

# A Consciencialização da Técnica no Estudo do Canto

Liliana Sofia Vaz Lopes

## Orientadores

Professora Especialista Elisabete Matos

Mestre Mário Alves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Ensino da Música, variante de instrumento e música de conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Especialista Maria Elisabete da Silva Duarte Matos, Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco e co-orientação científica do Mestre Mário João da Silva Alves, Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março de 2017



## Composição do júri

Presidente do júri

Especialista, Dora Alexandra Antunes Ribeiro Rodrigues

Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Especialista, Maria Elisabete da Silva Duarte Matos

Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Licenciado, Luís Maria Lopes Madureira

Professor Adjunto da Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa



## **Dedicatória**

Mãe, por me ensinares a encarar o mundo;

Pai, por me deixares sonhar.



## Agradecimentos

Aos meus pais, pela infinita dedicação;

Ao meu irmão, por me fazer sorrir;

Às professoras Elisabete Matos e Dora Rodrigues, que através do seu profissionalismo, sabedoria, dedicação, apoio e amizade me permitiram crescer;

Ao professor Mário Alves, pela alegria e disponibilidade, apesar da minha ausência;

À minha família e amigos, pelo apoio e motivação, particularmente neste último ano;

À Beatriz Ramos pela disponibilidade e empenho, servidos com alegria;

A todos um forte e reconhecido “muito obrigada”.



## **Resumo**

O presente trabalho pretende abordar a importância da consciencialização técnica no estudo do Canto Lírico.

Está estruturado em três momentos principais. O primeiro faz referência à revisão bibliográfica sobre o conceito de Canto: fisiologia e aplicações, assim como à informação existente sobre o conceito de talento.

O segundo momento expõe a metodologia seleccionada, baseada nos ensaios de Robert A. Duke *“Intelligent Music Teaching – Essays on the Core Principles of Effective Instruction”* e na promoção da consciencialização das várias componentes técnicas essenciais à voz e à sua potencialização. Esta abordagem foi aplicada nas aulas individuais de canto de uma aluna, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Por fim, no terceiro momento, serão analisados os resultados do trabalho realizado com a aluna assim como as respectivas conclusões.

## **Palavras chave**

Canto, Aprendizagem, Técnica Vocal, Consciencialização Técnica



## **Abstract**

The following work addresses the importance of the technical awareness in the study of lyrical singing.

It's structured in three main moments. The first refer to the literature review about the concept of sing: physiology and applications and also the information about the concept of talent.

The second moment describe the selected methodology based on the studies of Duke, Robert A. *"Intelligent Music Teaching – Essays on the Core Principles of Effective Instruction"* and the promotion of the awareness in the various technical components essential to the voice and her fruitfulness. This approach has been applied in the individual classes of one student in scope of Supervise Practical Teaching.

In the third moment will be analyze the results of the work with the student as also the respective conclusions.

## **Keywords**

Sing, Learn, Vocal Technique, Technical awareness



# Índice geral

1. Introdução.....	1
2. Capítulo 1 - Contextualização e fundamentação da Investigação.....	2
Objeto da Investigação .....	2
Problema, justificação e questões .....	2
Definição de conceitos.....	3
Conceito de Canto: Fisiologia.....	3
As Pregas Vocais.....	5
O Tracto vocal: Os Ressonadores .....	8
A Articulação.....	10
Vibrato .....	12
A Respiração .....	12
O Apoio.....	14
Conceito de Canto: Aplicações.....	15
Técnica do <i>Appoggio</i> .....	15
Agilidade.....	16
Ressonância .....	17
Abertura Faríngea (Garganta Aberta) .....	17
Colocação da voz.....	18
Cobertura .....	18
Os Registos .....	18
Considerações .....	19
Talento inato .....	20
Reflexão .....	23
3. Capítulo 2 - Estudo Empírico .....	25
Contextualização do estudo .....	25
Conservatório.....	25
Prática de Ensino Supervisionada.....	27
Opção metodológica: Robert A. Duke: <i>Intelligent Music Teaching – Essays on the Core Principles of Effective Instruction</i> .....	28
A Aprendizagem – o que é?.....	28
Teorias de Aprendizagem .....	29

<i>Intelligent Music Teaching</i> – Ensaios de Robert A. Duke .....	30
Por onde começar?.....	31
As tarefas e as etapas de aprendizagem .....	32
A prática.....	36
A Transferência .....	39
O Objetivo Final.....	40
A investigação – acção.....	41
Conservatório e o meio envolvente.....	41
Objecto de investigação .....	42
Apresentação do projecto .....	42
Apresentação do objecto de estudo – aluna .....	44
Sessões de trabalho .....	45
4. Análise de dados e interpretação dos resultados .....	98
Reflexão do trabalho realizado ao longo do ano.....	98
5. Análise avaliativa .....	101
6. Conclusões .....	107
7. Bibliografia .....	109

## Índice de Figuras

Figura 1 – Visão anterior e posterior da laringe .....	4
Figura 2 – Músculos extrínsecos da laringe .....	5
Figura 3 – As pregas vocais e estruturas adjacentes .....	6
Figura 4 – Esquema das principais estruturas do tracto vocal .....	8
Figura 5 – os intercostais, as costelas inferiores e os músculos do abdómen .....	16
Figura 6 – Primeira aproximação do percurso até ao objectivo final .....	34
Figura 7 – Várias aproximações/etapas até ao objectivo final .....	36



## 1. Introdução

*“If Students need to construct their own understanding in order to learn, the best learning situations are those in which they are asked to take the initiative to solve problems”* (Bruner, J., 1960)

O início do estudo do canto pode ser confuso, desmotivante e também um pouco frustrante. Contrariamente a outro instrumento musical, como o piano, a flauta ou a guitarra, a voz não se vê, não é palpável, sendo que o seu estudo e trabalho são baseados em sensações e memórias que demoram o seu tempo a fixar-se de forma autónoma no corpo e mente do aluno. Assim, é dispendido um grande trabalho intelectual em cada aula, tanto por parte do professor como por parte do aluno, para potencializar a compreensão de todas as competências intrínsecas ao canto.

O objecto de estudo foi uma aluna que apresenta várias facilidades no canto, apesar da tenra idade de 15 anos, demonstrando já uma boa agilidade vocal. Na maioria dos casos os alunos que apresentam facilidades de algum tipo, tendem a descurar a parte técnica das competências, pois ao apresentarem uma naturalidade para ultrapassar alguns obstáculos, a questão do “como fazer” não lhes parece algo muito relevante. São alunos que, apesar de se apresentarem como um objecto gratificante de trabalho, devido à sua rápida evolução, apresentam também um desafio para nós professores, no sentido em que não devemos ceder à sua naturalidade da execução em detrimento da compreensão da execução.

Desta forma, o presente estudo prendeu-se com a criação de metodologias que auxiliassem na retenção de conhecimentos e competências, desde a primeira aula, de uma forma prática e consciente para a aluna. O objectivo foi promover o sentido crítico e a procura de soluções para os vários obstáculos que foram surgindo, partindo dos conhecimentos que a aluna já possuía num determinado momento. O processo mais importante da instrução não se prendeu apenas com a informação que tinha para facultar à aluna, mas também a forma como a aluna memorizou a informação e a aplicou em diferentes contextos.

## **2. Capítulo 1 - Contextualização e fundamentação da Investigação**

### **Objeto da Investigação**

#### **Problema, justificação e questões**

Ao ingressar na minha Prática de Ensino Supervisionada, fui confrontada com uma aluna que não apresentava dificuldades no estudo do canto. No entanto um dos primeiros pensamentos que me surgiram foi “Seria importante que esta aluna tivesse um problema, pois que tipo de trabalho posso fazer com ela?” O objetivo de um projecto não é o de identificar um problema e criar estratégias para o resolver?

No decorrer da primeira aula em que assisti da aluna, deparei-me com uma agilidade vocal não muito comum numa jovem de 15 anos. Foi também possível verificar a capacidade de leitura musical e de memorização em conversa com a professora cooperante que me informou que, em cerca de sete aulas, a aluna tinha já estudado e memorizado todos os estudos para soprano de Nicola Vaccai.

Nesse contexto deparei-me com outra pergunta “será este o significado de talento inato?” Que circunstâncias originam este tipo de capacidades? Será que são inatas ou serão necessárias determinadas condições para o seu aparecimento?

Como abordar o início do estudo do canto a alguém que já o faz de forma mais natural do que a maioria dos alunos de primeiro ano? Será necessário abordar as várias componentes técnicas, ou poder-se-á avançar de forma rápida para questões de interpretação?

A partir daí, comecei a dar forma ao tipo de trabalho que viria a abordar com a aluna. Através da minha experiência pessoal enquanto aluna e enquanto colega, verifiquei que muitos de nós, ao prosseguirmos os nossos estudos para o ensino superior, temos uma reduzida bagagem técnica, não só no que diz respeito à execução, mas, igualmente importante, no que diz respeito à sua compreensão, sendo necessário na maioria dos casos, como foi o meu, de começar pelo início, de voltar a trabalhar competências consideradas “básicas” mas tão essenciais para o acto de cantar.

Ao deparar-me com uma aluna com este tipo de capacidades, compreendo a atração que “o passar logo para a parte interpretativa” pode exercer. Mas será isso o mais correto para com a aluna? Não será tão igualmente importante para ela (como para qualquer um que inicie os seus estudos) que lhe sejam apresentadas as competências técnicas que conduzem a um canto saudável e equilibrado? Não será

importante que seja inculcido nela a consciencialização da técnica e da sua praticabilidade? Não será importante que ela adquira as ferramentas para conseguir interpretar as mais variadas personagens, mantendo a qualidade vocal?

Desta forma a minha investigação prendeu-se com dois pontos importantes: perceber se realmente existem talentos inatos ou se as capacidades demonstradas pela aluna foram fruto de várias experiências e de várias circunstâncias; e aferir se a consciencialização técnica proporcionará um processo de aprendizagem mais rentável e frutífero, sendo algo importante apesar de o aluno já demonstrar facilidades naturais.

O objetivo será perceber como nós, enquanto professores, podemos tornar a aprendizagem dos nossos alunos em algo consciente, rentável e autónomo, mas também perceber qual é o papel do aluno neste processo, em que é ele o centro da acção e é para ele que dirigimos os nossos esforços.

## **Definição de conceitos**

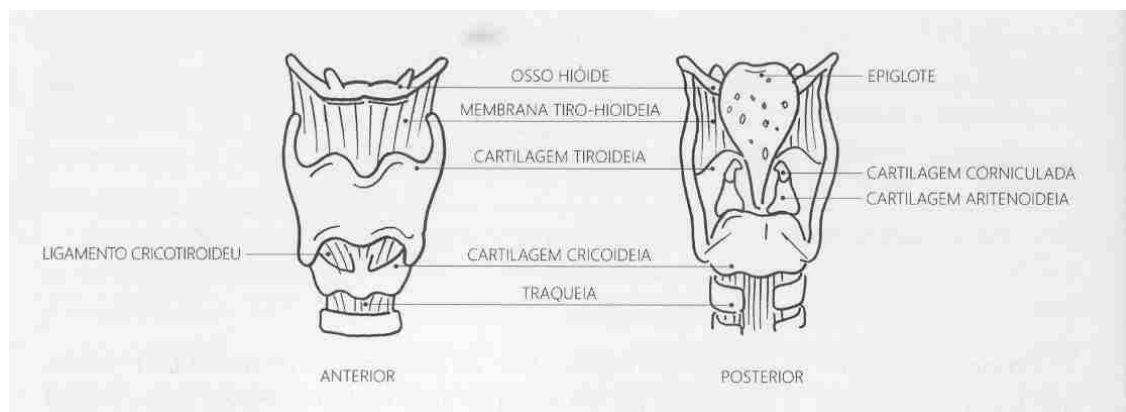
### **Conceito de Canto: Fisiologia**

*“Do ponto de vista estritamente mecânico, para funcionar, o instrumento vocal necessita da associação de três elementos: um material susceptível de vibrar, uma fonte de energia capaz de provocar a vibração do material vibrante, e uma caixa de ressonância que amplifique as vibrações” (Sacramento, 2009)*

É através da passagem do ar da expiração que se origina a vibração das pregas vocais que, por sua vez, produzirão o som. Desta forma, é necessária a intervenção de vários sistemas musculares, para além dos órgãos da fonação, que pertencem ao sistema respiratório e ao aparelho digestivo. (Sacramento 2009)

Como refere Khambata, a laringe é a “caixa da voz” ao ligar de forma direta os pulmões e o tubo por onde o ar vai passar, “wind pipe”, a boca e o nariz. (como referido por Falkner & Falkner, 1983)

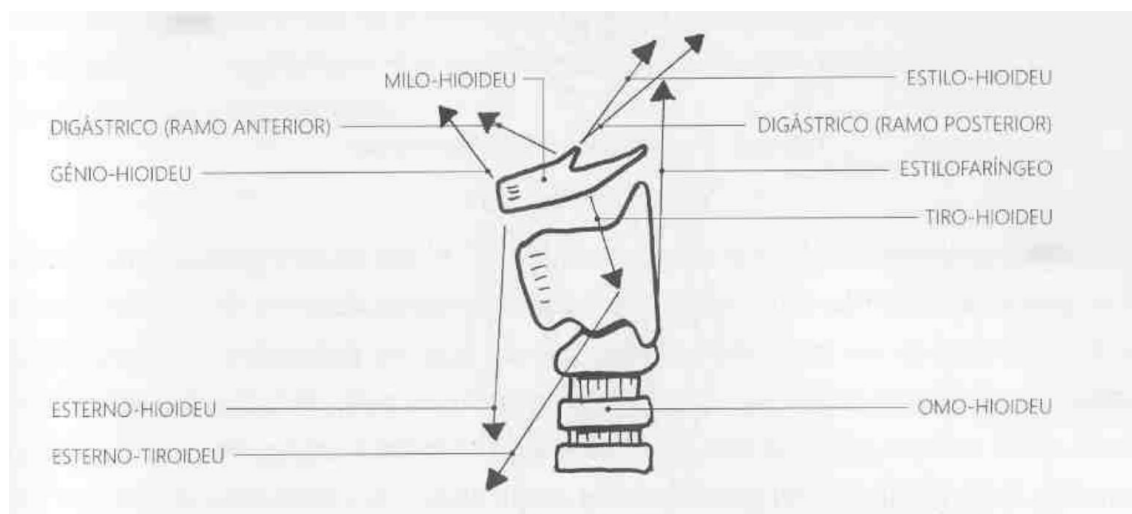
São cinco as principais cartilagens que compreendem o suporte esquelético da laringe: a cricóide, a tiróide, a epiglote e as aritnóides (Ver Figura 1), assim como as cartilagens corniculada e cuniforme (adjacentes) e o osso hióide, ligados entre si por uma série de articulações, membranas e ligamentos. (Guimarães 2007).



**Figura 1** - Visão anterior e posterior da laringe. (Valente, 2010)

Existem dois tipos de músculos que exercem de alguma forma a sua actividade na laringe. Os extrínsecos – que podem ter uma ligação na laringe e outra numa estrutura não laríngea – cuja função é “suportar” a laringe e modificar a sua relação espacial, enquanto a função dos músculos intrínsecos – em que as origens e intersecções se encontram nas cartilagens laríngeas – é a mobilidade das pregas vocais para a fonação, o apoio à respiração contendo o ar abaixo da laringe (reflexo de encerramento glótico) ou a prevenção da entrada de partículas estranhas nos pulmões (protecção das vias aéreas inferiores). (Guimarães, 2007, como referido em Valente, 2010). É de referir ainda que, apesar de os músculos extrínsecos (depressores e elevadores) da laringe estarem relacionados com a deglutição, também participam na fonação, pois ao elevarem ou baixarem a posição da laringe no pescoço, alteram a tensão e o ângulo entre as cartilagens laríngeas, influenciando o suporte e equilíbrio da actividade. (Valente, 2010) Ao proporcionarem a subida da laringe, através das suas ligações ao osso hióide, podem ser associados à modificação da qualidade vocal. *“O grupo dos depressores laríngeos puxa a laringe para baixo durante a fase da inspiração, enquanto os elevadores deslocam-na para cima durante os ciclos expiratórios”* (Guimarães, 2007)

No que diz respeito aos músculos intrínsecos, a sua actividade na fonação prende-se com os efeitos que provoca na glote: adução (encerramento) e a abdução (abertura) das pregas vocais, assim como a sua tensão e compressão.



**Figura 2** - Músculos extrínsecos da laringe (Valente, 2010)

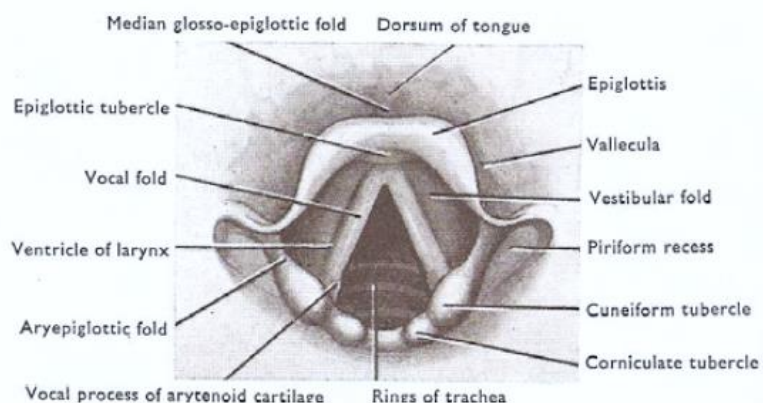
### As Pregas Vocais

Elemento vibratório da fonação, as pregas vocais são duas pregas musculares e membranosas revestidas por uma camada mucosa muito fina, que recobre toda a cavidade laríngea. (Sacramento, 2009) São constituídas por várias camadas mucosas, elásticas e fibrosas, de cor aproximadamente branca – sendo esta cor mais notória nas mulheres do que nos homens (Khambata, 1983) – com um comprimento que varia entre os 15 a 20 milímetros nos homens, e 13 a 9 milímetros nas mulheres. (Sacramento, 2009) Ao terem as pregas vocais mais curtas do que os homens, as mulheres produzirão um som mais agudo que estes, que têm as pregas vocais mais longas. Desta forma, a frequência própria da voz humana é estabelecida pelo comprimento das pregas vocais. (Sacramento, 2009)

Após ordem do sistema nervoso central, em resposta à vontade de produzir som, dá-se a adução (junção) das pregas vocais, que desta forma criam um obstáculo à passagem do ar, que ao passar por estas as faz vibrar e produzir o som da voz resultante da interacção de factores como a genética, anatomia e estado emocional do indivíduo (Aguiar, 2007, como referido em Valente, 2010). Desta forma, as pregas vocais são móveis pois durante a respiração encontram-se relaxadas e encostadas às paredes da laringe, deixando-a livre para que o ar corra livremente entre a passagem nasal e os pulmões. Durante a fala, ou o canto, as pregas vocais aproximam-se, quase se encontrando, resultando na sua vibração. (Khambata, 1983)

Assim, para a produção do som é necessário um fluxo de ar expiratório capaz de activar essa vibração. Esse fluxo de ar originará uma pressão subglótica, que afectará a intensidade e a frequência fundamental da fonte sonora. A pressão subglótica terá de ser superior à pressão supraglótica (acima das pregas vocais) para que o ar seja

forçado a passar pelo estreitamento criado na glote e provocar a vibração das pregas vocais. (Sacramento, 2009) Quando a pressão subglótica se tornar suficientemente alta, afastará as pregas vocais, sendo na repetição desta aerodinâmica que resultará a fonação.



**Figura 3** - As pregas vocais e estruturas adjacentes (Sacramento, 2009)

*“Quando em presença de maior pressão subglótica obtemos sons agudos; quando em presença de níveis de pressão subglótica mais baixos obtemos sons mais graves”.* (Valente, 2010) Desta forma, os cantores variam a pressão subglótica de acordo com a intensidade e com a altura das notas musicais, sendo essa a razão que os leva à necessidade de afinar constantemente a sua pressão subglótica em cada nota que cantam. (Titze, 2001, como referido em Sacramento, 2009)

A tensão das pregas vocais é o que vai afectar a frequência fundamental do som. É regulada por dois músculos, o músculo vocal (tiroaritnoideio) e o músculo cricotiroideio. A função do primeiro é agir como um regulador da tensão longitudinal, ou seja, irá encurtar as pregas vocais, o que tem como consequência o aumento da sua espessura; a função do segundo é o aumento da extensão das pregas vocais, alongando-as, aumentando a sua tensão e reduzindo a sua espessura. Sacramento (2009) refere ainda que uma frequência fundamental mais baixa é caracterizada por pregas vocais mais curtas, espessas e lansas; e uma frequência fundamental mais elevada é caracterizada por pregas vocais mais longas, finas e tensas, sendo que em ambas as situações, a pressão subglótica deve ser adaptada às condições do momento.

No que diz respeito ao ataque vocal, ou seja, ao início do som, Sacramento (2009) considera três tipos, consoante o posicionamento inicial das pregas vocais: início suave (ou expirado); início duro (ou glótico); início equilibrado.

Nas suas reflexões sobre o início do som a autora afirma:

*“ No início suave a passagem do fluxo de ar através da glote acontece antes do início da produção do som. É com o ar a passar entre si que as pregas vocais se aproximam da zona média para produzir o som. Nesta situação as pregas vocais são aduzidas (...) sem um fecho firme da glote. (...) O início expirado resolve os problemas de excesso de tensão nas pregas vocais antes e durante a fonação, na voz falada e na voz cantada, quando o início glótico é exagerado.”* (Sacramento, 2009)

*“No início duro as pregas vocais estão aduzidas antes da fonação e quando esta se inicia existe um som audível, uma espécie de estalo. (...) no início glótico a actividade começa muito cedo nos músculos vocais e é mais intensa do que nos outros tipos de início do som. Devido ao facto de a glote fechar firmemente antes da fonação no início glótico, existe um grau maior de pressão abaixo das pregas vocais. Por isso o início glótico é mais cansativo sendo desaconselhado o seu uso repetido.”* (Sacramento, 2009)

Assim, a autora desaconselha o uso frequente do início do som expirado e duro, pois *“são potencialmente perigosos por serem fisiologicamente menos eficientes”* (Sacramento, 2009).

Desta forma, aconselha o início equilibrado pois este resulta do equilíbrio dinâmico da musculatura envolvida e da adequada gestão do fluxo de ar, sendo um processo que permite uma emissão vocal fisiologicamente eficiente e saudável.

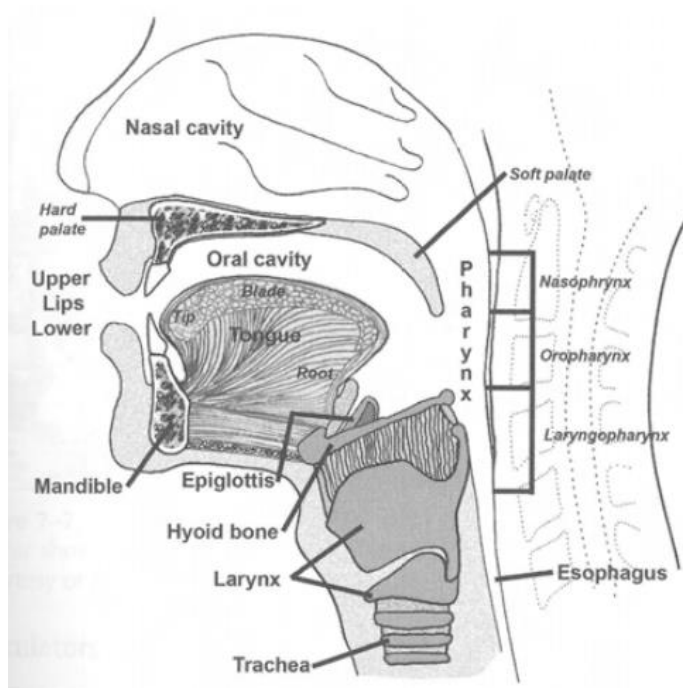
*“ O início equilibrado resulta da correta afinação pré-fonatória da musculatura laríngea, que acontece com grande rapidez antes do início e após cada respiração entre frases, coordenada com um controle fino da pressão subglótica. (...) Esta afinação pré-fonatória da musculatura laríngea (...) é a principal contribuição voluntária para o controle da laringe durante a fala e durante o canto.”* (Sacramento, 2009 como referido em Valente, 2010)

Assim como o início do som é algo importante, também é a sua finalização, pois irá condicionar o início do som seguinte. Sendo que na finalização expirada a glote é gradualmente aberta antes que a pressão subglótica termine, tornando o som soprado; e na finalização dura, será provocado uma espécie de grunhido resultante da tentativa de soltar as pregas vocais demasiado tensas, o que condicionará o início seguinte em ambos os casos, a autora aconselha a finalização equilibrada pois *“basta parar a saída do ar para finalizar o som pois nem a glote fecha bruscamente, nem tão pouco deixa o ar continuar a sair. (...) A capacidade de executar o início e a finalização do som equilibrados permite ao cantor atingir liberdade no canto sustentado e na agilidade.”* (Sacramento, 2009)

## O Tracto vocal: Os Ressonadores

*“The sound produced in the larynx is by itself thin and weak; it is vastly modified by a series of resonators. More than anything else it is these resonators, and their skillful use by the singer, that govern the quality and timbre of the voice.” (Khambata, 1983)*

Como refere Sacramento (2009) é a acção do ressoador constituído pelo trato vocal que amplifica e enriquece o som da voz humana conferindo-lhe as suas características acústicas e específicas. O trato vocal assemelha-se a um tubo aberto num extremo (boca e nariz) e fechado no outro extremo (laringe). Apesar de a laringe não estar sempre fechada durante a fonação, as pregas vocais encerram-na durante um período de tempo suficientemente significativo para que se possa considerar que a extremidade da laringe é fechada. Uma das características mais importantes do trato vocal, e que permite a versatilidade da voz humana, é a sua capacidade de mudar de forma, alterando o som produzido.



**Figura 4** - Esquema das principais estruturas do trato vocal (Sacramento, 2009)

O trato vocal actua como um filtro acústico que pode amplificar, atenuar, eliminar ou deixar passar inalteradas as frequências produzidas pela fonte sonora. (Sacramento, 2009)

Sendo que um ressoador pode ser definido como um vibrador secundário, ativado pelo vibrador principal, assiste-se a dois tipos de ressonância: Simpática e Condutora. Na primeira, não existe um contacto físico entre os dois corpos. O ressoador é ativado pela vibração que recebe do corpo principal, através do ar, e responde de forma automática. Na ressonância condutora, existe um contacto direto com o corpo vibrador principal (a voz). (McKinney, 2005)

A vibração criada pelas cordas vocais atravessa os ossos, cartilagens e músculos de todo o trato vocal potencializando nas suas várias partes a vibração.

Os factores que vão ser determinantes nas características dos ressoadores, assim como na sua importância e hierarquia são as seguintes: tamanho; forma; tipo de cobertura; composição e espessura das paredes; superfície e ressoadores combinados.

McKinney refere a importância dos seguintes ressoadores: Faringe; Cavidade Oral e Cavidade nasal.

Devido à sua posição, tamanho e grau de ajustamento, o autor considera a Faringe o principal ressoador da voz. Estende-se desde a parte de trás do nariz, atravessando a laringe, boca e esófago. A parte superior é a nasofaringe; a que compreende a boca, a orofaringe e a mais baixa a laringofaringe. É a primeira cavidade a receber o produto vibratório da laringe, controlando a forma como este é passado às outras cavidades do trato vocal (acima da glote). Tanto as suas dimensões horizontais como as verticais podem ser aumentadas e diminuídas e o seu tamanho permite a intensificação dos parciais mais baixos de um som, quando usada de forma correta. Termos como “redondo”, “rico” e “quente” são utilizados para descrever a qualidade do som resultante dessa influência. (McKinney, 2005)

A Cavidade Oral é a seguinte na hierarquia proposta pelo autor, também em relação à localização, tamanho e capacidade de ajustamento. As suas dimensões podem ser alteradas através dos movimentos da língua, palato mole, maxilares e lábios, sendo que a forma de ambos é alterável através de orifícios frontais e traseiros. (McKinney, 2005)

A seguinte na hierarquia é a Cavidade nasal, importante na produção de alguns sons nasais, como nas línguas Inglesa, Francesa e Portuguesa. A cavidade em si não é ajustável, mas pode ser “ligada” ou “desligada” do sistema de ressonâncias, dependendo da acção do palato mole e da musculatura circundante. Apesar de não existir entre os investigadores consensos no que diz respeito a este tipo de vibração, sem ser em sons nasais, assim como provas da sua alteração ao som exterior, as sensações experienciadas pelos cantores revelam o conforto e uma condição favorável na obtenção de um bom som, sendo nesta perspectiva importantes na indicação de um *feedback* positivo ao performer da acção da vibração neste ressoador. (McKinney, 2005)

O autor refere por fim dois ressoadores que não considera importantes para a voz, mas que recebem as vibrações por ela produzida. O peito (parte superior da caixa torácica) recebe as vibrações emanadas pelas pregas vocais, mas nada na sua constituição (pulmões) serve como reflector e contribui para a potencialização dessas vibrações. As sensações vibratórias sentidas pelos cantores nessa zona prendem-se com a condução das várias ressonâncias, que ao chegarem a esse ponto encontram um “beco sem saída”. No entanto, à semelhança da cavidade nasal, pode ser um indicativo de feedback do funcionamento do sistema de ressonâncias. A Traqueia, localizada abaixo da laringe, contrariamente aos pulmões tem uma forma tubular, que será mais decisiva, assim como as suas superfícies comparativamente mais duras. No entanto, a sua resposta é a mesma para todas as diferenças, excepto para a sua própria frequência. Ao ser atingida por essa frequência, a resposta será um bloqueio das ressonâncias, impedindo a função fonatória da laringe. Assim, o cantor terá de aprender a ajustar os ressoadores superiores à glote para compensar este bloqueio. Apesar do seu efeito negativo em relação à frequência das vibrações, a Traqueia não tem um contributo significativo para o sistema de ressonâncias. (McKinney, 2005)

Khambata considera ainda a importância da reciprocidade dos seguintes ressoadores: palato mole, sendo que a sua elevação é essencial à produção de todos os sons puros das vogais; cavidade nasal, que deve estar sempre aberta e acessível à laringe, a par com a altura do palato mole; palato duro e a nasofaringe, que estão ligados, sendo o palato duro a sua base. (1983)

*“Nenhum outro ressoador de qualquer instrumento musical permite tanta variação na forma.”* (Nair, 1999, como referido em Sacramento, 2009) As estruturas que vão permitir esta flexibilidade do tracto vocal são denominadas articuladores.

## **A Articulação**

Segundo Sacramento (2009), a articulação é o processo pelo qual se fazem as alterações e os ajustamentos da forma do trato vocal necessários à fala e ao canto, e que se reflectem nas suas propriedades acústicas. A cada alteração de uma determinada estrutura, resultará uma alteração correspondente no som.

Os articuladores são os lábios, a mandíbula, a língua, o palato, a úvula, a laringe, a glote e as paredes faríngeas, sendo importante também referir a posição do pescoço e a sua importância. (Sacramento, 2009)

A boca tem como função formar o som vocal em unidades compreensíveis ao adicionar consoantes à comunicação, para que o som que será ouvido seja potencializado. A sua junção com a faringe forma os sons das vogais.

*“Possibly the most important function of the front resonator is the provision of a funnel for the projection of sound (...) The more open this funnel can be kept by the relaxed position of the jaws and tongue and the lips the better projection the voice will have”* (Greene, como referido em McKinney, 2005)

Os lábios devem evitar qualquer rigidez na sua posição, devendo estar livres para que se possam mover sempre que necessário. (McKinney, 2005) A posição dos lábios é estrutural na formação de determinadas vogais como o [o] e o [u].

O movimento da mandíbula altera a dimensão do espaço oral. Ao baixar a sua posição leva consigo a base da língua possibilitando um maior espaço de ressonância. Apesar de ter implicações ao nível da sonoridade das vogais e exigir um maior trabalho da língua ao nível da sonoridade das vogais altas, no caso do cântico lírico as vantagens obtidas superam as desvantagens e o esforço adicional requerido é encarado como um mal menor face à melhoria obtida na ressonância da voz. (Nair, 1999).

A língua apresenta graus de mobilidade diferenciados na fala e no canto: os cantores têm de desenvolver uma maior agilidade e extensão da língua para executar as tarefas e otimizar a ressonância da voz. Como foi dito anteriormente, nas técnicas que utilizam a mandíbula baixa, torna-se necessário reaprender a utilizar a língua a partir de uma posição mais baixa, especialmente no que diz respeito a sons na arcada alveolar, por exemplo (Sacramento, 2009)

A altura do palato afecta o espaço disponível para a ressonância oral, facilitando também a produção dos sons agudos. A úvula é o seu extremo posterior efectuando a abertura e o fecho da porta velo-faríngea, que por sua vez irá encaminhar o ar para as cavidades nasal e oral, determinando o grau de nasalidade dos sons produzidos (Miller, 1996, como referido em Sacramento, 2009)

A laringe, como já foi explicitado, pode alterar a ressonância da voz e favorecer os harmónicos graves e agudos, consoante baixe ou eleve a sua posição, respectivamente. A glote poderá actuar como articulador ao encerrar antes do início da produção, originando o início glótico do som. No entanto é uma prática que deve ser cuidadosamente doseada para não originar lesões nas pregas vocais. As paredes faríngeas podem alargar o seu diâmetro, para obter melhorias acústicas (Miller, 1996, como referido em Sacramento, 2009)

A posição do pescoço desempenha um papel importante no som vocal, pois afecta directamente a posição do trato vocal, influenciando a sua ressonância. Desta forma, a postura corporal é determinante para o bom funcionamento da voz, pois a tensão muscular prolongada provoca dores e uma cadeia de compensações que perturbam o equilíbrio do sistema muscular, levando ainda ao encurtamento do músculo em tensão. Caso o cantor apresente problemas posturais é necessário proceder à sua correcção logo no início do estudo, para que não se instalem vícios no decorrer do trabalho vocal. (Sacramento, 2009)

## **Vibrato**

*“The vibrato is a healthy, natural and essential part of the singing voice. (...) It is not an attribute to be cultivated; it will be manifest in itself when the voice is correctly produced and the tone is alive and free”* (Khambata, 1983)

Durante a vibração das pregas vocais na produção de uma determinada nota, é observável uma ondulação para a frente e de forma ascendente nas extremidades das pregas vocais. Este movimento causa uma ligeira subida na frequência da nota e à medida em que as pregas vocais voltam à sua posição normal a frequência volta ao estado inicial. (Khambata, 1983) A frequência do vibrato é geralmente constante de cantor para cantor. (Sacramento, 2009)

## **A Respiração**

*“The human voice is essentially a wind instrument (...) Good singing is governed by correct breathing”* (Khambata, 1983)

Segundo Oliveira, 2000, todos nascemos com a habilidade de respirar de forma saudável. Se observarmos a respiração silenciosa de um bebé, notaremos que a sua caixa torácica se expande quando ele inspira. No entanto na idade adulta, devido às exigências do quotidiano, perdemos o hábito de respirar sem esforço, obtendo uma movimentação inversa com a contracção da musculatura e a elevação dos ombros, provocando uma grande tensão cervical.

Oliveira faz um levantamento de vários tipos de respiração e reflete sobre cada um deles, procurando aferir qual o mais adequado para a fala e o canto.

*“A respiração clavicular ou superior caracteriza-se pela expansão somente da parte superior da caixa torácica, o que ocasiona uma elevação visual dos ombros, podendo ou não ser acompanhada da anteriorização do pescoço. Como a elevação da caixa torácica requer a participação da musculatura do pescoço observa-se (...) a tensão laríngea”* (Oliveira, 2000) desta forma, a produção vocal será alterada, pois o ar não terá a força e as condições necessárias para a sua passagem na laringe que se encontra elevada e tensa.

*“A respiração média, mista ou torácica – a mais comumente observada na população – apresenta pouca movimentação superior ou inferior durante a inspiração e um deslocamento anterior da região torácica média”* (Oliveira, 2000). É a respiração utilizada na maior parte do dia, em actividade de repouso ou em conversas coloquiais, não sendo adequada e suficiente para o uso profissional da voz.

*“A respiração inferior ou abdominal caracteriza-se pela ausência de movimentos da região superior (...) e expansão da região inferior”.* (Oliveira, 2000) A autora refere que este tipo de respiração aparece em indivíduos com pouca energia ou em casos em que a orientação no que diz respeito à respiração tenha sido equivocada.

*“A respiração diafragmático-abdominal ou costo-diafragmático-abdominal, completa ou total caracteriza-se por uma expansão harmónica de toda a caixa torácica, sem excessos na região superior ou inferior. Há o aproveitamento de toda a área pulmonar, e é a respiração mecanicamente mais eficaz para o desenvolvimento de uma voz profissional. A respiração será tão mais profunda quanto maior for a exigência da produção vocal”* (Oliveira, 2000)

Desta forma, Oliveira afirma que a respiração diafragmática-abdominal pode certamente, ser o método preferido de respiração, especialmente se o paciente tem exigências vocais intensas como no canto (...) (Oliveira, 2000)

Pinho (1986, como referido em Oliveira,2000) concorda também que o melhor padrão respiratório para a voz falada e cantada é o costo-fragmático-abdominal, explicando que este potenciará a um aumento da pressão subglótica. Os músculos inspiratórios relaxam ao mesmo tempo que os músculos intercostais internos e a musculatura da cinta abdominal entram em actividade, aumentando o fluxo de ar expiratório, gerando conseqüentemente um aumento da pressão subglótica, contribuindo para a adução das pregas vocais.

Desta forma, no estudo do canto é necessário reaprender os processos envolventes na respiração, para a correta potencialização vocal.

A respiração compreende dois processos: a inspiração e a expiração. Para melhor compreendermos a correta execução dos dois processos é necessário conhecermos os seus constituintes, sendo de seguida expostos os mais relevantes para a actividade do canto.

Segundo Guimarães (2007) a caixa torácica é composta por 12 pares de costelas (...) Esta estrutura tem na sua base um músculo em forma de cúpula, o diafragma, sobre o qual assentam os pulmões, que serve de tecto à cavidade abdominal. Os pulmões são massa elástica sem músculo, assentes no diafragma e contidos na caixa torácica acompanhando o seu movimento de contracção e expansão. Com a excepção do diafragma, todos os músculos da respiração estão fixados externamente à cavidade torácica, elevando-a quando contraídos aumentando o seu volume ou diminuindo a sua dimensão baixando as costelas. Podem ser divididos, funcionalmente, em músculos de inspiração (diafragma, intercostais externos, esternocleidomastoideu, escalenos, peitoral maior e peitoral menor) e da expiração (músculos abdominais e intercostais internos).

O diafragma é composto por músculos, tendão e membrana que separam a cavidade torácica da cavidade abdominal. Quando o diafragma contrai, ele desce e aumenta a dimensão vertical do tórax. No movimento da inspiração o diafragma desloca a parede abdominal empurrando-a para forma. A parede abdominal é composta fundamentalmente pelos músculos abdominais que, às vezes, desempenham um papel ativo na expiração. Isso é especialmente verdadeiro no canto e na fala (...) (Oliveira, 2000)

No processo de inspiração, o diafragma passa da sua posição natural em cúpula a uma retificação; com o auxílio da acção dos músculos intercostais internos, aumenta o volume da caixa torácica (Oliveira, 2000). Desta forma, ao ser promovido o aumento da dimensão do diafragma, conseqüentemente se aplicará o mesmo efeito nos pulmões, enquanto se assiste a uma expansão de dimensões, transversal e anteroposterior da cavidade torácica (Guimarães, 2007) Os intercostais externos desempenham também um papel importante na inspiração devido à sua obliquidade angular, quando eles contraem, levantam as costelas inferiores, aumentando a caixa torácica num plano horizontal. (Oliveira, 2000)

Os músculos da expiração (abdominais e intercostais internos) irão actuar em consonância com a gravidade e as forças passivas de rotação e elasticidade dos tecidos. No fim de um ciclo respiratório normal, não forçado, os músculos da inspiração relaxam gradualmente e as forças passivas provenientes desse movimento provocam a diminuição da dimensão da caixa torácica através da gravidade (que a impulsiona para baixo), da elasticidade dos tecidos (que ao empurrarem a caixa torácica para baixo e também para dentro, fazem com que o diafragma se mova para cima em posição de repouso) e da rotação das costelas flutuantes, fazendo com que elas desçam. (Guimarães, 2007)

*“Na respiração corrente a inspiração é ligeiramente mais curta do que a expiração, mas no canto estas proporções são muito alteradas: a inspiração é muito mais curta e a duração da expiração é prolongada através do aumento da actividade dos músculos torácicos e abdominais.”* (Sacramento, 2009) No entanto, estas diferenças proporcionais vão exigir uma coordenação diferente da utilizada na fala. A capacidade respiratória tem de ser aumentada, assim como o controlo da expiração e pressão finamente oposto à tensão da prega vocal, para que se possa obter um maior volume vocal e frases mais longas, bem como uma variação mais ampla de tom. (Valente, 2010) Oliveira, 2000, reforça esta ideia afirmando que a expiração será tanto mais lenta e controlada quanto maior for a emissão das frases.

Sacramento, 2009, refere ainda que não existe uma estratégia uniforme de respiração na prática do canto, mas que o volume de ar inspirado deve ser adaptável às circunstâncias, ou seja, deve ser o necessário na execução de cada tarefa.

## **O Apoio**

*“Breath management is the essential foundation for all skillful vocalism”* (Miller, R., 2000)

Sacramento, 2009, refere que o apoio é uma sensação provocada pelos músculos e pelos receptores de pressão durante a expiração no canto, pois a pressão subglótica é maior do que na fala. Nair define o apoio como *“(...) controlled delivery of pressurized*

*subglottal airflow to the vocal folds during singing*” (2007, como citado em Sacramento, 2009).

Num estudo conduzido por Sonninen et al de 1993, como referido em Sacramento (2009), verificou-se que numa voz apoiada o tempo máximo de fonação é mais longo, encontrando-se a laringe mais baixa, a pressão subglótica é maior e o fecho glótico é mais rápido. Assim, o diafragma é tido como um mecanismo de controlo da energia com que o fluxo de ar é comprimido pela musculatura da zona abdominal durante a fonação (Sacramento, 2009)

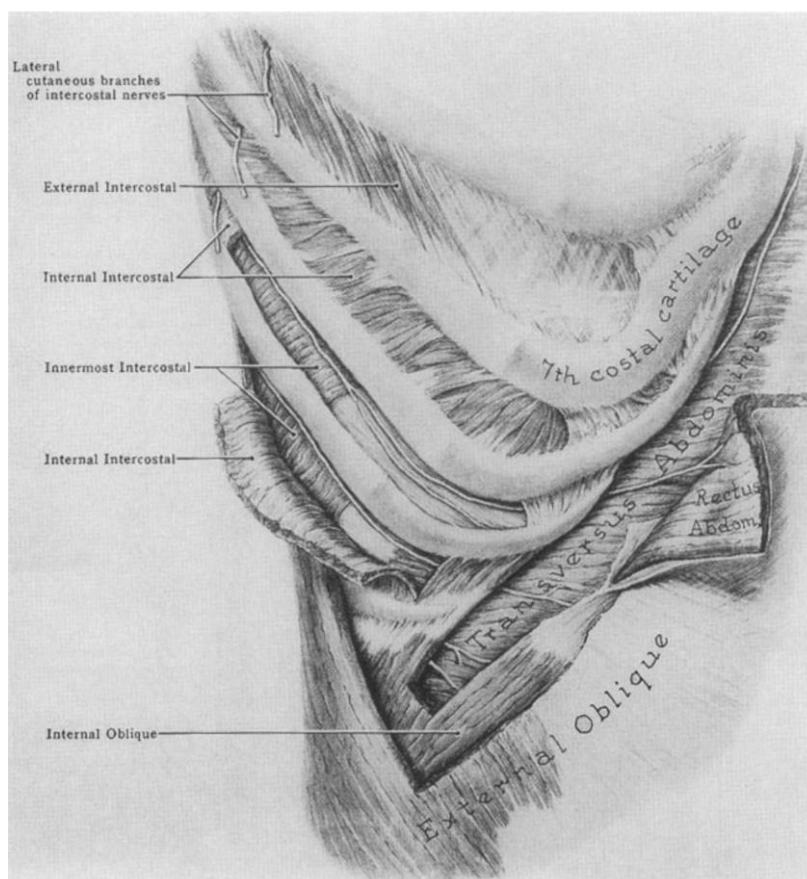
*“Com o apoio respiratório o cantor comanda uma inspiração bem doseada e controla o fluxo expiratório de acordo com as exigências da frase musical”* (Souza, 2008, como referido em Valente, 2010)

## **Conceito de Canto: Aplicações**

### **Técnica do *Appoggio***

Miller refere que *appoggio* não significa apenas a gestão da respiração pois envolve também o conceito de ressonância (Miller, 1986). A técnica do *appoggio* tem como objetivo combinar e equilibrar os músculos e órgãos do tronco e do pescoço, controlando as suas relações com os ressoadores, de modo a que nenhum deles perturbe o todo devido a um exagero das suas funções.

Segundo Sacramento, esta técnica requer a manutenção de uma posição moderadamente elevada do esterno que deve ser mantida durante todo o ciclo respiratório. Os ombros devem estar relaxados e as zonas epigástrica e umbilical devem permanecer estáveis de modo a proporcionar uma sensação de equilíbrio muscular. Na inspiração estas zonas movem-se um pouco para fora, no entanto o principal movimento ocorre nos planos laterais. Após a expansão inicial iniciar-se-á o movimento abdominal de recuo elástico, reflexo que deve ser contrariado. Assim a velocidade da expiração é retardada, para sustentar o som, através da acção dos músculos inspiratórios durante a expiração, de maneira a controlar o fluxo de ar e a forma dos ressoadores, possibilitando a emissão estável da voz. Esta oposição à inspiração provoca a sensação interna de pressão de compensação na zona do umbigo, nos flancos e na zona anterior das costas. (Sacramento, 2009)



**Figura 5** - os intercostais, as costelas inferiores e os músculos do abdómen (Miller, R., 2000)

Apesar de na duração do canto o tronco permanecer estável, na conclusão de uma frase longa observar-se-á sempre algum movimento abdominal para dentro. O baixo abdómen não deve ser distendido havendo no entanto uma sensação de ligação muscular do esterno ao pélvis. Assim, a postura do cantor deve ser mantida durante toda a emissão vocal, sendo que as alterações da postura devem ser limitadas ao mínimo imprescindível mantendo o cuidado de evitar qualquer rigidez postural. (Miller, 1986, como referido em Sacramento, 2009)

### **Agilidade**

Como foi referido anteriormente, o *appoggio*, parte importante da técnica do canto, consiste em atrasar a velocidade da expiração no entanto, sendo que a rigidez muscular prejudica essa acção retardadora. Assim, a dinâmica do equilíbrio muscular é determinada pela colaboração dos músculos do tronco, consistindo em movimentos alternados de contracção e relaxamento a um ritmo rápido e correspondentes ajustamentos flexíveis dos músculos e tecidos da laringe. A flexibilidade assume a sua importância, pois é através dela que é possível realizar eficientemente a mudança rápida entre a tensão e a relaxação musculares necessárias ao processo. Desta forma, a força e flexibilidade são equilibrados. Sacramento refere assim a importância de todos os cantores, seja qual for a categoria da sua voz, praticarem diariamente

exercícios para a agilidade, pois todos beneficiarão tecnicamente a sua voz através dessa prática. (Miller, 1986, como referido em Sacramento, 2009).

Mesmo quando o canto é lento e sustentado a agilidade deve estar sempre presente. Em casos onde a tessitura é aguda e a dinâmica é intensa existe o risco de fixar um nível de energia, pois é exigido do cantor a sua total energia física para a performance e tais passagens comportam o risco de introduzir tensão e fadiga vocal. Ao promover o uso da agilidade cada cantor terá as suas sensações sendo as mais comuns: a respiração fácil, o *appoggio* é sentido firme mas dúctil e a intensidade e a energia não são fixas. (Sacramento, 2009)

### **Ressonância**

Como já foi referido, é o tracto vocal que filtra acusticamente o som produzido na laringe (Sacramento, 2009) assim como os seus mecanismos articulatórios vão influenciar a forma desse filtro. Nair apontou algumas diferenças estruturais entre a fala e o canto no que diz respeito ao tracto vocal e à sua filtragem, pois não são processos idênticos (2007): as vogais e algumas consoantes são quase sempre sustentadas durante mais tempo no canto, devido à duração das notas e ao andamento da música; todos os fonemas, principalmente as vogais, são executadas com mais ressonância no canto; os fonemas individuais são quase sempre mais puros e mais consistentes no canto sendo a postura fonatória mantida durante mais tempo, para além da atenção prestada à dicção; as transições entre fonemas são executadas com maior rigor, precisão e rapidez no canto; a tessitura utilizada no canto é mais extensa do que a utilizada na fala; o ritmo dos fonemas é determinado pela partitura musical. Sacramento conclui que a voz cantada evidencia maior ressonância, sendo necessária maior precisão na actividade dos ressoadores e maior pureza no som dos fonemas. (Sacramento, 2009)

### **Abertura Faríngea (Garganta Aberta)**

No que diz respeito à importância técnica de abertura faríngea, ou garganta aberta (*gola aperta*), Sacramento refere que é um dos raros aspectos sobre o qual todos os pedagogos estão de acordo. O som correspondente obtém-se quando se inspira profundamente pelo nariz (alguns professores dão o exemplo de cheirar um perfume aos seus alunos) originando uma sensação agradável de abertura na nasofaringe, na orofaringe, e subtilmente na laringofaringe. A posição da língua e do maxilar mantêm-se, a laringe está moderadamente baixa e o palato está flexivelmente elevado. Apesar das relações entre os ressoadores terem mudado, não se assiste à sobreposição de um dos ressoadores principais ao outro (boca ou faringe) estando o canal de ligação entre os ressoadores aberto e livre. O processo e as sensações são semelhantes, quer se

respire através do nariz ou através da boca, facto importante pois nem sempre os cantores têm tempo de inspirar pelo nariz. (Sacramento, 2009)

### **Colocação da voz**

A voz não é colocada em sítios específicos, mas a sua colocação refere de uma forma tradicional à localização das sensações que os cantores procuram encontrar para obter uma boa ressonância. O equilíbrio da ressonância (colocação) não recai nem sobre a faringe nem sobre a boca como ressoador principal, mas numa combinação dos dois. Assim, as sensações não se centram na garganta nem na face, pois quando existe predominância de um ressoador sobre o outro surgem desequilíbrios audíveis, tais como a voz pesada ou aborrecida ou a voz estridente e contundente. (Miller, 1986)

### **Cobertura**

A chamada voz coberta, ou *voce coperta*, resulta de várias mudanças na função mecânica da laringe, assim como na alteração da forma dos ressoadores, a par de uma sensação de espaço adicional na faringe, por palato alto, língua e laringe baixas, aumentando a sensação de profundidade do som. Estas ações alteram o espectro de harmónicos e o som é escurecido pela acção mecânica mais pesada de todo o instrumento vocal. (Miller, 1986)

As diferentes magnitudes, quer da distensão laríngea quer da depressão laríngea, variam de escola para escola. Algumas escolas defendem que essas alterações ocorrem como uma consequência de uma respiração apropriada e permanecem durante um ciclo respiratório bem gerido, não devendo ser induzidas por acções localizadas conscientes: a postura nobre combinada com o *appoggio* são suficientes. Após a sua ligeira descida que acompanha a inspiração, a laringe deve estabilizar a sua posição, não devendo subir ou descer para além do necessário para a articulação de vogais e de consoantes. (Miller, 1986, como referido em Sacramento, 2009)

### **Os Registos**

Sacramento refere que os registos vocais são regiões de qualidade vocal perceptualmente distintas umas das outras, ao longo das quais o funcionamento do mecanismo vocal é uniforme, resultando por isso numa qualidade de som uniforme dentro do mesmo registo. (Sacramento, 2009).

No entanto, Khambata (1983) relembra que na passagem entre esses registros é possível ouvir uma quebra distinta na qualidade do som associada a uma instabilidade no funcionamento mecânico. Esses pontos de passagem foram designados, segundo a escola italiana, por *primo passaggio* (primeira passagem) e *secondo passaggio* (segunda passagem), com a *zona di passaggio* (zona de passagem) no meio. (Sacramento, 2009)

Termos como “registro de cabeça” e “registro de peito”, segundo Khambata, geralmente descrevem onde os cantores experienciam o máximo de vibrações e sensações ao cantarem uma determinada nota, dependendo da sua posição na escala. (1983)

No canto lírico, devido à extensão, intensidade e exigência exigidas, os cantores dedicam parte significativa do seu trabalho técnico a aprender a controlar as passagens de registro, a fundir os registros e a equalizar a sua voz, evitando assim mudanças mecânicas bruscas no funcionamento da laringe. (Sacramento, 2009)

### **Considerações**

*“A voz pode ser treinada através de exercícios específicos que desenvolvem as capacidades do cantor conduzindo a um funcionamento vocal mais eficiente. Por esta razão os exercícios de aperfeiçoamento técnico devem ser sempre executados com um objetivo bem definido e evidente para o aluno, pois só assim poderão ser úteis e conduzir aos resultados desejados: a repetição mecânica de exercícios sem explicação dos seus objetivos específicos pode ser contraproducente”* (Sacramento, 2009)

É necessário que o aluno compreenda os constituintes e mecanismos mais importantes à prática do canto, pois ao ser um instrumento que não é visível, nem palpável, é importante que ele tenha uma ideia clara do processo pelo qual se manifesta o som. Os vários processos são interdependentes e como tal, essa relação simbiótica deve ser esclarecida desde o início do estudo do canto.

Não é a intenção que cada um dos componentes seja corretamente executado antes de avançar para o seguinte; para que o corpo e a mente assimilem os vários processos é importante que sejam trabalhados pequenos padrões de cada segmento de forma equilibrada. Desta forma, ao alternar a incidência em diversos aspectos técnicos, todo o sistema será abordado, possibilitando ao aluno uma melhor compreensão do sistema como um todo e da reciprocidade entre os seus constituintes. (Miller, 2000)

Partindo do princípio que existem quatro sistemas essenciais à produção da voz falada, ou cantada, e que existe uma relação de interdependência entre elas: um sistema produtor de energia – o aparelho respiratório alojado na cabeça e no tronco;

um sistema vibratório – a laringe; um sistema ressoador – o tracto vocal, composto por uma série de cavidades de configuração variável; um sistema articulatorio – os lábios, os dentes, a língua e a articulação temporo-mandibular; (Valente, 2010) cabe ao professor seleccionar e identificar os momentos cruciais em que as diferentes informações são transmitidas e as diversas componentes técnicas trabalhadas

## Talento inato

Ao deparar-me com uma aluna que apresenta facilidades no canto, demonstrando ter uma voz naturalmente ágil, foi interessante tentar perceber o que influenciou essas características e qual a melhor abordagem de trabalho a realizar perante alguém que demonstra ter um talento.

Mas que significado podemos atribuir à palavra “talento”? Que garantias nos dá o conceito de “talento”?

Para encontrar resposta a estas questões baseei a minha reflexão no trabalho de Howe, Davidson e Sloboda, em *“Innate talents: Reality or myth?”*. (1998) Assim como de vários autores que procuraram refutar, comprovar ou avançar a pesquisa feita pelos autores anteriormente mencionados.

Howe et al. começa por referir várias definições de talento dadas por alguns autores: para Feldman *“talents cannot be acquired; they must be “possessed” innately by prodigies”* (1988) ou seja, acredita que estes apresentam predisposições excepcionais para um corpo de conhecimentos já existentes, que outros levarão muito tempo a aperfeiçoar. Gardner partilha do mesmo ponto de vista afirmando *“talent is a sign of precocious biopsychological potential in a particular domain”* (1984); Eysenck, 1995, defende a importância da genética na transmissão de talentos, não sendo esta no entanto suficiente para o aparecimento do chamado “génio”; para Winner (1996) o talento pode ser frutífero em circunstâncias adequadas, mas não pode ser fabricado.

Após estas afirmações Howe e os seus co-autores procuram evidências que suportem a existência de talentos inatos.

Apesar da existência na literatura de exemplos de crianças que demonstram habilidades na linguagem de forma bastante precoce, assim como nas artes visuais, em que várias crianças demonstram a habilidade para a pintura também precocemente (Feldman 1980; Fowler 1981; Goldsmith 1990; Winner, 1996; citando alguns dos exemplos dos autores) os autores apontam para o facto desses acontecimentos não terem sido testemunhados pelos investigadores, mas que estes tomaram conhecimento através de relatos posteriores. Notam que os investigadores constataram que em muitos dos casos existiu um ambiente propício ao desenvolvimento dessas habilidades, destacando-se o apoio e estímulo por parte dos pais.

No que diz respeito à música, os autores destacam o mesmo tipo de importância ambiental em que as crianças estão inseridas “ (...) *family experience makes a substantial contribution to self-ratings of musical ability.*” (Howe e tal., 1998). No domínio da hereditariedade os autores afirmam que não existem provas concretas da sua correlação com o dito “talento” e com o domínio de certas habilidades, “*Coon and Carey (1989) concluded that among young adults musical ability was influenced more by shared family environment than by shared genes.*” (Howe e tal., 1998).

Cépticos no que diz respeito às teorias que apoiam a existência do talento, Howe et al. procuram encontrar outras explicações para o sucesso e excelência de certos indivíduos em determinadas áreas. Referem que não existem sinais prévios de habilidade sem que tenha existido uma oportunidade para os desenvolver “*there is no firm evidence of exceptional early progress without above-average degrees of parental support and encouragement (...) it is important to keep in mind that early ability is not evidence of talent unless it emerges in the absence of special opportunities to learn*” (Howe et al., 1998)

Em casos em que a criança apresenta uma pré-disposição musical, como no acto de cantar, por exemplo, foi notado que os pais cantavam para a criança muito antes desse comportamento ter sido observado nela. (Howe & Sloboda 1991) Apontam que um interesse precoce pelos sons musicais, assim como o prazer em os ouvir, pode indicar um potencial inato para a música. No entanto, não existem evidências de que seja um indicativo de posterior competência musical.

Desta forma, os autores caminham para o ponto principal da sua teoria: a prática é o que conduz à excelência, e não o “talento”.

“*Even those who are believed to be exceptionally talented, (...) require lengthy periods of instruction and practice.*” (Howe et al., 1998)

Através de vários estudos conduzidos junto a músicos de excelência (Manturzevska, 1990; Sloboda & Howe, 1991; Sosniak, 1985) foram recolhidas evidências que demonstraram que a prática é essencial para adquirir e manter altos níveis de habilidade, assim como, no caso de jovens músicos, é importante o acompanhamento e motivação, inclusive naqueles a quem é reconhecido um talento ou uma habilidade especial. (Howe e tal., 1998)

No entanto, a prática por si só não é suficiente, é necessário que esta tenha qualidade “*the intensity and quality of practice are as important as the sheer amount of it*” (Klieg e tal., 1989, como referido em Howe e tal., 1998) Mas os autores reconhecem que algumas componentes que afectam a prática, como a capacidade de perseverança, podem ter carácter inato, no entanto não podem ser considerados um “talento”.

Os autores ressaltam assim a importância das oportunidades e das experiências de aprendizagem, aliadas ao apoio parental e à consequente motivação. Os alunos que são mais motivados e determinados são os que praticam mais, aumentando as suas hipóteses de sucesso. (Sloboda, 1991, como referido em Howe et al., 1998)

Para Howe et al. *"Innate talents are inferred rather than observed directly"* (1998). A designação de "talento" deve-se à tentativa de explicar as diferenças individuais, no entanto, estas podem advir das várias experiências vivenciadas e da consequente prática, assim como de influências biológicas a que ainda falta determinar a sua especificidade e consequências para serem aliadas à noção de "talento". Assim, o que conduz ao sucesso não é o talento, mas a prática constante, aliada à perseverança e à motivação.

Vários autores viram-se divididos após as afirmações de Howe e dos seus co-autores. Alguns, apesar de concordarem que o talento não é relevante, e duvidarem até da sua existência, não consideram que a prática, por si mesma, seja um indicativo de sucesso. Outros, consideram que o talento existe assim como evidências da sua existência, não descartando a importância da prática para o desenvolvimento desse talento.

Baltes, nas suas experiências no que diz respeito à capacidade de memorização, afirma que após todos os sujeitos terem sido expostos ao mesmo tipo de prática, à medida em que eram levados ao seu limite, as suas diferenças individuais se tornavam mais evidentes e aumentadas; *"The conclusion is clear: the talent for being a memory expert reflects both experiential and individual-differences factors."* No entanto, todos tiveram as mesmas oportunidades e a mesma prática experimental.

Detterman et al. afirma que a prática por si só não explica a excelência demonstrada por alguns indivíduos em determinadas áreas. Refere que para tal seria necessário criar dois grupos, um com um QI elevado e outro com um QI abaixo dos níveis médios e conferir-lhes 10 anos de prática. Se passados esses 10 anos ambos os grupos apresentarem de forma igual músicos excepcionais, dessa forma a questão da prática será já sustentada.

Como refere Csikszentmihalyi, independentemente do significado que lhe queiramos atribuir, o talento envolve tanto as qualidades pessoais, baseadas em diferenças inatas, e oportunidades sociais, como em apoio e recompensa. Desta forma, não é possível argumentar que o talento se desenvolve sem oportunidades para tal, nem como afirmar que uma habilidade precoce resultará num caso de sucesso adulto. No entanto, será mais óbvio que uma criança que mostra uma maior habilidade para desenhar aos 2 anos, ao lhe serem proporcionadas as oportunidades para praticar, tem maiores probabilidades de o fazer com grande qualidade na idade adulta, comparativamente com uma criança a quem tenham sido dadas as mesmas oportunidades, mas que não tenha demonstrado a mesma pré-disposição aos 2 anos.

No que diz respeito à hereditariedade Rutter cita Plomin et al. *"Modern genetic findings have shown the importance of genetic influences on cognition, but there has been no suggestion that, even when such influences are very strong, skills can develop in the absence of pertinent experience."* (1997) Zohar refere ainda que os talentos inatos, assim como todos os traços influenciados pela genética, apenas são expressos num determinado ambiente ao longo do tempo, ressaltando a importância do apoio e

motivação por parte dos pais e na criação de uma ambiente favorável à aprendizagem, o que reflete a correlação entre a genética e o ambiente. (1990, como referido em Howe et al., 1998)

Collins refere a existência de termos que tentam capturar a essência de um talento em particular, tais como: “*one has an “ear” for music, and “eye” for art or design, or displays “athleticism” in tennis or other sports.*” (1974, como referido em Howe et al., 1998) No entanto, a estes termos falta a precisão de uma definição além da sua dificuldade de medição, apesar de apontarem para a existência de algo inato, uma pré-disposição que muitos profissionais do ramo consideram essencial. No entanto, a ideia da prática na condução da excelência volta a ser mencionada. Vários autores dão o exemplo de Mozart que desde cedo demonstrou possuir um “talento inato” para a música, que foi cultivado e desenvolvido através de muitas horas de prática. (Marshall, 1991, como referido em Howe et al., 1998)

*“The fact that practice and other things are important for developing expertise in no way rules out the role of talent”.* (Feldman & Katzir, como referidos em Howe e tal., 1998)

Existe ainda muita discordância no que toca à definição de talento e à sua existência. Os motivos que levaram Howe et al. a descartar essa possibilidade prenderam-se também com motivos educacionais, pois consideram a ideia de talento algo limitador. Devem ser só ensinados os alunos que demonstrem ter talento numa determinada área? Não devem os restantes ter o mesmo direito de aprender? Àqueles a quem não é atribuído o talento, a desmotivação consequente não permitirá a sua envolvimento na prática e na aprendizagem dessa matéria. No entanto, outros autores fazem a pergunta inversa: não devemos primeiro dar oportunidade àqueles que demonstram talento para tal? (Csikszentmihalyi, como referido em Howe e tal., 1998) O gosto, a dedicação e a motivação por uma matéria não são considerados talentos, mas também não são consequências de experiências de aprendizagem. (Hatano, como referido em Howe e tal., 1998)

## **Reflexão**

Após a leitura de várias posições no que diz respeito à temática dos “talentos inatos”, penso que é importante ressaltar que talento não é sinónimo de desenvolvimento de uma determinada “*skill*” (Freeman, como referido em Howe e tal., 1998).

Ainda não foi possível chegar a um consenso na definição de talento, assim como que mecanismos originam o seu aparecimento. No entanto, é possível aferir que alguns indivíduos apresentam pré-disposições para determinadas áreas. No caso específico deste trabalho, a aluna que apresenta facilidades no canto.

Após revisão do estudo de vários autores e investigadores, não é possível determinar se essas características são fruto da genética (a mãe da aluna também estudou música) ou provenientes de um ambiente favorável ao seu aparecimento e amadurecimento (a aluna está envolvida na música desde os 6 anos), ou se é devido a uma combinação de ambos (o que segundo alguns autores é o mais provável, Plomin et al., 1997; Zohar, 1990, como referidos em Howe et al., 1998).

No entanto, parece ser um consenso entre os autores que a prática é importante, seja ela o motivo pelo qual o dito “talento” surge, seja através dela que ele se desenvolve. “ (...) *in all my many years of research in this field, I have never seen this supposed belief that excellence follows potential without the means to develop it* “ (Freeman, como citado em Howe et al., 1998)

Desta forma, no trabalho que será realizado com a aluna, é importante que lhe sejam proporcionadas diferentes oportunidades para praticar e também para compreender os diversos conceitos necessários ao canto. Como foi referido anteriormente, na prática deve estar presente a qualidade, pois só assim é possível atingir níveis elevados de habilidade.

Independentemente das facilidades que a aluna apresenta, é necessário que elas sejam cultivadas, desenvolvidas e afinadas, para que o potencial que apresenta não seja “desperdiçado”.

*“Talent is merely the potential for excellence, which can either be nurtured or wasted”* (Tesch-Romer, como citado em Howe et al., 1998))

## 3. Capítulo 2 - Estudo Empírico

### Contextualização do estudo

#### Conservatório

Estabelecimento público do Ensino Especializado da Música, o Conservatório de Música de Coimbra foi criado a 5 de Setembro de 1985 pela Portaria nº 656, altura em que integrou duas escolas particulares de música existentes na cidade e que se assumiu continuador, ao nível oficial, da acção pedagógica dessas escolas.

Iniciou a sua actividade em Fevereiro de 1986, através da movimentação de pais, alunos e políticos locais na Cerca de S. Bernardo, na Ladeira do Carmo, num edifício cedido pela Câmara Municipal de Coimbra.

Por cedência da Junta Distrital de Coimbra, muda em Outubro de 1987 para o edifício da antiga maternidade. Entre 1996 e 2003 utilizou as instalações do Instituto de Coimbra na Rua da Ilha, através de um protocolo celebrado com o mesmo instituto e a Universidade de Coimbra. De 2003 a 2010 ocupou provisoriamente as instalações da Escola Secundária Dom Dinis, na Rua Adriano Lucas.

No ano em que se celebrou o 25º aniversário da escola, 2010, o Conservatório passou a ocupar um novo edifício, situado na Rua Pedro Nunes, onde também se encontra alojada a Escola Secundária da Quinta das Flores.

Devido a uma alteração legislativa em 2011 em que todos os conservatórios passaram a ter a designação de Escola Artística, o Conservatório de Música de Coimbra passou a designar-se como Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

No que diz respeito às instalações existem salas especialmente vocacionadas para a educação artística da música, 38 salas de aula e 12 salas de estudo, assim como uma sala de maiores dimensões designada por Pequeno Auditório e um Auditório (que pertence às duas escolas) com capacidade para 400 lugares. Existem ainda duas salas de dança, dado o crescente número de alunos.

Todas estas salas encontram-se no bloco principal, no entanto existem salas fundamentalmente utilizadas para as disciplinas do Departamento de Ciências Musicais e para as disciplinas de Classes de Conjunto, nos blocos B e D.

O Curso Profissional de Jazz dispõe ainda de salas situadas no Piso -1 que foram submetidas a obras de melhoramento em 2013.

No que diz respeito aos alunos é de assinalar a crescente procura da frequência da Escola em regime articulado, tendo maior incidência nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Existe desta forma uma parceria com a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores e com o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas. No Ensino

Secundário existe a predominância da opção de frequência em regime supletivo, facto explicável pela limitada oferta a nível da componente não especializada do currículo, num ambiente escolar em que predominam os cursos da área científica e também pelo facto de a maioria dos alunos não residir em Coimbra.

Através dos dados presentes no Projeto Educativo do Conservatório de Música de Coimbra 2013-2017, verifica-se a seguinte contagem de alunos:

- 73 do Curso de Iniciação de música;
- 459 do Curso Básico de Música;
- 173 do Curso Secundário de Música ( Instrumento e Composição)
- 65 do Curso Secundário de Canto
- 43 do Curso Profissional de instrumentista de Jazz

Estes valores totalizam 813 alunos nos cursos de variante musical presentes no Conservatório, sem serem contabilizados os alunos do curso de dança. No que diz respeito ao Curso de Canto, verifica-se que 8% destes alunos estão presentes no curso secundário de canto.

Estes alunos são distribuídos por 3 classes, cada uma com o respectivo professor de canto; no que diz respeito às classes de conjunto, são divididas pelo Estúdio de ópera e pelo Coro. Nas aulas de Estúdio de ópera estão cerca de 40 alunos, de ambos os regimes de estudo – articulado, supletivo e curso livre.

A oferta educativa do Conservatório de Música de Coimbra é a seguinte:

- Curso de Iniciação
- Cursos Básico e Secundário de Instrumento
- Curso Básico de Dança
- Curso Secundário de Canto
- Curso Secundário de Composição
- Curso Secundário de Formação Musical
- Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

O Conservatório de Música de Coimbra exerce a sua acção sobre toda a região Centro directamente e através das Escolas de música a ele ligadas pedagogicamente.

No que diz respeito à comunidade educativa, esta provém de uma alargada área geográfica, sendo os docentes de localidades como Coimbra, Grande Porto, Lisboa e Aveiro e os alunos da maioria dos concelhos do Distrito de Coimbra e distritos limítrofes.

Para além de leccionar os cursos de música e dança previstos pela legislação, a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra dinamiza um projecto sócio musical, designado Orquestra Geração, de âmbito nacional, cujo objectivo principal é promover a inclusão social através da prática musical em contexto escolar.

### **Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu entre os meses de Outubro de 2015 e Junho de 2016. No total foram assistidas e leccionadas 23 aulas durante os 3 períodos, sendo importante mencionar que o ano lectivo já tinha começado e a aluna já tinha iniciado as aulas de canto, sendo a primeira aula leccionada pela professora estagiária no dia 28 de Outubro.

As aulas tiveram a duração de 45 minutos, sendo que a aluna teve duas aulas de 45 minutos por semana, às quartas e sextas-feiras, por frequentar o regime articulado. As aulas dadas pela professora estagiária foram maioritariamente dadas à quarta-feira, salvo algumas excepções em que foram dadas à sexta-feira.

No que diz respeito aos recursos na sala onde foram leccionadas as aulas, existia um piano e um espelho. A presença de pianista acompanhador era assídua todas as quartas-feiras, estando presente em algumas ocasiões, nas aulas leccionadas à sexta-feira.

A professora Cooperante esteve presente nas aulas leccionadas pela professora estagiária, salvo raras excepções derivadas de reuniões nos términos de cada período lectivo.

## Opção metodológica: Robert A. Duke: *Intelligent Music Teaching - Essays on the Core Principles of Effective Instruction*

“ (...) a coisa mais importante que ocorre na sala de aula – senão a única – é aprendizagem, não ensino” (Mouly, J., 1970)

### A Aprendizagem - o que é?

Para melhor compreendermos qual é o nosso papel enquanto professores é necessário que previamente entendamos o que significa “aprender”. Vários autores procuraram dar resposta a esta pergunta; McConnell, como referido em J. Mouly (1970), define a aprendizagem como uma “mudança no comportamento” que está ligada a várias apresentações de uma situação e à repetição consequente de esforços no sentido a enfrentá-la de uma forma eficiente; Tavares (1992) chama-lhe a “construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” ou seja, a aprendizagem não é visível por si mesma, mas é observável através do comportamento exterior do sujeito, se no seu interior tiver ocorrido um processo de transformação; Duke (2005), refere que “*learning is a change in in what students demonstrate in terms of knowledge, skills, or attitudes*”. Desta forma, parece plausível que a aprendizagem pressupõe uma mudança.

J. Mouly (1970) vai mais longe, referindo que a aprendizagem pode ser igualmente definida como “*aperfeiçoamento no comportamento, e não apenas uma simples mudança*”, pois as mudanças que ocorrem durante a aprendizagem raramente são bruscas e completas; pressupõem um certo período de tempo para que se desenvolvam e estabeleçam.

Bruner (1960) refere três aspectos importantes no acto da aprendizagem: 1º a aquisição da nova informação; 2º transformação da informação – ou seja a adaptação do conhecimento a novas tarefas, organizando a nova informação permitindo a sua extrapolação; 3º avaliação – aferir se a organização e manipulação da informação se adequa à nova tarefa. É neste último aspecto que o papel do professor é decisivo. A duração da aprendizagem depende das expectativas do aluno: dos resultados externos (as notas) ou um progresso na compreensão.

Mas qual o processo que melhor proporcionará não só essas mudanças, mas o seu aperfeiçoamento?

## Teorias de Aprendizagem

Nas teorias Comportamentalistas, ou Behavioristas, o único objecto de estudo é o comportamento observável e susceptível de ser medido, sendo assim algo controlável cientificamente. Para Watson, o fundador deste movimento, a aprendizagem implica uma conexão necessária entre estímulos e respostas, sendo esta ideia depois desenvolvida por Skinner, que sublinhou a importância das respostas e das suas consequências. Defendia que o comportamento que produzisse um efeito agradável teria uma maior probabilidade de se tornar mais frequente, o que conduziria à repetição dessa resposta. Assim, catalogou em três categorias os efeitos possíveis para cada resposta: reforço positivo, reforço negativo, punição ou castigo. No entanto, Skinner defende o uso do reforço positivo em detrimento dos outros, para que o processo de aprendizagem seja mais agradável. (Inácio, M., 2007)

Resumindo, os princípios pedagógicos inerentes às Teorias Behavioristas referem a importância da exactidão na definição dos objectivos finais da aprendizagem, assim como a estrutura das várias tarefas, que deve compartimentar o ensino em várias unidades, de forma a permitir o condicionamento do aluno através de experiências positivas de aprendizagem. Para tal ressaltam a utilização de reforço e recompensa nas várias tarefas, estimulando o aluno a manter um determinado comportamento. (Tavares. J., Alarcão, I., 1992) No entanto, não tem em consideração o que ocorre na mente do aluno durante o processo, sendo este um agente passivo.

A teoria cognitivista, contrariamente à anterior, atribui um maior valor ao pensamento. Para Piaget a aprendizagem é um processo progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental. Bruner, leva esta definição a um novo patamar, pois afirma que a aprendizagem é um processo activo do sujeito, ou seja, o aluno não é mais um interveniente passivo, que apenas acarreta ordens dadas pelo professor e memoriza a matéria, mas passa a ser um agente activo, através do seu pensamento, das suas questões e das suas experiências, no seu processo de aprendizagem. Esta nova linha de pensamento pressupõe da parte do professor a capacidade de estimular a curiosidade dos seus alunos, através do levantamento de questões ou atribuição de tarefas, que provoquem e desenvolvam o seu pensamento. Assim, Bruner defende a organização do currículo em espiral, em que o mesmo tópico deve ser apresentado/ensinado em vários níveis, sendo que a sua abordagem deve ser feita de forma periódica e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos, de forma a possibilitar a integração dos novos conhecimentos em conhecimentos já assimilados (Bruner J., 1960).

É neste contexto que surge D. Ausubel e o seu conceito de “*meaningful learning*”, ou seja aprendizagem significativa ou compreendida (Tavares. J., Alarcão, I., 1992). Partindo da definição do aluno como um interveniente activo no seu processo de aprendizagem, o papel do professor é o de organizador, aquele que trata e organiza a informação, da forma mais lógica e sequenciada possível e a facultar ao aluno,

permitindo que este atribua um significado a cada parte da sequencia, para depois unir todas as peças, na procura do conceito global. Para que isto seja possível, sugere a realização de questionários e sumários no final das aulas, com o objectivo de sintetizar os elementos aprendidos assim como a sua integração nos conhecimentos já existentes. Desta forma, para que a aprendizagem seja significativa, tem de existir uma reorganização de estruturas cognitivas em que a nova informação se ancora nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. (Inácio, M., 2007)

Assim, a linha do pensamento Cognitivista assenta: em adequar o ensino ao nível de desenvolvimento do aluno e ajudá-lo a relacionar novos conhecimentos e habilidades; em auxiliar o aluno a perceber a estrutura da tarefa e da sua própria aprendizagem; em fornecer informações que facilitem a compreensão, a organização e retenção de conhecimentos; não pedir ao aluno que decore sem compreender; começar o ensino por conjuntos significativos e ir progressivamente aos pormenores, estando estes relacionados com o conjunto global; no aproveitamento dos erros para criar esquemas de conhecimento e mecanismos de adaptação, não os considerando apenas como ocasião de recompensa ou castigo.

O movimento humanista coloca o seu foco no aluno, sendo ele o centro do processo de aprendizagem. É nele que está a responsabilidade pela auto-aprendizagem, sendo-lhe inculcido o sentido de auto-avaliação. É através da descoberta e das conseqüentes reflexões que a aprendizagem se desenvolve. Neste modelo, o professor deixa de ser um “disseminador” de conhecimentos para ser um “facilitador” da aprendizagem (Tavares. J., Alarcão, I., 1992).

No entanto qual a melhor Teoria? Como referido em Tavares & Alarcão (1992), nenhuma teoria explica tudo, pois existe uma complementaridade entre elas. Cabe ao professor adaptar as teorias e os métodos de ensino que achar adequados, não só à sua personalidade, mas à realidade dos seus alunos e ao que lhes procura ensinar.

### ***Intelligent Music Teaching - Ensaios de Robert A. Duke***

Após uma reflexão sobre as várias teorias procurei perceber de que forma as suas directrizes me poderiam auxiliar, enquanto professora, no ensino da minha área: o Canto. Cada área tem as suas particularidades, não sendo a música diferente. No entanto, como foi referido anteriormente é aceite que a aprendizagem, qualquer que seja, compreende mudanças, e essas mudanças operam tanto cognitivamente como fisicamente no sujeito.

Ao deparar-me com uma aluna que apresenta não só facilidades no canto, mas também uma grande vontade e motivação para aprender, surgiu a seguinte questão: “e agora? Exploro as facilidades que a aluna apresenta ao dar o maior número de reportório possível, aumentando o seu nível de dificuldade? Avanço de uma forma

mais rápida do que faria com outros alunos que não apresentam tais características? Ou procuro implementar nela a noção do que é cantar, apesar de observar que ela já o faz de uma forma bastante natural? Deixo passar essa explicação, bem como várias componentes técnicas, pois ela tem uma voz ágil e não é necessário “perder tempo” com essas questões? Ou procuro limar as potencialidades que a aluna já possui, criando nela a consciência do que fazer e quando o fazer?” Por vezes, nos primeiros anos do ensino do canto, muitas questões técnicas não são explicadas e expostas aos alunos, com o intuito de “não os confundir com demasiada informação, pois é um instrumento que não se vê”. No entanto, o seu trabalho e aperfeiçoamento é baseado em sensações físicas e comandos cerebrais. Se o “pensar” é tão importante para cantar, porque não ensinar a fazê-lo, a pensar, logo de início?

Robert A. Duke, professor e chefe do Departamento de Música e Aprendizagem Humana na Universidade do Texas em Austin e director do programa em Psicologia da Aprendizagem no Colburn Conservatory em Los Angeles, Califórnia, numa das suas publicações, *“Intelligent Music Teaching”*, responde a estas questões, orientando o leitor para o que considera ser uma melhor prática de ensino da música, focando a atenção no professor, mas, o mais importante, no aluno.

*“Learning is not a passive process... requires some doing on the part of the learner” (Duke, 2005)*

Como já foi referido, a aprendizagem requer uma mudança no comportamento, mas para que essas mudanças ocorram é necessário uma orientação. É aqui que entra o professor, na medida em que não só fornece ao aluno as informações que considera importantes, mas também proporciona experiências de aprendizagem *“Teaching is that which causes learning... this definition focuses attention on the changes in students that result from learning experiences”*. (Duke, 2005)

Neste sentido, o autor afirma que a aprendizagem só faz sentido se o aluno aplicar o que aprende, o conhecimento e/ou uma *“skill”* de uma forma significativa, que faça a diferença e tenha um significado para o aluno. Ou seja, não basta ao aluno memorizar e dar a resposta certa. É necessário que ele compreenda o porquê de uma determinada resposta e consiga extrapolá-la em diferentes contextos.

### **Por onde começar?**

Duke aponta a importância de, enquanto professores, definirmos quais as metas que pretendemos que os alunos atinjam (os objectivos), não só durante um semestre, ou num mês, mas a cada aula, sendo que uma meta pode necessitar de várias aulas para ser atingida. No entanto é importante que esta esteja bem definida em todos os momentos.

O autor relembra que no estudo da música, de uma forma geral os objectivos mais comuns são: o tocar ou cantar uma determinada peça, estudo, exercício, escala, vocalizo, sem parar, com todas as notas, ritmos e palavras corretos. A maior parte dos

alunos consegue atingir esse objectivo: as notas estão lá todas, os ritmos estão corretos, não faltou nenhuma palavra do texto, e fizeram-no sem interrupções, talvez até de forma memorizada. E quanto à qualidade da performance? Ao ouvirmos as interpretações desses alunos, percebemos que falta a qualidade do som, as nuances entre as dinâmicas, a pureza e clareza das vogais e de todo o texto, a afinação correta de todas as notas, as diferentes frases e ideias musicais bem pronunciadas... mas ainda assim, os alunos atingiram os objectivos pretendidos, certo? Conseguiram tocar/cantar a peça toda sem nenhum “erro”. Desta forma o autor afirma que é importante que, em cada objectivo proposto, as várias componentes técnicas e musicais sejam trabalhadas, pois o objectivo principal de ensinar música e um instrumento musical em específico não é o aluno conseguir tocar uma determinada peça mantendo o tempo, mas conseguir tocar qualquer peça sabendo como manter o tempo; não é conseguir cantar uma canção de forma afinada, mas conseguir cantar qualquer canção de forma afinada, não é o aluno conseguir diferenciar as dinâmicas numa determinada peça, mas conseguir que ele consiga diferenciar as dinâmicas em qualquer peça. O repertório dado é um meio para atingir e dominar certas competências, e não um fim em si mesmo. Assim, ele refere que o mais importante são os objectivos que nos levam ao “como” tocar/cantar, e não aqueles que nos dizem “o que” tocar/cantar. O autor defende que este é um princípio que deve ser adoptado a partir da primeira aula, e que deve guiar toda a instrução do aluno. Desta forma, tudo aquilo que será trabalhado nas aulas terá um sentido prático para o aluno, pois ele depressa compreenderá que pode aplicar o que aprendeu em diferentes contextos (neste caso num repertório variado).

*“The real goal – the meaningful, substantive, far-reaching goal – is for students to become superb musicians, doing all of the things that superb musicians do, irrespective of what is being played or sung at the moment” (Duke, 2005)*

### **As tarefas e as etapas de aprendizagem**

Ao estar claro qual é o objectivo a atingir, podemos começar a desconstruí-lo em várias partes, criando várias etapas de aprendizagem. Mas porque é importante criar várias etapas quando podemos focar-nos logo no objectivo final?

*“On any given day, a teacher can make any student seem like the most capable, competent learner or the most bumbling, incompetent boob on the planet, according to the sequence of tasks that the teacher asks the learner to do” (Duke, 2005)*

Para que o aluno consiga manejar certas competências, que por vezes são complexas e sofisticadas, é necessário abordá-las de uma forma simplificada e, à medida em que o aluno demonstre ter compreendido e autonomize essas

simplificações, podemos ir moldando a estrutura do que ele já sabe, reorganizando-a, tornando-a em algo que, apesar de novo, ele consegue compreender e executar.

No ensino do canto, por exemplo, para cantar uma frase de forma fluída tanto tecnicamente como musicalmente – ou seja o objectivo final – existem várias componentes técnicas e musicais que ele deve conseguir manejar para chegar a esse objectivo: a correta respiração diafragmática, a utilização do apoio, o jogo entre a altura palatal e a máscara, a correta articulação das palavras bem como a transmissão da mensagem escrita (...). Como pedir a um aluno que está a iniciar os seus estudos que cante uma frase, em que todas estas componentes devem estar presentes, sem que numa fase prévia, todas elas tiverem sido explicadas e trabalhadas?

É a forma como as várias componentes são apresentadas ao aluno que vai determinar o seu sucesso ou insucesso, e aqui o autor relembra que não é apenas o resultado (sucesso) do objectivo final que é importante, mas o sucesso que o aluno obtém a cada aula, a cada nova competência (skill) que lhe é apresentada. *“I’m talking not only about success in accomplishing long-term goals, but more immediately in terms of student accomplishment moment to moment during the course of instruction” (Duke, 2005)*

Desta forma, é necessário que o professor tenha uma ideia clara do percurso que o aluno deve percorrer até ao objectivo final, seja de uma competência (skill), seja da execução de uma obra. Assim, é possível criar nesse percurso várias etapas, pequenas aproximações (como designa o autor) que conduzirão o aluno a um determinado conhecimento. Ao procedermos desta maneira estamos também a proporcionar que o aluno compreenda as várias componentes de uma determinada acção, de um determinado aspecto técnico ou interpretativo, permitindo que ele se desenvolva de uma forma consciente, para que veja nesse objectivo algo prático e possível de aplicar em outras situações.

*“Conhecer a estrutura da tarefa e apresentá-la ao educando é criar condições para que ele perceba como é que os vários elementos que a constituem se organizam para formar o todo” (Tavares. J., Alarcão, I., 1992)*



**Figura 6** - Primeira aproximação do percurso até ao objectivo final (Duke, 2005)

A primeira aproximação, ou a primeira tarefa, que é exposta ao aluno deve ser algo de fácil compreensão ou execução, com uma grande probabilidade de sucesso. Desta forma começamos a evitar logo de início o sentimento de frustração por parte do aluno e cultivamos, desde a primeira aula, a motivação necessária para continuar a estudar determinada matéria, criando um hábito correto no que diz respeito ao comportamento e ao pensamento. Depois da primeira abordagem é necessário que o aluno tenha a oportunidade de por em prática (de forma correta) várias vezes, não basta após várias tentativas falhadas avançar depois de apenas uma tentativa acertada. Para que essa nova habilidade se instale tanto física como cognitivamente no aluno, ele necessita de a praticar, e de acertar, o maior número de vezes possível.

Basta fazer isto apenas na primeira aula? Na lição seguinte podemos começar por introduzir um novo conceito? A resposta a ambas as perguntas, diz-nos o autor, é: não. Como podemos esperar que um aluno ao conhecer e abordar um conceito pela primeira vez o domine após uma lição? Mas se ele até conseguiu fazê-lo nessa primeira aula, tendo tido várias ocasiões para o demonstrar! No entanto, no espaço de tempo entre a primeira lição e a seguinte, no seu estudo em casa, muito provavelmente o aluno já não se recorda de tudo aquilo que foi explicado na aula, ou das várias correcções e orientações dadas pelo professor durante as várias execuções de uma tarefa. Pode, inclusive, ter criado um hábito errado devido a esse lapso. Assim, o autor aconselha que em cada início de uma nova aula, devemos começar pelo que foi abordado na aula anterior. Diz ainda que, se for apenas a segunda aula do aluno, devemos partir do início, como se o aluno nunca tivesse ouvido falar desse assunto antes. E porquê? Porque desta forma estamos a fortalecer um hábito de trabalho, estamos a reforçar o conhecimento que o aluno já possui, dando a oportunidade de ouvir de novo e de experimentar de novo, de, se for o caso, extinguir logo na segunda aula um hábito errado que o aluno desenvolveu nesse espaço de tempo, não permitindo que este se implante no corpo e mente do aluno. Ao criarmos no aluno uma maior consciência sobre o processo de uma determinada tarefa, estamos a dar-

lhe as ferramentas necessárias para o seu estudo diário e para a sua abordagem a novos conceitos, ao permitir que o que consideramos “a base” esteja correctamente compreendida.

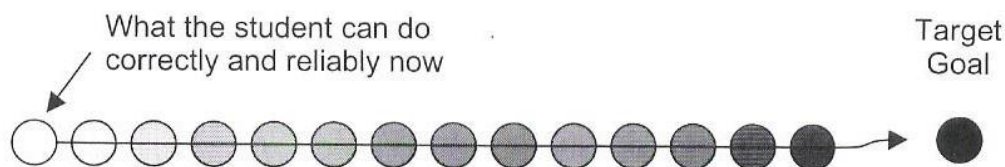
*“Start from scratch – every day (...) start from the most fundamental aspects of whatever it is you are teaching, and have the students demonstrate these fundamentals precisely and consistently before moving to more demanding tasks in which the probability of student’s performing correctly is lower” (Duke, 2005, p 95)*

No entanto, ao depararmo-nos com esta linha de pensamento, assalta-nos outro... “como podemos avançar se estamos sempre a começar pelo início?” Aqui o autor coloca-nos duas situações distintas: na segunda aula, pedimos ao aluno para repetir o que fez na primeira aula. Como já foi explicado, existe uma grande probabilidade de o aluno errar, pois nesse espaço de tempo não foi possível para ele assimilar na totalidade o conceito aprendido. Após os erros cometidos pelo aluno, o professor terá de enumerá-los e, aí, explicar de novo tudo de início, para que o aluno não volte a errar. No entanto ele já errou, algo que ele já percebeu pela reacção do professor, e que vai desembocar numa reacção para com ele próprio. No entanto, se ao iniciar a aula o professor começar por explicar e demonstrar de novo tudo de início, como se fosse uma repetição da primeira aula, e depois, pedir ao aluno que execute uma tarefa, enquanto é guiado (de novo) pelas instruções do professor, as probabilidades de ele errar são menores, pois o conceito anteriormente aprendido foi reforçado e o aluno, ao ter uma maior probabilidade para o sucesso na tarefa, ficará mais motivado para a realizar e, conseqüentemente, para avançar para a etapa seguinte. Desta forma, é mais fácil conduzir o aluno para que este adquira bons hábitos de trabalho, pois este torna-se mais consciente daquilo que tem de fazer o que proporcionará uma melhor prática de estudo. Assim é possível avançar, embora tenhamos começado pelo início!

*“Your choice is whether to address the principles after the student has performed unsuccessfully by correcting his errors, or before he performs, thereby setting him up to perform successfully and obviating many errors” (Duke, 2005)*

Depois da primeira etapa estar consolidada pelo aluno, pode-se prosseguir para a próxima etapa. Esta não deve divergir fortemente da primeira no que diz respeito à sua complexidade. Assim, criamos (de novo) a oportunidade para o aluno de continuar a cimentar aquilo que já foi aprendido, ao mesmo tempo que introduzimos um aspecto novo, sem que este crie limitações na compreensão e execução. O objectivo será sempre criar hábitos fortes e produtivos de trabalho por parte do aluno, daí que a sequência entre as tarefas, deva ser lógica e de fácil correlação entre elas.

starting place to an instructional goal.



**Figura 7** - Várias aproximações/etapas até ao objectivo final (Duke, 2005)

E se, na passagem para a quinta etapa, por exemplo, nos apercebemos que o aluno precisa de mais tempo na quarta etapa. Voltamos atrás, voltamos à última etapa em que o aluno foi bem sucedido, para que ele recorde todo o processo, experimentando e repetindo de novo, e depois, vamos introduzindo de novo o novo conceito, a diferença é que nesse momento, o aluno já teve mais tempo para consolidar aquilo que já tinha sido aprendido, estando a sua mente e corpo mais predispostos a assimilar algo novo, pois encontrou de novo a motivação para o fazer. De novo, estamos a avançar por termos começado pelo início!

É importante ainda neste processo, que o professor identifique o que é mais importante corrigir “hoje” num determinado momento para melhorar a performance a cada aula, e não tentar corrigir tudo de uma vez. Assim como na aprendizagem é necessário criar várias aproximações a um determinado objectivo, na correcção e extinção de problemas é necessário também criar várias aproximações para esse efeito. O papel do professor é conseguir antecipar aquilo que será mais benéfico para o aluno e que mudanças positivas ele conseguirá de facto realizar nesse curto espaço de tempo e que o conduzirá da melhor forma na correcção de eventuais erros ou maus hábitos de trabalho. É importante que tudo seja claro para o aluno, para que esteja sempre consciente do processo e do que é necessário fazer “agora”, em todas as etapas.

## **A prática**

Para que todas as aproximações/etapas obtenham sucesso, potencializando a chegada ao objectivo final, é necessário prática. É um princípio aceite que, no estudo de um instrumento musical é necessário praticar. Mas qual a melhor forma de o fazer? Para muitos praticar significa repetir, uma, duas, três, as vezes que forem

necessárias. Mas será que repetir, apenas por repetir, será a melhor forma de praticar?

*“All learning requires active practice” (Duke, 2005)*

A prática é essencial, independentemente se tentamos dominar uma competência cognitiva ou física e queremos realmente compreender aquilo que tentamos dominar, como refere Duke (2005): *“No practice, no understanding”*.

Mas saberão os alunos qual a melhor forma de o fazer? Como saberemos nós, professores, que os nossos alunos estão capacitados para praticar, de uma forma correta, no seu estudo diário, sem estarmos presentes? O autor responde: *“(…) by practicing practicing in our presence” (Duke, 2005)*

Nas aulas, não basta só que expliquemos o que eles têm de fazer, é necessário que os alunos, na aula, tenham a oportunidade de praticar e de tirarem eles mesmos as suas conclusões. É normal que um aluno que está a iniciar os seus estudos numa determinada matéria, ainda não tenha o conhecimento, as competências e a predisposição para tirar as suas próprias conclusões. No entanto, se a cada etapa de aprendizagem, as tarefas que lhe forem apresentadas focarem no que é realmente importante para o desenvolvimento de uma determinada competência (*skill*), permitindo que o aluno compreenda os aspectos fundamentais, o primeiro passo para o desenvolvimento do seu sentido crítico está dado. Após as primeiras tarefas terem sido concluídas com sucesso, ao darmos uma tarefa semelhante, cujo foco seja o mesmo das anteriores, podemos questionar o aluno sobre o que ele acha que deve fazer para completá-la. Assim, o aluno procurará em experiências anteriores qual foi o processo que o conduziu à solução desejada, e aí, já terá ferramentas para dar uma resposta. Desta forma, foram criadas as condições para que ele, no seu estudo individual, crie o hábito de relacionar o que aprendeu com o que tem de fazer num determinado momento, assim como reforça a sua motivação para o fazer, ao sentir que já tem competências para isso. Assim a sua prática será mais consciente, não estando apenas a repetir por repetir, mas procurando focar no que realmente importa a cada repetição, não existindo tanta probabilidade de criar maus hábitos de trabalho. *“(…) that students have opportunities to demonstrate what they know and are able to do independently every time they meet whit you.”(Duke, 2005)*

Como foi citado anteriormente toda a aprendizagem requer uma prática activa, ou seja, uma prática onde o pensamento está direccionado, onde o aluno é uma participante activo na sua aprendizagem. Para tal, em cada aula é necessário não só questionar o aluno, mas incentivá-lo a aplicar aquilo que ele já sabe em novos contextos, pois não basta o “saber algo”, é necessário “aplicar esse algo”, essa é a verdadeira essência da competência. Tal só é possível através de uma prática correta e consistente, e quanto mais oportunidades o aluno tiver para o fazer, melhor será a sua aprendizagem e consolidação de competências.

*“It is advantageous for us as teachers to think about the assessment of learning not in terms of what students know, but instead in terms of how students use what they know to accomplish goals” (Duke, 2005)*

Desta forma o papel do professor, não deve ser só dar a matéria, mas essencialmente implementar as competências nos alunos, permitindo que estes tenham oportunidade para se testarem, para experimentarem, para verbalizarem, para praticarem. Só podemos esperar a excelência por parte dos alunos se formos nós, enquanto educadores, a cultivar a excelência em cada aula, em cada tarefa que propomos ao aluno. *“You have to do someone in to competence” (Duke, 2005)*

Para isso não é necessário dar sempre o repertório mais complicado possível, mas um repertório que seja adequado em cada momento, onde o aluno tenha uma grande probabilidade de sucesso ao aplicar as competências aprendidas, promovendo sempre a qualidade da performance. Porque damos apenas uma ou duas hipóteses aos alunos de testarem o seu conhecimento por período de aulas, por exemplo? Porque apenas um teste? Porque apenas uma audição? O autor nota que não é necessário termos a cada duas aulas uma prova, ou um teste dito formal. Basta que em cada aula, num determinado momento, deixemos que seja o aluno a procurar uma resposta a um problema, ou até, que seja ele a identificar um possível problema, ou erro, que tenha ocorrido numa das várias tentativas executadas na aula. É importante que o aluno sinta, no decorrer da sua instrução, que também ele desenvolve a habilidade de se avaliar e de se corrigir, pois não é esse o propósito da aprendizagem? É claro que nos primeiros anos de instrução, necessitará da ajuda do professor para o fazer, para o guiar na forma de pensar e na forma como encara os obstáculos. No entanto, também é necessário que o aluno seja estimulado a procurar as respostas. “E se o aluno errar?” Então procuramos que ele entenda porque errou!

*“Making mistakes is an accepted part of learning new things just about everywhere except in school” (Duke, 2005)*

É importante que os alunos vejam o erro como parte do processo de aprendizagem. Ao errar estão a aprender, pois é desta forma que seleccionam quais os processos que os conduzem, ou não, aos objectivos propostos. No entanto, é necessário que após o erro o aluno seja direccionado para a resposta certa de uma forma activa, ou seja, ele deve perceber porque deve seguir por um determinado percurso e não pelo outro, e quais as implicações de ambos. Como refere Mouly (1970) *“o processo de tentativa e erro tende a ser muito ineficiente, do ponto de vista da aquisição, se não for reforçado por compreensão posterior, será ineficiente, também, do ponto de vista da retenção e da transferência”*

Muitas vezes encontramos alunos que têm medo de responder a uma questão, pois não querem errar. O nosso papel enquanto professores deve ser, também, o de aceitar os erros dos alunos. Como pode um aluno procurar uma resposta certa, se tem medo de falhar? Porque não está habituado a ser testado, não está habituado a pensar. Daí que o autor tenha referido a importância de, a cada aula, encontrar

momentos em que o aluno seja testado. Se este tipo de situação for algo comum na sua instrução, o aluno desenvolve desde o início a capacidade de pensar, de procurar uma resposta, de avaliar o que fez. *“Students don’t learn as a result of what teachers tell them. Students learn as a result of what teachers have students do.” (Duke, 2005,)*

O objetivo deste tipo de abordagem é que o aluno consiga relacionar e transferir os conhecimentos e capacidades que já possui para outras situações. Como já foi referido o repertório deve ser um meio para desenvolver conhecimentos e habilidades, assim sendo, ao estudar um novo repertório o aluno deve ser capaz de o abordar com a bagagem que traz de experiências anteriores. A isso se chama, em psicologia, Transferência.

### **A Transferência**

Pode-se dizer que a transferência é o objectivo final da aprendizagem. No entanto, será que os alunos conseguem fazê-lo? O autor refere, após a análise de várias experiências, que os alunos não o fazem de forma automática, mas que é possível que os alunos aprendam a transferir os seus conhecimentos para diferentes contextos.

A psicologia cognitiva diz-nos que a Transferência ocorre através de dois mecanismos: um que envolve a utilização consciente de vários princípios, e o outro que envolve de forma inconsciente a aplicação de hábitos de comportamento.

*“Transfer requires not only that students understand principles but also that they recognize the applicability of those principles in a novel context” (Duke, 2005)*

Os princípios são todas as informações que o aluno recolheu durante o seu processo de aprendizagem, as várias partes necessárias para uma determinada competência, por exemplo. Se no caso do estudo do canto, o aluno aprendeu a respirar e a gerir o ar de forma correta enquanto trabalhava um determinado repertório, deve estar consciente dos mesmos princípios relativos à respiração no estudo de um repertório novo. A forma de respirar e de gerir o ar não mudou apenas porque o repertório é diferente.

A correta prática, e consequentemente os hábitos de comportamento que ela origina, é que irá permitir a automatização de certas competências. No entanto o autor alerta que não é só a prática física que é importante, mas também a prática intelectual, do pensamento. É necessário ensinar o aluno a pensar, a estar concentrado nos aspectos mais importantes daquilo que tem de fazer. *“Often overlooked is the fact that habits of thought also develop through repetition, just as physical habits do” (Duke, 2005)*

O autor dá o exemplo da correta posição para tocar um determinado instrumento. Ao iniciar os estudos, quando é pedido ao aluno que se coloque na posição correta para tocar, ele tem de pensar na posição dos pés, dos membros, do tronco, da

distância entre si e o instrumento, da posição que o arco deve ter ao tocar na corda, na posição das mãos ao tocarem nas teclas. Tudo isto é um processo que exige do aluno um pensamento direccionado e correto, para que o objectivo final – a correcta posição para tocar – esteja correcta. Com o tempo, sendo este processo repetido inúmeras vezes, chegará um momento em que o aluno automaticamente se colocará na “posição para tocar” de forma inconsciente, pois todo o processo foi já mecanizado, tornando-se um hábito de comportamento, apesar de no passado ter exigido um grande esforço físico e intelectual. Assim, o autor relembra de novo a importância de, em todas as tarefas que propomos aos alunos, estas focarem nos aspectos técnicos e musicais mais importantes, para que o seu pensamento seja direccionado da melhor forma, e o aluno seja consciente de todo o processo. É através da repetição que se vão criando os hábitos, mas é necessário que a repetição tenha sempre um significado para o aluno, seja na aula, seja no seu estudo individual.

### **O Objectivo Final**

*“For the developing musician, the goal is no longer to play a given piece beautifully, but to play beautifully (period).” (Duke, 2005)*

Ao longo dos seus ensaios, Duke afirmou a importância da consciencialização dos alunos para as diversas componentes técnicas e musicais durante a sua instrução, defendendo que esta clareza e direcção de pensamento os conduzirão ao objectivo final: a música.

O objectivo será sempre o tocar ou cantar servido a música. No entanto, é necessário que os alunos adquiram as competências necessárias para o conseguirem fazer pois a música vive das nuances interpretativas e são elas que motivam os alunos a aprender um determinado instrumento. Duke deixa-nos ainda um exemplo muito recorrente: muitas vezes os alunos participam em master classes com grandes intérpretes e professores na expectativa de aprenderem mais sobre essas mesmas nuances performativas em repertórios complexos e sofisticados que tentam dominar, sendo confrontados com o “voltar ao início”, onde são trabalhadas questões como a respiração, como articulam todas as vogais, como posicionam a mandíbula... são de novo confrontados com os aspectos iniciais e fundamentais no domínio de um determinado instrumento. Esses performers e professores reconhecem nesses aspectos a importância devida, defendendo-os, pois sabem pela sua experiência que se estas competências não estiverem dominadas, não será possível discutir e trabalhar as nuances interpretativas de uma determinada frase musical, pois ainda não estão criadas as condições para o fazer.

É importante que desde o início da sua instrução, o aluno seja consciencializado para esses aspectos fundamentais, atribuindo neles a importância devida. Cabe ao professor estruturar tarefas que cumpram esses objectivos, procurando sempre uma

clareza no pensamento do aluno e uma definição clara das várias etapas de aprendizagem, promovendo uma prática coerente e eficiente, possibilitando que o aluno adquira as competências necessárias para pensar, praticar, tocar e fazer música, com a melhor qualidade possível, independentemente do seu nível de aprendizagem.

## **A investigação - acção**

### **Conservatório e o meio envolvente**

Capital de distrito a cidade de Coimbra tem cerca de 150.000 habitantes e um total de 435.000 habitantes no total da sua área metropolitana e localiza-se na Região Centro de Portugal, a 120 km sul do Porto e a 195km a norte de Lisboa, situando-se nas margens do Rio Mondego e acerca de 40 km a leste da Figueira da Foz.

É uma cidade famosa pelos seus monumentos, igrejas, bibliotecas, parques e jardins, animação nocturna e centros comerciais. Alguns vestígios arquitectónicos são datados do tempo em que era a cidade romana de Aeminium (o aqueduto e criptopórtico), assim como do período em que foi capital de Portugal (de 1139 a cerca de 1260). Tendo o seu poder político declinado no final da Idade Média, Coimbra começou a evoluir como centro cultural com a fundação da escola do Mosteiro de Santa Cruz (1131), onde estudou Santo António de Lisboa, e mais tarde a fundação da Universidade de Coimbra em 1290, uma das mais antigas da Europa.

A sua riqueza depende principalmente da sua Universidade – com cerca de 23.000 estudantes, não contando com outros estabelecimentos de ensino superior – mas também em escritórios, lojas, na indústria tecnológica e de ciências de saúde, serviços administrativos, financeiros, de direito e de assistência médica especializada. O artesanato encontra-se também bem representado pela tapeçaria tradicional e olaria e nos arredores da cidade é possível encontrar, para além da silvicultura, uma dinâmica produção de horticultura, vinhas e pecuária.

Internamente a cidade está ligada por uma rede de autocarros – os SMTUC (Serviços Municipalizados de Transporte Urbanos de Coimbra). É também um centro ferroviário e tem serviços de autocarros inter-regionais. Em Cernache está também um aeródromo para recreação e voos regionais.

É importante referir que a canção de Coimbra ou o fado, celebrizado pelos estudantes, acabou por se fixar nas tradições da cidade, tornando-se actualmente uma atracção turística

## Objecto de investigação

### Apresentação do projecto

Ao deparar-me com uma aluna que apresenta várias facilidades no canto, nomeadamente a agilidade vocal, fui confrontada com as seguintes questões: o que fazer com uma aluna que demonstra, com tão tenra idade, alguma agilidade vocal? Será que é necessário despende tanto tempo com questões técnicas, como seria no caso do aluno dito “normal”? Ou poderei avançar desde cedo para um repertório mais complexo aproveitando as capacidades da aluna?

*“It should never be forgotten that instrumental playing is a skill. If learning an instrument is to lead to a lifetime of enjoyment rather than a lifetime of frustration, it is necessary that the skills of any instrument be taught correctly and thoroughly from the start” (Fletcher, P., 1989)*

Apesar das capacidades demonstradas pela aluna, considerei importante a clarificação de todos os aspectos técnicos constituintes do canto. É necessário que a aluna compreenda noções como respiração intercostal, palato alto, máscara, articulação, apoio técnico, apoio musical (...). Se a consciencialização destas componentes, tão essenciais ao acto de cantar, não for cultivada desde os anos iniciais de estudo, chegará um momento em que o aluno se deparará com problemas derivados do estudo de repertório mais complexo em que necessitará dessas ferramentas. No entanto, se elas não lhe foram apresentadas, como pode qualquer aluno aperceber-se da sua importância? Duke (2005) revela a importância desta problemática ao dar o exemplo de, no ensino do piano, ser pedido aos alunos que toquem uma determinada passagem de forma mais suave. Mas o que significa tocar “de forma mais suave”? Para que os alunos compreendam, os professores começam por explicar o carácter da obra e as emoções que ela transmite, esperando que os alunos tenham a maturidade necessária para compreender determinadas emoções. O aluno tenta assim, depois de todo o discurso do professor, tocar a passagem de forma suave, mas sem sucesso. Após algumas tentativas (falhadas) o professor muda de abordagem, começando por explicar de que forma os dedos devem tocar nas teclas, de que forma deve ser feita a passagem de uma nota para a outra. Depois destas questões técnicas estarem elucidadas, o aluno após algumas tentativas, consegue tocar a passagem de forma suave. Mas porque foi necessário este tipo de processo? Porque foi necessário o aluno sentir-se confuso, tentar (várias vezes) e falhar, criando nele o sentimento de frustração? Porque não começar logo por explicar o que é necessário fazer tecnicamente e, depois de estar assimilado, relacionar esse aspecto técnico com o carácter da obra e das emoções que são possíveis transmitir com uma competência que o aluno já compreende e domina?

No ensino do canto assiste-se à mesma problemática. Muitas vezes assistimos a indicações como “pensa que o carácter desta obra é bastante etéreo”, sendo o objetivo

que o aluno consiga cantar a obra de forma fluida e leve. A primeira pergunta que o aluno faz para si próprio é “o que significa etéreo?” – e está iniciado o problema.

Porque não explicar ao aluno o que significa cantar leve e fluidamente? Porque não desconstruir esses objetivos em aspectos técnicos e trabalhá-los nas aulas, começando por aproximações simples até chegar ao resultado pretendido? Aí, o aluno perceberá que o ar corre sem interrupções e que não precisa de exercer força e criar tensões nos músculos responsáveis pela pressurização do ar e nas pregas vocais, não exigindo um esforço desnecessário para cantar. Desta forma ele concluirá que o canto é livre, como se fosse algo leve, fluido. Após a chegada a esta conclusão, será o momento de falar no carácter da obra, pois o aluno já possuirá as ferramentas técnicas que o permitem transmitir.

Assim, no decorrer das aulas procurei transmitir à aluna de forma clara os aspectos técnicos que considere mais importantes em cada fase de aprendizagem, procurando implementar nela a sua importância e também a procura de respostas, a procura do “porquê” e do “como” tão necessários para o estudo deste instrumento. O facto de ser um instrumento que não é visível nem palpável, exigindo um grande trabalho intelectual, torna este tipo de problemática mais urgente e de necessária reflexão.

Será apresentado o repertório trabalhado pela aluna durante o ano lectivo assim como as abordagens técnicas em cada obra, tendo como foco a procura de conexão entre os conceitos abordados numa peça e a sua praticabilidade em diferentes peças, para que a aluna percebesse que tudo aquilo que lhe foi transmitido não tinha como finalidade a correta execução de uma determinada peça, mas principalmente a correta execução de qualquer peça que lhe fosse apresentada.

Neste sentido, nos últimos meses de trabalho, incentivei a aluna que tentasse descobrir a resolução para os problemas/obstáculos que iam surgindo no seu estudo, sempre tendo em conta a informação que lhe tinha sido facultada assim como as várias experiências e tarefas a que foi sujeita durante o seu percurso de aprendizagem. O objetivo prendeu-se com o potencializar da capacidade da aluna para relacionar os conceitos aprendidos e aplicá-los em novos contextos, criando nela uma maior consciência das várias constituintes que pertencem ao canto.

## Apresentação do objecto de estudo - aluna

A aluna escolhida para a prática de Ensino Supervisionada foi a Beatriz Ramos, de 15 anos, matriculada no ensino articulado, estando a frequentar o primeiro ano de canto.

As seguintes informações foram obtidas através de uma conversa informal com a aluna depois das aulas.

A Beatriz viveu no Entroncamento, com os pais e irmã mais nova até aos 15 anos, local onde iniciou os seus estudos musicais. Começou a estudar piano aos 6 anos, tendo aulas particulares, por incentivo da mãe, que também tinha estudado este instrumento. No entanto, desiste das aulas, para estudar ballet. Esta decisão prendeu-se com o facto de ter várias amigas que também frequentavam esta actividade, motivando-a a frequentá-la também. Desta forma inicia os estudos nesta actividade na escola *Es-passo de Dança*.

Aos 8 anos decide que quer continuar a estudar música e deixa o ballet. Matricula-se na escola de música *ChoralPhydellius*, onde tem aulas de formação musical e coro, iniciando aos 11 anos o estudo em guitarra clássica, tendo concluído o 5º grau.

A aluna refere também a importância do incentivo dos avós na sua infância, ao oferecerem-lhe CDs de música erudita para ela ouvir, cultivando assim o gosto pela música e por diferentes estilos musicais.

A par do coro da escola de música, participa ainda no coro da paróquia onde reside, tendo assim um maior contacto com a música coral e vocal.

Incentivada pela sua professora de coro, tem algumas aulas de técnica vocal, aos 14 anos, cerca de 4 meses antes de decidir prosseguir os estudos em canto no ensino secundário.

Devido a uma mudança de trabalho da mãe, a família da Beatriz muda-se para Coimbra, onde a Beatriz passa a frequentar a Escola Secundária Rainha das Flores e o Conservatório de Música de Coimbra, em regime articulado, no ano lectivo de 2015/2016.

A aluna menciona ainda que decidiu em criança que queria fazer algo na música a nível profissional, embora na altura não estivesse especificado na sua mente em que vertente. No entanto, o seu gosto pela música foi incentivado pelos pais que estiveram sempre presentes nas suas audições durante o seu percurso académico e que, sempre que surgia a oportunidade, a levavam a ver concertos. A aluna refere ainda que tem o apoio dos pais se desejar levar os seus estudos musicais a um nível superior e profissional, não lhe colocando qualquer tipo de entraves.

Neste momento o objetivo da aluna é conseguir ingressar no ensino superior em Canto.

## Sessões de trabalho

*“We cultivate excellence by expecting students to demonstrate excellence – depth of understanding and fluency of skills – and by providing numerous opportunities for them to do so” (Duke, 2005)*

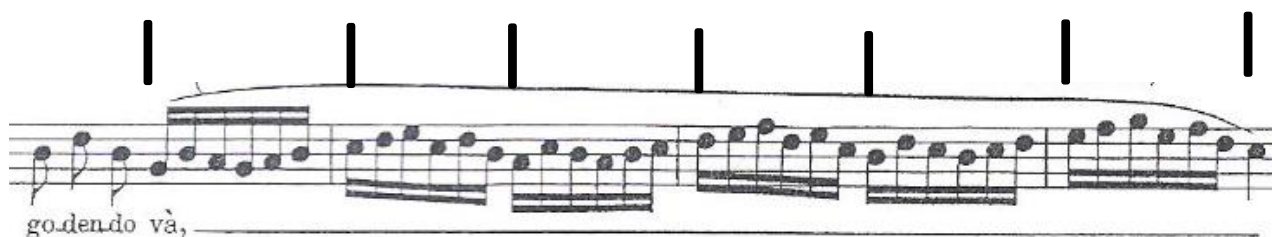
Nas seguintes páginas, está exposto o tipo de trabalho realizado ao longo do ano com a aluna, estando exposto o repertório trabalhado assim como as estratégias abordadas, procurando seguir algumas das directrizes dadas por Robert A. Duke nos seus ensaios em *“Intelligent Music teaching”*.

### Va Godendo - Handel

Para dar início ao estudo desta peça, foi falada a importância da respiração intercostal e da flexibilização do diafragma. (Aula 28 de Outubro)

Antes de começar a cantar, é importante que seja conquistada uma estrutura a isso favorável. Assim, ao falar-se na respiração intercostal, foram mencionadas as costelas flutuantes que ao serem móveis permitem que o pulmão se expanda e dilate a musculatura que, ao ser trabalhada desta forma, potencializando a mobilidade natural das costelas flutuantes, será desenvolvida possibilitando a sua flexibilização. Resumindo, desenvolver-se-á toda a musculatura abdominal. Assim, a aluna compreende que na inspiração, tem de existir um alargar de todo o seu diafragma, e não apenas num dos seus pontos – pois ela estava a concentrar todo o seu “ar” na zona da barriga, junto ao umbigo. Desta forma, cria-se uma estrutura capaz de suportar a pressurização do ar, bem como a potencialização do mesmo.

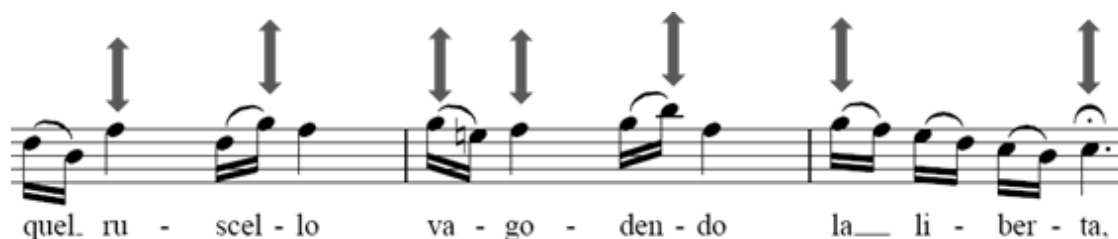
Depois da estrutura criada, o próximo ponto foi o da agilização diafragmática. Foi importante que a aluna compreendesse que não precisa de entrar em tensão muscular; mas que deve existir sempre uma pressurização de base, que deve ser contínua, ao longo de cada frase. Assim que esta pressurização for homogénea, é possível criar alguma articulação no diafragma, inclusive, escolher pontos de apoio mais importantes numa frase, para que esta seja maleável e não estática. Para tal, foi explicado que, para já, seria necessário pressurizar um pouco mais na primeira nota de cada tempo, e que depois podia aliviar um pouco essa pressurização, para que não entrasse em tensão muscular. Apesar destas indicações a aluna continuou também a pressurizar nas notas agudas, não deixando que este apoio de frase musical interferisse com essa questão técnica, algo que foi gratificante observar.



Para que esta questão da pressurização mais assertiva, em momentos importantes da obra, fosse mais bem compreendida, utilizou-se um elástico. Cada vez que tinha uma nota mais aguda esticava o elástico e quando a linha melódica descia podia relaxá-lo um pouco. Ao fazer este jogo, entre o “esticar” e o “relaxar”, a aluna compreendeu que nesses momentos:

- 1) Devia pressurizar mais na zona do apoio e elevar ainda mais a zona do palato mole – que é o ponto onde o ar tem de chegar e conseguir girar, devido à forma cúpular dessa zona. Dessa forma, ao conseguir girar consegue sair pela boca de uma forma direccionada e controlada. Se essa cúpula não existir o ar apenas irá embater numa “parede” que não o direccionará para a saída (pela boca) mas que o fará voltar para baixo, criando tensões na zona abdominal;
- 2) Que podia relaxar a zona do apoio, sem no entanto perder por completo a pressurização do ar.

Desta forma, ficou com uma imagem visual daquilo que o corpo tinha de fazer naquela secção musical.



Ao pensar no esquema de aproximações proposto por Robert A. Duke, decidi quais os aspectos que seriam mais relevantes e importantes trabalhar com a aluna desde o início: a respiração, a flexibilização diafragmática e a subida do palato mole. A escolha destes 3 aspectos técnicos prendeu-se à correlação entre eles, pois estão em harmonia e sinergia, sendo o objectivo que a aluna consiga pensar neles como se pertencessem a um mesmo movimento (o objectivo final). Assim, dividi esse objectivo em 3 aproximações: sendo a primeira a respiração (correta) na prática do canto que vai permitir a criação de uma estrutura favorável a essa atividade; a segunda a potencialização e gestão dessa estrutura e a terceira a activação da zona que vai

receber o ar potencializado pelas duas anteriores (o palato mole). Estes são os três aspectos que considere essenciais no início dos estudos da aluna e que foram trabalhados durante o ano lectivo, para que se fixassem cognitivamente e fisicamente no corpo da aluna.

O ponto técnico seguinte a ser trabalhado nesta obra foi o conceito de procurar sempre o mesmo espaço de articulação em todas as vogais. (Aula 6 de Novembro) Foi referido que a zona de articulação se encontra junto aos últimos dentes e que a partir desse ponto a vogal, ou seja o seu “som”, deve ir em direcção ao palato mole, ou seja, sempre em altura. Desta forma, as vogais podem soar mais homogêneas entre si, no que diz respeito à sua colocação e afinação consequente.

Apesar de terem sido trabalhadas todas as vogais, o trabalho deste tipo nesta ária incidiu maioritariamente na vogal [a], por ser a mais recorrente no texto a ser cantado.

Esta peça voltou a ser trabalhada no segundo período, e foi possível aferir que a aluna assimilou os conceitos trabalhados no período anterior, nomeadamente os de altura do palato mole e de gestão da respiração. Desta forma, foi necessário introduzir um pouco do conceito de máscara, para que a colocação se mantivesse sempre alta e o brilho natural da sua voz não desaparecesse. (Aula 9 de Março)

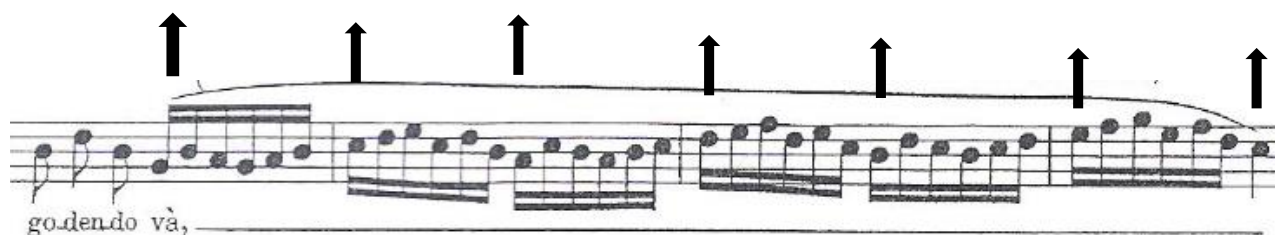
Foi explicado à aluna que na nossa face, existem cavidades ressoadoras, neste caso, na zona do nariz e das maçãs do rosto, e que são estas zonas que, ao serem estimuladas, nos conferem o brilho natural da voz, bem como a potencialização do seu timbre. Assim, é necessário combinar a altura palatal, que nos confere as condições para que o ar possa girar e vibrar, e a máscara, que providência ao timbre aparecer bem como auxilia na afinação de cada nota.

Como a aluna tem a tendência em deixar cair os finais de frase, foi-lhe pedido que levantasse a ponta do nariz nessas secções, pois desta forma era mais fácil para ela ativar os ressoadores, pensando que ao elevar a ponta do nariz, activava (“abria”) a zona das bochechas.



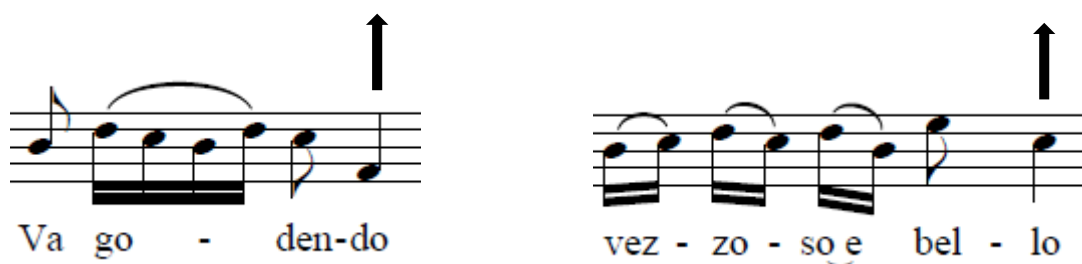
Na secção com a coloratura mais longa foi pedido o mesmo exercício, na primeira nota de cada tempo. Foi pedido o levantar do nariz, pois a aluna demonstra facilidade em activar a máscara e as ressonâncias nessa zona pensando dessa forma.

Como nessa secção predomina a vogal [a], estava a ter alguma dificuldade em manter a colocação no mesmo sítio, apesar da sua facilidade natural em frases deste tipo. Com este trabalho a aluna conseguiu chegar ao final da frase com uma maior gestão do ar, pois ao não permitir que a colocação ficasse baixa, o ar pôde sair sem entraves não criando tensões desnecessárias.



Na semana seguinte, foi feito o mesmo tipo de trabalho. (Aula 18 Março) No entanto, a aluna demonstrou ter estudado bem os conceitos aprendidos na aula anterior, estando a ária mais bem dominada, assim como a existência de uma melhor clareza no texto e na sua mensagem, o que influencia a interpretação da aluna de uma forma positiva, pois torna-a mais ágil e leve, que são os objectivos pretendidos.

Foi apenas corrigida em alguns momentos; no final das frases foi dito à aluna que deve manter o palato mole sempre alto, para que a colocação não fique caída o que dificultará a entrada na frase seguinte.



Ainda na questão dos finais de frase, foi explicado que não deve cerrar os maxilares, mas deixá-los relaxados para que o ar possa sair livremente sem criar tensões desnecessárias. Neste caso em específico, deveria deixar a vogal ter o seu som puro e não deixá-lo fabricado, pois a vogal [a] tem uma abertura que lhe é intrínseca.



Na cadência, apesar de estar bem mais controlada e homogênea do que no primeiro período, foi lembrado que antes de atacar a nota aguda deve respirar bem para os intercostais, e ao cantar a nota, manter uma posição mais vertical dentro da boca, como se alongasse a vogal, para não escancarar demasiado a boca, no sentido em que o ar seja gerido da melhor forma e com uma direção mais correta.



No terceiro período, esta obra foi trabalhada em algumas sessões extra-aulas, com a aluna, no sentido de aperfeiçoar algum trabalho técnico, pois nem sempre o tempo de aula permite este tipo de trabalho.

*“Teaching well begins with our formulating a vision of students as accomplished, literate, inquisitive, skilled, thinking musicians” (Duke, 2005)*

Como refere Duke, é importante ensinar os alunos a pensar. Assim, durante as aulas fui questionando a aluna sobre várias questões técnicas e sobre a sua aplicabilidade na resolução de problemas. No terceiro período procurei em alguns casos que fosse a aluna a encontrar, usando os conhecimentos até aí adquiridos, possíveis soluções para alguns dos obstáculos que ia encontrando na execução das obras. Não basta explicar o que ela precisa de fazer, é necessário que seja ela a encontrar respostas, recorrendo aos conhecimentos que lhe foram transmitidos e às experiências de aprendizagem anteriores.

Antes de começar a cantar, a aluna foi questionada sobre as questões técnicas que achava serem importantes para a execução desta ária, assim como as secções em que sentia mais dificuldades.

P - Nesta peça sentes que precisas de um legato, na tal linha contínua do ar, mais longo?

B - Sim, nas coloraturas. Mas também penso em agilizar o diafragma como no staccato, ou seja na musculatura.

Foi na primeira frase em que sentiu mais dificuldades, especialmente quando a frase está no sentido descendente; sente dificuldade em manter a altura e também por vezes a afinação.

P - O que deves então fazer nessa situação de frase descendente?

B - contrariar o pensamento de “descer”: pensar em continuar o legato; na máscara e em altura no palato mole.

Desta forma foram então feitos alguns exercícios na primeira frase.

1) Foi feita a primeira frase com o auxílio de uma palhinha. A aluna cantou a frase na vogal [u], enquanto soprava para uma palhinha. Ao ser uma vogal utilizada pela professora cooperante nas aulas, decidi também recorrer a ela em algumas situações, para criar uma linha mais contínua e homogênea no trabalho feito com a aluna.

P - Onde percebeste que tens uma tendência para “cair”?

B - Frases descendentes.

P - Vamos tentar perceber se isto acontece na primeira nota que desce, ou já na anterior mais aguda (foi repetido o exercício).

Constatou que é já na nota anterior (à descida) que deixa cair o espaço alto. Assim, marcou com uma seta ascendente na partitura essa nota, para ter um “lembrete” visual de que precisa de pensar mais em altura.



Foi também lembrada que, por vezes em frases ascendentes, pensamos só em altura nas notas agudas; no entanto, é necessário pensar já em altura antes, ou seja, para preparar as notas agudas.

Desta forma, repetiu o exercício e parou nas notas Dó e Mi, para procurar a altura necessária e aferir se tinha o espaço necessário ou não.



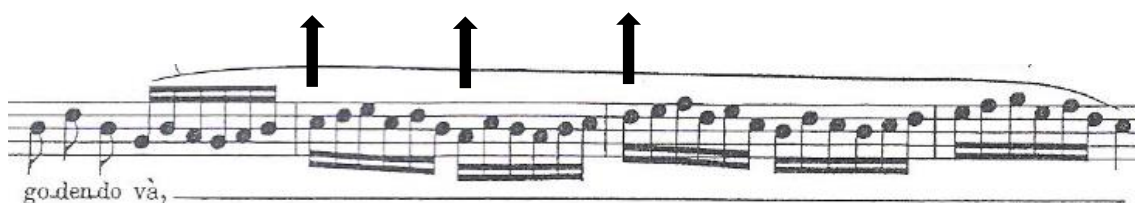
Depois deste exercício repetiu a mesma frase, com a vogal [u], pois é uma vogal em que lhe é mais fácil atingir a altura palatal. Obteve já um melhor resultado, apresentando uma frase mais homogénea no que diz respeito à colocação.

Ao passar com o texto, verificou uma tendência em cair na palavra “*vezzoso*”, sendo lembrada que precisa de continuar a conquistar a máscara, mesmo que esteja já no final da frase, ou seja, é necessário continuar a activar os ressoadores.

Na secção seguinte a aluna foi questionada sobre em que notas deveria pensar em dar um extra de altura palatal. Sugeri as seguintes notas assinaladas na figura abaixo.



Quando questionada sobre a secção de coloratura a aluna sente que deixa de ter flexibilidade no diafragma, e consecutivamente começa a tensar. Assim, foram marcadas na partitura alguns pontos de apoio importantes (apoio musical), para contrariar a necessidade de apoiar em todas as notas, promovendo a tal flexibilização diafragmática.



Após esta marcação, repetiu esta frase inicialmente com a palhinha e depois na vogal [u], constatando que não é necessário exercer tanta força na musculatura, mas apenas pressurizar (Gravação 1)

Por último, ao passar a mesma secção já com o texto, foi alertada que deveria atacar a primeira sílaba “Go” assente na estrutura conquistada na respiração.

Reflexão: em que assenta esta peça? – Num legato mais ágil, com a flexibilidade do diafragma (musculatura).

### Sessão 25 de Maio

Nesta sessão passámos algumas frases da ária para avaliar a evolução da aluna: o que já estava consolidado e o que era necessário continuar a ajustar. Ao cantar a primeira frase foi visível a evolução no que diz respeito à condução e gestão do ar, do apoio e também do jogo entre a máscara e o palato alto. Desta forma, pedi que se concentrasse em relaxar mais os maxilares. (Gravação 2)



Nesse sentido, sugeri que aproveitasse o som das vogais nos finais de frase.



O final da ária está também mais flexível e com uma melhor articulação das vogais.  
(Gravação 3)



### Un Moto di Gioia - Mozart

29 Abril

Apesar de ter sido vista uma vez numa aula do primeiro período apenas de passagem, foi no terceiro período que a ária foi melhor trabalhada. Neste terceiro período foi bastante trabalhada a questão do apoio, ou melhor, da importância dos pontos de apoio em cada frase. Apesar de a aluna compreender que é necessário apoiar nas notas mais agudas, para promover a subida e controlo do ar, foi explicado que para agilizar as frases e para as conduzir de uma forma mais fluida é necessário encontrar pontos de apoio, o chamado apoio musical, para que as notas não fiquem todas demasiado marcadas e o movimento natural da frase não seja perdido.



Assim, ao iniciar a ária foi relembrada para a importância do apoio e que não o deveria largar na nota aguda, mas que deveria continuar a pressurizar enquanto a nota durasse, pois a aluna tinha alguma tendência para fechar a boca durante a nota, bem como largar o apoio antes de tempo.



Nesta secção, quando tem “*non sempre è tiranno*”, a aluna deve caminhar para o agudo e não marcar todas as notas, para não perder o fluxo de ar e a agilidade. Na descida, depois da nota aguda, é importante que não perca a máscara e essas ressonâncias frontais, para que a colocação não fique comprometida.



Como a aluna estava a encontrar alguma dificuldade em encontrar o espaço de colocação nesta subida, por estar a tentar relaxar a zona do queixo, a professora cooperante sugeriu que ela executasse esta frase com a consoante [r], para que a aluna pudesse sentir as ressonâncias frontais de uma forma mais imediata.



R\_\_\_\_\_

Assim, a aluna recordou que o ar tem de passar por todas essas ressonâncias, independentemente do relaxamento do maxilar inferior. Concluindo, a aluna precisa de sentir que o ar deve ter um percurso muito mais vertical dentro da sua boca.

Foi também cantada esta secção com a vogal [a], a partir da nota mais aguda, para que pudesse atacar logo de início a nota sobre a altura palatal. Depois destes dois

exercícios a aluna conseguiu executar de uma melhor forma esta frase, com uma colocação mais alta e um fluxo de ar mais contínuo.

Foi perceptível que em algumas frases a aluna não estava a conseguir encontrar o equilíbrio entre a articulação diafragmática e a altura palatal. Assim, foi sugerido que cantasse algumas frases em staccato na vogal [u], para conseguir encontrar esse equilíbrio. Neste seguimento, foi também referido que o ataque das notas deve ter mais energia diafragmática.



Num encontro seguinte, para perceber se a aluna tinha compreendido bem o que foi trabalhado na aula, foi perguntado quais eram as secções em que sentia mais dificuldade.

B – Antes da subida em “*tiranno*”

Procurou-se então encontrar os motivos que conduziam a essa dificuldade e também procurar soluções. Assim, foi referido a importância do relaxar do maxilar inferior, ou seja, de não cerrar a articulação, fazendo o jogo entre máscara e palato mole.

Foi também sugerido que deveria subir a ponta do nariz (para ativar a máscara e os seus ressoadores) em “*sempre*”, especialmente quando tem a vogal [e], para não perder o brilho e a colocação e conquistar ainda mais máscara na nota aguda, em todo o seu tempo de duração, e não abandonar logo na nota descendente.



A aluna correspondeu bem a estas questões, no entanto, ainda cerra a articulação e, conseqüentemente, a boca nos finais de frase.

Na secção seguinte foi questionada sobre o que deveria fazer para resolver possíveis problemas.

B – Preciso de máscara e elevar a ponta do nariz



P - O que pensas, no geral, desta peça?

B – Em Legato e bastante articulação no diafragma, como se fosse em staccato.

P - Precisas também de abrir mais a tua articulação, pois encontra-se ainda muito fechada e sempre que tiveres a vogal [e] – máscara/ subir a ponta do nariz.

Na aula seguinte (11 Maio) foi trabalhada a relação entre apoio e palato alto e na importância do ar girar logo na primeira nota, para que toda a frase tenha um fluxo contínuo de ar.

A relação entre apoio e palato alto deve ser sempre um jogo de contrastes. Por exemplo, ao atacar a frase “*Il fato...*” o palato deve estar bem alto e o apoio deve estar a pressurizar bem em baixo, para que a nota não seja apenas atirada mas atinja as ressonâncias pretendidas.



Esta questão foi trabalhada também noutras secções da ária, tendo a aluna de executar algumas inicialmente na vogal [u], por lhe ser mais fácil encontrar a altura palatal desejada, como foi no caso da secção abaixo apresentada.



Depois de terem sido trabalhadas estas questões técnicas foi pedido à aluna que cantasse a ária pensando mais no texto e no significado daquilo que estava a dizer. Ao concentrar-se mais no texto a aluna conseguiu obter uma sonoridade mais leve e fluida, que era o objectivo pretendido.

### **Seufzer, Thränen, Kummer, Noth – Bach**

13 Janeiro

Nesta obra, foram mais notórias as dificuldades da aluna em manter o palato elevado. Talvez por ser cantada na língua alemã, que é uma língua mais fechada em comparação com a língua italiana. Foi também perceptível que a junção do conceito de máscara e palato elevado a estavam a confundir um pouco, pois deixou que a sua posição ficasse demasiado horizontal, focando-se apenas na máscara.

Assim, no decorrer da obra foi-lhe pedido que, para já, se concentrasse apenas na importância da altura do palato. Que o interior da sua boca, deveria formar uma cúpula, que deveria estar sempre elevada, para que o ar, em todas as notas, conseguisse atingir o mesmo ponto de vibração.

A aluna apresentou algumas melhorias, no entanto, apresenta a articulação ainda bastante cerrada. Para resolver esse problema, foi pedido que relaxasse o maxilar inferior, e que apenas pensasse em elevar o maxilar superior. Por vezes, a aluna conseguiu obter o relaxamento pedido, no entanto a sua colocação ficou um pouco baixa, pois levou na mesma direcção o seu maxilar superior, descendo a posição da máscara e do palato. Apesar destas ocorrências, a aluna deu-se conta das diferenças, notando quando a sua colocação ficava baixa.

Outra das questões em que foi necessário despende algum tempo, foi no ataque da primeira nota. A aluna não ataca a nota da melhor forma, pois fá-lo com a sua laringe contraída e com a posição palatal baixa. Assim, foi mencionado que o ataque deve ser feito sobre o espaço conquistado na inspiração, na zona intercostal, e com o

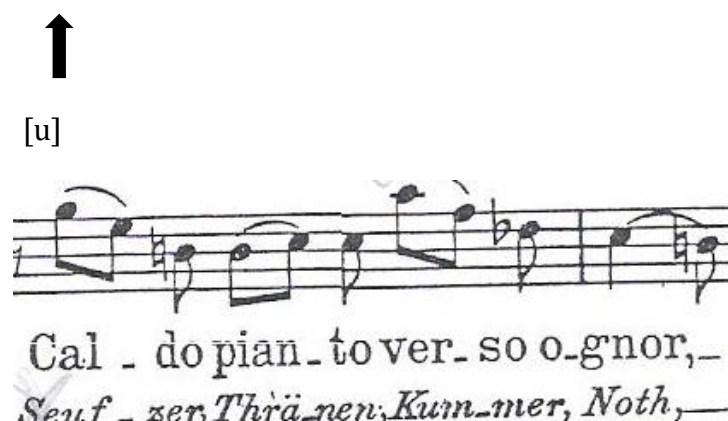
palato alto. Desta forma, o ataque é feito sobre o ar e não sobre a laringe, o que evita tensões desnecessárias e conduz a uma melhor colocação vocal.



pian - to nel - lo schian - to  
*Thrä - nen, ängst - lich Seh - nen,*

del - do - lor -  
*Furcht - und Tod -*

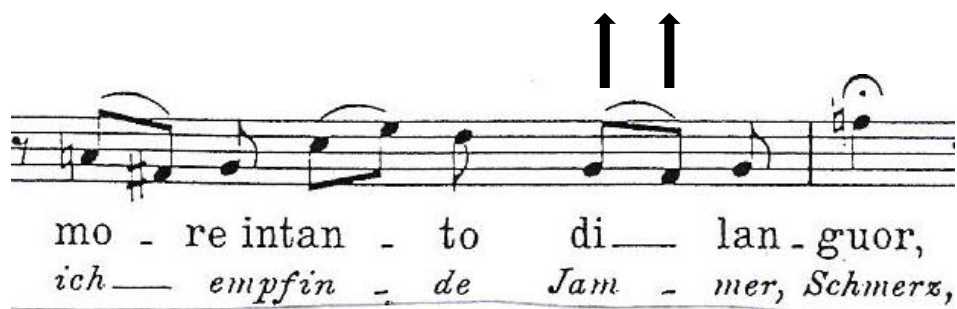
Para que esta questão ficasse mais clara para a aluna, foi pedido que cantasse a primeira frase na vogal [u], em que a primeira nota devia ser colocada já em altura palatal. Foi feito o mesmo exercício para as restantes frases. (12 Fevereiro)



[u]

Cal - do pian - to ver - so o - gnor, -  
*Seuf - zen Thrä - nen, Kum - mer, Noth, -*

Na passagem ao texto, foi sugerido à aluna que subisse um pouco a ponta do nariz, na palavra "Jammer", para que a colocação não descresse. Assim, conseguiria que a máscara potencializasse uma maior altura palatal, que seria necessária para atingir a nota aguda no final da frase.



mo - re intan - to di - lan - guor,  
 ich - empfin - de Jam - mer, Schmerz,

Como o elevar da ponta do nariz resultou bem para a aluna, esta hipótese técnica foi trabalhada em toda a obra. Ao pensar nesta questão a aluna conseguiu manter uma boa altura palatal, compreendendo desta forma igualmente a importância da máscara.

A aluna continuou a estudar a obra no mês seguinte, procurando colocar em prática as questões abordadas nas aulas. Assim, ao apresentar de novo a ária na aula seguinte (18 Março) apresentou já algumas melhorias, especialmente no que diz respeito ao ataque das primeiras notas de cada frase.

Foi corrigida numa secção em que tem um salto ascendente: neste salto deveria apoiar mais do que estava a fazer. Para a aluna compreender melhor o que tinha de fazer, repetiu esta frase com a consoante [v], em que automaticamente tem de ter o apoio activo. Assim, na passagem para o texto, obteve um melhor resultado, conseguindo obter um vibrato mais estável.



mo - re intan - to di - lan - guor,  
 ich - empfin - de Jam - mer, Schmerz,

Na frase posterior, foi sugerido que pensasse no ponto de chegada e não apenas em cada nota. Para isso, não poderia perder o espaço alto entre cada pausa, mas procurar mantê-lo, para que a colocação em toda a frase fosse mais homogénea. O facto de a frase estar dividida através de pausas, condicionou um pouco a aluna, pois começou a perder um pouco o sentido de frase. Para a ajudar o pianista acompanhador tocou algumas vezes as partes mais importantes do acompanhamento para que a aluna percebesse que toda aquela secção era apenas uma frase. Ao pensar nestas questões a aluna conseguiu atingir o objectivo pretendido.

cal - do  
*Seuf - zer,*

pian - to  
*Thrä - nen,*

ver - so, verso o.gnor.  
*Kum - mer, Kummer, Noth.*

No terceiro período, numa das sessões extra-aula (29 Abril), questionei a aluna tentando perceber qual era o pensamento técnico dela ao cantar esta obra.

B – Apanhar o salto “por cima”. Conquistar logo esse espaço e atacar a vogal aí, em altura.

P - Mas tens de pensar que é tudo para cima?

B – Não, o apoio e a laringe são para baixo (Gravação 4)

Assim, sublinhei que ela nunca deveria esquecer que, apesar do palato estar sempre alto, na inspiração a laringe deve estar baixa, para não entrar em tensão.

No que diz respeito à conexão entre o apoio e a nota de ataque sugeri que a aluna deveria aproveitar o som [z] da palavra “*Seufzer*” para conectar logo no diafragma.

cal - do  
*Seuf - zer,*

Como a aluna tem, naturalmente, a vogal [e], mais caída na colocação, sugeri que na segunda sílaba da palavra “*Seufzer*” deveria pensar nessa vogal, mais em máscara, subindo a ponta do nariz.

Quando tem frases na zona mais grave, foi referido que deveria colocar todas as notas em máscara, subindo também o nariz, para não perder o brilho e a afinação nestas zonas que são um pouco mais difíceis para a aluna, sendo estas questões apontadas na partitura.



Depois de cantar outra secção, a aluna foi questionada sobre o que ela achava que não tinha corrido bem. Ela referiu que foi na palavra “*nagen*” que perdeu a afinação.

Assim, foi lembrada que precisava de fazer o jogo entre máscara e palato alto, podendo subir um pouco também a ponta do nariz na vogal [e].



Na secção seguinte, por se encontrar numa zona grave, foi sugerido que pensasse em elevar a ponta do nariz em todas as notas, para que a afinação não ficasse dúbia.



Como conclusão, foi feita a questão “o que tens de pensar nesta peça?”, ao que a aluna respondeu:

B- atacar sempre em altura e na região média – pensar em máscara

Sessão 25 Maio

Neste dia, concentrámo-nos na importância das vogais. Como a língua alemã tem presente bastantes consoantes é importante que não tiremos importância às vogais. Desta forma, pedi à aluna que pensasse nas vogais de uma forma mais longa dentro da boca. (Gravação 5) Depois de cantar algumas frases a pensar no que lhe pedi, perguntei à aluna se achou mais fácil cantar desta forma. Ela respondeu que sim.

Apresenta uma grande evolução nesta obra, conseguindo atacar já com o palato alto e sobre a respiração, e também com os maxilares mais livres.

### Amar, mas saber amar – F. Lacerda

13 Janeiro

Nesta obra, a questão do palato alto foi melhor compreendida e executada, sendo necessário uma maior concentração na questão do ponto de articulação e do trabalho da máscara, para que as notas não perdessem o seu brilho.

Como é uma obra que se encontra maioritariamente no registo médio, a aluna tem tendência a perder o brilho, daí ser necessário, por agora, que ela exagere um pouco na questão da máscara com a altura do palato, para que esta fique mais bem automatizada.

Quando questionada sobre possíveis problemas a resolver na execução desta obra a aluna observou que a vogal [a] estava sempre um pouco baixa de afinação e concluiu que a isso se devia a articulação fechada. Como o texto começa com a vogal [a], da palavra “amar”, sugeri que pensasse esse ataque mais em altura, à semelhança do que pensava nos ataques da ária de oratória “*Seufzer; Thränen, Kummer, Noth*” de J.S.Bach, sendo essa uma altura em simbiose com a máscara.

Mais à frente perguntei em que ela devia pensar ao cantar as notas longas desta peça, ao que a aluna respondeu:

- mais altura
- mais apoio
- pensar que a nota cresce

Ou seja, tem de continuar a pressurizar, o “crescer” não pode ser só na “cabeça”, em altura, mas também no continuar da pressurização.

Foi referido ainda que é importante abrir os maxilares para que a articulação não fique cerrada e o ar possa sair sem entraves. Importante não deixar que a máscara vá no mesmo sentido do maxilar inferior; tem de existir sempre um jogo de contrastes entre os dois maxilares, dar a tal “mordida”.



P – Na frase seguinte, o que achas mais importante?

B – Preparar o agudo

P – E como?

B – O apoio vai cada vez mais fundo e preciso de mais altura. (Gravação 6)

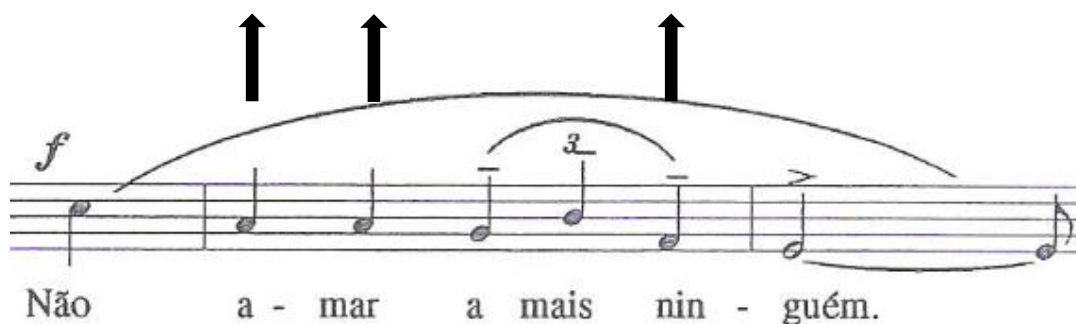


P – E na última frase, o que achas que tens de fazer?

B – Preparar a zona média

P - Porquê? Depois da zona média o que tens? Se reparares ainda sobes um pouco antes de voltares a descer. O que tens de pensar nas notas anteriores a essa subida?

B – Subir o palato.



## De los álamos vengo, madre – J. Rodrigo

Na primeira aula em que esta canção foi vista (3 de Fevereiro), foi explicado à aluna que esta é uma obra que pede um legato bastante contínuo, mas que tem algumas passagens com ritmos rápidos, o que pede uma boa articulação diafragmática.

Como a vogal [e], é uma vogal em que a aluna tem de uma forma natural uma colocação baixa, foi necessário trabalhar um pouco sobre cada início de frase, que começavam, na sua maioria, com a palavra “De”.



Desta forma, foi importante que a aluna colocasse esta vogal em máscara e com o palato alto. Para este objectivo, foi-lhe pedido que pensasse na vogal [e] no espaço de articulação junto aos últimos dentes (a chamada “abertura” no canto), com o palato mole bem elevado (a “cobertura”), e que todas as vogais seguintes deveriam estar neste ponto. Assim, a primeira frase da canção foi trabalhada várias vezes neste sentido, para que a aluna compreendesse que é importante que a colocação esteja já no ponto correto quando se inicia a obra não sendo algo que se possa encontrar só a meio da obra, pois aí o corpo estará já em tensão desnecessária.

Na aula seguinte (12 de Fevereiro) foram corrigidos alguns aspectos relacionados com o texto: em espanhol todos os [v] devem soar [b]; na palavra “casadas”, o [s] não deve ser dito como em português, que neste caso soaria [z], mas deve ser mantido o som próprio da consoante [s]. Nas passagens rápidas desta canção, foi necessário trabalhá-las com a vogal [u], pois a aluna estava a deixar cair a altura palatal, e é nesta vogal que, de uma forma mais natural, ela consegue conquistar esse espaço.



Numa outra passagem deste tipo, foi também necessário trabalhar em staccato inicialmente com a vogal [u], para que a aluna assimilasse qual a altura palatal necessária, alternando depois com a vogal [e], que é a vogal presente no texto. Este trabalho foi necessário, pois esta é uma vogal em que a aluna apresenta maiores dificuldades em manter uma posição alta. A alternância entre estas duas vogais com a vogal [u] permitiu que a aluna compreendesse que deve colocar a vogal [e] no mesmo espaço, em altura, e não pensá-la tanto numa colocação horizontal. Ou seja, todas as vogais devem estar “cobertas”.



Quando esta secção apresentou melhorias, trabalhou-se do mesmo modo a parte seguinte da frase. Posteriormente executou-se a frase completa.



Numa outra frase, a aluna demonstrou ter alguns problemas para articular todas as notas. Assim, foi feito o mesmo tipo de abordagem das frases anteriores. Foi trabalhada a secção em staccato com a vogal [u] e depois alternando esta vogal com a vogal [i], que é a vogal mais presente nesta secção do texto. Foi feita esta transição de vogais para que a aluna compreendesse que o espaço de colocação, ou seja, a chegada do ar deve ser sempre ao mesmo ponto, em altura, independentemente da abertura intrínseca de cada vogal e consequentemente da forma que ela ocupa dentro da boca.



A aluna demonstrou ter percebido o que fazer nas diferentes secções, precisando agora de automatizar todas estas questões.

No terceiro período, voltámos a estudar mais um pouco esta canção. Numa das sessões extra-aula (11 de Maio) que tive com a aluna, perguntei qual era o pensamento técnico que ela tinha para esta canção.

B - Apesar de ter de articular mais, como nos staccatos, preciso de ter sempre um bom legato e apoio, especialmente antes das notas agudas (para as preparar).

Assim, indo de encontro ao pensamento da aluna, que estava correto, foi importante encontrar os pontos de apoio essenciais em cada frase.

No final da primeira frase, a aluna antecipava o fechar da articulação; foi ressaltada a importância de não fechar a articulação enquanto a nota durasse e que devia continuar a pressurizar e a conquistar o espaço em altura.



Ao longo das aulas, a aluna foi instigada a marcar e apontar na partitura as reparações que lhe iam sendo feitas e, no seu estudo, a apontar os locais onde tinha encontrado dificuldades e a procurar soluções para os mesmos. Assim, reparei que na frase seguinte a aluna tinha apontado a importância da respiração intercostal. No entanto, esta marcação estava em cima da frase, quando deveria estar no local exato onde a aluna respirava. Assim, alertei a aluna que ao marcar na partitura, o deveria fazer no sítio onde respira, pois é aí que pode conquistar a estrutura pretendida. Se o tentar fazer a meio da frase, irá alargar na garganta, não sendo esse o objectivo pretendido. Os apontamentos na partitura são importantes pois conferem-nos uma imagem visual daquilo que temos de fazer mas, é igualmente importante, sermos o mais precisos possível nesses apontamentos, para evitar futuros erros ou dúvidas.

a) Marcação que a aluna tinha na partitura do símbolo da respiração intercostal



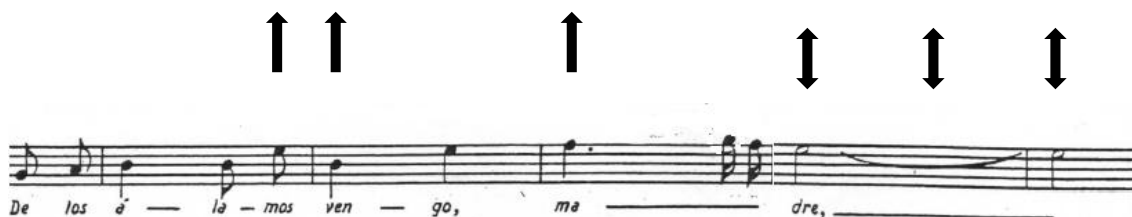
## b) Correção da marcação na partitura da respiração intercostal

Foi-lhe perguntado em algumas frases, em que pontos ela apoiava. Tal está demonstrado na figura abaixo.

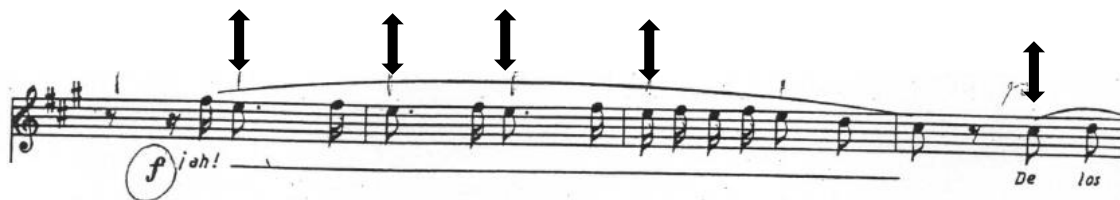
Como a aluna já apresenta alguma flexibilidade nesta frase, sugeri que diminuísse um pouco os pontos de apoio para alguns momentos mais importantes. Referi que, quando começamos a estudar uma peça, precisamos de ter mais pontos de apoio para adquirirmos flexibilidade e para que o corpo se habitue à obra, no entanto, depois deste trabalho estar consolidado, podemos reduzir um pouco esses pontos, para que não coloquem em causa a agilidade entorpecendo-a e criando rigidez. Assim, sugeri que apoiasse apenas no tempo 1 de cada frase. (Gravação 7)

Após cantar de novo esta frase com os novos pontos de apoio (apoio musical) a aluna conferiu que teve mais agilidade e que já não precisava de apoiar em tantos momentos.

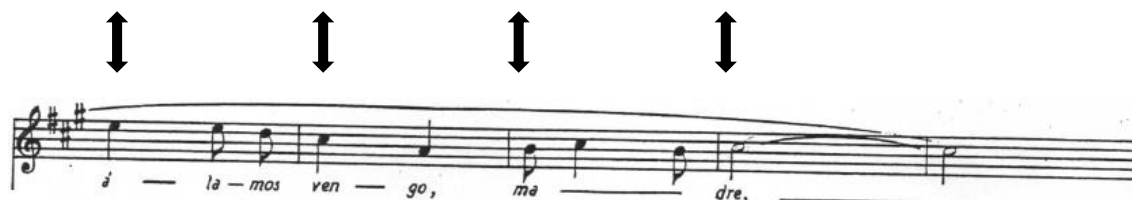
Na frase seguinte foi referido que a vogal [o] deveria ser mais longa em altura e que a última nota devia também ser mais apoiada até ao final da sua duração.



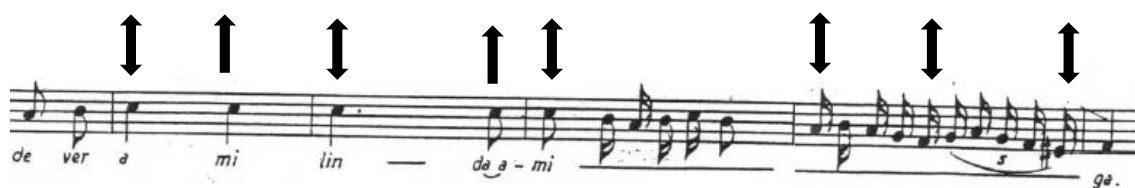
Passando à próxima frase, perguntei à aluna onde ela achava que estavam os pontos de apoio mais importantes. Na figura abaixo estão marcados os pontos de apoio sugeridos pela aluna.



Ao cantar estas duas frases, foi perceptível que estes pontos de apoio estavam corretos, sendo a aluna alertada apenas para a última nota: deve continuar a pressurizar em toda a sua duração, como se a nota crescesse (Gravação 8). Apesar da marcação do apoio musical ou de frase estar correta, lembrei de novo a aluna que nas notas agudas deve apoiar sempre, pois o apoio musical não pode substituir o apoio técnico.



Na frase seguinte a aluna apontou nos tempos fortes de cada compasso os pontos importantes de apoio. Sugeri ainda que, nas notas repetidas, desse um extra de altura.



Na última frase foi seguido a mesma esquemática, no que diz respeito aos pontos de apoio. Nesta fase a aluna já consegue cantar as várias frases tendo os pontos de apoio nos tempos fortes. Foi apenas alertada que estava a deixar a vogal [i] demasiado horizontal; devia pensá-la mais vertical e longa dentro da boca, tal como o fazia nas vogais [o] e [a] - (o jogo entre a abertura e a cobertura).



Sessão 25 de Maio

Nesta última sessão, perguntei à aluna, mediante o trabalho realizado ao longo do ano, em que devia ela pensar neste momento ao cantar esta canção.

B – Não cerrar os maxilares.

Como no texto desta canção predomina a vogal [a], cantou inicialmente apenas com esta vogal. Foi pedido que pensasse num [a] mais vertical, que parte dos últimos dentes até atingir o palato alto.

Assim, sugeri que sempre que tem num texto uma grande predominância da vogal [a], pensar muito na verticalidade dentro da boca, mantendo a sua abertura intrínseca, ou como também se designa no canto “estereofonia”.

### **Con qué la lavaré – J. Rodrigo**

17 Fevereiro

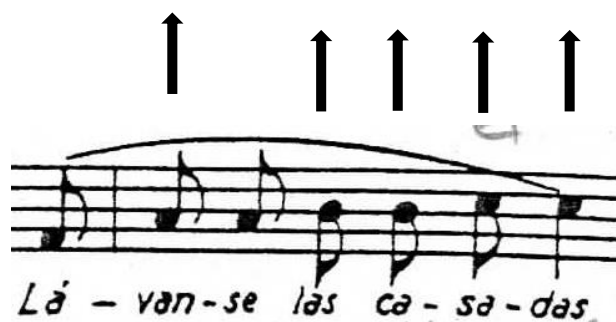
No início do estudo desta canção, foi seguido o mesmo esquema de trabalhado da canção “De los álamos vengo, madre”, do mesmo ciclo de Joaquim Rodrigo “*Quatro Madrigales Amatorius*”.

A primeira frase foi trabalhada inicialmente com a vogal [u], para que a aluna sentisse desde o início que o palato deve estar sempre alto, inclusive na primeira nota de cada frase, e não apenas na segunda ou terceira notas.



[u] -----

Posteriormente, quando a aluna mostrou algumas melhorias nesta vogal, passou-se a cantar com o texto. Tal como na última aula, foi abordada de novo a importância de ajudar com a ponta da máscara, o nariz, em algumas secções. Assim, foi pedido à aluna que o fizesse sempre que tivesse a vogal [a], que por ser mais aberta, a aluna ia descendo a colocação.



Como esta questão ajudou a aluna a manter uma colocação alta, foi pedido que também a usasse na vogal [e], para que tudo ficasse mais homogêneo.



De seguida, foi sugerido à aluna que principalmente na região mais grave desta canção, nesta fase inicial do estudo, usasse esta ajuda da ponta da máscara em todas as vogais.



Mais tarde, numa das sessões extra-aula, no dia 11 de Maio, trabalhámos de novo esta canção. Foi marcada na partitura a respiração intercostal, antes de uma frase longa em notas agudas, para que a aluna crie a estrutura necessária para suportar este tipo de frase. Foi também marcado na partitura a nota em que a aluna tinha uma tendência para deixar cair a colocação, procurando com esse apontamento, contrariar essa tendência.



Na frase seguinte, foi ressaltada a mesma importância da respiração intercostal e do alargar da estrutura diafragmática, especialmente em frases que apresentam notas agudas. Foi também lembrado que a frase caminha até às últimas notas, por isso é importante continuar a pressurizar e a conquistar a máscara até ao final da frase para que a colocação e a afinação consequente não sejam deterioradas.



Ao pensar nesta questão a aluna sentiu que a vogal [a] estava a ficar baixa na colocação. Assim, foi importante relembrar que apesar do palato mole dever estar sempre elevado, a nota deve partir da zona de articulação – para que a aluna tivesse uma imagem mais visual foi mencionada a zona dos últimos dentes dentro da boca (Gravação 9)

Para ajudar nesta abertura da vogal [a], foi também pedido que relaxasse o maxilar inferior, mas que esse movimento não deve condicionar a máscara; o maxilar superior deve manter-se alto.

Na frase seguinte, foi necessário apontar alguns pontos de apoio importantes, para que a colocação se mantivesse sempre alta e sustentada.



Numa das frases seguintes a aluna notou que a vogal [e], da palavra “dolo<sup>res</sup>” ficou baixa em termos de afinação. (Gravação 10) Para que isso não se repetisse foi dito que não podia perder o apoio na sílaba “lo” e o mesmo já antes na sílaba “ta” da palavra “cuitada”.



Neste sentido, foi também referida a importância de apoiar bem a penúltima nota de cada frase, pois desta forma será mais fácil “largar” a última nota em altura (sem deixar cair).

Após a canção ser trabalhada, perguntei à aluna, a título de resumo, em que deveria pensar ao cantar esta peça.

B – Legato – no sentido em que tem de ter sempre o apoio presente – importante encontrar os pontos de apoio.

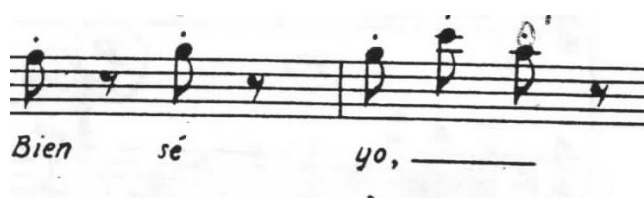
## De Dónde venis amore – J. Rodrigo

17 Fevereiro

A aluna apresenta facilidade em cantar em staccato, no entanto, para esta canção, foi ressaltado que o staccato que o compositor pede nesta obra é um staccato de expressão e de condução de frase. Por isso, o importante é acentuar nas notas mais importantes e não em todas, pois a aluna estava a perder um pouco a condução da frase.



Foi também referido à aluna que nesta canção era necessário pensar num espaço muito mais vertical dentro da boca, pois existem muitos saltos rápidos na região aguda. Desta forma, algumas secções foram trabalhadas em staccato na vogal [u], pedindo à aluna que pensasse nesta vogal bem longa dentro da boca.



A aluna apresentou facilidade nas notas agudas, precisando apenas de pensar num espaço mais vertical e no ar como um fluxo contínuo, como se estivesse a cantar em legato e não em staccato.

## Sessão 25 Maio

Nesta canção foi recordado que, apesar de ser necessária a agilidade do staccato, é necessário ter sempre um legato de base. Dar a importância de cada vogal ajuda a sentir sempre este legato, no entanto essa importância deve ser sempre dentro da verticalidade.



Na última parte da canção, sugeri que a aluna pensasse em todas as notas no mesmo espaço em altura, para que ao articular o diafragma para cantar em staccato, não surgissem tensões desnecessárias. (Gravação 11)

**Vos me matásteis – J. Rodrigo**

24 Fevereiro

Logo desde o início da canção a aluna estava a ter dificuldades em encontrar o mesmo espaço de articulação e altura em todas as notas, executando tudo com um espaço muito fechado no interior da sua boca e, conseqüentemente, com os maxilares tensos. Assim, foi pedido que executasse a primeira frase com a sílaba [io] em cada nota, para que conseguisse de uma forma mais óbvia encontrar o espaço em máscara e a altura palatal.





Ao atingir um resultado mais próximo do objectivo, cantou de novo as primeiras frases com o texto. No entanto, a vogal [o] continuava a estar com um espaço demasiado pequeno dentro da boca. Assim, foi referido à aluna que nesta primeira fase de estudo da canção, colocasse a vogal [o] no mesmo sítio da vogal [a], que é naturalmente mais aberta dentro da boca. Desta forma, com o tempo, será mais fácil para a aluna perceber que todas as vogais, apesar de terem sons diferentes, devem ser colocadas no mesmo espaço em altura, apesar de intrinsecamente algumas terem uma maior forma dentro da boca.



Na aula do dia 9 de Março, foi trabalhada a questão da máscara, recorrendo à subida da ponta do nariz para a activação da mesma e para auxiliar a subida do palato. Este trabalho foi feito em todas as frases da canção, marcando na partitura algumas das notas em que seria mais importante fazer este jogo entre máscara e palato alto.



Na semana seguinte (18 de Março), a aluna demonstrou ter trabalhado as questões abordadas nas aulas anteriores. Desta forma, avançámos para o passo seguinte, o relaxar dos maxilares, pois encontram-se ainda com uma posição muito cerrada. Neste sentido foi pedido à aluna que pensasse mais no sentido de frase, para onde cada frase se dirige, para que o fluxo de ar tenha um caminho mais correto. Como a aluna começou a concentrar-se mais no volume da voz, do que na condução do ar, foi sugerido que alongasse mais as vogais dentro da sua boca. Para este objectivo a aluna executou algumas secções da obra apenas com algumas vogais. Inicialmente as vogais usadas foram [io], no entanto, a aluna estava constantemente a deixar a vogal [o] numa posição demasiado caída. Assim, a professora cooperante sugeriu que se trabalhasse a obra sobre as vogais [a] e [e], em que a aluna conseguiu encontrar melhor o espaço da ressonância e conseqüentemente a altura palatal e espaço de articulação necessários. Assim, ao passar para o texto o canto tornou-se mais livre e homogéneo, estando os maxilares também mais livres de tensões.



Foi também observado na secção em que aparece no texto “*riberas de un rio*”, que o andamento pode ser ligeiramente mais rápido, também como uma alusão ao significado do texto que fala de um rio, que é algo fluido e contínuo.



Desta forma, quando aparece de novo a frase “*Vos me matásteis*”, temos um regresso ao tema principal, sendo sugerido à aluna que desse mais ênfase a esta frase, e que não entrasse nela de forma precipitada; foi também dito para a aluna pensar nas vogais como se fossem mais longas.



Passadas todas estas questões técnicas, foi comentado com a aluna que deveria pensar um pouco mais no significado do texto, pois apesar de dizer “*Vos me matásteis niña en cabelo*”, o significado é mais alegre e de exaltação do que a aluna estava a dar a entender, pois estava a levar o significado do texto para algo mais triste e conseqüentemente deixava cair a colocação e cerrava os maxilares.

### Die Lotosblume – Schumann

20 Abril

Como esta canção se encontra muito no registo médio e pede mais legato, a aluna tem tendência a perder um pouco da sua altura palatal, assim, foi sugerido que cantasse as frases com a palhinha na vogal [o]. Desta forma compreendeu que precisa de pressurizar mais na zona do apoio e que necessita de igual modo de manter a zona palatal alta em todas as notas para que o ar possa girar livremente.

Sendo as frases maioritariamente longas, foi apontado que ao cantar deve caminhar para os finais de frase, como se tivesse de cantar uma nota longa e precisasse de crescer essa nota. Assim, o canto não fica tão estático mas mais maleável.



Na sessão extra-aula do dia 22 de Abril, após trabalharmos a ária “*Va Godendo*”, continuámos o estudo nesta canção. Assim, perguntei à aluna em que deveria ela pensar ao olhar para a partitura.

B – Devo pensar num legato talvez um pouco mais assumido do que no *Va Godendo* (em comparação).

P - Onde notas mais dificuldades?

B – Numa das frases ascendentes.

Pedi então para que olhasse na partitura a frase a que se referia e tentasse encontrar a origem do problema. Depois de pensar um pouco teve a percepção que perdia a altura nas notas repetidas.

Assim, expliquei que em notas repetidas, deve pensar sempre que tem de atingir mais altura, ou seja, pensar sempre na cúpula e que o ar tem de chegar a esse ponto, e girar (pensar que é como se fosse uma nota longa que tem de fazer um crescendo).



Para sentir esse espaço em altura, cantou a frase com a palhinha. Ao passar para o texto, foi referido que o próprio, ao ser falado, se encaminha de forma ascendente assim como a última palavra “*freundlich*”, que deve permanecer em altura palatal.

Foram marcadas na partitura as respirações intercostais, que nesta canção são muito importantes, pois caracteriza-se por frases longas em que é necessário manter a pressurização do ar.

Neste sentido, a aluna foi alertada que o ataque na primeira nota deve ser já em conexão com o diafragma, dentro da estrutura conquistada na inspiração, e que não deve perder logo essa estrutura no ataque da primeira nota.

Apesar destes reparos técnicos a aluna estava ainda muito tensa, pois estava a pensar no apoio em força e não em pressurização, numa linha contínua. Assim, pedi à aluna que cantasse enquanto movia o braço em movimentos pendulares, para que o corpo ficasse mais livre e entendesse que o apoio é um movimento contínuo, mas que não pode funcionar em tensão muscular. Depois do exercício já se sentiu mais “livre” na respiração e com mais flexibilidade.

Ainda no que diz respeito à questão anterior, a aluna referiu que sente mais dificuldade nas notas agudas, sente que fica tensa; pois está já a gastar muito ar/ou a pressurizar de mais. Assim, cantou essas secções com a ajuda da palhinha para perceber a questão do legato contínuo.



Depois, cantou a mesma frase com a vogal [u]. Ao passar para o texto, percebeu que não pode perder a cúpula que tinha de uma forma natural com a vogal [u]. Foi também sugerido que aproveitasse o som [z], da palavra “sie” para activar o apoio diafragmático e que activasse a máscara no som [ai], da palavra “weinet” subindo a ponta do nariz. (Gravação 12)

Nesta canção, algumas das frases terminam com uma nota descendente. Assim, referi que nessas frases não podemos deixar cair essa nota. E questionei a aluna sobre qual seria o motivo.

B – Vai alterar o som.

P - E de que maneira? Se deixar cair logo na primeira frase, como fica a segunda?

B – Vou ter de fazer um grande esforço, e posso nem chegar ao fim.

P - Ou seja, se acabares uma frase sobre o palato alto, vai ser mais fácil começar a frase seguinte a partir desse ponto.

Para seguirmos esse raciocínio, concentrámo-nos nas primeiras duas frases da canção. E pedi à aluna que cantasse a última nota da primeira frase seguida da segunda frase, sem respeitar a pausa escrita na partitura. O objectivo foi que a aluna compreendesse que, apesar da segunda frase começar numa nota mais grave em relação à primeira frase, o palato deve manter-se sempre alto. Este exercício foi feito, numa primeira fase com a palhinha e depois com a vogal [u] (Gravação 13). Depois perguntei à aluna quais foram as sensações que teve e o que concluiu desses exercícios.

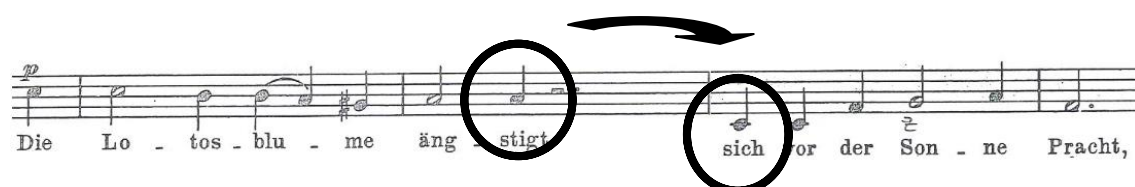
B - Assim o ar gira, é “mais fácil” e não me canso tanto.

P - Porquê?

B - Porque sinto que está apoiado no ar e não tem “esticões”. (Ou seja, sente que não precisa de empurrar o ar nalguns pontos da frase para compensar a perda de altura)

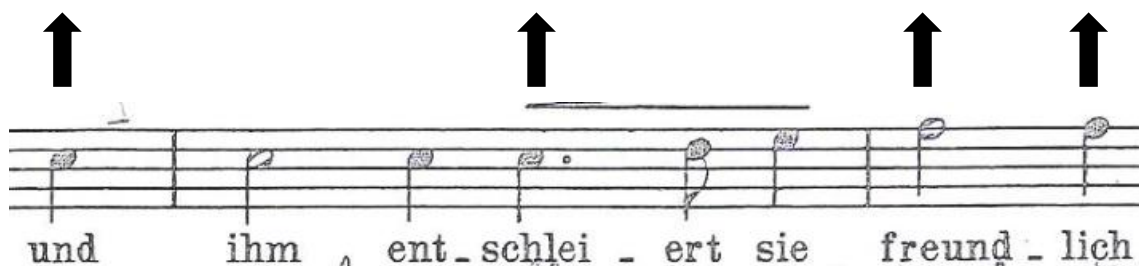
P - Se tiveres sempre a cúpula, o palato elevado, o que achas que acontece ao ar?

B – “Gira” e não volta para baixo, não criando tensões.

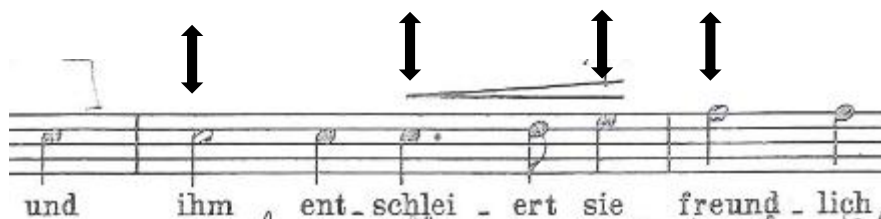


Por fim, foi passada a mesma secção com o texto, em que a aluna se deu conta de que precisava de ainda mais altura. Foi também alertada para não fechar a boca antes do tempo, enquanto a nota deve durar, para que o ar saia e não crie tensões ao voltar para baixo (Gravação 14).

Na aula de 22 de Abril, foi trabalhada a questão do ataque da primeira nota sobre a respiração intercostal, que vai potencializar a flexibilização diafragmática. Como o fluxo de ar não estava a funcionar da melhor forma, a aluna executou as frases com um zumbido e depois com a vogal [a], para sentir desde o início onde estavam as ressonâncias e a altura palatal necessárias. Como é uma peça que se encontra bastante na zona média a aluna nem sempre ativa da melhor forma a zona palatal, por isso foi explicado que, apesar da peça se encontrar nessa zona, aproxima-se também da zona de passagem, por isso, deve ter sempre a zona palatal bastante alta. Assim, o trabalho foi de encontro ao das aulas anteriores, para que a aluna automatizasse estes conceitos.



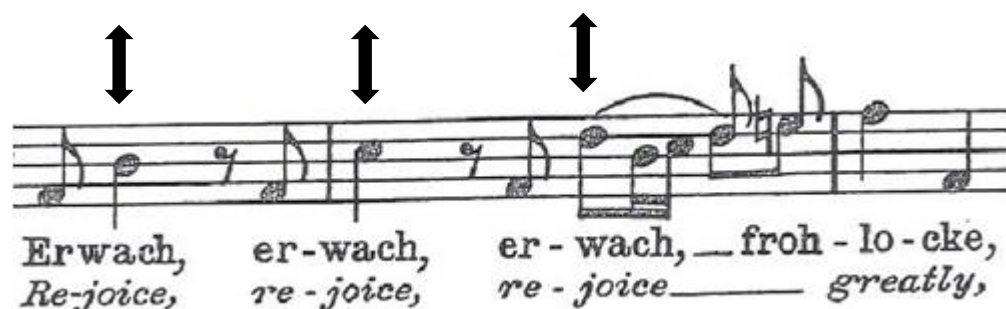
Esta canção voltou a ser trabalhada no dia 11 de Maio na aula, em que a aluna revelou ter assimilado o que foi trabalhado nas aulas anteriores, apresentando uma melhor condução do ar e das frases, necessitando apenas de encontrar alguns pontos de apoio necessários para que a frase não perdesse o seu sentido musical e também a colocação.



Nas frases em que a aluna se aproxima mais da zona de passagem foi também referido que deveria caminhar para ao final da frase e não marcar todas as notas, o que a faria perder o fluxo e a direcção do ar.

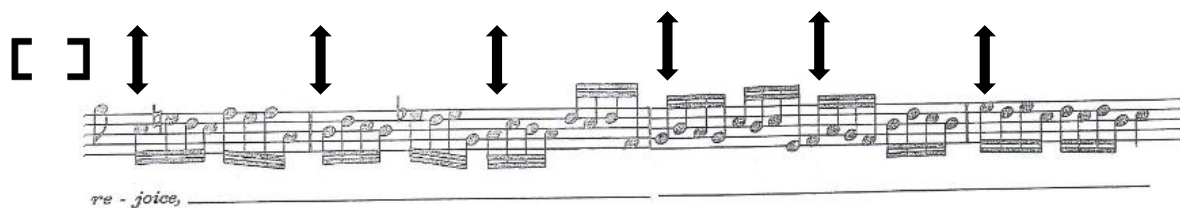
## Rejoice – Handel

Esta é uma obra com bastante coloratura em que a aluna demonstra bastante facilidade. No entanto é necessário que todas as frases e notas tenham uma colocação mais homogénea e foi nesse sentido que o trabalho progrediu na aula (20 de Abril). Logo na primeira palavra, “rejoice” a aluna estava a cerrar demasiado a sua articulação; assim, foi-lhe dito para alongar mais a vogal [o] na sua boca e a deixar o espaço de articulação mais livre. Após estas correcções a primeira frase foi feita de uma forma mais natural e fluida, com o ar a passar mais livremente.



Nas secções caracterizadas por coloraturas, a aluna executou-as cantando na vogal [o] enquanto soprava para uma palhinha, para que compreendesse que o ar deveria atingir o mesmo ponto em todas as notas e que o seu percurso não deveria ser interrompido ou alterado, mantendo sempre uma pressurização contínua. Assim, foram feitas as várias secções, primeiro com a palhinha e só depois com o texto; a aluna conseguiu assim compreender melhor o que lhe era pedido, conseguindo obter um som mais homogéneo em todas as notas, precisando ainda de trabalhar um pouco mais na questão do apoio e na flexibilização do diafragma.

Para resolver este problema foi referido que antes das grandes coloraturas deveria respirar bem para os intercostais e encontrar pontos de apoio, onde poderia pressurizar um pouco mais e depois aliviar ligeiramente, para não correr o risco de criar tensões musculares.



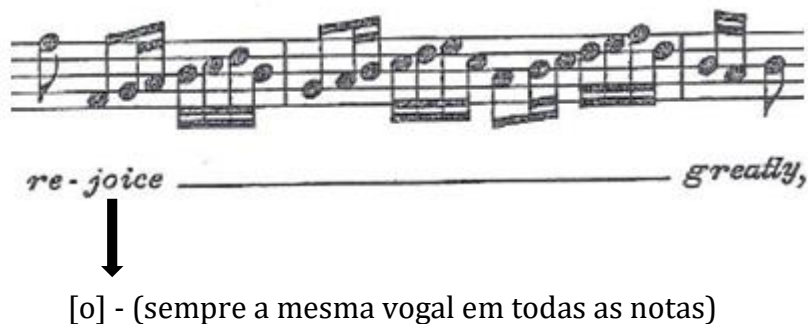
Na aula seguinte, 22 de Abril, foram trabalhadas apenas as secções com coloratura, pois são as que a aluna precisa de limar. Apesar de demonstrar facilidade

em frases deste tipo, é preciso homogeneizar todas as notas, para que todas tenham o mesmo espaço de articulação e altura.

Desta forma, cada secção foi trabalhada de uma forma inicial com a palhinha e depois com a vogal [o], que é a mais recorrente nestas secções. Apenas depois deste trabalho foram executadas com o texto.

Com a ajuda da palhinha, na passagem para o texto a aluna conseguiu encontrar de forma mais homogénea o espaço de colocação para todas as notas, mantendo o fluxo de ar contínuo, apesar de ainda encontrar algumas dificuldades nas notas descendentes. Aí, foi alertada que deve pensar da mesma forma que pensa nas frases ascendentes, para contrariar o que o corpo inevitavelmente vai querer fazer, que é relaxar demasiado a zona palatal.

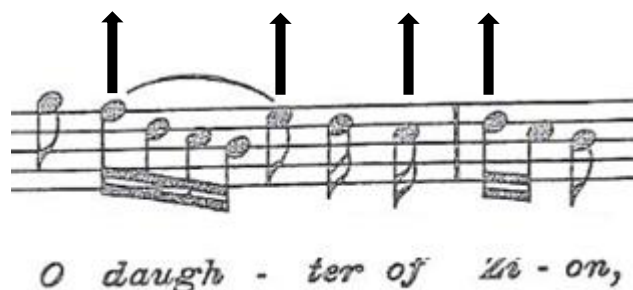
Foi também importante relembrar a questão da respiração intercostal. Antes deste tipo de frases é necessário ter uma boa inspiração, para que a primeira nota seja cantada sobre esta estrutura. Ao recordar esta questão a aluna conseguiu gerir melhor o ar em todas as frases, afirmando que as mesmas se tornaram mais fáceis de executar. Depois desta questão estar lembrada foi referido que não deve perder a cor da vogal neste tipo de frases, a vogal, neste caso [o], deve ser sempre a mesma, até ao fim da frase, para que tudo possa ser cantado de forma mais homogénea e livre, não correndo o risco de alterar a colocação das notas.



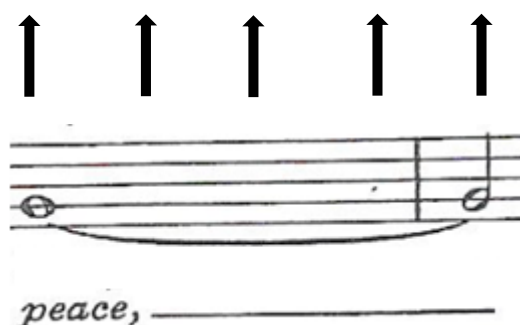
Na aula seguinte, 11 de Maio, esta ária foi de novo apresentada, sendo perceptíveis algumas melhorias. O início da ária foi já melhor, pois a aluna tinha tendência para cerrar os maxilares na palavra “rejoice” e ao lhe ser dito, nas aulas anteriores, para alongar mais a vogal [o], esse problema já não se verificava. Com efeito, a aluna continuou a alongar já de forma mais natural esta vogal, o que resultou num início já com o ar a correr sem interrupções, não criando tensões para o resto da ária.

Nas secções em que tinha frases descendentes, a aluna foi lembrada para pensar que o palato tinha de continuar a subir, como se estivesse a executar uma frase

ascendente. Assim, algumas destas frases foram trabalhadas com as vogais [u] e depois [o], para a aluna encontrar mais facilmente a altura palatal necessária.



Nas notas longas, foi mencionado que deveria pensar que a nota crescia e que o ar tinha de continuar a girar e a atingir o palato alto, para que estas notas não ficassem demasiado estáticas. Ao pensar nesta questão a aluna conseguiu obter uma melhor vibração nestas notas.



Ainda neste dia, numa sessão extra-aula voltei a passar esta ária com a aluna para corrigir algumas questões. Foi revista uma passagem trabalhada na aula, em que a aluna disse que ainda sentia algumas dificuldades. Assim, foi lembrada que, apesar de ser uma frase curta, é preciso ter uma boa respiração intercostal, pois a frase começa numa nota aguda, bem como a importância de ter os pontos de apoio bem definidos: a aluna apoiava só na primeira nota, por ser a mais aguda, mas sublinhei que a segunda nota deve também ter um apoio mais activo para que a frase descendente não perca a direcção em altura do ar. Ainda nessa frase, sublinhei que está lá marcada uma ligadura, ou seja depois de partir da nota Fá, apesar de ter as notas descendentes, ainda tem de regressar ao Mi, por isso tem de as colocar todas no mesmo espaço em altura, para que todas pertençam a uma linha contínua de colocação.

O daugh - ter of Zi - on,

Relembrei ainda a aluna que, quando tem a palavra “*Shout*”, deve aproveitar bem a abertura dessa vogal – foneticamente uma [a] e não antecipar a consoante, para que o ar possa atingir a cúpula e sair sem entraves.

shout, O daugh-ter of Je - ru - sa - lem,

Ou seja, é ter o mesmo pensamento que tem na palavra “*rejoice*”, em que tem de alongar bem o som [o] da palavra para não perder a colocação; na palavra “*shout*” funciona da mesma maneira.

shout, shout, shout, re - joice \_\_\_\_\_ greatly,

## Heidenröslein – Schubert

22 Abril

Esta canção começa com 4 notas repetidas, algo que estava a condicionar o espaço em altura da aluna. Assim, foi sugerido que cantasse a primeira frase com a palhinha na vogal [u] para encontrar de forma mais imediata esse espaço. De seguida repetiu a frase cantando a mesma vogal e depois passando a frase de novo já com o texto. Ao passar com o texto, conseguiu obter uma colocação mais homogénea entre todas as notas e um espaço de articulação mais semelhante entre todas as palavras.



Musical notation for the first phrase of "Heidenröslein". The melody consists of five notes: four quarter notes followed by a half note. The lyrics are "Sah ein Knab ein Rös-lein stehn, Rös-lein auf der Hei - den,". Five upward-pointing arrows are placed above the notes, indicating the pitch contour.

Quando canta em alemão a aluna tem alguma tendência em cerrar um pouco a zona da articulação, pois concentra-se no som das consoantes. Assim, foi referido que apesar de existirem bastantes consoantes, deve apoiar-se mais nas vogais, pensar nelas como se fossem um pouco mais longas, para não perder o legato e o espaço de articulação. No exemplo abaixo, foi pedido que alongasse mais a vogal [e], e que compensasse esse alongamento com a máscara (abertura e cobertura). Ao fazer o que lhe foi pedido conseguiu obter uma colocação mais em altura não perdendo o brilho da voz.



Musical notation for the phrase "lief er schnell, es". The melody consists of four notes: a quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, and a quarter note. A double-headed vertical arrow is placed above the notes, indicating the pitch contour.

Foi também referido que nas frases descendentes deve manter o espaço em altura, como se a frase fosse ascendente, para que a colocação se mantenha sempre alta e não perca o brilho e a vibração.



O trabalho com a palhinha foi feito em quase todas as frases, primeiro na vogal [u] (em que a aluna tem mais facilidade em encontrar a altura necessária) e depois na vogal [a], que é uma vogal bastante recorrente no texto.

Depois desta aula, estive mais um tempo com a aluna a trabalhar em algumas questões que, devido ao tempo de aula, não foram possíveis de ser aperfeiçoadas.

Comecei por questionar a aluna, tendo em conta as informações que já lhe tinham sido transmitidas, sobre que pensamento técnico deveria ter ao cantar esta canção.

B - É mais como o Va Godendo, é preciso articular com o diafragma, mas mantendo um legato de base.

Partindo deste ponto, continuámos o trabalho da aula e a aluna cantou a primeira frase com o texto.

P - Que dificuldades sentiste logo nesta primeira frase?

B - em aproveitar mais as vogais, não fechar tanto e fazer as consoantes só de passagem.

Desta forma, referi que nas palavras "*Sah ein*", o som da vogal é o mesmo, [a], ou seja, ambas devem estar no mesmo sítio de articulação, no entanto a segunda palavra, por ser cantada a repetir a nota anterior deve ter o palato mais elevado, para que a colocação não fique baixa.



O mesmo raciocínio serve para as duas palavras seguintes “*Knab ein*”, o som fonético [a], é o mesmo, apesar de na segunda palavra se lhe juntar o som da vogal [i]; por isso não deve fechar a articulação na consoante final da palavra “*Knab*” – [b] – deve manter o mesmo espaço de articulação para a palavra seguinte.

Na última palavra da primeira frase, a aluna encontrou o mesmo tipo de problemática, estava a ir cedo demais para o som da consoante. (Gravação 15) Foi corrigida para esse problema pois, ao acabar numa nota aguda, não deve fechar a articulação, podendo provocar a subida da laringe e comprometendo o ataque na frase seguinte. Assim, deve cantar essa nota com a zona da articulação aberta e o palato alto (abertura e cobertura). (Gravação 16)



Na sessão extra-aula do dia 11 de Maio, trabalhámos um pouco a primeira secção desta canção, para ultimar o que a aluna já tinha assimilado e o que ainda faltava consolidar. Depois de cantar a primeira frase, perguntei à aluna em que notas ela pensava em apoiar (demonstrado na figura abaixo).

Foi apenas alertada para a nota mais aguda, pois estava a antecipar a sílaba seguinte, fechando um pouco a articulação; enquanto essa nota durar a vogal deve permanecer sempre a mesma, no mesmo espaço de articulação e altura, bem como no continuar da pressurização (palavra “*Freuden*”). Esta linha de pensamento foi

retomada também na frase seguinte, na importância de não abandonar a vogal [o] no tempo de duração da nota, para que a colocação não seja prejudicada (palavra “Rot”). Nestas frases ascendentes, a aluna foi também recordada para a importância da máscara, para que o timbre não se perdesse ao estar a pensar somente em altura palatal.



### Let the bright Seraphim – Handel

9 Dezembro

A obra mais trabalhada nesta aula foi “*Let the bright Seraphim*”, pois é uma obra com bastante coloratura mas que também incide bastante sobre a zona média grave e aguda, usando intervalos de âmbito largo.

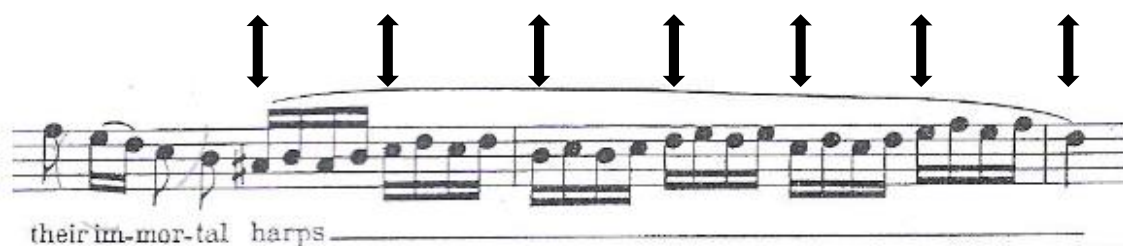
Foi bastante trabalhada a questão da máscara e da articulação, sendo introduzida à aluna a noção de equalização de vogais, ou seja, todas as vogais têm de estar no mesmo espaço, todas têm de atingir a zona de vibração. Para auxiliar a aluna nesta questão, foi feita a comparação entre a zona de vibração e uma cúpula, sendo que o ar, ou seja todas as notas, deviam atingir esta cúpula, iniciada a partir da zona de articulação, tendo a sua “ponta” na altura palatal - a isto, no canto, chamamos de Cobertura.



No que diz respeito aos saltos ascendentes que esta peça tem em determinadas secções, foram trabalhados sobre o legato, para que não existisse um corte no ar entre as notas. Ao pedir à aluna que apenas pensasse em mais legato nestas secções, conseguiu fazer as frases de uma forma já mais homogénea, necessitando posteriormente de introduzir a máscara para que o timbre seja mais notório.

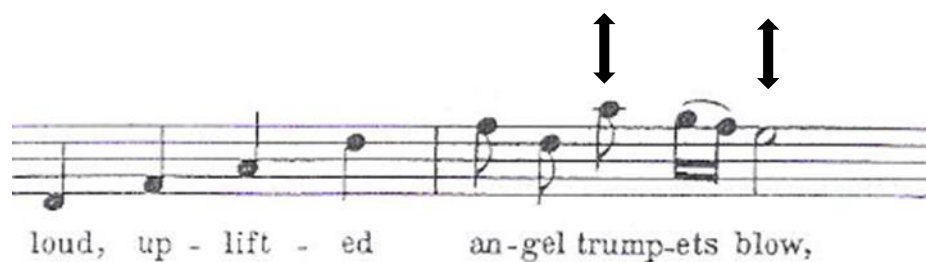


As coloraturas foram também trabalhadas por secções, através dos conceitos de respiração intercostal e flexibilização do diafragma, para que a aluna tenha uma maior percepção de onde pode aliviar um pouco a sua pressurização diafragmática, de forma a que as frases sejam mais flexíveis e tenham uma melhor condução melódica.



Ao apresentar de novo esta ária na aula de 6 de Janeiro, no que diz respeito às coloraturas, a aluna mostrou facilidade conseguindo conduzir as frases, no entanto, estava a precisar de uma melhor articulação sendo trabalhada esta questão com a máscara, o brilho necessário, para que todas as notas estivessem no mesmo espaço. O que acontecia era que a aluna mudava a posição dos lábios à medida em que avançava nas coloraturas, o que prejudicava a colocação das notas. Assim, ao ser referido que todas as notas deveriam estar no mesmo espaço de articulação, sendo pedido que pensasse nesse espaço nos últimos dentes da boca, e que activasse a máscara, o "sorriso" como lhe foi explicado, as coloraturas soaram mais homogêneas após algumas repetições.

Mais tarde, na sessão extra-aula no dia 29 de Abril, a aluna quis ver uma passagem desta ária em que estava a encontrar alguma dificuldade. Expliquei que, ao chegar à nota aguda, não pode perder a altura conquistada na subida, deve pensar que é como se fosse uma nota longa que tem de continuar a crescer.



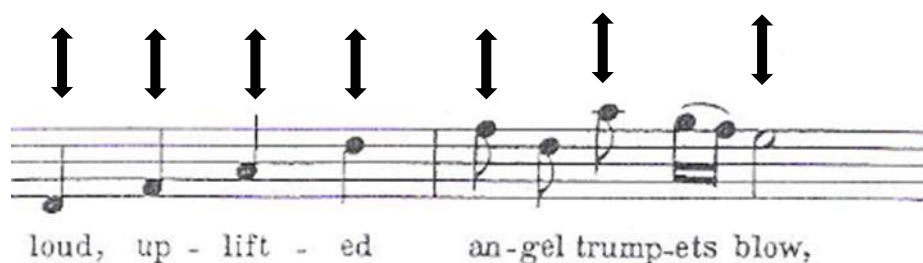
Foi também referido que as respirações rápidas devem ser logo a pensar nos intercostais – ou seja, por todo o diafragma.

Na sessão de 11 de Maio, como a aluna já estuda esta ária há algum tempo, perguntei que pensamento técnico deve ter ao cantá-la.

B – Preciso de apoio, legato e altura.

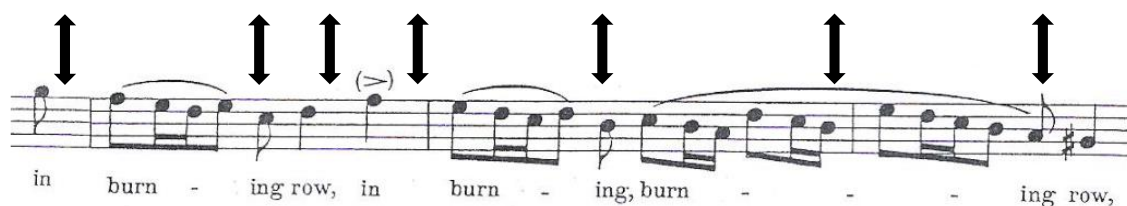
Ressaltei ainda a importância da respiração intercostal, pois só com essa estrutura, é que pode levar estas frases longas até ao fim.

Voltámos a passar a frase ascendente através de saltos, em que concluímos que na subida a aluna deve apoiar em todas as notas e quando chega à nota aguda, deve marcar os pontos de apoio importantes. Assim, a aluna conseguiu manter um legato de base na subida potencializando uma melhor chegada ao final da frase.

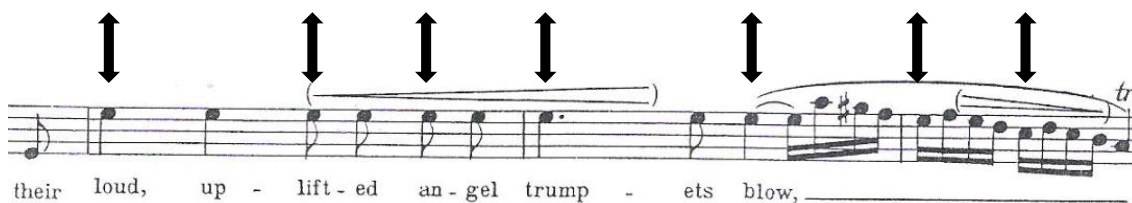


Depois de ter cantado a pensar nesta questão do apoio, pedi que agora juntasse um pouco de máscara para que a colocação se mantivesse sempre alta. A aluna conseguiu cantar de uma forma mais fluida e leve, admitindo que foi a primeira vez que o conseguiu fazer nesta frase. (Gravação 17)

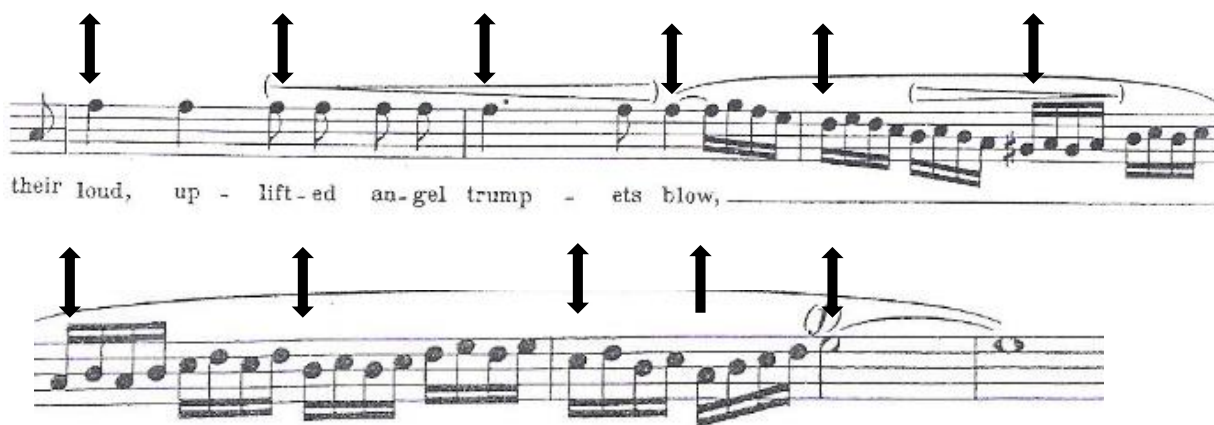
Continuámos assim a trabalhar esta questão da junção do apoio e da máscara nas frases seguintes.



Na frase seguinte, por ter várias notas repetidas a aluna começou a deixar cair o espaço em altura. Assim, marcámos na partitura os pontos de apoio mais importantes.



Na secção seguinte, onde tem uma coloratura mais longa, vimos que a aluna evoluiu no que diz respeito à gestão do ar, pois, quando começou a ver esta ária em Dezembro precisava de apoiar a cada 4 notas e agora, em Maio, consegue conduzir a frase apoiando a cada 8 notas. Foi importante, no entanto, alertá-la que não era necessário dar tanta voz logo no início da frase, assim conseguiria ter uma melhor gestão do ar e que não devia perder a máscara nas últimas notas da frase.



## Cantar dos Búzios – Vianna da Motta

9 Março

Na canção “*Cantar dos búzios*” de Vianna da Motta, foi feito o mesmo tipo de trabalho, aliado à condução natural da frase.

Quando estas lon - ge, os bú-zios cho - ram: vem!

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody consists of quarter and eighth notes. Above the staff, five upward-pointing arrows are placed above the notes corresponding to the words 'lon', 'ge', 'os', 'cho', and 'ram' to indicate phrasing or breath marks.

Foi pedido à aluna que pensasse no significado do texto e para onde a frase convergia. Assim, a aluna conseguiu obter uma legato mais contínuo bem como uma melhor condução musical da frase.

Quando te ve - jo, can - tam: meu a - mor!

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody consists of quarter and eighth notes. A large, thick black slur is drawn over the entire phrase, indicating a legato performance. Below the staff, the lyrics are written with hyphens under the syllables.

Sessão 25 Maio

P - O que pensas nesta peça?

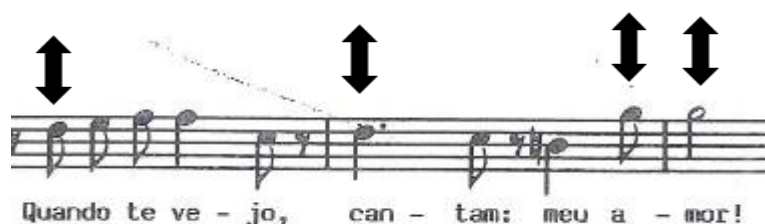
B - Tenho de articular para não cerrar os maxilares.

Desta forma na primeira frase focámo-nos na importância da articulação das palavras, especialmente das vogais. Foi referido que na palavra “*estás*”, a aluna devia abrir mais na vogal [a] na última sílaba assim como nas vogais da palavra “*choram*”.

Quando estas lon - ge, os bú-zios cho - ram:

The image shows the same musical staff as in the first image. Above the staff, three double-headed vertical arrows are placed above the notes corresponding to the words 'estás', 'cho', and 'ram' to indicate articulation points.

Foi seguida a mesma linha de pensamento nas frases seguintes: dar mais importância às vogais de cada palavra. (Gravação 18)



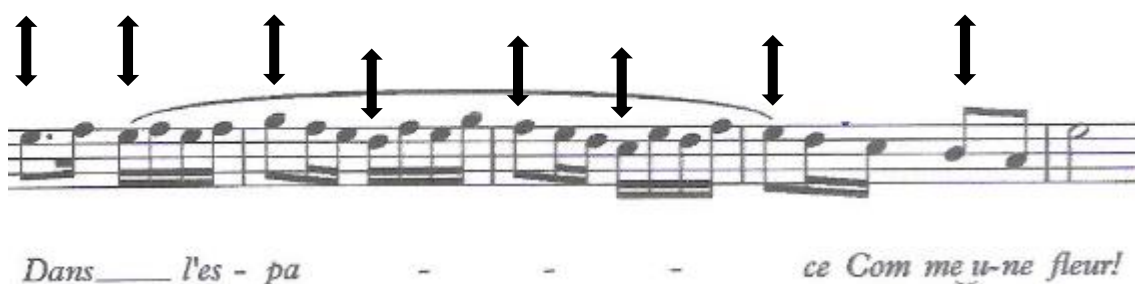
Na zona mais grave da canção a aluna, por estar a pensar em relaxar os maxilares estava a perder a máscara. Assim foi relembrado que os maxilares fazem sempre um jogo oposto: o superior sobe e o inferior desce/relaxa.



### Charmant Papillon - Campra

18 Novembro

Foram corrigidas algumas questões de texto e foi trabalhada a questão da articulação e da respiração diafragmática, bem como da sua flexibilidade, para que as coloraturas se tornassem mais ágeis, apesar de a aluna demonstrar facilidade em frases musicais deste tipo.



Voltámos a passar esta ária no final do 3º período, 25 de Maio, e foi possível verificar a evolução da aluna no que diz respeito à gestão do ar e da flexibilização do diafragma. Nas secções em que tinha coloratura, na altura em que foram estudadas, no 1º período, foi necessário marcar os pontos de apoio a cada 4 notas; no 3º período verificámos que a aluna, de forma mais automática ao cantar, exercia esses pontos de apoio a cada 8 notas. (Gravação 19)

*Dans l'es - pa - - - ce Com me u - ne fleur!*

Depois de cantar uma outra secção, perguntei à aluna em que aspectos técnicos pensou para que a colocação estivesse homogénea.

B - Na descida pensei em não deixar cair o espaço alto e activar a máscara, especialmente nas notas mais graves.

*- à vec toi Com me u - ne sœur!*

### **"Meine Seele hört im Sehen" Handel**

25 Maio

Como a aluna estava a ter dificuldade em encontrar um equilíbrio entre o jogo da máscara e do palato alto, cantou a primeira frase na consoante [r], para que encontrasse o sítio correto da ressonância, cantando depois na vogal [a]. quando a colocação estava mais correta, prosseguiu com o texto. Ainda na primeira frase foi

dito à aluna que deveria dar mais ênfase à palavra “hört” pois é o verbo da frase, sendo que é esta palavra que a vai conduzir para a frente.



Foi ainda referido que não antecipasse a consoante [n] da primeira palavra, pois estava a fechar a articulação da vogal [a] e a perder o espaço em altura.

Na zona média a aluna estava a cerrar demasiado os maxilares, assim, foi sugerido para relaxar os relaxar e deixar o ar passar livremente, mantendo a altura palatal. Desta forma a frase soou mais fluida e homogénea.



Por vezes, quando a aluna tinha inícios de frase a incidir sobre uma nota aguda, o ataque a essa nota estava demasiado baixo. Assim, foi trabalhado esse ataque com um zumbido para que a aluna conseguisse atingir mais facilmente a zona da ressonância necessária. Quando esta questão estava mais bem compreendida, a aluna executou com o texto, tendo sido também lembrada da importância do ar a correr na primeira nota, partindo da estrutura conquistada na inspiração.



Quando tinha frases na zona de passagem e aguda, por vezes a colocação não atingia a altura pretendida. Assim, foi-lhe pedido que cantasse essas frases em

staccato com a vogal [a], pois a aluna encontra maior facilidade em atingir uma melhor verticalidade em staccato.



Ainda neste tipo de frases, foi dito que é sempre importante ter uma boa inspiração intercostal, mesmo que seja uma respiração rápida, e depois desse passo, atacar sempre em altura.



Como esta ária é em alemão a aluna tem alguma tendência a dar mais importância às consoantes. Desta forma, foi dito que deve prolongar mais as vogais (pensar que elas são mais longas dentro da boca), para que o fluxo de ar e também o sentido da frase não sejam perdidos.



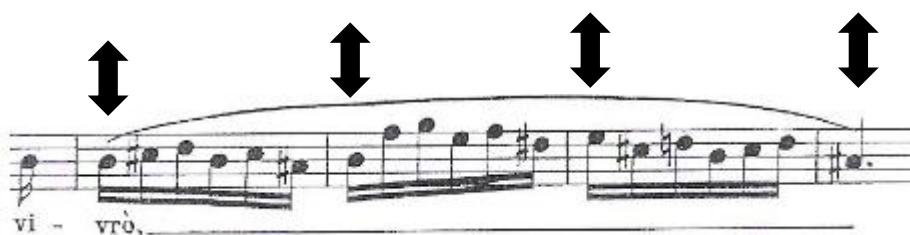
(neste exemplo a vogal [a] deve ser mais longa)

### **Chio mai vi possa - Handel**

6 Janeiro

A flexibilização do diafragma e os pontos de apoio foram melhor assimilados nesta ária do que em “Let the Bright Seraphim” (vista na mesma aula), talvez por as secções com coloratura serem mais curtas. A aluna conseguiu gerir melhor o ar e encontrar uma articulação mais homogênea para todas as notas. Ao ser questionada sobre este

novo apontamento técnico, a aluna demonstrou ter percebido e disse ter sido mais fácil a execução de passagens deste tipo.



A aluna demonstra evolução no que diz respeito à altura do palato e também ao controlo da respiração. No entanto, os maxilares encontram-se ainda muito cerrados. É necessário que a aluna perceba que é necessário relaxar o maxilar inferior para que a articulação consiga funcionar da melhor forma e que o ar possa passar livremente.

### Sessão 3 Junho

Neste último encontro que tive com a Beatriz, fiz 3 questões acerca de aspectos técnicos que achei serem importantes para um aluno do primeiro ano de Canto perceber, independentemente se essas questões já estão dominadas ou não. No entanto, é importante que o aluno perceba qual o funcionamento do corpo para que o seu estudo seja mais consciente. Como nos encontramos no final do primeiro ano, é importante perceber se estas questões técnicas de base ficaram bem memorizadas.

P - O que é para ti o apoio?

B - Ter uma boa respiração intercostal e ter sempre o ar a girar, mantendo a pressurização e em alguns momentos dar alguns impulsos na musculatura.

P - E o legato, o que é?

B - Ter uma linha de ar contínua e manter a pressão na musculatura.

P - O que tens de pensar quando cantas em staccato?

B - Penso o mesmo que no legato, no entanto tenho de dar impulsos com o diafragma, quase como se interrompesse por um momento essa linha contínua.

## 4. Análise de dados e interpretação dos resultados

### Reflexão do trabalho realizado ao longo do ano.

Trabalhar com a Beatriz foi muito gratificante, não apenas pela agilidade vocal muito própria que ela apresentou, mas também pela entrega e empenho demonstrado ao longo do ano.

A fase inicial do estudo do canto pode ser confusa e um pouco desmotivante, pois não vemos este instrumento, da mesma forma que vemos o piano, ou a guitarra ( o instrumento estudado anteriormente pela Beatriz) e temos de nos basear em sensações, que por vezes demoram o seu tempo a fixar-se no corpo e na mente, bem como todo o trabalho intelectual que é necessário praticar em cada aula, tanto por parte do aluno como pelo professor.

Ao aperceber-me das facilidades da Beatriz, nomeadamente no que diz respeito à sua agilidade vocal, procurei ser o mais clara possível sobre todos os aspectos técnicos que envolvem o estudo do canto, assim como despertar-lhe a vontade de questionar e procurar ela própria as respostas a essas questões. Quando nos deparamos com um aluno que apresenta algum tipo de faculdade na nossa disciplina, no canto, o nosso instinto é exigir mais, mais repertório, mais expressividade, mais virtuosismo, por assim dizer. Mas como pedir isto a um aluno, sem antes lhe facultarmos as ferramentas para o fazer?

Assim, a minha primeira preocupação foi: qual a importância da respiração? Logo na primeira aula expliquei a importância da respiração diafragmática e tudo o que ela pode potencializar. O passo seguinte foi o agilizar da estrutura conquistada na inspiração. Ao iniciar o meu estágio, no final do mês de Outubro, já a Beatriz tinha terminado todos os estudos de Nicola Vaccai, tendo iniciado o estudo da ária “*Va Godendo*” de Handel. Apresentou facilidade nas secções com coloratura, bem como nas notas agudas. Para potencializar estas faculdades foi feito um trabalho em torno da estrutura diafragmática e da sua flexibilidade, e da altura do palato mole. Ao longo do primeiro período a aluna estudou várias obras do mesmo tipo de escrita: De Handel - *Va Godendo*; *Nè men con l'ombre*; *Let the Bright Seraphim*; *Bel Piacere* ; de Campra -*Charmant Papillon*; de Mozart – *Un moto di goia*, sendo *Va Godendo* a mais trabalhada nesse período.

Em todas elas foi feito o mesmo esquema de trabalho. A maior parte das peças foi passada em apenas 1 ou 2 aulas, pois a aluna tinha um trabalho de leitura bastante rápido; sempre que lhe era dado algo novo para estudar, na semana seguinte apresentava essa peça não apenas lida, mas decorada. Assim, para a motivar a professora cooperante foi dando mais repertório para ela estudar. Apesar de concordar que era mais gratificante para a aluna ter sempre repertório novo a

trabalhar, penso que em algumas peças podia ter-se aperfeiçoado algumas questões técnicas, como a de equalização de vogais e máscara, nomeadamente em Charmant Papillon e Let the Bright Seraphim, que são árias mais extensas e já com algum nível de dificuldade. No entanto, posso avaliar de forma positiva o trabalho e progresso da aluna neste período, pois, na minha planificação inicial, estava esquematizado trabalhar apenas os pontos técnicos de respiração intercostal, flexibilização diafragmática e palato alto; mas, dada a dedicação da aluna e da sua facilidade em assimilar estas questões, parti para a questão da máscara e dos pontos de apoio mais cedo do que inicialmente pensava.

O plano de trabalhos no segundo período seguiu esse esquema, o jogo entre o palato alto e a máscara, não esquecendo a importância da respiração diafragmática. Neste período foram estudadas as seguintes peças: J.S.Bach - Sefzer, Thranen, Kimmer, Not; Handel - Chio mai vi possa; J. Rodrigo - ciclo Quatro Madrigales Amatorius; F. Lacerda - Mágoas de Anto e Amar, mas saber amar; Vianna da Motta - Cantar dos Búzios. Sendo as menos trabalhadas: Chio mai vi possa - que acho que se podia ter dedicado um pouco mais de tempo em aperfeiçoar algumas secções tecnicamente e Mágoas de Anto. A aluna fez um bom trabalho, nomeadamente nas canções espanholas e na Oratória, onde conseguiu aplicar os conceitos abordados no primeiro período, com as questões novas abordadas neste período. Nas canções de Rodrigo, o adicionar da máscara foi importante, pois permitiu que, nas passagens mais rápidas com muitas notas, a colocação se mantivesse sempre alta e o brilho da voz permanecesse, inclusive em frases descendentes, sendo esta questão mais notória na Oratória, que se caracteriza por inícios de frase em notas agudas que desembocam em frases descendentes que, em alguns momentos, se mantêm pela zona média grave. De uma forma inicial, a questão da máscara confundiu um pouco a aluna, que, em alguns momentos perdeu a verticalidade da colocação. Assim, por vezes foi necessário voltar a incidir-se na importância do palato sempre elevado, para que esta questão se entranhasse mais no corpo. No final do período a aluna já relacionava de uma melhor forma o jogo entre o palato e a máscara. Para mim, um dos pontos mais importantes de trabalho, foi a aluna ter compreendido que, na zona grave, é preciso continuar a activar a máscara em simbiose com a altura palatal, para que a colocação se mantenha sempre alta e a afinação não fique dúbia. Por fim, ainda neste período, foi começada a ser introduzida a zona de articulação das vogais, em que todas elas têm de começar no mesmo ponto, para que a colocação de todas as notas seja mais homogénea.

No terceiro período, o trabalho teve como objectivo aliar o conceito de máscara com o de zona de articulação e relaxamento dos maxilares; o palato alto com os pontos de apoio em cada frase; e tendo sempre presente a respiração intercostal, pois sem ela, as outras questões técnicas não poderão ser potencializadas. Devido a questões de saúde, não consegui fazer um trabalho técnico tão conciso e consistente em todas as peças estudadas pela aluna, daí que, no final do terceiro período tenha marcado com a aluna sessões extra-aula, em que se tentou compensar essa perda

indo de encontro às frases ou secções em que a aluna demonstrava ter mais dificuldades em cada obra.

Nestas sessões, fui também questionando a aluna sobre todos os aspectos técnicos trabalhados ao longo do ano, tentando perceber quais eram as concepções que tinha quando tinha de pensar em legato ou staccato; quando tinha de cantar em coloratura ou em frases longas; em que tinha de pensar nas frases ascendentes ou descendentes. Assim, ao perguntar à aluna em que secções sentia mais dificuldade, procurei também que ela procurasse as soluções, guiando-a e corrigindo-a, mas permitindo que fosse ela a “conduzir” de alguma forma o seu processo de aprendizagem.

Desta forma, foi gratificante quando a aluna se dava conta que a colocação estava baixa, porque tinha deixado cair o espaço em altura, ou quando se apercebia que necessitava de apoiar mais em alguns momentos da frase, ou até, respirar melhor antes de atacar uma determinada nota. Apesar de nem sempre chegar à reposta certa sozinha, foi um importante passo o conseguir chegar lá algumas vezes, ou apenas o dar-se conta dos erros que ia cometendo. A grande parte dos alunos de primeiro ano, ou até de terceiro ano, não consegue ter a percepção dos erros que comete ao cantar, nem se aproxima do saber o que tem de fazer para corrigir esses erros. Ao incutir na Beatriz a consciencialização da técnica, logo neste primeiro ano, foram criadas as ferramentas para conseguir estudar um novo e mais difícil repertório de uma forma mais focada e concisa, assim como prevenir erros futuros.

Não se pode ainda desvalorizar o facto que a Beatriz apresentou, como aluna, algumas características atípicas. Quando a questioneei sobre o tempo que ela dedica ao estudo de canto por dia, a resposta foi “de 1 a 2 horas por dia”. Não são todos os alunos que no primeiro ano, ou em qualquer ano de estudo do canto no Conservatório, dedicam este tempo para estudar. A própria rapidez de leitura e facilidade em decorar, no espaço de uma semana 4 canções, a título de exemplo, permitiu que o trabalho em aula fosse mais rápido, pois não foi dispendido muito tempo em corrigir notas, ritmos ou texto, sendo o tempo de aula para trabalho técnico e musical, que é o que se pretende. Desta forma, apesar da clareza do trabalho a que foi sujeita, a aluna também criou condições que potencializaram o seu processo de aprendizagem.

## 5. Análise avaliativa

Para compreender de que forma o trabalho realizado com a aluna a influenciou na continuação dos seus estudos, encontrei-me com ela em Março de 2017, quase um ano depois da nossa última aula. Através de uma conversa informal procurei aferir que aspectos permaneceram, ou não, no seu estudo e de que forma a procura da consciencialização dos vários processos técnicos influenciou a sua abordagem a novos repertórios e a novas dificuldades.

### Entrevista à aluna no dia 22 de Março de 2017

P – Agora que passou quase 1 ano, o que guardas do trabalho realizado o ano passado? Em que te ajudou neste ano?

B – Ajudou a clarificar algumas coisas que agora com o passar do tempo já compreendo melhor e estão mais assimiladas e no corpo.

P – O que tens então a dizer sobre a respiração? Achas que deve ser sempre igual?

B – Acho que para cada obra existe uma preparação interior diferente, apesar de o *legato* e o *staccato* terem sempre o mesmo fluxo de ar, tenho de ter uma preparação diferente para cada peça.

P – Quando falas em preparação diferente, referes-te à energia?

B – Sim, a energia vai depender daquilo que vou cantar.

P – Mas a respiração em si, o seu princípio, é sempre o mesmo, ou não?

B – Sim, apesar de pensar que a energia vai depender das características da obra, é importante respirar sempre a partir do mesmo princípio.

P – Quando falas na energia, referes-te à agilidade?

B – Sim, algumas obras pedem mais agilidade (energia) que outras.

P – Focando-nos em pontos específicos do trabalho que realizámos, em que te ajudou a palhinha, por exemplo?

B – Tive uma percepção muito mais clara do que o palato faz em cada nota e região. Como ainda tenho tensões na zona do queixo, ajuda-me a perceber o que está a acontecer nas zonas de ressonância na cabeça.

P – Tens essas tensões em que passagens: Coloratura, ou mais nas notas agudas?

B – Nas notas agudas. Nas coloraturas, talvez porque tenho mais facilidade e me é mais natural, não sinto tantas tensões. Nas notas agudas, crio alguma tensão que não me está a ajudar.

P – Onde sentes essa tensão? Sentes que é algo que vem da tua respiração, da tua gestão da obra, da posição da boca...

B – Penso que por vezes ainda não respiro corretamente e sinto que o queixo está muito preso.

P – Tendo em conta o trabalho que fizemos no ano anterior, o que achas que te pode ajudar nessa questão da tensão nos maxilares?

B – Falámos da zona dos últimos dentes.

P – Ou seja, a zona de articulação. Ajuda quando pensas nessa questão?

B – Sim, ajuda a abrir mais a boca, a partir dessa zona para cima em direção ao palato.

P – Como organizas o teu estudo?

B – Toco primeiro no piano, depois estudo o ritmo e o texto. Depois procuro no texto as vogais em que me serão mais difíceis encontrar as ressonâncias.

P - O que fazes quando as encontras?

B – Canto em zumbido, para sentir as ressonâncias altas e depois parto para a vogal.

P – Partes logo para a vogal em que sentes dificuldades, ou cantas primeiro numa em que te seja mais fácil encontrar a colocação?

B – Às vezes por uma que me seja mais fácil.

P – Qual é a vogal em que tens mais facilidade?

(A aluna encontra dificuldade em responder)

P - Sentes que isso vai depender da frase musical?

B – Sim, varia. Por vezes o [a] é muito fácil e noutras é mais difícil pois sinto que está muito deslocado, frontal ou então demasiado para trás.

P – Nas passagens rápidas com coloratura, continuas a pensar na vogal [u]?

B – Não tanto como antes, mas por vezes trabalho com essa vogal pois ajuda-me a sentir o espaço alto no palato.

P – Na forma como abordas as peças, em que achas que o trabalho feito o ano passado te veio ajudar?

B – Aprendi a estruturar as peças e também a fazê-lo na interpretação.

P – Antes de passares à interpretação do texto, pensas primeiro na técnica ou partes já para a isso?

B – Tento juntar um pouco as duas. Claro que tenho de pensar o que é preciso tecnicamente especialmente nos sítios onde posso ter problemas. Mas tento não descurar a interpretação.

P – É importante que não te esqueças que a interpretação não invalida a técnica. A base tem de estar sempre presente, precisas de ter sempre armas técnicas que te sirvam de suporte à interpretação.

P – tendo em conta o trabalho que fizemos sobre o apoio técnico e musical, o que retiraste para o trabalho deste ano?

B – (sobre o apoio musical) É um ponto de energia que ajuda a frase a andar para a frente e a seguir o seu curso e ajuda a ter a respiração relaxada.

P – Ou seja não sentes tensões na zona abdominal.

B – Sim e sinto um maior relaxe.

P – Na questão da importância das palavras e das vogais que pontos importantes transferiste para o teu trabalho este ano?

B – Por exemplo nas consoantes, existem algumas em que devo ter mais força.

P – Em que consoantes?

B – [s], [v] iniciais.

(A aluna refere-se ao trabalho do ano anterior, em que foi explicado que essas consoantes iniciais ajudam a conectar logo ao apoio)

P – E quanto às vogais, pensas todas em sítios diferentes?

B – Penso todas em altura e no espaço de articulação de que falámos.

P – Quando encontras alguma dificuldade, tendo em conta o nosso trabalho e o que ficou dele, como as abordas?

B – Tento ver a peça de uma forma mais teórica, não canto logo e tento ver o que pode acontecer em alguns momentos ao analisar a partitura. Estudo até em tonalidades diferentes, como se fosse um vocalizo, para trabalhar em diferentes registos.

P – O facto de termos trabalhado muito por secções ajudou no teu estudo, na estruturação das obras como referiste?

B – Às vezes. Sei que talvez o deveria fazer mais vezes, mas tenho logo a vontade de estudar as frases completas. No entanto quando vejo que existe um problema que continua a persistir, divido as frases por secções e estudo a partir dessas divisões.

P – Consegues identificar onde poderão estar esses problemas que encontras?

B – Sim. Quando estou a cantar nem sempre me apercebo, mas gravo o meu estudo e ao ouvir dou conta que algo não está bem e tento procurar soluções.

P – Continuas a recorrer à marcação na partitura de zonas onde é importante não esqueceres pormenores técnicos?

B – Sim, sublinho e rodeio notas onde tenho algum problema ou onde não me posso esquecer de algo importante. Ainda coloco as setinhas para cima quando tenho de pensar em altura, por exemplo.

P – Em que tipo de frases encontras mais dificuldades?

B – Nas frases descendentes. Penso que tem a ver com o facto de estar a colocar muito peso nessas notas e crio tensões que não ajudam na descida.

P – Quando falas em peso, onde o sentes?

B – Na respiração e no queixo.

P – Na respiração momento de inspiração ou na gestão do ar?

B – Na gestão.

P – Porque achas que isso acontece?

B – Acho que não dou o impulso correto no diafragma e não permito que as ressonâncias aconteçam.

P – É importante que não esqueças a importância da respiração (inspiração) diafragmática.

B – Sim, por vezes esqueço-me dessa parte. E o facto de estar com o queixo preso não deixa que o meu palato suba o suficiente.

P – Contínuas a pensar no conceito de máscara, como trabalhámos o ano passado?

B – Não tenho trabalhado muito esse aspecto. Mas quando estou no registo médio e grave lembro-me dessa questão e tento aplicar. Na região aguda confesso que penso só em altura palatal.

P – O que te lembras do que era a máscara?

B – É na zona das bochechas e do nariz que tenho de ativar as ressonâncias.

P – Sentes que o maxilar superior é que comanda?

B – Não tinha pensado nisto dessa forma, mas agora que penso nisto sim!

Relembrei que é importante que seja esse maxilar a comandar e que o inferior apenas vai compensar essa subida do maxilar superior, descendo, criando o espaço necessário para o ar conseguir sair e passar por todas as ressonâncias.

P – Que reflexão me podes dar do teu primeiro ano de aulas de canto? Em que contribuiu para te ajudar neste segundo ano?

B – O primeiro ano serviu para descobrir muito daquilo que é o nosso corpo enquanto cantamos e acho que este ano consegui ter a oportunidade de aprofundar um pouco mais esse conhecimento. Apesar das dificuldades, noto uma maior percepção na questão da respiração e da importância das ressonâncias. Este ano estou a tentar dar também um pouco de foco à interpretação.

P – O que sentes que a nível técnico te ficou?

B – Lembro-me muito do trabalho nas frases descendentes, em não deixar cair o palato; ainda recorro à palhinha pois ajuda-me a sentir bem a altura palatal. A questão do elástico ajudou-me também a ter uma imagem visual daquilo que o corpo tem de fazer, o jogo entre o apoio e a altura palatal. Assim como o estruturar do meu estudo.

\*\*\*\*\*

Ao conversar com a aluna sobre o trabalho que realizamos no ano lectivo anterior e na sua influência para este ano lectivo, foi claro que algumas das ideias e métodos ficaram presentes e que outras precisam de mais tempo para amadurecerem e se fixarem no corpo.

Apesar da aluna ter percebido que a inspiração deve partir sempre do mesmo princípio, activando os intercostais, admite que nem sempre inspira dessa forma. Como começa a perceber que cada obra tem um carácter específico, a tal “energia” como ela refere, encara que essa diferenciação deve estar presente no momento da inspiração. Ou seja, se tem uma obra que necessite de mais agilidade, o seu instinto prende-se em dar desde cedo impulsos ao diafragma, tornando a sua inspiração muito curta. Assim, foi importante recordá-la que, apesar da importância da agilidade e flexibilização diafragmática, a inspiração é a base que vai permitir a criação de condições para o fazer. A aluna referiu que tem noção que nem sempre inspira da melhor forma, e que o esquece de fazer pois concentra-se logo em questões de interpretação. Desta forma recordei que a base técnica é o que vai permitir que a interpretação ocorra sem entraves.

Foi importante perceber também a forma como organiza o seu estudo; o facto de estudar inicialmente o ritmo e o texto permite que no acto de cantar essas questões estejam dominadas, não colocando um entrave na aprendizagem das notas e da utilização da técnica, por estar ainda com dúvidas na pronúncia das palavras, o que constitui, para mim, um ponto positivo. Admitiu que nem sempre divide a obra por secções, pois tem vontade de aprender e cantar tudo o mais rápido possível. Mas ao deparar-se com algumas dificuldades, não as conseguindo resolver através dessa forma de estudo, decide dividir a obra por secções, estudando as várias partes em forma de vocalizo e com vogais que lhe sejam mais naturais em encontrar a colocação. Apesar de compreender a vontade da aluna em aprender tudo de forma rápida para conseguir cantar a obra, penso que é importante que ela aprenda a estruturar o seu estudo dessa forma desde o início da leitura de uma peça e não apenas quando encontra dificuldades, o que possivelmente cria vícios consequentes que depois demorarão mais tempo a serem extintos do que o dispendido a estudar a obra por

secções. No entanto, o facto de ela saber como estruturar uma peça e estudá-la, é para mim um ponto positivo, apesar de considerar que a cadeia de acontecimentos deveria ser inversa.

Questões como a articulação de vogais, a altura palatal e a sua relação com o apoio técnico, foram bem compreendidas pela aluna. É claro que são questões que demoram o seu tempo a fixarem-se no corpo, um ano não é o suficiente. Como a aluna refere, nem sempre essas componentes técnicas estão presentes, necessitando de se pensar sempre que encontra dificuldades, assim como marcar na partitura aquilo em que deve pensar em determinados momentos, pois dessa forma obtém uma imagem visual do que precisa de fazer sendo mais fácil para ela a sua memorização.

A tensão nos maxilares é um problema que ainda persiste, mas o facto de a aluna perceber que é um problema a ser resolvido, como ela refere algumas vezes, demonstra que tem consciência da origem de algumas problemáticas, o que para mim é também um ponto positivo, pois não se pode esperar que uma aluna de 17 anos, no seu segundo ano de estudo de canto, consiga identificar todos os problemas assim como encontrar soluções. Mas é importante que comece a identificar alguns deles, mesmo se ainda não conseguir encontrar respostas para os resolver. A consciencialização técnica não é algo que surja em apenas um ano de estudo, mas algo que se vai construindo através de todo o percurso de aprendizagem.

A aluna demonstrou também a iniciativa de procurar as respostas para alguns problemas, o que para mim é igualmente positivo e importante. Foi gratificante perceber que essa motivação na procura da resolução de problemas, cultivada no primeiro ano, não desvaneceu neste segundo ano, e que permitiu que a aluna afinasse os seus conhecimentos e comesçasse a ter uma noção mais clara não só de quando algo está errado, mas também quando algo está certo. O facto de a aluna gravar o seu estudo e de se ouvir, contribui para essa evolução e o conseqüente desenvolvimento do seu sentido crítico.

Apesar de algumas componentes técnicas estarem mais esquecidas, como a questão da máscara, penso que o trabalho realizado no seu primeiro ano foi importante para a aluna, pois percebeu que deve desempenhar um papel activo na sua aprendizagem.

## 6. Conclusões

*“If students need to construct their own understanding in order to learn, the best learning situations are those in which they are asked to take the initiative to solve problems”*(Wiggins, 2001)

“O que fazer quando nos deparamos com um aluno que apresenta facilidades?” Foi a pergunta que me surgiu quando conheci a Beatriz.

Estabeleci a importância da consciencialização da técnica como um guia para todo o trabalho realizado com a aluna, procurando estruturar a abordagem das obras de forma temática e sequenciada, mantendo a relação entre todos os conceitos, pois a realidade é que todos eles pertencem ao mesmo sistema, a voz, não sendo possível separá-los. No entanto foi importante desconstruí-los de forma a que a aluna compreendesse não apenas a importância de cada componente, mas a melhor forma de o potencializar, tendo sempre em mente a interdependência entre todos eles.

No último encontro com a Beatriz, foi gratificante encontrar nela uma aluna sem medo de colocar questões e de procurar respostas. É óbvio que irá falhar nesta procura, nem sempre irá encontrar a resposta correta, ou até identificar a origem de um problema, precisando do professor como um guia ao longo de todo o processo. Mas é importante que o medo de falhar não se sobreponha ao desejo de descobrir mais. O desenvolvimento do sentido crítico e do pensamento da aluna foi outro dos objectivos do trabalho em que foi inserida e no que diz respeito a este aspeto, não posso estar mais satisfeita com o resultado. Muitas vezes encontramos alunos que não conseguem ir sequer à procura de respostas, pois de alguma forma encaram o erro como algo que não é desejável. No entanto, ele é necessário, pois só assim o aluno pode seleccionar quais as respostas que o vão conduzir à solução de um problema. A Beatriz revelou vontade de encontrar soluções; admite que ainda tem dificuldades na execução de muitas componentes técnicas, o que é normal, mas tal não a impede de querer saber mais. Isso é algo que deve ser cultivado pelo professor e para isso é necessário conduzir o aluno até ao que é realmente importante. Como já foi referido neste trabalho, o objectivo não é que o aluno consiga tocar bem uma determinada peça; mas que consiga tocar bem todas as obras. Assim, é importante que o aluno perceba qual foi o processo que o conduziu a “tocar bem” e que tenha as ferramentas para o conseguir fazer em qualquer circunstância. Não podemos esperar, contudo, que em apenas um ano esse objectivo seja cumprido. É necessário que durante todo o seu processo de aprendizagem o professor guie o aluno, motivando-o, testando-o, tornando-o um agente ativo na sua aprendizagem.

É também importante referir a importância do apoio parental. Foi perceptível desde cedo que a aluna encontra nos seus pais um grande apoio, pois estão sempre

presentes nas audições e permitem que assista a concertos, participe em master classes e em concursos, não colocando entraves de qualquer tipo. O facto de a aluna estar envolvida em actividades musicais desde muito cedo pode ter contribuído para o seu gosto pelo canto e pela motivação em estudar e aprender mais. A sua decisão em prosseguir estudos no ensino superior é também um factor importante na explicação das motivações da aluna e no seu empenho ao longo do ano.

Como foi referido anteriormente, o talento não é indicativo de sucesso, mas pode desembocar na motivação para a sua obtenção. O apoio dos pais e o tipo de aprendizagem a que o aluno irá ser exposto são factores determinantes, mas é no aluno que reside o factor determinante: a sua motivação e determinação são os pontos essenciais que nós, enquanto professores, devemos estimular. Como refere Davidson et al. *“The development of high level skills depend greatly on the efforts of a number of people on behalf of the accomplishment of one.”*

## 7. Bibliografia

- Bruner, J., 1960. *The Process of Education*. Harvard University Press
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., Sloboda, J. A., (s.d.) *The role of family influences in the development of musical performance*
- Duke, R. A., 2005. *Intelligent Music Teaching – Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Learning and Behaviour Resources. Austin, Texas. United States of America
- Fletcher, P., 1989. *Education and Music*, Oxford University Press, New York, United States of America
- Guimarães, I., 2007. *A Ciência e a Arte da Voz Humana*. Alcabideche: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Howe, M. J. A, Davidson, J. A., Sloboda, J. A, 1998, *Innate Talents: Reality or myth?*, Behavioral And Brain Sciences 21, 399-442, United States of America
- Inácio, M., 2007, Manual do Formando “O Processo de Aprendizagem”, Delta consultores e Perfil, Parceria, Lisboa
- Khambata, A. S. (1997): “*The Physiology of the Voice*” in Falkner, Keith (ed). *Voice: Yehudin Menuhin Music Guides*. Great Britain: Halsan &Co Ltd. (pp. 13-25).
- McKinney, J., C., (2005). *The Diagnosis and Correction of Vocal Faults: A Manual for Teachers of Singing and for Choir Directors*. Waveland Press, Inc. United States of America
- Miller, Richard (1996): *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press.
- Miller, Richard (2000): *Training Soprano Voices*. New York: Oxford University Press.
- Mouly, G.S., 1970, *Psicologia Educacional*, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, Brasil
- Oliveira, M. C., 2000, *Diversas Técnicas de Respiração para o Canto*, ( Monografia - Curso de Especialização em Fonoaudiologia Clínica - CEFAC , Salvador
- Sacramento, A. C. P, 2009, *Técnica de Canto Lírico e de Teatro Musical – Práticas de Crossover*, (Tese de Doutoramento) Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R., 1993, *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill, Portugal
- Tavares, J., Alarcão, I., 1992, *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Almedina, Coimbra, Portugal
- Valente, J. A. F. T., 2010, *A Respiração na Prática do Ensino do Canto*, Universidade de Aveiro
- Wiggins, J., 2001, *Teaching for Musical Understanding*, McGraw-Hill, New York