

Entre a Pedagogia da Voz e a Direção Vocal: reflexões sobre aspectos comuns e autônomos das suas práticas

João Henriques ⁱ

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal ⁱⁱ

Resumo - Entre a Pedagogia da Voz e a Direção Vocal: reflexões sobre aspectos comuns e autônomos das suas práticas

A direção vocal, enquanto atividade colaborativa das artes cênicas, estabelece-se como um lugar de desenvolvimento de estratégias de trabalho de voz e texto com o ator, em processos de criação. Podendo ser considerada uma extensão da pedagogia vocal, propomos que, para além dos pontos em comum, existem fatores que diferenciam as suas práticas, como *contexto* e *tempo de duração* do trabalho, *condições* e *expectativas de resultados*, *papeis* e *dinâmicas relacionais* e outras *competências específicas*. O artigo pretende analisar esses fatores a partir do modo como os conceitos de autoimagem, congruência e autenticidade vocais, regulação afetiva e hábitos vocais inconscientes são abordados nas duas práticas.

Palavras-chave: Direção Vocal. Pedagogia Vocal. Autoimagem Vocal. Congruência Vocal. Hábito Vocal.

Abstract - Between Voice Pedagogy and Voice Direction: reflections on common and distinctive aspects of their practices

Voice direction, a collaborative practice in the performing arts, establishes itself as a place for developing voice and text work with the actor, during stage production processes. Although it can be considered an extension of voice pedagogy, we propose that, in addition to their common grounds, there are factors that differentiate their practices, such as *context* and *duration* of work, *conditions* and *expectations of results*, *roles* and *relationship dynamics* and other *specific skills*. This article analyzes these factors based on the ways in which the concepts of vocal self-image, vocal congruence, vocal authenticity, affective regulation and unconscious vocal habits are approached in both practices.

Keywords: Voice Direction. Voice Pedagogy. Vocal Self-Image. Vocal Congruence. Vocal Habit.

Resumen - Entre la Pedagogía de Voz y la Dirección Vocal: reflexiones sobre aspectos compartidos y autônomos de sus prácticas

La dirección vocal, una actividad colaborativa en las artes escénicas, se constituye como un lugar de desarrollo del trabajo de voz y texto con el actor, en la creación escénica. Pudiendo considerarse una extensión de la pedagogía vocal, proponemos que, además de los puntos en común, existen factores que diferencian sus prácticas, como el *contexto* y *duración* del trabajo, las *condiciones* y *expectativas de resultados*, los *roles* y *dinámicas relacionales* y demás *competencias específicas*. El artículo pretende analizar estos factores a partir de lo enfoque que los conceptos de autoimagen, congruencia y autenticidad vocales, regulación afectiva y hábitos vocales inconscientes tienen en las dos prácticas.

Palabras clave: Dirección Vocal. Pedagogía Vocal. Autoimagen Vocal. Congruencia Vocal. Hábito Vocal.

Historicamente, as práticas de ensino artístico da voz têm revelado a tendência para a adoção de modelos de relação direta ‘um-a-um’ (Withers-Wilson, 1993). Deste *costume* surgiu, por exemplo, o modelo de orientação por mentoria. Hetterly et al. (2020), lembram-nos o quanto ele ainda está enraizado na prática e no modo como informa e determina a sua natureza e identidade, quer na sala de aula, em contextos de ensino institucional, quer na sala de ensaio, em contextos de criação cênica.

Com efeito, apesar da moderna profissionalização da atividade, dos significativos avanços da ciência da voz, e da disseminação de cursos de formação, a arte da pedagogia e da direção vocais continua a reger-se fortemente por modelos e práticas de transmissão oral (*idem*). Existe hoje à disposição uma oferta prolífica de abordagens e metodologias pedagógicas, resultado de um movimento levado a cabo por personalidades que se tornaram referência na investigação da voz, do texto e do discurso, nomeadamente a partir da segunda metade do séc. XX¹. Estes pedagogos e, especialmente, os seus seguidores, que as cruzam e disseminam em abordagens personalizadas, têm sido os principais responsáveis pelo estabelecimento e reconhecimento científico destas áreas e pelo seu crescente corpo literário (Hetterly et al., 2020).

Pedagogia e direção vocais são duas práticas que partilham o fazer específico do trabalho de voz e texto. Este facto parece induzir, no entendimento comum, um sentido de identificação entre ambas. Contudo, o trânsito entre as duas atividades, que muitos dos seus profissionais fomentam, tem promovido contributos decisivos para o avanço individual de cada uma, revelando uma contaminação positiva (Petry, 2018; Syler, 2018)². Este fenómeno parece indicar que existem fatores distintivos, empiricamente subentendidos, a aguardar uma exposição mais declarada na literatura científica.

Ao identificar esta lacuna, interessou-nos pesquisar os aspectos partilhados e autónomos entre ambas as práticas, e propor critérios específicos que conduzissem essa reflexão, selecionando-os a partir de entrevistas e estudos de caso que constituem o estado da arte. A riqueza semântica que a citação direta revela, nas vozes dos profissionais, quer da

¹ Referimo-nos às metodologias Linklater Voice, Fitzmaurice Voicework, Knight-Thompson Speechwork, Rodenburg Teacher Certification, Alexander Technique, Lessac Training and Research Institute, Feldenkrais Method, Roy Hart Theatre, Estill Voice Training, para além do legado literário de Cicely Berry, entre outros (Hetterly et al., 2020, p. 32).

² Como refere Betty Moulton (2023, p. 366): “novas abordagens e pedagogia para a sala de aula académica fluem facilmente destas oportunidades profissionais”. Original em inglês: “new approaches and pedagogy for the academic classroom easily flow from these professional opportunities”.

prática pedagógica, quer da prática em contextos de criação, conduziu-nos e inspirou-nos na redação deste artigo. Esperamos que possa contribuir para tornar mais objetiva uma reflexão que, normalmente, não costuma demarcar-se do discurso empírico.

Assim, começaremos por refletir sobre as questões do *fazer* da direção vocal, partindo da sua definição, passando pela problemática dos vários termos escolhidos para a designar, para chegar às características identitárias que assume, fruto da qualidade das relações que vai estabelecendo. De seguida, analisaremos o contributo da pedagogia para a pedagogia vocal, a partir do olhar das ciências da voz e das ciências da educação, nas formas como edificaram os conceitos de autoimagem, congruência e autenticidade vocais, bem como sobre os modos de integração dos mecanismos de regulação afetiva e de modificação de hábitos vocais inconscientes na prática pedagógica. Finalmente, e a partir destes conceitos, procuraremos estabelecer os aspectos comuns e autónomos que estas duas atividades revelam na edificação das suas práticas.

Direção Vocal: definição, designações e contextos relacionais.

A direção vocal é entendida como uma atividade técnico-artística colaborativa das artes cênicas (Wither-Wilson, 1993; Watson, 2005; Masterton, 2018; Davini, 2019; Prather, 2023). A sua identidade estará sempre associada ao que faz e como faz, e este fazer, que provém da formação e experiência que cada profissional traz à atividade, é determinantemente relacional: nada do que a direção vocal possa fazer se extingue em si mesma ou é dirigido a si mesma, todo o seu *métier* se alicerça na capacidade de, em relação, encontrar os modos e mecanismos de facilitação e expansão das capacidades vocais do ator, em vinculado compromisso com a direção (encenação) e a produção de um espetáculo (Houfek, 2001; Cook, 2001, Armstrong, 2001).

Numa entrevista conduzida pela Sidney Theatre Company (STC, 2021)³, Leith McPherson, recém-nomeada *vocal coach* da companhia, refere algumas das competências esperadas desta atividade:

³ <https://www.sydneytheatre.com.au/magazine/2021/august/interview-introducing-stcs-new-voice-and-text-coach-leith-mcpherson> [consultado a 15-11-2024]

Há o cuidado com a saúde vocal dos atores, com o desenvolvimento de personagem, com o desenvolvimento do dialeto (sotaques específicos, se necessário) e com o trabalho de texto. Por exemplo, pode desenvolver-se um aquecimento específico para um ator que tenha um desafio vocal específico, como quando um personagem precisa gritar em cena, e trabalhar para melhorar a sua aptidão vocal durante o período de ensaios, para que ele esteja realmente na melhor forma quando chegar a altura de fazer espetáculo após espetáculo (STC, 2021) (tradução nossa)⁴.

McPherson, realça ainda “o serviço, apoio e contributo” que a direção vocal pode dar à produção, em “facilidade e nível de detalhe”, num tempo de ensaios “muitas vezes condensado em quatro ou cinco semanas” (*ibidem*). O fator tempo estabelece-se, assim, como um dos aspectos determinantes para a caracterização diferenciada desta atividade, como veremos adiante.

Com Pamela Prather (2023) acedemos a uma definição geral que nos situa conceptualmente. Trata-se de uma atividade com um entendimento fundamentado na compreensão do mecanismo de produção vocal que, ao mesmo tempo, detém um conhecimento profundo sobre formas de ajudar alunos, atores e clientes a desenvolver práticas saudáveis de uso da voz, alicerçadas na cada vez mais publicada pesquisa científica (*idem*, p. 4). A partir daqui, e para avançar sobre a questão das suas diversas nomeações, será também necessário lançar um olhar sobre os domínios das responsabilidades, competências, objetivos e metodologias que a tornam uma atividade distinta nas artes cênicas.

Uma das primeiras questões que se levanta prende-se com a proliferação de designações que a identificam: “Quer sejam chamados *voice coaches*, *vocal coaches*, *vocal consultants* ou *voice and text directors*, o seu trabalho tem duas camadas: ajudar os atores a alcançar precisão técnica e a descobrir novas possibilidades no texto”⁵ (*ibidem*) (tradução nossa)⁶. O termo *coach* tem, na língua inglesa, associações mais próximas ao desporto, onde o “objetivo é preparar gente para superar seus limites físicos” (Davini, 2019, p.

⁴ Original em inglês: “There’s looking after the actors’ vocal health, their character development, their dialect development (particular accents if required) and their text work. For example, you might develop a particular warm up for an actor who has a particular vocal challenge, like they might have a character who needs to do a scream in a show, and you’re trying to improve their vocal fitness over the course of the rehearsal period [...] that’s often condensed down to four or five weeks [...], so that they are really match-fit by the time they’re doing run after run.”

⁵ Na língua portuguesa esta proliferação também acontece. ‘Preparação Vocal’, ‘Voz e Elocução’, ‘Voz e Texto’, ‘Oralidade’, ‘Texto e Dicção’, e ‘Direção Vocal’ são alguns dos termos encontrados nas fichas técnicas de espetáculos, tanto em Portugal quanto no Brasil, em variações que, ainda assim, tendem a convergir no entendimento geral da função.

⁶ Original em inglês: “Whether they’re called *voice coaches*, *vocal coaches*, *vocal consultants*, or *voice and text directors*, their job is two-tiered: to assist actors with technical precision and textual insight.”

150). Ele refere-se ao ato de diálogo negocial no contexto de ensino-aprendizagem. Como esclarece Claire Syler (2017, p. 319):

O *coaching* fornece ainda outra maneira de nomear as negociações dialógicas pertencentes aos cenários de preparação da performance e, embora raramente definidas, variações da palavra (como, por exemplo, *coach* [treinador, preparador], *coached* [treinado, preparado]) são encontradas numa série de textos históricos, filosóficos e práticos sobre performance” (tradução nossa)⁷.

Citando o Oxford Dictionary, a autora esclarece que o termo *coach* funciona tanto como nome quanto como verbo, tendo sido usado, desde o séc. XIX, como referência ao tutor que “ajuda na preparação”, ou que “promove instrução” com vista a uma prova, exame ou competição atlética (*ibidem*).

Sarah Fletcher (2012) defende que *coaching* mantém-se ainda como uma fórmula relacional relativamente recente nas práticas de ensino, mas que já se estabeleceu numa variedade de modelos-escola baseados em tipologias de organização didática (*coaching* entre pares, *coaching* de instrução, *coaching* de desenvolvimento profissional e pessoal, etc.). Assim, “[*coaching*] enfatiza a necessidade dos indivíduos se envolverem constantemente em minuciosos atos de percepção, no automonitoramento de ações altamente participativas e mutáveis, e em visualizações mentais sobre os modos como qualquer cenário presente pode trazer novas possibilidades de ação” (Syler, 2017, p. 320 *apud* Heath and Langman 1994, p. 101) (tradução nossa)⁸. Toda esta dinâmica de ações especializadas, nomeadamente as que recorrem à exploração da imagética mental, reúne características transversais ao trabalho sobre a palavra (Blair, 2006).

Sílvia Davini (2019) acrescenta “que o papel do preparador vocal está restrito ao treinamento e excluído de qualquer processo criativo” (*idem*, p. 147). Analisaremos posicionamentos que contrariam este olhar como o de Lúcia Gayotto (1997, p. 36) que defende que: “Nesta prática de preparar a voz, o domínio técnico e o trabalho estético de criação vocal podem e devem se esposar, ambos ao serviço do trabalho de criação e reflexão do ator”. Seja encarada como uma atividade de treinamento estrito ou de contributo criativo, a

⁷ Original em inglês: “*Coaching* provides yet another way to name the dialogic negotiations embedded in performance training scenarios and, although rarely defined, variations on the word (i.e. *coach*, *coached*) are found throughout a range of historical, philosophical, and practical performance texts”.

⁸ Original em inglês: “[*coaching*] emphasizes for individuals their need to engage constantly in minute acts of perception, self-monitoring in highly participatory and shifting actions, and mental imagining of how the current scene can bring new situations for action”.

variação da escolha do termo tende a espelhar esse carácter (Hetterly et al., 2020; Prather, 2023).

Lynn Watson (2005) defende que uma das características mais identitárias do trabalho da direção vocal emerge das *descobertas* (“discoveries”) a que conduz o ator durante a análise do texto:

São estas descobertas, resultado de um forjar de conexões e interpretações únicas na colaboração mútua com ator e diretor que definem a arte do diretor vocal. As descobertas dos diretores vocais acontecem através da sua própria investigação do texto, bem como na forma colaborativa com que trabalham com diretores e atores” (*idem*, p. 198) (tradução nossa)⁹.

Estabelece-se que o trabalho colaborativo prioriza o foco na procura pelo que precisa ser trazido da estrutura textual, seja ela em prosa ou em verso, para a personagem e a cena. Como defende Sarah Felder, numa entrevista conduzida por Diane Snyder (2019)¹⁰: “Muito do meu trabalho tem a ver com dar sugestões sobre modos de enunciação da frase e de atendimento à sintaxe, que concorre para iluminar a sua lógica” (tradução nossa)¹¹. Joan Cook defende a importância da clareza e inteligibilidade do discurso através da procura de uma articulação corporeizada¹² e sublinha a importância do detalhe sobre a articulação das consoantes, promotoras da identificação auditiva da palavra, e das vogais que, no som, se instauram como “aquilo que pode veicular a emoção ou a atitude” (Snyder, 2019) (tradução nossa)¹³.

O artigo de Snyder (2019), dedicado a diversos Festivais de Shakespeare nos Estados Unidos da América, revela ainda, nas várias profissionais da voz entrevistadas, um posicionamento comum: o texto, por si só, faz muito pelo ator, ao abrir possibilidades na conexão afetiva com a linguagem, através da exploração do ritmo e da métrica. Sugere-se que o rigor do trabalho sobre estes aspectos técnicos produz resultados perceptíveis no corpo e na voz muito antes da atenção deliberada se voltar para as escolhas de interpretação. Defende-se

⁹ Original em inglês: “It is this discovery, this forging of unique connections and interpretations in mutual collaboration with actor and director that defines the art of the vocal director. Vocal directors’ “discovering” happens through their own investigation of a text, as well as collaboratively with directors and actors”.

¹⁰ <https://www.backstage.com/magazine/article/voice-thing-vocal-coaches-shakespeare-challenge-25166/> [consultado a 15.11.24]

¹¹ Original em inglês: “A lot of my work has to do with helping make suggestions for phrasing and pointing out syntax that helps illuminate the logic”.

¹² Com efeito, sabemos por Blair (2006), que as estruturas cognitivas da linguagem e do símbolo imagético, quando são conectadas com sensações físicas no corpo e na respiração, produzem a emergência de saliência vocal expressiva.

¹³ Original em inglês: “the thing that can connote the emotion or the attitude”.

que o texto é tão rico de imagens e de ritmo que, no mero exercício do seu proferimento, se descobre uma primeira sensação de personagem.

Nesta procura exploratória da linguagem, Watson (2004) cita o dramaturgo Arthur Miller¹⁴, que expande o objetivo:

[...] uma escavação do texto, cada vez mais profunda, que explora os modos como a linguagem pode unir pensamento e emoção, e alcançar os mais elevados níveis de expressão humana. As sessões com o diretor vocal são uma oportunidade maravilhosa para realizar uma espécie de “arqueologia linguística” com um detalhe para o qual raramente se tem tempo na sala de ensaios” (*idem*, p. 209) (tradução nossa)¹⁵.

Esta escavação analítica pela linguagem, e todos os processos de corporeidade que promove, visa expandir a escrita para a sua forma sonora *viva* em cena. Andrew Wade, respondendo a Watson (2005), esclarece a sua postura no trabalho de texto com o ator: “Enquadra-se em duas categorias. Uma delas é: o que poderá haver neste texto que dê vida a esta produção? O que deve o ator honrar, com o que se deve conectar, para tornar viva esta peça? Parte do trabalho é soltar a linguagem, ou como eu diria, encontrar a *voz da linguagem* com o ator” (*idem*, p. 149) (tradução nossa)¹⁶. Fazer com que a linguagem encontre a sua voz na voz do ator resulta de uma metodologia mais orientada em *apoiar* a atuação do que em *corrigi-la*: “promover uma ‘afinação apurada’ do trabalho dos atores e ajudá-los a superar os desafios de um papel ou peça, em vez de corrigir erros” (tradução nossa)¹⁷, como acrescenta Joan Cook (Snyder, 2021).

Falar de identidade para a direção vocal é, assim, falar sobre a diferença - técnica e artística - que se consegue fazer emergir do encontro com o ator e, conseqüentemente, dos impactos criativos que ela possa ter nos domínios da vocalidade em cena. Contudo, sabemos que tanto as condições de contratação quanto as relações de trabalho acarretam desafios não só à concretização destes objetivos como ao estabelecimento do que pode ser o seu *lugar* nos processos de criação (Armstrong, 2001, 2003; Wither-Wilson, 1993; Watson, 2005;

¹⁴ Steven R. Centola. *The Last Yankee: An Interview with Arthur Miller*. *American Drama*, vol. 5, nº 1, p. 78-98, Fall, 1995.

¹⁵ Original em inglês: “[...] digging deep into the text to explore how language unites thought and emotion to reach the highest levels of human expression. Sessions with the vocal director are a wonderful opportunity to undertake a sort of “linguistic archeology” with the detail that one rarely has time for in the rehearsal room”.

¹⁶ Original em inglês: “It falls into two categories. One is, what do I think is in this text that will make this production live? What must the actor honor, connect with, to make this play come alive? Part of the work is letting the language out, or as I would put it, finding *the voice of the language* with the actor”.

¹⁷ Original em inglês: “fine tuning” actors’ work or helping them to overcome the “challenges” of a role or play, instead of correcting mistakes”.

Masterton, 2018). Da revisão à literatura, destacam-se algumas metáforas que nos parecem reveladoras destas variáveis.

Rena Cook (2001) descreve a direção vocal como uma atividade na qual é preciso saber ser-se um camaleão (“you have to be a chameleon”), e fazer ajustes permanentes face às circunstâncias de trabalho e às dinâmicas relacionais de autoridade. No mesmo artigo-entrevista, William Conacher caracteriza a direção vocal como uma atividade “intensamente política” que “caminha constantemente sobre cascas de ovos”, e onde é preciso “assegurar-se que não se pisa os calos de ninguém” (*idem*, p. 163) (tradução nossa)¹⁸. Cecily Berry acrescenta que, para a exercer, é necessário saber dançar em areias movediças (“dancing on shifting ground”) (Raphael, 2000, p. 165).

Estas metáforas revelam o requisito de uma postura relacional firme na defesa das estratégias próprias de ação permanecendo, ao mesmo tempo, flexível e observante nos seus modos de negociação (Raphael, 2000). Exemplo disso, verifica-se sempre que o trabalho de voz e elocução com o ator, voluntária ou involuntariamente, impacta a autoridade criativa da direção (encenação) (Smukler, 2003; Armstrong, 2001). Esta fronteira sensível, muitas vezes manipulada por jogos e interesses de poder, coloca a direção vocal, por defeito, num ponto de subjugação às variações de permissão que cada contexto de criação estará disposto a conceder. Davini (2019) corrobora esta noção ao afirmar que “a preparação vocal tende a ser definida como uma posição secundária e dependente da relação à posição de liderança, independente e criativa do diretor” (*idem*, pp. 147-148).

Simon Masterton (2018) defende, por outro lado, o caráter cooperante e dedicado que ela pode assumir: “a relação entre o preparador vocal e o diretor é muitas vezes de confiança e colaboração [...] um colaborador de longo prazo, quase como um assistente de direção” (*idem*, p. 251) (tradução nossa)¹⁹. Ainda assim, Jane MacFarlane, inscreve-a como staff de apoio, um caráter periférico que Sally Grace também lhe diz ser atribuído, e com o qual, não poucas vezes, os profissionais desta atividade são forçados a lidar: “demasiadas vezes é bastante marginalizada, uma atividade paralela em que um ator nos é enviado e temos de fazer magia

¹⁸ Original em inglês: “It is an intensely political job; you are constantly treading on eggshells. You must make sure you are not treading on someone's toes”.

¹⁹ Original em inglês: “the relationship between the voice coach and the director is often a trusting, collaborative one [...] a long-term collaborator, almost as an assistant director”.

em segredo. É quase furtiva, na verdade” (Cook, 2001, p. 157) (tradução nossa)²⁰. Este caráter furtivo emerge, por vezes, de um outro melindre.

Em Weiss et al. (2022), Lesley-Ann Timlick confessa: “muitas vezes, o diretor pode não ter a linguagem ou a habilidade [para trabalhar voz], pensando que as tem. Sabe como é, a situação já não é tão má como foi em tempos, mas é por isso que é preciso tê-los como aliados” (*idem*, p. 105) (tradução nossa)²¹. O mesmo tipo de testemunho já se encontrava em Maes (2003), quando afirmava que “a maioria dos diretores sabe dizer que resultados vocais gostaria, mas carece do conhecimento sobre o que pode ser necessário fazer para os conseguir” (*idem*, p. 77) (tradução nossa)²². Se por um lado, esta falta de conhecimento sobre *como fazer* é a razão natural que os leva a convidar um profissional da voz para o processo de criação, por outro, quando esse desconhecimento desregula o exercício da sua autoridade sobre o trabalho vocal, por excesso ou defeito, emerge uma perturbação na relação entre ambos, e destes com o ator, que vem impor os cuidados relacionais citados nestes testemunhos. Ann Klaush, na entrevista à Sydney Theatre Company (2021), acrescenta outra perspectiva: “Estou muito ciente de que minha autoridade me é dada pelo diretor, mas ela só se estende até onde a disposição do ator me permitir participar do processo criativo” (tradução nossa)²³.

Assumindo que o ator permite e tem interesse em ser apoiado no seu trabalho, é na forma como essa disponibilidade se encontra com a qualidade da presença da direção vocal que - como afirma Ricardo Pais, encenador e antigo diretor artístico do Teatro Nacional São João, em Portugal - ela se revela

“determinante” na continuidade da “noção, que sempre foi a minha, de que todo o espetáculo é um estágio [de treinamento]”, e um investimento cada vez mais assumido numa abordagem dos textos orientada pela busca de “controlo de inteligibilidade”, de uma “transparência do dizer”, no âmbito de um “teatro da palavra”, entendido como aquele que “transforma a leitura em acto de dizer, em plasticidade linguística” e “a leitura em corpo” (Carvalho, 2006, p. 123).

²⁰ Original em inglês: “too often it is rather marginalized, a side activity where an actor is sent to you and you have to do magic in secret. It’s almost furtive really.”

²¹ Original em inglês: “a lot of times the director may not have the language or skill, but they may think they do. You know, it’s not as bad as it once was, but that’s why you’ve got to get them on your side.”

²² Original em inglês: “Most directors know the vocal *results* they would like but lack the understanding of what it may take to achieve those results”.

²³ Original em inglês: “I’m very aware that my authority is given to me by a director, but it really extends as far as an actor is willing to allow me into the creative process”.

Por estas razões, o *ethos* da direção vocal parece estabelecer-se no eixo entre o *serviço* e a *mediação*: “ter alguém que faça a ponte entre o que eu pretendo e o que os artistas podem fazer e comunicar”, como afirma um dos encenadores do estudo de Masterton (2018, p. 251) (tradução nossa)²⁴. É necessário, para tal, que a colaboração disponha de tempo para estabelecer laços de confiança e se desenvolver na partilha da visão artística. Sempre que as condições contratuais garantem a sua presença do início ao fim da produção, como no caso de Moulton (2023), ela é sentida como uma parceria criativa (*idem*, p. 354). Peter Zazzali & Paul Meier (2014), encenador e diretor vocal, assumem a sua colaboração perante o elenco, defendendo esta premissa:

uma colaboração bem-sucedida deve ser alicerçada em confiança e comunicação no apoio a uma visão artística partilhada. [...] Por isso, os nossos papéis eram inseparáveis no trabalho com os atores, contrariando assim a tendência muito comum de desviar os diretores vocais para a periferia do processo criativo (*idem*, p. 251) (tradução nossa)²⁵.

Verifica-se, deste modo, que a tendência para a subalternização da direção vocal dentro das dinâmicas relacionais nos processos de criação, postulada por Davini (2019), parece esfumar-se sempre que a colaboração é fundada num entendimento pessoal e artístico.

Por último, para esta atividade, uma questão final se coloca: será o seu trabalho visível e capaz de ser reconhecido pelo público? Watson (2005) aponta uma possível resposta: “frequentemente o trabalho vocal ao mais alto nível não chama a atenção para si mesmo, mas funde-se indistintamente na produção” (*idem*, p. 199) (tradução nossa)²⁶. Bonnie Raphael, na mesma entrevista, comenta: “A minha melhor crítica é não ser mencionada na crítica. Quando alguém gostou do espetáculo, elogiando de forma gritante a performance dos atores, e não diz uma palavra sobre voz, eu sei que fui bem-sucedida” (*ibidem*) (tradução nossa)²⁷. Como Cook (2001) vem lembrar, a direção vocal trabalha na sombra dos bastidores, longe do escrutínio do público, resultando que o mérito do seu trabalho raramente lhe é atribuído: “Um texto claro, audível e totalmente compreendido é mais frequentemente entendido como resultado da

²⁴ Original em inglês: “having somebody to bridge that gap between what I would like and what performers can do and communicate.”

²⁵ Original em inglês: “a successful collaboration must be constituted by trust and communication in support of a shared artistic vision [...] Thus, our roles were inseparable when working with the actors, thereby counteracting the all too common tendency to shunt voice coaches to the periphery of the creative process.”

²⁶ Original em inglês: “frequently vocal work at the highest level does not call attention to itself but blends seamlessly into a production.”

²⁷ Original em inglês: “My best review is no review at all. When someone has loved the show, and they’re screaming about the actors, and says not one word about the voice, I know I’ve succeeded.”

qualidade do elenco ou da excelência da direção” (*idem*, p.155) (tradução nossa)²⁸. Trata-se, em suma, de uma presença invisível na cena, mas cujo trabalho se vê e se ouve nos corpos e na clareza da enunciação dos atores.

Concluída a reflexão sobre o enquadramento das características identitárias da direção vocal, sabendo que caminhamos para a análise dos fatores que a aproximam e diferenciam da pedagogia da voz, interessa-nos, de seguida, refletir sobre o contributo que a Pedagogia, bebendo das Ciências da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, tem dado à Pedagogia da Voz e sobre os modos como estes princípios impactam a prática da Direção Vocal.

Autoimagem, hábito, congruência e autenticidade vocais: contributos das Ciências da Educação e das Ciências da Voz para a Pedagogia Vocal

As noções de *autoconceito* e *autoimagem*, ensinadas pela Psicologia do Desenvolvimento, só recentemente começaram a ganhar presença, enquanto matéria de reflexão e prática de trabalho, na pedagogia e na terapia da voz (Cooper, 1984; Iwarsson, 2015; Cazden, 2023). São conceitos estruturantes para a construção da identidade vocal, intimamente ligados às questões da personalidade, com implicações na ideia de autenticidade vocal.

Papalia, Olds & Feldman (2001) estabelecem que estruturas cognitivas concorrem para a formação da noção de como nos sentimos conosco mesmos e de como orientamos as nossas ações e comportamentos. Este *sentimento de si*, intrinsecamente ligado aos modos como percebemos o que fazemos, num jogo dinâmico com a interpretação dos juízos e do retorno que nos devolvem sobre nós, vão estabelecendo um sistema de crenças sobre o nosso valor próprio. Referir a *autoimagem da voz* é, assim, falar de como nos identificamos e sentimos com ela, como a usamos para nos exprimir e comunicar, e o que percebemos do seu valor e capacidade, na forma como os outros reagem quando a ouvem (Cooper, 1984). Dela emerge a noção de *congruência vocal*: a ideia do modo como aceitamos a sonoridade da nossa voz e a identificamos com o nosso sentido de *Self* (Crow; van Meersbergen; Payne, 2021).

²⁸ Original em inglês: “A clear, audible, and fully realized text is more often attributed to the quality of the cast or the excellence of the direction.”

Da comparação da nossa presença e performance vocais em diferentes situações, a partir de diferentes critérios e pontos de vista, nasce não só o sentido com qual nos apresentamos ao mundo como a avaliação e juízos que fazemos delas: carregamo-los como aos hábitos que, de forma total ou parcialmente inconsciente, fomos acumulando ao longo da vida. Ao olhar do professor-artista, eles tendem a transparecer em hábitos posturais, respiratórios, articulatórios, de colocação e ressonância, extensão e projeção vocais, desafiadores, para a maioria, da otimização vocal. Qualquer intenção pedagógica que se pretenda estabelecer, seja no contexto escolar seja no de uma criação, irá deparar-se com eles, interessando-nos, por isso, refletir sobre as possibilidades e estratégias de alteração de hábitos de emissão vocal que, partindo do contexto terapêutico, na discussão em Iwarsson (2015) e Cazden (2023), possam contribuir para o contexto artístico da nossa reflexão.

Hábito é definido como uma sequência aprendida de ações que assumiu uma modalidade de resposta automática perante um estímulo específico (Cazden, 2023). Para Jenny Iwarsson (2015), e na literatura da Speech and Language Pathology²⁹ sugere-se o estabelecimento implícito da maior parte dos nossos hábitos e comportamentos como um fenômeno que não recorre a uma atenção verbal consciente. Podendo, por um lado, ser sentido como funcional e efetivo, alguns hábitos, por outro, induzem efeitos secundários negativos a longo prazo. Contrariamente a modos de aprendizagem ancorados em processos racionais que envolvem operações verbais, analíticas e de associação relativa, e que se revelam moderadamente fáceis de modificar, os processos de construção da autoimagem resultantes de comportamentos vocais repetidos fora do espectro de *atenção consciente* do aluno-ator denunciam-se, ao olhar e ouvido do professor-artista, em automatismos de difícil modificação, mas para os quais interessa conduzir a ação pedagógica. Como afirma Iwarsson (2015): “A atenção é, portanto, um fator de relevância para a mudança comportamental [...] os ‘exercícios de atenção’ parecem ser uma escolha certa, enquanto um tipo de ingrediente na terapia da voz” (*idem*, p. 181) (tradução nossa)³⁰. Por esta razão, todo o trabalho de tomada de consciência sobre os hábitos, tanto nocivos quanto benéficos para a emissão vocal, exige uma

²⁹ A proposta da Speech and Language Pathology - uma metodologia baseada na psicologia cognitivo-comportamental onde “comportamentos vocais e de fala são formados através de exposição e repetição” (*idem*, p. 184) - é a de remodelar o hábito não funcional através de estratégias concretas aplicadas pela terapia vocal. [Original em inglês: “voice and speech behaviors are formed by exposure and repetition”]

³⁰ Original em inglês: “Attention is thereby a factor of relevance to behavioral change [...] ‘attention exercises’ seem to be a wise choice as one kind of ingredient in voice therapy.”

atitude de *presença atenta e proprioceptiva*, um estado de concentração cooperante, que coexiste com dinâmicas de jogo e descontração (Iwarsson, 2015)³¹.

Joanna Cazden (2023) alerta para a perturbação que propostas de modificações à autoimagem da voz, em contexto terapêutico, podem provocar no sujeito comum, citando casos em que a resistência a elas exige um trabalho psicológico concertado: “a terapia da voz pode, de fato, pedir ao cliente que modifique o seu sentido de identidade [sentido de self]” (*idem*, p. 153) (tradução nossa)³². Por outro lado, a autora desenvolve a ideia de como essas modificações são parte integrante do trabalho vocal do ator. Como analisaremos de seguida, a noção de autenticidade vocal, especialmente no que diz respeito às diferenças entre a voz *pública* e a voz *privada*, interfere profundamente na noção de congruência vocal. Como revela a autora: “Nesta fusão de apresentações públicas e privadas, a própria noção de um eu autêntico - vocal ou não - parece adquirir uma nova importância, e também uma nova ambivalência” (*idem*, p. 154) (tradução nossa)³³. Esta ambivalência demonstra-se na dificuldade e na importância relativa de tal ambição: o que pode ser, e que diferença faz, de facto, uma voz autêntica para o ator?

Autenticidade, tanto da voz quanto da interpretação, é uma ideia com um sentido empírico coloquial e disseminado, mas que, dado o seu carácter intrinsecamente associado tanto ao sentido *de verdade* quanto ao *de gosto* de cada cultura ou época, implanta um território semântico que importa esclarecer. A sua etimologia está ligada à noção de *autor* - o que aumenta, inaugura, auxilia. Autêntico, do grego *authentikós*, acrescenta o elemento *autós* - o que faz, o que é ele mesmo³⁴.

Andrea Moor (2018) procurou um sentido para o conceito de autenticidade da voz na ideia de *impulso vocal*. Defende-se que a procura pela verdade do som individual (ou da interpretação artística viva), na sua matriz genuína, tende a emergir mais eficazmente de um corpo cuja *organização* advém de um estado disponível e atento à criação no momento

³¹ Estas dinâmicas são alicerçadas numa sequência de técnicas cognitivo-comportamentais específicas que a autora elenca: alteração de estímulos sensoriais, repetição atenta de tarefas, ativações cognitivas (onde o esforço cognitivo emerge do exercício de questionamento), práticas negativas (onde o erro é deliberadamente praticado e tornado consciente), inibição pela interrupção de ações (especialmente as não funcionais), e decomposição de tarefas complexas (por segmentação, fraccionamento e simplificação), visando criar condições para o estabelecimento de um novo hábito saudável consciente (Iwarsson, 2015).

³² Original em inglês: “voice therapy may in fact ask the client to modify their sense of self”.

³³ Original em inglês: “In this fusion of public and private presentations, the very notion of an authentic self—vocal and otherwise—appears to accrue new importance, and also new ambivalence”.

³⁴ In https://www.etymonline.com/word/author#etymonline_v_18965 [consultado a 15/11/2024].

presente, e menos de um cuja atenção prioriza o *previamente organizado*. A crítica assenta no argumento de que este último resulta do trabalho de uma autoridade pedagógica cujo olhar e gosto se revelam dessincronizados com as expectativas do mercado de trabalho, que exige e prefere vozes naturais a vozes que denunciam a contaminação por técnicas vocais e elocutórias estilisticamente datadas.

Davini (2019) dá um contributo esclarecedor para o entendimento deste fenómeno através do conceito de *sobrecódigo europeu*. Ele baseia-se no pressuposto de formação (treinamento) vocal e elocutória assente numa “alta definição formal” (*idem*, p. 167). Um território reprodutor de um grande número de convenções cristalizadas no tempo “a salvo de interferências com o público [...] nas quais os atores tendem a estabelecer processos de negociação dos quais, eventualmente, podem configurar novas vocalidades” (*ibidem*). Novas vocalidades que se verificaram, na Buenos Aires dos anos 90, em movimentos contracorrente resultantes do *código mediático*. Contrariamente ao *sobrecódigo europeu*, que promove o sentido normativo do correto e do errado, revelador, no caso do estudo de Davini, das “ondas territorializantes” nas práticas teatrais, o *código mediático* configurou, na sua funcionalidade, uma descodificação estética das vocalidades na performance, efetuando uma “drenagem estilística” àquele paradigma através do recurso à tecnologia mediática na *performance art*. A autora continua: “Constituídas em paradigma do bem dizer em cena, as performances próximas ao *sobrecódigo* são incontestáveis, mesmo quando, capturadas em seu próprio estilo cristalizado, saturam a percepção do público” (Davini, 2019, p. 168). A crítica é, aqui, estendida ao próprio trabalho dos preparadores vocais (como em Moor (2018), aos professores das universidades australianas em estudo) que se alinham com a defesa de um paradigma que preconiza “um discurso apaixonado sobre a palavra, cheio de juízos de valor, com pouca análise crítica [...] simplificando problemas complexos e desatendendo algumas contradições básicas na cena contemporânea” (Davini, 2019, p. 168). O fenómeno do *sobrecódigo* captura a vocalidade dos atores, tornando-se incompatível com as expectativas que televisão e cinema implantam no mercado. Estes, por seu lado, influenciam e condicionam um outro *modus operandi*, igualmente ditador, no que Davini caracteriza como “a mais recente ação de decodificação capitalista que se opera sobre as vocalidades surgidas no contexto estético da crescente influência dos meios de comunicação” (*idem*, p. 169).

A autora, expande a análise sobre a procura pedagógica pelo autêntico na voz a partir da definição de três tipos de modelos de formação vocal para atores: o de *reprodução*, o de *exploração* e o de *flexibilização*. No primeiro, esclarece que a pedagogia vocal para atores se tem assentado no paradigma da “mimese ao referencial estilístico” - um ensino que dá resposta e se faz corresponder a uma linha específica da estética teatral (sendo a naturalista aquela que mais vezes tem sido convocada e analisada, não só em Moor (2018), como em Houfek, 2005; Smiley, 2005; Snyder, 2019; Zazzali & Meier, 2014; Weiss et al. 2022; Moulton, 2023). Isto quer dizer que a pedagogia vocal fomenta a organização de tipos de corporalidade que melhor se propõem reproduzir o modelo estético vigente. Este tem sido o padrão de perpetuação de linhas pedagógicas - tradições ou escolas - que ainda vigoram nos dias de hoje, mas que foram sistema no passado. Nelas, verifica-se uma ação pedagógica fundada na ideia de uma marca *reprodutiva* da referência estilística.

Escolas de canto ou da arte da representação (em clássicos como Shakespeare, por exemplo) perseguem um modelo que exige um domínio técnico evidente na qualidade performativa da vocalidade do ator. A abordagem vocal à dramaturgia Shakespeariana da pedagogia inglesa exige que ele saiba concretizar os modos de se ouvir a forma do verso ao mesmo tempo que se clarifica a comunicação do sentido (Berry, 2000). A técnica forma um corpo competente, aliciado para a expressão virtuosística: um contentor de estratégias padrão, preparado para responder eficazmente ao modelo.

A abordagem *exploratória* propõe um outro caminho. Nela, o objetivo da reprodução de estilos vocais é abandonado, “definindo a formação de atores como um processo que aponta para a revelação de uma suposta verdade imanente” (Davini, 2019, p.115). Por outras palavras, uma outra formulação para convocar a ideia de autenticidade (que se aproxima da ideia de impulso vocal). As abordagens experimentalistas teatrais, em laboratórios de pesquisa, emergentes a partir de 1950, redirecionaram o foco da formação, preterindo os modelos de reprodução estilística por este, centrado na exploração das possibilidades do corpo na performance que, sem a orientação de um referencial conceptual, e carente de uma reformulação que a autora considera adequada, “converteram esse desejo de exploração em um trajeto circular” (*ibidem*), fechado *sobre*, e que se extingue *em* si mesmo.

Finalmente, Davini (2019) propõe pensar-se a pedagogia e a preparação vocal a partir de um referencial técnico, independente de qualquer opção estética prévia. Este conceito

pretende abrir o campo para a “configuração de novos lugares de vocalidade e de mecanismos de controle da produção de sentido em cena” (*idem*, p. 115). A proposta reside nessa outra possibilidade de organização do corpo, em que a voz e a palavra são perspectivadas e abordadas a partir do princípio da *flexibilidade*, capaz de dar resposta a todos os tipos de textos, independentemente do seu estilo e complexidade.

Possibilitar inúmeras formas de organização a partir de um referencial de conceitos abrangentes e explícitos: eis uma proposta de formação de atores que habilita para a multiplicidade de estilos performativos. Ela não invalida, contudo, a aprendizagem de modelos estilísticos referenciais, como o de Shakespeare, uma vez que as solicitações de mercado esperarão o seu domínio. A autora conclui, afirmando: “A preparação vocal pode se constituir num processo de organização do corpo para dar conta do maior espectro possível de discursos estéticos na performance, tomando a produção da voz e da palavra como ponto de partida para a construção de sentido em cena” (*idem*, p. 116).

Tanto o território da pedagogia da voz quanto o da direção vocal promovem o esclarecimento técnico e a exploração criativa da autoimagem e congruência vocais, bem como a implantação de estratégias de modificação de hábitos inconscientes na voz do ator, através de metodologias com características semelhantes. Contudo, os ajustes às contingências das condições e relações de trabalho em que se inscrevem acabam por fazer emergir aspectos diferenciadores em cada uma das atividades, como veremos de seguida. Ainda assim, os seus profissionais não deixam de as entender como duas práticas ontologicamente empenhadas em criar as circunstâncias propícias para que o ator (o que age, faz), seja autor (o que acrescenta, expande) na sua autenticidade (sendo si mesmo).

Pedagogia e Direção Vocais: aspectos comuns e autônomos das duas práticas

Quais poderão ser, então, as características que assemelham e diferenciam Pedagogia e Direção Vocais? Claire Syler (2017, p. 326) reformula a questão: “Qual é a relação entre o trabalho de coaching que acontece na sala de aula e aquele que ocorre num ensaio?” (tradução nossa)³⁵. Andrew Wade afirma o desejo pelo seu esclarecimento: “Ao vir para o Banff³⁶, eu queria entender o papel do diretor vocal de uma companhia, e o modo como difere do papel do professor de voz no contexto de uma escola de teatro ou de uma oficina de treinamento” (Armstrong, 2001, p. 148) (tradução nossa)³⁷.

Havendo aspectos comuns entre ambas - a matéria voz e a atitude ensino-aprendizagem, de imediato - identificamos oito critérios de diferenciação, ainda assim, interligados. São eles, a *matéria textual*, os *contextos* e o *tempo de duração* do trabalho, as *condições e expectativas de resultados*, os *papéis* e as autoridades nas *dinâmicas relacionais* e outras *competências específicas*. Na análise que se segue, faremos por esclarecer cada um deles. Contudo, pela dificuldade de compartimentalização, serão expostos na dinâmica dos seus próprios cruzamentos.

O fazer da direção vocal partilha com a pedagogia a noção, etimologicamente inscrita nela, de *condução*³⁸. Na relação pedagógica, o aluno-ator, geralmente mais jovem e menos experiente, sente a ação de ser conduzido de um modo mais direto que o profissional adulto,

³⁵ Original em inglês: “what is the relationship between the coaching work that happens in a classroom and that which occurs in a rehearsal?”.

³⁶ Festival de Teatro no Canadá, onde Andrew Wade foi ‘Diretor Vocal da Companhia’ (“Company Voice Coach”), entre 1990 e 1994.

³⁷ Original em inglês: “By coming to Banff, I wanted an understanding of the company voice coach's role and how it differed from the role of the voice teacher in a theatre school or workshop setting”.

³⁸ É desta noção que emerge o termo ‘direção’, entendido como o ato de ‘orientar’, ‘encaminhar’, ‘guiar’ que, curiosamente, se encontra associado ao próprio ato de ‘dizer’ ou ‘proferir’. Para a direção vocal este *proferimento orientador* assume uma dimensão especificamente adequada que, a nosso ver, fortalece a escolha do termo. Alicerçada no princípio de colaboração dialógica paritária, ela não deixa, ainda assim, de se fundar na expectativa de que quem lhe dá voz o faça propondo opções e alternativas inovadoras. Esse corpo de propostas visa possibilitar a criação de um *momentum* no encontro com o ator que, não só o levará a expandir as suas ideias e propostas próprias como, por fim, a fazer escolhas de um modo mais informado e experienciado. Sabemos, contudo, que a aceção do termo ‘direção’ enquanto ‘diretiva ou decisão que se impõe por decreto ou governo’ ainda é sentida como contrária à proposta colaborativa. Esta aceção é também encontrada na pedagogia quando assumida como ato de ‘dar instrução’, de ‘selar’ no outro um saber imposto. Daqui emergem as resistências ao uso do termo. Para nós, contudo, e uma vez esclarecido o seu entendimento, direção vocal revela-se o termo que mais eficazmente concretiza o ato de conduzir a preparação vocal do ator num processo de criação, razão por que a usamos como designação equivalente a *voice coach*.

na relação com a direção vocal. O sentido de autoeducação, na procura autónoma por mecanismos de aprendizagem - a atitude do *educere* - estará, tendencialmente, mais presente no ator, interessado em ver as suas capacidades vocais e elocutórias expandidas no contexto profissional. Já a atitude do *educare* - entendida no sentido da hétero-educação, que acontece no encontro com a intenção educativa do outro - revela-se mais presente no interesse no aluno-ator, no contexto escolar (Oliveira, 2007). Ainda assim, ambas são características identitárias do gesto educativo presentes nas duas práticas.

Neste sentido, o *desejo de educabilidade* do aluno-ator na pedagogia, tem oportunidade de evoluir para o *desejo de perfectibilidade* do ator profissional, no trabalho com a direção vocal. Como nos lembra Elizabeth van den Berg (2005): “A prática desta arte requer que o ator seja um estudante que pesquisa e desenvolve o personagem através de todos os meios disponíveis, tanto intelectuais quanto artísticos” (*idem*, p. 170) (tradução nossa)³⁹. Assumindo que este desejo é da sua expressa responsabilidade e interesse - e que encara a direção vocal como uma parceria colaborativa, ao invés de uma ingerência sobre os seus processos criativos e performativos - o ator procurará a oportunidade de expandir as suas competências vocais no encontro com a direção vocal. Shannon Marentette & Janine Pearson (2009), desenvolvem esta ideia:

No teatro profissional é importante que a vontade de trabalhar com um diretor vocal venha diretamente do ator. Isto não é uma escola. O diretor vocal não está trabalhando como professor. Numa escola, o professor é o responsável por conduzir o currículo, provocar, motivar e até mesmo atrair o aluno para um lugar de aprendizagem. Mas o teatro é diferente. O ator é um profissional e inevitavelmente responsável pelo trabalho que apresenta no palco. Aqui o diretor vocal atua mais como facilitador do que como professor. Descobri que quando se aborda o trabalho dessa maneira o artista fica mais aberto e disponível (*idem*, p. 209) (tradução nossa)⁴⁰.

Fatores decisivos distinguem, assim, os *papeis* e as suas implicações nas *dinâmicas relacionais*: o professor-artista desenha o currículo escolar e conduz o aluno-ator, motivando-o e desafiando-o para a aprendizagem através de estratégias variadas, direcionadas para

³⁹ Original em inglês: “The practice of this art requires the actor to be a student who researches and develops character through all available means, both intellectual and artistic”.

⁴⁰ Original em inglês: “In the professional theatre it is important that the desire to work with a coach comes directly from the actor. This is not a school. The coach is not working as a teacher. In a school, it is the teacher who is responsible to drive the curriculum, to tease, entice and even woo the student into a place of learning. But the theatre is different. The actor is a professional and inevitably responsible for the work they present on the stage. Here the coach acts as a facilitator rather than a teacher. I have found that when you approach the work in this manner the artist is more open and available”.

objetivos de aquisição de competências fundamentais. No *contexto escolar*, o contrato social, concretizado através da instituição de ensino, coloca o aluno-ator, num papel de dependência: a consciência da sua autonomia, em descoberta e construção, vai acontecendo em vinculação com a figura do professor-artista, testando-se os primeiros gestos de diálogo colaborativo. Daron Oram, entrevistado por Prather (2023), avança para a distinção: “coaching consiste em apoiar alguém que recebeu algum tipo de formação para fazer o trabalho, enquanto que ensinar consiste em capacitar alguém sobre *como* o fazer” (*idem*, p. 127) (tradução nossa)⁴¹. Investida em dar resposta às necessidades vocais do ator, do seu processo e modos de trabalho, a direção vocal procurará extinguir, desejavelmente, a dependência pedagógica. Reforçam Marentette & Pearson (2009): “É aí que o coaching se diferencia do ensino. Tem de se ir até onde esse indivíduo já está, tem de se entender esse processo e entender como esse indivíduo trabalha” (*idem*, p. 207) (tradução nossa)⁴².

Tal como na pedagogia, a direção vocal assume-se como *andaime* na pesquisa vocal do ator. Antes de mais, no exercício da escuta da voz em cena, mas também no apoio ao confronto com as fragilidades que, necessariamente, se fazem sentir durante o processo de ensaios. O contexto de criação reformula a ideia de sensibilidade e de *condução de sentidos*: “a comunicação é aqui concebida como um sistema de múltiplos canais nos quais o actor social participa a todo o instante, quer queira ou não: pelos seus gestos, o seu olhar, o seu silêncio...” (Couto, 1999, p.1). Cada uma das partes comunica sem ser nem “a origem, nem o resultado”, numa postura de participação e comunhão. Veem-se, assim, redimensionados os aspectos da *hospitalidade* e do reconhecimento do *rosto* do outro, princípios fundamentais da pedagogia (Levinas, 2007). Acolher e reconhecer o ator como um profissional responsável pelo seu processo criativo, determina a consolidação da ética relacional e o sucesso do trabalho artístico.

Daqui decorre que a expressão da autoridade neste encontro seja acentuada pelo *gesto autorial* e se demarque de tendências autoritárias⁴³. Ambas as partes, no exercício das suas

⁴¹ Original em inglês: “Coaching is supporting someone who’s had some training to do the job, whereas teaching is training someone *how* they’re going about doing that”.

⁴² Original em inglês: “That’s where coaching is set apart from teaching. You have to go where that individual already is, you have to understand that process and understand how they work”.

⁴³ Sabendo que ainda são ocorrentes, tanto no contexto escolar quanto no de criação profissional, a intenção é implantar definitivamente a iniciativa de transformação do exercício de poder normativo através da obediência e dependência, para um exercício de autoria, com vista ao questionamento, iniciativa e autonomia do indivíduo (Baptista, 2005, p. 91).

esferas criativas autônomas, participam no diálogo, com contributos decisivos a partir dos interesses que cada uma persegue. Acontece, assim, de um modo distinto da pedagogia, uma *oscilação* dentro da dinâmica relacional, na procura pela expressão do *desejo de autoria*. As condições para o estabelecimento desta atmosfera de intimidade criativa partilhada, quando defendidas, abrem portas para a expansão das qualidades do encontro, promovendo, por seu turno, a procura pelo *desejo de compatibilidade*⁴⁴.

Talvez o *ethos* de serviço da direção vocal posicione este desejo como prioritário e dianteiro. Diríamos que, comparativamente ao *ethos* do professor, as circunstâncias profissionais da produção exigem uma *eficácia de resultados* mais rápida e visível. No contexto pedagógico, ela tende a ser mais orientada para o processo em si que para um produto final. Podendo acontecer que, no currículo, se inscreva a intenção de produzir um objeto artístico performativo, ele não se entende com a responsabilidade de um espetáculo profissional⁴⁵. Ainda assim, como nos lembra Berg (2005), referindo-se ao contexto de uma produção escolar: “A minha medida de sucesso com esse projeto não foi o desempenho do elenco, mas o quanto cada aluno cresceu neste processo. Isso não significa que não tenha sentido a pressão do ‘produto final’” (*idem*, p. 172) (tradução nossa)⁴⁶.

Do mesmo modo, as dinâmicas relacionais com a *turma* e com o *elenco* assumem contornos distintos. Na pedagogia, o professor tende a encarar a turma como um organismo vivo onde se implantam dinâmicas coletivas direcionadas para a formação do aluno-ator. A sonoridade da turma serve como medidor da eficácia da qualidade e empenho da emissão vocal individual e da sua capacidade de escuta. Na criação, a direção vocal trabalha a sonoridade do elenco, não só durante os aquecimentos vocais - responsáveis por preparar

⁴⁴ Ao nomearmos estas várias formas de desejo (educabilidade, perfeitibilidade, autoria e compatibilidade) estamos a apontar para formas específicas de *agenciamento*, tal como definido por Deleuze e Guattari (2017), na medida em que todos eles se instauram como acontecimentos de *desejos produtivos*, potencialidades de dimensão concreta, dentro da *máquina de enunciação coletiva* que é a criação cênica.

⁴⁵ De notar que a criação em contexto escolar/universitário incrementa a identificação dos papéis entre pedagogia e direção vocais. Este contexto torna a produção escolar uma extensão direta da sala de aula, ainda que contaminada pela presença da direção, ela mesma deontologicamente mais vinculada à missão pedagógica que ao espetáculo. Peter Zazzali & Paul Meier (2014), concretizam as diferenças entre os contextos escolar e profissional: “Embora trabalhássemos num ambiente educativo, reconhecendo que uma situação profissional é diferente em muitos aspectos, afirmamos que uma colaboração fundada nestes valores [confiança e comunicação] é crucial em qualquer contexto” (*idem*, p. 251) (tradução nossa). [Original em inglês: “While we were working within an educational setting, recognizing that a professional situation is different in many respects, we contend that a collaboration founded on these values [trust and communication] is crucial in either context”].

⁴⁶ Original em inglês: “My measure of success with this project was not the performance, but how much each student grew through this process. That does not mean that I did not feel the pressure of ‘product’”.

cada ensaio, ao fomentar a *coesão afetiva* através da voz, do ritmo e da musicalidade (Pereira, 2019) - como, especialmente, nos momentos de trabalho de texto em cenas de *ensemble*, procurando construir aquilo a que chamamos *unidade vocal diferenciada*. Ela resulta, tal como na pedagogia, do investimento na preparação técnica e na escuta individual e coletiva das vozes, mas expande-se para além dela ao procurar uma *coerência sonora*, quer a nível tímbrico, quer ao nível do entendimento dramático e estilístico partilhado na relação com a *matéria textual* e com a vocalidade específica pretendida para *aquela* produção.

Com efeito, na sala de aula, a matéria textual é trabalhada de forma abrangente, tocando dramaturgias que provêm de estéticas e épocas diversas, de acordo com o currículo. Num processo de criação, o foco sobre *aquela* texto, que exige um trabalho hermenêutico e elocutório específico, afunila e redimensiona a investigação artística no jogo das dinâmicas relacionais, cujo detalhe e refinamento dialogam e visam integrar-se nos objetivos e expectativas do conceito do espetáculo definido pelo diretor e equipe criativa. Como afirma Syler (2017): “As práticas [ensino e coaching] são certamente diferentes, já que a história compartilhada de um elenco com um diretor provavelmente produzirá práticas discursivas mais sofisticadas e mais sutis” (*idem*, p. 326) (tradução nossa)⁴⁷.

Outro aspecto decisivo para a diferenciação entre as atividades é, como se mencionou no início deste artigo, o fator *tempo*. O que na sala de aula beneficia de uma pesquisa prolongada, num processo de criação precisa acontecer de forma otimizada num período *curto* e *intenso*. Como nos lembra Patsy Rodenburg: “Ensino é diferente de treinamento. Ensinar é uma viagem a longo prazo” (*idem*, p. 161) (tradução nossa)⁴⁸.

As restrições temporais apresentam um desafio acentuado a todos os agentes envolvidos no processo de criação. Kathryn Maes (2003) reforça esse impacto no trabalho da direção vocal:

Acho que todos concordamos que a preparação de atores numa produção é, de todas as situações de aprendizagem, uma das mais desafiadoras. O desafio específico para o ator consiste em resistir à pressão enquanto vai conquistando o domínio sobre o novo projeto (ou a nova combinação de competências) num período de tempo relativamente curto e com um nível de desempenho extremamente elevado. Poucas produções oferecem o luxo de tempo de amadurecimento. [...] O trabalho do diretor

⁴⁷ Original em inglês: “The practices [teaching and coaching] are surely different, as an ensemble’s shared history with a director is likely to produce more sophisticated and subtler discursive practices”.

⁴⁸ Original em inglês: “Teaching is different to coaching. Teaching is a long-term journey.”

vocal consiste em ajudar o ator a dominar ou a combinar essas competências com bastante rapidez - mas artisticamente! (*idem*, p. 77) (tradução nossa)⁴⁹.

A pressão da expectativa por resultados eficazes e rápidos e o curto tempo para o amadurecimento das propostas criativas não criam espaço para a função de professor. Como afirma Diane Snyder (2019): “Com tempo limitado para ensaiar uma peça, os diretores vocais não podem também ser professores corretivos” (tradução nossa)⁵⁰. Estas circunstâncias exigem uma intensificação da capacidade de resposta, quer do ator, quer da direção vocal, e transfere o lugar de aprendizagem da pedagogia para uma *situação de aprendizagem*, como referiu Maes (2003)⁵¹. O redimensionamento deste lugar de encontro, mais transitório e efêmero, esperaria garantias acrescidas nas condições favoráveis de trabalho. Estas, contudo, poucas vezes acontecem, segundo a literatura, razão pela qual alguns profissionais da voz recusam colaborações que falham em providenciá-las, ou aceitam-nas, obrigando-se a ajustes e a esforços acrescidos (Weiss et al., 2022; Smukler, 2003; Armstrong, 2003).

Um outro aspecto que nos interessa analisar ocorre sempre que o sentido de organização do corpo do ator, quando desenvolvido em *flexibilização* e *fluidez* na experiência pedagógica, encontra, no contexto da criação, um território de continuidade e expansão. Nela, a procura pela autenticidade da voz, na exploração da autoimagem e congruência vocais, permanecerá uma demanda. De igual modo, no caso do trabalho com dramaturgias clássicas, a direção vocal promovê-lo-á, tanto em abordagens de reprodução, a partir de modelos estilísticos referenciais, quanto em abordagens exploratórias da voz e da palavra, no caso de dramaturgias de cariz pós-moderno. Neste sentido, pedagogia e direção vocais encontram-se numa vocação de *herança prática*, facto que contribui para reforçar e redimensionar o próprio entendimento do modelo Delorsiano de *formação ao longo da vida* (Delors, 1996).

Com efeito, a cada nova produção, que conte com a presença da direção vocal na equipe criativa, é dada ao ator a oportunidade de expandir o contacto com os aspectos técnicos e artísticos do trabalho de voz, para além do que a participação na produção, por si

⁴⁹ Original em inglês: “I think we would all agree that coaching actors in a production is one of the most challenging of all learning situations. The particular challenge for the actor is the pressure they bear to master the new work (or new combination of skills) in a relatively short period of time at an extremely high level of performance. Few productions provide the luxury of maturation time. [...] The coach’s job is to assist the actor master or combine these skills rather quickly—but artfully!”

⁵⁰ Original em inglês: “With limited time to rehearse a play, vocal coaches can’t also be remedial teachers”.

⁵¹ Por vezes, contudo, esta pressão pode imprimir no corpo do ator uma ativação intensificada altamente funcional. Daqui resulta uma expansão repentina, mais sofisticada e enriquecida, da performance. A reunião de todas estas circunstâncias está ausente no contexto da sala de aula, pelo que, naturalmente, o fenómeno assumirá outras expressões na pedagogia.

mesma, lhe proporciona. Este agenciamento de continuidade formativa revela-se, contudo, dependente da vontade da direção artística e do orçamento de cada produção. Preservar essa continuidade, promovendo colaborações regulares com estes profissionais, tem sido revelado na literatura de estudos de caso em contexto escolar como determinante (Zazzalli; Meier, 2014; Snyder, 2019; Moulton, 2023).

Quer esta continuidade aconteça ou não, para a direção vocal, o primeiro gesto no encontro com o ator passa por identificar a presença da pedagogia no seu corpo⁵². Nele, apercebe-se não só das competências que este traz para a produção, como afere as que ainda necessitam aperfeiçoamento. Como afirma Betty Moulton (2023), referindo-se ao seu trabalho de *voice coach* numa produção universitária, a partir de uma dramaturgia Shakespeariana: “Pude verificar onde a formação básica do programa profissional da Universidade de Alberta tinha fornecido uma base sólida para desafios vindouros, e onde competências mais consolidadas eram ainda necessárias” (*idem*, p. 367) (tradução nossa)⁵³.

De facto, tal como na pedagogia, a direção vocal está atenta à *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1999) do ator, promovendo naquilo que já sabe o caminho para o que ainda pode aprender. Maes (2003) concretiza, com sentido pragmático, o que se descreve: “O desafio do diretor vocal, por outro lado, é triplo: avaliar onde o ator está no processo de aprendizagem, determinar o que precisa ser aprendido e estabelecer a melhor forma de facilitar a aprendizagem num período de tempo reduzido” (*idem*, p. 77) (tradução nossa)⁵⁴. Decidir, eficaz e rapidamente, sobre os modos de ensino, no curto período de uma produção, exige uma expansão das competências estritas da pedagogia.

O retrato que a direção vocal constrói, a partir da percepção dos hábitos posturais, respiratórios, articulatórios etc., do ator, tende a acontecer em silêncio e a ser discutido com ele apenas *se e quando* é considerado oportuno. Outras vezes, é o próprio ator que revela o que julga serem as suas tendências de hábito ou as suas carências técnicas, abrindo o campo para

⁵² Sabemos que algumas vezes, a direção vocal lida com atores sem contacto e experiência prévias com o trabalho de voz. Se, por um lado, isso obriga-a a endereçar questões básicas sobre o funcionamento da voz e a encontrar modos eficazes de comunicação de estratégias de ensino, por outro, pode inaugurar um processo de pesquisa e lançar o ator num caminho de exploração vocal, encaminhando-o para a pedagogia.

⁵³ Original em inglês: “I could see where their basic training in the professional training program at the University of Alberta had provided a strong base for further challenges, and where stronger skills were needed now”.

⁵⁴ Original em inglês: “The coach's challenge, on the other hand, is three fold: to assess where the actor is in the learning process, to determine what needs to be learned, and to establish how best to facilitate the learning in a compressed period of time”.

essa discussão. Vivenciá-la reforça o cuidado na navegação dos territórios da regulação afetiva, nomeadamente nas noções de *exigência* e *expectativa*, para as quais a própria direção e produção do espetáculo contribuem. A prevenção do impacto negativo que estas possam ter no processo de trabalho do ator vai orientar as estratégias de ação da direção vocal, muitas vezes para além dos domínios estritos da voz.

Fatores que se prendem com a gestão dos vários planos relacionais em contexto de criação tenderão a influenciar os aspectos mais sensíveis da própria relação da direção vocal com o ator. Sabemos que a proximidade entre ambos, que pode assumir um carácter único e íntimo de amparo afetivo na regulação da ansiedade de performance e na navegação das dúvidas sobre escolhas de interpretação, estilo e modos de presença em cena, mais do que nos ensaios de ensemble, encontra o seu modelo preferencial nos ensaios *um-a-um* (Kollwitz, 2016). A direção vocal consegue, deste modo, aproximar-se do carácter de mentoria, mencionado na introdução deste artigo, e construir uma relação privilegiada e segura com o ator. A qualidade desta relação não encontra par no contexto da relação pedagógica.

Um último fator de distinção na nossa análise prende-se com a necessidade de domínio de outras *competências específicas*, não diretamente relacionadas com a voz e a elocução, em diferentes *espaços* de trabalho. Marentette & Pearson (2009), esclarecem que o fazer da direção vocal exige a capacidade vigilante de negociar uma série de elementos e condições de trabalho sobre os quais não se tem controlo. O contexto de um ensaio a decorrer, bem como o *espaço* onde ocorre, conduzido pela direção (encenação) e muitas vezes interceptado por testes de figurinos, de cenografia ou da técnica de cena, etc., que evolui num tempo próprio (muitas vezes na ausência da própria direção vocal), exige-lhe uma capacidade de escuta, adaptabilidade e atualização que não acontece no ambiente controlado da sala de aula. As autoras aconselham: “Observe, veja e esteja presente no trabalho em curso. É por isso que quando volto ao ensaio, pergunto: ‘O que estão eles a fazer agora? O que está a acontecer?’” (*idem*, p. 207) (tradução nossa)⁵⁵.

Contrariamente à sala de ensaios, a sala de aula é um espaço que concede ao professor e à dinâmica de ensino-aprendizagem uma relativa sensação de segurança e estabilidade. No contexto de uma criação, como se viu, só os ensaios ‘um a um’ com o ator conseguem garantir

⁵⁵ Original em inglês: “Observe, watch and be present to their work. That’s why I go back into the rehearsal asking myself, ‘What are they doing there? What’s going on?’”.

condições semelhantes. Sala de aula e sala de ensaio, que muitas vezes se assemelham em dimensão, atmosfera e condições técnicas (quantas vezes não usamos salas de aula como salas de ensaio) são transformadas pelos diferentes tipos e situações de trabalho que nelas ocorrem exigindo, por sua vez, alterações nos corpos que as habitam. Para o profissional da voz, dominar o conhecimento técnico-artístico específico da sua área, mas carecer da capacidade e intuição sobre como o aplicar no devir do ambiente altamente carregado da sala de ensaios, pode revelar-se insuficiente. Saber operar esta transformação no corpo e dar resposta aos rápidos e melindrosos movimentos dos processos de criação não estará acessível a todas as personalidades da pedagogia. Não que as exigências da sala de aula sejam menores, elas apenas se concretizam num contexto espaço-temporal onde autoridade e controlo estão mais centralizados (Marentette; Pearson, 2009).

Para além desta competência específica, Moulton (2023) lembra as relações especiais que a direção vocal precisa desenvolver com a equipe técnica, nomeadamente com cenografia e figurinos. Saber identificar e propor soluções para questões relacionadas com a acústica da cena, no que diz respeito à disposição dos elementos cenográficos que podem criar zonas de absorção da emissão vocal, impedindo a sua projeção, é uma outra valência esperada dos profissionais da voz. Da mesma forma, os materiais dos figurinos e, especialmente, todos os que são colocados sobre a cabeça, com diretas implicações na emissão vocal e na escuta dos atores, exige uma presença atenta com capacidade de diálogo e negociação, tanto com os respetivos criadores, quanto com a direção.

Por fim, outra colaboração necessária, como Houfek (2005) e Davini (2019) estabelecem, é a relação com o desenho de som, nomeadamente em questões como a convivência da voz com a sonoplastia e com o uso de microfones. Davini (2019) lembra que esta relação tecnológica com a cena estabelece uma “outra discursividade”. Questões relacionadas com o espaço acústico e as sonoridades da cena, não encontram, usualmente, nos diretores, agentes capazes “que conduzam seu trabalho auditivamente”, muitas vezes limitados nas formas de dar resposta ao facto de que “a atitude de um ator em cena é muito afetada pelo desenho de som” (*idem*, p. 175). O grande desafio que se coloca, com a mediação tecnológica da voz, é o distanciamento da noção de fala com a produção do corpo, “um logos que parece existir fora do corpo e, portanto, fora da voz” (*idem*, p. 177). Saber dar resposta a estas demandas de mediação tecnológica, preservando o diálogo com o ator, o diretor e o desenhador de som, vem reforçar a capacidade negocial esperada desta atividade.

Concluimos a nossa reflexão, verificando que, tanto nas diferenças quanto nas semelhanças, o trabalho dos profissionais da voz está intimamente dependente da capacidade de ajuste e de adaptação aos contextos, espaços, tempos e condições de trabalho, à performance dos papéis nas dinâmicas relacionais com os diversos agentes envolvidos, e ao desenvolvimento de outras competências nos domínios das artes cênicas. Fica, deste modo, dependente do perfil de cada profissional a decisão de navegação entre a pedagogia da voz e a direção vocal, ou a especialização numa delas, fato que vem corroborar o traço camaleônico da sua identidade.

Referências

- ARMSTRONG, Eric. **Interview Earning the Role: The Company Voice Coach.** *Voice and Speech Review*, vol. 2, nº 1, pp. 148-154, 2001.
- ARMSTRONG, Eric. **This is Normal?: A Theatre Coach Works in Film.** *Voice and Speech Review*, vol. 3, nº1, p. 33-43, 2003.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético.** Porto: Profedições, Ltd, 2005.
- BERG, Elizabeth van den. **Coaching and Directing Shakespeare's The Tempest: A Liberal Arts Model.** *Voice and Speech Review*, vol. 4, nº. 1, p. 170-172, 2005.
- BERRY, Cecily. **Voice and the Actor.** London: Wiley, 2000.
- BLAIR, Rhonda. **Image and Action Cognitive neuroscience and actor-training.** In McConachie, Bruce & Hart F. Elizabeth, Ed. **Performance and Cognition: Theatre Studies and the Cognitive Turn.** Oxon: Routledge, 2006. P. 167-185.
- CARVALHO, Paulo Eduardo. **Ricardo Pais: Atos e Variedades.** Porto: Campo das Letras Editores, 2006
- CAZDEN, Joanna. **Revising Authenticity: Case Studies of Media Actors in Voice Therapy.** *Voice and Speech Review*, vol. 17, nº 2, p. 151-166, 2023.
- COOK, Rena. **You've Got to be a Chameleon: Interviews with Leading Vocal Coaches.** *Voice and Speech Review*, v. 2, nº1, 155-168, 2001.
- COOPER, Morton. **Change Your Voice, Change Your Life.** Independently Published, 1984.
- COUTO, Maria João. 1999. **O Professor como condutor de sentidos.** A Página da Educação Online, nº 78. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=76&doc=7574&mid=2> [consultado a 27-10-2024]

CROW, Karen; MEERSBERGEN, Miriam van; PAYNE, Alexis. **Vocal Congruence: The Voice and the Self Measured by Interoceptive Awareness**. *Journal of Voice*, 35 (2), 324.e15-324.e28, 2021.

DAVINI, Sílvia Adriana. **Cartografias da voz no Teatro Contemporâneo. O caso de Buenos Aires no final do Séc. XX**. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma literatura menor**. Tradução Cintia Viera da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação. Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Porto: ASA Edições, 9ª Edição, 1996.

FLETCHER, Sarah Judith. **Coaching: An Overview**. In: C. Mullen and S. Fletcher, eds. **The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012. P. 24-40.

GAYOTTO, Lúcia Helena. **Voz, Partitura da Ação**. São Paulo: Summos, 1997.

HETTERLY, Joe; GRANT, Sammi; NICHOLS, Sarah; PRATHER, Pamela. **Depictions of a Voice and Speech Trainer: Current Trends in the VASTA community**. *Voice and Speech Review*, vol. 15, nº 1, 27-39, 2020.

HOUFEK, Nancy. **How to use a Vocal Coach: a Practical Guide for Directors**. New York: VASTA - Near Reach Action Committee. Draft #7. <https://drive.google.com/file/d/12xXuDfviLLj7qRobKbabVIQxsAiKHa8N/view> [consultado a 14/09/2024], 2001.

HOUFEK, Nancy. **Oedipus' Aiee's: Using Ancient Greek on the American Stage**. *Voice and Speech Review*, vol. 4, nº 1, 173-180, 2005.

IWARSSON, Jenny. **Facilitating behavioral learning and habit change in voice therapy— theoretic premises and practical strategies**. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, vol. 40, 179-186, 2015.

KOLLWITZ, Melissa. **Breath, Tremoring, and Performance Anxiety: How Can Fitzmaurice Voicework's Deconstructing Address Performance Anxiety in Undergraduate Acting Training?** *Voice and Speech Review*, vol. 10, nº 2-3, 100-120, 2016.

LEVINAS, Emmanuele. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.

MAES, Kathryn. **Applying Theories of Learning Styles and Modalities to the Challenges of Coaching**. *Voice and Speech Review*, vol. 3, nº 1, 77-79, 2003.

MARENTETTE, Shannon & PEARSON, Janine. **A Coach Prepares: A Conversation between graduate student Shannon Marentette and Janine Pearson of the Stratford Shakespeare Festival**. *Voice and Speech Review*, vol. 6, nº 1, pp. 204-208, 2009.

- MASTERTON, Simon. **The Role of the Production Voice Coach in Contemporary Australian Theatre**. *Voice and Speech Review*, vol. 12, nº 3, p. 241-255, 2018.
- MOOR, Andrea. **Authentic actor: an examination of vocal training within the Australian Conservatory Model**. *Voice and Speech Review*, vol. 12, nº 3, pp. 256-266, 2018.
- MOULTON, Betty. **Professional Voice and Text Coaching: Sparking Innovation in the Classroom**. *Voice and Speech Review*, vol. 17, nº 3, p. 354-368, 2023.
- OLIVEIRA, José H. Barros. **Psicologia da Educação: Aprendizagem - Aluno**. Porto: Legis Editora/Livpsic, 2007.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O Mundo da Criança**. Lisboa: MacGraw-Hill, 8ª Edição, 2001.
- PEREIRA, Eugénio Tadeu. **Roteiros de aquecimento vocal no ofício das Artes Cênicas**. Rebento, São Paulo, n.10, p. 59-81, 2019.
- PETRY, Julie. **Coaching Actors with Stage Fright: A Literature Review for Coaches with Tangible Tips and Guides**. *Voice and Speech Review*, vol. 12, nº 2, 193-204, 2018.
- PRATHER, Pamela. **The Voice Coach's Toolkit**. The Focal Press Group. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2023.
- RAPHAEL, Bonnie. **Peer-reviewed Article Dancing on Shifting Ground**. *Voice and Speech Review*, vol. 1, nº1, 165-170, 2000.
- SMILEY, Leigh. **Trojan Women: The Vocal Soundscape**. *Voice and Speech Review*, vol. 4, nº 1, p. 181-185, 2005.
- SMUKLER, David. **Dialogue Coaching for Film: One Part of My Work**. *Voice and Speech Review*, vol 3, nº 1, p. 44-49, 2003.
- SNYDER, Diane. **The Voice Is the Thing: Vocal Coaches on the Shakespeare Challenge**. Backstage. New York: November 4, 2019. <https://www.backstage.com/magazine/article/voice-thing-vocal-coaches-shakespeare-challenge-25166/>. [consultado a 15.11.2024]
- SYLER, Claire. **Conceptualising actor coaching: talk moves as tools**. *Theatre, Dance and Performance Training*, vol. 8, nº 3, p. 317-328, 2017.
- VYGOSTSKY, Lev. **Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Ed. Martins, 1999.
- WATSON, Lynn. **The Theatre Vocal Director in the US and England**. *Voice and Speech Review*, vol. 4, nº 1, p. 197-209, 2005.
- WATSON, Lynn. **The Actor's Voice. Think you don't need a Vocal Director? Think again**. *Acting Now*, issue no. 1. (out of print), 2004.

WEISS, Colton; CABAJ, Stacey; BAL, Margaret & TIMLICK, Lesley-Ann. **Dialect Coaching in Musical Theatre: A Conversation on Best Production Practices**. *Voice and Speech Review*, v. 16, 1, p. 103-110, 2022.

WITHERS-WILSON, Nan. **Vocal Direction for the Theatre: from Script Analysis to Opening Night**. New York: Drama Book Publishers, 1993.

ZAZZALI, Peter & MEIER, Paul. **Trust and communication in the director/ voice coach collaboration: a case study of Much Ado About Nothing at the University of Kansas**. *Voice and Speech Review*, vol 8, nº 3, p. 250-260, 2014.

Artigo recebido em 21/11/2024 e aprovado em 10/12/2024.

DOI: <https://doi.org/10.26512/vozcen.v5i02.56198>

Para submeter um manuscrito, acesse <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/>

ⁱ João Henriques - tem desenvolvido o seu trabalho artístico nas áreas da direção vocal - para as artes cénicas, performativas e televisão - e da encenação de ópera. Foi professor de voz residente, assistente de direção artística e de encenação no Teatro Nacional São João (Porto, Portugal), entre os anos de 2003 a 2016, tendo colaborado em mais de cinquenta criações originais da casa. É Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Teatro e Cinema (Amadora, Portugal). Tem o mestrado em Ensino do Canto, pela Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, a licenciatura em Ciência Política-Relações Internacionais, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a pós-graduação em Teatro Musical, pela Royal Academy of Music (Londres), a pós-graduação em Ópera e Estudos Músico-Teatrais, pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, e o curso superior de canto, pela Escola Superior de Música de Lisboa. Em 2019, obteve o Título de Especialista em Teatro/Voz, na área da Direção Vocal, pelo Instituto Politécnico de Lisboa. É doutorando em Estudos de Teatro, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com uma investigação sobre o lugar da direção vocal na criação cénica. passosdevoz@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8468026993395837>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2825-1114>

ⁱⁱ This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

