



Universidade de Aveiro
2013

Departamento de Comunicação e Arte

LUÍSA MARIA DOS SANTOS RIBEIRO BARRIGA **AFERIÇÃO DE REPERTÓRIO DE CANTO:
REFLEXÕES PARA O ENSINO EM PORTUGAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música realizada sob a orientação científica da Doutora Filipa Lã, professora auxiliar convidada do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Dedico a tese à minha Família, António e Carolina, aos meus Pais, aos Pais do António e irmão João

O júri

Presidente

Prof. Doutora Susana Bela Soares Sardo
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Doutora Filipa Martins Batista Lã
Professora auxiliar convidada do Departamento de Comunicação e
Arte da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Prof. Doutora Liliana - Margareta Bizineche
Professora auxiliar na Universidade de Évora

Agradecimentos

A professora Doutora Filipa Lã pela competência, acompanhamento, orientação, incentivo e muita paciência que, desde o início, foram fundamentais para a realização deste projeto.

A todos os docentes entrevistados que se disponibilizaram a participar para a concretização deste Projeto Educativo

A todos quanto colaboraram, incentivaram e apoiaram este trabalho

Palavras – chave

Escolha de Repertório; Ensino do Canto; Conservatórios Nacionais; Conteúdos Programáticos; Parâmetros de Avaliação

Resumo

O Projeto Educativo aqui exposto pretende contribuir para uma reflexão sobre o Ensino do Canto em Portugal, nomeadamente no que diz respeito a questões de seleção de repertório no ensino secundário público. Esta reflexão baseia-se no cruzamento: (i) da literatura disponível sobre sistematização de obras de canto, numa perspetiva de ferramenta utilizada como complemento à atribuição de repertório em articulação com as competências e objetivos mencionados nos programas curriculares; (ii) dos resultados de entrevistas a docentes de Conservatórios Nacionais e Estrangeiros; e (iii) na análise comparativa dos diferentes programas curriculares de canto, também nacionais e estrangeiros.

Os resultados sugerem que a forma como o repertório é atribuído aos alunos é dependente do professor e dos alunos. Existe um cuidado generalizado de adequação do repertório à idade e “maturidade vocal” do aluno, e alguns professores têm em conta os fatores motivacionais relacionados com as preferências musicais dos seus alunos. Evidências da existência de uma articulação entre repertório e competências que os alunos devem adquirir, referidas nos programas curriculares, são inexistentes. Verificou-se que o denominador comum entre os diferentes programas curriculares dos Conservatórios Nacionais é a quantidade de repertório a interpretar. Não foram encontrados indícios da existência de uma base de dados, organizada em função de competências vocais e musicais, que possa de alguma forma sistematizar o repertório de canto disponível. Obras que possam de alguma forma dar início a este caminho remontam aos anos 50, 60 e 70 e, apesar de sistematizarem o repertório por tipo de obra ou de acordo com a classificação vocal do cantor (o que se demonstrou desarticulado para o ensino secundário, já que muitas das vozes ainda não estão completamente formadas), não oferecem uma sistematização atualizada que possa ser adaptada ao ensino do canto.

Pode-se concluir que, de uma forma geral, se verifica uma necessidade de atualização dos programas curriculares, não só no que diz respeito à articulação do repertório selecionado com as competências que se esperam que o aluno alcance, mas também respeitante à atualização e objetividade de conteúdos e competências. Esta conclusão é aplicável também aos programas curriculares de outros países que, embora sejam mais objetivos na definição de competências e sua articulação com a interpretação de o repertório e respetiva avaliação, carecem também de recursos de sistematização de obras.

Keywords

Repertoire selection; Teaching Singing, Music Conservatoires, Curricular Programmes; Evaluation parameters

Abstract

This Project aims to contribute to a broader reflexion on the approaches of teaching singing at National Conservatoires in Portugal, namely in respect to the parameters used to select repertoire. This exercise is based on: (i) the integration of results of a literature survey on compilations of singing repertoire that can be used by singing teachers as a guide for repertoire selection, according to the competences and aims proposed by the curricular programmes; (ii) on the results of interviews carried out with teachers at these conservatoires and others abroad; and (iii) from comparing the curricular programmes of singing in Portugal and abroad.

The results suggest that repertoire is selected depending on the teacher and the student. There is a special concern about the age and vocal maturity of the student, as well as motivational factors related to musical preferences of these students. However, there are no evidence of an articulation between the repertoire selected and the purpose that it serves in terms of achieving predetermined goals, mentioned in the curricular programmes. The common denominator amongst schools in Portugal is the number of pieces that the student needs to interpret in order to achieve a positive evaluation. There are no databases that serve the purposes of facilitating the access to repertoire, and respective competences expected from the interpretation of that repertoire. The literature available goes back to the 50s, 60s and 70s, and it is not organized with this purpose.

This thesis reaches the conclusion that there is a need to revise the atual curricular programmes, concerning not only the articulation needed between selected repertoire and the competences that the student needs to achieve, but also the need for updating the contents and competences referred in these curricular programmes. This conclusion also applies to institutions abroad, where, although there seems to exist a higher objectiveness in defining competences and aims, there is also a requisite for systematizing the scores available for singing and respective applicability in voice pedagogy.

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. INTRODUÇÃO | 3 |
| 1.1. APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO | 3 |
| 1.2. BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO CANTO E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 6 |
| 1.3. OBJETIVOS | 12 |
| 1.4. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO | 14 |
| 1.5. ESTRUTURA DA TESE | 14 |
| CAPÍTULO 2 | 17 |
| CONTEXTUALIZAÇÃO | 17 |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO | 19 |
| 2.1. INTRODUÇÃO | 19 |
| 2.2. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO | 20 |
| 2.3. ENQUADRAMENTO BIBLIOGRÁFICO | 24 |
| 2.4. PARÂMETROS DE SELEÇÃO DE REPERTÓRIO | 37 |
| CAPÍTULO 3 | 41 |
| ENTREVISTAS | 41 |
| 3. PERSPETIVAS DOS PROFESSORES | 43 |
| 3.1. INTRODUÇÃO | 43 |
| 3.2. MÉTODOS | 43 |
| 3.3. SELEÇÃO DE REPERTÓRIO NO ENSINO PORTUGUÊS | 47 |
| 3.4. SELEÇÃO DE REPERTÓRIO NO ESTRANGEIRO | 66 |
| 3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS | 69 |
| 3.6. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO | 80 |
| CAPÍTULO 4 | 85 |
| ANÁLISE COMPARATIVA DOS CURRÍCULOS DE ENSINO DO CANTO EM PORTUGAL E EM INGLATERRA | 85 |
| 4. OS CURRÍCULOS PORTUGUESES | 87 |

| | |
|--|-----|
| 4.1. INTRODUÇÃO | 87 |
| 4.2. PROGRAMAS CURRICULARES E AVALIAÇÃO EM PORTUGAL | 87 |
| 4.3. <i>Análise do Syllabus vigente em London Colledge of Music e na Trinity Colledge of London</i> | 95 |
| 4.4. <i>Avaliação em Portugal</i> | 100 |
| 4.5. <i>Avaliação no estrangeiro</i> | 101 |
| 4.6. <i>Discussão de aferição e seleção no repertório em Portugal e Inglaterra (atualização dos conteúdos)</i> | 102 |
| CAPÍTULO 5..... | 105 |
| REFLEXÕES PARA O ENSINO EM PORTUGAL..... | 105 |
| 5. REFLEXÕES PARA O ENSINO EM PORTUGAL | 107 |
| 5.1. INTRODUÇÃO | 107 |
| 5.2. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR | 107 |
| 5.3. INSTRUMENTO DE AFERIÇÃO DO REPERTÓRIO..... | 113 |
| CAPÍTULO 6..... | 121 |
| REFERÊNCIAS..... | 121 |
| 6. REFERÊNCIAS | 123 |
| APÊNDICES | 128 |
| Apêndice 1 - Conservatório de Música do Porto | 130 |
| Apêndice 2 - Escola de Música do Conservatório Nacional - Classes de Instrumento e Canto - Critérios de Avaliação..... | 136 |
| Apêndice 3 - Instituto Gregoriano de Lisboa..... | 140 |
| Apêndice 4 - Conservatório de Música de Coimbra | 142 |
| Apêndice 5 - Conservatório Regional de Aveiro Calouste Gulbenkian..... | 144 |
| Apêndice 6 - Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga..... | 148 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 1. RESUMO DAS PRINCIPAIS OBRAS PUBLICADAS EM FORMATO DE LIVRO QUE ABORDAM QUESTÕES RELACIONADAS COM A ESCOLHA DE REPERTÓRIO. | 26 |
| TABELA 1. RESUMO DAS PRINCIPAIS OBRAS PUBLICADAS EM FORMATO DE LIVRO QUE ABORDAM QUESTÕES RELACIONADAS COM A ESCOLHA DE REPERTÓRIO (CONTINUAÇÃO)..... | 27 |
| TABELA 1. RESUMO DAS PRINCIPAIS OBRAS PUBLICADAS EM FORMATO DE LIVRO QUE ABORDAM QUESTÕES RELACIONADAS COM A ESCOLHA DE REPERTÓRIO (CONTINUAÇÃO)..... | 28 |
| TABELA 1. RESUMO DAS PRINCIPAIS OBRAS PUBLICADAS EM FORMATO DE LIVRO QUE ABORDAM QUESTÕES RELACIONADAS COM A ESCOLHA DE REPERTÓRIO (CONCLUSÃO)..... | 29 |
| TABELA 2. LISTA DE OBRAS DE REPERTÓRIO ESPECÍFICO. | 32 |
| TABELA 3. RESUMO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS ENCONTRADOS E SELECIONADOS PARA A PESQUISA, DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO NESTE ESTUDO. | 33 |
| TABELA 3. RESUMO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS ENCONTRADOS E SELECIONADOS PARA A PESQUISA, DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO NESTE ESTUDO (CONCLUSÃO). | 34 |
| TABELA 4. QUESTÕES INCLUÍDAS NOS GUIÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES NACIONAIS E ESTRANGEIROS. | 46 |
| TABELA 5. PARÂMETROS INCLUÍDOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE CANTO | 97 |
| TABELA 6 . CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA CONCLUSÃO DO GRAU 1 NUM CONSERVATÓRIO INGLÊS. | 98 |
| TABELA 7. TABELA REFERENTE ÀS CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA CONCLUSÃO DO GRAU 4..... | 99 |
| TABELA 8. TABELA REFERENTE ÀS CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA CONCLUSÃO DO GRAU 8..... | 99 |
| TABELA 9. TABELA REFERENTE AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PRATICADOS PELOS CONSERVATÓRIOS: LISBOA - ESCOLA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL (EMCN), LISBOA – INSTITUTO GREGORIANO (IGL), CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO (CMP), CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE COIMBRA (CMC), CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN (CMACG) E CONSERVATÓRIO DE MÚSICA CALOUSTE GULBENKIAN DE BRAGA (CMCGB). AS CRUZES (X) SÃO INDICATIVAS DA PRESENÇA DOS PARÂMETROS AVALIADOS (INDICADOS NA COLUNA MAIS À ESQUERDA). | 101 |
| TABELA 10 . FATORES DE PONDERAÇÃO NA SELEÇÃO DE REPERTÓRIO DE CANTO..... | 114 |
| TABELA 11. SUGESTÃO DE NOVOS CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS PARA A AFERIÇÃO DE REPERTÓRIO NO CANTO NO CURSO SECUNDÁRIO | 116 |
| TABELA 12. CRITÉRIOS PARA CADA NÍVEL DE APRENDIZAGEM AQUANDO DA ESCOLHA E SELEÇÃO DE REPERTÓRIO | 117 |

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

"Never sing to your principal" that means just that: never sing to your extreme, and be careful about singing to the outer dynamic reaches of your voice. A big component of longevity is choosing repertoire wisely. The most difficult word for a singer to learn is no - no to too much, too soon, too heavy, too dramatic, too mature, and to an orchestra that's too loud. But these are the dangers that many singers find impossible to resist." (R. Fleming, 2005: pp. 146)¹

Estudos recentes sobre o estado atual do ensino do canto em Portugal revelaram que os atuais programas curriculares da disciplina de canto se encontram organizados em função da quantidade de repertório a interpretar em cada ano letivo (Aguiar, 2007). Contudo, da avaliação deste mesmo trabalho, torna-se implícito que os parâmetros usados na definição da escolha deste repertório são omissos, assim como as competências específicas que se esperam que o aluno adquira, ao realizá-lo.

A escolha adequada de repertório é fundamental para um desenvolvimento vocal eficiente e duradouro do cantor, proporcionando-lhe ainda oportunidades de um percurso performativo longo (Miller, 1996). A escolha adequada de repertório é ainda de extrema importância à sua saúde vocal do cantor (Fleming, 2005). Assim sendo, concomitantemente com o seu desenvolvimento de capacidades técnicas e interpretativas vocais, torna-se imprescindível que o cantor adquira capacidades metacognitivas relativamente às decisões sobre escolha de repertório (Ibid). Um outro fator que acresce na importância da escolha de repertório é a empregabilidade que este proporcionará ao cantor; os agentes responsáveis pela criação de oportunidades de performance, nomeadamente no que diz respeito a papéis de ópera e de oratória, existentes em países como Alemanha e Inglaterra, têm como fator preponderante na seleção de um cantor o repertório que este, nesse dado momento, poderá interpretar com sustentabilidade e valorização do público (Shepard, 2011).

Para além desta falta de articulação entre competências a adquirir pelo aluno e interpretação de repertório, uma outra questão, ainda que secundária, se levanta com a análise do programas curriculares: a desadequação na terminologia utilizada na

¹ "Nunca cantes com tudo: isso significa isso mesmo, nunca cantes até ao teu extremos e sê cuidadoso ao cantar em elevadas dinâmicas extremas da tua voz. Um grande componente da longevidade é escolher repertório com sabedoria. A palavra mais difícil para um cantor é aprender a dizer "não". Não para muito, demasiado cedo, demasiado pesado, demasiado dramático, demasiado maturo e para uma orquestra que toca demasiadamente alto. Mas são os perigos aos quais um cantor dificilmente consegue resistir."

descrição das competências esperadas. A título de exemplo, uma das competências referidas nos programas curriculares de canto é que o aluno consiga adquirir “*conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas sobre colocação de voz*” (citado em Programa de Canto do Conservatório de Música do Porto do ano letivo de 2012/2013, Apêndice 1). No entanto, tendo em conta a teoria de produção vocal, oriunda do progresso científico verificado nos últimos 40 anos na área da pedagogia do canto e da sua articulação com práticas pedagógicas que envolvem a utilização de novas tecnologias de avaliação vocal, o termo “*colocação de voz*”, para além de ambíguo, encontra-se ultrapassado.

A voz, enquanto fonte sonora, não pode ser “*colocada*”; o som primário, produzido pela vibração das pregas vocais à passagem do ar, possui uma qualidade própria que depende de fatores fisiológicos como pressão subglótica, força de adução das pregas vocais e tensão e extensão das pregas vocais (Sundberg, 1987). Essa qualidade é depois modificada à medida que as ondas acústicas (resultantes da vibração das pregas vocais) passam pelo sistema ressoador (i.e. trato vocal), de acordo com o seu tamanho e a sua forma, por sua vez moldados pelo sistema articulatório (composto por mandíbula, lábios, língua, palato mole e laringe) (Sundberg, 1987) (I. Titze, 2004). Assim, poderá afirmar-se que a voz é o único instrumento musical cuja articulação possui uma consequência direta na ressonância, i.e. qualidade do som (Lindblom B., 2007). Mas nem sempre a forma como a voz é produzida foi compreendida de forma tão explícita; assim, se compreende a origem de termos como “*colocação de voz*”, que se podem encontrar nestes programas curriculares. A título de curiosidade, refere-se um pouco sobre a história da evolução das teorias de produção vocal.

A primeira tentativa de descrever a produção vocal emergiu com o médico e filósofo Galen (AD 130-200). Este deu o nome de glote às pregas vocais (ou a língua da laringe) e explicou que a voz seria o resultado da vibração da glote que, tal como uma palheta num tubo de um órgão, vibraria com a passagem do ar. A qualidade sonora dependeria assim da forma e espaço da glote, tal e qual como aconteceria com a qualidade sonora de um órgão de tubos, que depende do tamanho e da forma dos diferentes tubos que o constituem. Esta teoria perdurou durante mais de 1400 anos, altura em que Marin Mersenne (1588-1648), matemático, colocou a questão de que, se este fosse o caso, então a glote teria que possuir mais do que 60 a 96cm para produzir as notas mais graves, já que, no caso dos tubos de um órgão, estes necessitaram de ser o dobro em comprimento para cada oitava abaixo da afinação pretendida. Só em 1741, com o anatomista Francês Antoine Ferrein (1693-1769) se chegou a uma teoria de produção

vocal mais realista, já que este realizou as primeiras experiências acústicas em laringes humanas. Este demonstrou que a vibração das pregas vocais se comportam como cordas (daí o nome atribuído por ele de cordas vocais aos rebordos da glote) (Marek, 2006). Este autor explica que os ligamentos existentes na laringe são semelhantes às cordas de um violino e estabeleceu uma correlação positiva entre o tamanho da glote e a intensidade vocal de uma pessoa (Ibid.).

Com a inseparável articulação entre investigação e pedagogia vocal que se assistiu a partir dos anos 70, em que as teorias de produção vocal são fundamentadas na observação direta do fenómeno de produção vocal, em técnicas acústicas de avaliação vocal e na experimentação acústica, a pedagogia vocal sofreu uma evolução exponencial no que diz respeito à credibilidade dos pressupostos que fundamentam os seus ensinamentos. Assim, hoje em dia sabe-se que a vibração das pregas vocais se cinge à sua mucosa e é uma vibração ondulatória que depende da forma da prega vocal, determinada pelo grau de contração do músculo tiroaritenóideu (Sundberg, 1987). Esta vibração produz um som primário, que depois é modificado pelo trato vocal (Ibid.). Este comporta-se como um tubo, com ressonâncias próprias que dependem da sua forma e comprimento (Urrutia & Marco, 1996). Essas ressonâncias, mais conhecidas como **formantes do trato vocal**, são cinco: F1, F2, F3 e F4. As duas primeiras, F1 e F2, são alteradas conforme a posição da mandíbula e da língua (Cleveland & Sundberg, 1983). Por exemplo, uma constrição na região anterior da cavidade oral, por elevação da língua em direção ao palato duro e encerramento da mandíbula, provocará um alargamento do trato vocal, desde a região epilaríngea até à parte da constrição oral. A consequência desta articulação será uma primeira frequência de ressonância do trato vocal baixa (F1 baixa) e uma segunda frequência de ressonância do trato vocal elevada (F2 elevada). Já no caso de uma constrição na parte posterior do trato vocal, por deslocação da língua na direção do palato mole e abertura da mandíbula, a consequência será a elevação de F1 e a diminuição de F2 (Lindblom & Sundberg, 2007). Quanto às outras três formantes, a sua modificação estará mais relacionada com as alterações das restantes estruturas articulatórias, nomeadamente a laringe, o palato mole e os lábios, assim como as suas frequências estão mais dependentes dos diferentes fenótipos (Sundberg, 1987). Diferentes combinações de movimentos das estruturas articulatórias terão diferentes consequências na forma e tamanho do trato vocal, isto é, darão forma a diferentes estratégias de ressonância (Ibid). Desta forma se compreende que em vez do termo

“colocação” de voz deveria ser substituído por um termo muito mais esclarecedor para o aluno (e professor), nomeadamente estratégias de ressonância.

A carência de articulação entre ciência vocal e pedagogia refletida nos currículos atualmente em vigor nos Conservatórios Nacionais de Música, está naturalmente na origem da utilização deste vocabulário menos claro. No entanto, será importante à evolução do ensino, tal como outros pedagogos já o mencionaram, fazer um esforço para ultrapassar estas carências e numa procura de objetividade no ensino e de autonomia do aluno (Vennard, 1967).

*"There are certain fundamentals of the science of acoustics that all vice teachers should know. Too many have a superficial acquaintance with the vocabulary and dress up their pedagogy with terms that sound impressive but lead to confusion when the student, in the course of learning physics, finds out what the words really means. Scientists laugh at the imagery with which the voice teacher tries to express himself and they have even more justification when the imaginings are clothed in words like "resonance", "fundamental and overtone", "soundingboard" etc which have specific denotations in the laboratory."*² (W. Vennard, 1967: p.1)

Para compreender esta lacuna, talvez seja importante fazer uma breve referência à evolução do ensino do canto em Portugal.

1.2. BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO CANTO E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O ensino do *Canto Lírico* em Portugal foi inicialmente proposto por João Domingos Bomtempo (1775-1842), em 1834, na sua proposta para a criação de um Conservatório de Música em Lisboa, constituída de 16 disciplinas e 18 professores. Esta, por razões económicas, não foi aceite. Um ano mais tarde, em 1835, o Conservatório de Música foi criado, substituindo o seminário da Patriarcal de Lisboa, apresentando um leque de 6 disciplinas: preparatórios e rudimentos, instrumentos de latão, instrumentos de palheta, instrumentos de arco, orquestra e canto. O piano foi adicionado um mês mais tarde (www.meloteca.com/escolas-conservatorios-nacionais.htm). Em 1901, Augusto Machado (1845-1924) implementou a primeira reforma curricular ao atualizar os planos de estudo e repertório a preparar. Em 1910, o Conservatório de Música de Lisboa passa a ser denominado de Conservatório Nacional de Lisboa, sofrendo uma das mais importantes

² Existem certas leis da ciência acústica que todos os ex-professores deveriam saber. Muitos tem conhecimento superficial e mascaram a sua pedagogia com termos que soam perturbadores mas que conduzem à confusão, quando o estudante no decurso da aprendizagem física, descobre o que realmente querem dizer. Os cientistas riem-se do imaginário que o professor de canto usa para se expressar e o mesmo tem maior justificação quando usado como ressonância, fundamental, entre outras, que têm denominação em laboratório (Tradução da responsabilidade da autora deste trabalho).

reformas em 1919, pelas mãos de Vianna da Motta (1868-1948) e Luís de Freitas Branco (1890-1955), que introduziram o seguinte conjunto de unidades curriculares: Cultura Geral (História, Geografia, Línguas e Literaturas francesa e portuguesa), Classe de Ciências Musicais, dividida em História da Música, Acústica e Estética Musical, Leitura de Partituras, Solfejo entoado, Cursos de Composição, disciplinas de Instrumentação e Regência. Com o regime Salazarista, ocorreu um corte significativo orçamental, reduzindo o número de disciplinas e de alunos interessados no estudo da música. No entanto, no ano seguinte, Ivo Cruz (1901-1986) conseguiu uma renovação do ensino artístico da música de forma a torná-lo mais articulado com o ensino de outras instituições pares europeias (Ibid.). A partir de 1946, com a modernização das instalações, manutenção e conservação dos espólios, surgem várias atividades promotoras de concertos, cursos, conferências, intercâmbio de professores a nível nacional e internacional e estudo de instrumentos antigos (Ibid.). Os programas em vigor nesta altura mantiveram-se até 1971, auferindo o grau geral e superior de canto. Nesta década de 70, foram realizadas reestruturações curriculares, levando à criação de um plano de estudos provisório - "*Experiência Pedagógica*". Este deu origem a um novo plano curricular, que constitui o Curso de Canto, com níveis geral (3 anos) e complementar (3 anos) (documentação sobre Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, Apêndice 2). Estes dois níveis existiam concomitantemente no Conservatório, até aos anos 80, altura em que se deu a separação entre ensinos geral e superior. Surgem várias escolas de música de ensino superior, ligadas às Universidades e aos Institutos Politécnicos, enquanto que o ensino complementar ficou a cargo dos Conservatórios (Ibid.). Os programas curriculares ficaram à mercê de cada escola pública que passou a possuir autonomia pedagógica. Esperava-se no entanto que esta separação entre ensino complementar e ensino superior fomentasse o diálogo entre universidades e conservatórios, no sentido de se poder aplicar o conhecimento novo gerado pelas universidades e institutos politécnicos no ensino praticado no complementar, criando um continuum crescente de aprendizagem. Tal, a julgar pela forma como cada conservatório elabora os planos curriculares de canto, não parece ter sido o resultado. Qual a razão para tal desarticulação será uma das questões de investigação a que esta tese se propõe responder, mais ainda porque em 2008, foi instituída e aprovada pelo Ministério da Educação alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, excluindo-se o ensino recorrente a adultos e, ao mesmo tempo, é suspensa a revisão curricular do ensino secundário aprovada em 2004. Esta alteração fez com que fosse diminuído o número de alunos mais

velhos que habitualmente ingressavam no ensino complementar (<http://www.anqep.gov.pt>).

Para além destas alterações ocorridas no ensino português do canto, o próprio ensino deste instrumento tem sofrido alterações ao longo dos anos (Callaghan, 1998). Os recursos disponibilizados para o ensino atualmente são diferentes e as exigências e expectativas relativas a uma carreira enquanto cantor de música erudita ocidental foram-se alterando. No caso dos modelos de ensino, verificou-se que o modelo de ensino-aprendizagem baseado no *método de mestre-aprendiz*, que esteve na origem da pedagogia do canto, foi progressivamente substituído pelo modelo *de ação-investigação*, no qual, para além do conhecimento tácito, se aplica o conhecimento explícito e a experimentação, na procura da promoção de uma maior autonomia do aluno (Callaghan, 1998). De seguida, apresenta-se uma breve revisão histórica da evolução do ensino do canto em geral, de forma a proporcionar uma compreensão mais clara das origens das práticas pedagógicas em Portugal.

Poderá dizer-se que o canto a solo tomou a sua forma no final do séc. XVI, com o florescimento de cantores virtuosos dos inúmeros coros que existiam na altura, e com o decrescente interesse pelo canto polifónico. A partir desta altura, começaram-se a escrever as primeiras compilações de canções, com explicações de como estas obras deveriam soar (Pilotti, 2009). Por exemplo, Gulio Caccini (1551-1618), cantor e compositor, publicou um dos primeiros livros de canções em que se pretendia descrever, de forma menos subjetiva, a qualidade tímbrica desejada na interpretação destas canções (Ibid.). A influência de Caccini no canto tornou-se explícita quando os cantores mais famosos da altura se juntaram para formar a *Camerata Fiorentina*. A consequência foi o aparecimento da *Escola Italiana* de canto, hoje conhecida como *The Old Italian School of Singing*, que originou a tão afamada técnica de *Bel Canto*, associada ao estilo *cantabile* das óperas e cantatas venezianas e romanas presentes nos anos 1630 e 1640 (Stark, 2003). Sucederam-se as composições a solo e as explicações de como a voz deveria ser produzida, começando-se a introduzir terminologia como “voz de peito” (*voce di petto*) e “voz de cabeça” (*voce di testa*) (Ibid.). O *Bel Canto* perdurou como forma única de ensino até ao séc. XVIII, com as composições de Mozart. É neste século que o ensino do canto atinge o seu apogeu, com o aparecimento de várias escolas por toda a Itália e de professores que foram ilustres cantores, como os *Castrati* Pierfrancesco Tosi (1647-

1727), Giambattista Mancini (1716-1800) e Niccòlo Porpora (1686-1768), este último professor de Farinelli e Caffarelli (Ibid.).

No século XIX ocorre uma divisão nas correntes de ensino do canto e surgem as escolas de Lamperti e de Garcia. Estas duas escolas distanciavam-se, pelo menos numa primeira fase, não só nos princípios que ensinavam, como também na filosofia desses ensinamentos. Francesco Lamperti (1813-1892), filho de uma afamada cantora de Milão, foi professor no Conservatório de Milão e, mais tarde, criou a sua própria escola de canto, onde formou vários cantores de renome (ex. Emma Albani). O ensino na escola de F. Lamperti baseava-se maioritariamente nos conhecimentos que este adquirira com sua mãe, passados para os seus estudantes e seu filho, Giovanni Battista Lamperti, que continuou o legado de seu pai. Segundo F. Lamperti, o *Bel Canto* não seria uma técnica mas sim um conjunto de conselhos passados de professor para aluno. Compreende-se assim que o método de ensino era o de mestre-aprendiz, onde a acústica e fisiologia do canto não eram abordados:

“the pupil, under careful supervision, will learn what is the true character and the capabilities of his own voice; he will know what music to sing, how to render his singing elegant, and remedy defects of intonation. In this, in my idea, lies the great secret of the art of singing” (Francesco Lamperti, citado em (Stark, 2003): pp. 101).³

Por outro lado, a escola de Garcia, associada ao filho Manuel Garcia II (1805-1906), procurava desenvolver o iniciado pelo seu pai, tendo por máxima a articulação entre teoria e a prática:

“by trying to reduce it to a more theoretical form and by attaching the results to the causes” (Garcia II, citado em (Radomski, 2005): 8).⁴

A escola de Garcia, profundamente baseada na produção vocal informada na anatomia e fisiologia vocais, formou vários professores de canto, que disseminaram os seus métodos de ensino por todo o mundo, como foi o caso de Pauline Garcia Viardot (1821-1910), filha predileta de Garcia. Embora iniciasse a sua carreira musical como pianista, a sua estreia como Desdemona, na ópera de Rossini (1792-1868) *Otello*, em Londres, criou um profundo impacto em quem a ouviu e a sua carreira como cantora e professora de canto floresceu desde então. O método de ensino Garcia, através da sua estudante Anna Schoen Rene, chegou aos Estados Unidos e a sua fama era tal que o próprio Wagner diria aos cantores que trabalhavam as suas óperas:

³ "o aluno, sob atenta supervisão, irá aprender qual a verdadeira característica e quais as capacidades da sua própria voz; ele saberá que música cantar, como entregar o seu canto de forma elegante e remedir-se em questões de afinação. Nisto, na minha opinião, acenta o grande segredo da arte do canto."

⁴ "por tentar reduzir a uma forma mais teórica e articulando os resultados com as causas"

"Go to Viardot and learn how to sing Mozart. You will then be able, without harm to your voice, to sing my operas." (Wagner, citado em (Schoen Rene, 1941)p. 71).⁵

Nesta citação, começa-se a antever a importância de conhecimentos e fisiologia e anatomia nos resultados do processo de ensino-aprendizagem do canto, cada vez mais exigentes, com acompanhamento orquestral de maior intensidade e casas de ópera e de concerto maiores, com capacidade para albergar um público mais vasto (Howard & Angus, 2009).

No século XX, a escola de Garcia persistiu nos Estados Unidos mas assistiu-se a uma viragem no ensino: a fusão das duas escolas. A escola de *Bel Canto* de Lamperti, inicialmente preservada pela Juilliard Graduate School (1920) nas mãos de uma das mais reconhecidas professoras de canto - soprano de coloratura, Marcella Sembrish, aluna de F. Lamperti – fundiu-se com a de Garcia quando esta cantora, por recomendação de Verdi (1813-1901), iniciou aulas com Viardot. As duas escolas (i.e. de Lamperti e de Garcia), que até então eram rivais, começaram a coabitar na pedagogia do canto, como forma de complemento de abordagens: o recurso ao uso de imagens mentais e às explicações, na procura de um mesmo resultado vocal e artístico (Pilotti, 2009).

Já no final do século XX, com uma sociedade cada vez mais visual, a incorporação de técnicas de visualização e análise do som, como é o caso da espectrografia, tornaram-se uma realidade no sistema de ensino-aprendizagem dos Estados Unidos da América (Nair & Nair, 1999). A Europa, ainda que de uma forma mais tímida, também tem vindo a caminhar nesse mesmo sentido, proporcionando formação contínua de professores na utilização da espectrografia e electrolaringografia (i.e. técnica não invasiva de visualização do padrão de vibração das pregas vocais) na sala de aula. Menciona-se o sucesso do Projeto EU LEO II Partnership / Life Long Learning project: "*Integrating Digital Resources and Voice Science into modern European Vocal Pedagogy*", desenvolvido pela Associação Europeia de Professores de Canto (EVTA), da qual a orientadora deste trabalho fez parte integrante enquanto formadora. Como resultado, mais de 300 professores de canto dos 20 países europeus associados receberam formação nesta área (para mais informação, visitar <http://www.evta-online.org/associations.html>).

Desta breve introdução à evolução da pedagogia do canto, pode-se concluir que ao longo dos anos, o tradicional método de ensino do canto, baseado no modelo mestre-aprendiz, tem vindo a ser substituído por um tipo de abordagem mais interdisciplinar,

⁵ "Vão ter com a Viardot e aprendam a cantar Mozart. Depois estarás capaz de. sem magoar a tua voz, de cantar as minhas óperas"

baseada no método de investigação-ação. Compreende-se esta substituição, pois no início da pedagogia do canto não existiam outros recursos que as experiências performativas do cantor-mestre e a transmissão deste conhecimento tácito oralmente, através da imitação e do feedback verbal entre professor-aluno (Lã, (forthcoming 2013))

Atualmente, não só os recursos de ensino-aprendizagem são completamente diferentes, como as exigências na formação de um cantor são outras. Espera-se maior versatilidade na formação de um cantor, em termos de interpretação de repertório (que é mais variado vocalmente e estilisticamente, veja-se o caso de repertório mais contemporâneo) e em termos de expectativas por parte de um público, cada vez mais exigente pelas inúmeras interpretações disponíveis em gravação, de um repertório que antes não estava acessível desta forma (Callaghan, 1998).

Naturalmente, as expectativas relativas às competências necessárias a um professor de canto também são diferentes (Lã, 2013). Antes de um professor poder alterar os comportamentos vocais de um seu aluno, é necessário que o professor faça um diagnóstico do que está certo e do que está errado em determinado comportamento, de forma a encontrar estratégias que eficientemente possam corrigir erros e enfatizar comportamentos positivos. Isto só será possível com uma prática extensiva da relação entre emissão sonora e os princípios fisiológicos e acústicos que lhe são inerentes (Ibid.).

Atualmente, espera-se que um professor de canto possua um excelente ouvido e conhecimentos a nível da anatomia, fisiologia e acústica da produção vocal que possam traduzir os comportamentos neuromusculares do aluno, refletidos na qualidade do som que emite, em retorno objetivo que guie o aluno na obtenção de comportamentos eficientes e automáticos. Através desta automatização, a técnica servirá o propósito do objetivo final das aulas de canto: a obtenção do resultado artístico desejado (Miller, 1996). Esta ideia corrobora os resultados obtidos num estudo realizado na Austrália sobre as competências e atributos que um estudante de canto espera encontrar num professor: (i) ser observador, interpretando e compreendendo as particularidades inerentes à emissão vocal; (ii) ter um ouvido analítico que lhe permita decompor a complexidade inerente ao canto; (iii) proporcionar orientação informada, que permita corrigir comportamentos vocais menos eficientes em termos de qualidade, intensidade e saúde vocais; (iv) utilizar uma série de ferramentas pedagógicas atualizadas e que tornem o ensino do canto não entediante; (v) e o perfil de personalidade encorajadora que pretende educar pela discussão e partilha de informação em vez de intimidação e abuso de poder (Harrison, 2003).

1.3. OBJETIVOS

Em face do acima exposto, pretende-se com este estudo compreender os pressupostos que levam à aceitação de programas curriculares de ensino de canto cuja base é a execução de determinado repertório. Pretende-se compreender de que forma esta abordagem poderá constituir, ou não, uma mais-valia para o ensino deste instrumento e quais os parâmetros que são utilizados pelos docentes nas suas escolhas, mais especificamente no que diz respeito à definição de competências a adquirir por parte dos alunos.

São diversas as listas de repertório elaboradas por vários pedagogos estrangeiros atualmente em vigor nos conservatórios europeus e americanos. Em alguns casos, são dadas algumas indicações sobre nível de dificuldade desse repertório e formas de o estudar (ex. Kagen, 1950). Veja-se a lista elaborada por Sergius Kagen (1909-1964) ou Berton Coffin (1910-1987), por exemplo. Estes pedagogos destacam-se não só pela tentativa de sistematização do repertório de canto disponível, como também como estratégias muito específicas de ensino. Kagen, pianista e *vocal coach* na Juilliard School, Nova Iorque, aborda nos anos 50 questões da necessidade de adequação de repertório às características e competências vocais do aluno. Nesta obra, chega a fazer recomendações sobre diferentes formas de abordar repertório e quais os parâmetros a ter em conta, nomeadamente extensão vocal, maturidade vocal, competências vocais já adquiridas, classificação vocal, imagem física e personalidade (Kagen, 1950). Coffin, professor de canto na Universidade do Colorado, foi pioneiro na criação de uma estratégia de ensino de técnica vocal apoiada nos conhecimentos acústicos sobre o instrumento vocal. O seu sistema de modificação de vogais, que deu origem à *Vowel Chart of Berton Coffin*, procurava uma uniformização do instrumento vocal através da equalização das vogais ao longo de toda a extensão vocal (B Coffin, 1960). O objetivo, aos olhos das recentes teorias de interação não linear entre fonte e filtro (I. Titze, 2009) seria o de evitar interações negativas entre F1 e F2 e a frequência de fonação (F0) que causariam instabilidades na vibração das pregas vocais, muitas vezes traduzidas em quebras de registo e afinação não cuidada (Ibid). Na sua obra de sistematização de repertório, Coffin organiza a sua lista em função do tipo de repertório (i.e. Oratoria, Opera, Lied, Melodie, Songs) e em função da classificação vocal do cantor (B. Coffin & Singer, 1960). A obra não é exaustiva e em termos de repertório mais contemporâneo não se encontra atualizada, mas constitui uma boa fonte de inspiração para as imensas possibilidades existentes, sendo por isso uma obra de referência nos Estados Unidos (ex. serve de guia ao curso de canto na New York University, segundo esclarecimentos

prestados por um professor dessa instituição, Prof. Brian P. Gill). Também é útil referir a ferramenta disponível on-line Petrucci Library no site ISMLP com obras dos diversos compositores do universo da música ocidental mas sem qualquer tipo de lista orientada. Em Portugal, desconhece-se literatura disponível na Língua Portuguesa sobre sistematização de repertório de canto, mesmo no que diz respeito à música composta por autores portugueses. Toda as obras com referências de repertório de obras portuguesas estão ordenadas por ordem cronológica ou somente por tipo de voz, como é o caso da obra de Fernando Lopes-Graça (<http://mmp.cmcascais.pt/museumusica/flg/obramusical/requisicao.htm>). Existe também um artigo da autoria de José Bettencourt da Câmara dedicado à obra de Francisco de Lacerda (1869-1934) denominada por Cancioneiro Musical Português (6 fascículos de canções para canto e piano) e de Lopes-Graça para canto e piano, mas omite qualquer tipo de informação sobre o grau de dificuldade da mesma. Talvez a única obra que contém repertório para canto e piano com informações sobre extensão vocal, interpretação do texto, intérpretes e sua duração seja a obra Luís de Freitas Branco (Delgado, Telles, & Bettencourt, 2006), que apresenta a sua biografia e todas as suas obras compostas. Na obra para canto e piano, encontramos referências sobre o tipo de voz e especificidades na interpretação, comentários acerca da composição e consequente impacto na performance.

Tendo em conta que o uso da voz como instrumento artístico é uma atividade extremamente complexa e idiossincrática, torna-se necessário não ter apenas acesso a uma sistematização de várias possibilidades, mas o de compreender as diferentes razões de escolha de repertório, contextualizando-as cultural e socialmente (G. Welch, 1994). Contrariamente ao que acontece com um outro instrumentista, em que no caso de dano no instrumento com a prática, este é substituível; no canto, a substituição dos diferentes elementos que constituem o instrumento vocal (sistemas respiratório, vibratório, ressoador e articulatório) é impossível. A salientar ainda que a prática vocal influi diretamente na moldagem do instrumento, ou seja, com a prática deliberada de determinadas tarefas e repertório vocal o aluno vai construindo o seu instrumento. Fatores como escrita melódica, andamento, densidade harmónica e texto poderão constituir fatores decisivos na adequação do repertório às idiossincrasias do aluno (Ralston, 1999). O professor de canto deverá reconhecer as especificidades particulares de cada aluno, não só nas abordagens metodológicas de ensino, assim como na escolha de ferramentas e estratégias mais adequadas. O repertório é sem dúvida a matriz artística, mas também a rampa de construção do veículo que permitirá a exploração

artística dessa matriz, i.e. a voz (Miller, 1996). A manutenção de capacidades artísticas vocais durante vários anos é essencial ao cantor, pelo que a escolha de repertório adequado se torna uma mais-valia na concretização deste desejo. Exemplos como os de Magda Olivero, que completou 103 anos no ano de 2013 e que, segundo a publicação *artsjournal.com*, a sua última performance terá sido em 1981, com cerca de 71 anos de idade, interpretando *La voix humaine* de Poulenc, constituem uma referência para os jovens cantores e professores (<http://www.artsjournal.com/slippeddisc/2012/03/magda-olivero-is-alive-and-well-and102-today.html>). Juntam-se a estes casos os de Christa Ludwig, que se retirou dos palcos aos 66 anos de idade e Alfredo Kraus, que com 64 anos ainda cantava. A escolha do repertório que interpretava era específico às suas capacidades vocais da altura, como é o caso do papel do Duque de Mântua na ópera *Rigoletto* de Verdi (<http://www.theartsdesk.com/features/fourth-tenor-alfredo-kraus>). Ainda de referir o caso do barítono Juan Pons, que ainda se encontra em plena atividade aos 67 anos de idade (www.operabase.com, julho 2012).

1.4. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Pretende-se com este trabalho responder às seguintes questões: (1) quais as abordagens atualmente em vigor no ensino do canto Português, no que diz respeito à forma como o repertório é selecionado?; (2) existe algum padrão na criação das listas repertório que constituem os programas curriculares das diferentes instituições de ensino secundário onde a disciplina de canto é lecionada? (3) como compreendem os professores de canto os atuais currículos de ensino e os articulam às suas práticas pedagógicas?

1.5. ESTRUTURA DA TESE

Este projeto educativo apresenta quatro componentes principais: (i) análise crítica dos estudos científicos que se têm debruçado sobre as questões relacionadas com a seleção de repertório; (ii) uma secção referente às perspetivas dos professores de canto sobre abordagens usadas na escolha do repertório e sobre a adequação dos atuais currículos nacionais de ensino do canto; (iii) análise comparativa dos currículos nacionais e estrangeiros (nomeadamente ingleses); e finalmente (iv) far-se-á a sugestão de uma ferramenta de aferição do grau de dificuldade de repertório, baseada na atualização de uma proposta já apresentada (Ralston,1999), para facilitar e melhorar o processo de

seleção de repertório, tendo em conta a sua potencial articulação com as competências a adquirir pelos alunos. Esta última secção inclui ainda uma proposta de alteração dos programas curriculares atualmente em vigência, com base na reflexão oriunda da triangulação dos resultados das entrevistas e dos da comparação dos programas currículos portugueses e estrangeiros.

De seguida, apresenta-se o capítulo 2 desta tese, que concerne a revisão da bibliografia dentro da temática de investigação em questão, i.e. formas de seleção de repertório.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO

2.CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1.INTRODUÇÃO

Este Projeto Educativo possui quatro vertentes principais: (i) uma reflexão crítica sobre o paradigma do ensino de canto em Portugal, no que diz respeito à seleção de repertório na hierarquia de necessidades específicas deste ensino; (ii) perceções dos professores de canto do ensino oficial português sobre os parâmetros que utilizam para a seleção de repertório, já que o mesmo constitui a linha de construção dos programas atuais em vigor; (iii) uma análise dos programas curriculares dos conservatórios de música oficiais portugueses que se encontram em vigor e a sua comparação com um exemplo europeu, o ensino do canto em Inglaterra, complementado com uma entrevista com uma Professora de Canto da Universidade de Hamburgo, Alemanha e ex-presidente da Associação Europeia de Professores de Canto (EVTA); e (iv) uma reflexão sobre possibilidades de alteração aos planos curriculares em vigor, tendo por base a articulação entre repertório a executar e competências associadas. Estes quatro eixos de investigação constituíram a base de ponderação sobre a necessidade ou não de criação e implementação de uma ferramenta de aferição de escolha de repertório universal no ensino do canto português.

Deste modo, a seguinte seção concerne uma reflexão crítica sobre o paradigma do ensino do canto em Portugal, realizada com base na revisão da literatura existente sobre diretrizes para a seleção de repertório, já que é durante os anos de aprendizagem que ambos aluno e professor se deparam com estas questões. Este enquadramento pedagógico será realizado numa perspetiva comparativa ao ensino do canto noutras instituições pares, tendo em conta os parâmetros que têm sido descritos na literatura como mais relevantes a uma seleção informada de repertório. As questões de comparação entre programas curriculares em Portugal e no Estrangeiro serão abordadas no próximo capítulo.

2.2. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO

"(...) *It is the job of the teacher to identify which sounds are most favourable and to improve those that are not.*" (R. Miller, 1996, pp. 6)⁶

De algum modo, pode-se depreender desta citação um dos aspetos que se foi alterando no ensino do canto ao longo dos últimos anos: a centralização do ensino não no professor mas no aluno, na medida em que não é sobrevalorizado o modelo e exemplificação do professor como estratégia de ensino, mas se procuram identificar estratégias que permitam a modificação de comportamentos, estimulando a autonomia do aluno (Lennon&Reid, 2012). Este foi um dos resultados do projeto europeu levado a cabo pela *European Association of Conservatoires (AEC)*, '*Polifonia*' project on instrumental vocal teacher education (www.polifonia-tn.oeg) entre 2007 e 2010, revisto também na seguinte citação, onde claramente os autores defendem a ideia de que o professor deve-se munir de diferentes formas de orientação do aluno na obtenção do objeto musical pretendido:

"Teaching is not telling. A teacher's role is not to merely broadcast information that students may or may not receive. The quality of teaching is defined by the learning that takes place, in other words, by its output" (Lehmann, Sloboda & Wooly, 2007: 193)⁷

Entre outros resultados deste projeto, que procurou investigar as formas e as estratégias de ensino de instrumento/canto em instituições do ensino superior e conservatórios de música em mais de 65 países europeus, destacam-se: (i) a procura de estratégias que conduzam o aluno a práticas autorreguladas de estudo e de autoavaliação, o que vem na sequência da estimulação de independência no aluno; (ii) um enfoque mais no processo de criação e não apenas no produto final artístico. Assim, os próprios conteúdos de ensino encontram-se em modificação, ao tentar aplicar estratégias que visam a identificação de problemas, discussão de possíveis estratégias, abertura ao debate de significado artístico para o músico; e (iii) uma formação holística do intérprete, procurando estimular a interdisciplinaridade na abordagem do gesto e comunicação musical, nomeadamente entre diferentes correntes históricas, enquadramento musical da obra, domínio técnico do instrumento, fundamentado no conhecimento tácito e explícito (Ibid.). Resumindo, os atributos de um professor de

⁶ "É obrigação do professor identificar quais os sons mais favoráveis e aperfeiçoar aqueles que não o são."

⁷ Ensinar não é só dizer. O papel do professor não é só meramente transmitir informação que os estudantes podem ou não receber. A qualidade do ensino é definida pelo ensino que tem lugar, por outras palavras, pela sua aplicação."

instrumento/ voz exigem competências que outrora não seriam tão valorizadas. A mudança deste paradigma poderá estar relacionado com o facto de que a separação entre músico intérprete, o performer, e o professor de música não seria tão clara como atualmente parece ser. Apesar de poderem existir conflitos de identidade entre “o performer” ou “o professor”, visto que é característica comum a todos os músicos uma forte identidade musical, o facto é que a carreira de professor de instrumento/voz é cada vez mais comum (Welch, 2011). Assim sendo, compreende-se que as exigências do ensino encontram-se em transformação, até porque as mesmas serão diferentes entre os músicos que gostariam de seguir uma carreira solista, ou os músicos que sentem vocação para o ensino e a investigação (Ibid.). De uma forma bastante generalista, durante décadas formaram-se performers mas não se pensou em formar professores de instrumento/ voz (Lennon&Reid, 2012). Deste modo, as competências que um aluno procuraria num professor de canto seriam competências performativas e não de comunicação e transferência de conhecimento tácito e explícito. Assim se compreende que o modelo de ensino dessa altura seria um modelo de mestre-aprendiz, dependente do professor e das suas experiências. Tendo em conta os resultados do projeto ‘Polifonia’, poder-se-á afirmar que estamos a assistir a uma alteração neste padrão de modelo. Veja-se por exemplo o caso da Universidade de Aveiro, que ao criar o curso de música via ensino, foi uma instituição pioneira a nível nacional no ensino do instrumento/ canto. O curso de música na respetiva universidade surgiu no ano letivo de 1990-1991, (<http://www.dre.pt/pdf1s/1989/12/28500/53995402.pdf>), já com o ensino superior a vigorar em moldes universitários e politécnicos desde 1983.

A procura de uma visão mais holística do músico e de outras estratégias de ensino por parte do professor, para além do modelo (como sendo a aprendizagem com os pares), é também descrito nos resultados deste projeto. Entre os exemplos de aprendizagem com os pares, sobretudo com a sua avaliação crítica, podemos destacar o caso do “*The Singer Studio*”, criado por Håkan Hagegård, na Suécia. Neste espaço educativo, os cantores podem aperfeiçoar as suas técnicas performativas através do feedback dos seus colegas sobre as ideias artísticas que lhe foram transmitidas. Deste modo, o cantor terá a noção se a intenção da mensagem artística foi suficientemente clara e que aspetos deverá melhorar ou até refletir.

“During The Singers Studio, the members test their material before fellow members and a moderator, who may discuss the experience of the presentation as well as further possibilities in the performance. The artist decides with which aspects she/he would like to experiment, and members have an opportunity to comment on their experience of the presentation. As an audience member you have the opportunity to witness the work, but cannot participate actively. We welcome students at schools to attend as audience members in The Singers Studio. Since the creative process has many common points of interest, an audience member can still benefit greatly from a visit to The Singers Studio.”⁸ (<http://www.singersstudio.se/in-english.html>)

O processo de ensino-aprendizagem, de forma geral, constitui-se de um processo dinâmico que depende da integração de fatores diversos, sendo um processo que depende não só das capacidades do educador, como também de características individuais do aluno, como por exemplo, idade, sexo, experiências passadas, ambiente sociocultural e familiar, capacidades vocais e cognitivas (G. F. Welch, 1994). Assim sendo, compreende-se que o ensino do canto deverá ser individualizado, adequado às características do aluno. Haverá pois uma necessidade de adequar as ferramentas ao aluno em questão, pelo que o professor deverá ter conhecimento de diversas formas de feedback e estratégias de ensino. A escolha de repertório é uma delas. Além de permitir a evolução vocal do aluno, ao exigir a aquisição de determinadas competências (ex. execução rápida de notas), tem também um outro lado pedagógico muito importante: o de promover o desenvolvimento de motivação intrínseca (Reid, 1997, (Burwell, 2003)). A seleção de repertório é uma das incumbências mais importantes ao professor de música pois tem ainda o outro lado: quando as opções não são as mais corretas, poderá ser limitativo para a aquisição de competência. Por exemplo, existem alunos que não são capazes de realizar transferência de conhecimentos de uma peça para a outra (Byo, 2002). Nestes casos, os professores deverão escolher repertório com graus de dificuldade crescente, em que as competências, ao estarem interligadas de um repertório para o outro, possam ser acrescidas e generalizadas, conduzindo o aluno na tomada de decisões aquando da compreensão dos padrões que se repetem em diferentes repertórios. Assim, o aluno estará mais apto a fazer um estudo mental da partitura que o leve a fazer transferência de conhecimentos anteriormente adquiridos (Ibid.). Através da aprendizagem de repertório, desenvolvem-se competências a nível do desempenho

⁸ "Durante o Singers studio, os membros podem testar o material antes dos membros e moderador, que podem discutir as formas de apresentação e outras possibilidades em performance. O artista decide quais os aspetos que gostaria de experimentar e os membros têm hipótese de os comentar. Como um membro do público, pode-se testemunhar mas não participar ativamente. Nós recebemos estudantes de escolas como público no Singers Studio. Como o processo criativo tem muitos pontos de interesse, um espectador pode beneficiar muito da visita ao Singers Studio."

prático de um instrumento, mas também conhecimentos que devem ser integrados com outras disciplinas, como a de história da música e teoria musical, que facilitam a formação de “um músico completo”. As competências de memorização auditiva e improvisação também podem ser desenvolvidas com a prática de diferentes tipos de repertório (Ibid.).

Tendo em conta a importância do repertório na hierarquia de especificidades no ensino do canto/ instrumento, não é de estranhar que os programas curriculares estejam centralizados na realização de diferentes peças ao longo dos anos que constituem o curso de canto. Contudo, os pedagogos devem-se questionar se o impacto deste repertório seria o mesmo tendo diretrizes específicas no que diz respeito às competências que se pretendem alcançar. No antigo Curso Complementar, agora denominado Curso Secundário de Música dos Conservatórios Nacionais, estas diretrizes estão ausentes. Por exemplo, no Conservatório do Porto, o repertório é entregue trimestralmente ao aluno, sendo a escolha deste da total responsabilidade do Professor. Se por um lado esta total liberdade na escolha de repertório permite responder às idiossincrasias características de um ensino tão individualizado (como é o caso do canto), por outro lado, a falta de sistematização do mesmo e da não existência de uma ferramenta de aferição do seu grau de dificuldade, podem conduzir a situações de repetição de repertório que, por sua vez, conduzem a um conhecimento limitado das possibilidades existentes. Desta forma, a individualidade salutar primada por um ensino individualizado acaba por ser desaproveitada.

Da forma como os programas curriculares nos conservatórios se encontram organizados, depreende-se que a quantidade é tida como primordial em termos de objetivos de obrigatoriedade comparativamente à qualidade da escolha, já que são omitidos os objetivos técnicos e interpretativos tidos para cada grau do curso. Na necessidade de uma reflexão informada sobre as opções que levam estes programas curriculares a continuarem em vigor, a seguinte secção apresenta estudos prévios dedicados à compreensão das complexidades inerentes à seleção de repertório.

2.3. ENQUADRAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Neste projeto educativo foram várias as fontes bibliográficas pesquisadas, começando por direcionar a pesquisa para a literatura dedicada exclusivamente à discussão de repertório de canto e respetivo grau de dificuldade, seguida de uma pesquisa mais alargada a outros parâmetros igualmente importantes para a sua seleção. Esta secção concerne a forma como esta pesquisa foi elaborada e os seus resultados.

2.3.1. Métodos de pesquisa

A pesquisa bibliográfica utilizada neste projeto fez uso de palavras-chave colocadas em i) motores de pesquisa e em ii) bases de dados. As palavras-chave foram: “singer’s repertoire”; “singing repertoire”; “young opera students”; “choosing repertoire for singers”; “singing”, “importance of repertoire in singing education”, “vocal pedagogy”, “singing curricula”, “voice classification” e “teaching singing”. Estas foram utilizadas tendo por base a leitura de livros de pedagogia de grandes pedagogos do canto do séc. XX, altura em que a pedagogia do canto começou a surgir como um domínio do conhecimento *per se*, como sendo William Vennard (1909-1971), Berton Coffin (1910-1987), Barbara Doscher (1926-1994), Richard Miller (1926-2009).

Os motores de pesquisa onde estas palavras-chave foram introduzidas foram Google, por ser mais generalista e Google Scholar, ou Google Académico, por sistematizar informação considerada de índole académica. As bases de dados pesquisadas foram a *Eric*, escolhida por sistematizar artigos publicados fundamentalmente na área de educação e a *Scopus*, selecionada por ser a maior base de dados interdisciplinar que engloba maior numérico de artigos científicos na área das ciências sociais e humanas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa foram os seguintes: iniciou-se a pesquisa colocando as palavras-chave em Inglês no motor de procura Google e, seguidamente, no Google Scholar. O mesmo procedimento foi realizado para as bases de dados *Eric* e *Scopus*, pesquisada através da biblioteca da Universidade de Aveiro (UA). Estes procedimentos foram repetidos com as palavras-chave em Português. Todos os resultados foram colocados registados numa folha Excel, de forma a assegurar que esta pesquisa estaria completa após se ter atingido uma saturação teórica (isto é, quando se esgotaram todas as combinações possíveis de palavras-chave e não se encontram artigos diferentes dos já encontrados).

Após esta fase de pesquisa, procedeu-se à seleção de bibliografia resultante, em forma de artigos publicados em revistas e livros. Os critérios de inclusão utilizados para esta seleção foram: (i) abordagem à voz solista; (ii) aferição do grau de dificuldade de repertório; (iii) aspetos relacionados com a escolha de repertório (incluindo os programas curriculares vigentes em diferentes escolas); e (iv) sistematização de repertório de canto. Criou-se uma nova folha de Excel com os resultados selecionados, e procedeu-se à procura da bibliografia para a qual existia apenas um resumo. No caso de artigos científicos, utilizou-se o recurso do catálogo on-line da UA para revistas científicas; no caso de livros, procurou-se no catálogo on-line da UA para livros bem como outras bibliotecas de ensino superior em Portugal, utilizando a ferramenta *Colcat*, disponibilizada pela biblioteca da UA. Outros recursos utilizados foram o Google Books e websites internacionais de venda de livros, como por exemplo www.amazon.com. Os resultados encontrados são seguidamente apresentados.

2.3.2. Resultados

Entre os livros encontrados na pesquisa realizada nos motores de busca acima referidos, destacam-se as seguintes obras, apresentadas de acordo com uma ordem cronológica (ver Tabela 1), referidas como obras de carácter generalista no que concerne à orientação da escolha de repertório, já que maioritariamente se focam nas diferentes tipologias vocais, isto é, nos diferentes tipos de vozes. Desta forma se constata que um dos parâmetros mais utilizados para a escolha de repertório, pode-se mesmo afirmar um parâmetro inseparável na escolha de repertório, é a classificação vocal do cantor a quem se destina esse mesmo repertório.

Tabela 1. Resumo das principais obras publicadas em formato de livro que abordam questões relacionadas com a escolha de repertório.

| Referência | Fonte | Resumo dos conteúdos |
|----------------------------|--|---|
| Kagen (1950) | Livro: <i>On studying singing</i> | Relata as seguintes temáticas: ouvido musical e voz natural, estudo sobre conteúdos da música vocal, técnica vocal, ensino do canto e o estudante de canto, estudo de repertório, o profissional incompetente e o amador competente e sobre o processo específico de aprendizagem de obras através do ritmo, afinação e tradução dos textos |
| (B. Coffin & Singer, 1960) | The Singer's Repertoire | Lista de repertório, elaborada para os nove tipos de voz mais comuns, segundo o autor: soprano de coloratura, soprano lírico, soprano dramático, meio-soprano, contralto, tenor lírico e tenor dramático, barítono e baixo |
| (Espina, 1977) | Repertoire for the solo voice | Lista de repertório para voz solista, com obras editadas a partir do séc. XIII até à data |
| (Miller, 1993) | Google Books: <i>Training Tenor Voices</i> | Obra dedicada ao estudo da voz de tenor, incluindo subclassificações, anatomia e fisiologia com o intuito de encontrar estratégias que possam contribuir para um ensino otimizado. Questões relacionadas com respiração, modificação de vogais, diferentes estratégias de ressonância, desenvolvimento de agilidade, aprendizagem de manutenção da tessitura aguda, problemas frequentes nas vozes de tenores, repertório indicado e a evitar também foram abordadas. |
| (Doscher, 1988) | Google Books: <i>The functional unity of the singing voice</i> | Descrição anatómica e fisiológica da respiração e fonação e examinação das leis acústicas necessárias para uma compreensão sobre ressonância e classificação dos registos vocais. Este livro constitui um exemplo de apoio à parte teórica da pedagogia do canto. |
| (Lehmann, 1924, 1993) | Livro próprio | Autobiografia que explora anatomia e fisiologia da voz, conselhos práticos sobre exercícios, repertório, indisposições físicas, articulação, dicção, sensações físicas ao cantar, postura no estudo e em performance e como se deve gerir a interpretação do repertório conforme o amadurecimento vocal ao longo dos anos. |

Tabela 1. Resumo das principais obras publicadas em formato de livro que abordam questões relacionadas com a escolha de repertório (continuação).

| Referência | Fonte | Resumo dos conteúdos |
|------------------------------------|--|--|
| (Miller, 1996) | <i>On the Art of Singing</i> | Obra dedicada à componente técnica e artística com abordagens sobre controlo respiratório e equilíbrio de ressonâncias, especificidades sobre comunicação e interpretação, aconselhamento na preparação de carreira e sua continuidade, indicações sobre trabalho vocal diário, passos para a manutenção da saúde vocal, princípios para um ensino de sucesso, uso de laboratório de artes vocais e postura positiva em master-classes |
| (Miller, 2000) | Google Books: <i>Training Sopranos Voices</i> | Inclui aprendizagem e estudo, classificação de diferentes tipos de soprano, mezzo e contralto e repertório mais indicado a cada subcategoria. Explora ainda questões sobre o treino específico a cada uma destas subclassificações, ocorrências físicas e exercícios para equalização de registos |
| (Miller, 2004) | Amazon books: <i>Solutions for Singers: tools for performers and teachers</i> | Inclui capítulos dedicados à respiração, postura, fisiologia do canto, performance, ressonâncias, vibrato, registos e saúde vocal. Possibilita igualmente o acesso a uma lista de repertório para jovens estudantes em início de aprendizagem. |
| (Doscher & Nix, 2002) | Google books: <i>From studio to stage</i> | Critérios específicos sobre seleção de repertório com lista de repertório associada com seguintes itens de avaliação: língua, extensão, tessitura, andamento, nível de dificuldade, tipo de voz, sinopse do texto. Inclui repertório referido inglês de câmara, canções tradicionais e espirituais, canção italiana de câmara, canção alemã, canção francesa, teatro musical (seleção de obras), seleção de árias de ópera, árias de cantatas e oratórias, canções russas, espanholas e canções com orquestra. |
| (Kloiber, Konold, & Maschka, 2002) | Google Books <i>Handuch der Oper</i> | Esta obra oferece uma visão sobre o repertório estabelecido nos teatros europeus. Ordenado por compositor, enredo, cenas e duração, solistas, vozes e orquestração, processo de composição e performances históricas. Ainda em anexo existe informação sobre escolha de elenco, referências literárias e um índice composto por título, compositor e libretista. |

Tabela 1. Resumo das principais obras publicadas em formato de livro que abordam questões relacionadas com a escolha de repertório (continuação).

| Referência | Fonte | Resumo dos conteúdos |
|----------------------------|---|--|
| (Boytim & Bernstein, 2003) | Referido em Tese de Latta (2012): <i>The Private Voice Studio Handbook: A Practical Guide to All Aspects of Teaching</i> | Criação de um estúdio de aulas privado, equipamento e espaço adequado, recrutamento e aceitação de alunos, ideias para o primeiro contacto com o aluno, políticas de trabalho no próprio espaço de ação, ética e diretrizes, leitura musical, planificação de aulas, procedimentos práticos sobre a escolha de repertório de acordo com as capacidades dos alunos, como seja em repertório sacro mais apresentado. Uma ferramenta útil para colegas de profissão e departamento de voz em universidades. |
| (Fleming, 2005) | Livro próprio The inner voice: the making of a singer | Autobiografia da soprano Renée Fleming, focada essencialmente nas diferentes fases do seu desenvolvimento artístico, desde os primeiros anos de educação, incluindo os mentores e desafios da própria profissão de cantor, a discussões sobre identidade performativa, situação do mercado profissional, longevidade de carreira, imagem, personagens e bastidores. Conselhos também são dados no que diz respeito a opções de escolha de repertório. |
| (Miller, 2008) | Google Books: <i>Securing baritones, Bass-Baritones and Basses</i> | Determinação de cada tipo de voz , uso da voz falada e suas inflexões, extensão vocal, transição da voz falada para voz cantada, equilíbrio respiratório, definição de vogais e suas alterações na emissão vocal, equalização, voz média e <i>zona di passaggio</i> , agilidade vocal, considerações sobre ressonâncias, posição da laringe, usos pedagógicos da laringe e estabilização, fenómeno do vibrato numa voz de elite, segurança técnica através do corpo, desenvolvimento de timbre individual, controlo sonoro através de <i>mezza di voce</i> , problemas vocais frequentes nestes tipos de voz, contributos para uma boa performance, com sugestões de repertório para audições e apêndices referentes a exemplos de bons cantores e de como um bom professor deve atuar na pedagogia vocal. |
| (Legge, 2001) | Google Books: The Art of Auditioning | Conjunto de arias de opera por subclassificação vocal, em que a extensão vocal, intensidade e timbre esperados para cada repertório são apresentados. |

Tabela 1. Resumo das principais obras publicadas em formato de livro que abordam questões relacionadas com a escolha de repertório (conclusão).

| Referência | Fonte | Resumo dos conteúdos |
|-------------------|---|--|
| (Shepard, 2011) | Livro próprio What a Fach?! | Guia de orientação para quem realiza audições na Alemanha, Áustria e Suíça e todas as idiossincrasias inerentes a estes países na área do canto para os jovens cantores que pretendem fazer um percurso artístico em países com mais saídas profissionais. Estão espelhadas situações de confronto com a realidade musical estrangeira e os princípios de categorização vocal sobretudo alemães que caracterizam cada tipo de voz. Informações sobre repertório adequado a audicionar de modo a criar uma correta avaliação do seu tipo de voz chamado " <i>Fach</i> " e quais as consequências após a aceitação para trabalho, condições previstas nos contractos |
| (Reverter, 2011) | Livro próprio Alfredo Kraus- Una concépcion del canto | Reflexões sobre o percurso pessoal e artístico do cantor, com descrições específicas de momentos de escolha de repertório e de longevidade vocal e recusa de papéis em determinadas óperas |
| Lopes (2011) | Livro próprio A voz, a fala e o canto | Descrições do mecanismo anatómico e fisiológico do instrumento mas sobretudo sobre questões de fonética das diversas línguas e aquisição de ferramentas para otimização da produção vocal falada e cantada e conselhos acerca dos cuidados vocais, acerca das atitudes e metas a atingir ao nível da preparação musical, da inteligibilidade do texto cantado, do estudo planificado, da postura, da memorização do repertório e toda a componente psicológica relacionada com a performance. |

Pretende-se de seguida abordar as que mais constituem críticas ao desenvolvimento da temática deste projeto educativo, procurando seguir uma ordem cronológica.

Começando pelo livro de Berton Coffin (1910-1987), este apresenta-se como uma ferramenta didática única para cantores e professores de canto, no sentido que constitui uma das poucas tentativas existentes de sistematização de repertório de vários períodos da história da música para cantores com diferentes classificações e subclassificações vocais (B. Coffin & Singer, 1960). No entanto, esta obra carece da caracterização de dificuldades inerentes a cada obra, bem como a aferição dos níveis de desenvolvimento vocal a que se poderão destinar. A obra é de facto extensa e rica em opções, mas não

aprofunda questões que poderiam guiar o professor de canto nas suas escolhas. No entanto, o autor aponta uma razão para esta falta de aferição do repertório de acordo com o desenvolvimento vocal: a escolha de repertório deve servir o cantor em diferentes estádios de desenvolvimento vocal (Ibid).

*"The Singer's Repertoire is an effort to aid all singers and teachers of singing in their repertoire problems. The singer at no stage in his career is free from this problem. In the beginning he has to select the suitable songs for vocal powers and development. As he becomes a successful amateur singer he secures various engagements which are always presenting new song needs. Should he become a professional singer the needs will be multiplied many times with a changing repertoire required season after season. Should he become a teacher of singing or a vocal coach he will have hundreds of potential singers, each one with different needs. Therefore, no matter with what phase of vocal work one is concerned the repertoire problem is always present and one is always changing, always being added to."*⁹(B.Coffin, 1956:1)

Ou seja, o cantor em qualquer momento do seu percurso não está livre de passar por desafios vocais que o fazem optar por rever repertório que poderá ter usado, por exemplo, no início do seu estudo. É natural que as obras que são escolhidas numa fase inicial do seu desenvolvimento vocal permitam efetivamente proporcionar um desenvolvimento harmonioso dos diferentes sistemas que constituem a voz. Há medida que o instrumento se vai modificando, ganhando flexibilidade e resistência, consistência e uniformidade tímbrica e sonoridade, o cantor poderá optar por repertório que, pelo tipo de escrita ou de massa sonora do acompanhamento musical, possam enaltecer determinadas características vocais e interpretativas que lhe garantam um determinado papel de ópera e/ou o início de uma carreira musical mais direcionado para um determinado tipo de repertório. Deve-se ainda fazer referência à sua obra *Historical Vocal Pedagogy Classics* (B. Coffin, 1989), onde são explanadas as grandes questões do ensino da pedagogia vocal sobre métodos de canto, observações sobre ornamentos, relação entre respiração e ressonância e articulação para repertório para recital, oratória e ópera.

As obras de Richard Miller (1996, 2000, 2008) são importantes contributos para a forma como os professores e os alunos devem encarar o ensino do canto com maior maleabilidade e mentalidade aberta, como é nomeado no capítulo de "Opens Windows"

⁹ "The Singer's Repertoire" é um esforço para ajudar todos os cantores e professores de canto nos seus problemas com repertório. Em nenhum estado da sua carreira o canto está livre disso. No início tem de escolher obras para resistência vocal e desenvolvimento. À medida que se vai tornando num profissional amador, ele assegura vários compromissos que necessitam de várias novas obras. Tornando-se ele cantor um profissional as exigências serão multiplicadas muitas vezes e repertório alterado temporada após temporada. Tornando-se ele num professor de canto ou num "vocal coach", terá centenas de potenciais cantores, cada um com as suas necessidades. Desta feita, não importa a fase de trabalho vocal em que se encontra, o problema do repertório está sempre presente e sempre alterado, sempre sendo acrescentado."

(Miller, 1996: p. 88). Em Pedagogia Vocal, devem ser incentivados comportamentos que conduzam à procura de soluções e ao estabelecimento de uma partilha entre docentes. Desta forma, as suas experiências poderão ser cada vez mais divulgadas e discutidas, evitando o isolamento em cada sala de aula ou estúdio privado. O futuro do ensino do canto deverá ser encarado como algo que deve ser partilhado de gerações em gerações e não ficar encerrado em cada mente de quem ensina. Muitas vezes, existem professores que não desejam dar a conhecer a sua forma de ensinar sob pena de verem ameaçados os conceitos que transmitem pela sua fragilidade científica em que se baseiam (Miller, 1996). Este medo só poderá conduzir ao obscurantismo que não tem espaço num processo de ensino-aprendizagem como o da música.

"(...)we need to open outward every window that will permit new information to sweep in and that will allow each of us to offer information from our own performance and teaching experiences, and to learn from those of others. (...) We may need to reexamine old concepts and consider new ideas that drift in from the open windows."
(R. Miller, 1996: p. 89)¹⁰

Outras obras foram encontradas, sendo estas mais especializadas em estilos específicos do canto dito erudito, nomeadamente canção alemã (*lied*), canção francesa (*melodie*), canção italiana, oratória, e ópera italiana, francesa e alemã. Nestas obras (ver Tabela 2), são dadas indicações sobre fonética e pronúncia correta do texto.

¹⁰ Precisamos de abrir para fora janelas que permitirão nova informação a invadir e que permitirá a cada um de nós informação sobre as nossas performances e experiências de ensino e aprender sobre elas mesmas.(...) Poderemos ter que reexaminar velhos conceitos e considerar novas ideias que derivam das janelas abertas criadas.

Tabela 2. Lista de obras de repertório específico.

| Referência | Fonte | Resumo dos conteúdos |
|---|--------------------------------------|--|
| (Bernac & Radford, 1978) | The Interpretation of French Song | Fonética do francês na interpretação de repertório de canção francesa (<i>Mélodies</i>) |
| (Fischer-Dieskau, Bird, & Stokes, 1977) | Book of Lieder | Tradução de mais de 750 canções alemãs (lieder) feitas pelo cantor para inglês |
| (Berton Coffin, 1982) | Phonetic readings of songs and arias | 413 canções escolhidas da obra do autor The Singer's Repertoire representativas do repertório mais cantado em todos os tipos de vozes |
| (Amchin, 1997) | Teacher Training and Song Repertoire | Lista de repertório americano para iniciação no canto em conjunto para ampliar o canto nas escolas públicas |
| (Azevedo, 2002) | Antologia Poético-Musical | Poemas traduzidos para Português desde Árias Antigas, Canção alemã (<i>Lieder</i>), Canção Francesa (<i>Mélodies</i>), Canções Italianas de Câmara (<i>Canzone Italiane da Camera</i>) |
| (Lucena, 2011) | Dicionário do Canto Lírico | Lista de vocabulário italiano para português como referências de categorias gramaticais, registo de linguagem, etimologia |

Adiciona-se à tabela anterior os métodos mais conhecidos de iniciação ao canto erudito são os Métodos Práticos de Canto, de Porpora (1686-1768), de Vaccaj (1790-1848), de Concone (1801-1861) e de Marchesi (1821-1913). Da análise deste tipo de métodos podem-se depreender alguns fatores considerados na aferição de repertório no que concerne à iniciação ao canto. Por exemplo, dar primazia à entoação melódica de vogais, como em alguns destes métodos ou com textos poéticos de Vaccaj nas suas pequenas árias, à extensão vocal reduzida e ao legato e *messa di voce*. Assim, estes são ainda utilizados como forma de iniciação ao canto e inclusive incluídos nos programas curriculares como repertório de canto obrigatório em provas públicas (ver Capítulo 4 desta tese).

Na Tabela 3 encontram-se sumariados os artigos científicos que resultaram desta pesquisa bibliográfica, centrados nas questões de investigação principais desta tese, correspondendo aos critérios de inclusão anteriormente referidos.

Tabela 3. Resumo de artigos científicos encontrados e selecionados para a pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão neste estudo.

| Referência | Fonte | Questões de investigação | Resultados principais |
|---|---|--|---|
| Teaching singing Doscher & Nix (2002) | Artigo científico Motor de busca Google Scholar | Qual o funcionamento do instrumento vocal? Como deve o ensino ocorrer e consequente o desenvolvimento vocal, os cuidados vocais e as indicações sobre repertório? | Através do conhecimento teórico-científico, é possível dar respostas credíveis às questões colocadas pelos alunos, gerando maior confiança entre o professor e o aluno. Operam-se também ao nível da imaginação resultados mais eficazes ao nível da projeção e da emissão da voz cantada |
| The assessment of singing Welch (1994) | Artigo científico Motor de busca Google Scholar | Processo do canto e seus fatores relacionados com percepção, cognição, cultura, desenvolvimento físico, amadurecimento, e intenção interpretativa da linha melódica através do fraseado (tamanho das linhas melódicas e dimensão/ amplitude de intervalos) | Necessidade de avaliar repertório para a criação de novas planificações, novos currículos/programas, novas visões sobre comportamentos ao cantar, eficácia adquirida dependendo da quantidade e da qualidade das obras. |
| The development of an instrument to grade the difficulty of vocal solo repertoire Ralston (1999) | Google Scholar | Medição de quão elevado é o grau de dificuldade de uma obra e suas características intrínsecas que levam a essa aferição | Criação de uma tabela de referência para aferição do grau de dificuldade do repertório e uso da mesma com resultados equivalentes entre os diversos docentes com a obtenção de padrões de escolha de repertório. |

Tabela 3. Resumo de artigos científicos encontrados e selecionados para a pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão neste estudo (conclusão).

| Referência | Fonte | Questões de investigação | Resultados principais |
|---|-------------------------------|--|--|
| Opera Fächer or Voice Types : Social Implications for Teaching and Performing in the World of opera (Koehler, 2010) | Motor de busca Eric ou Scopus | Artigo científico que clarifica a necessidade de correta denominação de cada tipo de voz e implicações ao nível performativo | Enfoque no processo de escolha de repertório que pode condicionar o percurso artístico do cantor no início da sua carreira. Com implicações sociais do ensino e na performance no mundo da ópera que poderão ocorrer através da incorreta designação do tipo vocal a um cantor e os prejuízos que daí podem advir. |

Os artigos científicos acima descritos abordam não só o funcionamento do instrumento vocal, como a influência da seleção de repertório no desenvolvimento do mesmo. O primeiro artigo foca-se numa perceção holística no ensino do canto, onde toda a informação, incluindo o recurso a imagens mentais criadas com base no conhecimento prévio da anatomia e da fisiologia vocal, para potenciar a emissão vocal. Fornecem-se também conselhos acerca da higiene vocal (Doscher & Nix, 2002). No segundo artigo, o autor explora a temática da aferição do canto, de algum modo associada à necessidade de delinear de novos currículos, de modo a estabelecer novas abordagens para o desempenho do docente, recorrendo à tecnologia atualmente existente. O repertório que é mais frequentemente cantado é alvo de questões sobre a sua função pedagógica. São propostas alterações aos critérios normalmente utilizados na avaliação desse repertório, no sentido de fomentar a utilização de critérios mais objetivos, como a idade, o sexo, a experiência (ou não) musical e o tamanho do grupo (visto que neste artigo se faz a aferição do ensino do canto em grupo). Este trabalho baseou-se nos sistemas de avaliação de canto implementados em várias escolas e na análise dos meios tecnológicos mais utilizados. Assim se compreende que o foco deste trabalho é a avaliação vocal em grupo (qualidade vocal e correto desempenho das funções fonatórias) e não propriamente a avaliação da forma como o repertório é selecionado ou interpretado (Welch, 1994). Seguidamente, foi pesquisado o artigo referente à aferição do grau de

dificuldade do repertório para voz solista e como este grau de dificuldade pode influenciar o processo de ensino, ao serem definidos critérios de avaliação de uma obra. Os objetivos a que este trabalho se propunham abarcavam a necessidade de encontrar uma grelha de avaliação de alunos de canto, mais equitativa e homogénea. Baseado em estudos anteriores da obra completa específica de um só compositor (Hu, 1991) (Jones, 1988), a autora acrescentou uma tabela de avaliação, que inclui diversos fatores padrão, baseada em níveis graduais de dificuldade e orientada ao grau que os alunos frequentam. Neste trabalho salienta-se o facto de que escolhas não apropriadas de repertório colocam em causa a continuidade vocal do cantor e assim o seu futuro profissional. Daí a criação de uma tabela com sete critérios: extensão, tessitura, ritmo, fraseado, linha melódica, base harmónica e pronúncia. São ainda referidas obras com listas de repertório, listadas não por nível de dificuldade mas por tipos vocais. São exemplos dessas listas obras de Coffin, Kagen ou ainda Espina. A autora acrescenta que existe uma tentativa, realizada por Boytim, em procurar uma seleção de repertório com base no nível de dificuldade da obra e das capacidades vocais do cantor; no entanto, não são especificados os critérios usados e os diferentes graus de dificuldade. Assim, a criação da tabela de Ralston, embora limitada quanto ao número de parâmetros sugeridos, tenta corresponder à necessidade de se definirem as dificuldades técnicas das obras e se fazer uma articulação com as capacidades específicas de cada voz/cantor (Ralston, 1999).

Já numa perspetiva do mundo profissional do canto lírico, o último artigo presente na tabela diz respeito ao panorama profissional onde a escolha do repertório contém implicações sociais pois pode condicionar o desempenho no futuro, impossibilitando o cantor de exercer a sua profissão. A autora diz ser necessário saber escolher repertório de uma forma autónoma e os benefícios e as desvantagens desse mesmo processo mas que é algo inerente à profissão. Para isso, é referida a denominação adequada de Fach ao seu registo vocal, sob pena de confundir quem escolhe cantores para determinado papel ou obra. A correta nomeação poderá ser uma garantia de que a voz, naquele dado momento, pode interpretar todo o repertório existente para o seu tipo vocal. No entanto, é preciso referir que podem ocorrer alterações vocais, até mesmo alterações de registos vocais durante um percurso artístico (Koehler, 2010).

Foram encontradas ainda três teses universitárias de doutoramento sobre a temática aqui exposta. A primeira tese incide sobre as dificuldades encontradas pelos docentes nos primeiros anos de docência e como a pesquisa de repertório deve ser

orientada. Devido ao número elevado de jovens docentes sem experiência pedagógica que lecionam, o artigo foi realizado com o objetivo de criar fundamentos pedagógicos e fontes de informação importantes para estes docentes. São apresentados consequentemente diversos tópicos e discutida a sua aplicação, como por exemplo o diagnóstico e correção de erros vocais, vocalizos, seleção de repertório apropriado, ensino de interpretação, treino linguístico e estabelecimentos de políticas de estúdios de canto e relação entre professor e aluno. Fazendo uso de bibliografia disponível nos dias de hoje sobre pedagogia vocal, o autor refere que o docente pode atualizar os seus conhecimentos e construir mecanismos de resolução de problemas vocais através da atualização. Para a escolha de repertório, o autor refere a importância de ter objetivos pedagógicos em mente, como resistência, interpretação, equalização vocal em exercícios de escalas ou dicção. Se estes objetivos estiverem claros e constantemente presentes, poder-se-ão minimizar as limitações de tempo no ensino, rentabilizá-lo. O repertório deve ser desafiador quanto baste, para que o esforço do aluno possa ser compensado no sentido de promover o desenvolvimento da sua maturidade vocal e musical. Aqui dá-se espaço a que a motivação ganhe relevância aquando da escolha do repertório e se possam obter melhores resultados (Clements, 2005).

A tese aqui referida em segundo lugar reflete a falta de sistematização de repertório adequado às faixas etárias dos 15 aos 21 anos, quando muitos alunos decidem estudar canto e fazerem disso a sua atividade profissional no futuro. Dá particular ênfase aos critérios que o repertório oferece em termos de desenvolvimento do aumento da capacidade respiratória, flexibilidade, resistência e postura. Sobretudo, ao nível dos textos poéticos das obras, o autor aconselha a esperar por uma maior maturidade e maior experiência emocional para que o aluno se confronte com determinadas obras de carácter mais introspetivo ou de maior carga dramática. Encontrar a obra adequada ao perfil emocional do aluno e às suas capacidades técnicas é conseguir que se alcance maior sucesso e se fomente a autoestima e autoconfiança (Jung, 2010).

A última tese aborda como o repertório deve ser escolhido no processo de aprendizagem do canto, de modo a acompanhar o ensino da técnica vocal e de literatura musical vocal. Opera-se um conhecimento mais vasto de repertório, com exercícios associados às obras em estudo para atingir determinado objetivo pedagógico. O autor usa o seguinte método: ao observar-se nas obras vocais a construção das linhas melódicas em registo médio para criar estabilidade nas zonas de passagem entre

registros , poderá ser útil utilizar obras como "O del mio amato ben" de Donaudy; ou para cantar nos diferentes registros sem se verificarem quebras entre os mesmos, poderá usar-se o final do "Alleluia" do Moteto "Exultate Jubilate" de Mozart cantando em diferentes tonalidades. Ou seja, a utilização do repertório como ferramenta de resolução técnica, tomando o lugar dos tradicionais exercícios com vogais. A escolha do repertório deve adequar-se ao perfil do aluno, às suas capacidades vocais do momento tendo por último objetivo o aperfeiçoamento através do repertório selecionado. Esta é uma perspectiva de ensino virada para as potencialidades que o repertório vocal oferece em vez do uso de métodos tradicionais, com menor interesse musical para os alunos. Assim, passagens conhecidas da literatura vocal poderão ser trabalhadas com objetivos concretos delineados e o aluno orienta o seu estudo de uma forma mais rigorosa e concreta. Através do uso da Antologia de Canto de Boytim, com cerca de 600 obras para os diferentes tipos vocais, fazem-se referência a critérios específicos: dinâmica, ataques, sostenuto, impositação, extensão, gravação, destreza e ajustamento. Assim este autor concebe que é necessário ter níveis de dificuldade mais concretos para a aprendizagem do canto, criados através do repertório com vista à obtenção dos resultados na performance, compatíveis com as características dos alunos. No entanto, o artigo versa somente em repertório acompanhado ao piano e não na totalidade do repertório vocal, o que limita a aferição do mesmo (Latta, 2012).

2.4. PARÂMETROS DE SELEÇÃO DE REPERTÓRIO

Uma seleção errada de repertório poderá interferir não só com o desenvolvimento vocal do aluno como, em último caso, levar ao aparecimento de um problema vocal impeditivo da performance vocal (Ralston, 1999). Assim, vários autores têm-se preocupado com a definição de parâmetros que lhe facilitem uma escolha mais acertada de repertório. Aspectos musicais e do âmbito do domínio técnico do instrumento, como sendo o controlo da respiração, a afinação, a equalização de vogais e de registros, o vibrato, a emissão sonora, o recurso a diferentes tipos de fonação, a utilização de diferentes dinâmicas vocais, a tessitura, a extensão vocal, a acuidade melódica e rítmica, a dicção, o fraseado, capacidades comunicativas e cénicas e a própria postura em palco, têm sido utilizados como parâmetros dominantes na avaliação das competências de um cantor (Shrivastav & Wingate, 2008). Algumas destes características poderão ser mais

desenvolvidas com recurso a determinado repertório do que a outro, pelo que a escolha do mesmo será determinante na direção de progressão do aluno.

Competências fisiológicas e musicais do aluno, um grau de dificuldade adequado, i.e. que estimule a motivação no aluno, não sendo demasiado fácil mas também não constituindo um desafio demasiado grande, as dificuldades técnicas inerentes ao repertório e a concordância com a personalidade e voz do aluno, foram identificados como parâmetros importantes. No entanto, alguns destes parâmetros são consideravelmente subjetivos. Este é o caso do último parâmetro acima indicado, que depende mais da intuição e da experiência do professor (Shrivastav & Wingate, 2008). A tessitura, padrões rítmicos e melódicos, arquitetura do acompanhamento e língua em que o texto foi escrito também são considerados como importantes (Ibid.).

A pedagoga americana, Barbara Dorscher (1926-1994), aluna de Berton Coffin, aponta outros parâmetros como igualmente importantes para o desenvolvimento de um percurso artístico estável e duradouro. Entre estes destacam-se: as limitações fisiológicas vocais de um cantor, a sua classificação vocal, fatores emocionais e expressivos e capacidades musicais. As limitações fisiológicas estarão naturalmente relacionadas com a idade do cantor, o tempo de estudo que o aluno possui, a sua bagagem musical e vocal, e as dificuldades técnicas individuais (Dorscher, 1992).

Ainda relacionadas com as características fisiológicas do cantor, a classificação vocal vai em muito influir nos parâmetros de repertório acima mencionados, como padrões rítmicos ou melódicos (coloratura ou frases longas e sustentadas, por exemplo), arquitetura do acompanhamento (massa sonora orquestral ou escrita pianística) e obviamente a extensão do repertório e tessitura. A classificação de uma voz em desenvolvimento deve começar pelas categorias, isto é, determinar se a voz é de um soprano, ou mezzosoprano, ou alto, ou tenor, ou barítono ou baixo. Esta divisão já permite uma escolha de repertório adequado, pelo menos no que diz respeito a *Lieder*, ou *Melodies*, ou Canção Inglesa, ou Oratória. Quanto aos papéis de ópera, há sempre os que poderão ser atribuídos sem exigir uma subclassificação vocal tão exigente como a determinação do *Fach* (Shepard, 2010).

A palavra *Fach* em alemão quer dizer comércio, ou seja, a designação pela qual os cantores poderão ser contratados pelos teatros e agentes artísticos, tendo em conta a sua qualidade vocal (incluindo extensão vocal, timbre, intensidade, aparência física e tessitura) (Ibid.).

"Raising Fach to a central instructional position blowing during the undergraduate years amounts to unnecessary pedagogical ofuscation" (P.Shepard, 2011,pp. 200)¹¹

De facto, categorizar demasiado cedo a que tipo de *Fach* uma voz pertence poderá influir negativamente no desenvolvimento vocal do aluno, uma vez que uma voz em desenvolvimento é uma voz em mudança (Miller, 1996). Este tipo de subclassificação vocal auxilia na determinação de um papel de ópera, dentro de cada categoria vocal, já que tem em conta as exigências vocais necessárias para cada papel, nomeadamente no que diz respeito a peso e timbre vocais (Ledge, 2001). Assim, as subclassificações vocais aparecem associadas a uma fase mais tardia da aprendizagem, como sendo os últimos anos do ensino superior. No início da formação de um cantor, é prática comum que os professores atribuam as árias de óperas cuja extensão vocal e intensidade vocal não sejam muito amplas (Ibid.). São exemplos destas árias, para o caso particular dos sopranos, as árias de óperas de Mozart correspondentes aos papéis de Susana ou de Cherubino, da ópera *Le Nozze di Figaro* de W. A. Mozart (1756-1791).

Outras questões igualmente importantes na determinação de uma classificação vocal são a localização das quebras de registo e o timbre (Doscher, 1988). As características emocionais e expressivas em muito se relacionam com as capacidades cénicas e a personalidade do cantor, enquanto que as capacidades musicais se relacionam com o entendimento do contexto semântico da escrita musical e poética. As experiências de vida também se encontram entre estes fatores. Pouco serão os cantores com dezoito anos que possam ter experimentado na sua vida episódios que os façam compreenderem e a apreciar, por exemplo, a obra de Gustav Mahler "*Kindertotenlieder*" (Canções para as crianças mortas). As preferências musicais do cantor também se destacam como fator adicional de relevância na escolha de repertório. Por último, as capacidades musicais (*Musicianship skills*) são também importantes, embora a sua aquisição é um processo demorado que requer muitas horas de estudo e de experiências performativas. Embora a quantidade de horas de estudo para se alcançarem resultados varie de individuo para individuo, estima-se que 16 anos de prática musical são necessários antes de se conseguir atingir uma carreira internacional (Sosniak, 1985). Dependendo do nível do aluno - principiante, intermédio, avançado ou profissional – os parâmetros a ter em conta terão um peso diferente (Doscher, 1988). Para um principiante, as limitações fisiológicas vocais e a classificação vocal são primordiais; já

¹¹ Elevar o *Fach* a uma fasquia alta do ensino durante os anos iniciais de formação conduz a desnecessárias e ambíguas pedagogias.

para os cantores de níveis intermédios e avançados, os fatores emocionais e expressivos e as capacidades musicais ganham maior relevância (Ibid.). Assim, poder-se-á resumir que o processo de seleção de repertório tendo em conta o seu grau de dificuldade e o nível do aluno é um processo metamórfico constante, que envolve diferentes passos e vários parâmetros com pesos relativos, dependendo das características individuais do cantor (Welch, 1994).

Após a compreensão de como outros autores têm abordado questões de aferição de repertório, a secção que se segue concerne aspetos particulares que são tomados em conta aquando da aferição do repertório nos Conservatórios Nacionais. Os programas de ensino de canto dos Conservatórios Nacionais fazem menção aos conteúdos a abordar na sala de aula, às competências que se pretendem atingir, nomeadamente referentes à postura, respiração, emissão vocal e dicção e à quantidade de repertório a apresentar no final de cada período letivo. Contudo, estratégias de interação entre conteúdos, competências e repertório não são mencionadas. Não constituirá o repertório uma reflexão do que o aluno adquiriu em competências, através dos conteúdos abordados nas aulas?

Para compreender até que ponto os professores de canto dos Conservatórios Nacionais de Música Portugueses utilizam os parâmetros acima descritos como guias nas escolhas de repertório para os seus alunos, contataram-se diretamente docentes da disciplina de Canto do atual Curso Secundário de Música (Portaria n.º 243-B/2012, de 13/08), ministrado nos Conservatórios Nacionais de Música. Assim, a parte que se segue é dedicada à exploração das entrevistas, dos seus métodos e resultados, com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas com a seleção de repertório e a sua articulação às competências que se pretende desenvolver nos alunos.

CAPITULO 3

ENTREVISTAS

3. PERSPETIVAS DOS PROFESSORES

3.1. INTRODUÇÃO

No capítulo anterior, foram apresentados os pontos de vista de vários pedagogos e de alguns autores que comprovaram a necessidade de definição de parâmetros objetivos aquando da escolha de repertório para um cantor. Destes ficou claro que a atribuição de repertório a um aluno de canto deve ser consciente e baseada em parâmetros objetivos, para além dos subjetivos. A importância desta escolha centra-se, segundo estas perspetivas, sobre a necessidade de desenvolver um instrumento musical funcional, duradouro e saudável, mas também que possa refletir os atributos vocais, cénicos e de personalidade do cantor. Mais ainda, se salientou a importância da escolha de repertório na definição de uma carreira musical e na empregabilidade do cantor.

Na seguinte secção discutir-se-ão estas questões relacionadas com o processo de seleção de repertório no contexto de ensino-aprendizagem de canto erudito em Portugal, segundo uma perspetiva dos próprios professores de canto. O enfoque da discussão centraliza-se nas estratégias utilizadas para a seleção e atribuição de repertório; no entanto, outras questões, como, por exemplo, se o ensino deverá ser planeado de acordo com a interpretação de repertório ou com a aquisição de competências, bem como o papel do professor na articulação entre repertório e aquisição de competências, serão também abordadas.

3.2. MÉTODOS

3.2.1. Entrevistas

A realização de entrevistas como forma de recolha de dados sobre as perspetivas dos professores de canto dos Conservatórios de Música oficiais em Portugal relativamente à seleção e atribuição de repertório, deveu-se ao facto de estas permitirem a expressão livre de opiniões e visões que levam à obtenção de informação sobre ideias, atitudes, planos de ação no passado, presente ou no futuro, sobre o objeto de estudo em questão (Robson, 1993). A escolha de entrevista do tipo semiestruturada possibilitou o aparecimento de questões que originaram outras (não necessariamente planeadas), como consequência das respostas dos participantes. Ao existir um guião, o entrevistador possui linhas de possíveis direções de entrevista, o que diminui o perigo de dispersão

nos objetivos e questões de investigação que pretende ver respondidas (Ibid.). O fato deste guião não ser completamente fechado permite a emergência de outros temas, oriundos da verbalização do entrevistado, sobre os seus pensamentos e tendências, de uma forma mais profunda e objetiva (Ibid.).

As entrevistas foram presenciais de forma a facilitar um ambiente de confiança entre entrevistador e entrevistado (Rosa, 2006.) Na impossibilidade de se realizarem entrevistas presenciais, o software Skype foi utilizado como forma de execução e gravação da entrevista pela Internet (duas entrevistas).

3.2.2. Participantes e recrutamento

Os docentes contactados para a realização das entrevistas foram selecionados tendo em conta (i) a sua formação académica e (ii) a idade, ou melhor, a geração de ensino a que pertencem, procurando selecionar professores antes e após a década de 70, altura em que se operou a reforma educativa em Portugal anteriormente referida como "experiência pedagógica". Assim, perspetivas de ensino passadas e presentes poderão ser abrangidas. Os participantes selecionados foram Professores de Conservatório do Ensino Público, pois as instituições públicas, segundo diretivas do Ministério da Educação¹², são tidas como modelo de referência de implementação de planos curriculares com autonomia pedagógica, ao contrário das suas congéneres, as escolas de ensino particular. Os docentes contactados que se voluntariaram para a realização destas entrevistas pertenciam aos Conservatórios de Lisboa, Porto, Aveiro e Coimbra. Por razões de ordem ética, a identidade dos entrevistados não poderá ser revelada; os nomes escolhidos para os entrevistados serão por isso fictícios. Foram designados por Ana, Pedro, Ema, Beatriz, Nuno, Teresa e Vera.

A fim de comparar as abordagens à pesquisa e à seleção de repertório de canto entre Portugal e outras instituições europeias congéneres, entrevistou-se também a ex-presidente da Associação Europeia de Professores de Canto (EVTA). Esta professora, para além de experiência de docência no ensino superior, possuiu uma vasta experiência de ensino a nível secundário, não só na Alemanha, onde habitualmente leciona, como

¹² A esse respeito, refira-se que durante o ano letivo de 2011/ 2012, já foi implementado o Curso Básico de Canto no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro e no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, instituições com autonomia pedagógica, ao contrário do ensino particular e cooperativo. No Instituto Gregoriano de Lisboa, existe em funcionamento o Curso Básico de Canto Gregoriano onde é lecionada a disciplina de Prática Vocal desde os 10 anos de idade, aprovado e instituído em 2006 pela Portaria nº871/ 2006 DR 166 Série I de 2006-08-29. Todavia em 2008, pelo Decreto- Lei nº4 desse ano DR nº4 Série I de 2008-01-04, foi excluído o ensino recorrente a adultos, eliminando o regime supletivo com um desfasamento maior de 2 anos em relação á idade dos alunos e ano de escolaridade.

também noutros países europeus, onde foi responsável nos últimos anos por ações de formação contínua de professores de canto.

3.2.3. Procedimentos

No início de cada entrevista garantiu-se ao participante a confidencialidade das respostas. As primeiras questões foram de *aquecimento*, isto é, questões pessoais sobre o entrevistado (ex. idade, nacionalidade, experiência de ensino), de forma a evitar inibições e facilitar um ambiente de maior confiança entre o entrevistado e a entrevistadora. O guião semiestruturado foi depois seguido, iniciando-se por questões de apreciação qualitativa dos primeiros anos de ensino do docente, a quantidade de concertos efetuados por ano e quais as motivações que conduziram à escolha de uma carreira em música na área da docência.

A seguir, foram elaboradas questões relativas à *seleção e aplicação de repertório* para cada aluno; mais concretamente, os entrevistados foram questionados sobre a forma de procurar e justificar os critérios de seleção de repertório. A entrevistadora também procurou saber quais os objetivos principais que cada entrevistado possuía relativamente à atribuição de determinado repertório. Um aspeto muito importante, relacionado com o repertório selecionado, foi o da *classificação vocal* dos alunos. Assim, os docentes foram questionados sobre os *recursos mais utilizados para classificar o tipo de voz de cada aluno*. Os docentes foram ainda abordados no sentido de esclarecer o tipo de *bibliografia de apoio à preparação das aulas e de apoio à formação contínua em pedagogia vocal*. Relacionadas com a instituição onde o docente leciona, foram abordadas as *condições que o conservatório em questão oferece*, nomeadamente no que diz respeito ao espólio de repertório de canto e bibliografia de apoio, disponibilizada na instituição e a sua disponibilidade ao aluno. No seguimento desta questão, os participantes foram ainda questionados sobre a *existência de material de trabalho e literatura de apoio referente à aferição do grau de dificuldade do repertório*. Outros aspetos como sendo a *planificação e estrutura de uma aula de canto* também foram abordados nestas entrevistas, focando aplicação de exercícios específicos de respiração, de extensão vocal, de dicção e de articulação, de sustentação da emissão sonora, entre outros e a sua inserção ou não no contexto da abordagem ao repertório. Quanto aos aspetos musicais e expressivos, pretendeu-se averiguar a forma como estes são abordados e trabalhados, se isoladamente ou se em articulação com exercícios e/ou repertório.

Na Tabela 4 apresentam-se as questões incluídas no guião desta entrevista. De uma forma geral, estes poderão ser agrupados nos seguintes grandes grupos: questões de aquecimento; forma como é pesquisado repertório; parâmetros que definem a seleção do repertório; parâmetros utilizados na classificação vocal do aluno; bibliografia de apoio às aulas e à formação contínua em pedagogia do canto; condições de ensino oferecidas pela instituição relativamente ao material de apoio de aferição do grau de dificuldade do repertório selecionado e do próprio repertório; planificação da estrutura e da condução de uma aula de canto.

Tabela 4. Questões incluídas nos guiões das entrevistas semiestruturadas com os professores nacionais e estrangeiros.

| Grupos de questões | Questões colocadas no guião |
|--|---|
| Questões de aquecimento | 1. Em primeiro lugar, gostaria de saber há quantos anos leciona a disciplina de Canto nesta instituição? |
| | 2. Como decorreram os primeiros anos de lecionação? |
| | 3. Quais os motivos que o levaram a escolher professor de canto? |
| | 4. Ainda faz carreira como cantor? Se sim, quantos concertos por ano? |
| Formas de pesquisa do repertório | 5. Qual a forma como descobre ou pesquisa novo repertório para os alunos de 1º Ano e seguintes? |
| Parâmetros utilizados na seleção do repertório | 6. Que critérios utiliza para atribuir repertório aos seus alunos? |
| Classificação vocal | 18. Que recursos utiliza para classificar as vozes dos seus alunos? |
| | 13. Que critérios utiliza para determinar o nível de dificuldade de um determinado repertório? |
| | 14. Como classificaria a biblioteca do seu conservatório em termos de acessibilidade a repertório de canto? |
| Bibliografia de apoio à formação contínua em pedagogia vocal | 10. Como escolhe as obras de consulta sobre técnica vocal? |
| | 11. E sobre e pedagogia vocal, quais as obras que mais consulta? |
| Recursos de ensino na instituição | 12. O conservatório possui algum manual que classifique os diferentes graus de dificuldade do repertório que deverá atribuir aos seus alunos? |
| Planificação das aulas | 7. Como planifica as suas aulas ao longo do ano letivo? |
| | 8. Quais os principais objetivos que deseja que o aluno atinja? |
| | 9. Como justifica a sua escolha das obras musicais? |
| | 15. Como divide a sua aula em relação ao uso da respiração dos diferentes aspetos técnicos importantes ao uso da voz do ponto de vista técnico, (ex. respiração, exercícios de extensão vocal, etc...)? |
| | 16. E relativamente aos aspetos musicais? |
| | 17. E aos aspetos expressivos? |
| | 19. Como esclarece o aluno em relação ao uso do apoio no canto? |
| | 20. Como trabalha as obras que estão a ser estudadas durante a aula? |

As seguintes secções concernem os procedimentos na recolha e análise das entrevistas, bem como os seus resultados.

3.2.4. Materiais

As entrevistas foram gravadas em formato áudio (.wav), diretamente num computador portátil com microfone incluído. As entrevistas foram todas presenciais, realizadas numa sala nos Conservatórios de Música reservada para o efeito, com exceção de duas. Para estes casos em que os docentes não tiveram disponibilidade de uma entrevista semiestruturada presencial, realizou-se uma entrevista por Skype, utilizando o mesmo processo de gravação áudio imediata que nos casos das entrevistas presenciais.

3.2.5. Análise dos dados

Depois da realização de todas entrevistas (incluindo as duas entrevistas realizadas por Skype), estas foram transcritas e traduzidas pela autora (no caso do participante com nacionalidade Canadiana, presidente da EVTA). Durante a transcrição foi possível relembrar momentos das entrevistas e da interação com os entrevistados, o que mais tarde também facilitou a análise dos dados. Os ficheiros Word contendo as transcrições das entrevistas (e num dos casos envolvendo a tradução do inglês para o português), foram posteriormente interpretadas. Os dados foram codificados utilizando o modelo de codificação aberta, linha a linha (Flick, 2002).

3.3. SELEÇÃO DE REPERTÓRIO NO ENSINO PORTUGUÊS

A secção que se segue concerne os resultados das análises das entrevistas, procurando seguir a mesma ordem das questões apresentadas no guião das entrevistas semiestruturadas.

3.3.1. Questões de aquecimento

Uma das primeiras questões abordadas nestas entrevistas prendeu-se com questões de idade, experiências pedagógica e performativa dos entrevistados. Nos anos dedicados ao ensino, a Ana, com 61 anos, é a docente com maior experiência, pertencendo a uma geração mais antiga de professores de canto. A professora Teresa possui um tempo equivalente de ensino, com 57 anos de idade. Beatriz, com cerca de 54 anos de idade, tem cerca de 12 anos de serviço. Da mesma geração são os docentes Pedro e Ema, com cerca de 45 anos de idade e com mais de 10 anos de serviço. De uma

forma geral, os docentes referiram que os primeiros anos de docência foram anos de alguma dificuldade, devido à adaptação ao ensino e às necessidades específicas dos alunos. Veja-se o caso de Ema, que refere as diferenças existentes entre ensinar alunos com vozes cuja classificação vocal é semelhante à do professor ou não.

"De acordo com aquilo que é a pouca experiência de uma jovem docente. Foram anos em que senti alguma dificuldade em ensinar vozes (mais) graves. Recebi alunos de outros colegas pois eu estava em estágio e eram alunos com enorme vontade de aprender, muito entusiasmados...Tive só um aluno que era barítono e com esse tive mais dificuldade em ensiná-lo pois creio que sempre tive dificuldade em ensinar alunos com vozes graves." (Ema)

Um outro aspeto focado como algo que poderá ter contribuído para um período de difícil adaptação teve a ver com o facto de ensinarem alunos que tinham tido aulas com outros professores e que, por isso, traziam hábitos vocais consideravelmente diferentes dos que estes professores pretendiam que os alunos adquirissem. Ana e Pedro referiram que, devido a isto, o período de habituação do aluno às estratégias de ensino e expectativas do professor e vice-versa foi mais longo do que o espectável.

"Sabe que quando uma pessoa vai para uma escola nova, herda o que já estava em caminho, não é? Que eu me lembre não tive nenhum aluno principiante nesse ano. Herdei alunos de outro professor o que às vezes traz algumas complicações inerentes a esse facto, não é? Até porque nessa altura havia alunos que precisavam de fazer Canto como segundo instrumento e necessitavam de concluir o curso Geral. Depois no ano seguinte já comecei a ter alunos novos e já se começa a orientar os alunos como se quer." (Ana)

Beatriz foi a única docente que indicou não se recordar de nenhuma diferença entre os primeiros anos de docência e os outros seguintes.

"Não correram de maneira muito diferente daquilo que eu já estava habituada a fazer. Comecei nos fins dos anos oitenta e toda a década de noventa eu dei aulas. Foi só transportar para o Conservatório aquilo que eu já estava acostumada a fazer. Eu tenho uma mania de me relacionar com os alunos muito, muito...não é por ser peculiar mas é muito minha...Eu penso que não sou nada difícil." (Beatriz)

Quanto à possibilidade e importância de conciliação entre a atividade de docência e performativa, apenas um entrevistado revelou ser possível esta dualidade profissional. Beatriz, ao longo da sua carreira enquanto docente, tem participado, em várias óperas, concertos e recitais ao longo do ano, mas confessa que em outros tempos, esta possibilidade era maior. Hoje em dia, é extremamente difícil exercer paralelamente uma atividade enquanto performer e professor devido a contingências económicas e a consequente falta de oportunidades performativas, apesar da importância que este paralelismo representa para a qualidade do ensino artístico.

"(...) as pessoas que estão na tutela não têm noção do que é o Ensino Artístico... E na música, eu não posso conceber como é que se fazem concursos de professores para escolas oficiais de música em que se dá primazia a Mestrados em Ensino, Mestrados Teóricos, em vez da experiência performativa... de que me serve ter todas as habilitações do mundo se não tiver posto o pé num palco? Como é que eu posso ensinar Atelier de Ópera como já ensinei se eu nunca tivesse feito ópera? Como é que eu posso ensinar canto se eu não fizer concertos? Ou pior, se eu não me mantiver ativa como cantora eu não posso manter os meus alunos a par do mundo real do canto. Este, como qualquer mundo real, vai mudando, vai evoluindo...corremos o perigo de ficarmos ultrapassados. Qualquer pessoa entende isto, as sumidades que estão à frente do Ministério não entendem." (Beatriz)

Para esta docente em particular, o caminho não começou pela docência. Esta foi uma descoberta que possibilitou outras visões sobre o canto.

"(...) porque foi um mundo que eu descobri que gosto imenso, imenso...de passar informação e saber às outras pessoas. Acho que as pessoas não devem ser detentoras de um só saber. Acho que as pessoas não devem ser egoístas, acho que o saber deve ser partilhado e passado senão perde-se!" (Beatriz)

A opinião dos outros entrevistados versa as dificuldades de uma carreira inteiramente enquanto performer, no que diz respeito à sobrevivência exclusiva desta atividade, pelo que a melhor opção foi a de dedicarem-se ao ensino.

"(...) Sinceramente, a minha ideia era só ser cantora mas realmente aqui neste país é incomportável, não é possível...E como não dei a mim própria a hipótese de ficar lá fora, por motivos de ordem pessoal, queria vir para o meu país... Estive a estudar lá fora e quis vir para cá. E claro, cá só a carreira de docente. Mas senti logo empatia com os alunos e aprende-se muito a dar aulas de canto." (Ana)

3.3.2. Formas de pesquisa do repertório

Quando os docentes foram questionados sobre as formas de pesquisa e seleção de repertório, várias abordagens surgiram. Por exemplo, alguns dos docentes possuem uma abordagem muito pessoal, baseada no seu conhecimento tácito.

"Desde muito nova, sentava-me ao piano e lia os albúms até ao fim e tomava notas para determinada voz para cada canção. Depois ao fim de muitos anos, fiquei com muitas referências para os vários tipos de vozes e é assim que tenho feito." (Ana)

Uma outra docente referiu fazer uma pesquisa de repertório conjunta com os alunos, em sessões de grupo, procurando conciliar os gostos pessoais dos alunos com as necessidades de cumprir um programa curricular. Esta abordagem da escolha em grupo de repertório também é feita para, por um lado, evitar que ocorra repetição de peças entre os diferentes alunos de uma classe e, por outro, que a escolha seja feita de acordo com as idiossincrasias de cada aluno.

"Neste momento, eu tenho que lhes pedir ajuda porque são muitos alunos num ciclo... Também tenho um armário cheio de partituras e de vez em quando, sentamos no chão a ver todas as partituras para escolher... porque por muito teóricos que nós sejamos, isto tudo é muito empírico. Cada voz é um mundo, porque mesmo com o mesmo tipo de voz, as pessoas reagem de maneira diferente porque são personalidades diferentes." (Beatriz)

Apenas uma docente referiu a importância da colaboração entre docentes de uma mesma instituição na escolha de repertório para os seus alunos.

"Só através da nossa experiência e de trocamos experiências entre nós é que poderemos ajudar os nossos alunos". (Vera)

3.3.3. Critérios de seleção de repertório

Uma das questões mais importantes destas entrevistas, por versarem diretamente sobre os critérios de seleção e aplicação de repertório, demonstraram pontos comuns nas abordagens utilizadas pelos docentes, nomeadamente no que diz respeito à utilização de idade e maturidade vocal do aluno como os primeiros parâmetros de seleção. A idade foi de facto um dos fatores mencionados como mais importante na escolha de repertório, seguido da dificuldade da obra, da maturidade vocal dos alunos e do interesse pessoal que a mesma poderá ter para o aluno em questão. A seguinte citação reflete a inclusão de todos estes parâmetros, segundo uma ordem hierárquica de importância.

"Primeiro a idade da aluno, dificuldade da obra e o interesse que poderá ter. A minha preocupação é que a obra possa reunir as necessidades pedagógicas para aquela altura específica do ensino. Mas às vezes é incontornável e temos de fazer obras já muito ouvidas ou obras que não vão de encontro ao gosto pessoal do aluno ou os poemas muito pesados..." (Ana)

Um dos temas emergentes destas entrevistas associado ao fator idade, foi a questão sobre a importância da mudança de voz dos alunos. As opiniões divergem relativamente à abordagem de ensino do canto a estes alunos cuja voz, devido à puberdade, apresenta constantes quebras de registo e rouquidão, sobretudo nas vozes masculinas. A docente Ema revelou ter já recebido várias opiniões contraditórias acerca deste assunto.

"Já tive uma opinião contra esta prática mas já mudei de opinião. Sou favorável a que estas crianças não parem de cantar, claro com as contingências associadas e com muito cuidado por parte de quem as orienta... é necessário sobretudo ter bom senso... Nós às vezes somos reticentes à mudança e ao ensinarmos vozes tão jovens... Quem é o professor que não gosta de já estar a trabalhar um repertório específico para determinada voz, não é? Já madura, que consegue fazer um repertório muito elaborado... Depois enviar esses alunos para o ensino superior, é um orgulho, claro! Mas por um lado também acho muito interessante trabalhar com alunos de 10 e 11 anos que têm imensa vergonha de cantar e querem é andar aos

saltos. A tendência é que nestas idades cada vez mais se procure o ensino do canto...por exemplo no nosso caso, no final do ano tínhamos imensos interessados em cantar na produção final do nosso espetáculo.” (Ema)

Já a docente Ana é contra o ensino do Canto a estes alunos muito jovens, devido à falta de formação existente entre os professores de canto para trabalhar este tipo de vozes. O ensino do Canto, tal qual como recebeu dos seus professores, está feito para alunos com vozes já formadas e não com vozes em crescimento, pelo que não conhece estratégias que possam ser aplicadas ao ensino deste tipo de vozes.

"Bem, então se vamos por aí...eu não me sinto capaz de dar aulas de canto a alunos que ainda não mudaram de voz...aliás, segundo até certos otorrinos, não se deve cantar nesta altura porque se podem causar graves problemas. Por exemplo, podem-se gerar pólipos que mais tarde podem degenerar em cancros! Não podemos brincar com coisas sérias! É um crime! Até porque não sei como é que dizem que se pode dar aulas de Canto a estes alunos. Até por que eles nem conseguem fazer na maior parte das vezes o que nós lhes pedimos!..." (Ana)

Associada à questão da idade, surge claramente a questão da maturidade vocal e musical de cada aluno como fator adicional a considerar na seleção de repertório.

"... o repertório é escolhido também a partir da maturidade vocal e musical, da idade, dos conhecimentos que eles trazem..." (Beatriz)

No entanto, do depoimento dado pelos professores, depreende-se que a maturidade vocal constitui um parâmetro embebido em subjetividade conceptual. Esta subjetividade pode ser compreendida pelo facto de alguns professores mencionarem a importância de escolherem repertório “mais leve” para vozes que iniciam o seu desenvolvimento, sem no entanto existir uma definição clara e consensual de “leveza”.

"Em relação à Música Portuguesa, devem ser obras de carácter mais leve que se adequem às idades das alunas. No Lied deverá ser usada a mesma abordagem. No caso da Oratória, é um problema... não é tão fácil. Procuramos retardar a entrada da oratória e também da ópera no repertório dos alunos, fazendo algumas árias antigas, algum repertório da Renascença, por aí..." (Pedro)

Também não se encontraram descrições do que seria a “maturidade vocal” dos alunos. Assim, compreende-se que, muitas vezes, a idade constitua uma parâmetro mais objetivo de definição desta suposta maturidade vocal, sendo por isso o mais mencionado entre estes pedagogos como determinante na seleção de repertório. Este critério parece ainda mais significativo quando se trata do Curso Secundário de canto. Ou seja, quanto mais novo o aluno, mais cuidado se deverá ter com a escolha de repertório. Pedro referiu que no ano letivo 2012/2013 foi bastante especial devido ao facto de existirem dois tipos de

curso (secundário e integrado), que exigiu critérios de seleção baseados nas especificidades e expectativas associadas a cada tipo de ensino e idade dos seus alunos.

"Como temos dois tipos de alunos no curso complementar (agora secundário), dado que o Conservatório possui o ensino integrado que engloba alunos de quinze anos e de ensino supletivo que são na sua maioria alunos universitários, é óbvio que os critérios de seleção de repertório são diferentes para este dois tipos de alunos." (Pedro)

Este docente mencionou ainda vantagens e desvantagens do curso de canto ser também direcionado a alunos do integrado. A maior vantagem será o facto de estes alunos possuírem maior facilidade de leitura relativamente aos outros mais velhos. A sua formação musical mais avançada facilita a preparação de repertório novo. Uma desvantagem estará relacionada com a imaturidade do instrumento vocal nestas idades mais jovens, na etária dos 15 aos 17 anos.

"Se estamos a falar de alunos de regime integrado, a primeira questão é ir buscar repertório muito leve. A vantagem é que estes alunos já possuem uma formação musical prévia e, por lei, têm que trazer o Curso Básico feito. E têm um background musical que já lhes permite abordar obras de maior complexidade de leitura mas não ao nível de complexidade da voz, não é? Não tenho que estar a dizer como se lê, como se solfeja, isso acontece com os mais velhos e não com os mais novos...Acima de tudo, a maior preocupação é de ir à procura de personagens, de versões adaptadas, de árias de ópera da juventude dos compositores, às vezes a versão mais simplificada de determinada ária que se encontra nos apêndices das partituras, sempre partindo do pressuposto que são vozes leves. No meu caso, tenho neste momento só vozes femininas, não tenho rapazes de regime integrado. Isto tudo em relação à ópera." (Pedro)

Houve quem mencionasse a importância da obra escolhida refletir não só o trabalho vocal que o aluno necessita naquela dada altura, como também o próprio texto ir ao encontro das vivências emocionais e experiências de vida do aluno. Neste caso, é possível inferir que a maturidade vocal também se poderá relacionar não só com a idade como também com as vivências do próprio aluno.

"Não posso dar a uma jovem algo que fale de ciúme ou um assassinato e por vezes até a peça tem uma linha melódica acessível mas não posso dar repertório deste tipo a alguém que ainda não tem experiência de vida..." (Ana)

Um outro parâmetro que poderá ajudar a definir esta "maturidade vocal" poderá ser a contextualização do percurso de aprendizagem do aluno. É importante que o professor, para além do programa a cumprir, saiba situar as competências já adquiridas do aluno na adaptação do repertório escolhido.

"As obras musicais são escolhidas em primeiro lugar tendo em conta o programa estabelecido. Em segundo lugar tendo em conta o grau de desenvolvimento de cada

aluno, as suas características vocais, e o que considero mais pertinente trabalhar, o seu percurso de aprendizagem." (Ema)

Outros docentes possuem uma abordagem semelhante. Em virtude da própria organização criada pelos docentes do curso secundário, elaboram uma planificação anual e trimestral, conforme as etapas de aprendizagem para cada ano e grau de ensino.

"Conforme a altura e os objetivos que se pretendam atingir." (Ana)

"Eu faço uma planificação trimestral. Tenho objetivos trimestrais por aluno. Nós no Conservatório temos a opção de fazer uma prova só anual, tendo uma planificação anual. O aluno tem que, no preparatório, chegar ao fim do ano e ter visto obrigatoriamente determinado número de obras, sendo que há uma série de itens que o aluno tem que cumprir, como depende sempre da evolução vocal, ajusta-se." (Pedro)

Um outro fator que apareceu como determinante na escolha de repertório foi o estabelecimento de metas utilizando o repertório. Estas metas devem ir ao encontro da idade e maturidade do aluno, mas também preencher os requisitos mencionados no guião programático desta unidade curricular.

"Através da idade dos alunos e da sua maturidade e das metas a atingir para cada ano que delineamos no início do mesmo. Temos que cumprir determinado programa e vai em função disso." (Ana)

Desta última citação é possível verificar que alguns professores poderão também ter em conta a procura de um equilíbrio entre metas pré-estabelecidas nos programas curriculares e a necessidade de atribuição de um repertório também com caráter lúdico.

"Tendo em conta o programa de canto atual, vou também ao encontro do gosto pessoal de cada aluno. Eles cantam em línguas diferentes, e às vezes, em línguas que não falam. Por isso tem que ser tudo ajustado relativamente à idade que possuem. Não se vai dar assim um poema muito denso com uma carga dramática muito grande a um rapaz de 14 anos. Ele vai achar aquilo uma grande seca... Como a voz ainda não está definida, também deveremos ter em conta este fator..." (Ema)

Este caráter lúdico poderá contribuir para o incremento da motivação intrínseca do aluno, também fomentada através da escolha de repertório tendo em conta as preferências musicais dos alunos. Pedro e Beatriz afirmam que cada vez mais é necessário ter em conta as preferências musicais dos alunos, como também a sua maturidade musical (para além da vocal).

"... também é necessário ir ao encontro do gosto dos alunos. Muitas vezes, eles dizem que não gostam e é preciso ter um plano b, um plano c... pois os alunos não compreendem determinada linguagem ou estilo das obras escolhidas e é preciso procurar novas soluções." (Pedro)

O canto clássico nem sempre é uma linguagem musical de fácil compreensão, pelo que o professor se deverá adaptar e encontrar possíveis soluções alternativas que mantenham o aluno interessado. Um aluno interessado será um aluno motivado para o estudo, o que, por sua vez, o torna ainda mais interessado, sendo esta ligação entre motivação e gosto pessoal um exemplo de efeito de bola de neve.

" Este ano percebi (...) que é preciso ir ao encontro dos gostos deles para além dos nossos. Fi-los cantar obras do Rei Leão, Aladino, a Pequena Sereia, canções de Cole Porter e Gershwin e terminaram a audição com o dueto da Porgy and Bess. E então este ano aos mais jovens propus-lhes fazer o dueto do Fantasma da Ópera. Para já é música muito bonita, independentemente das pessoas gostarem ou não, e não é nada fácil cantar o dueto. Outras três alunas que não se conheciam e agora tornaram-se as melhores amigas descobriram o Trio do Mikado. Claro que têm de preparar o programa de exame mas podemos agradecer e eles podem aprender muito ao cantarem obras com um carácter mais lúdico." (Beatriz)

O facto dos musicais constituírem um tipo de repertório que interessa aos alunos foi igualmente mencionado por outros docentes, assim como canções tradicionais em diferentes línguas.

"Vou um pouquinho de encontro dos gostos deles. De há dois anos para cá, tive que abrir os meus horizontes e acho que se pudermos aos alunos árias antigas e árias de ópera, é sempre mais simpático. Alguns tiveram a possibilidade de ter duas aulas por semana, não todos o que possibilitou entrar noutra capítulo, o dos musicais, que funcionou muito bem. Hoje em dia, neste ano letivo, ando sempre à procura de coisas mais soft, por assim dizer, dentro da música antiga inglesa para não ser só musicais." (Nuno)

Da citação acima já se pode compreender que a questão da língua em que os alunos cantam é também um fator a ter em conta na seleção de repertório. O Inglês foi uma língua considerada fácil, pela familiaridade da mesma a alunos de gerações mais recentes.

"Por exemplo, hoje em dia, os alunos não aprendem francês e o português é uma língua difícil para cantar... E como os alunos falam em inglês, pegamos em canções tradicionais, folk songs...acaba sempre por funcionar bem." (Nuno)

O Italiano foi também mencionado como uma língua de fácil aprendizagem, pois além das suas parecenças com o Português, é uma língua de fonemas abertos e por isso, segundo os professores, mais fácil na aquisição de uma sonoridade "clássica".

"Uma delas será pela língua porque cantar em italiano é mais fácil para os alunos destas idades do que cantar em alemão ou em francês porquem trazem consigo mais nuances. Se eu disser para ouvirem uma canção em italiano, eles mais facilmente a conseguem começar a cantar do que em alemão ou francês." (Teresa)

3.3.4. Critérios de classificação vocal

A classificação vocal do aluno não foi mencionado como um critério primordial na seleção de repertório. É possível que esta situação esteja associada ao facto de se ter levantado a questão de que a classificação vocal pode ser algo que, nos primeiros anos de formação, não é possível. A voz nestas idades encontra-se em constante mudança, pelo que se deve evitar uma catalogação demasiado precoce de uma voz.

"Acho perigoso classificar...logo no início...A base de repertório deve ser de tessitura média...Não sou contra a usar a extensão...Mas é um processo contínuo porque já aconteceu vozes alterarem-se bastante ao longo do estudo..." (Nuno)

Esta catalogação em fase inicial de desenvolvimento vocal poderá ser problemática também no que diz respeito ao facto de se atribuir repertório de acordo com o tipo de voz mas não de acordo com as capacidades vocais da altura. Assim, evita-se a atribuição de repertório vinculado com a subclassificação vocal do aluno.

*"Tento não vincular com árias de oratória ou de ópera. Existe o intermédio chamado *zwischenfach*. Já me apareceu uma soprano *spinto* com 14 mas não podia pressionar para *mezzo* porque sabia qual era o seu tipo de voz."* (Ana)

Teresa e Vera também são de opinião que não se deve especificar nenhum tipo de voz em concreto até que determinados fundamentos técnicos da base da prática do canto tenham sido adquiridos. Assim, mais do que a classificação vocal, a consolidação do controlo técnico do instrumento parece ser mais importante.

"É assim: classificar as vozes é muito complicado. Primeiro aprende-se a cantar. Agora por rótulos, não. Primeiro, é saber cantar, é saber cantar polifonia, é saber cantar em conjunto...(...) Nunca gostei muito de rotular. Tenho um caso próximo da minha filha que entrou para um coro e o maestro lhe disse que era soprano dramático e ficou muito aflita. Eu disse-lhe que não se preocupasse com tal e cantasse sem ficar traumatizada com isso. Porque todo o tipo de rótulos limita as pessoas." (Teresa)

No que diz respeito aos critérios que poderão ser utilizados na percepção de subcategorias vocais, as opiniões divergem. Por um lado existem professores que utilizam mais o timbre e menos a extensão vocal para classificar as vozes. Assim a subjetividade também está presente aquando da classificação vocal (para além da definição de "maturidade vocal").

"Nunca a partir da extensão mas sim do timbre. Pode ser um soprano sem agudos ou tenores sem agudos. São casos graves...Não posso colocá-los a cantar num registo mais grave porque não possuem as ressonâncias graves, por exemplo. Mas pelo timbre, também é difícil. Não me preocupo por classificar logo as vozes." (Ana)

O timbre, sendo uma característica mais perceptual, levanta igualmente alguns problemas no que diz respeito à universalidade da sua definição entre diferentes pedagogos. Timbre é muitas vezes misturado com quebras de registo e tessitura, fenómenos que poderão contribuir para a perceção de um timbre, mas que não o definem de todo.

"A cor de voz, sendo timbre associado a uma determinada tessitura. A audição tendo em conta a tessitura, timbre e notas de passagem. Nestas idades, o instrumento ainda está tão limitado que não é bom falar em tipos de voz. No caso das raparigas, eram todas mais velhas, utilizo os vocalizos para ver as notas de passagem. Normalmente recorro aos glissandos e aí dá logo para ver onde a voz parte ou não..."
(Ema)

Uma questão menos subjetiva do que a "leveza de repertório", associada à "maturidade vocal", é a da necessidade de uma maturidade física como fator determinante na escolha de repertório.

"Somos nós que avaliamos que temos que ver quem temos à frente, a versatilidade da pessoa e depois obviamente não os vamos pôr a cantar repertório como Vesti la giubba ou a Madama Butterfly . Temos de ir por uma abordagem mais leve, linhas pouco sustentadas, com extensão vocal pouco ampla...A maturidade física é que é importante porque uma pessoa que tenha 40 anos, mesmo que os tenha usado mal cometendo asnerias, o corpo tem mais maturidade. Um corpo que ainda não acabou de crescer, não permite que, por exemplo, os intercostais ajudem a gerir e a expirar o ar em doses regulares para permitir a emissão de som e um alargamento máximo. E colocar uma aluna de 15 anos a cantar a ária da Norina porque é leve também não é assim porque um soprano ligeiro não é só uma voz que dá notas agudas, é toda a extensão vocal e o sustentar de todas as frases... Toda a questão das dinâmicas é relevante mas eu não gosto de compartimentar vozes. Não posso! As vozes vão-se alterando ao longo da vida. Até tive um caso de uma aluna que cantava repertório ligeiro e sentia-se desconfortável e alterei o repertório e passou a ser um soprano lírico. É perigoso alguém ter este poder e alterar as perspetivas de alguém mas o que é certo é que a partir daí começou a descobrir uma vocalidade." (Beatriz)

A julgar por esta citação, a questão de classificação vocal torna a surgir como um fator que não deve ser utilizado exclusivamente na seleção de repertório, por ser demasiado falaciosa.

3.3.5. Bibliografia de apoio à formação contínua em pedagogia vocal

A fim de compreender estratégias usadas como complemento às suas escolhas de repertório e abordagens pedagógicas, os entrevistados foram também abordados sobre o tipo de bibliografia a que recorrem. Aqui surgem duas correntes completamente opostas, provavelmente relacionadas com as diferentes gerações de professores entrevistados. Os docentes mais velhos revelaram a falta de procura habitual de livros técnicos sobre pedagogia vocal. Houve quem frisasse que o conhecimento adquirido a partir de livros é

prejudicial ao ensino, pois o ensino do canto é algo completamente empírico, baseado nas experiências de cada um e na exemplificação. Verificou-se no entanto alguma abertura à aquisição de conhecimentos sobre fisionomia da voz para o canto através da consulta de livros específicos.

"Não consulto rigorosamente nada. É o seguinte: muito se escreve acerca da voz. Eu acho que não se ensina a cantar através dos livros, mas é cantando, é exemplificando...O Professor (...) com quem trabalhei muitos anos dizia que todo aquele que cantava, escrevia um livro para ficar. Cantar...só se canta de uma maneira! Ainda agora tivemos uma ação de formação com (...) sobre o canto para as crianças e veio cheia de bibliografia... Sinceramente, não sei ensinar assim. Mas na semana passada fui a Lisboa a uma conferência sobre fisionomia da voz. Isso é engraçado. Mas ensinar não é com livros." (Teresa)

Ainda nesta geração mais velha de pedagogos, houve quem mencionasse que mais do que livros sobre técnica vocal, o professor beneficiará da leitura de autobiografias de grandes cantores, após se ter atingido maturidade no ensino.

"Isso sim, é mais útil. A técnica é muito pessoal...Claro, há bases. Mas depois os livros limitam muito porque há imagens que se criam. Condicionam muito... e ler quando se é demasiado jovem, também pode ser prejudicial. Eu não estou com isto a dizer que a atitude correta mas é a minha. E parece-me que não tem funcionado mal, sinceramente...Pelo menos, estou convencida disso." (Ana)

Esta aceitação da importância de leitura de livros sobre experiências de vida de grandes intérpretes é compartilhada por outros professores, que indicam que este tipo de livros ensinam muito e são de uma leitura muito mais acessível a qualquer um.

"Porque se aprende muito. porque eles falam da sua abordagem às obras, da sua maneira de interpretar...Existe outro muito engraçado que se chama The Voice Doctor que era um senhor que foi otorrino que se especializou em vozes e em cantores que dava consultas em Nova Iorque a todos os cantores. Ele escreve o livro como uma história de vida e ele falava nos vários problemas que passaram com sua autorização, obviamente. Porque para as minhas aulas, a técnica é só um bocado...mas é técnica é tudo. é o que o médico diz, o que a Renée Fleming diz, a biografia da Christa Ludwig e da Regine Créspin mesmo que não concordemos com coisas que elas fizeram...Erros crassos mas são histórias de vida mas são ancoradas num ser que existe, numa vivência nas coisas boas e nas asneiras que fez. E gosto imenso desse tipo de vivências. Eu própria invento vocalizos conforme a necessidade dos alunos...Eu cheguei a motivar alunos meus para terem uma noção de articulação com algo que lhes dissesse muito e cheguei a fazer vocalizos com os nomes próprios dos alunos. Para que os alunos tivessem intimamente ligados ao que estavam a fazer e não exercícios que até por vezes prejudicam e muito a emissão. Prefiro livros de cantores, biografias dos percursos...ainda hoje estava a falar nisso, tenho livros não em português que foi comprando no site da Amazon escritos por críticos, investigadores, apreciadores...há um chamado Diva que põe várias cantoras, falou com elas, acompanhou-as e isto para mim é que é que muito engraçado. Tem o correspondente para homem que se chama Bravo, a mesma pessoa entrevistou vários cantores e põe-lhe dúvidas sobre técnica vocal, sobre a carreira, sobre a vida, sobre hábitos que têm...é muito variado." (Beatriz)

Se por um lado existe alguma resistência à formação contínua a partir da leitura de bibliografia disponível sobre o ensino do canto e suas estratégias tendo em conta as descobertas dos últimos anos em ciência vocal, os próprios docentes admitem que, no fundo, têm consciência que a atualização será importante. Sentem-se menos mal em não o fazer quando se apercebem que é “um mal” comum.

"Não, não utilizo. Conheço mas digo-lhe já que durante anos sentia-me mal por não ler essas obras. Sentia um peso na consciência muito grande. Ouvia as pessoas a falar e não tinha muita pachorra para ler. Até que falei com o Prof (...) e aproveitava para lhe colocar problemas dos meus alunos e ele também me pedia sugestões sobre repertório para determinadas vozes. Até que um dia alguém numa master-classe disse que tinha lido algo sobre determinado assunto num livro e ele disse que era é preciso saber conhecer o nosso corpo, saber como ela funciona...é para ali que vai respirar...Diz nos livros que é respirar para as costelas mas é preciso ir lá e saber em que sítio se deve respirar. E num dia eu disse que ainda nunca tinha lido esses livros e sentia-me tão culpada...Ele confessou-me e disse que também não lia esses livros. E nesse dia eu disse-lhe que ele me tinha salvo dessa grande angústia. Porque eu costumo dizer que não sei dar aulas de canto sem mãos e os meus alunos riem-se muito. Não digo que seja uma regra para cumprir... Mas confesso que às vezes vou ler..." (Ana)

Do outro lado da moeda aparecem os professores mais jovens que procuram algumas fundamentações do seu ensino na bibliografia existente sobre o mesmo.

"Sim, leio Vocal Pedagogy, Training Tenors Voices e artigo diversos que propõem linhas de ação sugestivas para o ensino. Fizemos há pouco tempo uma Ação de Formação com a Prof. (...) que sugeriu bibliografia interessante sobre o ensino da temática do trabalho da voz mais precoce exige um trabalho de investigação e de aprendizagem nesse sentido." (Pedro)

A docente Ema consulta regularmente diversas obras didáticas ligadas não só ligadas ao canto mas também a detalhes específicos do ensino, como mudança de voz, alterações de registos vocais.

"Aqueles obras do Richard Miller que estão ao alcance de qualquer um na net. Consulto essas obras quando pretendo ver esclarecidas algumas questões que surgem no dia a dia. Logo escolho obras que estejam bem sistematizadas, que me respondam as minhas dúvidas e que estejam atualizadas. Por exemplo Singing: The Mechanism and the Technic" de William Vennard;" Training Soprano Voices" ; "Securing Baritone, Bass-Baritone, and Bass Voices" e "Training Tenor Voices" de Richard Miller." (Ema)

Outro tipo de bibliografia que se revelou como interessante para estes professores, para além das vivências de outros cantores e de livros específicos de pedagogia vocal, foram livros na área da psicologia da educação. Estes revelam-se particularmente úteis nos casos de alunos com problemas de ansiedade e de baixa autoestima.

"Ligada à parte psíquica que trava a parte técnica; se há uma certa maturidade, aconselhei a um aluna o livro "A voz e os seus sortilégios" que desenvolve sobre os problemas vocais relacionados com inibição, também leio artigos sobre voz na adolescência..." (Nuno)

3.3.6. Recursos de ensino

Sobre os recursos bibliográficos disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino relativamente a questões de repertório e pedagogia, no Porto, apesar de existirem obras variadas sobre repertório, sobretudo português (ainda por explorar), não existe ainda repertório adequado às faixas etárias dos alunos mais novos que começaram agora com aulas de canto. Obras que auxiliem o professor de canto na seleção e aferição do grau de dificuldade do repertório ou de pedagogia vocal são também inexistentes.

"Neste momento, a biblioteca está em fase de remodelação há dois anos a esta parte devido à mudança de instalações. Desenvolvemos uma série de atividades como um Protocolo com a Fundação Calouste Gulbenkian e com uma casa de partituras para aquisição das mesmas, existindo um plafond que nós poderíamos gastar. Como a biblioteca estava tão necessitada de obras adequadas à faixa etária de alunos que temos, ainda não foram adquiridas até ao momento obras sobre pedagogia." (Ana)

Também se salienta que, se por vezes os recursos existem, estes não estão devidamente acessíveis, pois muitos não se encontram catalogados. A desorganização leva à falta de otimização dos mesmos.

"No panorama geral, podia ser melhor. Fomos adquirindo obras mas também há muita coisa que não está lá mas sei que existem porque eu já copiei de lá mas não estão catalogadas. Mas fiz no ano passado uma atividade a que dei o nome de - Os arquivos do conservatório - com obras de compositores mais conhecidos como António Fragoso, Luiz Costa, Óscar da Silva, mas também obras do séc. XIX menos interessantes mas que marcaram uma época. Muitas destas obras ainda se encontram manuscritas, como é o caso de Fernando Moutinho, Júlio Moutinho, Ernesto Maia, e condessa de Proença-a-Velha, que teve muito boa aceitação. Era uma compositora cuja escrita se assemelhava a Massenet. Tudo isto fruto da pesquisa feita na biblioteca do conservatório do Porto. Neste momento comecei a organizar mais repertório com duos, trios..." (Pedro)

Em Lisboa, o panorama é mais desanimador, aos olhos dos próprios professores.

"O Conservatório tem uma quantidade de partituras de compositores como os Rey-colaços, e Keil, que agora já são mais conhecidos... mas é muito difícil ter acesso a obras diferentes e menos cantadas. Depois pode-se só consultar ou tirar fotocópias dos livros na própria biblioteca, não deixando levar para casa. Agora é tudo é muito controlado. Havia mesmo um armário especial de Canto mas as partituras já foram mais do que agora. O stock de facto não tem sido renovado e hoje em dia não existe mais do que existia há muitos anos atrás". (Beatriz)

O mesmo parece não ser o caso em Coimbra, onde o acesso a repertório é mais facilitado e abrangente.

"(...)Embora tenha na biblioteca várias antologias com vários tipos de árias que se adaptam aos vários níveis de evolução vocal. Não é por falta de vontade dos docentes mas contingências de financiamento...Mas as partituras são prioritárias na aquisição de material para a biblioteca. É razoável tendo em conta outras bibliotecas de escolas públicas do ensino vocacional." (Ema)

Em Aveiro, a compra de partituras parece ser também uma prioridade da escola.

"Tem muitas partituras e estão a adquirir cada vez mais. O nível é bastante interessante e variável. Muitas óperas, muito Lieder, Chanson e repertório português. Eu fiz uma compilação de compositores portugueses não tão conhecidos de partituras que ninguém pegava nelas e é um manancial enorme. Assim, agora há que interpretar mais obras portuguesas." (Pedro)

3.3.7. Planificação e condução de aulas

A fim de verificar em que altura de uma aula de canto é inserido o repertório e as formas como este é abordado entre o professor e o aluno, colocou-se a questão de como eram planificadas e conduzidas as aulas de canto. Todos os docentes foram da opinião de que se deve iniciar uma aula com exercícios de aquecimento físico e de respiração, exceto a docente Ana.

"Começamos e é transversal aos vários alunos sempre por exercícios de relaxamento físico e exercícios de ativação do corpo, sobretudo ao nível do diafragma. Então quando as aulas são de manhã, é fundamental a componente do acordar. Depois desses exercícios, fazemos exercícios de respiração. Depois exercícios de ressonância ou zumbidos, colocando as cordas em adução com alguma calma para não começar num ato fonatório repentino e só depois passar para a parte dos vocalizos, após ter explorado a extensão vocal em ressonâncias e zumbidos." (Pedro)

Embora por vezes esses exercícios possam até não serem realizados na sala de aula, há professores que pedem aos alunos para realizarem estes exercícios antes da aula, nomeadamente exercícios respiratórios, a fim de rentabilizar o tempo disponibilizado.

"Nós temos muito pouco tempo. Temos 45 minutos de aula. Então, eu no início do ano dou umas indicações para todos para fazerem antes da aula e mesmo nos dias em que não têm aulas. Que façam alongamentos de pescoço durante o banho, extensão, rotações, sensação da articulação de maxilar para estender, esticar... Porque senão, os 45 minutos passam e já não há tempo porque chegam outros alunos. Eu dou-lhes todas estas indicações de ginástica respiratória para me fazerem todos os dias. Claro que nem todos fazem pois depende do espírito de responsabilidade de cada um. Há alunos mais novos que são mais responsáveis do que os mais velhos." (Beatriz)

Já a professora Ana é da opinião que se deve iniciar logo a aula com exercícios vocais e ir planificando as restantes atividades tendo em conta a forma como o corpo reage a esses exercícios.

"No princípio, com vocalizos. Valorizo a respiração, a atitude, cantar um som e perceber como o corpo reage. É fácil colocar um aluno a cantar só com registo de cabeça e a junção com o corpo leva mais tempo mas dou logo a noção do corpo a funcionar. Prefiro demorar mais tempo e não optar pelos exercícios leves." (Ana)

A abordagem acima referida é uma estratégia que parte do trabalho vocal para o físico. Há no entanto quem prefira utilizar o repertório como área de transferência de conhecimentos adquiridos com a prática de vocalizos. A razão desta abordagem se depreende por questões motivacionais.

"Prefiro trabalhar tecnicamente uma obra do que fazer vocalizos pesados e perde-se tempo. Temos que tornar o trabalho aliciante para os alunos." (Teresa)

Uma outra abordagem igualmente interessante, é moldar a condução da aula de acordo com as respostas do aluno aos exercícios propostos. Esta estratégia depreende-se com o facto de existirem diferenças individuais muito marcadas entre alunos, quer na forma de compreensão como na aprendizagem.

"É muito variável... Em relação à respiração, explico um pouco mas não muito dada a faixa etária. Divido a aula em dois momentos: técnica vocal onde incluo exercícios de respiração, sensibilização para as ressonâncias e vocalizos que não excedem os 15 minutos da aula e outro dedicado ao estudo do repertório onde procuro fazer uma síntese dos aspetos técnicos aplicados ao repertório. Deixo os cantar recitativo todo se existir e paro para esclarecer alguns erros e depois seguimos para ária ou até ao fim. Alunos mais preguiçosos faço-os cantar numa só vogal para estabilizar a melodia. Mas depende da resposta dos alunos ao longo da aula." (Ema)

Quanto aos aspetos musicais e expressivos, existe aqui uma disparidade de opiniões acerca da introdução, isolada ou em conjunto, das componentes musicais, expressivas e técnicas durante a interpretação do repertório. Verificou-se que a interpretação desta questão, por alguns professores, é tão abrangente que não se conseguem dissociar estes elementos. Há questões de sonoridade da língua, que por exemplo podem ser compreendidos do ponto de vista técnico ou do ponto de vista expressivo e musical.

"Eu primeiro deixo-os cantar, quando consigo, deixá-los cantar para ver a que nível a peça está preparada musicalmente. Para ver se há lá notas erradas ou algo assim...exceto se forem muito difíceis de entender e para-se logo. Primeiro, se for ópera, eu tento sempre situá-los no contexto, quem é aquela personagem...eu ainda hoje falava nisso com uma aluna por causa da Liù da Turandot de Puccini. Têm de ter a música do italiano antes de o cantarem pois está lá a estrutura musical. Por isso percebam o que estão a dizer, e muita música é música muito bem escrita, percebam o som da palavra, aquilo que o libreto inspirou em determinada frase musical, por isso vejamos as acentuações das palavras (...) isso vai ajudar tecnicamente. Tudo isto está ligado. Eu começo a ter uma comichão no cérebro quando aquilo é um desbobinar de sons como se fosse sem interesse ou sem nexos algum. Não pode ser, as palavras são...cada língua tem uma música. Faço exercícios só com as palavras.

Têm de dizer as palavras como um francês diria senão vão dizer olha aqui está um português a cantar em francês!" (Beatriz)

Existem outros docentes para os quais a música é o aspeto mais importante. Há que primeiro compreender a estrutura musical, o fraseado, a intenção, para depois, quando se produz esse trecho com a voz, a técnica sirva estes propósitos.

"Mal dou uma peça...quem não tem problemas de leitura, lê com facilidade mas fazem como se fosse solfejo. Eu não posso permitir a alguém que já sabe ler que não tenha uma noção do fraseado. Tem de se olhar para a música como um todo. Verifiquei que muitos alunos que têm formação não sabem frasear. Pessoalmente, através da técnica logo que esteja assimilada, é necessária frasear pois é assim que se faz música. Não é solfejar ou só leitura bem feita. Não posso admitir que um aluno que já lê, não saiba frasear." (Ana)

Há quem recomende precisamente um estudo separado da música e do texto, de forma a não se cometerem erros de ritmo e precisão de intervalos. Só após saber a parte musical se deverá adicionar o poema.

"Esqueçam a letra e cantem em lá, lá, lá. Primeiro o texto musical, depois o texto literário e depois junta-se. Trabalho a parte musical, a melodia para não fazer perder tempo aos pianistas acompanhadores. Não cantar notas erradas, não desafinar... Tudo isso só pode vir depois do trabalho musical. Se existem dúvidas, tenho os dicionários no meu telefone que descarreguei. O texto para mim é fundamental." (Teresa)

Uma outra explicação para a musicalidade ser um dos aspetos primeiramente abordados aquando da aprendizagem de repertório tem a ver com o facto de que, cantores mais jovens, possam compreender melhor questões técnicas através da interpretação musical.

"Faço a gestão da evolução musical de acordo que o aluno vai fazendo. como toco piano nas aulas, desde que o aluno começa a cantar., já o obrigo a alcançar um objetivo musical na peça mas expressivo nem tanto... Num aluno mais novo é mais difícil mas é possível quando a parte técnica está definida e esclarecida." (Nuno)

"Os aspetos musicais são tratados no segundo momento da aula onde procuro estabelecer uma ponte entre a escrita musical e o texto literário. (...)levando o aluno a ter sempre uma atitude de procura musical e não executando simplesmente de uma forma maquinal." (Ema)

Há ainda quem tenha uma abordagem muito de encontro à ideia de que a aprendizagem em grupo seja uma mais-valia, nomeadamente numa perspetiva de abordagem inicial a repertório novo. Assim, há docentes que possuem a opinião que o conhecimento adquirido da observação dos pares constitui uma outra forma de aprendizagem.

"(...) depende do estado de maturação do repertório. Mas se estamos a falar de uma abordagem de início de uma obra, trabalho muito a leitura de texto e articulação,

fonética, projeção da voz falada, tentar que os alunos percebam que não há e não deverá existir muita diferença na colocação da voz falada e da voz cantada. Porque se falarmos bem, temos mais hipóteses de cantar bem. Porque a abertura da ressonância na voz cantada irá fazer-se com mais facilidade. É feito trabalho de tradução dos textos e dos conhecimentos das personagens quando é ópera; quando é canção, o sugerir de uma imagem que se possa associar a este ambiente ou situação. Se conseguir ter dois alunos na aula, tanto melhor porque eles entre si interagem muito. Mesmo nos vocalizos, o próprio pode cair numa certa esterilidade e eu provooco essa situação de determinada emoção. A interpretação pode começar no vocalizo. O legato pode ser mais aliciante num quadro que tenha uma imagem primaveril ou uma imagem muito longínqua, por exemplo...só depois é que se passa para a parte vocal e interpretativa. Agora, estamos a falar alguns minutos pois as nossas aulas são curtas. No caso do regime integrado, eles têm a sorte de ter 45 minutos duas vezes por semana, o que nos permite fazer um trabalho mais dedicado mas lutamos com uma falta de maturidade física, na grande maioria dos casos, mas temos o dobro o tempo para explorar". (Pedro)

Este mesmo docente, refere passos de abordagem do repertório na sala de aula, que se iniciam com a audição da obra completa e só depois a dividir em secções, abordando questões mais técnicas nessa altura, recorrendo ao uso de exercícios específicos.

"Num caso de um aluno que estuda, deixo sempre que mostre o trabalho que fez em casa. Depois, começo a espartilhar a obra. Começo por pedir para cantar em vocalizo, em ressonância ou zumbido determinada passagem mais difícil. Peço ainda para cantar como se de um vocalizo se tratasse, numa só vogal. Só depois, volto ao início e peço correções ao nível do ritmo, da personagem pois isso influencia a abordagem interpretativa da obra. Assim, a articulação do texto é facilitada e os alunos sentem essa facilidade com esta abordagem." (Pedro)

Outros docentes optam por abordar o repertório de um ponto de vista de correção de emissão vocal, iniciando a leitura técnica após a aprendizagem musical, com uma única vogal.

"Se a parte musical esta feita, para que a produção vocal seja consciente e controlada, faço só com uma vogal, vario com diversas vogais, para que o texto tenha uma certa linha e para que a emissão não seja descontrolada." (Nuno)

Há quem no entanto inicie o estudo do repertório sempre com uma ordem contrária ao que até agora foi apresentado, começando por questões técnicas e só depois passando para questões musicais. Neste caso há uma desarticulação consciente e propositada entre técnica, musicalidade e expressividade.

"A minha primeira preocupação é que o aluno a cante tecnicamente bem. Portanto trabalhamos frase a frase recorrendo ao estudo só com vogais sempre que for necessário. Numa fase posterior ou paralelamente trabalho musicalmente, chamando a atenção para a estrutura da frase, de que forma é que ela se articula com a ideia poética, e como é que as dinâmicas são recursos expressivos para descrever uma ideia extramusical." (Ema)

Houve ainda quem procurasse um conhecimento holístico do repertório, isto é, em que se tenha consciência da composição em si, da época, da história por detrás desta composição e se utilize estratégias de estudo otimizado como sendo a leitura mental da partitura e a prática do gesto sem o som.

"Vamos abordar uma peça que nunca vimos. Tem que saber o autor e ajuda a ler a peça. Aprender a ouvir. Comprei um mp3 e facilito-lhes a vida desta forma aprendendo a melodia. Depois da melodia sabida, vamos ao texto lido corrido. Ensino algumas dicas de pronúncia e peço para ler para o fundo da sala sem tropeçar. Recita depois com o ritmo e só depois é que podemos juntar texto com a música. Peço para procurarem no youtube para ouvirem e na aula seguinte já conseguem cantar com piano. O canto funciona por imagens. É mais fácil, fizeram isso comigo...E por vezes as imagens não servem, por isso é preciso procurar. O canto passa por muitas horas de estudo a pensar e não a cantar. Eu estudei muitas horas no comboio. E se eu estiver a pensar em cada palavra e na linha e como devo atacar, não preciso de estar a gastar a voz imenso tempo." (Teresa)

Um tema emergente nestas entrevistas foi o tipo de *feedback* utilizado nas aulas. Uma questão que surgiu foi o da terminologia utilizada que poderá dar espaço à criação de uma comunicação menos eficiente. Refere-se o caso do "apoio". Há quem evite verbalizar os fenómenos e torná-los em conceitos, utilizando antes uma estratégia de trazer vivências do dia a dia na compreensão dos mesmos, usando para isso imagens mentais.

"Eu tenho uma abordagem muito peculiar. Eu acho que cantar não é fácil mas é muito menos difícil do que as pessoas fazem. Eu acho que muitas das coisas que complicam os alunos é que há muitos professores que gostam de se sentir importantes. Então...mitos... coisas esquisitas que metem na cabeça das pessoas que não entendem...com palavras caras... e os outros acham aquilo importante e criam imensas complicações. O apoio é algo tão natural como nós vivermos e nós não utilizamos o apoio só para cantar. Eu se for na rua, vi um amigo meu do outro lado e ele não me vê e chamei-o : Ó Manel! Ora uma pessoa mesmo que não saiba ler nem escrever, baixa a respiração, faz força no diafragma e chama com apoio. Acontece todos os dias a todas as horas! E isto é apoio e eu junto-os todos no início para não andar a repetir ao longo do ano sempre a mesma coisa e faço uma aula da nossa fisiologia, como é que nos funcionamos...Uma despressurização entre o nosso interior e o nosso exterior que causa naturalmente o inspirar e o exterior. Baixa a respiração e o diafragma e o envolvimento todo do corpo, até dos músculo do glúteo para "segurar o som". A última coisa que nós nos devemos lembrar no canto é da garganta e isso é que está errado, porque nós só nos lembramos do coração se ele começar a bater de forma descompensada, nós só nos lembramos do estômago se comemos algo que nos faz sentir dor. Se ficamos muito cansadas nas costas a cantar, é assim mesmo. " (Beatriz)

Outros docentes acreditam que o *feedback* cinestésico, associado à compreensão do fenómeno que lhe está inerente, alertando para a consciencialização do erro e a estratégia necessária à sua correção.

"Aí, seja qual for o grau em que o aluno se encontra, temos a obrigação de esclarecer o aluno. Digo-lhes que é o tem estado a fazer desde o início. Então aí passa-se do instinto para a ligação, o utilizar o corpo. Logo desde o início fala-se da utilização do palato mole. Se falarmos só em apoio, desequilibramos o sentido da aprendizagem. Falo em tudo mas por fases. Se vou dizer que o aluno tem de elevar, alargar ali, puxar dali... o aluno então até nem abre a boca com receio de errar. Normalmente, os alunos por instinto fazem e eu deixo avançar e quando é preciso consciencializar, faço quando é adequado. Digo: Está a ver porque está bem? Normalmente, vejo o que o aluno tem para me dar e vejo o que posso dizer. Ainda bem que já tive casos mais difíceis com bloqueios físicos. Tento que o aluno se sinta o mais confortável e dar-lhe algum alento para não desistir nem fisicamente nem psicologicamente. Digo que está melhor e vai demorar até estar bem e a meta é melhorar. E alguns depois até dizem que depois é tão fácil..." (Ana)

Outra abordagem interessante é a da prática de exercícios que conduzam aos resultados pretendidos. No fundo, também é uma forma de consciencialização cinestésica, que apresenta uma vantagem relativamente à anterior, por fornecer estratégias objetivas de estudo, conduzindo a uma maior autonomia do aluno.

"Numa primeira fase, não falo de apoio mas levo-os a realizarem exercícios que promovam um apoio correto. Numa fase posterior, alerto-os para as vantagens do apoio abdominal. Os alunos encaram o apoio como força e deve ser encarado como tónus flexível e deixei de falar nisso. Creio que é mais benéfico através de exercícios específicos que passam da prática à consciência." (Ema)

A imitação foi também uma estratégia de *feedback* e de aprendizagem referida como importante ao aluno.

"Vamos entrar no assunto da respiração, do diafragma...Por exemplo, eu não utilizo termos como a glote, eu digo garganta, não utilizo palato, uso céu da boca, percebe? Não uso termos complicados, não sou médica, nunca fui...Nós estamos a trabalhar com um instrumento que não vemos, só sentimos. Exemplifico fisicamente e eles imitam. Funciona mais assim pela parte prática e não por livros e que não esclarecem os alunos." (Teresa)

Um outro tema emergente foi a necessidade de revisão dos programas curriculares de canto. Os programas encontram-se desatualizados, nomeadamente no que diz respeito às exigências e à adaptação aos cursos que agora existem.

"Temos andado a falar nas desadequações do programa curricular, porque o de canto de conservatório é um programa feito em 1933 e ainda é o mesmo...Como ainda não deram por isso, nós vamos ter que o ir adaptando. Por exemplo, uma secção que antes era constituída por Lied e Canção agora já é Lied e Canção de séc. XIX, XX e XXI, acrescentando assim maior exigência no programa para os alunos de ensino integrado. Porque caso não reprovem, os alunos terão que acabar o curso de canto paralelamente ao curso de 12º ano, senão não ficam com o 12º ano acabado. Ora um exame de canto para uma miúda de 18 anos pode ser uma experiência terrível. Basta ter árias de ópera e árias de oratória de repertório de nível avançado para rebentar a estaleca vocal destas jovens. Este exame estava pensado para pessoas que iriam fazer o curso superior em seguida e seriam já indivíduos com 24 a 25 anos a acabar o curso. Agora muitas vezes ainda não estão feitas aos 18 anos! As vezes só se

definem depois dos trinta...Muitas miúdas de vinte anos cantam a ária da Rainha da Noite muito bem, agora digo eu apareçam com trinta anos a cantá-la. Essa é que é essa! A natureza humana das raparigas novas é terem voz aguda e não uma voz formada, é normal que cantem esse repertório com facilidade mas mais tarde".
(Beatriz)

3.4. SELEÇÃO DE REPERTÓRIO NO ESTRANGEIRO

Foi também entrevistada a Presidente da EVTA (até janeiro de 2013), docente na Universidade de Hannover na Alemanha com nome fictício atribuído de Claire Mathews. Esta entrevista foi realizada pois pretendia-se comparar as abordagens à seleção de repertório no ensino Secundário Português com as do ensino noutras instituições pares. Como esta professora esteve recentemente em Portugal (nas 3^{as} Jornadas de Ciência Vocal da UA, 2013: *Novas Abordagens ao Ensino e Prática do Canto*), tornou-se pertinente incluí-la nesta abordagem percetual como ponto de comparação, pelo seu contacto, enquanto presidente da EVTA, com várias instituições europeias. O guião utilizado para esta entrevista semiestruturada foi precisamente o mesmo que o utilizado nas entrevistas semiestruturadas com os professores de canto Portugueses. Assim, a ordem de resultados apresentados na secção que se segue (já traduzidos para Português, tradução da responsabilidade da autora desta tese), será a mesma que a utilizada na secção anterior.

3.4.1. Questões de aquecimento

A Professora iniciou a sua entrevista revelando o seu percurso individual com formação variada em instrumentos como viola d'arco, piano e canto. Ao ter uma formação tão variada, pôde avaliar para onde se dirigia mais o seu gosto pessoal na área da música e foi o canto que a preencheu mais ao nível da interpretação.

"Fui uma cantora mais de concertos mas ainda pertenci ao Coro de Bayreuth num dos Festivais de verão, o que foi uma experiência muito especial. Concentrei-me mais em fazer repertório de concerto em igrejas, recitais de canções e muita música contemporânea.(...) Eu toquei numa orquestra porque a minha melhor habilitação era de viola de arco. Tinha um passado variado devido à minha formação até como pianista pois tinha habilitação...Estava a tentar várias opções mas foi o canto que me despertou maior interesse. E continuei a estudar nesse sentido." (Mathews)

3.4.2. Formas de pesquisa do repertório

Em relação à forma de pesquisa de repertório, esta professora procura ir ao encontro da personalidade e preferências do aluno. Também está atenta à musicalidade que o aluno possui, nomeadamente relativamente ao fraseado, isto é, se as linhas melódicas são interpretadas de forma mais lírica ou mais dramática.

"Um fator importante para definir repertório é a personalidade, quais são os seus gostos ou não...se é uma personalidade sociável e no fim descobrir um equilíbrio entre elementos que unem a personalidade com o que canta. Uma personalidade viva com voz de soprano de coloratura pode desempenhar muito bem uma Blondchen (ópera O Rapto do Serralho de Mozart). Já um soprano lírico, à parte de cantar grandes linhas, poderá também desenvolver o parlando para outro tipo de personagens. Se falarmos de cantores amadores, tudo isto se encaixa a um nível diferente, mas creio ser o mesmo processo de equilíbrio com a personalidade da pessoa. Outro aspeto seria a musicalidade, a tendência para determinado tipo de música. Se a pessoa é mais dada a parlando ou a passagens mais líricas, se está na natureza da própria voz...Não preciso de forçar um aluno para cantar determinada obra porque ele teria de cantar essa obra em determinado momento. É uma gestão...Se o aluno tem tendência para Música Antiga, ele precisa de cantar isso mas precisa também de cantar obras românticas. É correto escolher determinado estilo porque é com isso que se irá ganhar dinheiro também (ri). Comigo aconteceu um pouco disso. Tinha determinado tipo de instrumento e de musicalidade, que se adequava a escrita instrumental. Pude escolher e adequar-me para a música contemporânea onde muitos não se enquadravam. Tenho um ouvido apurado para detetar uma afinação correta ou incorreta e isso, num mercado que está muito preenchido, é importante como característica diferenciadora, algo que os outros não conseguem fazer, mesmo sendo só num estilo." (Mathews)

3.4.3. Critérios de seleção de repertório

Ao referir os critérios utilizados para a seleção de repertório, novamente se ouve falar na escolha conjunta com os alunos e não de um processo isolado do professor. A professora defende que este procedimento deve ser feito em conjunto, de forma a promover autonomia nos alunos num futuro profissional.

"Mas o primeiro passo é dizer o que devem procurar eles próprios. Em primeiro lugar eles terão que saber como e onde se pesquisa repertório . Em segundo lugar, isso diz bastante de como é o aluno baseado no repertório escolhido. A forma como julgam as suas capacidades, se sabem se escolheram algo demasiado difícil ou demasiado fácil...Diz muito também acerca dos poemas quando escolhem Lied , diz também muito acerca das questões estilísticas contidas nas canções...Não irá alterar-se aquando da sua evolução mas ficarão mais seguros ao escolher o seu próprio repertório . E encoraja-os a fazer algo."(Mathews)

Além disso, é importante referir que na opinião desta professora, a escolha de repertório é algo também sujeito à experimentação, tentativa e erro. Se o repertório inicialmente

escolhido se encaixa no aluno, então há que decidir se é uma peça de audição ou para um recital da classe de canto, por exemplo.

"Digo-lhes para tentarem procurar algo específico. Mas também digo para procurarem determinada obra e estudarem-na. Experimentam-na e preparam-na para ver se aguentam na sua totalidade. Ou então só parte da obra para trabalhar algo mais específico da mesma...Em duas ou três semanas, toma-se a decisão se é uma ária boa para audição ou para o recital da classe...Ou colocá-la de parte...é uma obra boa mas não irá ajudar neste momento..."(Mathews)

Desta citação se compreende que neste caso, o repertório também é escolhido de acordo com o propósito que irá servir.

3.4.4. Critérios de classificação vocal

Quanto ao uso da classificação vocal como critério de escolha de repertório, esta professora refere que este é um critério logo determinado aquando do ingresso dos alunos na instituição.

"Nós temos as nossas audições no palco no auditório principal como se fossem cantar no concerto. Nada que tenha que ver com a escolha de repertório mas tem a ver com o cantor e acabará por ter que ver com o repertório igualmente. Porque alguém que entra em palco e nós dizemos imediatamente: Cherubino! Ou seja, é a primeira palavra que nos vem à mente, não interessa o que é mas é que reflete essa pessoa ao entrar em palco. Um traço de personalidade, se ia de vestido vermelho...não importa. É algo que se vai instalando, a minúcia e detalhe que se vai apurando com a experiência dos anos. É o instinto. Reagir a alguém...e ouvir a voz e se se ajusta aquela pessoa. Depois surge a outra questão: o que será que a pessoa está a fazer de forma incorreta e que não se enquadra na pessoa. Porque a primeira impressão, através da imagem física, podemos pensar que tipo de voz será. Por vezes o quadro não encaixa com o tipo de voz, isso acontece. Com tempo podemos adivinhar para onde a pessoa se deve dirigir ou focar..."(Mathews)

3.4.5. Bibliografia de apoio à formação contínua em pedagogia vocal

Quanto à bibliografia consultada com frequência, incluem-se obras de referência do pedagogo Richard Miller. Concebe que a utilização da bibliografia deve ser feita para estabelecer um bom princípio na procura de possíveis resoluções de dificuldades dos alunos. Assim, o professor deve usar diferentes estratégias que são moldadas a cada aluno.

"Os livros do Richard Miller são muito úteis mas outros como Janice Chapman, Mary Beth Bunch, Kollman...Mas os livros de Miller têm bons princípios, mesmo se os altero aquando da sua aplicação para determinada correção. A ideia inicial vou lá buscar e depois ajusto ao aluno que tenho á frente..." (Mathews)

3.4.6. Recursos de ensino

Para além do acesso a um leque vasto de repertório, existem também outros recursos, nomeadamente a utilização de tecnologia por parte da docente. Esta é uma ferramenta que auxilia o ensino, pela introdução de *feedback* visual concomitantemente com os outros tipos de *feedback* que se utilizam numa aula de canto e que vai sendo progressivamente introduzida a nível de instituições de ensino europeias. Esta ferramenta de ensino já há muito tempo que é utilizada nos Estados Unidos, dado o maior número de docentes nesse país e maior aceitação de novos métodos de ensino.

"Ainda não está muito estabilizado e institucionalizado o uso de tecnologia na pedagogia vocal na Europa. Nos Estados Unidos, já se usa há mais tempo mas sempre foram mais rápidos neste contexto novo a mudar mentalidades. Existe uma enorme comunidade de professores e uma maior aceitação por parte de muitos docentes. Mas acho que a aceitação é cada vez maior e as pessoas continuam a aceitar a pouco e pouco. Existem muitas dúvidas mas já não se pode ensinar canto com método mestre-aprendiz." (Mathews)

3.4.7. Planificação e condução de aulas

Acerca da planificação e condução de aulas, esta docente refere que depende muito dos problemas que o aluno apresenta, se está a frequentar uma produção de ópera ou se necessita de maior apoio técnico. O ensino deverá sempre ser adaptado às idiosincrasias dos alunos e à situação em que este se encontra, de forma a ajudar na construção da confiança do aluno, que é um outro aspeto igualmente importante.

"Começo de diferentes formas dependendo do aluno semestre etc...Normalmente, combino sempre com o aluno o que fará na lição seguinte. A primeira coisa que faço é perguntar qual a pergunta que o aluno me traz da sua sessão de estudo individual ou com o coach... Se estão a ter aula de tarde, não há necessidade de respiração, movimento, farei relaxamento...Se for por 20 minutos no meio do ensaio para acalmar e restabelecer confiança ...diferentes abordagens...com aula com piano, faço repertório...Mas se tiver duas horas e precisar de resolver outras questões, dispenso o pianista e trabalhamos isoladamente passagens. Concentrar numa unidade técnica e na aula seguinte concentrar em repertório com a técnica." (Mathews)

3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

A secção que se segue pretende providenciar uma comparação entre as abordagens na seleção e implementação de repertório entre professores portugueses e enquadrar, embora de uma forma muito superficial, estas abordagens com abordagens utilizadas em instituições europeias pares. No entanto, antes de iniciar esta discussão, será importante abordar uma questão emergente das entrevistas que se torna, na opinião

da autora, algo pertinente: a questão da dualidade entre professor e performer, destacada nas questões de aquecimento.

3.5.1. Questões de aquecimento

Os participantes aqui incluídos representam pelo menos duas realidades: duas gerações de professores e duas nacionalidades. Da observação das opiniões dos entrevistados, poder-se-á inferir que, tanto em Portugal como no estrangeiro, a abordagem é que, numa fase inicial, o professor inicia a sua carreira tendo experiências performativas. Estas, sendo em canto ou noutra instrumento musical, são necessárias à aquisição de pré-requisitos que mais tarde serão importantes ao ensino. Da avaliação das respostas dadas poder-se-á mesmo colocar a questão se estas experiências performativas poderão ser forçosamente na área do canto ou poderão ser mais globais. Embora uma das docentes Portuguesas entrevistadas tenha apontado para a importância de experiência de palco enquanto cantora antes de poder ensinar canto, o mesmo não se infere de outras citações, como é o caso, por exemplo, das declarações da professora Mathews. Nestas é referida a importância de ser um cantor com um conhecimento musical a nível de interpretação de outros instrumentos, para além da experiência performativa enquanto cantora. Refere que numa profissão extremamente competitiva, é necessário recorrer-se de todas as valências que poderão fazer desse indivíduo uma mais-valia enquanto músico. Esta mesma opinião vem também compartilhada na obra de autobiografia de R. Fleming (2005), em que a cantora refere que uma situação decisiva no sucesso da sua carreira enquanto cantora foi a de ter aulas com uma professora de piano. Esta, ao se deparar com a eminência de ter de lecionar alunos de um outro instrumento que não o seu, foi movida à construção de um conhecimento aprofundado sobre os mecanismos inerentes ao canto. Esta procura de complementaridade entre experiência performativa e conhecimentos sobre os mecanismos de produção e controlo vocal fizeram desta professora uma pedagoga de referência para a cantora em questão (Fleming, 2005).

Um outro facto que corrobora a ideia de importância da aquisição de uma experiência performativa generalizada antes do ensino (para além de experiência enquanto cantora), é que, em várias instituições de canto noutros países que não Portugal, existe uma ou várias disciplinas de correpetição que é lecionada por pianistas, para além das aulas de canto lecionadas por cantores. Nestas sessões de correpetição orientadas por um

pianista especializado na interpretação de determinado repertório (existem correpetidores de ópera e de repertório de canção) são normalmente exploradas questões relacionadas com a interpretação do estilo próprio do repertório a interpretar, a dicção, entre outras questões musicais e expressivas que, não diretamente relacionadas com a técnica vocal, contribuem para a aquisição de competências no domínio do desempenho artístico do instrumento, tal como referido pelos próprios professores portugueses.¹³

Esta discussão leva o leitor a refletir sobre uma das diferenças aqui encontradas entre gerações de professores, e entre mentalidades no ensino do canto em Portugal relativamente a outros países. Do exposto acima se infere a importância sobre a leitura de bibliografia de apoio às aulas de canto. Para além dos livros sobre anatomia e fisiologia do canto, mencionados na autobiografia de Renné Fleming, destaca-se a leitura de livros de pedagogos do canto como ponto de reflexão às práticas pedagógicas utilizadas. Enquanto que em Portugal são os docentes mais jovens que consideram a leitura como algo importante e complementar às aulas de canto, no estrangeiro verifica-se uma abertura a esta abordagem já com professores de gerações mais antigas. Esta abordagem de complementação das aulas com a leitura atualizada e o recurso a diferentes tipos de ferramentas vem também amplamente discutida em artigos do *Journal of Singing*, editado e disponível a todos os membros da National Association of Teachers of Singing, no EUA. Aqui é discutida a inclusão da leitura de livros e artigos que abordem, para além das já mencionadas anatomia e fisiologia do canto, autobiografias de grandes cantores e livros de pedagogos, livros sobre ciência vocal e sobre saúde vocal (McCoy, 2013).

Uma outra diferença que se destaca entre o ensino secundário do canto em Portugal e em algumas instituições estrangeiras parece diz respeito aos recursos de ensino disponibilizados. Por exemplo, destaca-se o acesso a uma biblioteca com um grande leque de escolhas em termos de repertório, enquanto que em Portugal nem todas as instituições de ensino possuem como uma prioridade a aquisição de partituras, já que há que repartir os recursos por várias outras prioridades. No que diz respeito a este assunto, seria pertinente lançar a questão de vir a ser mais frutífero para a gestão do ensino público, a criação de uma biblioteca *on-line*, com todas as obras espalhadas entre as diferentes instituições, disponível aos alunos dessas várias instituições. À semelhança do que já existe na Universidade de Aveiro, em que o “Colcat” dá acesso a teses e outros

¹³ Em Portugal, somente no ensino superior existe esta possibilidade de trabalhar com correpetidores.

recursos bibliográficos existentes noutras instituições de ensino que não esta, seria importante implementar um recurso semelhante, mas específico à área da música, que permitisse aos alunos de música terem acesso a um repositório nacional das obras espalhadas pelas bibliotecas dos vários estabelecimentos de ensino espalhados pelo país. O uso de ferramentas pedagógicas como as novas tecnologias, é um recurso que não foi mencionado por nenhum dos professores portugueses entrevistados, mas salientado pela professora Mathews.

3.5.2. Pesquisa de Repertório

Passando às questões propriamente ditas relacionadas com a pesquisa e seleção de repertório, embora sejam bastante diversificadas as abordagens, há alguns pontos em comum que devem por isso ser mencionados. Por exemplo, tanto em Portugal como no estrangeiro, há professores que defendem que uma abordagem positiva será o de fazer desta tarefa uma atividade conjunta entre professores e alunos. Assim, poder-se-á evitar a repetição de repertório entre os diferentes alunos de uma mesma instituição de ensino, mas mais importante ainda promover alguma autonomia no aluno nesta questão de seleção de repertório. Este fator de autonomia tem-se revelado como uma tendência crescente no que diz respeito às prioridades atuais do ensino (Lennon&Reid, 2012). Através deste processo mais independente, a autonomia é estimulada e a capacidade de decisão é motivada. Esta pesquisa em conjunto também poderá facilitar o encontro com as preferências musicais dos alunos, aspeto mencionado como fator de grande relevância na altura da seleção de repertório por vários docentes e também mencionado como um fator de grande influência no que diz respeito à estimulação de motivação intrínseca nos alunos (Hallam, 1995).

Uma outra semelhança entre as abordagens de professores de diferentes gerações e instituições é não recorrer a livros onde se poderá encontrar sistematizado diferentes tipos de repertório. Obras que sistematizem repertório, como por exemplo as elaboradas por Coffin e Kagen, que poderão auxiliar na escolha do repertório para cada tipo de voz e para situações específicas, não foram mencionadas por nenhum dos docentes aqui entrevistados, ao contrário do que acontece, por exemplo, em algumas escolas de canto Americanas.

3.5.3. *Parâmetros de escolha*

Quanto a parâmetros utilizados para a escolha de repertório, o processo é ainda mais diversificado, em parte também devido às idiossincrasias vocais e não vocais dos alunos. No entanto, houve um parâmetro que se destacou por ser mencionado por quase todos os entrevistados, a idade. Este fator parece determinante, não só pelo facto das capacidades vocais, como também as questões relacionadas com as experiências de vida para a compreensão de repertório que está escrito numa linguagem musical muitas vezes de difícil acesso ao jovem cantor que inicia os seus estudos. Assim, muitos docentes relatam a sua experiência na inclusão de repertório que possa ser estimulante, do ponto de vista vocal mas também lúdico (e mais uma vez por questões motivacionais) a alunos mais jovens. Aqui destacam-se os musicais, como estilo musical mais utilizado mas também todo o tipo de canções populares dos vários países. Levanta-se também a questão de ser importante considerar obras literárias que possam ser esclarecedoras sobre as abordagens pedagógicas mais recomendáveis no ensino do canto a idades mais jovens, particularmente no que diz respeito a questões sobre mudança de voz, já que a tendência é a de inclusão de vozes cada vez mais jovens nas classes de canto. Embora a opinião seja quase unânime no que diz respeito à necessidade de atualização dos programas curriculares a fim de poderem ser incluídos estes casos, os professores pertencentes a uma geração mais antiga possuem uma abordagem de não acreditar ser benéfico a inclusão destes alunos nas classes de canto dos conservatórios. Este de facto é um tema que exige bastante reflexão, sobretudo para as pessoas que ficarão responsáveis por esta reforma e ensino. Neste aspeto, esta tese levanta mais questões do que respostas às questões inicialmente colocadas. Esta abertura ao ensino de canto a camadas mais jovens levanta ainda outra questão: a aplicação de programas curriculares, que são os mesmos para cursos diferentes, i.e. secundário e supletivo. Devido à imaturidade física *versus* a maturidade musical que os alunos do ensino integrado ou articulado possuem, é necessária prudência na hora de atribuição de repertório, para não se cair no erro de selecionar repertório demasiado difícil vocalmente, de forma a não ser demasiado fácil musicalmente e assim não motivar o aluno para o estudo. No entanto, o erro é algo que muitas vezes está inerente a este processo, não seja o ensino de um instrumento musical baseado em investigação-ação, onde da observação se poderá planificar uma ação cujos resultados serão alvo de uma reflexão. Daqui se conclui se as escolhas feitas foram corretas ou não, dando início a uma novo ciclo de investigação-ação (Tuckman, 1994). A professora Mathews refere que o erro na

escolha repertório é algo inerente ao processo e deve fazer parte do percurso pois leva ao crescimento pelo auto e hétero-conhecimento.

Enquanto que para a maior parte dos professores, um parâmetro bastante utilizado para determinar a escolha de repertório seja bastante objetivo, como a idade, constituição física, a familiaridade da língua e a linguagem poética do texto, outros são utilizados que poderão gerar alguma subjetividade e falta de consenso. Destaca-se o caso de maturidade vocal, leveza de repertório, personalidade e classificação e subclassificação do aluno para o qual se está a seleccionar repertório. O significado destes parâmetros não ficou claro das declarações destes docentes sendo a intuição e experiência competências ao professor mencionadas como importantes. Foram poucos os professores que mencionaram a importância do estabelecimento de metas e objetivos na aquisição de metas como fator igualmente importante à escolha de repertório. Tendo em conta que as metas e os objetivos são, por si, fatores importantes na fomentação de motivação intrínseca (Hallam, 1995) parece pertinente a inclusão deste parâmetro como forma de seleção do repertório.

Todos os entrevistados valorizaram iniciativas de sugestões de repertório por parte dos alunos. Uns porque acreditam que as preferências dos alunos irão fazer com que estes tenham uma maior motivação para o estudo de partituras, outros porque acreditam que a leitura de repertório facilita a aquisição de competências musicais.

Um dos temas emergentes importantes na questão sobre o a seleção de programa, levantada pela maioria dos entrevistados, relacionou-se com a desadequação dos programas curriculares face às necessidades atuais do ensino. Por exemplo, os docentes afirmam que a introdução do Curso Básico de Canto no Ensino da Música é benéfica mas é necessário reajustar todo o programa do Curso já existente devido ao desacerto de obras exigidas num tão curto espaço de tempo. Mesmo os docentes com mais experiência concordam com a introdução do Curso de Canto a partir dos 10 anos de idade, onde se podem desenvolver determinados hábitos de postura e atitude física para os anos vindouros, enquanto a voz adquire a sua maturidade resultante do crescimento físico e intelectual.

3.5.4. Classificação vocal

Uma diferença que surgiu entre a abordagem na escolha de repertório entre instituições Portuguesas de ensino secundários e as pares estrangeiras foi a de tomar em conta a classificação vocal como algo importante na determinação de repertório. A atribuição de repertório é feita tendo em conta a avaliação feita a cada aluno que deseja iniciar os seus estudos enquanto cantor. Esta inclui não só a personalidade do aluno, como as suas qualidades vocais e personalidade. Não existe um padrão igual para todos no que concerne a repertório, pois, para além das diferenças individuais do aluno, a escolha de repertório também se depreende com o propósito que o mesmo vai servir. Este fator não aparece mencionado por nenhum dos professores portugueses entrevistados. Na Alemanha, a prática é que, quando o candidato realiza provas de entrada no ensino superior, por exemplo, este possa ser direcionado, ao longo do seu percurso enquanto aluno, para uma especialidade dentro dos diferentes tipos de repertório. Isto é, a abordagem será o de preparação do aluno para a escolha de um rumo na seleção do seu repertório quando ingressa no ensino superior. Esta especialização constitui uma mais-valia para alunos que pretendem ingressar num mercado profissional altamente competitivo. Em Portugal, a abordagem ainda é a de preparação dos alunos para possibilidades de interpretação mais direcionadas para a ópera. Apesar da maior apetência para a interpretação do repertório de ópera por parte dos alunos de canto, é necessária conferir-lhes formação acerca dos outros estilos vocais e onde o seu instrumento se poderá adequar melhor, nomeadamente se for o caso de vozes mais jovens.

Ao contrário do que ocorre na Alemanha, nas instituições portuguesas foi quase unânime a decisão de não utilizar as subclassificações vocais na seleção de repertório, mas antes ter em atenção a idade do aluno e respetiva maturidade vocal. A preocupação maior é a de que os alunos cantem sem qualquer tipo de constricção ou desconforto e possam usufruir prazer ao dominar o seu instrumento de tão difícil aprendizagem, que exige perseverança e consciencialização de todo o processo anatómico, fisiológico, vocal, musical e expressivo. Assim, o aspeto da motivação, também por poder envolver alguma ludicidade, revelou-se mais importante do que a subclassificação vocal. É evidente que isto não quer dizer que os professores não tenham em conta a classificação do aluno, isto é, a que categoria o mesmo pertence. Pelo contrário, esta divisão é feita, utilizando o timbre, da tessitura e da extensão que conseguem classificar uma voz, nas suas diferentes categorias: *soprano*, *mezzosoprano*, *contralto*, *contratenor*, *tenor*,

barítono e baixo. Para esta divisão os professores recorrem a, por ordem decrescente de importância (Johnson & Kempster, 2011) : timbre, tessitura, quebras de registo e notas de passagem. A divisão nas diferentes subcategorias vocais, como por exemplo, *soprano dramático, lírico, spinto, ligeiro*, etc...é que não é tida em conta, já que a voz, nas idades destes alunos que normalmente frequentam os conservatórios, está em constante transformação, não permitindo uma subclassificação robusta. Assim, evita-se o uso desta até para evitar possíveis enganos, deixando a especificação de cada cantor para uma fase mais tardia da sua evolução vocal.

Mais do que a subclassificação vocal, os professores dos conservatórios portugueses tendem a utilizar parâmetros como tessitura, extensão vocal, língua cantada, linha melódica, maturidade e preferência pela obra (aqui apresentados numa ordem decrescente de importância), como determinantes na seleção de repertório. Verifica-se que a Prof. Mathews difere na sua forma de analisar um aluno e o repertório que lhe será mais apropriado. Considera que o tipo de voz vai ao encontro da personalidade, pelo que o importante será ter em conta a personalidade que tudo o resto virá por si. Na sua opinião, não existe razão para obrigação de determinado repertório. Somente em questões de estilo um aluno que esteja mais dedicado à Interpretação de Música Antiga, por exemplo, deverá também saber como interpretar obras do Período Romântico de modo a obter competências interpretativas em repertório pertencente a vários períodos musicais. Isto irá facilitar a sua escolha de repertório num futuro ao nível profissional e conduzir o seu percurso.

3.5.5. Bibliografia e formação contínua

Nestas entrevistas foi clara a diferença entre gerações de professores no que diz respeito ao uso de bibliografia de apoio às aulas de canto. Por um lado, nos professores mais antigos, formados num tempo em que o modelo de ensino vigente maioritário era o de mestre-aprendiz, verifica-se uma relutância na procura de obras que possam conduzir a uma reflexão sobre o ensino do canto. Para estes professores, a aprendizagem do canto vem do conhecimento tácito e não dos conceitos referidos nos livros. Neste caso, o apoio bibliográfico poderá ser apenas útil no que diz respeito à leitura de obras biográficas de grandes cantores. Por outro lado, os docentes que pertencem a uma geração mais recente, mencionam a importância de complementaridade das práticas pedagógicas com a leitura de livros de pedagogia vocal. E por fim, a abordagem da

professora estrangeira que, apesar de pertencer ao tempo em que o modelo de ensino vigente era o de mestre-aprendiz, acredita que hoje em dia este modelo não é mais válido. Existe o conhecimento tácito que cada professor traz consigo das suas experiências de vida, da educação que recebe e o conhecimento explícito que se vai moldando conforme a absorção de informação proveniente de diferentes fontes, tornando assim estas duas formas de conhecimento num crescente *continuum*. Por forma a atualizar conhecimentos e dar aos alunos maior número de soluções e estratégias pedagógicas, seria conveniente a constante atualização dos conhecimentos por parte dos docentes, contribuindo assim para este *continuum* de formação. A grande evidência é o chamado "*generation gap*", ou seja, conflito de gerações que se reflete, em grande parte, das respostas dos docentes participantes nas entrevistas acima descritas. Ao analisar a entrevista da professora Mathews, podemos verificar a mentalidade mais predisposta ao uso das novas tecnologias no ensino do Canto. Em oposição aos docentes portugueses entrevistados, a sua visão de um ensino mais virado para o aluno e não para o método mestre-aprendiz concede uma visão mais atual (Lennon & Reed, 2012). Acerca do ensino com tecnologia associada, sabe que existe ainda também resistência por parte de muitos docentes que ainda vêm o ensino do canto a ser aplicado recorrendo ao paradigma de mestre-aprendiz. Já não se pode lecionar como há quarenta anos atrás sob pena de não se conseguir adquirir novas formas de avaliação vocal. Consulta com alguma regularidade livros sobre pedagogia vocal, sobretudo de Richard Miller e outros autores para obter orientação sob a forma de abordar e resolver determinada dificuldade. O ensino virado para o aluno e não concentrado no professor poderá conduzir a um maior número de alunos que desejam frequentar essa mesma instituição. A opinião da professora Mathews relativamente ao ensino do Canto é a que não existe qualquer tipo de razão para a qual não se saiba desmistificar o conhecimento científico hoje disponível a todos quanto estudam e ensinam sobre voz.

3.5.6. Recursos disponíveis nas escolas

Ao avaliar os recursos disponíveis nas escolas públicas de ensino da música, foi possível inferir que o ensino do Canto em Portugal nos Conservatórios Nacionais é feito ainda hoje na base da imitação, do ensino mestre-aprendiz e são poucos os docentes a utilizar ensino baseado em critérios fundados na ciência desenvolvida até aos nossos dias. A ciência vocal (tida como *vocologia* por alguns autores) não é mencionada por nenhum dos docentes como fonte da fundamentação dos ensinamentos que utilizam,

nomeadamente no que diz respeito a questões de emissão saudável (Titze & Abbott, 2012) (<http://www.ncvs.org/CH1.pdf>). O que normalmente acontece em Portugal é que o otorrinolaringologista trabalha numa área mais abrangente, como sendo ouvidos e nariz, para além da laringe, o que torna difícil a especialização nas questões de produção vocal e muito menos nas questões relacionadas com a produção vocal artística. Desta forma, em Portugal ainda há muito por fazer em questões de trabalho interdisciplinar entre professores de canto, terapeutas da fala e médicos laringologistas no que diz respeito à elaboração de currículos adequados às exigências vocais de um cantor em formação ou ainda na regulação das condições de empregabilidade de cantores e professores de canto.

Sobre as condições de trabalho propostas pela instituição que ministra cursos de Canto, as diferenças também são grandes entre as instituições portuguesas e as estrangeiras. Por exemplo, em Portugal, a julgar pelos depoimentos concedidos pelos docentes, infere-se que o acesso a repertório é díspar entre conservatórios. Dadas as restrições económicas atuais, as prioridades nem sempre podem ser a de aquisição anual de repertório de canto. Assim, tal como já se referiu, talvez fosse benéfico o investimento de um repositório de repertório (à semelhança do que existe nas Universidades em relação ao acesso a bibliografia científica), acessível a todos os alunos, independentemente da instituição de ensino a que pertencessem. Desta forma, também se poderia contribuir para a sistematização do repertório de canto de compositores Portugueses, que é tão rico e variado.

Relativamente a outro tipo de condições de ensino, a professora Enns é da opinião que seria necessário que a instituição de ensino possua locais de trabalho que ofereçam condições acústicas, para além da existência de uma biblioteca rica em diferentes estilos e períodos musicais. As salas de aula e estúdios com pianos afinados e com uma boa acústica (sem demasiada reverberação ou demasiado secas) serão uma condição necessária, assim como a existência de um auditório com dimensões semelhantes a um teatro médio de ópera. Aqui os alunos podiam, uma vez por semana, cantar e exercitar o seu instrumento num espaço amplo semelhante ao de um espaço performativo presente no universo profissional. A qualidade acústica juntamente com a possibilidade de cantar com orquestra dará aos alunos uma experiência muito próxima da experiência profissional, de forma a que possa ser estabelecida uma ponte entre a formação e o início de uma carreira musical. Uma outra mais-valia igualmente importante na instituição onde

lecionou e em instituições de ensino do canto na Alemanha é as de realizarem parcerias com os teatros da região para darem oportunidades de performance aos seus alunos, fortalecendo assim a sua inserção no mundo do trabalho.

3.5.7. Planificação e condução das aulas

Quando os professores foram questionados sobre de que forma abordavam o repertório em contextos de sala de aula, a opinião foi quase unânime relativamente à forma como planificam e conduzem uma aula de canto. A estrutura organizacional de uma aula de canto é semelhante em todos os docentes, que dedicam uma primeira parte da aula à correção da postura corporal e à prática de exercícios de respiração.

Os professores podem ainda incluir a prática de exercícios físicos de alongamento, relaxamento e de respiração, seguidos de exercícios vocais de extensão e flexibilidade vocal em forma de escalas e arpejos (vocalizos). Resumindo, tentando estabelecer uma ordem de exercícios utilizados pelos professores antes de darem início à interpretação de repertório, esta poderia ser: 1. exercícios de correção postural; 2. exercícios de respiração; 3. exercícios com uso de diferentes estratégias de ressonância (comumente abordadas como “colocação” vocal); 4. exercícios com vogais (para equalização das mesmas e de registos e como exercícios de ginástica articulatória); e 5. exercícios com pequenos monossílabos e vocalizos de extensão.

Sobre a realização das obras, é fundamental para todos os docentes o domínio musical da obra para se dar início ao ensino do fraseado, evitando o solfejo entoado das obras. Após esse trabalho de conhecimento da melodia e do texto, é possível abordar aspetos musicais e expressivos para a concretização das mesmas.

Mais uma vez encontram-se algumas diferenças com uma abordagem de aula no estrangeiro, em que a mesma se inicia sempre por colocar uma questão ao aluno no início de cada aula. Ou seja, existe uma necessidade de dar ênfase à forma como o trabalho desenvolvido pelo aluno em sessão individual, ou com o seu *vocal coach*, é desenvolvido. É desta forma que se opera um ensino que vai ao encontro das necessidades do aluno e que procura a implementação de estratégias eficientes de autonomia na aprendizagem. Por vezes, é necessário realizar trabalho virado para a autoestima do aluno, em época de montagem de uma ópera e colocá-lo em total controlo do seu desempenho vocal e cénico. Se está em período de aulas sem produção de óperas, pode-se dispensar o pianista e realizar aperfeiçoamento de passagens técnicas. O professor deve ser capaz de ler as necessidades do aluno e não impor a sua vontade.

Deve ser o catalisador do aluno para que ele seja cada vez mais autónomo e proactivo nas suas escolhas. Através de mecanismos de *feedback* variados, é possível fazer com que o aluno atinja os objetivos delineados para a aula, seja por via da imitação, cinestesia, leitura mental da partitura, prática do gesto sem o som, ou ainda por recurso a imagens. Tudo isto é componente do estudo otimizado que irá possibilitar um melhor desempenho nas aulas e em situações de performances públicas.

Quanto a designações utilizadas pelos docentes, foi pedida por parte da entrevistadora uma maior clareza sobre a utilização de termos como leveza, peso vocal e apoio. Alguns dos docentes colaboraram ao esclarecer que não desejam que os alunos interpretem obras demasiado longas ou com linhas demasiado sustentadas, sempre no mesmo registo vocal ou tessitura muito aguda ou grave, para existir um maior equilíbrio vocal em termos de uso de diferentes frequências de fonação. Creem que não se pode falar em termos científicos com alunos tão jovens, pelo que utilizam estes termos; uma abordagem mais específica poderá ser utilizada com alunos mais avançados no curso secundário. Assim, depreender-se que a abordagem generalizada é a da utilização dessas denominações científicas de uma forma progressiva, à medida que o estudo do instrumento é aprofundado.

3.6. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Estas entrevistas pretenderam responder a diferentes questões, nomeadamente quais as formas como os professores pesquisam repertório, quais os critérios que utilizam para a seleção de repertório específico para um aluno, qual o papel da classificação vocal na escolha desse repertório, a utilização de literatura específica à pedagogia vocal como apoio às aulas de canto e à sua formação contínua enquanto professores, a adequação dos recursos disponíveis na escola para o ensino do canto e a forma como o repertório é abordado num contexto de aula. Como temas emergentes das questões formuladas, surgiu a necessidade de revisão dos currículos programáticos, uma vez que o curso básico de canto já se encontra em funcionamento em alguns conservatórios, no entanto sem existirem diretrizes gerais sobre a forma como os programas específicos ao ensino do canto nestas idades mais jovens devem estar estruturados.

Da análise destas entrevistas foi possível verificar que, tanto para o caso do ensino nos conservatórios portugueses como para o caso do ensino em conservatórios europeus, os professores não recorrem à utilização de bibliografia que apoie a seleção de repertório. A forma como estes docentes pesquisam repertório está relacionada com experiências pessoais, do repertório que interpretaram enquanto alunos, ou da sua experiência pessoal profissional, enquanto cantores. No entanto, do fato dos professores terem mencionado que recorreram ao ensino maioritariamente como alternativa à carreira de performer, visto esta não ser uma carreira realista (em termos de subsistência, por falta de oportunidades performativas), poder-se-à compreender que, a seleção de repertório com base nestas experiências será uma escolha condicionada. Se por um lado, maioritariamente, os professores pesquisam repertório tendo por base o seu conhecimento tácito, houve quem mencionasse a pesquisa de repertório em grupo com os alunos. Esta abordagem parece mais positiva do que a anterior, visto ir de encontro ao aconselhado por estudos recentes sobre as alterações no paradigma do ensino do instrumento/voz: a aprendizagem através da discussão entre professores e alunos e a aprendizagem com os pares (Lennon&Reid, 2012).

Tornou-se também claro que a seleção de repertório com base na aferição do seu grau de dificuldade não é ainda uma prática comum. Constatou-se que nos conservatórios nacionais, para além de limitações no que concerne a repertório disponibilizado nas bibliotecas na maior parte dos conservatórios, não existe uma ferramenta de apoio à aferição do grau de dificuldade de repertório e à utilização de critérios de seleção específicos.

Assim, tornou-se necessário compreender de que forma os docentes selecionam o repertório para os seus alunos, colocando-se a questão da existência de critérios utilizados por todos os docentes. De uma forma geral, poder-se-à afirmar que a idade constitui o critério mais utilizado. Associado a este critério surgem outros mais subjetivos, como sendo a “maturidade vocal” e a “maturidade musical”. Nenhum dos professores definiu estes dois critérios em termos objetivos, pelo que se depreende que a escolha de repertório não segue uma ordem hierárquica vocal definida. Ao contrário do proposto por Shrivastav & Wingate (2008), que incluem critérios específicos como afinação, extensão e frequência de vibrato, timbre, ataque vocal (início da fonação), zonas de passagem, estratégias de ressonância, uso de diferentes dinâmicas, acuidade rítmica, fraseado, dicção, postura, gesto e expressão facial, os docentes entrevistados optam por ter uma abordagem mais vaga a critérios principais de escolha de repertório. Mais uma vez

referenciam a importância de escolher “repertório leve”, sem no entanto ser claro o seu significado. Se por um lado, os critérios que poderiam estar associados à “maturidade vocal” são pouco claros, os que poderão estar associados à “maturidade musical” são um pouco mais específicos. Tal como o proposto por Ralston (1999), os docentes aqui entrevistados mencionam a tessitura, a extensão vocal e a língua em que o texto do repertório é escrito como critérios musicais importantes a ter em conta na seleção de repertório. Outros como padrões rítmicos, o desenho das linhas melódicas, a base harmónica da peça, propostos por Ralston (1999) não são mencionados como importantes pelos professores aqui entrevistados.

Um outro critério igualmente destacado como sendo importante nestas entrevistas foi a necessidade de o repertório corresponder às preferências musicais pessoais dos alunos. Aqui se depreende que a motivação será o terceiro critério mais mencionado pelos professores como forma de seleção de repertório.

Ao contrário do que poderia ser esperado, a classificação vocal não foi tida em conta como forma de escolha de repertório. A causa que mais levou à exclusão da classificação vocal como critério de seleção de repertório foi o facto de que, nestas idades, a voz está exposta a constantes alterações, pelo que confinar um aluno a uma determinada subcategoria vocal poderá ser limitativo do seu desenvolvimento vocal e artístico. Desta forma, em vez da classificação vocal, os docentes entrevistados referem o timbre e a personalidade como mais influentes na escolha dos papéis de ópera que os alunos poderão interpretar nestas idades. Evita-se a seleção de repertório com temáticas mais dramáticas, tendo em conta que as vivências destes alunos ainda são, de uma forma geral, restritas.

Sobre as condições de ensino nas instituições em que lecionam, para além de ser mencionada a importância de possuir um espólio de repertório abrangente, os professores destacaram a importância ao acesso de música portuguesa, defendendo que o mesmo deveria ser mais explorado e mais disseminado. Para além das partituras disponíveis nas bibliotecas, foi referida a importância de espaços performativos adequados à prática do canto, nomeadamente espaços grandes que possam simular cenários performativos.

Uma outra questão que se colocou na entrevista foi a abordagem ao repertório no contexto de sala de aula. Verificou-se que são poucos os entrevistados que iniciam a sua

aula pelo repertório. De uma forma geral, a abordagem é dar início às aulas com a prática de exercícios de ativação dos elementos vocais, como sendo a respiração, exercícios para a correção da postura e vocalizos. Depois da prática deste tipo de exercícios é que os professores se direcionam para o repertório e o exploram com os seus alunos.

Por último, abordou-se a utilização de bibliografia de apoio às aulas de canto e à formação contínua de professores. Verificou-se aqui uma ambivalência nas abordagens: por um lado, os professores mais jovens e a professora estrangeira optam por consultar bibliografia recente, de forma a fundamentar os princípios que regem as suas estratégias pedagógicas no conhecimento, não só tácito, como o explícito nestas obras. As mais utilizadas são obras de pedagogos, como Richard Miller; por outro lado, os professores portugueses mais velhos não reconhecem qualquer tipo de utilidade na leitura destas obras de índole pedagógica, referenciando que o ensino artístico deverá ser fundamentado no conhecimento tácito do professor. Das obras que leem destacam-se as autobiografias de grandes cantores e as suas escolhas de repertório para a longevidade das suas carreiras.

O tema emergente principal relacionou-se com o ensino do canto em vozes adolescentes. Hoje em dia, dada à reduzida faixa etária dos alunos que poderão iniciar o estudo de Canto (cada vez mais precocemente), normalmente aparelhos fonatórios que ainda se encontram em crescimento, levanta-se a questão se não será necessário uma maior clarificação e objetividade nos parâmetros que poderão facilitar uma aferição do grau de dificuldade do repertório. Além disto, coloca-se a questão da necessidade de formação contínua de professores visto alguns relatos apontarem para a falta de preparação para o ensino destas vozes mais jovens. A necessidade de moldar os currículos em Portugal é necessária para uma melhor compreensão das vozes destes alunos. Para isso, aferir o repertório é de grande utilidade não só para docentes como também alunos, ao estabelecerem-se níveis equivalentes de exigência nos diferentes graus de ensino (Ralston, 1999). Em seguida, far-se-á uma análise curricular dos programas em vigor em Portugal e em Inglaterra com base no instrumento com a designação de *Syllabus* e a sua possível adaptação aos currículos nacionais.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE COMPARATIVA DOS CURRÍCULOS DE ENSINO DO CANTO EM PORTUGAL E EM INGLATERRA

4.OS CURRICULOS PORTUGUESES

4.1. INTRODUÇÃO

O capítulo que se segue apresenta os programas curriculares vigentes nos conservatórios nacionais portugueses e a comparação dos mesmos com os programas que se encontram em vigor nos conservatórios ingleses. A escolha dos conservatórios ingleses relacionou-se com: (i) o facto do ensino do canto estar implementado em faixas etárias abrangentes; (ii) ser um mercado de trabalho aliciante para jovens cantores; (iii) ser um país com estabelecimentos de ensino do canto internacionalmente reconhecidos, onde muitos dos jovens cantores portugueses optaram por fazer formação graduada e pós-graduada; e (iv) pelo facto do próprio sistema de ensino português seguir os moldes implementados pelo sistema de ensino superior inglês, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento dos diferentes graus académicos no ensino superior.

A secção que se segue pretende assim, em primeiro lugar, apresentar os pontos comuns e divergentes entre os diferentes itens que constituem os conteúdos, objetivos e as competências que os alunos devem adquirir, em cada grau de formação, presentes nos programas curriculares vigentes nos diferentes conservatórios nacionais de música. Em segundo, far-se-à uma apresentação dos conteúdos, objetivos e as competências que os alunos devem adquirir, em cada grau de formação, presentes nos programas curriculares vigentes nas escolas Inglesas.

Para além da análise dos conteúdos programáticos, este capítulo apresentará ainda uma comparação dos parâmetros de avaliação dos alunos nas instituições portuguesas e inglesas, de forma a compreender as bases que fundamentam os critérios utilizados na seleção de repertório a interpretar pelos alunos de canto. A questão que se coloca é portanto a de compreender, mais uma vez, se existem outras formas, além das reportadas pelos professores, de aferição do repertório selecionado para os alunos.

4.2. PROGRAMAS CURRICULARES E AVALIAÇÃO EM PORTUGAL

Segue-se uma breve exposição dos programas curriculares de canto adotados pelos conservatórios de música oficiais em Portugal, bem como reflexões sobre as suas escolhas e o processo de avaliação dos alunos. A ordem pela qual os programas

curriculares destes conservatórios e respetivas avaliações será apresentada (Conservatório de Música do Porto, Escola de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian e Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga) é completamente aleatória.

4.2.1. Conservatório de Música do Porto

No Conservatório de Música do Porto, fundado em 1917 (www.meloteca.com), a disciplina de Canto foi das primeiras a ser lecionada, juntamente com piano, violino, viola, violoncelo, instrumentos de sopro e composição. Da análise dos programas curriculares, constata-se o ênfase dado aos critérios específicos de avaliação contínua aplicados no 1º e 2º períodos, agrupados em 3 vertentes principais: (i) **Saber estar** (10%) que inclui *assiduidade e pontualidade; participação na aula e trabalho de casa e responsabilização*; (ii) **Saber fazer** (75%), onde se englobam a *capacidade interpretativa* (conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas que incluem noções sobre respiração, colocação da voz, postura física correta, concentração, emissão e projeção vocais, domínio adequado da qualidade sonora, afinação) e a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão; e (iii) **Participação Musical** (15%) incluindo *Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras atividades propostas*. Adicionam no 3º Período as percentagens de 50% relativas à avaliação contínua e da prova de avaliação, respetivamente. Todos estes parâmetros são incluídos apenas no 1º e 2º anos de formação do Curso Secundário. No 3º ano, muda apenas a terminologia da prova de avaliação - recital no fim do ano.(ver Apêndice 1)

Quanto às referências de repertório a preparar, só no 3º período do 1º ano se realiza a prova global, da qual constam 4 peças, em pelo menos dois estilos e dois idiomas diferentes, das quais serão sorteadas duas. A partir do 2º ano, o repertório na prova global passa a incluir 5 peças, em pelo menos 3 idiomas diferentes e onde vem mencionado ser valorizada a execução da prova de memória. Constitui-se da seguinte forma a informação contida no programa:

2 Trechos do séc. XVI,XVII ou XVIII, dos quais será sorteado um

- 1 Canção do séc. XIX, XX ou XXI
- 1 Trecho de compositor português em português
- 1 Ária de Ópera, Oratória, Cantata, Missa ou Motete

No 3º ano, mais uma vez a quantidade e a duração do recital é diferente relativamente aos outros anos- a duração mínima deixa de ser de 12 minutos e passa a ter a seguinte estrutura:

- 1 Trecho do séc. XVI, XVII ou XVIII, sorteado entre 3 apresentados
- 1 Canção do séc. XIX, XX ou XXI, sorteada entre 3 apresentadas
- 1 Trecho de compositor português em português, escolhido pelo júri entre 3 apresentados
- 1 Ária de Oratória, Cantata, Missa ou Motete à escolha do aluno
- 1 Ária de Ópera, escolhida pelo Júri entre 2 apresentadas

Com exceção da Ária de Oratória, todas as obras deverão ser interpretadas de memória.

Ao serem consultados os objetivos trimestrais, verifica-se que o aluno deverá adquirir noções de respiração, adquirir noções de colocação da voz, adquirir uma postura física correta e desenvolver poder de concentração no 1º período. No 2º período, acrescenta-se a aquisição de noções básicas de emissão e projeção vocais e no 3º acrescenta-se ainda a aquisição de noções básicas de qualidade sonora. Quanto aos conteúdos, é solicitada a preparação de quatro peças como programa mínimo. Contudo, é referido que, atendendo à especificidade da aprendizagem deste instrumento, os objetivos e conteúdos acima mencionados serão trabalhados de forma sequencial e simultânea.

Face ao acima exposto, salienta-se que a quantidade de repertório é considerada como relevante na ponderação da avaliação mas o modo como é aferido para cada grau de ensino não é totalmente esclarecedor. Os alunos são obrigados a cumprir determinada quantidade de repertório de um certo estilo e época, não existindo a possibilidade de apresentarem repertório de uma mesma época e estilo onde as obras poderão ser diferentes em relação a andamentos, carácter, dinâmicas ou língua. Assim, infere-se que o que parece ser mais importante para o desenvolvimento destes alunos é o conhecimento vasto de repertório de várias épocas e estilos e não propriamente as suas competências vocais e expressivas. Há uma total desarticulação entre o repertório e as competências sugeridas por trimestre, salientando o facto que estas são extremamente vagas. A título de exemplo, fala-se em emissão vocal e projeção vocal, assim como de noções de qualidade sonora, sem especificar o cada uma delas em termos de parâmetros objetivos, como sendo a equalização de registos vocais e de vogais, o domínio de diferentes dinâmicas vocais, a capacidade de atingir um tipo de

fonação específica ao canto lírico, a fonação fluida ou ainda a coordenação entre vibração e adução das pregas vocais e pressão subglótica (Sundberg, 1987). Também não se refere a capacidade de distinção entre diferentes estilos interpretativos, definindo-os e procurando uma articulação e transferência de conhecimentos entre disciplinas como história da música e análise e técnicas de composição e o canto. Levantam-se pois as seguintes questões: (1) Se não existe uma definição clara de objetivos a cumprir, como poderá existir uma avaliação objetiva e equitativa de todos os alunos nas suas provas, com grelhas de avaliação e parâmetros que permitam ao professor fornecer um *feedback* claro ao aluno das competências que já adquiriu e as que ainda terá que adquirir, de forma a fomentar níveis crescentes de metacognição? (2) Se não existe transferência de conhecimentos de entre as disciplinas teóricas e as práticas, como poderá ser a autonomia do aluno estimulada e desenvolvida?

4.2.2. Escola de Música do Conservatório Nacional

Fundado em 1835, com a disciplina de Canto como uma das primeiras a surgirem no plano curricular da instituição, os parâmetros atualmente em vigor para a prova de acesso ao curso de canto na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa incluem: (i) capacidades musicais (ex. afinação, fraseio, noção de pulsação); (ii) características vocais inatas e domínio técnico do instrumento (ex. suporte respiratório, forma como são utilizadas as estruturas ressoadoras, existência ou não de tensões musculares); e (iii) a atitude em palco (ex. adequação expressiva ao contexto, gestão do stress, capacidade de comunicação). (ver Apêndice 2) Os dois primeiros grupos possuem uma cotação atribuída de 45% e o último de 10 %. Os conteúdos de avaliação incluem vocalizos, imitação de frases melódicas, interpretação de uma peça à escolha do candidato de entre os exemplos constantes de um dossier existente na secretaria. Os docentes entrevistados para o presente Projeto Educativo referiram que os candidatos poderiam interpretar obras de nível igual ou superior das que sugerem no ingresso.

Os alunos que ingressarem nesta instituição realizam uma prova global em cada ano do curso secundário, para a qual existem diferentes ponderações quantitativas para parâmetros como denominados de (i) técnica (ex. suporte respiratório, as ressonâncias, a articulação e fonética do texto, as tensões musculares, a regularidade do vibrato, legato, agilidade e dinâmica), (ii) a interpretação (ex. fraseio, capacidade de comunicação, adequação da expressão ao contexto, consistência estilística e gestão do stress) e (iii)

nível de dificuldade do programa e sua adequação ao executante. Os conteúdos da prova incluem a interpretação de uma ária de ópera, uma ária de oratória, uma canção portuguesa, uma peça do séc. XVI, XVII ou XVIII e uma peça do séc. XIX, XX e XXI.

Sobre a forma como o repertório é escolhido, não existe qualquer informação nos programas curriculares dos diferentes anos; nestes não é mencionada a existência de uma avaliação trimestral ou semestral que mencione a temática da escolha do repertório. Somente no exame de 3º ano do curso secundário é especificada na matriz a quantidade de repertório a interpretar sem qualquer documento anexo que possa fundamentar essa escolha.

Novamente, o número de obras a apresentar em cada grau é vinculativa à transição de grau, podendo condicionar a evolução do aluno e gerar problemas motivacionais e de não superação das dificuldades somente pelo simples fato de não cumprir os objetivos quanto ao número de obras exigidas.

4.2.3. Instituto Gregoriano de Lisboa

No Instituto Gregoriano de Lisboa, a instituição par em Lisboa de cariz público, criado em 1953, o programa de Canto está hoje dividido entre dois cursos: o curso de canto gregoriano e a disciplina de educação vocal nos cursos secundários de instrumento. Apesar da inexistência de um curso Oficial de Canto, a disciplina é lecionada com critérios de avaliação equivalentes aos dos Conservatórios Públicos e com docentes especializados na área do Canto Lírico.

O programa encontra-se estabelecido tendo em conta a quantidade de repertório obrigatória para cada ano, com a necessidade de interpretar obras em determinada língua em determinado grau. Quanto aos critérios de seleção de repertório, não existe qualquer tipo de referência a esta temática. Somente existem nos programas dos diversos anos, critérios relacionados com a avaliação da performance final (ver Apêndice 3) : (i) **desenvolvimento técnico** (com a percentagem de 35%) com parâmetros referentes a postura, respiração e coordenação, respiração/fonação, coordenação da registação, eficiente utilização da ressonância, eficiente utilização dos articuladores, dicção e pronúncia; (ii) **desenvolvimento artístico** (20%), que engloba musicalidade e expressividade, sentido do texto e do estilo e interpretação; e (iii) **desempenho em audições** (25%) onde caso o/a aluno/a não tenha o desenvolvimento técnico/artístico mínimo exigido para se apresentar em audições públicas, o peso avaliativo atribuído a este item será distribuído da seguinte forma: mais 10% para progressão na

aprendizagem e 5% para cada uma das restantes alíneas - empenho, disciplina, pontualidade, assiduidade e regularidade de estudo (10%) e progressão na aprendizagem (10 %). A perceção da instituição de avaliar os alunos que não possam ainda apresentar-se em público é estimulante para os alunos pois obriga a terem uma postura responsável acerca do trabalho que vão desenvolvendo ao longo do ano.

No Instituto Gregoriano, não sendo o Canto Lírico a principal componente na vertente de Canto Solista (mas sim o Canto Gregoriano), a atenção dada à disciplina revela no entanto desvelo no que diz respeito à apreensão de repertório diversificado em estilo, época e língua cantada. À semelhança das outras instituições já mencionadas, não existe qualquer tipo de ferramenta utilizada para aferir repertório de canto em cada grau de ensino e todo o repertório apresentado na conclusão da disciplina deve conter a interpretação em línguas diferentes com inclusão obrigatória do alemão. Existe um outro item diferente relativamente às outras instituições: a possibilidade de o aluno apresentar uma peça à sua escolha, o que revela uma reflexão sobre o peso que a motivação pode ter na evolução do estudo do instrumento e na avaliação da performance.

4.2.4. Conservatório de Música de Coimbra

Criado em 1985, a partir de duas escolas particulares de música e continuando o projeto pedagógico das mesmas, sendo o Conservatório mais recente do país, para o acesso na instituição acima referida, os candidatos são avaliados nos seguintes itens: afinação, projeção, extensão, dicção, timbre, presença e uma peça à escolha do candidato.

Para a avaliação dos alunos, estão especificados dois domínios/ conteúdos: (i) o **domínio cognitivo**, que engloba saberes e competências; e (ii) o **domínio de atitudes e valores**. (ver Apêndice 4) Quanto às competências e capacidades, incluídas no domínio cognitivo, pretende-se que se explore o desenvolvimento da técnica respiratória, da postura, o estudo de repertório, a capacidade de pesquisa e tradução do repertório, a articulação e dicção das diversas línguas e interpretação do texto (fraseado, legato). No domínio dos saberes e competências, são abrangidas a integração no trabalho, capacidade de relacionamento interpessoal, recetividade às propostas de trabalho, empenhamento e responsabilidade e, por último, o comportamento. Quanto a instrumentos e metodologias de avaliação, no domínio cognitivo são referenciados exercícios práticos (ex. relaxamento e respiração), leitura e interpretação de estudos (*Vaccaj, Lütgen, Conconne* e outros), leitura e interpretação de árias antigas, leitura e

interpretação de canções e participação em atividades (audições) dentro e fora da escola. O repertório de oratória e ópera é introduzido numa fase mais avançada do estudo do canto pelas especificidades inerentes a cada estilo - maior carga dramática devido à temática religiosa e aos temas abordados em óperas com componente cénica associada. No domínio de saberes e competências são referenciados o cumprimento de tarefas e prazos, a integração no grupo e relação com os outros (colegas, docentes e funcionários) e participação apropriada em contexto de sala de aula.

À semelhança das outras instituições públicas já mencionadas, também não existe referência a uma estratégia/ ferramenta de pesquisa e seleção de repertório baseada em critérios estabelecidos e definidos para cada grau. Da entrevista da professora deste conservatório surge o tema relacionado com a preocupação de encontrar repertório que se adegue às faixas etárias mais jovens e à realização de obras em que esses alunos se insiram vocalmente e artisticamente. Foi focada a apresentação no ano letivo anterior de uma adaptação da ópera "A Flauta Mágica" de Mozart, escrita para crianças. A sua aceitação foi grande surtindo um impacto positivo nos alunos participantes e no público. Assim, salienta-se a existência de uma preocupação em gerar motivação nos alunos através do repertório.

4.2.5. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro

Relativamente à seleção de repertório de canto na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro (fundado em 1960), neste último ano letivo 2012/ 2013 faz-se referência a critérios de seleção de repertório para o Curso Básico de Canto no 2º Ciclo: (i) incidências nas peças concebidas para vozes compreendidas entre os 10 aos 13 anos, em especial musicais; (ii) peças a solo do período do Renascimento, monodias e pequenas canções de diferentes épocas e peças corais a duas vozes. No terceiro ciclo, mantém-se o mesmo tipo de obras aconselhadas a serem interpretadas por esta faixa etária. (ver Apêndice 5)

Com a introdução do curso Básico de Canto no ano letivo 2011/ 2012, existe uma preocupação em preparar os alunos de uma forma gradual para a interpretação de obras de estilo contrastantes; contudo, não se justifica a escolha das obras com base em critérios objetivos de competências que se esperam que os alunos venham a atingir. Todavia, a escolha pertinente de obras do género do "music-hall", escritas para personagens a serem desempenhadas por vozes infantis é deveras importante mas

poderia recorrer-se às inúmeras personagens que existem também em óperas e toda a literatura musical escrita para as faixas etárias mais jovens, como por exemplo: repertório religioso (por exemplo Cantatas de J.S. Bach, Buxtehude) e repertório de canções tradicionais dos diferentes países.

No Curso Secundário, faz-se menção ao desenvolvimento e amadurecimento dos mesmos objetivos mencionados para o Curso Básico. Em questões de interpretação, refere-se a necessidade de interpretar diversos estilos de repertório vocal, como sendo árias antigas, canções populares, *lied*, *mélodie*, canções portuguesas, canção inglesa, oratória, ópera, entre outros. Há a obrigatoriedade de não repetir programa no último ano do curso, no 1º e 2º períodos mas o professor pode recorrer a repertório já trabalhado em anos anteriores para a lista de repertório a apresentar na prova global e no recital final.

No entanto, continua a não existir menção a formas de aferição do repertório pretendido para cada grau de ensino, tendo por base as competências que se pretendem que o aluno atinja. Existem sim critérios gerais nos quais se incluem a adaptação do repertório que potencie a evolução ao nível rítmico, técnico, de expressividade musical, dinâmica e memorização. No ensino secundário, é apontado ao aluno o estímulo de abordar e realizar trabalho de pesquisa de repertório, visando o desenvolvimento intelectual, sendo um estímulo para a criação de autonomia. Deverão igualmente suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. Deve continuar a estimular-se a musicalidade do aluno, bem como a iniciativa e o sentido crítico, com o objetivo de o tornar cada vez mais autónomo.

Apesar de existir uma lista extensa relativa a competências a adquirir no ensino secundário, em nenhum dos itens é explorada a forma como o repertório é articulado com essas competências em cada fase de aprendizagem.

4.2.6. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Iniciando em 1961 a sua atividade, atualmente este conservatório também já possui em funcionamento o curso Básico de Canto no ano letivo de 2011/ 2012. Foi facultada documentação acerca do mesmo e também sobre o Curso Secundário de Canto.

Da sua análise verificou-se que a maioria dos programas respeitantes a cada ano expõe os critérios de avaliação tal como nas outras instituições, mas não existe informação sobre a forma como o professor deve aferir o repertório dado aos alunos de Canto tendo em mente as competências a desenvolver.

Há a necessidade de cumprir objetivos programáticos definidos para cada grau, como em todos os conservatórios nacionais (ver Apêndice 6) : ser afinado, desenvolver a respiração, desenvolver o potencial vocal a nível individual, desenvolver métodos e hábitos de trabalho regulares, desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas , apresentar uma postura corporal correta, desenvolver a articulação e dicção, fomentar o gosto pela disciplina e pela música, participar em audições, desenvolver a expressão e comunicação na performance e promover a auto confiança.

A estratégia pedagógica incide uma vez mais na técnica vocal individual, na estruturação e organização de métodos de trabalho na aula e em casa para melhoria na apreensão e realização técnico-musical, na criação de condições para uma boa performance nas atividades de interesse pela disciplina, desenvolvimento de leitura e trabalho de memorização. Todas estas competências são acompanhadas pela obrigatoriedade de realização de 10 obras em cada grau, com géneros de obras diferentes, épocas e estilos. Verifica-se pois que, mais uma vez, a quantidade de repertório a apresentar parece ser uma condição necessária para a transição de nível de ensino. O não cumprimento dessa mesma quantidade sujeita o aluno à repetição do ano, o que poderá causar efeitos adversos ao amadurecimento técnico, musical e interpretativo do aluno. Mais uma vez, a imposição deste fator poderá levar à desmotivação e fazer com o que o aluno abandone os estudos do instrumento/ voz por razões meramente quantitativas.

4.3. Análise do Syllabus vigente em London Collegge of Music e na Trinity Collegge of London

A escolha do paradigma de ensino vocal inglês em oposição ao ensino vocal português reside no facto da disciplina de canto ser lecionada em Inglaterra há várias décadas. Desde há muito que em Inglaterra as crianças são expostas à formação vocal

desde tenra idade, com resultados positivos reconhecidos na qualidade dos vários coros infantis que fazem parte da tradição musical deste país. Embora o mesmo se verifique na Alemanha, Inglaterra foi o país de eleição para a análise dos programas curriculares vigentes em ensino do canto pois desde os anos 90 do séc. XX que são muitos os portugueses que procuram o ensino nos conservatórios e universidades deste país.

Ao ler-se a introdução do *Syllabus da London Colledge of Music* (válido do dia 1 de janeiro de 2011 até 31 de dezembro de 2014, documento revisto após este período de forma a evitar a sua desatualização), afirma-se que todo o repertório foi selecionado pelos professores, de forma a responder às capacidades individuais dos alunos. Assim, em vez de quantidade de repertório imposta, os professores têm autonomia, para que junto dos seus alunos, possam escolher repertório que correspondam às características individuais dos mesmos, promovendo uma evolução progressiva vocal no sentido da individualidade.

*"Singing teachers agree that the most important factor when choosing repertoire for performance is deciding whether it 'suits' the singer vocally and whether the singer can absorb and project the character of the words and music. Candidates are required to present a varied program in terms of style, mood and language, and are encouraged to use the 'own choice' elements to demonstrate their strengths". (Alfred & Howard, 2011)p.5*¹⁴

Neste sistema de ensino, a autonomia do aluno é assim estimulada. A partilha de responsabilidades na escolha de repertório entre o professor e o aluno, permitirá ao aluno a compreensão das escolhas feitas, o que lhe permitirá, num futuro próximo, a construção do seu repertório as mesmas linhas que inicialmente estabelecidas quando possuía alguém com maior experiência que o auxiliasse na tomada de decisões. Além disso, o facto da escolha de repertório não ser imposta ao ter que corresponder a uma lista de diferentes épocas e estilos, permite ao professor focar-se nas competências performativas do aluno.

"This repertoire list requires candidates to select 'own choice' items in the Technical Work component of each grade, and optionally in the Performance component. (...) Candidates should be aware that there is some flexibility here, as it is possible to present the same item at different grades; ultimately it is the standard of performance which is being assessed. However, where an item chosen is significantly easier than would normally be expected for the grade, and thereby compromises the examiner's ability to assess the required

¹⁴ Os professores de canto concordam que o fator mais importante quando se escolhe repertório para performance é quando se decide se é adequado ao cantor vocalmente e se o cantor consegue absorver e projetar em termos das palavras e da música. Aos candidatos é requerido que apresentem um programa variado em termos de estilo, expressão e língua e são encorajados a usar a sua escolha para demonstrar os seus pontos fortes.

performance standard, this will be reflected in the marking." (Alfred & Howard, 2011)p.5)¹⁵

Para além da liberdade de escolha de repertório, todo o processo avaliativo tem em conta fatores específicos, relacionados com competências técnicas, musicais e expressivas adquiridas pelo aluno, que são avaliadas durante a performance dos alunos nos exames de canto (ver Tabela 5). Assim, embora também não existam ponderações para estes parâmetros, a existência de parâmetros de avaliação é indicativo de um processo de ensino e de avaliação mais objetivos.

Tabela 5. Parâmetros incluídos no processo de avaliação dos alunos de canto

| |
|---|
| <i>Choice of programme – variety and suitability</i> (Escolha do programa - variedade e adequação) |
| <i>Communication and interpretation</i> (Comunicação e Interpretação) |
| <i>Appreciation of style</i> (Apreciação do estilo) |
| <i>Breath control and phrasing</i> (Controlo respiratório e fraseado) |
| <i>Quality and focus of tone</i> (Qualidade e foco tímbrico) |
| <i>Intonation</i> (Afinação) |
| <i>Purity of vowels</i> (Clareza das vogais) |
| <i>Clarity of diction and articulation</i> (Clareza na Dicção e Articulação) |
| <i>Musical accuracy</i> (Aquadade/ Precisão ou rigor musical) |
| <i>Posture and facial expression</i> (Postura e expressão facial) |
| <i>Memory</i> (Memorização) |

¹⁵ Esta lista de repertório de escolha livre requer aos candidatos itens relacionados com a componente técnica para cada grau, e opcionalmente para a componente de performance. Candidatos devem estar cientes que há maior flexibilidade sendo possível apresentar o mesmo item nos diferente graus, sendo que o nível de aferição de performance é que é tido em conta. Todavia, se o item mais acessível é escolhido em relação ao nível que se frequenta, o examinador terá isso em conta na aferição e será refletido na avaliação.

Da análise da tabela anterior é possível verificar que, embora também existam alguns parâmetros que ainda são algo subjetivos (ex. qualidade e foco tímbrico, pureza de vogais), a generalidade é a procura de parâmetros mais objetivos de avaliação vocal, de forma a que as competências que se esperam que o aluno atinja na interpretação de cada repertório sejam também mais definidas.

Em termos de repertório que se apresenta em prova nos diferentes graus de ensino, observa-se na Tabela 6 a divisão nos seguintes parâmetros: (i) trabalho técnico; (ii) performance; (iii) execução de exercícios técnicos específicos; (iv) competências de leitura à primeira vista e (v) competências auditivas. Daqui se constata que neste paradigma de ensino, a articulação da disciplina de canto com outras disciplinas teóricas é primada, procurando-se a formação de um “cantor músico” mais do que um “cantor especialista”.

Tabela 6 . Características necessárias para conclusão do grau 1 num conservatório Inglês.

| |
|---|
| Technical Work (Exercises) - Apresentar Lição nº1 do Método <i>Vaccaj</i> e um verso de uma canção sem acompanhamento de piano ou de uma canção tradicional em qualquer língua |
| Performance - Apresentação de três peças contrastantes Um verso de um hino, cântico de natal ou canção estrófica à escolha do candidato Duas canções , pelo menos uma, deverá ser da lista aconselhada do repertório |
| VivaVoce - exercícios melódicos |
| Sight Reading - Leitura à 1ª vista |
| Aural Tests - Teste auditivo de intervalos |

Para o grau 2, ou seja , aumentam-se o número de tarefas a realizar em cada uma das secções consideradas. Já no grau 3, pede-se que o aluno cante uma canção inteira sem acompanhamento, juntamente com o exercício técnico do Método *Vaccaj* escolhido. Na componente de Performance, o aluno deverá cantar de memória uma ária sacra/ religiosa e duas canções da lista aconselhada no *Syllabus*.

No grau 4, já se aumenta a quantidade de repertório e conseqüentemente a duração da prova de avaliação (Tabela 7).

Tabela 7. Tabela referente às características necessárias para conclusão do Grau 4

| |
|--|
| Technical Work (Exercises) - Apresentação de uma lição do método <i>Vaccaj</i> , uma lição do método escolhida pelo júri e uma canção sem acompanhamento ou um canção tradicional |
| Performance - Apresentação de uma ária sacra e de duas canções da lista aconselhada de memória |
| VivaVoce - idêntico ao grau 3 |
| Sight Reading - idêntico ao grau 3 |
| Aural Tests - idêntico ao grau 3 |

No grau 5 já se introduz o repertório de ópera no item de performance. No grau 6, inclui-se maior número de lições do método *Vaccaj* com especial ênfase para o exercício de meios-tons. Na performance, a ária de ópera ou de oratória (se for oratória, pode ser cantada com partitura) pode ser cantada em inglês. No grau 7, inclui-se a opção da língua da ária de oratória que deverá ser interpretada na língua original. No grau 8 é obrigatório ter concluído o nível 5 de *Music Theory*. Vejamos a estrutura deste último nível a ser alcançado na Tabela 8.

Tabela 8. Tabela referente às características necessárias para conclusão do Grau 8.

| |
|---|
| Technical Work (Exercises) - apresentação do exercício de appoggiaturas do método <i>Vaccaj</i> , juntamente com duas canções do método escolhidas pelo aluno, duas canções mais avançadas escolhidas pelo júri e uma canção sem acompanhamento ou canção tradicional |
| Performance - interpretação de 4 obras contrastantes, uma de estilo barroco, uma de estilo clássico, uma de estilo romântico e uma do período moderno. O programa deve conter uma ária com recitativo que pode de ópera ou oratória. Uma canção pelo menos não deverá ser cantada em inglês. |
| VivaVoce - idêntico aos graus anteriores |
| Sight Reading - idêntico aos graus anteriores |
| Aural Tests - idêntico aos graus anteriores |

Ao realizar uma análise com uma instituição congénere europeia, caso da *Trinity College of London* fundada em 1877, é de realçar o rigor com que foi elaborado um documento de seu nome *Singing Syllabus 2013/2014* onde se pode, logo no índice, conhecer qual a extensão dos diversos tipos de qualificação inerente à avaliação, sobre os exames e a sua estrutura em termos de: duração do repertório em cada grau; aferição

do repertório, necessidade pedagógicas específicas, trabalho técnico, lista de repertório, testes auditivos, de leitura à primeira vista, de improvisação e de conhecimento musical. Numa edição anterior à atual, era referido no prefácio o cuidado extremo na elaboração do mesmo quanto ao instrumento/ voz ser único e as suas especificidades tidas em conta.

"(...) offers candidates and teachers a wonderful range of choice with two guiding principles in mind. First the necessity to take great care of the developing voice so that undue demands are not placed too early on a fragile instrument, ofyrn as yet not fully formed. Secondly to recognise that each voice is unique, with its own qualities and strengths and therefore to provide a very wide range of repertoire to allow each singer to tailor their programme to reflect their own distinctiveness."(Stinger & Beniston, 2005: p.5)¹⁶

Noutras instituições como *University of West London* ou na *Royal Irish Academy of Music*, existe esta compilação de informação de como os programas dos diferentes cursos estão organizados. Este material facultado pelas instituições aos alunos são ferramentas de trabalho de forma a orientar o processo de aprendizagem com claras indicações sobre o trabalho e aquisição esperada pelos docentes nos seus discentes. Ao observar-se os conteúdos dos cursos de canto nacionais, observamos uma diferença substancial na inexistência de alguns conteúdos, embora se venham observando aperfeiçoamentos de ano para ano em termos de objetivos a atingir.

4.4. Avaliação em Portugal

A avaliação em Portugal é realizada de forma autónoma por parte dos diferentes conservatórios nacionais, dada a autonomia concedida pelo Ministério da Educação. Para comparação dos mesmos, elaborou-se uma tabela com os diferentes critérios de avaliação usados ao longo do ano letivo nos diferentes anos de aprendizagem. Como cada instituição pública de ensino da música possui autonomia pedagógica, existem discrepâncias em relação à aplicação de conteúdos.

¹⁶ "(...) oferece aos candidatos e professores um maravilhoso leque escolha com dois princípios em mente. Primeiro, a grande necessidade de cuidar da voz em desenvolvimento para que exigências em demasia não são colocadas precocemente num instrumento frágil ainda não completamente formado. Segundo, de reconhecer que cada voz é única com as suas próprias qualidades e resistências e por isso mesmo capaz de interpretar um vasto repertório que permite a cada cantor de desenhar o seu próprio programa que reflete a sua própria distinção individual."

Tabela 9. Tabela referente aos critérios de avaliação praticados pelos Conservatórios: Lisboa - Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), Lisboa – Instituto Gregoriano (IGL), Conservatório de Música do Porto (CMP), Conservatório de Música de Coimbra (CMC), Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (CMACG) e Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (CMCGB). As cruces (x) são indicativas da presença dos parâmetros avaliados (indicados na coluna mais à esquerda).

| Parâmetros avaliados | Lisboa EMCN | Lisboa IGL | CMP | CMC | CMACG | CMCGB |
|--|--------------------|-------------------|------------|------------|--------------|--------------|
| Fraseado | X | X | X | X | - | X |
| Afinação | X | - | X | - | - | - |
| Andamento | - | - | X | X | X | - |
| Respiração | X | X | X | X | X | X |
| Articulação e Dição da Língua | X | X | X | X | - | - |
| Uso de articuladores/ ressoadores | X | X | - | - | - | - |
| Postura Correta | X | X | X | X | - | X |
| Noção Pulsação | X | - | X | - | - | X |
| Extensão/ Tessitura | X | X | X | X | X | X |
| Estilo | X | X | - | - | X | X |
| Memorização | X | X | X | - | | X |
| Empenho/ Responsabilidade Atividades | X | X | X | X | | X |
| Interpretação Expressividade e Presença | X | X | X | X | | X |

Os itens a ter em conta aquando da avaliação dos alunos são dispares entre as instituições, sendo que os comuns são relacionados com: respiração, performance, empenho, expressividade e memorização. Assim conclui-se que são mais valorizados itens de carácter geral e não específicos do processo de emissão vocal relacionados com a escolha e seleção de repertório.

4.5. Avaliação no estrangeiro

Nas instituições pares estrangeiras aos conservatórios de música portugueses, verifica-se uma adequação a cada nível de aprendizagem dos parâmetros e repertório.

Não só é estimulada a pesquisa dos alunos mas também a sua autonomia e motivação pelo repertório. A articulação que existe entre as diversas disciplinas é benéfica para o aluno, pois promove-se a formação holística de um músico necessária a qualquer intérprete musical (Lennon & Reed, 2012). Por exemplo, são valorizadas competências de leitura à primeira vista, de forma a criar autonomia na capacidade de leitura rápida de repertório, conseguindo destrinçar se a obra é ou não ajustada ao seu registo vocal. A quantidade de obras exigidas não é alterada exceto no último ano onde aumenta para 4 obras, contrastando com o número maior exigido em Portugal com obras em lista, que são sorteadas e que, de acordo com a experiência pedagógica da autora deste trabalho, nem sempre chegam a ser interpretadas em situação de avaliação.

4.6. Discussão de aferição e seleção no repertório em Portugal e Inglaterra (atualização dos conteúdos)

Pretende-se com esta tese levantar uma série de questões relacionadas com a necessidade de atualização dos programas curriculares vigentes nos conservatórios portugueses.

Face ao exposto nesta secção, pode-se constatar que, na maior parte dos casos, o ensino do canto, conforme os atuais programas curriculares, apresenta três grandes componentes que requerem uma revisão: (1) o facto de não terem por base a aquisição de competências técnicas, expressivas e musicais, mas a quantidade de repertório a interpretar; (2) a desarticulação generalizada com as disciplinas teóricas; e (3) a carência de fundamentação científica dos objetivos pretendidos para cada ano de aprendizagem. No primeiro ponto, destaca-se o espaço para a existência de um processo de ensino, por um lado sem objetivos claros no que diz respeito à formação específica de cantores e, por outro, a um processo de avaliação ambíguo e por isso menos justo entre alunos de níveis semelhantes. A segunda componente realça uma carência na promoção de transferência de conhecimentos e a falta de promoção de autonomia no aluno. Por último, relativamente ao 3º ponto, os programas curriculares carecem de uma atualização científica atual, promotoras de um ensino mais competitivo e que, por isso, possa atrair novos alunos. Algumas competências provavelmente menos generalistas (devido à necessidade de adaptação às individualidades de cada aluno), como sendo a aquisição de uma “postura correta”, deveriam ser acompanhadas de algum tipo de explicação mais clara, ou a referência a bibliografia de apoio. O que quererão os programas curriculares

desenvolver nos alunos quando se referem a estes itens? Também se constata que não existe qualquer menção à competência de controlo de diferentes dinâmicas independentemente da frequência de fonação, nem ao desenvolvimento de tipos de fonação mais eficientes, como sendo a fluida¹⁷ (Sundberg, 1987). Estes constituem apenas alguns exemplos de competências que carecem de uma articulação também com bibliografia de apoio, de forma a minimizar o problema relacionado com a diversidade de terminologia utilizada pelos professores de canto, um dos maiores problemas relacionados com o ensino do canto (Callaghan, 1998). Também não são contempladas formas objetivas de avaliação da progressão dos alunos, em termos de aquisição de competências, o que seria um outro aspeto importante a melhorar, na procura de uma maior objetividade no processo de ensino-aprendizagem. A procura em ir ao encontro dos gostos musicais pessoais dos alunos pode beneficiar a avaliação destes em momentos de maior tensão emocional, como são os momentos de avaliação ou recitais em público.

É necessário contribuir para a formação estética e profissional do jovem futuro cantor. Contribuir para o desenvolvimento vocal do aluno, adequando graus de dificuldades de expressão e execução ao seu grau de maturidade fisiológica e emocional, promover uma boa saúde vocal e emocional, desenvolver a compreensão e interpretação do texto literário a partir de leituras diversas, tais como leitura métrica, fonética, cognitiva e expressiva das palavras e promover a formação musical geral do estudante.

Também deve ser estimulada a participação de alunos mais jovens em obras de maior dimensão para as quais as vozes infantis e juvenis são requeridas. Deve fomentar-se também a interpretação de repertório português que pode aumentar o gosto pela música tradicional e música escrita nos dias de hoje.

Assim, conclui-se que a atualização dos programas curriculares deveria ser uma medida sempre em constante reavaliação, para encontrar novas formas de ensino e avaliação dos alunos.

No próximo capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre o ensino do Canto em Portugal com base no cruzamento dos resultados obtidos das perceções dos professores com os obtidos da análise dos programas curriculares portugueses e estrangeiros até

¹⁷ Tradução de "*flow phonation*". Este tipo de fonação é referida como a mais eficiente para um cantor lírico, pois corresponde a um equilíbrio entre força de adução e pressão subglótica, traduzido num máximo de amplitude de vibração das pregas vocais com menor esforço de colisão e maior excitação acústica do trato vocal (Sundberg, 1987).

agora discutidos. Algumas sugestões no sentido de criação de uma nova grelha curricular de parâmetros de aferição da seleção do repertório serão igualmente apresentadas.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES PARA O ENSINO EM PORTUGAL

5. REFLEXÕES PARA O ENSINO EM PORTUGAL

5.1. INTRODUÇÃO

O capítulo que se segue pretende refletir sobre práticas correntes do ensino do canto em Portugal, nomeadamente no que diz respeito à aferição de repertório de canto no ensino secundário português. Assim, procura-se fazer o cruzamento dos resultados obtidos das entrevistas com os resultados da comparação dos programas curriculares e dos critérios de avaliação dos alunos de canto nos diferentes estabelecimentos de ensino até agora discutidos. A intenção será propôr um instrumento de aferição e de seleção de repertório que poderá orientar os professores dos conservatórios nacionais. Não se procura de forma alguma impôr uma lista de repertório que limita as escolhas dos docentes e seus alunos, mas sim criar uma ferramenta de aferição e seleção de repertório que de alguma forma possa regularizar as exigências e competências vocais requeridas a um aluno do ensino secundário, que se encontrem no mesmo grau de ensino nas diferentes instituições do país, de forma a permitir uma igualdade no processo de avaliação dos alunos em diferentes instituições nacionais e estrangeiras, já que o mercado de trabalho e de ensino é transversal aos diferentes países europeus, com o acordo de Bolonha e com os programas de troca de docentes e alunos apoiados na União Europeia, como sendo o programa ERASMUS.

5.2. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR

No seguimento da análise das entrevistas realizadas, é possível afirmar que o ensino do Canto em Portugal adota por uma estratégia de interpretação de uma vasta lista de repertório, sem especificar quais as competências específicas, quer vocais, quer expressivas e musicais, que lhe devem estar associadas. Pode-se concluir que, de uma forma geral, os professores se regem por objetivos de concretização de repertório e não de competências, transferidas *a posteriori* aquando da execução e interpretação desse repertório. Tendo em conta que o paradigma do ensino do instrumento/canto evoluiu no sentido de providenciar maior autonomia ao aluno (Lennon & Reed, 2012), coloca-se a questão se esta abordagem ao ensino poderá contemplar a implementação dessa autonomia. Uma outra questão que ainda se coloca relativamente à seleção do repertório, é de que forma são utilizados critérios objetivos que procuram a uniformização

na aquisição de competências em alunos do ensino secundário, mais tarde sujeitos a provas de ingresso no ensino superior em Portugal e também muitas vezes no estrangeiro? Se uma lista de repertório existe, qual a sua finalidade e articulação com os objetivos mencionados nos programas curriculares?

A dinâmica de ensino empregue nos conservatórios nacionais é ativa no que diz respeito a conhecimentos sobre pesquisa de repertório; contudo, ela não incentiva a pesquisa conjunta entre professor e aluno, ou, nos casos de alunos mais velhos, mesmo autónoma. Talvez se verifique, neste caso, o receio que se cometam erros. No entanto, e tal como afirma a ex-presidente da EVTA, este processo de tentativa e erro é que permite o desenvolvimento da autonomia dos jovens alunos que se irão tornar performers, aquando das solicitações de trabalho com repertório diversificado e a associada tomada de decisões.

Recomenda-se uma grande flexibilidade e criatividade do docente na pesquisa de repertório; o aluno não deve ser obrigado a cantar obras tidas como basilares (e por isso repetidas por diferentes alunos ao longo de vários anos), que não o auxiliam na sua evolução. A exposição a diferentes tipos de repertório deverá ser assim bastante diversificada ao longo do ensino Secundário, tal como a exposição a diferentes géneros musicais deve ser feita com crianças até aos 11 anos; o princípio será o mesmo: o de desenvolver um “ouvido aberto” (Gembris, 2002), mas neste caso específico, à interpretação.

A escolha do repertório deverá ser realizada com critérios fundamentados não apenas na experiência de performance do próprio docente, que é determinante mas não exclusiva. Itens musicais objetivos como sendo extensão vocal, tessitura, figuras rítmicas utilizadas na obra, linhas melódicas, com base harmónica de encadeamentos tonais crescentes em termos de dificuldades, andamentos e dinâmicas e fraseado diferentes, padrões de respiração que envolvam respirações curtas e sustentação de grandes linhas, língua em que se canta e ainda a massa orquestral, entre outros. À semelhança do que acontece noutras instituições, seria importante a existência de tabelas de avaliação vocal, que incluíssem indicadores de afinação, emissão, projeção, capacidade respiratória, fraseado, dicção, postura, atitude, interpretação, entre outros, de forma a que o docente e aluno possuam um ponto de partida para a visualização da evolução do aluno durante a sua permanência na instituição de ensino (Shrivastav & Wingate, 2008). Por outro lado, se não existem parâmetros que possam reger a escolha de repertório quando existe uma

lista de obrigatoriedade em quantidade, como serão os alunos avaliados de forma equitativa? A criação de uma hierarquia de parâmetros de avaliação de aferição de repertório com fundamentos de parâmetros fisiológicos (extensão vocal, pressão subglótica, força de adução das pregas vocais) pode estabelecer padrões de igualdade de avaliação para todos os alunos nos conservatórios nacionais. Se aplicada, possibilitará uma maior uniformização ao nível não só da avaliação mas também na escolha e seleção de repertório para alunos de canto, colocando todos os alunos em pé de igualdade.

O relacionamento dos docentes entrevistados com alunos é elevado devido à motivação criada pelos docentes em escolher repertório alternativo, mas apenas em alunos mais jovens. Nos alunos mais velhos, existe uma obrigatoriedade de cumprir determinado programa para o posterior ingresso no ensino superior. A quantidade de repertório a ser executada pelos alunos em Portugal é fator tido em conta na avaliação sob pena de não transitarem de ano, o que impossibilita o aluno de se dedicar a uma obra a solo de maior dimensão que deseje explorar, como por exemplo, cantatas para solista ou cenas líricas a solo. Aqui as competências são colocadas de parte e a principal meta é a realização do vasto repertório imposto. Se por um lado as competências musicais, como a interpretação de diferentes estilos de composição dentro da música clássica, são primordiais na seleção de repertório (a lista de repertório mencionado nos programas curriculares cinge-se a épocas da história da música), como poderão ser articulados os conteúdos de outras disciplinas teóricas que também procuram a criação de consciência e identidade musicais no aluno, como sendo as técnicas de análise e composição e a formação auditiva? E onde se dá ênfase à aquisição de interpretação cénica e linguística quando o repertório realizado em provas pelos alunos primazia repertório de compositores que não portugueses? Por outras palavras, ao contrário do que acontece noutras escolas pares estrangeiras onde é lecionado o canto lírico, em que competências como a leitura à primeira vista, a audição são incluídas na avaliação dos alunos e a concretização de exercícios vocais que demonstrem capacidades técnicas específicas são incluídos, os exames de canto dos conservatórios oficiais portugueses apenas dão lugar à interpretação de repertório em forma de audição pública. Assim, até que ponto estará o nosso ensino a formar cantores que poderão facilmente competir no acesso ao ensino superior europeu com outros alunos formados noutras instituições. Estarão os programas curriculares a formar “especialistas em canto” e não “músicos cantores”?

Verifica-se alguma incongruência na forma como os programas curriculares estão desenhados e a forma em como os alunos são avaliados, bem como no estabelecimento de metas objetivas. De uma forma geral pode-se constatar que o ensino em Portugal possui estruturas rígidas ao nível dos programas curriculares, o que não possibilita uma flexibilidade no próprio processo de aprendizagem, em oposição com o trabalho desenvolvido, por exemplo na Alemanha ou em Inglaterra, onde existem currículos alternativos, conforme o perfil do aluno. Nestes casos, os alunos são orientados para se especializarem em diferentes estilos de canto, de acordo com as capacidades vocais, musicais, temperamento, personalidade que o aluno possui. Ou seja, procuram-se métodos que se adequem aos alunos e não alunos que se adequem ao método. Talvez este seja um dos fatores que contribuem para o facto de o ensino em Portugal ver muitas vezes as suas expectativas goradas pelas poucas saídas profissionais que o país oferece e vê a maior parte dos seus alunos ingressarem em instituições no estrangeiro para conclusão de estudos superiores.

O modelo de ensino baseado no processo mestre-aprendiz ainda perdura nos Conservatórios Nacionais. O discurso dos professores é na maior parte das vezes adequado mas confuso aquando do esclarecimento de questões acerca de anatomia e fisiologia vocal, ao evitarem o uso de linguagem científica. Deverá existir uma maior atualização de conhecimentos por parte do docente em contradição com a figura de mestre associada ao ensino do Canto e a procura de entendimento e de desmistificação dos fenómenos físicos que ocorrem no processo vocal.

As competências técnicas dos docentes nacionais são de grau elevado possuindo habilitações superiores com conhecimentos sobre canto, mas mais direcionado para o ensino de performance de ópera, oratória e canção; a formação para a lecionação de outros estilos musicais e vocais, como sendo musicais e música pop-rock é ainda pouco institucionalizada.

Também a existência de maior quantidade de informação disponibilizada sobre voz e o seu ensino hoje em dia carece de sistematização em documentação presente nas instituições para melhor aconselhamento sob pena de se tornar exaustiva e sem orientação cuidada para os docentes e alunos. Ao contrário dos casos em Inglaterra, onde existe um *Syllabus* onde se definem competências a adquirir em cada um dos 8 graus que constituem o ensino secundário, por oposição aos 3 que existem em Portugal, onde também são dados exemplos de repertório e bibliografia de apoio complementar à

disciplina, os guiões portugueses são mais generalistas e fornecem listas bibliográficas bem mais restritas. Bibliografia de apoio aconselhada para docentes e alunos tem vindo a ser cada vez mais vasta, onde se incluem não apenas obras sobre literatura musical e interpretação, mas também dicionários de pronúncia, vida e obra de grandes intérpretes cantores, livros de anatomia, fisiologia e acústica vocal, e ainda artigos científicos que servem de apoio à pedagogia do canto, tanto do ponto de vista da ciência vocal, como do ponto de vista das práticas pedagógicas (McCoy, 2013).

O docente será mais profícuo em resultados com estabelecimento de compreensão necessária e adequação de estratégias pedagógicas de sucesso para o esclarecimento de dúvidas dos alunos. Ter também a capacidade de adaptação à lecionação de vozes mais jovens, obtendo conhecimento através da leituras de artigos científicos e frequentando ações de formação sobre o assunto, pela cada vez maior frequência desse tipo de alunos nos Conservatórios Nacionais dada a inclusão do Regime de Ensino Integrado, satisfazendo as necessidades da instituição e sobretudo dos alunos. Acerca do modo de pesquisa de repertório e sua consequente interpretação, existe ainda um certo misticismo vinculado à área de transmissão de conhecimentos. Com a informação disponibilizada nos dias de hoje, que nos chega pelos meios de informação que existem á disposição de docentes e alunos, investigadores e performers, público amador e público mais elitista com formação na área, não existe motivo para ocultar e existir uma postura de misticismo em redor do ensino do Canto. E sobre o ensino de vozes mais jovens, existe um manancial de repertório escrito para esse mesmo tipo de vozes que deveria estar disponível em lista de repertório para todos os Conservatórios.

Um incentivo que poderá ser benéfico à atualização do ensino é a mobilização dos docentes para articularem conhecimentos e partilharem experiências e estratégias entre o ensino básico, secundário e superior, não só acerca de repertório adequado a faixas etárias mais jovens que cada vez mais frequentam o ensino do canto precocemente mas também de repertório com vozes mais amadurecidas, sem quebras de registos e com controlo respiratório adquirido e de emissão adequada ao seu tipo de registo vocal. Para que se verificasse uma verdadeira interação entre os diversos tipos de ensino, seria talvez necessária a criação de um organismo que possibilitasse em Portugal a troca de informações e experiências pedagógicas para que o conhecimento fosse aplicado. A necessidade da existência de um repositório on-line a nível nacional de partituras de todos os conservatórios nacionais para estabelecimento de igualdade de oportunidade ao nível da consulta e pesquisa de repertório seria benéfico para docentes e alunos. A sua

constante introdução obras e sua atualização seria de grande utilidade para todos. Para os professores com menos experiência, a seleção do repertório é das tarefas mais difíceis de concretizar e os efeitos podem ser devastadores na autoestima do aluno e provocar insegurança (Jarvis, 1990).

Daqui se conclui que esta tese de mestrado, se por um lado respondeu às questões inicialmente colocadas, levanta outras sobre a escolha de repertório e formas em que esta se encontra articulada com o processo de ensino que carecem igualmente de uma resposta. Relembrando as questões de investigação inicialmente colocadas, e começando com a primeira de 3 questões - (1) quais as abordagens atualmente em vigor no ensino do canto Português, no que diz respeito à forma como o repertório é selecionado? – pode-se afirmar que estas são dependentes do professor e dos alunos. Existe um cuidado generalizado de adequação do repertório à idade e “maturidade vocal” do aluno, e alguns professores têm em conta os fatores motivacionais relacionados com as preferências musicais dos seus alunos. Evidências de uma articulação entre repertório e competências que os alunos devem adquirir, referidas nos programas curriculares, são inexistentes, tanto nos programas curriculares como nos resultados de entrevistas. Talvez esta desarticulação seja uma consequência da falta de objetividade na definição de certas terminologias utilizadas para definir essas competências, por sua vez resultante de uma desatualização dos conteúdos e competências com o conhecimento científico atual que fundamenta os pressupostos da pedagogia específica a este instrumento (Callaghan, 1998)

Quanto à segunda questão de investigação - (2) existe algum padrão na criação das listas de repertório que constituem os programas curriculares das diferentes instituições de ensino secundário onde a disciplina de canto é lecionada? – verificou-se que o denominador comum entre os diferentes programas curriculares é a quantidade de repertório a interpretar. Não foram encontrados indícios da existência de uma base de dados, organizada em função de competências vocais e musicais, que possa de alguma forma sistematizar o repertório de canto disponível nos dias de hoje. Obras que possam de alguma forma dar início a este caminho remontam aos anos 50, 60 e 70 e, apesar de sistematizarem o repertório por tipo de obra ou de acordo com a classificação vocal do cantor (o que se demonstrou desarticulado para o ensino secundário, já que muitas das vozes ainda não estão completamente formadas), não oferecem uma sistematização atualizada que possa ser adaptada ao ensino do canto.

Por fim, uma das conclusões a que se chega neste trabalho é que, em resposta à terceira e última questão de investigação - (3) como compreendem os professores de canto os atuais currículos de ensino e os articulam às suas práticas pedagógicas? - existe uma necessidade real de atualização dos programas curriculares, não só no que diz respeito à articulação do repertório selecionado com as competências que se esperam que o aluno alcance, mas também respeitante à atualização e objetividade de conteúdos e competências. A sistematização de conteúdos, competências e objetivos cria maior estabilidade no sistema de ensino para os docentes e para os alunos e o repertório é assente em pressupostos graduais de níveis de dificuldade possíveis de ser alcançados. O repertório torna-se assim um instrumento de aferição vocal do aluno e a criação de um modelo de medição torna todo o processo mais claro sem qualquer tipo de misticismo em relação ao mesmo.

5.3. INSTRUMENTO DE AFERIÇÃO DO REPERTÓRIO

Para este Projeto Educativo, foi criada a possibilidade da existência de uma ferramenta de ensino que forneça aos professores (e também aos seus alunos) uma seleção de repertório informada, baseada nas necessidades educacionais de cada voz. Baseado no cruzamento dos resultados de investigação desenvolvida por Janette Ralston (1999), das perceções dos professores entrevistados nesta tese e da análise dos programas curriculares, propõe-se os seguintes fatores de ponderação na seleção, divididos em 3 secções principais: características individuais do aluno; características musicais da obra; e competências que se pretendem adquirir (Tabela 10).

Tabela 10 . Fatores de ponderação na seleção de repertório de canto.

| | | |
|---|--|--|
| Características individuais do aluno | Maturidade cognitiva | |
| | Maturidade vocal | |
| | Timbre vocal | |
| | Extensão vocal | |
| | Zona de conforto vocal | |
| | Intensidade vocal | |
| | Agilidade vocal | |
| | Facilidade em línguas estrangeiras | |
| | Aparência física | |
| | Preferências musicais | |
| Características musicais da obra | Padrões melódicos | |
| | Padrões rítmicos | |
| | Padrões harmónicos | |
| | Massa orquestral | |
| | Duração da obra | |
| | Língua em que é escrito o texto | |
| | Compositor e respetivo período da história da música | |
| | Géneros eruditos e não eruditos | |
| | Andamento | |
| Competências a adquirir | Padrões respiratórios | |
| | Parâmetros fisiológicos | Pressão subglótica (controlo de diferentes dinâmicas) |
| | | Força de adução (aquisição do tipo de fonação mais eficiente ao canto erudito: fonação fluída e não erudito: fonação normal) |
| | | Extensão e tensão das pregas vocais (equalização de registos e construção de uma extensão vocal adequada) |
| | Estratégias articulatórias | |
| | Estratégias de ressonância (de acordo com o género erudito) | |
| | Onset e offset vocais (ataque/início de fonação e fim da mesma) | |
| | Stacatto (notas separadas e com articulação curta) | |
| | Legato (notas ligadas entre si) | |
| | Coloratura (melodias ascendentes e descendentes com intervalos mais elaborados numa só sílaba em legato ou stacatto) | |
| | Domínio da língua estrangeira | |
| | Compreensão poética do texto | |
| | Interpretação estilística dos géneros musicais | |
| | Comunicação | |
| | Musicalidade | |
| Representação cénica | | |

As ponderações atribuídas a cada um destes fatores dependeriam dos anos do ensino secundário a que se destinassem. Na Tabela 11, elaborada por anos ou graus de ensino,

apresenta uma proposta de inserção destes três grupos de fatores, articulados com os respetivos conteúdos, competências, objetivos a atingir. Fazem-se sugestões de repertório para cada ano de aprendizagem, assim como bibliografia adequada à prática pedagógica e ainda sugestões de obras relacionadas com a música erudita que poderão ser interpretadas logo no início do estudo do instrumento/ voz. Assim, estão contemplados todos os itens relacionados com a pesquisa e seleção de repertório de acordo com as suas especificidades adequadas ao nível de aprendizagem. Esta ferramenta poderá ser uma rampa de lançamento para que os alunos eles próprios decidam pesquisar repertório com diretrizes apoiadas em pressupostos analisados e experimentados. Constitui também uma primeira proposta de trabalho, numa tentativa de dar início a uma reflexão sobre possíveis caminhos no que diz respeito à contemplação de uma atualização dos programas curriculares de ensino secundário do canto em Portugal.

Tabela 11. Sugestão de novos conteúdos, competências e objetivos para a aferição de repertório no canto no Curso Secundário

| | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Equalização de registos Controlo Respiratório Tipos de fonação Postura corporal no canto | Extensão vocal Agilidade vocal Controlo articulatório Estratégias de ressonância | Resistência Interpretação Comunicação |
| Competências | 1. Equalização de registos: cantar sem quebras entre os diferentes registos vocais; 2. Compreensão dos diferentes padrões respiratórios e sua articulação aos diferentes tipos de repertório; 3. Compreensão da postura corporal facilitadora de uma respiração e fonação eficientes ao canto lírico | Compreensão da extensão vocal individual Compreensão do fenómeno de agilidade Compreender a utilização e função dos articuladores e ressoadores | Assimilação de estratégias de resistência respiratória Compreensão do fenómeno interpretativo adequado ao contexto da obra Expressividade veiculada através da interpretação |
| Objetivos | Obras com linhas por graus conjuntos e com notas agudas atingidas por escalas | Obras que permitam explorar a agilidade: com andamentos mais rápidos e com células rítmicas pontuadas e com texto variado | Realizar frases com maior duração e maior sustentação Realizar expressões faciais adequadas à obra Expressão corporal através de exercícios |
| Sugestões de Exercícios | Exercícios por graus conjuntos dos métodos Vaccaj (Nº1) Concone e Marchesi | Exercícios com saltos de 5ªs e 8ªs atingidas por arpejos; exercícios em staccato | Exercícios com frases ascendentes e descendentes com graus conjuntos, arpejos e staccati |
| Sugestões de Repertório | Music-hall; Interpretação de canções cantadas por jovens em "The Sound of Music", "Les Misérables", "West Side Story", "Oliver Twist", Joseph and the Amazing Technicolor Dream Coat", | Lied e Oratória; Ciclos de Canções Tradicionais Inglesas, Alemãs, Italianas, Francesas; Conjuntos de canções tradicionais portuguesas harmonizadas por compositores portugueses | Cantatas Barrocas de Caldara até J.S.Bach e Handel;; Cenas de ópera com papéis adequados ao registo vocal; Cenas de maior duração com diálogos e música |
| Bibliografia de Apoio para Docentes | Coffin (1956); Sundberg (1987); Titze (2004); Benninger & Murry (2008) | (Doscher, 1999); Dayme (2005) | (Miller, 1996); Chapman (2006) |
| Sugestões de obras dentro do âmbito da música erudita | Árias de personagens juvenis em óperas ou filmes | Obras religiosas escritas para vozes juvenis | Papéis para serem desempenhados por vozes adolescentes ou jovens cantores |

Da articulação entre as Tabelas 10 e 11 surge uma nova ferramenta que poderá servir de guia a tais escolhas de repertório (Tabela 12). Uma melhor clarificação pedagógica poderá permitir obter melhores resultados e fomentar a autoconfiança dos alunos ao estarem direcionados para determinado aspeto do trabalho vocal ou interpretativo. A não dispersão é tempo ganho na formação de uma cantor (Miller, 1996:)

Tabela 12. Critérios para cada nível de aprendizagem aquando da escolha e seleção de repertório

| Critérios de Escolha e Seleção de Repertório | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|---|---|--|---|
| 1. Extensão vocal | Exercícios de graus conjuntos e com saltos de 5as | Exercícios em arpejos e com saltos até 8ª | Exercícios com arpejos e com saltos até |
| 2. Tessitura | Até uma oitava de extensão | Até uma oitava e meia de extensão | Até duas oitavas de extensão |
| 3. Ritmo | Ritmos simples e ritmos compostos em obras isoladas | Ritmos simples e composto numa mesma obra | Ritmos simples, compostos e sem indicação de compasso |
| 4. Fraseado | De dois em dois compassos | De quatro em quatro compassos | De quatro ou mais compassos |
| 5. Linha melódica | Por graus conjuntos e intervalos de 3as | Intervalos de 3ªs, 5ªas até uma 8ª | Intervalos maiores do que 8ªas |
| 6. Base Harmónica | Base tonal com encadeamentos consonantes | Base tonal com encadeamentos dissonantes | Base tonal e atonal |
| 7. Pronúncia | Articulação e dição | Articulação | Articulação |
| 8. Respirações | Entre pausas longas | Entre pausa curtas | Sem momentos de pausa |
| 9. Andamentos | Andamentos moderados e rápidos | Andamentos moderados e lentos | Andamentos de todos os tipos |
| 10. Dinâmicas | Dinâmicas entre <i>mezzoforte</i> e <i>forte</i> | Dinâmicas entre <i>mezzopiano</i> , <i>mezzoforte</i> e <i>forte</i> | Dinâmicas entre <i>piano</i> e <i>forte</i> |
| 11. Língua | Uso primordial da língua italiana, do latim, inglesa e portuguesa | Uso das línguas francesas e alemãs | Uso de todas as línguas anteriormente mencionadas |

Para o Curso do Ensino Básico, já em vigor em Braga e Aveiro, através da motivação pela escolha e seleção de repertório, vai-se de encontro à personalidade do aluno e é possível moldar o instrumento da melhor forma (Coelho, 2012)

"O professor deve avaliar cada aluno ou cada voz como um caso específico e nunca generalizar as aprendizagens pelos alunos. Para um professor de canto, cada aluno é uma voz e uma personalidade diferente, não se deve utilizar considerações gerais para avaliar os alunos, pois o tempo de aprendizagem, maturação/crescimento e evolução de cada um, deve ser respeitado." (L.Coelho, 2012: p113).

"(...) deve e pode ser implementado uma planificação de competências e de objetivos específicos a cumprir em vez de um plano de conteúdos programáticos onde a dimensão do cumprimento em número e género é mais avaliável que as competências em si." (L.Coelho, 2012: p.115)

De forma a esclarecer os alunos sobre o funcionamento do órgão vocal com clareza, existem já na internet sites elaborados sobre a iniciativa do Dia Mundial da Voz celebrado a 16 de abril de cada ano denominado "A Fábrica da Voz" (<http://www.youtube.com/watch?v=SfhGbCjHA3w>) que facilitam a compreensão a alunos de faixas etárias mais jovens que cada vez mais serão em maior número, dado o Curso Básico de Canto estar já em funcionamento em dois conservatórios públicos. Não será possível continuar a evitar o ensino do canto a estes alunos pelas razões já anteriormente referidas.

Para beneficiar de igual forma todos os alunos a terem acesso a partituras em todos os conservatórios nacionais, seria oportuna a criação em repositório *on-line* onde todos os alunos teriam acesso sem discriminação a partituras e à conseqüente consulta e até colocar materiais novos seria de grande utilidade, pois iria ser um mecanismo de consulta e seleção de repertório, visionado por docentes e alunos com a possibilidade de sugestões e troca de ideias em rede. Já existem alguns sites com informação mas não com igual rigor acerca desta temática como sendo *www.meloteca.com*, *xpressingmusic.com*, *dacapo.com* mas um instrumento como existe em Inglaterra denominado como *The British & International Yearbook of Music* em formato de papel ou digital, onde se encontram informações sobre instituições, cursos, acessos, concursos, artigos sobre educação, entre outros relacionados com a área da Música.

Se para o Ensino Básico Do Canto já existe grande preocupação de assinalar lacunas que deverão ir sendo colmatadas, no Ensino Secundário há mais tempo em vigor, necessita de uma atualização ainda maior sob pena de não se alterarem parâmetros de avaliação e de escolha e seleção de repertório. Se nos virarmos para o Ensino Básico, existem já estudos feitos no sentido de motivar os alunos através das escolhas de repertório que mais lhes agradam e dos quais tiram melhor proveito vocal (Simpson, 2013). Para o desenvolvimento do canto nestas faixas etárias mais jovens, é conveniente ter em mente tópicos como controlo respiratório, extensão, energia, temática da obra, língua e controlo vocal avançado. Se o aluno é jovem, o controlo respiratório poderá ainda não ter sido explorado na sua forma completa. Canções com frases curtas são ideais, a tessitura cantada da maior parte da obra ser na região média, estimular a

emissão do som de forma mais consistente possível com a ajuda dos músculos abdominais e focar a sua energia. A temática deve ser acessível sem carga dramática exigente que prejudique a emissão vocal e o acompanhamento deve ser enérgico e que facilite o trabalho do aluno ao cantar sem o sobrecarregar com tempos lentos ou demasiadamente rápidas para evitar que a respiração se torne ofegante (Boardman & Alt in Simpson, 2013). As raparigas preferem andamentos lentos com frases melódicas cantantes ao contrário da preferência por andamentos mais agitados e com estilo mais próximo da música popular por parte dos rapazes (Lehman, Sloboda & Woody, 2007) .

Ao dotar os alunos e docentes de ferramentas de ensino e de autonomia performativa, este procedimento pode gerar uma evolução do ensino do Canto em Portugal, aperfeiçoando não só as competências dos docentes mas também o apuro das características vocais, técnicas, musicais, e performativas dos alunos, não sendo compartimentos estanques mas moldáveis ao perfil individual de cada aluno.

A compreensão do fenómeno vocal faz com cada vez mais cedo se deseje realizar uma classificação do tipo de voz de um aluno, o que poderá prejudicar a sua evolução e limitar as suas potencialidades. Um cantor deverá sempre ter em mente a sua capacidade no presente e quando uma voz é equilibrada, está no seu potencial máximo de flexibilidade, capaz de atingir o máximo em termos de dramaticidade com a maior quantidade de tensão nas pregas vocais (Harrison, 2006). Só quando a tessitura é atingida de uma forma natural é que as palavras poderão ser mais perceptíveis na sua extensão. Esta tarefa poderá durar anos e um instrumento/voz poderá tornar-se em algo completamente diferente do que se poderia esperar no início do estudo. Todos os responsáveis por contratarem cantores em princípio de percurso artístico deveriam ter em mente que são instrumentos. Os agentes de teatros de ópera pretendem ouvir o que um cantor é capaz de interpretar naquele dado momento e não dali a três ou cinco anos (Shepard, 2010). Desejam ouvir repertório onde o cantor se encaixa vocalmente e poderá ser uma possível escolha em constituição de elencos de óperas. Se a designação de *Fach* pode limitar o repertório de um cantor, tem o outro lado da moeda que o pode proteger de repertório não indicado para o seu tipo de voz (Ibid). E através do retirar de uma ária que potencialmente seria uma ária de um papel que se poderia cantar no futuro, os efeitos ao retirá-la da lista de hipóteses numa audição, revelar-se-ão muito mais vantajosos.

Como o processo de aquisição de competências vocais, musicais, cénicas e interpretativas é metamórfico quanto basta, há que estabelecer qual o repertório mais benéfico ao instrumento a ser trabalhado em dado momento.

Se o ensino em Portugal passar a ter uma focalização no indivíduo e não centralizado no docente, contrariando o ensino de mestre-aprendiz (Callaghan, 1998), tudo o que se encontra relacionado com a pesquisa, escolha e seleção do repertório poderá enaltecer as capacidades individuais do aluno ao nível da expressão vocal e musical, indo de encontro aos seus gostos musicais, às suas vivências emocionais que possam veicular e serem transferidas para a interpretação.

Se ocorrer uma alteração curricular que tenha em conta a necessidade de especificidade de cada aluno em relação à sua personalidade e adaptar o currículo conforme as capacidades do aluno, haverá maior equidade na avaliação. Se ao mesmo tempo ocorrer uma introdução de critérios de aferição do grau de dificuldade do repertório que possa perpassar por todos os conservatórios nacionais, a igualdade na avaliação é reposta sem existir a obrigatoriedade de interpretar determinada quantidade de programa mas sim repertório adequado e ajustado ao nível de aprendizagem e de alcance vocal e interpretativo do aluno, sem estar em causa a sua transição de ano. Repertório com o qual os alunos sintam confiança não só os irá impulsionar mas também tornar-se-á uma ferramenta educativa para engrandecer a sua emissão mas também a sua capacidade de leitura (Simpson, 2013).

Com estas novas sugestões, pretende-se engrandecer e elevar o ensino do Canto em Portugal através de pressupostos fundamentados e com o objetivo principal de fomentar ainda mais o gosto pelo ensino de quem pratica esta docência artística.

CAPÍTULO 6

REFERÊNCIAS

6.REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. C. (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspetiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. (Master of Music), Aveiro Portugal (pp.96)
- Alfred & Howard (2011) *Classical Singing Repertoire List*, University of West London (pp.5)
- Amchin, R. A. (1997). *Teacher Training and Song Repertoire*. *Teaching Music*, 4(6), 34-35.
- Azevedo, F. J. (2002). *Antologia Poético-Musical*. Porto: Edições Politema.
- Bernac, P., & Radford, W. (1978). *The interpretation of French song*: WW Norton.
- Boytim, J. F., & Bernstein, S. (2003). *The private voice studio handbook: A practical guide to all aspects of teaching*: Hal Leonard Corporation. (pp.122-
- Burwell, K., Pickup, D., & Young, V. . (2003). *Taking the lead: The development of the student as reflective practitioner in instrumental lessons at H.E. level*. . Paper presented at the Paper presented at the RIME Conference, Exeter, April, Exeter University
- Benninger, M. S. and T. Murry (2008). *The singer's voice*, Plural Pub.
- Byo, P. (2002). 'Rehearsing and conducting' *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. pp. 335-351): Oxford University Press. (Reprinted from: Oxford: Oxford University Press.).
- Callaghan, J. (1998). Current Singing in Australia. *Research Studies in Music Education*., Nº10 June 1998, pp25-41.
- Chapman, J. L. (2012). *Singing and Teaching Singing: A Holistic Approach to Classical Voice*, Plural Publishing, Incorporated.
- Clements, B. (2005). *A Practical Guide for First-Year Graduate Teaching Assistants in Voice* (Doctor of Music), The Florida University. (Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 3586.) (pp.1-3, 24-32)
- Cleveland, T., & Sundberg, J. (1983). *Acoustic analysis of three male voices of different quality*. Paper presented at the SMAC.
- Coelho, L. (2012). *Da inserção da disciplina de Canto no ensino básico em Portugal*. (Tese de Mestrado em Ensino da Música), Universidad
- Coffin, B. (1960). *Chromatic Vowel Chart*. New Jersey: The Scarecrow Press.
- Coffin, B. (1982). *Phonetic Readings of Songs and Arias* (Vol. 6): Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Coffin, B. (1989). *Historical Vocal Pedagogy Classics*. New Jersey: The Scarecrow Press.
- Coffin, B., & Singer, W. (1956,1960). *Singer's Repertoire*. New Jersey: The Scarecrow Press. (pp.1)
- Dayme, M. (2005). *The Performer's Voice: Realizing Your Vocal Potential*, W. W. Norton.
- Delgado, A., Telles, A., & Bettencourt, N. M. (2006). *Luís de Freitas Branco*. Lisboa: Caminho.
- Doscher, B. M. (1988). *The functional unity of the singing voice*: The Scarecrow Press.
- Doscher, B. M. (1992). Teaching singing. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(2), 61-66.
- Doscher, B. M., & Nix, J. (2002). *From studio to stage: repertoire for the voice*: The Scarecrow Press.
- Espina. (1977). *Repertoire for the solo Voice*: The Scarecrow Press (Metuchen, N.J.).
- Fischer-Dieskau, D., Bird, G., & Stokes, R. (1977). *The Fischer-Dieskau Book of Lieder*. Amadeus Press.
- Fleming, R. (2005). *The Inner Voice*: Penguin Books. (pp.146)

- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Gembris, H. (2002). The development of musical abilities. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 487-508.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' orientations to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education*(12(1)), 3-19.
- Harrison, S. (2003). Who am I? Attributes of Singings Teachers. *Australian Voice*, 7-11.
- Harrison, P. (2006) The human nature of singing voice, Dunedin Academic Press (pp.216-217)
- Howard, D., & Angus, J. (2009). *Acoustics and Psychoacoustics*: Taylor & Francis. (Cap.6)
- Hu, Y (1991) *Study of selected solo vocal works of Ernst Krenek: A stylistic and vocal analysis* (Doctoral dissertation), University of Missouri Kansas City (Dissertation Abstracts International, 53 (01), 13A)
- Jarvis, P. J. (1990). *The Mature Female Voice in Transition*: UMI (University Microfilms International).
- Johnson, A. M., & Kempster, G. B. (2011). "Classification of the Classical Male Singing Voice Using Long-Term Average Spectrum.". *Journal of Voice* 25(5), 538-543.
- Jones, R.Jr, (1988) *A comprehensive catalog of the published art songs of Ottorino Respighi* (Doctoral dissertation) University of Missouri-Kansas City (Dissertation Abstracts International, 49 (01) 3545 A)
- Jung, J.-Y. (2010). *Young Singers and the Repertoire*. (Phd Thesis), University of Washington
- Kagen, S. (1950). *On studying Singing*: Oxford University Press.
- Kloiber, R., Konold, W., & Maschka, R. (2002). *Handbuch der Oper* (Vol. 32526): Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Koehler, H. (2010). *Opera Fächer or Voice Types: Social Implications for Teaching and Performing in the World of Opera*
- Lã, F.M.B. "Learning to be a professional singer". In Papageorgi, I. and Welch, G.F. (Eds.) (forthcoming 2013). *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning*. SEMPRES Studies in the Psychology of Music. Aldershot: Ashgate Press [ISBN 978-1-4094-3689-8]. [no prelo].
- Latta, M. (2012). *Teaching Undergraduate Voice/ A repertoire-based approach on singing*. (Doctor of Music), Indiana
- Ledge, A. (2001). *The Art of Auditioning: A Handbook for Singers, Accompanists and Coaches*: Peters.
- Lehmann, L.(1924, 1993) *How to sing*: Courier Dover Publications.
- Lehmann, Sloboda & Wooly (2007) *Psychology for Musicians*, Oxford University Press, New York (pp.193)
- Lennon&Reid. (2012). *Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula*. Music Education Research Department of Keyboard Studies, DIT Conservatory of Music and Drama, Manchester, 163-167.
- Lindblom, B., & Sundberg, J. (2007). *The human voice in speech and singing*. Springer Handbook of Acoustics, ISBN 978-0-387-30446-5. Springer-Verlag New York, 2007, p. 669, 1, 669.
- Lucena, L. d. (2011). *Dicionário do Canto Lírico (Italiano - Português) Destinado aos Professores e Alunos de Canto, aos Estudiosos e Apaixonados pela Ópera Italiana, Portugueses e Italianos*: Ed. do Autor.
- Marek, D. (2006). *Singing: The First Art* (Vol.): The Scarecrow Press.
- McCoy, S. (2013). *Vocal Virtues*. *Journal of Singing*, vol nº5, pp. 569-570.
- Miller, R. (1993). *Training tenor voices*: Schirmer G Books.

- Miller, R. (1996). *On the art of singing*: Oxford University Press. (pp.6,89)
- Miller, R. (2000). *Training soprano voices*: Oxford University Press, USA.
- Miller, R. (2004). *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers: Tools for Performers and Teachers*: Oxford University Press, USA.
- Miller, R. (2008). *Securing baritone, bass-baritone, and bass voices*: Oxford University Press, USA.
- Nair, G., & Nair, R. (1999). *Voice tradition and technology: A state-of-the-art studio*: Singular Publishing Group.
- Pilotti, K. (2009). *The Road to Belcanto: on my retraining to Chiaroscuro*. (Master Music), Orebro Un
- Radomski, T. (2005). *Manuel García (1805-1906) A Bicentenary Reflection*. Australian Voice, vol.11 pp. 8, 25-41.
- Ralston, J. (1999). *The development of an instrument to grade the difficulty of vocal solo repertoire*. Journal of Research in Music Education, 47:163
- Reverter, A. (2011). *Alfredo Kraus, una concepción del canto* Ed. Alianza Editorial.
- Robson, C. (1993) *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rosa, M. V. d. F. P. C. e. M. A. G. C. A. (2006.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.*: Belo Horizonte: Autêntica.
- Schoen Rene, A. E. (1941). *America's Musical Inheritance – Memories and Reminiscences*: New York: G.P Putnam's Sons. (pp.71)
- Shepard, P. (2011). *What the Fach?! the Definitive Guide for Opera Singers Auditioning & Working in Germany, Austria, and Switzerland*: Philip Shepard. (pp.200)
- Shrivastav, R. P., & Wingate, J. P. (2008). *Perceptual attributes and assessment of the Singer's Voice*. In P. P. Inc (Ed.), *The Singer's Voice*. United Kingdom.
- Simpson, T. (2013). *Voice Technique and repertoire choice for middle school students*. Liberty University Virginia United States.
- Sosniak, L. A. (1985). *Learning to be a concert pianist*. In: *Developing talent in young people*, . ed. B. S. Bloom, Ballantine.
- Stark, J. (2003). *Belcanto A History of Vocal Pedagogy*: University of Toronto Press. (pp.101)
- Stinger, Beniston (2005) *Syllabus from 2011 to 2014* (pp.5) Trinity College of London
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*: Northern Illinois University Press.
- Titze, & Abbott. (2012). *Vocology: The Science and Practice of Voice Habilitation*: National Center for Voice and Speech.
- Titze, I. (2004). *Principles of Voice production* National Center for Voice and Speech.
- Titze, I. (2009). *Phonation Threshold Measurement with a semiocluded vocal tract*. Journal of speech, Language and hearing education, vol.52, 1062-1072.
- Tuckman, B, 1994, *Conducting Educational Research*,. Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers.
- Urrutia, R. G.-T., & Marco, I. C. (1996). *Diagnostico y Tratamiento de los trastornos de la voz*. Madrid: Editorial Garsi.
- Vennard, W. (1967). *Singing: The Mechanism and the Technic*: Carl Fischer. (pp.1)
- Welch, G. F. (1994). *The assessment of singing*. Psychology of Music, 22(1), 3-19.
- Welch, G. F., Purves, R., Hargreaves, D., & Marshall, N. . (2011). Early career challenges in secondary school music teaching. *British Educational Research Journal* (37(2), 285-315.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Conservatório de Música do Porto

CrITÉRIOS de Avaliação - Prova Global e Recital Final / 2012-2013

Regime Supletivo e Integrado

| 1º e 10º Anos | | |
|---|---|--|
| 1º Período | 2º Período | 3º Período |
| <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade e pontualidade Participação na aula Trabalho de casa Responsabilização | <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade e pontualidade Participação na aula Trabalho de casa Responsabilização | <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade e pontualidade Participação na aula Trabalho de casa Responsabilização |
| <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 75 % [0 - 150 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Respiração Colocação da voz Postura física correta Concentração Emissão e projeção vocais Domínio adequado da qualidade sonora Afinação Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Participação Musical – 15 % [0 - 30 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras atividades propostas | <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 75 % [0 - 150 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Respiração Colocação da voz Postura física correta Concentração Emissão e projeção vocais Domínio adequado da qualidade sonora Afinação Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Participação Musical – 15 % [0 - 30 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras atividades propostas | <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 45 % [0 - 90 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Respiração Colocação da voz Postura física correta Concentração Emissão e projeção vocais Domínio adequado da qualidade sonora Afinação Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Prova de Global – 45 % [0 - 90 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> 4 peças, das quais serão sorteadas 2, em dois estilos e dois idiomas diferentes |

Quatro peças, em pelo menos dois estilos e dois idiomas diferentes, das quais serão sorteadas duas

Conservatório de Música do Porto

Critérios de Avaliação - Prova Global e Recital Final / 2012-2013

Regime Supletivo e Integrado

2º e 11º Anos

| 1º Período | 2º Período | 3º Período |
|--|--|--|
| <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização | <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização | <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização |
| <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 75 % [0 - 150 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Domínio adequado da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Participação Musical – 15 % [0 - 30 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras atividades propostas | <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 75 % [0 - 150 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Domínio adequado da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Participação Musical – 15 % [0 - 30 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras atividades propostas | <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 45 % [0 - 90 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Domínio adequado da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Prova de Global – 45 % [0 - 90 pontos]</p> <p>5 peças, em pelo menos 3 idiomas diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Trechos do séc. XVI, XVII ou XVIII, dos quais será sorteado um • 1 Canção do séc. XIX, XX ou XXI • 1 Trecho de compositor português em português • 1 Ária de Ópera, Oratória, Cantata, Missa ou Motete <p><u>Será valorizada a execução da prova de memória</u></p> |

Preparação de cinco peças, em pelo menos três idiomas diferentes (programa mínimo)

**Duas peças dos séculos XVI, XVII ou XVIII;
Uma peça dos séculos XIX, XX ou XXI;
Uma peça Portuguesa, em português;
Uma ária de Ópera ou Oratória.**

Conservatório de Música do Porto

Critérios de Avaliação - Prova Global e Recital Final / 2012–2013

Regime Supletivo e Integrado

| 3º e 12º Anos | | |
|--|--|--|
| 1º Período | 2º Período | 3º Período |
| <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade e pontualidade Participação na aula Trabalho de casa Responsabilização | <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade e pontualidade Participação na aula Trabalho de casa Responsabilização | <p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade e pontualidade Participação na aula Trabalho de casa Responsabilização |
| <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 75 % [0 - 150 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Respiração Colocação da voz Postura física correta Concentração Emissão e projeção vocais Domínio adequado da qualidade sonora Afinação Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Participação Musical – 15 % [0 - 30 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras atividades propostas | <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 75 % [0 - 150 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Respiração Colocação da voz Postura física correta Concentração Emissão e projeção vocais Domínio adequado da qualidade sonora Afinação Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Participação Musical – 15 % [0 - 30 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras atividades propostas | <p>Saber fazer (avaliação contínua) – 45 % [0 - 90 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Respiração Colocação da voz Postura física correta Concentração Emissão e projeção vocais Domínio adequado da qualidade sonora Afinação Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão <p>Recital – 45% [0 - 90 pontos] Duração mínima de 12 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Trecho do séc. XVI, XVII ou XVIII, sorteado entre 3 apresentados 1 Canção do séc. XIX, XX ou XXI, sorteada entre 3 apresentadas 1 Trecho de compositor português em português, escolhido pelo júri entre 3 apresentados 1 Ária de Oratória, Cantata, Missa ou Motete à escolha do aluno 1 Ária de Ópera, escolhida pelo Júri entre 2 apresentadas <p><u>Com exceção da Ária de Oratória, todas as obras deverão ser interpretadas de memória.</u></p> |

Preparação de três peças novas (programa mínimo) e aperfeiçoamento de repertório estudado nos anos anteriores, tendo como finalidade a sua apresentação no recital final.

O recital deverá ter obrigatoriamente a duração mínima de 12 minutos.

Se após o sorteio do programa a minutagem das obras não atingir o mínimo estipulado, o aluno deverá selecionar, do repertório apresentado a sorteio, as obras necessárias para perfazer a duração mínima obrigatória.

Com a exceção da Ária de Oratória/Cantata, todas as obras deverão ser interpretadas de memória.

Conservatório de Música do Porto

Critérios de gerais de avaliação de Canto 2012 / 2013

Saber Estar - 10%

Saber Fazer - 90%

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA

10º ano / 1º ano e 11º ano / 2º ano

- 1º e 2º períodos:

- | | |
|---|-------------------------|
| ➤ Saber Estar 10% | [0 – 20 pontos] |
| ➤ Saber Fazer – Capacidade Interpretativa 75% | [0 – 150 pontos] |
| ➤ Participação Musical 15% | [0 – 30 pontos] |

Total – [0 - 200 pontos] = 20 Valores

- 3º período:

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| ➤ Avaliação contínua 50% | [0 – 100 pontos] |
| ➤ Prova de avaliação 50% | [0 – 100 pontos] |

Total – [0 - 200 pontos] = 20 Valores

12º ano /3º ano

- 1º e 2º períodos:

- | | |
|---|-------------------------|
| ➤ Saber Estar 10% | [0 – 20 pontos] |
| ➤ Saber Fazer – Capacidade Interpretativa 75% | [0 – 150 pontos] |
| ➤ Participação Musical 15% | [0 – 30 pontos] |

Total – [0 - 200 pontos] = 20 Valores

- 3º Período:

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| ➤ Avaliação contínua 50% | [0 – 100 pontos] |
| ➤ Recital 50% | [0 – 100 pontos] |

Total – [0 - 200 pontos] = 20 Valores

**Apêndice 2 - Escola de Música do Conservatório Nacional -
Classes de Instrumento e Canto - Critérios de Avaliação**

| Parâmetros a avaliar | Avaliação contínua | | | | | | | | P G | P G | P G |
|---|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------|-------------|-------------|
| | 1º g | 2º g | 3º g | 4º g | 5º g | 6º g | 7º g | 8º g | 2º (30%) | 5º (30%) | 8º (50%) |
| Domínio Técnico / Produção sonora Postura corporal Rigor rítmico Rigor na articulação Independência de movimentos / coordenação motora Correção da leitura Dedilhação / Digitação Clareza da execução/afinação Respiração Projeção e qualidade sonora / Ressonância Vibrato | 60 % | 60 % | 50 % | 50 % | 45 % | 40 % | 40 % | 35 % | 70% | 50% | 45% |
| Domínio Interpretativo / Artístico Compreensão formal e estilística Coerência musical Articulação Fraseado Qualidade sonora Personalidade artística Ornamentação (música antiga) Presença / Atitude em palco Teatralidade (canto) Concentração Execução Memória | 10 % | 10 % | 20 % | 20 % | 25 % | 30 % | 30 % | 35 % | 20% | 40% | 45% |

| | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Domínio atitudes | | | | | | | | | | | |
| Regularidade / Qualidade do trabalho | | | | | | | | | | | |
| Assiduidade | | | | | | | | | | | |
| Pontualidade | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | | | |
| Empenho e motivação | | | | | | | | | | | |
| Disponibilidade para participar nas atividades programadas pela escola | | | | | | | | | | | |
| Concentração | | | | | | | | | | | |
| Cumprimento dos conteúdos programáticos | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | 15% | | | |
| Opções de relatório | | | | | | | | | 10% | 10% | 10% |

Escola de Música do Conservatório Nacional, Lisboa

Critérios de avaliação da disciplina: Canto

| | | Parâmetros | | | |
|------------------|---|---|---|--|--|
| | | 45% | 45% | 10% | |
| Prova de acesso. | | Capacidades musicais (afinação, fraseio, noção de pulsação) | Condições vocais inatas e domínio técnico (suporte respiratório, utilização de ressoadores, tensões musculares) | Atitude em palco (adequação expressiva ao contexto, gestão do stress, capacidade de comunicação) | |
| Conteúdos | 1. Vocalizos | | | | |
| | 2. Imitação de frases melódicas | | | | |
| | 3. Peça* | | | | |
| | *À escolha do aluno de entre os exemplos constantes | | | | |
| | de um dossier existente na secretaria. | | | | |

Parâmetros de Avaliação EMCN Lisboa

Critérios de avaliação da disciplina: Canto Exame 3ºano

| | | Parâmetros | | | |
|------------------|-----------------------------------|--|--|---|--|
| | | 45% | 45% | 10% | |
| Conteúdos | <i>Exame</i> | Técnica (suporte respiratório, ressonâncias, articulação e fonética do texto, tensões musculares, regularidade do vibrato, legato, agilidade e dinâmica) | Interpretação (fraseio, capacidade de comunicação, adequação da expressão ao contexto, consistência estilística, gestão do stress) | Nível de dificuldade do programa e sua adequação ao executante. | |
| | 1. Ária de Ópera | | | | |
| | 2. Ária de Oratória | | | | |
| | 3. Canção Portuguesa | | | | |
| | 4. Peça dos séc.XVI,XVI I E XVIII | | | | |
| | 5. Peça dos séc.XIX,XX e XXI | | | | |

Apêndice 3 - Instituto Gregoriano de Lisboa

INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA
Exame – Educação Vocal 2012/2013

1. Avaliação do Exame Final (2º ano):

Postura – 10%

Controlo e suporte da respiração e coordenação respiração/fonação – 15%

Coordenação da registação – 10%

Eficiente utilização da ressonância – 10%

Eficiente utilização dos articuladores – 10%

Sentido da língua e do estilo – 10%

Musicalidade, expressividade e presença em palco – 25%

Apresentação do programa de memória – 10%

Apêndice 4 - Conservatório de Música de Coimbra**PROVA DE CANTO - 1.^a Matrícula**

| Itens de Avaliação | Cotação (Pontos) |
|-----------------------------|-------------------------|
| Afinação | 20 |
| Projeção | 8 |
| Extensão | 8 |
| Dicção | 8 |
| Timbre | 8 |
| Presença | 8 |
| Peça à escolha do candidato | 40 |

Conservatório de Música de Coimbra

CrITÉrios de Avaliação**Disciplina de CANTO – 1.º Ano**

| Domínios | Competências e Capacidades | Instrumentos e Metodologias de Avaliação | Peso |
|---|---|---|--|
| Domínio Cognitivo – Saberes e Competências | <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da Técnica Respiratória Desenvolvimento da postura Estudo de Reportório Capacidade de pesquisa e de tradução de Reportório Articulação e Dicção das diversas Línguas do Reportório Interpretação do texto a ser cantado (fraseado, legato, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> Exercícios Práticos (Relaxamento/Respiração) Leitura e interpretação de Estudos (Vaccaj, Lütgen, Conconne e outros) Leitura e interpretação de Árias Antigas Leitura e Interpretação de Canções Participação em atividades (Audições) dentro e fora da Escola | 10% 10% 20% 20% 15% Total: 75% |
| Domínio das Atitudes e Valores | <ul style="list-style-type: none"> Integração no trabalho Capacidade de relacionamento interpessoal Recetividade às propostas de trabalho Empenhamento e Responsabilidade Comportamento Pontualidade e Assiduidade Apresentação do material necessário para a aula Preservação do espaço e material da sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> Cumprimento de tarefas e prazos Integração no grupo e relação com os outros (Colegas, Docentes e Funcionários) Participação apropriada em contexto de sala de aula Observação direta pelo professor | 5% 5% 5% 10% Total: 25% |

Apêndice 5 - Conservatório Regional de Aveiro Calouste Gulbenkian



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: CLASSES DE CONJUNTO, CANTO E ITALIANO
Grupo disciplinar: TÉCNICA VOCAL
2012/2013



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 25%; 2º Período = 40%; 3º Período = 35%

| 2º, 3º CICLO E SECUNDÁRIO | | | | | |
|--|--|---|---|-----|--|
| Domínio da Avaliação | Critérios Gerais | Critérios Específicos | Instrumentos Indicadores de Avaliação | | % |
| COGNITIVOS: APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS | Aquisição de competências essenciais e específicas; | Coordenação psicomotora; Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; Qualidade do som trabalhado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Utilização correta das dedilhações para cada nota; | Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado.* | 30% | A V A L I A Ç Ã O |
| | Domínio dos conteúdos programáticos; | Fluência da leitura; Agilidade e segurança na execução; Respeito pelo andamento que as obras determinam ; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra; Capacidade de formulação e apreciação crítica; | Cumprimento da quantidade de programa mínimo exigido.** | 5% | |
| | Evolução na aprendizagem; | Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los; | Testes de Avaliação formativa, individuais na aula.*** | 20% | |
| ATITUDINAIS VALORES: | - Hábitos de estudo; - responsabilidade e autonomia; - espírito de tolerância, de cooperação e de solidariedade; Intrapessoalidade; Autoestima; Autoconfiança; Socialização; Motivação; Postura; Civismo; | Assiduidade e pontualidade; Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina; Métodos de estudo; Atitude na sala de aula; Cumprimento das tarefas atribuídas; Regularidade e qualidade do estudo; Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte; | Observação direta; | 5% | C O N T Í N U A |
| PERFORMATIVOS PSICO/MOTORES: | Sentido de: Encenação; Espetáculo; Responsabilidade artística; Compromisso artístico; | Postura em palco; Rigor da indumentária apresentada; Sentido de fraseado; Qualidade sonora; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Fluência, Agilidade e segurança na execução; manutenção do andamento que as obras determinam ; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato; | Audições; | 10% | A V A L I A Ç Ã O P E R I O D I C A |
| | | | Provas de Avaliação de final de período letivo (Júri de 3 professores).*** | 30% | |

*É inteiramente do critério e responsabilidade do professor, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar.

** O professor avaliará a quantidade e a qualidade subjacente do programa que o aluno vier a cumprir ao longo de cada período letivo. A avaliação, correspondente, será atribuída em níveis ou valores de acordo com o grau de cumprimento desse programa (se é apenas o mínimo exigido ou se o supera).

*** No mínimo, um teste por período letivo.

**** Ponderação da **prova global de 2º grau** e da **prova global de 5º grau** na nota do 3º período = **30%**; Ponderação da **prova global/recital de 3º Ano** na nota do 3º período = **50%**

DEPARTAMENTO CURRICULAR CLASSES DE CONJUNTO, CANTO E ITALIANO - TÉCNICA VOCAL

Prova de acesso ao curso secundário (200 pontos)

Entrevista Vocalizos,
50 pontos
Reproduções melódico-rítmicas, 50 pontos
Uma Peça à escolha do candidato,
(ex. Ária Antiga, Lied, Peça portuguesa, etc....), 100 pontos

SECUNDÁRIO: 1º, 2º, 3º Anos/10º, 11º, 12º Anos

Objetivos Gerais

Os objetivos desenvolvidos no Curso Básico deverão ser aperfeiçoados e amadurecidos do ponto de vista técnico e musical no curso secundário. Ao mesmo tempo, ser um estímulo para o trabalho de pesquisa e abordagem de novos repertórios, visando o desenvolvimento intelectual. Deverão igualmente suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Deve continuar a estimular-se a musicalidade do aluno, bem como a iniciativa e o sentido crítico, com o objetivo de o tornar cada vez mais autónomo.

Objetivos Específicos

Boa postura corporal
Boa projeção da voz
Boa qualidade de som.
Boa noção da divisão do espaço cénico
Flexibilidade dos membros e tronco
Execução de legato staccato e ligaduras simples.
Noção dos vários padrões vocais
Boa colocação da mão esquerda, cotovelo e braço.
Boa articulação textural
Desenvolver um correto sentido de afinação
Desenvolver a noção de frase
Dinâmicas simples, ex: (*forte, piano, crescendo, decrescendo, ritenuto/ralentando*).

Competências

1. O corpo como produtor do som

- Proporcionar vivências sonoras espontâneas através da voz
- Analisar os sons produzidos
- Conhecer os órgãos vocais
- Compreender o papel de cada um dos órgãos vocais
- Compreender os mecanismos de inspiração e expiração
- Reconhecer diferentes "modos de respiração"
- Compreender a fisiologia do fenómeno vocal

2. A voz como meio de expressão e comunicação

- Tomar consciência da relação Corpo-Voz
- Reconhecer a existência e variedade de problemas vocais
- Adquirir hábitos de postura correta
- Conhecer as limitações provocadas por tensões musculares prejudiciais
- Dominar técnicas de relaxamento corporal e de desenvolvimento muscular - Ativar/flexibilizar os músculos que intervêm diretamente na produção vocal - Controlar os mecanismos de inspiração e expiração
- Dominar o sopro fonatório (reter e aumentar o seu poder) - Conhecer e ampliar a sua extensão e tessitura vocais
- Conhecer os diferentes registos
- Realizar corretamente mudanças de registo -
- Projetar a voz a diferentes distâncias
- Dominar "técnicas de colocação" da voz
- Atacar corretamente os sons
- Corrigir defeitos de pronúncia - Cantar

3. Os fatores psicológicos do fenómeno vocal

- Compreender as fases da evolução do fenómeno vocal
- Relacionar a evolução da voz e da linguagem com os períodos de desenvolvimento sensorio-motor
- (Re)conhecer os fatores condicionantes da voz
- Compreender que a expressão vocal e a linguagem dependem da interação de vários fatores (intrínsecos e extrínsecos)
- Aprofundar o conhecimento da própria voz

4. A voz e a linguagem

- Exercitar a articulação correta de vogais e consoantes nos diferentes idiomas
- Sentir as zonas de ressonância dos diferentes fonemas emitidos em diferentes registos
- Analisar diferentes emissões ao nível da entoação, timbre, registos, colocação da voz, semântica, estética, etc.
- Compreender a voz e a palavra como materiais dúcteis
- Desenhar graficamente a linha melódica de uma audição realizada

- Detetar a importância das vogais na sonoridade das palavras
- Descobrir potencialidades expressivas
- Sentir prazer na exteriorização vocal
- Analisar e interpretar textos
- Analisar estilos

DEPARTAMENTO CURRICULAR CLASSES DE CONJUNTO, CANTO E ITALIANO - TÉCNICA VOCAL

Apêndice 6 - Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

**Ano Letivo –
2012/2013
Planificação Anual da Disciplina de -
Canto
Grau da Disciplina – 6º Grau**

| Competências - Objetivos | Conteúdos Programáticos | Estratégias - Atividades | Instrumentos de Avaliação |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir os objetivos programáticos. - Ser afinado; - Desenvolver a respiração; - Desenvolver o potencial vocal a nível individual; - Desenvolver métodos e hábitos de trabalho regulares; - Desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas; - Apresentar uma postura corporal correta; - Desenvolver a articulação e dicção; - Fomentar o gosto pela disciplina e pela música; 1. Participar em audições; 2. Desenvolver a expressão e comunicação na performance; - Promover a auto confiança. | <p>10 peças que possam ser incluídas de entre os seguintes géneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Árias antigas; - Lied; - Melodia Francesa; - Melodia Portuguesa; - Oratória; - Ópera. | <p>Técnica vocal específica para cada aluno.</p> <p>Estruturar e organizar métodos de trabalho na aula.</p> <p>Estruturar e organizar métodos de trabalho em casa, com vista a melhorar a apreensão e realização técnica e musical.</p> <p>Criar condições para uma boa participação nas atividades e interesse pela disciplina.</p> <p>Desenvolver a leitura e o trabalho de memorização.</p> | <p>Avaliação contínua.</p> <p>Assiduidade e pontualidade.</p> <p>Interesse e empenho.</p> <p>Provas trimestrais.</p> <p>Participação em audições.</p> <p>Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos.</p> |

**Ano Letivo –
2012/2013
Planificação Anual da Disciplina
de - Canto
Grau da Disciplina – 7º
Grau**

| Competências - Objetivos | Conteúdos Programáticos | Estratégias - Atividades | Instrumentos de Avaliação |
|---|---|---|--------------------------------------|
| - Cumprir os objetivos programáticos. | 12 peças que possam ser incluídas de entre os seguintes | Técnica vocal específica para cada aluno. | Avaliação contínua. |
| - Ser afinado; - Desenvolver a respiração; | gêneros: | Estruturar e organizar métodos de trabalho na aula. | Assiduidade e pontualidade. |
| - Desenvolver o potencial vocal a nível individual; | - Árias antigas; - Lied; | | Interesse e empenho. |
| - Desenvolver métodos e hábitos de trabalho | - Melodia Francesa; | Estruturar e organizar métodos de trabalho em casa, | Provas trimestrais. |
| regulares; | - Melodia Portuguesa; | com vista a melhorar a | Participação em audições. |
| - Desenvolver uma boa capacidade de compreensão | - Oratória; | apreensão e realização técnica e musical. | Aquisição e aplicação de |
| dos estilos e formas; | - Ópera. | | conceitos e conhecimentos. |
| - Apresentar uma postura corporal correta; | | Criar condições para uma boa participação nas atividades e interesse pela disciplina. | |
| - Desenvolver a articulação e dicção; | | | |
| - Fomentar o gosto pela disciplina e pela música; | | | |
| - Participar em audições; | | | |
| - Desenvolver expressão e comunicação na performance; | | | |
| - Promover a auto confiança. | | | |

**Ano Letivo –
2012/2013
Planificação Anual da Disciplina
de - Canto
Grau da Disciplina –
8º Grau**

| Competências - Objetivos | Conteúdos Programáticos | Estratégias - Atividades | Instrumentos de Avaliação |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir os objetivos programáticos. - Ser afinado; - Desenvolver a respiração; - Desenvolver o potencial vocal a nível individual; - Desenvolver métodos e hábitos de trabalho regulares; - Desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas; - Apresentar uma postura corporal correta; - Desenvolver a articulação e dicção; - Fomentar o gosto pela disciplina e pela música; - Participar em audições; - Desenvolver a expressão e comunicação na Performance; - Promover a auto confiança. ; | <ul style="list-style-type: none"> - Todo o programa do 6º e 7º graus. - Quatro peças novas que possam ser incluídas de entre os seguintes géneros: <ul style="list-style-type: none"> - Árias antigas; - Lied; - Melodia Francesa; - Melodia Portuguesa; - Oratória; - Ópera. | <ul style="list-style-type: none"> Técnica vocal específica para cada aluno. Estruturar e organizar métodos de trabalho na aula. Estruturar e organizar métodos de trabalho em casa, com vista a melhorar a apreensão e realização técnica e musical. Criar condições para uma boa participação nas atividades e interesse pela disciplina. Desenvolver a leitura e o trabalho de memorização. | <ul style="list-style-type: none"> Avaliação contínua. Assiduidade e pontualidade. Interesse e empenho. Provas trimestrais. Participação em audições. Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos. |

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince.