura ocidental. O corpo humano é o instrumento vocal; seus sons produzidos com mais liberdade (o resultado de uma coordenação funcionalmente eficiente) representam de forma mais precisa o ideal de beleza ocidental.⁸⁰ (MILLER, 1986, p. 205-206)

Conceber a sonoridade de um coro e estabelecer padrões para aquilo que se considera belo ou não pode partir de questões como: 1) conhecimento amplo do repertório; 2) conhecimento do estilo de cada recorte histórico; 3) experiência como integrante de um coro (vivência vocal/coral); 4) conhecimento de concepções vocais variadas (por exemplo, através da audição de gravações ou de concertos de diversos grupos vocais); 5) capacidade de optar por uma concepção sonora e por uma técnica adequada a esta concepção.

Para o regente, a opção por um tipo de sonoridade coral pode servir como uma referência não somente em relação ao objetivo geral da preparação vocal, mas também para a percepção da produção vocal do coro; sem a concepção estética, às vezes o trabalho pode carecer de foco por não se saber o que se quer ou o que é possível alcançar. No entanto, lembremos que essa concepção de um ideal sonoro ou timbrístico não é o único, mas somente um dos elementos que possibilitam ao regente trabalhar e moldar a qualidade vocal do conjunto. Além disso, vale ressaltar que a concepção sonora escolhida pelo regente não pode impedi-lo de ouvir o som real que o coro produz, pois somente partindo da escuta sincera da

⁷⁹ “[...] aesthetic judgment to discriminate among the varieties of quality inherent in a musical sound, either instrumental or vocal” (MILLER, 1986, p. 205).

⁸⁰ “Vocal timbre that results from the well-formed, well-coordinated instrument, without maladjustment of any of its physical parts or functions, stands the best chance of qualifying under the artistic criteria for tonal beauty, as found in Western culture. The human body is the vocal instrument; its most freely produced sounds (the result of functionally efficient coordination) most closely adhere to the Western ideal of beauty” (MILLER, 1986, p. 205-206).

sonoridade do grupo a cada momento o regente poderá de fato desenvolvê-la por meio de estratégias flexíveis que aceitem e incorporem incertezas, como explicaremos ao longo do item 1.3.4.

A percepção vocal é uma habilidade que possibilita ao regente analisar a produção vocal do coro e reconhecer o que precisa ser feito para trabalhá-la e moldá-la de acordo com uma opção estética. Contudo, para a consecução da sonoridade escolhida, tem também um papel importante a forma como este caminho para a melhoria é explicado ao coro, isto é, o modo como se expressam as orientações e instruções. No próximo item, discutiremos os momentos de orientação direta (uma “mini-aula”) e de correção ou *feedback* durante a preparação vocal. A partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, trataremos também de procedimentos pedagógicos que estimulem, nos coralistas, a interação de conhecimentos novos com os preexistentes.

1.3.3. Pedagogia na preparação vocal: orientação direta e *feedback*

Além do ouvido vocal do regente, o estágio em preparação vocal realizado nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* busca trabalhar e desenvolver conhecimentos pedagógicos que, na realização dos exercícios e ao longo do ensaio, facilitem não somente a comunicação entre o regente e o coro, mas, sobretudo, a assimilação de novos conteúdos pelo grupo.

Durante o trabalho vocal, costuma haver momentos nos quais o regente oferece uma orientação direta ao coro; nessas situações, ele dá uma “mini-aula” sobre um novo aspecto técnico, explicando-o e trabalhando-o, geralmente de forma mais direta e específica. Há também momentos de correção ou de *feedback*, nos quais se comenta a produção vocal do grupo, orientando-o brevemente para ações que possam melhorar e/ou facilitar a vocalização. Esse *feedback* é como um lembrete, uma rápida retomada de conceitos que foram ensinados anteriormente na orientação direta. Por exemplo, em um primeiro ensaio com novos integrantes nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, explicam-se a postura e a respiração apropriadas para o canto, oferecendo uma orientação direta, uma “mini-aula” na qual são expostos e trabalhados esses aspectos. Durante a realização dos exercícios

vocais e ao longo do ensaio, é possível — e até provável — que os coralistas ainda não consigam aplicar tais aspectos plenamente; nesse momento, o preparador vocal oferece um *feedback* ao coro, comentando o desempenho do grupo, corrigindo-o e orientando-o para a melhoria.

Para facilitar a comunicação, o ensino-aprendizagem e a assimilação de novos conteúdos, busca-se, tanto no momento da orientação direta quanto no *feedback*, estimular associações entre o novo elemento musical ou técnico e aquilo que os coralistas já conhecem. Este pensamento, baseado na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, esteve muito presente no *Comunicantus: Laboratório Coral* entre os anos de 2001 e 2005, quando havia a colaboração do professor Paulo Rubens Moraes Costa, cujo trabalho era fortemente apoiado na teoria de Ausubel. De maneira implícita e indireta, os conceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa ainda permeiam as atividades de ensino-aprendizagem do *Comunicantus: Laboratório Coral* e, conseqüentemente, a orientação direta e o *feedback* oferecidos durante os ensaios.

A ideia central da teoria de Ausubel é a de que, para assimilar um novo conhecimento, este deve relacionar-se com outros conhecimentos relevantes já incorporados pelo aluno. A aprendizagem significativa é, assim, a interação de conceitos novos com aqueles preexistentes no indivíduo (AUSUBEL; NOVAK, 1980). No Anexo 1 deste trabalho, reproduzimos um material elaborado pelo professor Paulo Rubens Moraes Costa para o Curso de Aperfeiçoamento para Regentes Corais, no qual ele explica esta teoria com maiores detalhes.

A associação de conhecimentos novos com aqueles que o coro já possui visa facilitar a comunicação entre regente e coralistas, que poderá ser mais eficaz quando se utilizam palavras e expressões que fazem parte do vocabulário do coro. No Coral Escola e no Coral Oficina, há sempre um cuidado com a utilização de termos musicais nos ensaios. Como promover a educação musical dos coralistas é também um dos objetivos do *Comunicantus: Laboratório Coral*, trabalha-se de forma que expressões musicais ou termos em italiano — como, por exemplo, *bocca chiusa* — sejam introduzidos na rotina de ensaio por meio de uma breve explicação que associe o significado prático deste termo a algo que o coro já conhece. Continuando o exemplo com a expressão *bocca chiusa*, explica-se ao coro que ela vem do

italiano e que significa “boca fechada”. Associa-se a sua realização a sons que normalmente produzimos em situações de surpresa, por exemplo, em exclamações como “Humm!”⁸¹.

Termos muito técnicos ou específicos são importantes para o estudo e o desenvolvimento do regente como artista e educador, mas nem sempre são adequados para o ensaio com o coro comunitário (por exemplo: passagem de registros vocais). Nesse sentido, Smith e Sataloff comentam que “nenhum montante de ferramentas de regência ou formação escolar será suficiente se o regente for incapaz de expressar informações de forma apropriada e aceitável para o coro”⁸² (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 10).

A perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa e o cuidado em utilizar um vocabulário adequado para o grupo fazem parte da rotina de ensaios dos coros comunitários e, conseqüentemente, do *feedback*. Às vezes, um comentário que o regente faz para melhorar a produção vocal também introduz um novo conhecimento para o coro, e sua compreensão e assimilação poderão ser facilitadas se houver uma conexão entre a nova informação e aquilo que o coralista já conhece:

O *feedback* deve fornecer uma ligação entre aquilo que os cantores atualmente compreendem e aquilo que regentes desejam que eles compreendam. [...] O *feedback* eficaz do regente [...] pode fornecer aos cantores as ferramentas para serem bem sucedidos na negociação dos desafios vocais do repertório.⁸³ (FREER, 2009, p. 42)

Para, de fato, colaborar com o desenvolvimento vocal do coro, “o *feedback* deve ser dado de forma consistente e clara para que coralistas entendam o que é esperado”⁸⁴ (SAYER, 2010, p. 65). O comentário que somente expressa o julgamento do regente — por exemplo: “Ainda não foi bom, vamos tentar de novo!” — não oferece meios para a correção. Em sentido oposto a isso, Sayer explica que “um bom *feedback* deve ser descritivo, específico e claro e deve demonstrar ao coro os passos a serem tomados para o aperfeiçoamento”⁸⁵

⁸¹ A explicação completa sobre a realização da técnica de *bocca chiusa* encontra-se no item 3.3, ao longo da orientação para o exercício vocal 1.

⁸² “No amount of conducting skill or educational background will suffice if a conductor is unable to express information in a manner appropriate and acceptable to the choir” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 10).

⁸³ “Feedback needs to provide a link between what singers currently understand and what conductors want them to understand. [...] A conductor’s effective feedback [...] can provide singers the tools to be successful at negotiating vocal challenges posed by the repertoire” (FREER, 2009, p. 42).

⁸⁴ “Feedback must be given in a consistent and clear manner so that choristers understand what is expected” (SAYER, 2010, p. 65).

⁸⁵ “Good feedback must be descriptive, specific and clear, and must demonstrate to the choir the steps to be taken for the improvement” (SAYER, 2010, p. 65).

(SAYER, 2010, p. 65). No *feedback*, deve estar sempre presente o espírito explicativo e didático do professor, por mais breve que essa instrução possa ser.

No entanto, vale ressaltar que a correção não substitui a orientação direta e específica (a “mini-aula”): “O *feedback* nem sempre é apropriado. Em vez disso, a instrução direta pode ser necessária antes que cantores possam compreender o *feedback*”⁸⁶ (FREER, 2009, p. 42). A orientação direta como parte da preparação vocal busca justamente ensinar as bases técnicas para uma produção vocal saudável, à qual se remete ao longo dos exercícios e dos ensaios na forma de *feedback*. No capítulo 3, explicaremos os fundamentos teóricos nos quais se baseia o trabalho vocal do *Comunicantus: Laboratório Coral* e que são referência para a orientação direta e para o *feedback* nos ensaios dos coros comunitários.

Com isso, observamos que, para além de desenvolver a percepção da produção vocal individual e coletiva, outro desafio que os jovens regentes e preparadores vocais do Coral Escola e Coral Oficina Comunicantus enfrentam é a experiência de aprender a expressar tanto a orientação direta quanto o *feedback* de forma adequada e compreensível. Explicar ao coro o caminho para alcançar uma sonoridade escolhida, induzindo-o aos ajustes vocais que produzem tal som, pressupõe algo além da audição e da análise por meio da percepção vocal e além da consciência desses ajustes, pois implica também que a linguagem do regente transmita suas ideias de maneira eficaz. Para isso, pode ser necessário que o regente reinvente formas de ensinar ou descrever um elemento técnico, oferecendo diversas perspectivas para um mesmo assunto: “O regente deve estar preparado para explicar e moldar as características desejadas para a performance e talvez fazê-lo em várias ocasiões”⁸⁷ (SAYER, 2010, p. 65).

Não é nossa intenção oferecer um método ou uma receita pronta para a preparação vocal, pois, conforme explicaremos no próximo item, entendemos o coro como um organismo vivo, sujeito a incertezas e transformações, com o qual um programa fechado e inflexível dificilmente traria os melhores resultados. Contudo, observamos que o trabalho de ensino-aprendizagem de uma técnica vocal eficiente e de construção de uma sonoridade coral tem alguns pré-requisitos: primeiramente, como já expusemos, que o regente possua uma imagem sonora daquilo que gostaria de ouvir, isto é, uma concepção estética; segundo, que ele, a partir

⁸⁶ “Feedback is not always appropriate. Instead, direct instruction may be necessary before singers can understand the feedback” (FREER, 2009, p. 42).

⁸⁷ “The director must be prepared to explain and model the desired performance characteristics and perhaps do so on numerous occasions” (SAYER, 2010, p. 65).

do domínio prático de sua voz e do conhecimento da anatomia, da fisiologia e da acústica vocal, perceba a qualidade da vocalização do coro e saiba como aperfeiçoá-la; e, terceiro, que ele ofereça, de forma acessível ao grupo, a orientação direta e o *feedback* necessários para a melhoria. Unindo estes elementos, o regente pode elaborar estratégias de ensaio e de ensino que conduzam o coro à realização de um objetivo artístico e educativo. No próximo item, discutiremos, a partir do pensamento de Edgar Morin, sobre a diferença entre estratégia e programa.

1.3.4. Estratégias de ensino e de ensaio

Com base nos relatórios e nas avaliações de ensaio que constituem o protocolo de documentação do *Comunicantus: Laboratório Coral* e em nossa atuação com o Coral Escola e Coral Oficina, descreveremos, ao longo do capítulo 3, os exercícios mais usados na preparação vocal destes dois grupos, assim como a ordem na qual estes exercícios costumam ser realizados. Observamos uma constância na utilização de alguns exercícios — cuja escolha se associa ao ensino-aprendizagem tanto de aspectos necessários para uma produção vocal saudável (por exemplo: postura, respiração, apoio), quanto de técnicas presentes no repertório ensaiado (por exemplo: *bocca chiusa*, *staccato*) —, que nos permitiu organizá-los de acordo com sua finalidade e ordem de realização mais frequente. Ressaltamos, no entanto, que, apesar dessa constância, os exercícios e sua ordenação não constituem um programa fechado de trabalho vocal; ao contrário, eles são utilizados como ferramentas que fazem parte de uma estratégia flexível e aberta a modificações impostas por força da situação real na qual é aplicada.

Há uma diferenciação importante entre programa e estratégia, conforme explica Morin:

O programa (“aquilo que está inscrito previamente”) é um conjunto de instruções codificadas que, quando aparecem as condições específicas da sua execução, permitem o desencadeamento, o controle, o comando por um aparelho de sequências de operações definidas e coordenadas para alcançar certo resultado.

A estratégia comporta, como o programa, o desencadeamento de sequências de operações coordenadas. Mas, diferentemente do programa, baseia-se não só em decisões iniciais de desencadeamento, mas, também, em decisões

sucessivas, tomadas em função da evolução da situação, o que pode provocar modificações na cadeia, e até na natureza das operações previstas. Em outras palavras, a estratégia constrói-se, desconstrói-se, reconstrói-se em função dos acontecimentos, dos riscos, dos contra-efeitos, das reações que perturbam a ação iniciada. A estratégia supõe a aptidão para empreender uma ação na incerteza e para integrar a incerteza na conduta da ação. Significa que a estratégia necessita de competência e de iniciativa. (MORIN, 2005, p. 250)

A competência para “empreender uma ação na incerteza” e a iniciativa para “integrar a incerteza na conduta da ação” parecem-nos elementos fundamentais para a atividade como regente coral, pois compreendemos que “o coro é sempre um instrumento com um certo grau de instabilidade” (RAMOS, 1988, p. 37). Aqui, a incerteza associa-se à ideia de que não é possível prever com absoluta convicção o resultado daquilo que se planeja aplicar no ensaio: o exercício vocal que funciona com um grupo pode não dar certo com outro, e mesmo aquilo que trouxe bons resultados para o coro em um dia pode não ser tão produtivo no mês seguinte.

As competências necessárias a uma estratégia de preparação vocal relacionam-se, segundo nossa experiência dentro do *Comunicantus: Laboratório Coral*, com os elementos descritos nos itens anteriores: a percepção da produção vocal do coro (e consequente conhecimento e domínio de uma técnica vocal eficiente e saudável); a capacidade de expressar, de forma adequada ao grupo, a orientação direta e o *feedback*; e a habilidade de optar por uma concepção estética. Já a iniciativa parece-nos estar relacionada à flexibilidade para rever as próprias ações de acordo com aquilo que o regente recebe do coro, isto é, a partir do resultado sonoro do grupo a cada momento. Associada às competências já descritas, essa flexibilidade pode, então, conduzir à incorporação da incerteza nas ações com o coro.

Embora a estratégia prevaleça sobre o programa, Morin explica que há uma relação de complementaridade entre eles:

Programa e estratégia recorrem um ao outro. A complexificação dos programas, longe de eliminar toda a estratégia, multiplica as possibilidades de suspender o programa em proveito de uma iniciativa estratégica, prevê e pré-organiza as condições da passagem à estratégia. O desenvolvimento das estratégias, longe de suprimir os programas, aumenta as ocasiões de utilizar as sequências programadas, que economizam energias, tempos, atenções e permitem o pleno emprego das competências estratégicas nos pontos e momentos decisivos. A noção de estratégia, contudo, permanece mais rica, ampla, fundamental que a de programa. Os programas nascem de uma estratégia, não o inverso. (MORIN, 2005, p. 252)

A frequente utilização de um exercício vocal para alcançar determinado objetivo ou de uma ordem para os exercícios vocais remete, assim, a uma sequência programada —

como explica Morin —, que se estabelece a partir da aplicação de estratégias e da observação de seus resultados dentro do conjunto. Entretanto, por ser parte da estratégia, a sequência é constantemente reavaliada e rediscutida, pois se consideram o coro e as necessidades de aprendizagem que ele tem naquele momento.

Como mencionamos no início deste capítulo, todos os ensaios dos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* são planejados e posteriormente avaliados tanto de forma escrita quanto por meio de discussões em aula, buscando compreender se uma estratégia trouxe resultados bons ou não e por quê. A partir dessa avaliação, planeja-se o próximo ensaio. Semelhante à estrutura da pesquisa-ação⁸⁸, a reflexão não está presente apenas em um estágio específico desse ciclo de planejamento-ação-avaliação, mas acontece em todos esses passos. Durante o período no qual realizamos a preparação vocal dos coros Oficina e Escola, a escolha dos exercícios vocais e de sua sequência sempre foi feita por meio da reflexão dentro desse ciclo de planejamento-ação-avaliação.

Entre as incertezas e instabilidades que fazem parte das atividades com os coros, incluímos também o giro de cantores, explicado no item 1.1, que faz com que o Coral Escola e o Coral Oficina dificilmente se mantenham formados pelas mesmas pessoas por mais de um semestre. Essa constante mudança dentro do grupo traz incertezas, pois os procedimentos utilizados anteriormente podem não funcionar com seus novos integrantes. Além disso, a renovação de coralistas provocada pelo giro cria um desequilíbrio no grupo; este, no entanto, pode desencadear um maior crescimento não somente do coro, mas também da própria equipe de estagiários.

Para melhor compreendermos esta contradição, retomamos aqui a ideia do coro como um sistema⁸⁹ e, especificamente, como um sistema aberto, cuja definição comporta principalmente a noção de um organismo vivo que necessariamente depende de seu exterior, isto é, dos meios ambiental, social e cultural (MORIN, 2011). A perspectiva de que o coro é um organismo vivo está presente no trabalho de Ramos, que o descreve como um “organismo-instrumento coral” (RAMOS, 2003, p. 98), e também no livro do regente Kurt Thomas, que afirma: “O coro é um ser vivo com uma alma viva”⁹⁰ (THOMAS, 1979, p. 4).

⁸⁸ As características da pesquisa-ação foram explicadas na Introdução deste trabalho.

⁸⁹ Ver explicação ao final do item 1.2.

⁹⁰ “Der Chor ist ein Lebewesen mit einer lebendigen Seele” (THOMAS, 1979, p. 4).

Morin explica que o sistema aberto, por interagir com o exterior e alimentar-se dele, comporta um desequilíbrio que, não obstante, permite que o sistema se mantenha equilibrado. Há, com isso, um paradoxo, pois “as estruturas permanecem as mesmas, ainda que os constituintes sejam mutantes” (MORIN, 2011, p. 21). Mais do que isso, existe uma “relação indissolúvel entre a manutenção da estrutura e a mudança dos constituintes” (MORIN, 2011, p. 21-22). Este paradoxo é exemplificado por Morin com o fato de que as moléculas e as células do corpo humano, que necessitam do alimento externo, estão em constante renovação, por mais que o organismo continue em aparente estabilidade.

Traçando um paralelo entre o sistema aberto e a atividade do coro — e, aqui, especificamente com o *Comunicantus: Laboratório Coral* —, podemos considerar o conceito de Coral Escola como uma estrutura que pressupõe a mudança trazida pelo giro. Isto é, o giro faz parte desse conceito, de forma que a renovação de integrantes do coro está prevista na estrutura de trabalho. Ao assumir coralistas com experiências diversas ou mesmo sem experiência prévia, o giro, por um lado, desequilibra o grupo. Todavia, conforme os novos se integram no coro e interagem com os antigos, surge novamente um equilíbrio que, acompanhado pelo acúmulo de conhecimento em espiral⁹¹ promovido por essa interação, pode levar o conjunto a um novo patamar técnico e artístico. Isso acontece, por exemplo, quando coralistas que participam do Coral Escola Comunicantus já há alguns anos — dentre os quais alguns que ingressaram sem qualquer experiência vocal ou coral anterior — acumulam, com a prática, conhecimentos e habilidades, a ponto de se tornarem referência para novos integrantes do grupo, transmitindo a eles sua experiência e, assim, solidificando e incorporando cada vez mais esses conhecimentos em sua própria atuação⁹².

Ao interagir com o meio externo e dele se alimentar, o sistema aberto entra em desequilíbrio para, depois, voltar a se equilibrar. Por causa desta relação fundamental, “o sistema só pode ser compreendido se nele incluirmos o meio ambiente” (MORIN, 2011, p. 22), de forma que “metodologicamente, torna-se difícil estudar os sistemas abertos como entidades radicalmente isoláveis” (MORIN, 2011, p. 22). Aqui, o sistema aberto é o coro, e o meio é a nossa realidade sociocultural, da qual o giro é parte. A necessária interação entre um e outro é o que torna tão importante, como explicado na Introdução deste trabalho, falar de um coro

⁹¹ Ver citação de Igayara e Ramos (1992) ao início do item 1.1.

⁹² Falaremos mais sobre isso no item 2.1.

real. As atividades realizadas dentro do *Comunicantus: Laboratório Coral* consideram tanto o meio quanto a especificidade de cada coro, buscando adequar-se a ambos. Características como o giro e a ausência de experiência musical anterior, que são parte do contexto sociocultural no qual nossos coros estão inseridos, podem trazer desafios estimulantes e saudáveis quando são integradas, e não negadas, pelas estratégias de ensaio e de ensino.

Considerar o contexto real do coro e elaborar estratégias adequadas a ele não significa, porém, que haja uma resignação para com esta situação sociocultural:

A estratégia não pode ser concebida apenas como uma adaptação a um meio: é uma adaptação às incertezas e aos riscos de um meio, o que é contrário de uma adaptação *stricto sensu*, visto que a estratégia desenvolve precisamente uma autonomia em relação ao meio. A estratégia não pode ser concebida somente como um ajustamento da ação às circunstâncias, isso seria esquecer que ela é também transformadora das circunstâncias. (MORIN, 2005, p. 256)

Remetendo novamente ao item 1.1, lembramos aqui a citação de Ramos sobre sua motivação para criar o Coral Escola Comunicantus e destacamos que o objetivo com esse grupo não é somente ensinar os alunos a trabalhar com coros formados por leigos, mas “também prepará-los para transformar essa realidade” (RAMOS, 2003, p. 12). Essa transformação acontece, é claro, de forma gradativa e no ritmo e na possibilidade de cada um. Ela se dá primeiramente dentro de cada coralista que, ao reconhecer a importância da prática musical, pode, eventualmente, vir a questionar valores da nossa sociedade, na qual aquisições materiais parecem ter se tornado mais significativas do que o desenvolvimento pessoal proporcionado, por exemplo, pela Arte.

A preparação vocal — compreendida aqui como um caminho para desenvolver e moldar a sonoridade de um conjunto por meio do ensino-aprendizagem da técnica vocal — considera, por conseguinte, o coro real que a nós se apresenta, assim como o resultado sonoro ao qual o grupo chega em cada ensaio. Consequentemente, o *Comunicantus: Laboratório Coral* não possui um programa de preparação vocal, assim como não estimula métodos ou estruturas engessadas, mas busca elaborar estratégias de ensaio e de ensino a partir da realidade e do momento de cada coro. Essas estratégias de ação são formuladas a partir da constante consideração das necessidades e das dificuldades do coro em relação ao repertório e aos aspectos educativos, dentre os quais destacamos e aqui estudamos a técnica vocal. No item 3.12, serão apresentados alguns dos exercícios vocais elaborados de acordo com necessidades específicas de cada coro e que fizeram parte das estratégias aplicadas na busca por solucionar problemas e oferecer meios para o desenvolvimento do coro.

Neste capítulo, foram expostos a estrutura e os objetivos do *Comunicantus: Laboratório Coral*, em especial do trabalho com os coros Escola e Oficina. Falamos sobre os princípios que definem o conceito de Coral Escola, fundamento para todas as atividades, e sobre a relação desses com os desafios educativos do século XXI. Esses princípios influenciam diretamente o trabalho prático realizado com os coros, inclusive a preparação vocal, compreendida como uma atividade complexa que pressupõe não somente a interação de conhecimentos diversos em regência coral e pedagogia vocal, mas também o cuidado com a voz de cada indivíduo dentro do trabalho coletivo.

Com esta perspectiva, a formação do estagiário em preparação vocal inclui alguns saberes e habilidades: 1) a realização da classificação vocal de cada participante, para conhecer e auxiliar na formação da memória de sua voz; 2) a percepção da produção vocal do coralista, por meio da audição, da visão, das sensações musculares e da sensibilidade vibracional; 3) o desenvolvimento de uma concepção estética do som que se deseja alcançar; 4) conhecimentos relacionados à pedagogia, para auxiliarem na orientação direta (“mini-aula” sobre um novo aspecto da técnica vocal) e nos momentos de correção ou *feedback*. Por compreender o coro como sistema aberto, um organismo vivo, todos estes conhecimentos, habilidades e procedimentos são utilizados de forma integrada e interativa para desenvolver estratégias para a preparação vocal, que são constantemente avaliadas e reavaliadas em função do trabalho com o coro.

No próximo capítulo, detalharemos o perfil do Coral Escola e do Coral Oficina Comunicantus, descrevendo um pouco do trabalho realizado com cada grupo. Apresentaremos também uma descrição das principais características vocais de seus integrantes, assim como das dificuldades que eles costumam ter em relação à afinação.

CAPÍTULO 2 — PERFIL E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS VOCAIS DOS CORALISTAS

Este capítulo será dedicado a uma descrição mais detalhada do perfil do Coral Escola Comunicantus e do Coral Oficina Comunicantus, das características e das dificuldades vocais mais comuns de seus coralistas iniciantes.

Nos itens 2.1 e 2.2, falaremos da atividade no Coral Escola e no Coral Oficina, respectivamente, apresentando também alguns dados sobre o conhecimento musical prévio de seus integrantes. Enfatizamos que essa experiência anterior, apesar de poder incluir aulas particulares ou em conservatórios, nem sempre aconteceu por meio do estudo formal de algum instrumento ou de canto, podendo se referir também a *workshops*; à participação em outros coros comunitários, escolares, de igreja, etc.; ou a atividades praticadas somente por um curto período de tempo e, eventualmente, só durante a infância.

Em relação ao trabalho com o Coral Oficina, serão descritas algumas das estratégias utilizadas nos ensaios para colaborar, principalmente, com o desenvolvimento da afinação no conjunto.

No item 2.3, apresentaremos as principais características vocais dos coralistas iniciantes destes dois grupos e, no item 2.3.1, falaremos especificamente das dificuldades mais comuns com afinação. Ao longo destes itens, buscamos indicar os exercícios — descritos no capítulo 3 — que costumam ser utilizados para trabalhar a produção vocal do coro, associando a percepção das dificuldades vocais com os exercícios da preparação vocal. Descrevemos, também, algumas indicações e sugestões que podem ser feitas ao coro quando tais dificuldades surgem, seja durante a realização dos exercícios vocais, seja ao trabalhar o repertório.

2.1. Coral Escola Comunicantus

O Coral Escola Comunicantus recebeu este nome por ser, de fato, uma escola tanto para alunos estagiários do *Comunicantus: Laboratório Coral* quanto para seus coralistas. Já mencionamos anteriormente que o coro existe desde 2001 e é formado por membros da USP (alunos, funcionários e professores) e também pelo público externo à Universidade. Ele realiza um ensaio por semana, com duração de 2 horas e 10 minutos. Integramos a equipe de regentes e monitores do coro entre os anos de 2007 e 2010, tendo atuado eventualmente como preparadora vocal nos anos de 2008 e 2009 e assumido toda a preparação vocal em 2010. Participamos da audição individual para classificação vocal dos coralistas que ingressaram no coro nos anos de 2009 e 2010.

Em 2010, o grupo contava com uma média de 36 coralistas, dos quais 10 participavam das atividades há pelo menos 3 anos. Dentre todas as pessoas que integravam o Coral Escola naquele ano, 74% já tinham tocado ou tocavam algum instrumento musical e 24% já tinham feito ou faziam aulas de canto. Em relação à participação em um coro, ao considerarmos a experiência anterior ao momento da inscrição no Coral Escola — isto é, ignorando a prática que alguns adquiriram ao longo dos anos que já vinham participando do grupo — 54% dos participantes já tinham cantado em um coro. Se, no entanto, for considerada a experiência dos 10 coralistas que participavam do Coral Escola há pelo menos 3 anos, a porcentagem de integrantes com prática coral sobe para 72%, conforme indica a Tabela 2.1.

Tabela 2.1 - Prática instrumental, experiência em coro e aulas de canto de integrantes do Coral Escola Comunicantus no ano de 2010

Descrição	Prática instrumental	Experiência em coro	Aulas de Canto
Situação anterior à participação no Coral Escola	74%	54%	24%
Situação considerando a participação no Coral Escola por pelo menos 3 anos	-	72%	-

A cada início de semestre são abertas inscrições para novos integrantes, de forma que, por mais que alguns permaneçam nas atividades por mais tempo, há sempre um giro de coralistas. Lidar com essas diferenças de conhecimentos e de experiências musicais faz parte da rotina de trabalho e é sempre um desafio; todavia, no Coral Escola *Communicantus*, o fato de haver participantes que estão do coro já há alguns anos colabora com o desenvolvimento do conjunto, pois esses coralistas tornam-se referências para os ingressantes, resultando em um acúmulo de conhecimento em espiral, como comentado no item 1.3.4. Com a chegada de novos participantes, conceitos basais como respiração e apoio são sempre retomados. Nesses momentos, o coralista mais experiente tem a oportunidade de rever os conteúdos que já assimilou pelo ponto de vista não mais de iniciante, como ele um dia foi, mas considerando a prática que adquiriu. Ele também pode, ao interagir com os recém-chegados, eventualmente reconhecer, nestes, dificuldades que ele próprio já superou. Com isso, ele se apropria cada vez mais de seus conhecimentos e os solidifica, possibilitando o alcance de outro patamar de compreensão e de domínio de tais conteúdos.

Não podemos esquecer, contudo, que todo o trabalho nos coros comunitários do *Communicantus: Laboratório Coral* é feito em equipe, de forma que cada naipe geralmente tem um monitor que não só realiza os ensaios de naipe, mas também canta com o grupo durante todo o ensaio, tornando-se, assim, um modelo e uma forte referência. Porém, com a presença de coralistas mais experientes, o trabalho do monitor, em geral, ganha maior alcance, pois esses coralistas também trazem segurança ao naipe, mesmo sem fazê-lo intencionalmente. No Coral Escola, a presença da equipe e de coralistas mais antigos costuma fazer com que os novos integrantes se familiarizem mais rapidamente com o processo de ensino-aprendizagem da técnica vocal, se comparado ao Coral Oficina, como veremos mais à frente.

A preparação vocal ao início do ensaio do Coral Escola costuma ter 30 minutos de duração e é estruturada, como será explicado no próximo capítulo, com exercícios para alongamento e relaxamento físicos, respiração e apoio e exercícios vocais, que são realizados com o coro todo (dentro, claro, da extensão adequada para vozes graves e agudas). Somente em casos específicos⁹³, nos quais se observa a necessidade de separar os naves, é que exercícios vocais são realizados só com homens e depois só com mulheres, ou separando vozes graves de agudas.

⁹³ Em 2010, por exemplo, o naipe de contraltos tinha forte tendência a cantar somente com ressonância de peito. Neste ano, realizávamos exercícios específicos com contraltos para trabalhar a ressonância de cabeça.

Os integrantes do Coral Escola têm, em geral, uma postura física boa; mesmo assim, eles são constantemente lembrados a mantê-la, especialmente nos momentos do ensaio em que cantam sentados. A afinação do conjunto, embora não seja perfeita, também costuma ser boa; afinal, a maior parte de seus integrantes tem alguma experiência coral. Todavia, apoio, ressonância, impostação da voz, entre outros aspectos da técnica vocal, precisam ser constantemente trabalhados na preparação vocal e durante os ensaios, assim como outras questões que serão apresentadas no item 2.3.

2.2. Coral Oficina Comunicantus

No capítulo anterior, relatamos que o Coral Oficina Comunicantus foi criado em 2008 com o objetivo de ser um laboratório, uma oficina de trabalho com um grupo totalmente iniciante, formado por estudantes da USP possivelmente sem qualquer experiência coral anterior. O coro manteve suas atividades até o final do ano de 2010, contando, neste último ano, com uma média de 32 coralistas. O grupo realizava um ensaio semanal de 1 hora e 15 minutos de duração. Fizemos parte do Coral Oficina durante todo o período de suas atividades, atuando como monitora, preparadora vocal e regente, e participamos da audição individual para classificação vocal de praticamente todos os coralistas que integraram o conjunto.

Dentre os participantes do coro no ano de 2010, 60% já haviam tido alguma prática instrumental, 43% tinham participado de um coro e 11% tinham feito aulas de canto, como indicado na Tabela 2.2.

Tabela 2.2 - Prática instrumental, experiência em coro e aulas de canto de integrantes do Coral Oficina Comunicantus no ano de 2010

Descrição	Prática instrumental	Experiência em coro	Aulas de Canto
Integrantes em 2010	60%	43%	11%

Por ser formado somente por estudantes da USP que a cada semestre têm mudanças nos horários das disciplinas de seus cursos, o giro de coralistas no Coral Oficina era bem mais frequente do que no Coral Escola. Apesar de alguns coralistas terem cantado no coro durante quase todo o período da existência deste, cerca de metade dos integrantes permanecia nas atividades somente por um semestre.

O giro mais frequente, unido ao fato de ter sido o coro criado recentemente, tornava as dificuldades vocais dos participantes bem maiores do que no Coral Escola, mesmo com a constante presença dos monitores. Os integrantes pareciam ter mais necessidade de uma referência vocal, dando, às vezes, a impressão de que um único monitor por naipe era insuficiente para a demanda do coro. As características e as dificuldades vocais que serão descritas no item 2.3 eram, em geral, bastante acentuadas no Coral Oficina. O ritmo de desenvolvimento da técnica vocal era mais lento não só por serem os coralistas mais iniciantes e pelo giro, mas também porque a duração do ensaio era mais curta, com quase uma hora a menos do que o ensaio do Coral Escola. A preparação vocal tinha duração de 20 a 25 minutos, e o tempo de ensaio mais curto implicava a escolha de prioridades para o trabalho.

Neste grupo, problemas com afinação eram frequentes e estavam parcialmente relacionados a dificuldades com questões técnicas, como postura, respiração e apoio⁹⁴. Para ensinar aos estagiários como melhorar a afinação do conjunto, o Prof. Marco Antonio da Silva Ramos eventualmente realizava a preparação vocal, cujo foco estava estrategicamente centrado no trabalho com respiração e apoio e na conexão destes com a emissão vocal. Por exemplo, em um dos primeiros ensaios do Coral Oficina, em abril de 2008, ele deu uma “mini-aula” sobre respiração e apoio, realizando primeiro exercícios com a consoante surda [s] e, em seguida, com a vogal [i], sustentada na nota Mi. O objetivo destes exercícios foi treinar a respiração e o apoio, primeiramente sem fonação, por meio da consoante [s], para depois combiná-los com a atividade das pregas vocais na emissão em [i]⁹⁵. No ano seguinte, em ensaio de junho de 2009, o Prof. Marco Antonio realizou exercícios de respiração com [zi], com o mesmo objetivo de conectar a respiração e o apoio à emissão vocal⁹⁶. Nestes dois

⁹⁴ No item 2.3.1 falaremos de forma mais ampla sobre as dificuldades com afinação nos coros comunitários. Por agora, concentramo-nos em descrever estratégias utilizadas especificamente com o Coral Oficina Comunicantus.

⁹⁵ Este procedimento está registrado na avaliação do ensaio de 16/04/2008, por nós redigida (COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL, 2008a).

⁹⁶ Este procedimento está registrado na avaliação do ensaio de 10/06/2009, redigida por Márcio Aparecido Ocon da Silva (COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL, 2009a).

momentos, o trabalho trouxe resultados imediatos, claramente melhorando a afinação do conjunto. Mesmo assim, depois destes momentos pontuais, os alunos estagiários continuavam aplicando estratégias semelhantes nos ensaios seguintes, dando continuidade ao trabalho iniciado pelo Prof. Marco Antonio.

As dificuldades com afinação no Coral Oficina, porém, nem sempre pareciam estar relacionadas somente com questões da técnica vocal — eram, algumas vezes, relativas também à falta de familiaridade com a audição interna⁹⁷. Alguns integrantes tinham, por exemplo, dificuldade para repetir a nota dada para a realização de um exercício vocal; outros se confundiam com a diferença de Oitava entre vozes masculinas e femininas. Uma das soluções encontradas para esta última questão foi realizar os exercícios vocais só com homens e depois só com mulheres, facilitando a escuta da região vocal cantada por cada um desses grupos. Esta foi a estratégia utilizada pelo Prof. Marco Antonio no mesmo ensaio de 2008 citado anteriormente, no qual, depois dos exercícios de respiração, ele realizou exercícios vocais em graus conjuntos, ainda com a vogal [i], separando as vozes femininas das masculinas. Esta estratégia continuou a ser amplamente utilizada pelos alunos estagiários.

Nos anos de 2008 e 2009, frequentemente se realizavam, ao início da preparação vocal, exercícios em *bocca chiusa*⁹⁸. O coro, no entanto, nem sempre conseguia realizá-la com liberdade, tendendo a cantar com uma sonoridade “espremida”, isto é, tensionando mandíbula, língua e laringe, ou com um som sem projeção, possivelmente porque as pregas vocais não estavam completamente aproximadas. Talvez eles também tivessem dificuldade para se escutar e para escutar os monitores, faltando-lhes assim a referência sonora. Todos estes aspectos somados resultavam em uma afinação comprometida, por isso, no ano de 2010, após o assunto ter sido discutido e avaliado em aula com os professores supervisores, se optou por realizar exercícios utilizando vogais, que serão apresentados no capítulo 3. A técnica de *bocca chiusa*, no entanto, continuou a ser ensinada e praticada com o grupo, pois ela estava presente no repertório do coro.

Em nossa experiência, o fato de ter ouvido individualmente quase todos os coralistas do grupo, por ocasião da classificação vocal, colaborou com a audição das vozes individuais no trabalho coletivo da preparação vocal e durante os ensaios do coro. A memória

⁹⁷ A audição interna será explicada no item 2.3.1, e costuma ser trabalhada de forma específica por meio do exercício vocal 3.

⁹⁸ Este e outros aspectos referentes à técnica vocal serão explicados no capítulo 3.

das qualidades vocais de cada coralista facilitou a percepção de uma produção vocal ineficiente nos indivíduos. No Coral Escola, não tivemos a mesma oportunidade, já que o coro existe desde 2001 e nossa atividade com ele se iniciou em 2007. Ao trabalhar paralelamente com o Coral Escola e com o Coral Oficina, observamos que, apesar de este último grupo ter maiores dificuldades vocais, o trabalho com ele tinha percepção e possibilidade estratégica diferentes das presentes à frente do Coral Escola, pois a memória mais definida e apurada das vozes individuais colaborava para a solução das questões práticas na preparação vocal.

No próximo item serão apresentadas as características mais comuns dos coralistas iniciantes do Coral Escola e Coral Oficina do *Comunicantus: Laboratório Coral*. O trabalho da preparação vocal é construído a partir das necessidades que se mostram em cada grupo e a cada momento específico; estas, quando trabalhadas, vão pouco a pouco se tornando a base técnica para uma produção vocal saudável.

2.3. Principais características vocais dos integrantes do Coral Escola e do Coral Oficina

No trabalho com os coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* e, especialmente, ao lidar com os iniciantes, uma das características mais frequentes nos coralistas é uma consciência corporal pouco desenvolvida. Isso costuma resultar em dificuldades para manter uma boa postura durante todo o ensaio e para respirar de forma apropriada. Em relação à postura, as falhas mais observadas costumam ser: peso do corpo distribuído só nos calcanhares ou em uma única perna; joelhos travados (hiperextensão); quadril forçado para a frente; lordose; coluna arqueada; ombros tendendo para a frente; peito comprimido para dentro e queixo muito levantado ou muito baixo. A respiração pode ter propensão a ser alta (clavicular), comprometendo a administração e o controle da expiração. Nos itens 3.1 e 3.2, apresentaremos os exercícios mais usados para trabalhar, respectivamente, a postura e a respiração no Coral Escola e Coral Oficina, dando especial atenção ao desenvolvimento da consciência corporal, que é um dos objetivos do trabalho.

A consciência do próprio corpo permite ao coralista administrar ativamente a musculatura envolvida no canto e também memorizar as sensações musculares experimentadas. Por isso, a ausência de tal consciência é geralmente um forte obstáculo ao aprendizado da técnica vocal:

Uma [...] coisa frequentemente observada em alunos de canto é a passividade da musculatura. Seguindo uma correção dirigida à colocação⁹⁹ e atingindo o resultado sonoro correto, o aluno não consegue repetir a mesma coisa mais tarde (ou até na mesma hora) – a musculatura já não lembra a sensação. (DRAHAN, 2007, p. 20)

Junto com essa dificuldade em relação à consciência corporal e, especificamente, à memória das sensações musculares envolvidas no canto, observamos nos iniciantes a predominância de outras características, que remetem ao resumo, elaborado por Bass (2009) e reproduzido abaixo na Tabela 2.3, sobre as principais diferenças entre cantores treinados e não treinados. Bass considera que cantores experientes costumam ter mais envolvimento e maior conexão com o próprio corpo, ao tempo que os iniciantes tendem a ser mais passivos fisicamente:

Tabela 2.3 - Resumo simples de cantores treinados versus não treinados¹⁰⁰

Não treinado	Treinado
Pouco envolvimento físico	Envolvido física, mental e emocionalmente
Forma e espaço ruins da vogal, som fraco	Som alto, vogais altas, foco do som
Pouca energia e suporte	Conectado ao corpo, cheio de energia
Nenhum conceito de ideias musicais	Implementação de ideias musicais completas
Desconhecimento da importância da escuta	Ouvintes ativos e críticos

Fonte: Bass, 2009, p. 50

Apesar de observarmos, como indicado por Bass (2009), uma propensão à passividade muscular entre os iniciantes do Coral Oficina e do Coral Escola, também existem

⁹⁹ “Colocação” é uma palavra comumente usada por professores de canto e regentes corais como sinônimo para a impostação (que vem do termo italiano *impostazione* ou *imposto*) e que se refere às sensações de ressonância durante a fonação. Este tema é aprofundado no item 3.3.

¹⁰⁰ “Simple outline of trained versus untrained singers. Untrained: Little physical involvement; poor vowel shape/space/weak tone; little energy/support; no concept of musical ideas; unaware of the importance of listening. Trained: engaged physically, mentally, and emotionally; lifted sound/tall vowels/core in sound; plugged into body, brimming with energy; implements musical ideas throughout; active and critical listeners” (BASS, 2009, p. 50).

coralistas inexperientes que tendem para o outro extremo, isto é, a uma tensão exagerada na musculatura. Thurman considera que “a hiperfunção no canto (músculos desnecessários interferindo naqueles necessários; os necessários usados com muita energia) é um problema muito mais frequente do que a hipofunção (muito pouco esforço muscular na vocalização)”¹⁰¹ (THURMAN, 1983b, p. 18). Este autor cita como exemplos mais comuns de hiperfunção:

1) Respiração peitoral alta ou clavicular, que pode envolver músculos da região do pescoço/garganta, 2) excesso consciente de energia “forçada” nos músculos de expiração, portanto muito pouca confiança na energia de retração elástica, 3) uso de muitos músculos desnecessários na região do pescoço/garganta, 4) excesso de energia na adução (junção) e contração da musculatura das pregas vocais, e 5) excesso de energia nos músculos que são usados para transformar o som que está para surgir em vogais e consoantes.¹⁰² (THURMAN, 1983b, p. 18)

Como resultado da hiperfunção, a voz pode soar “pontuda” (muito fina, com um timbre muito agudo), “forçada” (sem liberdade, tensa) ou “áspera” (com a presença de ruídos) (THURMAN, 1983b). Outro autor que fala sobre o excesso de tensão em iniciantes é Garretson: “Coralistas novatos podem tensionar demais a língua e restringir o bom funcionamento do mecanismo vocal; uma qualidade de som fina, rasa é provavelmente o resultado”¹⁰³ (GARRETSON, 1998, p. 94).

Logo, uma questão importante consiste em aprender a dosar a energia empregada, tonificando os músculos somente na medida necessária e relaxando aqueles que precisam de flexibilidade ou que não estão envolvidos na produção vocal. Esse equilíbrio entre tónus e relaxamento, essencial para uma produção vocal livre e saudável, é considerado por Miller um desafio para os iniciantes: “O principal problema pedagógico entre jovens estudantes de canto não é que eles ‘empurrem’ a voz, mas que eles não aprenderam a aplicar energia física enquanto permanecem soltos e livres”¹⁰⁴ (MILLER, 1986, p. 177).

¹⁰¹ “Hyperfunction in singing (unnecessary muscles interfering with necessary ones; necessary ones used with too much energy) is much more frequent a problem than hypofunction (too little muscular effort in voicing)” (THURMAN, 1983b, p. 18).

¹⁰² “1) Upper chest or clavicular breathing which may involve muscles in the neck/throat area, 2) Too much conscious “driving” energy in the muscles of expiration, thus too little reliance on elastic recoil energy, 3) Use of many unnecessary muscles in the neck/throat area, 4) Too much energy in the adduction (bringing together) and contraction of the vocal fold muscles, and 5) Too much energy in the muscles which are used to form emerging sound into vowels and consonants” (THURMAN, 1983b, p. 18).

¹⁰³ “[...] novice choristers may tense the tongue too much and restrict the proper functioning of the vocal mechanism; a thin, shallow tone quality is likely to result” (GARRETSON, 1998, p. 94).

¹⁰⁴ “The chief pedagogical problem among young students of singing is not that they ‘push’ the voice, but that they have not learned how to apply physical energy while remaining loose and free” (MILLER, 1986, p. 177).

Conhecer essas características mais comuns de coralistas iniciantes pode servir como um ponto de partida para um trabalho vocal que estimule a consciência corporal e induza ao uso da energia física equilibrada, desenvolvendo as sensações de ressonância e as habilidades da audição interna e da escuta harmônica, assim como a musicalidade. Estes e outros aspectos mais específicos da técnica vocal (que serão discutidos no capítulo 3) são aqueles que a preparação vocal nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* busca desenvolver e aperfeiçoar.

Além das características apresentadas acima e na Tabela 2.3, foram encontrados outros hábitos vocais, que explicaremos a seguir, que podem ser trabalhados para alcançar uma produção vocal eficiente e um som mais homogêneo no conjunto.

Nos coros comunitários, é comum ouvirmos a vogal [a] sendo emitida de uma forma que resulta em um timbre aberto e estridente ou, às vezes, excessivamente nasal. No Alfabeto Fonético Internacional (IPA), existem dois símbolos para esta vogal, [a] e [ɑ], que representam sons distintos. O símbolo [a] refere-se ao português brasileiro e também a alguns sons do inglês americano e do francês, ao tempo que [ɑ] está presente em línguas como o inglês britânico, o alemão, o italiano e o francês¹⁰⁵. Segundo o quadro de vogais do IPA (reproduzido no item 3.6), [a] é classificada como uma vogal anterior aberta e [ɑ] como uma posterior aberta. Por haver uma propensão à estridência em [a], pede-se que seja articulada como [ɑ], conforme será descrito na explicação do exercício vocal 8.

A vogal [ɛ], por ser normalmente pronunciada com os lábios alongados na horizontal, também pode induzir a um som estridente: “Muitas vezes surgem dificuldades a partir da vogal ‘é’ [ɛ], por causa de suas variações dialetais no discurso. O cantor amador estica os lábios na horizontal e pressiona o som dentro da garganta”¹⁰⁶ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 57). Para evitar esta qualidade sonora, solicita-se que esta vogal seja produzida com os lábios mais arredondados e alongados verticalmente, todavia mantendo o dorso da língua alto e próximo ao palato duro, como lhe é característico.

¹⁰⁵ Ver reprodução do IPA, segundo Miller (1986), no Anexo 2 e do Sistema vocálico do português do Brasil, segundo Marques (2008), no Anexo 3.

¹⁰⁶ “Often difficulties arise from the vowel ‘ä’ [ɛ], because of its dialectic variations in speech. The amateur singer stretches the lips horizontally and presses the sound into the throat” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 57).

A precisão rítmica no conjunto costuma ser um desafio nos coros comunitários. Segundo Smith e Sataloff, o “ritmo é a habilidade musical mais fraca na maioria dos cantores amadores, apoiando-se em sua habilidade de imitação e memória tonal”¹⁰⁷ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 211). Para colaborar com essa precisão, as consoantes podem ter um papel decisivo, desde que sejam pronunciadas de forma clara e bem articulada: “Em muitos casos, os problemas rítmicos estão relacionados principalmente com fraca articulação das consoantes”¹⁰⁸ (PFAUTSCH, 1988, p. 100). A realização, por exemplo, de ritmos pontuados, que são muito comuns na música brasileira, pode ser facilitada se as consoantes presentes no texto forem bem articuladas, como sugerido na explicação do exercício vocal 31.

A pronúncia de uma ou mais consoantes ao final de uma palavra ou frase musical costuma exigir a atenção do iniciante, pois sua articulação é determinante para a precisão rítmica. Consoantes nas quais não há prolongamento de sua duração, como as oclusivas [t] ou [k], requerem atenção ao gesto do regente para que haja unidade e precisão na articulação em conjunto; consoantes que podem ser prolongadas, como [s] ou [l], também exigem essa atenção e são pronunciadas de forma curta. Especialmente a consoante [s] tende a ser antecipada ou prolongada — ou ambos —, por isso se pede aos iniciantes que ela seja curta e articulada junto com o gesto do regente. O trabalho para a precisão de articulação das consoantes ao final de uma palavra ou frase musical costuma ser feito principalmente durante o ensaio do repertório; entretanto, a articulação conjunta de consoantes como [s], [ʃ], [f], [p], [t] ou [k] também é treinada por meio dos exercícios de respiração 3, 4, 5 e 6.

A imprecisão rítmica no ataque de palavras iniciadas com vogais, especialmente em começo de frases musicais, geralmente é causada pelo golpe de glote. No caso da fonação que se inicia com uma vogal, a precisão do ataque surge a partir do relaxamento da laringe, que permite o ataque coordenado¹⁰⁹. Quando o coro tem dificuldade em iniciar a fonação com uma vogal e sem o golpe de glote, realizam-se exercícios vocais iniciados por vogais, sugerindo ao coro que pense em um “nano [h]” antes de emitir a vogal. Esta expressão, que vem de um processo pedagógico de preparação vocal realizado pelo Prof. Marco Antonio da

¹⁰⁷ “Rhythm is the weakest musical skill in most amateur singers, resting on their imitative skill and tonal memory” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 211).

¹⁰⁸ “In many instances, the rhythmic problems are primarily related to faulty articulation of consonants” (PFAUTSCH, 1988, p. 100).

¹⁰⁹ O golpe de glote e o ataque coordenado serão explicados no item 3.3.

Silva Ramos é ensinado em suas aulas de Regência Coral, visa evitar o ataque de vogais iniciais através do fechamento da glote (golpe de glote), em busca da precisão do ataque. Em um procedimento que tem evidentes resultados práticos, o Prof. Marco Antonio leva o coro a realizar, inicialmente, o ataque com um [h] aspirado; em seguida, pede que este “grande [h]” seja gradualmente reduzido a um “pequeno [h]”, depois um “mini [h]”, um “micro [h]”, até chegar a um “nano [h]”, que induz o coro ao ataque coordenado.

As mudanças dos registros vocais normalmente são bastante perceptíveis nos coralistas inexperientes, cujas vozes podem apresentar timbres distintos em cada registro. As notas que se encontram entre um registro e outro, denominadas *zona di passaggio* ou região de passagem, estão mais propensas a instabilidades na respiração, na afinação, na ressonância e na impostação: “É particularmente difícil para o cantor amador determinar e manter as proporções corretas de respiração, pensamento e relaxamento no ponto de mudança de registro”¹¹⁰ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 176-177). No capítulo anterior (item 1.3.1) já falamos sobre o que são os registros vocais; no item 3.9, serão apresentados os exercícios utilizados para homogeneizar a passagem de um registro para outro.

As melodias descendentes normalmente representam um desafio maior do que as ascendentes, pois elas exigem que a musculatura abdominal esteja firme, sustentando a emissão. Talvez os iniciantes tenham propensão a acreditar que o mais difícil é sempre o movimento ascendente e que, ao descer melodicamente, o apoio não é tão necessário: “Cantores amadores tendem a perder foco e apoio em materiais melódicos descendentes com muito mais frequência do que durante as passagens ascendentes”¹¹¹ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167). Os saltos do agudo para o grave em geral também são um desafio — pela mesma tendência a relaxar a musculatura do abdômen —, podendo resultar em um *glissando*¹¹² entre a nota aguda e a grave ou em queda da afinação. Especialmente no naipe de Baixos, pode haver uma tendência a cantar os intervalos descendentes de Quarta e de Quinta com afinação baixa (THOMAS, 1979). Nos coros comunitários do *Comunicantus*:

¹¹⁰ “It is particularly difficult for the amateur singer to determine and maintain the right ratios of breath, thought, and relaxation at the point of register shift” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 176-177).

¹¹¹ “Amateur singers tend to lose concentration and support on descending melodic material much more frequently than during ascending passages” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167).

¹¹² *Glissando* é um termo musical de origem italiana que significa “o deslizar rápido e contínuo de uma nota para a outra” (LACERDA, 1961, p. 115). Nos coros do *Comunicantus: Laboratório Coral* evita-se o *glissando* neste tipo de salto e no repertório, pois ele compromete a afinação do conjunto. Entretanto, o *glissando* pode ser utilizado em exercícios específicos, como será explicado no item 3.3.

Laboratório Coral, melodias e saltos descendentes são trabalhados, de forma mais específica e isolada, nos exercícios vocais 4, 11, 22, 25b, 32 e 12, 13, 19, 25c, respectivamente. No entanto, a rigor, todo exercício com uma melodia ou salto ascendente e descendente trabalhará esses elementos.

A realização de melodias e saltos descendentes pode tornar-se mais fácil se, ao cantá-los, o coralista imaginar um movimento ascendente: “Saltos e linhas descendentes apresentam problemas vocais específicos. É útil pensar em movimentos contrários ao padrão melódico (isto é, pensar para cima durante uma linha descendente e para baixo para frases ascendentes)”¹¹³ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 38). Na prática do *Comunicantus: Laboratório Coral*, esse movimento contrário ao da melodia costuma ser indicado através dos gestos do regente, que, no caso das melodias descendentes, realiza um movimento ascendente do braço com palma da mão para cima¹¹⁴. Se, mesmo assim, os coralistas continuam com dificuldade, pede-se que, ao cantar, eles próprios façam um gesto ascendente com a mão, incentivando-os a usar o apoio de forma mais consciente. O Prof. Marco Antonio da Silva Ramos¹¹⁵ conta que este recurso foi muito disseminado por meio do trabalho da cantora e professora Lúcia Passos, que, principalmente na década de 1980, ministrou cursos por todo o Brasil. Até hoje ele utiliza esta ideia do movimento contrário com seus alunos, remetendo ao trabalho desta professora¹¹⁶.

De forma semelhante à melodia ascendente, o iniciante está propenso a pensar que o mais difícil é cantar as notas agudas (das quais não é incomum ele ter medo), acreditando que a realização das notas graves é muito mais fácil. Por isso, é comum que deixe de apoiar adequadamente estas notas, o que resulta em queda gradativa da afinação: “Cantores amadores pensam que notas agudas são difíceis e as notas graves são fáceis. Ao descer, elas relaxam a sua concentração mental e o suporte da respiração simultaneamente. Notas graves

¹¹³ “Leaps and falling lines present special vocal problems. It is useful to think in contrary motion to the melodic pattern. (That is, think upward during a descending line and downward for ascending phrases)” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 38).

¹¹⁴ Outros gestos que costumam ser utilizados durante a preparação vocal no Coral Escola e Coral Oficina Comunicantus serão descritos no item 3.3.

¹¹⁵ Informação verbal.

¹¹⁶ O Prof. Marco Antonio da Silva Ramos teve extensa convivência com Lúcia Passos no período de 1982 a 1993, durante a participação nos Painéis FUNARTE de Regência Coral, originados do Projeto Villa-Lobos.

precisam ser cantadas com inteligência e apoio abdominal também”¹¹⁷ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 212). Aqui, novamente, ressalta-se, a cada exercício ou trecho musical cantado na região grave, que o apoio é imprescindível.

Os extremos de dinâmicas, como *fortissimo* ou *pianissimo*, também representam desafios: “Quando solicitados a aumentar o volume, cantores amadores pressionam suas vozes. O cantar suave pode carecer de energia, ritmo e ressonância”¹¹⁸ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 195). Há uma tendência no iniciante a cantar o *forte* de forma gritada ou “empurrada”, isto é, com pressão de ar excessiva e constrição na laringe, e o *piano* quase como um suspiro, quer dizer, com pouco apoio e sem completar a adução das pregas vocais¹¹⁹, formando-se entre elas uma fenda que resulta em um som no qual se ouve excessivamente a saída de ar¹²⁰. Cantar em *piano* com uma mistura de ar na voz é, segundo Miller, uma prática prejudicial ao desenvolvimento da técnica vocal, por não fazer uso adequado do apoio:

A mistura de ar [...] é reconhecidamente atraente na medida em que requer menos energia e menos tempo e habilidade para ser adquirida. Então, por que não fazer o que é mais fácil? Porque, quando analisado à luz do instrumento coordenado livremente, o “*piano* suave, como um suspiro” é um inimigo que entra na cidadela da técnica vocal para corroer suas bases ao remover, literalmente, seus pilares de apoio. Ele introduz na vocalização uma série de possibilidades destrutivas. Cantar em *piano* sustentado não deve causar nem uma mistura maior de ar no som nem um aumento da pressão glotal como um dispositivo para a diminuição do volume.¹²¹ (MILLER, 1986, p. 172)

A mistura de ar na voz torna mais fácil a realização do *piano*, pois a adução incompleta das pregas vocais não exige do iniciante tanto controle da saída de ar:

¹¹⁷ “Amateur singers think that high notes are hard and low notes are easy. When descending, they relax their mental concentration and their breath support simultaneously. Low notes need to be sung with intelligence and abdominal support, too” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 212).

¹¹⁸ “When asked to increase volume, amateur singers press on their voices. Soft singing may lack energy, tempo, and resonance” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 195).

¹¹⁹ Pregas vocais são popularmente chamadas de “cordas” vocais, este termo, contudo, “é incorreto pois não se tratam de cordinhas, como as do violão, mas sim de dobras ou pregas de musculatura” (BEHLAU; REHDER, 1997, p. 2).

¹²⁰ Na fonoaudiologia, esta qualidade vocal é chamada de voz soprosa, que significa a “voz com escape de ar não sonorizado, resultado do fechamento incompleto das pregas vocais durante a vibração; é geralmente o resultado de técnica incorreta ou de muita tensão durante a emissão” (BEHLAU; REHDER, 1997, p. 42).

¹²¹ “Breath admixture [...] is admittedly appealing in that it requires less energy, and less time and skill to acquire. Then why not do what is easiest? Because when examined in the light of the freely coordinated instrument, ‘soft, sighing piano’ is an enemy that enters the citadel of vocal technique to erode its foundations by literally removing its supportive pillars. It introduces into vocalism a number of destructive possibilities. Sustained piano singing should cause neither a higher mixture of breath in the tone nor an increase in glottal pressure as a device for diminishing volume” (MILLER, 1986, p. 172).

É claro que um bom cantor usa quantidades eficientes, menores, de fluxo de ar ao cantar suavemente do que o cantor não treinado. O *piano* “suspirado, bocejado” permite quantidades elevadas de fluxo de ar, porque as pregas vocais não estão eficientemente aproximadas.¹²² (MILLER, 1986, p. 172)

Coralistas são, portanto, orientados a cantar trechos em *piano* mantendo o mesmo apoio e foco do *forte* e com um fluxo de ar contínuo, todavia mais lento e cuidadosamente controlado. A realização da dinâmica *piano* exige domínio técnico e maturidade vocal, e, apesar de não ser simples para os iniciantes, é trabalhada e aperfeiçoada paralelamente ao desenvolvimento de outros aspectos: “Cantar em *piano* é frequentemente um refinamento técnico que aumenta gradualmente com a maturidade física do instrumento vocal”¹²³ (MILLER, 1986, p. 180).

Crescendi e *decrescendi* são outro desafio, pois implicam o controle respiratório: “Cantores iniciantes tenderão a perder apoio no *decrescendo*, ao invés de controlarem cuidadosamente a liberação do ar. Por esta razão, é melhor não usar o termo ‘suave’ ao se referir ao *piano* ou *pianissimo*: cantores precisam ser lembrados de ‘manter-se energizados!’”¹²⁴ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 98). Na preparação vocal dos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, costuma-se utilizar os exercícios vocais 29 e 30 para trabalhar *crescendi* e *decrescendi*, assim como as dinâmicas *piano* e *forte*.

Outro cuidado ao trabalhar com iniciantes diz respeito à dinâmica em relação à altura cantada. A tendência é associar notas agudas com a dinâmica *forte* e notas graves com menor volume de som: “Cantores naturalmente cantarão notas agudas mais fortes que notas graves”¹²⁵ (GEORGE, 2010, p. 49). Esta propensão costuma ser equilibrada através de exercícios, principalmente aqueles apresentados no item 3.10.

No próximo tópico, teremos como foco as dificuldades referentes à afinação.

¹²² “It is clear that a good singer uses efficient, lower airflow rates when singing softly than does the untrained singer. The ‘sighing, yawning’ piano permits high airflow rates because the vocal folds are not efficiently approximated” (MILLER, 1986, p. 172).

¹²³ “Piano singing is frequently a technical refinement that increases gradually with the physical maturation of the vocal instrument” (MILLER, 1986, p. 180).

¹²⁴ “Beginning singers will tend to lose support on the *decrescendo* rather than carefully controlling the release of breath. For this reason it is better not to use the term ‘soft’ when referring to *piano* or *pianissimo* singing: singers need to be reminded to ‘keep energized!’” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 98).

¹²⁵ “Singers will naturally sing high notes louder than low notes” (GEORGE, 2010, p. 49).

2.3.1. Dificuldades com afinação

Talvez uma das grandes preocupações de regentes, ao trabalhar com coros comunitários, seja a precisão da afinação¹²⁶, que, em âmbito coletivo, costuma ser um desafio, especialmente quando os integrantes do coro não têm experiência alguma com o canto. As dificuldades com afinação existem nos mais diversos níveis, atingindo não somente pessoas que não conseguem reproduzir uma melodia conhecida, mas mesmo músicos profissionais. Nas palavras do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos: “A afinação é um objetivo para a vida inteira”¹²⁷. Logo, o desafio consiste em aprender a afinar. Para isso, descreveremos, então, alguns elementos que influenciam diretamente a afinação.

Cantar, por exemplo, um exercício vocal afinado envolve a escuta atenciosa da nota de referência (a primeira nota da melodia do exercício ou o acorde da tonalidade), a imaginação mental desse som, a percepção da altura dessa nota e, por fim, a utilização do aparelho fonador de forma que ele de fato reproduza o som escutado e imaginado. Em termos técnicos, poderíamos dizer, então, que a afinação no coro depende da memória — que engloba a escuta atenta da nota de referência, a audição interna e o ouvido musical (ou percepção musical) — e também da técnica vocal¹²⁸. Falaremos, a seguir, sobre cada um destes aspectos.

Para desenvolver a concentração para ouvir, é necessário, primeiramente, que o regente cante ou toque claramente a nota que é a referência para o coro, chamando a atenção do grupo para ela. Às vezes é preciso tocar não somente uma nota, mas também o acorde da tonalidade ou mesmo as três ou quatro primeiras notas da melodia, para trazer ao coro a memória daquilo que os coralistas irão cantar:

Para regentes sem experiência com canto, é importante considerar o seguinte: para cantar uma nota, cantores amadores precisam tê-la ouvido.

¹²⁶ A afinação é compreendida aqui como “estar de acordo com um determinado sistema” (SOBREIRA, 2003, p. 29); neste trabalho, o sistema utilizado é o temperamento igual. A questão da afinação, contudo, insere-se em um contexto cultural mais amplo, cuja exploração foge ao âmbito desta pesquisa. Sugerimos a leitura do livro de Silvia Sobreira (2003) para maior aprofundamento neste tema.

¹²⁷ Informação verbal.

¹²⁸ Ao escrever sobre a desafinação vocal em adultos, Sobreira considera que “tanto os problemas relacionados à percepção musical quanto aqueles que se referem ao domínio vocal podem causar a desafinação” (SOBREIRA, 2003, p. 114). Acrescentamos os aspectos da escuta da nota de referência e da audição interna, inseridos na questão da memória, por considerarmos tais elementos importantes para a produção vocal, conforme será explicado a seguir.

[...] Muitas vezes, regentes corais com extensa experiência pianística ou instrumental não conseguem perceber a falta de experiência que cantores amadores têm com a “imagem auditiva” que é o canto.¹²⁹ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167)

A “imagem auditiva” — também chamada de “audição interna” — refere-se à capacidade de ouvir mentalmente uma música ou um som. Ela é explicada de forma mais ampla pelo teórico russo Boris Teplov: “A audição interna nós devemos definir não somente como a capacidade de imaginar os sons musicais, mas como a capacidade de operar livremente¹³⁰ com as imagens auditivas musicais” (TEPLOV¹³¹, 1947, p. 226 apud DRAHAN, 2007, p. 6). A imagem sonora mental ajuda a cantar afinado na medida em que ela funciona como uma referência interna, pois o coralista pode utilizar essa imagem para controlar se a nota que emitiu está mesmo de acordo com aquela criada em sua mente: “Para cantar qualquer coisa é necessário claramente reproduzir na mente a imagem sonora. Isso será uma espécie de padrão para a comparação com o resultado que aparece depois da tentativa de extraí-lo” (DMITRIEV¹³², 2004, p. 77 apud DRAHAN, 2007, p. 43).

No entanto, talvez a principal colaboração que o desenvolvimento da audição interna ofereça para o aperfeiçoamento da afinação esteja relacionada com a produção vocal. Smith e Sataloff explicam que existe uma relação direta entre a audição interna e a fonação, pois esta última é iniciada a partir dos estímulos provocados pelas imagens mentais:

A fonação acontece em resposta a sinais neurolinguísticos. No canto, a imagem mental de uma nota musical desencadeia uma série de sinais, coordenados pelo sistema fonatório, auxiliados pela administração da respiração. O som cantado começa quando o pensamento inteligente encontra uma fonte de energia responsiva (respiração e oscilador).¹³³ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167)

Como a imagem sonora é determinante para a fonação, a dificuldade para cantar afinado pode, então, estar relacionada à falta de familiaridade com a imaginação mental: “a

¹²⁹ “For conductors without singing experience, it is important to consider the following: to sing a pitch, amateur singers must have heard the pitch. [...] Often, choral conductor with extensive keyboard or instrumental experience fail to realize the lack of experience amateur singers have with the ‘aural image’ that is singing” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167).

¹³⁰ A livre operação dessas imagens sonoras seria um passo à frente daquele proposto aqui, todavia não de menor importância.

¹³¹ TEPLOV, B. M. **Psicologia das capacidades musicais**. Leningrad: Música, p. 226, 1947.

¹³² DMITRIEV, L. **Fundamentos da metodologia vocal**. Moscou: Música, p. 77, 2004.

¹³³ “Phonation takes place in response to neurolinguistic signals. In singing, a mental image of a pitch sets off a series of signals, coordinated by the phonatory system, assisted by the breath management. The singing sound begins when intelligent thought meets a responsive power source (breath and oscillator)” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167).

maioria dos cantores amadores cantou junto com gravações ou com seus vizinhos, nunca praticando a imaginação mental cuidadosa e quieta de uma nota musical”¹³⁴ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167). A audição interna também ajuda a controlar o próprio aparelho vocal: “O coro deve ser disciplinado a ouvir antecipadamente o som que deve cantar. Essa escuta ‘interior’ também dá aos cantores maior controle sobre o todo o aparelho vocal”¹³⁵ (EHMANN, 1968, p. 43). Para colaborar com o desenvolvimento da audição interna nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, costuma-se realizar o exercício vocal 3.

A audição interna relaciona-se também com o ouvido musical, que é a capacidade de perceber, distinguir e memorizar diferentes alturas, durações e intensidades sonoras: “Ouvido musical é a habilidade do ser humano de receber as vibrações sonoras, distinguir infalivelmente as entoações e intervalos corretos dos incorretos” (MIKISHA¹³⁶, 1985, p. 48 apud DRAHAN, 2007, p. 32). Existem diferentes níveis de desenvolvimento do ouvido musical, e o nível sugerido por Mikisha remete àquele que se exige de músicos profissionais: no treinamento destes músicos, desenvolver esta habilidade faz parte da formação e ela costuma ser trabalhada nas aulas de percepção musical. Entretanto, há níveis de desenvolvimento do ouvido musical anteriores a este. Nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, por exemplo, não se espera que os coralistas saibam “distinguir infalivelmente” aquilo que ouvem; contudo, mesmo sem treinamento específico, um coralista inexperiente pode ser capaz de perceber se está cantando a mesma nota que seus colegas de naipe e até de se corrigir, ao reconhecer que está em outra altura. Esse tipo de percepção é um dos primeiros passos no desenvolvimento do ouvido musical e é também importante para o trabalho da afinação tanto individual quanto coletiva.

Observamos, por outro lado, que algumas pessoas têm bastante dificuldade em distinguir e diferenciar aquilo que ouviram. De acordo com Silvia Sobreira, “existem pessoas que não decodificam o que escutaram, não sabem se estão cantando agudo ou grave; pessoas desse tipo tem que, primeiro, aprender a ouvir” (SOBREIRA, 2003, p. 115). Portanto, ao

¹³⁴ “Most amateur singers have sung along with recordings or with their neighbors, never practicing careful, quiet mental imaging of a pitch” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167).

¹³⁵ “[...] the choir should be disciplined to hear the tone it is to sing beforehand. This ‘inner’ listening also gives the singers more control over the entire singing apparatus” (EHMANN, 1968, p. 43).

¹³⁶ MIKISHA, M. **Bases práticas da arte vocal**. 2nd ed. Kiev: Musichna Ukraina, p. 48, 1985.

trabalhar com iniciantes, não é raro ser necessário treinar os coralistas a ouvirem, isto é, a começarem a desenvolver o seu ouvido musical.

Todavia, às vezes a pessoa ouve e distingue as alturas, mas não consegue reproduzi-las vocalmente; isso pode acontecer porque a real percepção daquilo que é grave ou agudo associa-se também à técnica vocal e à memória física e muscular envolvida na fonação. Por isso, se a dificuldade com a afinação persiste, mesmo tendo desenvolvido a concentração para ouvir a nota de referência, a audição interna e o ouvido musical (e considerando que a pessoa não tenha nenhuma disfunção vocal ou cognitiva), a desafinação pode estar associada à ausência de técnica vocal (COX, J., 1989; DRAHAN, 2007; EHMANN, 1968; GRANT, 1987; POWELL, 1991; RAMOS, 1988; ROBINSON; WINOLD, 1976; SMITH; SATALOFF, 2006; THURMAN, 1983a; WINE, 2004).

A técnica vocal pode ser determinante para a afinação¹³⁷ e também ajuda pessoas com dificuldades para afinar: “O treinamento da técnica vocal tem se mostrado um meio eficaz para corrigir a desafinação” (SOBREIRA, 2003, p. 96). Drahan comenta que “ajustar a afinação, tanto geral (do coro) quanto individual (de cada um dos coralistas), [...] nem sempre depende de falta de desenvolvimento do ouvido musical [...], mas frequentemente de posição vocal correta” (DRAHAN, 2007, p. 34). A posição vocal refere-se à posição da laringe, à impostação da voz e ao equilíbrio da ressonância, aspectos que serão explicados no item 3.3. Sobre a relação entre a posição da laringe e a afinação, Smith e Sataloff (2006) explicam que a tendência a cantar com afinação alta está associada a uma posição elevada da laringe e ao excesso de energia e tensão; já a afinação baixa costuma ser causada por falta de energia e por uma posição muito baixa da laringe.

Na opinião de Robinson e Winold, a queda da afinação “é quase sempre causada por alguma forma de constrição no mecanismo vocal ou pela ausência de ação diafragmática”¹³⁸ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 166), ao tempo que a afinação alta pode acontecer “por causa do nervosismo, de uma respiração forçada, por cantar muito forte ou pelo excesso de dramatização da literatura coral”¹³⁹ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 166).

¹³⁷ Em nosso período de estágio PAE no Coral da ECA-USP (formado por alunos com conhecimentos em música), observamos que mesmo alunos com ouvido absoluto podem cantar desafinado (geralmente com afinação baixa) quando o apoio, impostação vocal ou outros aspectos técnicos não são usados eficientemente.

¹³⁸ “[...] is almost always caused by either some form of constriction in the vocal mechanism or by an absence of diaphragmatic action” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 166).

¹³⁹ “[...] due to nervousness, forcing the breath, oversinging, or overdramatization of the choral literature” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 166).

O excesso de tensão, especialmente na mandíbula, no pescoço e nos ombros, é, segundo Powell (1991), uma das causas mais comuns da desafinação provocada por questões técnicas, por isso os ensaios dos coros Escola e Oficina são sempre iniciados com exercícios de relaxamento e alongamento. A tensão pode interferir nos movimentos musculares e, conseqüentemente, comprometer a afinação:

Muitos cantores corais que são culpados por uma afinação falha não são deficientes em relação à percepção da altura; ao contrário, é a tensão que interfere e proíbe o ajuste preciso do mecanismo vocal, conforme suas partes se movem em resposta às instruções do cérebro. O efeito final é uma situação na qual a precisão da resposta mecânica é impedida e o resultado é uma afinação ruim. Esta condição quase sempre acontece devido a uma coordenação muscular imperfeita, raramente ligada a conceitos mentais indistintos.¹⁴⁰ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 165)

Além deste aspecto, problemas com postura e respiração também são motivos frequentes para problemas com afinação:

A má postura, um impedimento comum para boa produção vocal, torna extremamente difícil para os cantores cantarem com afinação consistente e previsível. [...] Problemas com administração da respiração [...] têm um efeito marcado sobre a precisão da afinação. Em geral, quando é utilizada uma respiração insuficiente, a afinação será baixa; quando usada uma respiração excessiva, é provável que a afinação fique alta.¹⁴¹ (POWELL, 1991, p. 43)

Com postura e respiração inadequadas, o apoio fica comprometido — pois estes três aspectos estão intrinsecamente relacionados, conforme será explicado no item 3.2 —, gerando outro empecilho para a precisão da afinação: “O apoio respiratório apropriado é obviamente necessário para um som ressonante, mas também é vital para cantar afinado. [...] Somente o som que é plenamente apoiado e livre pode estar afinado”¹⁴² (WINE, 2004, p. 23).

O regente Kurt Thomas explica que a ausência de relaxamento ao cantar é uma das principais causas da queda da afinação. Ele sugere que o regente evite usar qualquer expressão que remeta à ideia de alcançar notas agudas “por baixo” ou de “subir” até elas, isto

¹⁴⁰ “Many choral singers who are guilty of faulty intonation are not deficient in pitch perception; it is rather that tension interferes with and prohibits the accurate adjustment of the vocal mechanism as its parts move in response to instructions of the brain. The net effect is a situation in which the accuracy of the mechanical response is upset and the result is poor intonation. This condition is almost always due to an imperfect muscular coordination, seldom to hazy mental concepts” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 165).

¹⁴¹ “Poor posture, a common impediment to good vocal production, makes it extremely difficult for singers to sing with consistent, predictable pitch. [...] Problems with breath management [...] have a marked effect on pitch accuracy. In general, when insufficient breath is used, the tone will be flat; when too much breath is used, the tone is likely to go sharp” (POWELL, 1991, p. 43).

¹⁴² “Proper breath support is obviously necessary for resonant tone, but it is also vital to singing in tune. [...] Only a tone that is fully supported and free can be in tune” (WINE, 2004, p. 23).

é, carregando o registro de peito até o agudo. Ao contrário, deve-se chegar à nota “por cima”, ou seja, partindo do registro de cabeça. Ao longo da explicação do exercício vocal 11 descreveremos imagens que este autor sugere para evitar que a afinação fique baixa ao cantar notas agudas.

Segundo Smith e Sataloff (2006), algumas circunstâncias musicais específicas podem trazer dificuldades de afinação para o coro, como:

- Linhas descendentes (diatônicas ou disjuntas)
- Intervalos descendentes
- Passagens cromáticas (descendentes ou ascendentes)
- Saltos entre registros
- Notas repetidas
- Palavras com [ɛ] ou [a] ou [ɑ]
- Frases dentro de uma região de passagem
- Cruzamento de vozes
- Mudanças de dinâmica (*crescendo/decrescendo*, *messa di voce*, *eco*)
- Música que evoca emoções extremas.¹⁴³ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 212)

Dentre as situações listadas acima, já falamos das dificuldades que surgem por causa das mudanças de registro, das vogais [ɛ], [a] e [ɑ] e das diferentes dinâmicas. Sobre este último aspecto, vale acrescentar que a afinação tende a cair tanto em longos trechos cantados em *forte*, pois pode haver uma tendência ao excesso de tensão, quanto em trechos em *pianissimo*, que exigem muito controle respiratório (MARVIN, 1991).

Anteriormente também já explicamos a propensão à queda da afinação em linhas e intervalos descendentes, indicando os exercícios vocais utilizados para trabalhar esta dificuldade. Além desta tendência, Kurt Thomas explica que os intervalos ascendentes em Segundas Maiores e os descendentes de Segunda Menores também induzem a uma afinação baixa (THOMAS, 1979). Para evitar que isso aconteça, além da sugestão já feita para imaginar o movimento contrário ao do salto ou melodia, pode-se orientar os coralistas a pensar em intervalos mais amplos nos movimentos ascendentes e em intervalos mais curtos em passagens descendentes (GARRETSON, 1998; GRANT, 1987; MARVIN, 1991; PFAUTSCH, 1988). Este pensamento também é útil para manter a afinação em passagens cromáticas, que geralmente são um desafio para o Coral Escola e, especialmente, para o Coral Oficina.

¹⁴³ “Descending lines (diatonic or disjunct); Descending intervals; Chromatic passages (descending or ascending); Leaps to and from registers; Repeated notes; Words with [ɛ] or [a] or [ɑ]; Phrases within a passage; Voice crossings; Changes of dynamics (*crescendo/decrescendo*, *messa di voce*, *echo*); Music evoking extreme emotion” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 212).

O cruzamento de vozes — embora não seja frequente no repertório realizado com o Coral Escola e, especialmente, com o Coral Oficina — costuma ser difícil para seus integrantes, pois os coristas tendem a se confundir com esta situação. Contraltos, por exemplo, costumam estranhar quando cantam em uma região mais aguda que soprano e pensam que estão erradas; o mesmo pode acontecer no cruzamento entre as vozes de tenor e contralto. Nas ocasiões em que isso está presente no repertório, costuma ser suficiente explicar aos naipes o que acontece, indicando o trecho com o cruzamento e trabalhando-o no ensaio, de forma que os coristas fiquem seguros com sua melodia.

As emoções evocadas por uma música podem fazer com que o corista se esqueça de manter a postura ou não respire adequadamente; outros aspectos técnicos que implicam controle consciente podem ser abandonados quando ele se emociona de forma intensa. O desafio, portanto, consiste em manter o controle técnico e emocional ao mesmo tempo que se canta com musicalidade e expressão.

Manter a afinação quando há a repetição — ou também a sustentação — de uma nota costuma exigir muita atenção do corista iniciante. Primeiramente, há a tendência a pensar que, como não há mudança melódica e a nota é igual, então ela é fácil de cantar; assim, o cantor relaxa a musculatura e deixa de se concentrar mentalmente na nota que canta, geralmente fazendo com que a afinação caia. Um segundo motivo para isso é que o corista escuta outros naipes cantando movimentos melódicos e tende a acompanhar tal movimento, não repetindo exatamente a mesma nota, principalmente quando há mudança na harmonia. No exercício vocal 19, trabalha-se a repetição de notas em uníssono, ao tempo que o exercício vocal 28, a duas vozes, foi elaborado justamente para trabalhar, no Coral Oficina, a habilidade de sustentar uma nota, paralelamente ao movimento melódico de outro naipe. Para evitar a queda da afinação ao cantar notas repetidas, Thomas sugere que o cantor mantenha o relaxamento na laringe e pense que a nota repetida é um pouco mais alta (THOMAS, 1979).

Dificuldades também podem surgir quando há a repetição de uma nota ao articular diferentes vogais: “É [...] extremamente difícil para um coral cantar uma sucessão de notas na mesma altura, especialmente quando há uma grande variedade na sequência de sons vocálicos”¹⁴⁴ (PFAUTSCH, 1988, p. 101). Nos coros comunitários do *Comunicantus*:

¹⁴⁴ “It is [...] exceedingly difficult for a choir to sing a succession of notes on the same pitch, especially when there is a great variety in the sequence of vowel sounds” (PFAUTSCH, 1988, p. 101).

Laboratório Coral, costuma-se treinar a repetição de notas com mudanças de vogais por meio dos exercícios vocais 13, 21 e 29, neste último trabalhando também a escuta harmônica.

Há uma tendência a deixar com afinação baixa as vogais posteriores ([u], [o], [ɔ]), que são mais “escuras”, e com afinação alta as vogais frontais ([i], [e], [ɛ]), que são mais “brilhantes” (POWELL, 1991; THOMAS, 1979). Considerando a citação anterior de Smith e Sataloff, a respeito das dificuldades com as vogais [ɛ], [a] e [ɑ], concluímos que qualquer vogal pode levar à desafinação, se não for articulada adequadamente, conforme explica Pfautsch: “Problemas de afinação frequentemente são o resultado de sons vocálicos produzidos de forma inadequada ou incorreta”¹⁴⁵ (PFAUTSCH, 1988, p. 101). Por isso, tanto dentro de cada naipe quanto no conjunto, a unidade na articulação das vogais é essencial para uma boa afinação (GRANT, 1987; MARVIN, 1991). A partir do item 3.4 falaremos sobre a articulação das diversas vogais e no item 3.6 apresentaremos exercícios específicos para trabalhar a diferenciação de vogais.

Além desses elementos, Kurt Thomas explica que a Terça Maior de uma escala tende a ser cantada com afinação baixa (THOMAS, 1979). Tal propensão foi observada no Coral Oficina, de forma que o exercício vocal 32 foi elaborado justamente para trabalhar essa dificuldade.

O Prof. Marco Antonio da Silva Ramos costuma explicar em suas aulas e em seus ensaios que a afinação em um conjunto envolve três elementos: ritmo, timbre e memória¹⁴⁶:

- 1) O ritmo refere-se à mudança precisa das notas no conjunto: se algum naipe ou coralista antecipa ou atrasa o ataque de uma nota, o acorde formado pelo conjunto resultará desafinado, pois há uma quase imediata acomodação entre as vozes para chegar a uma nota única. Então, nos momentos de mudança de acorde, o ato de fazê-lo todos ao mesmo tempo impede essa acomodação.
- 2) O timbre relaciona-se principalmente com a impostação da voz, com o equilíbrio da ressonância, com a posição da laringe e com a articulação de vogais e consoantes. No entanto, se as vozes não estão suficientemente livres, as tensões provocam micromodificações na voz de cada um, que, no coletivo, levam à ocorrência de batimentos de harmônicos. Por isso, “uma afinação perfeita passa por um timbre bem resolvido, com grande homogeneidade, para que o conjunto possa se realizar bem também nos harmônicos

¹⁴⁵ “Pitch problems are often the result of poorly or incorrect produced vowel sounds” (PFAUTSCH, 1988, p. 101).

¹⁴⁶ Informação verbal.

superiores mais distantes” (RAMOS, informação verbal). 3) A memória é a primeira ferramenta da afinação — pois esta é um dado cultural — e refere-se à lembrança tanto da altura do som quanto das sensações musculares envolvidas na produção vocal. Pensar a nota exatamente como ela deve soar, isto é, antecipar a lembrança de onde ela está, é somente um dado da memória, que está associado à percepção musical e à audição interna. Há também a lembrança física de como cantar a nota, isto é, o movimento técnico a ser realizado, que é um dado da memória corporal, associado à técnica vocal.

Em exercícios com melodias ascendentes e descendentes (por exemplo, nos exercícios vocais 1 e 2), o Prof. Marco Antonio da Silva Ramos observa uma tendência à queda da afinação na primeira nota da descida melódica. Para resolver problemas técnicos, inclusive aqueles referentes à afinação, ele orienta o coro e os estagiários a pensarem musicalmente.

Por fim, se todos os aspectos acima descritos já foram tratados e o problema com a afinação persiste, Thomas cita como motivos:

Falta de percepção auditiva ou de experiência vocal por parte do regente ou desconcentração do coro, o que, na verdade, recai novamente sobre o regente, que transmite a sua própria insegurança e desconcentração ao coro. Em última análise, o regente é, de fato, o culpado por todos os erros do coro: “Não existem coros ruins, só existem regentes ruins!”¹⁴⁷ (THOMAS, 1979, p. 102)

Apresentamos, aqui, as características e as dificuldades vocais mais comuns dos coralistas iniciantes do Coral Escola e Coral Oficina do *Comunicantus: Laboratório Coral*. Muitas dessas dificuldades têm raízes em uma consciência corporal pouco desenvolvida. Como explicado ao início do item 2.3, enfatizamos que esta consciência não somente permite melhorar a postura e a respiração, mas possibilita a formação de uma memória muscular dos vários ajustamentos envolvidos no canto, que se tornam uma referência para que o próprio coralista possa se corrigir.

A preparação vocal, ao ensinar as bases para uma técnica vocal saudável, busca oferecer meios para o desenvolvimento de uma consciência corporal e para a correção de ineficiências na produção vocal, possibilitando o aperfeiçoamento da sonoridade coral como um todo: “Ajudar cantores a desenvolver uma técnica vocal saudável causa um impacto

¹⁴⁷ “Mangel an Gehör oder stimmbildnerische Erfahrung des Leiters oder Unkonzentration des Chores, die im Grunde genommen auch wieder auf den Leiter zurückfällt, der seine eigene Unsicherheit und Unkonzentration auf den Chor überträgt. An alle Fehlern des Chores ist der Leiter ja letzten Endes selbst schuld: ‘Es gibt keine schlechten Chöre, es gibt nur schlechte Chorleiter!’” (THOMAS, 1979, p. 102).

imediatamente e profundo na sonoridade coral. Afinação e qualidade do som são diretamente melhoradas”¹⁴⁸ (SKOOG, 2004, p. 44).

No próximo capítulo, serão apresentados os exercícios mais utilizados durante a preparação vocal nestes dois coros, dentre os quais alguns específicos para trabalhar as dificuldades aqui indicadas.

¹⁴⁸ “[...] helping singers develop a healthy vocal technique makes an immediate and profound impact on choral sound. Intonation and quality of tone are directly enhanced” (SKOOG, 2004, p. 44).

CAPÍTULO 3 — A PREPARAÇÃO VOCAL NO CORAL

ESCOLA COMUNICANTUS E CORAL OFICINA

COMUNICANTUS

A preparação vocal no Coral Escola e no Coral Oficina do *Comunicantus*: *Laboratório Coral* é compreendida como um caminho para o desenvolvimento técnico e artístico destes grupos. Como existem perspectivas diversas sobre técnica vocal, assim como diferentes formas de trabalhá-la, o ensino coletivo por meio da preparação vocal

traz a vantagem de que a abordagem técnica se torna igual para todos os coralistas e facilita uma compactação técnica do conjunto dos naipes e do coro como um todo, reduzindo os riscos de concorrência vocal entre os cantores e facilitando uma abordagem técnica das obras executadas, até mesmo pela igualdade de compreensão da terminologia. (RAMOS, 1988, p. 35)

Além de usar os mesmos termos, o trabalho técnico da preparação vocal inclui, por exemplo, o desenvolvimento de uma uniformidade na articulação das vogais, que é um fator importante para a mistura das vozes no conjunto¹⁴⁹ (GARRETSON, 1998; SWAN, 1988; TERNSTRÖM, 1991) e também para a precisão da afinação, como foi explicado no item 2.3.1.

A preparação vocal e a escolha de repertório para o coro estão frequentemente associadas, pois, embora esta última seja feita a partir das habilidades técnicas que o grupo já possui, busca-se, por meio de um repertório desafiador, expandir gradualmente tais habilidades. Neste ponto, a preparação vocal tem um papel importante, pois nela se podem isolar novos aspectos técnicos, que são trabalhados em exercícios específicos antes de serem aplicados à música, possivelmente com texto, ritmo ou padrões melódicos mais complexos. Sobre isso, Thurman explica que

é muito pequena a probabilidade de que coordenações eficientes para o canto possam ser aprendidas apenas ao cantar um repertório selecionado adequadamente. Ao concentrar-se em uma interpretação musical expressiva, cantores usarão padrões de coordenação habituais. Para a maioria dos

¹⁴⁹ Referimo-nos aqui a uma unidade de articulação que visa minimizar as diferenças dialetais que podem existir entre coralistas vindos das diversas regiões do País. Sabe-se, no entanto, que, por causa da teoria dos formantes fixos, especialmente na região aguda das vozes femininas é preciso haver uma modificação na vogal para ela se misturar no conjunto mais efetivamente (BOLSTER, 1983).

cantores, estes padrões são hiperfuncionais¹⁵⁰ [...]. A repetição das complexas habilidades vocais necessárias para cantar mantém, na maioria das vezes, as capacidades habituais e, portanto, retarda o aperfeiçoamento da voz. É por isso que exercícios vocais são necessários para o desenvolvimento vocal de cantores corais.¹⁵¹ (THURMAN, 1983b, p. 18-19)

Depois de aprendida e praticada separadamente, a nova habilidade vocal é contextualizada no trabalho com o repertório. Isolar aspectos técnicos a serem aprendidos ou que necessitam de aperfeiçoamento é um recurso que pode tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem (BRUNNER, 1996; SWAN, 1988); no entanto, conforme explicado no item 1.2, depois de compreendidos esses conhecimentos, sua contextualização é essencial para sua significação e assimilação.

Quando surgem dificuldades vocais no ensaio do repertório, a remissão às orientações técnicas dadas durante a preparação vocal lembra aos coralistas como utilizar aquilo que foi trabalhado. Especialmente no momento em que um novo repertório é ensinado ao coro, atenta-se para que a produção vocal seja saudável e livre desde o princípio, evitando que o coro se habitue a cantar a música com uma técnica ineficiente: “Se o canto não é abordado corretamente, pare e use essa limitação como uma oportunidade para o desenvolvimento de técnica vocal. Se a técnica não for incorporada dentro do aprendizado da peça, é quase impossível adicioná-la mais tarde”¹⁵² (BASS, 2009, p. 49).

O ensino-aprendizagem de uma técnica vocal eficiente no Coral Escola e no Coral Oficina tem demonstrado ser um processo relativamente longo e que nem sempre traz resultados no curto prazo. A assimilação de conceitos como apoio e ressonância requer tempo e prática constante, por isso a preparação vocal tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e não somente o resultado final para uma apresentação próxima, por exemplo.

Em todas as atividades com os coros do *Comunicantus: Laboratório Coral* há um foco no desenvolvimento da consciência corporal. Isso é base tanto da formação dos alunos e estagiários — nas aulas de Regência Coral e/ou de preparação e avaliação dos ensaios com os

¹⁵⁰ Esta tendência a padrões hiperfuncionais foi explicada no item 2.3.

¹⁵¹ “The probability is very low that efficient singing coordinations can be learned just by singing appropriately selected music. When concentrating on expressive musical interpretation, singers will use habitual coordination patterns. For most singers, those patterns are hyperfunctional [...]. Repeating the complex vocal skills necessary in singing music mostly maintains habitual skills and thus retards vocal improvement. That is why vocal exercises are necessary in the vocal development of choral singers” (THURMAN, 1983b, p. 18-19).

¹⁵² “If singing is not approached correctly, stop and use that limitation as an opportunity for developing vocal technique. If the technique is not built into the learning of the piece, it is nearly impossible to add it in later” (BASS, 2009, p. 49).

coros comunitários —, quanto do trabalho com os participantes destes grupos. Como não se pode ver nem manipular o instrumento vocal, a consciência da própria postura e respiração, assim como de movimentos físicos internos e externos que se realizam, tem uma importância basal para o canto.

Nos itens a seguir, apresentamos os exercícios mais utilizados na preparação vocal do Coral Escola e Coral Oficina, tendo como base o protocolo de documentação (relatórios e avaliações de ensaio) do *Comunicantus: Laboratório Coral* e a nossa atuação nestes grupos. Aqui, esses exercícios serão confrontados com a literatura sobre regência coral, pedagogia vocal e ciência vocal. Estes exercícios fazem parte da formação e da prática do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos e da Profa. Susana Cecília Igayara e muitos deles têm origem no trabalho de seus professores de canto: Lúcia Passos, Benito Maresca e Adélia Issa.

A ordem de apresentação que se segue remete à sequência na qual os exercícios costumam ser aplicados. Exercícios para postura, respiração, apoio e ressonância são sempre realizados. No entanto, não é possível (pelo limite de tempo) nem desejável (pelo limite da resistência física, especialmente dos iniciantes) realizar, em todos os ensaios, os exercícios para todas as finalidades indicadas do item 3.6 ao 3.11, de forma que as escolhas são feitas de acordo com as necessidades de desenvolvimento técnico do coro, associadas também ao repertório. Convém esclarecer que os exercícios apresentados no item 3.12, por terem finalidades diversas, nem sempre são os últimos da preparação vocal e estão separados ao final do capítulo somente como uma indicação de que não fazem parte dos exercícios mais utilizados. São, na verdade, exemplos de exercícios criados na busca por estratégias para resolver problemas específicos de um momento do coro.

Apesar de organizados segundo sua finalidade mais frequente, é possível, com um mesmo exercício vocal, trabalhar diversos elementos técnicos. Independentemente de seu objetivo, contudo, o que determinará a eficácia de um exercício é, sobretudo, a forma como ele é realizado:

Generalizações podem ser feitas, tais como o uso de rápidas escalas ou arpejos para agilidade, a utilização de exercícios na mesma nota para *sostenuto* e força, a utilização de arpejos e escalas para o aumento da extensão, a utilização do *glissando* e da sirene para a liberdade, etc. Embora tudo isso seja verdade, qualquer exercício vocal pode ser usado para qualquer finalidade. O oposto também é verdadeiro: nenhum exercício vocal tem, por si só, qualquer valor intrínseco [...]. É somente no seu uso, tanto explicado pelo professor quanto entendido e aplicado pelo aluno, que

qualquer exercício vocal tem qualquer validade.¹⁵³ (SAATHOFF, 1995, p. 39)

Por isso, a atenção do regente à produção vocal dos coralistas, buscando perceber e corrigir ineficiências, é essencial para a consecução dos objetivos da preparação vocal. Ao longo das explicações dos exercícios, indicamos, então, alguns dos aspectos aos quais o preparador vocal costuma ficar atento durante a sua realização, remetendo tanto às características apresentadas no capítulo 2 quanto às habilidades descritas no capítulo 1.

3.1. Postura

Antes de iniciar o trabalho vocal, busca-se incentivar a consciência corporal dos coralistas com exercícios de alongamento e relaxamento. Especialmente nos primeiros ensaios de cada semestre, quando há a presença de novos integrantes, explica-se a todos a postura adequada para o canto.

O corpo daquele que canta é o seu instrumento musical e a qualidade do som produzido por ele está também relacionada ao seu estado físico, de forma que hábitos de postura ou tensões musculares influenciam diretamente a produção vocal. Segundo Ehmann:

O corpo do cantor não é apenas um recipiente para sua laringe geradora de som, mas é o **instrumento** do cantor [...] Cabeça e corpo ajudam a laringe a produzir o som desejado, pois sem a cooperação total do corpo, a laringe produziria apenas um som chiado, zumbido. O cantor deve cultivar uma consciência de seu corpo [...], permitindo que seja flexível, flutuante e sensível à ressonância.¹⁵⁴ (EHMANN, 1968, p. 1, grifo do autor)

¹⁵³ “Generalities can be made, such as the use of fast scale work or arpeggios for agility, the use of same note exercises for sostenuto and strength, the use of arpeggios and scales for range extension, the use of glissando and the fire siren for freedom, etc. While these are all true, any vocal exercise can be used for any purpose. The opposite is also true: no vocal exercise by itself has any intrinsic worth [...]. It is only in its use, both explained by the teacher and understood and implemented by the student, that any vocal exercise has any validity” (SAATHOFF, 1995, p. 39).

¹⁵⁴ “The body of the singer is not just a container for his tone-generating larynx, but it is the **instrument** of the singer [...] Head and body help the larynx produce the desired tone, for without the full cooperation of the body, the larynx would produce only a whirring, buzzing sound. The singer should cultivate a consciousness of his body [...], allowing it to be flexible, buoyant, and responsive to resonance” (EHMANN, 1968, p. 1, grifo do autor).

Assim como o atleta¹⁵⁵, é importante que o coralista se coloque em um estado de alerta físico e mental, todavia isento de tensões desnecessárias, no qual ele está pronto para reagir às exigências físicas, intelectuais e emocionais da música a ser realizada. Ehmann comenta que “um senso de alerta físico é um pré-requisito para qualquer cantor”¹⁵⁶ (EHMANN, 1968, p. 1), e Smith e Sataloff ressaltam que “usando técnicas de relaxamento, a mente e o espírito dos coralistas devem ser levados a um estado de alerta tranquilo”¹⁵⁷ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 155). O desafio consiste em equilibrar relaxamento e tônus para alcançar esse estado de alerta tranquilo. O tônus é compreendido como uma firmeza que mantém a musculatura estável e ao mesmo tempo elástica e flexível às demandas físicas; tônus é diferente de tensão, que indica rigidez e inflexibilidade muscular. Já o relaxamento não é sinônimo de inércia, mas refere-se à soltura da musculatura que não precisa ser tonificada para cantar. Esse equilíbrio é a base para o desenvolvimento de uma técnica vocal eficiente.

O coralista iniciante geralmente não tem consciência de sua própria postura e tende a posicionar-se sem a prontidão e o tônus necessários, como explicado no item 2.3. Smith e Sataloff comentam que “a maioria dos cantores amadores tem uma postura habitual, mas raramente ela é equilibrada. O corpo deve ser colocado em uma posição de expectativa flutuante”¹⁵⁸ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 158). Para chegar a essa posição, inicia-se afastando os pés a uma distância próxima à dos ombros; em seguida, com os joelhos suavemente fletidos, busca-se um ponto de equilíbrio, distribuindo o peso do corpo nas duas pernas e, especialmente, em todo o pé, apoiando o peso do corpo mais em sua parte frontal (antepé) do que no calcanhar (GARRETSON, 1998; THURMAN, 1983b). É importante manter a leve flexão nos joelhos, pois, quando estes estão hiperestendidos, a circulação sanguínea é impedida, podendo causar desmaios (POWELL, 1991). Com os joelhos assim, fica também mais fácil encaixar o quadril e a coluna, buscando formar uma linha reta entre esta e o sacro (o osso localizado na base da coluna, na região posterior do quadril). Ergue-se o

¹⁵⁵ A comparação entre o cantor e o atleta é encontrada no trabalho de autores como Apfelstadt (1985), Cox, D. (1989), Guthmiller (1986), Miller (2004), Nesheim (1991), Saxon e Berry (2009), Scarpel e Pinho (2001), Smith e Sataloff (2006) e Thurman (1983b).

¹⁵⁶ “A sense of physical alertness is a prerequisite for every singer” (EHMANN, 1968, p. 1).

¹⁵⁷ “Using relaxation techniques, the mind and spirit of choral singers must be brought to a state of restful alertness” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 155).

¹⁵⁸ “Most amateur singers have an habitual stance, but rarely do they have a balanced one. The body must be placed in a position of buoyant expectancy” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 158).

tronco, deixando-o ereto e aliviando o peso da coluna ao direcioná-lo para cima; ombros e braços estão relaxados e o queixo fica paralelo ao chão. Pode-se imaginar que um fio invisível, saindo do topo da cabeça, mantém a coluna ereta.

A postura rígida militarista, apesar de ter sido muito divulgada antigamente, não facilita a produção vocal: ao contrário, “a postura militar tensa é um obstáculo para o canto”¹⁵⁹ (EHMANN, 1968, p. 2). É mais apropriado abandonar a ideia do “peito para fora, barriga para dentro” e adotar uma posição flexível, como explicado acima.

Para desenvolver a consciência corporal e uma boa postura, os ensaios dos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* são sempre iniciados com exercícios de alongamento e de relaxamento. A escolha dos exercícios e de sua sequência é feita de acordo com o grupo, com a temperatura do dia, com o período no semestre (por exemplo, em época de provas ou no dia do concerto costuma haver uma atenção maior ao relaxamento), com os objetivos gerais do ensaio, entre outros fatores. Seleccionamos e descrevemos abaixo alguns dos exercícios mais utilizados; ressaltamos, contudo, que estes não são os únicos. Ao realizá-los, pede-se que cada integrante fique atento ao seu próprio corpo, observando, reconhecendo e conscientizando-se de seus movimentos, de sua postura e de eventuais tensões.

- Levantar os braços acima da cabeça, esticando um lado e o outro, buscando alongar a muscular lateral do tronco. Para treinar o equilíbrio, podem-se unir as mãos no alto e subir nas pontas dos pés, voltando lentamente à posição inicial.
- Movimentar lentamente os ombros em círculos, primeiramente para frente e depois para trás, procurando também expandir e alongar o esterno.
- Inclinar a cabeça para um lado e depois para o outro, alongando a musculatura lateral do pescoço.
- Girar o tronco de um lado para o outro, deixando os braços soltos e balançando-os como um pêndulo.
- Inclinar o tronco à frente, como se quisesse encostar os dedos no chão. Balançar os braços e pescoço, buscando soltar as tensões. Em seguida, subir lentamente, encaixando vértebra por vértebra.

Durante a realização dos exercícios, observa-se a movimentação dos coralistas e sugerem-se correções sempre que se reconhece algum elemento inadequado na postura,

¹⁵⁹ “The tense, military posture is a hindrance in singing” (EHMANN, 1968, p. 2).

especialmente aqueles descritos no início do item 2.3. O regente, não só neste momento, mas durante todo o ensaio, mantém-se atento à sua própria postura, pois a tendência dos coralistas será imitá-lo (SMITH; SATALOFF, 2006).

Os exercícios de relaxamento e de alongamento colaboram com a aquisição de uma boa postura e também preparam a concentração do coro para o ensaio, direcionando sua atenção para o momento presente. Além disso, alongamentos são importantes para aumentar a circulação sanguínea, colaborando com o retorno do sangue dos membros inferiores para o coração (retorno venoso), o que evita tonturas e desmaios (GARRETSON, 1998).

Após a realização desses exercícios, inicia-se o trabalho com a respiração.

3.2. Respiração e apoio

Postura, respiração e apoio são aspectos da técnica vocal que estão intrinsecamente ligados e que funcionam em rede: uma má postura, com coluna arqueada e ombros curvados, por exemplo, pode praticamente impedir que o coralista respire da forma adequada. O apoio — uma das bases para uma técnica vocal eficiente — é especialmente prejudicado pela má postura, por isso o trabalho para desenvolver a consciência da própria respiração e de sua administração está sempre associado à boa postura.

Aprender a controlar o ciclo respiratório é essencial para uma produção vocal saudável e eficiente para o canto coral e esse controle é feito principalmente pela musculatura envolvida no processo de inspiração:

O controle da respiração no canto refere-se ao retardo tanto do colapso das costelas quanto da reversão do diafragma para a sua postura em forma de cúpula. Dito de outra forma, a musculatura da **inspiração** oferece resistência contínua ao mecanismo de respiração em colapso.¹⁶⁰ (MILLER, 1986, p. 278, grifo do autor)

Embora a musculatura da inspiração seja a principal responsável pelo controle respiratório, alguns autores consideram que, com coralistas iniciantes, é mais adequado ensinar primeiro a expiração, para depois trabalhar a inspiração:

¹⁶⁰ “Breath control in singing is concerned with delaying both the collapse of the ribs and the reversion of the diaphragm to its dome-shaped posture. Put another way, the musculature of **inspiration** offers continued resistance to the collapsing breath mechanism” (MILLER, 1986, p. 278, grifo do autor).

A expiração é sempre ensinada em primeiro lugar. A expiração cria uma necessidade e uma ânsia pela inspiração profunda. Cantores amadores são capazes de simular um ciclo completo de respiração sem inalar ar verdadeiramente. A tensão pode ser liberada, mas o ar adequado não é recebido.¹⁶¹ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 162)

Ehmann também compartilha desta perspectiva e afirma que “o treinamento respiratório do cantor não se inicia com a inspiração, mas com a expiração. É o fluxo de saída de ar consciente, relaxado, mas cuidadosamente controlado, no qual toda boa atividade de canto se baseia”¹⁶² (EHMANN, 1968, p. 20). Como o controle da expiração é realizado a partir da resistência da musculatura da inspiração, consideramos conveniente ensinar o ciclo de respiração como um todo, como será explicado mais à frente; no entanto, exercita-se uma longa expiração antes de treinar o ciclo completo, para que os coralistas sintam como o ar preenche as bases do pulmão, quando se tenta esvaziá-lo.

Os exercícios de respiração desenvolvem também o apoio. Miller ressalta que o apoio, ou *appoggio*, não é simplesmente um sinônimo para “suporte respiratório”, mas está também relacionado com a ressonância: “O apoio inclui fatores de ressonância assim como de administração da respiração”¹⁶³ (MILLER, 1986, p. 23). Dessa forma, o apoio é compreendido por ele como “um sistema para combinar e equilibrar músculos e órgãos do tronco e pescoço, controlando sua relação com os ressonadores supraglóticos, de forma que nenhuma função exagerada de um dos dois perturbe o todo”¹⁶⁴ (MILLER, 1986, p. 23). Esse equilíbrio é alcançado quando a musculatura envolvida na inspiração se mantém ativa durante a expiração, funcionando como uma contramola que protela a volta do diafragma à sua posição de descanso, assim como o fechamento das costelas.

Ao trabalhar a técnica de apoio, fica mais claro que postura, respiração e apoio são elementos inseparáveis e que cooperam — isto é, operam juntos, simultaneamente. Miller

¹⁶¹ “Exhalation is always taught first. Exhalation creates a need and an eagerness for deep inhalation. Amateur singers are capable of going through the motions of a full breathing cycle without actually inhaling air. Tension may be released but adequate air is not received” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 162).

¹⁶² “The singer’s breath training does not begin with inhalation, but with exhalation. It is the conscious, relaxed but carefully controlled, outgoing breath stream upon which all good singing activity rests” (EHMANN, 1968, p. 20).

¹⁶³ “[...] *appoggio* includes resonance factors as well as breath management” (MILLER, 1986, p. 23).

¹⁶⁴ “[...] a system for combining and balancing muscles and organs of the trunk and neck, controlling their relationships to the supraglottal resonators, so that no exaggerated function of any one of them upsets the whole” (MILLER, 1986, p. 23).

explica que, se o osso da região peitoral, o esterno, tende para baixo, torna-se mais difícil manter a expansão das costelas durante a expiração:

Na técnica de apoio, o esterno deve, inicialmente, encontrar uma posição moderadamente alta; esta posição é, então, mantida durante todo o ciclo de inspiração-expiração. Ombros estão relaxados, mas o esterno nunca baixa. Pelo fato das costelas estarem ligadas ao esterno, a sua postura determina, em parte, a posição do diafragma. Se o esterno desce, as costelas não conseguem manter uma posição expandida e o diafragma precisa subir mais rapidamente.¹⁶⁵ (MILLER, 1986, p. 24)

Embora o esterno deva estar moderadamente alto, nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* não se costuma verbalizar isso aos coralistas, pois sua tendência é remeter à postura militar, elevando excessivamente peito e ombros e curvando a coluna, especialmente a região lombar. Por isso, pede-se que, com a coluna reta e o quadril encaixado, o esterno e os ombros estejam “abertos”, isto é, sem tenderem para dentro e atentando para que, relaxadamente, os ombros formem, mais ou menos, uma linha reta em relação ao esterno, sem, no entanto, fazer força para aproximar as escápulas, pois assim se podem tensionar ombros e pescoço. Esta indicação geralmente resulta em uma posição levemente elevada do esterno.

Com a postura adequada, pede-se, então, que os coralistas inspirem, preenchendo a região abdominal e intercostal, pensando principalmente em expandir as paredes laterais do abdômen e as costelas próximas à cintura e evitando movimentos ascendentes nos ombros e no peito:

No apoio, a região entre o esterno e o umbigo move-se para fora durante a inspiração, mas **o principal movimento de expansão ocorre nos planos laterais** [...]. Essa ação não corresponde ao empurrar para fora da parede abdominal inferior (hipogástrica ou região pubiana; [...]) que é encontrado em algumas técnicas de respiração.¹⁶⁶ (MILLER, 1986, p. 24-25, grifo nosso)

A dilatação lateral é experimentada no nível da décima costela e imediatamente abaixo, entre a décima costela e a crista do íliaco (o osso do quadril). [...] Na técnica de apoio, **pouca ou nenhuma sensação ocorre na**

¹⁶⁵ “In *appoggio* technique, the sternum must initially find a moderately high position; this position is then retained throughout the inspiration-expiration cycle. Shoulders are relaxed, but the sternum never slumps. Because the ribs are attached to the sternum, sternal posture in part determines diaphragmatic position. If the sternum lowers, the ribs cannot maintain an expanded position, and the diaphragm must ascend more rapidly” (MILLER, 1986, p. 24).

¹⁶⁶ “In *appoggio* the region between the sternum and the umbilicus moves outward on inspiration, but the chief outward movement occurs in the lateral planes [...]. This action does not correspond to the pushing outward of the lower abdominal wall (hypogastric, or pubic area; [...]), which is to be found in some breath techniques” (MILLER, 1986, p. 24-25).

região peitoral durante a inspiração.¹⁶⁷ (MILLER, 1986, p. 25, grifo nosso)

Ao expirar, inicia-se a *lotta vocale*, termo usado por Francesco Lamperti na segunda metade do século XIX e descrito por Miller como uma “luta vocal [...] na qual os músculos inspiratórios [...] esforçam-se para manter a sua postura inicial contra a ação dos músculos expiratórios, estabelecendo, assim, por algum tempo, algo próximo a um equilíbrio”¹⁶⁸ (MILLER, 1986, p. 24). É essa luta vocal que permite retardar a ascensão do diafragma e o colapso das costelas, tornando mais longo o período de expiração.

A técnica de apoio é importante para uma produção vocal saudável e a sua ausência pode levar a disfunções vocais. Smith e Sataloff explicam que “o objetivo do apoio é gerar uma força que direciona um fluxo de ar controlado entre as pregas vocais”¹⁶⁹ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 21). Quando o coralista não usa o apoio adequadamente, inibindo sua atuação como uma fonte de energia, o corpo tende a utilizar os músculos da laringe, na tentativa de compensar esta ausência:

Deficiências no mecanismo de apoio muitas vezes resultam em esforços compensatórios utilizando os músculos da laringe, que não são concebidos para as funções de fonte de energia. Tal comportamento pode resultar em função vocal diminuída, fadiga rápida, dor, e até mesmo patologia estrutural incluindo nódulos nas pregas vocais.¹⁷⁰ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 22)

A compensação pela falta de apoio adequado também pode gerar tensões na mandíbula, que tende a ficar “endurecida” e inflexível, principalmente em trechos melódicos ascendentes, levando, em geral, à queda da afinação.

Ao trabalhar o apoio com iniciantes, ressalta-se que não há necessidade de encher completamente os pulmões ao inspirar, pois, fazendo isso, torna-se quase impossível não

¹⁶⁷ “Lateral distention is experienced at the level of the tenth rib and immediately below, between the tenth rib and the crest of the ilium (the hip bone). [...] In the technique of *appoggio* little or no feeling occurs in the pectoral region in inspiration” (MILLER, 1986, p. 25).

¹⁶⁸ “[...] vocal contest [...] by which the inspiratory muscles [...] strive to retain their initial posture against the action of the expiratory muscles, thereby establishing, for a time, something close to an equilibrium” (MILLER, 1986, p. 24).

¹⁶⁹ “The purpose of the support is to generate a force that directs a controlled airstream between the vocal folds” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 21).

¹⁷⁰ “Deficiencies in the support mechanism often result in compensatory efforts utilizing the laryngeal muscles, which are not designed for power source functions. Such behavior can result in decreased voice function, rapid fatigue, pain, and even structural pathology including vocal folds nodules” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 22).

levantar os ombros e o peito. Por esta razão, Miller explica que “na inspiração para o canto, os pulmões nunca devem sentir-se cheios — somente satisfeitos”¹⁷¹ (MILLER, 1986, p. 26).

Uma inspiração ruidosa pode ser comum entre coralistas inexperientes que, na tentativa de respirar profundamente, produzem um barulho. O ruído, no entanto, indica a existência de tensões: “A inspiração silenciosa é a marca do apoio. Ruído, deve-se lembrar, resulta da resistência da garganta ao ar inspirado”¹⁷² (MILLER, 1986, p. 29). Para evitar que isso aconteça, costuma-se pedir aos coralistas que inspirem como se quisessem sentir o perfume de uma rosa. Dessa forma, eles são induzidos a uma inspiração silenciosa, que traz consigo a abertura na garganta, denominada pela escola italiana como *gola aperta*¹⁷³ (MILLER, 1986). Este tipo de inspiração também abre o nariz, evita a sucção do véu palatino para baixo e facilita o ataque coordenado, isto é, o início da fonação isento tanto do golpe de glote quanto do [h] aspirado¹⁷⁴.

A respiração pelo nariz é considerada a mais favorável para o canto, pois ela filtra e aquece o ar inalado; todavia autores como Ehmann (1968), Miller (2004) e Smith e Sataloff (2006) concordam que é quase impossível respirar somente pelo nariz:

A respiração pelo nariz é a mais saudável, permitindo a purificação do ar inalado. Respirar exclusivamente pelo nariz durante o canto é frequentemente impraticável. É demorado e pode causar tensão na garganta¹⁷⁵. Inspirar através da boca apresenta outros riscos porque o ar da atmosfera é frio e impuro. Além disso, é comum que os cantores amadores envolvam a língua no ato da inspiração oral.¹⁷⁶ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 163)

A respiração nasal, por ser mais lenta, pode ajudar a controlar o ritmo de entrada de ar, evitando que os pulmões fiquem completamente cheios; ela também pode colaborar com a manutenção de uma postura ereta do tronco. No entanto, como a respiração oral é utilizada com bastante frequência (especialmente quando há necessidade de inspirar

¹⁷¹ “In inspiration for singing, the lungs should never feel crowded — only satisfied” (MILLER, 1986, p. 26).

¹⁷² “Silent inspiration is the hallmark of *appoggio*. Noise, it should be recalled, results from resistance of the throat to inspired air” (MILLER, 1986, p. 29).

¹⁷³ A *gola aperta* será explicada no item 3.3.

¹⁷⁴ Estes termos serão explicados no item 3.3.

¹⁷⁵ Lembremos, no entanto, que a tensão na garganta pode ocorrer tanto na respiração nasal quanto na oral e costuma ser denunciada pelo ruído na inspiração.

¹⁷⁶ “Breathing through the nose is the most healthy, allowing for the purification of the air inhaled. Breathing exclusively through the nose during singing is often impractical. It is time-consuming and may cause throat tension. Inhaling through the mouth presents other hazards because the air from the atmosphere is cold and impure. Furthermore, it is common for the amateurs singer to engage the tongue in the act of oral inhalation” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 163).

rapidamente), pede-se, para minimizar as desvantagens descritas acima, que ela seja feita de forma semelhante à nasal, inspirando em silêncio e buscando relaxar a garganta, como descrito anteriormente.

Respirar silenciosamente pelo nariz retarda a chegada à capacidade respiratória completa. Ela permite que o cantor regule o ritmo do gesto inspiratório durante um período de tempo. Além disso, a respiração nasal induz o relaxamento do aparelho fonador. [...] Respirar pelo nariz enquanto se mantém uma posição axial diminui a propensão para o deslocamento do peito e traz tranquilidade para o processo de respiração. O mesmo tipo de respiração silenciosa, rápida ou lenta, é então feito pela boca.¹⁷⁷ (MILLER, 2004, p. 25)

Nas atividades com os coros Oficina e Escola, após os exercícios para relaxamento e postura, inicia-se o trabalho respiratório que, assim como os exercícios vocais, são sempre feitos em pé, com a postura balanceada explicada no item 3.1. Segundo Ehmann, os exercícios de respiração colaboram não só com a concentração e o relaxamento, mas também com a união do grupo:

Cada ensaio deve começar com [...] exercícios respiratórios. Eles não só estimulam a respiração em si, mas, em grande medida, eles também preparam o cantor psicologicamente. A tensão nervosa que se acumulou pelo estresse da ocupacional diária é aliviada, a inquietação e as distrações são esquecidas e o coro constituído por indivíduos únicos de várias origens e vocações torna-se relaxado e unificado.¹⁷⁸ (EHMANN, 1968, p. 24)

Primeiramente, pede-se aos coralistas que observem a própria respiração, procurando torná-la mais tranquila, se estiver afobada, e mais profunda, se for superficial. Pede-se que expirem todo o ar, permanecendo por um segundo com os pulmões vazios, para em seguida permitir que o ar entre por si só, sem esforços — dessa forma, a tendência é que o ar preencha primeiro a parte baixa do pulmão. Pede-se também que inspirem como se sentissem o perfume de uma rosa ou o cheiro apetitoso de uma comida fresca. Logo em seguida, para trabalhar o ciclo respiratório e o apoio, são realizados exercícios diversos, dos quais destacamos e descrevemos os mais utilizados:

¹⁷⁷ “Breathing silently through the nose retards arrival at full breath capacity. It allows the singer to pace the inspiratory gesture over a period of time. Further, nose breathing induces relaxation of the vocal tract. [...] Breathing through the nose while maintaining an axial position diminishes the propensity toward chest displacement and brings tranquility to the breath process. The same kind of silent breath, fast or slow, is then taken through the mouth” (MILLER, 2004, p. 25).

¹⁷⁸ “Every rehearsal should begin with [...] breathing exercises. Not only do they stimulate breathing itself, but to a large extent they also prepare the singer psychologically. Nervous tension which has accumulated from daily occupational stress is eased, the restlessness and distractions are forgotten, and the choir consisting of unique individuals from various backgrounds and vocations becomes relaxed and unified” (EHMANN, 1968, p. 24).

Exercício de Respiração 1

1. [s] prolongado

Inspira-se silenciosamente, preenchendo a parte inferior e intercostal do pulmão, expandindo as paredes laterais do abdômen e as costelas inferiores. Expira-se articulando um [s] prolongando, mantendo paredes abdominais e costelas expandidas pelo maior tempo possível. Pede-se que o som seja projetado, direcionando-se o fluxo de ar para um foco de concentração. Pode-se indicar aos coralistas que repousem uma mão próxima ao umbigo e a outra na cintura, logo abaixo das costelas, pedindo que eles sintam a posição das paredes abdominais e do baixo ventre. Atenta-se para que não haja movimento ascendente dos ombros na inspiração, nem movimento descendente do esterno, ao expirar. O exercício com a consoante fricativa surda [s] é sugerido por Ehmann (1968) e por Ehmann e Haasemann (1982) para treinar a saída uniforme e constante de ar, e também por Miller (1986), para se obter o controle dos músculos do tronco durante a expiração.

Exercício de Respiração 2

2. [z] prolongado

O exercício com a consoante fricativa sonora [z] é realizado da mesma forma como o exercício de respiração 1, em sequência ou em alternância a ele. Aqui, diferentemente do exercício com [s], as pregas vocais entram em ação, treinando a coordenação do controle respiratório com a vibração das pregas. O uso do [z] como exercício de respiração é sugerido por Ehmann e Haasemann, que consideram “importante usar a voz em combinação com a respiração tanto quanto possível”¹⁷⁹ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 7). O Prof. Marco Antonio utiliza esta consonante para treinar o apoio de forma mais intuitiva: como não é possível articular e sustentar o [z] sem apoiar, frequentemente o Professor realiza este exercício antes de explicar o funcionamento da técnica de apoio, para que os coralistas sintam a necessidade de apoiar antes de intelectualizar este conceito. Outra vantagem da consoante [z] é a direta associação do apoio à ressonância, pois, como veremos no item 3.4, esta consoante colabora com o equilíbrio dos ressonadores (MILLER, 1986).

¹⁷⁹ “It is important to use the voice in combination with breathing as much as possible” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 7).

Exercício de Respiração 3

Trabalha-se, aqui, a repetição do [s] curto. Inspira-se como indicado no exercício de respiração 1 e articula-se, repetidas vezes e de forma curta, a consoante [s], mantendo costelas e paredes laterais do abdômen na posição da inspiração. Miller indica um exercício semelhante com a consoante [f] e explica que “a saída do ar deve ser controlada de forma que uma série de expulsões curtas possam ocorrer em uma respiração, sem qualquer colapso da caixa torácica, sem abaixar o esterno e com mínimo movimento para dentro da região epigástrico-umbilical^{180,181} (MILLER, 1986, p. 33).

Nesta variação, é trabalhado o contraste de dinâmicas. Aqui, ressalta-se aos iniciantes que a dinâmica *piano* não significa sussurrar nem abandonar o apoio. Ao contrário, para realizar o exercício em *piano* é necessário manter o apoio assim como no *forte*, todavia com um fluxo de saída de ar menor.

Exercício de Respiração 4

Neste exercício, trabalha-se com o [s] curto e longo. Inicia-se realizando o primeiro compasso como no exercício de respiração 3, mantendo-se as costelas e as paredes laterais do abdômen estáveis na transição para o [s] longo, assim como durante a sua realização. Pede-se projeção e dimensionamento do fluxo de ar, como no exercício de respiração 1. Repete-se a indicação acima três ou quatro vezes.

¹⁸⁰ A região epigástrico-umbilical localiza-se entre o esterno e o umbigo.

¹⁸¹ “[...] the exit of the breath must be so controlled that a series of short expulsions can occur on one breath without any collapse of the rib cage, with no lowering of the sternum, and with minimal inward motion of the umbilical-epigastric region” (MILLER, 1986, p. 33).

Exercício de Respiração 5

Realiza-se este exercício de forma semelhante ao exercício de respiração 3, desta vez alternando as consoantes fricativas surdas [s], [ʃ] e [f]. Ehmann e Haasemann (1982) indicam este exercício, assim como o exercício de respiração 6, para relaxar o diafragma, ao tempo que Smith e Sataloff (2006) o utilizam para trabalhar a expiração. Pede-se que as consoantes sejam bem articuladas e atenta-se para que não haja uma movimentação excessiva na barriga, conforme explicado no exercício de respiração 3. O exercício acima transcrito é repetido três ou quatro vezes em uma velocidade confortável; em seguida, ele é realizado novamente, em andamento mais rápido.

Exercício de Respiração 6

Este exercício assemelha-se ao exercício de respiração 5, no entanto aqui ele é realizado com as consoantes plosivas surdas [p], [t] e [k]. Novamente, atenta-se à articulação das consoantes e à movimentação da barriga. Assim como no anterior, realiza-se este exercício primeiramente em uma velocidade confortável, repetindo três ou quatro vezes o desenho acima, e depois em andamento mais rápido.

Reiteramos que estes são somente exemplos de alguns dos exercícios realizados para trabalhar a respiração e o apoio. O desenvolvimento do controle respiratório, todavia, não se encerra neste ponto, mas continua ao longo de toda a preparação vocal; afinal, “quase todo *vocalise* é um exercício de administração respiratória”¹⁸² (MILLER, 1986, p. 37). Dessa forma, os exercícios seguintes também irão colaborar com o aperfeiçoamento da respiração para o canto. Durante a execução dos exercícios vocais, o coro é frequentemente lembrado

¹⁸² “Almost any vocalise is a breath-management exercise” (MILLER, 1986, p. 37).

do funcionamento do apoio e, sempre que necessário, corrigem-se aspectos referentes à postura e à respiração.

Nos dois próximos itens, apresentaremos os exercícios vocais com graus conjuntos mais utilizados para trabalhar a ressonância ao início dos ensaios do Coral Escola e Coral Oficina. Contudo, assim como a respiração, a ressonância também é trabalhada em todos os exercícios vocais e ao longo de todo o ensaio.

3.3. Ressonância: exercícios preparatórios e em *bocca chiusa*

Para produzir som, um instrumento musical necessita de uma fonte primária de energia (por exemplo, o arco de um violino que faz as cordas vibrarem), um elemento vibrante (as cordas) e um ressonador (o corpo do violino, que é uma caixa de ressonância) (ROEDERER, 2002). O instrumento vocal funciona de forma semelhante: nele, o som é produzido quando o ar (fonte primária de energia) coloca em vibração as pregas vocais (elemento vibrante), cujas oscilações são transformadas em ondas sonoras pelas cavidades de ressonância (ressonadores). Os principais ressonadores do trato vocal¹⁸³ são a boca, a orofaringe e as cavidades nasais.

Miller explica que, além dos componentes citados acima (fonte de energia, elemento vibrante e ressonador), há no instrumento vocal o sistema articulatorio, que, no entanto, não pode ser claramente separado do ressonador: “A articulação, até certo ponto, controla a ressonância”¹⁸⁴ (MILLER, 1986, p. 48). Isso acontece porque os articuladores, ao se movimentarem, modificam o formato do trato vocal: “O trato vocal é um ressonador cuja forma, que determina os sons de vogais, é modificada pelas alterações na posição dos articuladores: lábios, mandíbula, ponta e corpo da língua e laringe”¹⁸⁵ (MILLER, 1986, p. 48). Ao cantar, a movimentação desses articuladores, junto com o formato das cavidades de

¹⁸³ O trato vocal é composto pela laringe, pela faringe, pela boca e pelo nariz (em sons nasais) (MILLER, 1986).

¹⁸⁴ “Articulation, to some extent, controls resonance” (MILLER, 1986, p. 48).

¹⁸⁵ “The vocal tract is a resonator whose shape, which determines vowel sounds, is modified by changes in the position of the articulators: the lips, the jaw, the tip and body of the tongue, and the larynx” (MILLER, 1986, p. 48).

ressonância, moldam o timbre e a qualidade do som, produzindo sensações de vibração nos ressonadores:

A ressonância para o canto ocorre quando as ondas sonoras produzidas no mecanismo vocal viajam através das estruturas superiores do trato vocal. Os ressonadores (a faringe, a cavidade oral e as cavidades nasais) trabalham juntos para moldar as propriedades acústicas das frequências determinadas pelas pregas vocais. As sensações de ressonância são cruciais para o treinamento da voz cantada.¹⁸⁶ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 165)

A consciência de tais sensações é importante tanto para o coralista quanto para o regente coral. O primeiro, conforme se apropria da técnica, pode utilizá-las como um modelo para monitorar sua vocalização (MILLER, 2004). Para o regente coral, as sensações de ressonância, por fazerem parte da percepção vocal¹⁸⁷, auxiliam na administração da produção vocal dos coralistas, assim como na orientação para a melhoria (DRAHAN, 2007).

Em canto, a ressonância é chamada de diversas formas, entre elas “colocação da voz”, “foco”, “cantar na máscara”, “colocação frontal”, entre outras. Miller considera essas palavras imprecisas e prefere utilizar os termos italianos *imposto* ou *impostazione* (impostação), pois “*imposto* não indica meramente um ‘lugar’ localizado, mas, sim, expressa o conceito mais geral de ressonância em canto como resultado do apoio”¹⁸⁸ (MILLER, 1986, p. 61), ressaltando novamente a relação entre a ressonância e a técnica de apoio. Ele esclarece que a impostação não se refere a sensações isoladas no rosto ou na faringe, mas que engloba um equilíbrio entre todos os ressonadores:

Na histórica escola italiana, o acoplamento dos ressonadores permite sensações em todas as partes do trato vocal. O equilíbrio de ressonância (colocação) não depende nem da faringe nem da boca como ressonadores principais, mas de uma combinação de ambos. A sensação não está centrada nem na garganta, nem no rosto.¹⁸⁹ (MILLER, 1986, p. 61)

As sensações de ressonância e a formação do timbre vocal também estão associadas à abertura da garganta, chamada pela escola italiana de *gola aperta*. Apesar de essa abertura ser, muitas vezes, associada às sensações que se tem ao bocejar, Miller explica que

¹⁸⁶ “Resonance for singing occurs when the sound waves produced in the vocal mechanism travel through the higher structures of the vocal tract. The resonators (the pharynx, the oral cavity, and the nasal cavities) work together to shape the acoustic properties from the frequencies set forth by the vocal folds. The sensations of resonance are crucial to the training of a singing voice” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 165).

¹⁸⁷ A percepção vocal do regente foi discutida no item 1.3.2.

¹⁸⁸ “*Imposto* does not narrowly indicate a localized ‘place,’ but rather expresses the more general concept of resonance in singing as a result of *appoggio*” (MILLER, 1986, p. 61).

¹⁸⁹ “In the historic Italian School resonator coupling permits sensation in all parts of the vocal tract. The resonance balance (placement) relies neither on the pharynx nor on the mouth as chief resonators, but on a combination of both. Sensation centers neither in the throat nor in the face” (MILLER, 1986, p. 61).

ela, na verdade, não é aquela abertura promovida pelo bocejo e que a melhor forma de induzir a *gola aberta* é por meio de uma inspiração profunda e relaxada, que acontece naturalmente em momentos de alegria e de prazer:

[...] quando se inspira um perfume agradável, há uma sensação de abertura considerável na nasofaringe, um pouco na orofaringe e, em certa medida, na laringofaringe. [...] Ao respirar desta maneira, o cantor alcança uma posição dos ressonadores que está aberta, entretanto, sem a tensão muscular que ocorre na garganta com a postura do bocejo. [...] Respirar como se inspirando profundamente a fragrância de uma rosa é realizar a posição bucofaríngea da *gola aberta*, em contraste direto com as técnicas de abertura da garganta obtida através do bocejo.¹⁹⁰ (MILLER, 1986, p. 59-60)

Para desenvolver as sensações de ressonância, diversos exercícios vocais são aplicados nos ensaios dos coros Oficina e Escola; descreveremos, a seguir, somente os mais utilizados. Durante a sua realização, pede-se que os coralistas estejam com o rosto relaxado, sem enrugar testa ou sobrancelhas, e que mantenham uma expressão agradável e tranquila, como se quisessem “sorrir com os olhos”¹⁹¹ (RAMOS, informação verbal).

Inicia-se com exercícios para preparar a atividade das pregas vocais para o canto, alongando-a gradualmente e já buscando as sensações de vibração nos ressonadores e da *gola aberta*. Dentre os exercícios preparatórios, destacamos aqueles utilizando a vibração labial e/ou lingual e o suspiro:

Exercício Preparatório 1

1. Vibração labial [br] e/ou lingual [tr]

Inspirar da forma indicada no exercício de respiração 1 e expirar vibrando lábios ou língua, prolongando ao máximo a manutenção da posição de inspiração. Realiza-se a vibração na altura da fala, com o intervalo de uma Quinta Justa (por exemplo, Dó-Sol-Dó, mas não necessariamente nesta tonalidade: parte-se, normalmente, da nota da voz falada) ou com um *glissando* até a região aguda confortável e retornando à nota inicial, como se imitando uma sirene.

¹⁹⁰ “[...] when one inhales a pleasant fragrance, there is a feeling of considerable openness in the nasopharynx, some in the oropharynx, and to some extent in the laryngopharynx. [...] By breathing in this fashion, the singer achieves a position of the resonators that feels open, without, however, the muscle tension that must occur in the throat with the yawn posture. [...] To breath as though inhaling deeply the fragrance of a rose is to accomplish the buccopharyngeal position of *gola aberta*, in direct contrast to techniques of the open throat achieved through the yawn” (MILLER, 1986, p. 59-60).

¹⁹¹ Esta expressão é utilizada pelo Prof. Marco Antonio da Silva Ramos.

A vibração de lábios e da língua é utilizada nos coros Oficina e Escola para colaborar com o relaxamento e trabalhar o controle respiratório. Segundo Miller, “a vibração da ponta da língua é um dos mais importantes de todos os artifícios técnicos para induzir o relaxamento da língua **na sua extremidade tanto frontal quanto hióidea**”¹⁹² (MILLER, 1986, p. 93, grifos do autor), isto é, relaxando-a desde sua base até a ponta. Miller enumera dois objetivos específicos dos exercícios de vibração lingual:

(1) induzir liberdade na laringe e na língua e (2) aumentar a consciência da boa administração respiratória, que é essencial para a vibração lingual. A consciência do tronco como fonte do controle respiratório é intensificada pelo uso da vibração de ponta da língua.¹⁹³ (MILLER, 1986, p. 94)

Smith e Sataloff sugerem exercícios com a vibração labial para desenvolver a sensação de ressonância (SMITH; SATALOFF, 2006). Outros benefícios são descritos por Titze, que considera a vibração labial e lingual como um dos cinco melhores exercícios para o aquecimento vocal:

Exercício: vibração labial, vibração lingual, *bocca chiusa*, ou fonação em tubos estreitos (todos oclusões parciais do trato vocal) em *glissandi*, escalas ou arpejos, por uma vasta tessitura. O que se consegue: coloca os músculos respiratórios em plena ação rapidamente; minimiza a força sobre as pregas vocais por causa da pressão oral positiva; abre as pregas vocais para vibrar suas bordas somente; reduz o limiar da pressão fonatória ao fornecer uma resistência acústica inerte; alonga as pregas vocais ao seu comprimento máximo.¹⁹⁴ (TITZE, 2001, p. 51)

Exercício Preparatório 2

2. Suspiro em “Ah!”

Inspirar silenciosamente, como se sentisse um perfume agradável, e expirar com um suspiro na vogal [a], mantendo a sensação de relaxamento e liberdade na garganta.

Suspiros, assim como exclamações de surpresa e admiração, colaboram com as sensações de ressonância (EHMANN; HAASEMANN, 1982; SMITH; SATALOFF, 2006) e, quando realizados adequadamente, isto é, de forma flexível e relaxada, induzem o ataque

¹⁹² “The tongue-point trill is one of the most important of all technical devices for inducing looseness of the tongue **at both its frontal and its hyoidal extremities**” (MILLER, 1986, p. 93, grifos do autor).

¹⁹³ “(1) to induce freedom in larynx and tongue and (2) to increase awareness of good breath management, which is essential for lingual vibration. The consciousness of the trunk as the source of breath control is heightened by the use of the tongue point flutter” (MILLER, 1986, p. 94).

¹⁹⁴ “Exercise: Lip trill, tongue trill, humming, or phonation into narrow tubes (all partial occlusions of vocal tract) on glides, scales, or arpeggios, over wide pitch range. What is accomplished: Gets respiratory muscles into full action rapidly; Minimizes upward force on vocal folds because of positive oral pressure; Spreads the vocal folds to vibrate their edges only; Lowers phonation threshold pressure by providing an inertive acoustic load; Stretches vocal folds to maximum length” (TITZE, 2001, p. 51).

coordenado, evitando o golpe de glote e o [h] aspirado. O golpe de glote acontece quando, antes de iniciar a fonação, as pregas vocais já estão aduzidas (isto é, aproximadas), formando, assim, um nível alto de pressão abaixo das pregas; quando a fonação se inicia, isto é, com a passagem do ar, a pressão é liberada subitamente, resultando em um audível golpe das pregas vocais, como um “estalo”, representado foneticamente pelo símbolo [ʔ]. Em oposição ao golpe de glote, no ataque com o [h] aspirado as pregas vocais não estão aduzidas no início da fonação, de forma que se ouve a saída de ar antes de as pregas se aproximarem. O meio termo entre o início da fonação com golpe de glote e com o [h] aspirado é o ataque coordenado, no qual as pregas vocais se afastam durante a inspiração, mas se aproximam levemente antes da fonação, formando uma fenda estreita, que é fechada assim que o ar se aproxima das pregas vocais (MILLER, 1986). Este ataque coordenado é aquele se busca alcançar ao pedir que o coro inclua um “nano [h]”¹⁹⁵ antes da fonação iniciada por uma vogal.

Logo depois dos exercícios preparatórios, realizam-se os exercícios vocais, que são normalmente acompanhados ao piano. Aqui, há o perigo de que os coralistas imitem o tipo de articulação deste instrumento e cantem com cesuras entre as notas: “É muito importante lembrar que o piano é um instrumento de percussão e não de sopro. A tendência de cantores amadores a se apoiar no piano para as notas e a expressão pode resultar em um canto *non-legato* e impreciso”¹⁹⁶ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 213). Por isso, ao exemplificar o exercício, procura-se explicar que o piano é um instrumento percutido, que articula as notas de forma diferente da voz, e pede-se que eles cantem tudo muito ligado, sem se deixar influenciar pela articulação do piano e concentrando-se para que o fluxo de saída do ar seja contínuo e uniforme.

Os exercícios vocais são aqui apresentados sempre na tonalidade de Dó Maior. Nos ensaios, eles são modulados de meio em meio tom ascendente, até alcançar as notas indicadas no parágrafo abaixo, descendo, em seguida, novamente a cada meio tom. Costuma-se realizar três ou quatro exercícios vocais com o Coral Escola e dois ou três exercícios com o Coral Oficina (pois o ensaio deste coro é mais curto¹⁹⁷). Inicia-se geralmente com melodias

¹⁹⁵ Ver explicação sobre esta expressão no item 2.3.

¹⁹⁶ “It is very important to remember that the piano is a percussion and not a wind instrument. The tendency of amateur singers to lean on the piano for pitch and expression may result in nonlegato, inaccurate singing” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 213).

¹⁹⁷ Em relação à estrutura e duração de ensaio de cada coro, ver itens 2.1 e 2.2.

em graus conjuntos, passando-se em seguida para melodias com saltos e maior extensão e encerrando-se com exercícios harmônicos.

Em relação às extensões¹⁹⁸, o primeiro exercício, em geral, é iniciado com os baixos na tonalidade de Lá Maior (Lá 1), acrescentando-se contraltos em Si Bemol Maior (Si Bemol 2) e, por fim, vozes agudas (sopranos e tenores), ao chegar em Dó ou Dó Sustenido Maior (Dó ou Dó Sustenido 3 e 2, respectivamente); sobe-se até a nota Dó 3 com baixos, Dó 4 com contraltos, Mi 3 com tenores e Mi 4 com sopranos, descendo em seguida à nota inicial. No próximo exercício, aumenta-se gradativamente a extensão: inicia-se nas mesmas tonalidades do primeiro exercício, mas sobe-se um tom ou um tom e meio acima do exercício anterior; no movimento descendente, pode-se chegar às notas Lá 2 com contraltos e Sol 1 com baixos. O último exercício costuma ser o que mais expande a extensão para o agudo, podendo chegar a Mi bemol 3 com baixos, Mi 4 com contraltos, Fá Sustenido 3 com tenores e Lá 4 com sopranos. Importa destacar que todas estas extensões são, claro, aproximadas. No Coral Escola, por exemplo, às vezes sopranos alcançam o Si 4 e tenores o Sol 3 ou Lá 3. Já no Coral Oficina as extensões costumam ser mais modestas: com contraltos, por exemplo, às vezes não se consegue chegar em Mi 4, parando-se, então, em Ré 4 ou mesmo Dó 4. O critério para continuar vocalizando na região aguda relaciona-se com a percepção da produção vocal — ou seja, por meio da visão, da audição, das sensações musculares e da sensibilidade vibracional —, a partir da qual se observa, principalmente, se os coralistas estão cantando com liberdade. Além disso, a extensão dos exercícios vocais é pensada sempre considerando o repertório a ser cantado¹⁹⁹.

Alguns exercícios não são pensados para alcançar os extremos da região aguda, por mais que sejam realizados ao final da preparação vocal (por exemplo, os exercícios vocais 11, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 23, assim como os exercícios harmônicos, nos quais não se costuma modular). Os agudos são trabalhados mais frequentemente nos exercícios de extensão (item 3.10), apesar de os exercícios com a tríade maior (exercícios vocais 8 e 9) também funcionarem bem.

No Coral Oficina, especialmente quando, ao início de semestre, novos coralistas são integrados ao grupo, os exercícios podem ser realizados primeiramente só com mulheres e

¹⁹⁸ Ver definição de extensão no item 1.3.1.

¹⁹⁹ A esse respeito, a professora de canto Adélia Issa, em entrevista a Andrea Rafael, comenta: “nos agudos devemos vocalizar sempre até meio tom ou um tom acima da nota mais aguda que está no repertório que está sendo trabalhado” (RAFAEL, 2010, p. 22).

depois só com homens, ou só com vozes graves e depois só com vozes agudas. Conforme explicado no item 2.2, esta estratégia é utilizada quando se observa, por exemplo, que contraltos não encontram sua região vocal ao cantar junto com baixos (isto é, quando não sabem em que nota iniciar o exercício após ouvir os baixos cantarem, pois confundem-se com a diferença de Oitava); ou quando se deseja, por exemplo, trabalhar os agudos só com as vozes graves.

Na prática com os coros, os exercícios podem trazer resultados melhores quando, antes de realizá-los, a sua finalidade é explicada — principalmente porque, como já comentamos, um exercício vocal pode ser usado para trabalhar elementos técnicos diversos (SAATHOFF, 1995; STEGMAN, 2003). Com a explicação, chamam-se a atenção e a concentração dos coralistas para o aspecto específico que se visa trabalhar com tal exercício naquele momento, estimulando também o desenvolvimento da consciência corporal associada a esse aspecto. Busca-se, contudo, dar as orientações verbais da forma mais breve e concisa possível.

Para auxiliar o coro na realização dos exercícios vocais, utilizam-se frequentemente gestos que induzam o coro, por exemplo, a cantar *legato* ou a manter a afinação em uma melodia descendente. Este tipo de informação não verbal costuma trazer bons resultados, na medida em que mantém o coro atento a aspectos nos quais geralmente se tem dificuldade. Alguns dos gestos mais utilizados são:

- palma da mão para cima, indicando sustentação
- mão e dedos relaxados com palma para baixo, para induzir a elevação do palato mole e a *gola aperta*
- movimento ascendente com palma da mão para cima — usado principalmente quando se canta uma melodia descendente —, indicando a sensação de movimento contrário ao da melodia para evitar a queda da afinação
- desenho de um grande arco com a mão, para indicar *legato*

Atenta-se sempre para que o gesto seja relaxado, de modo a não induzir tensões no coro.

Neste e no próximo item, são apresentados os exercícios vocais mais utilizados como o primeiro do ensaio. No Coral Escola, realiza-se com frequência o exercício vocal 1 e no Coral Oficina inicia-se normalmente com o exercício vocal 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 (estes, por serem realizados com vogais e consoantes e não em *bocca chiusa*, estão no item 3.4).

Exercício Vocal 1 — Graus conjuntos em *bocca chiusa*

A expressão italiana *bocca chiusa* significa “boca fechada”. Em sua realização, entretanto, somente os lábios estão gentilmente cerrados, pois é importante existir a sensação de abertura dentro da boca e espaço entre as arcadas dentárias superior e inferior (DANIEL, 1996; EHMANN; HAASEMANN, 1982; MILLER, 1986; ROBINSON; WINOLD, 1976; THOMAS, 1979). Inspira-se silenciosamente, preenchendo a parte inferior e intercostal do pulmão, expandindo as paredes laterais do abdômen e as costelas inferiores. Expira-se como se pronunciando a consoante [m], com lábios levemente encostados, mandíbula relaxada, dentes afastados e a ponta da língua repousando junto à arcada dentária inferior (todavia sem descer para a raiz dos dentes). Não há necessidade de o som ter um volume alto, isto é, um excesso de pressão de ar, mas é importante que ele seja projetado, como se fosse conduzido a um foco. Pede-se atenção para que as paredes laterais do abdômen e as últimas costelas se mantenham expandidas pelo maior tempo possível durante a expiração.

A vocalização em *bocca chiusa* tem sido a mais usada como primeiro exercício vocal nos ensaios dos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Cora*²⁰⁰ (com exceção do Coral Oficina, conforme será explicado mais à frente). Autores como Robinson e Winold (1976) e Thomas (1979) sugerem exercícios em *bocca chiusa* para iniciar o trabalho vocal com o coro, e Daniel (1996) explica que ela promove uma mudança natural da voz falada para a voz cantada:

*A bocca chiusa é um vocalise inicial ideal. Ela sempre deve ser produzida de forma suave e leve, quase inaudível para o cantor. É uma ponte natural da voz falada — com sua extensão reduzida — para a voz cantada — com sua extensão ampliada e maiores exigências técnicas.*²⁰¹ (DANIEL, 1996, p. 37)

²⁰⁰ Como explicado ao início deste capítulo, esta é uma das práticas que têm relação com a formação vocal do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos com o professor de canto Benito Maresca, que costumava iniciar suas aulas com escalas ou arpejos em *bocca chiusa* (conforme entrevista concedida a Andrea Rafael [RAFAEL, 2010]).

²⁰¹ “Humming is an ideal initial vocalise. It should always be produced softly and lightly, almost inaudibly to the singer. It is a natural bridge from the speaking voice — with its limited pitch range — to the singing voice — with its extended range and increased technical requirements” (DANIEL, 1996, p. 37).

A *bocca chiusa* é “uma boa técnica para se alcançar o equilíbrio favorável da ressonância”²⁰² (MILLER, 1986, p. 79), além de facilitar “o início da fonação sem tensões musculares excessivas”²⁰³ (GARRETSON, 1998, p. 85). Ela também ajuda a desenvolver a consciência das sensações de vibração nos ressonadores:

A *bocca chiusa* em [m] produz uma sensação de vibração nos lábios em notas graves, contanto que a língua esteja descansando comodamente no assoalho da boca e o som seja produzido em dinâmica *pianissimo*. Conforme as notas ficam mais agudas, a sensação vibratória gradualmente se move para cima e para a frente do rosto, primeiro no lábio superior, depois ao redor do nariz e maçãs do rosto, na testa, e, finalmente, até o centro da cabeça em notas muito agudas. Tornar-se consciente de onde ocorre a sensação vibratória da *bocca chiusa* na cabeça com relação à altura é um guia para onde a sensação de vibração deve ocorrer quando se cantarem as vogais naquelas notas.²⁰⁴ (GREGG, 2001, p. 49)

Quando realizada com liberdade, a *bocca chiusa* pode contribuir com a reabilitação de danos vocais, sendo considerada “um meio para manter as pregas vocais saudáveis”²⁰⁵ (GREGG, 2001, p. 51).

Para coralistas amadores, a realização da *bocca chiusa* pode ser difícil. A professora Adélia Issa comenta que “[com *bocca chiusa*] a possibilidade de tensionar o palato mole e a base da língua é muito grande” (RAFAEL, 2010, p. 21). Além disso, quando a mandíbula fica bem fechada, comprimindo a língua junto ao palato duro, há também uma sensação de ressonância, mas que fica concentrada nas cavidades nasais e na garganta:

A *bocca chiusa* bem realizada requer mandíbula e língua soltas, relaxadas. Os dentes são mantidos delicadamente separados, com os lábios levemente fechados. Muitos cantores acham difícil manter uma posição cômoda na cavidade oral durante a *bocca chiusa*, notando o aumento nas sensações de ressonância quando a língua e mandíbula são comprimidas.²⁰⁶ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 168)

²⁰² “[...] a good technique for accomplishing favorable resonance balance” (MILLER, 1986, p. 79).

²⁰³ “[...] the beginning of phonation without excessive muscular tension” (GARRETSON, 1998, p. 85).

²⁰⁴ “The [m] hum produces a sensation of vibration at the lips on low pitches, provided that the tongue is resting easily in the floor of the mouth and the sound is produced at the *pianissimo* level. As the pitch rises, the vibratory sensation gradually moves up the front of the face, first into the upper lip, then around the nose and cheek bones, into the forehead, and finally into the middle of the head at very high pitches. Becoming aware of where the vibratory sensation of the hum occurs in the head with relation to pitch is a guide to where the sensation of vibration should occur when singing vowels on those pitches” (GREGG, 2001, p. 49).

²⁰⁵ “[...] a means of keeping the vocal folds healthy” (GREGG, 2001, p. 51).

²⁰⁶ “Good humming requires a loose, relaxed jaw and tongue. The teeth are kept gently apart with the lips lightly closed. Many singers find it difficult to maintain an easy position in the oral cavity during humming, noting the increase in resonant sensations when the tongue and jaw are squeezed” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 168).

A ressonância na garganta, no entanto, não é indicada (THOMAS, 1979), sendo mais adequada a sensação de ressonância que une vibrações nas cavidades nasal, oral e faríngea (MILLER, 1986). Por estas dificuldades e pela tendência em cantar a *bocca chiusa* sem completar a adução das pregas vocais, esta técnica deixou de ser utilizada no início das atividades semestrais do Coral Oficina, como já explicamos no item 2.2. Neste coro, o mais iniciante do *Comunicantus: Laboratório Coral*, a técnica de *bocca chiusa* era incorporada somente depois de alguns meses de trabalho, mas, mesmo assim, era utilizada com pouca frequência. Realizavam-se como primeiro exercício vocal no Coral Oficina melodias em graus conjuntos cantadas principalmente com as vogais [i], [o] e/ou [u] precedidas de consoantes como [m], [v], [l], [s] ou [z], que facilitam o início da fonação e evitam o golpe de glote²⁰⁷.

Utilizam-se os graus conjuntos no primeiro exercício vocal para proporcionar um alongamento gradual das pregas. Esse procedimento é sugerido por Robinson e Winold, que comentam: “Para desenvolver facilidade vocal e ainda manter um som plenamente ressonante, comece com exercícios que são diatônicos em natureza e depois mova cuidadosamente para aqueles usando intervalos”²⁰⁸ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 99). O padrão escalar da Tônica à Quinta também é útil para desenvolver a sensação de liberdade no som: “Os melhores *vocalises* para promover um som espaçoso são baseados em simples padrões de cinco notas da escala maior”²⁰⁹ (DANIEL, 1993, p. 30).

Além da melodia apresentada no exercício vocal 1, costuma-se realizar, no início do ensaio do Coral Escola, exercícios em *bocca chiusa* com as melodias dos exercícios vocais 4, 5, 6 ou 7, indicados no próximo tópico.

²⁰⁷ O golpe de glote foi explicado no item 3.3.

²⁰⁸ “To develop vocal facility and still maintain a fully resonant sound, begin with exercises that are diatonic in nature and then move carefully to those using intervals” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 99).

²⁰⁹ “The best vocalises for promoting a spacious sound are based on simple five-note major scale patterns” (DANIEL, 1993, p. 30).

3.4. Ressonância: exercícios com graus conjuntos

Aqui são apresentados exercícios com vogais e consoantes, ainda em graus conjuntos, que são realizados como primeiro exercício vocal do ensaio, especialmente no Coral Oficina. Ao longo deste e do próximo item, concentra-se a maioria das explicações a respeito da utilização de diferentes vogais e consoantes, às quais o leitor poderá voltar, ao encontrar, mais à frente, outros exercícios com os mesmos sons vocálicos ou consonantais, nos quais não se repetem tais explicações.

Exercício Vocal 2 — Graus conjuntos até a Quinta

2a.

[i _____]

[mi]; [vi]; [si]; [zi]

No exercício vocal 2a, inspira-se da forma indicada no exercício anterior e expira-se cantando o desenho acima com a vogal [i], procurando manter os lábios arredondados e evitando alongá-los horizontalmente. Conforme cada naipe se aproxima de sua região médio-aguda, pede-se que a mandíbula fique relaxada, permitindo que se abra gradualmente. Atenta-se para que, no movimento descendente, a vogal [i] não se transforme em [ʌ].

Inclui-se uma das consoantes acima indicadas, quando se deseja auxiliar o equilíbrio da ressonância, como será explicado adiante, evitando também o golpe de glote. Ao iniciar com o [i] justamente para trabalhar o ataque coordenado e, observando que o coro tende ao golpe de glote, sugere-se que eles pensem em um “nano [h]”²¹⁰ antes de emitir a vogal.

Na vogal [i], a língua assume uma posição alta, com seu dorso próximo ao palato duro, de forma que o espaço dentro da cavidade bucal fica diminuído. Por isso, além de ser a mais frontal de todas, ela é considerada uma vogal fechada (MILLER, 1986). Apesar de

²¹⁰ Ver explicação sobre esta expressão nos itens 2.3 e 3.3.

reduzir a área dentro da boca, a posição alta da língua aumenta o espaço na faringe, contribuindo, assim, com o ajuste da ressonância:

Na vogal [i], o espaço ressonador total não foi diminuído, mas reorganizado. A natureza acústica da vogal [i], com o seu considerável espaço faríngeo, desempenha um papel significativo em *vocalises* dedicados à diferenciação de vogais e ao ajuste da ressonância. Por causa da natureza do formato da cavidade frontal, da posição da língua e do aumento do espaço faríngeo, a vogal [i] é útil para o desenvolvimento do timbre cheio da voz.²¹¹ (MILLER, 1986, p. 72)

Com iniciantes, como no Coral Oficina, este exercício é cantado precedido das consoantes acima, consideradas benéficas no trabalho da ressonância. Miller afirma que “várias consoantes já foram identificadas como úteis para a produção do acoplamento desejável dos ressonadores e para ajudar em um ataque coordenado”²¹² (MILLER, 1986, p. 79) e completa, explicando que “a execução flexível da consoante [...] frequentemente pode ser a chave que destrava o equilíbrio adequado dos ressonadores”²¹³ (MILLER, 1986, p. 105). Ehmann e Haasemann sugerem: “ao desenvolver exercícios para a colocação²¹⁴, use a vogal [i] com [f], [m], [s], [v], [z], [d] e [b], assim como [n], [ŋ] ou [m]”²¹⁵ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 13).

A consoante nasal [m] ajuda a eliminar tensões na língua e no palato mole (MILLER, 1986) e é empregada com frequência em exercícios vocais nos coros do *Comunicantus: Laboratório Coral*. As quatro consoantes nasais [m, n, ŋ] e [ɲ] também “são úteis para melhorar o equilíbrio da ressonância nas vogais que as seguem”²¹⁶ (MILLER, 1986, p. 80) e, quando unidas a vogais como o [i], favorecem o desenvolvimento do timbre:

O acoplamento da vogal anterior [i] com as continuantes nasais é uma prática comum no ensino do equilíbrio de ressonância no canto, combinando as sensações da garganta aberta (*gola aperta*) e o bom equilíbrio de

²¹¹ “In the vowel [i], total resonator space has not been diminished, but rearranged. The acoustic nature of the vowel [i], with its considerable pharyngeal room, plays a significant role in vocalises devoted to vowel differentiation and to resonance adjustment. Because of the nature of front cavity shape, tongue posture, and increased pharyngeal room, the vowel [i] is useful in developing the full timbre of the voice” (MILLER, 1986, p. 72).

²¹² “Several consonants already have been identified as useful for producing desirable resonator coupling and for assisting in a coordinated onset” (MILLER, 1986, p. 79).

²¹³ “[...] flexible execution of the consonant [...] can often be the key that unlocks proper resonator balance” (MILLER, 1986, p. 105).

²¹⁴ Isto é, exercícios para ressonância e impostação (*impostazione*, conforme termo sugerido por Miller).

²¹⁵ “In developing exercises for placement, use the vowel [i] with [f], [m], [s], [v], [z], [d] and [b] as well as [n], [ŋ] or [m]” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 13).

²¹⁶ “[...] are useful for improving resonance balance in the vowels that follow them” (MILLER, 1986, p. 80).

ressonância (*impostazione*). [...] O acoplamento de continuantes nasais e vogais de formantes altos, como [i] ou [e], [...], é um procedimento importante para induzir ações no trato laríngeo e vocal favoráveis para o timbre vocal no canto.²¹⁷ (MILLER, 1986, p. 295)

A consoante sonora [v] colabora com as sensações de vibração nos ressonadores, especialmente na face:

Cantores aprendem muito sobre o processo de acoplamento dos ressonadores quando [v] precede vogais. Esta posição da boca, com lábios entreabertos, assemelha-se muito à postura associada ao prazer e repouso. A localização física do [v] estimula sensações na área da máscara da face.²¹⁸ (MILLER, 1986, p. 96)

As consoantes surdas [s] e [f] (também usadas nos exercícios para respiração), aumentam “a consciência do controle abdominal na administração da respiração”²¹⁹ (MILLER, 1986, p. 79), ao tempo que a consoante sonora [z] “tem mérito considerável em ajudar o cantor a experimentar o equilíbrio desejável dos ressonadores”²²⁰ (MILLER, 1986, p. 98). Sobre as consoantes [s] e [z], Miller explica:

A estreita relação entre a cavidade bucal e o maxilar superior contribui para a sensação frontalmente localizada de [z] e [s]. Como consoantes guia para vogais subsequentes, este par de consoantes muitas vezes ajuda o cantor a encontrar aquele som idealmente equilibrado que é composto de fundamental e parciais superiores em proporções corretas. As consoantes [z] e [s] são especialmente úteis na correção da qualidade vocal vazia e sem foco.²²¹ (MILLER, 1986, p. 98)

A consoante [z], além da possibilidade apresentada acima no exercício vocal 2a, pode também ser aplicada conforme exemplificado abaixo, no exercício vocal 2b.

²¹⁷ “The coupling of the front vowel [i] with the nasal continuants is common practice in teaching resonance balancing in singing, combining the sensations of the open throat (*gola aperta*) and good resonance balance (*impostazione*). [...] The coupling of nasal continuant and high formant vowel, such as [i] or [e], [...], is an important procedure in inducing laryngeal as well as vocal tract action favorable for vocal timbre in singing” (MILLER, 1986, p. 295).

²¹⁸ “Singers learn a great deal about the process of resonator coupling when [v] precedes vowels. That mouth position, with parted lips, closely resembles the posture associated with pleasure and repose. The physical location of [v] encourages sensations in the *masque* area of the face” (MILLER, 1986, p. 96).

²¹⁹ “[...] awareness of abdominal control in breath management” (MILLER, 1986, p. 79).

²²⁰ “[...] has considerable merit in assisting the singer to experience desirable resonator balance [...]” (MILLER, 1986, p. 98).

²²¹ “The close relationship between buccal cavity and upper jaw contributes to the frontally located sensation of [z] and [s]. As pilot consonants for subsequent vowels this pair of consonants often helps the singer find that ideally balanced tone which is composed of fundamental and upper partials in correct proportions. The consonants [z] and [s] are especially useful in correcting hollow and unfocused vocal quality” (MILLER, 1986, p. 98).

Esta variação, além de favorecer o trabalho da ressonância, induz coralistas iniciantes a cantarem usando o apoio. Pede-se que as consoantes sejam bem articuladas e atenta-se para a afinação no movimento descendente. Podem-se, também, inverter as vogais, cantando [zu-i-zu-i-zu-i-zu-i-zu]; esta outra possibilidade é sugerida por Smith e Sataloff para trabalhar o *legato* (SMITH; SATALOFF, 2006).

Esta é outra variação do exercício vocal 2, desta vez utilizando a consoante sonora [l] com as vogais fechadas [u] e [i]. Ao realizá-la, o [l] é curto e breve, articulado com uma movimentação rápida da língua e sem que esta se detenha na posição inicial atrás da arcada dentária superior. Dessa forma, o [l] torna-se benéfico: “Quando executada corretamente, [l] é uma das consoantes mais favoráveis para conquistar uma ação fácil da língua, a chave para a boa articulação”²²² (MILLER, 1986, p. 92). No entanto, se esta consoante for pronunciada com uma movimentação lenta da língua, produzem-se diversos sons intermediários até chegar à vogal, prejudicando a articulação e gerando tensões na língua.

Sobre o uso do [l] junto com [u], Ehmann e Haasemann comentam que “a maneira mais fácil de combinar ressonância com sons de vogais é criar exercícios que usem a consoante ‘l’ [l] e a vogal ‘u’ [u]”²²³ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 30). A posição baixa da laringe na vogal [u] facilita a impostação da voz: “As vogais mais escuras ([u], [U], [o], [ɔ]) produzem uma posição mais baixa do mecanismo vocal. Porque o mecanismo está

²²² “When properly executed, [l] is one of the most favorable consonants for achieving facile tongue action, the key to good articulation” (MILLER, 1986, p. 92).

²²³ “The easiest way to combine resonance with vowel sounds is to create exercises which use the consonant ‘l’ [l] and the vowel ‘u’ [u]” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 30).

mais relaxado nesta posição, é mais provável que o som esteja bem colocado”²²⁴ (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 9). Garretson também sugere exercícios com [u], vogal que considera “útil para a abertura da garganta”²²⁵ (GARRETSON, 1998, p. 86). Atenta-se, contudo, à propensão a deixar com afinação baixa as notas cantadas com as vogais [u].

Nesta variação, utiliza-se a vogal anterior fechada [i] com a posterior semifechada [o]. Esta última é uma vogal escura, na qual os lábios ficam arredondados e a parte anterior da língua se abaixa, enquanto a posterior se eleva. Na vogal [o], os lábios abrem-se verticalmente, colaborando com o relaxamento da mandíbula; além disso, esta vogal induz uma posição baixa da laringe. O [r] inicial nunca é articulado com a parte posterior da língua aproximando-se do fundo da garganta, como costuma ser, em algumas regiões do Brasil, o “r” duplo de palavras como “corrida”. Para obter os benefícios do [r], pede-se que ele seja rolado, isto é, produzido com a ponta da língua vibrando atrás da arcada dentária superior, como na palavra “trem”. Quando articulado dessa forma, as vantagens do [r] rolado remetem àquelas trazidas pela vibração de língua²²⁶ com [tr], colaborando principalmente com o controle respiratório e o empenho físico necessário para o apoio (MILLER, 2004).

Exercício Vocal 3 — Repetição da primeira nota

²²⁴ “The darker vowels ([u], [U], [o], [ɔ]) produce a lowered position for the vocal mechanism. Because the mechanism is more relaxed in this position, the sound is most likely to be well-placed” (EHMANN; HAASEMANN, 1982, p. 9).

²²⁵ “[...] helpful in opening the throat” (GARRETSON, 1998, p. 86).

²²⁶ Ver explicação do exercício preparatório 1.

Realiza-se este exercício de forma semelhante ao exercício vocal 2a. Aqui, no entanto, canta-se a primeira nota, em seguida respira-se brevemente na pausa e ataca-se novamente a mesma nota, cantando a melodia acima. Pede-se atenção para que não haja mudanças na afinação ou na imposição da nota inicial (no exemplo: Dó) após a breve respiração e ao finalizar o exercício. Pode-se iniciar diretamente com a vogal, para trabalhar o ataque coordenado, ou incluir o [m], para auxiliar no equilíbrio da ressonância.

A repetição da primeira nota ajuda coralistas iniciantes a realizarem o exercício mais afinado, pois permite que eles “experimentem” a nota inicial isoladamente, antes de cantar a melodia completa. Observa-se que, quando eles não “encontram” a primeira nota, isto é, quando não conseguem cantá-la na altura dada, todo o exercício fica prejudicado. Isso pode acontecer, conforme explicado no item 2.3.1, por faltar-lhes a prática da percepção da altura do som — o ouvido musical — e/ou da imaginação mental desse som — a audição interna. Dessa forma, o exercício vocal 3, por meio da repetição da nota inicial, tem também como objetivo contribuir para o desenvolvimento do ouvido musical e da audição interna em coralistas inexperientes.

Exercício Vocal 4 — Graus conjuntos com início descendente

4.

[mi _____ o _____]

[zi u i _____]

Aqui, a melodia se inicia descendente, para, em seguida, ascender. Pede-se atenção na descida, para que se mantenha a imposição homogênea durante todo o exercício, evitando mudanças de timbre. Realiza-se o exercício *legato*, evitando cesuras entre o primeiro e o segundo compassos.

Alguns autores preferem iniciar a vocalização com exercícios descendentes, pois acreditam que os padrões ascendentes induzem o coralista inexperiente a levar à região aguda a qualidade vocal dos registros graves:

Padrões ascendentes encorajam o cantor amador a carregar o peso do registro mais grave para os mais agudos. [...] O estudo e a prática regulares

de padrões descendentes desenvolvem a consistência dos registros e treinam o ouvido.²²⁷ (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167)

Os coralistas iniciantes, especialmente do Coral Oficina, demonstram bastante dificuldade em realizar melodias descendentes mais longas. Assim, o exercício vocal 4, com seu trecho descendente relativamente curto, é uma variação mais fácil de ser cantada e costuma trazer bons resultados.

Os exercícios vocais 2, 3 e 4 são aplicados como primeiro *vocalise* na preparação vocal de coros comunitários que ainda não dominam ou não realizam com liberdade a técnica de *bocca chiusa*. Além das diferentes combinações de consoantes e vogais apresentadas anteriormente (exercícios vocais 2a-2d) e da variação repetindo a primeira nota (exercício vocal 3) ou iniciando com um movimento descendente (exercício vocal 4), utilizam-se também outras melodias, como, por exemplo, graus conjuntos até a Terça (exercício vocal 5), até a Quarta (exercício vocal 6), ou até a Quinta, descendo à Terça e voltando à Quinta (exercício vocal 7). Nessas melodias, podem-se também utilizar outras consoantes ou vogais, além das indicadas abaixo; todavia costuma-se manter, no primeiro exercício do ensaio, a vocalização com vogais fechadas ou semifechadas. Todas essas variações — assim como outras criadas pelo preparador vocal — são alternadas a cada ensaio, para evitar a monotonia e a repetição automática dos exercícios.

Exercício Vocal 5 — Graus conjuntos até a Terça

Exercício Vocal 6 — Graus conjuntos até a Quarta

²²⁷ “Ascending patterns encourage the amateur singer to carry weight from the lower register into the higher ones. [...] The regular study and practice of descending patterns develops consistency in registration and trains the ear” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 167).

Exercício Vocal 7 — Graus conjuntos até a Quinta com volta à Terça

7.

[mi _____ o _____]

Nos exercícios vocais 5, 6 e 7, pede-se que a emissão seja homogênea e que o apoio seja uniformemente mantido, evitando alterações no timbre, na impostação ou na dinâmica ao realizar o desenho melódico que sobe e desce.

No exercício vocal 5, cuida-se para que a afinação da Terça não fique baixa; para isso, pode-se usar, por exemplo, a imagem de que a melodia ascendente é constituída de “degraus grandes”, como forma de pedir ao coro que os intervalos ascendentes sejam pensados mais amplos.

No exercício vocal 6, atenta-se para que, na repetição do semitom entre as notas Mi e Fá, a afinação seja precisa, especialmente ao voltar para a nota Mi, na cabeça do segundo tempo; aqui, sugere-se que este semitom seja imaginado como um “degrau pequeno”, para induzir o coro a pensar em um semitom mais curto.

Para o exercício vocal 7, mantêm-se os cuidados e as sugestões anteriormente indicados. Pede-se que o apoio seja mantido até a última nota, principalmente na parte final descendente com a vogal [o]. Atenta-se para que a sensação de *gola aberta* se mantenha, especialmente ao voltar à Quinta, no segundo compasso.

Depois de um exercício com graus conjuntos, costuma-se realizar aqueles com saltos.

3.5. Ressonância: exercícios com saltos

Aos exercícios com graus conjuntos, seguem-se, como segundo exercício vocal, melodias com saltos, como apresentadas neste tópico. Aplicam-se também nesse momento, de acordo com a necessidade do coro em relação ao repertório, exercícios para a diferenciação de

vogais (item 3.6), para agilidade ou *staccato* (item 3.7), para sustentação (item 3.8) ou para homogeneidade de registros vocais (item 3.9).

Exercício Vocal 8 — Tríade Maior

8a.

[i____ o____ i]

[mi____ o____ i]

Neste exercício, um dos objetivos é trabalhar o *legato* entre os saltos. Atenta-se, então, para que não surjam cesuras ao longo do desenho melódico. Pede-se cuidado para que não haja mudanças bruscas, nem no timbre, nem no fluxo de saída do ar, buscando homogeneidade e mantendo a *gola aberta*, principalmente ao cantar as notas mais agudas.

Os exercícios com a tríade maior, assim como aqueles com graus conjuntos (exercícios vocais 2 a 7), podem ser cantados somente com vogais, para trabalhar o ataque coordenado, ou também com as consoantes. Conforme exposto anteriormente, as consoantes podem colaborar com as sensações de ressonância, induzir o uso do apoio e evitar o golpe de glote.

8b.

[ia ia ia ia ia]

[pra ia ia ia ia]

Neste exercício, a vogal [i] é articulada de forma breve, passando-se rapidamente para o [a]. A variação iniciando com [pra] induz o empenho físico necessário para o apoio. No caso de haver golpe de glote na variação sem consoante, lembrem-se os coralistas de pensar em um “nano [h]” ao começar a cantar.

O ditongo [ia] é usado para ajudar no relaxamento da mandíbula. Às vezes, coralistas iniciantes tendem a quase não abrir a boca ao cantar, mantendo a mandíbula rígida; nesses casos, este exercício pode contribuir para flexibilizá-la. Garretson sugere a tríade maior

cantada com [ia], pois “é um excelente artifício para relaxar a mandíbula e arredondar o som”²²⁸ (GARRETSON, 1998, p. 78). Ainda sobre a vogal [a], ele explica:

A língua está mais relaxada e a mandíbula em sua posição mais baixa enquanto se canta a vogal [a], como na palavra *father*. Por causa do menor grau de tensão, esta vogal é a mais livremente produzida e, portanto, é frequentemente usada como um ponto de partida na vocalização.²²⁹ (GARRETSON, 1998, p. 94)

Como já foi dito anteriormente, há, nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, uma propensão a emitir a vogal [a] de forma muito aberta²³⁰. Por essa razão e para corrigir esta tendência a cantar com um som estridente, utiliza-se mais frequentemente a vogal [o] no primeiro exercício vocal. Nos exercícios seguintes, trabalha-se, então, com a vogal [a], sempre pedindo e reforçando que ela seja cantada com os lábios mais arredondados e abrindo-se verticalmente, aproximando sua articulação àquela de palavras do inglês britânico, como *father* ou *apple*.

8c.

[mo ____ ma ____ mo]

Quando coralistas inexperientes encontram dificuldade em emitir a vogal [a] de forma arredondada e mais fechada, como mencionamos anteriormente, tem-se mostrado útil, com os coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, incluir esta vogal intercalada com [o] e precedida de [m]. Assim, o formato da boca no primeiro e no último som [mo] induz o coralista a manter os lábios arredondados ao cantar [ma]. Ao realizar o exercício, pede-se que a mandíbula esteja flexível e livre.

²²⁸ “[...] is an excellent device for loosening the jaw and rounding out the tone” (GARRETSON, 1998, p. 78).

²²⁹ “The tongue is most relaxed and the jaw at its lowest position while singing the vowel **ah**, as in the word *father*. Because of the lesser degree of tension, this vowel is the most freely produced and is therefore frequently used as a beginning point in vocalization” (GARRETSON, 1998, p. 94).

²³⁰ Ver explicação no item 2.3.

8d.

[a i _____ a]
[i a _____ i]

Aqui, pode-se variar iniciando com a vogal [a] ou [i]. Como não costuma ser precedida de consoante, neste exercício dá-se especial atenção ao ataque inicial, cuidando para que não haja golpe de glote, principalmente ao iniciar com [a].

Sobre a sequência [a-i], Titze comenta que ela “cria independência entre as estruturas fonatórias e articatórias; relaxa a língua e a mandíbula; ajuda a manter estável a posição vertical da laringe durante a articulação”²³¹ (TITZE, 2001, p. 51). Ressalta-se aos iniciantes que pronunciem a vogal [a] com os lábios arredondados e abrindo-se no sentido vertical.

Ao iniciar com [i], busca-se trazer a ressonância frontal desta vogal para a vogal [a]: “O foco elevado da vogal [i] pode ajudar a trazer para a frente a vogal [a], que tende a ficar para trás na garganta”²³² (EHMANN, 1968, p. 34).

Abaixo, apresentamos outra variação de exercício com a tríade maior e a sequência de vogais [a-i-a], desta vez com pausas intercaladas.

Exercício Vocal 9 — Tríade Maior com pausas intercaladas

9.

[a i _____ i _____ a]
[a i _____ a]

Nesta variação da tríade maior com as vogais [a-i-a], trabalha-se a manutenção do apoio durante pausas curtas e também a suspensão da fonação através da atividade do abdômen, ou seja, sem a oclusão das pregas vocais. Não é necessário respirar nestes pequenos silêncios, todavia a estrutura do apoio (costelas e laterais do abdômen expandidas) não pode

²³¹ “Creates independence between the phonatory and articulatory structures; loosens tongue and jaw; helps keep vertical larynx position stable during articulation” (TITZE, 2001, p. 51).

²³² “[...] the high focus of the *ee* vowel can help to bring forward the *ah* vowel which tends to stay back in the throat” (EHMANN, 1968, p. 34).

ser abandonada. Atenta-se para que não haja golpe de glote em nenhum dos ataques e para que a sensação da *gola aberta* se mantenha durante todo o exercício, apesar das pausas.

Este exercício é aplicado quando coralistas iniciantes já possuem algum domínio respiratório e estão familiarizados com a técnica de apoio.

Exercício Vocal 10 — Intervalos de Terças

10.

[mi__ me__ ma__ mo__ mu]
[i__ e__ a__ o__ u]

Neste exercício, trabalha-se com as cinco vogais primárias, que podem ser precedidas da consoante [m] para ajudar no equilíbrio da ressonância. A melodia é cantada em *legato*, e os coralistas são orientados a não acentuar a 2ª, 4ª, 6ª e 8ª colcheias, indicando-se que o apoio da frase melódica está no momento em que se articulam as vogais e não em seu prolongamento. Atenta-se para a afinação principalmente na descida, a partir da nota Sol (6ª colcheia), pois a afinação pode ficar baixa, se as vogais [o] e [u] ressoarem exclusivamente no fundo da boca.

A sequência [i-e-a-o-u] é usada com frequência nos coros do *Comunicantus: Laboratório Coral*, pois nela os lábios partem da vogal anterior fechada [i], expandem-se para a vogal aberta [a] e arredondam-se até alcançar a posterior fechada [u] com uma movimentação gradativa. Esta sequência segue a ordem de classificação de vogais abertas/fechadas e anteriores/posteriores segundo o Alfabeto Fonético Internacional (IPA)²³³.

O padrão melódico acima também é usado com outras consoantes e vogais por Ehmann e Haasemann (1982), Garretson (1998) e Miller (1986)²³⁴. Garretson (1998) sugere que esta melodia seja cantada com a vogal [a] para desenvolver a flexibilidade vocal.

²³³ Ver quadro de vogais do IPA no item 3.6.

²³⁴ Ver mais detalhes no exercício vocal 15.

Exercício Vocal 11 — Salto de Quinta com descida em graus conjuntos

11.

[i o _____]

[i a _____]

Ao realizar este exercício, pede-se que, desde o início, os coralistas se preparem para o salto de Quinta por meio de uma inspiração que induza a *gola aberta* — evitando também o golpe de glote — e que cantem a primeira nota já com ressonância alta. Para que a afinação não caia no trecho descendente, pede-se que o apoio seja mantido, retardando ao máximo o colapso das costelas. Pode-se auxiliar o coro, fazendo um gesto contrário ao da melodia ou mesmo pedindo que o próprio coro o faça também.

Neste tipo de exercício, uma imagem que o Prof. Marco Antonio da Silva Ramos utiliza com os coros é a de que, ao invés de cantar a nota mais grave como se esta fosse a base de uma montanha que se precisa escalar para chegar à nota mais aguda, imagina-se que já se está no topo e que de lá se “pesca” tanto a nota grave quanto a aguda; isto é, não se alcançam as notas “por baixo”, mas sempre “por cima”. Outra figura usada por ele é a de não chegar à nota aguda como um morcego, que vem por baixo para se apoiar em algo mais alto, mas, sim, como um pássaro que sobrevoa a copa das árvores e alcança os troncos por cima (SILVA, 2009). Esta imagem do pássaro acima da copa das árvores ou do topo de uma montanha tem origem no trabalho de Kurt Thomas²³⁵ (1979), que complementa esta ideia, ressaltando que o ataque “por cima”, isto é, vindo do registro agudo, permite maior relaxamento, auxiliando na precisão da afinação.

Garretson sugere este exercício somente com a vogal [a], para trabalhar a ressonância alta-frontal, o foco e a impostação, assim como o relaxamento da mandíbula (GARRETSON, 1998). Nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, costuma-se iniciar com a vogal [i] por causa da tendência anteriormente explicada de cantar o [a] muito aberto. Quando há no coro a propensão a uma sonoridade aberta e estridente, utiliza-se a vogal [o].

²³⁵ Vale mencionar que Kurt Thomas lecionou regência a Klaus-Dieter Wolff, que, por sua vez, foi o principal professor de regência do Prof. Marco Antonio da Silva Ramos.

Exercício Vocal 12 — Salto de Quarta descendente

12.

[vo i o vo i o]

Aqui, pede-se que o fluxo de ar seja contínuo, sustentando a última semínima do compasso por toda a sua duração e evitando cesuras entre o primeiro e o segundo compassos. Ao realizar o salto de Quarta descendente, pede-se atenção para que não haja uma mudança de timbre na nota mais grave, pois isso normalmente induz à queda da afinação. Especialmente nos naipes de contraltos e baixos pode haver uma tendência a cantar esta nota somente com ressonância no peito, todavia indica-se que esta seja mesclada com a ressonância de cabeça. Para facilitar esta mistura, orientam-se os coristas a cantarem a nota grave com a mesma intenção que tiveram ao cantar a Terça ascendente no primeiro compasso; a vogal [i] na Terça e na Quinta do acorde pode auxiliar nessa sensação da ressonância alta. Para o salto de Quarta descendente, pode-se utilizar, também, a imagem explicada no exercício vocal 11 de “pescar” a nota, explicando ao coro que não se “desce” até a nota mais grave, mas que esta é “pescada” a partir da nota mais aguda.

Exercício Vocal 13 — Salto de Quinta ascendente e descendente em *legato*

13.

[mi me ma mo mu mi me ma mo mu mi me ma mo mu]

Assim como no exercício anterior, aqui se mantém o fluxo de ar contínuo, sem que haja uma pausa antes de cantar o salto tanto à Quinta quanto de volta à Tônica; para isso, pede-se *tenuto* na última semínima de cada compasso. Atenta-se para que o apoio seja cuidadosamente mantido, especialmente ao realizar os saltos, evitando que haja um *glissando*. Utiliza-se a imagem acima descrita do pássaro que sobrevoa a copa das árvores tanto no salto ascendente, para que o agudo seja alcançado “por cima”, quanto no salto descendente, para induzir o coralista a levar a qualidade vocal do agudo para o grave, visando evitar a queda da afinação. Atenta-se também para a repetição de notas com a mudança de vogais, cuidando para que a impostação seja uniforme e para que a afinação não fique imprecisa.

Quando o coro apresenta dificuldades para articular e diferenciar as vogais, utilizam-se os exercícios indicados no item a seguir.

3.6. Diferenciação de vogais

Em um coro, a ausência de diferenciação clara entre as diversas vogais de um texto pode fazer com que a afinação fique imprecisa. Segundo Miller, “muitos dos problemas de afinação em grupos corais são consequência da inabilidade do cantor para diferenciar claramente as vogais”²³⁶ (MILLER, 1995, p. 33). Para solucionar este problema, ele sugere que se realizem exercícios alternando vogais laterais (ou frontais, como [i] ou [e]) com vogais redondas (ou posteriores, como [ɑ] ou [o]) (ver Figura 3.1), pois considera que “potenciais benefícios pedagógicos derivam das diferenças acústicas entre vogais frontais e posteriores”²³⁷ (MILLER, 1986, p. 76).

Figura 3.1 - Quadro de vogais anteriores, centrais e posteriores; fechadas, semifechadas, semiabertas e abertas.

Fonte: IPA, 2005

²³⁶ “Many of the tuning problems in choral ensembles are the consequence of the singers’ inability to clearly differentiate vowels” (MILLER, 1995, p. 33).

²³⁷ “Potential pedagogical benefits derive from acoustic differences between front and back vowels” (MILLER, 1986, p. 76).

Apresentamos, abaixo, dois exercícios baseados em Miller, que visam trabalhar as diferenças vocálicas em coros comunitários. Estes exercícios podem ser demasiado complexos para coristas muito iniciantes, pois implicam especial atenção à articulação das vogais; por isso, são aplicados quando o coro já está familiarizado com os exercícios em graus conjuntos e em tríades e com o exercício vocal 10.

Exercício Vocal 14 — Diferenciação de vogais com a Tríade Maior

14.

[i e a e i]
[a e i e a]

Estas sequências vocálicas são sugeridas por Miller (1995). Ao realizar este exercício, o objetivo é que as duas últimas vogais sejam articuladas de forma idêntica às duas primeiras. A boca não mantém uma posição fixa, mas, ao contrário, modifica seu formato de acordo com a vogal cantada (todavia, sem exageros na movimentação).

Exercício Vocal 15 — Diferenciação de vogais com intervalos de Terça

15.

[e o e o e o e o e]
[o e o e o e o e o]

Aqui, a cada mudança de tonalidade, inicia-se ora com [e], ora com [o], sempre alternando estas duas vogais. Novamente, pede-se que haja articulação das duas vogais, mas sem alongar os lábios excessivamente no sentido vertical ao emitir o [e].

Este exercício é originalmente sugerido por Miller com as vogais [e] e [ɔ]; contudo, para evitar a tendência a uma emissão estridente e aberta, utiliza-se [o], que é mais fechado e arredondado.

3.7. Agilidade e *staccato*

A agilidade no canto não é trabalhada somente para conquistar a habilidade necessária para a execução de ornamentos ou melismas, pois, ao cantar trechos rápidos ou em *staccato*, envolve-se a mesma musculatura utilizada em passagens com notas sustentadas (MILLER, 1986).

Através de exercícios de agilidade, pode-se desenvolver o equilíbrio entre força e flexibilidade tão importante para a técnica de apoio, assim como para realizar, com liberdade vocal, melodias em *sostenuto*: “Muito da técnica de canto é retardar o ritmo de expiração [...], mas a rigidez muscular não pode realizar eficientemente tal ação de retardo. A alternância de tensão e relaxamento muscular depende da presença da flexibilidade. Cantar bem combina tanto força quanto flexibilidade”²³⁸ (MILLER, 1986, p. 40-41).

Quando exercícios em *staccato* são cantados somente com vogais, é comum coralistas inexperientes incluírem um [h] aspirado antes da vogal para facilitar a articulação; essa tendência, no entanto, deve ser evitada (MILLER, 1986). Por isso, ao trabalhar o *staccato* com grupos iniciantes no *Comunicantus: Laboratório Coral*, utiliza-se a consoante plosiva surda [p] (exercícios vocais 19 e 20), que salvaguarda as pregas vocais do impacto, evita o golpe de glote, facilita a articulação e colabora com a afinação. Sobre a realização do *staccato*, Miller explica que há somente uma movimentação mínima da região epigástrico-umbilical — como explicado no exercício de respiração 3 — e ressalta que uma movimentação excessiva (para dentro e para fora) é inadequada (MILLER, 1986).

Os exercícios a seguir são realizados, nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, em uma velocidade confortável para cada grupo. Acelerar o ritmo às custas da clareza e da flexibilidade vocal impede que se alcance o objetivo do exercício.

²³⁸ “Much of the technique in singing is to delay the rate of expiration [...], but muscle rigidity cannot efficiently accomplish such a delaying action. Alternation of muscle tension and relaxation depends on the presence of flexibility. Good singing combines both power and flexibility” (MILLER, 1986, p. 40-41).

Exercício Vocal 16 — Intervalos de Segundas Maiores

16.

[mi__ me__ ma__ mo__ mu]

Este costuma ser o primeiro exercício de agilidade a ser aplicado nos coros comunitários. Aqui se trabalham também o apoio e a igualdade de emissão ao pedir que os coralistas mantenham uma linha melódica uniforme, sem acentuar a segunda colcheia no prolongamento de cada vogal.

Exercício Vocal 17 — Repetição de graus conjuntos até a Terça

17.

[i_____ e_____ a_____ o_____ u]

Este exercício já exige um pouco mais flexibilidade e apoio do que o anterior. Pede-se que a emissão seja homogênea, sem *crescendo* no agudo ou *decrecendo* no grave. Este exercício também trabalha a resistência física e o fôlego, assim como o controle de um fluxo contínuo de saída do ar.

Exercício Vocal 18 — Alternância de movimento ascendente/descendente

18.

[i_____ e_____ a_____ o_____ u]

Este exercício alterna, em graus conjuntos, movimentos ascendentes e descendentes, exigindo do coralista não apenas soltura e flexibilidade vocal para a rápida realização da melodia, mas também manutenção do apoio quando há mudança na direção da melodia, especialmente no movimento de segunda descendente com troca de vogal. Como nos dois exercícios anteriores, pede-se igualdade na emissão.

Exercício Vocal 19 — Salto de Quinta ascendente e descendente em *staccato*

19.

[pa pa pa pa pa pa pa pa]

Neste exercício, realiza-se o *staccato* cuidando para que, assim como no exercício vocal 9, a fonação não seja suspensa com a oclusão das pregas vocais, mas, sim, a partir do apoio e da atividade da musculatura abdominal. Pede-se, contudo, que a movimentação no abdômen seja sutil. Aqui é trabalhada a preparação do apoio, buscando a pressão necessária nas diferentes alturas, assim como a manutenção da afinação na repetição de notas. A consoante [p] facilita a articulação e permite a explosão da pressão antes da emissão, salvaguardando as pregas do impacto direto da explosão. O [p] salvaguarda também a afinação e a qualidade da vogal. Cuida-se para que a vogal [a] seja emitida com os lábios mais arredondados.

Esta e outras consoantes plosivas, como [b], [t] e [d], são usadas com frequência em arranjos corais de músicas populares e em linhas melódicas que imitam instrumentos; por isso são também trabalhadas na preparação vocal (as outras consoantes além do [p] são incluídas nos exercícios conforme a necessidade do repertório).

Exercício Vocal 20 — Tríade Maior em *staccato*

20.

[pa pa pa pa pa pa pa pa]

Este exercício trabalha o *staccato* em diferentes velocidades de articulação. Ele também exige a manutenção da afinação em desenhos melodicamente repetitivos. Os benefícios do uso do [p] são os mesmos descritos no exercício anterior.

3.8. Sustentação

Cantar bem frases longas e sustentadas representa um dos estágios mais avançados na habilidade técnica de um cantor: “*Sostenuto* é a culminação de todos os aspectos técnicos em canto”²³⁹ (MILLER, 1986, p. 109). Mesmo assim, este é um desafio que pode ser enfrentado a partir do momento em que o coralista tiver firmado aspectos fundamentais da técnica como respiração, apoio e ressonância: “*Vocalises em sostenuto* devem ser iniciados assim que as técnicas básicas estiverem estabelecidas”²⁴⁰ (MILLER, 1986, p. 109).

Para desenvolver a sustentação, o exercício vocal 21 é o mais utilizado nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*; no entanto, ele é aplicado após alguns meses de trabalho. Quando os coralistas são muito iniciantes, podem ter dificuldades em cantar as notas agudas com liberdade e flexibilidade vocal. Eles também podem ter problemas na parte descendente da melodia, por ter gastado todo o ar no trecho mais agudo.

Exercício Vocal 21 — Graus conjuntos com sustentação da Quinta

21.

[mi_____ me ma mo mu_____]

Aqui, assim como no exercício vocal 11, pede-se que os coralistas se preparem para o agudo desde a inspiração, imaginando que chegam à Quinta por cima, como se sobrevoassem as copas de uma árvore. Pede-se *legato* em todo o exercício. Ao cantar a repetição da nota mais aguda, os coralistas são orientados a relaxar mandíbula, cuidando, todavia, para que a vogal [a] não soe excessivamente aberta. Na descida para a Tônica, pede-se atenção a todas as notas, para que a afinação não caia. Durante todo o exercício, atenta-se para a afinação, o timbre e o apoio, especialmente nas mudanças de vogais no agudo.

²³⁹ “Sostenuto is the culmination of all the technical aspects of singing” (MILLER, 1986, p. 109).

²⁴⁰ “Sostenuto vocalises should be begun as soon as basic techniques have been established” (MILLER, 1986, p. 109).

3.9. Homogeneidade de registros vocais

O trabalho de homogeneização de registros nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* tem se mostrado importante, pois os coralistas inexperientes costumam apresentar diferenças acentuadas de timbre entre um registro e o outro. Ao cantarem na região de divisão dos registros — chamada região de passagem, conforme explicado no item 1.3.1 —, costuma haver uma “quebra” na voz, caracterizada por uma mudança súbita de timbre e por instabilidades na afinação:

O cantor amador adolescente ou adulto geralmente vem para o ensaio coral com um registro dividido: a transição da voz grave ou “de peito” para o registro alto ou “de cabeça” é caracterizado por uma “quebra” ou mudança de qualidade que destrói o *legato* ou o caráter “mesclado” da voz. A voz é também caracterizada por uma qualidade acima da quebra que é suave e flutuante, enquanto a qualidade abaixo da mudança de registro é mais pesada e menos flexível. Um dos propósitos de qualquer tipo de estudo vocal é desenvolver uma escala *legato* que una os registros superior e inferior e virtualmente elimine a mudança de registro.²⁴¹ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 101)

A qualidade vocal experimentada na região da fala ou voz de peito não deve ser carregada até o registro agudo, pois, segundo Miller (1986, 2004), isso sobrecarrega o funcionamento da laringe de forma semelhante àquela encontrada em patologias vocais e pode prejudicar a saúde vocal, principalmente de cantoras²⁴². Para combinar os registros, a qualidade da voz de cabeça é que deve ser trazida até as notas graves para se mesclar com o registro de peito.

²⁴¹ “The teenage or adult amateur usually comes to the choral rehearsal with a divided registration: the transition from the low or “chest” voice to the high or “head” register is distinguished by a “break” or change of quality that destroys the legato or “blended” character of the voice. The voice is also characterized by a quality above the break that is soft and buoyant, while the quality below the register change is heavier and less flexible. One of the purposes of any kind of vocal study is to develop a legato scale that bridges the upper and lower registers and virtually eliminates the register change” (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 101).

²⁴² Miller explica que, especialmente nas vozes femininas, carregar o registro de peito até a região aguda da voz, sem permitir o alongamento normal das pregas vocais e mantendo a laringe em uma posição elevada, é uma forma de induzir o mau funcionamento dos registros vocais. Em sua opinião, esta técnica, chamada belting e usada principalmente na música popular e no teatro musical contemporâneo, induz a um conflito físico. Miller explica que alguns professores especializados na técnica de belting usam uma mistura da voz de peito com a de cabeça (voz mista) para produzir o belting, sendo este então não mais o registro de peito puro (MILLER, 2004, p. 151-152). No entanto, a cantora e professora Jeannette LoVetri, especialista em canto para a música comercial contemporânea (CCM), afirma que o belting pode ser realizado de forma saudável quando acompanhado de condicionamento e treinamento específicos, que são distintos da técnica para canto clássico (LOVETRI, 2003; WOODRUFF, 2011), como usada no trabalho com os coros do *Comunicantus: Laboratório Coral*. Mais informações sobre a técnica de belting podem ser encontradas no Website de LoVetri: <http://www.thevoiceworkshop.com/index.html>.

Nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, especialmente no naipe de contraltos, é comum haver a tendência, em coralistas iniciantes, a carregar o peso do registro de peito até as notas agudas. Esta prática, contudo, costuma resultar em notas com a afinação baixa. Para evitar que isso aconteça, ressalta-se — durante todo o ensaio e, principalmente, para contraltos — que as notas agudas são cantadas de forma leve, mas sempre com apoio, indicando que a qualidade da voz aguda e suas sensações sejam trazidas para a região grave. Os exercícios vocais 4, 11 e 12, assim como os exercícios vocais 22 e 23, abaixo, ajudam a desenvolver essa habilidade.

Exercício Vocal 22 — Graus conjuntos descendentes

22.

[u _____]

[i _____]

Inicia-se a vocalização deste exercício na região média de cada naipe, pois assim fica mais fácil trazer a qualidade vocal desta região para o registro grave. As vogais [u] e [i] colaboram com as sensações do registro de cabeça; no entanto, pede-se atenção para que o som do [u] não ressoe exclusivamente no fundo da garganta. Atenta-se para que não haja golpe de glote. Para colaborar com a afinação, realiza-se — ou pede-se para o coro realizar — um gesto ascendente.

Garretson sugere este desenho melódico cantado com a vogal [a] para trabalhar, com contraltos, a manutenção da qualidade sonora da região central até o registro grave (GARRETSON, 1998). Na experiência com os coros no *Comunicantus: Laboratório Coral*, todavia, esta vogal não se mostrou a mais adequada para alcançar este objetivo, visto a tendência já explicada de cantar esta vogal com uma emissão estridente.

Exercício Vocal 23 — Graus conjuntos com movimento de Segundas Maiores na Tônica e na Quinta

23.

[ma _____ mo _____ mu]

Este exercício trabalha a homogeneidade de registros, exigindo a constante manutenção do apoio durante todo o exercício. Pede-se que a emissão seja uniforme, evitando acentos, *crescendi* e/ou *decrescendi*. Atenta-se para a abertura da garganta (*gola aperta*), especialmente na região aguda. Cuida-se para que a vogal [a] seja produzida com lábios mais arredondados.

3.10. Extensão

Desenvolver a extensão vocal é uma parte importante do trabalho com os coros comunitários e acontece de forma gradual e cuidadosa, respeitando os limites vocais dos coralistas, especialmente dos iniciantes. Em geral, a tendência é que, com o trabalho vocal, a extensão do coralista aumente tanto para a extremidade grave quanto para a aguda, por isso os exercícios vocais específicos para esse desenvolvimento são parte da rotina de preparação vocal dos coros. Segundo Miller, “não é necessário ter todos os aspectos da técnica vocal sob controle antes de se voltar para o aumento da extensão, que deve fazer parte do desenvolvimento técnico normal”²⁴³ (MILLER, 1986, p. 167). Entretanto, a extensão apresentada em livros e considerada “normal” ou “adequada” para um tipo de voz pode ainda

²⁴³ “[...] it is not necessary to have every aspect of vocal technique well in hand before turning to range extension, which must form a part of normal technical development” (MILLER, 1986, p. 167).

ser muito difícil para o iniciante²⁴⁴. Por isso, ao realizar exercícios de extensão no Coral Escola e no Coral Oficina, mantém-se especial atenção com a qualidade da produção vocal em cada grupo e a cada dia, cuidando para que os agudos sejam sempre alcançados com liberdade vocal.

Ao cantar notas agudas, há necessidade de abrir a boca mais amplamente do que em notas graves. Isso acontece por questões acústicas: “Abrir a boca para notas ascendentes responde à necessidade de conciliar frequências, quando a frequência fundamental cantada é mais alta do que o primeiro formante na maioria das vogais faladas”²⁴⁵ (MILLER, 1986, p. 74). Além disso, “a sensação da garganta expandida deve ser sempre acentuada conforme a altura é elevada”²⁴⁶ (APPELMAN, 1986, p. 84). Por conseguinte, ao realizar os exercícios de extensão, assim como outros que alcancem a região aguda da voz, orienta-se o coralista a aumentar gradualmente, ao se aproximar dos agudos, a abertura da garganta (*gola aperta*) e da mandíbula, afastando esta última do maxilar superior não somente na região do queixo, mas desde seu ponto de articulação com o crânio (articulação temporomandibular). Atenta-se para que a boca não seja aberta movimentando a cabeça para trás, como um fantoche que, ao invés de abaixar a mandíbula, levanta a cabeça para trás a fim de afastá-la do maxilar superior. Pede-se também atenção para que não haja movimento da mandíbula para frente (protusão da mandíbula) ou para trás (retração da mandíbula), nem elevação do queixo.

Com coralistas iniciantes, a produção de notas agudas pode ser facilitada, quando se evita a ideia de que há um movimento vertical ascendente para cantá-las. Ao aproximar-se dos agudos, pode-se, por exemplo, imaginar ou mesmo realizar fisicamente um movimento descendente, dobrando os joelhos antes e durante a nota aguda ou fazendo um movimento descendente com os braços (EHMANN; HAASEMANN, 1982). Pode-se, também, pensar que o caminho do grave ao agudo é horizontal e que, para alcançar este último, somente é preciso

²⁴⁴ Garretson (1998) sugere que, no exercício de extensão com arpejo de Oitava, sopranos e tenores vocalizem, respectivamente, até Dó 5 e Dó 4 e contraltos e baixos até pelo menos Lá Bemol 4 e Lá Bemol 3, respectivamente. Smith e Sataloff (2006) sugerem que soprano 1 e tenor 1 cantem até Lá ou Si Bemol 4/Lá ou Si Bemol 3, contralto 1 até Mi 4 ou Fá 4 e baixo 1 até Ré 3 ou Mi Bemol 3. Estas últimas extensões já são mais próximas àquelas que conseguimos chegar com o Coral Escola — mas não com os iniciantes do Coral Oficina (ver extensões utilizadas com o Coral Oficina no item 3.3). Em relação às extensões sugeridas por Smith e Sataloff, Espiresz não acredita “coincidir com a realidade do canto coral amador no Brasil” (ESPIRESZ, 2004, p. 70).

²⁴⁵ “Opening the mouth for ascending pitch answers the need to match frequencies when the fundamental frequency in singing is higher than the first formant in most spoken vowels” (MILLER, 1986, p. 74).

²⁴⁶ “[...] the expanded throat sensation must always be accentuated as the pitch is raised” (APPELMAN, 1986, p. 84).

dar um passo à frente. Em relação a esta imagem, Miller pensa que “com alguns cantores que foram acostumados a pensar em termos de alto e baixo, uma mudança decisiva para o pensamento e sensação horizontal pode ser útil”²⁴⁷ (MILLER, 1986, p. 165).

A seguir, apresentamos os exercícios mais usados nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral* para o desenvolvimento da extensão. Além das combinações de vogais e consoantes abaixo, os exercícios vocais 24, 25, 26 e 27 também são realizados alternando, a cada modulação, as cinco vogais primárias [a; e; i; o; u], eventualmente precedidas de [m], [v], [z], [r] ou outra consoante.

Exercício Vocal 24 — Arpejo de Sexta Acrescentada

24.

[pra ia ia ia ia ia ia]

[ma_____mo_____mu]

[vi_____vo]

[vi a_____i]

Este exercício é bastante utilizado com grupos iniciantes, por não ter o salto de Quarta (presente, por exemplo, no arpejo de Oitava), que às vezes é um desafio a mais para os coralistas sem experiência. As vogais e consoantes indicadas acima são variadas de acordo com as necessidades do coro²⁴⁸. Realiza-se o exercício em andamento cômodo, mas não lento. Especial atenção é dirigida para a abertura gradual da mandíbula e da garganta e para que o apoio seja mantido, principalmente na volta descendente. Nas variações com a vogal [a], atenta-se para que seja produzida de forma arredondada e mais fechada, especialmente ao alcançar os agudos.

²⁴⁷ “With some singers who have been accustomed to think in terms of high and low, a decisive shift to horizontal thinking and feeling may be helpful” (MILLER, 1986, p. 165).

²⁴⁸ Ver nos itens 3.3 e 3.4 os objetivos pedagógicos do uso de diferentes vogais, consoantes e ditongos.

Exercício Vocal 25 — Arpejo de Oitava

25a.

[mo_____ ma_____ mo]
[i_____ a_____ i]

Neste exercício, pede-se *legato* e um fluxo de ar contínuo, com o intuito de induzir homogeneidade e evitar uma cesura na emissão, que às vezes acontece entre a Quinta e a Oitava do arpejo e normalmente produz um acento na nota mais aguda. Conforme se alcança a região aguda de cada naípe, pede-se que a mandíbula se abra gradualmente, desde sua articulação com o crânio. Atenta-se para que não haja movimento ascendente da cabeça. Pede-se liberdade na garganta (*gola aberta*), lembrando o coro de que “cantar é permissão”²⁴⁹ (RAMOS, informação verbal).

25b.

[ri_____ a_____]

Esta variação do arpejo de Oitava com início descendente, assim como a 25c abaixo, exige que o coralista gaste uma parte do ar no começo do exercício, evitando que haja excesso de energia ao alcançar os agudos. O trecho descendente iniciado com [r] rolado ajuda na preparação do apoio, que é mantido desde o grave até o agudo. Atenta-se para que a vogal [a] não soe aberta ou estridente, principalmente no agudo.

25c.

[li ri o_____]

Quando o grupo já realiza a variação anterior (exercício vocal 25b) com alguma facilidade, acrescenta-se outro desafio ao iniciar a melodia pela Quinta. Aqui se trabalha a

²⁴⁹ Esta frase usada pelo Prof. Marco Antonio da Silva Ramos em aulas e ensaios.

preparação para o ataque em uma região médio-aguda, além da homogeneidade do timbre e da emissão em todo o exercício. As consoantes [l] e [r] facilitam o início da fonação e induzem ao uso do apoio, que é mantido durante todo o exercício. Ressalta-se que o [l] é breve e o [r] é rolado.

Exercício Vocal 26 — Arpejo quebrado de Oitava

26.

[za; ze; zi; zo; zu]

Este exercício foi aplicado no Coral Oficina a partir da necessidade do repertório, que exigia a habilidade de alcançar o agudo através de saltos mais amplos. Pede-se que o coro se prepare para o salto desde o início do exercício e enfatiza-se que, na volta para a Terça ao final do primeiro tempo do compasso, a impoção mantém-se alta — como o pássaro que sobrevoa a copa das árvores antes de pousar —, mantendo a abertura na garganta (*gola aberta*) para realizar o salto. Pede-se cuidado no último intervalo (Quinta descendente), que é cantado com apoio para evitar a queda da afinação ou um *glissando* ao final do exercício. Alternam-se a cada modulação as combinações de vogais e consoantes indicadas acima ou mantém-se uma única vogal, dependendo da necessidade do coro.

Exercício Vocal 27 — Combinações de Arpejos

27a.

[pra ia ia ia ia a_____]

As combinações de arpejos trabalham a extensão em duas gradações e exigem uma respiração rápida entre um arpejo e outro. Esta respiração, normalmente pela boca, é realizada silenciosamente, de forma que prepare a *gola aberta*, o apoio e o ataque coordenado da vogal [a]. Cuida-se para que o [a] seja produzido de forma mais arredondada. A primeira parte em [ia] (tríade maior) contribui para a soltura da mandíbula, induzindo liberdade para o arpejo seguinte.

Esta variação utiliza o [r] rolado para facilitar o início apoiado da fonação e exige que se busque a pressão necessária para as diferentes formas de alcançar o agudo — por grau conjunto ou com o salto. Atenta-se para a articulação da vogal [a] e para a abertura gradual da mandíbula e da garganta.

Como último exercício da preparação vocal, costuma-se realizar um exercício harmônico, geralmente utilizando as cinco vogais primárias, conforme será explicado no próximo item.

3.11. Escuta harmônica

Os exercícios harmônicos são realizados com frequência, nos coros comunitários do *Comunicantus: Laboratório Coral*, como fechamento do período da preparação vocal. São cantados na região média da voz, visando equilibrar, mesclar e unir os naipes e as vozes no conjunto. Além de desenvolverem a escuta harmônica e a percepção da sonoridade total do grupo, estes exercícios trabalham aspectos vocais importantes para a afinação do conjunto, indicados no item 2.3.1, como, por exemplo, o apoio, o timbre, a memória e a precisão nas mudanças de notas e de vogais.

Alcançar uma homogeneidade sonora no grupo é consequência do trabalho com elementos da técnica vocal, especialmente aqueles relativos à sustentação e ao timbre. Segundo o Prof. Marco Antonio da Silva Ramos, no coro, “as vozes só se fundem quando atingem o melhor da capacidade de cada um”²⁵⁰, isto é, essa fusão resulta do cuidado com as vozes individuais do conjunto.

²⁵⁰ Informação verbal.

Exercício Vocal 28 — Harmônico a Duas Vozes²⁵¹

28.

Este foi o primeiro exercício harmônico realizado no Coral Oficina, que, por ser um grupo totalmente iniciante, precisava desenvolver a habilidade de sustentar uma nota, enquanto outro grupo se movimentava melodicamente. Neste exercício a duas vozes, sopranos e tenores cantam a voz de cima e contraltos e baixos, a inferior. Nele, pode-se também treinar a memória musical do coro: as vozes graves, por exemplo, precisam manter a nota Dó na memória durante a pausa (quinto compasso), na qual as vozes agudas cantam a nota Sol, para repeti-la em seguida; realizando-se um *ritornello* no local da barra dupla, sopranos e tenores também precisam memorizar a nota Sol.

Em ambas as vozes, observa-se o início da fonação, incluindo, no caso de golpe de glote, uma consoante antes da primeira vogal ou também pedindo ao coro que pense em um “nano [h]” ao começar a cantar. Pede-se que o apoio seja uniformemente mantido ao realizar os intervalos de Segunda Maior, procurando garantir que se volte à nota anterior sem que haja queda da afinação. Atenta-se também para o apoio e a afinação, ao cantar a nota sustentada.

Exercício Vocal 29 — Harmônico a Quatro Vozes sustentando um acorde

29.

²⁵¹ Este exercício foi elaborado pelo aluno-regente e monitor Márcio Aparecido Ocon da Silva.

Este exercício também traz bons resultados no trabalho com iniciantes; por sustentar um único acorde, através dele cada naipe pode desenvolver uma percepção harmônica da nota que canta em relação ao conjunto do coro.

Cuida-se para que o volume de som de cada naipe esteja equilibrado em relação ao conjunto e também para que as vozes se misturem no naipe e no grupo, buscando demonstrar aos coralistas a importância de ouvir as outras vozes. Atenta-se para a afinação durante todo o exercício, para que ela não oscile com a mudança de vogais.

Também utilizado para trabalhar dinâmicas, este exercício é repetido em *piano*, em *forte*, com *crescendo* e *decrescendo*, etc. Atenta-se para que o apoio seja cuidadosamente mantido, especialmente no *piano* e no *decrescendo*, e para que haja liberdade vocal na realização do *forte* e do *crescendo*.

Exercício Vocal 30 — Harmônico a Quatro Vozes com mudança de acorde

30.

[i e a o u]

Este exercício treina a movimentação dos naipes centrais (contralto e tenor), que costumam ter mais dificuldade na escuta harmônica, por cantarem sempre o “recheio”.

Na melodia de contraltos, atenta-se para a afinação de cada repetição da nota Fá, assim como do semitom ao início e ao fim. Com tenores, treina-se o movimento cromático ascendente e descendente, especialmente a habilidade de não deixar cair a afinação no trecho descendente, no qual o desenvolvimento da memória da posição vocal do Lá Bemol é um auxílio. Com sopranos e baixos, trabalha-se a afinação do intervalo justo. Para todos, pede-se atenção para a precisão rítmica na mudança de vogal. Aqui, também se realiza o trabalho com dinâmicas e com o equilíbrio e mistura do som no conjunto.

3.12. Exercícios criados de acordo com o repertório ou com as dificuldades do coro

Em algumas situações, deseja-se trabalhar vocalmente aspectos do repertório que está sendo realizado ou dificuldades específicas do coro, para os quais não se encontra um exercício pronto. Nesses casos, o estagiário em preparação vocal pode inventar um exercício que atenda a essas necessidades, que é uma prática incentivada por autores como Ehmann e Haasemann (1982) e Demorest (1993). Os exercícios criados para trabalhar o repertório ou as dificuldades do coro costumam trazer bons resultados, que se refletem no momento do ensaio da peça em questão ou mesmo durante todo o ensaio. Exemplificaremos alguns dos exercícios criados por nós no período em que atuamos como preparadora vocal dos coros Oficina e Escola e que fizeram parte das estratégias elaboradas de acordo com cada coro e com o seu momento.

Exercício Vocal 31 — Ritmo pontuado

31.
[i - ta - pe - cu - ru]

No ano de 2010, o Coral Escola Communicantus cantou a peça “O Canoeiro de Itapecuru” (peça tradicional maranhense, com arranjo de Vilcimar Garcez Corrêa e adaptação e regência do aluno-estagiário Filipe Fonseca), na qual todas as vozes cantam a célula rítmica formada por colcheia pontuada e semicolcheia. O coro tinha dificuldades em realizar esse ritmo pontuado com precisão, tendendo a cantá-lo como tercina (semínima e colcheia). Para ajudar na execução da peça, criamos, então, um exercício com este ritmo, utilizando melodia e texto conhecidos: a tríade maior cantada com a palavra “Itapecuru”.

Na realização do exercício, atenta-se para que não haja golpe de glote ao início da fonação — se isso acontecer, sugere-se ao coro que pense em um “nano [h]”, quando começa a cantar. Para auxiliar na precisão rítmica, pede-se que as consoantes sejam bem articuladas, colaborando com a afinação, com a manutenção do apoio, com a qualidade vocal e também salvaguardando as pregas do impacto da pressão do ar.

Exercício Vocal 32 — Repetição da Terça em graus conjuntos descendentes

32.

[mi ne ma ma ma mi ne ma ma ma]

No Coral Oficina, no início do ano de 2009, observamos — o colega Paulo Lopes (que naquela época realizava seu mestrado dentro do Comunicantus: Laboratório Coral) e eu — que o coro tinha dificuldades em afinar a Terça, que costumava soar baixa em escalas maiores descendentes. Na tentativa de ajudar a solucionar este problema, foi criado um exercício vocal que repetisse a Terça da escala, para que o coro a ouvisse melhor e tivesse a chance de se corrigir na repetição da nota.

Realiza-se o exercício em andamento confortável, atentando para a afinação da Terça e sugerindo ao coro que a nota repetida seja cantada de forma leve e sem esforço. Com um gesto ascendente, procura-se induzir a manutenção do apoio durante a repetição. Cuida-se para que a vogal [a] seja emitida com os lábios arredondados.

Exercício Vocal 33 — Preparação para cantar Terças paralelas

33.

[mi me ma mo mu mi me ma mo mu]

O Coral Escola realizou, em 2010, algumas peças nas quais sopranos e contraltos, assim como tenores e baixos, cantavam melodias que caminhavam em intervalos de Terças paralelas. Especialmente o naipe de contraltos (mas tenores também) apresentava dificuldades com estas melodias, tendendo a cantar a linha de soprano, em vez de sua Terça abaixo. O exercício acima foi realizado como uma preparação para o exercício vocal 34 (que trabalha diretamente as Terças paralelas), pois nele os naves formam o intervalo de Terça a partir de uma melodia conhecida.

Pede-se, primeiramente, que todo o coro cante em uníssono a melodia descendente. Em seguida, repete-se a mesma melodia, mas desta vez sopranos cantam só a primeira nota (no exemplo, Sol), tenores e contraltos param na terceira nota (Mi) e somente

baixos chegam à Tônica (Dó). Atenta-se para a afinação das notas sustentadas. Modula-se o exercício alguns tons acima para o coro firmar a sensação de cantar em Terças.

Exercício Vocal 34 — Harmônico a Duas Vozes: Terças

34.

[i] e a o u]

Trabalha-se aqui diretamente a habilidade de cantar em Terças paralelas. As vozes graves cantam a linha de baixo e as agudas a de cima.

Atenta-se para a afinação, especialmente dos semitons da voz de cima e, na segunda voz, da Terça da escala com a vogal [a]. No conjunto, cuida-se para que a afinação do intervalo de Terça Maior seja precisa, especialmente ao final. Se houver golpe de glote ao início da fonação, lembra-se o coro de incluir um “nano [h]”, ao começar a cantar. Acrescenta-se outro desafio, ao modular o exercício alguns semitons acima ou abaixo.

Apresentamos, neste capítulo, os exercícios mais usados na preparação vocal e sua ordem de realização mais frequente, de acordo com nossa atuação no Coral Escola e no Coral Oficina Comunicantus e com os dados dos relatórios e das avaliações de ensaios destes dois grupos. Embora exista uma constância na utilização de alguns exercícios, permitindo que fossem organizados segundo sua finalidade, lembramos que esta descrição não constitui um programa fechado de preparação vocal, mas insere-se em um contexto de busca por estratégias adaptadas a cada coro e ao seu momento. A ordem de exercícios aqui relatada associa-se à noção de uma sequência programada, conforme explicado no item 1.3.4, estabelecida a partir da constante observação, avaliação e discussão de seus resultados. Descrevemos também alguns dos exercícios criados para trabalhar dificuldades específicas que estes coros tiveram durante o período de nosso estágio e coleta de dados e que fizeram parte de algumas das estratégias aplicadas nos ensaios.

Buscamos indicar, a cada exercício, elementos da produção vocal aos quais se dirige especial atenção, por serem aqueles que costumam trazer maiores dificuldades, principalmente para os iniciantes. Com estas indicações, remetemos não somente às

características apresentadas no capítulo 2, mas, sobretudo, à orientação e ao *feedback*, explicados no item 1.3.3, e à percepção vocal, assunto do item 1.3.2. Como explicitamos ao início deste capítulo, os exercícios não possuem qualquer valor intrínseco e, nos coros aqui discutidos, em geral os integrantes dependem fortemente da orientação e do *feedback* do preparador vocal, para realizar os exercícios de forma eficaz. Consequentemente, poderíamos dizer que perceber a produção vocal do coralista, compreender o que ele precisa fazer para melhorar essa produção e orientá-lo para tanto são, para a preparação vocal, elementos até mais importantes do que os exercícios em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objeto central de pesquisa a preparação vocal no Coral Escola e no Coral Oficina do *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da ECA-USP, este texto discutiu e descreveu as práticas relacionadas a este objeto a partir de duas perspectivas: primeiro, a do preparador vocal olhando para o desenvolvimento das habilidades envolvidas em sua atuação; e, depois, a do preparador vocal olhando para o desenvolvimento do coro por meio dos exercícios de preparação vocal. Os principais objetivos consistiram em identificar e descrever os saberes e as habilidades que fazem parte da formação e da atuação do estagiário em preparação vocal no *Comunicantus: Laboratório Coral*; as principais características vocais dos coralistas iniciantes do Coral Escola e do Coral Oficina; e os exercícios mais utilizados na preparação vocal destes dois coros, analisando-os e discutindo-os a partir de referenciais teóricos das áreas de regência coral, canto coral e pedagogia vocal. A coleta de dados foi feita por meio da participação nas atividades do Coral Escola e do Coral Oficina e da análise do protocolo de documentação do *Comunicantus: Laboratório Coral*, relativa a estes dois grupos.

O capítulo 1 foi dedicado à formação do estagiário em preparação vocal. Foram explicados, primeiramente, o funcionamento e os objetivos do *Comunicantus: Laboratório Coral*, o conceito de Coral Escola e a relação destes com as questões educativas do século XXI, a fim de contextualizar o trabalho com o Coral Escola e com o Coral Oficina e de inserir a preparação vocal em uma perspectiva mais ampla, buscando contemplar a complexidade que nos parece ser uma de suas principais características. Explicamos que uma das questões complexas e inerentes à preparação vocal — para além da integração e da interação de conhecimentos em regência coral e pedagogia vocal — é o antagonismo de um trabalho coletivo, porém no qual o cuidado com a voz de cada indivíduo é indispensável. Descrevemos como é feita a classificação vocal de novos coralistas, ressaltando a importância desse procedimento para, primeiramente, definir o naipe mais adequado à voz do interessado; e também para que os estagiários que realizam ou assistem a esta audição individual criem uma memória das características vocais do coralista, o que poderá ser um forte auxílio para a percepção das vozes durante a preparação vocal.

Em seguida, falamos sobre saberes e habilidades que estão mais diretamente relacionados à atividade do preparador vocal e que são utilizados de forma integrada e interativa no trabalho com os coros. De todos estes, parecem-nos imprescindíveis o domínio da própria voz e o conhecimento da anatomia, da fisiologia e da acústica vocal, pois são o ponto de partida para a realização de uma classificação vocal eficaz e, principalmente, para o desenvolvimento da percepção da voz. Esta, ao desempenhar as funções interpretadora e administrativa, tem um papel fundamental na formação e na atividade do preparador vocal, primeiramente por meio da função interpretadora, já que o regente se torna uma referência para o coro, por, geralmente, demonstrar o exercício vocal a ser realizado; e, segundo, pela função administrativa, que permite não somente analisar a produção vocal do coralista, mas também saber orientá-lo para a correção. Comentamos, por fim, que a percepção e a preparação vocal envolvem a habilidade de optar por concepção estética, um ideal sonoro que seria a referência para o trabalho vocal.

Falamos também sobre a importância de conhecimentos em pedagogia como parte da formação e da prática do estagiário em preparação vocal, pois este frequentemente explica ao coro conceitos e aspectos da técnica vocal e também o corrige por meio de rápidos comentários ou *feedbacks*. Aqui, foi destacada a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, cuja ideia central é a de promover uma interação entre conhecimentos novos e antigos, que, na prática coral, pode facilitar a comunicação entre o preparador vocal e o coro.

Concluindo o primeiro capítulo, discutimos a importância de utilizar todos os saberes e habilidades acima descritos de forma conjunta e interativa, a fim de elaborar estratégias de ensaio e de ensino que considerem o contexto do coro, suas incertezas e necessidades. Nesta perspectiva, os exercícios para a preparação vocal e a sua ordenação são compreendidos como pequenas sequências programadas que estão a serviço da estratégia, visando à consecução de objetivos artísticos e também educativos.

No capítulo 2, concentramo-nos no perfil do Coral Escola e do Coral Oficina Comunicantus, expondo alguns dados sobre os participantes destes coros no ano de 2010 e também descrevendo um pouco do trabalho realizado. Em seguida, apresentamos as principais características de seus coralistas iniciantes, buscando, ao longo dessa explanação, juntar as duas perspectivas que motivaram este trabalho — a formação e a atuação do estagiário em preparação vocal e o ensino-aprendizagem da técnica vocal nos coros por meio dos exercícios de preparação vocal. Assim, descrevemos, por um lado, as características e as

dificuldades mais comuns dos iniciantes em relação a postura, respiração, apoio, pronúncia, precisão rítmica, registros vocais, extremos de dinâmica e afinação, e, por outro, indicamos os exercícios mais utilizados para trabalhar tais questões, associando a percepção da produção vocal à escolha de exercícios para a preparação vocal. Em relação às dificuldades desses coralistas, concluímos que muitas delas são consequências de uma consciência corporal pouco desenvolvida, o que reforça a importância deste tipo de trabalho com o coro.

O capítulo 3 consistiu na análise e na discussão dos exercícios mais utilizados na preparação vocal do Coral Escola e do Coral Oficina. Organizados segundo a sua finalidade e ordem de realização mais frequente, os exercícios foram explicados por meio de uma confrontação entre as práticas do *Comunicantus: Laboratório Coral* e os referenciais teóricos em regência coral e pedagogia vocal. Ao comentar cada exercício, indicamos também, em caminho inverso ao do capítulo 2, dificuldades que podem surgir durante a sua realização, às quais se atenta para oferecer correção e *feedback* adequados.

Para iniciar a discussão sobre as implicações que a reflexão sobre todos os elementos acima trouxe para a nossa compreensão a respeito da prática de preparação vocal no Coral Escola e Coral Oficina Comunicantus, faz-se necessário ressaltar que a escrita sobre técnica vocal possui riscos e limitações que lhe são inerentes, pois o trabalho técnico pressupõe uma atuação prática e supervisionada. Como explica Thurman:

Escrever sobre o uso apropriado da voz é arriscado. Qualquer descrição escrita de habilidades vocais, sem a demonstração sonora e visual e a possibilidade de tentativa e *feedback*, será incompleta e cheia de possibilidades de mal-entendidos e de aplicação incorreta.²⁵² (THURMAN, 1983b, p. 16)

Mesmo o livro de Miller, que é uma obra de referência, inicia-se com uma ressalva semelhante: “Eu nunca conheci alguém que aprendeu a cantar lendo um livro”²⁵³ (MILLER, 1986, p. xix). Por conseguinte, destacamos que este trabalho — como explicamos na sua Introdução — não se propõe a ensinar a cantar ou a realizar a preparação vocal e nem tem isso como motivação, mas dedica-se, tão somente, à reflexão sobre a formação e a atuação do preparador vocal e sobre os exercícios através dos quais sua atividade é, em parte, concretizada. A restrição ao final da frase anterior se deve à compreensão de que o exercício

²⁵² “Writing about appropriate voice use is risky. Any written description of voice skills, without aural and visual demonstration and the possibility of trial and feedback, will be incomplete and rife with possibilities for misunderstanding and misapplication” (THURMAN, 1983b, p. 16).

²⁵³ “I never met anyone who learned to sing by reading a book” (MILLER, 1986, p. xix).

em si não tem valor algum, pois, para ser eficaz, ele precisa ser realizado de forma adequada. Na atividade com os coros aqui estudados, a orientação e o *feedback* oferecidos pelo regente têm um papel determinante para a realização apropriada dos exercícios, uma vez que, sem supervisão, a mera repetição das melodias poderia até reforçar hábitos vocais nocivos. Assim, adentramos efetivamente nas implicações das reflexões feitas ao longo desta pesquisa.

Considerando que exercícios são ferramentas sem valor intrínseco e sendo aceita a premissa de que saber fazer não necessariamente significa saber ensinar a fazer, concluímos que possuir uma lista de exercícios vocais e, mesmo, conhecer a técnica e a ciência vocal, embora sejam elementos sem dúvida imprescindíveis, ainda são, como já mencionamos, somente o ponto de partida para a atuação do preparador vocal. O trabalho de ensino-aprendizagem da técnica vocal no Coral Escola e no Coral Oficina implica, principalmente, que se perceba a produção vocal do coralista para, de forma adequada, corrigi-lo e orientá-lo, a fim de melhorar a realização de um exercício vocal, que, por sua vez, foi escolhido como parte de uma estratégia mais ampla de resolução de problemas, visando à consecução de uma concepção estética.

Percebemos, então, que as duas perspectivas que motivaram esta pesquisa — o olhar do preparador vocal para sua formação e seu próprio desenvolvimento e o olhar do preparador vocal para o desenvolvimento do coro por meio dos exercícios — não são nem opostas nem lineares e, na prática, não estão divididas ou separadas, como o fizemos nesta frase. Isso fica claro ao longo deste trabalho, dado que em todos os capítulos falamos tanto das habilidades do preparador vocal quanto dos exercícios para trabalhar a técnica vocal, alternando somente o enfoque em um ou em outro. Mesmo ao longo do capítulo 3, que aparentemente só apresenta os exercícios mais utilizados, buscamos mostrar, em todos eles, os elementos da produção vocal aos quais se dirige maior atenção, expondo alguns caminhos de desenvolvimento da percepção da voz e de orientação para a realização do exercício.

Os aspectos da preparação vocal nos quais este trabalho se concentrou formam, na prática com os coros, uma estrutura cíclica e espiral. Saberes, habilidades e ferramentas recorrem uns aos outros, interagindo e retroagindo sobre as escolhas estratégicas, seja durante a preparação vocal, seja na elaboração e na (re)avaliação de tais estratégias. Esta estrutura remete à pesquisa-ação e seu ciclo em espiral: planejar, agir, monitorar e descrever os efeitos, avaliar os resultados, replanejar, agir, monitorar, reavaliar, etc. A reflexão, que permeia todo o

ciclo, insere o contexto, o momento presente, as incertezas e as instabilidades em cada uma das etapas, possibilitando que a estratégia seja repensada e readaptada.

As considerações aqui expostas levam-nos a pensar que, apesar de nem sempre estar incluída na formação do regente coral e de ser, às vezes, confundida com a simples realização de exercícios vocais, a preparação vocal é um dos elementos mais complexos da atividade do regente coral.

Para a rotina do *Comunicantus: Laboratório Coral*, esta perspectiva trouxe transformações tanto práticas quanto teóricas, que estão associadas aos dois objetivos da pesquisa-ação: a solução de problemas práticos e a aquisição e produção de conhecimentos. Ao redigir as avaliações de ensaio, os estagiários passaram a dar maior atenção não somente à apresentação dos exercícios vocais realizados, mas, sobretudo, à descrição da preparação vocal como um todo, detalhando melhor a atuação do preparador vocal (orientações, correções e sugestões feitas ao coro), o resultado obtido com os exercícios vocais, as dificuldades apresentadas pelo coro, as estratégias aplicadas para solucionar problemas, assim como os conceitos que foram explicados e trabalhados durante a preparação vocal. Tal descrição estimulou a reflexão sobre todos estes elementos, permitindo que se reconhecessem dúvidas em relação a aspectos da técnica vocal (por exemplo: o funcionamento do apoio) e às escolhas da preparação vocal (por exemplo: o motivo para realizar um exercício), que foram depois esclarecidas nas aulas de planejamento de ensaios. Através da reflexão, motivada pela redação mais detalhada da preparação vocal nas avaliações de ensaio, os estagiários passaram a ficar mais atentos à produção vocal do coro, fazendo mais conexões entre o seu resultado sonoro e a aplicação adequada — ou não — de aspectos da técnica vocal. Estas transformações não ficaram restritas às atividades com o Coral Escola e com o Coral Oficina Comunicantus, mas estenderam-se também ao Coral da Terceira Idade da USP.

Para nós, a realização desta pesquisa e suas conclusões resultaram em transformações diversas. Além do desenvolvimento e da maior consciência principalmente da percepção vocal e da forma como a orientação e o *feedback* são oferecidos, a busca por estratégias, com o auxílio da espiral cíclica da pesquisa-ação, foi incorporada como parte fundamental da atuação com os coros. A perspectiva de união da teoria com a prática tornou-se ainda mais presente, visto que a constante atualização de saberes, habilidades e ferramentas por meio da leitura de referenciais teóricos em regência coral e pedagogia vocal é um suporte basal para o planejamento, a avaliação e a readaptação das estratégias. A partir de todas estas

reflexões — e lembrando a epígrafe desta dissertação —, o desafio diário passa, então, a ser a busca por fazer com que o conhecimento ultrapasse o âmbito da teoria e se torne real, isto é, seja praticado a cada momento.

REFERÊNCIAS

Obras Citadas:

AMIR, Ofer; AMIR, Noam; MICHAELI, Orit. Evaluating the influence of warmup on singing voice quality using acoustic measures. **Journal of Voice**, v. 19, n. 2, p. 252–260, 2005.

APFELSTADT, Hilary. Choral music in motion: The use of movement in the choral rehearsal. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 25, n. 9, p. 37-39, 1985.

APPELMAN, Ralph. **The science of vocal pedagogy**. First Midland Book edition. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BASS, Christine C. Vocal transformation of the secondary school singer: the choral director as vocal coach. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 49, n. 10, p. 49-53, 2009.

BAYLOCK, Thomas R. Effects of systematized vocal warm-up on voices with disorders of various etiologies. **Journal of Voice**, v. 13, n. 1, p. 43–50, 1999.

BEHLAU, Mara; DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; NAGANO, Lúcia. **A voz que ensina: o professor e a comunicação em sala de aula**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. **Higiene vocal para o Canto Coral**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

BLOCKER, Robert (Ed.). **The Robert Shaw reader**. New Haven: Yale University Press, 2004.

BOLSTER, Stephen C. The fixed formant theory and its implications for choral blend and choral diction. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 23, n. 6, p. 27-33, 1983.

BRASIL. Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.

BRUNNER, David L. Carefully crafting the choral rehearsal. **Music Educators Journal**, v. 83, n. 3, p. 37-39, Nov. 1996. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3398978>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

CANDÉ, Roland de. **Dictionnaire de musique**. Paris: Éditions du Seuil, 1961.

CARTA da Transdisciplinaridade. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2 a 7 de novembro de 1994, Convento da Arrábida, Portugal. Disponível em: <<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/po/chartepor.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL. **Avaliações de ensaios do Coral Oficina Comunicantus**. 2008a.

_____. **Avaliações de ensaios do Coral Oficina Comunicantus**. 2009a.

_____. **Festival de coros 2011 - Comunicantus 10 Anos**. 2011. Programa do concerto.

CORBIN, Lynn Ann. Enhancing learning in the choral rehearsal. **Music Educators Journal**, v. 88, n. 2, p. 34-38+60, Set. 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3399740>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

_____. **Vocal pedagogy in the choral rehearsal**: The selected concepts on choral tone quality, understanding of the singing process, and attitudes toward choir participation. 1982. 119 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Graduate School of The Ohio State University, Ohio State University, 1982.

COSTA, Paulo Rubens Moraes. **Diagnose em Canto Coral**: parâmetros para análise e ferramentas para a avaliação. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COX, Dennis K. Vocalization: a primary vehicle for the enhancement of the physical, mental, and emotional factors in choral tone. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 30, n. 2, p. 17-19, 1989.

COX, James. Choral conducting: more than a wave of the hand. **Music Educators Journal**, v. 75, n. 9, p. 26-30, Mai. 1989. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3400327>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

DANIEL, Margaret. Balancing space and energy in choral voices. **Music Educators Journal**, v. 80, n. 1, p. 29-31+51, Jul. 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3398651>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

_____. Using the hum and the trill in vocal and choral development. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 37, n. 1, p. 37-38, 1996.

DAUGHERTY, James F. Rethinking how voices work in a choral ensemble. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 42, n. 5, p. 69-75, 2001.

DECKER, Harold A.; HERFORD, Julius (Ed.). **Choral conducting symposium**. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

DEMOREST, Steven. Customizing choral warmups. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 33, n. 7, p. 25-28, 1993.

DRAHAN, Snizhana. **Ouvir a voz**: a percepção da produção vocal pelo regente coral - método e formação. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EHMANN, Wilhelm. **Choral directing**. Translated from the German by George D. Wiebe. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1968.

EHMANN, Wilhelm; HAASEMANN, Frauke. **Voice building for choirs**. Tradução de Brenda Smith. Chapel Hill, NC: Hinshaw Music, Inc., 1982.

ESPIRESZ, Sandra. **Performance de coralistas amadores em situação pré e pós-aquecimento vocal**: uma avaliação perceptivo-auditiva. 2004. 100 f. Monografia de conclusão do Curso (Especialização em Fonoaudiologia – Voz) - COGEAE, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERNANDES, Angelo José. **O regente moderno e a construção da sonoridade coral**: uma metodologia de preparo vocal para coros. 2009. 475 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: Treinamento ou aprendizagem? **Opus**: Revista da ANPPOM, Porto Alegre, ano I, n. 1, p.72-78, 1989. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus1/opus1-8.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa – Revista da FEUSP**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREER, Patrick K. Beyond error detection: A cycle of pedagogical skills for choral conductors. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 50, n. 3, p. 34-42+45, 2009.

GARRETSON, Robert L. **Conducting choral music**. 8th ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

GEORGE, Vance. Choral Conducting. In: BOWEN, José Antonio (Ed.). **The Cambridge companion to conducting**. 5th ed. New York, Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 45-64

GLOVER, Sally Louise. How and why vocal solo and choral warm-ups differ. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 42, n. 3, p. 17-22, 2001.

GRANT, Joe. Improving pitch and intonation. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 28, n. 5, p. 5-9, 1987.

GREGG, Jean Westerman. Misconceptions about the use of humming as a vocalise. **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 57, n. 5, p. 49-51, 2001.

GUTHMILLER, John Harold. The goals of vocalization: Developing healthy voices and the potential for expressive singing. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 26, n. 7, p. 13-15, 1986.

HERR, Martha. Considerações para a classificação da voz do coralista. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto et al. **Voz profissional: o profissional da voz**. Carapicuíba: Pró-fono Departamento Editorial, 1995. p. 51-56.

IGAYARA, Susana Cecília. Avaliação dos resultados - Relatório geral (abril-junho de 2002). In: COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus** - abril-junho/2002. 2002.

IGAYARA, Susana Cecília; RAMOS, Marco Antonio da Silva. Divisão de Música. In: **1967-1992 Museu Lasar Segall 25 anos: históricos, análises, perspectivas**. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1992. p. 87-99.

IPA. **International Phonetic Alphabet**. 2005. Disponível em: <[http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_\(C\)2005.pdf](http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_(C)2005.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2011.

JUNKER, David. O movimento do canto coral no Brasil: breve perspectiva administrativa e histórica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. **Anais do XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Salvador: 1999. Mesa redonda. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/DJUNKE.RPDF>. Acesso em: 10 maio 2010.

LACERDA, Osvaldo. **Compêndio de teoria elementar da música**. 8. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.

LIIMOLA, Heikki. Some notes on choral singing. In: POTTER, John (Ed.). **The Cambridge companion to singing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 151-157.

LIMA, Maria José Chevitarese de Souza. **O Canto Coral como Agente de Transformação Sociocultural nas Comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho**: Educação para Liberdade e Autonomia. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/pos_eicos/arqanexos/arqteses/mjchevitarese.pdf>. Acesso em 10 maio 2010.

LOPES, Paulo. **Canto Coral**: um caminho para a Educação Musical na experiência no Projeto Comunicantus. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Estudo do desenvolvimento da escuta melódica de adultos integrados a coros vocacionais**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOVETRI, Jeannette. Female chest voice. **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 60, n. 2, p. 161-164, 2003. Disponível em: <<http://www.thevoiceworkshop.com/pdfs/Female%20Chest%20Voice%20JOS%202003.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

MARQUES, Luciana Ferreira. **Estruturas silábicas do português do Brasil**: uma análise tipológica. 2008. 258 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARVIN, Jameson. Choral singing, in tune. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 32, n. 5, p. 27-33, 1991.

McCLUNG, Alan C. Making the vocal development period more than a warm-up: are you prepared? **ACDA Southwestern Division: Common Times**, Oklahoma, v. 25, n. 6, p. 6+9, Spring 2007.

MILLER, Richard. **Solutions for singers**. New York: Oxford University Press, 2004.

_____. The solo singer in the choral ensemble. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 35, n. 8, p. 31-36, 1995.

_____. **The structure of singing**: System and art in vocal technique. Boston, Massachusetts: Schirmer, 1986.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O método 2: A vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, [1999?]. (Coleção Horizontes Pedagógicos, 87)

PELA, Sandra; REHDER, Maria Inês; BEHLAU, Mara. O trabalho fonoaudiológico com corais. In: MARCHESAN, Irene Queiroz; ZORZI, Jaime Luiz; GOMES, Ivone C. Dias (Org.). **Tópicos em Fonoaudiologia 1997/1998**. São Paulo: Louise, 1998. p. 529-543.

PFAUSTCH, Lloyd. The choral conductor and the rehearsal. In: DECKER, Harold; HERFORD, Julius (Ed.). **Choral conducting symposium**. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1988. p. 69-111.

POWELL, Steve. Choral intonation: More than meets the ear. **Music Educators Journal**, v. 77, n. 9, p. 40-43, May 1991. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3398190>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

RAFAEL, Andrea Neves. **Funções pedagógicas de vocalizes por entrevistas com professores de canto e revisão bibliográfica**. 2010. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música com habilitação em Canto e Arte Lírica) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **Canto Coral**: do repertório temático à construção do programa. 1988. 492 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Departamento de Biblioteconomia e Documentação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. **Memorial**. 2011. Memorial (Professor titular) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **O ensino da regência coral**. 2003. 107 f. Tese (Livre Docência) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RANDEL, Don Michael (Compiled by). **Harvard concise dictionary of music**. 13th ed. Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.

REHDER, Maria Inês B. C.; BEHLAU, Mara. Perfil vocal de regentes de coral do Estado de São Paulo. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 206-217, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n2/a10v10n2.pdf>>. Acesso em 10 maio 2010.

ROBINSON, Ray; WINOLD, Allen. **The choral experience**. New York: Harper & Row, 1976.

ROEDERER, Juan G. **Introdução à física e psicofísica da música**. Tradução de Alberto Luis da Cunha. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2002.

ROSABAL-COTO, Guillermo. Meaningful vocal development through purposeful choral warm-ups. **Canadian Music Educator**, v. 48, n. 2, p. 57-60, 2006.

ROSSING, Thomas D.; SUNDBERG, Johan; TERNSTRÖM, Sten. Acoustic comparison of voice use in solo and choir singing. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 79, n. 6, p. 1975-1981, Jun. 1986.

SAATHOFF, Mary Jones. **A study of vocal exercises and vocalises used in selected university vocal programs**. 1995. 294 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Graduate Faculty of Texas Tech University, 1995.

SADIE, Stanley (Ed.). **The New Grove dictionary of music and musicians**. 2nd ed. Oxford: Macmillan Publishers Limited, Oxford University Press, 2001.

SAXON, Keith G., BERRY, Samuel L. Vocal exercise physiology: same principles, new training paradigms. **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 66, n. 1, p. 51-57, 2009.

SAYER, Ron. Challenging the volunteer chorus to provide the best. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 51, n. 4, p. 65-66, 2010.

SCARPEL, Renata D'Arc; PINHO, Sílvia M. R. Aquecimento e desaquecimento vocal. In: PINHO, Sílvia M. R. **Tópicos em Voz**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. p. 97-104.

SILVA, Márcio Aparecido Ocon da. **O ensaio de naípe**: uma abordagem sobre a experiência prática no *Comunicantus: Laboratório Coral*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SKOOG, William. Use of image and metaphor in developing vocal technique in choirs. **Music Educators Journal**, v. 90, p. 43-48, May 2004.

SMITH, Brenda; SATALOFF, Robert Thayer. **Choral pedagogy**. 2nd ed. San Diego: Plural Publishing Inc., 2006.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Desafinação vocal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Musimed. 2003.

STEGMAN, Sandra Frey. Choral warm-ups: preparation to sing, listen, and learn. **Music Educators Journal**, v. 89, p. 37-40+58, 2003. Disponível em: <<http://mej.sagepub.com>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

SWAN, Howard. The development of a choral instrument. In: DECKER, Harold & HERFORD, Julius (Ed.). **Choral conducting symposium**. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1988. p. 7-68.

TERNSTRÖM, Sten. Physical and acoustic factors that interact with the singer to produce the choral sound. **Journal of Voice**, v. 5, n. 2, p. 128-143, 1991. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0892199705801778>>. Acesso em 23 jan. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THOMAS, Kurt. **Lehrbuch der Chorleitung**. 19. Aufl. Weisbaden: Breitkopf & Härtel, 1979.

THURMAN, Leon. Putting horses before carts: voices and choral music. **Choral Journal**, v. 23, n. 6, p. 5-9, 1983a.

_____. Putting horses before carts: a brief on vocal athletics. **Choral Journal**, v. 23, n. 7, p. 15-21, 1983b.

_____. Putting horses before carts: when choral singing hurts voices. **Choral Journal**, v. 23, n. 8, p. 23-25+27-28, 1983c.

_____. Voice health and choral singing: When voice classifications limit singing ability. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 28, n. 10, p. 25-33, 1988.

THURMAN, Leon; SHARON, Hansen; THEIMER, Axel. The cart, the horse, and a ride in the choral countryside. **Choral Journal**, v. 41, n. 7, p. 45-55, 2001.

TITZE, Ingo R. The five best vocal warm-up exercises. **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 57, n. 3, p. 51-52, Jan./Feb. 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa – Revista da FEUSP**, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIDEIRA JR., Mário Rodrigues. **Educação musical através do coro**: a experiência no Projeto Comunicantus da ECA - USP. 2001. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

WILSON, Gary B. Three Rs for vocal skill development in the choral rehearsal. **Music Educators Journal**, v. 77, n. 7, p. 42-46, Mar. 1991. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3398172>>. Acesso em 30 abr. 2010.

WINE, Thomas. Check your intonation. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 44, n. 9, p. 23-27, 2004.

WOLVERTON, Vance D. Classifying voices for choral singing. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 33, n. 9, p. 31-32, 1993.

WOODRUFF, Neal W. Contemporary commercial voice pedagogy applied to the choral ensemble: An interview with Jeannette LoVetri. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 52, n. 5, p. 39-53, 2011. Disponível em: <<http://www.thevoiceworkshop.com/pdfs/Choral%20Journal%20Woodruff.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

Obras Consultadas:

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

CAMPBELL, Jayne E. **A comparison of a hierarchical vocal function warm-up regimen and routine calisthenic warm-up procedure in the choral ensemble rehearsal**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais, Educação Musical) - Faculty of the Thornton School of Music, University of Southern California, California, 2008.

CARNASSALE, Gabriela Josias. **O ensino de canto para crianças e adolescentes**. 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000101303>>. Acesso em 26 mar. 2011.

COELHO, Helena Wöhl. **Técnica vocal para coros**. 7. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus**. maio-julho/2001. 2001a.

_____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus**. agosto-outubro/2001. 2001b.

- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** outubro-dezembro/2001. 2001c.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** janeiro-abril/2002. 2002a.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** abril-junho/2002. 2002b.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** julho-outubro/2002. 2002c.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** novembro/2002-março/2003. 2003a.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** abril-junho/2003. 2003b.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** junho-setembro/2003. 2003c.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** setembro/2003-janeiro/2004. 2004a.
- _____. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus.** março-outubro/2004. 2004b.
- _____. **Avaliações de ensaios do Coral Escola Comunicantus.** 2005.
- _____. **Avaliações de ensaios do Coral Escola Comunicantus.** 2006.
- _____. **Avaliações de ensaios do Coral Escola Comunicantus.** 2007.
- _____. **Avaliações de ensaios do Coral Escola Comunicantus.** 2008b.
- _____. **Avaliações de ensaios do Coral Escola Comunicantus.** 2009b.
- _____. **Avaliações de ensaios do Coral Escola Comunicantus.** 2010a.

_____. **Avaliações de ensaios do Coral Oficina Comunicantus**. 2010b.

COSTA, Paulo Rubens Moraes. O coro como espaço de educação contínua: a aprendizagem significativa (David Ausubel). Material do Curso de Aperfeiçoamento para Regentes Corais. In: COMUNICANTUS: LABORATÓRIO CORAL. **Relatório das atividades do Projeto Comunicantus** - janeiro-abril/2002. 2002.

COTTRELL, Duane. Support or resistance? Examining breathing techniques in choral singing. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 50, n. 9, p. 53-59, 2010.

CROWTHER, Duane S. **Teaching Choral Concepts**. Utah: Horizon Publishers & Distributors, 1981.

DAUGHERTY, James F. Choir spacing and formation: choral sound preferences in random, synergistic, and gender-specific chamber choir placements. **International Journal of Research in Choral Singing**, v. 1, n. 1, p. 48-59, 2003. Disponível em: <http://www.choralresearch.org/volumeone/ijrcs1_1_daugherty.pdf>. Acesso em: 05 dez. 10.

DETWILER, Gwendolyn Coleman. **Solo singing technique & choral singing technique in undergraduate vocal performance majors**: a pedagogical discussion. 2008. 106 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) - Performance Studies Division of the College-Conservatory of Music, Division of Graduate Studies and Research, University of Cincinnati, 2008.

ELLIOT, David J. When I sing: The nature and value of choral music education. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 33, n. 8, p. 11-17, 1993.

ELLIOT, Ninni; SUNDBERG, Johan; GRAMMING, Patricia. What happens during vocal warm-up? **Journal: STL-QPSR**, Stockholm, v. 34, n. 1, p. 95-102, 1993. Disponível em: <<http://www.speech.kth.se/publications/>>. Acesso em 12 set. 2009.

FERREIRA, Juliana Grassi Pinto. Preparação vocal do corista. **Per musi**, Belo Horizonte, v. 5/6, p. 112-119, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/05-06/Num5-6_cap_09.pdf>. Acesso em 15 set. 2009.

JORDAN, James M. The pedagogy of choral intonation: Efficient pedagogy to approach an old problem. **Choral Journal**, Oklahoma, v. 27, n. 9, p. 9-16, 1987.

KERR, Samuel. Entrevista. In: **Coral da União**, São Paulo, Gráfica UCBEU, ano 1, n. 5, pt. 1, p. 3-5, ago./set. 1994a.

_____. Entrevista. In: **Coral da União**, São Paulo, Gráfica UCBEU, ano 1, n. 6, pt. 2, p. 3-5, out./nov. 1994b.

LEHMANN, Lilli. **How to sing**. Translated from the German by Richard Aldrich. New York: The Macmillan Company, 1902. Digitalizado pelo Projeto Gutenberg. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/19116/19116-h/19116-h.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

McCLUNG, Alan C. The Relationship between nonverbal communication and conducting: an interview with Rodney Eichenberger. **Choral Journal**, v. 36, n. 10, p. 17-24, 1996.

McCOY, Scott. Building the foundation. **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 67, n. 1, p. 43-46, 2010.

MELLO, Enio Lopes; ANDRADA e SILVA, Marta Assumpção de. O corpo do cantor: alongar, relaxar ou aquecer? **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 548-556, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n4/v10n4a15.pdf>>. Acesso em 15 set. 2009.

MILLER, Richard. **National schools of singing**: English, French, German, and Italian techniques of singing revisited. Maryland: Scarecrow Press, 1997.

NESHEIM, Paul Jonathan. **Vocalises for choir**: A collection of vocal exercises with a study of their value and principles for their effective use. 1991. 179f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) - Graduate College of the University of Arizona, 1991. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10150/185742>>. Acesso em: 10 maio 2010.

PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. **Pesquisa em música e educação**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 1983.

POTTER, John (Org.). **The Cambridge companion to singing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SAXON, Keith G., BERRY, Samuel L. Vocal exercise physiology: same principles, new training paradigms. **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 66, n. 1, p. 51-57, 2009.

SCARPEL, Renata D'Arc. **Aquecimento e desaquecimento vocal no canto**. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Fonoaudiologia Clínica – CEFAC. Salvador, 1999. Disponível em: <<http://www.cefac.br/library/teses/f977d60145c2ed519db7d5e1449012c2.pdf>> Acesso em 15 set. 2009.

SMITH, Brenda; SATALOFF, Robert Thayer. Choral pedagogy and vocal health. **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 59, n. 3, p. 233-240, 2003.

TERNSTRÖM, Sten. Choir acoustics – an overview of scientific research published to date. **TMH-QPSR**, v. 43, n. 1, p. 001-008, 2002. Disponível em: <http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/qpsr/2002/2002_43_1_001-008.pdf>. Acesso em 23 jan. 2012.

TITZE, Ingo R. Choir warm-ups: How effective are they? **Journal of Singing**, Jacksonville, v. 56, n. 5, p. 31-32, May/June 2000.

VINTTURI, Juha et al. Objective analysis of vocal warm-up with special reference to ergonomic factors. **Journal of Voice**, v. 15, n. 1, p. 36–53, 2001.

WALDERS, Patrick Michael. **Fundamentals of vocal pedagogy and applications for conductors not trained in singing**. 2005. 88 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) - Faculty of the Graduate School, University of Maryland, College Park, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1903/2483>>. Acesso em 15 set. 2009.

WIS, Ramona M. Physical metaphor in the choral rehearsal: A gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding. **Choral Journal**, v. 40, n. 3, p. 25-33, 1999.

Anexos

• 08/03/02

• “O CORO COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO CONTÍNUA”

• A Aprendizagem Significativa (David Ausubel)

- A aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, interage com uma estrutura de conhecimento existente no indivíduo que aprende;
- Ela acontece quando uma nova informação ancora-se em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, incorporando-se de maneira não arbitrária a esta estrutura;
- A estrutura cognitiva de um indivíduo é uma estrutura hierárquica onde conceitos mais específicos se ligam a conceitos mais gerais, mais inclusivos (**subsunçores** para os novos conceitos);
- Em oposição à aprendizagem significativa, haverá uma aprendizagem mecânica quando uma nova informação estabelece pouca ou nenhuma relação com conceitos relevantes da estrutura cognitiva. Neste caso, não há interação com os conhecimentos já armazenados. Esta aprendizagem é natural quando o indivíduo não tem nenhuma informação sobre a área de conhecimento correspondente a esta informação;
- Condições para a aprendizagem significativa:
 - O novo conhecimento deve ser potencialmente significativo para o aprendiz (relacionável à sua estrutura cognitiva);
 - O aprendiz manifeste disposição de relacionar o novo material de maneira não arbitrária à sua estrutura cognitiva;
- **Assimilação** é o processo que ocorre quando um conceito potencialmente significativo (**a**) é assimilado por uma idéia ou conceito mais inclusivo (**A**) já existente na estrutura cognitiva;

- A nova informação e o subsunçor preexistente são alterados pela interação gerando um novo subsunçor mais elaborado (**A'a'**).
- Exemplo de conceito preexistente: **altura**
- Exemplo de novos conceitos potencialmente significativos: **intervalo, série harmônica, batimento.**

IPA SYMBOLS FOR VOWELS, SEMI-VOWELS, AND FRENCH VOWEL SOUNDS

IPA Symbols	English	German	Italian	French
Vowels				
[i]	keen	Lie <u>b</u> e	pr <u>i</u> ma	l <u>i</u> s
[ɪ]	th <u>i</u> n	ich		
[e]	cha <u>o</u> s	L <u>e</u> ben	pe <u>n</u> a	é <u>t</u> é, crie <u>r</u>
[ɛ]	be <u>t</u>	B <u>e</u> tt, G <u>a</u> ste,	te <u>m</u> po	é <u>t</u> es, p <u>e</u> re ne <u>i</u> ge
[æ]	ba <u>t</u>			
[a]	ta <u>s</u> k (American)			pa <u>r</u> le
[ɑ]	fa <u>t</u> her	Sta <u>t</u> t	ca <u>m</u> era	ra <u>s</u> , â <u>a</u> ge
[ɒ]	ho <u>t</u> (British)			
[ɔ]	so <u>ft</u> , a <u>ll</u>	So <u>n</u> ne	mo <u>r</u> to	so <u>m</u> me, jo <u>l</u> i, vo <u>t</u> re
[o]	no <u>t</u> e	So <u>h</u> n.	no <u>n</u>	be <u>a</u> ux, pa <u>u</u> vre, gro <u>s</u>
[ʊ]	no <u>o</u> k	Mu <u>t</u> ter		
[u]	gnu, foo <u>l</u>	Mu <u>t</u>	u <u>s</u> o	ou
[ʌ]	u <u>p</u>			
[ə]	(schwa) a <u>h</u> ead	ge <u>t</u> an		de <u>m</u> ain
[ɪ]	(approximates [i] plus [u])	mü <u>d</u> e		u <u>n</u> e,
[ʏ]	(approximates [ɪ] plus [u])	Glü <u>c</u> k		
[ø]	(approximates [e] plus [o])	schö <u>n</u>		pe <u>u</u> ,
[œ]	(approximates [ɛ] plus [ɔ])	Kö <u>p</u> fe		he <u>u</u> re,

Semi-Vowels (Glides) and Diphthongs

[j]	y <u>e</u> s	ja	pi <u>u</u> , pi <u>e</u> no	li <u>o</u> n, pi <u>e</u> d
[w]	w <u>i</u> sh		u <u>o</u> mo, gu <u>i</u> da	mo <u>i</u> ns
[aɪ]	ni <u>c</u> e	[ae] Ma <u>i</u> , E <u>i</u>	[ai] ma <u>i</u>	
[aʊ]	hou <u>s</u> e	[ao] Ha <u>u</u> s	[au] au <u>r</u> a	
[eɪ]	wa <u>y</u>		[ei] do <u>v</u> e	
[ɔɪ]	bo <u>y</u>	[ɔø] H <u>a</u> user, Kreuz	[ɔi] vu <u>o</u> i	
[ou]	so <u>u</u>			

Vowel Sounds Peculiar to the French Language

[ɑ̃]	te <u>m</u> ps
[ɛ̃]	fai <u>m</u> , vi <u>n</u> ,
[ɔ̃]	no <u>m</u> , lo <u>ng</u>
[œ̃]	parfu <u>m</u> jeu <u>n</u>

INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET SYMBOLS FOR CONSONANT SOUNDS

Pairs of consonants, one voiced and the other unvoiced, are executed with similar tongue and lip positions.

<i>Voiceless</i>		<i>Classification by Formation</i>	<i>Voiced</i>	
[p]	pope	bilabial	[b]	bob
[t]	tote	lingua- alveolar	[d]	dead
[k]	coke	velar	[g]	glug
[f]	fife	labiodental	[v]	valve
[θ]	think	linguadental	[ð]	the
[s]	cease	dental	[z]	zones
[ʃ]	Sh!	lingua- alveolar	[ʒ]	vision
[ç]	ich (German)	palatal		
[x]	ach (German)	velar	[ʁ]	Paris (French)
[h]	ha-ha!	glottal	[ʔ]	uh-oh!
	(aspirate)			(stroked glottal)
[tʃ]	chase	lingua- alveolar	[dʒ]	judgment
[ts]	tsetse	linguadental	[dz]	adds

As just indicated, the pairs are as follows:

[p]–[b]
[t]–[d]
[k]–[g]
[f]–[v]
[θ]–[ð]
[s]–[z]
[ʃ]–[ʒ]
[ç]–

[ç] is generally believed to be
without a voiced counterpart)

[x]–[ʁ]
[h]–[ʔ]
[tʃ]–[dʒ]
[ts]–[dz]

NASAL CONSONANTS

[m]	<u>m</u> a	bilabial nasal
[n]	<u>n</u> o	alveolar nasal
[ŋ]	so <u>ng</u>	velar nasal
[ɲ]	o <u>gn</u> i (Italian), o <u>n</u> ion (English), a <u>gn</u> eau (French)	palatal nasal
[ɱ]	co <u>mf</u> orto (Italian)	nasal labio-dental

OTHER VOICED CONSONANTS

[ʎ]	f <u>o</u> glia (Italian)
[l̥]	l <u>u</u> ll
[ɻ]	r <u>a</u> re (retroflex r, sometimes referred to as midwestern r)
[ɾ]	ve <u>r</u> y (single tap r, as in British speech)
[r̥]*	car <u>r</u> o (Italian); Gr <u>u</u> nd (German) (alveolar trill)

*The symbol [r̥] is used in this work, and in many phonetic sources, to represent the alveolar rolled r, because the IPA symbol for the trilled r [r], is used indiscriminately in many American sources.

Sistema vocálico: 15 vogais

Vogais orais

Português		anterior	central	posterior	
fechada	Arredondada			u	ʊ
	não-arredondada	i	ɪ		
semi-fechada	Arredondada			o	
	não-arredondada	e			
semi-aberta	Arredondada			ɔ	
	não-arredondada	ɛ			
aberta	não-arredondada		a		

Vogais nasais

Português		anterior	central	posterior	
fechada	Arredondada			ũ	
	não-arredondada	ĩ			
semi-fechada	Arredondada			õ	
	não-arredondada	ẽ			
semi-aberta	Arredondada			õ	
	não-arredondada				
aberta	não-arredondada		ã		