

## **Aspetos técnicos a implementar para o desenvolvimento e consciencialização do aparelho vocal num estudo de caso**

Marta Isabel Aguiar Magalhães

### **Orientador**

Professor Doutor Gonçalo Nuno Moreno Risso Damásio Lourenço

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 de Música, variante de instrumento e música de conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Gonçalo Nuno Moreno Risso Damásio Lourenço da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Março 2019**



## Composição do júri

Presidente do júri

Professora Natalia Riabova

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

Vogais

Professor Gonçalo Nuno Moreno Risso Damásio Lourenço

Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Luís Maria Lopes Madureira

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





## **Dedicatória**

Família, por me apoiarem nesta caminhada no mundo do canto.



## Agradecimentos

Aos meus pais, por todo o apoio que me deram ao longo deste percurso acadêmico.

Ao meu irmão, que me ajuda sempre que necessito.

Às professoras Elisabete Matos e Dora Rodrigues, por todos os ensinamentos e experiências que me ajudaram a crescer.

Ao professor Gonçalo Lourenço, por ter aceito orientar este trabalho.

À professora Ângela Alves, com quem iniciei os meus estudos no canto e fiz o meu estágio profissional, obrigada por toda a disponibilidade e apoio.

Ao professor Mário Alves, por todos os conselhos ao longo do meu estágio profissional.

À banda de música de Carregosa, onde iniciei os meus estudos musicais e me apaixonei por esta belíssima arte.

À minha família e amigos, por todo o apoio e motivação.

A todos “muito obrigada”.



## **Resumo**

O presente trabalho pretende abordar os principais aspetos técnicos a ter para um bom desenvolvimento e consciencialização do aparelho vocal num estudo de caso.

Está estruturado em três capítulos principais. O primeiro expõe a metodologia usada, baseada na teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura.

O segundo capítulo faz referência aos principais aspetos fisiológicos e técnicos da produção vocal.

Por fim, no terceiro capítulo, são abordados os vários aspetos técnicos essenciais à voz e ao seu desenvolvimento, bem como a estruturação da consciencialização técnica. Esta abordagem foi aplicada nas aulas individuais de uma aluna de educação vocal, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, recorrendo a imitação de gestos e a sua transcrição simbólica escrita nas partituras.

## **Palavras chave**

Teoria de Aprendizagem por Modelagem, Bandura, Consciencialização Técnica, Simbologia Técnica, Imitação de gestos



## **Abstract**

The present work intends to address the main technical skills for a good development and awareness of the vocal apparatus in a case study.

It's structured in three main chapters. The first one introduce the methodology used, based on the theory of learning by modeling of Albert Bandura.

The second chapter refers to the main physiological and technical skills of vocal production.

Finally, the third chapter, are described the various technical skills essential to voice and its development, as well as technical awareness of the case study. This approach was applied in the individual classes of a vocal education student, within the scope of the Supervised Teaching Practice, using the imitation of gestures and their symbolic transcription written in the scores.

## **Keywords**

Theory of Learning by Modeling, Bandura, Technical Awareness, Technical Symbolology, Imitation of gestures





## Índice geral

1. Introdução .....	1
2. Capítulo 1 – Contextualização e fundamentação da investigação.....	2
Objeto da investigação .....	2
Problema, justificação e questões .....	2
Opção metodológica: Teoria de Aprendizagem por modelagem de Albert Bandura .....	3
Conceito e domínios da aprendizagem .....	3
Teorias de Aprendizagem – Princípios básicos .....	5
Teoria de Aprendizagem por modelagem de Albert Bandura .....	6
Albert Bandura .....	7
3. Capítulo 2 – Fundamentação teórica: anatomofisiologia da voz e técnica vocal .....	12
Aspectos fisiológicos da produção vocal.....	12
Respiração .....	14
Postura e alinhamento postural.....	18
Fonação: laringe, o vibrador do aparelho fonador .....	18
Cordas vocais.....	20
Pressão subglótica.....	23
Vibrato .....	23
Registos vocais.....	23
Ressonância .....	24
Articulação .....	27
Aspectos técnicos da produção vocal.....	30
Que aspetos técnicos devo ter consciência para um bom treino da voz? .....	30
Funcionamento vocal .....	30
Início do som: duro, suave e equilibrado.....	30
<i>Staccato</i> e início do som .....	32
Finalização do som.....	32
Apoio da voz.....	33
Pressão subglótica e atividade glótica .....	33

Controlo da respiração no canto .....	33
Técnica do <i>Appoggio</i> .....	34
Agilidade no canto.....	36
Perceção do timbre pelo cantor.....	36
<i>Gola aperta</i> (garganta aberta) .....	37
<i>Impostazione della voce</i> (colocação da voz) .....	38
<i>Sostenuto</i> .....	38
4. Capítulo 3 – Consciencialização e implementação dos aspetos técnicos num estudo de caso .....	40
Investigação – conservatório e o meio .....	40
Caracterização do conservatório.....	40
Caracterização do meio.....	41
Objeto de estudo – a aluna de estágio .....	41
Apresentação do estudo .....	42
Aulas e sessões de trabalho .....	43
Teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura vs Técnica vocal .....	43
Exercícios de relaxamento e consciencialização corporal.....	45
Exercícios de ativação corporal .....	46
Exercícios técnicos na vocalidade.....	47
Repertório abordado ao longo do ano letivo .....	58
“Sento nel core” de A. Scarlatti.....	59
“Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello .....	72
“Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello.....	94
“Piercing Eyes” de J. Haydn .....	108
“Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti .....	112
Resumo da simbologia técnica .....	116
5. Conclusão.....	119
6. Bibliografia.....	122
7. Anexos.....	123
“Sento nel core” de A. Scarlatti .....	123
“Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello .....	127

“Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello .....	133
“Piercing Eyes” de J. Haydn .....	140
“Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti .....	142

## Índice de figuras

Figura 1 – Processo de Aprendizagem por observação, segundo Bandura .....	10
Figura 2 – Aprendizagem por condicionamento e aprendizagem social .....	11
Figura 3 – Seccção transversal do aparelho vocal .....	12
Figura 4 – Diagrama do trato vocal localizando os componentes do modelo Energia-Fonte - Filtro.....	13
Figura 5 – Esquema das principais estruturas do trato vocal .....	13
Figura 6 – Representação esquemática da caixa torácica, com indicação da sua movimentação vertical e transversal.....	15
Figura 7 – Desenho esquemático da laringe e da traqueia no pescoço .....	19
Figura 8 – Cordas vocais e estruturas adjacentes .....	21
Figura 9 – Desenho esquemático da arquitetura histológica da corda vocal do adulto em seção horizontal.....	22
Figura 10 – Principais Ressonadores .....	26
Figura 11 – Articuladores das cavidades do trato vocal.....	27
Figura 12 – Movimentos da articulação da mandíbula.....	29
Figura 13 – Músculos do abdómen .....	35
Figura 14 – vocalizo nº 1.....	47
Figura 15 – vocalizo nº 2.....	48
Figura 16 – vocalizo nº 3.....	49
Figura 17 – vocalizo nº 4.....	50
Figura 18 – vocalizo nº 5.....	51
Figura 19 – vocalizo nº 6.....	52
Figura 20 – vocalizo nº 7.....	53,55
Figura 21 – vocalizo nº 8.....	53,57
Figura 22 – vocalizo nº 9.....	54
Figura 23 – vocalizo nº 10 .....	56
Figura 24 – vocalizo nº 11 .....	56
Figura 25 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 1-8 .....	60
Figura 26 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 6-16.....	62
Figura 27 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 13-14.....	64

Figura 28 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 17-33 .....	66
Figura 29 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 34-39 .....	67
Figura 30 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 40-58 .....	68
Figura 31 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 59-64 .....	69
Figura 32 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 64-94 .....	70
Figura 33 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 13-24 (versão 1) .....	73
Figura 34 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 13-24 (versão 2) .....	73
Figura 35 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 25-36 .....	74
Figura 36 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 31-36 .....	75
Figura 37 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 43-54 .....	76
Figura 38 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 27-30 .....	83
Figura 39 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 35-36, com anacruse .....	84
Figura 40 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 37-40 .....	85
Figura 41 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 49-52 (versão 1) .....	86
Figura 42 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 49-52 (versão 2) .....	87
Figura 43 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 65-72 .....	89
Figura 44 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 73-84 .....	90
Figura 45 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 114... 90	
Figura 46 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 121... 91	
Figura 47 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 97-101 .....	91
Figura 48 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 102-105 .....	91

Figura 49 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 106-108 .....	92
Figura 50 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 109-111 .....	92
Figura 51 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 112-115 .....	92
Figura 52 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 116-120 .....	92
Figura 53 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 121-125 .....	92
Figura 54 – “Donne Vaghe” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 126 ...	92
Figura 55 – “Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 87-109 (versão 1).....	96
Figura 56 – “Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 184-203 .....	98
Figura 57 – “Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 1-17 .....	99
Figura 58 – “Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 14-43 .....	101
Figura 59 – “Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 32-49 .....	102
Figura 60 – “Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 87-109 (versão 2).....	103
Figura 61 – “Stizzoso, mio stizzoso” de <i>La serva padrona</i> de G. Paisiello, compassos 87-109 (versão 3).....	104
Figura 62 – “Piercing Eyes” de J. Haydn, compassos 19-20 .....	108
Figura 63 – “Piercing Eyes” de J. Haydn, compassos 24-25 .....	108
Figura 64 – “Piercing Eyes” de J. Haydn, compassos 34 .....	109
Figura 65 – “Piercing Eyes” de J. Haydn, compassos 35 .....	109
Figura 66 – “Piercing Eyes” de J. Haydn, compassos 11-29 .....	110
Figura 67 – “Piercing Eyes” de J. Haydn, compassos 30-56 .....	111
Figura 68 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 1-9 .....	113
Figura 69 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 10-14 .....	114
Figura 70 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 15-19 .....	114
Figura 71 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 20-24 .....	114

Figura 72 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 25-29 .....	114
Figura 73 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 30-34 .....	114
Figura 74 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 35-39 .....	114
Figura 75 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 40-43 .....	115
Figura 76 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 44-48 .....	115
Figura 77 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 49-53 .....	115
Figura 78 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 54-58 .....	115
Figura 79 – “Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti, compassos 59-62 .....	115





## 1. Introdução

O início do estudo do canto implica uma particular atenção por parte dos docentes, visto que atualmente os alunos que começam os seus estudos na área são de diversas faixas etárias, sendo que os docentes devem delinear uma diferente abordagem de ensino. Isto implica uma necessidade de implementar vários aspetos técnicos que se prendam com as transformações físicas e psicológicas dos alunos, que envolve vários fatores que podem influenciar um saudável desenvolvimento da laringe, na sua relação com o canto e com a sua aprendizagem.

A minha Prática de Ensino Supervisionada deu-me a oportunidade de poder trabalhar e observar metodologias de aprendizagem de um docente mais experiente na prática do ensino do canto lírico e, consequentemente, poder aplicá-las no futuro enquanto docente e profissional.

A importância do docente é essencial para conduzir o aluno, neste caso o cantor, e dar-lhe todas as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento vocal, criando assim um canto saudável, visto que se trata de um instrumento que não se vê e só se escuta. Nisto, existe uma característica do instrumento “voz” que leva um processo de estudo do próprio professor em relação a cada aluno, já que cada aluno é diferente fisicamente, psicologicamente e vocalmente. Nesta investigação, o objetivo e metodologia abarca um estudo de caso com uma aluna no 2º ano de educação vocal, de 16 anos com a voz pouco desenvolvida.

Assim, o presente estudo baseia-se na criação de uma metodologia que auxiliasse a retenção de conhecimentos e competências, desde a primeira aula lecionada pela professora estagiária em cooperação com a professora cooperante, de uma forma prática e consciente para a aluna. O objetivo foi suscitar a procura de soluções para os variados problemas técnicos e interpretativos que foram surgindo ao longo da aprendizagem do canto, partindo da Teoria de Aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, que consiste numa aprendizagem através da observação, imitação e integração. No entanto é de salientar que o processo mais importante da retenção dos aspetos técnicos não se prendeu apenas com a informação que facultei à aluna, mas também a forma como a aluna memorizou essa informação e a aplicou em diversos contextos, nomeadamente no estudo do canto em casa.

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

### **Objeto da Investigação**

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

No início deste estágio profissional deparei-me com uma aluna de 16 anos, no 2º ano de educação vocal com a voz pouco desenvolvida, falta de conhecimento vocal e de consciencialização técnica. Questionei o que poderia desenvolver com a mesma, para melhorar o seu instrumento vocal, dando-lhe as ferramentas técnicas necessárias para retirar as tensões nos maxilares, a descida da laringe, a consciencialização do apoio e do controlo do ar.

Nos dois primeiros meses, comecei por me centrar mais na teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, aprendizagem esta através da imitação. Como a aluna tinha dificuldades em conseguir consciencializar a parte técnica do canto, pensei que uma aprendizagem através da imitação, nomeadamente de gestos e da minha própria fisionomia aplicada depois na aluna, pudesse ajudar a perceber todos os mecanismos que o canto implica. No entanto, é de salientar que a escolha do teórico Albert Bandura não é por acaso. Enquanto aluna, nos meus primeiros passos no canto, a nível superior, tive bastante dificuldade em perceber alguns aspetos técnicos, nomeadamente no desenvolvimento da articulação, que era uma lacuna que tinha desde o conservatório e vi na aluna algo que me foi muito familiar. Com isto, as minhas professoras recorriam muitas vezes a gestos, a imagens e até mesmo em exageros faciais que depois eu aplicava na minha fisionomia para me ajudar a resolver este problema técnico, salientando que sempre me explicavam tecnicamente cada aspeto e tudo o que este implicava a nível físico.

Por isso, comecei a usar este tipo de metodologia logo no início do 2º Período, lecionando algumas aulas e fazendo algumas sessões extras para tentar ter resultados, sendo que algumas destas sessões foram realizadas em frente ao espelho. O que me apercebi foi que a aprendizagem por modelagem simplesmente complementava tudo aquilo que era trabalhado tecnicamente pela professora cooperante, mas que a aluna não tinha qualquer tipo de consciencialização técnica.

A partir do momento que me apercebi deste problema da aluna, surgiram-me várias questões: será que é suficiente chegar ao aluno através de uma aprendizagem por imitação de gestos? Ou será melhor consciencializar o aluno a nível técnico e depois ajudá-lo com a imitação de gestos e da própria fisionomia do professor?

O que me apercebi é que realmente é necessário criar uma consciencialização técnica no aluno e explicar-lhe detalhadamente tudo o que é necessário fazer para resolver um problema técnico. Após a explicação podemos ajudar o aluno através da imitação de gestos, ou seja, mais a nível visual.

Algumas das aulas lecionadas foram realizadas em frente ao espelho e a aluna tomou consciência dos erros técnicos que tinha, visualizando o resultado físico e ouvindo a sua emissão vocal. Com isto começou a corrigir-se visualmente, porém é de salientar que a aluna não tem consciência física daquilo que está a acontecer. No entanto, quando visualiza tem a noção que realmente há questões técnicas e corporais às quais o corpo não lhe corresponde, mas que efetivamente têm de acontecer. Com o facto de introduzir a visualização e correção dela própria deu-lhe autonomia para conseguir resolver alguns aspetos técnicos. É uma ferramenta que lhe dá independência para depois estudar em casa.

Desta maneira, nesta pesquisa procurei aprofundar a fisiologia da voz humana e os aspetos técnicos a implementar para o desenvolvimento vocal criando uma consciencialização técnica no aluno.

A nível dos aspetos fisiológicos da voz humana farei um enquadramento teórico das componentes da anatomofisiologia vocal, nomeadamente os quatro processos da produção vocal (respiração, fonação, ressonância e articulação) e aspetos técnicos da produção vocal, baseando-me em autores como Richard Miller, James McKinney e Ana Cristina Sacramento. Realizei um levantamento dos aspetos técnicos que ajudaram a aluna a desenvolver o seu instrumento vocal, bem como relacionando a teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura com os gestos e as formas visuais, explicando cada movimento e relacionando cada um com o aspeto técnico a ser trabalhado. Para complementar este trabalho de consciencialização técnica criei uma simbologia alusiva a cada gesto que a aluna usava nas aulas e escrevia essa simbologia na partitura da aluna, ajudando visualmente a recordar-se do gesto, criando assim autonomia e memória visual de todos os aspetos técnicos que cada obra lhe ia exigindo.

## **Opção metodológica: Teoria de Aprendizagem por modelagem de Albert Bandura**

### **Conceito e domínios da aprendizagem**

*“Aprendizagem: modificação adaptativa do comportamento ao longo de repetidas provas”* (Piéron, como referido em Inácio, 2007)

*“Aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento e que resulta da experiência ou da prática”* (Morgan, como referido em Inácio, 2007)

*“Aprendizagem é a mudança durável, no conhecimento ou no comportamento, resultante do treino, experiência ou estudo, ou no processo que ocasiona tal mudança”* (Fisher, como referido em Inácio, 2007)

Alguns comportamentos como o tossir, respirar, chorar e sorrir não necessitam de uma aprendizagem específica, sendo que se tratam de comportamentos inatos, não aprendidos. Contudo, outros como o falar, escrever, ler e até a música, neste caso o ato de cantar dependem fundamentalmente da interação que se estabelece com o meio e vice-versa, sendo que estes se tratam de comportamentos aprendidos (Inácio, 2007).

O termo aprendizagem deriva do latim “*apprehendere*”, que significa reter o conhecimento de uma arte, ofício através do estudo ou da experiência. Para muitos autores que se dedicam ao estudo da aprendizagem, ela aparece descrita como um processo cognitivo através do qual vamos adquirindo vários conhecimentos, conceitos, competências, que originam alterações de comportamentos, de maneira a responder corretamente às variadas situações que ocorrem na nossa vida, aos desafios com que nos vamos deparando e aos quais temos de procurar por soluções. A mudança de comportamento, sendo o resultado da aprendizagem, resulta de uma série de experiências práticas e de interações com o meio (Inácio, 2007).

*“A aprendizagem pode ser entendida, de modo simplificado, como a forma de adquirirmos novos conhecimentos, desenvolvermos competências e mudarmos comportamentos”* (Inácio, 2007).

A aprendizagem é algo que nos deparamos ao longo da nossa vida, como o aprender a falar, a andar, a descrever situações, a socializar, a controlar as nossas emoções. Mas surge a questão: será que estas variadas aprendizagens pertencem todas ao mesmo domínio?

A aprendizagem apresenta três domínios diferentes:

1. Domínio cognitivo (Saber-Saber) – corresponde às aprendizagens que estão relacionadas com o pensamento lógico e com os procedimentos intelectuais; a compreensão de uma teoria, de conceitos, aprendizagens de normas e de códigos são alguns dos exemplos deste domínio de aprendizagem.
2. Domínio psico-motor (Saber-Fazer) – corresponde às aprendizagens que estão relacionadas com os movimentos do corpo, com a capacidade de manipular fisicamente objetos, usar ferramentas ou utensílios para realizar uma certa tarefa, resolver situações problemáticas que requerem alguma agilidade motora ou coordenação de movimentos especializados. A voz, sendo uma parte do corpo humano, insere-se neste domínio de aprendizagem devido ao fato de necessitar de uma atividade física motora.
3. Domínio sócio-afectivo (Saber-Ser/Saber-Estar) – corresponde às aprendizagens que estão relacionados com o domínio social e afetivo, ou seja, que corresponde aos sentimentos, atitudes, comportamentos, à capacidade de adequação às mudanças, à capacidade de estabelecer novas relações pessoais e a capacidade de enfrentar novos desafios (Inácio, 2007).

## Teorias de Aprendizagem - Princípios básicos

Nas teorias Comportamentalistas ou Behavioristas a aprendizagem acontece quando são dadas respostas corretas a um determinado estímulo pois aquilo que indica a ação é o estímulo e o que dirige a ação é o reforço, sendo este considerado um dos principais motores da aprendizagem. Depois de uma resposta, deve ser proporcionado um determinado reforço desse comportamento, conforme se pretenda a sua repetição ou a sua extinção. Para uma melhor aprendizagem, devem criar-se estímulos e apresentar reforços adequados. Este tipo de aprendizagem é observável, sendo que o sujeito é passivo no processo de aprendizagem, sendo necessário força-lo a aprender mediante uma criação de uma situação externa, contudo esta não é controlada pelo sujeito. Este tipo de aprendizagem é entendida como a modelagem de um indivíduo para realizar certos objetivos, uma vez que esta aprendizagem vê o conhecimento como sendo externo ao aprendiz e o processo de aprendizagem como um ato de retenção do conhecimento. Pavlov e Watson (condicionamento clássico), Skinner (condicionamento operante) e Bandura (Aprendizagem por Modelagem) são alguns dos principais teóricos das teorias Behavioristas (Inácio, 2007).

Na teoria cognitivista a aprendizagem ocorre quando existe um armazenamento da informação na memória de forma organizada e com significado para o sujeito. Os docentes são responsáveis por ajudar os formandos na organização da informação para que esta possa ser assimilada da melhor maneira, no entanto, para facilitar a aprendizagem é necessário oferecer apoio ao processo de ligação entre a informação nova e aquela que já está memorizada. Na abordagem cognitivista do ensino o docente tem de ter a preocupação de explicar todas as origens e causas para que possa ajudar o aluno a construir o conhecimento, sendo assim esta aprendizagem entendida como um processo ativo. O aprendiz é um mero participante ativo no processo de construção do conhecimento, uma vez que adquirir conhecimento é uma atividade mental e essa envolve uma codificação interna e pessoal e ainda uma reestruturação por parte do aprendiz. O resultado desta aprendizagem não depende apenas do que o docente lhe transmite, mas também do que o formando faz para reter e processar todo o conhecimento que recebe, sendo que este é externo ao aprendiz e o processo de aprendizagem consiste em reter o conhecimento. Wertheimer e Köhler (Teoria da forma), Piaget (Desenvolvimento cognitivo), Ausubel (Aprendizagem significativa) e Gagné (teoria instrucional) são alguns dos principais teóricos das teorias cognitivistas (Inácio, 2007).

Na teoria construtivista, a aprendizagem significa construir uma interpretação pessoal do mundo com base na experiência pessoal e nas interações do indivíduo. Nesta teoria o conhecimento está sempre sujeito a alterações e surge em contextos com significado para o indivíduo, contudo, a aprendizagem é um processo ativo de construção e não de comunicação de conhecimentos. O docente orienta o formando para o uso das suas competências para que este procure resolver sozinho os problemas em concreto, centrando-se no processo e não no possível resultado. O docente tem ainda como principal função facilitar a aprendizagem e encorajar a reflexão e análise

de diferentes pontos de vista. Os formandos constroem o conhecimento através do entendimento das suas experiências, por meio de uma reflexão partilhada. O construtivismo assume que os formandos vão tentando, de uma forma ativa, criar significado na interação com os mais experientes (o professor ou os colegas). Vygotsky, Dewey (Pedagogia do projeto) e Bruner (Aprendizagem por descoberta) são alguns dos principais teóricos da teoria construtivista (Inácio, 2007).

Na teoria humanista aquele que aprende tem uma função ativa: aprende o que quer, quando quer e como quer. O meio de aprendizagem deve ser de liberdade total, onde o docente tem como papel moderar, facilitar a aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos não-diretivos. Esta teoria centra-se na especificidade de cada ser humano, realçando a sua complexidade, riqueza, singularidade, motivos e interesses. Nesta teoria a aprendizagem é um processo individual pois consiste na representação e reestruturação cognitiva (Inácio, 2007).

### **Teoria de Aprendizagem por modelagem de Albert Bandura**

Após uma reflexão sobre as várias teorias de aprendizagem, procurei perceber qual delas me poderia ajudar, enquanto professora, no ensino da minha área: o canto. É de salientar que cada área tem as suas especificidades, não sendo a música diferente, no entanto, como foi referido é aceite que a aprendizagem, qualquer que seja a área em que se insere, requer mudanças, e essas estão ligadas tanto cognitivamente como fisicamente no indivíduo.

Ao deparar-me com uma aluna que apresentava uma voz pouco desenvolvida e com défice técnico, surgiu a seguinte questão: o que poderei desenvolver com a aluna para que crie uma consciencialização técnica e desenvolva o seu instrumento vocal? Com este problema, e por ver algo na aluna que me era familiar, decidi usar a teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura como minha opção metodológica, visto que eu própria, nos meus primeiros passos no canto não tinha maturidade suficiente para entender certos aspetos técnicos, que me fizeram ficar em défice quando ingressei no ensino superior. Com isto, o trabalho que foi desenvolvido comigo recorria muitas vezes a uma aprendizagem através da observação de gestos e exageros faciais que depois eu aplicava à minha fisionomia para me ajudar a ultrapassar os meus problemas técnicos, salientando que a minha aprendizagem era complementada com uma explicação técnica de cada aspeto e tudo o que este implicava a nível físico, ou seja, uma consciencialização técnica.

Por este motivo, e por ver que a aluna se assemelhava a mim quando comecei os meus estudos no canto, pensei realizar um trabalho mais pormenorizado com esta tentando incutir-lhe uma consciencialização técnica através da observação, nomeadamente de certos gestos, movimentos e da minha própria fisionomia que depois era aplicada na aluna, para que a pudesse ajudar a perceber melhor todos os mecanismos que o canto implica.

No início do 2º Período, comecei a usar os princípios básicos da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura para tentar ter resultados, sendo que algumas destas sessões foram realizadas em frente ao espelho, para que esta se observasse e se corrigisse.

## **Albert Bandura**

Albert Bandura é um psicólogo doutorado canadense, um dos mais influentes de todos os tempos, e um dos dez psicólogos vivos mais reconhecidos do mundo, depois de B. F. Skinner, Sigmund Freud e Jean Piaget. Nasceu a 4 de dezembro de 1925 em Mundare, Canadá. Em 1949, licenciou-se em psicologia na universidade de British de Columbia. Em 1952, doutorou-se na universidade de Iowa, onde desenvolveu a sua Teoria da Aprendizagem. É professor de psicologia social na universidade de Stanford desde 1953.

Bandura é reconhecido pelo seu trabalho sobre a Teoria da Aprendizagem Social e a sua evolução no campo sociocognitivo. Ao longo da sua carreira, Bandura foi responsável por grandes contribuições em campos da psicologia, incluindo a teoria social-cognitiva, psicoterapia, psicologia da personalidade e pedagogia. É conhecido como o criador da teoria da autoeficácia, um importante para a Teoria da Aprendizagem Social.

Em 1974, Bandura foi o presidente mais jovem eleito da Associação Americana da Psicologia (APA). Em 1980 foi nomeado presidente da Western Psychological Association (WPA, associação de psicologia do ocidente) e no ano de 1999 recebeu o título de presidente da Associação de Psicologia Canadense.

Albert Bandura desenvolveu aquela que ficou conhecida como a teoria da Aprendizagem por Modelagem ou Aprendizagem Social.

*“Popularizada na década de 70, a aprendizagem por modelagem tinha como pressuposto que é no contexto das interações sociais que se aprendem comportamentos que nos permitem viver em sociedade e que possibilitam o desenvolvimento de capacidades específicas dos seres humanos, como falar, ler, escrever. Além disso, Bandura defende que muitos dos comportamentos que aprendemos são adquiridos de uma forma bastante mais rápida do que seria possível se fossem adquiridos por sucessivas aproximações e reforços. Ao contrário da linha behaviorista de Skinner, Bandura acredita que o ser humano é capaz de aprender comportamentos sem qualquer tipo de reforço. Para ele, o indivíduo é capaz de aprender através da observação do comportamento dos outros e das suas consequências” (Inácio, 2007)*

Albert Bandura destaca os conceitos de personalidade que caracterizam a importância do contexto social, desta forma descreve as variáveis cognitivas que a descrevem e preveem o comportamento. Para Bandura, o ser humano é flexível na forma como aprende, por isso, entende que a aprendizagem pode ser ativa ou por observação.

A aprendizagem ativa ocorre num meio de experiências diretas, sendo estas comportamentos apresentados com as suas respetivas consequências. Esta aprendizagem ocorre mediante uma observação do comportamento e uma avaliação das consequências. Estas têm como principal função informar todos as implicações das ações, motivar os comportamentos antecipadamente e reforçar (Almeida, Lima, Lisboa, Lopes, & Junior, 2013).

A aprendizagem por observação, meio pelo qual a maioria das aprendizagens são feitas, ocorre por meio da observação de comportamentos de outras pessoas que oferecem experiências indiretas. Desta forma, a aprendizagem por observação pode ser considerada mais eficiente, já que evita o processo cognitivo e o desenvolvimento social tardio das pessoas (Almeida, Lima, Lisboa, Lopes, & Junior, 2013).

Para Bandura, muitos dos nossos comportamentos são aprendidos através da observação e imitação de um modelo – modelação ou modelagem. A pessoa intercede ativamente, sendo que esta não se limita somente a observar ou a reproduzir de forma definida tudo aquilo que observa a partir do modelo, mas tenta por sua vez reproduzi-lo mediante a interpretação pessoal que faz desse modelo.

*“Não obstante as pessoas serem produto do meio, têm também a capacidade de o escolher e do alterar. É por esta razão que muitos preferem a designação de modelagem (Modelling) à designação de Imitação”* (Inácio, 2007).

Com este propósito, o ser humano é moldado pelo pensamento, as regras sociais e ainda por tudo aquilo que aprende com os comportamentos transmitidos pelos outros.

Um individuo consegue aprender, por exemplo, a fazer um embrulho apenas através da observação e imitação de um comportamento, sem que alguém lhe diga como fazer passo a passo. Seguindo este exemplo, o individuo pode optar por fazer o embrulho de diferentes maneiras, por exemplo fazer primeiro o laço e depois o embrulho com o papel, por apenas considerar que dessa maneira será mais rápido e eficaz.

No entanto, para os que defendem esta corrente:

*“(...) o reforço continua a assumir grande importância uma vez que o indivíduo ao observar o modelo que foi reforçado, ou ao receber o reforço a seguir ao comportamento desejado, vai interiorizar um novo comportamento no seu quadro de respostas. Admitem que um comportamento por imitação pode ser reforçado se a pessoa imitada é admirada pelo aprendente”* (Inácio, 2007).

A Teoria de Bandura pode resumir-se a dois princípios básicos:

- Princípio da Interação Recíproca

*“Existe uma interação recíproca entre fatores internos, fatores externos e o comportamento do sujeito, através da qual se influenciam mutuamente. Bandura agrupa estes três factores para que nenhum seja considerado um factor independente pois, para*



*ele, não há uma inevitabilidade do ambiente influenciar o sujeito mas antes uma possibilidade. O organismo responde a estímulos do meio, mas também reflecte sobre eles, devido à sua capacidade de auto-reflexão, de aprender pela experiência dos outros e da sua capacidade de prever determinada situação” (Inácio, 2007).*

- Aprendizagem versus Comportamento

*“A aprendizagem difere do comportamento porque, enquanto a primeira diz respeito à aquisição de conhecimento, o segundo refere-se à evidência ou à demonstração observável desse conhecimento. Podem existir fatores (internos ou externos) que nos impelem a não agir da forma que sabemos” (Inácio, 2007).*

A observação é essencial nesta teoria e Bandura defende que, na aprendizagem por observação, convergem quatro elementos fundamentais: a atenção, a retenção, a reprodução e a motivação ou o interesse.

- Atenção

O ser humano não presta atenção a tudo o que acontece no seu meio, no entanto seleciona comportamentos que lhe chamam mais à atenção, de acordo com o seu sexo e a sua idade. É mais frequente a imitação de comportamentos por pessoas do mesmo sexo e de idades mais próximas, conforme a constituição dos comportamentos. Os comportamentos que possuem um estatuto social mais importante são constantemente os mais escolhidos para a imitação. No entanto, a aprendizagem por observação será um pouco mais eficaz quanto mais atento estiver o observador ao comportamento apresentado.

- Retenção

A informação procedente do que é observado será codificada, traduzida e armazenada no nosso cérebro, consoante uma organização por padrões, em forma de imagens e de construções verbais. Os observadores que modificam o comportamento observado em códigos verbais ou imagens, retêm a informação muito melhor do que aqueles que se limitam somente a observar.

- Reprodução

A reprodução representa a compreensão dos conceitos do comportamento, armazenado na memória, em ações correspondentes. No entanto para incorporar um modelo observado é preciso ter condições para repeti-lo. Por exemplo, para repetir um certo exercício vocal num registo sobreagudo não é suficiente para uma pessoa comum imitar esse exercício, mas se a pessoa tiver um aperfeiçoamento vocal, e um registo

vocal trabalhado, essa pessoa a observar e depois a imitar pode aperfeiçoar a sua técnica vocal.

- Motivação/Interesses

A aprendizagem é diferente da realização de um comportamento. Para que um determinado comportamento aprendido seja realizado, a pessoa deverá sentir-se motivada para o fazer, o que pode ser alcançado através de incentivos.

O seguinte esquema representa os quatro elementos fundamentais que fazem parte do processo de observação:

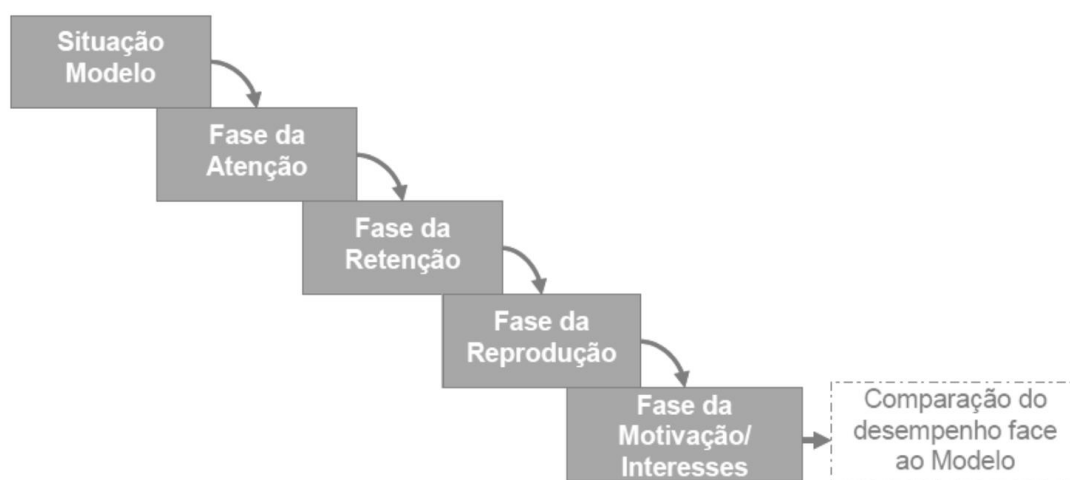
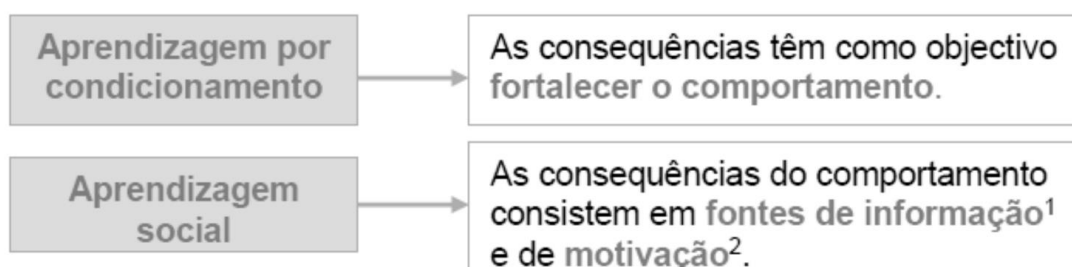


Figura 1 – Processo de Aprendizagem por observação, segundo Bandura (Inácio, 2007)

Na linha de pensamento dos comportamentalistas que lhe antecedem, Bandura defende que as implicações obrigam, em grande medida, o nosso comportamento. Os comportamentos que provocam consequências positivas tendem a ser retidos, enquanto que os comportamentos que geram consequências negativas tendem a desaparecer.



<sup>1-</sup> “As consequências vão informar o indivíduo acerca da conveniência ou correções a fazer à sua ação”

<sup>2-</sup> “As consequências geram ou não motivação para realizarmos determinada ação”

Figura 2 – Aprendizagem por condicionamento e aprendizagem social (Inácio, 2007)

Bandura destaca ainda a importância do reforço na teoria da aprendizagem e aponta dois tipos:

- Reforço vicário (indireto) – o indivíduo observa o comportamento e vê-se a ser recompensado. Este facto estimula/motiva o indivíduo a reproduzir o comportamento observado.
- Reforço direto – o indivíduo é recompensado diretamente após apresentar um comportamento desejável. Este tipo de reforço envolve dois subprocessos: auto-sistema (o indivíduo avalia o seu comportamento e julgamento e a reação que ele causa) e auto-eficácia (crença do indivíduo na sua capacidade de desempenho).

### 3. Capítulo 2 - Fundamentação teórica: anatomofisiologia da voz e técnica vocal

#### Aspetos fisiológicos da produção vocal

*"It is surprising how little we know about the physiological aspects of the voice production. The only facts we know for certain are that the voice is produced by the vibration of the vocal cords and that the resulting sound (a so-called "mixed" sound) is amplified by the resonators of pharynx, mouth, nose and chest (...), a voice must not only be there, it must also be known to be there, and be discovered for its musical function (Alexander, 1997)*

O ato da produção vocal falada ou cantada é feito através de quatro processos físicos, que são interdependentes entre si: respiração, fonação, ressonância e articulação. (McKinney, 2005)

*"These processes occur in the sequence given: (1) breath is taken, (2) sound is initiated in the larynx, (3) the resonators receive the sound and influence it, and (4) the articulators shape the sound into recognizable units" (McKinney, 2005)*

*"A produção vocal de qualquer som implica a intervenção de vários sistemas musculares, para além dos órgãos da fonação [ver figura 3] que pertencem ao aparelho respiratório e ao aparelho digestivo" (Marafioti, 1981 como referido em Sacramento, 2009).*

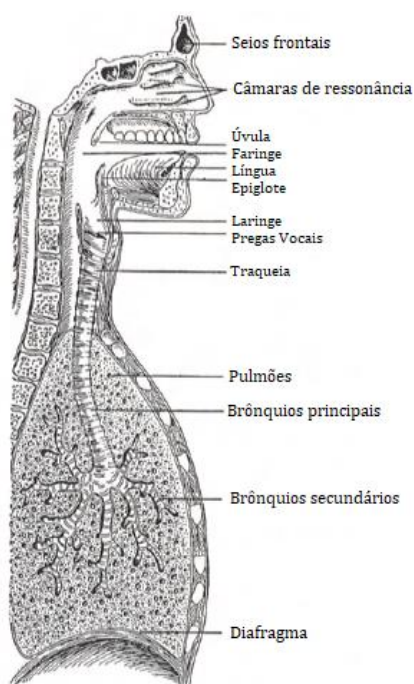


Figura 3 – Secção transversal do aparelho vocal (Marafioti, 1981 como referido em Sacramento, 2009)

Para a produção de uma única consoante ou de uma vogal alistam-se entre si inúmeros músculos faciais, para além dos músculos do tronco, que estão relacionados com o controlo do fluxo do ar que atravessa a laringe. De um ponto de vista mais físico, para o instrumento vocal funcionar, este precisa da ligação de três elementos: um material vibratório, uma fonte de energia que seja capaz de provocar a vibração e uma caixa de ressonância para amplificar as vibrações (ver figura 4). Contudo, é importante referir que esta simples explicação é meramente ilusória, pois duma maneira mais fisiológica, todos estes mecanismos da produção vocal (ver figura 5), falada ou até cantada, são muito mais complexos, e nem todas as suas componentes estão completamente esclarecidas (Miller, 1986).

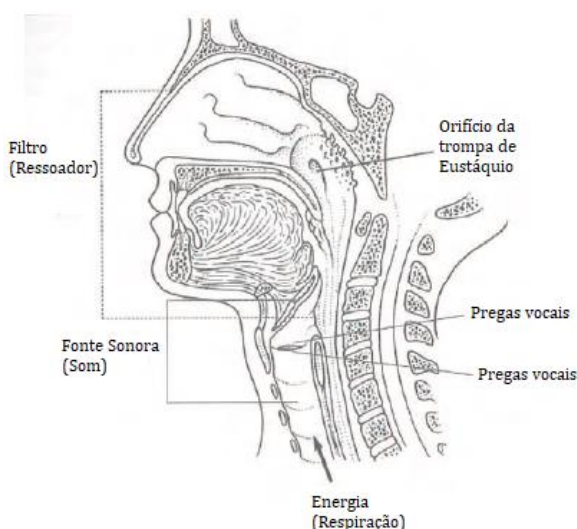
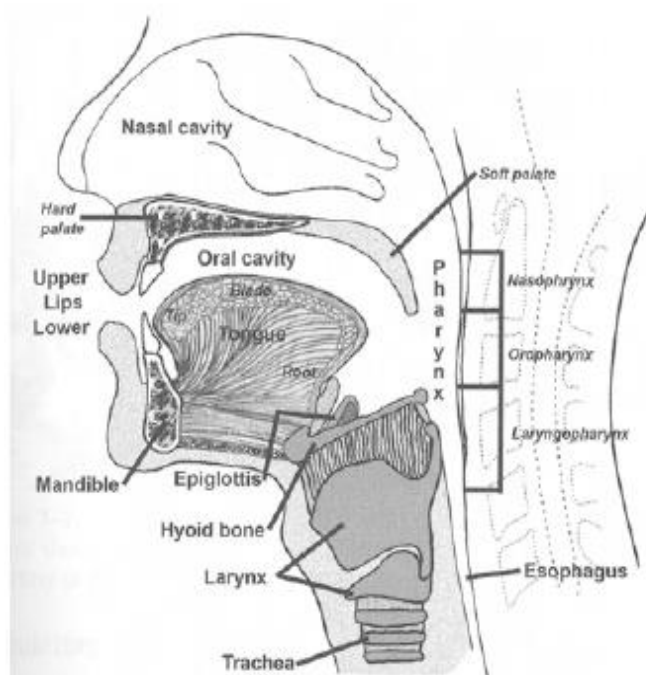


Figura 4 – Diagrama do trato vocal localizando os componentes do modelo Energia – Fonte – Filtro (Kayes, 2004 como referido em Sacramento, 2009)



#### Legenda da figura 5:

Nasal cavity – cavidade nasal

Hard Palate – Palato duro

Oral cavity – cavidade oral

Upper/Lower Lips – lábios superior/inferior

Tongue - língua

Tip - ápex

Blade - lâmina

Root – Raíz

Soft Palate – palato mole

Pharynx – faringe

Nasopharynx – nasofaringe

Laryngopharynx – laringofaringe

Esophagus – Esófago

Figura 5 – Esquema das principais estruturas do trato vocal (Nair, 2007 como referido em Sacramento 2009)

## Respiração

*“The human voice is essentially a wind instrument – arguably the most beautiful of all wind instruments (...). Good singing is governed by correct breathing; it cannot exist without it” (Khambata, 1997)*

A primordial função da respiração é realizar trocas gasosas entre o meio ambiente e o organismo, isto é, dar oxigénio ao organismo e expulsar dióxido de carbono do mesmo. Para além desta função vital, o sistema respiratório proporciona fluxo e pressão de ar que são necessários para a produção da voz, fala e canto. O sistema respiratório funciona como uma espécie de bomba, que produz fluxo e pressão de ar para provocar o mecanismo vibratório das pregas vocais (Behlau, 2001).

### Trato respiratório

O trato respiratório começa nas narinas e vai até aos alvéolos pulmonares. O nariz tem influência no volume e na qualidade respiratória pois a mucosa nasal é húmida, o que permite a filtragem de resíduos e o transporte de ar para a faringe (Behlau, 2001).

A grande parte do sistema respiratório é constituído pelo sistema pulmonar, que envolve a traqueia, os brônquios e as estruturas dos pulmões. O sistema pulmonar é revestido por uma caixa óssea e muscular, que se denomina caixa torácica, que está ligada à zona abdominal. Os tecidos que conectam o trato respiratório englobam principalmente os ossos e as estruturas cartilaginosas do tórax, que internamente o protegem e que ajudam nas transformações que são necessárias para a respiração. No entanto, é de salientar que os tecidos que servem de conexão, bem como os ossos da caixa torácica têm uma importância inicial no tipo e qualidade da respiração realizada, mas só são considerados órgãos respiratórios as estruturas que recebem o ar respirado diretamente, ou seja: a cavidade nasal, a laringe, a faringe, a traqueia, os brônquios e os pulmões. O ar é puxado através das narinas, ou pela boca, chegando à faringe, laringe e traqueia, sendo que esta se divide em dois brônquios e estes em bronquíolos que entram nos pulmões. Estes são extremamente elásticos, constituídos por uma base, um ápice e duas superfícies. A base é larga e côncava para que possa acomodar o diafragma. O ápice é pequeno e arredondado sendo que pode atingir as proximidades da clavícula. As superfícies pulmonares são denominadas de costais e mediastinais, sendo que a superfície costal é convexa e normalmente mostra a posição das costelas flutuantes e a superfície mediastinal é côncava e irregular, próxima do coração e reveste a maior parte da traqueia e dos brônquios (Behlau, 2001).

### Tecidos de conexão do Aparelho Respiratório

Os tecidos que conectam o aparelho respiratório são constituídos principalmente por estruturas ósseas, que são: as vertebrae, a clavícula, as costelas, o osso esterno, a

escápula, para além de cartilagens que também desempenham uma função de suporte para o sistema respiratório. As principais estruturas da caixa torácica estão esquematizadas na figura 6, na qual também está assinalada a movimentação vertical e transversal da caixa torácica (Behlau, 2001).

A coluna vertebral é uma estrutura óssea flexível composta por um grupo de vértebras, sendo que as setes primeiras são chamadas de vértebras cervicais. Além destas, ainda existem 12 vértebras torácicas, que fazem parte integrante do sistema respiratório (Behlau, 2001).

As costelas são pares de ossos que constituem a caixa torácica e que têm como principal função proteger os pulmões, normalmente são 12, no entanto podem existir costelas extra. Entre elas há um entrelaçamento muscular que faz conexão das costelas entre si e com outras estruturas do corpo, como por exemplo, o osso esterno e as vértebras. As costelas finalizam nas cartilagens costais, que agem como apoio ao mecanismo elástico, que é responsável pela flexibilização natural da caixa torácica (Behlau, 2001).

Por fim o esterno é um osso ímpar, que se situa na linha mediana do tórax e que ajuda na fixação da terminação ventral das cartilagens costais, protegendo todos os envoltórios da caixa torácica (Behlau, 2001).

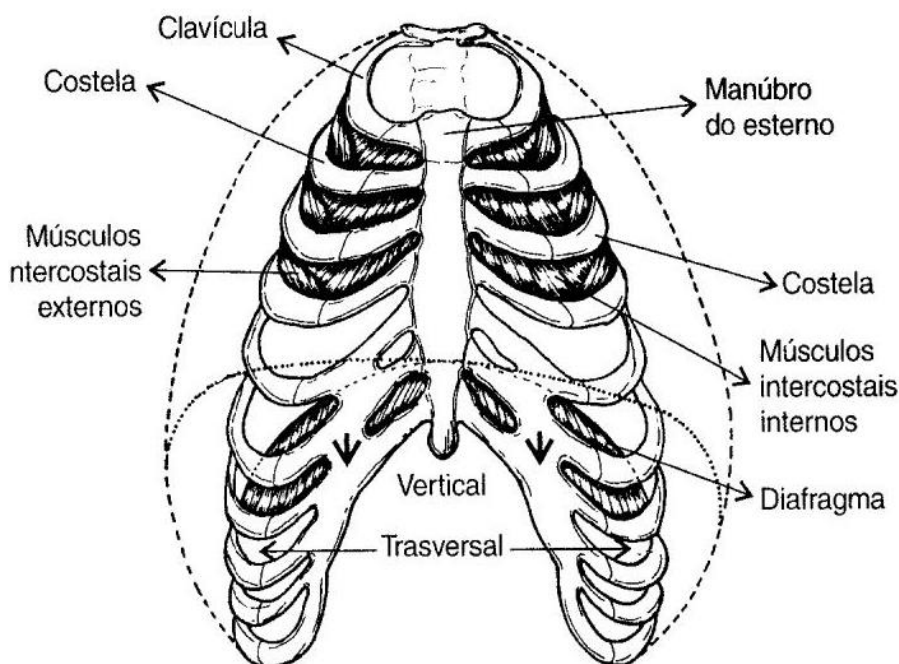


Figura 6 – Representação esquemática da caixa torácica, com indicação da sua movimentação vertical e transversal (Behlau, 2001)

### Musculatura Respiratória

A respiração é a consequência de uma ação impulsionadora, visto que os músculos envolvidos neste processo são alguns, que dependem da exigência respiratória.

Durante o tempo de relaxamento, poucos são os músculos envolventes e a respiração acaba por ser chamada de silente, passiva ou de repouso. No entanto, quanto maior for a necessidade de obter oxigénio ou em maior quantidade para a necessidade fonatória maior será o número de músculos envolventes. Quando a respiração é forçada, a atividade muscular aumenta o volume e diminui a pressão dentro do tórax, proporcionando a entrada de ar nos pulmões. Durante a expiração há uma diminuição no volume e aumento na pressão dos pulmões, suficiente para expulsar o ar (Behlau, 2001).

Os músculos da respiração são divididos entre torácicos e abdominais, sendo que os músculos respiratórios torácicos são o diafragma, os intercostais internos, os intercostais externos, o escaleno, o torácico transverso, o quadrante lombar, o peitoral maior e o peitoral menor, e os músculos respiratórios abdominais são o reto abdominal, o oblíquo externo, o oblíquo interno e o abdominal transversos (Behlau, 2001).

O diafragma é o maior e o mais importante músculo da respiração, e a sua movimentação define o nível de profundidade respiratória de cada ser humano. O diafragma é constituído por dois tendões centrais, que suportam o coração e os pulmões, e que se conectam com a borda inferior da caixa torácica. Quando está na situação de repouso, os tendões do diafragma formam dois semicírculos nas bases dos pulmões, o que forma uma espécie de guarda-chuva aberto. Na inspiração, durante a sua contração, o diafragma eleva as costelas e aumenta a dimensão vertical do tórax, visto que um espaço potencial é criado entre o diafragma e os pulmões, do qual este espaço é preenchido por tecido pulmonar. Desta forma, existe uma mudança de pressão de ar, que força a entrada deste para dentro dos pulmões (Behlau, 2001).

Os músculos intercostais externos situam-se à superfície ao longo das costelas, apresentam fibras oblíquas e são considerados importantes para a respiração, elevando as costelas na inspiração. Os músculos intercostais internos, como os músculos intercostais externos apresentam fibras oblíquas e são considerados músculos da expiração, pois têm como função o abaixamento da caixa torácica (Behlau, 2001).

De acordo com o que já mencionei, dependendo do tipo de respiração, quer seja mais ativa ou passiva, um menor ou maior número de músculos é acionado. Os músculos considerados auxiliares na respiração são: o escaleno, o torácico transversos, o quadrado lombar, o peitoral maior, o peitoral menor e o abdominal (Behlau, 2001).

### Fisiologia Respiratória

O sistema respiratório engloba duas fases que estão separadas entre si por um pequeno intervalo: a inspiração e a expiração. A inspiração é a fase ativa do sistema respiratório, uma vez que neste processo o diafragma, que tem por natureza a sua posição em guarda-chuva, retifica-se. Ao mesmo tempo, com a ajuda ativa dos músculos



intercostais internos, procede-se um aumento do volume da caixa torácica. Por sua vez, a expiração é um processo passivo, que resulta no relaxamento muscular do diafragma e da elasticidade das paredes musculares da caixa torácica, que faz com que haja uma expulsão de ar armazenado. Salientando, que na fonação também há uma contração dos músculos intercostais externos e de toda a composição traqueobrônquica (Behlau, 2001).

### Tipos de Respiração

Mayra Carvalho Oliveira (2000), realiza um levantamento de vários tipos de respiração e procura verificar qual das respirações será mais adequada para a fala como para o canto.

- 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 (...) tensão laríngea (...) A produção vocal é alterada pelo aporte insuficiente de ar e o som resultante tende a ser agudo, pela elevação e tensão da laringe” (Oliveira, 2000).*

- Respiração Média, Mista ou Torácica

*“(...) mais comumente observada na população - apresenta pouca movimentação superior ou inferior durante a inspiração e um deslocamento anterior da região torácica média. É a respiração que utilizamos na maior parte do dia, quando em atividade de repouso ou em conversas coloquiais, mas inadequada e insuficiente para o uso profissional da voz, principalmente para o canto” (Oliveira, 2000).*

- Respiração inferior ou abdominal

*“(...) caracteriza-se por ausência de movimentos da região superior (...) e expansão da região inferior. Aparece em indivíduos com pouca energia, nos quais a sensação de colapamento do tórax é bastante evidente, mas também pode ter sido desenvolvida como sendo a "respiração correta", em consequência de uma orientação equivocada” (Oliveira, 2000)*

- Respiração Diafragmático – Abdominal ou Costo-Diafragmática-Abdominal

*“(...) completa ou total caracteriza-se por uma expansão harmônica 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 total será tão mais profunda quanto maior for a exigência da produção vocal” (Oliveira, 2000)*

Desta maneira, Oliveira afirma que a respiração costo-diafragmática-abdominal é o tipo de respiração mais eficaz, especialmente se o sujeito tiver exigências vocais intensas como no caso do canto (Oliveira, 2000).

Oliveira (2000) afirma que durante as situações dinâmicas/musicais, como os fortíssimos e os agudíssimos no canto lírico, bem como em locuções teatrais em fortes intensidades, existe um mecanismo distinto, isto é, deverá haver uma sustentação da abertura das costelas, por uma questão de manutenção da contração dos intercostais externos e uma contração sincrônica da musculatura abdominal. Este processo permite melhores condições de apoio vocal e a sua emissão em pianíssimos será totalmente beneficiada com o controlo da saída do ar através da sustentação intercostal, favorecendo exalação mais prolongada.

É de salientar que uma boa postura corporal define grande parte do comportamento respiratório. Se o corpo se encontrar em desequilíbrio em relação à gravidade, as relações físico-mecânicas e as forças elásticas inerentes ao sistema respiratório estarão consequentemente alteradas (Behlau, 2001).

### **Postura e alinhamento postural**

*“Good posture and good singing are strongly interrelated. (...) It is essencial that the singer avoid superfluous movement of the parts of the vocal mechanism and harmful tensions. Good posture facilitates the functioning of the vibrato rand resonators (...) Good posture can help a singer secure a positive reaction from an audience”* (McKinney, 2005)

Como afirma McKinney (2005) uma postura corporal correta é importante para o funcionamento da voz. A manutenção de uma postura correta está sempre dependente do equilíbrio das relações de tensão e estreitamento entre os músculos agonistas e antagonistas, sendo que um músculo agonista é um músculo que se contrai contra a resistência de outro músculo e um músculo antagonista é qualquer músculo que funcione contra o agonista.

Uma tensão muscular prolongada pode provocar dores e uma série de compensações que poderão perturbar o equilíbrio do sistema muscular. Se o cantor apresentar problemas posturais a sua produção vocal será influenciada e por isso tornar-se-á necessário fazer uma avaliação postural no início do estudo vocal e, durante o mesmo, corrigir os problemas posturais que poderão aparecer ao longo do estudo (McKinney, 2005).

### **Fonação: laringe, o vibrador do aparelho fonador**

*“The larynx is the “voice box” that forms a direct link beetween the lungs and windpipe and the mouth and nose. It is composed of a set of cartilages connected by a series of membranes and ligaments”* (Khambata, 1997).

A laringe situa-se no pescoço e está conectada inferiormente à traqueia e superiormente tem abertura na faringe. A estrutura da laringe é bastante complexa, pois está relacionado com o seu desenvolvimento embrionário. Existem algumas teorias sobre o desenvolvimento da laringe humana que são geralmente muito complexos e controversas (Behlau, 2001).

As principais cartilagens que compreendem o suporte esquelético da laringe são a cricoide, a tireóide, a epiglote e as aritnóides, que estão ligadas entres si por uma série de articulações, membranas e ligamentos (ver figura 7). No entanto a principal cartilagem da laringe é de facto a tiroide, que pode ser descrita como um escudo e que produz a proeminência da “maçã de Adão” (Khambata, 1997).

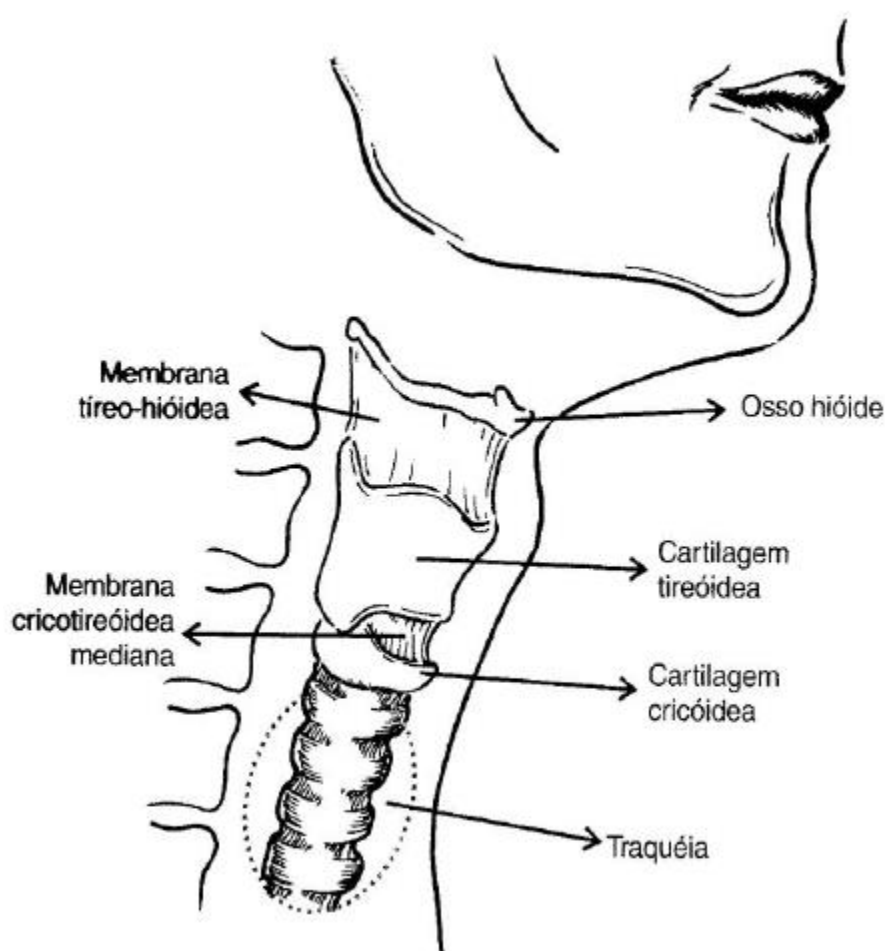


Figura 7 – Desenho esquemático da laringe e da traqueia no pescoço (Behlau, 2001)

### Funções da Laringe

A laringe tem uma série de funções, das quais as mais importantes são a função respiratória, a deglutitória e a fonatória (Behlau, 2001). Para um cantor as funções principais da laringe são a respiratória e a fonatória.

- Função Respiratória

A laringe apresenta uma evolução filogenética, de maneira que a função mais antiga da laringe, a respiração, é a que exige menos energia e a que ocupa a maior parte do tempo deste órgão. A abertura da laringe permite a entrada e saída livre do ar. Durante a inspiração a laringe é deslocada ligeiramente para baixo e na expiração é deslocada ligeiramente para cima; a dimensão deste deslocamento é proporcional à intensidade da respiração. A traqueia e o diafragma participam na descida da laringe, contribuindo, juntamente com o músculo cricoaritenóideo posterior, para o afastamento das aritenóides e das cordas vocais. Além disto, os músculos infra-hióideos e esternotireóideos contribuem para a descida da cartilagem tireóidea e, consequentemente, para a abertura da laringe (Behlau, 2001).

- Função Fonatória

A fonação é uma função neurofisiológica inata, mas a voz está em constante evolução ao longo da vida, de acordo com as características anatomofuncionais de cada pessoa e os aspetos emocionais de cada um.

A laringe produz a fonação, ao mesmo tempo que o trato vocal produz a voz. Voz é a fonação acrescida de ressonância. Desta forma, do ponto de vista mais físico, a voz é o som produzido pela vibração das cordas vocais, modificado pelas cavidades situadas abaixo e acima delas, que se denominam cavidades de ressonância. Estas modificações podem ocorrer em diversas formas e em várias associações, tais como o reforço ou abafamento dos harmónios, para além de acréscimos de ruídos que são gerados em pontos de estreitamento ao longo do trato vocal ou até mesmo da interrupção momentânea do fluxo do ar, formando alguns dos sons consonantais.

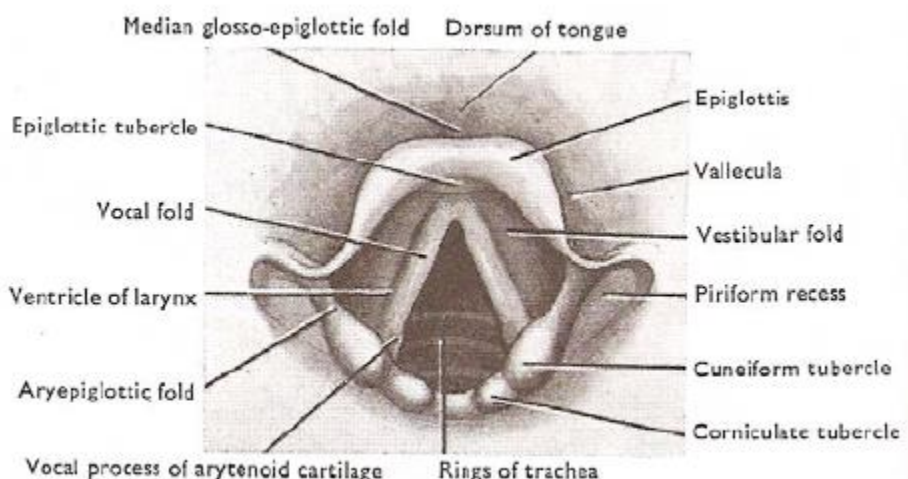
Para que a voz seja produzida há uma necessidade de interação de órgãos de diferentes sistemas do corpo humano. A atividade de fonação da laringe prende-se com os efeitos que esta provoca na glote: adução e abdução das cordas vocais (encerramento e abertura das cordas vocais), assim como a tensão e compressão desta nas cordas (Behlau, 2001).

## **Cordas vocais**

As cordas vocais são duas dobras de músculo e mucosa que se estendem horizontalmente na laringe. Estas estão fixadas atrás das cartilagens aritenoides e na frente da cartilagem da tiroide (Khambata, 1997).

A mucosa divide-se em epitélio e lâmina própria. O epitélio, pode ser descrito como um fino papel plástico, resistente e a sua função é cobrir e manter a forma da corda vocal. O corpo da corda vocal é composto basicamente pelo músculo vocal e, de um ponto de vista mais físico-mecânico, quando esta se contrai funciona como um feixe de elásticos muito rígidos (Behlau, 2001).

As cordas vocais são bandas planas, de formato triangular e de cor branca perolada, mais branca nas mulheres do que nos homens. Acima de cada uma das cordas está a dobra vestibular ou as chamadas cordas falsas, com um pequeno saco, o ventrículo, entre as duas dobras. A média do comprimento da corda vocal é entre 17 mm e 25mm nos homens e, entre 12mm e 17 mm nas mulheres. A proporção do comprimento da corda vocal em relação ao diâmetro da laringe, de frente para trás, é de 1mm a 5mm nas crianças, e permanece inalterado nas mulheres, mas na puberdade nos homens esta muda durante um breve período de tempo à medida que as cordas vocais crescem. Esta alteração leva temporariamente a uma perda de controlo da voz, que tem tendência a quebrar até estar completamente assente na idade adulta, que pode ser mais ou menos uma oitava abaixo. Nas mulheres, também a borda interna é mais nítida, enquanto que nos homens esta é mais redonda. Estas são as diferenças anatómicas que apresentam as características diferentes entre as vozes masculinas e as vozes femininas (Khambata, 1997).



Legenda da figura 8

Median glosso-epiglottic fold - prega glosso-epiglótica medial	Dorsum of tongue - dorso da língua
Epiglottic tubercle - tubérculo epiglótico	Epiglottis - epiglote
Vocal fold - prega vocal	Vallecule - valécula
Ventricle of larynx - ventrículo da laringe	Vestibular fold - prega ventricular
Aryepiglottic fold - prega ariepiglótica	Piriform recess - recesso piriforme
Vocal process of arytenoid cartilage - processo vocal da cartilagem aritenóidea	Cuneiform tubercle - tubérculo cuneiforme
Rings of trachea - anéis da traqueia	Corniculate tubercle - tubérculo corniculado

Figura 8 – Cordas vocais e estruturas adjacentes (Miller, 1990 como referido em Sacramento, 2009)

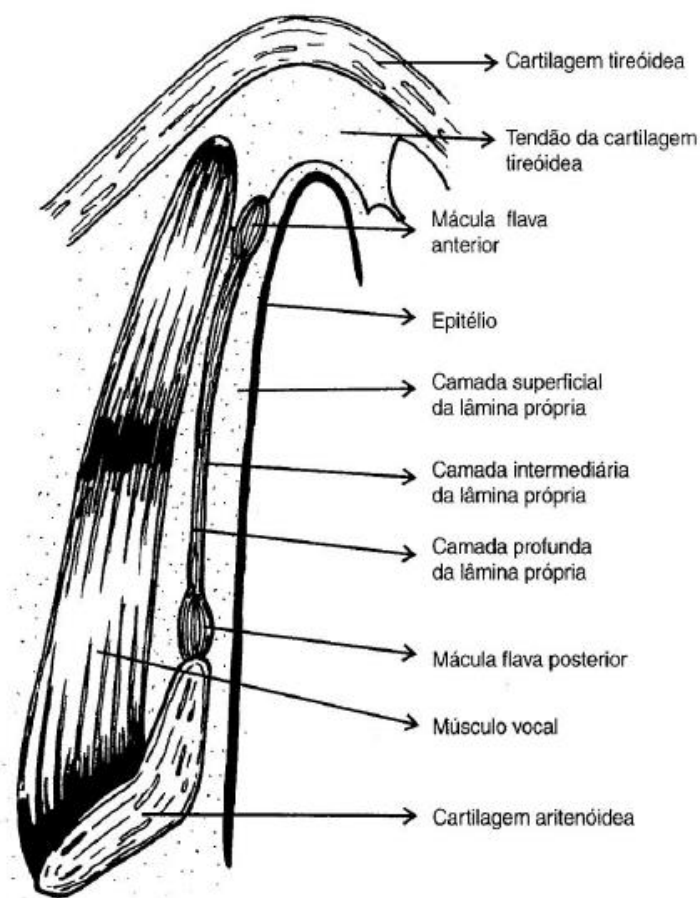


Figura 9 –Desenho esquemático da arquitetura histológica da corda vocal do adulto em seção horizontal (Behlau, 2001)

Khambata (1997) afirma que ao contrário das palhetas num outro instrumento de sopro, as cordas vocais são de forma móvel e alterada. Durante a respiração as cordas vocais ficam deitadas contra os lados da laringe, os ventrículos são fechados e as cordas falsas são retiradas, para que o ar possa passar livremente através da laringe, entre a passagem nasal e os pulmões. Durante a fala e o canto as margens das cordas vocais que estão livres são movidas umas para as outras até quase se encontrarem. As cordas vocais falsas também se movem para fora e os ventrículos são enchidos com ar permitindo que as verdadeiras cordas vocais vibrem livremente. A vibração é particularmente notável nas suas margens internas.

A intensidade ou volume de uma nota depende em grande parte da pressão do ar sob as cordas vocais, chamada de pressão subglótica, mas também pode ser controlada pela contração dos músculos tensores intrínsecos da laringe. Isto permite que um cantor bem formado sustente uma nota forte durante tanto tempo como uma nota em piano (Khambata, 1997).

## Pressão subglótica

A pressão de ar existente abaixo da glote, fechada ou semifechada, denomina-se pressão subglótica e constitui um dos fatores indispensáveis à vibração das cordas vocais. A pressão subglótica terá de ser superior à pressão supraglótica (acima das cordas vocais) para que o ar seja forçado a passar pelo estreitamento existente na glote e provocar a vibração das pregas vocais dando assim origem à fonação. Quanto maior for a resistência à passagem do ar mais elevada será a pressão subglótica. O valor mínimo de pressão que é necessário para começar a fonação é denominado como limiar de pressão fonatória, variando com o “pitch” e, provavelmente, com a espessura das cordas vocais (Behlau, 2001).

A pressão subglótica é determinada pela combinação da atividade respiratória e da ação da glote. *“Os cantores variam a pressão subglótica de acordo com a intensidade (loudness) e com a altura das notas musicais, ou pitch, e por esta razão têm de afinar constantemente a sua pressão subglótica em cada nota que cantam. A pressão subglótica está tão fortemente correlacionada com a intensidade, a qual quase pode ser encarada como sua equivalente”* (Sacramento, 2009).

## Vibrato

*“The vibrato is a healthy, natural and essential part of the singing voice. It serves to give life, vibrancy and buoyancy to the tone and helps the singer to move smoothly from note to note in legato passages. 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, 1997).

O vibrato consiste numa modulação periódica da frequência de fonação. Esta modulação provoca também uma modulação de amplitude dos parciais individuais resultando numa modulação da amplitude global. A frequência do vibrato é geralmente diferente de cantor para cantor e é muito difícil alterá-la através do treino (Sacramento, 2009).

## Registos vocais

A produção vocal dos cantores ao longo de toda a série de frequências da sua extensão vocal exige diversos ajustes do aparelho vocal.

Os registos vocais são um dos domínios onde existe maior confusão e diversidade de terminologia.

O número de registos considerados varia, dependendo dos autores, entre dois a quatro, normalmente com denominações específicas do próprio autor. Björkner (2006) como referido em Sacramento (2009) afirma que os registos da voz cantada são geralmente referidos como registo de peito e registo de cabeça. O registo de peito é utilizado na parte grave da tessitura vocal e o registo de cabeça é utilizado na parte

superior da tessitura, acima do registo de peito. O registo médio refere-se ao registo utilizado para cantar a meio da tessitura vocal, e que é descrito como sendo uma mistura dos registos de peito e de cabeça. O termo falseto é normalmente utilizado para o registo agudo dos homens, que por vezes substitui o registo de cabeça.

Sundberg (1987) como referido em Sacramento (2009) considera dois registos na voz masculina (modal ou de peito e o falsete) e três registos na voz feminina (peito, médio e cabeça). A voz do contratenor é considerada como um registo diferente de todos os outros segundo Sundberg.

Miller (1986) considera que o registo modal é caracterizado por uma forte tensão longitudinal do músculo vocal, enquanto que o registo falsete caracteriza-se por uma forte tensão longitudinal do ligamento vocal.

A passagem (*passaggio*) de um registo para outro é uma transição, muitas vezes denominada quebra de registo, na qual esta transição pode ser voluntária ou involuntária. Se fizermos um *glissando* da zona mais grave à zona mais aguda poderá surgir uma ou duas quebras no som e essas quebras situam-se na zona de passagem entre os registos (*passaggio*) (Sacramento, 2009).

Miller (1986) afirma que no contexto do canto lírico os cantores procuram que a transição de um registo para o outro se faça de um modo mais impercetível possível, mas noutros contextos musicais a quebra do registo pode ser usada como efeito expressivo. *Primo passaggio* é a primeira passagem de transição que se encontra entre o registo modal e o registo médio (mulheres) ou falsete (homens). Esta passagem situa-se na zona onde começa a ser necessário falar alto ou gritar devido ao aumento da necessidade de mais energia respiratória, onde se torna desconfortável ou até mesmo doloroso.

No canto lírico, devido à extensão vocal do repertório, a intensidade e a exigência, os cantores dedicam a maioria do seu estudo técnico a tentar controlar as passagens de registo, a fundir os registos de maneira a equalizar a voz, evitando algumas mudanças mecânicas bruscas no funcionamento da laringe (Sacramento, 2009).

## Ressonância

*“Resonation is the process by which the basic product of phonation is enhanced in timbre and/or intensity by the air-filled cavities through which it passes on its way to the outsider air. Various definitions of ressorator, resonance, and resonation include such terms as amplification, enrichment, enlargement, improvement, intensification, and prolongation; all these terms seem to indicate that the end result of resonation is, or should be, a better sound”* (McKinney, 2005).

O som que é produzido pelas cordas vocais, é sozinho, um som pobre e pouco intenso, por isso é ação do ressoador constituído pelo trato vocal que amplifica e enriquece o som da voz humana dando-lhe características acústicas específicas (Henrique, 2002 como referido em Sacramento, 2009).



Uma das características mais importantes do trato vocal, e que permite que a voz se torne o mais versátil possível, é o fato de poder mudar de forma, alterando assim a qualidade do som produzido. Não existe nenhum ressoador, mesmo de um instrumento musical, que permita tanta variação de forma, no entanto, é necessário salientar que as alterações da forma do trato vocal são realizadas pelas estruturas designadas articuladores (ver Articulação a seguir) (Sacramento, 2009).

O trato vocal é semelhante a um tubo aberto num extremo (boca e nariz) e fechado no outro extremo (laringe). Apesar da laringe não estar sempre fechada durante a fonação, as cordas vocais encerram-na durante um espaço de tempo suficientemente significativo para que se possa considerar que a extremidade da laringe é fechada (Sacramento, 2009).

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

Um ressoador pode ser definido como um vibrador secundário, sendo este ativado pelo vibrador principal, assim existem dois tipos de ressonância: a simpática e a condutora. Na ressonância simpática não existe um contacto físico entre dois corpos, isto é, o ressoador é ativado pela vibração que recebe do corpo principal, através do ar e responde uma forma mais automática. Na ressonância condutora existe um contacto direto com o corpo vibrador principal, ou seja, a voz (McKinney, 2005).

A vibração que é criada pelas cordas vocais passa pelos ossos, cartilagens e músculos que fazem parte do trato vocal e, que potencializam nas suas variadas partes a vibração. Os principais fatores que irão determinar as características dos ressoadores, bem como a sua importância são: o tamanho, a forma, o tipo de cobertura; composição e espessura das paredes e a superfície e ressoadores combinados (Lopes, 2017).

McKinney (2005) faz referência a sete áreas que podem ser os possíveis ressoadores vocais, sendo eles o peito, a traqueia, a laringe, a faringe, a cavidade oral, a cavidade nasal e os seios paranasais (ressoadores faciais).

O autor considera que os primeiros dois ressoadores, o peito e a traqueia, não são importantes para a voz, mas que recebem vibrações que a voz produz. O peito (parte superior da caixa torácica) recebe as vibrações produzidas pelas cordas vocais, mas a constituição da caixa torácica, nomeadamente os pulmões, servem apenas como um refletor e contribuem para a potencialização dessas vibrações, sendo que não os tornam um ressoador (McKinney, 2005).

Os próximos ressoadores referidos pelo autor são a laringe e a faringe. Uma vez que é na laringe que se encontram as cordas vocais, esta pode servir como ressoador, no entanto o autor considera que a faringe, devido à sua posição, tamanho e grau de ajustamento é o principal ressoador da voz. As características como “redondo”, “quente” e “rico” são utilizadas para descrever a qualidade do som que se obtém através da influência da faringe (McKinney, 2005).

A cavidade oral é quinto ressoador sugerido por McKinney (2005), que também é considerado um dos principais ressoadores devido à sua localização, tamanho e capacidade de ajustamento, sendo que as suas dimensões podem ser alteradas através da movimentação da língua, palato mole, maxilares e lábios.

O sexto ressoador referido pelo autor, a cavidade nasal é um ressoador importante para a produção de alguns sons nasais provenientes, por exemplo, das línguas Inglesa, Francesa e Portuguesa. A cavidade por si só não é ajustável, contudo pode ser “ligada” ou “desligada” da série de ressonâncias, dependendo da atividade do palato mole e da musculatura circundante. McKinney afirma que as sensações experienciadas pelos cantores revelam que estes sentem um conforto e uma condição favorável no resultado de um bom som, assim nesta perspetiva os cantores são importantes para a indicação de um feedback positivo da ação da vibração deste ressoador (McKinney, 2005).

Por último, os seios paranasais (ressoadores faciais) são espaços preenchidos de ar localizados no interior dos ossos do crânio e da face, que se comunicam com a cavidade nasal (McKinney, 2005).

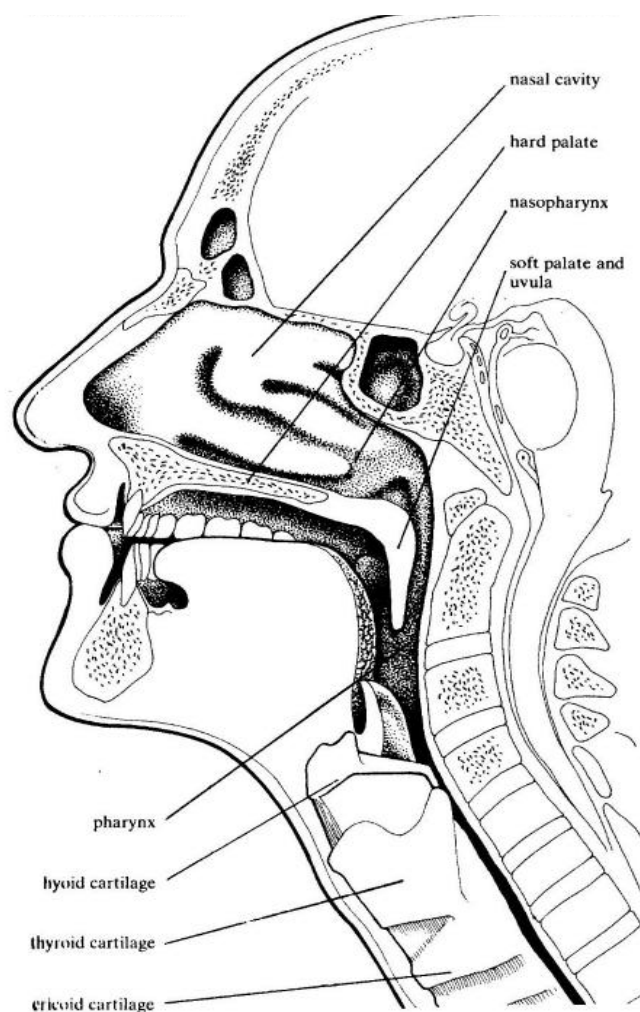
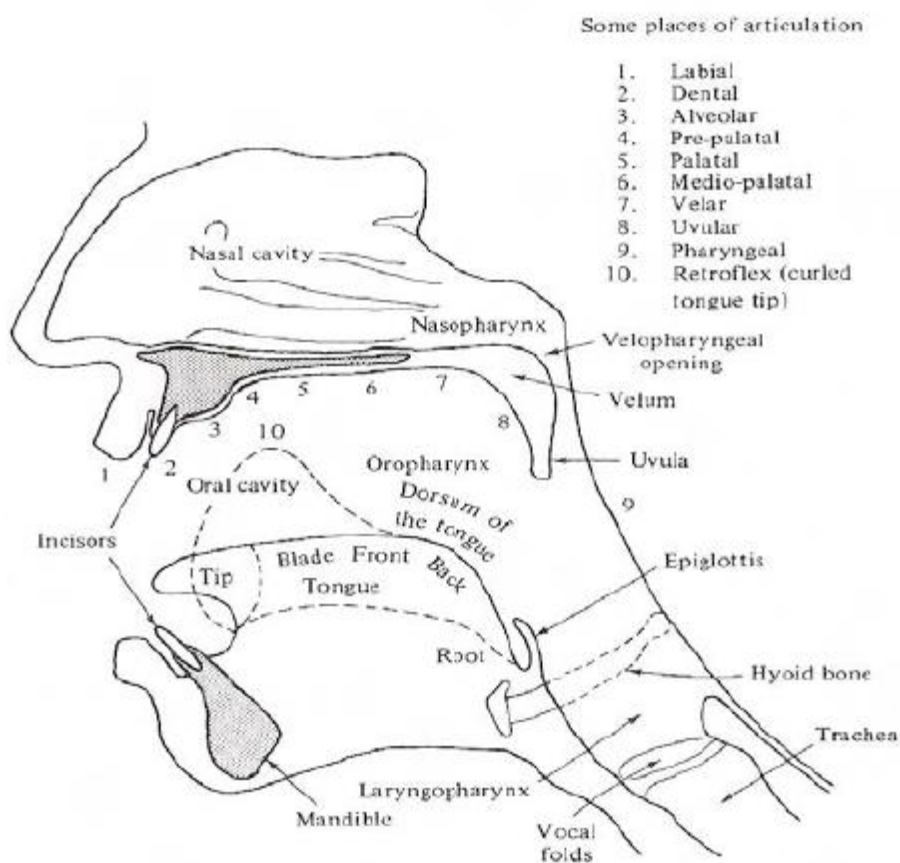


Figura 10 – Principais ressoadores (Khambata, 1997)

Para completar, Khambata afirma que *“The soft palate is naturally raised during the production of all pure vowel sounds; it can actually shut off the nasal cavity and nasopharynx. The nasal cavity is one of the main resonators in singing and must stay open and accessible to the larynx; consequently the correct positioning of the soft palate is of the greatest importance in singing”* (Khambata, 1997).

## Articulação

*“Articulation is the process by which the joint product of the vibrato and the resonators is shaped into recognizable speech sounds through the muscular adjustments and movements of the speech organs. These adjustments and movements of the articulators result in verbal communication and thus form the essential difference between the human voice and other musical instruments. Singing without understandable words limits the voice to nonverbal communication”* (McKinney, 2005).



Legenda da Figura 11

Nasal cavity - cavidade nasal

Nasopharynx - nasofaringe

Oropharynx - orofaringe

Incisors - incisivos

Oral cavity - cavidade oral

Uvula - úvula

Epiglottis - epiglote

Hyoid bone - osso hióide

Trachea - traqueia

Tip - ápex	Some places of articulation - alguns locais de articulação
Blade - lâmina	
Front - frente	1. Labial - labial
Back - tràs	2. Dental -dental
Laryngopharynx - laringofaringe	3. Alveolar - alveolar
Vocal folds - pregas vocais	4. Pre-palata - pré-palatal
Velopharyngeal opening – passagem velofaríngea	Root - raíz
Velum - velo	5. Palatal - palatal
	6. Medio-palatal - medio-palatal
	7. Velar - velar
	8. Uvular - uvular
	9. Pharyngeal - faríngeo
	10. Retroflex (curled tongue tip) - retroflexo (ponta da língua curva)

Figura 11 – Articuladores das cavidades do trato vocal (Miller, 1986)

McKinney (2005) afirma que os ajustamentos que são feitos à forma do trato vocal, sendo estes necessários à fala e ao canto, corresponde a uma alteração específica no som. *“Qualquer ação articulatória de uma estrutura anatómica repercutir-se-á imediatamente em outras estruturas”* (Nair, 1999 como referido em Sacramento, 2009).

Sá (1997), como referido em Sacramento (2009) afirma que as configurações do trato vocal resultam de:

- Graus e constrição entre a língua e o palato;
- Comprimento da língua em relação aos pontos de constrição;
- Grau de separação e de arredondamento labial;
- Grau de abertura mandibular;
- Abertura velo-faríngea;
- Largura faríngea;
- Altura da laringe.

Os articuladores são os lábios, a mandíbula, a língua, o palato, a úvula, a laringe, a glote e as paredes faríngeas (ver acima figura 11). Além dos articuladores a posição do pescoço também desempenha um papel importante no processo da articulação. Os movimentos dos articuladores modificam a forma do trato vocal em certos pontos e são rápidos devido à ação da complexa musculatura que controla a forma e o comprimento do trato vocal (Miller, 1986).

Os lábios são importantes no processo da articulação devido à sua posição estrutural na formação de determinadas vogais como o [o] e o [u]. O movimento dos

lábios para a frente também contribui para alterar o comprimento do trato vocal (Miller, 1986).

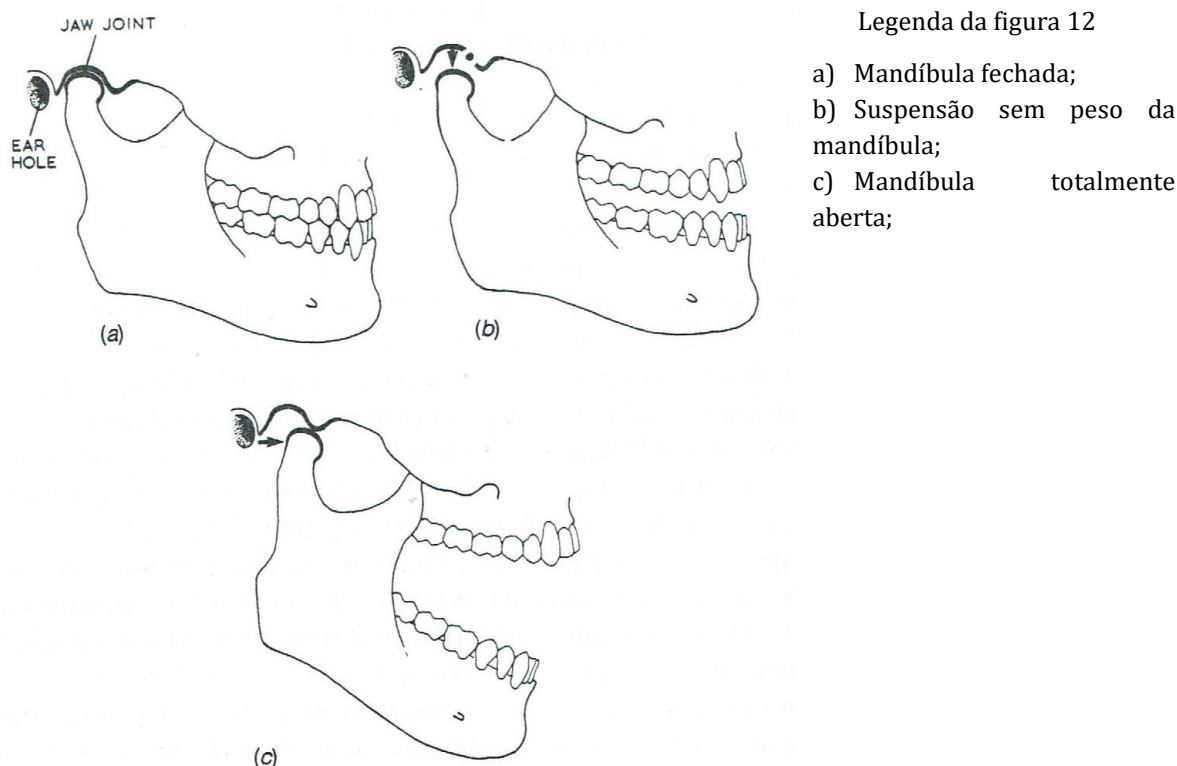


Figura 12 – Movimentos da articulação da mandíbula (Manén, 1987)

Contudo, a língua, devido à sua dimensão, complexidade e mobilidade é o principal articulador do instrumento vocal. O grau de mobilidade da língua é diferente para a fala e para o canto, ou seja, os cantores ao longo do seu estudo têm de desenvolver uma maior agilidade e extensão da língua para executar positivamente todos os seus trabalhos, aperfeiçoando a ressonância máxima da voz. Maioritariamente nas técnicas que utilizam a mandíbula baixa torna-se indispensável reaprender a utilizar a língua a partir de uma posição mais baixa, o que acarreta alguns movimentos mais vastos, quando a língua tem de subir para articular, por exemplo, sons na arcada alveolar (Sacramento, 2009).

Miller (1986) afirma que a altura do palato afeta o espaço disponível para a ressonância oral e facilita a produção dos sons agudos. A úvula, sendo o extremo posterior do palato, efetua a abertura e o fecho do orifício velo-faríngeo. Este orifício encaminha o ar para a cavidade nasal, oral, ou até mesmo para as duas, causando o grau de nasalidade dos sons produzidos.

A laringe pode alterar a ressonância da voz e melhorar os harmónicos graves ou agudos, consoante a posição em que ela se encontrar, baixa ou alta respetivamente. A glote poderá agir como um articulador ao fechar antes do início da produção das vogais, dando origem ao início glótico do som. Porém, este processo deve ser cuidadosamente

doseado para não originar lesões nas cordas vocais. As paredes faríngeas podem alargar o seu diâmetro, prática explorada pelas técnicas de canto para melhorar acusticamente a voz (Miller, 1986).

Por último, como já referido a posição do pescoço desempenha uma função importante no som vocal pois influencia diretamente a forma do trato vocal, influenciando assim a ressonância da voz.

## **Aspetos técnicos da produção vocal**

### **Que aspetos técnicos devo ter consciência para um bom treino da voz?**

*“The whole body needs to be trained, so that it remains fully controlled in every position during singing (...). A student of singing does not need detailed anatomical and physiological knowledge such as a medical student must acquire, but he must make himself familiar with the basic parts of his instrument and know their functions. He must learn to recognize these, while at the same time, through his singing, becoming aware of his sensations”* (Manén, 1987).

Com base no trabalho do professor Richard Miller (1986) irei descrever alguns dos principais aspetos técnicos do canto lírico.

Além do professor Richard Miller (1986), a minha pesquisa técnica e teórica também se baseou na tese de doutoramento de Ana Cristina Sacramento (2009) e ainda no teórico James C. McKinney (2005).

## **Funcionamento Vocal**

Na primeira parte do capítulo 2, abordei os principais aspetos fisiológicos da produção vocal, por isso resumidamente, segundo Miller (1986) existem quatro sistemas essenciais à produção da voz falada ou cantada e que são interdependentes entre si:

- Um sistema produtor de energia – o aparelho respiratório;
- Um sistema vibratório – laringe;
- Um sistema ressoador – o trato vocal, composto por uma variedade de cavidades de configuração diferente;
- Um sistema articulatorio – os lábios, a mandíbula, a língua, o palato, a úvula, a laringe, a glote e as paredes faríngeas.

## **O início do som: duro, suave e equilibrado**

O início do som é fundamental para a qualidade da frase musical pois a forma como esta é iniciada determina o seu desenvolvimento. Por esta razão é necessário que haja um correto equilíbrio muscular dinâmico no início de cada frase musical. Desta forma o resultado será de uma fonação livre e flexível. É de salientar ainda que a função

muscular deve estar equilibrada entre os vários grupos musculares. Se existir excesso de atividade num determinado grupo muscular e noutro oposto a esse existir também um excesso de energia, ambos ficaram comprometidos pois a função muscular tem de estar sempre em constante equilíbrio (Miller, 1986).

Miller (1986), demonstra que consoante a posição inicial das cordas vocais se pode considerar três tipos de início do som:

- Início duro ou início glótico;
- Início suave ou início expirado;
- Início equilibrado ou coordenado.

#### Início duro ou início glótico

No início duro as cordas vocais estão juntas antes da fonação e quando esta se inicia existe um som audível, que é semelhante a um estalo. No início glótico a atividade começa mais cedo nos músculos vocais e é mais intensa do que nos outros tipos de início de som. Por causa da glote fechar com firmeza antes da fonação no início glótico, existe um maior grau de pressão por baixo das cordas vocais. Desta maneira o início glótico é o mais cansativo visto que é desaconselhado o seu uso repetido.

Se o cantor mostrar excesso de ar e falta de energia na emissão vocal, pode e deve utilizar o início glótico para eliminar o excesso de ar presente no corpo. Contudo, não deve exagerar para evitar outros problemas técnicos que possam surgir ao longo da emissão vocal (Miller, 1986).

#### Início suave ou início expirado

No início suave a passagem do ar através da glote acontece antes do início da produção do som. É com o fluxo do ar já a passar entre nas cordas vocais que estas se aproximam da zona média para produzir o som.

Miller (1986) salienta que nem o início duro bem como o início expirado, devem ser utilizados como processos de uso frequente pois ambos são perigosos por serem fisiologicamente menos eficientes.

#### Início equilibrado ou coordenado

O início equilibrado ou coordenado é uma consequência da correta afinação pré-fonatória da musculatura laríngea, que ocorre com grande rapidez antes do início e após cada respiração entre as frases musicais, sendo coordenada com um controle da pressão subglótica.

A afinação pré-fonatória está evidente em cada início equilibrado do som e a glote forma uma fenda estreita antes da fonação. Esta fenda ajuda na acumulação da pressão subglótica elevada que origina o início glótico. O início coordenado apenas ocorre

quando a glote for bem aberta na inspiração anterior, seguida de uma adução rápida e precisa (Miller, 1986).

Posto isto, Miller (1986) afirma que o início do som deve proceder da seguinte maneira:

- 1) Inspiração abdominal;
- 2) Os articuladores devem estar numa posição em que se deseja iniciar o som e adução das cordas vocais;
- 3) Atividade vibratória das cordas vocais através do fluxo do ar controlado.

Todos estes passos deverão ser quase simultâneos e após a consciencialização do procedimento e da sua correta execução, devem passar a ser automáticos.

Miller (1986) afirma que quando o início do som é bem-sucedido, a frase musical tem um excelente ponto de partida. A afinação pré-fonatória dos músculos laríngeos e o controlo da pressão subglótica bem como do fluxo de ar providenciará um suporte para um bom desempenho vocal correto.

O início equilibrado resulta de um uso adequado da musculatura envolvida e da adequada gestão e controlo do fluxo do ar. Este processo possibilita que a emissão vocal seja fisiologicamente eficiente e saudável (Miller, 1986).

### **Staccato e início do som**

Miller (1986) afirma que o staccato exige uma alternância rápida entre a adução e abdução das cordas vocais sendo que a aproximação entre elas tem de ser firme, ou seja, não deve existir excesso de ar nem excesso de pressão subglótica. O início do som antes de cada nota em staccato exige controlo, uma vez que tem de ser executado com o mínimo de pressão possível e com flexibilidade. O staccato, principalmente se for rápido, não deve eliminar o vibrato, pois o som poderá ficar demasiado plano/liso e pobre.

### **Finalização do som**

A finalização correta do som é também um aspeto técnico importante a referir pois a sua qualidade terá influencia na qualidade do início da frase musical seguinte. Normalmente, a forma como se inicia o som determinará a sua finalização.

Os problemas técnicos que possam surgir na finalização do som estão geralmente relacionados com os problemas técnicos do início do som. Miller (1986) refere que é importante não deixar a postura muscular do canto até á conclusão de cada frase musical para que não exista um “colapso de ressonância”. Este problema técnico acontece quando o cantor começa a relaxar os articuladores antes de concluir a frase musical, ou seja, quando relaxa o apoio e há um corte na pressão do fluxo de ar, ou até em alguns casos a combinação dos dois problemas técnicos (Miller, 1986).



## **Apoio da voz**

*“Breath support is a dynamic relationship between the breathing-in muscles and the breathing-out muscles, the purpose of which is to supply adequate breath pressure to the vocal folds for the sustaining of any desired pitch or dynamic level. When a person establishes the correct posture, breathes in properly, and then suspends the breath, a balanced tension is set up between the muscles of inhalation and the muscles of exhalation”* (McKinney, 2005).

O apoio da voz consiste em: *“(...) controlled delivery of pressurized subglotal airflow to the vocal folds during singing”* (Nair, 2007 como referido em Sacramento, 2009). Sacramento (2009) afirma que este processo é eficaz quando é utilizada principalmente a musculatura da metade inferior do corpo e os níveis de pressão subglótica utilizados na voz cantada são muito superiores aos utilizados no ato de falar.

O apoio da voz é uma sensação que é provocada pelos músculos e pelos recetores de pressão durante a expiração. Sonnien et al., (2004) como referido em Sacramento (2004), afirma que este processo é complexo e delicado, uma vez que o apoio deve ser um processo dinâmico que requer a contração controlada e bem coordenada dos músculos respiratórios e fonatórios para que haja um controlo adequado na pressão subglótica.

## **Pressão subglótica e atividade glótica**

Logo após à inspiração abdominal a expiração é atrasada através de uma coordenação por parte dos músculos do tranco e da laringe. Para que se possa sustentar uma frase musical com um som de intensidade e frequência constante, a pressão subglótica tem de aumentar ao longo da duração da frase musical, ao mesmo tempo a tensão das cordas vocais deve diminuir a fim de se conseguir manter uma frequência constante (Miller, 1986).

Um dos aspetos técnicos fulcrais na técnica do canto lírico é precisamente na aprendizagem da coordenação do equilíbrio entre o fluxo do ar (pressão subglótica) e a resistência oposta por parte das cordas vocais (atividade glótica), que está dependente da atividade dos músculos da laringe, da parede torácica, da parede abdominal e do diafragma (Miller, 1986).

O ajuste da pressão subglótica é feito nota a nota e exige um controlo rigoroso da variação da pressão, pois um erro na pressão irá resultar numa desafinação. Nas notas agudas e intensas, a pressão é mais elevada, ou seja, requer mais controlo (Miller, 1986).

## **Controlo da respiração no canto**

Numa respiração normal, a inspiração é ligeiramente mais longa que a expiração, mas no canto estes processos são alterados: a inspiração torna-se mais curta e a

duração da expiração é prolongada através do aumento da atividade muscular torácica e abdominal. Esta alteração exige ao cantor um controlo e desenvolvimento das fases do ciclo respiratório, uma vez que é diferente da respiração utilizada para a fala (Miller, 1986).

O controlo da respiração para o canto funciona da seguinte maneira: na inspiração os pulmões são expandidos, ou seja, quando mais os pulmões se encherem de ar maior será a expiração, claro que isto implica que quem faz uma respiração suficiente e apenas substitui o ar que foi usado, terá um fluxo de ar mais longo do que aquele que enche os pulmões até ao limite. Se tivermos uma frase musical longa os reflexos respiratórios estarão mais controlados se o cantor evitar uma expansão pulmonar exagerada. A prática de executar uma respiração parcial, não enchendo os pulmões até ao limite máximo, é igualmente essencial para a técnica do canto lírico como a capacidade de realizar uma respiração completa. A respiração clavicular sugere sensações de que os pulmões estão cheios de ar, mas o que acontece é uma grande tensão muscular para elevar as costelas e as clavículas e não somente a expansão pulmonar que o cantor pretende obter. Esta tensão muscular pode facilmente se expandir pelo pescoço, laringe, e mandíbula dificultando o cantor. Para evitar este tipo de respiração clavicular que se torna prejudicial ao cantor, Miller (1986) aconselha a que o peito e o esterno estejam moderadamente altos de modo a que os músculos do tronco possam se mover para fora, no entanto, não é necessário expandir os peitorais com a inspiração pois eles já são geralmente altos e não precisam de estender mais (Miller, 1986).

Miller (1986) afirma que com as suas experiências viu que o início da respiração abdominal correta poderá parecer incompleta para um estudante de canto inicial, mas afirma que com o trabalho e o desenvolvimento esta situação será resolvida. A inspiração deverá ser silenciosa, seja através do nariz, através da boca ou até mista, pois o ruído é um sinal de resistência à passagem do ar que foi inspirado, o que resulta de força e deve ser evitado (Miller, 1986).

### **Técnica do *Appoggio***

*“Appoggio cannot narrowly be defined as “breath support” as is sometimes thought, because appoggio includes resonance factors as well as breath management (...) Appoggio is a system for combining and balancing muscles and organs of the trunk and neck, controlling their relationships to the supraglottal resonators, so that no exaggerated function of any on them upsets the whole”* (Miller, 1986).

No que diz respeito ao controlo da respiração, o *appoggio* mantém, por um notável período de tempo, uma postura inicial idêntica ao processo de inspiração do ciclo respiratório. Essa postura inicial garante atividade muscular cooperativa nas regiões peitoral, epigástrica e umbilical e, um controlo diafragmático, ou seja, todo o torso está envolvido e a musculatura abdominal eleva o mecanismo da respiração. Na técnica do *appoggio* o esterno deve estar inicialmente numa posição moderadamente alta durante

todo o ciclo respiratório. Os ombros devem estar relaxados, as zonas epigástrica e umbilical devem estar estáveis de modo a proporcionar uma sensação de equilíbrio muscular. Na inspiração as zonas epigástrica e umbilical movem-se um pouco para fora, mas o principal movimento é feito nas paredes laterais. Se o processo não for contrariado, após a expansão das paredes laterais, iniciar-se-á o movimento abdominal de recuo elástico. A velocidade da expiração é abrandada, para sustentar o som, através da atividade dos músculos inspiratórios durante a expiração, de maneira a controlar o fluxo de ar e a forma dos ressoadores, possibilitando assim uma emissão estável da voz. Esta oposição de atividades diafragmáticas contra abdominais é o que permite controlar a energia da saída do ar e que foi denominada pelos mestres italianos do bel canto por *lotta vocale* (luta vocal) (Miller, 1986).

Durante o canto o tronco permanece estável, contudo na conclusão de uma frase musical mais longa observar-se-á sempre algum movimento abdominal para dentro. O baixo abdómen não deve ser distendido por causa da sensação de ligação muscular do esterno com a pélvis. A postura do cantor deve ser mantida durante toda a emissão vocal e as alterações da postura devem ser limitadas de maneira a que haja um cuidado de evitar qualquer tensão postural (Miller, 1986).

Miller (1986) salienta que pressionar para baixo o abdómen ou pressionar para dentro na zona púbica para apoiar a voz são processos que não fazem parte da técnica do *appoggio*.

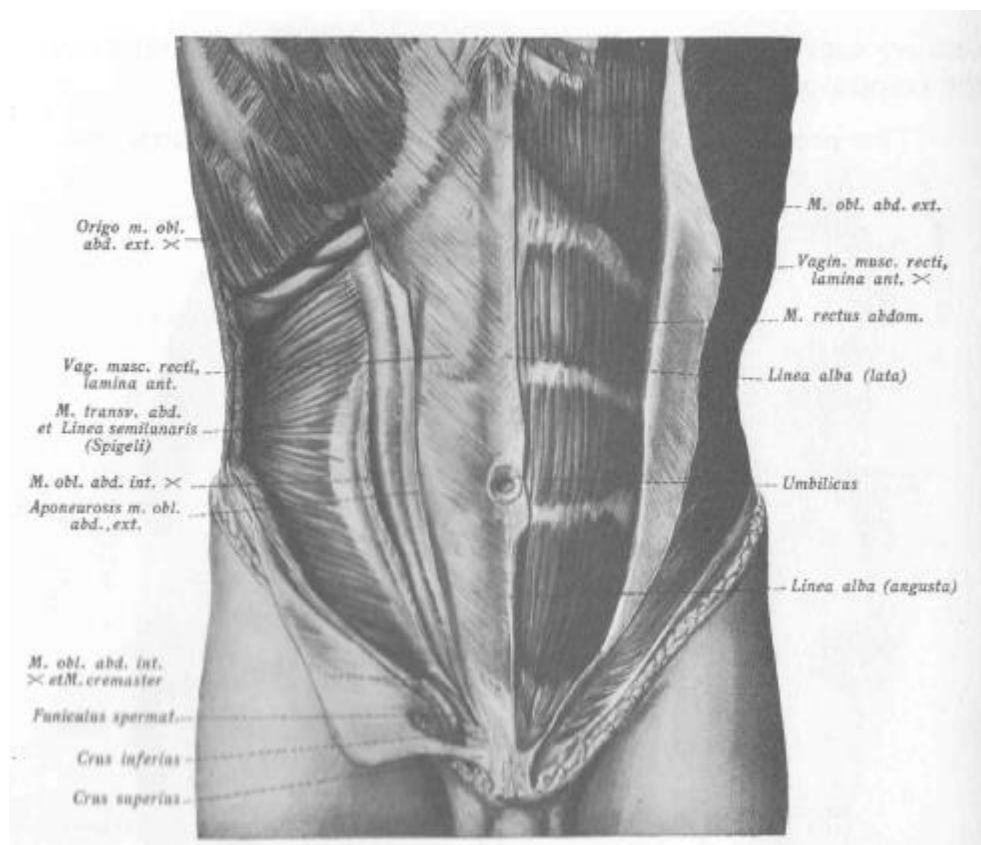


Figura 13 – Músculos do abdómen (Miller, 1986)

## Agilidade no canto

No repertório de canto encontramos passagens rápidas de virtuosismo que utilizam o mesmo mecanismo de controlo da pressão subglótica.

*“Agility and sostenuto are opposing poles of vocal proficiency, but both are produced by the same muscle participants. Dynamic muscle balance is determined by synergism of muscles of the torso, consisting of alternating movements of engagement and disengagement at a rapidly occurring rate, and the responding supple adjustments of the muscles and tissues of the larynx. Strength and flexibility are brought into balance”* (Miller, 1986).

Miller (1986) afirma que todos os cantores, independentemente da sua categoria vocal, deverão praticar diariamente exercícios para a agilidade vocal pois todas as vozes necessitam dos benefícios técnicos dessa prática. Um aspeto técnico importante da técnica do canto, o *appoggio*, consiste em atrasar a velocidade da expiração, mas a tensão muscular prejudica essa ação retardadora. É somente com a flexibilidade que é possível realizar uma mudança rápida eficaz, entre a tensão e o relaxamento muscular, que são necessários ao processo.

A agilidade tem de estar sempre presente no canto mesmo quando é lento e sustentado. Por exemplo, se uma frase musical tem uma tessitura aguda e a dinâmica é intensa existe o risco de se manter um nível de energia constante porque nesses momentos musicais a totalidade da energia física do cantor é requerida para a performance e tais passagens trazem consigo tensão e fadiga vocal, fazendo com que a única maneira de produzir uma emissão vocal poderosa e expressiva e ainda permanecer livre, seja através da agilidade vocal. Nestas situações Miller (1986) aconselha que cada cantor tenha sensações individuais e subjetivas, mas que existam conceitos comuns: a respiração tem de ser fácil, o antagonismo muscular abdominal (*appoggio*) tem de ser firme e flexível, e a intensidade e a energia não podem ser fixas, e ainda as passagens virtuosísticas rápidas devem despertar uma sensação que é semelhante à do início do staccato rápido, mas incorporado no legato articulado.

Miller (1986) afirma ainda, que nas passagens rápidas devem ser mantidas todas as características tímbricas da voz da mesma maneira que as passagens sustentadas.

## Perceção do timbre pelo cantor

*“É frequente descrever o timbre vocal através da cor, a cor do som, descrevendo-o como claro ou escuro, brilhante ou baço, cinzento ou branco”* (Pereira, 2007 como referido em Sacramento, 2009).

As ondas sonoras que resultam da vibração das cordas vocais passam através do palato mole, do palato duro e das partes moles da boca e da faringe para os ossos do crânio. Esse som também entra na trompa de Eustáquio e faz com que o som que é perceptível pelo cantor não seja o mesmo que é perceptível por quem o está a ouvir, por

esta razão é que os cantores muitas das vezes estranham o som da sua própria voz quando a ouvem em gravações (Miller, 1986).

As sensações experimentadas pelos cantores estão relacionadas com as posturas específicas do trato vocal e as vibrações do crânio são causadas pela vibração das cordas vocais e pela pressão do som na boca. O timbre da voz de um cantor varia com o tipo de emissão vocal do som e as diferenças no timbre da voz têm posições correspondentes nas sensações de ressonância, como por exemplo, as sensações de ressonância no esterno com a emissão de notas graves ou sensações de ressonância na cabeça, com a emissão de sons agudos (Miller, 1986).

Miller (1986) afirma que as dimensões relacionadas com os ressoadores do trato vocal sofrem alterações devido aos ajustes que são feitos ao articular as palavras, por isso, torna-se mais importante a capacidade de um flexível ajuste do ressoador do que a sua dimensão e não há vantagem em focar a atenção apenas numa zona específica, uma vez que o ar vibra em todo o trato vocal e não apenas em cada um dos seus constituintes. O timbre vocal é estabelecido pelo modo de junção dos ressoadores e pela atividade de modificação das outras partes do aparelho vocal (Miller, 1986).

### **Gola Aperta (Garganta aberta)**

*"It would be hard to find a voice teacher who recommended singing with a closed throat. "Open the throat" is almost as frequently heard as "support the voice", "sing on the breath", or "place the voice". These expressions have the potencial for inducing malfunction in singing, because they are imprecise. Just as the singer must concretely understand how the tone is "supported", so must the singer know what to experience as "the open throat" (Miller, 1986).*

O objetivo desta técnica é maximizar o espaço na faringe através da abdução das pregas ventriculares, sendo que o som obtido é livre, quente e redondo. Em relação à aplicação desta técnica os seus resultados são caracterizados como equilibrado, coordenado, uniforme e consistente. Alguns cantores também referem que esta técnica ajuda a reduzir a tensão (Mitchel, 2006 como referido em Sacramento, 2009).

Miller (1986) afirma que algumas escolas de canto defendem uma prática da *posição do bocejo* como forma de ir ao encontro da abertura da garganta, mas o fato é que se trata de uma prática completamente errada. O exagero da distensão obtido é contraproducente pois desenvolve uma grande tensão muscular na garganta, sendo que essa tensão pode ser sentida externamente colocando os dedos abaixo do maxilar entre o queixo e a laringe. Na maioria das vezes é defendido que se deve utilizar apenas o início do bocejo, mas uma vez que ele é iniciado pode trazer descontrolo vocal e provocar tensões musculares desnecessárias. O bocejo está relacionado com cansaço e aborrecimento, o que são características distanciadas da postura tónica e energizada que é a adequada para a prática de um canto saudável. Além de mais, por muito discreto que o bocejo possa ser, ele resultará sempre numa deformação audível do timbre. No

entanto, há escolas de canto que defendem um som mais escuro, que é uma escolha de domínio estético e cultural, mas que no fundo não tem fundamento na eficiência funcional do aparelho vocal (Miller, 1986).

O som que corresponde ao aspeto técnico *gola aperta* obtém-se quando se inspira profundamente pelo nariz, dando origem a uma sensação agradável de abertura na nasofaringe, na orofaringe e na laringofaringe. A posição da língua e do maxilar mantêm-se, a laringe fica moderadamente baixa e o palato fica elevado. As relações entre os ressoadores mudam, mas nenhum dos ressoadores principais, como a faringe, se sobrepõe ao processo anterior e o canal de ligação entre os ressoadores fica aberto e livre. Com este processo é possível obter uma posição dos ressoadores que é sentida como aberta, mas sem a tensão muscular que ocorre com a posição do bocejo nem a respetiva deformação na voz. O processo e as sensações são parecidas, quer se respire através do nariz quer através da boca, e esta informação é importante pois muitas das vezes os cantores não têm tempo suficiente para respirar pelo nariz (Miller, 1986).

### ***Impostazione della voce* (Colocação da voz)**

*“Impostazione della voce (also imposto) means “voice placement” (also “tone placement”). I tis doubtful that teachers who use placement imagery believe that the singer literally places tone. Placement imagery is meant to help the singer discover desirable vocal timbre (“resonance”) through sensation “ (Miller, 1986).*

Miller (1986) afirma que a voz não é colocada em sítios específicos, mas sim são alteradas as junções dos ressoadores. Como as sensações de vibração variam de cantor para cantor nem sempre é fundamental falar dessas sensações. O importante é compreender o mecanismo de junção dos ressoadores no canto pois *impostazione* (impostação) não indica uma localização específica, mas expressa antes o conceito mais geral de ressonância no canto como resultado do *appoggio*. Tal como os fatores da gestão da respiração e da ressonância estão incluídos na técnica do *appoggio*.

A impostação produz sensações diferentes, reconhecíveis e individuais, da junção dos ressoadores permitindo sensações em todas as partes do trato vocal. O equilíbrio da ressonância (colocação) não reflete nem na faringe nem na boca como ressoador principal, mas numa combinação dos dois. Quando existe o domínio de um ressoador sobre outro geram-se desequilíbrios audíveis e a técnica da impostação evita ambos, tanto a voz pesada e aborrecida, como a voz estridente e agressiva (Miller, 1986).

### ***Sostenuto***

*“There is a body of vocal literature whose chief characteristic is sostenuto. Almost none of this literature is appropriate to the technically insecure singer. Songs and arias of a sustained character, coupled with a high-lying tessitura, must be avoided until technique is relatively stabilized. (...) Many lingering problems with singers can be traced to introducing sustained literature too early (...) The ultimate test of technical ability lies*

*in sustained singing. Energy and power are frequently required, but these attributes of the good singer must be balanced by freedom” (Miller, 1986)*

Miller (1986) afirma que a melhor estratégia para conseguir uma maior resistência nas longas frases sustentadas é alongar progressivamente os exercícios respiratórios de curta duração.

No canto sustentado a pressão subglótica utilizada é mais elevada pois, ao se detetar a nível físico, um esforço mais intenso é provocado por uma atividade laríngea para apoiar a fixação da caixa torácica e por conseguinte, a laringe entra em contração. É necessário isolar o esforço por parte da fonação (a nível muscular) para impedir o estreitamento da glote. Somente é possível manter a glote livre durante uma frase longa se a gestão da respiração for bastante controlada e eficiente. A maioria dos cantores, tenta compensar a tensão com uma fonação baseada na mistura de ar, mas a verdade é que provocará problemas na gestão de ar e uma maior desidratação das cordas vocais (Miller, 1986).

Miller (1986) afirma que muitas das vezes os problemas que surgem numa frase musical sustentada e ascendente não estão nas notas mais importantes da frase musical, mas sim na descida das mesmas. Se a energia for demasiado consumida na nota aguda dramática, não restará mais energia de reserva. O suporte muscular deve aumentar a seguir ao clímax vocal, sobretudo quando em frases descendentes que passem nas zonas de transição de registos vocais (zonas de passagem da voz).

Miller (1986) aconselha que os exercícios em sostenuto se iniciem logo que os aspetos técnicos básicos estejam desenvolvidos e estabelecidos numa progressão de dificuldade crescente. Em cada aula, o sostenuto deve ser alternado com exercícios de som, gestão da respiração e de agilidade. A tessitura e o tempo dos exercícios devem ser adaptados à capacidade técnica de cada aluno. Miller (1986) refere ainda que à medida que a facilidade dos exercícios aumenta, a tessitura dos mesmos também deverá aumentar e o tempo deverá ser ligeiramente mais lento (Miller, 1986).

## **4. Capítulo 3 - Consciencialização e implementação dos aspetos técnicos num estudo de caso**

### **Investigação - Conservatório e o meio**

#### **Caracterização do conservatório**

A Associação Cultural “Sociedade Musical de Guimarães” foi criada no ano de 1903, como resultado da atividade de uma Banda de Música e como entidade vocacionada para a divulgação e o ensino da Música.

Com o desenvolvimento da sua atividade musical ao longo dos anos, criou, na década de 70 do passado século XX, uma Escola de Música, de cariz amador.

Na década seguinte surgiu um movimento no sentido de congregar, numa única Escola, várias pequenas Escolas de Música do concelho de Guimarães, no entanto este projeto não foi bem sucedido. Como decorrência dessa situação, e após insistências e iniciativas várias, foi criada em 1992 a Academia de Música Valentim Moreira de Sá, tendo-lhe sido concedida pelo Ministério da Educação, em 1994, autorização de funcionamento e, simultaneamente, contrato de patrocínio e paralelismo pedagógico para os primeiros cursos.

Com o decorrer dos anos, alargou-se o número de instrumentos autorizados. A Academia de Música Valentim Moreira de Sá, à data da sua criação era a única Escola Vocacional do Ensino de Música do concelho de Guimarães e dos concelhos vizinhos de Vieira do Minho, Fafe, Felgueiras, Póvoa de Lanhoso e Amares. Começou o seu funcionamento nas instalações da Sociedade Musical de Guimarães, no Largo da República do Brasil, tendo obtido, no ano de 1994, já nas instalações do Palácio de Vila Flor, a primeira autorização de funcionamento por parte do Ministério da Educação.

Em 1999 obteve a autorização oficial definitiva de funcionamento, tendo em setembro desse ano mudado as suas instalações para o Largo Condessa de Juncal, onde está localizada atualmente.

No ano letivo de 2007-2008 a Academia abriu, após solicitação das bandas filarmónicas concelhias e com o apoio da Câmara Municipal, um Polo em Vieira do Minho para as iniciações musicais e cursos livres de instrumento que permitia assim dotar uma região isolada e carenciada do interior com uma oferta de ensino artístico especializado. No ano letivo de 2010-2011 obteve autorização para o funcionamento dos cursos básicos de música.

No ano letivo 2014-2015 a oferta educativa foi alargada à Vila de Ponte, do concelho de Guimarães democratizando assim o acesso a uma oferta que até então estava circunscrita à sede do concelho.

Em dezembro de 2016 a designação de Academia de Música Valentim Moreira de Sá deu lugar à de Conservatório de Guimarães.



## **Caracterização do meio**

Guimarães é uma cidade portuguesa situada no Distrito de Braga, na região Norte e sub-região do Ave (CIM III). Tem um município com 241,05 km<sup>2</sup> de área e cerca de 160 000 habitantes, subdividido em 48 freguesias, sendo que a maioria da população reside na cidade e na sua zona periférica. O município é limitado a norte pelo município de Póvoa de Lanhoso, a leste por Fafe, a sul por Felgueiras, Vizela e Santo Tirso, a oeste por Vila Nova de Famalicão e a noroeste por Braga.

A nível cultural, Guimarães é, no contexto nacional, uma autarquia com um conjunto relativamente diversificado de intervenções de carácter musical, tendo-se verificado, desde o final dos anos oitenta, um crescendo de iniciativas a esse nível, que foi manifestamente acompanhada do interesse e adesão dos seus cidadãos.

Efetivamente, o grande número de associações de carácter cultural e especificamente musical (coros, bandas filarmónicas, grupos musicais diversificados...) proporcionou a adesão e aceitação de uma política de investimento público, na área cultural. O ano de 2012, em que a cidade foi capital europeia da cultura, potenciou a criação de uma Orquestra que, embora com uma estrutura diferente, sendo que a Orquestra está ativa.

Esta cidade, localizada num meio onde existe elevado número de Bandas Filarmónicas, viveiro de grande número de potenciais candidatos ao estudo da Música, teve em funcionamento, no passado, um Conservatório Regional de Música, que, por meados da década de oitenta foi encerrado, o que criou, durante alguns anos, uma lacuna no ensino da Música neste concelho, lacuna essa que veio a ser atenuada com a criação da Academia.

Contudo, o âmbito territorial do Conservatório não se confina apenas ao concelho de Guimarães, mas a uma área mais abrangente que se espalha por diversos concelhos.

O acolhimento em 2012 da Capital Europeia da Cultura permitiu dotar a cidade de meios e infraestruturas que permitem a realização, com qualidade, de espetáculos de diversas áreas artísticas, possibilitando também ao Conservatório ferramentas para criar, interpretar e inovar. São exemplo disso a Plataforma das Artes, o Centro Cultural Vila Flor ou o investimento da Autarquia no projeto de requalificação do Teatro Jordão, que acolherá o Conservatório em 2018. O Museu Alberto Sampaio, a Sociedade Martins Sarmiento e o Paço dos Duques de Bragança, equipados com um piano de cauda permitem que o Conservatório possa usufruir de espaços privilegiados no centro histórico da cidade, Património Mundial da Humanidade, para realizar as mais diversas iniciativas de índole cultural.

## **Objeto de estudo - a aluna de estágio**

A prática de ensino supervisionada decorreu entre os meses de setembro de 2017 e junho de 2018. No total foram assistidas e lecionadas 21 aulas durante os 3 períodos.

A aluna selecionada para a prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2017/2018 foi a Inês Cunha, de 16 anos, da classe de canto da professora Ângela Alves. A aluna tem atualmente 17 anos, tendo iniciado o estudo do canto com 15 anos e frequenta o conservatório de Guimarães em regime articulado, no curso secundário de formação musical, sendo que completou o 5º Grau em Flauta Transversal.

As aulas tiveram a duração de 45 minutos, respetivos à disciplina de educação vocal e do 2º ano do curso secundário de formação musical, sendo que a aluna tinha uma aula por semana, às quintas-feiras.

Em conversa informal, obtive a informação que a Inês não pretende seguir canto nem formação musical, a nível superior, mas pretende frequentar um curso de música superior na área da música eletrónica e produção musical.

## **Apresentação do estudo**

No início do estágio profissional, ao conhecer a aluna questionei-me sobre o que poderia desenvolver com a mesma para que melhorasse a qualidade vocal, implementando-lhe conhecimentos técnicos, pois reparei que a aluna não se sentia bem com a sua própria voz devido à mudança vocal que lhe aconteceu entre o seu 1º ano de estudos, com 15 anos e o 2º ano, com 16 anos.

Ao aperceber-me da falta de conhecimentos técnicos como respiração intercostal, palato alto, máscara, articulação, apoio diafragmático, direção de frase, gestão e controlo de ar, garganta aberta, descida da laringe, entre outros, considerei importante a clarificação destes aspetos técnicos constituintes do canto.

Partindo da Teoria de Aprendizagem por Modelagem de Albert Bandura, através da imitação de gestos/movimentos e da visualização caricatural de movimentos faciais tentei ajudar esta a perceber melhor todos os mecanismos que o canto implica. Para complementar esta consciencialização técnica criei uma simbologia alusiva a cada gesto nas partituras, para que a aluna se recordasse de cada movimento de maneira a criar uma memória visual ajudando a implementar cada aspeto técnico trabalhado no repertório.

No decorrer do ano letivo, planifiquei algumas aulas procurando transmitir de forma clara os aspetos técnicos que ia considerando importantes em cada fase da aprendizagem, implementando a sua importância no seu desenvolvimento vocal. Sendo a voz um instrumento que não se vê e que não é palpável exige por parte dos alunos um esforço intelectual, que acaba por tornar mais complicado a sua aprendizagem.

Neste capítulo serão apresentados os exercícios de relaxamento e consciencialização corporal; exercícios de ativação corporal; exercícios técnicos na vocalidade e o repertório trabalhado pela aluna durante o ano letivo 2017/2018, assim como os aspetos técnicos abordados em cada exercício e em cada obra, direcionando a procura de conexão dos aspetos técnicos abordados nos exercícios iniciais da aula, bem

como nas obras propostas pela professora cooperante e a sua implementação nas diferentes obras, para que a aluna tenha consciência técnica de tudo aquilo que lhe era transmitido por ambas as professoras. O objetivo era que implementasse todos os aspetos técnicos que já tinha consciência no restante repertório, e não como uma execução final de uma determinada obra.

Neste sentido, algumas das aulas foram realizadas em frente ao espelho, para que a aluna tomasse consciência visual e física do resultado positivo que está a experimentar e a ouvir. Com o fato de introduzir a visualização e a correção dela própria, deu-lhe autonomia para conseguir resolver os problemas técnicos, ferramenta fundamental que lhe deu independência de estudar de uma forma mais correta em casa.

## Aulas e sessões de trabalho

*“Technique represents the stabilization of desirable coordination during singing. Technique can be “computerized” in the brain and the body of the singer. No singer ever should be in doubt as to what is going to happen, technically, in public performance, unless illness interferes. Knowing how the singing instrument works, and knowing how to get it to work consistently, is the sum of technical knowledge. That is why a systematic approach to vocal technique is the most successful route to artistic singing. System and art conjoin to produce the professional sounds of the singing voice” (Miller, 1986).*

Nas seguintes páginas, farei uma relação da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura com a técnica vocal, assim como as estratégias abordadas para que esta conseguisse consciencializar e implementar os aspetos técnicos mencionados ao longo das aulas, procurando seguir os princípios básicos da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura.

## Teoria de Aprendizagem por Modelagem de Albert Bandura vs Técnica Vocal

O canto é um instrumento de sopro que tem como base o corpo humano. Este pode ser assimilado, numa primeira fase através de uma aprendizagem por modelagem ou observação, no entanto, ao longo do meu estudo apercebi-me que isso só acontece se existir uma consciencialização técnica presente.

De acordo com Albert Bandura existem quatro processos que estão por trás de uma aprendizagem por modelagem ou observação, que são: a atenção, a retenção, a reprodução e a motivação. A aprendizagem do canto também passa por estes quatro processos.

Na aprendizagem, o aluno necessita de prestar atenção ao professor enquanto este lhe exemplifica os exercícios vocais e respiratórios, bem como, qualquer detalhe visual dos aspetos técnicos que terá de efetuar para o ajudar a consciencialização, executando com sucesso qualquer vocalizo de determinado repertório. Sendo o canto um

instrumento que se pode aprender inicialmente por imagens e sensações, o primeiro processo é extremamente importante para que o aluno retenha os mecanismos básicos e assim evoluir para mecanismos mais complexos. Neste processo, as capacidades sensoriais e o conjunto de percepção são características que devem estar sempre presentes no observador ao longo da aprendizagem do canto.

O segundo processo, retenção, ajuda na memorização dos músculos a usar no ato de cantar. Para que a voz reproduza som, há a exigência de vários músculos, sendo que requer uma codificação simbólica e uma organização cognitiva para a memorização muscular dos mecanismos. Este processo é essencial para a consciencialização técnica.

O terceiro processo, reprodução, coloca em prática os anteriores processos. Para que a reprodução seja correta os processos anteriores têm de ser bem assimilados, incluindo as capacidades físicas e de auto-observação daquilo que está a reproduzir. O aluno tem de usar todos os aspetos técnicos já adquiridos e consciencializados nos processos anteriores, atenção e retenção, para produzir som e através da sua reprodução irá fazer uma auto-observação daquilo que está a ouvir e a ver (no caso das aulas em frente ao espelho) e fazendo uma avaliação pessoal de maneira a perceber se está a usar os mecanismos corretos ou se tem de usar outros. No entanto, se o aluno não se aperceber que está a usar os mecanismos errados, é responsabilidade do professor exemplificar e explicar cada aspeto técnico. Nesta fase, o aluno deverá voltar aos dois processos anteriores, o da atenção e o da retenção, e só depois de criar uma consciencialização técnica, deverá partir para a reprodução.

O último e quarto processo, motivação, inclui um esforço externo e pessoal. Esta fase é a mais importante. O aluno na aula realiza todas as tarefas e desafios propostos pelo professor, no entanto, se não houver motivação por parte do aluno e não houver um reforço extra às aulas, a evolução do aluno será sempre baixa. Para um aluno que estude canto é exigido um reforço externo pois a aprendizagem deve ser contínua e cimentada através do estudo individual. Penso que é dever do professor criar esta motivação de estudo externo no aluno e mostrar-lhe que usando as aulas como a única via de aprendizagem, esta será sempre lenta e pouco satisfatória, o que poderá levar o aluno a desanimar. O professor deve orientar como estudar em casa e motivá-lo para que haja um reforço externo para uma melhor evolução na aprendizagem do instrumento. Este processo é a aplicação dos três anteriores, estando os quatro interligados. Se um deles não for positivamente realizado a aprendizagem ficará desequilibrada. Em algumas aulas usei o espelho, simplesmente porque a aluna não tinha muita visualização da técnica e do processo da reprodução. A motivação iria ficar defeituosa devido à retenção ainda não estar bem assimilada, por isso, recorri a uma visualização da técnica para que a aluna pudesse ter um resultado positivo no processo da reprodução e no da motivação.

## Exercícios de relaxamento e consciencialização corporal

### 1. Exercícios de respiração

23 de novembro de 2017

Nesta primeira aula começamos por realizar exercícios de respiração e de ativação diafragmática e seguidamente, realizamos alguns vocalizos para começar a implementar alguma consciencialização técnica base para ajudar a aluna no repertório.

Antes de começar qualquer tipo de exercício, foi explicado à aluna a importância de um dos aspetos técnicos mais relevantes para um bom desenvolvimento no canto – respiração intercostal. Foi mencionado que antes de cantar é importante que seja conquistada uma estrutura favorável para conseguir criar um suporte para o ato de cantar. Tocando-lhe na zona intercostal, foi explicado que ao ser uma área móvel permite que os pulmões se encham de ar e por consequência há um dilatamento da musculatura. A importância de praticar uma respiração correta irá permitir uma flexibilização diafragmática necessária para o estudo do repertório, que com o decorrer do tempo e com o trabalho corporal regular, irá desenvolver toda a musculatura abdominal, sendo que ajudará na sua consciencialização, tornando-a automática.

A imagética utilizada para implementar este aspeto técnico era a de um acordeão, que ao alargar o fole cria uma estrutura para conseguir produzir som. Além disso, foi criado um gesto visual para ajudar na compreensão deste aspeto técnico (Vídeo 1). A aluna compreendeu que na inspiração, existe um alargamento da caixa torácica (costelas flutuantes) provocado pelo enchimento dos pulmões.

Numa primeira fase, realizamos exercícios de inspiração e de expiração. Esta inspirava e expirava, com a duração de tempo que lhe era mais favorável (cerca de 0,15 segundos). Depois de ter realizado de uma a quatro respirações, foi pedido que inspirasse alargando o máximo da zona intercostal possível, criando uma estrutura mais ampla e controlada, expirando em [s] mantendo a mesma consoante durante mais tempo. Com este exercício, a aluna criava demasiada tensão na zona abdominal, recorrendo à força, por isso, foi pedido que respirasse de uma forma mais relaxada e pensasse no movimento do ar, como se estivesse a pressurizar a ponta de uma mangueira criando assim direção na água. A aluna sentiu o ar um pouco mais “leve” e mais “quente” e, ainda mencionou que sentia o diafragma muito mais largo em baixo e não tanto num ponto específico. Uma vez que a aluna é flautista, fez conexões com o seu instrumento, mas referiu que nunca tinha pensado em direcionar o ar, com isto, ela sentiu a zona abdominal e a zona do pescoço mais relaxada, movimentando o ar mais livremente.

### 11 de janeiro de 2018

Nesta aula foram utilizados os mesmos exercícios de respiração que fizemos na aula do dia 23 de novembro de 2017, uma vez que é essencial que a aluna consciencialize a questão técnica da respiração intercostal que é o suporte básico para o ato de cantar, lembrando que deverá manter uma estrutura favorável, alargando os intercostais para os lados, na sua totalidade. Realizamos exercícios de inspiração e de expiração, sendo que na expiração, aplica-se um [s] de maneira a controlar e economizar o ar, desenvolvendo resistência através dos exercícios de respiração. Para complementar, aplicamos a direção do ar para o mesmo sítio como se estivesse a pressurizar uma mangueira. Contudo, tentamos ligar os exercícios de respiração executados, ao instrumento de sopro da aluna, a flauta transversal, sendo que sou instrumentista de sopro (trompetista), fiz com que a aluna conseguisse fazer algumas ligações, uma vez que não tinha consciência de que as poderia fazer. No caso da flauta, os instrumentistas perdem muito ar, no entanto, tem de criar direção e pressurização no ar para que ele entre no orifício da cabeça da flauta de uma maneira mais precisa. O mesmo se passa no canto, é necessário direcionar o nosso ar para um sítio, neste caso para cima, de maneira a que o som se torne vertical e não horizontal.

### 8 de março de 2018

Nesta aula como já era habitual fizemos exercícios de respiração, pedindo para alargar a zona intercostal pelo seu todo, colocando as mãos na zona das costelas para sentir a largura criada. Realizou várias inspirações e expirações, sendo que expirava em [s] (cerca 0,15 segundos). Para ajudar que a aluna sentisse toda a zona intercostal a alargar, foi colocado as mãos um pouco acima da zona lombar.

(vídeo gravação nº 34)

## **Exercícios de ativação corporal**

### **1. Exercícios de ativação diafragmática**

#### 23 de novembro de 2017

Depois dos exercícios de respiração, realizamos um exercício de ativação diafragmática com a sílaba [fu]. Com este exercício, a aluna criava demasiada tensão na zona diafragmática, por isso foi pedido que fizesse impulsos no diafragma para baixo de maneira a criar flexibilização e ajudar no movimento do ar. Ainda sentiu que tinha de criar muito mais espaço dentro da boca, mais pressurização no diafragma, visto se tratar de uma consoante fricativa e relaxar a zona do pescoço, para que o ar pudesse sair mais livremente.

11 de janeiro de 2018

Após os exercícios de respiração, realizamos exercícios de ativação diafragmática, em [j], [f] e [s], criando flexibilização e ativação de toda a zona abdominal.

Em seguida, realizamos exercícios com a sílaba [fu] pedindo que criasse mais espaço dentro da boca. Depois de executar uma vez o exercício, foi pedido que sentisse a zona do pescoço mais relaxada. Fazendo-lhe algumas questões:

“Professora: Se fosses tocar o que é que te acontecia?

Aluna: Ficava tenso.

Professora: Mas não sentias diferença no teu som?

Aluna: Sim.

Professora: Ficava um som mais fininho.”

Com isto, foi pedido que imaginasse um ataque de todas as notas em stacato (ligado à flauta transversal) mas estas teriam de ser todas redondas, sem que o ar fosse muito direto, sendo que este suba para que o resultado seja um som mais arredondado. Os primeiros impulsos são um pouco fechados, mas no final do exercício já é perceptível mais abertura e mais espaço, verificando-se pela gravação que o ar se movimenta com mais velocidade, uma vez que existe maior pressurização e a uma liberdade na saída do ar.

(vídeo gravação nº 1)

## Exercícios técnicos na vocalidade

### 1. Vocalizos na vocalidade

23 de novembro de 2017

- Vocalizo nº 1

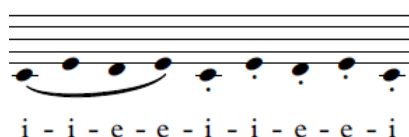


Figura 14 – vocalizo nº1

O primeiro vocalizo direcionou-se para a consciencialização do legato e do staccato. Foi exemplificado o exercício, a aluna ouviu e realizou o mesmo (Gravação 1). No início verificamos que não tem consciência do que deve fazer antes de cantar, visto que falta estrutura intercostal no ato da respiração, a voz ficou desapojada e falta de altura palatal. Em primeiro lugar, é necessário criar uma boa estrutura intercostal antes de começar a cantar. A primeira nota já deve ser pensada numa posição palatal alta, no palato mole, ativando a zona da máscara, assim, as ressonâncias frontais serão

ativadas, o brilho natural da sua voz não desaparecerá e ajudará o palato mole a subir, criando uma colocação alta necessária para cantar. Para que a aluna percebesse esta questão da zona da máscara foi usado um gesto alusivo à sua ativação (Vídeo 2).

Após consciencializar a aluna para o uso correto da zona da máscara, falamos no movimento do ar. Salientando que o ar antes de chegar à zona da máscara deverá passar primeiro por “trás”, ou seja, pelo palato mole e só depois é que vem ativar a zona da máscara. Para que compreendesse este aspeto técnico foi criado um gesto alusivo ao movimento que o ar faz antes de chegar à zona da máscara (vídeo 3). Depois dessa zona estar ativada, deverá movimentar o ar para essa zona e na parte do staccato pensar no legato como base, como no início do vocalizo, mas criando impulsos no diafragma para realizar o exercício em staccato, movimentando o diafragma para baixo como no exercício de ativação diafragmática, realizado com a sílaba [fu], que seria a mesma sensação que teria de usar a nível muscular para o staccato.

No entanto, faltava um aspeto técnico que lhe estava a criar problemas na subida do exercício. Na mudança para vogal [ε] a aluna criava demasiada abertura horizontal, provocando a descida do palato. Alertamos para que mantivesse a mesma posição que tinha na vogal [i], e que na mudança tivesse o cuidado de manter essa posição elevada para que o palato não descesse.

Com todas as indicações fornecidas e demonstradas visualmente, a aluna melhorou a qualidade vocal do exercício, ficando mais leve, apoiado, homogêneo e com mais altura no palato desde o início do exercício (Gravação 2).

Contudo, a aluna tem tensões na zona do pescoço e faz com que a laringe, que no seu caso é um aspeto técnico com o qual não estava familiarizada, esteja sempre alta, criando problemas na passagem do ar e, consequentemente, levando a uma “quebra vocal” (Gravação 3).

- Vocalizo nº2



Figura 15 – Vocalizo nº2

O segundo vocalizo, serviu para preparação da abordagem da ária de ópera que iríamos ver na aula, “Donne Vaghe” de G. Paisiello, trabalhando aspetos técnicos como desenvolvimento da articulação, relaxamento do maxilar inferior, flexibilização diafragmática e altura do palato.



Primeiro, foi demonstrado o exercício e mencionado que antes de o executar ter o cuidado com a vogal [a], que ocupa mais espaço dentro da boca e que requer mais altura no palato (Gravação nº 4).

Após realizar o vocalizo pela primeira vez, voltou-se a mencionar que se trata de um exercício que requer desenvolvimento da articulação, pedindo que imaginasse na abertura para a vogal [a] um “leque” dentro da boca, criando um espaço muito mais largo e que o mesmo fosse usado de um “dente ao outro”. Os resultados foram notórios após a explicação, mas como se tratava de um vocalizo que requer atenção a outros aspetos técnicos, não foi o suficiente para que o vocalizo fosse corretamente executado.

A respiração não foi a mais correta para sustentar o exercício vocal, salientando para a sua importância, e que deveria apoiar a nota mais aguda, dando-lhe uma imagem visual de um elástico com um movimento rápido da zona de articulação, abertura para a vogal [a] (Vídeo 4).

Com todas as explicações e com a ajuda visual, a aluna conseguiu realizar o exercício de uma forma bastante positiva. No entanto, foi alertada para pensar na abertura da vogal [a], como se estivesse a morder uma maçã, para que no desenvolvimento da articulação não criasse o movimento do maxilar inferior para a frente, mas que o tentasse relaxar levando-o em direção ao peito, ajudando assim na abertura para a vogal. Ainda foi mencionado para a consciencialização do movimento do ar, que se trabalhou no exercício anterior (Gravação 5).

### 11 de janeiro 2018

- vocalizo nº 3

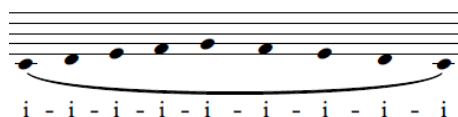


Fig. 16 – vocalizo nº 3

Após os exercícios de respiração e de ativação diafragmática, realizamos um vocalizo com a vogal [i], uma vez que era uma vogal difícil para a aluna. O vocalizo foi-lhe mostrado criando horizontalidade na vogal para que auditivamente e visualmente reparasse que a vogal estava mal na colocação, sendo que esta horizontal dificultará a subida cromática do exercício, uma vez que, criará tensões na zona do pescoço, possibilitando uma quebra vocal.

Posto isto, foi pedido para imaginar um [i] mais longo dentro da boca, visto que se trata de uma vogal frontal, sendo que colocasse os lábios para a frente, de maneira a criar direção no ar e verticalidade (vídeo gravação nº 2).

Com a vídeo gravação nº 2, verifica-se visualmente e auditivamente uma melhoria da posição da vogal [i], no entanto, a aluna não estava a compensar a altura palatal e a

verticalidade da vogal com a pressurização diafragmática, visto que se ouve escape de ar. Deste modo, foi pedido para tentar que as cordas se juntem logo desde o início do exercício.

Trabalhando só o ataque da vogal [i], foi pedido para alargar a zona intercostal e imaginar um acordeão, uma vez que foi explicado que o acordeão para produzir som tem de abrir o fole, sendo este respetivo à caixa torácica. Para atacar a nota deve fechar ligeiramente o fole, neste caso, os intercostais. Contudo, terá de ter o cuidado de não fechar demasiado, de maneira a não perder estrutura para aguentar o vocalizo ou a frase musical. Para concluir, o ataque tem de ser “sobre o ar”, de forma a que as cordas se juntem e não exista escape do mesmo, sendo o ataque feito “em baixo”, na zona do diafragma e não na zona do pescoço.

Depois da explicação sobre o ataque da vogal, houve melhorias vocais na homogeneidade e apoio, no entanto subsistia com algum ar (vídeo gravação nº 2).

À medida que se subia cromaticamente o exercício, chegando à zona médio-aguda, corrigia-se a posição alta no palato na descida do exercício. A imagética de um “tubo longo” foi usada para recriar altura palatal que teria de ter “em cima”, mas que teria de dar mais pressurização “em baixo”, na zona diafragmática, de forma a que a voz não ficasse sem ligação ao corpo, para ajudar na descida da laringe. Concluindo, para realizar o exercício com uma melhor estabilidade vocal, pensar em apoiar e “levantar” a parte de cima.

Através do final da vídeo gravação nº 2, nota-se que a vogal [i] melhorou bastante desde o início do exercício, sendo que ficou mais vertical, com mais apoio, brilho e menos escape de ar. Com isto, concluímos com a aluna:

“Professor: Sentes mais o ar a passar, não sentes isto [zona do pescoço] tão subida, certo?”

Aluna: Sim.”

(Vídeo gravação nº 2)

- Vocalizo nº 4

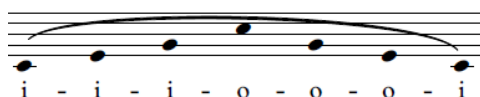


Fig. 17 – vocalizo nº 4

Neste vocalizo foi pedido à aluna para quando mudar a vogal [ɔ] levantasse a zona das bochechas (maças do rosto). Com a vídeo gravação nº 3, nota-se que imitou a minha fisionomia e aplicando depois na sua, indo de acordo com a teoria de Aprendizagem por modelação de Albert Bandura.

Este vocalizo serviu para trabalhar desenvolvimento de articulação, uma vez que a aluna pensa que o espaço é sempre o mesmo para qualquer nota. Isso é notório quando tem exercícios de extensão vocal, pois quando o faz ascendente dando-lhe o mesmo espaço poderá acontecer uma quebra vocal visto que não existe espaço suficiente para que o ar suba e chegue até à zona de vibração (ver vídeo gravação nº 3 – exemplifico de maneira errada o que poderá acontecer caso a aluna não desenvolva espaço e articulação, ficando o som “apertado”).

Neste vocalizo tem de ter atenção à 5ª que está baixa de posição e como resolução pensasse na primeira nota numa posição mais alta logo no início do exercício.

Após a realização das repetições do exercício com a subida cromática, observa-se que a garganta estava ligeiramente fechada. Para que a aluna não fechasse a garganta e consequentemente conseguisse desenvolver um legato, bem como uma articulação e uma ativação da zona da máscara que sustentasse a realização do vocalizo, foi exemplificado gestualmente o que teria de acontecer (vídeo 4), assim, foi pedido para imaginar como se estivesse a puxar um elástico, dando abertura, neste caso articulação, articulando na primeira nota para depois alimentar uma posição mais alta facilitando a flexibilização do exercício.

O ataque do primeiro [i] estava com uma posição horizontal, visto que não é o ideal foi feito um gesto vertical para acentuar a verticalidade (vídeo 9), avisando para o facto de que a 5ª deveria de estar um pouco mais levantada. Depois da correção do ataque da vogal [i], foi pedido o vocalizo completo, notando-se algumas melhorias no exercício. Embora não tenha havido uma quebra vocal nota-se um som “apertado” e “fechado” na nota mais aguda do vocalizo, devido à falta de desenvolvimento de espaço palatal.

Para conseguir que a vogal [ɔ] tocasse os dois lados da máscara, foi pedido para imaginar que na nota mais aguda teria de dar uma “dentada numa maçã”, introduzindo assim o mordente, de forma a ajudar a criar mais altura palatal e a desenvolver a articulação. No entanto, na vídeo gravação nº 3, nota-se que a aluna conseguiu criar mais espaço e desenvolver a articulação na descida do exercício, mas na subida do exercício fecha a articulação na 8ª, sendo esta a que precisaria de mais espaço. Contudo, quando a aluna chega a uma tessitura que lhe é confortável nota-se um maior desenvolvimento da articulação, uma vez que os últimos exercícios foram bastantes melhores.

(vídeo gravação nº 3)

- Vocalizo nº 5



Fig. 18 – vocalizo nº 5

Este vocalizo serviu para criar alguma flexibilização diafragmática, num andamento rápido relacionado à ária.

Relembramos para o facto da 1ª nota ter de estar numa posição mais alta e todas as outras no mesmo espaço da primeira, sendo o diafragma a movimentar o ar.

Com a vídeo gravação nº 4, nota-se que a aluna realmente pensa na 1ª nota numa posição mais alta pois as suas sobrancelhas sobem, no entanto ainda não tem controlo suficiente para flexibilizar o seu diafragma. Quando começa a chegar a uma zona aguda, começa a fechar um pouco a articulação bem como na passagem do ar. Foi pedido para quando mudasse para a vogal [a] “abrisse” mais a zona das maçãs do rosto, ativando a máscara, bem como lembrando que é a vogal que está “mais atrás” e que a vogal [i] está “mais à frente”, logo será necessário dar mais espaço palatal na mudança da vogal.

Para complementar, foi pedido que fizesse uma imagética (ver vídeo gravação nº 4), que recria interiormente um movimento oposto nos maxilares. Este iria ajudar a descer a laringe, deixando o ar passar livremente, desenvolvendo a articulação para que o palato suba e se vá conquistando espaço.

(Vídeo gravação nº 4)

### 8 de março de 2018

- Vocalizo nº 6

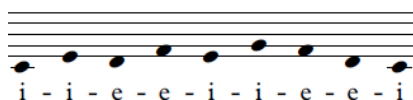


Fig. 19 – vocalizo nº 6

Foi pedido que colocasse a vogal [i] mais vertical e “bebesse água” (ato de deglutir com laringe descida) na 1ª nota. Deverá atacar a vogal sobre o ar, de maneira a que o ataque não seja gutural.

Ao longo do vocalizo, para que percebesse o que teria de fazer com o ar, começou a caminhar enquanto cantava, sentindo o ar sempre constante.

Deverá ter cuidado com a vogal [i] mais aguda (5ª) para que a afinação fique justa, tendo sido pedido que deixasse cair o queixo em direção ao peito nessa nota, de maneira a criar mais abertura e verticalidade na vogal.

Através da vídeo gravação nº 35, nota-se que a aluna tenta realizar o vocalizo com todas as indicações fornecidas, no entanto, é notável que a articulação não é a melhor para realizar o vocalizo, o que complica a subida cromática deste.

Numa fase final, foi pedido que fizesse o vocalizo de uma forma mais rápida de maneira a flexibilizar mais o diafragma.



Foi pedido que exagerasse a articulação para conseguir que o seu ar subisse até à zona de vibração, tendo sido pedido que exagerasse na abertura da vogal [a], ativando a zona da máscara. O mesmo deverá fazer com a vogal [ε].

Através da vídeo gravação nº 37, nota-se que a articulação não era a suficiente, fazendo com que a passagem do ar fechasse e a laringe subisse. A vogal [ε] ainda precisava de mais articulação do que aquela que a aluna lhe estava a dar.

Este vocalizo não foi executado com sucesso, mas serviu para a aluna sentisse o quanto necessita de desenvolver a articulação.

## 22 de abril de 2018

- Vocalizo nº 9

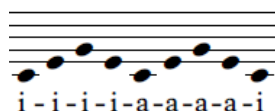


Fig. 22 – vocalizo nº 9

Neste vocalizo foi pedido que apoiasse a vogal inicial de maneira a criar uma pressurização de base, desenvolvendo o apoio.

Ao longo do vocalizo, foi pedido à aluna que fosse relaxando o corpo (vídeo gravação nº 42) sempre que o vocalizo subisse melodicamente, de forma a que o diafragma descesse sem criar tensões na zona abdominal.

Foi pedido que fizesse o exercício com mais energia, de maneira a criar mais movimento no ar, tendo o cuidado para não fechar a passagem do mesmo e pensar que “senta” na 1ª nota, ou seja, apoiar, criando um desenvolvimento diafragmático e ajudando na flexibilização do exercício, tendo um legato de base.

Após a explicação, o exercício foi executado com bastante sucesso, visto que foi a primeira vez que foi cantado com mais homogeneidade.

Foi falado que na mudança para a vogal [a] deverá ter mais apoio de forma a criar mais espaço na vogal.

Trabalhamos só a posição da vogal [i], tendo sido pedido a “boca de pato”, de forma a relaxar o maxilar inferior e criar direção de lábios para direcionar o ar.

Os resultados foram notórios, no entanto, foi lembrada para não fechar a passagem do ar e na mudança para a vogal [a] deixar cair o queixo em direção ao peito, de maneira a criar mais abertura para a vogal.

Por último, foi mencionado para manter a posição alta na descida do exercício e procurar espaço mais atrás na mudança para a vogal [a], sendo a que ocupa mais espaço dentro da boca.

(vídeo gravação nº 42)

- Vocalizo nº 7

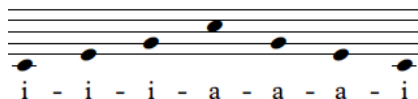


Fig. 20 – vocalizo nº 7

Voltamos a realizar o mesmo vocalizo da aula lecionada no dia 8 de março de 2018. Sendo um vocalizo que ajuda no desenvolvimento do legato, bem como de articulação, é essencial para trabalhar estes aspetos técnicos que ainda não estavam completamente assimilados por parte da aluna.

Foi pedido que mantivesse a posição alta na descida e que mandasse o som para a zona dos olhos, usando a imagética de uma “leoa” quando abre a boca.

Ao longo do exercício deverá procurar uma posição mais recuada na nota mais aguda. Foi pedido que nessa nota movimentasse os ombros para trás, pensando que durante o exercício “tudo se estica”, palato para cima para criar espaço e apoio diafragmático, usando a imagem de um elástico.

A primeira nota deve estar na posição de mordente, ativando a zona da máscara e dando o brilho necessário à vogal, e com mais verticalidade, visto que se trata de uma vogal frontal. Para ajudar a que a laringe desça deverá pensar que está a “beber água” ao longo do exercício.

Foi pedido que inclinasse o corpo ligeiramente para trás quando mudasse para a vogal “-a” de forma a procurar um espaço mais recuado.

Para complementar e ajudar a desenvolver o apoio diafragmático neste vocalizo, foi pedido que se sentasse numa cadeira, sentindo o ponto de apoio contra esta e o procurasse em baixo, enquanto realizava o vocalizo.

Por último, foi pedido que tentasse juntar o espaço palatal que obteve com a sensação do apoio, sem fechar a articulação.

(vídeo gravação nº 43)

3 de maio de 2018

- vocalizo nº 10

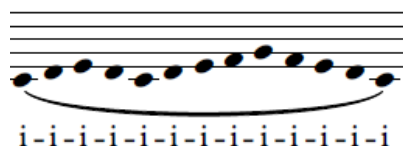


Fig. 23 – vocalizo nº 10

Neste vocalizo foi pedido que mantivesse uma pressurização de base, apoiando o exercício no seu todo, para não escapar ar.

Deverá baixar a laringe, ajudando com o apoio e tendo o cuidado de não deixar a última nota desapojada. À medida que desenvolve a descida da laringe, deverá conquistar espaço ao longo do vocalizo.

Foi salientado que deverá ter o cuidado, no ataque, para que a laringe fique estável desde a primeira nota, e consiga desenvolver espaço e apoio ao longo do exercício.

(vídeo gravação nº 47)

- vocalizo nº 11



Fig. 24 – vocalizo nº 11

Neste vocalizo deverá pensar na mudança para a vogal [a] numa posição mais alta, pensando que eleva o maxilar superior por dentro, apoiando a mudança da vogal, para que não haja escape de ar, mantendo a descida na mesma posição e pensar na vogal [a] com mais espaço dentro da boca, do que exteriormente.

Trabalhamos a mudança da vogal [i] para a vogal [a], pensando em desenvolver espaço e levantando a vogal [a] para cima, de forma a criar mais espaço.

Os resultados são notórios, sendo que a vogal [a] ficou mais “estereofónica” (tocou os dois lados da máscara) tendo a largura e o espaço necessários para que o ar suba até à zona de vibração, mas com o cuidado de tornar a vogal vertical dentro da largura.

Foi pedido que fizesse um “jogo oposto” com os maxilares e fosse conquistando espaço e apoio ao longo do vocalizo, começando com pouca articulação, mas numa posição alta, como se fosse puxando um elástico. Com isto, o ar sobe de uma forma mais vertical.

Deverá levar a vogal [a] ao “encaixe”, espaço entre os últimos dentes, de maneira a criar a articulação necessária, juntando o apoio.



Foi mencionado que deverá baixar a laringe no início do exercício, sendo que trabalhamos a sensação do “fresquinho” (palato alto, respirando em admiração) para que a aluna sentisse que poderá elevar mais o palato, pensando no espaço e baixando a laringe, irá criar muito mais espaço para que o ar possa subir.

Por último, foi pedido que usasse a largura natural da sua cara e as maçãs do rosto para cantar, tendo o cuidado de não colocar as vogais horizontalmente, mas com a verticalidade dentro da largura que lhe era permitida corporalmente.

(vídeo gravação nº 48)

- Vocalizo nº 8



Fig. 21 – vocalizo nº 8

Neste vocalizo foi pedido que procurasse um espaço mais atrás, como se fosse uma “escadinha” a andar de uma forma diagonal até à zona da nuca, de forma a que as notas tivessem a cobertura necessária. Foi trabalhada a ativação da máscara e da articulação, sendo introduzido a equalização das vogais, ou seja, todas as vogais têm de estar no mesmo espaço palatal, atingindo a zona de vibração. Sendo que todas as notas deverão atingir essa zona, iniciando com a abertura da zona de articulação, para que o ar suba e atinja a zona de vibração, ficando assim o exercício *aperto ma coperto* (aberto, mas coberto).

Para que a articulação seja bem sucedida, foi pedido que relaxasse o queixo, deixando cair o maxilar em direção ao peito, de forma a ajudar na descida da laringe e na subida do palato.

Foi pedido que colocasse as mãos na zona da articulação, de maneira a desenvolver mais articulação, sentindo quando fechava.

Um dos problemas técnicos neste vocalizo era a subida da laringe, uma vez que aluna não desenvolve articulação necessária, estando só a máscara ativa. No entanto, quando visualizava os gestos que lhe eram feitos, conseguia executar o vocalizo com sucesso.

(vídeo gravação nº 49)

## Repertório abordado ao longo do ano letivo

1º Período	<p><b><u>Ária Antiga:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sento nel core” de A. Scarlatti;</li> </ul> <p><b><u>N. Vaccai:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Avezzo a vivere”;</li> </ul> <p><b><u>Ária de ópera:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Donne Vaghe” de G. Paisiello (continuou a trabalhar no 2º Período);</li> </ul>
2º Período	<p><b><u>Canções:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “My bus and I” de H. Villa-Lobos;</li> <li>• “O amor é como a sombra” de F. Lacerda (continuou a trabalhar no 3º Período);</li> <li>• “Piercing eyes” de J. Haydn;</li> </ul> <p><b><u>Ária Antiga:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Stizzoso, mio stizzoso” de G. Paisiello (continuou a trabalhar no 3º Período);</li> </ul>
3º Período	<p><b><u>Ária Antiga:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Intorno all’ idol mio” de A. Cesti;</li> </ul> <p><b><u>Canção:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Le papillon et la fleur” de G. Fauré;</li> </ul> <p><b><u>Ária de ópera:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Si promete facilmente” de W. A. Mozart;</li> </ul>

Ao refletir sobre as dificuldades da aluna, observei que os aspetos mais importantes a serem trabalhados e implementados desde o processo inicial seriam a respiração intercostal, flexibilização diafragmática, desenvolvimento da articulação e altura no palato com a ajuda da ativação da máscara. A escolha destes aspetos técnicos não foi aleatória, visto que estão interligados, para que a aluna comesçasse a assimilar estes como um só movimento. Com a ajuda do repertório escolhido pela professora cooperante foi possível trabalhar estes aspetos técnicos nos vocalizos e no repertório, sendo essenciais para o foco de trabalho durante todo o ano letivo. Desta forma, conseguimos que se implementasse cognitivamente e fisicamente na aluna a

consciencialização técnica para poder trabalhar qualquer repertório proposto pela professora cooperante.

Para conseguir levar a aluna a bom porto, decidimos 3 etapas: sendo que a primeira seria uma boa respiração intercostal para a prática do canto, que vai permitir à aluna uma criação de uma estrutura favorável para um canto “saudável”, a segunda etapa seria a flexibilização do diafragma, tentando que a mesma não criasse tensões na zona abdominal e que potencializasse a gestão do ar através da estrutura criada com a respiração e a terceira etapa seria a ativação da zona que vai receber o ar, que é o resultado das duas etapas anteriores, a subida do palato mole, ativação da máscara e, consequentemente, o desenvolvimento da articulação.

Nas seguintes páginas, abordarei todos os aspetos técnicos que foram trabalhados ao longo do ano no repertório proposto pela professora cooperante. Nem todo o repertório apresentado na tabela acima foi trabalhado pela professora estagiária.

Ainda no final deste capítulo, estará presente um resumo de toda a simbologia técnica apresentada ao longo do capítulo relacionando com cada aspeto técnico e com o vídeo gestual correspondente.

### **“Sento nel core” de A. Scarlatti**

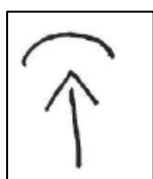
23 de novembro de 2017

Depois de termos realizado todos os exercícios de relaxamento e consciencialização corporal, ativação corporal e exercícios técnicos, iniciei o trabalho no repertório proposto pela professora cooperante Ângela Alves.

A primeira obra que trabalhamos foi uma ária antiga, “Sento nel core” de A. Scarlatti. O primeiro passo passou por ouvir a aluna, de maneira a entender como é que a ária estava desde a semana anterior, em que assisti à aula lecionada pela professora cooperante sendo que esta tinha feito um trabalho com a aluna de leitura e técnica vocal na ária (Gravação 6).

A aluna não conseguiu cantar a obra até ao final pois sentia-se cansada e não sabia o que fazer tecnicamente ao cantar. Desta forma começamos a falar na altura do palato, principalmente nas notas mais graves (manter o espaço palatal e fluxo de ar), apoio diafragmático e verticalidade. Com isto, fizemos uma simbologia alusiva aos aspetos técnicos na partitura da aluna relacionando a gestos (ver vídeos), conforme a teoria de aprendizagem de Albert Bandura. Estes passos foram introduzidos e assinalados nos primeiros compassos da obra para que a aluna tentasse assimilar os mecanismos iniciais e começasse a consciencializar umas das principais etapas da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura: a retenção.

Fig. 25 – “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 1-8



## Símbolo nº1 – Altura do Palato

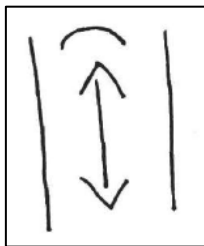
O símbolo nº1 tem o seguinte significado: a seta para cima representa a altura e o arco em cima da seta o palato. A aluna estava a deixar cair o palato nas notas descendentes, e desta forma, visualizando o símbolo esta entendeu que tinha de manter o palato alto, deste modo teria a mesma posição de espaço da nota anterior e o mesmo fluxo de ar. Enquanto cantava mostrava-se o gesto (vídeo 5).



## Símbolo nº 2 – Manter a altura

O símbolo nº2 é uma seta ascendente representando a altura. Por vezes há frases descendentes que tem como tendência o relaxar do palato. Como é visto na partitura há duas setas no compasso nº 6 que a ajudam visualmente a manter a posição palatal

para desenvolver a nota do compasso nº7, no entanto, sem esquecer a atividade diafragmática.



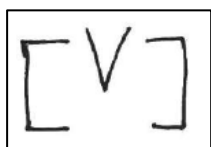
### Símbolo nº 3 – Verticalidade com apoio diafragmático e altura do palato

O símbolo nº3 tem duas linhas verticais representando a verticalidade, a seta descendente representa o apoio diafragmático e a seta ascendente com o arco representa a altura do palato. Como o símbolo está por cima de uma nota que estava na zona de passagem da aluna, foi explicado que é uma nota que necessita de mais pressurização no diafragma, e consequentemente mais altura no palato, sem esquecer a verticalidade. A aluna, com este símbolo, foi capaz de entender que realmente o diafragma distende, criando mais velocidade no ar, no entanto, se não for compensado com a altura necessária no palato, o ar não chegará à zona de vibração e criará outros problemas. Voltamos a relembrar visualmente do gesto do elástico (vídeo 4) para uma melhor retenção.

Assim, concluímos que:

1. As duas notas anteriores são fundamentais para que consiga conquistar espaço;
2. Ao respirar deve levar o diafragma para baixo (consequência da respiração) criando assim maior pressurização para preparar o ataque;
3. Para ajudar na subida do palato deverá ativar a zona da máscara como lhe foi explicado nos vocalizos;
4. Levar o maxilar inferior ao peito, criando verticalidade e de maneira a desenvolver a articulação, ajudando o ar a chegar à zona de vibração.

Fig. 26 - "Sento nel core" A. Scarlatti, compassos 6-16



Símbolo nº 4 – Respiração Intercostal mais alargada.

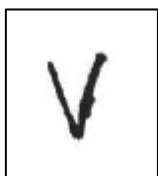
No símbolo nº4 os dois parenteses retos representam a zona intercostal e o [v] simboliza a respiração criando um símbolo referente à respiração intercostal mais alargada, potencializando a respiração intercostal. Ao respirar alargamos ao máximo a zona intercostal, de maneira a criar uma estrutura capaz de suportar a pressurização do ar e, por sua vez, desenvolver a sua flexibilização. Visto que a frase que se segue ao símbolo é extensa, este serviu para que a aluna consciencializasse e visualizasse através do gesto (vídeo 1) que tinha de fazer uma boa respiração antes de atacar a frase, mantendo a estrutura intercostal por mais tempo, de maneira a ter um controlo sobre o ar.



Símbolo nº 5 – Apoio diafragmático

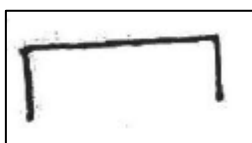
No símbolo nº5 a seta descendente representa o apoio diafragmático. No compasso 10, a aluna estava a deixar a última nota desapoiada, o que lhe criou problemas para

continuar a frase. Colocamos o símbolo mostrando visualmente o movimento (vídeo 7) para que apoiasse essa nota de maneira a não perder o fluxo de ar e para continuar o resto da frase com uma pressurização mais constante e controlada.



Símbolo nº6 – respiração rápida

O símbolo nº 6, com o [v], representa uma respiração rápida. Como a aluna não tem ainda grande controlo na respiração e como a frase é extensa, colocamos essa pequena respiração para que pudesse gerir melhor o seu ar, fazendo-lhe um gesto alusivo a esse movimento (vídeo 8).

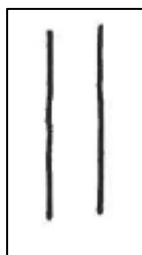


Símbolo nº7 – Encaixe Palatal com ativação da máscara

O símbolo nº7, representa todo o espaço palatal de um dente molar ao outro molar oposto e vertical devido às linhas laterais retas, para que o som não fique horizontal. Este símbolo está colocado nas palavras com vogais [a], sendo uma vogal que ocupa mais espaço dentro da boca e que é essencial que se vá desenvolvendo esse espaço palatal para que o ar chegue à zona de vibração.

No compasso 11, a aluna estava com a posição do palato baixa principalmente nas palavras com vogais [a], sendo necessário introduzir um pouco o conceito de máscara, para que a colocação se mantivesse sempre alta e o brilho natural da voz não desaparecesse. Visto que se tratava de uma frase ascendente a aluna assimilou que teria de desenvolver a frase a nível de apoio diafragmático, no entanto, o ar acabava por não subir até à zona de vibração pois a posição palatal estava baixa. Com isto, foi explicado à aluna que na nossa face, existem cavidades ressonantes na zona do nariz e nas maçãs do rosto sendo que essas zonas sendo ativadas, nos conferem o brilho natural da voz, bem como a potencialização do timbre. É necessário combinar a altura palatal, que ajuda o ar a chegar à zona de vibração, para que este possa girar e vibrar, e a máscara, que facilita ao timbre aparecer de uma forma natural, bem como auxiliar a afinação de cada nota e criar uma espécie de “estereofonia” na vogal que ajudará a voz na sua propagação. Para complementar voltamos a fazer o gesto alusivo à ativação da máscara (vídeo 2).

(Gravação 7)



### Símbolo nº8 – Verticalidade

O símbolo nº8, representa a verticalidade. O início do compasso 12 contém uma vogal [a], como lhe foi pedida para pensar num espaço mais amplo dentro da boca, a mudança para a vogal [ɛ] na palavra *pace*, ficava com a vogal demasiado aberta numa forma horizontal. Assim sendo, foi esclarecido que teria de manter o mesmo espaço palatal conquistado na subida do compasso 11, porém, quando mudasse para a vogal [ɛ] teria de pensar na mesma mais vertical criando direção no ar. Desta forma, iria manter uma posição mais vertical dentro da boca, como se alongasse a vogal, para que não levasse os lábios para os lados e não “escancarasse” demasiado a nota. Para complementar foi feito um gesto alusivo para que imitasse interiormente o movimento (vídeo 9).



### Símbolo nº9 – [u] longo

O símbolo nº9, representa a vogal [u] de uma forma mais longa dentro da boca, com palato alto e verticalidade. Visto que se trata de uma vogal frontal, foi pedido à aluna que imaginasse uma espécie de “física” na vogal, isto é, que criasse direção do ar com ajuda dos lábios, como se fosse dar um “beijinho”, mas que não perdesse o espaço palatal atrás que foi conquistado no compasso 12. Assim, a aluna manteria verticalidade e foco no som, bem como altura palatal. A fim de complementar a explicação foi feito um gesto alusivo ao [u] alongado (vídeo 10).

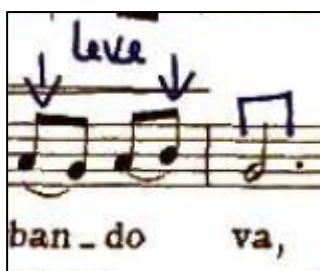


Fig. 27 - “Sento nel core” A. Scarlatti, compasso 13-14



Depois da estrutura criada, com uma boa respiração intercostal antes do compasso 8, o próximo ponto foi o da flexibilização diafragmática. A aluna criava demasiada tensão na zona abdominal, por isso foi necessário que a mesma 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. Logo que a pressurização se torne homogénea, é possível criar agilização diafragmática, isto é, escolher pontos de apoio mais importantes numa frase, para que esta se torne mais leve e não estática. Para isso, foi colocado uma seta descendente, que corresponde ao apoio diafragmático (símbolo nº5), de forma a que a aluna pressurizasse mais nas notas assinaladas, a primeira nota do 2º tempo e a mais aguda no final do compasso 13 aliviando nas outras, criando leveza e não entrando em tensão muscular, usando o gesto relativo ao apoio diafragmático (vídeo 7) nas notas assinaladas ajudando a aluna a atingir a flexibilização diafragmática necessária.

Ainda nestes compassos na palavra *va*, foi lembrada para não deixar cair a posição da vogal [a] no final da frase, colocando o símbolo nº7, que corresponde à ativação da máscara. Acrescentando ainda que como se trata de uma nota longa deve manter a pressurização diafragmática até ao final da frase para manter a afinação.

Com os apontamentos feitos na partitura, observa-se uma melhoria vocal, do compasso 11 até ao compasso 14, nomeadamente na posição da vogal [a], que ficou muito mais clara e alta a nível palatal, bem como, conseguiu flexibilizar o diafragma de forma a aguentar a frase musical até ao fim, mantendo condução de frase, leveza e afinação.

(início da gravação 8)

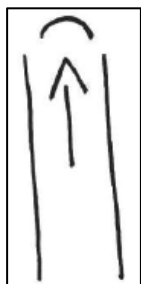
17 nel co - re, sen - to nel co - re cer - to do - lo - re

23 cer - to do - lo - re, che la mia pa - ce tur - ban - do

28 va, che la mia pa - ce tur - ban - do va.

Fig. 28 - "Sento nel core" A. Scarlatti, compassos 17-33

A aluna cantou do compasso 11 até ao 32, acabando por se enganar na entrada no compasso 29, no entanto, verifica-se falta de altura palatal bem como controlo na respiração. Com isto, no compasso 17, escrevemos na partitura o símbolo nº 4 (respiração intercostal mais alargada) para que visualmente se lembrasse que teria de criar uma boa estrutura antes de atacar a frase, imitando interiormente o movimento que já lhe era familiar (vídeo 1), de acordo com a teoria de Aprendizagem por modelação de Albert Bandura, usando o passo da retenção, levando a uma consciencialização técnica.



Símbolo nº 10 – verticalidade e altura palatal

O símbolo nº 10, representa a verticalidade e a altura do palato. Apontamos este símbolo em alguns pontos da partitura para que não baixasse a posição palatal e pensasse no som mais vertical. Como esta cantou tudo com uma posição baixa no palato, dizendo para imaginar, o som “puxado para cima”, como se fosse uma “marioneta”, em que tem uma das cordas a puxar o palato na parte da nuca, de maneira a que este subisse e ajudasse no movimento do ar. Para complementar a explicação criou-se um movimento alusivo ao gesto (vídeo 11).

Com a falta de altura do palato, a aluna acabava por chegar ao compasso 29 sem ter conquistado o espaço suficiente para conseguir atacar a nota Fá com a potencialização possível da voz. Com isto, escrevemos o símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura no palato), de modo a que conseguisse apoiar essa nota e a posição no palato subisse de uma forma mais rápida.

Depois de repetir do compasso 25 a 32 e pedindo para atacar a frase numa posição mais alta e através da visualização do símbolo no compasso 29, são notórias as diferenças, principalmente em que não houve quebra vocal na nota Fá, algo que era frequente acontecer. Enquanto a aluna cantava, fazia-se os gestos restivos a cada símbolo apontado na partitura, de forma a que consciencializasse o movimento muscular que teria de fazer, imitando o gesto interiormente através da visualização destes, com base na Teoria de Aprendizagem por modelagem de Albert Bandura.

(Gravação 8)

Fig. 29 - “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 34-39

54

40

*p dolce*

- cen - de, se non è a - mo - re..... amor sa - rà, amor..... amor sa -

46

- rà. Splende u - na fa - ce, che l'al - ma ac - cen - de, se non è a -

52

- mo - re,..... amor sa - rà, se non è a - mo - re, a - mor... sa - rà.

Fig. 30 - "Sento nel core" A. Scarlatti, compassos 40-58

Entre os compassos 37 a 58 encontramos a parte B da ária. A aluna cantou sem dar nenhuma informação técnica, mas acabou por parar no compasso 46 devido à tensão muscular que estava a criar, acabando por tossir.

Em primeiro lugar, apontamos na partitura o símbolo nº 4 (respiração intercostal mais alargada), para criar uma boa estrutura para ajudar na flexibilização do diafragma, principalmente, nas colcheias. Isto deve-se à aluna estar a pesar todas as notas e acabando por bloquear o movimento do ar. Após a respiração estar assimilada, colocamos o símbolo nº 5 (apoio diafragmático) para que ajudasse na movimentação do diafragma criando a leveza necessária para conseguir ter apoios de pressurização mais intensos e com momentos de relaxamento muscular.

Desenhámos ainda o símbolo nº 7 (encaixe palatal com ativação da máscara) nos compassos 43 e 44 na palavra *amore*, visto que a posição da vogal [a] estava baixa de

posição. A aluna já estava familiarizada com o símbolo e, entendeu que tinha de procurar o ataque dessa palavra numa posição mais alta, que ocupasse de um dente molar ao outro oposto sendo essa uma posição mais larga dentro da boca, mas com verticalidade na vogal.

Além dessas indicações, voltamos a colocar o símbolo nº 4 (respiração intercostal mais alargada) no final do compasso 46, dizendo-lhe para criar uma estrutura mais larga e atacar a frase numa posição mais alta, de maneira a que conseguisse gerir o ar da melhor forma.

No compasso 51, desenhamos o símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura no palato) para que a aluna levasse o diafragma mais abaixo, criando velocidade no ar, altura e verticalidade na nota fá, visto que esta não era seguida de respiração. Este símbolo era para evitar que o som ficasse “escancarado”, a ajudasse a conseguir resistência, altura necessária para concluir a frase e a gerir o ar.

Por último, colocamos o símbolo nº 7 (encaixe palatal com ativação da máscara) no compasso 58, pois a aluna tinha tendência em deixar cair os finais de frase. Só com este símbolo a aluna percebeu que teria de manter a nota até ao final com uma posição elevada.

(Gravação 9)

Fig. 31 - “Sento nel core” A. Scarlatti, compassos 59-64

65 cer-to do-lo-re, cer-to do-lo-re, che la mia pa-ce...

71 ... turban-do va, nel co-re, nel co-re,

77 sen-to nel co-re cer-to do-lo-re, cer-to do-lo-re,

83 che la mia pa-ce tur-ban-do va, che la mia pa-ce

89 tur-ban-do va.

Fig. 32 - "Sento nel core" A. Scarlatti, compassos 64-94

Do compasso 59 a 94, existe uma reexposição da parte A da ária. Deixou-se a aluna cantar para analisar aquilo que tinha retido do trabalho técnico realizado no início.

Nota-se que ainda não assimilou que nas notas mais agudas, nos compassos 65 e 67, na palavra *certo*, tem de levar ao máximo até ao ponto de apoio, ou seja, maior pressurização na zona abdominal. Com a não assimilação deste aspeto técnico surgiu problemas como a subida da laringe e, por sua vez, um estreitamento na passagem do ar com a nota fá (no compasso 65) e na nota mi (no compasso 67), fazendo com a que a aluna ficasse cansada e não aguentasse estas frases. É de salientar que houve melhorias na vogal [a], estando esta numa posição mais alta e ampla dentro da boca, tornando-se mais perceptível, principalmente nos compassos 70 e 72. A aluna na palavra *core*, nos compassos 74 e 76, perdia altura no palato, o que levou a um défice de conquista de espaço para a continuidade da frase. Ainda no compasso 85, houve falta de verticalidade e de espaço na vogal [u], algo que a aluna ainda não assimilou que deve mantê-la o mais longa possível dentro da boca, devido a ser uma vogal frontal. Claro que com os vários problemas técnicos que foram aparecendo desde o início da parte A da ária, a aluna chegou ao compasso 87 em exaustão vocal e a nota fá ficou “apertada”.

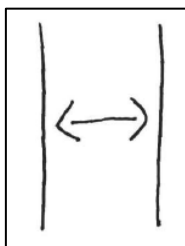
Uma vez que haviam alguns problemas técnicos, escrevemos na partitura o símbolo nº 5 (apoio diafragmático) em alguns pontos que achamos que seriam necessários para que consciencializasse e implementasse a nível corporal o que fazer. Com isto foi pedido que sempre que visualizasse o símbolo por cima da nota, fizesse um pequeno agachamento mantendo a coluna direita, de forma a criar mais pressurização na zona diafragmática, verticalidade e para que o ar ganhasse mais velocidade para vir passar à zona de vibração.

Apontamos os sítios em que deveria de manter a altura no palato, desenhando o símbolo nº 2 (manter a altura) e o símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura do palato) no compasso 87, pois sabia que era uma nota problemática na aluna.

Depois das anotações feitas na partitura da mesma e simultaneamente feito um trabalho técnico físico, através da visualização simbólica e imitação interior de cada símbolo é notório as diferenças vocais.

(Gravação 10)

No entanto no final da ária, no compasso 87, houve uma quebra vocal apesar de a aluna ter feito um agachamento. O que aconteceu foi que ao respirar a aluna não abriu a zona da garganta e fechou a passagem do ar quando atacou a nota.



Símbolo nº 11 – abertura da garganta

Posto isto, desenhamos o símbolo nº 11 que representa a abertura da garganta. Este era um aspeto técnico, que a aluna estava familiarizada devido ao estudo da flauta transversal, não tendo problemas em deixar passar o ar. No entanto, era um aspeto técnico que não estava planificado falar na aula, mas que foi salientado para que não acontecesse esse problema no futuro. Explicando que ao respirar deve abrir a zona da garganta e, ao atacar a nota não fechar e não criar tensões na zona do pescoço, algo que era muito comum acontecer. Criou-se um gesto alusivo ao movimento (vídeo 12) e com a ligação ao símbolo escrito na partitura a aluna entendeu que ao respirar deve abrir a garganta e depois pressurizar o diafragma para atacar a nota.

Ainda foi colocado o símbolo nº 9 ([u] longo e vertical) no compasso 85 para que a aluna não deixasse a posição do palato baixar e para que conseguisse atacar a frase final da melhor maneira possível.

Na gravação, nota-se que a aluna pensou na verticalidade da vogal [u] e ao respirar no final do compasso 86, pensou em criar mais largura na zona da garganta, no entanto, a nota saiu um pouco “apertada” pois a aluna tinha problemas com a subida da laringe.

(Gravação 11)

### **“Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello**

23 de novembro de 2017

A segunda obra que trabalhamos com a aluna, nesta primeira aula, foi a ária de ópera “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello.

Antes de a aluna cantar, explicamos-lhe que o vocalizo nº 2 que realizamos, estava ligado tecnicamente a esta ária de ópera. Assim, como já sabia que tipo de problemas técnicos poderiam aparecer, foi lhe dito para pensar em “morder” todas as notas de cima, ou seja, os intervalos ascendentes. Assinalamos na partitura o símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura do palato), para que pressurizasse mais nessas notas e dando a altura necessária para que o ar chegasse à zona de vibração. Explicando que pensasse em energia para que o diafragma ficasse mais flexível para haver momentos de tensão e distensão, ajudando assim na flexibilização diafragmática e tornando a frase mais leve.



13 Serpina

Don - ne va - ghe, i

19 stu di no - stri son. le gra - zie, so - no i vez - zi;

Fig. 33 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello , compassos 13-24 (versão 1)

Após a termos desenhado a simbologia e a respetiva explicação técnica, a aluna cantou a partir do compasso 17, mandando-a parar no compasso 24, devido à zona da garganta estar fechada e impossibilitar o movimento do ar.

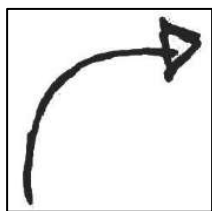
Com isso, foi explicado que estava a fechar todas as notas de cima e que deveria imaginar o ar a passar bem atrás, adicionando um novo símbolo (nº 12) e dois símbolos já conhecidos, o símbolo nº 4 (respiração intercostal mais alargada) e o símbolo nº 11 (abertura da garganta).

13 Serpina

Don - ne va - ghe, i

19 stu di no - stri son. le gra - zie, so - no i vez - zi;

Fig. 34 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello , compassos 13-24 (versão 2)



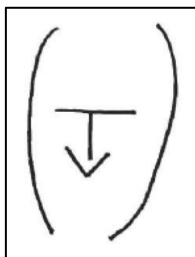
Símbolo nº 12 – passagem do ar por trás (junto à zona da nuca)

O símbolo nº 12, representa a passagem do ar por trás junto à zona da nuca, isto é, o movimento que o ar terá de fazer antes de chegar à zona da máscara. Como a aluna ao visualizar o símbolo da abertura da garganta não fechava, faltava somente implementar e consciencializar fisicamente que o ar antes de chegar à zona da máscara deverá fazer um percurso por trás como se passasse na nuca. Para isso, voltamos a relembrar o gesto inicial (vídeo 3) para que a aluna visualizasse o movimento e o imitasse interiormente.

(Gravação 12)

Fig. 35 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 25-36

No compasso 33, a aluna teve dificuldades em segurar a passagem e acabou por não conseguir cantar no compasso 35. Foi-lhe dito que teria de “abrir”, neste caso articular, na passagem do 1º tempo para o 2º tempo do compasso 33, relembrando o gesto que foi feito nos vocalizos para que entendesse melhor o movimento físico que teria de fazer (vídeo 4).



### Símbolo nº 13 – Articulação

O símbolo nº 13, representa a articulação. A aluna apresentava uma articulação cerrada, apesar dos saltos, não desenvolvia a articulação e acabava também por perder legato. Para resolver este problema, foi pedido que relaxasse o maxilar inferior, levando-o em direção ao peito. Com a finalidade da aluna entender o movimento que teria de fazer, criou-se um gesto alusivo à articulação, com ligação ao símbolo escrito na partitura (vídeo 13).

(Gravação 13)



Fig. 36 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 31- 36

Contudo, a indicação simbólica feita inicialmente, não foi o suficiente para que a aluna conseguisse resolver a passagem musical tecnicamente do compasso 33 a 36. Por esta razão lembrou-se que teria de fazer uma boa respiração (símbolo nº 4) e que teria de abrir a zona da garganta (símbolo nº 11), apontando para o símbolo escrito na partitura. Depois foi pedido que pensasse no movimento do ar acrescentando na partitura o símbolo nº 12 (passagem do ar por trás (junto à zona da nuca)) e o símbolo nº 1 (altura no palato). Sendo que já tinha o símbolo referente à articulação escrito na partitura no 2º tempo do compasso 33, a aluna sabia que teria de levar o maxilar inferior em direção ao peito e que com o símbolo nº 1, teria de criar mais altura no palato e consequentemente mais fluxo de ar para compensar a altura criada.

Para evitar que a aluna fechasse a coluna de ar, colocamos o símbolo nº 11 (garganta aberta) no compasso 34 e, no compasso 35 o símbolo nº 12 (passagem do ar por trás (junto à zona da nuca)) e ainda os símbolos nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura no palato) e o nº 7 (encaixe palatal com ativação da máscara) para que a aluna conseguisse criar elasticidade para movimentar e controlar a frase.

Para complementar a indicação simbólica foi-lhe dito para pensar como se estivesse a soprar para uma palhinha, de forma a criar mais espaço atrás.

Apesar das indicações e de todas as explicações, a aluna não estava a conseguir ultrapassar a dificuldade técnica no compasso 35. Foi necessário trabalhar o salto da nota ré para a nota fá de uma maneira mais calma e pormenorizada. Trabalhou-se: o salto para assimilar bem o intervalo; altura palatal na nota fá após o salto; não criar tensões e apertar a zona do pescoço; juntar altura palatal com abertura na garganta. Os resultados foram pouco notórios, sendo que a aluna conseguiu fazer a frase até ao final sem se ouvir quebra vocal.

(Gravação 14)

The image shows a musical score for the song "Donne vaghe" from the opera "La serva padrona" by Gaetano Paisiello. The score is divided into two systems. The first system, measures 43-48, features a vocal line in G major with lyrics "far che piac - cia e che n'ad - prez - zi". Above the first measure, there is a handwritten note: "Leve + todas no mesmo sítio". The piano accompaniment is in 2/4 time. The second system, measures 49-54, continues the vocal line with lyrics "un bel lab - bro di ru - bin. Don - ne va - ghe, i". The piano accompaniment also continues. The score includes dynamic markings such as *p* (piano) and *pp* (pianissimo), and tempo/rhythm markings like *poco rit.* (a little slower) and *a tempo* (return to original tempo).

Fig. 37 – “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 43-54

Nesta secção, foi pedido à aluna para criar muito mais leveza e atacar a primeira nota com uma posição alta, colocando o símbolo nº 7 (encaixe palatal com ativação da máscara) e o símbolo nº 1 (altura do palato), para que a aluna pensasse numa posição mais ampla, com o palato alto e com fluxo de ar constante. Ainda-lhe foi dito para manter a posição conquistada na primeira nota de maneira a que a coloratura ficasse toda no mesmo sítio.

A aluna teve muitas dificuldades em conseguir cantar este excerto da ária, visto que estava com a zona aguda muito fechada. Com isto, foi dito para “tentar abrir” e pensar na zona mais aguda com mais abertura para que com o decorrer da coloratura o ar não fique “afunilado”, ou seja, não feche a zona da garganta.

As explicações fornecidas ainda não eram o suficiente para que a aluna conseguisse ultrapassar a dificuldade técnica exigida neste excerto, assim sendo, no compasso 50, foi-lhe dito para pensar na vogal [a] a ocupar a largura toda da sua cara, sendo que o ar “batesse dos dois lados da cara”, ativando assim a máscara.

Contudo, após as diversas indicações a aluna ainda não tinha conseguido cantar sem que a passagem do ar ficasse “apertada”. Por isso, criou-se um novo símbolo e um gesto alusivo (vídeo 14).



Símbolo nº 14 – Mordente (“Mordida”)

O símbolo nº 14, representa o mordente (“mordida”). É importante abrir os maxilares para que a articulação não fique cerrada e o ar possa sair livremente. A aluna sabia que tinha de ativar a máscara na nota sol e que teria de relaxar o maxilar inferior, no entanto, o que estava a acontecer é que a aluna só estava a pensar num dos aspetos técnicos, sendo que o que teria de acontecer era um jogo de contrastes entre os dois maxilares para que a voz ficasse em “mordente”. Pedimos que abrisse a zona do nariz e mantivesse altura compensando com apoio, dando-lhe uma imagem visual de como se fosse morder uma maçã (vídeo 14). É notório o desenvolvimento da frase após esta explicação. Através da visualização facial observou-se um desenvolvimento positivo da frase, comprovando que a teoria de Aprendizagem de Albert Bandura pode ser aplicada ao canto. Sendo que a aluna visualizou atentamente o movimento (1ª etapa), reteve (2ª etapa) o movimento que teria de aplicar na sua fisionomia, reproduziu (3ª etapa) o movimento enquanto cantava e ainda com o gesto que lhe foi escrito na partitura conseguiu associar ao movimento, para que quando estudasse em casa conseguisse concluir com sucesso a última etapa, a da motivação, que levará a aprendizagem a um nível de reforço, algo que é importante para o estudo sendo que é defendido por Albert Bandura.

(Gravação 15)

11 de janeiro de 2018

Nesta aula foi feito um trabalho mais técnico relacionado com a consciencialização. Por isso, dividimos a obra em secções onde foi trabalhada aos poucos.

- Secção 1 – compassos 17 a 32 (vídeo gravação nº 5)

Numa primeira fase, pedimos à aluna para desenvolver a articulação e fazer a passagem um pouco mais devagar. De maneira a conseguir procurar desenvolvimento na articulação e altura palatal, apoiando e elevando a nível de posição a segunda nota, sendo esta a mais aguda e que está fora do tempo do apoio musical, uma vez que teria de ser feito um apoio diafragmático. Depois de realizar a passagem de uma forma mais lenta, pedimos a mesma passagem, mas com mais energia, movimentando o ar. Mencionamos para o fato de pensar na primeira nota um pouco “mais acima”, de maneira a que procurasse uma posição “mais atrás”, na 2ª nota, sendo que lhe foi feito o gesto do movimento do ar (vídeo 3), fazendo com que a voz “gire” e ative a zona da máscara.

Com a vídeo gravação nº 5, são notáveis as melhorias na qualidade vocal, contudo, foi pedido um pouco mais de apoio para que a laringe não subisse tanto e o som não ficasse tão “esbranquiçado” e “apertado”. Para ajudar no desenvolvimento da articulação bem como o apoio diafragmático nas notas mais agudas e por consequência a conquista de espaço, foi pedido que fizesse o gesto do elástico com abertura rápida da articulação (vídeo 4).

Nos compassos 31 e 32, na nota lá, pedimos-lhe para manter a posição alta no palato e a vogal [ɛ] na palavra *vezzi* no mesmo sítio (a nível de altura) da nota anterior.

Como o palato estava baixo de posição, foi pedido para que quando respirasse pensasse na altura do palato. Teria de levar o ar ao palato, porém, para ajudar a criar direção no ar, teria de colocar os lábios para a frente, uma vez que era uma posição que ajudava a aluna a relaxar o maxilar inferior e, por consequência o som ficaria mais vertical.

Na vídeo gravação nº 5 é evidente que a aluna tenta juntar todos os mecanismos que foram mencionados, no entanto, ainda não está vocalmente correto, mas já se notam algumas diferenças vocais em comparação com o início do trabalho na ária. Uma das diferenças é na vogal [ɔ] que está com mais verticalidade e com mais altura palatal.

Por último, dissemos-lhe para não cerrar a articulação na vogal [ɛ] no compasso 28, na palavra *vaghe* mas, sim manter o mesmo [ɛ] do compasso anterior, na palavra *donne*. Com isto, conseguiu manter a frase sem “fechar” na nota mi no compasso 29, ajudando assim na flexibilização do diafragma como no controlo da frase e da posição palatal.

(vídeo gravação nº 5)

- Secção nº 2 – compassos 33 a 40 (vídeo gravação nº 6)

Esta era uma das passagens mais complicadas tecnicamente para a aluna. Por isso, concluímos que:

- Na palavra *far*, logo no início desta secção, pensasse numa posição mais elevada;
- Na palavra *che* procura-la numa posição mais atrás e manter a descida melódica na mesma posição;

→ Na palavra *piaccia* a última vogal [a] deve ficar levantado, para não deixar cair a posição e ajudar a continuar a frase mantendo a altura palatal constante;

→ No compasso 34, a vogal [ɛ] deve estar na mesma posição palatal que a vogal anterior, ou seja, a vogal [a].

Para terminar a explicação, constatamos que o ar se movimentar por trás, junto à zona da nuca.

Trabalhamos esta secção com a vogal [i], mencionando que teria de manter a nota lá do compasso 36 numa posição mais alta para que seja mais fácil atacar a primeira nota do compasso 37, sendo que a posição fica muito mais próxima. Com esta indicação, nota-se mais homogeneidade vocal.

A articulação da aluna não era a melhor, estando bastante cerrada. Para conseguir desenvolver um pouco mais a articulação teria de sentir junto aos ouvidos a zona da articulação, para que colocasse a voz numa posição mais recuada. Na vídeo gravação nº 6 não se vê a aluna, no entanto, auditivamente existem melhorias vocais, sendo que esta cantou com os dedos colocados na zona da articulação, de maneira a sentir essa zona sempre aberta.

Para completar à abertura que estava a conseguir desenvolver foi pedido direcção nos lábios, na palavra *labbro* e a imagética de como maxilar inferior colasse ao peito de maneira a criar mais abertura, mas com verticalidade.

Através da vídeo gravação nº 6, é notável que com a direcção dos lábios e o facto de o maxilar se encontrar mais relaxado, a aluna conseguiu criar mais espaço no palato e desenvolver a articulação de forma a não ficar cerrada. Ao colocar as mãos na zona da articulação e pedindo que movimentasse o ar para essa zona, mantendo-a constantemente aberta ao longo do canto, exagerando a articulação, fez com que a aluna consciencializasse a sensação de abertura.

Trabalhamos o ataque da posição da vogal [u] no compasso 37, dizendo-lhe que teria de atacar essa nota sobre o ar, igual ao acordeão, colocando o “pedal” (apoio diafragmático) logo no início do ataque e não depois do ataque da nota, mencionando que a vogal [u] deve ser mais longa dentro da boca para que o ar não venha diretamente só à frente, mas que faça a passagem por trás, junto à zona da nuca, girando a nota e dando a profundidade necessária à vogal.

- Secção 3 – compassos 43 a 52 (vídeo gravação nº 7)

Nesta secção a aluna apresentava problemas técnicos semelhantes com a secção anterior. Concluimos que:

→ No compasso 45, a palavra *far* convém estar numa posição palatal mais alta;

→ No compasso 46, na palavra *piaccia* a sílaba *-ccia* não deve ficar caída de posição. No mesmo compasso a nota fá [ɛ] sendo uma nota importante que irá preparar o salto

para o compasso seguinte, será necessário que essa nota fique numa posição palatal bem alta, desenvolvendo mais rapidamente em altura, visto que, se a aluna começar com uma posição baixa tornar-se-á complicado desenvolver o espaço num curto espaço de tempo e acabará por causar problemas como a descida do palato e a subida da laringe, criando um som “apertado”, que poderá levar a uma quebra vocal;

→ No compasso 47, a primeira nota (ré) foi pedida que levasse o queixo ao peito, de forma a criar mais articulação, desenvolvendo espaço suficiente, de forma a encaixar as notas rápidas da coloratura todas no mesmo sítio e com o mesmo espaço, sendo uma posição alta no palato;

→ No compasso 48, no último dó foi pedido para pensar nessa nota elevada a nível de posição para não relaxar a nível diafragmático, uma vez que os próximos compassos estavam numa zona que não era muito cómoda para a aluna;

→ No compasso 49, a vogal [u] deve ser pensada bem longa dentro da boca e elevando a posição na palavra *labbro* por causa da vogal [a], criando “mais leque”. Na nota fá # para o sol, deveria “montar” a nota por cima de maneira a que esta girasse de uma forma mais recuada, vindo ativar a zona da máscara e, por consequência conseguisse desenvolver um bom legato na zona abdominal, mencionando que deverá manter o resto da frase nessa posição alta que foi conquistada anteriormente;

→ Em geral, teria de procurar uma posição palatal mais elevada para que seja possível a flexibilização diafragmática, como se imaginasse o diafragma como uma “mola”, dando a leveza necessária à ária.

Trabalhamos só ataque da palavra *far*, no compasso 45. Sabendo que era uma zona em que a aluna iria provavelmente fechar a passagem do ar, o que acabou por acontecer, foi pedido que pensasse numa posição mais larga de maneira a dar o espaço necessário para que o ar possa subir sem entraves.

A aluna cantou a passagem do 1º para o 2º tempo do compasso 45, pedindo que levasse o maxilar inferior em direção ao peito, uma vez que a articulação estava fechada impossibilitando a subida do ar até à zona alta do palato, a zona de vibração. Com a vídeo gravação nº 7, notam-se algumas melhorias e um esforço por parte da aluna em tentar desenvolver a articulação de maneira a criar mais espaço palatal.

Vimos o salto da nota fá para a nota ré, do compasso 46 para o compasso 47, de maneira a igualizar a vogal [ɛ], pedindo para colocar o primeiro [ɛ] (fá), numa posição mais elevada e realizando o salto colocando as seguintes notas no mesmo sítio da primeira. Dentro do compasso 47 foi mencionado para ter em atenção à posição da vogal [a] que estava baixa, exemplificando o que deveria de fazer corretamente e, sendo que esta entendeu que faltava o encaixe palatal que lhe iria ativar a zona da máscara, criando estabilidade na altura das notas bem como o aparecimento da “estereofonia” vocal, tocando os dois lados da máscara.

Um trabalho mais lento e detalhado, fará com que os músculos assimilassem os mecanismos que terão de fazer, de maneira a que quando fizesse a ária em geral fosse



mais fácil de cantar. Este tipo de trabalho foi focado principalmente nas três primeiras etapas da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, a atenção, retenção e reprodução, para que a aluna no seu estudo consiga realizar com sucesso a última etapa a da motivação, relacionando o trabalho de consciencialização realizado em aula, com a visualização dos símbolos escritos na partitura e relembrando todos os gestos associados a estes, de maneira a completar uma boa aprendizagem técnica.

(vídeo gravação nº 7)

No início da vídeo gravação nº 8, mostra-se o que a aluna já assimilou do trabalho técnico desenvolvido nesta secção. Contudo, haviam alguns aspetos técnicos que ainda não estavam resolvidos. Foi pedido que não descaísse a passagem do 2º tempo do compasso 49, trabalhando com ela a passagem de forma mais lenta e exemplificando, relembrando para o facto da vogal [u] necessitar de ser mais longa dentro da boca, com mais espaço e tentando relaxar o maxilar inferior.

Concluimos que, no compasso 51:

→ Deveria de apoiar a apogiatura;

→ A vogal [u] da palavra *rubin* deveria de ser mais larga dentro da boca para que não perdesse o espaço e a vogal [i] na mesma posição da nota anterior, conquistando espaço na nota longa e imaginando que o ar está a caminhar nessa nota, evitando que a nota fique estável.

A aluna necessitava de um pouco mais de apoio nesta secção, por isso realizamos um exercício referente ao movimento de ar, salientando para o facto de existirem notas que precisariam de mais pressurização, trabalhando a flexibilização diafragmática e o controlo do ar. O exercício proposto à aluna era um exercício que costumava fazer, enquanto instrumentista de sopro, sendo que ajudava a desenvolver e criar alguma resistência na zona abdominal. Foi pedido que fizesse o exercício com a articulação rítmica presente nesta secção, criando espaço dentro da boca para o ar pudesse passar e subir até à zona alta do palato. Concluindo que à semelhança dos instrumentistas de sopro, as cordas vocais funcionam com o ar, contudo, este não vem diretamente para fora, mas para cima, de maneira a ativar as ressonâncias presentes na zona da cabeça.

Depois de realizar o exercício do ar, a aluna cantou mais uma vez esta secção, pedindo para manter uma posição alta, como tínhamos trabalhado anteriormente e que teria de juntar o movimento do ar trabalhado com o exercício anterior.

Na vídeo gravação nº 8, é perceptível as melhorias vocais, uma vez que trabalhamos a consciencialização da altura palatal que é intrínseca à boa qualidade vocal, bem como a consciencialização da flexibilização do diafragma que é necessária para a leveza da obra. Nesta aula foram trabalhados dois dos principais aspetos técnicos essenciais para o ato de cantar.

### 25 de janeiro de 2018

Esta aula foi realizada em frente ao espelho, de maneira a que a aluna tivesse consciência visual daquilo que fazia, controlando visualmente todos os seus movimentos de maneira a obter melhorias.

Voltamos a trabalhar a ária *Donne Vaghe*, uma vez que é uma ária tecnicamente difícil para a aluna.

- Secção 1 – compassos 17 a 32 (vídeo gravação nº 9)

Começamos por trabalhar a 1ª secção do compasso 17 a 24, dado que tinha tendência em cerrar a articulação sempre que tinha saltos, que era o caso dos primeiros compassos da ária. Através da vídeo gravação nº 10, foi mostrado que deveria manter a voz no “encaixe” e deixasse cair o queixo em direção ao peito, dado que ajudaria a baixar a laringe e a criar mais abertura para a passagem do ar.

Como estávamos frente ao espelho, foi pedido que abrisse a zona junto ao nariz, de forma a ativar a máscara, dizendo-lhe para imaginar que estava a levantar os seus óculos com as maçãs do rosto. Tendo a zona da máscara ativa, teria de relaxar o maxilar inferior criando espaço, de maneira a não cerrar a articulação. Para finalizar foi pedido que exagerasse a articulação, mostrando-lhe a zona onde teria de partir a mesma.

A aluna começou a cantar, não conseguiu assimilar o conceito. Tivemos de mudar a forma de pensamento, assim, colocando um lápis junto ao nariz foi pedido que cantasse deste para cima e, que ao mesmo tempo relaxasse o maxilar inferior, criando a abertura necessária, mas com a verticalidade intrínseca. Mostrando à aluna visualmente através do espelho da abertura que esta conseguiu atingir, foi pedido que ela memorizasse internamente o movimento que teria de fazer e que consciencializasse todos os processos até chegar ao resultado final, uma boa articulação.

Sentindo o apoio, colocando a mão na zona abdominal, esta assimilou que existe uma distensão da zona diafragmática que levará à sua flexibilização, completando com uma imagética alusiva a este aspeto técnico.

Para que a aluna desenvolvesse sensação de espaço foi colocada a mão a ajudar o movimento que o maxilar teria de fazer para desenvolver a articulação, mencionando que, se desse mais espaço nas notas de cima, o ar chegaria à zona de vibração, contudo, se cerrasse os maxilares irá criar uma pressão descendente no ar fazendo com que este não consiga subir, criando assim uma pressão na zona do pescoço.

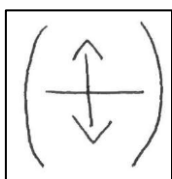
Visto que trabalhamos as primeiras 3 etapas da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura (atenção, retenção e reprodução) achamos necessário que entendesse o que fazer para complementar o seu trabalho em casa, chegando à última etapa da teoria de aprendizagem por modelagem, a motivação. Concluímos que poderia fazer um reforço técnico em casa, de maneira a consciencializar os mecanismos que teria de fazer, caso fosse a cantar ou até mesmo só com o texto da ária.

No compasso 28, a aluna fechou a articulação na vogal [ɛ] da palavra *vaghe* e foi exemplificado o que teria de acontecer nessa passagem. Após a explicação, verifica-se através da vídeo gravação que a aluna conquistou mais abertura no final da frase, isto no compasso 28 e que lhe ajudou a manter uma posição alta no palato para continuar a frase até ao final.

Em geral, falamos no mesmo aspeto técnico, a articulação. Reparando que era algo que fazia alguma confusão na aluna, mas que já estava a começar a ficar assimilado, foi decidido falar-lhe na verticalidade, uma vez que esta poderia pensar simplesmente na abertura e não desse a verticalidade necessária ao desenvolvimento da voz. Foi pedido que criasse espaço de um maxilar ao outro de forma vertical, porém sem perder o espaço atrás na zona do palato. Para complementar, foi feita uma imagética nova (vídeo nº 15) que ajudaria na descida da laringe e na subida do palato, criando opostos entre os maxilares, dando assim abertura e o espaço necessário (vídeo gravação nº 9) desenhando na partitura da aluna um símbolo alusivo ao gesto dos maxilares opostos, para que a aluna em casa se lembrasse do “jogo” que teria de fazer entre os dois maxilares.



Fig. 38 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 27-30



Símbolo nº 15 – maxilares opostos.

O símbolo nº 15, representa o jogo oposto que terá de acontecer no momento de articulação entre o maxilar superior e o maxilar inferior. O movimento do maxilar inferior ao oposto do movimento do maxilar superior ajudará no relaxamento do próprio maxilar, bem como na ajuda da descida da laringe e, por consequência ajudará a criar espaço entre a descida da laringe e a altura no palato.

Com os apontamentos realizados na partitura, a aluna cantou um pouco, mandando-a parar pois faltava ativar o maxilar superior. Foi lhe dito para imaginar a mão (em punho) a puxar de baixo para cima o seu maxilar, fazendo o movimento com

a mão nas notas que precisavam de mais articulação e consequentemente mais altura palatal, os resultados foram evidentes, sendo que a aluna conseguiu desenvolver mais articulação.

No compasso 29, enquanto a aluna cantava, foi pedido para ir buscar a nota mi com mais espaço atrás, na vídeo gravação nº 10 nota-se que a aluna procurou mais espaço e por consequência o ar girou atrás vindo ativar a zona da máscara. Concluindo: “articulação e espaço”.

(vídeo gravação nº 10)

- Secção nº 2 – compassos 33 a 40

(vídeo gravação nº 11)

Antes de a aluna começar a cantar esta secção, foi alertada para começar já numa posição mais alta, pensando que tem um “encaixe” na zona da articulação e mantendo a voz sempre nesse sítio.

Ao cantar foi-lhe colocado o dedo junto ao nariz para que ela pensasse em elevar a posição acima do dedo. Contudo, ao repetir na palavra *che* do compasso 33 a aluna cerrou a articulação, ficando a nota apertada. Como estávamos frente ao espelho, foi possível mostrar-lhe o que deveria de acontecer, dando articulação nessa palavra. Uma vez que tem um salto, foi visualizando o gesto referente aos maxilares opostos (vídeo nº 15) e imitou este aplicando na sua fisionomia. A aluna cantou com a abertura que visualizou através do espelho e nota-se uma melhoria da qualidade vocal.

No compasso 35, teria de dar menos articulação na nota de anacruse, um pouco mais na primeira nota e dar uma “dentada” na segunda nota, exemplificando visualmente o que teria de acontecer.



Fig. 39 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 35 e 36, com anacruse

Foi escrito na partitura o símbolo nº 14 (mordente) no primeiro fá do compasso 35, de maneira a que a aluna “trincasse” a nota ajudando o palato a subir e ativando a zona da máscara, no entanto, teria de começar um pouco mais pequeno, a nível de articulação, mas com espaço palatal e só depois do salto pensar em “morder” a nota de cima.

(vídeo gravação nº 11)

Nos compassos 37 a 40, foi adicionada simbologia que a aluna já conhecia e mais um novo símbolo.



Fig. 40 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 37-40



Símbolo nº 16 – direção de lábios

Este símbolo, no compasso 37, representa a direção de lábios. Foi explicado à aluna que a vogal [u] necessitava de um pouco mais de direção para definir a natureza da vogal e para criar direção no ar, visto se tratar de uma vogal frontal. Ainda foi criada uma imagética relacionada com este símbolo (vídeo nº 16).

Ainda no compasso 37, foi colocado o símbolo nº9 ([u] longo e vertical) porque a tendência seria fechar, não dando o espaço necessário à vogal.

No compasso 38, foi escrito o símbolo nº 2 (manter a altura) para que a aluna mantenha a posição da vogal [a] alta e ainda o símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura no palato) por causa da mudança da vogal que ficava um pouco "escancarada".

No compasso 40, na última nota, a aluna estava com tendência em cerrar os maxilares fazendo com que a laringe subisse, por isso foi colocado o símbolo nº 15 (maxilares opostos) para que a aluna afastasse os maxilares de maneira a criar o espaço necessário para que o ar possa subir e para que a laringe desça.

Estava com problemas técnicos em conseguir colocar a vogal [u] corretamente, assim em frente ao espelho trabalhamos a vogal uma 8ª a baixo, de maneira a que a aluna consciencializasse os mecanismos que teria de fazer. Esta criou direção nos lábios, o que estava correto, no entanto não é o suficiente para que a vogal esteja correta de colocação. Assim, concluímos:

"Professor: direção, espaço, (...) mais vertical, mais longo dentro da boca; se pensares que é muito à frente irá fechar atrás".

(vídeo gravação nº 12)

- Secção nº 3 – compassos 45 a 52 (vídeo gravação nº 13)

No compasso 46, a posição da vogal [a] deveria de ser a mesma da palavra *piaccia*, alertando que estava a pronunciar incorretamente a palavra. Deverá atacar a frase numa posição mais elevada, pensando que terá de morder todas as notas de cima, de forma a que ajudasse a manter a posição. A imagética usada para este efeito de mordente era uma espécie de “botões” junto à zona das maçãs do rosto, a que nas notas agudas a aluna rodasse esses botões, de forma a que o ar viesse tocar os dois lados da máscara.



Fig. 41 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 49-52 (versão 1)

No compasso 49, foi escrito na partitura o símbolo nº 16 (direção de lábios) para que criasse direção no seu ar para ajudar a movimentar a frase.

Enquanto a aluna cantava, foi colocada a mão na zona da nuca para que sentisse que teria de levar o ar a essa zona e ao mesmo tempo levando a mão (em punho) junto à zona da boca, nas notas que se encontravam assinaladas pelo símbolo nº 14 (mordente), para que ajudasse a conseguir desenvolver a abertura necessária para a nota sol.

Porém, não foi o suficiente para que a aluna conseguisse cantar a nota pois fechou a articulação. Voltamos a repetir, tendo pedido que mandasse o ar para a zona onde sentisse a mão e que visualizando o símbolo nº 14 (mordente) imaginasse o caminho que o ar fazia até chegar lá, exemplificando visualmente através do espelho, de maneira a aluna entender o movimento interior que terá de fazer.

Enquanto cantava, foi lhe colocado os dedos junto à boca de maneira a criar na aluna uma posição vertical exterior, obrigando-a a criar abertura para conseguir realizar a nota, sem esquecer o mordente na nota sol.

Como não foi o suficiente, foi pedido à aluna que relaxasse o corpo, assim, repetimos a passagem empurrando a parte da bacia para a frente de maneira a criar uma maior distensão no diafragma e consequentemente a cabeça veio um pouco atrás, criando o espaço e pressurização necessários para resolver a passagem técnica.

Tendo a qualidade vocal melhorado e para que a aluna memorizasse a sensação, voltamos a repetir a passagem, dizendo-lhe para que tentasse relaxar o maxilar inferior de maneira a conseguir mais abertura e ajudando-a com a mão, levando o maxilar na direção do peito. Os resultados foram notórios.

Na palavra *rubin*, foi pedido para que criasse direção nos lábios pois a vogal ficava demasiado horizontal, o que auditivamente parecia uma vogal [ɔ].

Na vídeo gravação nº 13, nota-se que a aluna imitou interiormente todos os meus movimentos levando a um sucesso de aprendizagem e consciencialização técnica que tem por base a teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura.

Para que a aluna concluísse com sucesso a última etapa da aprendizagem por modelagem de Albert Bandura (motivação) e conseguisse estudar com consciência técnica, foi escrito na partitura da aluna o símbolo nº 16 (direção de lábios) e o símbolo nº 9 ([u] longo e vertical) para que esta se lembrasse dos passos que teria de fazer para que a colocação da vogal [u] fosse a mais correta e consciencializada, criando memória sensorial.

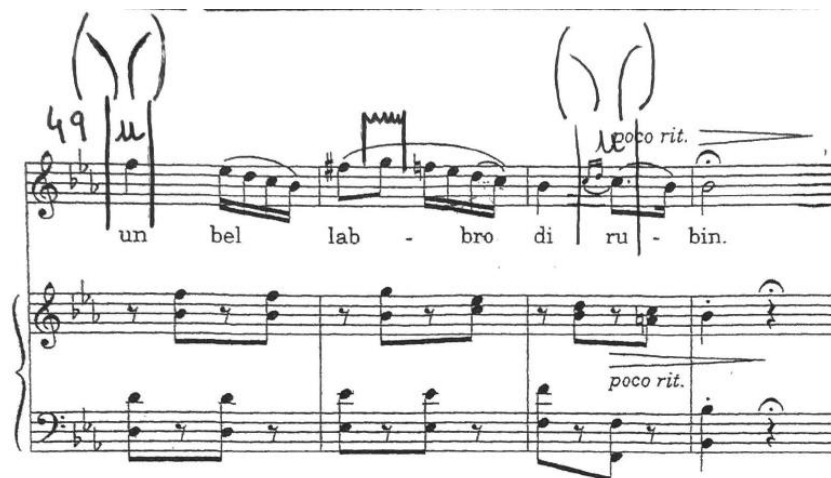


Fig. 42 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 49-52 (versão 2)

- Secção nº 4 – compassos 65 a 84

Antes de começar a trabalhar esta secção, no compasso 65, foi pedido à aluna para atacar a vogal [a] na zona do encaixe, visto que lhe foi explicado que a nível facial é "larga" e que deveria de aproveitar esse espaço que lhe é natural, tocando-lhe na zona do encaixe. Visualmente trabalhamos a posição da vogal [a], tentando procurar uma posição mais alta e com mais abertura, sendo ela vertical. Com o facto de começar com uma vogal [a], sem que tenha nenhuma consoante antes, foi mencionado que necessita

de atacar a vogal sobre o ar, “mais em baixo”, ou seja, na zona diafragmática, exemplificando fisicamente na aluna, tocando-lhe na zona intercostal, de maneira a que entendesse o que terá de acontecer muscularmente para atacar a nota. Efetivamente o que terá de acontecer é que o ataque deverá 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 evitará tensões e conduzirá a uma melhoria da qualidade vocal.

No compasso 67, na palavra *vecchio*, foi pedido que levasse o queixo na direção do peito, de maneira a criar a abertura necessária para a nota sol.

No compasso 71, existe uma pequena coloratura, visto que foi mencionado que deveria de pensar que o ar vem todo por trás, junto à zona da nuca, sendo que teria de “rodar” todas as notas em cima, ativando a zona da máscara.

O ataque no compasso 65, estava com demasiado ar, por isso foi necessário explicar à aluna de uma maneira mais simples de forma a que entendesse que a vogal teria de ser atacada sobre o ar. Assim, colocando as mãos da aluna na zona intercostal, para que sentisse o que teria de acontecer muscularmente. Para complementar foi dada a imagética de um acordeão, que abre o fole, e fecha ligeiramente para atacar uma nota.

Enquanto cantava, faziam-se alguns movimentos de maneira a melhorar a qualidade vocal, no entanto, não era o suficiente para superar as dificuldades técnicas desta secção. Trabalhamos a posição da vogal [ɔ], no compasso 69, tentando que a vogal fosse mais vertical e “encaixada” na zona da máscara, visualizando a posição dessa vogal através do espelho.

No compasso 69, foi mencionado para manter a vogal [ɔ] durante mais tempo, de maneira a que a consoante [n] ficasse próxima da seguinte palavra e não fechasse a zona da articulação.

A coloratura presente no compasso 71 foi trabalhada através dos aspetos técnicos de respiração intercostal e flexibilização diafragmática, para que a aluna tenha um maior entendimento de onde poderá aliviar um pouco a pressurização, de forma a que a frase se torne mais flexível e tenha uma melhor condução melódica. Visto que precisava de um maior desenvolvimento de articulação para ajudar na coloratura, foi trabalhada ativação da máscara, ativando o maxilar superior, criando o brilho necessário para que todas as notas ficassem no mesmo sítio. O que acontecia era que a aluna mudava o espaço à medida que subia na coloratura, o que prejudicava a passagem do ar, bem como a colocação das notas. Foi pedido que “esticasse” a coloratura e ajudasse com os joelhos, isto é, ativando o maxilar superior (zona da máscara) e levasse o apoio para baixo.

(vídeo gravação nº 14)

Contudo, a passagem ainda estava ligeiramente fechada, sendo que foi pedido que procurasse uma posição mais elevada, com pouca articulação inicial, de forma a conseguir desenvolver a articulação ao longo da coloratura.



Tocando na zona da nuca, foi mencionado que deveria de procurar mais articulação e desenvolvimento de espaço.

No compasso 77, trabalhamos a posição da vogal [i], pedindo mais verticalidade e com direção de lábios, visualizando através do espelho.

Enquanto cantava, faziam-se gestos alusivos ao recuar da voz para que procurasse uma posição da vogal [a] mais larga e alta no palato, nos compassos 81 a 84, permitindo fazer as dinâmicas indicadas na partitura.

Com as explicações e com os gestos alusivos, nota-se um significativo desenvolvimento da articulação.

(vídeo gravação nº 15)

Para que a aluna se lembrasse de todos os aspetos técnicos trabalhados em aula foi escrito na partitura os símbolos respetivos a tudo o que foi consciencializado, para que cumprisse com sucesso a etapa da motivação, da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura.

The image shows a musical score for the opera *La serva padrona* by G. Paisiello, specifically the scene "Donne vaghe" (Measures 65-72). The score is written for voice and piano. The vocal part is in the upper staves, and the piano accompaniment is in the lower staves. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. There are also handwritten annotations in the score, including a large bracket over measures 65-66, a circled "61" above measure 65, and a circled "67" above measure 67. The lyrics are written below the vocal staff: "Ac - qui - star d'un", "vec - chio il co - re con hla scuo - la del bel sé - so,". The piano part includes markings like "espress." and "mf". The bottom staff is marked "(sim.)".

Fig. 43 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 65-72



Fig. 44 – “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 73-84

22 de fevereiro de 2018

- Secção nº 4 – compassos 65 a 84

Recordamos esta secção, pedindo que conectasse todas as notas com o diafragma, tendo o cuidado com a vogal [i] de maneira a não ficar horizontal.

Enquanto cantava, iam-se fazendo gestos e dando indicações para ajudar a atingir mais rapidamente a etapa da reprodução (3ª etapa da aprendizagem por modelagem de Albert Bandura).

(vídeo gravação nº 32)

- Secção nº 5 – compassos 97 a 130

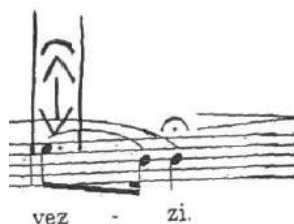


Fig. 45 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compasso 114

No compasso 114, escreveu-se o símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura no palato) para que a vogal “-e” se torne mais vertical e ajude a “esticar” a nota.



Fig. 46 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compasso 121

No compasso 121, assinalou-se com o símbolo nº 2 (manter a altura) para manter a posição palatal alta para preparar o salto para o compasso 122.

Dos compassos 115 até 117, foi pedido que começasse com o palato numa posição alta e com pouca articulação para que ao longo da frase conseguisse desenvolver mais espaço e mais articulação. Para complementar foi dada a imagética dos “botões” junto à zona das maçãs do rosto que vão rodando de nota para nota, de maneira a ajudar que a voz fique sempre “in mascara”.

(vídeo gravação nº 33)

Para que a última etapa da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, a motivação, fosse realizada com sucesso foram escritas algumas indicações e simbologia já conhecida, de acordo com o que tínhamos trabalhado tecnicamente, de maneira a ajudar no estudo em casa.

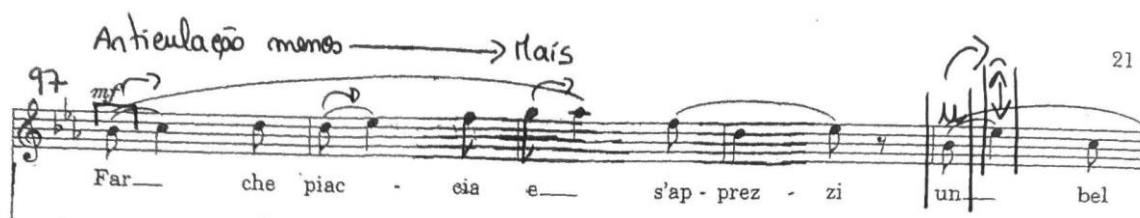


Fig. 47 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 97-101



Fig. 48 - “Donne vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 102-105



Fig. 49 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 106-108

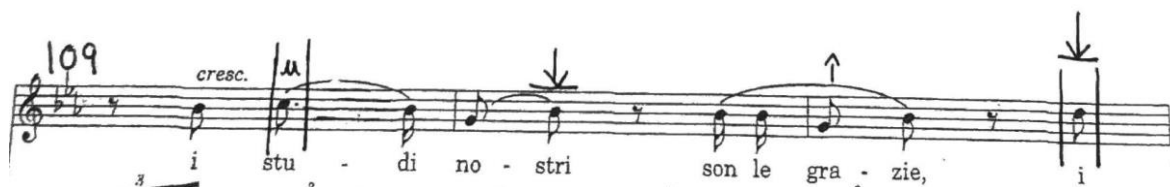


Fig. 50 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 109-111

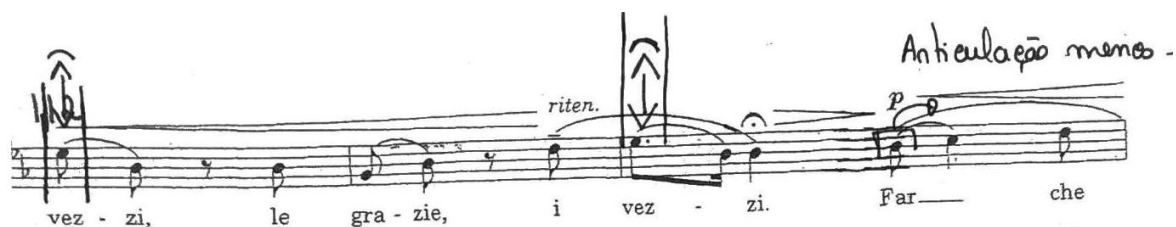


Fig. 51 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 112-115



Fig. 52 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 116-120



Fig. 53 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 121-125



Fig. 54 - "Donne vaghe" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compasso 126

### 8 de março de 2018

- Secção nº 1 e 2 – 17 a 40 (vídeo gravação nº 38)

Desde a última aula, em que trabalhamos a ária, notam-se muitas melhorias na articulação, estando mais livre e relaxada:

→ No compasso 33, fechou um pouco a passagem do ar, tendo sido pedido que morderse a nota fá;

→ No compasso 35, usou-se a imagética do movimento do ar por trás, junto à zona da nuca (vídeo nº 3);

→ No compasso 37, a vogal [u] foi bastante melhor, visto que foi atacada sobre o ar, estando mais longa e vertical dentro da boca, tal como lhe foi desenhado na partitura na aula anterior.

(vídeo gravação nº 38)

- Secção nº 3 – compassos 45 a 52 (vídeo gravação nº 39):

→ No compasso 45, foi pedido mais altura na palavra *far*;

→ Nesta secção foi pedido para usar a imagética de como morderse todas as notas para que não saiam da colocação e fiquem todas na frente, ativando a zona da máscara e abrindo a zona da garganta para deixar o ar passar, criando assim “estereofonia” na qualidade vocal.

→ No compasso 46, voltou-se a relembrar a correção do texto, na palavra *piaccia*.

→ No compasso 51, lembrou-se a vogal [u] da palavra *rubin*, que deverá ser mais longa dentro da boca, com o palato alto e com direção de lábios, de maneira a definir bem a vogal.

(vídeo gravação nº 39)

- Secção nº 4 – compassos 65 a 84 (vídeo gravação nº 40)

→ Visto que esta secção começava com a vogal [a], foi pedido que pensasse na sensação de “fresquinho” que foi falada na aula anterior, sendo que deveria procurar a mesma sensação com o palato alto e ativando a zona da máscara. Essa sensação era para criar uma rápida subida no palato.

A aluna foi imitando interiormente todos os movimentos que lhe eram feitos, ajudando na melhoria da qualidade vocal, estando presente homogeneidade, leveza, legato e sem quebra vocal.

(vídeo gravação nº 40)

- Secção nº 5 – compassos 97 a 130

→ Nesta secção, foi recordada para atacar a frase numa posição mais elevada e desenvolver a articulação na subida melódica;

→ Dos compassos 104 a 108, deverá “brincar” um pouco mais com o texto e até com o próprio ritmo;

→ Nos compassos 103, 104 e 121, não deverá deixar cair a posição para que a frase contenha sempre a máscara ativa, sendo que o brilho natural da voz apareça, ajudando na potencialização tímbrica bem como na afinação, criando a leveza que a ária pede.

### **“Stizzoso, mio stizzoso” de *La serva padrona* de G. Paisiello**

8 de fevereiro de 2018

Esta foi a 2ª aula do dia, realizada ao final da tarde, sendo que a aluna teve aula às 15h15, com a professora cooperante e com a assistência da professora estagiária. Na aula com a professora cooperante foi realizado um trabalho de leitura e um pouco de trabalho técnico.

- Parte A da ária – compassos 1-87

Trabalhamos em frente ao espelho para que procurasse cantar de uma forma mais vertical, imaginando que enchia a boca com mais ar, de maneira a criar mais espaço palatal. Enquanto cantava, visualizando ao espelho, foi capaz de desenvolver articulação, tendo colocado os dedos na zona da máscara (maças do rosto).

Para que criasse memória sensorial, cantou-se novamente a mesma passagem. É notória mais articulação e uma melhoria da qualidade vocal da aluna.

No compasso 4, com anacruse, foi pedido à aluna que pensasse na palavra *voi* numa posição mais alta dentro da boca, de forma a ajudar a desenvolver espaço.

No compasso 8, a palavra *no* estava a fechar, sendo que foi pedido para mandar o ar mais para cima, imaginando que tivesse de óculos e os levantasse com as “bochechas”. A aluna colocou as mãos na zona das maçãs do rosto para sentir que teria de ativar essa zona.

Trabalhamos o trecho a partir do compasso 13, visto que a aluna fechava a passagem do ar na palavra *ma* devido à consoante [m], foi explicado que deveria usar a consoante [m] para mover o ar e pensar logo de seguida na posição que a vogal [a] ocuparia dentro da sua boca, criando mais espaço.

(vídeo gravação nº 16)

Do compasso 18 com anacruse até ao compasso 33, trabalhamos a palavra *zit* com o objetivo que fizesse impulsos no diafragma, de maneira a separar a frase e a criar flexibilização de forma a gerir o ar, tornando a frase mais leve.

(vídeo gravação nº 17)

No compasso 45 com anacruse, na palavra *bisogna*, foi mencionado que teria de atacar a consoante [b] em baixo, ou seja, no diafragma e não deixar cair a posição palatal que conquistou no compasso anterior, com a vogal [ɛ].

No desenho motivico com o texto *Serpina vuol cosi*, nos compassos 59 e 82, foi pedido para criar mais flexibilidade de maneira a criar leveza.

Dos compassos 62, com anacruse até ao 69, deverá pensar num legato sustentado como se fosse um violoncelo ou um violino, sendo tudo com mais “arco”, pensando no movimento do ar, com base numa boa respiração intercostal. Foi mencionado que as linhas melódicas do piano contêm ligaduras, sendo que se deveria se guiar por elas e que nos motivos com o texto *Serpina vuol cosi* criar mais leveza devido às ligaduras de duas em duas notas.

Nas notas mais graves no compasso 72-73 e 76-77 não deverá deixar cair a posição, ajudando visualmente com o espelho.

Todas as notas com a palavra *Zit* serem mais impulsionadas no diafragma.

(vídeo gravação nº 18)

Cantou-se do compasso 48, com anacruse, para consciencializar tecnicamente o que foi trabalhado. Enquanto cantava ouvia indicações e visualizava gestos, de forma a melhorar a qualidade vocal da aluna.

(vídeo gravação nº 19)

- Parte B da ária – compassos 88-105

A aluna cantou uma vez a parte B da ária para recordar melodicamente. No final foi escrito uma simbologia nesta parte, devido a esta não estar tecnicamente trabalhada e assim melhorou a sua qualidade vocal.

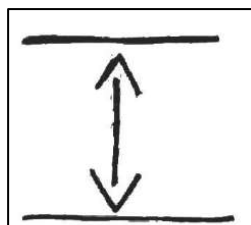
87 Cre-d'io che m'in-ten-de-te, sì, che m'inten-

93 -de-te, sì, che m'in-ten-de-te, da che mi co-no-sce-te son

98 conquistai il paço  
mol-ti e mol-ti di, son mol-ti, mol-ti, e

104 mol-ti di.

Fig. 55 – “Stizzoso, mio stizzoso” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 87-109 (versão 1)



Símbolo nº 17 – distensão diafragmática

O símbolo nº 17 representa a distensão diafragmática. Este símbolo foi criado para ajudar a aluna a impulsionar o diafragma na palavra *sì*, presente nos compassos 91 e 93, de maneira a criar mais velocidade de ar, fazendo os acentos que estavam marcados na partitura. Foi dada a imagética relacionada ao símbolo (vídeo nº 17).



O símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura no palato) foi colocado nos compassos 92, 94 e 103, de forma a que a aluna entendesse que teria de fazer a vogal [ɛ] vertical, contendo a altura no palato necessário.

Nos compassos 96 e 97 foi mencionado que mantivesse um legato de base presente até ao final da frase.

Do compasso 100 com anacruse até ao compasso 103, a aluna tem de ter em mente a conquista espaço já que se trata da mesma nota, mantendo a posição e elevando aos poucos, ajudando no ataque da vogal [ɛ] no compasso 103. Foi ainda escrito o símbolo nº 7 (encaixe palatal com ativação da máscara) de maneira a que a aluna colocasse a vogal [ɔ] mais “estereofónico”.

A aluna cantou toda a parte B através da visualização das indicações na partitura e com a ajuda visual de gestos e fisicamente implementados.

(vídeo gravação nº 20)

- Reexposição da Parte A da ária – compassos 115-199

A aluna cantou a reexposição da parte A da ária através da visualização de gestos daquilo que ia precisando ao longo do canto.

184 *pp*  
\_la - re, zit., zit... che - to zit... zit... e non par -

192 *f*  
\_lar. Ser - pi - na vuol co - sì, vuol co - sì, Ser - pi - na

198  
vuol co - sì.

*ff*

Fig. 56 - "Stizzoso, mio stizzoso" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 184-203

No compasso 197 foi escrito na partitura o símbolo nº 17 (distensão diafragmática) para que a aluna impulsionasse o diafragma na nota fá, no compasso 191 o símbolo nº 2 (manter a altura) e no compasso 192 o símbolo nº 7 (encaixe palatal com ativação da máscara). Foi mencionado que deveria de pensar em mais energia, como se o diafragma fosse um "motor", mostrando fisicamente o que deverá acontecer na zona diafragmática, ficando a frase mais leve e com mais flexibilização.

(vídeo gravação nº 21)

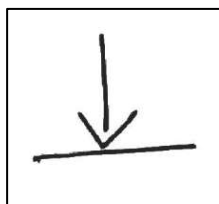
22 de fevereiro de 2018

- Parte A da ária – compassos 1-87

The image displays a musical score for the aria "Stizzoso, mio stizzoso" from the opera *La serva padrona* by G. Paisiello. The score is written for voice (CANTO) and piano (ALLEGRETTO). The tempo is marked *ALLEGRETTO* with a quarter note equal to 80 beats. The key signature is one flat (B-flat major/D minor) and the time signature is 2/4. The score is divided into three systems, each with a measure number (1, 6, 12) at the beginning. The vocal line includes lyrics in Italian: "Stiz-zo-so, mio stiz-zo-so, voi fa-te il bo-ri-o-so, ma no, ma non vi può gio-va-re, ma no, ma non vi può gio-va-re; bi-so-gna al mio di-vie-to star". The piano accompaniment features various dynamic markings such as *p* (piano), *f* (forte), and *pp* (pianissimo). There are also breath marks (arrows pointing down) and phrasing slurs throughout the score.

Fig. 57 - "Stizzoso, mio stizzoso" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 1-17

No início da ária foi pedido que colocasse logo o ar em movimento, explicando que criasse impulsos no diafragma de maneira a flexibilizar as frases, no entanto teria de criar uma boa estrutura, através de uma boa respiração intercostal, que suporte a flexibilização. Deverá bloquear o diafragma em baixo no ataque da nota *láb* e impulsionar este para as seguintes notas, assim criará mais leveza e energia. Foi ainda escrito na partitura quais as notas que precisariam desses impulsos, usando o símbolo nº 17 (distensão diafragmática).



### Símbolo nº 18 – apoio diafragmático mais largo

Nos compassos 7 e 8, escrevemos este novo símbolo, que representa o apoio diafragmático mais largo, para que percebesse que teria de levar o diafragma no seu todo para baixo e não só apoiar num ponto específico. Este símbolo ajudou a relaxar a zona do pescoço, fazendo com a laringe não suba e a garganta não feche. Foi criada uma imagética alusiva ao movimento relacionado com o símbolo (vídeo nº18). Fazendo ligações a um instrumento de cordas, foi mencionado que sempre que aparecia este símbolo teria de imaginar que “colocava arco” nessas notas, ou seja, o apoio. Visto ter 3 notas seguidas com esse símbolo, nos compassos 7, 8 e 9, fez com que o som não se tornasse estreito, mas sim mais largo, dentro de uma verticalidade.

No início do compasso 10 e do compasso 14, foi colocado o símbolo nº 1 (altura no palato) para que a aluna ao visualizar pensasse numa posição elevada e com o mesmo fluxo de ar, de forma a ajudar na preparação da frase seguinte.

Nos compassos 7-8 e 11-12, a aluna começou a “fechar” ficando o som apertado, apesar de estar a apoiar essas notas. Como o espaço não era o suficiente para que o ar subisse, este acabava por descer criando pressão na zona da garganta e fazendo com que a laringe subisse. Com isto, foi mencionado que deverá criar mais espaço para que o ar possa subir até à zona de vibração. Foi pedido que se corrigisse através do espelho e que articulasse as consoantes [m] e [n] de forma mais rápida, para não fechar a passagem do ar, mantendo a nota mais tempo na vogal.

No compasso 17, colocou-se o símbolo nº 2 (manter a altura) para que mantivesse o espaço conquistado atrás para atacar a frase seguinte sobre esse.

(vídeo gravação nº 22)

Dos compassos 14 a 33, a aluna cantava enquanto lhe era dado várias indicações e se iam escrevendo símbolos na partitura desta.

bi - so\_gna al mio di - vie.to star

che - to che - to; e non par - la.re, zit... zit...

Ser - pi - na vuol co - si zit... zit... Ser - pi - na

vuol co - si. Stiz -

- zo - so, mio stiz - zo - so, voi ifa - te il bo - ri - o - so,

Fig. 58 - "Stizzoso, mio stizzoso" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 14-43

Nos compassos 26 e 31, foi escrito o símbolo nº 17 (distensão diafragmática) nas notas mais agudas para criar uma maior flexibilização diafragmática, sendo que foi mencionado que teria de bloquear o diafragma na primeira nota de maneira a criar um

legato de base para a flexibilização ficar apoiada e o legato estar sempre presente ao longo da frase. A imagética usada foi de algo mais elástico.

Após a explicação, voltou-se a repetir a partir do compasso 26 até ao 33, sendo que se nota mais leveza e energia na frase.

(vídeo gravação nº 23)

The image shows a musical score for the song "Stizzoso, mio stizzoso" from the opera "La serva padrona" by Gaetano Paisiello. The score is written for voice and piano. It consists of three systems of staves. The first system shows measures 32-37, the second system shows measures 38-43, and the third system shows measures 44-49. The lyrics are written below the vocal staff. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings (p, f). There are also some annotations in the original image, such as arrows pointing to specific notes and the number 44 written above the vocal staff in the third system.

Fig. 59 - "Stizzoso, mio stizzoso" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 32-49

Trabalhamos a posição da vogal [ɔ], sendo que esta foi pedida mais aberta e com mais espaço. No compasso 40, na palavra *voi*, mais tempo na vogal [ɔ], colocando a transcrição fonética da vogal e uma seta para a frente, representando mais tempo nessa vogal e a vogal [i] mais perto da palavra *fate*.

No compasso 44 a 46, foi pedido apoio diafragmático mais largo, colocando o símbolo nº 18, como já tinha aparecido no início da obra.

No compasso 47, colocou-se o símbolo nº 2 (manter altura) devido ao salto que a aluna teria de fazer para o láb 4 e o símbolo nº 3 (verticalidade com apoio diafragmático e altura no palato) para ajudar a criar a verticalidade e apoio necessário para uma nota que não era confortável para aluna e que ficava quase sempre fechada.

Foi mencionado que a consoante [b] deverá ser atacada em baixo, no diafragma, de maneira a não fechar a passagem do ar, sendo que deverá pensar logo na abertura para

a vogal. Foi dito que as notas descendentes no início do compasso são essenciais para ajudar a preparar o salto.

No compasso 59, foi pedido que abrisse mais a nível da articulação a vogal [ɛ].

Os resultados são notórios, sendo que em geral a aluna começa a assimilar que tem de desenvolver mais abertura/articulação.

(vídeo gravação nº 24)

Dos compassos 61 a 84, a aluna cantou a passagem através da indicação de gestos e a qualidade vocal melhorou imenso, ficando tudo mais homogêneo.

(vídeo gravação nº 25)

- Parte B da ária – compassos 88-105

The image shows a musical score for the aria "Stizzoso, mio stizzoso" from the opera *La serva padrona* by Gaetano Cappone. The score is for measures 87 to 109. It is written in G major (one sharp) and 2/4 time. The vocal line is in the treble clef, and the piano accompaniment is in the bass clef. The lyrics are: "Cre-d'io che m'in-ten-de-te, sì, che m'inten-de-te, sì, che m'in-ten-de-te, da che mi co-no-sce-te son mol-ti e mol-ti di, son mol-ti, mol-ti, e mol-ti di." The score includes dynamic markings such as *p* (piano), *f* (forte), and *cresc.* (crescendo). There is a handwritten note "conquistar lo spazio" with arrows pointing to the vocal line, indicating breath support. The score is labeled "Fig. 60 - 'Stizzoso, mio stizzoso' de La serva padrona de G. Paisiello, compassos 87-109 (versão 2)".

Fig. 60 - "Stizzoso, mio stizzoso" de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 87-109 (versão 2)

Antes de cantar, foi mencionado que deverá criar verticalidade na palavra *sì*, nos compassos 91 e 93, explicando que fazendo o impulso no diafragma, mas se a posição se encontrar horizontal, a laringe poderá subir criando tensões na zona do pescoço. Exemplificando e adicionando símbolos na partitura (símbolo nº8 – verticalidade) a aluna entendeu o que deveria de fazer.

Foi pedido que “sugasse” a voz para cima, dando outro exemplo para criar mais altura de uma forma mais diagonal.

(vídeo gravação nº 26 e 27)

87 Cre- d'io che m'in-ten- de-te, sì, che m'inten-

93 -de-te, sì, che m'in-ten- de-te, da che mi co-no- sce-te son

98 conquistar il capo  
mol-ti e mol-ti di, son mol- ti, mol- ti, e

104 mol- ti di.

Fig. 61 - “Stizzoso, mio stizzoso” de *La serva padrona* de G. Paisiello, compassos 87-109 (versão 3)



Contudo, a passagem ainda não estava limpa tecnicamente. Assim, foi pedido mais articulação no compasso 98 para que o texto não fique desapoiado e para não fechar a zona de articulação, mantendo a vogal [ɔ] por mais tempo, apontando na partitura.

No compasso 103, foi adicionado ao símbolo já existente (símbolo nº 2 – manter altura) o símbolo nº 8 (verticalidade) devido ao salto para à vogal [ɛ] presente no mesmo compasso, para que este se torne vertical, com uma posição palatal alta e apoiado.

A aluna repetiu com as indicações que lhe foram dadas, sendo que a qualidade vocal melhorou substancialmente, uma vez que: o texto ficou mais perceptível; houve uma presença constante de legato; maior flexibilização diafragmática; voz mais conectada com o corpo e mais homogénea; inexistência de quebras vocais – em geral uma das melhores versões que a aluna conseguiu atingir até ao momento desta secção.

(vídeo gravação nº 28)

- Reexposição da Parte A da ária – compassos 115-199

A aluna cantou a reexposição da parte A da ária, corrigindo-se visualmente através do espelho, o que é notável melhorias de desenvolvimento de articulação e de qualidade vocal comparando com a aula anterior (8 de fevereiro de 2018).

(vídeo gravação nº 29)

Para complementar a sua aprendizagem no estudo em casa, foi pedido que copiasse a simbologia escrita na parte A para a reexposição, de maneira a que consciencializasse os movimentos corretos.

Nesta aula estiveram presentes as 3 primeiras etapas da aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, atenção, retenção e reprodução, salientando que foi uma das aulas em que a aluna conseguiu realizar com sucesso as 3 etapas, agora faltava aplicar os conhecimentos adquiridos e completar a última etapa, a motivação, sendo que a aluna tinha todo o material, conhecimentos sensoriais, físicos e visuais para conseguir realizar esta etapa com sucesso, daí a simbologia ser importante para o estudo bem como para o desenvolvimento técnico, uma vez que funciona como um “lembrete”.

### 12 de abril de 2018

- Parte A da ária – compassos 1-84 (vídeo gravação nº 44)

No compasso 2, trabalhamos a parte de coloratura, tentando que não deixasse cair as notas mais graves. Para esse efeito, fizemos de uma forma mais lenta e depois mais rápida, de maneira a que ficassem todas no mesmo espaço e mordidas, ativando a zona da máscara. O mesmo foi feito no compasso 5, tendo o cuidado para que a vogal [ɔ] ficasse mais “in mascara”.

Voltou-se a repetir do início da ária, notando-se muitas melhorias, sendo que as notas estão mais apoiadas e conectadas com o corpo, criando a leveza necessária. As melhorias estão presentes principalmente nos compassos 2 e 5.

No compasso 6 e 7, deverá ter mais apoio, dando a imagética de um elástico, de forma a que esticasse cada nota, dando mais apoio e mais espaço palatal. Foi exemplificado e enquanto cantava foram feitos alguns movimentos para ajudar tecnicamente.

No compasso 15, foi pedido mais ligação ao corpo, deixando cair o queixo na direção do peito, de maneira a que a laringe não suba. Este foi um aspeto que trabalhamos nesta aula, uma vez que a aluna já consegue desenvolver articulação, bem como espaço palatal, no entanto, acaba por haver uma quebra vocal devido à subida da laringe, que impossibilita a passagem do ar até à zona de vibração.

Dos compassos 15 a 17, foi pedido para desenvolver altura e apoio, para que a frase não ficasse estática, visto que se tratam de notas iguais. A imagem usada foi a do elástico, com isto, deveria “esticar” cada nota, conquistando espaço e desenvolvendo pressurização diafragmática. No entanto, nesta passagem musical, deverá na palavra *divieto*, criar mais articulação na mudança para a vogal [ɛ], uma vez que se trata de uma vogal que requer mais espaço, sendo que foi pedido que deverá “esticar” mais essa vogal.

Repetimos do compasso 15, com anacruse a 17, pedindo que as vogais [ɔ] e [i] tivessem direção de lábios e fossem mais verticais, dando a imagética de uma “fisga”, tendo direção do ar e espaço, para que mantenha o resto da frase na mesma posição.

Trabalhamos a vogal [ɔ] pedindo para criar mais espaço, imaginando que levanta o maxilar superior por dentro. Foi mencionado que quando existem frases com notas iguais seguidas, deverá pensar que o ar caminha, sendo que no nosso caso o ar caminha para cima precisando de mais espaço para que possa subir até à zona de vibração.

No compasso 26 e no compasso 31, trabalhamos as passagens de coloratura, que são iguais em ambos os compassos, de maneira lenta procurando a mesma posição em todas as vogais, fomos corrigindo e exemplificando como o fazer.

No compasso 40, com a nota *sib*<sup>2</sup>, deverá manter a posição alta, visto que se trata de uma nota grave, não recorrendo à zona de peito, mas criando espaço para que a frase seguinte fique conectada ao corpo e não passe para a voz de cabeça (falsete).

Deverá ter cuidado com os saltos ascendentes, apoiando-os, sendo que as notas agudas precisam de mais pressurização no diafragma.

No compasso 47, na palavra *bisogna*, recordamos que a consoante [b] deve ser atacada na zona diafragmática, de forma a que pensando no palato alto, a consoante não venha no sentido deste, mas que impulsione a consoante no diafragma e crie abertura rápida para a vogal [i], evitando que a laringe suba e tape a passagem do ar.

No compasso 59, trabalhamos a coloratura de forma lenta e com a mesma posição em todas as vogais, criando uniformidade e tendo o cuidado com a 2ª nota da vogal [a] da palavra *Serpina*.

No compasso 62, trabalhamos sobre o legato, fazendo as acentuações que estão marcadas na partitura, impulsionando o diafragma. Foi explicado à aluna que nesta ária a personagem torna-se superior, usando a expressão “Quem manda aqui sou eu!”, sendo que deveria de procurar uma sensação de alguém irritada.

Nos compassos 65 e 69, as notas descendentes deverão ter a mesma posição da vogal [a], ou seja, deverá manter o palato alto na descida melódica.

A aluna cantou com as indicações que lhe foram dadas. Para terminar, foi explicado para pensar num pouco mais na vogal [ɛ] nas palavras *fate il*, no compasso 62.

(vídeo gravação nº 44)

- Parte B da ária – compassos 88-105 (vídeo gravação nº 45)

No compasso 91, na palavra *sì* a aluna criava o impulso no diafragma, no entanto, a posição da vogal estava baixa, assim foi pedido que procurasse mais altura palatal nessa palavra.

No compasso 92, na palavra *che*, deverá procurar uma posição mais recuada, junto à zona da nuca.

No compasso 98, relembrei que deverá cantar mais a vogal [ɔ] para que a frase não fique demasiado cortada.

(vídeo gravação nº 45)

- Reexposição da Parte A da ária – compassos 115-199

(vídeo gravação nº 46)

Através da vídeo gravação nº 46, nota-se que a aluna assimilou aspetos como:

→ Flexibilização diafragmática – a reexposição da parte A estava mais controlada, a nível de apoio bem como pontos de relaxamento, o que criou a leveza e energia necessária para a ária;

→ Palato alto – consegue desenvolver espaço, o que é bastante notório e gratificante;

→ Articulação – apesar de alguns momentos, ainda não conseguir desenvolver este aspeto, ficando as notas um pouco apertadas;

→ Laringe baixa – um dos aspetos novos para a aluna, sendo que existem melhorias na descida da laringe o que impede uma quebra vocal, algo que era recorrente acontecer.

Em geral, a reexposição da parte A da ária foi bastante positiva tecnicamente, o que levou a uma homogeneidade vocal, bem como a conexão da voz com o seu corpo.

### “Piercing Eyes” de J. Haydn

22 de fevereiro de 2018

Esta canção foi pouco trabalhada na aula, no entanto, foi necessário cantá-la para que percebesse o que faltava trabalhar, pois seria a canção que levaria para a prova. Foi pedido que começasse a canção numa posição palatal mais alta, sendo que a vogal [a] presente na palavra *why*, ficasse no “encaixe”, ativando a zona da máscara.



Fig. 62 – “Piercing Eyes” de J. Haydn – compassos 19 e 20

No compasso 19, foi pedido que levantasse a nota sol para que ajudasse a preparar o salto para o dó#, colocando o símbolo nº 2 (manter a altura) na nota sol.

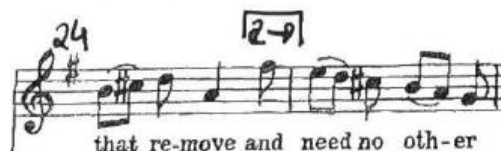


Fig. 63 – “Piercing Eyes” de J. Haydn – compassos 24 e 25

No compasso 24, deverá manter a nota mais na vogal [a], com uma posição alta e vertical, colocando o símbolo nº 7 (encaixe palatal com ativação da máscara) e com a transcrição fonética da vogal [a] com uma seta para a frente.

(vídeo gravação nº 30)



Fig. 64 – “Piercing Eyes” de J. Haydn – compasso 34

No compasso 34, foi pedido que mantivesse a posição elevada na descida melódica, de maneira a não deixar cair a posição para atacar a vogal [a], colocando o símbolo nº 2 (manter altura).

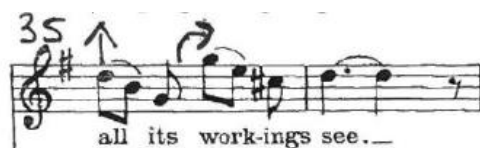


Fig. 65 - "Piercing Eyes" de J. Haydn – compasso 35

No compasso 35, foi pedido para "girar" a voz na nota sol4, colocando o símbolo nº 12 (passagem do ar por trás) e a manter a primeira nota numa posição alta, escrevendo o símbolo nº 2 (manter altura). Foi dada a imagética de trincar uma maçã na nota sol4, de maneira a criar mais espaço, articulação e mordente, mantendo a posição conquistada até ao final da frase.

Enquanto cantava foram lhe dadas indicações visuais para ajudar no desenvolvimento técnico e musical da canção.

(vídeo gravação nº 31)

Concluimos que, em geral precisaria de atacar as frases numa posição mais alta, sem fechar a zona da articulação, de forma a que a laringe não suba e não haja quebra vocal.

Para complementar a aprendizagem técnica, foi escrito no final da aula a simbologia técnica referente ao que foi trabalhado na aula e o que poderia trabalhar em casa mais pormenorizadamente com a ajuda da simbologia, completando a última etapa da teoria de aprendizagem por Modelagem de Albert Bandura, a motivação.

Why asks my fair one if I love!  
*Was fragst du, Lieb, ob ich dich lieb!*

Why, why, why asks my fair one if I love! Those eyes so piercing bright! can ev'-ry doubt of  
*Was, was, was fragst du, Lieb, ob ich dich lieb! Dein Au-ge klar und hell, dem nicht ein Trug, ein*

that re-move and need no oth-er light,— and need no oth-er light,— and need no oth-er  
*Zwei-fel blieb, ist al-les Lich-tes Quell,— ist al-les Lich-tes Quell,— ist al-les Lich-tes*

*conquistar el espacio*

Fig. 66 - "Piercing Eyes" de J. Haydn - compassos 11-29

36

light.  
Quell.

Those eyes full-well do know my heart and  
Und was ich fühl, ist dir be-wußt, schau'st

35

all its work-ings see. — E'er since they play'd the cong'-ror's part.  
tief ins Herz hin-ein. — Dein Sie-ger-blick durchdringt die Brust,

40

And I no more was free, — and I no more was free. E'er since they play'd the  
und ich bin nicht mehr mein, — und ich bin nicht mehr mein. Dein Sie-ger-blick durch-

46

cong'-ror's part.  
dringt die Brust,

And I no more was free, — and  
und ich bin nicht mehr mein, — und

51

I no more was free, and I no more was free, and I no more was free.  
ich bin nicht mehr mein, und ich bin nicht mehr mein, und ich bin nicht mehr mein.

Fig. 67 - "Piercing Eyes" de J. Haydn – compassos 30-56

### 8 de março de 2018

Nesta aula fizemos uma passagem da canção, para entendermos o que já estava consciencializado, através do trabalho técnico, realizado na aula anterior e da ajuda da simbologia feita no final da aula para o estudo em casa.

A aluna foi cantando, ajudando com alguns movimentos. É de salientar que se notam melhorias desde a aula anterior (vídeo gravação nº 41).

Concluimos que:

→ Todas as palavras com vogal [a] deverá atacar com a sensação do “fresquinho”, de maneira a elevar a posição do palato;

→ No compasso 52, deverá “esticar” o diafragma, usando a imagética (vídeo nº 17);

→ No início da canção, no compasso 13, deverá manter mais tempo a vogal [a] na palavra *why*;

→ No compasso 24, na nota *láb* deverá manter a posição;

→ A partir do compasso 48, deverá “esticar”, usando a imagética (vídeo nº 17) para criar uma maior flexibilização;

Através da vídeo gravação nº 41, são notórias as diferenças, uma vez que na aula anterior foi feito um trabalho técnico não muito pormenorizado, no entanto, visto que no final da aula fizemos a simbologia técnica na partitura para ajudar no estudo em casa, criando autonomia. Nesta aula a fase da motivação foi concluída com sucesso, uma vez que as diferenças vocais são bastante positivas.

(vídeo gravação nº 41)

### **“Intorno all’idol mio” de M. A. Cesti**

#### 3 de maio de 2018 (vídeo gravação nº 50)

Esta foi a última aula que lecionei à Inês. Uma vez que teria de apresentar em prova esta ária antiga, trabalhamos de uma forma mais geral, tendo sido feito anotações na partitura no final da aula de passagens musicais, que precisava de trabalhar mais pormenorizadamente.

No início, foi pedido que comesse com a vogal [i] numa posição mais vertical e com conexão com o diafragma.

Passamos a ária toda, sendo que enquanto cantava, eram feitos gestos e ajudava-se fisicamente para que a aluna criasse sensações.

Repetimos a ária, ajudando a aluna a nível facial, tentando que ativasse a zona da máscara e relaxasse o maxilar inferior, criando maior articulação. Com a ajuda das mãos na parte da cabeça da aluna foi notório que esta conseguiu uma posição mais alta no palato, sendo que as vogais [a] ficaram mais brilhantes e amplas, estando a voz *in mascara*.



Concluimos que, em geral, precisava:

- As notas mais agudas precisam de mais apoio;
- As vogais [ε] necessitam de mais verticalidade e as vogais [ɔ] o mesmo;
- Nas notas mais agudas deverá manter a posição alta;
- Flexibilização diafragmática, visto que a ária pede muito legato, deverá pensar em frases mais “esticadas”, isto é, desenvolver ao longo de cada frase musical, espaço e apoio.

Foi exemplificado gestualmente e vocalmente o que terá de fazer. Assim, repetimos a ária, sendo que a aluna imitou os movimentos que lhe eram feitos, parando no compasso 12, para corrigir musicalmente a passagem.

(vídeo gravação nº 50)

Com base na teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, que se baseia numa imitação de comportamentos humanos, esta foi usada para que a aluna assimilasse muscularmente o que teria de fazer imitando cada gesto.

Para que a aprendizagem fosse finalizada com sucesso e para que a aluna conseguisse trabalhar um pouco mais tecnicamente até ao dia da prova, foi feita a simbologia técnica na partitura de acordo com aquilo que trabalhamos na aula.

Fig. 68 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 1-9



Fig. 69 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 10-14

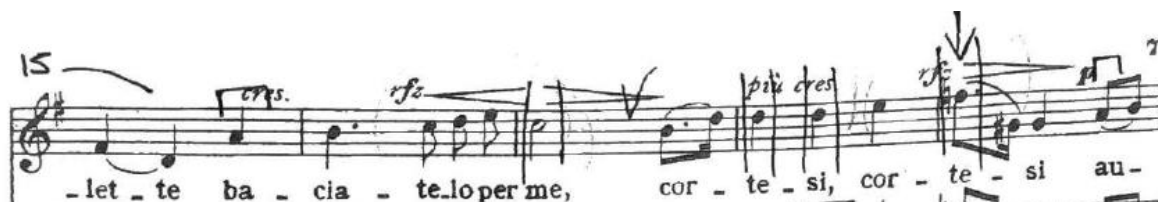


Fig. 70 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 15-19



Fig. 71 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 20-24

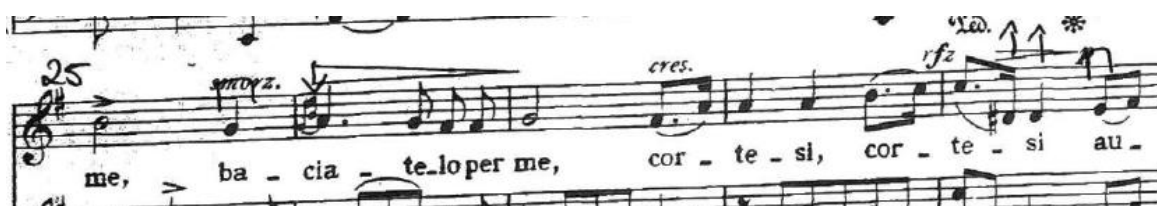


Fig. 72 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 25-29



Fig. 73 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 30-34



Fig. 74 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 35-39



Fig. 75 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 40-43



Fig. 76 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 44-48

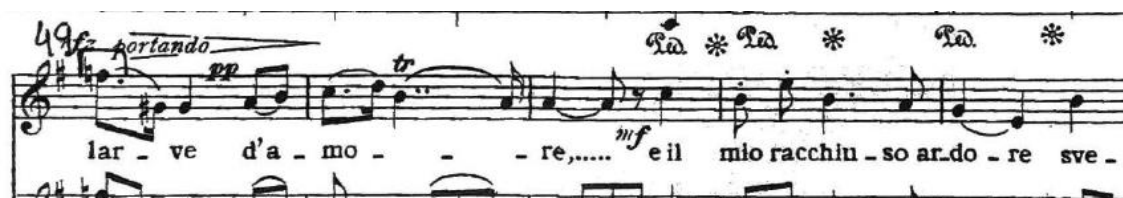


Fig. 77 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 49-53



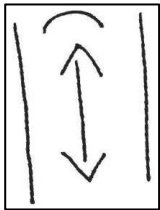
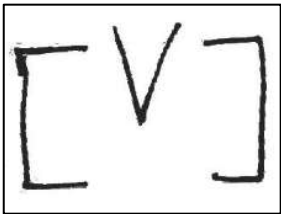


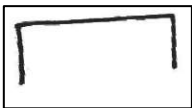


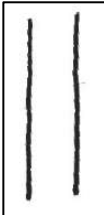


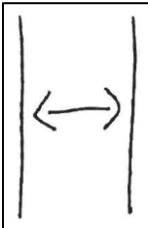
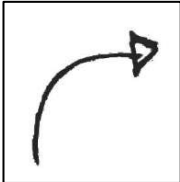
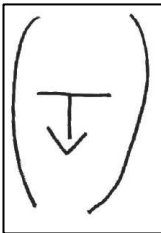
Fig. 78 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 54-58

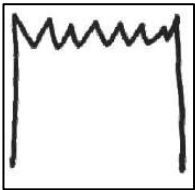
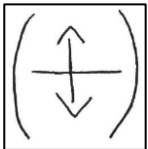

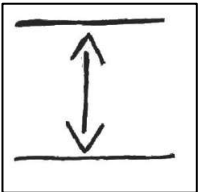
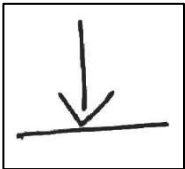


Fig. 79 – “Intorno all'idol mio” de M. A. Cesti – compassos 59-62

## Resumo da simbologia técnica

<u>Símbolo</u>	<u>Definição</u>	<u>Vídeo</u>
	Símbolo nº 1 – altura do palato;	vídeo nº 5
	Símbolo nº 2 – manter a altura;	vídeo nº 6
	Símbolo nº 3 – verticalidade com apoio diafragmático e altura do palato;	vídeo nº 4
	Símbolo nº 4 – respiração intercostal mais alargada;	vídeo nº 1
	Símbolo nº 5 – apoio diafragmático;	vídeo nº 7
	Símbolo nº 6 – respiração rápida;	vídeo nº 8
	Símbolo nº 7 – encaixe palatal com ativação da máscara;	vídeo nº 2

	Símbolo nº 8 – verticalidade;	vídeo nº 9
	Símbolo nº 9 – [u] longo e vertical;	vídeo nº 10
	Símbolo nº 10 – verticalidade e altura palatal;	vídeo nº 11
	Símbolo nº 11 – abertura da garganta;	vídeo nº 12
	Símbolo nº 12 – passagem do ar por trás (junto à zona da nuca);	vídeo nº 3
	Símbolo nº 13 – articulação;	vídeo nº 13

	Símbolo nº 14 – mordente;	vídeo nº 14
	Símbolo nº 15 – maxilares opostos;	vídeo nº 15
	Símbolo nº 16 – direção de lábios;	vídeo nº 16
	Símbolo nº 17 – distensão diafragmática;	vídeo nº 17
	Símbolo nº 18 – apoio diafragmático mais largo.	vídeo nº 18

## 5. Conclusão

Enquanto aluna, na minha aprendizagem no canto, procurava saber o que cada aspeto técnico implicava corporalmente e por sua vez, acabava por o traduzir simbolicamente para a partitura ou até com variadas expressões, pois diziam-me sempre “sem lápis não há carreira”. Esta expressão fez-me desenvolver um pouco mais o “trabalho de partitura”, sendo que eu gravava as aulas e em casa fazia as minhas anotações. Este foi um método que me ajudou a crescer enquanto cantora. No entanto, saliento que nas aulas, muitas das vezes, as minhas professoras recorriam a movimentos, gestos e exageros faciais para que eu visualmente conseguisse ter resultados, explicando detalhadamente o que cada gesto ou exagero facial significavam. Trabalhava muitas vezes em frente ao espelho de maneira a corrigir-me visualmente e auditivamente, obtendo resultados. Assim, ao deparar-me com uma aluna como a Inês, o meu objetivo inicial foi: *“O que poderei fazer para melhorar o seu instrumento vocal?”*

No meu primeiro ano de mestrado, nas aulas de psicologia da aprendizagem, deparei-me com uma teoria que está relacionada com a forma como aprendemos um instrumento. Enquanto alunos, acabamos por seguir e até às vezes imitar certos mecanismos que os nossos professores fazem, acabando por os imitar para crescermos enquanto músicos. Assim, decidi usar a teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, como base metodológica para incutir na aluna, alguma consciencialização técnica. Com base nesta teoria, comecei por desenvolver com a aluna uma aprendizagem através da imitação de gestos e da minha própria fisionomia aplicada depois na aluna, visto que esta tinha dificuldades em consciencializar a parte técnica do canto. Contudo, o que me apercebi é que este tipo de metodologia complementava tecnicamente o que era trabalhado pela professora cooperante, mas que a aluna não tinha qualquer tipo de consciencialização técnica. Desta forma, surgiram duas questões:

*“Será que é suficiente chegar ao aluno através de uma aprendizagem por imitação de gestos? Ou será melhor consciencializar o aluno a nível técnico e depois ajudá-lo com a imitação de gestos e da própria fisionomia do professor?”*

Estabeleci a importância de criar na aluna uma consciencialização técnica como fio condutor de todo o trabalho realizado com esta ao longo do ano letivo 2017/2018, procurando estruturar a abordagem das obras de uma forma sequenciada, tendo o cuidado de relacionar todos os conceitos, visto que todos eles pertencem ao mesmo aparelho, a voz. Contudo foi essencial separá-los de forma a que a aluna compreendesse não a importância de cada aspeto técnico, mas a melhor forma de os conseguir potencializar, tendo consciência do significado de cada um e a interdependência entre eles.

Partindo da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura e focando-me nas 4 etapas constituintes desta teoria: atenção, retenção, reprodução e motivação,

criei uma metodologia baseada nestes processos de maneira a ajudar a aula a criar uma consciencialização técnica e a desenvolver a sua voz.

Na fase da atenção foi necessário explicar e mostrar detalhadamente o que era necessário fazer para resolver um problema técnico, complementando a explicação através de gestos e exageros faciais, ou seja, mais a nível visual.

Na fase da retenção foi necessário que aluna entendesse todos os aspetos técnicos envolventes do canto, criando uma consciencialização técnica. Esta foi a fase mais importante na aprendizagem técnica pois o objetivo não era que a aluna cantasse bem uma determinada peça, mas que conseguisse transportar os conhecimentos técnicos que lhe eram explicados na parte dos exercícios de respiração, ativação corporal e exercícios técnicos na vocalidade bem como no próprio repertório, para cantar bem as outras obras. Assim, foi importante que a aluna percebesse qual foi o processo que a conduziu a cantar bem e que tenha as ferramentas técnicas para o conseguir fazer em qualquer circunstância.

Na fase da reprodução foi necessário realizar algumas sessões em frente ao espelho para que a aluna tomasse consciência dos erros técnicos que tinha, visualizando o resultado físico e ouvindo a sua emissão vocal, começando a corrigir-se visualmente, voltando às duas fases anteriores atenção e retenção. No entanto, quando visualiza tem noção que realmente há questões técnicas e corporais às quais o corpo não lhe corresponde, mas que têm de acontecer. Com isto, a aluna criaria memória muscular que iria ajudar a solidificar a sua técnica e a desenvolver vocalmente.

Na fase da motivação, ou seja, do reforço externo foi necessário escrever nas partituras da aluna uma simbologia técnica, que iria funcionar como um “lembrete visual” daquilo que necessitaria de fazer tecnicamente para resolver um determinado problema, sendo que cada símbolo representava um determinado movimento, que lhe era explicado e relacionado a cada aspeto técnico trabalhado em aula, ajudando esta a recordar-se visualmente do gesto, criando autonomia no seu estudo e memória visual de todos os aspetos técnicos que cada obra lhe ia exigindo. Assim, esta ferramenta permitiu consolidar tecnicamente e realizar com sucesso a última etapa da teoria de aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, criando assim uma boa aprendizagem técnica consciencializada.

Enquanto docente, esta metodologia é algo que uso nas aulas com os alunos, sendo que estes apresentam melhorias ao longo das aulas. O facto de fazer as anotações nas partituras destes à medida que vamos trabalhando tecnicamente no repertório, ajuda-os a entender o que terão de fazer para resolver os problemas técnicos presentes numa determinada passagem musical. É uma ferramenta que eles próprios começam a usar à medida que vou explicando algo tecnicamente e que dizem que os ajuda no estudo em casa.

O meu estágio profissional ajudou-me a crescer enquanto docente e cantora, pois obrigou-me a procurar várias formas de explicar e de complementar uma aprendizagem, para ajudar uma aluna que tinha dificuldades em consciencializar a



técnica. Através do estudo feito com a Inês, com base nas vídeos gravações, criei uma metodologia que a ajudou a desenvolver a sua voz e ao mesmo tempo a consciencializar aspetos técnicos, que tem como base a teoria de aprendizagem de Albert Bandura. Claro, que não podemos esperar, contudo, que em apenas um ano a aluna consciencialize todos os aspetos técnicos, no entanto, é necessário que durante o processo de aprendizagem o professor guie o aluno, motivando-o e tornando-o ativo ao longo da sua aprendizagem. Como senti por parte da Inês, que a sua motivação no canto era pouca, pois tinha uma voz “frágil”, senti que teria de ajuda-la a conhecer melhor a sua voz e sobretudo a desenvolvê-la. Assim a minha metodologia ajudou a que a aluna tivesse melhorias significativas na sua emissão vocal, sendo que o trabalho realizado se encontra exposto e que comprovei através das vídeos gravações.

Ao utilizar esta metodologia no meu dia-a-dia apercebi-me que é uma ferramenta importante para alunos, coralistas, cantores e maestros de coros. Com a falta de “bagagem técnica” que existe por parte de alguns coralistas poderá ser uma ferramenta que irá melhorar os nossos coros, pois enquanto cantam visualizam a técnica simbolicamente, acabando por modificar a sua emissão vocal. Enquanto alunos e cantores, acho que esta metodologia seria essencial para o desenvolvimento e consciencialização técnica, visto que é uma ferramenta que ajudará a consolidar uma obra.

Contudo, penso que é importantíssimo que o docente domine o seu instrumento, seja consciente de todos os aspetos técnicos envolventes do canto e seja um cantor ativo. Sei que ainda me falta muito para crescer e desenvolver, que penso que só com a experiência é que acabarei por completar a minha aprendizagem. Só assim poderei passar as bases técnicas para os meus alunos pois nem todos os alunos são rápidos a consciencializar a técnica e temos que procurar novas abordagens.

Penso que um docente ativo, que tenha aulas constantemente e que “pise o palco” muitas vezes será o docente que poderá passar uma boa “bagagem” técnica, pois conhecerá totalmente os limites da sua voz. A experiência do palco é algo que mostra se temos uma técnica consolidada ou não ou até o simples facto de estarmos doentes ou encontrarmo-nos num “dia mau” a técnica será o nosso “escudo”.

Assim concluo que é importante incutir nos nossos alunos uma boa “bagagem” técnica, sendo bem consciencializada e reproduzida.

## 6. Bibliografia

- Alexander, A. (1997). What every singer should know about the voice. Em K. Falkner, *Voice: Yehudin Menuhin Music Guides* (pp. 26-32). Great Britain: Halson & Co Ltd.
- Almeida, A., Lima, F., Lisboa, S., Lopes, A., & Junior, A. (2013). Comparação entre as Teorias da Aprendizagem de Skinner e Bandura. Em *Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde* (Vol. 1, pp. 81-90). Maceió.
- Behlau, M. (2001). *Voz: o Livro do Especialista - volume I*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora RevinteR Ltda.
- Inácio, M. (2007). *Manual do Formando "O Processo de Aprendizagem"*. Lisboa: Delta Consultores .
- Khambata, A. S. (1997). The Physiology of the voice. Em K. Falkner, *Voice: Yehudin Menuhin Music Guides* (pp. 13-25). Great Britain: Halson & Co Ltd. .
- Lopes, L. (2017). *A Consciencialização da Técnica no Ensino do Canto (Tese de Mestrado)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas (IPCB-ESART).
- Manén, L. (1987). *Bel Canto: The Teaching of the Classical Italian Song-Schools, Its Decline and Restoration*. New York : Oxford University Press.
- McKinney, J. C. (2005). *The Diagnosis and Correction of Vocal Faults: a manual for teachers of singing and for choir directors*. Nashville, Tennessee: Genevox Music Group.
- Miller, R. (1986). *The structure of singing*. New York : Schirmer Books.
- Oliveira, M. C. (2000). *Diversas Técnicas de Respiração para o canto (Monografia - Curso de Especialização em Fonoaudiologia Clínica - CEFAC)*. Salvador.
- Sacramento, A. C. (2009). *Técnica de Canto Lírico e de Teatro Musical - Práticas de Crossover (Tese de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro .

## 7. Anexos

### “Sento nel core” A. Scarlatti

52

ALESSANDRO SCARLATTI (1660-1725)

### SENTO NEL CORE

**CANTO** *ADAGIO* ♩ = 76

*Sen-to nel*

*ADAGIO* ♩ = 76 *dolce* *p*

co - re cer-to do - lo - re, cer-to do - lo - re, che la mia

*f* *p*

12 *lura* *p*

pa - ce..... turban - do va, nel co - re,

*p*

17 nel co - re, sen-to nel co - re cer-to do - lo - re

23 cer - to do - lo - re, che la mia pa - ce tur-ban - do

28 va, che la mia pa - ce tur-ban - do va.

34 Splende u-na fa - ce, che l'alma ac-

*sf*

*p*

*sf*

*dolce*

*luc*

*p*

Detailed description: This is a musical score for voice and piano. It consists of four systems of staves. The first system (measures 17-22) shows the voice entering with the lyrics 'nel co - re, sen-to nel co - re cer-to do - lo - re'. The piano accompaniment features chords and moving lines in both hands. The second system (measures 23-27) continues the vocal line with 'cer - to do - lo - re, che la mia pa - ce tur-ban - do'. The piano part has a dynamic marking of *p* (piano). The third system (measures 28-33) shows the vocal line with 'va, che la mia pa - ce tur-ban - do va.' The piano part includes a *dolce* (dolce) marking. The fourth system (measures 34-39) begins with the vocal line 'Splende u-na fa - ce, che l'alma ac-'. The piano part has a *p* marking. There are various musical notations including slurs, ties, and dynamic markings throughout the score.

54

40

*p dolce*

- cen - de, se non è a - mo - re..... amor sa - rà, amor..... amor sa -

*p*

46

- rà. Splende u - na fa - ce, che l'al - ma ac - cen - de, se non è a -

*p*

52

- mo - re,..... amor sa - rà, se non è a - mo - re, a - mor... sa - rà.

*f*

59

Sen - to nel co - re

*dolce*

*p*

65   55

cer-to do - lo - re, cer-to do - lo - re, che la mia pa - ce...

71

... turban-do va, nel co - re, nel co - re,

77

sen-to nel co - re cer-to do - lo - re, cer-to do - lo - re,

83

che la mia pa - ce tur-ban-do va, che la mia pa - ce

89

tur-ban-do va.

*f* *p* *mf* *p* *f* *dolce*

## “Donne Vaghe” de *La serva padrona* de G. Paisiello

17

Giovanni Paisiello (1740-1816)

“Donne vāghe...”

da *La serva padrona*

Andante con moto ♩ = 80-92

7

13 Serpina

Don - ne va - ghe, i

19

stu di no - stri son. le gra - zie, so - no i vez - zi;

137600



8  
25

don - ne va - ghe, son - le gra - zie,

31

so - noi vez - zi; far che piac - cia e che s'ap - prez - zi

37

un bel lab - bro di - ru - bin,

espress.

43

Leve + todas mo mesmo simbo

far che piac - cia e che s'ap - prez - zi

p

137600



19

49 *poco rit.* *p a tempo*  
 un bel lab - bro di ru - bin. Don - ne va - ghe, i

55 *poco rit.* *pp a tempo*  
 stu - di no - stri son - le gra - zie, so - no i vez - zi.

61 *espress.* *mf*  
 Ac - qui - star d'un

67 *(sim.)*  
 vec - chio il co - re con la scuo - la del bel sés - so,

137600

20

73

pro - cu - rar - ío vo - glio a - des - so di - ti - rar - lo al

cresc.

79

míó gran fin, a - - - des - so, a - - - des - so.

f

p

pp

poco rit.

85

pp

Don - ne va - ghe, i stu - di no - stri son - le gra - zie,

pp

91

so - noi vez - zi.

espress.

p

Anteulação menos → mais

21

97 *mf*

Far — che 'piac — cia e — s'ap — prez — zi un — bel

102

lab — bro di ru — bin. Donne va — ghe, vaghe, vaghe

*pp*

106

don — ne, va — ghe don — ne, don — ne, don — ne va — ghe,

*cresc.*

109

*cresc.*

i stu — di no — stri son le gra — zie, i

*cresc.*

*Anticulação menos*

vez - zi, le gra - zie, i vez - zi. Far — che

*riten.*

*p*

*riten.*

*p*

*116* *mais*

piac - cia e — s'ap - prez - zi un bel lab - bro

*poco rit.*

*124*

di ru - bin, un bel lab - bro di ru

*poco rit.*

*126 tempo*

bin.

*tempo* *mf*

# “Stizzoso, mio stizzoso” de *La serva padrona* de G. Paisiello

82

GIOVANNI BATTISTA PERGOLESI (1710-1736)

## STIZZOSO, MIO STIZZOSO

**S**tizzoso, mio stizzoso,  
voi fate il borioso,  
ma non vi può giovare  
Bisogna al mio divieto  
star cheto — e non parlare.  
Serpina vuol così.  
Cred'io che m'intendete  
dacchè mi conoscete  
son molti e molti di.

*(dall'opera "La Serva padrona", -1733)*

**A**

**CANTO**

*ALLEGRETTO* ♩ = 80

*Stiz-zo-so, mio stiz-zo-so, voi fa-te il bo-ri-*

*ALLEGRETTO* ♩ = 80

*-o-so, ma no, ma non vi può gio-va-re, ma*

*no, ma non vi può gio-va-re; bi-so-gna al mio di-vie-to star*

50250 - 51



18 83

*p* che - to che - to; e non par - la-re, *pp* zit... zit...

26 *pp* Ser-pi - na vuol co - sì zit... zit... Ser-pi - na

32 vuol co - sì. *p* Stiz -

38 - zo - so, mio stiz - zo-so, voi ifa - te il bo - ri - o - so,

44 *p* ma no, *f* ma non vi può gio - va - re; bi - so - gna al mio di -

50250-51

84

50

*p*

-vie-to star che - to che - to; e non par - la-re,

57

*pp*

zit... zit... Ser-pi - na vuol co - sì, voi fa-te il bo-ri -

*f*

63

- o - so, ma non vi può gio - va - re, bi - sogna al mio di - vie-to star

68

*pp*

che.to e non par - la - re, zit... zit... che - to zit...

*f*

75

zit... e non par - lar, Ser - pi - na vuol co - sì,

50250-51

81  
vuol co - sì, Ser - pi - na vuol co - sì.

87 *B p*  
Cre - d'io che m'in - ten - de - te, sì, che m'inten -

93  
- de - te, sì, che m'in - ten - de - te, da che mi co - no - sce - te son

98 *comquistar spazio*  
mol - ti e mol - ti di, son mol - ti, mol - ti, e

104  
mol - ti di.

*f*

50250-51



86 110

A *p* ↓

Stiz -

116

- zo - so, mio stiz - zo - so, voi fa - te il bo - ri - o - so,

122

ma no, ma non vi può gio - va - re, ma no,

128

ma non vi può gio - va - re; bi - so - gna al mio di - vie - to star che -

134

- to che - to; e non par - la - re, zit... zit...

50250-51

141 *pp* Ser - pi - na vuol co - sì zit... zit... Ser - pi - na

147 *p* vuol co - sì. Stiz - zo - so,

154 *p* mio stiz - zo - so, voi fa - te il bo - ri - o - so, ma, no,

161 *f* ma non vi può gio - va - re: bi - so - gna al mio di - vie - to star

166 *pp* che - to che - to; e non par - la - re, zit... zit...

50250-51

88 174

Ser-pi - na vuol co - sì, voi fa-te il bo-ri - o - so, ma

179

non vi può gio - va - re, bi - sogna al mio di - vie - to star che - to e non par -

184 *pp*

- la - re, zit... zit... che - to zit... zit... e non par -

192 *f*

- lar. Ser-pi - na vuol co - sì, vuol co - sì, Ser-pi - na

198

vuol co - sì.

## “Piercing Eyes” de J. Haydn

35

## Piercing Eyes / Heller Blick

11. Allegretto

Why asks my fair one if I love!  
Was fragst du, Lieb, ob ich dich lieb!

Why, why, why asks my fair one if I love! Those eyes so piercing bright! can ev'-ry doubt of  
Was, was, was fragst du, Lieb, ob ich dich lieb! Dein Au-ge klar und hell, dem nicht ein Trug, ein

that re-move and need no oth-er light, — and need no oth-er light, — and need no oth-er  
Zwei-fel blieb, ist al-les Lich-tes Quell, — ist al-les Lich-tes Quell, — ist al-les Lich-tes

conquistar espaço

dition Peters.

10921



36

light.  
Quell.

Those eyes full-well do know my heart and  
Und was ich fühl, ist dir be-wußt, schaut

35

all its work-ings see.— E'er since they play'd the cong'-ror's part.  
tief ins Herz hin-ein.— Dein Sie-ger-blick durchdringt die Brust,

40

And I no more was free,— and I no more was free. E'er since they play'd the  
und ich bin nicht mehr mein,— und ich bin nicht mehr mein. Dein Sie-ger-blick durch-

46

cong'-ror's part. And I no more was free,— and  
dringt die Brust, und ich bin nicht mehr mein,— und

51

I no more was free, and I no more was free, and I no more was free.  
ich bin nicht mehr mein, und ich bin nicht mehr mein, und ich bin nicht mehr mein.

meno adieu capò — mai più

meno adieu capò —

## “Intorno all’ idol mio” de M. A. Cesti

6

MARCO ANTONIO CESTI (1618-1669)

## INTORNO ALL'IDOL MIO

**I**ntorno all'idol mio  
spirate pur, spirate  
aure soavi e grate;  
e nelle guance elette  
baciato per me - cortesi aurette.

Al mio ben, che riposa  
su l'ali della quiete,  
grati sogni assistete  
e il mio racchiuso ardore  
svelategli per me - larve d'amore.

(dall'opera "Orontea", - 1549)

**CANTO**

*LARGO AMOROSO* ♩ = 84 *ben portando la voce e molto espress.*

*p* In - tor - no al l'i - dol

*p* *con delicatezza e legato*

*mi - o spi - ra - te pur,..... spi - ra - te, au - re,*

*cres.*

*au - re so - a - vi e gra - - te;..... e nelle guan - cie e.*

*mf tr p tr mf*

50248-51

15 *cres.* *rfz.* *più cres.* *rfz.* *p smorz.*  
 - let - te ba - cia - te lo per me, cor - te - si, cor - te - si au -

20 *mf* *poco rit.* *a tempo* *p*  
 - ret - - - te ..... e nel le quan - cie e let - te ba - cia - te lo per

25 *smorz.* *cres.* *rfz.* *p*  
 me, ba - cia - te lo per me, cor - te - si, cor - te - si au -

30 *mf* *poco rit.* *a tempo* *p*  
 - ret - - - te! Al mio ben, che ri -

35 *cres.* *dim.* *cres.*  
 - po - sa su l'a - - li del - la qui - e - te, gra - ti,

50248-51

40 *desenvolve espaço + apuro*  
*poco rit.*  
*fz* gra - ti..... so - gni as - si - ste - - - te..... E il

44 *\* cres. più cres.*  
 mio racchiu - so ar - do - re sve - la - tegli per me,.... o lar - ve, o

49 *portando*  
*tr.*  
 lar - ve d'a - mo - - re,.... *mf* e il mio racchiu - so ar - do - re sve -

54 *\* cres.*  
 - la - tegli per me, sve - la - tegli per me, o lar - ve, o

59 *\* rit.*  
*fz* lar - ve d'a - mo - - rel.....

*p col canto* *dim.* *pp*

50248-51