

O CANTO NO ENSINO DE ARTE: UMA ANÁLISE TERMINOLÓGICO CONCEITUAL

Orlando Cesar Pacheco Filho
*Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação
em Cognição e Linguagem (UENF)*
orlandocesarpacheco@gmail.com

Julio Cesar Ramos Esteves
*Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e
Linguagem (UENF)*
jesteves@uenf.br

Resumo. Na pedagogia vocal, um mesmo termo pode apresentar significados diferentes, bem como termos distintos podem possuir o mesmo significado. Essa questão tem sido alvo de estudos e pesquisas, reunindo fundamentações teóricas que vão desde revisões bibliográficas na área de ensino do canto até aproximações com a esfera científica. O objetivo deste artigo é trazer a filosofia ao debate, utilizando a teoria dos jogos de linguagem como instrumento analítico para investigar metodologicamente a questão da terminologia do canto e, dessa forma, oferecer possibilidades de abordagem mais clara dos fenômenos vocais, com enfoque no currículo de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Através de pesquisa qualitativa, que conta com investigação bibliográfica, este trabalho evidencia o problema e propõe a ampliação de ideias.

Palavras-chave: Ensino de arte, Terminologia do canto, Jogos de linguagem.

Abstract. In vocal pedagogy, the same term can have different meanings, and different terms can have the same meaning. This issue has been the subject of studies and researches, bringing together theoretical foundations that range from bibliographical reviews in the area of singing teaching to approximations with the scientific sphere. The aim of this article is to bring philosophy to the debate, using language games theory as an analytical instrument to methodologically investigate the issue of singing terminology and, in this way, offer possibilities for a clearer approach to voice phenomena, focusing on the Art curriculum for the Brazilian equivalent of Middle School. Through qualitative research, which includes bibliographical research, this work highlights the problem and proposes the expansion of ideas.

Keywords. Art teaching, Singing terminology, Language games.

Introdução

A interdisciplinaridade faz parte do cotidiano do trabalho do professor de Arte na Educação Básica. Como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ele deve abordar as linguagens das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro, articulando seis dimensões do conhecimento, pelas quais a experiência artística é caracterizada: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (Brasil, 2018, p. 193-195). Com seu foco voltado para as confusões conceituais presentes no ensino de canto, neste trabalho, o autor procura explorar, por meio de investigação linguística e conceitual, e tendo também como base sua experiência com turmas de sexto a nono ano do Ensino Fundamental na prefeitura de Campos dos Goytacazes, os caminhos para uma atuação profissional que busca a simetria nas relações estabelecidas no ensino-aprendizagem.

A pedagogia vocal enfrenta uma questão polêmica tradicional: a diversidade terminológica presente nas aulas de canto (Mariz, 2014). As mesmas palavras, utilizadas tanto em contextos gerais quanto em situações específicas, apresentam significados pouco ou totalmente diferentes. Essa polissemia se deve a razões que variam de acordo com época, estilo, escola ou professor, gerando expressões

idiossincráticas que podem confundir o aluno e prejudicar o processo de ensino aprendizagem da voz cantada.

Dentro dessa ampla rede terminológica, destacam-se os registros vocais, responsáveis por provocar discordâncias entre professores de canto e cientistas da voz, apesar de configurar tema bastante recorrente ao longo dos últimos séculos (Corusse, 2022). Muito dessa divergência é resultado da vasta categorização que deu origem às definições. São tomados como base os mais distintos aspectos (laríngeos, articulatórios, sensoriais, etc.), fazendo com que os mesmos termos apresentem os mais variados significados, ou até mesmo estimulando a criação de nomes totalmente diferentes que parecem possuir o mesmo significado.

Devido à profusa controvérsia envolvendo o assunto, e visto que se trata de uma questão da ordem conceitual, este trabalho busca na filosofia os fundamentos para empreender uma análise que pretende estimular a observação dos termos em sua situação de uso, a fim de compreender até que ponto a comunicação e, conseqüentemente, o ensino, no contexto específico do canto, são prejudicados pela falta de consciência dos jogos de linguagem e da necessidade de conhecer suas regras.

Pondera-se que este trabalho não visa a esgotar as investigações a respeito da terminologia própria do universo do canto sob o ponto de vista conceitual. Pelo contrário, ele procura oferecer novas possibilidades de reflexão no que tange à pedagogia vocal e seu panorama terminológico atual, estabelecendo uma perspectiva conceitual, que pode contribuir para a compreensão do ensino da voz cantada, como ela é usada e em que circunstâncias.

O canto no ensino de arte

A arte está presente ao longo de toda a Educação Básica. Na etapa do Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conhecimentos estão organizados em cinco áreas, e Arte passa a ser um dos componentes curriculares presentes na área de Linguagens (Brasil, 2018, p. 63). A Música, além do Teatro, da Dança e das Artes visuais, é uma linguagem sobre a qual o componente curricular Arte se concentra (Brasil, 2018, p. 193), e “constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades” específicos (Brasil, 2018, p. 197). Nos Anos Iniciais, a habilidade “EF15AR15” indica a voz como fonte sonora do próprio corpo a ser explorada, e a habilidade “EF15AR17” sugere a experimentação de improvisações, composições e sonorização de histórias, utilizando vozes de modo individual, coletivo e colaborativo (Brasil, 2018, p. 203).

O trabalho com o canto desenvolvido pelo autor em duas escolas da rede municipal de ensino, em Campos dos Goytacazes, está fundamentado nas habilidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, definidas pela BNCC. As aulas são lançadas em diário digital, acessado através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), onde deve constar o conteúdo abordado e o código da habilidade a que ele corresponde. Se determinada aula propõe, por exemplo, uma canção por meio da qual seja possível a exploração e a análise do timbre vocal, além da descrição dessa proposta, o código “EF69AR20” deve ser registrado (Brasil, 2018, p. 209). Outra habilidade que envolve, de forma direta, o uso da voz está presente no objeto de conhecimento “Processos de criação” e expõe o seguinte:

(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (Brasil, 2018, p. 209).



Segundo a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 31), as habilidades são organizadas seguindo critérios que apontam possibilidades, não obrigatoriedades. As orientações por ela fornecidas têm o propósito de fomentar a construção de currículos passíveis de adaptação. As demais habilidades de Música para os Anos Finais podem, pois, servir de base para elaboração criativa de aulas que lancem mão do canto não apenas como

meio de se compreender outro elemento, ou como matéria-prima para pesquisas e criações, mas também como fim em si mesmo, encarando a voz cantada como objeto de estudo, cujo desenvolvimento pode acontecer aliado aos mais variados temas.

Na Escola Municipal Marechal Artur da Costa e Silva, ao longo de sete meses, foi realizado um trabalho de canto a partir do movimento corporal. Ao comentar sobre a grande contribuição de Jaques-Dalcroze para a educação musical, Mariani (2012, p. 29) destaca que, ao relacionar suas sensações físicas à música através dos movimentos corporais, o aluno pode acessar a criatividade e a expressão. Ela afirma ainda que o objetivo do educador era que o aluno experimentasse e sentisse antes de dizer “eu sei”. Seguindo essa ideia, a prática vocal estimulada nas primeiras aulas era espontânea, em resposta às ações físicas propostas. Atividades com parlendas puderam aproximar o uso da voz ao movimento do corpo, que seguia o ritmo dos próprios versos, ainda sem estabelecer melodia. A compreensão da prosódia, adquirida nessas atividades, ajudou os alunos a desenvolver sua percepção rítmica, elemento essencial para o exercício do canto. Essa abordagem também aponta para o pensamento de outro educador musical do século XX, Carl Orff. Para ele, poemas, rimas e canções infantis carregam elementos da linguagem, que podem ser agregados pelo aluno a elementos da música e do movimento, entendidos como unidade em sua proposta pedagógica (Bona, 2012, p. 140).

Durante um ano e seis meses de ensino de Arte na Escola Municipal Professora Olga Linhares Correa, o trabalho vocal aliado ao movimento somou-se ao estudo de repertório, devido à maior disponibilidade de tempo, e o canto pode contemplar a prática musical em seu nível discursivo. Schroeder (2009, p. 45-46), a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, sugere uma aproximação entre a linguagem verbal e a linguagem musical. Ela descreve quatro níveis ou dimensões da linguagem verbal: fonológica (sons), sintática (regras), semântica (significados) e discursiva (enunciados). Os primeiros três níveis, segundo ela, apontam para a esfera abstrata da língua, enquanto o último aponta para sua realização concreta, justamente o momento que permite à criança a aquisição da linguagem, através de enunciados proferidos por outros falantes. Em analogia à linguagem verbal, ela afirma que a música possui “uma dimensão discursiva, na qual os significados são sempre contextuais”, sendo esta a única via de acesso às significações estéticas, estando a fonologia (dimensão material sonora) e a sintaxe (dimensão que contempla o conjunto de regras próprio a cada idioma musical, como o tonal e o atonal) a serviço dela.

A terminologia do canto

Para Donald Miller (2012, p. 61), a interpretação livre e variada de termos no canto é resultado da dificuldade de se colocar em palavras as características do som e da invisibilidade dos mecanismos envolvidos na produção vocal. Ele indica a carência de uma linguagem precisa que busque no mundo objetivo da ciência seus referentes. Esse caminho através dos fatos científicos para descobrir o funcionamento vocal enquanto instrumento também é sugerido por Richard Miller (1996 *apud* Mariz, 2014), que aponta a necessidade de uma linguagem comum que expresse conceitos concretos.

Mariz (2014) comenta que, no século XIX, multiplicaram-se termos por meio de manuais que lançavam mão de visões idiossincráticas em relação aos fenômenos técnicos do canto, que se tornaram objetos de interesse científico. Ocorreu a contraposição entre os termos científicos e os termos metafóricos tradicionais.



Ao mesmo tempo, a tentativa científica de reduzir os termos a significados simples levantam uma questão pertinente à discussão sobre a linguagem verbal dos professores: os termos pedagógicos devem, obrigatoriamente, encontrar uma correspondência fonoacústica precisa (Mariz, 2014)?

Em relação ao arcabouço teórico-científico na pedagogia vocal, Gil e Herbst (2016, p.171, tradução nossa) indicam que “o conhecimento especializado em acústica e fisiologia vocal é vital para o construtor vocal, mas o aluno de canto não deve ser sobrecarregado com isso”.

Esse contexto de questionamento e reformulação terminológica não apresenta sinais de dissipação. Ao mesmo tempo em que a linguagem metafórica utilizada pelo professor mostra-se relevante, visto que é “referenciada em experiências físicas e exemplos auditivos concretos” (Mariz, 2013, p. 161), diferenças sutis entre uma abordagem e outra revelam que “os professores de canto costumam ter a última palavra em seus próprios estúdios” (Miller, 2012, p. 61, tradução nossa), limitando a possibilidade de adaptação metodológica que poderia melhorar a compreensão dos alunos.

Venerar a imagem ao invés da realidade é idolatria, e no entanto em nossa profissão há muitos desses adoradores. Os alunos tem uma fé supersticiosa na nomenclatura de seus professores e rebaixam a de outros que dizem a mesma coisa com outras figuras de linguagem. Eles são tão leais ao sentido literal de termos que não foram criados para serem levados ao pé da letra, que perdem a polpa da fruta e levam embora a casca (Vennard, 1967, p. 149 *apud* Mariz, 2013, p. 24).

Inúmeros são os termos utilizados no canto, seja em situações de treino ou de prática vocal, cujo sentido varia conforme o contexto de uso. Um exemplo é o *bel canto*, termo italiano que significa literalmente “belo canto” e que “é ao mesmo tempo um conceito estético e uma preferência tonal (que varia de acordo com o contexto e o estilo do período), um tipo de canto flexível e florido, um repertório de ópera específico, e uma escola de pedagogia vocal” (Hoch, 2019, p. 45, tradução nossa). Outro exemplo são os termos clássico, erudito, lírico e popular, que não correspondem exatamente à sua definição isolada, dependendo da forma como são utilizados, já que possuem diversos estilos dentro deles (Piccolo, 2006, p. 1-2).

Registro vocal

Na pedagogia vocal, o termo “registro”, dentre todos os outros, é o que mais apresenta mistério, controvérsia e confusão semântica (Mckinney, 1994, p. 93 *apud* Mariz, 2013, p. 52). A relevância desse assunto é evidenciada quando se considera sua origem e nomenclatura. Segundo Miguel (2012, p. 27), os registros também apresentam elementos de convergência, como o fato de que eles existem. Ele sugere que é preciso um olhar de profissionais diferentes diante da complexidade do tema. “A ênfase dada no conceito de registro vocal por cada autor variou de acordo com a sua especificidade e seus objetivos relacionados à questão” (Miguel, 2012, p. 34). Nessa mesma direção, Roubeau, Henrich e Castellengo (2009, p. 426) apontam a diversidade de profissionais que descreveram os registros e destacam que a heterogeneidade dessas abordagens se deve ao fato de seus interesses na voz serem totalmente diferentes. Os autores afirmam ainda que o tipo de abordagem pode ser mecânico, acústico, pedagógico, fisiológico ou terapêutico, e influencia na escolha de significado dos termos.

Sundberg (2018, p. 82) admite que ainda não existe uma boa definição para registro vocal. De acordo com Hollien (1994, p. 125), embora haja uma série de



definições para esses fenômenos, nenhuma mostrou-se adequada e funcional. Para Corusse (2022, p. 2), os registros são compreendidos como “diferentes grupos de frequências com qualidades vocais similares entre si e que diferem de outros grupos de frequências também com qualidades similares” entre si. No entanto, ele comenta que as referências que baseiam esses grupos são diferentes de acordo com a perspectiva de quem faz o agrupamento.

Duas eras dividem a pedagogia vocal: uma era histórica e outra baseada em fatos (Hoch, 2019, p. 51). O aumento do conhecimento científico estimulou essa passagem e voltou o seu olhar para a terminologia moderna do canto, que passou a representar a disciplina pedagogia vocal (Mariz, 2014). Salomão (2008, p. 28) afirma que, no que diz respeito aos registros vocais, as controvérsias entre terminologias e conceitos do ensino do canto provocaram o interesse no desenvolvimento de métodos científicos que trouxessem uma solução para esses casos. Sundberg (2018, p. 83)

concorda que essas controvérsias só terão fim a partir de fatos objetivos.

Roubeau, Heinrich e Castellengo (2009, p. 425) abordam os registros como zonas de abrangência de diferentes ajustes da produção da voz humana ao longo de sua extensão. Em seu trabalho, eles conseguiram definir com precisão quatro regiões de frequência que eles chamam de mecanismos M0, M1, M2 e M3 (Roubeau; Henrich; Castellengo, 2009, p. 426), a partir dos quais estabelecem conexões com a terminologia tradicional. Por outro lado, Corusse (2022, p. 4) observa que, apesar dessa nova nomenclatura ser amplamente divulgada, ela ainda não é totalmente aceita.

Diante das disparidades entre as perspectivas científica e artística da voz, como o risco de tornar a falta de clareza dos termos ainda mais complicada, Mariz (2014) questiona, sem perder de vista as inegáveis contribuições que a ciência tem feito para os aspectos técnicos do ensino de canto, até que ponto a pedagogia vocal deve se servir do conhecimento científico sobre voz. Afinal de contas, o objetivo final da linguagem utilizada pelos professores de canto, que ao longo dos séculos vem sendo alcançado, demonstra ser a formação de artistas, “que precisam de boas performances e não de boas explicações objetivas sobre suas práticas” (Mariz, 2014).

A linguagem no contexto da pedagogia vocal

A linguagem utilizada por professores de canto, bem como as implicações dessa linguagem no processo de ensino-aprendizagem, carecem de uma reflexão aprofundada (Mariz, 2013, p. 12). Miller (2012, p. 62) acredita que a barreira da linguagem idiossincrática pôde ser ultrapassada nos últimos anos pela aplicação da ciência e da tecnologia vocal na produção da voz cantada. Mariz (2014) concorda que o conhecimento objetivo sobre a voz contribui para a pedagogia vocal, mas observa uma incompatibilidade da uniformização da terminologia com o universo artístico do canto, já que as expressões utilizadas pelos professores funcionam como condensadores de comandos, termos que indicam várias direções ao mesmo tempo, cujo sentido só pode ser compreendido, conforme ilustra Garnier (2005, p. 160 *apud* Mariz, 2014), a partir de fatores que vão além dos físiocústicos geralmente propostos por análises de cunho científico, como os fatores estético-vocais, musicais, linguísticos, sensoriais, cognitivos e socioculturais.

Nesse sentido, surge a necessidade de se recorrer a outra fonte de conhecimento, que esteja apta a fornecer novas alternativas de compreensão do problema. Wittgenstein (2022) demonstra que a linguagem apresenta diversas possibilidades, indo muito além da mera denominação de fatos. O uso de um mesmo termo em contextos diferentes referindo-se a objetos diferentes pode ser explicado pelos “jogos de linguagem”, teoria em que o filósofo compara regras de xadrez ou de um jogo de cartas à regra de uso de uma expressão linguística (Costa, 2015, p. 159). Para Wittgenstein, “não existe tal coisa como o significado de uma palavra, há apenas *um* significado da palavra, normalmente dado naquele contexto particular em que o



significado de uma palavra é claro para os participantes” (Smeyers; Marshall, 1995, p. 5 *apud* Nakamura; Moura, 2012, grifo do autor).

O cotidiano da pedagogia vocal apresenta inúmeras oportunidades de se estabelecer regras para o uso de palavras, exemplificando os jogos de linguagem. Costa (2015, p. 161) expressa essa ideia ao abordar o pensamento wittgensteiniano, afirmando que “a linguagem consiste em uma rede de infinitos jogos possíveis, desempenhando relações nas quais ora expressões são usadas de acordo com algumas regras, ora são usadas de acordo com outras”. Se o professor de canto desenvolver um trabalho tomando por base seus próprios conceitos, pode ser que não alcance satisfatoriamente o objetivo do aluno, que muitas vezes já traz consigo conceitos que vão de encontro aos do professor. A abordagem pedagógica que leva em consideração aquilo que o aluno já compreende, para, aí então, definir as regras de uso dos termos, fundamentando-se na segunda fase da filosofia wittgensteiniana da linguagem, é apenas uma de muitas possibilidades que podem ajudar o professor a desemaranhar confusões conceituais relacionadas à terminologia do canto.

Wittgenstein (2022, p. 46) afirma que “só faz sentido para alguém perguntar pela

nomeação se já sabe fazer alguma coisa com ela”. Esse pensamento possibilita a construção de um trabalho pedagógico em que a atenção esteja voltada para a aprendizagem do fenômeno vocal e não para sua nomenclatura. O professor de canto precisa assumir essa postura consciente, cuja responsabilidade está em adaptar sua concepção pedagógica ao indivíduo depois de compreender suas necessidades, considerando todo seu conhecimento sobre princípios fisiológicos e acústicos do canto (Gill; Herbst, 2016, p. 169). Mariz (2014) sugere que o uso que o professor faz desse conhecimento na situação de aula com o aluno consiste em um caminho intermediário na união entre ciência e arte do canto. E como “o significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 2022, p. 46), talvez a opção por alguns dos vários termos disponíveis, buscando a máxima consciência em seu uso, como afirma Sundberg (2018, p. 84), também possa servir de parâmetro para as ações pedagógicas do canto, considerando sua terminologia.

Considerações finais

Muito já se pensou, pesquisou e produziu a respeito da terminologia do canto, trazendo ao debate fundamentações teóricas que vão desde revisões bibliográficas na área da pedagogia vocal até aproximações com a esfera científica, e, no entanto, nada buscou-se de respaldo filosófico para essa questão que, como demonstrado, configura-se em um problema de linguagem.

No que diz respeito ao aspecto social, esta pesquisa possui relevância pedagógica, amparando abordagens do ensino-aprendizagem do canto na Educação Básica que garantam a efetiva compreensão do aluno em relação aos conceitos utilizados nas aulas, o que resulta na construção de conhecimento que não se deixa confundir por emaranhamentos linguísticos responsáveis por diversos problemas filosóficos.

Tendo em vista a configuração da pesquisa, buscou-se tomar como fundamento o conceito de jogos de linguagem, desenvolvido por Wittgenstein (2022) em suas investigações filosóficas, que entende a linguagem humana como contingencial, construída de acordo com regras preestabelecidas, e sujeita a mudanças que se dão de acordo com as situações nas quais o jogo é estabelecido.

Referências

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz(org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. cap. 4. p. 125-156.



BRASIL, Governo Federal do. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, 2018.

CORUSSE, M. V. **Concepções e estratégias para o manejo dos registros vocais e de suas transições em quatro métodos franqueados de ensino de canto**. Orientador: Profa. Dra. Joana Mariz. 2022. 25 f. TCC (Pós-Graduação Lato Sensu) – Curso de Pedagogia vocal: expressão e técnica, Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2022.

COSTA, M. W. A. da. **Uma introdução à filosofia da linguagem**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

GILL, B. P.; HERBST, C. T. Voice pedagogy—what do we need?. **Logopedics Phoniatics Vocology**, v. 41, n. 4, p. 168-173, 2016.

HOCH, Matthew. Historical Landmarks in Singing Voice Pedagogy. **Voice and Speech Review**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2019.

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

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaber, 2012. cap. 1. p. 25-54.

MARIZ, Joana. A terminologia do professor de canto e a evolução da pedagogia vocal. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014.n.p.

_____. **Entre a expressão e a técnica**: a terminologia do professor de canto – um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. Orientador: Profa. Dra. Martha Herr. 2013. 360 f. Tese (Doutorado) – Curso de Música, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

MIGUEL, Fábio. Registro vocal: uma abordagem conceitual. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 8, n. 1-2, p. 26-35, jan./jun.-ago./dez. 2012.

MILLER, D. G. What science brings to the pedagogy of singing: some positive and negative aspects. *In*: **Temas iberoamericanos en voz cantada y hablada**. v. 1, 1. ed. Córdoba: Editorial F.I.V.C.H., 2012.

NAKAMURA, E. M.; MOURA, A. R. L. de. Jogos de linguagem, jogos memorialísticos: a problematização de uma prática sociocultural em uma turma de educação infantil. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: SIDIS, 2012. n.p.

PICCOLO, A. N. **O canto popular brasileiro**: uma análise acústica e interpretativa. Orientador: Prof. Dr. Leonardo Fuks. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RAGAN, Kari. Defining Evidence-Based Voice Pedagogy: A New Framework. **Journal of Singing**, v. 75, n. 2, p. 157-160, nov./dez. 2018.

ROUBEAU, B.; HENRICH, N.; CASTELLENGO, M. Laryngeal Vibratory Mechanisms: The Notion of Vocal Register Revisited. **Journal of Voice**, v. 23, n. 4, p. 425-438, 2009.



SALOMÃO, G. L. **Registros vocais no canto**: aspectos perceptivos, acústicos, aerodinâmicos e fisiológicos da voz modal e da voz de falsete. Orientador: Profa. Dra. Sandra Madureira – Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHROEDER, S. C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, mar. 2009.

SUNDBERG, Johan. **Ciência da Voz**: Fatos sobre a Voz na Fala e no Canto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Curitiba: Horle Books, 2022.