



**Luís Filipe Neves  
Rendas Pereira**

***As vozes da quinta: Uma abordagem lúdico-didática  
no ensino do canto a crianças***





**Luís Filipe Neves  
Rendas Pereira**

***As vozes da quinta: Uma abordagem lúdico-didática  
no ensino do canto a crianças***

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Prof<sup>(a)</sup>. Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho aos meus alunos.



## **o júri**

presidente:	Professor Doutor António José Vassalo Lourenço Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro
vogal – arguente principal	Doutora Liliane Margareta Bizinheche Professora Auxiliar, Universidade de Évora
vogal - orientador	Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

Aos meus pais, por me terem proporcionado sempre o que precisei para atingir os meus objetivos. À Rita e à sua persistência. À Professora Helena Santana, pela orientação, por toda a ajuda, compreensão e disponibilidade sempre prestada. Aos meus professores, principalmente àqueles que sempre acreditaram que o bom trabalho e o mérito fazem “milagres”. Aos alunos, por me inspirarem a ser cada vez melhor professor. Aos meus amigos compositores, pela sua contribuição voluntariosa, compondo especificamente dez peças para este trabalho que muito contribuem para o enriquecer. Aos compositores Ana Tavares e José Miguel Costa pelos estudos que escreveram especificamente para este trabalho. À Joana, pela disponibilidade para ajudar e realizar as ilustrações para os episódios de *As vozes da quinta*.



**palavras-chave**

Ensino-aprendizagem do canto; crianças; técnica vocal; abordagem lúdico-didática; estratégias de ensino-aprendizagem; analogias; *As vozes da quinta*.

**resumo**

Neste projeto educativo pretende-se investigar e indicar as correntes e perspectivas atuais sobre o ensino-aprendizagem do canto a crianças, com destaque àquelas com idades aproximadamente entre os 8 e os 12 anos, bem como as estratégias a utilizar e conteúdos a lecionar. Faz-se neste trabalho um levantamento da realidade portuguesa em que se comprova a disseminação do ensino-aprendizagem do canto, principalmente a partir do 2º ciclo do ensino básico. Regista-se ainda que várias escolas oferecem já esta opção para alunos da Iniciação musical. Neste contexto destaca-se a importância do carácter lúdico do ensino de crianças e propõem-se uma abordagem lúdico-didática a partir da utilização de um conjunto de episódios narrativos criados pelo autor deste trabalho para facilitar a introdução ao canto por via de atividades a realizar anteriormente ao treino da voz cantada, a que se chamou *As vozes da quinta*. Estes foram construídos a partir de recomendações conhecidas após contacto com bibliografia dedicada a este tema, destacando-se autores como Phillips (2014), Williams (2012) e Mizener (2008), entre outros.

As analogias assumem aqui papel extremamente relevante, destacando-se a utilização de gestos corporais, metáforas e imagens como forma de trabalhar e melhorar as competências fundamentais para o desenvolvimento vocal e performativo dos alunos a partir da interpretação dos episódios narrativos, em que porão em prática as suas capacidades dramáticas e comunicativas, tendo em vista o desenvolvimento das componentes essenciais ao desenvolvimento de um cantor: postura, respiração, fonação, ressonância, dicção-articulação e expressão. Os exercícios propostos assumir-se-ão, através das referidas analogias, como jogos, que estimularão uma prática mais motivada e significativa e que corroborarão na melhoria do desempenho das crianças nas várias competências mencionadas.



**keywords**

Singing Teaching and learning; children; vocal technique; recreational and educational approach; strategies for teaching and learning; analogies; *The voices of the farm*

**abstract**

The aim of this project is to investigate the current perspectives and approaches to the children's teaching and learning of singing, especially those in between 8 and 12 years old. This includes the proper age to start the formal instruction of singing, what strategies should be employed and which subjects should be taught. In this work is presented a data update about where singing is taught and how old are the students. The study proves the actual dissemination of the teaching of children, especially those from 10 years old. Considering the importance of playful mood in the teaching of children, is proposed a recreational and educational approach, based in a set of written episodes, created by the author of this project, from the recommendations collected in the bibliography about this subject. Phillips (2014), Williams (2012) e Mizener (2008), among others, are very important authors on this issue. to facilitate the introduction to the singing voice, through prior activities raised in *The voices of the farm*. Analogies assumes a very important role, through the use of body gestures, metaphors and images. They are used as a medium to work and improve basic skills, which are fundamental to develop students' voices and performances. Between those skills are posture, breathing, phonation, resonance, diction-articulation, and expression. The proposed exercises are taken as games through the proposed analogies, contributing to a more motivated and meaningful practice, which will contribute to a better performance from the children in gereneral, as aspiring singers, and in particular, in the quoted competences.



## Índice

ÍNDICE.....	1
ÍNDICE DE TABELAS.....	3
ÍNDICE DE FIGURAS .....	5
INTRODUÇÃO .....	9
PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	13
1. Perspetivas e considerações sobre o ensino-aprendizagem do canto para crianças...13	
1.1. Idade para o início da aprendizagem formal.....	20
1.2. A atual incidência do ensino de canto em Portugal continental.....	24
1.3. Desenvolvimento da voz infantil - fatores influentes no desempenho vocal – causas e consequências .....	30
2. Ensinar canto a crianças: especificidades do trabalho de desenvolvimento vocal nas crianças .....	36
PARTE 2 – UMA ABORDAGEM DIDÁTICA LÚDICO-CRIATIVA PARA CRIANÇAS .....	47
1. Primeira abordagem ao ensino-aprendizagem do canto a partir de jogos de imitação de sons do ambiente.....	47
2. Analogias no ensino do canto: a utilização do gesto corporal, metáforas e imagens.....	53
3. Criação, apresentação e fundamentação de <i>As vozes da quinta</i> – abordagem lúdico-didática.....	62
3.1. <i>As vozes da quinta</i> – construção, testagem e exploração vocal a partir de pequenos episódios para crianças .....	62
3.1.1. Exercícios de postura .....	72
3.1.2. Exercícios de respiração .....	82
3.1.3. Exercícios de Fonação .....	89
3.1.4. Exercícios de Ressonância.....	99
3.1.5. Exercícios de dicção-articulação.....	111
3.1.6. Estudos a realizar a partir de <i>As vozes da quinta</i> .....	116
3.2. Apresentação de <i>As vozes da quinta</i> .....	118
3.2.1. <i>As vozes da quinta</i> – Versão do Professor.....	119

<i>Introdução</i> .....	119
<i>O mosquito e o soldado</i> .....	120
<i>A capoeira</i> .....	126
<i>O Jardim</i> .....	130
<i>O lago</i> .....	142
<i>Come a papa, Joana!</i> .....	148
<i>O aniversário</i> .....	184
<i>Grandes e pesados</i> .....	192
<i>Vento, chuva... Mia</i> .....	208
CONCLUSÃO .....	221
BIBLIOGRAFIA .....	225
ANEXOS .....	231
Anexo 1 – <i>As vozes da quinta</i> – Versão do aluno.....	231
Anexo 2 – Incidência atual do canto em Portugal continental .....	253
Anexo 3 – Currículos dos compositores Ana Tavares e José Miguel Costa .....	260
Anexo 4 – Entrevista a Margarida Fonseca Santos .....	262
Anexo 5 – Planificações e programas de Canto na Iniciação e Curso Básico .....	265
Anexo 6 – Papéis de ópera para crianças .....	271
Anexo 7 – Portaria n.º 27/2004 de 8 de Abril de 2004.....	273

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Incidência do ensino do canto em Portugal continental em 2015/2016, por ciclos de ensino .....	27
Tabela 2 - Descrição das imagens e suas correspondências musculares segundo os professores de canto.....	58
Tabela 3 - Exercícios não constantes nos episódios de <i>As vozes da quinta</i> .....	65
Tabela 4 - Exercícios de Postura .....	74
Tabela 5 - Exercícios de respiração.....	83
Tabela 6 - Exercícios de Fonação .....	89
Tabela 7 - Exercícios de Ressonância.....	99
Tabela 8 - Exercícios de Dicção-articulação.....	112
Tabela 9 - Estudos a realizar a partir dos episódio de <i>As vozes da quinta</i> .....	117
Tabela 10 - Incidência atual do ensino do canto por regiões.....	253
Tabela 11 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região do Algarve .....	254
Tabela 12 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região Lisboa e Vale do Tejo...254	
Tabela 13 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região Centro .....	256
Tabela 14 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região Norte.....	257
Tabela 15 - Planificação para a Disciplina de Canto - 1º Ciclo do Ensino Básico (ano letivo de 2012/2013) .....	265
Tabela 16 - Planificação para a Disciplina de Canto - 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (ano letivo de 2012/2013) .....	266
Tabela 17 - Estratégias e conteúdos programáticos para a disciplina de Canto no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico .....	267
Tabela 18 - Programa da disciplina de canto da Escola de Música do Conservatório Nacional, do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.....	268
Tabela 19 - Papés de ópera escritos especificamente para crianças. ....	271



## Índice de Figuras

Figura 1 - A laringe em desenvolvimento - comparação entre a laringe infantil e adulta....	16
Figura 2 - Algumas das vantagens alcançadas através do ato de cantar .....	19
Figura 3 - Tamanho relativo da cartilagem tiroideia nas raparigas e rapazes pré-pubertais (tracejado) e pós-pubertais (linha).....	34
Figura 4 - Postura equilibrada, desleixada e forçada. ....	72
Figura 5 - Exercício A3) Afasta moscas .....	76
Figura 6 - Exercício A4) Subir colina .....	77
Figura 7 - Exercício A5) Espreguiçar .....	77
Figura 8 - Exercício A12) Caminhar em cima de um fio.....	80
Figura 9 - Exercício A13) Mergulho .....	80
Figura 10 - Movimento dos pulmões e diafragma para a inspiração e expiração .....	82
Figura 11 - Exercício B5) Soprar as velas .....	86
Figura 12 - Exercício C1) Zumbir.....	91
Figura 13 - Exercício C2a) Mota /vv/ .....	92
Figura 14 - C2b) Carro /bb/ .....	92
Figura 15 - Exercício C3.1) Mosquito /ng/ .....	93
Figura 16 - Exercício C3.2) Cão a choramingar /ng/ .....	94
Figura 17 - Exercício C5) Bufar /bb/ .....	94
Figura 18 - Exercício C6) Palhinha.....	95
Figura 19 - Exercício C7) Lábios elétricos.....	96
Figura 20 - Exercício C8) Língua de serpente /th/ .....	96
Figura 21 - Exercício C11) Bola ao cesto.....	98
Figura 22 - Exercício D1) Relinchar /iüh/.....	101
Figura 23 - Exercício D2) Ladrar /au/ .....	101
Figura 24 - Exercício D3) Piar /piu/ .....	102
Figura 25 - Exercício D4a) Cacarejar /poko/ .....	102
Figura 26 - Exercício D5) Cucar /kuku/ .....	102
Figura 27 - Exercício D6) Miar /miau/ .....	103
Figura 28 - Exercício D7) Grasnar /qua/ .....	103
Figura 29 - Exercício D8) Ganir /mm/ .....	104
Figura 30 - Exercício D8b) Papinha boa /mm/.....	104
Figura 31 - Exercício D8c) Mugir /mm/ .....	105

Figura 32 - Exercício D9) Bip-bip /bip-bip/ .....	105
Figura 33 - Exercício D10) Urrar /Ih-oh/ .....	105
Figura 34 - Exercício D13) Bocejar .....	108
Figura 35 - Exercício D14a) Gargalhadas .....	108
Figura 36 - Exercício D14b) Riso da Bruxa /Ih/ .....	108
Figura 37 - Exercício D15) Fantasma /uu/ .....	109
Figura 38 - Exercício D16) Uuuuu .....	109
Figura 39 - Exercício D17) Áu, áu áu! .....	109
Figura 40 - Exercício D18) Volta ao mundo .....	110
Figura 41 - Vista lateral do sistema articulatório. Linha a tracejado mostra o velum elevado e a base da língua relaxada, ligeiramente para a frente .....	111
Figura 42 - Exercício E3) Boca da vaca .....	113
Figura 43 - Exercício E4) Trava línguas .....	114
Figura 44 - Exercício E5) Queixo anestesiado /Ia/ .....	114
Figura 45 - Ilustração da Quinta do Tio Manuel .....	119
Figura 46 - Ilustração da armadura do soldado .....	121
Figura 47 - Exercício C3.1) Mosquito /ng/ .....	123
Figura 48 - Estudo S1) <i>As investidas do mosquito</i> - Versão grave .....	124
Figura 49 - Estudo S1) <i>As investidas do mosquito</i> - Versão aguda .....	125
Figura 50 - Ilustração da galinha e piantinhos .....	127
Figura 51 - Exercício C3.2) Cão a choramingar /ng/ .....	128
Figura 52 - Exercício D3) Piar /piu/ .....	129
Figura 53 - Exercício D4a) Cacarejar /poko/ .....	129
Figura 54 - Ilustração das flores do jardim .....	131
Figura 55 - Exercício C1) Zumbir .....	133
Figura 56 - Exercício D2) Ladrar /au/ .....	133
Figura 57 - Exercício D9) Bip-bip .....	133
Figura 58 - Exercício D18) Volta ao mundo .....	134
Figura 59 - Estudo S2) <i>O voo da abelha</i> - versão grave .....	135
Figura 60 - Estudo S2) <i>O voo da abelha</i> - versão aguda .....	138
Figura 61 - Ilustração dos patinhos e do lago .....	143
Figura 62 - Exercício C2a) Mota /vv/ .....	144
Figura 63 - Exercício D7) Grasnar /qua/ .....	144

Figura 64 - Exercício D16) Uuuuuu .....	145
Figura 65 - Exercício D17) Áu, áu áu!.....	145
Figura 66 - Exercício E5) Queixo anestesiado /Ia/.....	145
Figura 67 - Estudo S3) <i>Pato Quá</i> - Versão grave.....	146
Figura 68 - Estudo S3) <i>Pato Quá</i> - Versão aguda.....	147
Figura 69 - Exercício D8b) Papinha boa /mm/.....	151
Figura 70 - Exercício D14a) Gargalhadas.....	151
Figura 71 - Estudo S4) <i>Melodia das gargalhadas</i> .....	152
Figura 72 - Estudo S5) <i>O aeroporto</i> - versão grave .....	156
Figura 73 - Estudo S5) <i>O aeroporto</i> - versão aguda .....	162
Figura 74 - Estudo S6) <i>Sabe bem?</i> - Versão grave .....	168
Figura 75 - Estudo S6) <i>Sabe bem?</i> - Versão aguda .....	176
Figura 76 - Ilustração da marioneta .....	186
Figura 77 - Exercício D13) Bocejar .....	188
Figura 78 - Exercício D15) Fantasma /uu/ .....	189
Figura 79 - Estudo S7) <i>Melodia do sono</i> - Versão grave.....	190
Figura 80 - Estudo S7) <i>Melodia do Sono</i> - Versão aguda.....	191
Figura 81 - Ilustração dos animais .....	193
Figura 82 - C2b) Carro /bb/ .....	197
Figura 83 - Exercício C5) Bufar /bb/ .....	198
Figura 84 - Exercício C8) Língua de serpente /th/.....	198
Figura 85 - Exercício D1) Relinchar /iiih/.....	198
Figura 86 - Exercício D8c) Mugir /mm/ .....	199
Figura 87 - Exercício D10) Urrar /Ih-oh/ .....	199
Figura 88 - Exercício E3) Boca da vaca .....	200
Figura 89 - Estudo S8) <i>Canção das lágrimas</i> - versão grave.....	201
Figura 90 - Estudo S8) <i>Canção das lágrimas</i> - versão aguda.....	204
Figura 91 – Estudo S9) <i>Serpenteando</i> .....	207
Figura 92 - Ilustração do gato.....	209
Figura 93 - Exercício C6) Palhinha.....	212
Figura 94 - Exercício C11) Bola ao cesto.....	213
Figura 95 - Exercício D5) Cucar /kuku/.....	213
Figura 96 - Exercício D6) Miar .....	214

Figura 97 - Estudo S10) <i>Mia, Mia</i> - Versão grave.....	216
Figura 98 - Estudo S10) <i>Mia, Mia</i> - Versão aguda.....	218
Figura 99 - Ilustração da Quinta do Tio Manuel .....	231
Figura 100 - Ilustração da armadura do soldado .....	233
Figura 101 - Ilustração da galinha e piantinhos.....	235
Figura 102 - Ilustração das flores do jardim .....	237
Figura 103 - Ilustração dos patinhos e do lago .....	239
Figura 104 - Ilustração da marioneta.....	242
Figura 105 - Ilustração dos animais .....	245
Figura 106 - Ilustração do gato.....	250

## Introdução

*The singing voice of the child is an amazing instrument, and a challenge is exactly what it can be. Beautiful singing does not come naturally to most kids – it is a learned behaviour* (Phillips, 2014, p. 82).

Em várias culturas o canto das crianças, em performances mais ou menos formais, tem fascinado os seus ouvintes ao longo da história. As apresentações de coros constituídos por crianças, mas também a sua performance solística são largamente valorizadas, no caso, na cultura ocidental, mas não só, isso acontece em vários meios, merecendo o apoio por parte de profissionais e instituições ligadas ao ensino e performance do canto (Barlow & Howard, 2002; Williams, 2012a). Destacam-se como exemplos paradigmáticos neste contexto agrupamentos como os *Pequenos Cantores de Viena*, *Choir of King's College*, o *African Children's Choir*, entre tantos outros. No entanto, em Portugal, apesar de haver vários coros infantis em atividade, o ensino formal do canto esteve até há poucos anos atrás vedado às crianças, que apenas quando atingiam as idades correspondentes à frequência do ensino secundário eram autorizadas a iniciar o seu estudo. Tendo em conta as mudanças drásticas que os rapazes enfrentam durante a muda vocal, na puberdade, poderia até acontecer que as matrículas de alunos do género masculino apenas fossem aceites a partir dos 18 anos. Os Açores foram pioneiros a mudar esta realidade, a partir de 2004, pela aplicação da portaria 27/2004<sup>1</sup>, passando o Canto a constar da lista de escolhas dos alunos do Cursos Básicos de Música. No continente o mesmo verificar-se-ia apenas em 2009, pela aplicação da Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho, altura em que o Canto passou a fazer parte da lista de instrumentos ministráveis do referido curso (S. B. Simões, 2011).

A realidade do ensino de canto é, hoje, muito diferente daquela verificada há uma duas ou duas décadas. Neste Projeto Educativo pretende-se estudar e perceber como fazer a abordagem ao ensino-aprendizagem do canto a crianças, uma vez que, nos últimos anos se dissiparam os mitos segundo os quais crianças e adolescentes não deveriam ter aulas de canto (Coelho, 2012) pelo que cabe à pedagogia a discussão das descobertas recentes que possam iluminar o planeamento e a instrução efetiva das crianças (Hedden, 2012). O tema do ensino do canto a crianças assume, nos dias de hoje, em Portugal uma grande importância, numa altura em que se assiste a uma mudança sensível do seu modelo.

---

<sup>1</sup> Documento apresentado no Anexo 7.

Importará, neste trabalho, abordar várias questões ligadas ao ensino-aprendizagem das crianças, destacando-se, entre outros tópicos, a idade ideal para o início da aprendizagem formal do canto. Para responder a estas questões será feita uma descrição do desenvolvimento do aparelho vocal durante a infância até aos 12 anos, através da revisão de literatura existente sobre essa questão. Alguns dos autores mais conceituados e fundamentados cientificamente apontam os 8 anos como a idade aproximada em que os pulmões se desenvolvem e adquirem a sua estrutura verticalizada e estabilizada, altura que coincide com a aquisição de coordenação muscular específica consentânea com o trabalho a realizar em aulas de canto que visem a preparação solística dos alunos ou performances vocais em grupo (Phillips, 2014; S. B. Simões, 2011; Williams, 2012a). Até aos 12 anos (coincidirá aproximadamente com a idade para o fim do segundo ciclo) são raríssimas as crianças que já iniciaram a muda vocal, pelo que será possível trabalhar com rapazes e raparigas nesta faixa etária de forma idêntica, uma vez que as suas extensões vocais se mantêm similares (Barlow & Howard, 2002; Fuchs et al., 2007; Hacki & Heitmüller, 1999; Nicollas et al., 2008).

Sara Braga Simões (2011) afirmava à data da realização do seu Projeto Educativo que os cursos universitários de Canto, mesmo aqueles vocacionados para o ensino, ainda não estavam adaptados à nova realidade em que, cada vez mais os professores se deparam com vozes infantis (2011). Como devem então os professores lidar com as vozes das crianças? O que as diferencia das vozes dos adultos? Como deve ser preparada uma aula para alunos do segundo ciclo? Pode e deve um professor dar aulas a alunos de 6 anos, correspondente à idade em que os alunos frequentam o primeiro ano da iniciação musical? São questões que importa esclarecer, uma vez que, como aponta a autora, grande parte dos atuais professores foram preparados para ensinar o canto preferencialmente a adultos ou jovens adultos, suscitando diferentes abordagens, uma vez que tanto o aparato vocal como as capacidades intelectuais das crianças são muito diferentes das dos adultos. É importante ter em consideração que “As crianças e as suas vozes não são ‘miniaturas dos adultos’ e não devem ser ensinadas como tal” (American Academy of Teachers of Singing, 2002, p. 1; Trollinger, 2007; Williams, 2012a) e, assim sendo, apresentar-se-á neste trabalho um conjunto de considerações que visam ajudar a superar as falhas na formação dos atuais professores de canto.

Neste projeto realizou-se também um trabalho de pesquisa no território continental no sentido de perceber a atual incidência do ensino do canto a crianças, de forma a perceber

até que ponto os últimos anos trouxeram ou não mudanças efetivas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do canto nos conservatórios e escolas de música nacionais. Os resultados obtidos permitem afirmar que houve uma efetiva mudança de paradigma face aos hábitos enraizados nas últimas décadas, registando-se, nos dias de hoje, mais de dezena e meia de escolas em que os alunos podem escolher o canto como instrumento principal desde logo, na iniciação. No entanto foi a nível do curso básico (2º e 3º ciclos) que se registou a maior diferença face aos dados conhecidos de 2012, tendo o número de escolas a oferecer o canto a partir do 1º grau mais do que triplicado. Foram atualmente identificadas mais de 50 escolas em que os alunos têm essa possibilidade. Estes dados levam a crer que esta tendência continuará a manter-se futuramente.

Tendo em conta a pesquisa bibliográfica realizada pretendi elaborar um documento que originasse uma forma sustentada e fundamentada de trabalhar as vozes infantis, alicerçada numa configuração predominantemente lúdica, mas em que cada exercício tenha um fim didático concreto. Por outras palavras, questionei-me de que forma será possível melhorar efetivamente a técnica e a expressividade vocal de uma criança de uma forma divertida? Partindo de sugestões de vários autores dos quais se destacaram Charlotte Mizener (2008), Jaqueline Bonnardot (2004) e Kenneth Phillips (2014), surgiu a ideia de escrever uma série de episódios para as crianças, a partir dos quais estas poriam em prática as suas capacidades dramáticas e comunicativas, tão necessárias para um músico e especialmente para um cantor, através da interpretação das narrativas que envolvem vários personagens, animais e várias ações. Estes episódios suscitam a realização de diversos exercícios contextualizados nas suas diversas cenas. Os exercícios propostos, que devem ser vistos pelos alunos como jogos, servirão como base para a criação progressiva de uma compilação que visa o desenvolvimento vocal dos alunos nas várias componentes específicas do canto: postura, respiração, fonação, ressonância, dicção-articulação e expressão – competências constantes nos programas curriculares das escolas e conservatórios. O ouvido é outro elemento fundamental, omnipresente no ensino-aprendizagem da música e especialmente do canto, pelo que este é trabalhado em cada exercício ou estudo, apesar de isso não acontecer de forma direta. Para além da compilação de um conjunto de exercícios lúdico-didáticos, apresentam-se aqui dez estudos baseados no mesmo espírito, compostos por Ana Tavares e José Miguel Costa.

Percebendo-se a importância da utilização das analogias no ensino do canto, e em particular das crianças, fez-se um trabalho de pesquisa para contextualizar a utilização destas

analogias na pedagogia do canto, nomeadamente através da utilização de gestos corporais, metáforas e imagens para melhorar a performance vocal (Braga, 2009; Clements, 2008; Liao & Davidson, 2007; Sousa et. al., 2010). Todos os exercícios da compilação referida têm em comum o facto de terem um nome que remete os alunos para a sua realidade e para as suas vivências, o que, seguindo as indicações de vários especialistas, tem como principal objetivo estimular uma prática mais motivada e significativa, a partir das analogias apresentadas que contribuem significativamente para tornar exercícios corporais e vocais conducentes à melhoria da performance vocal das crianças (Mizener, 2008; Pereira, 2009; Phillips, 2014).

## Parte 1 – Fundamentação Teórica

### 1. Perspetivas e considerações sobre o ensino-aprendizagem do canto para crianças

O debate e a investigação sobre a pertinência e eficácia do ensino do Canto anterior e durante a adolescência já tem centenas de anos (Phillips, 2014). No passado afirmou-se a ideia que seria inapropriado ensinar formalmente crianças a cantar. O próprio Manuel Garcia, no século XIX, sugeriu que durante a muda vocal se deveria cessar toda atividade relacionada com o canto (Cf. Cooksey, 2000). Várias razões eram apontadas como os potenciais danos infligidos ao instrumento vocal, a sua imaturidade e fragilidade (American Academy of Teachers of Singing, 2002; Pereira, 2009). Porém, quando se observa a realidade fora das aulas de canto, questiona-se que sentido fará impedir, por um lado, a instrução precoce do canto (individual ou em pequenos grupos) mas, por outro, exigir às crianças que cantem nos contextos exteriores às aulas de canto como as aulas de expressão/educação musical/formação musical ou em coros? O facto é que, tanto na sua formação geral, na sua formação específica na música, e acrescento, também no seu dia-a-dia, o ato de cantar surge de forma natural (Pereira, 2009). A música e particularmente o canto são para a criança um modo de expressão das suas emoções e histórias<sup>2</sup> (Swanwick & Tillman, 1986). Em todo o mundo, as crianças e os adolescentes cantam, seja a solo ou em coros. Esta atividade abrange desde as crianças que cantam uma canção ocasionalmente até àqueles que têm uma instrução formal, com apresentações mais ou menos numerosas, por vezes numa base praticamente profissional (Barlow & Howard, 2002; Fuchs et al., 2009). O seguinte comentário é elucidativo quanto ao desajuste de expectativas de muitas pessoas perante o seu próprio desempenho vocal ou dos outros: “*A writing teacher would not tell students to take a paper and write without previous writing instruction. But in music we often expect students to open their mouths and sing! Those who can, do; those that can’t, learn very quickly not to be heard.*” (Phillips, 2014, p. 19)

A perspetiva que desaconselhava o ensino formal do canto tem sido desmistificada desde a década de 80. “Professores de música concordam que as crianças podem e devem aprender a cantar.” (Phillips, 2014, p. 4) No caso dos Estados Unidos, a rápida expansão do movimento de coros veio demonstrar que as crianças podiam ser ensinadas a cantar de forma

---

<sup>2</sup> De acordo estes autores, entre os cinco e os nove anos as crianças estão na segunda fase de desenvolvimento musical, denominada *fase expressiva*.

segura, através da utilização de técnicas apropriadas às suas idades. Aliás, a própria Academia Americana de Professores de Canto<sup>3</sup> veio reconhecer essa importante mudança, por haver evidências científicas de que, não só, a aprendizagem do canto não é, por si, prejudicial à voz infantil, tendo, na verdade, efeitos benéficos: *“Acutely aware of the physical damage improper, excessive, or ill-advised singing can cause, the academy in the past has recommended that children not engage in formal voice studies. However, upon further investigation, no scientific, pedagogical, or physiological evidence indicates that child voice pedagogy is inherently harmful to children's bodies, minds or spirits. The Academy now recognizes that there are benefits to teach children to sing. In fact, well-trained singers of any age are less likely than untrained singers to hurt their vocal instruments or to allow their instruments to be hurt by others.”* (American Academy of Teachers of Singing, 2002, p. 1)

De resto, a mesma academia enuncia os exemplos do ensino da dança e dos restantes instrumentos musicais, no sentido em que estes terão conseguido desenvolver os já referidos exercícios técnicos apropriados às crianças, que, sendo desafiadores não sobrecarregam os seus jovens corpos e mentes. Através destes exercícios (diferentes daqueles usados para os adultos) e do repertório que permita à criança expressar-se no canto e na canção, poder-se-á explorar e motivar o interesse e potencial do jovem cantor. Atualmente já há diversos investigadores que confirmaram, com base no conhecimento científico sobre a produção vocal na criança, que o ensino de qualidade pode ser benéfico para a voz cantada da criança e mesmo dos adolescentes em muda vocal (Barlow & Howard, 2002; Ortega, 2004; WilliamsWelch& Howard, 2005).

Charlotte P. Mizener (2008) concorda que o educador musical pode ensinar os alunos a cantar (ressalvando os casos de deficiências ou problemas físicos) e os alunos podem aprender a afinar as notas e cantar acuradamente. Phillips (2014) vai totalmente ao encontro da autora referida, acrescentando a possibilidade de os problemas psicológicos poderem ser um motivo para dificuldades na aprendizagem do canto. De resto, estes problemas podem ter causas orgânicas, funcionais ou psicogénicos. Este especialista destaca a importância a aplicação de um programa sistemático de instrução vocal para que a aprendizagem do canto decorra de forma bem-sucedida. Ele cita a especialista em coros infantis, Helen Kemp, que afirma, tal como Mizener que cantar é um comportamento aprendido<sup>4</sup>. Esta afirmação deve ser lida com toda a atenção, uma vez que tem implicações mais sérias do que talvez possa parecer à primeira vista – ela sustenta que todos podem, então, aprender a cantar. Edwin

---

<sup>3</sup> American Academy of Teachers of Singing.

<sup>4</sup> “Singing is a learned behaviour” (2014, p. 7)

Gordon (2000) releva também a importância da formação vocal na infância, sentenciando que entre duas crianças em igualdade (em termos de capacidade e motivação), aquela que iniciar a sua aprendizagem numa idade mais tardia nunca aprenderá tanto como a que começou numa idade mais precoce.

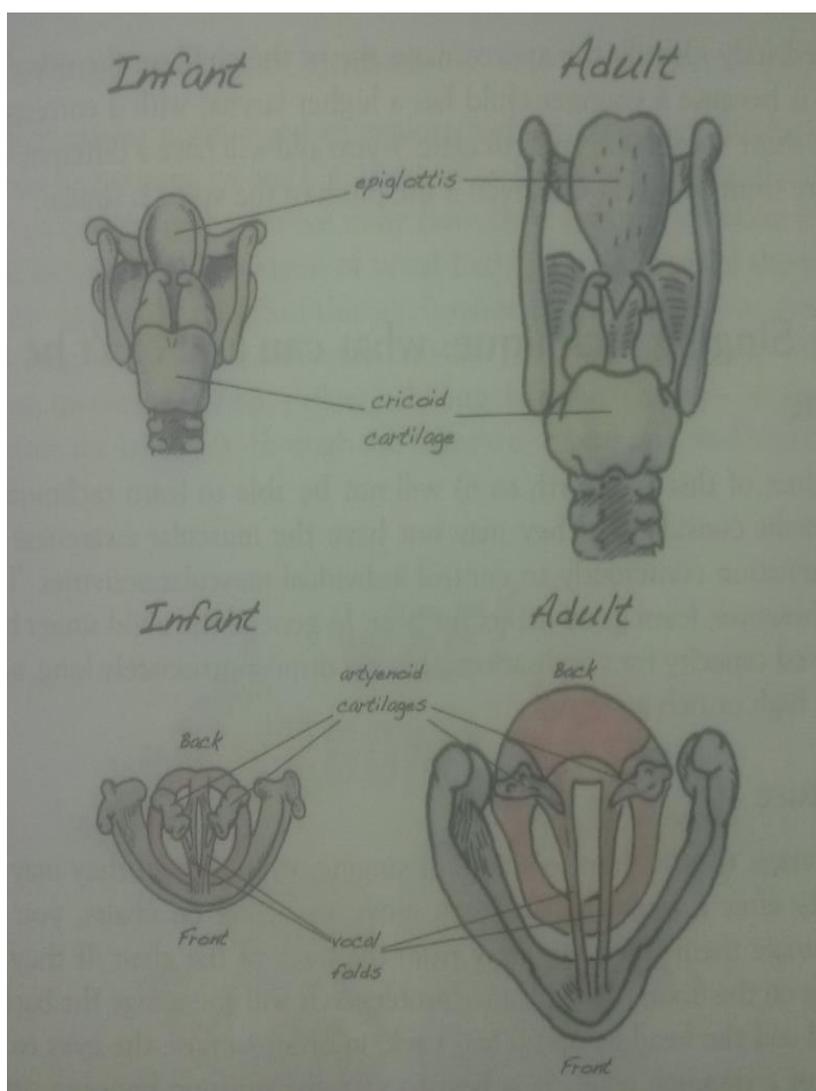
Jenevora Williams também contesta a assunção de que ‘não se deve ensinar técnica às crianças pois isso pode danificar as suas vozes’ lembrando a definição dessa palavra: “aprender uma técnica para executar qualquer tarefa física é descobrir a forma de o fazer com o mínimo esforço.”(2012a, p. XXII). Quando a técnica é ensinada de forma apropriada ela torna o ato de cantar mais fácil e prazenteiro. De acordo com a autora (2012a, p. 7), o problema mais comum dos cantores são os maus hábitos enraizados. Ora “se as crianças forem ensinadas corretamente desde cedo, poderão desfrutar do canto aplicando as suas capacidades da melhor forma”. Se quem consegue andar consegue dançar e quem tiver braços e mãos consegue bater num tambor, quem conseguir falar, conseguirá cantar (Williams, 2012a). Deste modo se pode dizer que “alguma consciência do uso do corpo, coordenação muscular e prática estruturada podem melhorar o desempenho de todo o cantor, dançarino ou tocador de tambor. Assim, todos podem cantar de alguma forma, pelo que todos podem aprender a fazê-lo melhor” (2012a, p. 7,8).

Ana Leonor Pereira acrescenta uma fronteira – a do plano artístico – para justificar a necessidade do aperfeiçoamento técnico: “Ora, embora o gesto conducente à produção de som musical pelo instrumento vocal seja, em si mesmo, natural, a tomada de consciência desse gesto já não o é. Quando a criança tem que produzir uma linha melódica imposta já está no plano do artifício, isto é, da arte, e esta, enquanto tal, exige uma técnica.” (Pereira, 2009, p. 33)

Se é certo que a aprendizagem de qualquer instrumento comporta, geralmente, impactos positivos para as crianças, nomeadamente em termos intelectuais, sociais e pessoais, como refere Susan Hallam (2010), importa neste trabalho destacar as consequências da aprendizagem daquele que é o instrumento com que todos os seres humanos nascem, ou seja, a voz. Ana Leonor Pereira cita Williams et al. (2005) apontando benefícios da instrução vocal para a saúde das crianças, na medida em que as crianças expostas apresentam níveis significativamente mais baixos de disfonia do que as crianças sem treino e ainda uma maior resistência ao cansaço vocal, apresentando ainda melhorias das propriedades mecânicas das pregas vocais, que exibem níveis de aperiodicidade muito mais baixos que as crianças sem treino (Dejonkere, Wieneke, Bloemenkamp & Lebacqz, 1996).

As anteriores considerações conduzem-nos às conclusões a que o grupo de investigadores liderado por M. Fuchs (cf. Fuchs et al., 2008) chegou sobre quanto pode suportar uma voz infantil. É sabido que o uso excessivo ou incorreto da voz pode originar danos funcionais e orgânicos, tal como nas vozes adultas. No entanto devido à fisiologia mais frágil do aparelho vocal imaturo, assinala-se a acrescida vulnerabilidade do epitélio das pregas vocais, principalmente durante a fase pré-pubescente e pubescente (ver imagens figura abaixo). Características comportamentais poderão também aumentar a probabilidade de distúrbios vocais. Os próprios fatores relacionados com o canto podem prejudicar a saúde vocal das crianças e adolescentes com intensa atividade até pelas limitações no autocontrolo auditivo, a que se acrescem eventuais fenómenos competitivos.

**Figura 1 - A laringe em desenvolvimento - comparação entre a laringe infantil e adulta**  
Extraído de Williams (2012a, p. 59)



Quais são então os fatores propiciadores de perturbação da mecânica da fonação e distúrbios vocais entre crianças e adolescentes? Naturalmente que o grau de hipotéticas complicações depende da intensidade da utilização da voz mas também da quantidade e qualidade da instrução. Tanto o aparato vocal como as habilidades musicais são afetados qualitativamente pela interação de fatores orgânicos, funcionais e psicossociais. Se por um lado o facto de se cantar regularmente desde idades pré-escolares até ao início da idade adulta pode levar a uma melhoria nos parâmetros vocais (afinação, dinâmicas, etc.), pode também originar patologias que necessitem tratamento, nomeadamente em casos de atividade demasiado intensa, que pode provocar disfonias funcionais (Fuchs et al., 2008). É preciso notar que não apenas o canto pode estar na origem das desordens vocais. A disfonia crónica nas crianças associa-se muitas vezes ao uso extenuante da voz. Falar, cantar e gritar, bem como a tosse e o pigarrear excessivos contribuem para o agravamento da condição vocal (Dejonckere, 1999). O aparecimento de mais atividades extracurriculares na escola e fora dela, particularmente as atividades desportivas, as festas muito ruidosas, a música muito alta e até as longas conversas ao telemóvel afetam a voz. De resto estes fenómenos verificam-se hoje em dia de forma progressiva com o aumento da idade das crianças e durante a adolescência, período em que as “explosões” e picos emocionais se associam frequentemente às ações anteriormente enunciadas (Fuchs et al., 2008). Muitas vezes o abuso ou mau uso da voz está estreitamente ligado a questões emocionais, que podem impelir a criança a usar a voz de forma agressiva. Nestes casos, a estrutura da personalidade de cada um torna-se muito relevante.

Dejonckere (1999) regista que os problemas vocais parecem afetar mais do que uma em cada 20 crianças. Diferentes estudos assinalam diferentes incidências dos problemas vocais, no entanto a maioria dos estudos revela que 6% a 9% das crianças exibem problemas vocais. A origem destes problemas pode ser orgânica (congénita ou adquirida), funcional (especialmente por mau uso ou abuso vocal) e psicogénico (desordens mutacionais). Por exemplo, a tosse pode ser sintoma de vários tipos diferentes de problemas físicos e o aclarar da garganta persistente pode derivar de vários problemas médicos. Os nódulos nas pregas vocais são geralmente o resultado de abuso vocal crónico, como reação do tecido da prega vocal ao microtrauma localizado. A afonia e disfonia podem ainda manifestar-se por razões psicossomáticas (distúrbios emocionais, perturbação da relação pais-filho, trauma psíquico, etc.) Normalmente não há abuso vocal e as pregas vocais parecem normais. No caso de surgirem problemas, os profissionais da voz – foniatras, otorrinolaringologistas, terapeutas

da fala e professores de canto – concordam largamente que se requer um tratamento interdisciplinar.

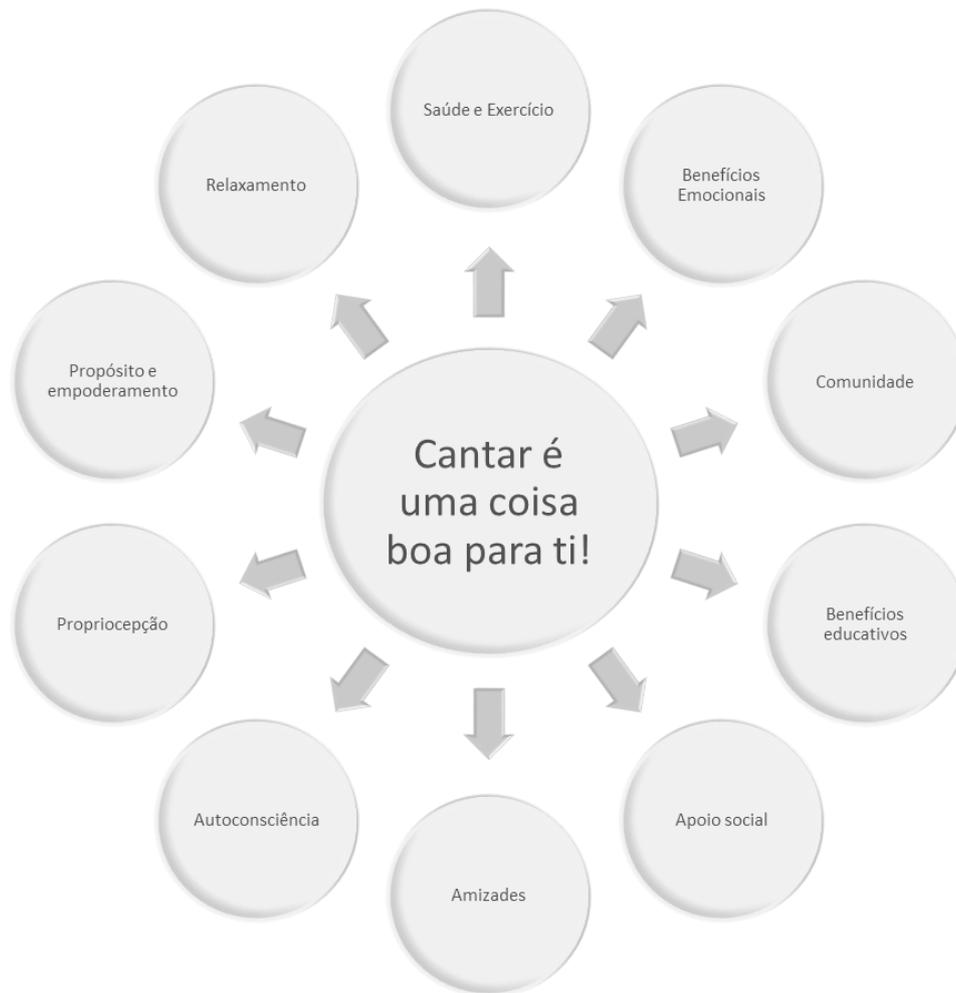
Por outro lado, mesmo nos casos de crianças com vozes disfuncionais (muitas vezes na voz falada) Rinta e Welch (2008) demonstraram, num estudo envolvendo 76 crianças, que o ensino do canto tem efeitos positivos também no âmbito da terapia da voz falada. Welch e colegas (G. Welch et al., 2009, 2012) confirmaram as anteriores constatações no programa ‘Sing Up’ realizado com milhares de crianças em Inglaterra. Para além das melhorias a nível vocal, os investigadores notaram que os participantes ativos no programa desenvolveram mais visivelmente características como a autoestima, confiança e experiência (Saunders et al., 2010). Os contributos para a melhoria da integração social de jovens estão também patententes noutro artigo dirigido por Fuchs (Fuchs et al., 2009).

De acordo Williams (2012a) – ver Figura 2 abaixo – é possível citar variadíssimos efeitos benéficos do ato de cantar, como melhores resultados de literacia, desenvolvimento da linguagem e numeracia<sup>5</sup>, influência positiva na saúde e bem-estar, bem como no sistema imunitário. O grupo de investigadores encabeçado por Michael Fuchs (2008) acrescenta ainda a facilitação da integração social das crianças, repetindo a melhoria de resultados nas competências já assinaladas no artigo *An exploratory baseline study of boy chorister vocal behaviour and development in an intensive professional context*, onde se aponta ainda para a existência de uma ligação direta entre treino musical durante um determinado período de tempo e aquisição de capacidades de motricidade-fina, memorização, expressão de emoções e compensação através das atividades em conjunto. No entanto, para a autora inglesa, o ato de cantar deveria ser valorizado por si próprio como uma atividade social, física e espiritual. A satisfação das nossas necessidades mais primitivas de comunicação emocional é indiscutivelmente mais importante que os fatores referidos anteriormente.

---

<sup>5</sup>Numeracia pode ser definida como: capacidade de perceber e usar os números, sobretudo em operações aritméticas. *Numeracia* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consultado em 2015-08-23]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/numeracia?homografia=0>

**Figura 2 - Algumas das vantagens alcançadas através do ato de cantar**  
Adaptado de Williams (2012a, p. 7)



### 1.1. Idade para o início da aprendizagem formal

Uma parte significativa dos profissionais da voz mostra-se, ainda, nos dias de hoje, renitente ao ensino formal do canto a crianças, muitos destes apontando diferentes idades para o seu início, por vezes diferenciando essa idade com base no género, mas muitas vezes apontando a fase pós-pubertal. Aliás, até há menos de uma dezena de anos verificava-se em Portugal a tendência de começar a estudar canto após os 15 anos (Coelho, 2012). No entanto, “estas crenças não estão consubstanciadas em quaisquer estudos científicos” (Barlow & Howard, 2002, p. 27). Poder-se-á dizer que, no caso do canto lírico, uma grande parte do repertório, como o repertório operático, não foi composto para crianças, pelo que a sua execução por parte destas deve ser evitada. E, com as devidas exceções<sup>6</sup>, esta assunção está correta. No entanto, fará sentido excluir todas as crianças porque não podem executar uma parte da literatura do canto? Apresentam-se em seguida vários estudos que envolvem crianças e jovens com diversas idades (incluindo alguns deles adultos) com e sem instrução, de modo a perceber os efeitos do treino vocal precoce, ou da sua falta no seu desempenho, sendo os resultados invariavelmente favoráveis à aprendizagem do canto por parte das crianças.

Uma pesquisa em larga escala encabeçada por Michael Fuchs (2009) (estudando 183 crianças e jovens entre os 6 e os 19 anos) demonstrou que à medida que o treino regular individual da voz da criança se realiza ao longo do tempo o desempenho vocal das crianças, bem como a sua perceção do uso e controle da voz melhoram, com efeitos muito positivos na performance. Assim, estes resultados devem incentivar os pais e pedagogos a oferecer às crianças oportunidades regulares para cantar e treino vocal a tantas crianças quanto possível. (Fuchs et al., 2009, p. 182). Também Barlow e Howard (2002), já referenciados, chegaram a conclusões semelhantes, noutro estudo com 127 crianças com e sem treino vocal entre os 8 e os 18 anos, com resultados positivos quantificáveis na produção vocal, particularmente na voz feminina.

Da mesma forma, Siupsinskiene e Lycke (2011), no seu estudo *Effects of Vocal Training on Singing and Speaking Voice Characteristics in Vocally Healthy Adults and Children Based on Choral and Nonchoral Data*, examinaram os efeitos do treino vocal nas capacidades vocais de 161 cantores com treino vocal (entre os quais 81 crianças pré-pubertais) e 188 cantores sem treino vocal - (entre os quais 61 eram crianças) e concluíram que o treino vocal tem efeitos muito

---

<sup>6</sup> Há papéis infantis em várias óperas, que podem e devem ser desempenhados por crianças devidamente preparadas para o fazer. Consultar Anexo 6.

positivos para ambos os géneros, tanto em adultos como em crianças: aumento da tessitura média e maior extensão.

Também a A fonoaudióloga Ana Gloria Ortega (2004), nas conclusões do seu estudo *El Niño cantor – aspectos musicales y fisiológicos de la voz cantada infantil* no qual participaram 64 meninos, entre os 8 e os 13 anos, com treino vocal e 92 meninos, entre os 5 e os 12 anos, não cantores - sustenta que o treino vocal tem efeitos muito positivos a vários níveis, destacando-se o controlo da coluna de ar e o nível do desenvolvimento da musculatura respiratória (tanto no que concerne à duração como à intensidade do som), bem como a ampliação da extensão e do espectro dinâmico. Segundo esta autora, os resultados têm maior constatação em crianças acima dos 118 meses de idade (cerca de 9.8 anos)<sup>7</sup>. Os efeitos do treino vocal tornam-se mais notórios nas crianças com mais de dois anos de instrução e que participam em coros com exigências elevadas, produzindo variações positivas em todos os testes realizados. Nas crianças, as maiores diferenças observadas nos dados recolhidos devem-se à melhoria na gestão da coluna de ar fonatória.

Grande parte das investigações das últimas três décadas têm produzido conclusões relativamente semelhantes ou próximas quanto à idade indicada para o início do treino vocal, apontando as idades próximas dos 8 anos para tal. Williams (2012a) considera que crianças com idades até aos 6 anos, aproximadamente, não estão ainda aptas a aprender técnica vocal, pelo menos, não da forma tradicionalmente considerada. Isto porque não têm a consciência de controlo e coordenação muscular específica. Todavia, podem cantar e aprender bons hábitos básicos que se revelarão úteis mais tarde. No entanto, depois dos 7 anos as crianças vão sendo capazes de aprender coordenação muscular específica, aprender certas formas de usar os seus corpos para permitir cantar melhor. Em contexto de grupo, técnica básica é útil. As crianças podem ganhar boa postura, padrões básicos de respiração e aprender a usar diferentes qualidades vocais. Em contexto solístico, orientação técnica é valiosa para que a prestação possa atingir o seu melhor nível.

Ana Leonor Pereira entrevistada por Sara Braga Simões (Cf. 2011, p. 36) reitera que “Depois dos 8 anos pode começar-se a trabalhar mas, (...) aquilo que se pode fazer é muito básico: tenha a certeza de que estão a aprender os hábitos correctos desde o início da aprendizagem e estes são postura e respiração mas apenas em termos gerais.”

---

<sup>7</sup> Os dados recolhidos em crianças com menos de 118 meses de idade evidenciam uma grande dispersão de respostas, o que se poderá dever a diferentes comportamentos de cada um, o que influencia aspetos como o grau de atenção e temperamento, o biótipo constitucional (fisiologia) e a sua relação a com a capacidade respiratória (Ortega, 2004).

A investigação de Liliana Coelho aponta vários autores importantes e as suas conclusões: “Bonnardot (2004) considera que a música dever ser ensinada com base em imagens e em jogos, (...) nunca antes dos 8 ou 9 anos de idade e que os elementos técnicos mais específicos deverão ser introduzidos a partir dos 10 anos, utilizando uma cuidadosa seleção de obras simples, mas de música com qualidade. Williems (2008) defende que só após os 8 anos de idade é que uma criança deveria começar cantar.” (Coelho, 2012, p. 11). É citado um excerto de R. Sataloff e J. Spiegel, confirmando que é possível e apropriado treinar vozes infantis para cantar. Estes advogam o início do treino vocal tão logo que a criança demonstre aptidão e sério interesse pelo canto. Para estes autores, desde que se tenha em conta que uma criança é uma criança e se trate da sua voz dentro dos limites impostos pelos seus corpos e mentes, é possível que haja uma educação vocal segura em qualquer idade (1989). O respeito pela fisiologia e estado de desenvolvimento intelectual de cada indivíduo, tendo em conta a delicadeza do jovem instrumento e as suas rápidas mutações é, de resto, algo que os autores referem com unanimidade.

Apesar de técnicas de modelagem poderem ser usadas pelos adultos no ensino infantil, vários autores sugerem que a instrução mais formal pode/deve começar por volta dos 8 anos de idade (em Portugal poderá corresponder com o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, enquadrando-se ainda na fase de iniciação musical) e preferencialmente em grupo. Nesta idade os pulmões desenvolvem-se plenamente e a criança está apta a gerar a pressão intratorácica necessária à sustentação do registo agudo (Pereira, 2009; Phillips, 2014, p. 17; Williams, 2012a).

Como se percebe, a idade mínima recomendada para a aprendizagem do canto não é, assim, consensual, justificando-se então as diferentes opções de diferentes escolas e professores. Desde que se tenha em conta as exigências e especificidades fisiológicas e intelectuais de cada faixa etária, estratégias utilizadas e conteúdos trabalhados, as crianças poderão ter aulas de canto assim que manifestem interesse, a partir das idades correspondentes ao 1º ciclo. Sugiro então, com base nos vários autores estudados que, no caso de crianças manifestarem interesse pelo canto antes dos 8 anos possam ter aulas, preferencialmente em pares ou conjunto maiores, de curta duração e em que sejam abordadas apenas competências básicas, como a postura e respiração, de forma leve e lúdica. Os autores não são, contudo, específicos sobre a duração das aulas. A explicação dever-se-á às diferenças individuais dos alunos, tanto psicológicas como fisiológicas, pelo que caberá, sempre, ao professor uma correta avaliação de cada caso concreto. Não é aconselhável nem necessário

que os alunos destas idades passem a aula inteira a cantar. A diversidade de atividades a realizar contribuirá para o maior interesse e motivação dos alunos (S. B. Simões, 2011). No entanto, de acordo com a maioria dos estudos e opiniões veiculados o investimento na instrução vocal das crianças será mais efetivo, aproximadamente, após os 7 anos de idade.

## 1.2. A atual incidência do ensino de canto em Portugal continental

Até há poucos anos, o ensino do canto em Portugal começava apenas a partir das idades correspondentes ao ensino secundário, sendo que a idade para o início da aprendizagem para os alunos do sexo masculino poderia ser ainda mais retardado, sendo as suas matrículas aceites, por vezes, apenas a partir dos 18 anos. “Nos Açores, em 2004, a Portaria 27/2004 viria pôr termo a essa tradição, aceitando o Canto como uma disciplina a ministrar no Curso Básico de Música. Em Portugal Continental, o mesmo só se viria a verificar em 2009.” (S. B. Simões, 2011, p. 1)

Existem três dissertações bastante recentes realizadas na Universidade de Aveiro que refletem a nova realidade do ensino do canto em Portugal, nomeadamente os trabalhos de Sara B. Simões (cf. 2011), Liliana Coelho (Cf. 2012) e Mário João Alves (cf. 2014). No primeiro, para além da apresentação de uma compilação de exercícios e repertório adequados aos alunos do ensino básico, a autora apresenta uma recolha de dados sobre a incidência do ensino do Canto em Portugal, com especial relevância para os dados relativos ao Ensino Básico, uma vez que, à data da realização da investigação era extremamente recente. O segundo trabalho visa fomentar a aprendizagem do canto a partir da iniciação, apresentando uma sugestão de plano curricular (inexistente até então) para a disciplina de canto no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico de Música em Portugal. O Projeto Educativo de Mário Alves resultou na criação de um conjunto de peças adequadas aos alunos do Curso Básico de canto, ajudando a suprir uma das dificuldades sentidas pelos professores de canto dos 2º e 3º ciclos. Regista-se também o trabalho de Luísa Barriga (2013), que reflete sobre o repertório do canto em Portugal, no entanto, apesar de atual e pertinente nas falhas apontadas à seleção de repertório e aos programas curriculares do ensino de canto, este restringe-se ao ensino secundário, pelo que acaba por ter poucos pontos de contacto com esta investigação.

Concluiu-se, através da análise aos referidos trabalhos, que até há muito poucos anos a ideia de que o ensino de canto não é benéfico para as crianças ainda estava instalada no sistema. O problema não se devia apenas à legislação existente, mas estava também relacionado com a mentalidade dos intervenientes no processo educativo, tendo muitos professores e órgãos de gestão responsabilidades na reiteração de ideias pré-concebidas, passadas de geração em geração e que, como já foi dito, não foram confirmadas pela investigação científica mais atual. Por outras palavras, registava-se o facto de grande parte dos professores de canto não estarem ou não terem sido preparados a nova realidade – lidar com vozes infantis e adolescentes (Alves, 2014; S. B. Simões, 2011). A falta de formação na

área, reportada por vários autores (Gregg, 2000) justifica esta renitência, confirmada pela averiguação de Lynne Gackle (1991). Sara Braga Simões assevera que, mesmo nos cursos vocacionados para o ensino, os atuais professores não foram preparados durante os seus cursos universitários para educar vozes de crianças: "(...) aos professores de Canto impõe-se uma nova realidade: ensinar crianças a cantar - algo para a qual a grande maioria dos professores, não foi preparada. (...) os Cursos Universitários de Canto vocacionados para o Ensino não abordam ainda didáctica apropriada a esta faixa etária. Todas as aulas específicas relativas à didáctica do Canto são ministradas tendo em conta um aparelho fonador e respiratório maduros e alunos que são já jovens adultos (tradicionalmente com mais de 16 anos)." (S. B. Simões, 2011, p. 22).

No ano letivo de 2011/2012, segundo as informações recolhidas no estudo de Sara Braga Simões, as disciplinas de Prática Vocal, Técnica Vocal e Canto (Ensino Básico) podiam ser ministradas em 15 escolas portuguesas<sup>8</sup>, das quais duas não tinham ainda alunos inscritos. Liliana Coelho (cf. Coelho, 2012) apresenta propostas de planos curriculares para todos os ciclos de ensino (Iniciação, Básico e Complementar), sem, no entanto, referir escolas em que houvesse a oferta da disciplina de canto como instrumento principal durante a iniciação musical, opção defendida pela autora. “Desde 2002 têm vindo a surgir escolas com a prática da disciplina de Canto no 2º Ciclo do Ensino Básico mas não tenho quaisquer referências relativas à existência da disciplina de Canto no 1º Ciclo do Ensino Básico o que nas escolas de sistema integrado seria é um fator que deveria merecer toda a atenção e relevâncias desejadas.” (Coelho, 2012, p. 32)

Decidiu-se fazer neste projeto educativo um novo levantamento, por forma a poder analisar até que ponto o ensino de canto se disseminou nas escolas de música em Portugal e se a sua abrangência etária aumentou ou não, sendo disponibilizada a oferta curricular também na iniciação musical e ensino básico. Para se fazer esse levantamento foram contactadas as várias Direções Regionais de Educação, por forma a obter listas atualizadas das escolas de música oficiais que teriam já autorização para lecionar a disciplina de canto, não só nos cursos Básico e Secundário mas, também, na Iniciação. Estando na posse desses dados, foram, seguidamente, contactadas todas as escolas, por via de contacto telefónico

---

<sup>8</sup> Eram elas: Academia de Música de Basto, Sociedade Unipessoal; Conservatório de Música de Barcelos; Conservatório de Música de Ourém e Fátima; Conservatório de Música do Vale do Sousa; Escola Básica e Integrada da Horta; Conservatório Regional de Ponta Delgada; Conservatório Regional Silva Marques; Escola Básica e Secundária da Graciosa; Escola Básica e Secundária Tomás de Borba; Escola de Artes da Bairrada; Escola de Música de Esposende; Escola de Música de Perosinho; Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa; Escola Luís António Maldonado Rodrigues; Instituto Gregoriano de Lisboa.

e/ou de correio eletrónico dirigidos aos seus diretores pedagógicos, com vista a saber quais lecionam a disciplina de canto e em que ciclos de ensino. Note-se que os dados referentes às escolas da Direção Geral de Educação do Alentejo não foram facultados, quer por via telefónica, quer por via de correio eletrónico. Por essa razão não foi possível incluir neste levantamento os dados relativos à região do Alentejo.

Deve ser referido que a altura em que foram recolhidos os dados, o primeiro período do ano letivo 2015/2016, o financiamento das escolas privadas de música sofreu mudanças assinaláveis, tendo a sua fonte mudado do POPH (Programa Operacional Potencial Humano) para o Orçamento de Estado. Este facto merece referência, uma vez que muitas das escolas viram os seus patrocínios serem reduzidos, o que motivou que tivessem de reduzir significativamente o número de alunos em frequência dos respetivos cursos, bem como o número de novas admissões, obrigando a que muitos alunos não pudessem prosseguir ou iniciar os seus estudos no ensino oficial (integrado, articulado ou supletivo), o que redundou na passagem para a frequência de um outro modelo de curso, apelidado de ‘Regime Livre’ ou ‘Curso Livre’, por forma a baixar os custos do ensino, tornando possível que muitos alunos pudessem continuar a aprender música<sup>9</sup>. A ideia inicial seria saber, não só que escolas oferecem o estudo do canto nos seus vários ciclos de ensino, mas, saber também, quantos alunos frequentam cada um deles. Tendo em conta as instabilidades a nível do financiamento optou-se por não incluir esses dados neste estudo, uma vez que as respostas já dadas terão sofrido alterações, por via da realização de concursos de financiamento extraordinários das Escolas do Ensino Artístico, que vieram alterar o panorama do financiamento. Junta-se a este argumento o facto de muitas escolas não serem precisas quanto ao número de alunos ou não serem claras quanto à sua distribuição em cada ciclo de ensino, nas respostas veiculadas por correio eletrónico ou via telefónica<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Esta conjuntura refletiu-se em centenas de escolas do país, conjuntura essa confirmada por vários colegas, docentes noutras escolas. Eu próprio fui testemunha destes factos na escola onde leciono, em que o Departamento da Escola alegou que a diminuição do financiamento causava problemas sérios aos encarregados de educação dos alunos da região – se não fosse realizado um ajustamento curricular, as propinas a suportar pelos encarregados de educação seriam incomportáveis para grande parte das famílias, tendo como consequência o abandono involuntário da aprendizagem da música por parte de muitos alunos.

<sup>10</sup> Cita-se, de seguida o texto enviado a todas as escolas oficiais identificadas em cada região, fornecida através de listas enviadas por cada Direção Regional de Educação do território continental, com a exceção já referida, da Direção Regional de Educação do Alentejo.

“Ao Exmo. Diretor Pedagógico, Eu, Luís Filipe Neves Rendas Pereira, aluno do Mestrado de Ensino de Música do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, encontro-me a analisar, entre outros dados, a atual incidência do ensino de Canto em Portugal. Fazendo a vossa escola parte da lista fornecida pela Direção Regional de Educação, gostaria de saber em que ciclos de estudos é lecionada a disciplina de Canto

## Apresentação e análise dos dados

Tabela 1 - Incidência do ensino do canto em Portugal continental em 2015/2016, por ciclos de ensino

Portugal Continental (excepto Alentejo)					
Nº escolas identificadas	Nº escolas c/ dados confirmados	Nº escolas c/ cursos de canto	Iniciação	Básico	Secundário
117	107	Oficial	16	53	50
		Livre	27		

- Curso Livre

A primeira conclusão a retirar da análise das respostas obtidas é que o número de escolas que oferecem a disciplina de Canto em regime de Curso Livre é muito significativo. Como se infere da leitura do texto enviado a todas as escolas, não foi inicialmente contemplado estudo das escolas que ofereciam a possibilidade do ensino do canto em regime de Curso Livre. No entanto, nas respostas dadas por várias escolas foi mencionada existência dessa possibilidade, pelo que serão aqui apresentados, apesar de estes dados não terem sido inicialmente pedidos. Assim, pode ser afirmado que este valor ficará, com certeza, muito abaixo do número real.

Regista-se, contudo, que esta oferta é, em muitas escolas, concomitante com o próprio curso oficial. Porém, assinala-se que muitas escolas disponibilizam a oferta de aulas de canto em regime de Curso Livre. Não tendo as respetivas escolas e professores sido questionados sobre a razão para isso, poder-se-á apenas especular sobre as razões para explicar esse facto. Sendo a voz um instrumento ao dispor de todos, pode suscitar curiosidade e vontade de aprender a dominá-la, muitas vezes, como segundo instrumento. A frequência em regime de Curso Livre terá eventualmente vantagens, para alguns alunos e/ou professores, nomeadamente uma maior flexibilidade em termos programáticos, possibilitando ir de encontro às preferências estilísticas dos alunos, quando estas se afastam do repertório clássico ou do canto lírico. Acrescenta-se a estes argumentos a obrigatoriedade da frequência de outras disciplinas no caso dos cursos oficiais, que poderá não agradar a

---

na vossa escola (Iniciação, Curso Básico e Curso Complementar), e quantos alunos frequentam cada um destes. Desta forma, peço a vossa colaboração no sentido de fazerem chegar estas informações.”

alguns alunos ou poderá não ser viável financeiramente ou ainda devido à intensa carga horária exigida pelo extenso currículo.

- Iniciação

Se até 2012 não havia registo de escolas a oferecer a disciplina de canto na Iniciação (com alunos com idades correspondentes ao 1º ciclo), atualmente registam-se já 16 escolas<sup>11</sup> que apresentam essa opção às crianças, o que revela uma mudança de paradigma que não é pouco significativa, uma vez que ocorreu durante três anos apenas, aproximadamente. A partir do conhecimento destes dados poder-se-á anteciper uma cada vez maior abertura por parte das escolas e professores de canto ao início mais precoce do ensino do canto. Será importante, no entanto, que seja reforçada a formação dos professores para trabalhar com alunos de 1º ciclo e também uma disseminação de repertório adequado, uma vez que, como se atesta ao longo deste trabalho há várias especificidades a ter em consideração no ensino de crianças face ao ensino de adultos.

- Curso Básico

É no curso básico que se assinala o crescimento mais significativo, registando-se atualmente, de entre as escolas cujos dados foi possível obter confirmação, 53 escolas que já oferecem a possibilidade de escolher o canto como instrumento principal. São dados que confirmam a efetiva disseminação do ensino do canto a partir do 2º ciclo.

Poderei especular sobre as razões desta mudança. Espera-se que atual formação dos novos professores, numa altura que são exigidos mestrados em ensino, tenha impacto na leitura da realidade. Apesar de os programas da didática do canto nas universidades não contemplarem até à data conteúdos dedicados especificamente à voz infantil (S. B. Simões, 2011), há uma expectativa de contacto com bibliografias específicas que possam, mesmo que indiretamente, facultar informação ou provocar a curiosidade sobre o assunto, instigando o espírito crítico e vontade aprofundar a temática por parte dos futuros professores. Outra possível explicação poderá ser o abaixamento etário dos alunos de canto devido a mudanças regulamentares nas escolas, em que o desfasamento entre o nível de formação musical e o do instrumento deverá ser mínimo. Concretizando: nos Conservatórios Públicos, seria possível, há uma década, alunos de canto ingressarem para os seus cursos após os 20 anos

---

<sup>11</sup> Números referentes à amostra recolhida.

de idade, sem conhecimentos prévios. Atualmente isso é ainda possível, por exemplo, no Conservatório Nacional, no entanto, é uma realidade cada vez mais rara em quase todas as escolas de música portuguesas. Extrapolando sobre a questão, poder-se-á identificar nesta mudança normativa um incentivo para que os professores sejam impulsionados a oferecer o canto desde, pelo menos, o ensino básico, assegurando, desta forma, os seus postos de trabalho, por um lado, e proporcionando melhores bases aos alunos que ingressem no curso, por outro. Seria interessante, realizar futuramente um estudo sobre o encontro entre as expectativas dos alunos e a realidade com que se deparam quando começam a sua aprendizagem do canto.

Assim se conclui que, em menos de 5 anos, se assistiu a uma efetiva mudança de paradigma no que respeita à incidência do ensino do canto em Portugal. Se em 2010, afirmar que o ensino do canto no 1º ciclo poderia motivar a indignação ou estupefação entre a classe docente, hoje é uma realidade existente em várias escolas. Se no início do século XXI, tantos professores das escolas portuguesas poderiam considerar absurdo o ensino do canto a crianças de 10 anos, hoje verifica-se uma grande disseminação dessa oferta no território continental, registando-se neste momento mais de 50 escolas a fazê-lo<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Consultar Anexo 2 para obter informação mais detalhada sobre a incidência do ensino do canto, por regiões e escolas.

### **1.3. Desenvolvimento da voz infantil - fatores influentes no desempenho vocal – causas e consequências**

Nas próximas páginas far-se-á um resumo descritivo da evolução vocal das crianças desde o nascimento até aos 12 anos. Este assunto está dividido em duas partes, tendo em conta duas faixas etárias: 1) do nascimento aos 6 anos; 2) dos 7 as 12 anos. Ao longo da sua evolução a estrutura do trato vocal não funciona como se fosse uma miniatura do sistema vocal do adulto. A garganta e a laringe humana respondem a necessidades específicas em cada fase do crescimento e maturação fisiológicos, tal como o sistema respiratório e restantes sistemas corporais (Trollinger, 2007).

#### **Estrutura vocal humana desde o nascimento até aos 6 anos**

O **recém-nascido** tem necessidades muito específicas. Quer isto dizer que a estrutura vocal do bebé se centra na sua sobrevivência, uma vez que este depende basicamente do choro e do grito, tendo em vista a alimentação (Williams, 2012a). Estes factos ajudam a perceber as limitações vocais e articatórias dos bebés e crianças de tenra idade.

A posição da laringe é muito diferente no adulto e no bebé. A laringe do bebé está imediatamente abaixo e atrás do queixo, o que facilita a sua nutrição. No topo da laringe está a epiglote, a válvula que fazendo parte do mecanismo de deglutição, fecha o canal de acesso do ar e impede a passagem de comida para os pulmões, encaminhando os alimentos para o esófago (funciona com uma porta). No bebé, o palato e a epiglote selam completamente a cavidade bucal e o elevado posicionamento da epiglote permite simultaneamente a sucção e a respiração, tornando possível que o bebé encha a boca completamente antes de engolir o leite. Assim é mais fácil e rápido encher o estômago, facilitando o crescimento do bebé (Williams, 2012a).

Consequência tímbrica da posição muito alta da laringe é a escassez de variedade de cores vocais diversas, que afeta também a própria formação das vogais. O bebé consegue chorar muito alto e balbuciar, mas não falar. Aliás, o choro do bebé é um exemplo de eficiência na produção de som e de interminável resistência vocal. Não deve, porém, haver uma comparação direta entre o adulto e o bebé, uma vez que os pulmões são muito mais pequenos e as costelas estão mais horizontalizadas que as do adulto. Aliás, a prega vocal do bebé é uma camada única de células. Apenas aos cinco meses passa a ter duas camadas (Bosley & Hartnick apud McAllister & Sjölander, 2013). Isto permite mais espaço para o trato digestivo, o que é crucial para uma adequada nutrição do bebé, essencial para o seu

crescimento e desenvolvimento. Como as costelas dos bebês (mais horizontais) não são tão móveis como as costelas mais arqueadas dos adultos, toda a respiração da criança é efetuada usando só o diafragma (os bebês respiram com movimento abdominal) para inalar, porque são incapazes de usar os músculos intercostais para mover as costelas (Phillips, 2014).

Williams (2012a) aponta que adultos e crianças possuem pulmões maiores e usam uma combinação de movimentos do diafragma e costelas intercostais que permitem maior capacidade pulmonar. Isto significa que podem sustentar frases mais longas, necessárias para o discurso e também para atividades atléticas. O bebê não tem outras necessidades vocais que não sejam atrair a atenção do adulto que o alimenta, produzindo o maior barulho possível. Os bebês necessitam de uma cadência respiratória alta, de cerca de 80 inalações/minuto, enquanto um adulto respira apenas entre 12 a 20 vezes/minuto, em repouso. A diferença é que o bebê não consegue aumentar o seu ritmo, mas a criança e o adulto fazem-no, de acordo com as respectivas atividades. As vocalizações do bebê duram apenas 2 ou 3 segundos, enquanto o discurso requer para lá de 5 segundos. O som do choro, embora tenha em essência os sons do canto, é bastante limitado quando comparado com a variedade de cores vocais em qualquer estilo de canto ou fala. A frequência fundamental da voz do recém-nascido encontra-se entre os 400-600 Hz durante o choro, mas sofre uma descida rápida durante os primeiros três anos de vida (Titze apud McAllister & Sjölander, 2013).

De acordo com Williams (2012a) o aparelho vocal do bebê vai-se desenvolvendo gradualmente até atingir o estado adulto, e essa mudança dá à jovem voz muitas das suas qualidades e limitações. Na primeira infância, gritar ainda é útil como meio de comunicação, tal como é o desenvolvimento da fala. O infante compreende mais do que é capaz de expressar. Por volta dos 3 ou 4 anos, a sobrevivência da criança torna-se mais dependente da capacidade de articular as suas necessidades, utilizando a linguagem. Este desenvolvimento da linguagem só é possível porque a laringe desce, as cartilagens tornam-se mais firmes e móveis e o volume dos pulmões aumenta. Os pulmões vão assumindo progressivamente a posição vertical, até que por volta dos 8 anos assumem uma estrutura similar à dos adultos, quando sons de duração mais longa se tornam possíveis. O processo é gradual e continua para lá da puberdade.

As cartilagens da laringe são ainda relativamente macias e o movimento entre elas é um tanto descoordenado. Porque as cartilagens estão mais compactas, há menos espaço para o seu movimento e, por isso, a extensão da voz é reduzida e as mudanças rápidas de notas são difíceis (por isso, nas idades correspondentes à escola básica as crianças não cantam passagens de coloratura). A estrutura da prega vocal é relativamente fina e com menor definição de estratificação de tecidos. Por volta dos 7 anos torna-se evidente uma estrutura com três camadas da prega vocal (Bosley & Hartnick apud McAllister & Sjölander, 2013). A quantidade de movimentos em cada ciclo é menor, tal como a amplitude da vibração, restringindo as variações de dinâmicas. O resultado destas limitações é a pouca capacidade de aumentar a intensidade do som sem impacto na afinação. Quanto maior for a intensidade da nota, maior a tendência de subir a afinação (Williams, 2012a).

O trato vocal é ainda curto e, embora a laringe vá descendo, o processo é longo, estendendo-se por vários anos. A sétima vértebra cervical é útil como marcador da altura da laringe, pois a laringe do bebé está ao nível da C3; o adulto tem a laringe ao nível da C6 ou C7. As crianças têm a laringe entre estes níveis. Uma laringe alta significa um trato vocal curto, o que restringe a plenitude da ressonância vocal.

### **A Canção no contexto do desenvolvimento infantil**

A aquisição da fala é uma das aprendizagens mais impressionantes nos bebés/crianças e só acontece enquanto as áreas e funções cerebrais estão ainda adaptáveis, permutáveis, até por volta dos 4 ou 5 anos. Nesse sentido, as crianças mostram plasticidade e flexibilidade no processamento de características musicais, ao contrário dos adultos em que o hemisfério esquerdo processa o ritmo e o direito a melodia. Aliás, é por volta destas idades que se torna mais fácil para uma criança aprender não só um idioma fluentemente como também a sua pronúncia apurada (Williams, 2012a).

Cantar faz parte das brincadeiras de todas as crianças, seja cantando (da forma convencional) ou reproduzindo fluxos diversos e contínuos de sons. Os sons vocais podem estar associados a movimentos ou atividades, acompanhados de brinquedos, como carros, armas ou animais. No jardim-de-infância as crianças cantam cantilenas repetitivas brincando uns com os outros. A tessitura destas vocalizações espontâneas é normalmente pequena, até cerca de uma quinta e corresponde à mesma extensão usada para a fala.

A atividade musical nos primeiros anos de vida é extremamente importante para a educação da criança. Williams (2012a) destaca as várias publicações com canções para quase

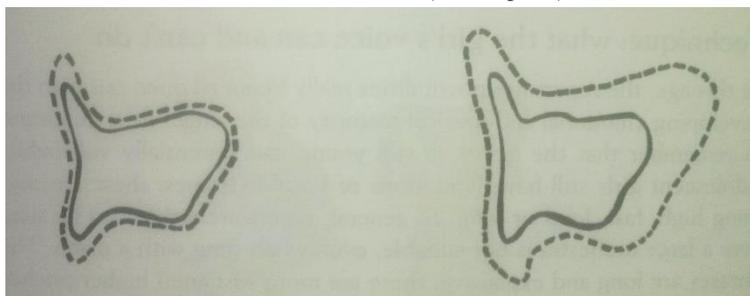
todas as atividades diárias na escola, desde tirar o casaco, alinhar, levantar, fazer silêncio, até prestar atenção, entre outras. Através da música e do canto estas ações ocorrem de forma muito mais prazenteira. Uma vez conhecidas as canções, o professor apenas entoa a melodia, as crianças juntam-se a ele e a atividade prossegue. Canções para a numeração, para o alfabeto, para a exploração de ideias, canções integradas com movimento têm grande impacto e são facilmente memorizáveis. É preciso não esquecer, obviamente, as canções que não têm de ser pedagógicas. Ou seja, as canções ‘simplesmente’ e ‘somente’ lúdicas, também são importantes no bem-estar da criança como um fim em si mesmo, ajudando a melhorar o seu estado de espírito.

É desejável, sempre que possível, o envolvimento dos pais nesta fase. Quanto mais apoio tiver da parte destes, melhor será o resultado para a criança. Se os pais conhecerem as canções em aprendizagem, é expectável que a família as cante com a criança, em casa ou nas deslocações de automóvel. O valor da música para a vida familiar é bastante grande e atividade musical em casa poderá ser incentivado pelo professor (Williams, 2012a).

### **Estrutura vocal humana entre os 7 e os 12 anos**

O crescimento do corpo leva ao desenvolvimento da voz, que nesta fase acontece de forma bastante gradual. Não há, geralmente, alterações súbitas ou dramáticas; as estruturas relacionadas, como os pulmões, aumentam de tamanho e a laringe baixa ligeiramente. As diferenças mais evidentes são notórias a nível da coordenação e do controlo. Isso é visível a nível da motricidade fina (ex: segurar um lápis e escrever) e a motricidade grossa (atirar e apanhar uma bola, andar de bicicleta, etc.). Aos 7 ou 8 anos a criança será capaz de aprender movimentos e gestos com níveis crescentes de complexidade e habilidade. A laringe e as pregas vocais exibirão algumas mudanças, na estratificação dos tecidos das pregas vocais. O corte transversal da prega vocal de uma criança mostrará diferenças básicas entre a camada muscular e o epitélio ou a camada exterior da mucosa. Com o crescimento da criança, estas camadas tornam-se mais definidas. O epitélio exhibe três camadas distintas e o ligamento vocal inicia o seu desenvolvimento. O ligamento vocal ocupa o comprimento da corda vocal e fornece força de adução, especialmente na zona aguda da voz (Williams, 2012a).

**Figura 3 - Tamanho relativo da cartilagem tiroideia nas raparigas e rapazes pré-pubertais (tracejado) e pós-pubertais (linha)**  
Extraído de Williams (2012a, p. 29)



Hacki e Heitmüller (1999) registam, através de um estudo com 180 crianças entre os 4 e os 12 anos, que registo da voz falada baixa entre os 7 e os 8 anos nas raparigas e um ano mais tarde nos rapazes, apesar de referirem Böhme e Stuchlik (1995) que não encontram alterações no registo falado entre os sete e os onze anos. Sorenson (1989) aproxima-se dos resultados de Hacki e Heitmüller, apesar de antecipar em um ano o ligeiro abaixamento de registo dos rapazes, aos 8 anos de idade. No que respeita à voz cantada é importante notar que entre os oito e os onze/doze anos os vários estudos registam que não se verificam diferenças significativas da extensão das vozes. O início da pré-mutação vocal pode ser fixado cerca dos 11 anos (Hacki & Heitmüller, 1999).

### **O canto no contexto quotidiano e letivo**

Nestas idades, cantar faz parte das brincadeiras quotidianas, de forma mais comum entre as raparigas, mas não só. No recreio são comuns as cantilenas. Aí poder-se-á observar crianças a cantar enquanto batem palmas, a saltar ou a fazer outros tipos de movimento. Williams (2012a) considera que algumas das canções acompanhadas com palmas têm complexos ritmos cruzados e síncopas de padrão sofisticado, desenvolvidas e passadas em torno do grupo. As músicas são, como com o grupo etário mais jovem, geralmente limitadas na sua extensão a uma quinta, embora possam atingir uma oitava. Os intervalos mais usados são terceiras menores, maiores e segundas menores. As crianças, tal como as suas próprias canções, podem ser muito inventivas – exemplo disso são as canções de paródia. Dá-se, nestes casos, a utilização da estrutura melódica de músicas conhecidas, mas com as letras inventadas pelas crianças. Se lhes for dada oportunidade, as crianças são inventivas e descritivas com os sons que tiverem à sua disposição. Para a autora a composição musical pode ser relevante no currículo. Através da voz todas as crianças poderão, potencialmente,

produzir sons musicais com grande versatilidade – quando se canta faz-se utilização do instrumento musical com que se nasceu, não sendo obrigatório o investimento noutros instrumentos para que se possa fazer música.

As crianças deste grupo etário podem cantar em contextos totalmente distintos, mais ou menos formais (escola, igreja, comunidade, coros de rock, teatro, grupos de dança, entre outros). Oportunidades de cantar a solo podem surgir de um destes grupos, ou através de espetáculos de procura de talentos, festivais ou exames de música. (Fuchs et al., 2008; Williams, 2012a) A autora aponta ainda que, nesta fase, as crianças tornam-se capazes de aprender coordenação muscular específica, quer isto dizer, aprendem certas formas de usar os seus corpos para permitir cantar melhor. Em contexto de grupo, técnica básica é útil. As crianças podem aprender e apreender boa postura, padrões básicos de respiração e a usar diferentes qualidades vocais. Em contexto solístico, orientação técnica é preciosa para que a prestação possa atingir o seu melhor nível. Entre os sete e os doze é o intervalo ideal para ganhar bons hábitos que podem ser úteis a longo prazo.

Um professor não pode subestimar o impacto que pode existir no desenvolvimento da mentalidade da criança e da sua voz. Os benefícios de longo prazo de boa formação básica em técnica vocal e musicalidade são incomensuráveis e muito gratificantes (Williams, 2012a).

## 2. Ensinar canto a crianças: especificidades do trabalho de desenvolvimento vocal nas crianças

Há pessoas que, muitas vezes, para sua infelicidade, nunca aprenderam a cantar corretamente ou com confiança, nem sequer a entoar uma melodia, desconhecendo a alegria e a satisfação que o canto pode trazer. Estas pessoas sentem-se muitas vezes frustradas consideram-se pouco dotadas ou sem talento para a música (Phillips, 2014). Na minha experiência pessoal é frequente ouvir diversas pessoas referirem que os professores de canto coral<sup>13</sup> os proibiam de cantar, uma vez, que alegadamente, não teriam talento para tal. Phillips questiona-se sobre as assunções que levam a que a maioria das pessoas que querem aprender a tocar piano tenham aulas mas que acreditam que cantar é algo que simplesmente se sabe fazer ou não. Deve ser dito que, ao contrário do que muitos acreditam, aqueles que não desenvolveram essa capacidade em crianças e até à idade adulta poderiam fazê-lo com instrução adequada. “A investigação mostrou que aos 9 anos de idade a maioria das crianças consegue ouvir e distinguir as notas. Não é um mau ouvido, mas sim uma falha no desenvolvimento da coordenação psicomotora que impede que tantas crianças descubram as suas vozes.” (Phillips, 2014, p. 3)

Um professor de canto deve ser sensível não só à voz do aluno, mas muito especificamente à sua mente, corpo e alma, ajustando-se às necessidades de cada um e abordando as correções sempre de um ponto de vista positivo, uma vez que está a construir não apenas a voz (de um ponto de vista físico) mas também a alma do cantor (Chipman, 2008). Daí que, tal como aponta a *American Academy of Teachers of Singing* (2002), conhecimentos de pedagogia infantil sejam necessários. Aliás, para além da psicologia da criança, será importante possuir conhecimentos básicos sobre a anatomia e fisiologia vocal das crianças.

Naturalmente nem todos os alunos de canto ou alunos que cantam ou gostariam de cantar serão cantores profissionais. Por isso Ana Leonor Pereira (2009) refere que o professor deve saber distinguir os diferentes casos. Sendo de salutar o ensino dos princípios básicos da técnica vocal, a autora releva a importância de saber quais os fins que se pretende atingir, diferenciando 1) o ensino não especializado – em que o objetivo fundamental será a motivação para a música através da fruição do canto e 2) o ensino especializado – com exigências mais amplas. No primeiro caso devem ser respeitados os princípios de uma

---

<sup>13</sup> A disciplina de Canto Coral era obrigatória durante o período do Estado Novo, a partir de 1936, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e particulares, com exclusão do ensino superior (cf. Barreiros, 1999).

produção vocal saudável e fisiologicamente correta, alcançando-se o belo e a qualidade acústica. Na segunda circunstância, mais concretamente no âmbito da música erudita, acrescentam-se aos objetivos acima mencionados maiores exigências a médio e longo prazo – a técnica vocal da voz cantada – que incluirão a respiração costo-diafragmática, coordenação pneumofónica, estabilidade e descida da laringe, registo equilibrada e ressonância orofaríngea, almejando a projeção sonora, articulação correta e flexível (Pereira, 2009, p. 34). Para Ana Leonor Pereira, a primeira preocupação de um professor deve ser desenvolver a apetência musical, expor e motivar a criança à música e para a música, em especial na idade pré-pubertal (Cf. S. B. Simões, 2011, pp. 60, 61).

James Merrill (2002) defende que as crianças necessitam um grande apoio e muita instrução durante a aprendizagem dos atos de cantar e ouvir. Todos os alunos podem tornar-se melhores nessas ações, no entanto, para que se tornem cantores de sucesso o trabalho individual intensivo é necessário. Do lado do professor, o entusiasmo e a capacidade de ser um modelo no canto são essenciais. Cantar, ouvir, pensar, movimentar e criar: todas estas ações podem promover a aprendizagem.

Quanto à prática vocal Robert Sataloff e J. Spiegel, referenciados por Liliana Coelho (Coelho, 2012, p. 11) consideram que durante o treino vocal devem ser evitados os abusos. Esta é, de resto, uma preocupação de praticamente todos os pedagogos. A procura de um desenvolvimento gradual da musculatura vocal e do seu controle são muito importantes. Uma técnica errónea numa infância tenra pode desencadear dificuldades vocais para toda a vida pelo desenvolvimento impróprio de músculos prejudiciais a um cantar saudável.

Bertaux (1989) e Bennet (1986), citados por Mizener (2008) observam também que a criança tem que desenvolver um conjunto de capacidades para cantar de forma acurada – apenas poderão produzir uma nota específica após dominarem uma longa lista de competências orais e musicais, entre os quais, possuir uma consciência das sensações físicas do ato de cantar, descrever verbalmente os seus próprios sons e dos outros, explorar e experimentar diferentes registos e qualidades vocais. É introduzida a ideia de atividades introdutórias (antes de cantar) de forma a ajudar as crianças a desenvolver os fundamentos para cantar de forma correta. Bertaux recomenda um método de descoberta guiada e pergunta<sup>14</sup> ao invés do método expositivo mais tradicional. Merrill (2002) também advoga a exploração e a criatividade na voz (o que requer ouvir e pensar) para a aprendizagem de

---

<sup>14</sup> “Discovering and Asking” (Mizener, 2008, p. s/d)

competências básicas da emissão vocal e da audição, defendendo a utilização de gestos para facilitar a aprendizagem.

Charlotte Mizener (2008) exemplifica a estratégia através da descoberta guiada da seguinte forma: o professor deve atribuir uma determinada tarefa vocal e pedir aos alunos para experienciarem e descreverem as várias sensações e observações sobre as ações físicas envolvidas na tarefa. O exemplo dado é pedir às crianças que falem em vários registros da voz, no caso, imitando as vozes de ursos (urso pai, urso mãe e ursos bebês). O importante neste caso será que o professor solicite ao(s) aluno(s) a descrição – vibrações no peito, na garganta, na cabeça? As crianças devem, desde o início do seu percurso vocal aprender a distinguir diferentes qualidades vocais como sussurrar, chamar, falar e cantar. O domínio destas competências poderá ser útil mais tarde, face à interpretação do repertório.

Também Jacqueline Bonnardot (2004) considera que a música deve ser ensinada com base em imagens e em jogos, num espírito lúdico e alegre, nunca antes dos 8 ou 9 anos de idade sendo que os elementos técnicos mais específicos deverão ser introduzidos a partir dos 10 anos de idade, utilizando uma cuidadosa seleção de obras simples, porém, com qualidade. José Carlos d’Uva, citado no projeto educativo de Liliana Coelho, corrobora estas afirmações: “Os exercícios devem, para o autor, ser sempre realizados como jogos ou com uma envolvência lúdica, aplicando os conceitos previamente abordados. A sua aplicação ajudará a que as crianças adquiram hábitos mais naturais e saudáveis a nível vocal (tanto na fala como no canto)” (Coelho, 2012, p. 109). A linguagem menos técnica e mais imagética é, para o autor mais consentânea com as capacidades das crianças. Também os autores P. W. Dykema e H. M. Cundiff (1935) (cf. Phillips, 2014) enfatizam a realização dos exercícios em forma de jogos para as crianças, como cheirar uma flor, mugir como uma vaca ou zumbir como uma abelha, de forma a que a técnica seja melhorada, mas de uma forma lúdica.

Antes de abordar o repertório dever-se-á “Escolher um leque diversificado de “exercícios” (jogos) visando a necessidade dum aquecimento prévio da voz das crianças, assentes inicialmente no despertar das ressonâncias e posteriormente em vocalizos progressivos adequados às suas características e necessidades vocais (utilizando para tal uma linguagem menos técnica e mais num plano do imaginário) adaptada a um discurso consentâneo com a faixa etária a que se destina.” (Coelho, 2012, p. 109)

Tal como já foi dito, as vozes em questão são frágeis, sendo da incumbência do professor limitar ao máximo o mau uso e abuso do instrumento. Deve ser dito que os problemas vocais podem ter origens orgânicas, funcionais ou psicossociais. “Formas de

cantar incorretas ou desadequadas, acrescidas de atividades vocais frequentes sem um autocontrolo suficiente ou controlo do diretor do coro ou do professor de canto podem levar a um esforço vocal e demasiada pressão mecânica no epitélio das pregas vocais. Se estes distúrbios não forem diagnosticados e tratados, podem resultar em performances vocais limitadas na idade adulta, lesando a propensão para atividades que requeiram um uso extensivo da voz.” (Fuchs et al., 2008, p. 650). Torna-se então importante para um professor de canto (tal como um diretor coral) perceber qual a importância da personalidade e comportamentos dos cantores/coralistas fora da aula/ensaio para ajudar a explicar as suas dificuldades e, ao mesmo, tempo, contribuir para uma eventual moderação comportamental, principalmente no toque toca ao abuso vocal.

Sara Braga Simões (cf. 2011, p. 61) entrevistou vários professores de canto em Portugal e analisou alguns dos programas da disciplina a vigorar nas escolas contactadas, apontando várias competências a trabalhar durante o curso básico de canto<sup>15</sup>:

- “Consciência de uma postura correcta;
- Desenvolvimento da consciência de estilo;
- Noções básicas sobre os aparelhos fonador e respiratório;
- Projecção correcta da voz, utilizando ressonâncias, sem forçar;
- Controle da afinação;
- Desenvolvimento de uma boa atitude em palco;
- Desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo;
- Noções de saúde vocal;
- Motivação do aluno para o Canto e para a expressão musical.”

Com base na sua recolha bibliográfica Sara Braga Simões assevera que “Os exercícios de descontração, respiração e os exercícios vocais devem, obviamente, fazer parte de uma aula de canto, também, no Ensino Básico. Mas lembra que este trabalho deve ter uma duração curta nesta fase e que deve ser muito simplificado.” (2011, p. 64). Ressalva também, concordando com outros autores já abordados, que a criatividade do professor deverá imperar no sentido de explicar os exercícios de uma forma divertida que motive os alunos para a aprendizagem, como sublinha Mizener (2008), no artigo *Our singing children*, neste texto já referido, contendo diversas ideias imaginativas e divertidas para propor os exercícios aos

---

<sup>15</sup> Consultar Anexo 5 para aceder a programas da disciplina de canto no Curso Básico.

alunos, utilizando o jogo como ferramenta de trabalho. Ana Leonor Pereira e Filomena Amaro, entrevistadas por Sara Braga Simões (Cf. 2011) consideram que a duração das aulas de canto deve ser curta, não ultrapassando os vinte minutos de seguida para uma criança ou incluindo pausas no caso de a aula ter uma duração maior. Williams (2012a) também reitera que as sessões curtas serão mais proveitosas. A duração concreta não é referida pelos principais autores. A explicação para esse facto terá a ver com a variabilidade do tempo de aula ideal, tendo em conta a individualidade do aluno. Esse tempo também poderá e deverá ser diferente se nos depararmos com crianças, por exemplo, de 8 ou 11 anos.

Para melhor se compreender o que deve ser ou não ensinado importa perceber as várias componentes da voz. Ana Leonor Pereira considera que o trabalho com alunos destas idades deve ser um trabalho de base, no entanto, fundamental, de aprendizagem de hábitos corretos como postura e a respiração, de forma geral (cf. S. B. Simões, 2011). Aaron (1993) reforça convictamente a importância dos aspetos fisiológicos do ato de cantar. Desse modo o professor releva a componente física do ato de cantar através da motricidade grossa, postura, mecanismo e controlo respiratórios, a fala, fonação e ressonância vocal.

Há que ter em conta que a arte de cantar vai muito além de um conjunto de automatismos fisiológicos. Williams distingue-a em quatro partes: comunicação, musicalidade, técnica e repertório. “Cantar é um exteriorizar de emoções. Seja qual for o contexto, há um estado de espírito, uma resposta e uma mensagem a passar”, sendo o ato de cantar usado nos mais variados contextos e “em todos eles, essa ação é feita com o intuito de partilhar uma sensação; emoção é o centro de tudo” (Williams, 2012a, p. 2). Aliás, Darwin, bem como teorias recentes, apontam que o canto se desenvolveu antes da fala. A voz é um meio de comunicação e a laringe humana é a que permite a maior variedade sonora de entre todos os animais. A musicalidade está relacionada com as capacidades auditivas, de leitura, de memória musical, de improvisação, bem como de compreensão detalhada da estrutura e estilo musicais (Cf. 2012a, p. 3). Sataloff (1989) refere mais componentes associadas à educação vocal, nomeadamente o ouvido, a concentração, a memória, musicalidade, sensibilidade rítmica, a coordenação motora, a respiração, a atitude, a postura, a articulação das palavras, o aparelho ressoador. Em suma, uso da “máquina produtora” de som no seu todo.

Noutra vertente da educação vocal das crianças Williams (2012a) destaca que o valor do apoio parental nas atividades musicais nos anos de pré-adolescência é extremamente importante. Quando possível, deve-se encorajar os pais a assistir às aulas, ou a supervisionar

a prática em casa. Envolvê-los na experiência fará que sejam capazes de ajudar a criança de uma forma que o professor não tem possibilidade; por outro lado tornará o trabalho do professor muito mais fácil. Pode acontecer, em casos esporádicos, que a criança sinta o tempo da sua aula de canto como um alívio, de libertação, face a pais demasiado impositivos ou excessivamente controladores. Neste caso, a autora sugere que o professor possa tentar fazer algumas aulas com os pais e outras sem eles. Contudo, se estes forem arrogantes, as suas opiniões terão de ser recebidas de forma imaginativa.

## **Técnica vocal para crianças – O que pode ou não ser feito**

Interessa neste capítulo do trabalho reportar as especificidades do trabalho técnico perante as vozes de crianças. O melhoramento da técnica vocal é um dos pontos basilares deste trabalho, pelo que importa perceber o que é as crianças podem ou não fazer e o que deve ser trabalhado. Uma vez que as opiniões sobre a idade para o início formal da instrução do canto não são consensuais, assumo aqui uma perspetiva pensada mais especificamente para crianças entre os 8 e os 12 anos, devido às razões já explicadas<sup>16</sup>, com destaque para o desenvolvimento e verticalização pulmonar que ocorre entre os 7 e os 8 anos e aquisição de capacidades motoras finas, que ajudarão no controlo consciente de musculaturas específicas, posição defendida também por outro especialista, Keneth Phillips (cf. Phillips, 2014; cf. Williams, 2012a). Naturalmente que, uma vez que o processo de crescimento é variável e individual é possível que haja crianças com menos de 8 anos fisicamente maduras para a aprendizagem formal do canto, tal como se poderá verificar o contrário, em crianças com 8 anos ou mais, em que os pulmões ainda não estejam bem desenvolvidos. Caberá sempre ao professor fazer uma pré-avaliação de cada caso.

A técnica vocal é uma das componentes consensualmente reconhecidas como importante no ensino do canto. A técnica vocal é “a coordenação muscular aprendida do mecanismo da respiração, laringe e trato vocal. Permite o controlo da nota, intensidade, timbre da voz, início e duração da frase (Williams, 2012a, p. 4). A técnica ajudará a manter a estamina<sup>17</sup> e usar a voz de forma mais eficiente e mais controlada, de forma a expressar a sua musicalidade e interpretação. Muitos cantores quererão aprender a cantar vários estilos musicais, pelo que o repertório pode incluir músicas de diversas culturas e períodos históricos, idiomas estrangeiros e assuntos não diretamente experienciados.

Williams (2012a) declara que uma responsabilidades primordiais de um professor é assegurar-se que o aluno canta de forma segura, cuidadosa. A atividade vocal não pode agredir nem prejudicar o mecanismo vocal, sob pena de acatar consequências indesejáveis. A curto prazo essas podem levar a algum cansaço ou perda de voz; a médio prazo poder-se-á constatar a aquisição de maus hábitos; a longo prazo pode dar-se o desenvolvimento de uma voz patológica. A autora resume num conjunto de frases algumas das principais ideias sobre os cuidados a ter com a voz, relacionando a utilização vocal de forma segura com a sua eficiência: “*In essence, safe singing is efficient singing, efficient singing is easy singing. (...) the young*

---

<sup>16</sup> Ver ponto 1.1. da Parte 1 “Idade para o início da aprendizagem formal”.

<sup>17</sup> Capacidade de suportar prolongadamente esforço físico ou mental.

*single is able to learn a great deal of technique that is in fact applicable to singers of all ages. (...) Efficiency is using the minimum of effort to perform the task, muscles can work at their optimum without interference from unnecessary use.”* Para que o uso da voz seja eficiente será, então, necessário a aprendizagem de novas competências e estratégias, bem como o desenvolvimento da estamina (Williams, 2012a, pp. 8–10).

De acordo com Jenevora Williams (cf 2012a), a partir dos 7 anos as crianças podem começar a aprender técnica de respiração, sempre relacionada com o equilíbrio postural, bem como aprender diferentes qualidades vocais e a escolher entre estas de forma apropriada. Devem ser tidas em conta as limitações específicas das vozes infantis, nomeadamente em termos de extensão, intensidade, flexibilidade e estamina. A extensão alarga-se um pouco para baixo à medida que a laringe cresce mas as crianças podem também adquirir extensão no registo agudo. Há crianças que poderão cantar acima do dó<sup>4</sup>, porém, muitos não se sentirão confortáveis no registo agudo, o que é natural, uma vez que requer maior flexibilidade e prática. Para a maioria dos alunos com dificuldades vocais (motivadas por uma extensão vocal pequena) a utilização do registo agudo é mais custosa, podendo em alguns casos ser mesmo inacessível. A utilização de sons não cantados, como gritar, gemer, suspirar, entre outros<sup>18</sup> pode ser útil na descoberta e aumento da extensão vocal. Estes sons, geralmente mais intuitivos, tendem a ser realizados com uma melhor conexão à respiração.

Importa explicitar, de seguida, as limitações das vozes de criança referidas no parágrafo anterior. A intensidade da voz infantil é uma delas. Esta tem de ser inferior à dos adultos. Devido ao tamanho reduzido da laringe e trato vocal não se pode esperar nem encorajar que crianças cantem tão forte como os adultos, sob pena de danificar o seu instrumento. Também a capacidade de sustentação de frases em dinâmicas extremadas (fortíssimo ou pianíssimo) ou prolongadamente agudas é significativamente inferior, sendo, em geral, desaconselhado. Uma forma de contornar a questão dinâmica será preferir a utilização de ambientes e cores na interpretação das canções (Phillips, 2014; Williams, 2012a). As vozes de crianças não instruídas vocalmente tendem a estar em dois extremos opostos, ora demasiado fortes e estridentes ou esforçadas, ora débeis e quase sussurradas. Na primeira versão dá-se um abuso do mecanismo vocal pesado (voz de peito) enquanto o segundo tende a utilizar o mecanismo leve sem qualquer apoio, ou seja sem ligação ao corpo e à respiração. Ambas as abordagens podem ser perigosas para a saúde vocal, pelo que a solução estará numa boa combinação de

---

<sup>18</sup> “Whooping, calling, wailing, mewing, buzzing, yelling, whining, hooting, cooing” (Williams, 2012a, pp. 31, 49)

registros, com estímulo à vitalidade do corpo e voz e respetiva coordenação (Phillips, 2014). A flexibilidade das vozes de criança é, comumente, inferior à dos adultos, pelo que as passagens de coloratura ou mudanças rápidas de nota são difíceis de realizar. Assim, este tipo de exigências deve ser exclusivo para os alunos mais avançados. A menor estamina das crianças é notória na sua menor resistência vocal e deve ser tida em conta, principalmente quando está a ser interpretado repertório escrito para adultos (como acontece muitas vezes com o repertório coral). Soluções para estes problemas passam por cantar menos forte, optar por tempos de execução um pouco mais rápidos e até, ocasionalmente, baixar o registro uma oitava. Pausas mais frequentes são também exigidas.

Em suma, as limitações das vozes de criança têm particular relevância perante as exigências vocais mais extremadas, devendo ser evitadas as passagens demasiado agudas, demasiado fortes e demasiado longas ou sustentadas, bem como passagens com mudanças muito rápidas de nota. A combinação destes desafios em desafios em simultâneo será, portanto, muito arriscada e, conseqüentemente, indesejável (Williams, 2012a).

### **Repertório**

É no repertório que será útil por em prática os conhecimentos técnicos adquiridos. É para servir a interpretação e a expressão que a técnica serve. Noutra perspetiva “O repertório é o meio pelo qual se conseguem adquirir competências e por sua vez também é um meio pelo qual irá conquistar a motivação do aluno para o sucesso escolar. Conciliar-se estes dois fatores é a receita ideal para que a escolha de repertório se realize. É fundamental que se criem momentos de criatividade e de grande imaginação, canções que envolvam ação com o corpo e que proporcionem a interação com outras crianças, podem ser uma excelente escolha.” (Fox & Schirrmacher, 2007) As opções e mesmo os estilos de repertório ao dispor para estas idades são abrangentes. A música vocal pode ser extraída de diversas culturas e períodos históricos. Os cantores poderão aprender canções em idiomas diferentes dos seus e poderão ter necessidade de interpretar textos ou temas que estejam afastados da sua própria experiência. O conhecimento e aquisição de repertório é, portanto, enriquecedor para qualquer cantor (Coelho, 2012).

Naturalmente que quando se está a lidar com crianças se torna fundamental a inteligibilidade do texto, daí que seja muito importante cantar textos na língua materna. No caso português Liliana Coelho (2012) assinala que tem surgido um maior cuidado por parte dos compositores em escrever para vozes infantis, tanto na fase pré-escolar, como

direcionado especificamente para a idade do aluno em fase escolar pré-pubertal e pubertal. Esta autora considera que o repertório em português é vasto e o internacional infindável. As canções nos mais variados idiomas proporcionarão aos alunos o contato com várias culturas e são, conseqüentemente, uma forma de aprendizagem. Por outro lado, apesar da crescente quantidade de repertório disponível é necessário assinalar que a edição e publicação de partituras de compositores portugueses e em língua portuguesa carece ainda de uma forte difusão, como confirma a investigação de Sara Braga Simões, através da entrevista a vários professores (cf. 2011).

Phillips (2014) reflete sobre um dado curioso: as crianças cantam espontaneamente numa extensão superior face àquilo que conseguem fazer perante a literatura do canto. Se no contexto espontâneo e nos seus jogos as crianças usam uma extensão superior a duas oitavas, quando estão perante um contexto musical, a canção requer notas específicas e padrões que podem ainda não estar no “vocabulário” do jovem cantor. Para Mizener (cf. 2008) e Hedden (2012), a escolha ponderada das canções é relevante para que os alunos cantem de forma correta. A extensão, tamanho e qualidade dos intervalos e o texto afetam a qualidade do canto. Por isso os professores devem ter em conta a tessitura vocal de cada criança. Para crianças pouco habituadas a cantar, a utilização de canções com extensão reduzida e número limitado de intervalos ajuda a que as cantem de forma acurada. Hedden (2012) sugere na sua revisão bibliográfica que o aluno deve ter uma multiplicidade de experiências a cantar que permita ao professor desenvolver a extensão do aluno e perceber qual a sua tessitura antes do início da execução do repertório. A utilização de escalas pentatónicas pode também ser um elemento facilitador, bem com a utilização de graus conjuntos, enquanto os alunos ainda revelam dificuldades de afinação.

Não só a extensão e tessitura da peça são importantes: é fundamental que a literatura escolhida seja do agrado da criança, mantendo o seu interesse no canto (Hedden, 2012; Pereira, 2009). Caso contrário o aluno não se vai empenhar, pelo que o seu progresso será limitado, tal como a sua prática. A autora portuguesa resume esta questão declarando que o aluno deve ter vontade de ir cantar as suas canções para casa, ou seja, deve ter prazer nelas. Quando possível, Hedden sugere que possam ser apresentadas peças aos alunos (segundo as suas temáticas musicais), tendo estes a oportunidade de ler e ouvir, escolhendo então aquela que suscitou maior interesse. “A possibilidade dos alunos tomarem decisões e uma sensação de propriedade, pode aumentar o interesse e a motivação; estas experiências também servem

como oportunidades de ensinar o espírito crítico e substanciar as escolhas, para além do ‘gosto’ ou ‘é giro’ ” (Hedden, 2012, p. s/d).

### **Motivação**

Como se deduz da leitura dos últimos parágrafos, a escolha do repertório acaba por estar muito ligada com a motivação dos alunos, não sendo, porém, o único fator a ter em consideração. “Ensinar não se trata de criar vocações nos alunos mas de desenvolvê-las. Segundo Sloboda (1993) para que o processo de ensino-aprendizagem resulte, tem de haver sempre alguém que estimule a criança no sentido de ela entender a música como algo de motivante. Para que haja um processo saudável de ensino-aprendizagem é necessário que tanto o professor como o aluno estejam entusiasmados e se relacionem de forma que os objetivos ou competências sejam adquiridas, e que no tempo previsto de aprendizagem possam fluir em sintonia. Sobre o mesmo conceito Carnassale indica: “(...) para motivar os seus alunos, o professor deve, então, planejar aulas dinâmicas, lúdicas, preocupadas com a construção de atitudes favoráveis ao ensino, voltadas para o interesse dos seus alunos, numa linguagem acessível e ciente das suas possibilidades músico-vocais” (Carnassale, 1995, p. 26).

A reflexão sobre as razões que levam a que, para tantas crianças o canto ainda seja visto como uma atividade mais vocacionada para o sexo feminino deve ser feita. Não sendo esse o tópico deste trabalho, não discorrerei sobre o assunto, no entanto, no que respeita à motivação dos rapazes pode referir-se que seria produtivo da parte dos professores incluir nas rotinas da aula a incorporação de experiências vocais pensadas especificamente para os elementos do sexo masculino. Desta forma poderá atrair e manter o interesse destes, o que fomentará a sua participação. Exercícios relacionados com o desporto e lazer apropriadas à sua idade poderão contribuir para esse intuito. Maior motivação contribuirá para um estudo/prática mais frequentes, o que melhorará a qualidade do canto (Fuchs et al., 2009; Phillips, 2014; cf. Warzecha, 2013).

## Parte 2 – Uma abordagem didática lúdico-criativa para crianças

### 1. Primeira abordagem ao ensino-aprendizagem do canto a partir de jogos de imitação de sons do ambiente

Nos próximos parágrafos far-se-á uma reflexão sobre a abordagem ao ensino aprendizagem do canto a crianças, a partir do artigo *Our singing children*. Neste, Charlotte Mizener (2008) aborda e descreve o ensino do canto, no caso, a grupos de crianças. No entanto grande parte das ideias podem ser transpostas para as aulas individuais ou de pequenos grupos sem qualquer prejuízo. De resto, outros autores, de entre os quais Phillips (2014), Farmer e Hanna (apud Hedden, 2012) e Williams (2012a) corroboram grande parte das sugestões de Charlotte Mizener. Este artigo é também bastante específico na forma como aborda as atividades que, na opinião da autora, devem preceder o ato de cantar.

No âmbito do paradigma de ensino através da descoberta guiada<sup>19</sup> Charlotte Mizener (2008) aponta a utilização/reprodução de sons do ambiente, com particular destaque para os sons dos animais. Através da reprodução destes sons as crianças podem explorar e experimentar, conhecer e reconhecer as suas “vozes”. Dos vários autores abordados Charlotte Mizener é aquela que descreve mais pormenorizadamente esta introdução à voz, estabelecendo passos para que, mesmo aquelas crianças que, *a priori*, revelam mais dificuldades possam descobrir/encontrar as suas vozes, de forma a facilitar uma abordagem mais bem-sucedida da voz cantada. O artigo aqui citado assume, então, um papel preponderante como um ponto de partida para a criação dos episódios *As vozes da quinta*, escritos por mim, que suscitarão a realização de um conjunto de exercícios técnicos e, seguidamente, estudos neles baseados, a partir dos acontecimentos constantes nesses episódios.

Entre os sons do ambiente, as vozes de animais estão entre os preferidos das crianças. A minha experiência<sup>20</sup> a lecionar classes de conjunto vocais, aliada à literatura em análise neste ponto, permite-me comprovar a ideia aqui veiculada. Para a maioria das crianças esses sons acabam por ser bastante intuitivos e divertidos, contribuindo para a descoberta de diferentes formas de manipular o timbre, o registo, o ataque, e a intensidade vocais que se

---

<sup>19</sup> O professor deve atribuir uma determinada tarefa vocal e pedir aos alunos para experienciarem e descreverem as várias sensações e observações sobre as ações físicas envolvidas na tarefa.

<sup>20</sup> Tal como referido no currículo, leciono aulas de Classe de Conjunto e Coro no Conservatório de Música e Artes do Dão, trabalhado com várias turmas em cada ano, desde o ano letivo de 2011/2012.

verificarão úteis no momento de usar a voz cantada (Mizener, 2008; Phillips, 2014). É certo que os animais não são as únicas fontes para a exploração/descoberta da voz de cada um. Também James Merrill (cf. 2002) sugere que no início do ano as crianças ecoem diversas vozes em diferentes notas, incluindo a fala, o sussurro mas também gritar, grunhir e, finalmente, cantar, tanto em direção ao registo agudo como ao registo grave. Usar as mãos sinalizando a direção melódica pode ser também requerido ao mesmo tempo que os alunos imitam uma melodia dada ou criam a sua própria. De modo a facilitar o acesso a uma extensão mais ampla Jenevora Williams encoraja também a utilização de uma ‘banda sonora de ruídos’, que podem consistir desde uma pista de corridas, passando pela quinta/fazenda, jardim zoológico e até em direção ao espaço<sup>21</sup>. O principal objetivo destas brincadeiras é, para os vários autores, adquirir maior consciência da sua voz e como a controlar.

Mizener (2008) refere como exemplo que, a nível técnico, sons de pássaros oferecem possibilidades de utilizar registos diferentes da voz falada, como o som da coruja ou o cucar do cuco, cuja vogal “u” é útil para transitar mais facilmente para a voz cantada. O cacarejar da galinha também é divertido e até o som bip-bip do coioote dos famosos desenho animados *Looney Tunes* pode ser imitado, devendo, no caso, ser aproveitada e incentivada a sua qualidade nasal. Outros animais podem também ser imitados. É também apontado o som do coioote, que na realidade portuguesa não será tão conhecido, no entanto, o choro de um cachorro será familiar para todos. O som do mosquito oferece oportunidade de explorar os registos agudo e grave, dependendo do tamanho do voador<sup>22</sup>. Em aulas de pares ou grupo será até possível realizar uma “conversa” entre diferentes mosquitos (diferentes alunos), tornando cada intervenção o mais expressiva possível. A autora sugere também que chamar por animais pequenos (um gatinho, por exemplo) será uma forma de encorajar a utilização do mecanismo leve da voz (voz de cabeça). Phillips (2014), na mesma linha de Mizener, dedica no seu manual *Teaching Kids to Sing* vários exercícios extraídos da ‘quinta’ ou do jardim zoológico, como incentivo a uma maior coordenação muscular, facilitando a descoberta e utilização de diferentes registos vocais. “A imitação das vozes dos animais é de grande ajuda a aprender a identificar os três registos da voz” (2014, p. 259). Para descobrir o registo grave contribuirão então os animais com voz grave, como os cães grandes, tigres e leões, ursos, vacas, etc. Para o registo agudo será útil descobrir na aula quais são os animais com vozes

---

<sup>21</sup> “Whooping, calling, wailing, mewling, buzzing, yelling, whining, hooting, cooing” (Williams, 2012a, pp. 31, 49).

<sup>22</sup> As crianças reproduzem instintivamente zumbidos agudos se lhes for apresentado um mosquito pequeno e zumbidos mais graves se lhes for apresentado um mosquito maior.

agudas; exemplo disso alguns pássaros, como o cuco ou a rola, mas também, como já se disse, o som de um cachorro a choramingar, ou o próprio miar dos gatos e até um rato a chiar. Interessante será também encontrar animais que estimulem a utilizar de registros diferentes. Destaca-se então o burro como exemplo paradigmático.

Tal como foi assinalado acima, a imitação de sons do ambiente (para além dos sons dos animais) poderá ajudar a descobrir toda a extensão da voz. Noutros exemplos práticos apontados constam sons de sinos *bim-bom* em notas mais graves e *ding-dong* em vários níveis da tessitura. Campanhas e sirenes de incêndio, buzinas, entre outros similares tornam a exploração vocal divertida para os mais novos. O professor pode ainda usar aproximações aos sons, como os do vento e de fantasmas a utilização vocal desde os graves aos agudos. À medida que os sons realizados se aproximam dos sons cantados, é necessário que o aluno conheça a sensação de sustentar a voz. Ao contrário da fala, em que o som é emitido de forma descontínua, no canto, em geral, o som consiste num fluxo contínuo e sustentado. A autora recomenda a recitação de rimas ou cantilenas próprias para estas faixas etárias de forma sustentada, de modo a que as crianças sintam a produção contínua do som. A rima pode ser escolhida pelo aluno e recitá-la da forma mais legato possível. Isto consiste, na prática, em cantar, só que numa nota apenas. Será necessário ter cuidado com as demonstrações, evitando-as numa primeira fase, para que os alunos não copiem a nota do professor de modo a que a nota seja confortável para esses alunos. Após a recitação “monocórdica” sustentada, poder-se-á propor a entoação de rimas ou cantilenas em duas ou três notas, de forma a transitar, em seguida, para a execução de peças de repertório adequado às idades dos alunos (cf. Mizener, 2008).

Outra sugestão dada ainda no âmbito das atividades a realizar antes de cantar é a criação ou leitura e dramatização de uma história. No caso, Mizener aponta no mesmo artigo a história “O cachorrinho perdido” e Phillips (2014, p. 260) sugere “A história dos três ursos”. Dependendo da idade das crianças o professor pode ainda preparar ou incentivar as crianças a criar uma da sua própria autoria. As hipóteses são diversas. Poderá ser o professor a lê-la, ficando os alunos encarregues de reproduzir a banda sonora relativa à conversação, diálogo e efeitos presentes. A história pode ser interpretada, com destaque para as diferentes vozes dos diferentes personagens (crianças, adultos, animais, etc.) e todos podem suscitar uma “imitação” vocal dos alunos. Ao longo da história os personagens falam, choramingam, chamam<sup>23</sup> e cantam. Através da leitura expressiva os alunos deverão modular timbres,

---

<sup>23</sup> Chamar outro personagem que pode estar longe.

qualidades, inflexões vocais que criarão uma ligação próxima com a voz cantada (Mizener, 2008; Phillips, 2014). A história inclui pelo menos uma canção e ainda a hipótese de explorar os instrumentos presentes na sala de aula (eventualmente na escola, se possível), de forma a constituir, também eles, efeitos sonoros passíveis de utilização ou acompanhamento à canção, aumentando o leque sonoro disponível.

Projetos/histórias como estas permitem às crianças usar a sua criatividade e imaginação enquanto se envolvem nas atividades vocais pensadas para o seu desenvolvimento enquanto cantores. Na verdade, esta é uma abordagem intrinsecamente criativa no seu processo. Tal como refere Wallas (1926) o processo criativo, apesar de iniciar e terminar com uma atitude consciente de avaliação, acontece essencialmente num plano inconsciente. Existem, para o autor, dois planos diferentes em confronto no processo descrito: o plano criador, onde as ideias e a inspiração surgem por meio de experimentação, e o plano crítico, onde conhecimentos previamente assimilados e juízos pessoais avaliam tanto o problema como a hipótese de solução. Mais, esta abordagem acima descrita traz uma componente multidisciplinar à instrução musical. Como assinala Kathleen Gallagher *creo*, proveniente do latim, significa produzir, criar, originar, conceber gerar. Criatividade pode, então ser definida como a produção de algo novo por regeneração de ideias prévias associadas (cf. 2007, p. 1230). A associação de ideias vai estar muito presente na criação de *As vozes da quinta*, como se perceberá nos próximos capítulos.

Quando as crianças se debruçam na criação/recriação/interpretação de uma história estão a explorar competências da linguagem e da arte. Ao fazerem a interpretação da peça estão a investir nas suas competências dramáticas (Mizener, 2008). Tendo em conta as especificidades que se esperará que um cantor enfrente (interpretação textos/poemas, representação, etc.), parece-me que o contacto com realidades concretas, atividades mais ou menos familiares aos alunos, pode ter um impacto muito positivo no desenvolvimento técnico e expressivo dos alunos. Como se percebe pelo anteriormente exposto, o contacto com as abordagens acima mencionadas foi um excelente dinamizador para este projeto uma vez que interliga diversas competências e estratégias que me parecem absolutamente fulcrais no trabalho vocal com crianças. A componente técnica (fundamental à utilização saudável da voz) é trabalhada de uma forma dinâmica e divertida, ao invés da forma árida e intelectualizada em que por vezes os adultos podem incorrer. Estas características tornariam a mensagem pouco perceptível para o seu público alvo – as crianças. A efetividade desta proposta surge de uma forma totalmente lúdica e ligada à realidade conhecida pelas crianças

por meio de jogos e episódios que suscitem o recurso a competências da expressão dramática, o que contribui para a facilidade da sua aplicação e apreensão, mas também para o compromisso e entrega face aos exercícios, o que contribuirá para a sua execução expressiva e motivação para a sua prática.

Os jogos dramáticos, pela sua pluralidade dimensional, envolvem uma multiplicidade de competências em simultâneo. Estes “permitem evocar memórias e construir narrativas através de conhecimento recuperado, auxiliando na compreensão do aluno enquanto indivíduo e membro de uma comunidade cultural” (Cardoso, 2014, p. 23). Segundo Torres a definição de expressão dramática poderá ser a expressão de sentimentos e ideias, num contexto de jogo, através do uso da linguagem dramática (2008, p. 28). Nestes regista-se, numa dimensão intrapessoal, uma reflexão sobre as emoções individuais e a interpretação pessoal criativa do mundo. Mais, as dimensões interpessoais e sociais cruzam-se com a dimensão estética – “a atividade criadora desempenhada pela criança no sentido de comunicação com os outros assume um valor artístico comportado pela noção de criatividade” (2014, p. 23).

Tânia Libras (2012) destaca o jogo dramático como exemplo da relação lúdica com a realidade durante a infância – o caráter lúdico é uma forma de resposta às necessidades básicas do ser humano – a exteriorização de si mesmo no contexto de comunicação e da busca do prazer na construção da aprendizagem. “No jogo do faz-de-conta a criança dedica-se inteiramente a uma atividade, conquistando a sua autonomia e formando o seu caráter através das vivências de ficções, desenvolvendo esquemas práticos que serão necessários para o seu desenvolvimento” (Libras, 2012, p. 28). Cardoso acrescenta que o “jogo dramático preenche necessidades primordiais do ser humano, que obtém prazer na construção de uma aprendizagem empírica e vivencial, em que a criação de uma realidade secundária produzirá um efeito de reflexão. O improviso e o pensamento criativo aumentam também a autoconfiança para lidar com questões de índole psicológica (Cardoso, 2014). Num contexto escolar propicia-se a motivação da criança, com desafios à sua consciência que lhe trarão confiança para lidar com questões de índole psicológica. Aliás, os jogos dramáticos distinguem-se de outros, pelo desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças. A partir daí dá-se um desenvolvimento da personalidade, manifesto no enriquecimento da expressão oral e física com consequências sensíveis na comunicação da criança (Libras, 2012).

A narração é outro dos elementos predominantes entre as atividades de expressão dramática. “A narração concede o enredo e predita a ação na arte dramática; no contexto da expressão dramática, pode ser aplicada em exercícios exploratórios, usando-a como fio condutor ou mote estrutural das atividades. Por outro lado, a narração está presente na música pela associação de imagética às obras musicais, ou como referência concreta no âmbito da música programática” (Cardoso, 2014, p. 25) A narração contém em si uma potencialidade para o estabelecimento de códigos de significação. Aliás, os indivíduos utilizam estratégias de significação complexas, que vão para além das palavras (pedagogia tradicional). “A compreensão cognitiva pode, então, ser realizada tanto pela poetização através da narração, como pela dramatização e pela interpretação musical.” (Cardoso, 2014, p. 25)

As anteriores considerações, cruzadas com a sugestão de introdução ao canto defendida por Mizener levaram-me a pensar produzir um conjunto de episódios que pudesse motivar as crianças a realizar vários exercícios das várias componentes do canto por forma a descobrirem as suas vozes e melhorarem o controlo sobre elas, mantendo sempre uma perspetiva lúdica, com base em episódios narrativos que suscitam a realização de exercícios técnicos e expressivos, uma vez que estes foram pensados para alunos entre os 8 e os 12 anos, aproximadamente. As analogias acabam por fazer a ligação entre os episódios e os exercícios, que incidirão sobre as componentes básicas do canto, com base nas temáticas agrupadas de forma sistemática no método *Teaching Kids to Sing* de Kenneth Phillips (2014) – corpo e postura, respiração, ouvido e voz (fonação, ressonância, articulação-dicção e expressão). O tema dedicado à canção ficará, de forma direta, de fora deste trabalho, uma vez que se pretende fazer um trabalho prévio de base, precisamente para dotar as crianças de meios para a execução e interpretação das canções, no entanto serão apresentados 10 estudos lúdico-didáticos que permitirão trabalhar e melhorar competências necessárias para se atingir um bom desempenho quando os alunos se depararem com as canções.

## 2. Analogias no ensino do canto: a utilização do gesto corporal, metáforas e imagens

Como se percebeu através da descrição da realidade portuguesa, raros foram os atuais cantores e professores de canto que iniciaram a sua instrução vocal formal enquanto crianças, e o próprio ensino superior não preparou até aos últimos anos os professores para lidarem com o ensino do canto infantil (S. B. Simões, 2011). Hedden (2012) refere que, na sala de aula, os professores tendem a ensinar da mesma maneira como foram ensinados. Esta assunção pode configurar-se como um problema para os professores, que não foram preparados para lidar com vozes de crianças e, na sua larga maioria, não foram ensinados enquanto tal, mas sim, como adolescentes ou adultos. O que diferencia maioritariamente o ensino do canto a crianças é o pendor essencialmente lúdico das atividades propostas. Nesse sentido importa então identificar e explicitar as várias estratégias que consubstanciam a criação e realização dos exercícios técnicos lúdico-didáticos propostos, a partir da leitura e interpretação dos episódios de *As vozes da quinta*. Uma vez que foram pensados para crianças, os seus nomes e princípios subjacentes estão fortemente baseados em analogias. As razões para essa escolha, suas vantagens e desvantagens são apresentadas em seguida.

As analogias aplicadas ao canto podem parecer, por hora, um conceito complexo, uma vez que envolvem imagens visuais e/ou sonoras, sensações corporais, vocabulário imaginário e metáforas a fim de clarificar como fazer ou a sensação do que o aluno ou intérprete deve sentir para executar o que lhe é pedido (Braga, 2009). No domínio discursivo, quando este é o meio usado para ajudar o aluno a atingir determinado objetivo poderão ser usadas as chamadas metáforas e imagens, para além das explicações baseadas na fisiologia do canto. Como se compreenderá nos próximos parágrafos os tipos de analogias são muito diversificados e podem ter diversos fins. Importa, no entanto, definir desde já o que é uma imagem e o que é uma metáfora. Segundo Guilherme Ribeiro (2000), imagem é a figura de estilo criada por meio de uma comparação, uma relação analógica, em que todos os termos (comparados e comparantes) se encontram expressos. Por sua vez, o autor define metáfora como uma associação comparativa entre duas realidades, entre duas ideias, coladas uma à outra sem quaisquer elementos que explicitem essa associação. Deste modo, refere Ribeiro, há uma abrangência associativa muito mais extensa e rica que aquela que acontece na comparação, que implica, então, um procedimento de codificação.

Quanto ao gesto corporal, M. Liao e J. Davidson (cf. 2007) estudaram a sua relação com a voz, no ensino a crianças através da observação, entrevistas semiestruturadas e revisão bibliográfica. Ficou demonstrada não só a relação entre o canto das crianças e o gesto no seu processo de suporte e sustentação da voz e facilitação da técnica vocal, mas também se observa que o gesto tem um papel importante na expressão da emoção na performance (Davidson, 2001; Davidson & Coimbra, 2001; Liao, 2004 apud Liao & Davidson, 2007). Viajar através do espaço com todo o corpo ajuda os alunos a desenvolver imaginação e memória cinestésicas, vistas como capacidades muito importantes na aprendizagem musical. A atividade de cantar, em particular, é uma atividade física que envolve todo o corpo e necessita de ser treinada.

Thays Simões (2012) incentiva a prática através do movimento, estimulando a investigação da natureza deste movimento pela experimentação e improvisação que contribuirão para o melhor conhecimento do próprio corpo. Desta forma há uma tendência para o aprimoramento da percepção corporal e maior consciência dos seus processos, o que é desejável para a prática artística performativa e mais ainda na prática musical. Os sons que podemos produzir com o corpo, incluindo aqui a voz, também são movimentos. Investigar o movimento também significa explorar as diversas possibilidades da voz. Como refere Wânia Storolli (apud T. P. Simões., 2012) os processos de experimentação, criação e improvisação envolvendo voz e movimento são fundamentais, pois além de permitirem o conhecimento do som, inclusive antes de qualquer sistema ou código específico, ocorrem a partir da atuação do corpo. De resto, vários teóricos da música exploraram o desenvolvimento do conhecimento musical apoiado na prática e vivência corporal, destacando-se Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890- 1978), Carl Orff (1895-1982) e Murray Schafer (1933-).

No caso dos cantores o trabalho corporal é, manifestamente, fulcral, uma vez que o seu corpo é o próprio instrumento. De acordo com vários autores citados por Liao e Davidson, nomeadamente Wis (1993), Hibbard (1994), Chagnon (2001) e Liao (2002), aquilo que o corpo experiencia através de um gesto ou movimento pode ser armazenado na memória e pode ser internalizado de forma a que essas sensações possam ser recordadas sem que o indivíduo tenha que recorrer ao gesto. “Os investigadores descobriram que os gestos ajudaram os cantores a obter sensações motoras que ajudaram no desenvolvimento de sensações sonoras que, como resultado, melhoraram a técnica vocal” (Liao and Davidson 2007, 4; Souza, Andrada e Silva, e Ferreira 2010).

Cantores e diretores corais também apontam o uso de gestos como benéficos, na medida em que aumentam a concentração e dinamismo de um grupo, poupa tempo de ensaio, cria um ambiente ativo e positivo no ensaio. Mais, a utilização de gestos facilita o estabelecimento de uma linguagem comum entre os intervenientes, proporcionando ao maestro uma avaliação visual, que pode então corrigir o que esteja mal, tornando o canto mais fácil. Os autores defendem que 1) o gesto transmite o que as palavras não conseguem; 2) a experiência cinestésica facilita a aprendizagem, 3) o gesto promove a memória musical 4) o gesto, como metáfora, auxilia na aprendizagem musical (Sousa et al., 2010).

De uma forma geral, a utilização de gestos pode ter vários objetivos diferentes. Liao e Davidson (2007) apontam o exemplo de um gesto circular com a mão: pode ser usado para melhorar a afinação, aumentar o fluxo de ar, encorajar a garganta aberta e o palato mole elevado. A principal finalidade destes gestos será melhorar a técnica vocal. Nesta investigação, todas as crianças reportaram que a utilização de gestos foi útil para que cantassem com mais confiança, sentindo diferença quando estes não foram usados.

Por outro lado, é possível que algumas crianças sintam alguma dificuldade em coordenar o canto com a execução de gestos. Em resumo o estudo realizado sugere que a utilização de gestos foram usados com as seguintes funções: foco e condução da voz, suporte, afinação, qualidade do som, melhoria da propriocepção, entre outras (cf. Liao & Davidson, 2007, pp. 18–20), informações corroboradas por Sousa e colegas (2010).

A utilização do gesto, como já foi dito, constitui-se como uma metáfora que ajuda as crianças a perceberem conceitos abstratos como qualidade do som e compreender notas ou melodias de forma mais bem-sucedida. No entanto, é preciso notar que nem todos os gestos funcionam como metáforas, pelo que podem não resultar para o desenvolvimento de sensações necessárias à técnica vocal<sup>24</sup>. Thays Simões (2012, p. 30) chama a atenção para uma questão importante perante a utilização de gestos corporais: “Devemos levar em consideração que esta prática de utilizar gestos corporais associados à técnica vocal como um processo de sensibilização corporal é muito individual, afinal envolve as sensações corporais, ou seja, temos sensações diferentes e nem sempre o corpo humano reage igualmente aos estímulos.”

---

<sup>24</sup> Por exemplo, uma criança descreve uma luta longa abrindo os braços, o que é um exemplo de uma metáfora. No entanto, a nível técnico, o afastamento dos braços origina muitas vezes um som descentrado e mais forçado (Clements, 2008).

Mesmo que o uso de metáforas nem sempre auxilie na melhoria técnica, este poderá ajudar a criança a melhor compreender conceitos musicais como dinâmica e contorno melódico. Szabo (2001, p. 5) resume da seguinte forma outras propriedades da utilização de gestos pelos alunos, neste caso na melhoria da sua noção de contorno melódico: “*Therefore, the use of "hand signs, hand levels, tone ladders, step bells, diagrams of melodic contour, and the use of a body scale are examples of visual and kinesthetic modes that can assist children in accurate singing"*. Este exemplo da aprendizagem melódica e vocal auxiliada visual, oral e cinestésicamente permite às crianças estabelecer uma ‘ligação invisível’, ou seja, uma analogia, que lhes permite desenhar no ar o contorno melódico de uma frase. Este passo ajudá-las-á a ouvir de forma correta, permitindo a determinação da direção melódica antes de cantarem. Consequentemente, o professor que percebe que as crianças aprendem de diversas formas irá proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que se adaptem ao educando e criem uma ligação com o educador (Hedden, 2012).

O recurso a indicações e imagens verbais complementares pode ser também pertinente em algumas situações. Welch (1985) destaca que este se mostra especialmente eficiente quando as competências técnicas são escassas e as explicações fisiológicas demasiado complexas e as indicações musculares de difícil execução. Clements (2008) assinala a importância das experiências de vida dos alunos na criação de um vocabulário de imagens e descodificação do seu significado, pelo que o professor deve ganhar alguma familiaridade com os alunos de forma a adequar o seu vocabulário ao entendimento destes. “Infelizmente alguns alunos não estão cientes que este vocabulário sequer existe. Para eles, tem de ser descoberto.” (Clements, 2008, p. 13). Se já viajaram, se praticam desportos, se gostam de arte, etc., todas essas experiências influenciam o intelecto e o domínio corporal dos indivíduos. Richard Alderson (apud Clements, 2008) atesta no seu livro *Complete Handbook of Voice* a relação entre o canto e os desportos. Uma boa condição física é importante e a coordenação rítmica e muscular fundamentais. O desporto e as atividades físicas são excelentes fontes para a criação de imagens vocais. Por exemplo, um jogador de futebol (tal os como atletas de outros desportos), no início de cada jogada tem de estar alerta, com energia e pronto para atuar, sem, no entanto, estar rígido ou inflexível (Clements, 2008).

A amplitude de imagens que um professor pode usar no decurso numa aula é bastante grande. Souza e os restantes autores (2010) apontam outro tipo de analogias, neste caso verbais, como exemplos clássicos dessas metáforas ‘colocar a voz na máscara’ ou ‘não deixar a voz cair’. De acordo com o estudo *O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto:*

*diferentes abordagens*, que abordou a utilização de metáforas por parte de vinte professores com mais de cinco anos de experiência, 90% dos docentes utilizam metáforas. A minha experiência como aluno de vários professores, quer como participante e ouvinte em dezenas de masterclasses de canto confirma estes dados. É conveniente ter em conta que, desde o século XV, o conhecimento do canto tem vindo a ser transmitido de geração em geração, numa base mestre-aluno de forma oral e empírica, muito centrada nos exemplos auditivos e uma terminologia metafórica (Sousa et al., 2010).

Noutra perspectiva, os avanços recentes da ciência vocal trouxeram novas informações sobre os fenómenos da voz cantada. Se, por um lado, tantas vezes os novos factos científicos vieram confirmar as teorias intuitivas veiculadas tradicionalmente, outras há que estão muito distantes da realidade fisiológica do aparelho fonador (Sousa et al., 2010). O século XX trouxe para a pedagogia do canto novas tendências, numa relação crescente com as pesquisas científicas. Há que referir que nem sempre a utilização de conceitos e vocabulário estritamente científicos é positivo. “Em nome do rigor metodológico, a ciência vê-se obrigada a isolar da realidade os elementos que se propõe a estudar, a fim de obter resultados confiáveis e passíveis de generalização. O cantor em geral resiste ao contacto com a perspectiva científica da voz, pois encontra dificuldade em utilizar esses resultados isolados em seu fazer artístico cotidiano, que abarca não somente o aspecto físicoacústico da voz, mas inúmeras questões pertinentes ao universo musical, marcado pela subjetividade e pela importância do processo criativo.” (Sousa et al., 2010, p. 318)

Para justificar a utilização das imagens são citados argumentos compilados no estudo referido como os seguintes:

- A subjetividade e carácter abstrato do ato de cantar;
- A invisibilidade e impalpabilidade do instrumento;
- O carácter didático das instruções como ferramenta que facilita o contacto com o aluno, por forma a torná-las mais concretas;
- O contributo para a propriocepção do aluno, uma vez que as imagens podem ajudar a representar as sensações experimentadas, facilitando a repetição do processo;
- A conexão entre a técnica vocal e a imaginação criativa exigida na interpretação musical, uma vez que o canto é uma arte e não uma ciência, não devendo este ato ser excessivamente racional;

- As explicações fisiológicas são demasiado complexas para quem ainda não domina a(s) musculatura(s) envolvida(s) no processo vocal;

O mesmo estudo apresenta ainda no quadro citado a correspondência entre algumas metáforas usadas pelos professores e a coordenação muscular subjacente (Sousa et al., 2010, p. 324).

**Tabela 2 - Descrição das imagens e suas correspondências musculares segundo os professores de canto  
Extraído de (Sousa et al., 2010, p. 324)**

Imagem	Correspondência muscular descrita
Bocejo (citado por quatro sujeitos - 20%)	Elevar palato e abaixar parte posterior da língua.
Sentir o perfume de uma flor (citado por dois sujeitos - 10%)	Proporcionar uma respiração tranquila, ativar a musculatura zigomática e elevar o palato.
A ressonância da voz como uma lâmpada/um capacete/uma bolha de sabão que envolve o cantor/cantar numa caverna /a voz como uma gota de orvalho ou um sino	Favorecer fonação equilibrada e sincrônica, sem pressão sub-glótica excessiva. As imagens sugerem também sensações vibratórias na cabeça e no corpo, além de uma maior atenção auditiva.
A ressonância como um tubo de PVC na garganta	Expansão faríngea, abaixamento da língua, alargamento dos pilares faríngeos, levantamento do palato.
A voz como uma equipe de corredores de revezamento/a extensão vocal como um armário de muitas gavetas	Alternância da musculatura intrínseca da laringe (músculo tireo-aritenóideo vai cedendo espaço à ação do músculo crico-tireóideo). A imagem da estante pode ser também uma ferramenta para melhora da afinação.
Cantar como se fala/dizendo o texto/falar a vogal	Buscar articulação semelhante à da fala durante o canto, evitando rigidez e artificialismos.
Vogais mais claras/mais escuras	Ajustes na faringe a na língua.
Inspirar abrindo espaço e cantar refazendo o caminho do ar (citado por dois sujeitos - 10%)/susto lento/imaginar-se sugando um fio de macarrão ao inspirar e manter a posição para o canto	Abaixar laringe, elevar palato, expandir faringe.
Cúpula de uma igreja dentro da boca	Elevação do palato.
Focar a voz	Tensionar mais as pregas vocais (aumentar a adução), diminuindo o escape de ar.
Postura de admiração	Relaxamento da mandíbula e elevação do palato.
Risada de bruxa, som frontal	Constrição faríngea, abertura lateral de boca.

Neste sentido o artigo de Lyle Davidson (1989), *Learning by modeling and metaphor* é um interessante documento onde se descreve e discute a o ensino de um instrumento tradicional chinês. Apesar de este não se dedicar ao canto, neste é descrita a utilização de metáforas como forma de focar e controlar as qualidades afetivas que podem desencadear a expressividade musical. Este procedimento criou uma outra ligação entre os requisitos técnicos necessários para a performance e as necessidades expressivas implícitas. Aliás, sempre que o professor apresentava correções técnicas, elas nunca eram despojadas de um sentido expressivo, recorrendo a alguma propriedade física ou estabelecendo ou descrevendo uma determinada atmosfera. Exemplo disso é referência, por exemplo ao contraste dinâmico requerido, como se de eco se tratasse. A memória auditiva do som a regressar depois de

emitido, a imaginação de espaços amplos, montanhas, etc., para além da sensação de quietude e silêncio evocará uma calma e uma paz no aluno, que se repercutirá na sua prestação, para uma frase musical, secção ou peça. A atenção maior é dada à interpretação, baseada na experiência pessoal do aluno, através de palavras, imagens e metáforas. “Esta estratégia deixa espaço para a interpretação, ainda que providencie limites necessários para assegurar consistência.” (Davidson, 1989, p. 93) As descrições permitem então uma abrangência maior de interpretações, e implicitamente obrigam a uma maior conexão e compromisso do aluno, do que simplesmente seguir as “ordens” do professor. Partindo para o exemplo vocal, Sousa e colegas concordam que “as metáforas causam um efeito geral sobre a musicalidade do aluno, e que elas podem auxiliar no desenvolvimento dos seguintes tópicos musicais: imitação vocal, variações de timbre, extensão vocal, afinação, inteligibilidade e homogeneidade da voz, fraseado, dinâmica, flexibilidade da voz e intenção interpretativa.” (Sousa et al., 2010, p. 323)

Há que referir que as metáforas podem acarretar algumas desvantagens. Alguns docentes e teóricos consideram que a utilização excessiva de metáforas/imagens no ensino do canto pode tornar-se prejudicial ao aparelho fonador pois estas podem constituir-se como indicadores vagos de conceitos específicos, sendo que a pedagogia vocal deve contribuir para que estas sejam substituídas por uma linguagem mais exata (Miller, 1986; Sousa et al., 2010). Há que ponderar, por outro lado, que o ensino com expressões metafóricas tende a ser mais leve e divertido, o que pode ser mais adequado ao ensino de crianças. Sem a sua utilização, o processo de instrução pode tornar-se demasiado abstrato e complexo para aqueles que não dominem fortemente os mecanismos fisiológicos do canto. Já no século XX, autores proeminentes como P. W. Dykema e H. M. Cundiff (1935) (cf. Phillips, 2014) enfatizavam a realização dos exercícios em forma de jogos para as crianças, como cheirar uma flor, mugir como uma vaca ou zumbir como uma abelha. Ware (apud Clements, 2008) salienta as sugestões mais populares para o alinhamento do trato vocal: beber água, cheirar uma rosa ou algo semelhante, sorrir internamente, o início do espirro, o início do bocejo e suspender a respiração como se se estivesse debaixo de água. Estas desencadeiam ações reflexivas e todas ajudam a alinhar a musculatura e órgãos do trato vocal causando a subida do palato mole, o alongamento dos pilares antero-posteriores e o abaixamento da laringe.

Jon Clements releva características que considera importantes para a criação das analogias: “A especificidade é a chave para a criação da imagem apropriada. Quanto mais precisa for a imagem mais efetiva será. Para criar uma imagem detalhada esta deve focar algo

com o qual o professor esteja familiarizado ou com o qual possa ter empatia. (...) Sendo que as imagens devem ser precisas não devem ser complexas. Cada ideia deve elucidar o aluno sobre um princípio pedagógico e deve ser usada para explicar e corrigir um problema de cada vez” (Clements, 2008, p. 21)

Também Janice Chapman (2012) suporta a utilização das analogias no ensino de canto, distinguindo, no entanto, formas corretas e incorretas de o fazer, na direção apontada neste parágrafo. Imagens que não tenham relação com os princípios fisiológicos devem ser evitadas, uma vez que a possível multiplicidade de interpretações pode ter efeitos nocivos para o aluno. O uso criativo e arguto da imagética no ensino do canto pode ser muito útil quando for cientificamente consistente e consentânea com a situação na sala de aula. A autora (Chapman, 2012, p. 262) sugere o seguinte processo de apropriação das imagens:

- A imaginação do cantor é usada para encontrar a sensação.
- O professor reforça que a qualidade do som é melhor.
- O cantor regista as mudanças, tanto cinestésica como oralmente.
- O cantor pratica a abordagem proposta.
- Pode ser usado um estímulo visual, por forma a poupar tempo.
- A memória muscular entra em ação automaticamente, superando o controlo consciente.

Um método de instrução ideal deverá equilibrar a utilização de imagens e os princípios científicos (Clements, 2008). De encontro àquilo que se referia no parágrafo anterior, vários pedagogos entrevistados afirmam que “as imagens estabelecem uma conexão necessária entre a técnica vocal e a imaginação e a criatividade, que são responsáveis por transformar uma sucessão de sons sem sentido em ideias musicais expressivas.” (Sousa et al., 2010, p. 326)

Para criar uma imagem deve-se definir primeiramente que princípio pedagógico se quer descrever. Sem um conhecimento dos fundamentos da voz, as imagens podem tornar-se um jogo de adivinhação. Clements (2008) aponta no seu trabalho os cinco domínios para a criação de imagens: postura, respiração, fonação, ressonância e articulação, descrevendo as orientações técnicas para cada temática que devem estar na base dessas imagens.

Complementando esta informação os investigadores supracitados referem ainda o caso da utilização de imagens mais concretas – como que podendo desencadear emoções. Os neurocientistas referem que estas desencadeiam respostas físicas não apenas no cérebro mas

em todo o corpo, o que ajuda a explicar porque é que estas influenciam no resultado vocal (Kappas, Hess & Scherer, 1991). Assim sendo, a imagem impõe-se como um elo importante entre o aspeto subjetivo e o objetivo da inteligência, potencializando, simultaneamente a aprendizagem artística e técnica.

Convém lembrar que apesar de todos os putativos defeitos apresentados ao ensino baseado em metáforas (principalmente quando existe uma ignorância e desvalorização dos fenómenos fisiológicos), este tem formado, ao longo dos séculos, excelentes cantores. Ao contrário, o conhecimento pormenorizado dos factos científicos ligados à voz cantada não garante o melhor desempenho musical de um aluno de canto (Clements, 2008). Naturalmente, há que admitir que o ensino exclusivamente baseado em metáforas acarretará também deficiências, não sendo ideal para todos os alunos.

Em conclusão percebe-se que, no caso dos alunos mais novos, as estratégias de ensino deverão pender para a maior utilização de analogias, pelas razões acima explanadas. Contudo, deve ser referido que diferentes alunos reagem de maneira diferente a diferentes estímulos, pelo que caberá ao professor descobrir, para cada cantor (ou grupo de cantores) as estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes.

### **3. Criação, apresentação e fundamentação de *As vozes da quinta* – abordagem lúdico-didática**

#### **3.1. *As vozes da quinta* – construção, testagem e exploração vocal a partir de pequenos episódios para crianças**

Tendo por base as pesquisas bibliográficas efetuadas e a minha própria experiência de quase cinco anos a trabalhar com crianças, resolvi criar uma abordagem ao canto – uma primeira abordagem, para crianças que nunca tenham tido instrução na área da voz – que pudesse ser, ao mesmo tempo lúdica, mas também didática. Por outras palavras, uma abordagem de aprendizagem que permitisse e motivasse o desenvolvimento das várias competências necessárias a uma prática vocal saudável e sustentada em bons princípios técnicos, sem, no entanto, se alhear das componentes expressivas e sendo aliciante para as crianças, estando ao seu alcance intelectual e fisiológico.

Ao longo deste projeto educativo foram já apontados vários autores que impulsionaram a minha escolha. Tal como já foi referido, Bertaux (1989), Bennet (1986) e Mizener (2008) observam que, antes de as crianças conseguirem produzir uma nota específica é necessário dominarem ou desenvolverem um largo conjunto de competências orais e musicais, bem como experimentar e explorar diferentes registos e qualidades vocais (sussurrar, falar, gritar, etc.) – daqui surge o conceito de atividades introdutórias ao canto que poderão ser úteis na execução do repertório do canto. Estes elementos serão contemplados em *As vozes da quinta*, surgindo aqui a possibilidade de aplicar o conceito da descoberta guiada, sugerido pelos autores referidos. Numa perspetiva prática, o(s) aluno(s) farão a leitura expressiva dos episódios, nos quais poderá surgir o cacarejar de uma galinha, o piar de um pintainho, o ganir de um cão, um zumbir de um mosquito, etc. Outro exemplo poderá ser, tão só, a imitação da voz do avô, do pai, da tia ou da irmã. Todas estas devem ser diferentes, pelo que o aluno acaba por ter de explorar a sua voz e os seus registos. Os alunos reproduzem intuitivamente os respetivos sons e o professor poderá, seguidamente, pedir ao aluno para descrever aquilo que sentiu (Mizener, 2008). Essa reflexão será um passo dado na aproximação à voz cantada.

Esta forma de exploração vai de encontro a outra ideia tão cara aos autores sobre o ensino de canto a crianças – o espírito lúdico e alegre. A música deve ser ensinada com base em imagens e jogos. Coelho resume na seguinte frase uma parte desta abordagem: “Escolher

um leque diversificado de “exercícios” (jogos) visando a necessidade dum aquecimento prévio da voz das crianças, assentes inicialmente no despertar das ressonâncias e posteriormente em vocalizos progressivos adequados às suas características e necessidades vocais (utilizando para tal uma linguagem menos técnica e mais num plano do imaginário) adaptada a um discurso consentâneo com a faixa etária a que se destina.” (2012, p. 109). No entanto, a ideia de criar *As vozes da quinta* tem por base incluir nesta abordagem lúdica, não só os conceitos da ressonância e fonação<sup>25</sup>, mas, de forma mais abrangente, todos aqueles que influenciam no resultado vocal, agrupados tematicamente por Kenneth Phillips (2014): postura, respiração, fonação, ressonância, ouvido, dicção-articulação e expressão. Estes temas fazem parte das competências a adquirir e desenvolver nos programas da disciplina de canto no ensino básico (cf. Coelho, 2012; cf. S. B. Simões, 2011) Noutra perspetiva, espera-se que interpretação expressiva dos episódios fomente as capacidades dramáticas dos alunos, com o intuito de estimular as capacidades de comunicação, aliada à exteriorização de emoções, tão fundamentais no ato de cantar, como sublinha Jenevora Williams (2012a). As respostas neurológicas desencadeadas pelas imagens em todo o corpo ajudam a explicar a sua influência vocal – a imagem impõe-se como um elo importante entre o aspeto subjetivo e o objetivo da inteligência, potencializando, simultaneamente a aprendizagem artística e técnica (Kappas et al., 1991).

Esta estratégia vai de encontro àquela defendida por Gabriela Carnassale (1995), em que o planeamento das aulas deve respeitar princípios lúdicos e de dinamismo, voltadas para os interesses dos alunos, numa linguagem acessível. Como exemplos destas brincadeiras será possível nomear, entre tantos outros, a *caça aos ovos* como um dos vários exercícios de respiração<sup>26</sup> ou dar uma *corridinha*<sup>27</sup>, como aquecimento físico, fingir ser uma *marioneta*, para a consciencialização postural. As analogias assumem uma importância muito grande, pois é através delas que se cria a ligação pretendida entre as competências que se quer trabalhar e a estratégia lúdica<sup>28</sup>. Em resumo, as analogias mais comuns no ensino do canto, e em particular, das crianças são o gesto corporal, a metáfora e a imagem, com vantagens pedagógicas comprovadas, ajudando as crianças a compreender mais facilmente conceitos abstratos ou de explicação demasiado complexa da prática musical e vocal. As analogias

---

<sup>25</sup> As histórias apresentadas como exemplos por Mizener (2008) e Phillips (2014) estimulam apenas os exercícios de fonação e ressonância.

<sup>26</sup> Presente em *A capoeira*.

<sup>27</sup> Presente em *O Jardim*.

<sup>28</sup> Fundamentação detalhada sobre os vários tipos de analogias pode ser encontrada na Parte 2, no capítulo 2: “Analogias no Ensino do canto: utilização do gesto corporal, metáforas e imagens” (Página 53).

escolhidas/criadas foram pensadas com o intuito de se aproximarem à realidade das crianças, evitando alguma falta de familiaridade conceptual e consequentes dúvidas, dificultando a transmissão da mensagem pretendida. “(...) as metáforas causam um efeito geral sobre a musicalidade do aluno, e que elas podem auxiliar no desenvolvimento dos seguintes tópicos musicais: imitação vocal, variações de timbre, extensão vocal, afinação, inteligibilidade e homogeneidade da voz, fraseado, dinâmica, flexibilidade da voz e intenção interpretativa.” (Sousa et al., 2010, p. 323)

Tendo em conta que nem todas as analogias são produtivas, no caso dos exercícios/analogias escolhidos para constar nos episódios de *As vozes da quinta*, uma grande parte desses foi apurado a partir das analogias já existentes e analisadas na literatura sobre o ensino de canto, mantendo, quando apropriado, as suas designações – como por exemplo “cheirar uma flor” (Clements, 2008). As restantes nomenclaturas foram adaptadas ou criadas por mim, por forma a aproximar ao máximo um intuito pedagógico com uma ação conhecida das crianças, o que muitas vezes acontece através da atribuição de um nome que suscite um carácter lúdico ou mais enquadrado num episódio a um exercício recomendado pelos vários especialistas. Exemplo disso é o exercício “Mandar calar”<sup>29</sup>, para estimular o apoio abdominal. Substituiu-se o nome original “golpes abdominais” para que fosse mais familiar e apelativo para as crianças, estando habituadas ao som e ao gesto respetivo, nem que seja no seu quotidiano escolar, o que promoverá uma realização mais efetiva do exercício. A mesma opção foi tomada para muitos dos restantes, como será possível confirmar na fundamentação detalhada dos exercícios, nos próximos subcapítulos.

A compilação criada não deve ser vista como fechada e estanque, mas sim, dinâmica e em construção. Os exercícios surgem, quase todos, como já se disse, contextualizados durante os episódios, de forma a que pareçam mais familiares para os alunos, que assim possuirão imagens visuais e sonoras mais próximas às suas próprias vivências, o que ajudará na realização mais significativa dos exercícios.

O professor pode, a todo o momento, trazer para a aula novos exercícios que considere complementares e importantes para o desenvolvimento do aluno, podendo até desafiá-lo para dar um nome e um contexto a esse(s) novo(s) exercício(s). Aliás, é um desafio previamente pensado, em que, a partir de um conjunto de ações selecionadas, o aluno pode ser convidado a escrever, ele próprio, uma história como as que teve oportunidade de ler (ver tabela 3). Essa é uma das razões para que alguns dos exercícios constantes nas tabelas

---

<sup>29</sup> Presente em *Grandes e Pesados*.

de síntese não constarem nos episódios. Desta forma dar-se-á uma transição gradual entre a primeira abordagem do ensino-aprendizagem do canto, auxiliado a partir das atividades introdutórias suscitadas pela da leitura/interpretação das narrativas apresentadas e aquela que será a abordagem mais tradicional, mais apropriada a partir da adolescência (Williams, 2012a). Assim sendo, evita-se uma hipotética dependência das crianças aos episódios.

**Tabela 3 - Exercícios não constantes nos episódios de *As vozes da quinta***

#	Exercício	Compet.	Objetivo	Fonte
A2	Trampolim	Postura	Aquecimento musculatura torso e membros superiores e inferiores, fomentar posição de alerta, equilíbrio	Baseado em (Phillips, 2014; Williams, 2012a, p. 133)
A4	Subir colina	Postura	Alongamento da coluna	(Phillips, 2014, p. 300)
A6	Tartaruga	Postura	Tensão/distensão ombros e pescoço	(Phillips, 2014, p. 300)
D14b	Riso da Bruxa	Ressonância e Expressão	Transição mecanismo leve e pesado, projeção vocal, apoio respiratório	(Pereira, 2009, p. 42)
E4	Trava-línguas	Dicção-articulação	Precisão da articulação da língua; independência maxilar	(Chapman, 2012, pp. 290, 291; Pereira, 2009, p. 43)
E6	Sopa de consoantes	Dicção-articulação	Articulação do texto	(Chapman, 2012, p. 289)
E7	Leitura de lábios	Dicção-articulação	Articulação do texto	(Clements, 2008, p. 32)

Para além da realização dos exercícios vocais, convertidos musicalmente em vocalizos e com padrões musicais repetidos para facilitar a automatização de processos, apresento ainda nesta abordagem um conjunto de Estudos que se diferenciam dos exercícios. Estes foram pensados como elementos de transição entre os exercícios vocais e o repertório, sendo, na prática pequenas peças, escritas pelos compositores Ana Tavares e José Miguel Costa, apesar de, propositadamente não terem letras/poemas associadas. Os referidos compositores foram colegas de curso e têm já experiência de composição<sup>30</sup>. Os estudos apresentados são resultado de um processo colaborativo, uma vez que foram dadas indicações sobre os conteúdos técnicos e vocais a trabalhar em cada peça. No entanto, a composição musical é da inteira responsabilidade dos compositores, com exceção de algumas sugestões/correções feitas para o melhor enquadramento de cada peça com as capacidades vocais, musicais e intelectuais das crianças. Mais informação sobre estes estudos será

<sup>30</sup> Consultar currículo dos compositores no Anexo 3.

apresentada no ponto 3.1.6. desta Parte 2 – Estudos a realizar a partir de *As vozes da quinta* (consultar página 116).

Sendo objetivo deste projeto educativo a criação de uma proposta de abordagem inicial ao ensino-aprendizagem do canto das crianças, essa abordagem pode ser conhecida ao longo das próximas páginas deste Projeto Educativa. Para o futuro deixa-se a ideia para a realização de um estudo comparativo detalhado entre esta abordagem e uma mais tradicional. Esse estudo poderá ser relevante para corroborar cientificamente as escolhas feitas uma vez que os dados aqui expostos são empíricos, representando a opinião baseada na análise do autor.

Quanto à aplicação prática desta abordagem, ela não deve cingir-se a um modelo único. Todos os alunos são diferentes, têm gostos diferentes e modos de processar a informação diferentes. Cabe ao professor perceber quais são as estratégias mais eficazes com cada um. Não obstante, apresenta-se, de seguida, uma sugestão de aplicação desta abordagem.

A ordem de leitura dos episódios proposta é aquela em que aparecem: *O mosquito e o soldado; A capoeira; O Jardim; O lago; O aniversário; Grandes e pesados; Vento, chuva... Mia*. Não sendo vinculativa, a ordem proposta está relacionada com o tamanho dos episódios, quantidade e dificuldade dos exercícios constantes em cada um deles. Não será necessário que todos os alunos leiam todos os episódios. Sugere-se que ao longo da realização dos exercícios seja criada uma lista, onde os exercícios serão ordenados com base na sua função (postura, respiração, fonação<sup>31</sup>, ressonância e dicção-articulação). Essa tarefa está facilitada pela catalogação dos exercícios, em que os exercícios de postura são identificados com a letra A, os de respiração com a letra B, fonação com a letra C, ressonância com a letra D e dicção-articulação com a letra E. Esta base poderá servir como guia para o resto do ano letivo e, muito possivelmente até ao fim do curso respetivo. Desta forma espera-se que o aluno construa gradualmente um caderno de exercícios de apoio ao estudo, facilitando também a comunicação com o docente, que poderá, mais facilmente estabelecer um guia de estudo semanal, com base na ferramenta criada.

Tendo em conta que ela foi pensada primariamente para facilitar o contacto inicial com as aulas de canto, a primeira tarefa deve ser a apresentação do conjunto de episódios de *As vozes da quinta*, suscitando a leitura expressiva do primeiro episódio. Desta forma o professor poderá observar e avaliar o comportamento do aluno durante a leitura do episódio,

---

<sup>31</sup> A utilização destes termos requer uma explicação/definição para os alunos. Outra alternativa será substituir os termos por outros mais simplificados. Sugestão: a fonação deve ser relacionada com a produção da, sua frequência, realizada na laringe. Ao se trabalhar a fonação, está-se a simplificar o trabalho das pregas vocais.

funcionando a própria leitura deste como uma aferição a vários níveis, nomeadamente vocal, interpretativo, comunicativo e até a nível da literacia do aluno. Caso a capacidade de leitura ainda não seja suficiente para permitir a leitura minimamente fluente dos episódios, o professor poderá lê-los para o aluno, ou adaptar as estratégias da forma que lhe pareça mais favorável. A partir daí terá uma ideia de quais serão eventualmente os seus pontos mais fracos e mais fortes. Utilizar-se-á os primeiros dois episódios como modelo para aplicação geral de *As vozes da quinta*.

O primeiro episódio, *O mosquito e o soldado* é um dos mais curtos e mais simples, tanto na temática como na quantidade de exercícios incluídos, incidindo em algumas ações físicas, posturais e respiratórias básicas, havendo apenas um exercício com fonação – o som do mosquito /ng/. Assim suscita-se a consciencialização do aluno no que respeita à sua postura e respiração<sup>32</sup>, levando a que este possa interiorizar novos comportamentos, após a explicação dos processos posturais e respiratórios corretos. É provável que a primeira leitura não seja muito fluente, principalmente para os alunos mais novos, pelo que deve ser incentivada uma segunda leitura mais fluente e expressiva em que o aluno distinga os momentos de narração, reflexão, indagação, diálogos, etc. Por exemplo, as vozes do narrador e do avô devem ser nitidamente diferentes, obrigando a utilização de registos vocais diferenciados. Seguidamente, poder-se-á identificar, as ações presentes no episódio solicitando a participação do aluno, passando, de seguida, à sua realização tal como é explicada na Fundamentação detalhada. A ordem de execução dos exercícios não tem de se cingir à ordem em que aparecem nos episódios. Preferencialmente o professor deve suscitar o agrupamento e realização das atividades segundo a sua função: postura, respiração, fonação, ressonância e dicção-articulação<sup>33</sup>, respeitando a estrutura mais adequada da aula (Phillips, 2014; S. B. Simões, 2011). É proposta a realização do primeiro estudo, *Os ataques do mosquito*. Este deve ser apresentado ao aluno quando este dominar as competências relacionadas com o conjunto de exercícios do primeiro episódio. Quando estiver claro para os alunos o processo de execução dos exercícios, dever-se-á prosseguir para o episódio seguinte, no entanto, deve ficar claro aquilo que o deverá ser repetido fora da aula e de que forma é que isso se deverá processar. Cada episódio, juntamente com os seus exercícios e estudos associados deverá ser revisitado nas aulas seguintes à sua introdução.

---

<sup>32</sup> A posição horizontal é um facilitador da aprendizagem da respiração diafragmático-abdominal.

<sup>33</sup> Não constam no episódio *O mosquito e o soldado* exercícios de ressonância e dicção-articulação.

No segundo episódio, *A capoeira*, surgem mais personagens, pelo que a caracterização vocal será mais diferenciada. O processo de identificação das ações a reproduzir deverá ser semelhante àquele relatado no primeiro episódio, todavia, no segundo episódio estão também presentes exercícios de ressonância. O método de aplicação será similar, passando pelo levantamento e execução dos exercícios, tendo em conta aquilo que foi dito no parágrafo anterior. Da mesma forma, este processo deverá ser aplicado aos restantes episódios.

Sugere-se que cada episódio seja revisitado pelo menos na aula seguinte e sempre que se justifique, durante um período letivo para os anos do 2º ciclo. Porém, para alunos mais novos este processo poderá e deverá demorar mais tempo. Lembra-se que nem todos os exercícios apresentados nas próximas páginas constam naqueles suscitados nos episódios de *As vozes da quinta*. Isso não é um acaso, tendo dois objetivos: 1) a possibilidade de os alunos escreverem, eles próprios, um ou mais episódios em que possam envolver os vários exercícios não contemplados nos referidos episódios (podendo ser facultados pelos professor); 2) a transição para a realização dos exercícios de forma lúdica e motivada, porém, sem ligação direta a qualquer episódio.

A leitura dos episódios e aplicação dos exercícios neles baseados foi testada em primeiro lugar com alunas minhas, durante o 1º período do ano letivo 2015/2016. Os testes decorreram com dois pares de alunas que têm aula em conjunto. O primeiro par estava a iniciar o 2º grau do curso básico de canto, tendo aproximadamente 11 anos de idade, o que corresponde ao 6º ano de escolaridade, e que têm aula em conjunto. Estas já haviam sido minhas alunas durante o ano letivo anterior, pelo que esta neste caso há, por um lado, um bom termo de comparação face a uma estratégia mais tradicional realizada com as mesmas alunas e, por outro, a possibilidade de averiguar os resultados obtidos junto de alunos da idade mais elevada para os quais esta estratégia foi concebida. Os resultados foram muito positivos. Os episódios foram lidos com interesse e curiosidade, não sendo, ainda, considerados infantis. Os resultados vocais serão abordados a seguir. No lado negativo, as alunas já conhecem e dominam uma parte do vocabulário específico da aula de canto, pelo que a forma como apreendem informação já anteriormente veiculada e informação nova fica condicionada. Importa realçar, no entanto, que, nos seus casos, a utilização de episódios narrativos não foi rejeitada, sendo acolhida com entusiasmo e curiosidade, provando-se ainda

útil, apropriada e divertida também nos casos de alunos com 11 anos e com conhecimentos prévios de canto.

As duas alunas do 1º grau do ensino básico, de aproximadamente 10 anos de idade leram também os episódios com muito interesse. Por vezes foi necessário corrigir a dicção de algumas palavras e explicar o significado de outras. Esse facto não me parece, à partida, algo negativo, uma vez que estas leituras podem ser também positivas na aprendizagem de novo vocabulário. As histórias foram recebidas com naturalidade e a interpretação bastante convicta. De resto, os alunos estão habituados a fazer leitura em voz alta desde o 1º ciclo. No caso destas alunas, esta abordagem revelou-se positiva para a introdução dos novos conceitos apresentados, uma vez que nunca tinham tido aulas de canto.

A testagem foi importante para esclarecer sobre a receptividade das crianças aos episódios criados, tendo surgido, esporadicamente sugestões da sua parte para enquadrar incluir alguma palavra diferente ou pensamento ou ação, por parte de algum personagens. O seu contributo permitiu ainda encontrar gralhas ou frases demasiado complexas na sua estrutura, cuja compreensão era difícil, o que levou à sua reformulação. Através da observação direta e comentários das alunas, as histórias com dimensão superior foram as mais atrativas, principalmente aquelas em que surgem mais peripécias, como *Vento, chuva...* *Mia e Grandes e Pesados*. Há três fatores justificativos, na minha opinião para isso: 1) o intuito de criar episódios mais curtos e com quantidade e dificuldade menor, focando a atenção primariamente na consciencialização postural e respiratória motivando a abordagem prioritária desses conteúdos; 2) depois de ser proposta a abordagem prioritária desses conteúdos, surgem muito mais possibilidades de analogias e atividades, permitindo um leque de escolhas muito mais diversificado de acontecimentos, que acaba por facilitar e exponenciar o caráter lúdico dos episódios 3) a experiência de criação das primeiras narrativas, aliada à sua testagem, contribuíram para potenciar o interesse do argumento.

Incentivei todos os alunos a fazerem uma leitura tão expressiva quanto possível, o que os estimulou a explorarem a sua criatividade interpretativa, o que teve também consequências sensíveis no seu desempenho vocal. Interrogações, exclamações, interjeições, lamentos, etc., quanto maior a expressividade empregue, mais distintos se tornam os fraseados, dinâmicas e registos vocais. A reprodução das vozes de diferentes personagens contribui também para essa diversidade, concorrendo para o efeito pretendido. Como já foi dito, será importante que um aluno de canto descubra as possibilidades expressivas da sua voz e do seu corpo,

pelo que estas atividades contribuirão para a descoberta e desenvolvimento daquela que é a vertente mais importante do canto: a capacidade de comunicação (Williams, 2012a).

Fez-se com os alunos a simulação das situações ocorridas nos episódios e as experiências foram executadas com todo o entusiasmo. Destacam-se como exemplos a “marioneta”, a coleta dos ovos (exercício de respiração), o “cão cansado”, o “acelerar da mota”, a “conversa de galinhas”, entre tantos outros. Se, sem enquadramento ou sem nomes ilustrativos os exercícios seriam mais menos corretamente executados, quando são feitos em contexto e com as analogias escolhidas, verifico que os alunos os realizam com muito mais entusiasmo e prazer. Se pensarmos no exercício “acelerar da mota” – /vv/, a forma empenhada com que as crianças reproduzem o seu som, contribui efetivamente para um melhor apoio respiratório, do que a simples realização de um *glissando* ascendente e descente com fonação na consoante /vv/. Ou seja, o resultado obtido através do estímulo da analogia foi melhor do que o mesmo exercício sem nenhuma analogia. Referindo outro exemplo, a nível da ressonância, o som do “miar do gato” ou a “gargalhada da bruxa” ajudarão a que os alunos descubram e estimulem o foco da voz de forma quase instintiva. Esse resultado pode e deve ser estimulado pelo professor que poderá então, pedir ao aluno para descrever essas sensações, convidando-o a aplicar consistentemente aquilo que de bom descobriu na sua voz, corpo ou respiração. Esta abordagem é uma tradução prática daquilo que Mizener (2008) e Merrill (2002) apelidam de descoberta guiada<sup>34</sup>, indo de encontro àquilo que Margarida Fonseca Santos (Entrevistada, ver em Anexo 3) apelida de “pastorear”. “Dar liberdade é um risco (que vale a pena!), mas traz tanta coisa boa que se torna imprescindível. (...) É isso que fazemos, para que não se percam, mas o caminho deve ser encontrado pelas crianças. E quase sempre surpreendem-nos, vão muito mais longe do que pensámos!”.

Em suma, a reprodução lúdico-didática de atividades e sons do dia-a-dia nas aulas de canto é, para as crianças, um desafio divertido, por um lado, mas é também uma atividade cujo significado estas compreendem, realizando as tarefas propostas como se fossem jogos, a partir das analogias sugeridas. Deste modo, são realizadas com entusiasmo e motivação, facilitando todo o processo de ensino-aprendizagem subsequente. Esta abordagem é usada como ponto de partida para a descoberta de diferentes registos, modos de emissão e qualidades vocais, mas também na melhoria de questões posturais e respiratórias. Esta estratégia deve ser usada como estratégia motivacional e facilitadora da descoberta vocal.

---

<sup>34</sup>Consultar Parte 2, Capítulo 1: “Primeira abordagem ao ensino-aprendizagem do canto a partir de jogos de imitação de sons do ambiente” (Página 47).

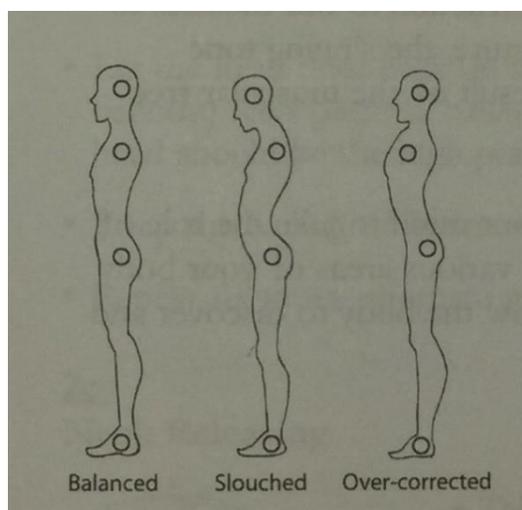
Será de incentivar que os alunos registem as atividades realizadas, para que possam reproduzi-las fora da aula. Se numa abordagem inicial, o enquadramento dos exercícios através dos episódios narrativos pode torná-los mais divertidos, o professor pode aproveitar a motivação dos alunos para estimular a sua realização de forma regular. Como refere Margarida Fonseca Santos (Entrevistada, ver Anexo 3) os alunos são curiosos e gostam de perceber para que servem as coisas. Sempre que se justifique o professor deve explicar de forma simplificada o intuito de cada exercício, suscitando a reflexão crítica do aluno. Desta forma dá-se um equilíbrio entre a utilização de analogias e princípios científicos, como, de resto defende o especialista no assunto, Jon Clements (2008).

### 3.1.1. Exercícios de postura

O primeiro conjunto de exercícios está subjacente ao tema corpo e postura. A consciência corporal, é algo que as crianças podem adquirir e será extramente útil ao longo da sua formação e no dia-a-dia. É preciso não esquecer que o corpo é o instrumento do cantor, sendo fundamental que este esteja energizado e esteja alinhado.

As respostas físicas e mentais desejadas podem ser estimuladas através de exercícios que fomentem uma participação ativa dos alunos. Começar uma sessão com alongamentos suaves ajuda a aliviar tensões que podem prejudicar a voz. “Cantar bem requer um corpo relaxado, alerta e energizado” (Phillips, 2014, p. 213). Em seguida poder-se-á abanar o corpo de forma vigorosa, o que aumentará a frequência cardíaca, a vitalidade e o estado de alerta. De acordo com o autor, quando a boa postura é praticada e incentivada regularmente, os alunos habituam-se a apresentar-se de forma correta num período de tempo relativamente curto. Sem uma boa postura o potencial máximo da voz cantada fica comprometido. Uma boa postura, equilibrada dá-se quando o corpo está pronto para a ação, porém, sem criar tensões ou rigidez excessivas (ver figura abaixo).

**Figura 4 - Postura equilibrada, desleixada e forçada.**  
Extraído de Chipman (2008, p. 11)



Quando a lista de exercícios for completada ao longo das primeiras sessões (associada às atividades constantes nos episódios de *As vozes da quinta*) a aplicação dos mesmos resultará, na prática, no processo de preparação física e mental anterior à execução técnica ou do

repertório, ou seja, aquilo habitualmente que se chama aquecimento<sup>35</sup>. O aquecimento é essencial antes de qualquer atividade física para prevenir lesões, reforçar os bons hábitos e focar o corpo e a mente na atividade que se segue. O aquecimento numa aula de canto deve estar diretamente ligado com o canto, e com as competências a adquirir e conteúdos a veicular, não devendo os exercícios ser ‘apenas engraçados’ (Williams, 2012b).

O trabalho postural surge comumente nas aulas de canto (e não só), fazendo parte do aquecimento (que envolve muitas vezes o corpo e a voz). Williams (2012b) define aquecimento como o processo de preparação do corpo para uma atividade, podendo ser uma sessão de estudo, um ensaio ou uma performance. Fisicamente preparam-se os músculos e juntas para um uso mais pesado e específico, aumentando as quantidades de oxigénio e nutrientes (Ferreira, 2014). Além disso, com a prática de exercícios de aquecimento, ocorre uma diminuição da viscosidade do muco laríngeo e aumenta a efetividade da hidratação do mesmo (Elliot, Sundberg & Gramming, 1993). Mentalmente, permite-se a coordenação necessária para a realização das ações propostas de forma menos stressante.

O período destinado ao aquecimento contribui para a focalização mental, correção da postura, adequando-a à performance, preparação muscular e laríngea, podendo contemplar exercícios sem e com fonação<sup>36</sup>.

No seu artigo sobre o aquecimento e os seus objetivos Jenevora Williams (2012b) sugere uma sequência para um aquecimento efetivo. Nele, a autora recorre a estudos recentes para desaconselhar a realização de alongamentos enquanto os músculos estão frios.

1. Preparação mental para a atividade. Focalização na prática, aumentando os níveis de concentração;
2. Acordar o corpo; Movimento de forma a aumentar o fluxo sanguíneo e aquecer os maiores músculos do torso, seguido de exercícios de flexibilidade genérica, como a rotação dos braços e a extensão do pescoço e costas;
3. Alinhamento do corpo, adquirindo uma postura equilibrada, através de, por exemplo, exercícios de tensão/distensão muscular;

---

<sup>35</sup> O aquecimento vocal foca-se nos mesmos princípios do aquecimento corporal de outros atletas que não cantores (Sataloff, 1991; citado Mota, 1998; Van Lierde et al., 2011). Com o aumento da temperatura muscular e uma consequente irrigação sanguínea os músculos recebem maior quantidade de oxigénio e nutrientes, ambos gastos a uma velocidade superior durante a atividade física (Saxon e Schneider, 1995 in Mota, 1998).

<sup>36</sup> No tópico destinado à postura, o aquecimento é exclusivamente físico. Após a secção destinada à respiração estão contemplados vários exercícios com fonação.

4. Exercícios de flexibilidade específicos (alongamentos suaves) e exercícios de respiração;
5. Exercícios vocais de dificuldade crescente.

O especialista K. Phillips, no seu livro *Teaching kids to sing* (2014, p. 214) aponta sete elementos posturais a ser trabalhados até se tornarem um hábito, fomentando uma “aparência de cantor”.

1. Pés bem assentes no chão, um deles um pouco à frente do outro
2. Joelhos ligeiramente fletidos
3. Espinha alongada para cima, alinhada com a cintura
4. Ombros ligeiramente para baixo e para trás
5. Esterno elevado durante o canto
6. Cabeça numa posição alta e nivelada
7. Mãos e braços para baixo, ao lado das pernas

Aponta-se de seguida um conjunto de exercícios (consultar tabela abaixo) que ajudarão no aquecimento e alinhamento corporal, com destaque para os maiores músculos do torso e pescoço (onde está alojada a laringe). Mais, espera-se que a realização regular de exercícios deste tipo ajude a que os alunos se consciencializem sobre a importância da sua postura, atividade e energia corporal para o processo do canto (Williams, 2012b).

**Tabela 4 - Exercícios de Postura**

#	Exercício	Episódio	Comp.	Objetivo	Fonte
A1	Corridinha	O Jardim	Postura	Aquecimento musculatura do torso e membros superiores e inferiores, aumento fluxo sanguíneo	(Williams, 2012a, p. 133)
A2	Trampolim		Postura	Aquecimento musculatura torso e membros superiores e inferiores, fomentar posição de alerta, equilíbrio	Baseado em (Phillips, 2014; Williams, 2012a, p. 133)
A3	Afasta moscas	A capoeira	Postura	Aumento da vitalidade do corpo	Baseado em (Phillips, 2014, pp. 232, 235)
A4	Subir colina		Postura	Alongamento da coluna	(Phillips, 2014, p. 300)
A5	Espreguiçar	O Aniversário	Postura	Diminuir tensões musculares	(Phillips, 2014, pp. 229–231)

#	Exercício	Episódio	Comp.	Objetivo	Fonte
A6	Tartaruga		Postura	Tensão/distensão ombros e pescoço	(Phillips, 2014, p. 300)
A7	Não/Sim	O mosquito e o soldado	Postura	Relaxamento do pescoço	(Phillips, 2014, p. 234)
A8	Girassol	O Jardim			Adaptado a partir de (Phillips, 2014, p. 234)
A9	Esparramar/endir eitar (cadeira)	Grandes e pesados	Postura	Posição para cantar sentado	A partir de (Phillips, 2014, p. 237)
A10	Soldado	O mosquito e o soldado	Postura	Percepção de diferentes graus de tensão, evitar rigidez da postura e movimentos	(Chapman, 2012, p. 27; Pereira, 2009, p. 41)
A11	Pesado como um elefante	Grandes e pesados	Postura	Sentir o peso da gravidade, pés bem assentes na terra	(Pereira, 2009, p. 41)
A12	Caminhar em cima de um fio		Postura	Abordagem “macro” da postura para cantar	Adaptado (Phillips, 2014, p. 238)
A13	Mergulho	O lago	Postura	Abordagem “macro” da postura para cantar	(Phillips, 2014, p. 238)
A14	Transportar bolo	O Aniversário	Postura	Alinhamento corporal e equilíbrio em movimento	Adaptado a partir de (Pereira, 2009, p. 42)
A15	Marioneta	O Aniversário	Postura	Alinhamento tronco e pescoço, Relaxamento	(Pereira, 2009, p. 41)

J. Williams (2012b), sugere, após a focalização mental, o acordar/aquecimento corporal, seguido pelo seu alinhamento. Surgem assim os exercícios 1) e 2). Estes exercícios contribuem para o aumento da frequência cardíaca e fluxo sanguíneo. Desta forma os músculos do torso e os membros do corpo são aquecidos e energizados. O Exercício 3) é realizado com o intuito de reforçar a vitalidade corporal.

- **Exercício A1) Corridinha**

Os alunos devem realizar uma pequena corrida no lugar onde estão (Williams, 2012a, p. 133). O nome do exercício deriva da sua ação, sendo elucidativo sobre a atividade pretendida.

- **Exercício A2) Saltitar**

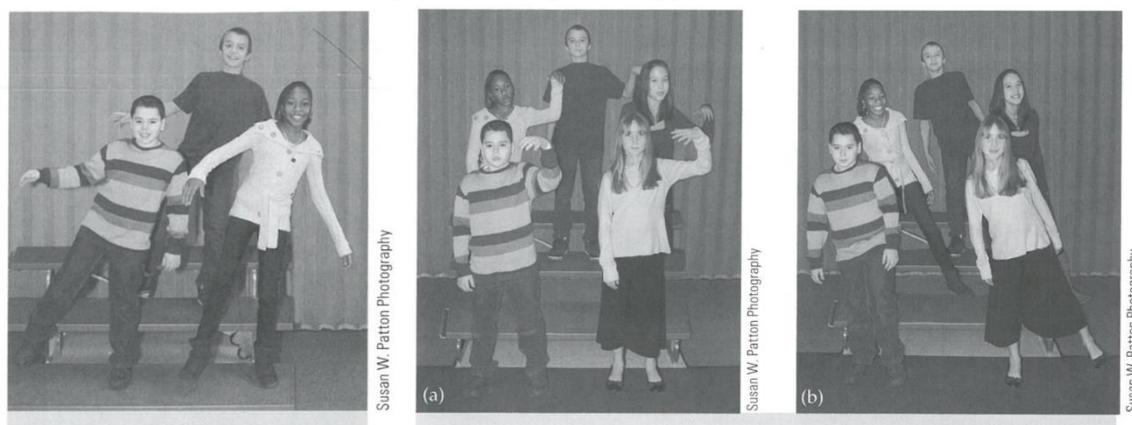
Os alunos devem saltitar como se estivessem num trampolim (Phillips, 2014; Williams, 2012a). Este exercício foi criado com o intuito de satisfazer os propósitos de um aquecimento

físico para o canto. Ao estar numa posição que permite saltar, o corpo está bem assente no chão mas pronto para o movimento. O nome do exercícios deriva da sua ação, sendo elucidativo sobre a atividade pretendida.

- **Exercício A3) Afasta moscas**

Este exercício contribui para a vitalidade corporal, como aponta Phillips (2014, pp. 232, 235), através do abanar vigoroso de braços e pernas. Abanar um membro de cada vez, alternando o lado direito e esquerdo. Escolhi o nome “afasta moscas” por ser engraçado e elucidativo sobre o exercício. Ver figura abaixo.

**Figura 5 - Exercício A3) Afasta moscas**  
Adaptado de Phillips (2014, pp. 232, 235)



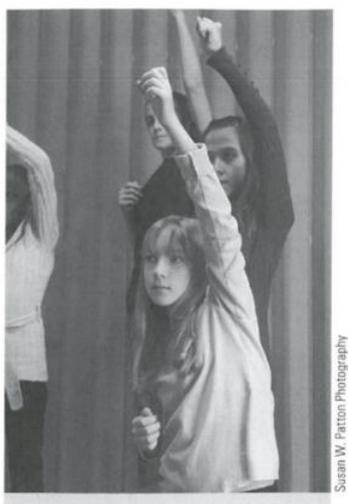
Os exercícios A4-A8) têm em comum estarem relacionados com o alongamento muscular. Os exercícios A4) e A5) terão um impacto positivo no alongamento da coluna e correção postural, bem como o alívio de algumas tensões musculares, tal como os exercícios A6), A7) e A8), que incidem no relaxamento do pescoço e ombros. Após alguma habituação aos exercícios, estes devem ser feitos de seguida e sem interrupções para falar, tanto por parte dos alunos como do professor. Todos estes exercícios devem ser feitos de forma lenta e calma.

- **Exercício A4) Subir colina**

De pé, alternando os braços, esticá-los acima da cabeça, tentando alcançar o ponto mais alto, como se de uma escalada se tratasse. Os ombros elevam-se (um de cada vez) em cada alongamento e as mãos devem fechar e abrir quando vão acima. Este gesto contribui

para o alongamento da coluna. Baseado em Phillips (2014, p. 300). O nome foi adaptado para representar o gesto pretendido.

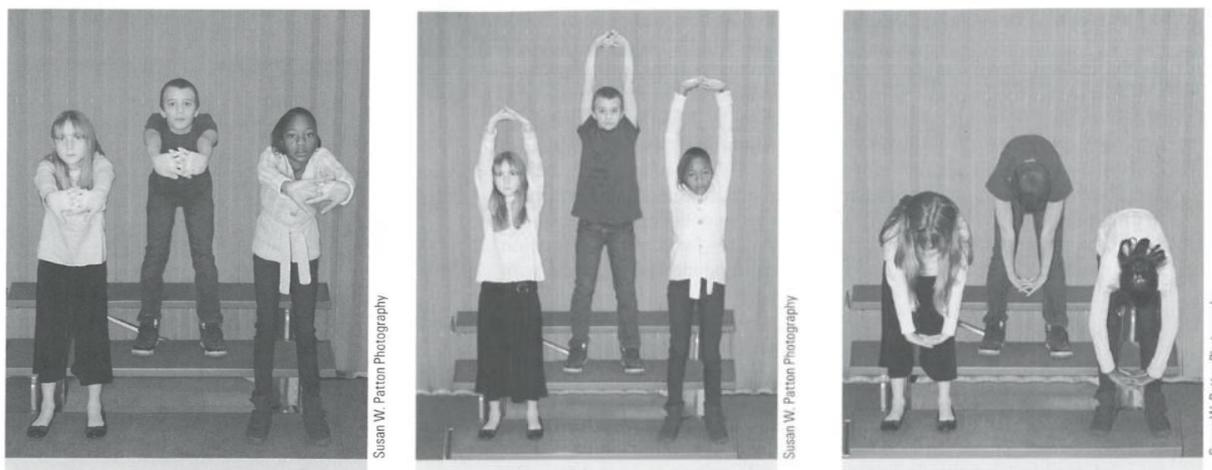
**Figura 6 - Exercício A4) Subir colina**  
Extraído de Phillips (Phillips, 2014, p. 301)



- **Exercício A5) Espreguiçar**

De pé, estender os braços para a frente, interligando os dedos das mãos, com as palmas viradas para dentro. Os polegares orientam a mudança de direção das palmas para fora ou para dentro, estando em cima ou em baixo. Esticar devagar os braços para a frente, inclinando a cintura. Esticar para cima, com as palmas para cima e de seguida esticar para baixo, em direção ao chão. Extraído de Phillips (2014, pp. 229–231).

**Figura 7 - Exercício A5) Espreguiçar**  
Extraído de Phillips (Phillips, 2014, pp. 229, 230)



- **Exercício A6) Tartaruga**

De pé, elevar os ombros, permanecer em tensão muscular até o professor dizer para relaxar. Os ombros devem baixar rapidamente. O mesmo poderá ser feito com um ombro de cada vez. Rodar os ombros para trás, para baixo e para a frente (Phillips, 2014, p. 300). O nome do exercício deriva do tamanho do pescoço da tartaruga, flexível. Quando os ombros sobem, o pescoço dos alunos parece desaparecer, como o da tartaruga.

- **Exercício A7) Sim/Não**

Rodar o pescoço como quem diz não, e acenar lentamente para cima e para baixo como quem diz sim. Phillips (2014, p. 234) sugere também a descida cuidadosa da cabeça até ao peito e, a partir daí fazer rotação para ambos os lados.

- **Exercício A8) Girassol**

Pensado a partir da imagem da rotação da cabeça do girassol, incide na rotação do pescoço e cabeça. Seguir as instruções do exercício 7), utilizando a posição do sol e a sua aparente movimentação. Baseado em Phillips (2014, p. 234)

Os exercícios A9), A10) e A11) foram escolhidos para que os alunos reflitam sobre o que é ou não é uma boa postura e o que a distingue de uma postura errada.

- **Exercício A9) Esparramar/endireitar**

Visa distinguir a postura do dia-a-dia da postura necessária para cantar de forma correta e saudável. Se no episódio “Grandes e pesados” as crianças estão ‘esparramadas’ no sofá a ver televisão, pretende-se que os alunos se consciencializem das várias diferenças posturais exigidas para cantar, e no caso, para cantar sentado, o que acontecerá em várias partes dos ensaios. O cantor deve sentar-se preferencialmente na ponta da cadeira, com as costas direitas e os pés assentes no chão. Este exercício foi criado por mim, tendo em conta as indicações de Phillips (2014).

- **Exercício A10) Soldado**

Pretende-se com este exercício distinguir boa postura de uma postura rígida e sem flexibilidade (como o caso do soldado). A marcha do soldado pode ser associada a alguma tensão excessiva, pelo que o aluno deve ser convidado a relaxar um pouco, mantendo o corpo alinhado (Pereira, 2009, p. 41).

- **Exercício A11) Pesado como um elefante**

O aluno deve imitar o andar pesado e lento de um elefante, por forma a não fugir à sensação de gravidade enquanto canta (Pereira, 2009, p. 41).

Os exercícios A12) - A15) são convidativos à descoberta de novas formas de equilíbrio, obrigando à utilização dos músculos que ajudam a manter uma boa postura. Destaca-se o facto de estes obrigarem à mobilidade e flexibilidade, por forma a contrapor com alguma rigidez excessiva, principalmente a nível dos joelhos, cintura, peito, ombros e pescoço. Os exercícios A12) e A13) criam uma ligação entre uma postura atlética, tão presente nos desportos, e a postura para o canto. Phillips (2014) apelida esta visão de abordagem “macro” da postura, lembrando os alunos que a postura para cantar é diferente da do dia-a-dia.

- **Exercício A12) Caminhar em cima de um fio**

Em posição de equilíbrio (tal como um ginasta), fingir andar em cima de uma viga muito estreita.

Com a espinha alongada e o esterno elevado e os braços estendidos para os lados, colocar um pé imediatamente a seguir ao outro, sempre em contacto. Avançar três passos e recuar três passos (Phillips, 2014, p. 238). O nome do exercício foi mudado por mim (originalmente “prancha de equilíbrio”) de forma a tornar-se ainda mais atrativo. Ver imagem abaixo.

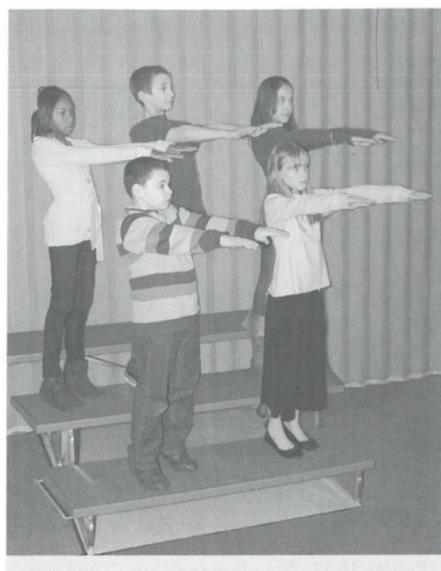
**Figura 8 - Exercício A12) Caminhar em cima de um fio**  
Adaptado de Phillips (2014, p. 239)



- **Exercício A13) Mergulho**

De pé, imitar a posição de um mergulhador olímpico, preparando-se para saltar para a piscina. Equilibrar o corpo sobre uma prancha imaginária, com as pernas relaxadas, esterno elevado, cabeça direita e braços para a frente (em posição horizontal). Elevar o corpo na ponta dos pés, aguentar nessa posição e regressar com os calcanhares para o chão. Ao baixar os braços, manter o esterno elevado. Outra alternativa será subir os braços acima da cabeça, deixando-os cair seguidamente, mantendo a mesma preocupação com a elevação do esterno (Phillips, 2014, p. 238). Ver figura abaixo.

**Figura 9 - Exercício A13) Mergulho**  
Extraído de Phillips (2014, p. 238)



- **Exercício A14) Transportar bolo**

Fingir que se transporta um bolo pesado. Manter uma postura equilibrada para que o bolo ‘não caia’, com o esterno elevado. Será também necessária flexibilidade para que o movimento ocorra naturalmente. O exercício foi concebido a partir das considerações posturais de Ana Leonor Pereira (2009).

- **Exercício A15) Marioneta**

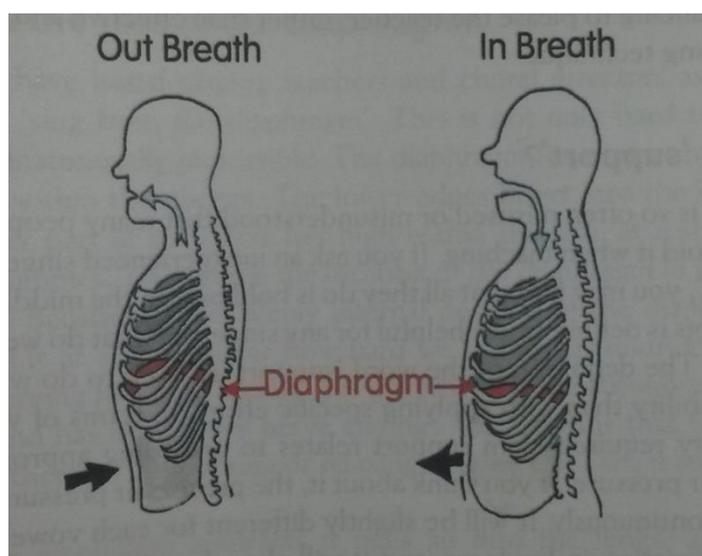
Imaginar que se está suspenso por linhas nos pulsos e no crânio. Executar diferentes posições como a posição “linhas esticadas” ou “linhas bambas”. Desta forma procede-se ao alinhamento do tronco e do pescoço. O exercício contribui para o relaxamento e elasticidade global do corpo (Pereira, 2009, p. 41)

### 3.1.2. Exercícios de respiração

A respiração e o apoio da voz são fundamentais para o correto desenvolvimento vocal. O principal no que respeita à respiração é aprender a cantar com base na respiração abdominal-diafragmática-costal, o que está diretamente relacionado com uma boa postura. Os exercícios abordados devem estimular, por um lado, o movimento respiratório através de um ciclo expiração e inspiração executados corretamente, e por outro, desenvolver a capacidade de suporte (coluna de ar) e controlo (saída lenta do ar) (Phillips, 2014).

É previsível que as crianças, mas também os adultos subam o peito e até os ombros para tomarem muito ar, o que não é bom para cantar, criando excessiva tensão no pescoço e ombros. O movimento deve ser preferencialmente concentrado na parte baixa do abdómen, o que promove a ação do diafragma, como descrito na figura abaixo.

**Figura 10 - Movimento dos pulmões e diafragma para a inspiração e expiração**  
Extraído de Williams (2012a, p. 85)



Providenciar um fluxo e pressão de ar adequados é, para Jenevora Williams (2012a, p. 86) a forma de apoio da voz. Para a autora, o jovem cantor necessita basicamente de uma boa postura, e respiração efetiva, desejando-se uma economia de movimento e de esforço.

**Tabela 5 - Exercícios de respiração**

#	Exercício	Episódio	Comp.	Objetivo	Fonte
B1	Dormir	O mosquito e o soldado	Respiração	Aprendizagem respiração correta, “natural” (diafragmático-abdominal)	(Chipman, 2008, pp. 17, 18; Phillips, 2014, p. 246)
B2	Balão humano	O aniversário	Postura, respiração	Aprendizagem respiração correta (diafragmático-abdominal)	(Phillips, 2014, pp. 247, 248)
B3	Ventania	Vento, chuva... Mia	Respiração	Apoio e controlo respiratório	Baseado em (Pereira, 2009, p. 41)
B4	Soprar queimadura	Vento, chuva... Mia	Respiração	Fluxo de ar contínuo e dirigido	Adaptado de (Pereira, 2009)
B5	Soprar as velas (i, ii)	O Aniversário	Respiração	Apoio respiratório (Contração musculatura abdominal)	(Phillips, 2014, p. 250)
B6	Mandar calar (Sh, sh, sh)	Grandes e pesados			Adaptado (Phillips, 2014, p. 250)
B7	Caça aos ovos	A capoeira	Postura e respiração	Controlo respiratório, movimento corporal	Adaptado de (Phillips, 2014, pp. 253, 319)
B8	Cheirar flores	O Jardim	Respiração	Respiração diafragmática, ativação zona zigomática, elevação palato mole	(Clements, 2008, p. 31; Phillips, 2014, p. 245; Sousa et al., 2010, p. 324)
B9	Cão cansado	O Jardim	Respiração	Respiração diafragmática, flexibilidade abdominal	(Mizener, 2008; Phillips, 2014, p. 312)
B10	Susto/Surpresa	O Aniversário	Respiração, expressão	Inspiração, preparação do trato vocal (elevação palato mole e relaxamento mandíbula)	(Clements, 2008; Sousa et al., 2010, p. 324)
B11	Vou espirrar!	Vento, chuva... Mia	Respiração	Preparação trato vocal, elevação do palato mole, respiração diafragmática	(Ware apud Clements, 2008, p. 31)

- **Exercício B1) Dormir**

No âmbito da respiração, este exercício é um dos clássicos entre professores de canto. Este é citado por Chipman (2008, pp. 17, 18) e Phillips (2014, p. 246). A primeira autora (Chipman, 2008, pp. 17, 18) é mais detalhada na explicação do exercício, no entanto, o segundo ajuda o resumir o exercício para que possa ser realizado com sucesso por crianças. O nome do exercício foi por mim escolhido de forma a contribuir para o ‘abaixamento’ da respiração, através de uma sensação de calma e tranquilidade associáveis ao sono.

- O aluno deita-se no chão, de barriga para cima. Williams recomenda os joelhos para cima e Chipman sugere a colocação de um livro com cerca de 3 cm por baixo da cabeça;
- Pensar no alongamento da coluna e libertar o pescoço;
- À medida que o aluno exala, o abdómen baixa, tornando-se côncavo;
- Quando o aluno inala, o abdómen expande-se para fora e torna-se convexo.
- Desta forma os alunos sentem mais facilmente a respiração baixa, abdominal, defendida por tantos autores para um bom controlo e apoio respiratório no canto. Deverão refletir sobre as sensações deste tipo de respiração para que possam transferir essas competências para a posição verticalizada.

- **Exercício 2) Balão humano**

Utiliza-se aqui a cinestesia, através do gesto com os braços para facilitar a correção do processo respiratório. Como sugere Phillips (2014, pp. 247, 248), utilizam-se os braços para imitar o formato de um balão, à medida que este se enche e esvazia. A nomenclatura do exercício segue a do autor. De pé, o aluno estende os braços numa posição circular. À medida que deita o ar fora o corpo esvazia-se e dobra-se sobre si mesmo; O balão enche-se, erguendo-se o corpo (braços e mãos estendidas numa posição redonda, tal como um balão);

Os exercícios B3) - B7) ajudam a perceber o mecanismo da respiração e o seu controlo, com algumas diferenças entre si, preparando esse mecanismo para diferentes tipos de frases, percecionando o envolvimento dos músculos expiratórios.

- **Exercício B3) Ventania**

Através do som “sh”, com intensidade variável (à vontade do aluno), usar diferentes velocidades do ar, através de uma coluna de ar sempre energizada, a partir do controlo abdominal. Proponho o nome “Ventania” para desafiar os alunos a criarem um efeito sonoro muito similar ao de um dia com vento. O nome original “soprar a vela” (cf. Pereira, 2009, p.

41) foi substituído, pois, “Ventania” enquadra-se melhor no episódio em questão e espera-se que suscite maior energização da coluna de ar.

- **Exercício B4) Soprar queimadura**

Imaginar que se está a soprar uma queimadura, mantendo um fluxo de ar contínuo e dirigido, percebendo o envolvimento dos músculos expiratórios e utilizando uma pressão subglótica eficiente (Pereira, 2009, p. 41). O nome foi adaptado para ser condizente com o episódio em que se enquadra.

Como defende Phillips (2014, pp. 250, 251), a contração dos músculos da parede abdominal é um requisito básico para a obtenção de um bom apoio respiratório. Os exercícios B5) e B6) estimulam esta contração, que deve acontecer naturalmente, quando estes são realizados de forma ativa, contribuindo para a energização da coluna de ar. A colocação da mão sobre a área abdominal ajuda à monitorização da atividade dos músculos referidos.

- **Exercício B5) Soprar as velas**

Os alunos devem colocar uma mão na zona abdominal e com a outra exibir os cinco dedos (correspondentes às velas). Deitar o ar fora, inspirar e soprar cada vela com uma lufada de ar curta. À medida que cada vela é apagada, o dedo baixa. No entanto, como estas velas são mágicas, voltam-se a acender, pelo que a mão volta a abrir-se e o processo tem de ser repetido. Ver imagem abaixo

**Figura 11 - Exercício B5) Soprar as velas**  
Extraído de Phillips (2014, p. 251)



- **Exercício B6) Mandar Calar /sb sb sb!/**

Com a mão reproduzir o gesto de mandar calar (indicador em riste sobre a boca). Colocar opcionalmente uma mão na zona abdominal para monitorizar a utilização da parede abdominal. Emitir o som curto e forte correspondente ao ato de mandar calar /sb sb sb!/. Repetir várias vezes, para ter a certeza que o gesto tem o efeito pretendido (calar toda a gente). O nome é familiar para as crianças, que estarão habituadas a ouvir este som para mandar calar, evitando o termo original “golpes abdominais” (cf. Phillips, 2014, p. 250).

- **Exercício B7) Caça aos ovos**

Este envolve o controlo da respiração, pelo relaxamento progressivo do diafragma (Phillips, 2014, p. 253). Tendo em conta que o diafragma é um músculo involuntário, não podendo ser diretamente controlado, a manutenção da amplitude e expansão da caixa torácica são de grande importância. Isso acontecerá à medida que os alunos exalam o ar suavemente através do som /ss/. O professor poderá contar alto (1, 2 3, etc.) enquanto os alunos deitam o ar fora. A quantidade de tempo deve ser progressivamente aumentada,

podendo começar num mínimo de dez segundos (fácil), podendo ir até trinta segundos (difícil). Poder-se-á sugerir a colocação de uma mão na parte baixa da caixa torácica, de forma a evitar o colapso intercostal, conseguindo deste modo o lento relaxamento diafragmático. O nome do exercício tem por base a ação decorrente do episódio em que está inserido. Com alunos de faixas etárias superiores poder-se-á equacionar a prática de apneia como sugere o próprio Phillips, no entanto alguns autores desaconselham esta prática (cf. Pereira, 2009).

- **Exercício B8) Cheirar flores**

Inspirar como se se cheirasse uma flor – é uma das metáforas mais utilizadas entre os professores de canto (Clements, 2008; Sousa et al., 2010, p. 324) por forma a estimular uma respiração calma, com uma ativação da musculatura zigomática e elevação do palato mole. A realização deste tipo de respiração ajudará a preparar o trato vocal para o canto. No caso do episódio, requer-se que o aluno inale pelo nariz tantas vezes quantas flores quiser sentir o cheiro, de seguida. Desta forma, a cada inalação corresponderá uma contração abdominal, à medida que o ar se dirige para os pulmões (Phillips, 2014, p. 245). O nome do exercício faz a ligação entre o seu objetivo e a sua causa.

- **Exercício B9) Cão Cansado**

Arfar pela boca, começando pela expiração, seguindo-se a inspiração. Inicialmente escolher um tempo lento. Deve ser usada uma pequena quantidade de ar em cada ciclo respiratório. O movimento respiratório abdominal deve ser monitorizado cuidadosamente, contraindo na expiração e relaxando na inspiração. Em caso de tontura os alunos devem interromper momentaneamente o exercício. As tonturas desaparecerão rapidamente. Aumentar a pulsação, confirmando que o movimento respiratório do aluno não é invertido (Phillips, 2014, p. 312). A nomenclatura segue o original.

Os exercícios B10) e B11) têm vários elementos em comum, visando a preparação do trato vocal para o canto. A surpresa ou o susto podem ajudar à coordenação da respiração e da laringe, através de meios psicológicos. “Tal como noutras características instintivas do canto, a tarefa do professor é ajudar o aluno a manter a resposta por um período que seja útil ao canto” (Clements, 2008, p. 24).

- **Exercício B10) Susto/Surpresa**

Tendo em conta o episódio, deve-se incitar a cantar como se estivesse surpreendido ou alguém lhe pregasse um susto, analisando a respetiva sensação. O exercício visa o relaxamento da mandíbula e elevação do palato mole, através de uma expressão de surpresa e admiração, que, deste modo, ajuda à preparação do trato vocal para o canto (Sousa et al., 2010, p. 324).

- **Exercício B11) Vou espirrar!**

O nome do exercício corresponde à ação requerida. A ‘preparação’ para o espirro tem consequências fisiológicas no trato vocal. O exercício visa o relaxamento da mandíbula e elevação do palato mole, bem como um relacionamento instintivo com a respiração preparando o trato vocal e o ataque do som (Sousa et al., 2010, p. 324). Tentar a imitação da preparação para o espirro. Aplicar em vocalizos e peças.

### 3.1.3. Exercícios de Fonação

Após o estabelecimento de um corpo energizado e de uma boa base respiratória, o aluno deve ser encorajado a aplicar o apoio respiratório à sua voz, fundamental para aprender a usar os seus registos. A fonação é “o processo de produção de som vocal pela vibração das pregas vocais. Tem lugar na laringe, quando as pregas se juntam e a pressão do ar da respiração lhes é aplicado de forma a suscitar a vibração” (McKinney apud Clements, 2008). Há que salientar que frequentemente os problemas de fonação são resultado de comportamentos inadequados noutras partes do mecanismo vocal (Chapman, 2012). O tipo de fonação<sup>37</sup> usado é determinado pela força de adução das pregas vocais.

O objetivo destes exercícios é que o aluno aprenda a realizar uma fonação correta, usando sempre a respiração aplicada à voz em todos os registos vocais da voz cantada. A voz falada também deve ser fortalecida (Phillips, 2014).

Os alunos devem aprender a usar os diferentes registos da voz de forma cinestésica, através de exercícios que ativam os diferentes grupos de músculos em separado e em conjunto. É conhecido que a utilização predominante da musculatura tiroaritenóideia está associada ao mecanismo pesado (conhecido como registo de peito) e a utilização predominante da musculatura cricoaritenóideia está associada ao mecanismo leve (ou de voz de cabeça). Uma grande parte dos problemas de afinação deve-se ao facto de a criança utilizar apenas um dos registos, muitas vezes, o mecanismo pesado (utilizado na voz falada) (Pereira, 2009).

Tabela 6 - Exercícios de Fonação

#	Exercício	Episódio	Comp.	Objetivo	Fonte
C1	Zumbir /zz/ (abelha)	O Jardim	Fonação	Coordenação e apoio respiratório, ajuste pressão subglótica; eficiência vocal; exploração diferentes registos	(Pereira, 2009, p. 42; Williams, 2012a, p. 84)
C2a	Mota /vv/	O lago	Fonação		(Ferreira, 2014, p. 54; Pereira, 2009, p. 42)
C2b	Carro /bb/	Grandes e pesados	Fonação e postura		
C3.1	Mosquito /ng/	O mosquito e o soldado	Fonação	De-construção laríngea; coordenação respiratória abdominal	Adaptado (Williams, 2012a, p. 96)
C3.2	Cão a choramingar /ng/	Vento, chuva... Mia;	Fonação	De-construção laríngea; Coordenação respiratória abdominal; mecanismo leve	(Chipman, 2008, p. 25; Mizener, 2008)

<sup>37</sup> A fonação pode ser classificada como pressionada ou hiperfonação, quando se dá maior adução (contacto entre as pregas vocais), soprada ou hipofonação (quando a adução é reduzida) e fluida (mais eficiente, com uma adução ótima (nem demasiado elevada nem demasiado fraca) que se traduz num som rico em parciais harmónicos (Ferreira, 2014).

#	Exercício	Episódio	Comp.	Objetivo	Fonte
C5	Bufar (bochechas cheias de ar)	Grandes e pesados	Fonação	De-construção da laringe/faringe, elevação palato mole, alargamento faríngeo, relaxamento dos músculos faciais	(Chapman, 2012, p. 297; Williams, 2012a, p. 95)
C6	Palhinha	Vento, chuva... Mia	Fonação	Elevação palato mole, abaixamento da laringe, eficiência adução vocal	(Titze, 2006)
C7	Lábios elétricos	Joana, come a papa	Fonação	Tensão facial e dos lábios; Controlo respiratório	(Phillips, 2014, pp. 315, 318)
C8	Língua de serpente/th/	Grandes e pesados	Fonação	Tensão na base da língua, coordenação respiratória	Baseado (Chapman, 2012, p. 292)
C9	Avião /rr/	Joana, come a papa	Fonação	Apoio respiratório; utilização de diferentes registos	(Blankenbehler, 2011, p. 10; Phillips, 2014, p. 261)
C10	Língua elétrica /rr/	Joana, come a papa	Fonação	Tensão na base da língua; controlo respiratório	(Chapman, 2012, pp. 277–281)
C11	Bola ao cesto	Vento, chuva... Mia	Fonação	Coordenação respiratória diafragmático-abdominal, mecanismo vocal leve	(Phillips, 2014, p. 262)

Todos os exercícios nesta tabela podem ser considerados de oclusão ou semi-occlusão do trato vocal<sup>38</sup>. Ingo Titze (cf. 2006), no seu artigo *Voice Training and Therapy with a Semi-Occluded Vocal Tract: Rationale and Scientific Underpinnings* discorre sobre os exercícios de semi-occlusão do trato vocal, de forma a prover bases científicas para a sua utilização. Constam neste grupo o uso de trilos labiais, trilos da língua, fricativas bilabiais, fonação com a boca fechada e fonação para tubos ou palhinhas. Estes exercícios fazem parte do repertório habitual dos professores de canto e terapeutas vocais.

No seu conjunto, os trilos labiais, fricativas bilabiais, *raspberries*<sup>39</sup>, trilos de língua, fonação com boca fechada e fonação para tubos ou palhinhas têm o potencial de aumentar a interação entre a glote e o trato supraglótico. As pressões intraorais aumentam geralmente com a oclusão do trato vocal e a frequência da primeira formante (F1) baixa se a oclusão ocorrer perto da boca. A fonação através de um tubo artificial, prolongando o trato vocal, pode também baixar a frequência do primeiro formante e aumentar a reactância inerte do trato vocal, que estimula a interação fonte-filtro. É possível equivaler esta interação obtendo um trato vocal em que o tubo epilaríngeo é estreitado. Originalmente a fonação com um tubo de ressonância em água era realizada para tratamento da hipernasalidade, uma vez que

<sup>38</sup> Poderá ser considerada a exceção do último exercício, uma vez que utiliza a vogal *u*, através do fonema /hoo/. No entanto a vogal *u* é a mais próxima dos sons com trato vocal semi-ocluído (Titze, 2006).

<sup>39</sup> Vibração da língua entre os lábios.

para que as bolhas apareçam na água o ar tem de sair pela boca, de maneira que o *velum* esteja completamente fechado (Ferreira, 2014 Enflo et. al., 2013). Entre as mudanças proporcionadas pela realização de exercícios de semi-oclusão do trato vocal encontra-se uma possível mudança na configuração das pregas vocais, o que diminui o Limiar de Pressão de Fonação<sup>40</sup>.

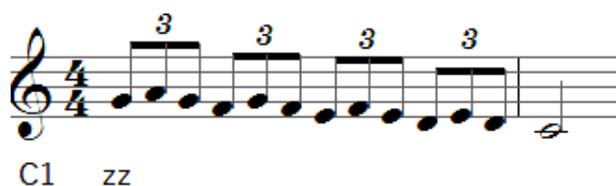
Quanto aos exercícios escolhidos para serem realizados pelos alunos, os exercícios C1-C3) têm em comum o desenvolvimento da coordenação respiratória e aumentando a eficiência vocal. As fricativas sonoras oclusivas, usadas como exercícios vocais, permitem descer a posição da laringe e procurar o relaxamento dos músculos faríngeos e laríngeos. Com a produção de oclusivas sonoras<sup>41</sup> /v, b z, j/, ocorre a ampliação do trato vocal, a fim de diminuir a pressão subglótica (Ferreira, 2014, p. 55). Os exercícios distinguem-se nos detalhes.

- **Exercício C1) zumbir /zz/**

Zumbir com o som /zz/. Poderá ser usado o dedo para simbolizar cinesteticamente a altura da abelha, reproduzida na voz. À medida que a abelha sobe, a voz sobe; quando a abelha desce, a abelha. Inicialmente pode ser o professor a controlar a altura. Quando o aluno dominar o conceito pode ele próprio controlar a altura da abelha e da sua própria voz. Este exercício ajudará a fomentar a coordenação respiratória. Os ritmos e melodias devem ser controlados e suportados a partir do apoio abdominal e não no peito ou garganta.

O exercício foi adaptado (Williams, 2012a, p. 86). Os conceitos e objetivos são os mesmos, mas para as crianças, o zumbir da abelha parece-me mais lúdico, uma vez que adoram este exercício. Vocalizar. O vocalizo apresentado abaixo é uma sugestão de padrão, podendo sempre ser adaptado para responder às necessidades do aluno. Neste caso a ideia é que a altura melódica do exercício esteja relacionada com a altura da abelha (que sobe e desce).

Figura 12 - Exercício C1) Zumbir



<sup>40</sup> A menor quantidade de pressão subglótica necessária para iniciar e sustentar a oscilação das pregas vocais (Enflo, 2013 Ferreira, 2014).

<sup>41</sup> “São considerados exercícios de respiração, com uma importante função fonatória, apontando um maior equilíbrio da fonação” (Ferreira, 2014, p. 55).

- **Exercício C2a) Mota e C2b) Carro**

O exercício é basicamente o mesmo, mas com duas versões diferentes.

No primeiro caso, o aluno deve imitar uma mota, utilizando as consoantes /vv/ ou /bb/<sup>42</sup>. Estimular cinesteticamente a relação com a respiração acelerando a mota com a mão. À medida que a mota acelera, há maior apoio respiratório, mais velocidade do ar e a voz sobe.

No segundo caso, o aluno poderá utilizar o volante<sup>43</sup> do automóvel para ‘conduzir’ a voz, utilizando os diferentes registos. Realizar o exercício sentado<sup>44</sup>.

Este exercício também foi extraído do livro de Williams (2012a, p. 86). O contexto foi criado por mim, contribuindo para a realização entusiasmada do exercício.

Nos exercícios C2a) e C2b), o desenho melódico proposto obriga, por via dos *glissandi*, a uma conexão com a respiração. Em termos metafóricos, estamos perante acelerações diferenciadas e cada vez maiores, obrigando à utilização de mais ar, para realização do registo agudo. Para uma abordagem inicial poderá ser sensato realizar apenas os primeiros dois compassos do exercício C2a). No caso da realização integral, o aluno poderá respirar quando necessitar.

Figura 13 - Exercício C2a) Mota /vv/



Figura 14 - C2b) Carro /bb/



<sup>42</sup> Produzir som da consoante /bb/ em que o ar sai apenas por uma pequena abertura entre os lábios; as bochechas devem ficar cheias de ar.

<sup>43</sup> É do conhecimento geral que a velocidade de um automóvel não se muda no volante, mas para as crianças, a testagem feita comprova a eficácia da analogia.

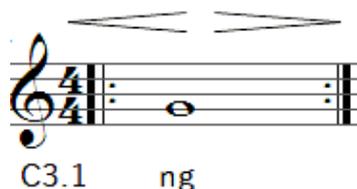
<sup>44</sup> Consultar exercício A9) Esparramar/endireitar.

Os exercícios C3.1) e C3.2) têm objetivos técnicos muito similares. Entre eles identificam-se a de-construção laríngea, o controlo respiratório abdominal, e, principalmente no caso do exercício 7), a exploração do mecanismo leve.

- **Exercício C3.1) Mosquito /ng/**

Imitar o som de um mosquito. Experimentar diferentes dinâmicas, imaginando que o mosquito se aproxima e afasta. Usar a imaginação para propiciar subidas e descidas da voz, em *glissando*. Tentar ‘deslizar’ em toda a extensão da voz de forma tranquila, clara (sem escape glótico ou quebras) e suave. Em caso de tensão, o aluno poderá mastigar lenta e gentilmente. As dinâmicas e a altura da voz devem partir do apoio abdominal da voz. O exercício é baseado em Williams (2012a, p. 96), no entanto o nome original “A sirene” foi substituído por “Mosquito”, por se enquadrar no episódio e por, na minha opinião, ser uma analogia mais bem conseguida.

Figura 15 - Exercício C3.1) Mosquito /ng/

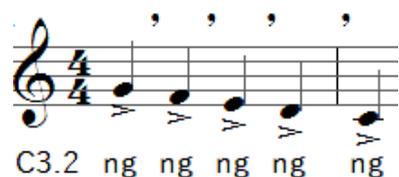


- **Exercício C3.2) Cão a choramingar /ng/**

Imitar o choramingar de um cão, o que se reproduzirá através de ataques curtos, no mecanismo leve, com um bom suporte respiratório, com contração e relaxamento abdominal. O exercício foi criado por mim por forma a interligar a coordenação respiratória em passagens curtas, com ‘ataque’ sem esforço. Quanto mais pequeno for o cão, mais agudo será o seu choro, pelo que o tamanho do animal será um vetor a explorar. Cria-se, com este exercício um elo de ligação ao exercício B5) “soprar velas” do capítulo da respiração. A base do exercício encontra-se em Chipman (2008, p. 25,26). Vários autores, de entre os quais Phillips (2014) e Mizener (2008) apontam o choramingar do cão como um som promotor da

descoberta e desenvolvimento vocal para as crianças, pelo que o nome do exercício segue as diretrizes dos autores.

Figura 16 - Exercício C3.2) Cão a choramingar /ng/

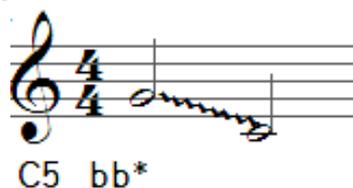


Os exercícios C5) e C6), publicitados de forma pioneira por Ingo Titze são excelentes contributos para a redução da fonação pressionada e nasalidade, ajudando também na abertura laríngea e faríngea.

- **Exercício C5) Bufar /bb/** (bochechas cheias de ar)

Produzir o som com a boca quase fechada, em que o som sai por entre os lábios, com as bochechas cheias de ar. Este exercício contribui para a de-construção da laringe, pelo que quando o aluno voltar a cantar normalmente terá uma sensação de maior liberdade vocal (Chapman, 2012, p. 297; Williams, 2012a, p. 95). Este exercício contribui para elevação do palato mole e descida da posição da laringe, auxiliando na diminuição da dependência da abertura da boca. O fluxo de ar torna-se fluido. Quando as crianças estão chateadas ‘bufam’, pelo que a expressividade da ação contribuirá também para o suporte da voz, de forma instintiva, exigindo também expressividade na realização do exercício.

Figura 17 - Exercício C5) Bufar /bb/



- **Exercício C6) Palhinha**

Este exercício requer, preferencialmente, uma garrafa de água (ou um copo) e uma palhinha<sup>45</sup>. O exercício surge no episódio como uma descoberta, quase por acaso. Os alunos

<sup>45</sup> É possível realizar o exercício sem a garrafa, mas, principalmente numa fase inicial, será mais atrativo e didático utilizar a garrafa, uma vez que esta providencia também um *feedback* visual ao aluno.

gostam muito de observar o fluxo de ar através das bolhinhas criadas na garrafa. Produzir o som para dentro da palhinha contribui para a elevação do palato mole, abaixamento da laringe e aumento da eficiência da adução vocal. Ingo Titze (cf. 2006) assinala que este tipo de exercícios são bastante seguros para fazer mesmo sem o acompanhamento do professor/terapeuta, uma vez que a quantidade de som produzido é diminuta, pelo que o vocalista não se importa com a sua qualidade. Neste caso, o efeito do exercício é alcançado mais facilmente, num menor período de tempo.

O padrão apresentado abaixo é apenas umas das imensas possibilidades a aplicar.

Figura 18 - Exercício C6) Palhinha



Os exercícios C7)-C11) promovem a sincronização do corpo e laringe. Se forem realizados de forma correta, os componentes básicos da emissão vocal estarão a ser trabalhados de forma positiva: postura, apoio respiratório e flexibilidade dos articuladores. Assim, permite-se aos pequenos músculos da laringe e faringe a realização de movimentos concretos que melhoram a fonação e, conseqüentemente, a ressonância. Em última análise, esses movimentos permitirão ao cantor, a longo prazo, o acesso a toda a sua extensão de expressão artística (Chapman, 2012).

- **Exercício C7) Lábios elétricos**

Este exercício requer uma emissão lenta do ar, por entre os lábios a vibrar relaxadamente. Primeiramente deve-se humedecer os lábios, exalar, inalar e só então emitir uma coluna de ar pelos lábios. Os alunos que tendem a forçar, devem usar menor pressão de ar. Este exercício é excelente para desenvolver um bom controlo respiratório<sup>46</sup> (Phillips,

---

<sup>46</sup> O autor sugere, quando apropriado, a combinação deste exercício com outros vocalizos, por forma a contribuir para o relaxamento dos articuladores.

2014, pp. 315, 318). O nome foi aplicado por mim para suscitar uma boa ação respiratória. A analogia à energia elétrica pode incrementar a relação com a energia respiratória.

Figura 19 - Exercício C7) Lábios elétricos



- **Exercício C8) Língua de serpente /th/**

Cantar com a ponta da língua fora da boca, usando a posição correspondente ao /th/ da língua inglesa. Baseado em Chapman (2012, p. 292), este será muito útil para retirar a tensão da base da língua, evitando uma pressão excessiva no osso hioide. A partir do nome do exercício dá-se uma referência visual ao movimento de língua da cobra, para fora da boca<sup>47</sup>. A realização do exercício contribui para a melhoria da coordenação pneumofônica.

O padrão sugerido, cromático, relaciona-se com a imagem sonora da serpente serpenteando sub-repticiamente.

Figura 20 - Exercício C8) Língua de serpente /th/



- **Exercício C9) Avião /rr/<sup>48</sup>**

Este exercício suscita uma analogia direta entre a respiração, a voz e a sua altura e o voo de um avião. O autor (Blankenbeler, 2011, p. 10) apresenta uma sequência divertida para as crianças, citada seguidamente. Também Phillips apresenta uma sugestão similar (2014, p. 261).

<sup>47</sup> A segunda fase do exercício, a introdução de vogais sucedendo ao som /th/ relaciona-o com as competências da dicção-articulação, pelo que será incluído também nesse capítulo, num exercício apelidado de *Serpentês*.

<sup>48</sup> Caso o aluno não domine esta competência, poderá ser substituído por um trilo de lábios ou pela consoante /zz/.

- Abrir as asas (estender os braços para os lados, como se fossem asas);
- Ligar o motor (trilo de língua);
- Avançar lentamente e descolar! (subir para o registo médio, “altitude de cruzeiro”);
- Voar assim durante um bocado (manter a nota estabilizada);
- E agora voar mais alto (alcançar uma nota aguda e sustentá-la);
- Aproximar o avião do nível do chão (baixar a nota do trilo e mantê-la);
- Subir e descer! (a nota do trilo sobe e depois desce);
- Voar à vontade! Cima, baixo, esquerda ou direita!;
- Preparar para aterrar o avião. Voar de forma constante (trilo na zona média) e descer aos poucos e gentilmente, aterrando. Desligar os motores (baixando a nota do trilo e parando).

• **Exercício C10) Língua elétrica**

Este exercício requer um fluxo de ar elevado, para gerar a vibração labial e o trilo da língua fora da boca, promovendo um relaxamento dos músculos faciais<sup>49</sup>. O desenvolvimento desta capacidade pode ser lento, pelo que será necessária paciência e persistência.

Devido à dificuldade deste exercício, o padrão deverá ajustar-se às capacidades do aluno em cada momento. Por essa razão não se apresenta aqui nenhuma proposta de padrão específico.

• **Exercício C11) Bola ao cesto**

Imitar um jogador de basquete a atirar a bola ao cesto. Bater a bola imaginária contra o chão, agarrar a bola, expirar, inspirar (joelhos relaxados) e tentar encestar a bola, pelo impulso do braço e exalando ao mesmo tempo, reproduzindo o som /whoosh/.

Repetir o procedimento, desta vez com a voz, utilizando o som /hooo/ no registo agudo. Os alunos que que ‘atiraram’ demasiado para baixo (grave) devem ser encorajados a usar mais energia. Por outro lado, para os alunos que atiraram demasiado alto (agudo), não

---

<sup>49</sup> Para alunos com dificuldades na realização deste exercício, a realização do exercício C6) Bufar, pode ajudar ao aumento do fluxo de ar. Caso a vibração labial não esteja estabilizada, poder-se-á colocar um dedo em cada canto dos lábios.

precisam de tanta energia, para que a bola não passe por cima do cesto. O registo deve descer até à zona média, acompanhando a descida da bola, após passar pelo cesto.

Este exercício encerra a analogia da altura da bola e altura da voz, estimulando o apoio respiratório. Aliás, a primeira fase do exercício é um exercício de respiração. Tal como a bola precisa de impulso para subir, o mesmo acontecerá à voz, pelo impulso respiratório abdominal. O exercício é apresentado por Phillips (2014, p. 262).

Figura 21 - Exercício C11) Bola ao cesto



C11 huuush

### 3.1.4. Exercícios de Ressonância

A ressonância é “o processo através do qual o produto básico da fonação é enriquecido no timbre e intensidade pelo ar ao preencher as cavidades por onde passa” (Chapman, 2012, p. 87). Espera-se que, através da realização dos seguintes exercícios os alunos aprendam a cantar com maior utilização da ressonância vocal. Os exercícios devem enfatizar a uniformização das vogais, ditongos, relaxamento faríngeo e projeção vocal. Cantar com um trato vocal livre requer o relaxamento dos músculos da deglutição e mandíbula. A laringe deve permanecer em posição de descanso. Interferências na liberdade do trato vocal diminuem a ressonância vocal (Chapman, 2012; Chipman, 2008; Phillips, 2014).

**Tabela 7 - Exercícios de Ressonância**

#	Exercício	Episódio	Comp.	Objetivo	Fonte
D1	Relinchar /iiiih/	Grandes e pesados	Ressonância	Descobrir e fortalecer diferentes mecanismos vocais (leve, misto, pesado)	(Phillips, 2014)
D2	LadRAR /au/	O Jardim	Ressonância		Baseado (Pereira, 2009, p. 42)(Mizener, 2008; Phillips, 2014, p. 261)
D3	Piar /piu/	A capoeira	Ressonância		
D4a	Cacarejar /poko/;	A capoeira	Ressonância		
D4b	Discussão em galinhês				
D5	Cucar /kuku/	Vento, chuva... Mia	Ressonância	Descobrir e fortalecer mecanismo leve	(Mizener, 2008; Phillips, 2014, p. 261)
D6	Miar /miau/	Vento, chuva... Mia	Ressonância	Estimulação da ressonância nasofaríngea (mecanismo leve)	(Pereira, 2009, p. 42; Williams, 2012a, p. 108)
D7	Grasnar /qua/	O lago	Ressonância	Estimulação da ressonância nasofaríngea (mecanismo pesado)	(Phillips, 2014, p. 261; Williams, 2012a, p. 108)
D8a	Ganir	A capoeira	Ressonância	Otimização ressonância nasofaríngea; Foco da voz, (mecanismo leve)	(Phillips, 2014, p. 266)
D8b	Papinha boa (mmm)	Joana, come a papa	Ressonância	Otimização ressonância nasofaríngea, Foco da voz	(Chipman, 2008, p. 25; Phillips, 2014, p. 270)
D8c	Mugir /mm, mu/	Grandes e pesados	Ressonância	Otimização ressonância nasofaríngea, (mecanismo pesado)	Baseado em (Mizener, 2008; Phillips, 2014, p. 270)
D9	Bip-bip	O Jardim	Ressonância	Estimulação da ressonância nasofaríngea	(Mizener, 2008)
D10	Urrar /Ih-oh/	Grandes e pesados	Ressonância	Estimulação da ressonância nasofaríngea; Utilização dos mecanismo leve e pesado	Baseado em (Chapman, 2012, p. 296; Phillips, 2014, p. 264)

#	Exercício	Episódio	Comp.	Objetivo	Fonte
D11	Tapar o nariz	A capoeira	Ressonância	Teste de nasalidade, elevação do palato mole	(Williams, 2012a, p. 109)
D12	Constipação (falar e cantar como se estivesse constipado)	Vento, chuva... Mia	Ressonância e articulação	Foco do som, elevação do palato mole	A partir de (Williams, 2012a, p. 109)
D13	Bocejar	O aniversário	Ressonância e articulação	Elevação do palato mole, Consciencialização do processo do bocejo	(Chapman, 2012, p. 297; Clements, 2008)
D14a	Gargalhadas	Grandes e pesados; Joana, come a papa	Ressonância e Expressão	Utilização diferentes registos e qualidades vocais; projeção vocal, apoio respiratório	(Pereira, 2009, p. 42)
D14b	Riso da Bruxa		Ressonância e Expressão	Transição mecanismo leve e pesado, projeção vocal, apoio respiratório	
D15	Fantasma	O aniversário	Ressonância	Homogeneização da extensão vocal (mecanismo pesado e mecanismo leve); Apoio respiratório, expressão;	(Pereira, 2009, p. 42)
D16	Uuuuu!	O lago	Ressonância e expressão	Mecanismo leve; ataque vocal; apoio respiratório	A partir de (Pereira, 2009, p. 42)
D17	Áu, áu, áu!	O lago	Ressonância e Expressão	Ataque vocal, Articulação: Stacatto	Baseado em (Phillips, 2014, p. 252)
D18	Volta ao mundo	O Jardim	Ressonância	Homogeneização vocal; Apoio respiratório;	A partir de (Pereira, 2009, p. 42)
D19	Rasgar papel	O aniversário	Ressonância; Respiração	Homogeneização vocal; Apoio respiratório; otimização ressonância	

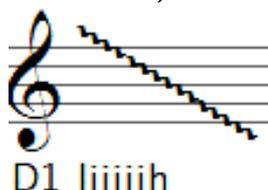
A imitação de vozes de animais é uma forma divertida para descobrir e fortalecer os registos vocais. Cães e pássaros são excelentes modelos para os referidos fins, sendo os exercícios D1)-D6) pensados especificamente para isso. Após a descoberta dos vários registos da voz, poder-se-á continuar a fazer estes exercícios enquanto forem pedagogicamente apropriados e enquanto os alunos gostarem de os fazer. Os exercícios D3) e D4) têm a mesma base, no entanto o exercício D4) foi pensado para aulas com mais de um aluno. A ideia pode ser replicada em muitos dos outros exercícios.

Provavelmente a sua prática mais persistente e duradoura será mais conveniente e útil para os alunos mais novos. Antes de realizarem os tradicionais vocalizos (padrão a explorar pelo professor) os alunos devem explorar as suas vozes e registos sem nenhum padrão musical pré-definido, ou seja, livremente, aplicando posteriormente as mesmas sensações aos padrões melódicos escolhidos para os vocalizos.

- **Exercício D1) Relinchar /iiiih/**

Imitar o relinchar do cavalo. Brincadeira para aceder ao mecanismo leve. Averiguar se este ajuda o aluno em caso de dificuldades. A partir do momento em que o acesso ao registo agudo esteja dominado, não será necessária uma prática regular, a não ser por motivos lúdicos (Mizener, 2008).

Figura 22 - Exercício D1) Relinchar /iiiih/



- **Exercício D2) Ladrar /au/**

Poder-se-á pedir ao aluno para imitar cães de diferentes tamanhos. Os cães grandes serão caracterizados por sons mais graves e os mais pequenos por sons mais agudos (Phillips, 2014, p. 261). Experimentar vocalizar – inicialmente, perante alunos com algumas dificuldades, este exercício poderá ser mais favorável para a utilização do mecanismo vocal pesado (voz de peito). O padrão apresentado abaixo tem o intuito de fazer lembrar o ladrar de um cão.

Figura 23 - Exercício D2) Ladrar /au/



- **Exercício D3) Piar /piu/**

A imitação do som do pintainho é excelente para a descoberta e domínio do mecanismo vocal leve. Quando o exercício estiver dominado, poderá ser experimentado com outras vogais. Vocalizar.

Figura 24 - Exercício D3) Piar /piu/



- **Exercício D4) Cacarejar /poko/**

- a) Imitar o cacarejar da galinha. Dada a projeção do cacarejar das galinhas, este som pode estimular uma intensificação da ressonância do trato vocal, a partir do bom uso do suporte respiratório (Mizener, 2008; Phillips, 2014, p. 261).
- b) No caso de ter mais do que um aluno na sala de aula, propor uma discussão em ‘galinhês’, que suscitará a utilização de registos diferentes e um suporte vocal intuitivo. Vocalizar.

Figura 25 - Exercício D4a) Cacarejar /poko/



- **Exercício D5) Cucar /kuku/**

Imitar o som do cuco. Este facilita o acesso ao registo agudo, através do mecanismo leve. Sugere-se a utilização do *staccato*, conectando a respiração através de pequenos impulsos (Phillips, 2014, p. 263) Vocalizar.

Figura 26 - Exercício D5) Cucar /kuku/



Os exercícios D6)-D10) estimulam a utilização da ressonância nasofaríngea. Será importante, no entanto, que não ocorra uma constrição da laringe para alcançar esse objetivo. O queixo deve manter-se relaxado e não demasiado descaído. As vibrações poderão ser sentidas na frente da face ou no céu da boca (Williams, 2012a). O padrão para exploração

destes exercícios poderá ser similar, no entanto a imaginação das crianças e do professor será sempre bem-vinda para tornar a realização dos exercícios ainda mais divertida.

- **Exercício D6) Miar /miau/**

Imitar o miar do gato. Vocalizar - imaginar gatos de diferentes tamanhos e com diferentes estados de espírito (por exemplo: cansado, com fome, assanhado, etc.). Exercício mais propício ao fortalecimento do mecanismo leve (Williams, 2012b, p. 108).

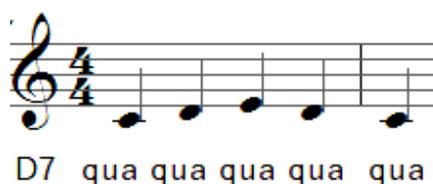
Figura 27 - Exercício D6) Miar /miau/



- **Exercício D7) Grasnar /qua/**

Imitar o grasnar do pato. Vocalizar. Exercício mais propício ao fortalecimento do mecanismo pesado (Williams, 2012b, p. 108).

Figura 28 - Exercício D7) Grasnar /qua/



Os exercícios 8a), 8b) e 8c) têm muito em comum, uma vez que todos eles são exercícios de “humming”, ou seja, a emissão vocal é feita com a boca fechada. Um dos melhores aquecimentos vocais é o “humming”, que deve ser realizado com os lábios em contacto, queixo relaxado e com um pouco de espaço entre os dentes superiores e inferiores. As vibrações causam uma leve comichão nos lábios, centrando o som na área oral-nasal, sob o palato duro, estendendo-se, de alguma forma, à faringe. Para Phillips, esta combinação (dois terços oral-nasal e um terço faríngea) é desejável para se alcançar o som focado, ou, como muitas vezes se diz, “na máscara”. A língua deve permanecer relaxada, descansando na base dos dentes da frente da boca (Phillips, 2014). As diferenças entre as várias alíneas

estão relacionadas com os padrões melódico-rítmicos dos exercícios, bem como os registros usados.

- **Exercício D8a) Ganir /mm/**

Imitar o som do cão a ganir. Exercício mais propício ao fortalecimento do mecanismo leve. Vocalizar

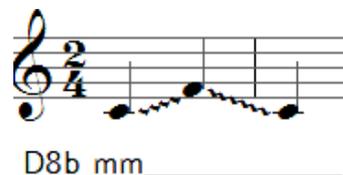
Figura 29 - Exercício D8) Ganir /mm/



- **Exercício D8b) Papinha boa /mm/**

Imitar som produzido tipicamente para encorajar os bebês a comer a papa. Vocalizar. O nome foi atribuído por mim. Este pode contribuir para facilitar a Respiração diafragmática e ativação zona zigomática, através da respiração (Chipman, 2008, p. 25; Phillips, 2014, p. 270).

Figura 30 - Exercício D8b) Papinha boa /mm/

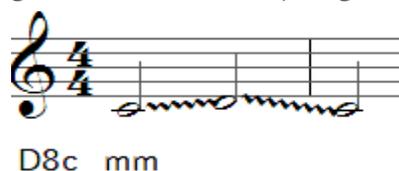


- **Exercício D8c) Mugir /mm, mu/**

Este exercício pode ser realizado em duas ou três partes, a primeira com a boca fechada /mm/, e a segunda no fonema /mu/. Exercício mais propício ao mecanismo pesado. Exercício adaptado, conjugando ideias de dois autores (Mizener, 2008; Phillips, 2014, p. 270).

- Imitar o som da vaca, com a boca fechada, /mm/. Vocalizar.
- Adicionar a vogal u, tentando manter a mesma sensação: /mu/.
- Quando o resultado pretendido for alcançado, convidar o aluno a aplicar outras vogais, imaginando que essas vacas ‘falam outras línguas’: /mo, ma, me, mi/.

Figura 31 - Exercício D8c) Mugir /mm/



- **Exercício D9) /Bip-bip/**

Imitar o som do bip-bip<sup>50</sup>. Vocalizar (Mizener, 2008).

Figura 32 - Exercício D9) Bip-bip /bip-bip/

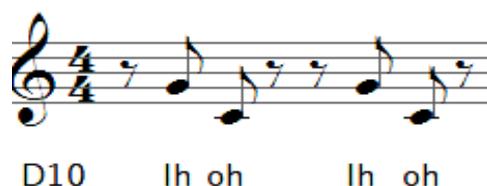


- **Exercício D10) Urrar /Ih-oh/**

Imitar o urro do burro. Vocalizar.

Exercício escolhido para promover a distinção entre registros. Os sons produzidos pelo burro estão entre aqueles que mais suscitam uma mudança significativa de registro. Incentivar a manutenção da sensação frontal em ambos os registros. O nome foi atribuído por mim, tendo em conta os exercícios sugeridos por Phillips (2014, p. 264) e Chapman (2012, p. 296).

Figura 33 - Exercício D10) Urrar /Ih-oh/



Os exercícios D11)-D13) contribuem para a correção de uma eventual nasalidade excessiva da voz, por via da elevação do palato mole. É importante distinguir entre o som nasal e a sensação de vibração à volta do nariz. Esta última é causada pela vibração das ondas sonoras contra o palato duro e crânio, resultado do aumento de ressonância criada no trato

---

<sup>50</sup> Caso o aluno não reconheça o personagem, apresentar vídeo.

vocal. Quando o palato mole está elevado o som será mais brilhante e ressonante. A tensão na base da língua pode, também, causar a descida do palato mole (Williams, 2012a).

- **Exercício D11) Tapar o nariz**

Cantar vogais não nasais. Tapar e destapar o nariz. Caso se note diferença sonora quer dizer que o palato não está suficientemente elevado, devendo ser estimulada a sua elevação<sup>51</sup> (Williams, 2012a, p. 109). Vocalizar. Poderá ser usado qualquer padrão.

- **Exercício D12) Constipação** (falar e cantar como se estivesse constipado)

Ler o poema *Constipação*. Reproduzi-lo tentando imitar a sensação da constipação. Este exercício evitará que o ar saia pelo nariz, fomentado a elevação do palato mole. Poderá ser usada qualquer frase com consoantes e vogais nasais. No âmbito da pesquisa realizada foi encontrado na internet um poema de João Filipe Ferreira<sup>52</sup> alusivo ao tema, que reúne os conteúdos temáticos relativos à constipação e que será muito divertido de explorar.

### “Constipação

Atchim...atchimm

Já espirrei mais uma vez...

Já estou farto de estar assim...

Porque raio o frio isto me fez??

Nariz entupido

Que me surgiu com timidez

Agora o lenço anda sem sentido

Pois espirrei outra vez...

Um cházinho voltei a tomar

Para um comprimido acompanhar...

---

<sup>51</sup> É natural e expectável que nas vogais e consoantes nasais, o som seja afetado.

<sup>52</sup> Poema escrito em 11/12/2006. Extraído do sítio na internet Luso Poemas, acedido em 10/12/2015 em <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=2745>

Já estou a desesperar  
Por não conseguir respirar...

Maldita constipação que fui apanhar  
Logo agora que é natal  
Será que ela veio para ficar?  
O que quer ela de mim afinal?

Será que me quer pôr com febre e a delirar?  
Ou apenas se rir com tremenda malvadez?  
Sei apenas que me está a irritar...

...Bolas! Já espirrei outra vez!!!”

**João Filipe Ferreira**, in *Luso Poemas*

- **Exercício D13) Bocejar**

Deseja-se, através da realização deste exercício, que os alunos percebam a diferença na utilização dos espaços de ressonância naturais da boca e trato vocal, estimulando a elevação do palato mole e descida e relaxamento da laringe. É positivo realizar a inspiração como num bocejo, no entanto este não deve ser completado<sup>53</sup>. Note-se que a posição da laringe desceu e o palato se elevou.

Chapman (2012, p. 297) sugere a inspiração em posição de /i/ na língua, para precaver o seu recuo e tensionamento. Experimentar falar e cantar tendo por base esta posição, aprendendo a distinguir da segunda fase do bocejo, prejudicial à qualidade do som e da articulação.

Nota: Para os alunos mais curiosos e mais velhos, poder-se-á sugerir a colocação do polegar e indicador à volta da laringe, para sentirem o que acontece.

---

<sup>53</sup> Quando o bocejo se realiza na totalidade a base da língua é pressionada para baixo e o palato mole baixa, devendo esta posição ser evitada para o canto (Chapman, 2012).

Figura 34 - Exercício D13) Bocejar



Os exercícios D14-D18) têm como objetivos principais a homogeneização dos registros da voz, por um lado, e por outro o ataque vocal (a partir do mecanismo leve e mecanismo pesado) e domínio da articulação legato e stacatto. As competências requeridas para a sua realização aproximam-se, em vários casos, daquelas necessárias à execução do repertório.

- **D14a) Gargalhadas**

Imaginar e reproduzir as gargalhadas de vários personagens (poder-se-á incluir outros personagens com vozes características, como as de bruxa ou do Pai Natal). Explorar diferentes vogais e registros, tendo em conta o personagem escolhido e as suas características vocais. Tentar manter a continuidade da voz entre o registo agudo e grave. Vocalizar. Baseado em Pereira (2009).

Figura 35 - Exercício D14a) Gargalhadas



- **Exercício D14b) Riso da Bruxa**

Imaginar e reproduzir gargalhadas de uma bruxa. Este pode ser usado como promotor do foco da voz e da ressonância.

Figura 36 - Exercício D14b) Riso da Bruxa /Ih/



- **Exercício D15) Fantasma /uu/**

Imaginar e reproduzir o som de um fantasma. Desta forma o aluno usa mais suporte respiratório, melhorando a sua utilização de ressonância (Pereira, 2009, p. 42). A sugestão de padrão para este exercício tem por base o som muitas vezes reproduzido em desenhos animados.

Figura 37 - Exercício D15) Fantasma /uu/



- **Exercício D16) Uuuuu!**

Reproduzir a interjeição, como quem toca em água fria. Explorar o ataque no registro agudo (mecanismo leve), tão intuitivamente quanto possível. Vocalizar.

Figura 38 - Exercício D16) Uuuuu!



- **Exercício D17) /Áu, áu, áu!/ ou /háu, háu, háu/**

Imaginar que se está a ser bicado, por cinco vezes- Vocalizar. Em caso de dificuldade de coordenação pneumofônica no ataque vocal, adicionar o “h” antes das vogais, estimulando a apoio abdominal da voz. Exercício baseado em Phillips (2014, p. 252). O desenho melódico e a escolha de fonemas, escolhidos por mim, estimulam o efeito pretendido.

Figura 39 - Exercício D17) Áu, áu áu!



- **Exercício D18) Volta ao mundo**

Exercício de *glissando* ascendente e descendente. Acompanhar com gesto circular da mão e braço, como que ‘dando a volta a mundo’. Utilizar intervalo de 5ªP ou 8ªP nos vocalizos. O nome foi atribuído por mim, tendo em conta o desenho “redondo” do exercício, voltando ao mesmo sítio de onde partiu. Baseado a partir de Pereira (2009, p. 42).

Figura 40 - Exercício D18) Volta ao mundo



D18.1 uu\_\_\_\_\_

- **Exercício D19) Rasgar papel**

Rasgar lentamente folhas de papel enquanto se canta. Monitorizar que sempre que o aluno começa a cantar está a rasgar a folha, parando para respirar. Este gesto ajuda o aluno a estimular a relação entre o ar e a voz. Sempre que canta tem que rasgar a folha, logo, tem de usar a respiração<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Tomei conhecimento deste exercício aquando da realização das III Jornadas de Ciência Vocal de Aveiro (Março de 2013), usado por Norma Enns, à data, Presidente da *European Voice Teachers Association*.

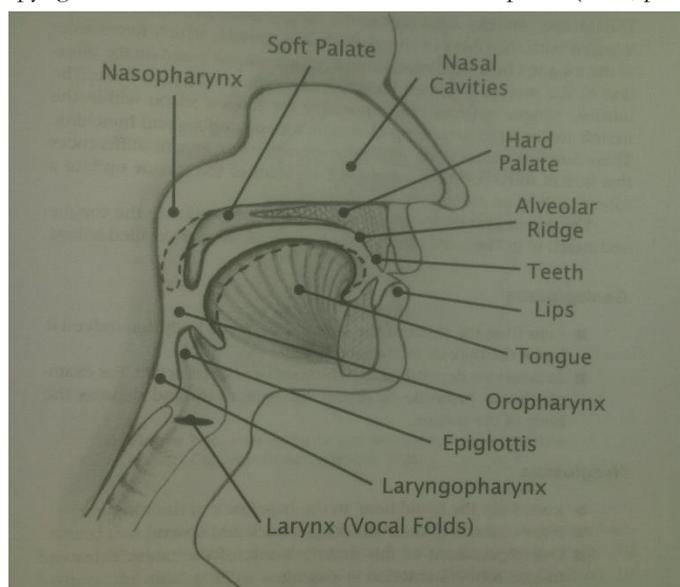
### 3.1.5. Exercícios de dicção-articulação

O sistema articulatório é, obviamente, importante e tem impacto direto na qualidade vocal, uma vez que altera a ressonância, sendo responsável pela realização das vogais e consoantes. (Phillips, 2014) A articulação pode ser afetada por falhas nas competências referidas anteriormente – má postura, respiração, fonação e ressonância. Daí que as analogias normalmente utilizadas para resolver outras questões pedagógicas também possam ser aplicadas para melhorar a articulação. A articulação corresponde à parte final do produto e pode ser ótima apenas se os níveis anteriores na hierarquia também já foram otimizados. A boa postura contribui para a respiração abdominal, que por sua vez ajuda à obtenção de um som brilhante durante a fonação, que permite que o som ressoe nas áreas supraglóticas, facilitando os padrões de articulação (Gregg, 2002).

Os alunos devem aprender a cantar com boa dicção, sem, no entanto, comprometer, sempre que possível, a liberdade do trato vocal. Sem uma boa articulação das consoantes o texto torna-se ininteligível. A aposta na articulação incisiva das consoantes deve merecer a atenção do professor e alunos. O sistema articulatório é altamente complexo, levando a anos a aperfeiçoar. Ele é constituído pelas pregas vocais, velum, língua, dentes, queixo e lábios - consultar figura abaixo. Contudo, nem todos os articuladores podem ser controlados de forma direta (cf. Chapman, 2012).

**Figura 41 - Vista lateral do sistema articulatório. Linha a tracejado mostra o velum elevado e a base da língua relaxada, ligeiramente para a frente**

Copyright Richard Webber 2005. Extraído de Chapman (2012, p. 105)



Nesta abordagem lúdico-didática a dicção deve merecer particular atenção durante a leitura/interpretação dos episódios narrativos, devendo o professor incentivar a maior e melhor articulação do texto. Acrescentam-se, porém, alguns exercícios que poderão ajudar a uma transição mais fácil e bem-sucedida para o repertório.

**Tabela 8 - Exercícios de Dicção-articulação**

#	Exercício	Episódio	Competência	Objetivo	Fonte
E1	Língua exploradora	Joana, come a papa	Dicção-articulação	Propriocepção da musculatura da língua	Baseado em (Chapman, 2012, p. 290; Pereira, 2009, p. 43)
E2	<i>Serpentês</i>	Grandes e pesados	Dicção-articulação; Ressonância	Tensão base da língua	A partir de Chapman (2012, p. 292)
E3	Boca da vaca	Grandes e pesados	Dicção-articulação	Flexibilidade da língua e da mandíbula	A partir de (Pereira, 2009, p. 43)
E4	Trava-línguas		Dicção-articulação	Precisão da articulação da língua; independência maxilar	(Chapman, 2012, pp. 290, 291; Pereira, 2009, p. 43)
E5	Queixo anestesiado	O lago	Dicção-articulação	Relaxamento e independência mandíbula; articulação da língua	(Williams, 2012a, p. 137)
E6	Sopa de consoantes		Dicção-articulação	Articulação do texto	(Chapman, 2012, p. 289)
E7	Leitura de lábios		Dicção-articulação	Articulação do texto	(Clements, 2008, p. 32)

Os exercícios E1) e E2) têm como objetivo a consciencialização do trabalho de articulação da língua, sendo que o segundo exercício contribui para a redução da tensão na base da língua.

- **Exercício E1) Língua exploradora**

Percorrer a boca com a ponta da língua, começando pelo centro, a partir da parte exterior das gengivas acima dos dentes superiores. Imaginar que se encontrou um bago de arroz e tentar movê-lo – para a direita; e depois para a esquerda; de seguida, na interior da gengiva. Repetir as diretrizes nos dentes inferiores. O nome foi atribuído por mim para suscitar curiosidade na realização do exercício (Chapman, 2012, p. 290).

- **Exercício E2) *Serpentês***

Iniciar todas as frases com /th/, ou seja, a ponta da língua vem para fora da boca durante a consoante, regressando imediatamente para a sua posição correta para a vogal. Este exercício será muito útil para retirar a tensão da base da língua, evitando uma pressão excessiva no osso hioide. O nome do exercício é uma brincadeira para motivar a diminuição da tensão da língua e corrigir o seu recuo. Poder-se-á usar o mesmo padrão do exercício C8) ou escolher outro padrão. Aconselha-se a aplicação semelhante ao repertório, substituindo as consoantes, ou apenas a primeira de cada frase por /th/. Quando se voltar a introduzir as consoantes originais, tentar preservar as sensações do correto posicionamento da língua. Baseado em Chapman (2012, p. 292).

Os exercícios E3-E5) ajudam ao relaxamento da mandíbula e língua, estimulando, por outro lado, a atividade precisa e eficiente desta última.

- **Exercício E3) Boca da vaca**

Vocalizar ao mesmo tempo que se mexe o suavemente a mandíbula, obrigando a que esta esteja flexível. O nome foi atribuído por mim, tendo em conta o movimento da mandíbula da vaca a ruminar, semelhante àquele que se pretende para a realização deste exercício, baseado em Pereira (2009).

Figura 42 - Exercício E3) Boca da vaca



- **Exercício E4) Trava-línguas**

Imaginar frases em idiomas inventados. São exercícios que as crianças gostam e que estimulam o movimento dos articuladores. Vocalizar com os seguintes padrões ou com outros inventados, tão rápido quanto possível, mantendo a conexão à musculatura do apoio. Constatar quão pouco mexe o queixo e quão precisa e rápida a língua pode mexer. Usar as várias combinações de vogais e consoantes abaixo. Exercício extraído de Chapman (2012, pp. 290, 291)

- MANALAVA – MA
- BOGABILLA – BA
- DURUNARI – DU
- TOLLODOLLO – TO
- RALLERINA – RA
- KELLAGALLA – KE
- THIGAGADAGA – THI
- TCHUKOTCHILLA – TCHU
- SHASSAFISHA – SHA

Figura 43 - Exercício E4) Trava línguas



- **Exercício E5) Queixo anestesiado**

Descair o maxilar e dizer /ya, ya, ya/, tentando usar apenas a língua, sem mexer o maxilar. Experimentar outras combinações de vogais. Para as vogais o e u, os lábios devem avançar ligeiramente. Vocalizar. Para substituir a tensão no queixo, assegurar que o suporte respiratório e a articulação da língua funcionam de forma eficiente. Em caso de dificuldade em manter a mandíbula estabilizada, o aluno poderá colocar um dedo na bochecha, entre os dentes superiores e inferiores, de forma a que o maxilar não se mova. O nome do exercício foi atribuído por mim, sendo esclarecedor sobre a ação do maxilar. Baseado em Williams (2012a, p. 137).

Figura 44 - Exercício E5) Queixo anestesiado /Ia/



Os exercícios E6) e E7) visam a promoção da articulação do texto, com particular destaque para as consoantes.

- **Exercício E6) Sopa de consoantes**

Balbuciar várias consoantes e analisar a sua articulação, nomeadamente a nível dos articuladores ativos, principalmente queixo, língua, lábios e palato mole. Distinguir em que consoantes se dá a fonação. A nomenclatura do exercício foi escolhida por mim, tendo em conta que, metaforicamente, as consoantes são um dos ‘ingredientes’ do canto. Como este exercício é realizado a partir das consoantes, o nome Sopa de consoantes é ilustrativo. Baseado em Chapman (2012, p. 289)

- **Exercício E7) Leitura de lábios**

Exercício para utilizar no repertório ou vocalizos com texto literário. Imaginar que o aluno está a cantar para alguém que tem de ler aquilo que se está a dizer nos lábios. Realizar o exercício com e sem voz. Extraído de Clements (2008, p. 32).

### 3.1.6. Estudos a realizar a partir de *As vozes da quinta*

Apresenta-se seguidamente uma lista dos estudos compostos propositadamente para consubstanciar a abordagem aqui proposta. Estes devem ser usados como complemento aos exercícios, reforçando a sua realização, alicerçada num contexto de peça, mais próximo da restante literatura do canto. Estes dão seguimento ao trabalho técnico proposto nos exercícios, mas num contexto mais musical, contudo, os fonemas escolhidos têm uma função técnica e/ou expressiva específicas. O trabalho do ouvido, que se espera já ter sido feito durante a realização dos vocalizos assume aqui grande preponderância, uma vez que, no contexto das peças, não existe, de forma geral, um padrão repetido inúmeras vezes, sendo característica a sua maior variabilidade. O paradigma conceptual da sua criação é o mesmo dos exercícios – trata-se de estudos lúdico-didáticos – mas faz-se aqui a transição para o repertório mais tradicional. Mais uma vez os nomes dos exercícios como *As investidas do mosquito*, *O voo da abelha*, *Sabe bem?*, etc. representam, em si mesmos, imagens ou metáforas. Também a própria composição musical contribui para dar sequência às analogias apresentadas. O seu intuito, tal como nos restantes exercícios apresentados é poder melhorar a técnica e interpretação dos alunos, fortalecida pela forte componente expressiva em termos dramáticos e também musicalmente simbólica, constantes em cada exercício.

Espera-se então, que, através desta aprendizagem os alunos encarem os exercícios técnicos como parte da expressão vocal, sendo reforçada a sua natureza expressiva, comunicativa e até divertida. Os exercícios e estudos apresentados seguidamente poderão e deverão ser utilizados no aprimoramento vocal necessário à performance do repertório escolhido.

Estes estudos foram criados tendo por base as ações decorridas nos episódios de *As vozes da quinta*, no entanto, podem ser realizados sem que haja contacto direto com os episódios, sem prejuízo. Na maioria dos casos, os estudos são apresentados em duas tonalidades diferentes, uma mais grave e outra mais aguda, por forma a melhor acautelar as possibilidades vocais e tessituras dos alunos. Para conhecer o fundamento para cada um deles aconselha-se a consulta do exercício no qual foi baseado o estudo. Quando refiro a abordagem holística do canto, isto justifica-se com a multiplicidade de abordagens à canção, que pode ser feita com boca fechada, com uma vogal, com qualquer exercício de fonação,

etc. No fundo, tratam-se de canções sem palavras, em que o mais importante será veicular a mensagem ou estado de espírito subjacente à interpretação do estudo<sup>55</sup>.

**Tabela 9 - Estudos a realizar a partir dos episódio de *As vozes da quinta***

#	Nome do Estudo	Episódio	Função	Exercício base
S1	As investidas do mosquito /ng/	O mosquito e o soldado	Fonação	Exercício C3.1) Mosquito
S2	O voo da abelha /zz/	O Jardim	Fonação	Exercício C1) Zumbir
S3	PatoQuá /quá/	O lago	Ressonância e dicção-articulação	Exercício D7) Grasnar
S4	Sabe bem?	Come a papa, Joana	Abordagem holística da técnica de canto; Expressão	Exercício D8b) Papinha boa
S5	Melodia das gargalhadas	Come a papa, Joana	Ressonância	D14a) Gargalhadas
S6	O aeroporto /rr/	Come a papa, Joana	Fonação	Exercício C9) Avião
S7	Melodia do sono	O aniversário	Ressonância	Exercício D13) Bocejar
S8	Canção das lágrimas	Grandes e pesados	Abordagem holística do canto; ressonância	-
S9	Serpenteando /th/	Grandes e pesados	Fonação, ressonância, dicção-articulação	Exercício E2) Serpentês
S10	Mia, Mia /miau/	Vento, chuva... Mia	Ressonância	Exercício D6) Miar

<sup>55</sup> Como exemplo desta abordagem poder-se-á apontar o estudo S10) *Canção das lágrimas*.

### 3.2. Apresentação de *As vozes da quinta*

Durante o próximo capítulo será apresentada a base do trabalho lúdico-didático e criativo concebido especificamente para este Projeto Educativo, e cujos fundamentos teóricos apresentados até agora ajudaram a alicerçar. Todos os episódios que, em conjunto, constituem *As vozes da quinta* foram escritos por mim, com o intuito de fornecer uma ferramenta capaz de consubstanciar, na prática, a abordagem defendida ao longo deste trabalho, aplicando, os conceitos defendidos por vários autores, tal como abordado no capítulo anterior. Aquando da criação dos episódios pedi a colaboração da escritora e pedagoga Margarida Fonseca Santos, que desenvolve um extensíssimo trabalho com crianças em várias vertentes, destacando-se no caso deste tema a sua obra como escritora e compositora. A autora mostrou-se sempre muito receptiva a responder a questões, dar sugestões e rever os episódios por mim escritos, tendo, após a sua leitura, dado o seu aval ao formato, temas, escrita e vocabulário utilizados<sup>56</sup>.

Apresenta-se, de seguida, a compilação de todos os episódios escritos para proporcionar uma primeira abordagem ao ensino-aprendizagem do canto, pensados mais especificamente para crianças entre os 8 e os 12 anos. Esta versão inclui todas as notas de rodapé que remetem para a realização dos exercícios e estudos propostos, facilitado a orientação do trabalho do aluno pelo professor. Por esta razão são repetidos os referidos exercícios, de forma resumida, pensada apenas na sua aplicação prática, dispensando-se então a sua fundamentação já apresentada<sup>57</sup>. Após o final de cada episódio constam a síntese de todos os exercícios e estudo por este suscitados. Ao contrário, a versão do aluno contém apenas os episódios, sem a identificação dos exercícios ou atividades introdutórias a realizar, como forma de suscitar a sua descoberta por parte das crianças.

---

<sup>56</sup> Será possível ler a entrevista da autora no Anexo 4 deste trabalho. Recomenda-se ainda a consulta ao sítio da autora na internet, onde é possível conhecer a sua obra: <http://www.margaridafs.net/>

<sup>57</sup> Para consultar a fundamentação dos exercícios, ver o Capítulo 3.1.

### 3.2.1. *As vozes da quinta* – Versão do Professor

#### Introdução

Estas férias foram diferentes. É difícil dizer se foram as minhas preferidas, pois, afinal, férias são férias. Também adoro a praia, a areia e as esculturas e a água, claro. Mais quente ou fria é lá que eu adoro estar, nadar e chapinhar. Com ou sem ondas, maré baixa ou alta, tanto faz. Isto para dizer que os dias que passámos na Quinta do tio Manuel foram tão divertidos como as típicas idas à praia, no verão. Aliás, aprendi muito mais coisas novas aqui e as peripécias foram tantas que tive de as registar, para não me esquecer.

Claro que numa quinta é suposto haver animais. Por isso vim para o melhor sítio de todos, pois eu adoro-os. Há uns mais simpáticos ou mais amigáveis que outros, mais pequenos ou maiores, com asas ou com escamas, pelo macio ou pele áspera. Enfim, cada um é único e não consigo dizer que haja algum que eu não goste – mesmo que alguns cheirem um pouco mal! Se tiver de escolher o meu preferido, aí não há dúvidas: o meu grande companheiro e amigo desde sempre, Xabi, o meu cão.

Não conheço o dono da quinta, mas os meus pais disseram que o tio Manuel passou a tomar conta dela há pouco tempo, por isso neste verão fomos lá passar uns dias.

Figura 45 - Ilustração da Quinta do Tio Manuel  
Autoria: Joana Ferreira



## O mosquito e o soldado

Era já noite e estava eu sem preocupações a descansar depois do jantar. Estava a fazer um desenho do meu animal preferido quando, ao longe, começo a ouvir um som que me era algo familiar, mas, ao mesmo tempo, muito pouco agradável. Mas que raio é isto?

*Nnnng, nnnng, nnnng.*<sup>58</sup>

Olhei à minha volta e não via nada. Continuei a desenhar, apesar de não estar a gostar daquela sensação.

*Nnnng, nnnng, nnnng.*<sup>59</sup>

Voltei a olhar, desta vez com mais atenção e lá estava ele!!! Levantei-me e fui atrás do bicho, dizendo:

- Nem penses que me vais picar! - Pensei um pouco sobre o problema - O problema é que ainda não te consegui apanhar!<sup>60</sup>...

O mosquito foi-se esconder atrás da armadura de soldado.

- Não acredito nisto! – Já sabia que não podia sequer tocar-lhe, por ser muito antiga e valiosa. Como já sabem que tenho muita curiosidade foi das primeiras coisas que me disseram: “Nem penses em aproximar-te da armadura, ou ainda te chegam a roupa ao pelo”, ameaçou o tio Manuel. Eu levei o aviso bem a sério.

Entretanto apareceu o avô, que me deve ter ouvido reclamar com o mosquito.

- Que se passa aqui?! Não temos nenhum problema, pois não? – o avô já estava desconfiado.

- Claro que não. – disfarcei eu, abanando a cabeça<sup>61</sup>.

*Nnnng, nnnng, nnnng.*

Desta vez não fui o único a ouvir.

- Já estou a perceber tudo. – declarou o avô e fez uma pausa para pensar. – Bom, já é tarde, por isso está na hora de ires para a caminha que amanhã o dia é longo. Eu trato do mosquito.

- Está bem – respondi, com desapontamento. – Boa noite ‘vô.

---

<sup>58</sup> O professor reproduz o som de um mosquito aproximando-se e afastando-se: /ng/.

<sup>59</sup> Desta vez deve ser o aluno a reproduzir o som do mosquito, imitando o som que o professor realizou: /ng/. Exercício C3.1) Mosquito

<sup>60</sup> Som do mosquito em fuga /ng/. Introduzir, quando recomendável, o estudo *As investidas do mosquito*. Ver estudo abaixo.

<sup>61</sup> Abanar a cabeça, como quem diz que não. Acenar, como quem diz que sim. Exercício A7) Não/Sim.

- Dorme bem. – Disse ele, fazendo-me um *cafuné*.

Obviamente que continuei a pensar naquela armadura<sup>62</sup> que levava os meus pensamentos para tempos e lugares distantes. Desde a primeira vez que a vi, quis experimentá-la. Não me deixam, mas continuo a imaginar como seria tê-la vestida. Na verdade, acho que caía logo ao chão, de tão pesada que deve ser. Já na cama<sup>63/64</sup> deixei os meus sonhos realizarem os meus desejos.

**Figura 46 - Ilustração da armadura do soldado**  
Autoria: Joana Ferreira



---

<sup>62</sup> Imitar o andar do soldado. Exercício A10) Soldado.

<sup>63</sup> Ressonar. Analisar a sensação no palato mole.

<sup>64</sup> Respiração em posição horizontal, deitado com as costas no chão. Exercício B1) Dormir.

## O mosquito e o soldado – Guião do professor

- **Exercício A7) Sim/Não**

Rodar o pescoço como quem diz não, e acenar lentamente para cima e para baixo como quem diz sim. Fazer também a descida cuidadosa da cabeça até ao peito e, a partir daí fazer rotação para ambos os lados.

- **Exercício A10) Soldado**

Distinguir boa postura de uma postura rígida e sem flexibilidade (como o caso do soldado). A marcha do soldado pode ser associada a alguma tensão excessiva, pelo que o aluno deve ser convidado a relaxar um pouco, mantendo o corpo alinhado.

- **Exercício B1) Dormir**

Fomentar o ‘abaixamento’ da respiração, através de uma sensação de calma e tranquilidade associável ao sono.

- O aluno deita-se no chão, de barriga para cima. Manter os joelhos para cima e colocar um livro com cerca de 3 cm por baixo da cabeça;
- Pensar no alongamento da coluna e libertar o pescoço;
- À medida que o aluno exala, o abdómen baixa, tornando-se côncavo;
- Quando o aluno inala, o abdómen expande-se para fora e torna-se convexo.
- Desta forma os alunos sentem mais facilmente a respiração baixa, abdominal, defendida por tantos autores para um bom controlo e apoio respiratório no canto. Deverão refletir sobre as sensações deste tipo de respiração para que possam transferir essas competências para a posição verticalizada.

- **Exercício C3.1) Mosquito /ng/**

Imitar o som de um mosquito. Experimentar diferentes dinâmicas, imaginando que o mosquito se aproxima e afasta. Usar a imaginação para propiciar subidas e descidas da voz,

em *glissando*. Tentar ‘deslizar’ em toda a extensão da voz de forma tranquila, clara (sem escape glótico ou quebras) e suave. Em caso de tensão, o aluno poderá mastigar lenta e gentilmente. As dinâmicas e a altura da voz devem partir do apoio abdominal da voz.

Figura 47 - Exercício C3.1) Mosquito /ng/

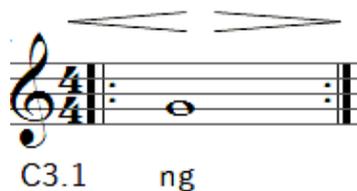


Figura 48 - Estudo S1) *As investidas do mosquito* - Versão grave

# As Investidas do mosquito

Ana Tavares (1984 - )

**Vivace**

The musical score is written for Voice and Piano. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 3/8. The piece is marked 'Vivace'. The score is divided into two systems. The first system shows the Voice part starting with a piano (*p*) dynamic and moving to a forte (*f*) dynamic. The Piano part starts with a forte (*f*) dynamic. The second system shows the Voice part starting with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and moving to a forte (*f*) dynamic. The Piano part starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and moves to a forte (*f*) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

©anatares2016

Figura 49 - Estudo S1) *As investidas do mosquito* - Versão aguda

# As investidas do mosquito

Ana T.

**Vivace**

Voice

Piano

Pno.

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/8 time signature. The tempo is marked 'Vivace'. The score is divided into two systems. The first system includes a Voice part and a Piano part. The Voice part begins with a series of eighth notes, each with an accent (>), and then has a rest. The Piano part starts with a piano (*p*) dynamic, followed by a crescendo leading to a forte (*f*) dynamic. The second system includes a Piano part and a Pno. part. The Piano part continues with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, followed by a crescendo to a forte (*f*) dynamic. The Pno. part also starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and ends with a forte (*f*) dynamic. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

## A capoeira

Lá íamos nós. Eu e a Rute, visitar a capoeira das galinhas e dos pintainhos com uma missão *super* importante. A Tia Lena encarregou-nos de ir buscar ingredientes para o almoço. Mas hoje não íamos ao supermercado. Era muita responsabilidade.

- Meninos, toca a ir à capoeira buscar ovos para o almoço – Ordenou a tia.

Estava tudo a correr bem. À medida que nos aproximávamos da capoeira comecei a ouvi-las. As galinhas! Não resisti e cacarejei<sup>65</sup> baixinho para elas, imitando as suas asas com os braços. Quando dei por ela eu e a Rute estávamos a discutir alegremente em *galinhês*<sup>66</sup>. Estávamos doidos, como as galinhas<sup>67</sup>. Entretanto reparámos noutro som, que não vinha das galinhas. Oh, não! Esqueceram-se de soltar o Xabi, e ele estava a ganir<sup>68</sup> para que percebêssemos que ele não merecia ficar ali abandonado. Pobrezinho. Claro que fomos soltá-lo de imediato. Ficou logo todo contente, a abanar a sua cauda a todo o gás e, desconfio que foi em busca do seu banquete matinal.

Regressámos à caça aos ovos. Mais perto da capoeira, não só as vozes das galinhas ficavam mais estridentes, mas também o seu cheiro tornava-se cada vez mais intenso. E não era agradável. Mas felizmente a Rute teve uma ideia:

- Inspira fundo antes de entrar e deita o ar fora o mais lentamente que conseguires. Assim aguentas muito mais tempo ao pé das galináceas mal cheirosas.

Entrei então com a Rute para irmos buscar os ovos porém, uma viagem à capoeira não foi suficiente, pois só conseguimos pôr dois ovos no cesto, apesar de termos apanhado três. É que uma das muitas moscas chatas que havia naquela quinta pousou na mão da Rute. Mas como ela não se ia embora, a Rute tanto abanou o braço<sup>69</sup> que não conseguiu segurar o ovo que tinha na mão e assim voou rapidamente até ao chão.

- RUTE!!! – Exclamei eu furiosamente.

Ela olhou para mim com aqueles olhinhos tristes e eu preferi não a chatear mais.

- Vá, temos de continuar, a ver se não passas fome ao almoço...

---

<sup>65</sup> Reproduzir o cacarejar da galinha. Dinâmica: piano. Exercício D4a) Cacarejar.

<sup>66</sup> Simular conversa/discussão entre galinhas. Exercício D4b) Discussão em *galinhês*.

<sup>67</sup> Poder-se-á cantar a brincar a canção infantil “Doidas, doidas, doidas andam as galinhas” – No caso dos alunos mais velhos, esta brincadeira deve ser dispensada caso seja considerada infantil.

<sup>68</sup> Imitar som de um cão a ganir ou choramingar /ng/. Exercício C3.2) Cão a choramingar.

<sup>69</sup> Abanar um braço de cada vez e de seguida uma perna de cada vez. Exercício A3) Afasta moscas.

Não foi assim tão fácil encontrá-los numa só respiração. Para ter a certeza que não inspirava aquele “cheirinho bom” a Rute tapou o nariz<sup>70</sup>. Caramba, quando estão no frigorífico só tenho de os trazer até à mesa com cuidado. Mas ali as galinhas punham-nos nuns buraquinhos nos cantos da capoeira. Elas bem cacarejavam, e ainda hoje não percebi se elas estavam a tentar dizer-nos onde estavam os ovos ou a pedir-nos para não os levarmos – *Cocorococo*. Já os pintainhos queriam brincadeira – *piupiupiu*<sup>71</sup>. Eram mesmo fofos. “Será que podíamos levar um daqueles lá para casa?”, pensei para mim. Mais tarde ainda perguntei à mãe, mas confesso que já sabia a resposta:

- Filho, achas que temos espaço em casa para galinhas?! Para pintainho já me bastas tu... *piupiupiu* – disse ela, começando a piar, a brincar comigo.

Ah, com esta conversa já me esquecia – Os ovos! – Tivemos de repetir o plano umas quatro ou cinco vezes<sup>72</sup> até enchermos o cesto. Afinal havia uma missão a concluir e uma família inteira para alimentar.

**Figura 50 - Ilustração da galinha e piantainhos**  
Autoria: Joana Ferreira



<sup>70</sup> Vocalizar com o nariz tapado e destapado. Exercício D11) Tapar.

<sup>71</sup> Imitar o piar dos pintainhos. Exercício D3) Piar.

<sup>72</sup> Professor conta alto enquanto aluno expira. Exercício B7) Caça aos ovos.

## A capoeira – Guião do professor

- **Exercício A3) Afasta moscas**

Abanar vigorosamente os braços e depois as pernas, um membro de cada vez.

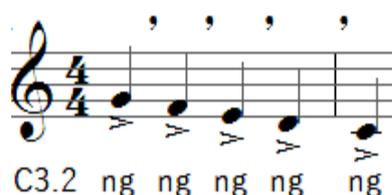
- **Exercício B7) Caça aos ovos**

Exalar o ar suavemente através do som /ss/. O professor poderá contar alto (1, 2 3, etc.) enquanto os alunos deitam o ar fora. A quantidade de tempo deve ser progressivamente aumentada, podendo começar num mínimo de dez segundos (fácil), podendo ir até trinta segundos (difícil). Poder-se-á sugerir a colocação de uma mão na parte baixa da caixa torácica, de forma a evitar o colapso intercostal, conseguindo deste modo o lento relaxamento diafragmático. Com alunos de faixas etárias superiores poder-se-á equacionar a prática de apneia como sugere o próprio Phillips, no entanto alguns autores desaconselham esta prática (cf. Pereira, 2009).

- **Exercício C3.2) Cão a choramingar /ng/**

Imitar o choramingar de um cão, o que se reproduzirá através ataques curtos, no mecanismo leve, com um bom suporte respiratório, com contração e relaxamento abdominal. Quanto mais pequeno for o cão, mais agudo será o seu choro, pelo que o tamanho do animal será um vetor a explorar. Cria-se, com este exercício um elo de ligação ao exercício “soprar velas” do capítulo da respiração.

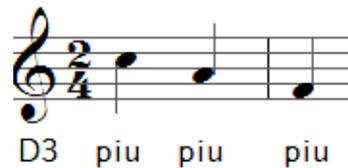
Figura 51 - Exercício C3.2) Cão a choramingar /ng/



- **Exercício D3) Piar /piu/**

A imitação do som do pintainho é excelente para a descoberta e domínio do mecanismo vocal leve. Quando o exercício estiver dominado, poderá ser experimentado com outras vogais. Vocalizar.

Figura 52 - Exercício D3) Piar /piu/



- **Exercício D4a) Cacarejar /poko/**

Imitar o cacarejar da galinha. Estimular uma intensificação da ressonância do trato vocal, essencialmente ‘na máscara’ a partir do bom uso do suporte respiratório.

Figura 53 - Exercício D4a) Cacarejar /poko/



- **Exercício D4b) Discussão em galinhês /poko/**

No caso de ter mais do que um aluno na sala de aula, propor uma discussão em ‘galinhês’, que suscitará a utilização de registos diferentes e um suporte vocal intuitivo. Vocalizar.

- **Exercício D11) Tapar o nariz**

Cantar vogais não nasais. Tapar e destapar o nariz. Caso se note diferença sonora quer dizer que o palato não está suficientemente elevado, devendo ser estimulada a sua elevação<sup>73</sup> (Williams, 2012a, p. 109). Vocalizar. Poderá ser usado qualquer padrão

---

<sup>73</sup> É natural e expectável que nas vogais e consoantes nasais, o som seja afetado.

## O Jardim

Estes dias na quinta estão a ser o máximo. Poder estar tão perto da natureza é um privilégio. E os animais são tão bonitos. Eu bem tento falar com eles mas, realmente só o Xabi, o meu cão, é que me entende. O que eu ia mesmo dizer é que nesta manhã resolvemos vir espreitar o jardim e conhecer melhor algumas das suas flores. O Xabi adorava estar ali. Deve ser um paraíso para ele, cheio de odores para farejar<sup>74</sup>.

Quais são as mais bonitas é difícil dizer, mas agora, qual tem o melhor aroma é o que eu queria saber.

- Rute, quais são as tuas preferidas? – perguntei.

- Não sei bem. Gosto de todas! – respondeu ela.

- E qual é o teu perfume favorito? – Não esperei pela resposta e decidi pelos dois – Vamos cheirá-las todas<sup>75</sup>.

E assim fizemos. Já tinha experimentado o cheiro de algumas rosas, quando apareciam de vez em quando, lá em casa. Mas estas eram outra coisa... Andámos a inspecionar também as margaridas, os cravos, os malmequeres e por fim alguns girassóis. Sempre me fascinaram com as suas cabeças giratórias<sup>76</sup>.

- Tenho uma ideia. ‘Bora levar algumas flores, de recordação! – Sugeriu a Rute.

- Pode ser – respondi.

Só não estava à espera do que aconteceria a seguir. A Rute desatou a gritar e a fugir! Eu assustei-me, claro, e percebi imediatamente o que se estava a passar. Apareceram ali ao pé algumas abelhas<sup>77</sup> e a Rute entrou em pânico.

- Para! Assim elas ficam chateadas e ainda te picam mesmo! – gritei eu.

Mas não havia ninguém que ela ouvisse neste momento. Parecia o *bip-bip*<sup>78</sup>, um coioote muito veloz que o pai me mostrou um dia destes, dizendo “No meu tempo eram assim os desenhos animados.”

---

<sup>74</sup> Imaginar e imitar cão a farejar. Flexibilidade diafragmática.

<sup>75</sup> Exercício de respiração: “Cheirar as flores”

<sup>76</sup> Imaginar e imitar a rotação de um girassol. Exercício A8) Girassol.

<sup>77</sup> Imitar som da abelha /zz/ - Exercício C1) Zumbir. Introduzir, quando recomendável, o estudo S2) *O voo da abelha*. Ver estudo abaixo.

<sup>78</sup> Imitar o som do coioote (desenho animado). Exercício D9) Bip-bip.

Não era hábito ver a Rute correr tão depressa. O Xabi, já lá ia longe, com ela, enquanto ladrava<sup>79</sup>. “Oh não! A rega está a funcionar”, pelo que antes que pudesse mudar o meu caminho já tinha a roupa e a cara salpicada.

- Esperem por mim! – “Vamos lá, mais uma corridinha<sup>80</sup>”, lamentei para mim mesmo. – Já chega! Vais dar a volta ao mundo<sup>81</sup> ou quê?! – Já estava sem fôlego, aliás estávamos todos.

Assim que entrámos em casa a Rute fechou a porta e lá se acalmou. O fiel Xabi correu enquanto podia (já não era novo) e não estava muito melhor que nós, com a sua grande língua de fora e com a respiração *super* acelerada<sup>82</sup>. Antes de se poder deitar no chão só lhe faltava abanar-se<sup>83</sup> daquela maneira a que já estávamos habituados, e, claro, sempre com a sua grande língua fora da boca. O que interessa é que agora, sãos e salvos, podíamos voltar a respirar fundo e pensar na próxima aventura.

**Figura 54 - Ilustração das flores do jardim**  
Autoria: Joana Ferreira



<sup>79</sup> Imitar o cão a ladrar (imaginar cães de diferentes tamanhos). Exercício D2) Ladrar.

<sup>80</sup> Realizar corridinha. Exercício A1) Corridinha.

<sup>81</sup> Glissandi ascendentes e descendentes. Exercício D18) Volta ao mundo.

<sup>82</sup> Reproduzir respiração de um cão cansado. Exercício B9) Cão cansado.

<sup>83</sup> Abanar todo o corpo, à vontade.

## O Jardim – Guião do professor

- **Exercício A1) Corridinha**

Realizar uma pequena corrida sem sair do sítio.

- **Exercício A8) Girassol**

Realizar a rotação do pescoço e cabeça, seguindo a posição imaginária do sol e a sua aparente movimentação.

- **Exercício B8) Cheirar flores**

Inspirar como se cheirasse uma flor. Estimular uma respiração calma, com uma ativação da musculatura zigomática e elevação do palato mole. A realização deste exercício ajudará a preparar o trato vocal para o canto. No caso do episódio, requer-se que o aluno inale pelo nariz tantas vezes quantas flores quiser sentir o cheiro, de seguida. Desta forma, a cada inalação corresponderá uma contração abdominal, à medida que o ar se dirige para os pulmões.

- **Exercício B9) Cão Cansado**

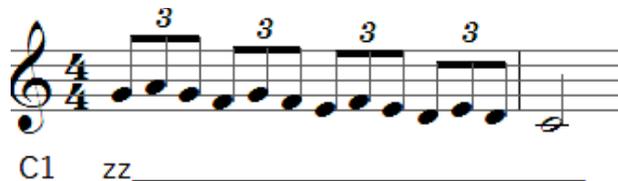
Arfar pela boca, começando pela expiração, seguindo-se a inspiração. Inicialmente escolher um tempo lento. Deve ser usada uma pequena quantidade de ar em cada ciclo respiratório. O movimento respiratório abdominal deve ser monitorizado cuidadosamente, contraindo na expiração e relaxando na inspiração. Em caso de tontura os alunos devem interromper momentaneamente o exercício. As tonturas desaparecerão rapidamente. Aumentar a pulsação, confirmando que o movimento respiratório do aluno não é invertido (Phillips, 2014, p. 312).

- **Exercício C1) zumbir /zz/**

Zumbir com o som /zz/. Poderá ser usado o dedo para simbolizar cinestésicamente a altura da abelha, reproduzida na voz. À medida que a abelha sobe, a voz sobe; quando a abelha desce, a abelha. Inicialmente pode ser o professor a controlar a altura. Quando o aluno dominar o conceito pode ele próprio controlar a altura da abelha e da sua própria voz. Este

exercício ajudará a fomentar a coordenação respiratória. Os ritmos e melodias devem ser controlados e suportados a partir do apoio abdominal e não no peito ou garganta.

Figura 55 - Exercício C1) Zumbir



- **Exercício D2) Ladrar /au/**

Poder-se-á pedir ao aluno para imitar cães de diferentes tamanhos. Os cães grandes serão caracterizados por sons mais graves e os mais pequenos por sons mais agudos. Experimentar vocalizar – inicialmente, perante alunos com algumas dificuldades, este exercício poderá ser mais favorável para a utilização do mecanismo vocal pesado (voz de peito).

Figura 56 - Exercício D2) Ladrar /au/



- **Exercício D9) Bip-bip /bip-bip/**

Imitar o som do bip-bip<sup>84</sup>. Vocalizar.

Figura 57 - Exercício D9) Bip-bip



<sup>84</sup> Caso o aluno não reconheça o personagem, apresentar vídeo.

- **Exercício D18) Volta ao mundo**

Exercício de *glissando* ascendente e descendente. Acompanhar com gesto circular da mão e braço, como que ‘dando a volta a mundo’. Utilizar intervalo de 5ªP ou 8ªP nos vocalizos. O nome foi atribuído por mim, tendo em conta o desenho “redondo” do exercício, voltando ao mesmo sítio de onde partiu.

Figura 58 - Exercício D18) Volta ao mundo

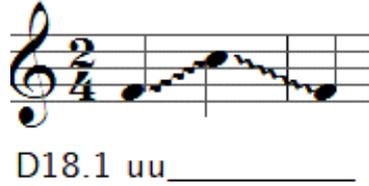


Figura 59 - Estudo S2) *O voo da abelha* - versão grave

# Bzzzz!!!! O voo da abelha

Allegro ma non molto

José Miguel Costa

The musical score is divided into three systems. The first system includes a Canto part (treble clef, 12/8 time) and a Piano part (grand staff, 12/8 time). The Piano part begins with a piano (*p*) dynamic and features a rhythmic pattern of eighth notes. The second system includes a C. part (treble clef) and a Pno. part (grand staff). The C. part has a triplet of eighth notes. The Pno. part continues the rhythmic pattern. The third system includes a C. part and a Pno. part. The C. part has a triplet of eighth notes. The Pno. part features a melodic line with a slur and a fermata over a half note, followed by a final cadence.

Bzzzz!!!! O voo da abelha

2

The musical score is divided into three systems, each with a Clarinet (C.) part and a Piano (Pno.) part. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

- System 1 (Measures 8-10):** The Clarinet part begins with a dynamic marking of *mf*. The Piano part starts with a dynamic marking of *p*. Both parts feature a section of music marked with a double bar line and repeat dots at the beginning.
- System 2 (Measures 11-13):** The Clarinet part continues with a dynamic marking of *mf*. The Piano part features a complex texture with chords and moving lines. A fermata is placed over the final note of the Clarinet part in measure 13.
- System 3 (Measures 14-16):** The Clarinet part has a dynamic marking of *mp*. The Piano part has a dynamic marking of *p*. A fermata is placed over the final note of the Clarinet part in measure 16.

17

C.

Pno.

*cresc.*

19

C.

Pno.

*8va D.S. al Coda*

*D.S. al Coda*

22

C.

Pno.

*f dim.*

*8vb*

Figura 60 - Estudo S2) *O voo da abelha* - versão aguda

# BZZZZ!!!! O voo da abelha

*Allegro ma non molto*

José Miguel Costa

The musical score is arranged in three systems. The first system includes a vocal line (Canto) and a piano accompaniment (Piano). The vocal line consists of two whole rests. The piano accompaniment begins with a piano (*p*) dynamic and features a rhythmic pattern of eighth notes in both hands. The second system includes a C. (Cello) line and a piano accompaniment (Pno.). The C. line has two whole rests. The piano accompaniment continues with the eighth-note pattern. The third system includes a C. (Cello) line and a piano accompaniment (Pno.). The C. line has two whole rests. The piano accompaniment continues with the eighth-note pattern, ending with a final chord in the right hand and a few notes in the left hand.

Bzzzz!!!! O voo da abelha

2

The musical score is divided into three systems, each with a Clarinet (C.) part and a Piano (Pno.) part. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/8. The first system starts at measure 8. The Clarinet part begins with a forte (*f*) dynamic and a fermata. The Piano part starts with a piano (*p*) dynamic and a fermata, then moves to a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The second system starts at measure 11. The Clarinet part has a fermata at the end of the system. The Piano part features a complex texture with chords and moving lines in both hands. The third system starts at measure 14. The Clarinet part has a fermata at the end. The Piano part concludes with a final cadence in both hands.

16

C.

*mp*

Pno.

*p*

18

C.

*cresc.*

*fin D.S. al Coda*

Pno.

*D.S. al Coda*

21

C.

Pno.

*f* *dim.*

Bzzzz!!!! O voo da abelha

4

C.

23

Pno.

23

8vb

The image shows a musical score for two instruments: C. (Cello) and Pno. (Piano). The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. The C. part consists of two measures of whole rests, with a '23' above the first measure. The Pno. part consists of two measures. The first measure contains a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, both starting with a '23' above the first measure. The second measure contains a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with an '8vb' marking below the first note of the bass line. The score ends with a double bar line.

## O lago

O tio Manuel levou-me na mota<sup>85</sup> até à zona do lago. Assim não tivemos de esperar pelo resto da família e fomos os primeiros a chegar! Quando olhei estavam imensos patos na água e mais alguns em terra. Entretanto apercebi-me que bem perto de mim estavam vários patinhos muito empenhados em não perder o rasto da sua mãe.

- Que lindos! Tio, já viste aqueles patinhos tão pequenos?

- São engraçados, hein? Sabes, trouxe umas fatias de pão que sobraram do pequeno-almoço.

- Oh, posso ser eu a dar? – perguntei, com alguma vergonha.

- Podes sim!

- Posso, a sério?

- Claro, partes bocados pequeninos e vais atirando...

Já nem conseguia pensar noutra coisa.

- Dá cá!

Assim que comecei a partir e a lançar os primeiros pedacinhos, dezenas de patos vieram ter connosco a correr e até a esvoaçar, sempre sem parar de grasnar. Os grandes e os pequeninos, em alto e bom som. Parecia que não comiam há dias! *Quaqua* para cima e *quaqua* para baixo<sup>86</sup>. Que chifrineira! Eu, que nunca tinha visto tantos patos juntos, fiquei tão contente que até aquele som era música para os meus ouvidos!

Correu tudo muito bem, até que uma senhora pata, mãe de vários patinhos, achou que tinha direito a protestar. Queria mais! Comecei a sentir qualquer coisa nas minhas canelas... Imagine-se que a pata me bicou!!! *Áu!* Pior, seguindo o exemplo maternal, os cinco patinhos, acompanhados por essa pata destemida deixaram mais cinco belas recordações que tão depressa as minhas pernas não vão esquecer<sup>87</sup>. Fiquei em estado de choque, com a boca aberta, como se não conseguisse mexer o queixo<sup>88</sup>. O que me valeu é que tinha trazido calças...

Ali na quinta, tudo era surpresa. O tio fazia questão de revelar muito pouco. Por isso quando ele sugeriu mergulhar no lago, nem acreditei.

---

<sup>85</sup> Som da mota /vv/ – Exercício C2a) Mota.

<sup>86</sup> Som dos patos grandes e pequenos. Exercício D7) Grasnar. Imaginar ainda uma conversa entre os patos a disputar um pedaço de pão. Introduzir, quando recomendável, o estudo S3) *PatoQuá*. Ver estudo abaixo.

<sup>87</sup> Imaginar as bicadas dos cinco patinhos: “Áu Áu Áu Áu Áu!”. Exercício D17) – Áu, áu, áu!

<sup>88</sup> Imaginar que o queixo levou uma anestesia e não se consegue mexer. Exercício E5) Queixo anestesiado.

- Aqui?! No lago? Nunca nadei num lago – o entusiasmo voltou e a dor nas canelas ficou esquecida.

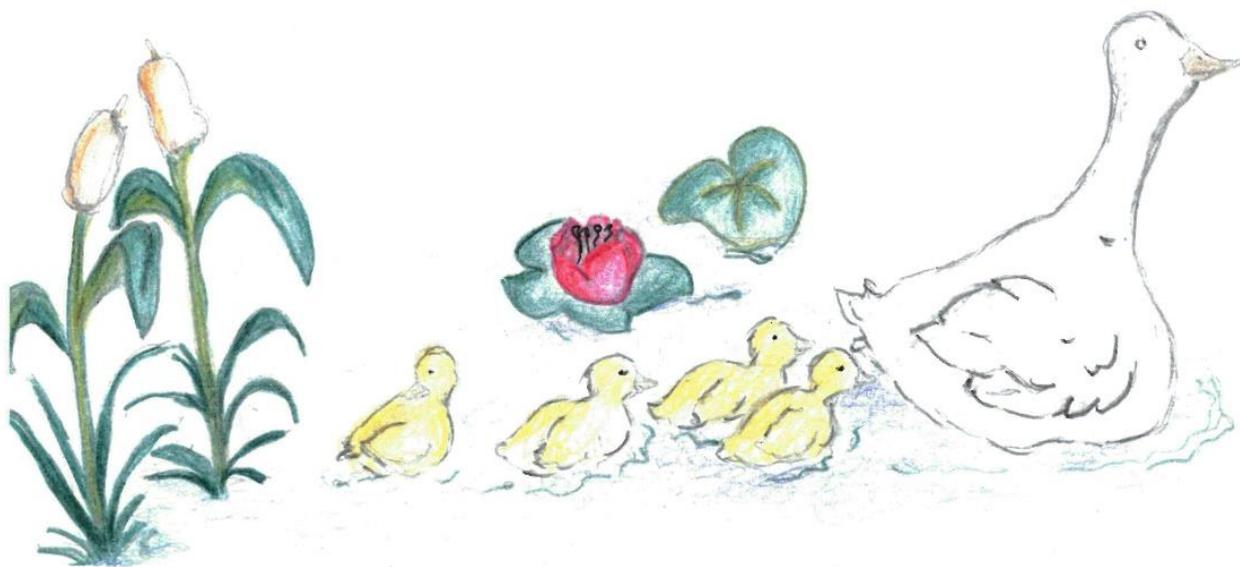
- Sim, sim, no lago. Tens aqui a roupa da praia que pedi à tua mãe. Vais ali atrás e trocas.

- Boal – troquei-me e preparei-me para a aventura. Porém, subitamente voltou-me à memória o ataque dos patos às minhas pernas. – Então e os patos? – perguntei um pouco aflito.

- Oh, eles afastam-se. Não te preocupes que eles não te vão comer.

E posso confirmar, uma vez que cá estou para contar a história. Lancei-me corajosamente na água. “Uuuuuu!”<sup>89</sup> Estava muito mais fria do que eu pensava. E ainda só estava ao nível dos joelhos. Mas não tive oportunidade de voltar para trás pois o tio aproveitou-se da minha distração momentânea para mergulhar<sup>90</sup> na água e salpicar-me todo. A vantagem é que quando voltei a abrir os olhos os patos já estavam longe, pelo que deu para ficar a nadar<sup>91</sup> no lago, à nossa vontade, enquanto nos apeteceu.

**Figura 61 - Ilustração dos patinhos e do lago**  
Autoria: Joana Ferreira



<sup>89</sup> Reproduzir a interjeição (usar o registo agudo) – Exercício D16) Uuuuu!

<sup>90</sup> Imaginar e imitar posição de mergulho de atleta na prancha. Exercício A13) Mergulho.

<sup>91</sup> Nadador-cantor: Vocalizar enquanto se imitar o movimento dos braços de um nadador.

## O lago – Guião do professor

- **Exercício A13) Mergulho**

De pé, imitar a posição de um mergulhador olímpico, preparando-se para saltar para a piscina. Equilibrar o corpo sobre uma prancha imaginária, com as pernas relaxadas, esterno elevado, cabeça direita e braços para a frente (em posição horizontal). Elevar o corpo na ponta dos pés, aguentar nessa posição e regressar com os calcanhares para o chão. Ao baixar os braços, manter o esterno elevado. Outra alternativa será subir os braços acima da cabeça, deixando-os cair seguidamente, mantendo a mesma preocupação com a elevação do esterno.

- **Exercício C2a) Mota**

Imitar uma mota, utilizando as consoantes /vv/ ou /bb/<sup>92</sup>. Fingir que se acelera a mota com a mão. À medida que a mota acelera, há maior apoio respiratório, mais velocidade do ar e a voz sobe.

Para uma abordagem inicial poderá ser sensato realizar apenas os primeiros dois compassos do exercício C2a. No caso da realização integral, o aluno poderá respirar quando necessitar.

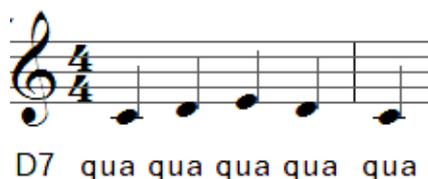
Figura 62 - Exercício C2a) Mota /vv/



- **Exercício D7) Grasnar /qua/**

Imitar o grasnar do pato. Vocalizar. Exercício mais propício ao fortalecimento do mecanismo pesado.

Figura 63 - Exercício D7) Grasnar /qua/



<sup>92</sup> Produzir som da consoante /bb/ em que o ar sai apenas por uma pequena abertura entre os lábios; as bochechas devem ficar cheias de ar.

- **Exercício D16) Uuuui!**

Reproduzir a interjeição, como quem toca em água fria. Explorar o ataque no registro agudo (mecanismo leve), tão intuitivamente quanto possível. Vocalizar.

Figura 64 - Exercício D16) Uuuui



**Exercício D17) /Áu, áu, áu!/ ou /háu, háu, háu/**

Imaginar que se está a ser bicado, por cinco vezes – abordagem ao *staccato*. Vocalizar. Em caso de dificuldade de coordenação pneumofônica no ataque vocal, adicionar o “h” antes das vogais, estimulando a apoio abdominal da voz.

Figura 65 - Exercício D17) Áu, áu áu!



- **Exercício E5) Queixo anestesiado**

Descair o maxilar e dizer /ya, ya, ya/, tentando usar apenas a língua, sem mexer o maxilar. Experimentar outras combinações de vogais. Para as vogais “o” e “u”, os lábios devem avançar ligeiramente. Vocalizar. Para substituir a tensão no queixo, assegurar que o suporte respiratório e a articulação da língua funcionam de forma eficiente. Em caso de dificuldade em manter a mandíbula estabilizada, o aluno poderá colocar um dedo na bochecha, entre os dentes superiores e inferiores, de forma a que o maxilar não se mova.

Figura 66 - Exercício E5) Queixo anestesiado  
/Ia/



Figura 67 - Estudo S3) *Pato Quá* - Versão grave

# Pato Quá!

Ana Tavares (1984 - )

**Allegro**

The musical score is arranged in three systems. The first system includes Voice 1, Voice 2, and Piano. The second system includes Voice 1, Voice 2, and Pno. The third system includes Voice 1, Voice 2, and Pno. The score is in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). It features various dynamics such as *f*, *mf*, *p*, *subito p*, *cresc.*, and *sf*. The piano part includes a copyright notice ©anataavares2016.

7

13

©anataavares2016

# Pato Quá!

Ana Tavares (1984 - )

**Allegro**

13

13

©anatavares2016

©anatavares2016

## Come a papa, Joana!

Foi um almoço atribulado. Não sei porque razão a Joanhinha (que tinha pouco mais de um ano) também tinha de estar à mesa connosco. Como se não bastasse a choradeira durante toda a manhã, também durante o almoço nos foi oferecido um verdadeiro espetáculo. Quando estava bem disposta era muito simpática, mas se lhe faltava alguma coisa, era caso para apanhar o primeiro avião para bem longe dali. Pela intensidade das demonstrações vocais da pequena Joana eu dizia a quem me queria ouvir:

- Esta rechonchuda vai ser cantora. Só pode! A voz dela ouve-se a quilómetros... - houve alguns sorrisos perante este comentário. Admito que o meu mau feitio falou por mim antes que eu conseguisse impedir os meus pensamentos de voarem pelo ar e a minha boca foi a sua melhor pista de lançamento.

- Mas alguém te pediu opinião?! – O pai assumiu-se como um eficaz controlador aéreo e fez questão de me fazer perceber que a minha língua<sup>93</sup> já tinha ido longe de mais! – A mim parece-me que não vai ser a única cantora aqui. Estás com a língua muito comprida para o meu gosto. Vê lá se não ta corto e a ponho na papa da Joana... - Foi a gargalhada<sup>94</sup> geral. A Rute foi quem achou mais piada. E eu amuei.

Mas aquela frase que juntava papa e Joana fez automaticamente aterrar nos meus ouvidos uma música familiar que eu não ouvia há muito tempo! “Come a papa, Joana come a papa”<sup>95</sup>. De facto não havia nada mais apropriado para aquela hora. Sim, eu estava com muita fome, mas, por alguma razão, parecia que Joanhinha rechonchuda não estava a gostar da papa. Armou-se em artista e estava a pintar tudo o que conseguia à sua volta. Não havia aviões<sup>96</sup> ou canções que ajudassem. Voo sim, voo não (como quem diz colherada sim, colherada não) a papa era transformada em destroços e projetada no ar<sup>97</sup>! Em direção ao babeto, à toalha, ao chão, à roupa da tia... pobrezinha, já não sabia o que fazer.

- Joana, não acredito nisto! Estás a sujar tudo! – A voz da tia esganiçou-se mais que o habitual. Até ela percebeu que era melhor acalmar-se e inventar uma dose extra de paciência

---

<sup>93</sup> Explorar várias posições da língua. Exercício E1) Língua exploradora.

<sup>94</sup> Exercitar gargalhadas, em diferentes registos e vogais, consoante os diferentes personagens escolhidos. Exercício D14a) Gargalhadas. Introduzir, quando recomendável, o estudo S4) *Melodia das gargalhadas*. Ver estudo abaixo.

<sup>95</sup> Poder-se-á cantar a brincar a canção infantil “Come a papa, Joana, come a papa” – No caso dos alunos mais velhos, esta brincadeira deve ser dispensada caso seja considerada infantil.

<sup>96</sup> Reproduzir o som do motor do avião. Exercício C9) Avião. Introduzir, quando recomendável, o estudo S4) *Aeroporto*. Ver estudo abaixo.

<sup>97</sup> Imaginar bebé a expelir a comida. Exercício C10) Língua elétrica.

e meiguice – Vamos lá bebé, mais uma colherzinha... muito linda... *mmm*<sup>98</sup>, que saboroso... mais uma... boa! – “*grrr!* A irritante voz especial para bebés.”, pensei para mim.

Ao menos a rechonchuda estava a gostar da papa, o que foi bom, porque assim consegui saborear o meu almocinho como deve ser até não restar nem um bago de arroz. A fatia de melancia que comi a seguir, apesar da trabalhadeira para tirar as pevides, estava também uma maravilha! E sabem o que foi melhor? Quando a Joanelinha adormeceu. Passámos o resto da tarde em família, divertidos a jogar às cartas e dizer disparates!

---

<sup>98</sup> Reproduzir o som de saborear a comida com prazer. Exercício D8b) Papinha boa. Introduzir, quando recomendável, o estudo S5) *Sabe bem?*. Ver estudo abaixo.

## Joana, come a papa – Guião do professor

- **Exercício C9) Avião /rr/<sup>99</sup>**

Este exercício suscita uma analogia direta entre a respiração, voz e a sua altura e o voo de um avião. Blankenböhler (2011, p. 10) apresenta uma sequência divertida para as crianças, citada seguidamente. Também Phillips apresenta uma sugestão similar (2014, p. 261).

- Abrir as asas (estender os braços para os lados, como se fossem asas)
- Ligar o motor (trilo de língua)
- Avançar lentamente e descolar! (subir para o registo médio, “altitude de cruzeiro”)
- Voar assim durante um bocado (manter a nota estabilizada)
- E agora voar mais alto (alcançar uma nota aguda e sustentá-la)
- Aproximar o avião do nível do chão (baixar a nota do trilo e mantê-la)
- Subir e descer! (a nota do trilo sobe e depois desce)
- Voar à vontade! Cima, baixo, esquerda ou direita!
- Preparar para aterrar o avião. Voar de forma constante (trilo na zona média) e descer aos poucos e gentilmente, aterrando. Desligar os motores (baixando a nota do trilo e parando).

- **Exercício C10) Língua elétrica**

Este exercício requer um fluxo de ar elevado, para gerar a vibração labial e o trilo da língua fora da boca, promovendo um relaxamento dos músculos faciais<sup>100</sup>. O desenvolvimento desta capacidade pode ser lento, pelo que será necessária paciência e persistência.

Devido à dificuldade deste exercício, o padrão deverá ajustar-se às capacidades do aluno em cada momento. Por essa razão não se apresenta aqui nenhuma proposta de padrão específico.

---

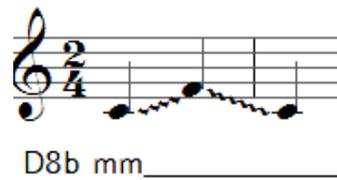
<sup>99</sup> Caso o aluno não domine esta competência, poderá ser substituído por um trilo de lábios ou pela consoante /zz/

<sup>100</sup> Para alunos com dificuldades na realização deste exercício, a realização do exercício 6) bufar, pode ajudar ao aumento do fluxo de ar. Caso a vibração labial não esteja estabilizada, poder-se-á colocar um dedo em cada canto dos lábios.

- **Exercício D8b) Papinha boa /mm/**

Imitar som produzido tipicamente para encorajar os bebês a comer a papa. Vocalizar.

Figura 69 - Exercício D8b) Papinha boa /mm/



- **D14a) Gargalhadas**

Imaginar e reproduzir as gargalhadas de vários personagens (poder-se-á incluir outros personagens com vozes características, como as de bruxa ou do Pai Natal). Explorar diferentes vogais e registos, tendo em conta o personagem escolhido e as suas características vocais. Tentar manter a continuidade da voz entre o registo agudo e grave. Vocalizar.

Figura 70 - Exercício D14a) Gargalhadas



- **Exercício E1) Língua exploradora**

Percorrer a boca com a ponta da língua, começando pelo centro, a partir da parte exterior das gengivas acima dos dentes superiores. Imaginar que se encontrou um bago de arroz e tentar movê-lo – para a direita; e depois para a esquerda; de seguida, na interior da gengiva. Repetir as diretrizes nos dentes inferiores.



Melodia das gargalhadas

2  
12

Ah,

*f* ah! Ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah!

Pno.

16

ah, ah, ah ah, ah! Ah, ah, ah, ah, ah,

Ih, ih, ih, ih

Pno.

19

ah! Ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah! Ah, ah, ah, ah, ah, ah,

Ih, ih, ih, ih ih, ih ih, ih, ih ih

Pno.

Melodia das gargalhadas

3

23

ah!

ih!

23

Pno.

29

29

Pno.

35

Ih, ih, ih, ih, ih, ih!

Ah, ah, ah, ah!

35

Pno.

The musical score is arranged in three systems. The first system (measures 23-28) features two vocal staves with lyrics 'ah!' and 'ih!' and an asterisk above the second measure. The piano accompaniment (Pno.) is shown in grand staff notation. The second system (measures 29-34) continues the piano accompaniment. The third system (measures 35-38) includes vocal staves with lyrics 'Ih, ih, ih, ih, ih, ih!' and 'Ah, ah, ah, ah!' and piano accompaniment.

\* Pode optar-se por fazer este interlúdio de forma exclusivamente instrumental. Em alternativa os intérpretes podem elaborar um "diálogo" com gargalhadas em "ah", "ih", e "uh".

Melodia das gargalhadas

4  
39

ih, ih, ih, ih ih ih, ih, ih, ih ih ih ah, ah, ah

Ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah ah!

39

Pno.

43

ah! ah, ah, ah, ah! ah, ah, ah, ah

ah, ah, ah, ah ah ah, ah, ah,

43

Pno.

46

ah, ah, ah, ah ah ah ah ah!

ah ah, ah, ah, ah ah, ah, ah, ah!

46

Pno.

Detailed description: The image shows a musical score for a piece titled 'Melodia das gargalhadas'. It consists of three systems of music. Each system includes a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (Pno., grand staff). The first system starts at measure 39 and ends at measure 42. The second system starts at measure 43 and ends at measure 45. The third system starts at measure 46 and ends at measure 49. The vocal line features various exclamations: 'ih, ih, ih, ih ih ih, ih, ih, ih ih ih ah, ah, ah' in the first system; 'Ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah ah!' in the second; 'ah! ah, ah, ah, ah! ah, ah, ah, ah' in the third; 'ah, ah, ah, ah ah ah, ah, ah,' in the fourth; 'ah, ah, ah, ah ah ah ah ah!' in the fifth; and 'ah ah, ah, ah, ah ah, ah, ah, ah!' in the sixth. The piano accompaniment provides a rhythmic and harmonic foundation for the vocal line.

# O Aeroporto

José Miguel Costa

$\text{♩} = 150-160$

Canto

Piano

*p*

C.

*p* [trilo de lábios]

Pno.

C.

*cresc. poco a poco*

Pno.

*cresc. poco a poco*

(,)

14

C.

Pno.

simile

(,)

19

C.

Pno.

turbulência

24

C.

Pno.

*mf*

"Turbulência": momento de improvisação livre em que o cantor utiliza portamentos ascendentes e descendentes para simular a turbulência de um avião. O fonema a utilizar deve ser o trilo de lábios ou "rrr".

28

C. turbulência

Pno. *sempre cresc.*

32

C. turbulência

Pno.

36

C. (,)

Pno. *f* "III"

The image displays three systems of musical notation for the piece "O Aeroporto". Each system consists of a Cello (C.) part and a Piano (Pno.) part. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 4/4. The first system starts at measure 41 and includes the instruction *dim. poco a poco*. The second system starts at measure 46 and includes the instruction *mf*. The third system starts at measure 51 and includes the instruction *mp*. Each system concludes with a fermata symbol (,) above the final note. The piano accompaniment features a consistent rhythmic pattern of eighth notes in both hands.

41 (,)

C. *dim. poco a poco*

Pno. *dim. poco a poco*

46 (,) (,)

C. *mf*

Pno. *mf*

51 (,)

C. *mp*

Pno. *mp*

(,)

The musical score consists of three systems, each with a Cello (C.) part and a Piano (Pno.) part. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 4/4. The first system starts at measure 56 and includes a dynamic marking of *p*. The second system starts at measure 61. The third system starts at measure 66. The Cello part is mostly rests, while the Piano part has active melodic and harmonic lines.

70

C.

Pno.

Detailed description: This system contains measures 70 through 73. The Clarinet (C.) part is in a treble clef with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and contains whole rests in all four measures. The Piano (Pno.) part is in a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature. In measure 70, the right hand plays a quarter note G4, an eighth note A4, and a quarter note B4. The left hand plays a quarter note G2, an eighth note F2, and a quarter note E2. This pattern repeats in measures 71 and 72. In measure 73, the right hand has a quarter rest followed by a quarter note G4, and the left hand has a quarter rest followed by a quarter note G2.

74

C.

Pno.

Detailed description: This system contains measures 74 through 77. The Clarinet (C.) part is in a treble clef with a key signature of three flats and contains whole rests in all four measures. The Piano (Pno.) part is in a grand staff with the same key signature. In measure 74, the right hand has a quarter rest followed by a quarter note G4, and the left hand has a quarter note G2 followed by a quarter rest. This pattern repeats in measures 75 and 76. In measure 77, the right hand has a quarter rest followed by a quarter note G4, and the left hand has a quarter note G2 followed by a quarter rest. The system concludes with a double bar line.

# O Aeroporto

José Miguel Costa

$\text{♩} = 150-160$

Canto

Piano

*p*

C.

*p*

[trilo de lábios]

Pno.

C.

10

(,)

(,)

*cresc. poco a poco*

Pno.

10

*cresc. poco a poco*

(,)

15

C.

Pno.

*simile*

(,)

20

C.

Pno.

24

C.

turbulência

Pno.

*mf*

"Turbulência": momento de improvisação livre em que o cantor utiliza portamentos ascendentes e descendentes para simular a turbulência de um avião. O fonema a utilizar deve ser o trilo de lábios ou "rrr".

28

C. turbulência

Pno.

*sempre cresc.*

32

C. turbulência

Pno.

*f*

37

C. (,)

Pno.

*f* *rrr* *dim. poco a poco*

42 (,) (,)

C. Pno.

47 (,)

C. Pno. *mf* *mf*

52 (,)

C. Pno. *mp* *mp*

(,)

57

C.

*p*

Pno.

*p*

62

C.

Pno.

67

C.

Pno.

72

C.

72

Pno.

Detailed description: This musical score block contains two staves. The top staff is for the Clarinet (C.) and the bottom staff is for the Piano (Pno.). Both staves begin at measure 72. The C. staff contains six measures of whole rests. The Pno. staff contains six measures of music. The first measure of the Pno. staff has a treble clef and a bass clef. The treble clef part starts with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, and A4. The bass clef part starts with a quarter note G3, followed by quarter notes F3, E3, and D3. The second measure of the Pno. staff has a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, and B4. The bass clef part has a quarter note G3, followed by quarter notes F3, E3, and D3. The third measure of the Pno. staff has a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, and B4. The bass clef part has a quarter note G3, followed by quarter notes F3, E3, and D3. The fourth measure of the Pno. staff has a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, and B4. The bass clef part has a quarter note G3, followed by quarter notes F3, E3, and D3. The fifth measure of the Pno. staff has a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a quarter rest. The bass clef part has a quarter note G3, followed by quarter notes F3, E3, and D3. The sixth measure of the Pno. staff has a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, and B4. The bass clef part has a quarter note G3, followed by quarter notes F3, E3, and D3. The key signature has two flats (Bb and Eb). The time signature is 4/4.

Figura 74 - Estudo S6) *Sabe bem?* - Versão grave

# Sabe bem?

José Miguel Costa

**Moderato**

Canto

*sonhador*

*mf* [A]

Piano

*mf*

*p*

6

C.

Pno.

12

C.

Pno.

18

C.

Pno.

25

**Allegro brincalhão**

C.

[boca fechada]

Pno.

**Allegro brincalhão**

*p*

32

C.

Pno.

38

C.

Pno.

44

C.

*triste*

Pno.

*rit.*

50 **Andante** (♩ = c. 88)

C.

*mp* *expressivo*  
[boca fechada]

50 **Andante** (♩ = c. 88)

Pno.

*p*

Sabe bem?

4

56

C.

Pno.

62

C.

Pno.

67

C.

Pno.

$\text{♩} = 124$  *com a cabeça na lua*

[boca fechada] *p*

8<sup>va</sup>  $\text{♩} = 124$

*pp*

72

C.

Pno.

8va

76

C.

Pno.

(8va)

80

C.

Pno.

(8va)

Sabe bem?

6

The musical score is divided into three systems, each with a Cello (C.) and Piano (Pno.) part. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

**System 1 (Measures 84-87):**  
Cello: A melodic line starting on G4, moving to A4, B4, C5, then descending to B4, A4, G4, and ending with a quarter rest.  
Piano: The right hand plays eighth-note chords (G4-B4, A4-C5, B4-A4, G4-F#4). The left hand plays a simple bass line (G2, A2, B2, C3).

**System 2 (Measures 88-92):**  
Cello: Measure 88 has a whole rest. At measure 89, the time signature changes to 3/4. The Cello part has whole rests for measures 89, 90, and 91, followed by a quarter note G4 in measure 92.  
Piano: Measure 88 has a whole rest. At measure 89, the time signature changes to 3/4. The right hand has whole rests. The left hand plays a rhythmic pattern of eighth notes: G2, A2, B2, C3, G2, A2, B2, C3. Dynamics include *mf* and *super contente*. The lyrics "[du; bi; du]" are written below the piano part.

**System 3 (Measures 93-97):**  
Cello: A melodic line starting on G4, moving to A4, B4, C5, then descending to B4, A4, G4, and ending with a quarter rest.  
Piano: The right hand has whole rests. The left hand continues the rhythmic pattern of eighth notes (G2, A2, B2, C3, G2, A2, B2, C3) with a dynamic of *p*.

98

C.

Pno.

103

C.

Pno.

108

C.

Pno.

The image shows a musical score for two instruments: C. (Cello) and Pno. (Piano). The score begins at measure 113, indicated by the number '113' above the first staff. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The C. part is written in a single treble clef staff, featuring a melodic line with eighth and quarter notes, a fermata over the final note, and a breath mark. The Pno. part is written in a grand staff (treble and bass clefs), providing harmonic support with chords and a steady bass line. The piece concludes with a double bar line.

# Sabe bem?

José Miguel Costa

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of three systems of staves. The first system includes a vocal line (Canto) and a piano accompaniment (Piano). The vocal line begins with a rest, followed by a melodic phrase starting on a whole note G4, marked *sonhador* and *mf*. The piano accompaniment starts with a *mf* dynamic and features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand. The second system includes a Cello (C.) line and a Piano (Pno.) accompaniment. The Cello line continues the vocal melody with a slur over measures 6-7. The piano accompaniment features a continuous eighth-note pattern in the right hand and quarter notes in the left hand. The third system continues the Cello and Piano parts, with the Cello line ending on a whole note G4 and the piano accompaniment concluding with a final cadence.

18

C.

Pno.

25

**Allegro** *brincalhão*

C.

[boca fechada]

Pno.

**Allegro** *brincalhão*

*p*

32

C.

Pno.

38

C.

Pno.

Detailed description: This system contains measures 38 through 43. The voice part (C.) begins with a melodic line in measure 38, consisting of quarter and eighth notes. The piano accompaniment (Pno.) features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand. The key signature has one flat (B-flat).

44

C.

*triste*

Pno.

*rit.*

Detailed description: This system contains measures 44 through 49. The voice part (C.) has a long rest in measures 44-48, followed by a short melodic phrase in measure 49 marked *triste*. The piano accompaniment (Pno.) continues with a similar rhythmic pattern, marked *rit.* (ritardando) starting in measure 47. The key signature changes to two flats (B-flat and E-flat) in measure 49.

50

**Andante** (♩ = c. 88)

C.

*mp* *expressivo*  
[boca fechada]

Pno.

*p*

**Andante** (♩ = c. 88)

Detailed description: This system contains measures 50 through 54. The voice part (C.) begins with a long melodic line spanning measures 50-54, marked **Andante** (♩ = c. 88), *mp* *expressivo*, and [boca fechada]. The piano accompaniment (Pno.) features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and quarter notes in the left hand, marked *p* (piano). The key signature has two flats (B-flat and E-flat).

Sabe bem?

4

C. 56

Pno. 56

C. 61

Pno. 61

C. 66

Pno. 66

[boca fechada]

71  $\text{♩} = 124$  *com a cabeça na lua*

C. *p*

Pno. *pp* *8<sup>va</sup>*

75

C.

Pno. *8<sup>va</sup>*

79

C.

Pno. *8<sup>va</sup>*

Sabe bem?

6

C. 

Pno. 

C. 

Pno. 

C. 

Pno. 

98

C.

Pno.

103

C.

Pno.

108

C.

Pno.

The musical score consists of two systems. The first system is for the Clarinet (C.) and the second system is for the Piano (Pno.). Both systems start at measure 113. The Clarinet part is written in a single staff with a treble clef and a key signature of one flat. It features a melodic line with eighth and quarter notes, a dotted quarter note, and a half note, followed by a series of rests. A slur covers the first four measures, and a breath mark is present at the end of the first measure. The Piano part is written in two staves (treble and bass clefs) with a key signature of one flat. It features a bass line with eighth and quarter notes, and a treble line with chords and arpeggiated figures. A slur covers the first four measures, and an accent mark is present at the end of the first measure.

## O aniversário

Levantei-me da cama, espreguicei-me<sup>101</sup>, ainda com muito sono e fui em direção à cozinha, onde a tia Lena tratava dos preparativos para o pequeno-almoço. O meu corpo não se importaria de voltar para a cama<sup>102</sup>, mas havia razões para me levantar tão corajosamente quanto possível.

- Bom dia. – disse eu, bocejando<sup>103</sup>, ainda meio adormecido.

- Ai! Bolas, que susto<sup>104</sup>! – ela não me tinha visto entrar na cozinha.

Com a pouca energia que ainda tinha, sorri, cocei a cabeça e disse a primeira coisa que me veio ao pensamento:

- Até parece que viste um fantasma<sup>105</sup>...

- Oh, coisa fofa, não te vi entrar, só isso. – Entretanto refletiu por um momento e lembrou-se (finalmente) que dia era. – Oooh! Quase me esquecia, hoje é o teu aniversário. Parabéns!!! – Abraçou-me e deu-me um daqueles beijinhos bem repenicados, especialidade da tia. “Mmmuah.”

Lá tomámos o pequeno-almoço. Os pais e o avô não tardaram a aparecer com a Rute. Todos me cumprimentaram e a Rute foi buscar uma caixa. “Ah, que engraçado...” Estava surpreendido e deliciado a olhar para o embrulho. Tinha dois balões<sup>106</sup> daqueles que voam no ar presos em cada ponta da caixa. Fixe!” – pensei eu. Ali, bem à minha frente estava a minha prenda, claro está.

Não tardei a abrir o embrulho, rasgando as folhas<sup>107</sup> até que a caixa ficou toda à vista. Tive receio de não gostar da prenda, pois a caixa tinha um aspeto velho e usado.

O avô, que tinha estado a observar aquela situação falou finalmente.

- Não te deixes enganar pelo aspeto da caixa. O que interessa é o que está lá por dentro.

Abri então a caixa e encontrei um boneco engraçado, com um visual antiquado. “Para que é que quero um boneco?” - pensei eu.

- Não penses que é um boneco qualquer – o avô falava com um tom muito meigo – é uma marioneta<sup>108</sup>. Foi-me oferecida quando tinha mais ou menos a tua idade.

---

<sup>101</sup> Simular a situação descrita. Exercício A5) Espreguiçar.

<sup>102</sup> Introduzir, quando recomendável, o estudo S7) *Melodia do sono*. Ver estudo abaixo.

<sup>103</sup> Dizer algumas frases bocejando. Exercício D13) Bocejar.

<sup>104</sup> Sentir e analisar sensação do susto/surpresa. Exercício B10) Susto/surpresa.

<sup>105</sup> Imaginar e reproduzir vocalização de um fantasma. Exercício D15) Fantasma.

<sup>106</sup> Fingir que o corpo é um balão. Exercício B2) Balão humano.

<sup>107</sup> Cantar enquanto se rasga folhas de papel. Exercício D19) Rasgar papel.

<sup>108</sup> Fingir ser uma marioneta (postura e flexibilidade) – cantar como se fosse uma marioneta.

- A sério? – Fiquei muito admirado. O avô já tinha muitos anos. Pensando bem ele também já tinha sido pequeno. Eu não conseguia bem ter ideia do que aquele “boneco com fios” representava. – Ob... Obrigado.

Afinal era mesmo uma prenda especial. Se tivesse dúvidas, bastava olhar para os olhos do avô para perceber que aquele objeto era muito importante. O pai contou mais:

- Sabes, há muitos muitos anos ofereceram a marioneta ao teu avô. Ele aprendeu a movimentá-la e a cuidar dela. Depois dele, também eu passei muitas tardes a tentar manejá-la, mas confesso que nunca consegui ser tão bom como o teu avô. – O pai falava igualmente com aquele tom de voz doce e os olhos humedecidos.

Todos estavam deliciados a ouvir o pai e antes, o avô. Parecia que os adultos ali presentes tinham voltado à sua infância, perdidos em sorrisos e pensamentos longínquos.

Claro que comecei logo a tentar manobrar o meu novo brinquedo, mas foi mais difícil do que eu pensei. Já tinha ocupação para o resto da manhã e é claro que a Rute fez questão de não descansar enquanto não pôs as mãos na marioneta.

- Também quero brincar. Empresta-me. Eu quero! Eu quero! Eu quero!<sup>109</sup> – ela conseguia ser muito chata. Mesmo assim dei ouvidos à minha boa disposição e acabei por ceder.

O almoço foi saboroso e o resto do dia divertido. Agora só faltava o bolo. Eu assumi a responsabilidade de o ir buscar. Era enorme e estava bem pesado, pelo que tive de transportá-lo<sup>110</sup> com cuidado. Cantou-se então os parabéns a você<sup>111</sup>. Soprei todas as velas de uma vez só<sup>112</sup>, mas assim não consegui apagar nenhuma. Por isso tive de as soprar uma a uma<sup>113</sup>. “Ai, não estou a perceber”, pensei eu. As velas voltavam a acender-se. Uma, duas e três vezes. E todos a rirem-se de mim! Admito que ainda pensei em desistir, mas não! Deixar-me derrotar pelas velas “mágicas”?! Resisti, voltei a encher os pulmões e ataquei as chamas. E adivinhem: consegui! Finalmente estavam todas apagadas!

A seguir tive tempo de recuperar o fôlego, pois fui o último a provar bolinho. Primeiro tive de distribuir todas as fatias à família. Estava muito bonito e o sabor uma maravilha. Como sabiam que eu adoro as aulas de música, o bolo tinha o formato de uma clave de sol!

---

<sup>109</sup> Imaginar e reproduzir voz ‘incisiva’; Reproduzir uma resposta negativa “Não! Não! Não!”.

<sup>110</sup> Imaginar que se está a transportar um bolo numa bandeja. Exercício D14) Transportar bolo.

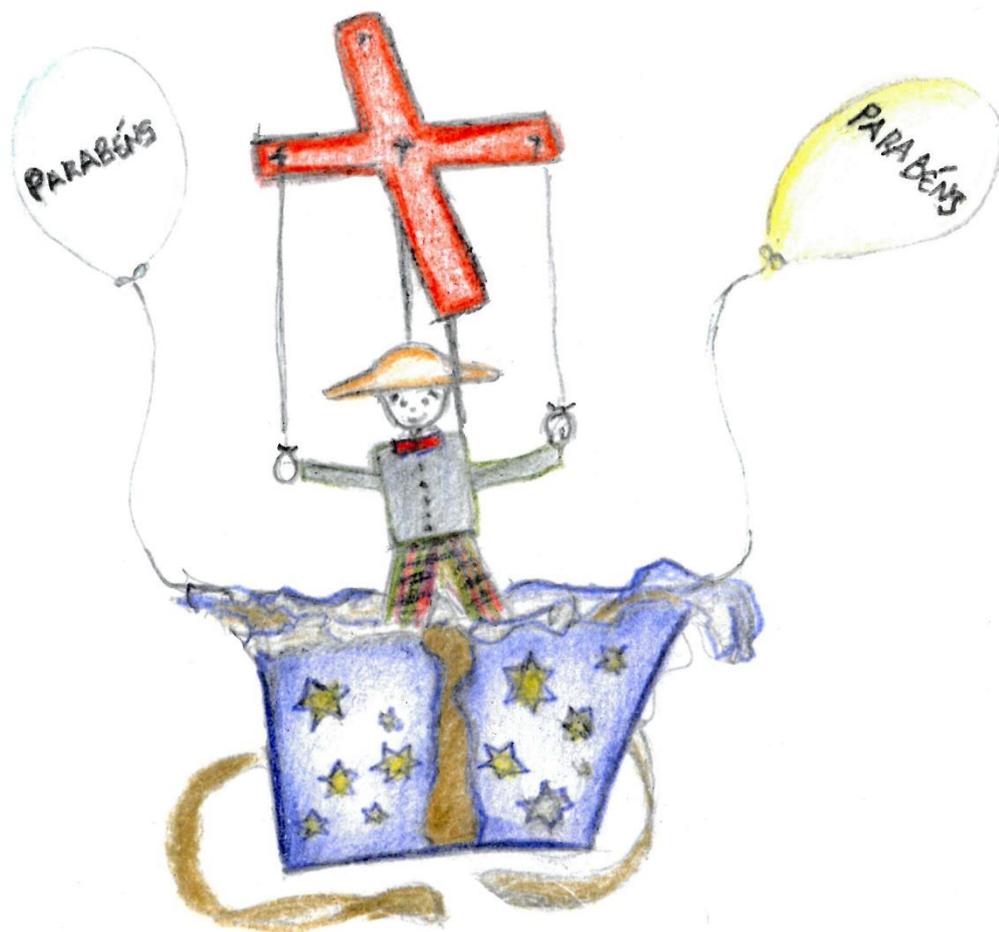
<sup>111</sup> Caso os alunos demostrem vontade poderão, eles próprios, cantar “Os parabéns a você”.

<sup>112</sup> Exercício de respiração – expirar todo o ar de uma vez só, de forma a apagar todas as velas.

<sup>113</sup> Soprar as velas várias vezes, pois são velas mágicas, que reacendem. Exercício B5) Soprar velas.

Ainda recebi mais algumas prendinhas, mas a verdade é que o mais importante foram as emoções que todos sentimos neste dia. Não as esquecerei e isso vale mais do que uma prenda dentro de qualquer embrulho. O que interessa é sentir amor dentro do meu coração.

Figura 76 - Ilustração da marioneta  
Autoria: Joana Ferreira



## O aniversário – Guião do professor

- **Exercício A5) Espreguiçar**

De pé, estender os braços para a frente, interligando os dedos das mãos, com as palmas viradas para dentro. Os polegares orientam a mudança de direção das palmas para fora ou para dentro, estando em cima ou em baixo. Esticar devagar os braços para a frente, inclinando a cintura. Esticar para cima, com as palmas para cima e de seguida esticar para baixo, em direção ao chão.

- **Exercício A14) Transportar bolo**

Fingir que se transporta um bolo pesado. Manter uma postura equilibrada para que o bolo ‘não caia’, com o esterno elevado. Será também necessária flexibilidade para que o movimento ocorra naturalmente.

- **Exercício A15) Marioneta**

Imaginar que se está suspenso por linhas nos pulsos e no crânio. Executar diferentes posições como a posição “linhas esticadas” ou “linhas bambas”. Desta forma procede-se ao alinhamento do tronco e do pescoço.

- **Exercício B2) Balão humano**

Utiliza-se aqui a cinestesia, através do gesto com os braços para facilitar a correção do processo respiratório. Como sugere Phillips (2014, pp. 247, 248), utilizam-se os braços para imitar o formato de um balão, à medida que este se enche e esvazia. A nomenclatura do exercício segue a do autor. De pé, o aluno estende os braços numa posição circular. À medida que deita o ar fora o corpo esvazia-se e dobra-se sobre si mesmo; O balão enche-se, erguendo-se o corpo (braços e mãos estendidas numa posição redonda, tal como um balão);

- **Exercício B5) Soprar as velas**

Os alunos devem colocar uma mão na zona abdominal e com a outra exhibir os cinco dedos (correspondentes às velas). Deitar o ar fora, inspirar e soprar cada vela com uma lufada de ar curta. À medida que cada vela é apagada, o dedo baixa. No entanto, como estas velas

são mágicas, voltam-se a acender, pelo que a mão volta a abrir-se e o processo tem de ser repetido. Confirmar que se está a usar os músculos abdominais para sustentar a coluna de ar. A colocação da mão sobre a área abdominal ajuda à monitorização da atividade dos músculos referidos.

- **Exercício B10) Susto/Surpresa**

Incitar o aluno a cantar como se estivesse surpreendo ou alguém lhe pregasse um susto, analisando a respetiva sensação. O exercício visa o relaxamento da mandíbula e elevação do palato mole, através de uma expressão de surpresa e admiração, que, deste modo ajuda à preparação do trato vocal para o canto.

- **Exercício D13) Bocejar**

Refletir sobre as diferenças na utilização dos espaços de ressonância naturais da boca e trato vocal, estimulando a elevação do palato mole e descida e relaxamento da laringe. É positivo realizar a inspiração como num bocejo, no entanto este não deve ser completado<sup>114</sup>. Note-se que a posição da laringe desceu e o palato se elevou.

Chapman (2012, p. 297) sugere a inspiração em posição de /i/ na língua, para precaver o seu recuo e tensionamento. Experimentar falar e cantar tendo por base esta posição, aprendendo a distinguir da segunda fase do bocejo, prejudicial à qualidade do som e da articulação. Nota: Para os alunos mais curiosos e mais velhos, poder-se-á sugerir a colocação do polegar e indicador à volta da laringe, para sentirem o que acontece.

Figura 77 - Exercício D13) Bocejar



---

<sup>114</sup> Quando o bocejo se realiza na totalidade a base da língua é pressionada para baixo e o palato mole baixa, devendo esta posição ser evitada para o canto (Chapman, 2012).

- **Exercício D15) Fantasma /uu/**

Imaginar e reproduzir o som de um fantasma. Desta forma o aluno usa mais suporte respiratório, melhorando a sua utilização de ressonância. A sugestão de padrão para este exercício tem por base o som muitas vezes reproduzido em desenhos animados.

Figura 78 - Exercício D15) Fantasma /uu/



- **Exercício D19) Rasgar papel**

Rasgar lentamente folhas de papel enquanto se canta. Monitorizar que sempre que o aluno começa a cantar está a rasgar a folha, parando para respirar. Este gesto ajuda o aluno a estimular a relação entre o ar e a voz. Sempre que canta tem que rasgar a folha, logo, tem de usar a respiração.

Figura 79 - Estudo S7) *Melodia do sono* - Versão grave

# Melodia do Sono

Ana T.

*dolce e legato* , ,

Voice

*mp*

Piano

*p*

9

*p* *pp*

Pno.

# Melodia do Sono

Ana Tavares (1984 - )

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of three systems of staves. The first system includes a Voice staff and a Piano staff. The Voice part begins with the instruction *dolce e legato* and a dynamic marking of *mp*. The Piano part features a steady accompaniment of chords in the right hand and single notes in the left hand, with a dynamic marking of *p*. The second system includes a Pno. staff. The Pno. part starts at measure 9 and features a melodic line in the right hand with a dynamic marking of *p*, and a rhythmic accompaniment in the left hand with a dynamic marking of *pp*. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

## Grandes e pesados

Se de manhã estivemos com as galinhas e ajudámos a fazer o almoço, para a tarde estava reservada mais um conjunto de experiências que eu não esqueceria. Eu e a Rute já estávamos sentados no sofá, ou melhor, esparramados<sup>115</sup> enquanto os outros faziam as arrumações quando foi destinada aos mais novos a tarefa de ajudar a “levantar a mesa”.

- Vamos, toca a levantar os pratinhos! Já têm idade para ajudar nestas coisas – Quando ela falava com aquela voz não valia a pena tentar contrariá-la. A Rute não foi tão experiente como eu e ainda tentou adiar a tarefa:

- Já vai, mãe. – saiu-lhe da boca sem pensar, pois estava atenta ao que se passava na televisão.

- *Sb sb sb*<sup>116</sup>! É que nem pensar! Toca a levantar esses rabos do sofá. Imediatamente! - tal como eu adivinhei a Rute conseguiu irritar a mãe, que usou aquela voz meio esganiçada que me dava cabo da cabeça. Bufámos<sup>117</sup>, os nossos protestos não podiam sair pela boca fora, então acumularam-se nas nossas bochechas, mas lá fomos fazer o que nos pediram.

- Afinal onde é que vamos à tarde? – perguntei ansiosamente.

- Onde é que achas que vamos? – respondeu o Tio Manuel.

Porque é que os adultos têm a mania de responder a uma pergunta com outra pergunta?! Resolvi responder na mesma moeda.

- Se eu soubesse não perguntava, não é?

- Diz lá, tio! – eu e a Rute falámos ao mesmo tempo, demonstrando a nossa curiosidade impaciente.

- Bom, - o tio parecia agora um pomposo apresentador de televisão, falando com muitas pausas, só para nos irritar! - Esta tarde... vamos fazer amigos... os maiores... e mais pesados animais da quinta!

Esubalhámos os olhos de entusiasmo, mas, dito assim, parecia ao mesmo tempo quase assustador. Depois de tudo pronto, eu, a Rute, o pai, o tio e o avô metemo-nos no carro<sup>118</sup>. Lá íamos nós!

Parecia que hoje devia ter trazido uma mola no bolso. Sim, para tapar o meu nariz. Então não é que viemos mesmo ter com os porcos! Não sabia se havia de gostar ou não.

---

<sup>115</sup> Experimentar diferentes formas de estar sentado. Exercício A9) Esparramar/endereitar.

<sup>116</sup> Imaginar mandar calar dezenas de pessoas. Exercício B6) Mandar calar.

<sup>117</sup> Soprar com as bochechas cheias. Exercício C5) Bufar.

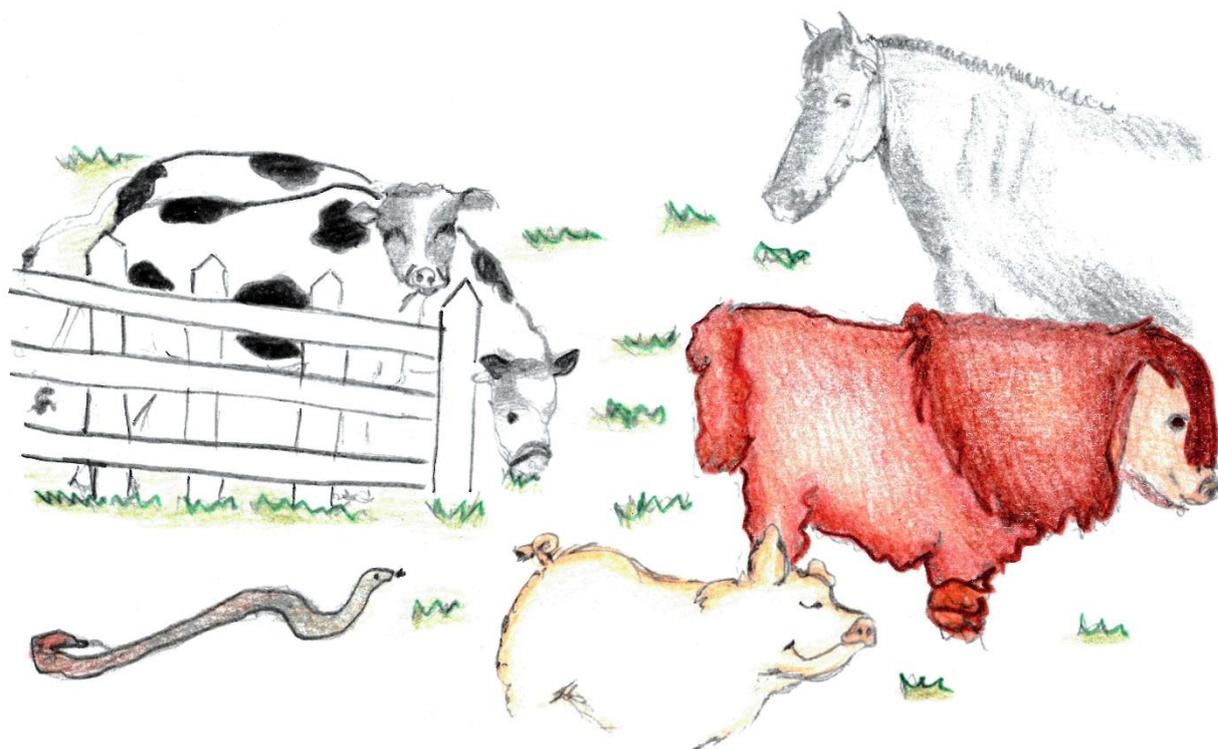
<sup>118</sup> Imitar som do carro /bb/, sentar ao volante e conduzir – Exercício C2b) Carro.

Eles, os porcos, até não pareciam antipáticos, mas, mais uma vez eu não gostava muito do perfume que eles usavam. E o humor do tio Manuel dirigido à minha pessoa também já estava a cheirar mal:

- Pronto, encontraste a tua casa. Já viste tantos porquinhos parecidos contigo! Vais ficar aqui mesmo bem. Ahahaha!<sup>119</sup> – todos acharam imensa piada, menos eu, admito. Até os porcos acharam piada e reagiram ruidosamente às gargalhadas da família. Quando se acalmaram respondi à brincadeira roncando “que nem um porco”, de forma a provocar o tio. Todos acharam piada, rindo-se às gargalhadas novamente. Durante o resto da visita à pocilga fiquei com umas trombas que parecia um elefante<sup>120</sup> e calado que nem um rato. Não havendo por aqui elefantes, não corria o risco de ser convidado a dormir com eles esta noite. Quanto aos ratos, esse é um assunto de outra história.

Figura 81 - Ilustração dos animais

Autoria: Joana Ferreira



<sup>119</sup> Consultar Exercício D14a) Gargalhadas, também presente no episódio *Come a papa, Joana*.

<sup>120</sup> Imaginar que se tem o peso de um elefante. Exercício A11) Pesado como um elefante.

## Segunda parte

Não abri mais a boca enquanto visitávamos a pocilga. A seguir não fomos muito longe, em direção aos prados onde estavam as vaquinhas, muito entretidas a comer erva. Assim que as vi passou-me logo o amuo. Aproximámo-nos da vedação e algumas delas vieram ter connosco. Achava-as bonitas, com aquelas manchas. Elas, se calhar, pensaram que traríamos comida. Acho que ninguém se tinha lembrado disso. Pois não, mas afinal o tio encontrou no chão qualquer coisa que agradaria à vaquinha e deu à Rute, para lhe oferecer. Por isso a vaca mastigava<sup>121</sup> agora o que tinha na boca. Era uma forma engraçada de triturar a comida. Pensei para mim que claramente a mãe não lhe tinha ensinado a mastigar de boca fechada. Recordei novamente a voz da mãe a penetrar os meus ouvidos: “Já disse que é para mastigar de boca fechada!”. Afinal era uma vaca e com certeza não se sentaria à mesa connosco.

O gosto pelos animais já vinha de família e desta vez foi o pai a tentar comunicar com a vaquinha mais próxima:

- *Muuuuu. Muuuuu*<sup>122</sup>. – Se o som não tivesse vindo da boca dele, diria até que tinha sido uma vaca a emití-lo. Elas não discordaram de mim, uma vez que responderam à letra: “*Muuuuu. Muuuuu.*”

Entretanto a Rute, que já estava calada há muito tempo resolveu fazer uma daquelas perguntas inteligentes:

- Será que posso subir para cima dela? - estava genuinamente convicta. Os mais velhos ficaram na dúvida na forma de dizer à Rute que não podia ser, enquanto eu pensava “NÃO, é uma vaca, não é para montar!”. Não consegui ficar calado e até fui um bocado animalesco:

- *Ib-ob! Ib-ob*<sup>123</sup>! És mesmo burra! – fui mauzinho para ela, apesar de o pai e o tio terem achado uma certa piada à brincadeira. Afinal estávamos entre os animais...

- Então, então?! Isso é maneira de falares com a tua irmã? – repreendeu-me o avô e acrescentou – Rute, os animais que tu poderás montar são os cavalos. Vamos a isso?!

- Vamos! – todos responderam em conjunto, esquecendo a pequena briga.

Fomos assim ter à zona próxima do picadeiro onde estavam os cavalos. Eram animais nobres.

---

<sup>121</sup> Imitar o gesto de rotação do maxilar e alongamento da língua da vaca. Exercício E3) Boca da vaca.

<sup>122</sup> Imitar o mugir da vaca. Exercício D8c) Mugir.

<sup>123</sup> Imitar o urrar do burro. Exercício D10) Urrar.

- Não pensei que os cavalos fossem tão grandes. – disse eu.

- Pois é. Há varias raças. Mas olha para aquilo, que elegância. – acrescentou o avô.

- Olha um pônei! – a Rute estava histérica e eu fiquei deslumbrado.

- E vocês ganharam uma viagem cada um! – acrescentou o tio – a Joy tem sido treinada para passear crianças como vocês, que nunca montaram.

- Boa!!! – Chocámos as mãos de contentamento. Mais ao longe um cavalo deu-nos o seu incentivo: “Thihih<sup>124</sup>”, relinchou com pujança, demonstrando a sua impressionante capacidade vocal. Foi o incentivo que precisava para subir para a Joy. Desta vez fui o primeiro. A Rute foi a seguir.

A volta que demos foi uma experiência marcante. O deslumbramento era tal que foi preciso chamarem-me a atenção para ouvir todas as indicações importantes, de forma a que tudo corresse bem. Que fixe! Aproveitei ao máximo esta voltinha e quando me ajudaram a descer, o meu mais recente desejo saltou-me da boca:

- Pai, quero um pônei! – exclamei.

- Eu também! – Obviamente que a Rute concordava.

- Oh meninos... - perante o nosso entusiasmo custava (outra vez) ao pai dizer que não.

- Se os pôneis ficarem no vosso quarto e dormirem na vossa cama, tudo bem. – ironizou o tio.

Não sabíamos se ele estava a brincar ou a falar a sério. Quer dizer, no fundo sabíamos que seria impossível. A Rute percebeu que não seria possível e dos seus olhos começaram a cair umas lagriminhas<sup>125</sup>, pois não queria dizer adeus à nossa nova amiga Joy. Eu não chorei, mas quase. A verdade é que teríamos de voltar para casa e a Joy não poderia ir no carro conosco. Também ela se apercebeu da nossa tristeza e despediu-se de nós fazendo um som engraçado com os lábios<sup>126</sup>. Fiquei certo de que ela suspirava, já com saudades. Ou então era eu que suspirava.

Tristes, por um lado, satisfeitos por outro, era hora de regressar. Mas depois de estar tão perto destes amigos tão grandes, faltava-nos ainda dar de caras com outro animal. Se era amigo ou não, não deu para perceber, uma vez que a criatura desapareceu tão rapidamente como apareceu: uma cobrinha, que para mim parecia inofensiva, mas que assustou a Rute.

---

<sup>124</sup> Imitar o relinchar do cavalo. Exercício D1) Relinchar.

<sup>125</sup> Introduzir, quando recomendável, o estudo S8) *Canção das lágrimas*. Ver estudo abaixo.

<sup>126</sup> Imitar o bufar do cavalo.

- Paaai!!! – Gritou – Uma cobra!!!

- Onde?! – perguntaram os adultos em simultâneo.

Ela agarrou-se ao pai, cheia de medo e não conseguiu falar.

- Eu vi-lhe a cabecinha e a língua de fora<sup>127</sup>. Mas ela não nos queria fazer mal. – disse eu, enquanto deitava a minha língua de fora, imitando o som da serpente. Ficaram todos mais aliviados, pois ela já ia longe.

- Pronto, já passou, já passou. Respira fundo. Já passou. – Assegurou o pai, até que finalmente a Rute percebeu que não havia perigo. – Vamos regressar, que a tarde foi longa e já é quase noite.

Tirando este último percalço foi uma tarde de intensa exploração, cansativa e com muitas descobertas, que me deixou muitas saudades. Na minha cabeça eu já cavalgava para a próxima vez que estaríamos de volta à quinta.

---

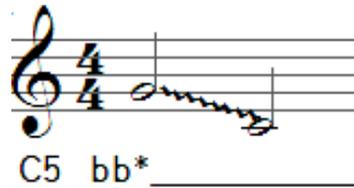
<sup>127</sup> Imitar o gesto de língua da serpente. Exercício C8) Língua de serpente; Exercício E2) *Serpentês*. Introduzir, quando recomendável, o estudo S9) *Serpenteando*. Ver estudo abaixo.



- **Exercício C5) Bufar /bb/ (bochechas cheias de ar)**

Produzir o som com a boca quase fechada, em que o som sai por entre os lábios, com as bochechas cheias de ar. Ser expressivo, bufando no estado de espírito requerido pelo episódio.

Figura 83 - Exercício C5) Bufar /bb/



- **Exercício C8) Língua de serpente /th/**

Cantar com a ponta da língua fora da boca, usando a posição correspondente ao /th/ da língua inglesa. Relacionar com o exercício E2)

Figura 84 - Exercício C8) Língua de serpente /th/



- **Exercício D1) Relinchar /iiiih/**

Imitar o relinchar do cavalo. Brincadeira para aceder ao mecanismo leve. Averiguar se este ajuda o aluno em caso de dificuldades. A partir do momento em que o acesso ao registo agudo esteja dominado, não será necessária uma prática regular, a não ser por motivos lúdicos.

Figura 85 - Exercício D1) Relinchar /iiiih/



- **Exercício D8c) Mugir /mm, mu/**

Este exercício pode ser realizado em duas ou três partes, a primeira com a boca fechada /m/, e a segunda no fonema /mu/. Exercício mais propício ao mecanismo pesado.

Imitar o som da vaca, com a boca fechada, /mm/. Vocalizar.

Adicionar a vogal u, tentando manter a mesma sensação: /mu/.

Quando o resultado pretendido for alcançado, convidar o aluno a aplicar outras vogais, imaginando que essas vacas ‘falam outras línguas’: /mo, ma, me, mi/.

Figura 86 - Exercício D8c) Mugir /mm/

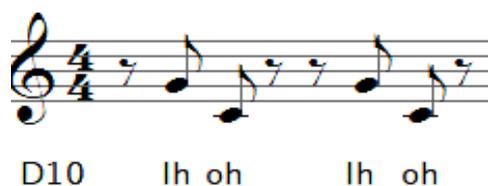


- **Exercício D10) Urrar /Ih-oh/**

Imitar o urro do burro. Vocalizar

Exercício escolhido para promover a distinção entre registros. Os sons produzidos pelo burro estão entre aqueles que mais suscitam uma mudança significativa de registro. Manter a sensação frontal em ambos os registros.

Figura 87 - Exercício D10) Urrar /Ih-oh/



- **Exercício E2) Serpentês**

Iniciar todas as frases com /th/, ou seja, a ponta da língua vem para fora da boca durante a consoante, regressando imediatamente para a sua posição correta para a vogal. Poder-se-á usar o mesmo padrão do exercício C8) ou escolher outro padrão. Aconselha-se a aplicação semelhante ao repertório, substituindo as consoantes, ou apenas a primeira de cada frase por /th/. Quando se voltar a introduzir as consoantes originais, tentar preservar as sensações do correto posicionamento da língua.

- **Exercício E3) Boca da vaca**

Vocalizar ao mesmo tempo que se mexe o suavemente a mandíbula, obrigando a que esta esteja flexível. O nome foi atribuído por mim, tendo em conta o movimento da mandíbula da vaca a ruminar, semelhante àquele que se pretende para a realização deste exercício.

Figura 88 - Exercício E3) Boca da vaca

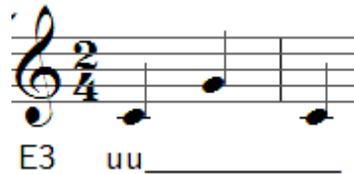


Figura 89 - Estudo S8) *Canção das lágrimas* - versão grave

# Canção das lágrimas

José Miguel Costa

**Andante** ♩ = 90

Canto

Piano

**Andante** ♩ = 90

8<sup>va</sup>

*p*

5

C.

Pno.

9

C.

Pno.

[boca fechada]

The image displays a musical score for the piece "Canção das lágrimas". It is divided into three systems, each featuring a vocal line (C.) and a piano accompaniment (Pno.).

- System 1 (Measures 13-16):** The vocal line begins with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature. The melody consists of quarter and eighth notes. The piano accompaniment is in a grand staff with a treble clef and a key signature of two sharps. It features a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. A dynamic marking of *pp* is present. The lyrics "Tea Tea Tea Tea Tea Tea" are written below the piano part.
- System 2 (Measures 17-20):** The vocal line continues with a similar melodic pattern. The piano accompaniment maintains the eighth-note texture. The lyrics "Tea Tea Tea Tea Tea Tea" are present.
- System 3 (Measures 21-24):** The vocal line has rests for the first two measures, followed by a half note. The piano accompaniment continues with the eighth-note pattern. The lyrics "Tea Tea" are present.



Figura 90 - Estudo S8) *Canção das lágrimas* - versão aguda

# Canção das lágrimas

José Miguel Costa

Andante ♩ = 90

Canto

Piano

Andante ♩ = 90

*p*

Lea. Lea. Lea.

5

C.

Pno.

5

9

C.

Pno.

9

[boca fechada]

The musical score is presented in three systems, each with a vocal line (C.) and a piano accompaniment (Pno.).

**System 1 (Measures 13-16):**  
The vocal line (C.) begins at measure 13 with a melody in a key of three sharps (F#, C#, G#). The piano accompaniment (Pno.) features a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. The lyrics "Tea" are written below the piano part. Dynamic markings include *pp* in the bass and *8va* in the treble.

**System 2 (Measures 17-20):**  
The vocal line (C.) continues with the melody. The piano accompaniment (Pno.) maintains the eighth-note pattern. The lyrics "Tea" are repeated. A *8va* marking is present in the treble.

**System 3 (Measures 21-24):**  
The vocal line (C.) has rests for the first two measures, followed by a melodic phrase in the last two measures. The piano accompaniment (Pno.) continues with the eighth-note pattern in the right hand and rests in the left hand. The lyrics "Tea" are present. Dynamic markings include *pp* in the bass and *8va* in the treble.

25

C. *mf*

Pno. *p*

29

C.

Pno.

33

C.

Pno. *pp*

37

C.

Pno.

Figura 91 – Estudo S9) *Serpenteando*

# Serpenteando

Ana Tavares (1984 - )

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of two systems of staves. The first system includes a Voice staff and a Piano staff. The Voice part begins with a whole rest, followed by a melodic line starting on G4. The Piano part starts with a forte (*f*) dynamic, featuring a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes in the right hand and a bass line of quarter notes in the left hand. A dynamic change to mezzo-forte (*mf*) occurs at the start of the second system. The second system continues the vocal melody and piano accompaniment, ending with a fermata over the final notes. Performance markings include *espress.* above the first vocal note, *mf* above the piano part in the second system, and a hairpin crescendo in the piano part. A *va* marking is present above the piano part in the second system.

©anatavares2016

## Vento, chuva... Mia

Que ventania que estava lá fora<sup>130</sup>. Estava um dia horrível! Uma tempestade em pleno verão? Eu e a Rute não escondíamos o nosso descontentamento, e não era só isso. Tínhamos medo<sup>131</sup>. Admito. E os trovões também não ajudavam nada. As árvores<sup>132</sup> abanavam e o som do vento a bater nas suas folhas fazia-se ouvir com uma intensidade pouco habitual. O Xabi choramingava<sup>133</sup> como um cachorrinho desamparado. Entretanto começámos a ouvir um som agudo, insistente, que parecia um pouco longínquo. Parecia um gato a miar<sup>134</sup>...

Não estávamos à espera do que se seguiria nesta tarde tão cinzenta. A Rute foi investigar e foi ela quem deu o sinal de alerta.

- Mãe! Pai! Venham cá! Rápido! – Ela veio até à sala chamá-los. Percebi logo que tinha de entrar em ação e fui investigar. Ainda cheguei primeiro que eles.

Quando me deparei com a cena, toda a minha cara ficou com ar de surpresa – não imaginava que estaria ali, no alpendre da casa, muito magrinho<sup>135</sup> e coxo, com pelo claro, muito sujo e molhado, um pequeno gatinho! Estava mesmo a precisar de ajuda.

Pobrezinho, ali estava prostrado, no chão, já sem energia. As forças que lhe restavam, usava-as para suplicar pelo nosso auxílio.

- Temos de o ajudar, não o podemos deixar morrer! – Exclamei eu. Desta vez não estava a exagerar. A situação era realmente dramática.

O pai hesitou na resposta. “Mais um?!” pensou ele.

- Pai. Por favor - A Rute falou em tom sério.

O pai não estava nada confortável com a situação mas rapidamente se apercebeu que não era a hora de pensar em mais nada que não fosse salvar aquele gatinho. Suspirou e fez o que tinha de ser feito.

- Vamos já buscar-lhe uma tacinha com leite e vou falar com o tio para chamar o veterinário. Vamos, todos para dentro!

---

<sup>130</sup> Imitar som do vento com diferentes intensidades. Exercício B3) Ventania

<sup>131</sup> Vocalizar com diferentes emoções (medo, coragem, alegria, tristeza, entusiasmo)

<sup>132</sup> Cantar algumas frases imaginando ser uma árvore, mantendo a raiz bem assente no chão, mas com as a parte de cima flexível.

<sup>133</sup> Imitar cão a choramingar. Consultar Exercício C3.2) Cão a choramingar, também constante no episódio *A capoeira*.

<sup>134</sup> Imitar o miar do gato. Exercício D6) Miar

<sup>135</sup> Introduzir, quando recomendável, o estudo *Mia, Mia*. Ver estudo abaixo. Ter em conta as diferenças sonoras de um gato muito magrinho e coxo, ou de um gato bem alimentado e saudável.

- Yes! – O pai falou bem. E tinha razão. Nem nos demos conta mas já estávamos todos molhados. E de repente a Rute teve um dos seus ataques de espirros – *Atchim! Aaaatchim! A-a-a-tchim!*<sup>136</sup>

Um pouco mais tarde já o gatinho estava a alimentar-se e a recuperar algumas energias. Até o miar já soava diferente. Muito miava o gatinho. E ainda não tinha nome... mas já lá vamos.

O tio chegou com o veterinário. Estiveram com o gatinho até que deduziram que ele não tinha dono. Por isso levaram-no para tomar umas vacinas e essas coisas importantes.

**Figura 92 - Ilustração do gato**

Autoria: Joana Ferreira



---

<sup>136</sup> Imitar a ação de espirrar espirros. Exercício B11) Espirrar.

## 2ª parte

Entretanto nós fomos lanchar, com alívio. Ele ia ficar bom. Já havia torradinhas prontas e sumo na mesa. A mãe preparou tudo. Também cheirava a chá. A mãe e a tia, que se juntou a nós, não prescindiam do chazinho, ainda para mais, num dia tão chuvoso.

- Lavar as mãos! Vá lá! E a seguir quero ouvir essas novidades.

Lá contámos tudo ao pormenor, com grande entusiasmo.

- Pois estou a ver no que deu. Rute, agora só te falta assoares esse nariz ranhoso porque acabaste de ganhar uma bela constipação<sup>137</sup>.

A mãe tinha razão. Com esta agitação toda nem tínhamos reparado que o nariz já pingava. Pior, a Rute odiava assoar-se. Ela estava beber sumo através de uma palhinha. Em protesto, depois de a mãe falar, desatou a soprar a palhinha, fazendo bolhinhas<sup>138</sup>. Como é que nunca me lembrei daquilo? Bolhinhas!!! Não resisti, fui buscar uma palhinha e fiz exatamente o mesmo. A mãe ainda suportou as bolhinhas de um lado. Mas, dois ao mesmo tempo?!

- Meninos! Vou-me zangar... – Advertiu a mãe, mas, no fundo, ela até achava piada à brincadeira.

Entretanto a atenção desviou-se para a tia, noutra acontecimento caricato. Ao preparar o seu chazinho a tia Lena queimou-se! A água estava ainda muito quente quando salpicou para a mão da tia. Nem percebi muito bem como é que aquilo aconteceu mas felizmente já não estava a ferver. Ainda assim ela ficou um pouco aflita. Em solidariedade com ela acabámos a soprar<sup>139</sup> para a mão dela, para ajudar a arrefecer e depois de ajudarmos a tirar a mesa ainda ganhou dois beijinhos.

Como o tempo lá fora não estava muito agradável, ficámos a brincar em casa. Havia uma cave, com algum espaço, para onde fomos jogar. Tinha um cesto de basquete, no qual tentávamos acertar com a bola. Para além disso, brincávamos fazendo com as nossas vozes uma banda sonora divertida. A bola subia, e com ela subiam as nossas vozes. E depois desciam<sup>140</sup>! Com este frenesim, não tardou muito até aparecer o Xabi, que obviamente ficou louco para se apoderar do esférico voador.

---

<sup>137</sup> Ler frases e cantar como se estivesse constipado. Exercício D12) Constipação.

<sup>138</sup> Cantar através de uma palhinha para dentro de uma garrafa com água. Exercício C6) Palhinha.

<sup>139</sup> Soprar de forma direcionada. Exercício B4) Soprar queimadura.

<sup>140</sup> Atirar bola (a fingir). Exercício C11) Bola ao cesto.

Pouco depois apareceu a mãe. – Anda jogar connosco! – Atirei a proposta e a bola. A mãe até gostava de se juntar a algumas brincadeiras, mas desta vez não achou muita piada a ficar com as mãos cheias de baba. Ainda por cima salpicou para o vestido...

- Arrrgh! Não acredito que acabaste de fazer isso! Ao menos perguntavas, não?! – Vociferou furiosamente naquele tom tão agudo que penetrava intensamente nos meus ouvidos.

“*Ku-ku, ku-ku, ku-ku, ku-ku*”<sup>141</sup> – Era o telemóvel da mãe. Como ela tinha as mãos sujas fui eu a atender.

- “Então, tudo bem com o gatinho?! – “porque é o que o pai está a ligar?” pensei eu.

- Sim. Mas não é um gatinho. – Respondeu.

- Estás a gozar comigo? – Não estava a perceber.

- Podes escolher o nome para a gatinha...

- Hã? Gatinha? – Dezenas de pensamentos passaram-me pela cabeça num instante. Incluindo o miar tão fininho que nos chamou a atenção. A Rute percebeu nessa altura o que se estava a passar. E fez-se o clique na minha cabeça.

- Mía! Tem de se chamar Mía. Sim, Rute?! – Ela sorriu, concordando comigo. – Está decidido!

- Boa escolha. – O pai concordou do outro lado da linha e completou – Mía Manuela Tempestade da Quinta. – Mais tarde viemos a saber que ela concordou com o nome escolhido, quando pela primeira vez desde que tinha sido encontrada ronronou com grande contentamento.

---

<sup>141</sup> Imitar som do cuco. Exercício D5) Cucar.

## Vento, chuva... Mia – Guião do professor

- **Exercício B3) Ventania**

Através do som “sh”, com intensidade variável (à vontade do aluno), usar diferentes velocidades do ar, através de uma coluna de ar sempre energizada, a partir do controlo abdominal.

- **Exercício B4) Soprar queimadura**

Imaginar que se está a soprar uma queimadura, mantendo um fluxo de ar contínuo e dirigido, perfeccionando o envolvimento dos músculos expiratórios e utilizando uma pressão subglótica eficiente

Estimular esta contração, que deve acontecer naturalmente, contribuindo para a energização da coluna de ar. A colocação da mão sobre a área abdominal ajuda à monitorização da atividade dos músculos referidos.

- **O exercício B11) Vou espirrar!**

O nome do exercício corresponde à ação requerida. A ‘preparação’ para o espirro tem consequências fisiológicas no trato vocal. Tentar a imitação da preparação para o espirro. Aplicar em vocalizos e peças.

- **Exercício C6) Palhinha**

Este exercício requer, preferencialmente, uma garrafa de água (ou um copo) e uma palhinha<sup>142</sup>. O padrão apresentado abaixo é apenas umas das imensas possibilidades.

Figura 93 - Exercício C6) Palhinha



---

<sup>142</sup> É possível realizar o exercício sem a garrafa, mas, principalmente numa fase inicial, será mais atrativo e didático utilizar a garrafa, uma vez que esta providencia também um feedback visual ao aluno.

- **Exercício C11) Bola ao cesto**

Imitar um jogador de basquete a atirar a bola ao cesto. Bater a bola imaginária contra o chão, agarrar a bola, expirar, inspirar (joelhos relaxados) e tentar encestar a bola, pelo impulso do braço e exalando ao mesmo tempo, reproduzindo o som /whoosh/.

Repetir o procedimento, desta vez com a voz, utilizando o som /hooo/ no registo agudo. Os alunos que que ‘atiraram’ demasiado para baixo (grave) devem ser encorajados a usar mais energia. Por outro lado, para os alunos que atiraram demasiado alto (agudo), não precisam de tanta energia, para que a bola não passe por cima do cesto. O registo deve descer até à zona média, acompanhando a descida da bola, após passar pelo cesto.

Figura 94 - Exercício C11) Bola ao cesto



- **Exercício D5) Cucar /kuku/**

Imitar o som do cuco. Este facilita o acesso ao registo agudo. Sugere-se a utilização do *staccato*, conectando a respiração através de pequenos impulsos (Phillips, 2014, p. 263) Vocalizar.



Figura 95 - Exercício D5) Cucar /kuku/

- **Exercício D6) Miar /miau/**

Imitar o miar do gato. Vocalizar - imaginar gatos de diferentes tamanhos e com diferentes estados de espírito (por exemplo: cansado, com fome, assanhado, etc.).

Figura 96 - Exercício D6) Miar



- **Exercício D12) Constipação** (falar e cantar como se estivesse constipado)

Ler o poema *Constipação*. Reproduzi-la tentando imitar a sensação da constipação. Este exercício evitará que o ar saia pelo nariz, fomentado a elevação do palato mole. Poderá ser usada qualquer frase com consoantes e vogais nasais. Sugere-se a leitura do poema de João Filipe Ferreira.

**“Constipação**

Atchim...atchimm

Já espirrei mais uma vez...

Já estou farto de estar assim...

Porque raio o frio isto me fez??

Nariz entupido

Que me surgiu com timidez

Agora o lenço anda sem sentido

Pois espirrei outra vez...

Um cházinho voltei a tomar

Para um comprimido acompanhar...

Já estou a desesperar

Por não conseguir respirar...

Maldita constipação que fui apanhar

Logo agora que é natal

Será que ela veio para ficar?

O que quer ela de mim afinal?

Será que me quer pôr com febre e a delirar?  
Ou apenas se rir com tremenda malvadez?  
Sei apenas que me está a irritar...

...Bolas! Já espirrei outra vez!!!”

**João Filipe Ferreira**, in Luso Poemas

Figura 97 - Estudo S10) *Mia, Mia* - Versão grave

# Mia, Mia

José Miguel Costa

**Andante**

Canto

*p* Mi - au mi - au mi -

**Andante**

Piano

*p*

C.

4

au mi - au

Pno.

4

C.

7

mi - au mi - au

*mais confiante*

Pno.

7

*animando*

10 *muito confiante*

C. *mf* mi - au mi - au *mf* mi -

Pno. *poco rit.* *a tempo* *mf*

13

C. au mi - au mi - au mi - au mi -

Pno.

16 *rit.*

C. au mi - au

Pno. *pp*

Figura 98 - Estudo S10) *Mia, Mia* - Versão aguda

# Mia, Mia

José Miguel Costa

**Andante**

Canto

*p* Mi - au mi - au mi -

**Andante**

Piano

*p*

4

C.

au mi - au

Pno.

7

C.

mi - au mi - au

*mais confiante*

Pno.

7

*animando*

10 *multo confiante*

C. *mf* mi - au mi - au *mf* mi -

Pno. *mf* *poco rit.* *a tempo*

13

C. au mi - au mi - au mi - au mi -

Pno.

16 *rit.*

C. au mi - au

Pno. *pp*



## Conclusão

A partir da pesquisa realizada foi possível confirmar que não há fundamento científico para que o processo de ensino-aprendizagem do canto esteja, hoje em dia, vedado às crianças (Barlow & Howard, 2002; Coelho, 2012). Ao invés, vários estudos demonstraram os efeitos vocais benéficos do ato de cantar, tanto a nível vocal, como psicológico e social, quando o ambiente em que se dá a aprendizagem é positivo e encorajador. A escolha de exercícios e repertório idealizados tendo em conta a voz, a fisionomia e o intelecto das crianças terão efeitos na exploração vocal e motivação do jovem cantor (Barlow & Howard, 2002; Ortega, 2004; Williams et al., 2005). A aprendizagem de técnica de canto, nomeadamente a consciencialização do uso do corpo e muscular ajudarão a reduzir o esforço para realizar essa tarefa, aumentando o gosto na performance vocal (Williams, 2012a).

O paradigma do ensino do canto tem mudado significativamente em Portugal nos últimos anos, havendo cada mais escolas e conservatórios a oferecer a disciplina de Canto como escolha, principalmente no curso básico. O número de escolas a fazê-lo mais do que triplicou em pouco mais de dois anos. Mais, regista-se também que vários estabelecimento e professores já optaram por disponibilizar a oferta do Canto nos cursos de iniciação musical, ou seja, no limite inferior uma criança poderá começar a ter aulas de canto aos 6 anos. Este facto deve merecer a atenção de toda a classe docente mas também das próprias Universidades, no sentido de dotar os docentes de competências e estratégias para enfrentar este desafio, nomeadamente na durante a sua formação académica, mas também através de ações para todos os docentes, uma vez que estes não foram preparados para lidar com as vozes das crianças.

A idade aconselhada para o início da aprendizagem do canto não é consensual entre os especialistas. O ensino mais formal, em que é possível ensinar técnica vocal, pelo menos da forma tradicionalmente considerada é defendido, aproximadamente, a partir dos 8 anos, altura em que os pulmões adquirem a sua estrutura mais verticalizada, mais aproximada à dos adultos, podendo gerar pressões intratorácicas necessárias à sustentação do registo agudo. A melhoria da coordenação muscular específica, necessária ao desenvolvimento técnico pretendido é outro fator de grande importância para esta assunção (Phillips, 2014; S. B. Simões, 2011; Williams, 2012a). Crianças mais novas poderão, sem problemas, participar em atividades que envolvam cantar assim que manifestem interesse, no entanto essas atividades deverão assumir uma forte componente lúdica (Bonnardot, 2004; Mizener, 2008). Deve-se

ressalvar, no entanto, que as exigências vocais, técnicas e intelectuais do repertório devem ser consentâneas com as capacidades da criança, tendo em consideração a fragilidade do mecanismo vocal infantil.

Cantar é um comportamento aprendido (American Academy of Teachers of Singing, 2002; Mizener, 2008; Phillips, 2014). É necessário que todos tomem consciência deste dado – o facto de uma criança ter dificuldades vocais não implica que cante mal toda a vida. Aliás, o mesmo se estende aos adultos. “Não é um mau ouvido, mas sim uma falta no desenvolvimento da coordenação psicomotora que impede que tantas crianças descubram as suas vozes.” (Phillips, 2014, p. 3). Um professor que dê aulas a crianças deve possuir conhecimentos de pedagogia infantil e da sua anatomia e fisiologia vocal. Um professor de canto, deve ser, em geral, ser sensível não só à voz do aluno, mas muito especificamente à sua mente, corpo e alma, ajustando-se às necessidades de cada um e abordando as correções sempre de um ponto de vista positivo (Chipman, 2008), uma vez que as crianças necessitam de um grande apoio e muita instrução (Merrill, 2002). Um dos objetivos fundamentais do professor deve ser a motivação da criança para a música, respeitando, sempre que possível os princípios de uma produção vocal bela, saudável e correta (Pereira, 2009). Para estimular o trabalho individual tão necessário ao sucesso, do lado do professor o entusiasmo e a capacidade de ser um modelo no canto são essenciais (Merrill, 2002). Quaisquer abusos vocais deverão ser evitados, uma vez que, se estes se tornarem um hábito poderão desencadear dificuldades vocais para toda a vida.

As atividades introdutórias anteriores ao canto poderão ter um papel a desempenhar no solucionar de dificuldades dos alunos face ao canto, contribuindo para a descoberta guiada de toda a extensão, modos de emissão e qualidades de voz dos alunos. Esta abordagem favorecerá a exploração criativa da voz, por intermédio de analogias devidamente fundamentadas, como a utilização de gestos corporais, metáforas e imagens. Se com adultos elas podem ser relevantes e úteis, quando se trabalha com crianças elas assumem-se como fator lúdico, motivacional e didático (Clements, 2008; Liao & Davidson, 2007; Mizener, 2008; T. P. Simões., 2012). Tendo em conta esta perspetiva, foi criado e apresentado no âmbito deste Projeto Educativo um conjunto de episódios ao longo dos quais vários acontecimentos do quotidiano, familiares à realidade infantil, desencadeiam a realização de um conjunto de exercícios compilados e/ou criados para ajudar a desenvolver o domínio das várias componentes da performance vocal, nomeadamente a postura, respiração, fonação, ressonância, dicção-articulação e expressão. Merece destaque ainda a composição de dez

estudos por parte dos compositores Ana Tavares e José Miguel Costa para este trabalho, através dos quais se faz uma ligação entre a abordagem lúdica e didática, trabalhando-se conteúdos técnicos através do repertório, de forma dramaticamente expressiva, significativa e divertida para as crianças. A testagem feita permite-me inferir que o entusiasmo perante estes exercícios realizados como se de jogos se tratassem é substancialmente maior do que aquele demonstrado quando os exercícios são realizados apenas com um intuito técnico. Assim sendo, a motivação para os realizar é maior, e, conseqüentemente a aprendizagem torna-se mais efetiva, significativa e até divertida. O facto de o foco deste trabalho ter sido a construção da abordagem não permitiu, contudo, que tivesse tido a oportunidade de a testar de raiz e de forma sistemática. Conseqüentemente será interessante realizar futuramente um estudo sistemático comparando diferentes abordagens à técnica e expressividade com crianças para confirmar as mais-valias de uma abordagem como aquela aqui apresentada. Considerando que a utilização desta abordagem pode ser uma mais-valia para professores e alunos, será do interesse da comunidade educativa a edição e publicação de *As vozes da quinta*, por forma a providenciar mais material didático aos professores de canto portugueses.

Conclui-se neste trabalho que técnica, expressividade, interpretação, expressão dramática, entre outras componentes fundamentais ao canto, não têm de ser trabalhadas em separado. Pelo contrário, quando são cruzadas de forma criativa elas revelam-se complementares. Através das analogias escolhidas delas criou-se uma ligação entre o desenvolvimento técnico e expressivo da criança e a sua realidade concreta, ou seja, aquilo que ela conhece. Esse facto funciona também como incentivo ao processo exploratório da própria criatividade e imaginação da criança que assim vai moldando as suas experiências individuais de forma positiva e estimulante.



## **Bibliografia**

- Aaron, J. (1993). Using vocal coordination instruction to help the inaccurate sing. *Update: Applications of Research in Music Education*, 11(2), 8–13.
- Alves, M. J. da S. (2014). *Ensino Básico de Canto – Problemas de repertório e propostas para a sua criação*. Universidade de Aveiro.
- American Academy of Teachers of Singing. (2002). *Teaching Children to Sing - A statement*.
- Barlow, C. a, & Howard, D. M. (2002). Voice source changes of child and adolescent subjects undergoing singing training--a preliminary study. *Logopedics, phoniatrics, vocology*, 27(2), 66–73.
- Barreiros, M. J. (1999). *A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo*. Universidade Nova de Lisboa.
- Barriga, L. (2013). *Aferição do repertório de Canto: reflexões para o ensino em Portugal*. Universidade De Aveiro.
- Blankenbehler, G. (2011). *Singing Lessons for Little Singers Very Young Beginner Series*. Create Space.
- Bonnardot, J. (2004). *Le professeur de chat: un luthier qui construit une voix: Guide et méthode pratique à l'usage des chanteurs et professeurs de chant*. Paris: Editions Henry Lemoine; Editions Van de Velde.
- Braga, A. L. (2009). *Aluno e professor no contexto de aulas de canto: A voz e a emoção para além do dom da técnica*. Universidade de Brasília.
- Cardoso, E. (2014). *Expressão interartística na performance*. Unisersidade de Aveiro.
- Carnassale, G. J. (1995). *O Ensino de Canto para Crianças e Adolescentes*. UNICAMP.
- Chapman, J. L. (2012). *Singing and teaching Singing* (2nd Editio.). Plural Publishing.
- Chipman, B. J. (2008). *Singing with mind, body and soul*. Wheat mark.
- Clements, J. F. (2008). The use of imagery in teaching voice to the twenty-first century student, 54.
- Coelho, L. (2012). *Da Inserção da Disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal*. Universidade de Aveiro.
- Cooksey, J. M. (2000). J. Cooksey - 2000 - Male adolescent voice transformation. In *Body*,

- mind and voice* (pp. 718–734).
- Davidson, L. (1989). Observing a Yang Ch'in Lesson: Learning by Modeling and Metaphor. *Journal of Aesthetic Education*, 23(1), 85–99. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3332890>\npapers2://publication/uuid/059B5799-A0D0-4759-AB78-506852FF5EE4. .
- Dejonckere, P. H. (1999). Voice problems in children: Pathogenesis and diagnosis. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 49(SUPPL. 1), 311–314.
- Elliot, N., Sundberg, J., & Gramming, P. (1993). What happens during vocal warm up? *Journal of Voice*, 34(1), 95–102.
- Ferreira, J. (2014). *A Fisiologia do canto erudito como guia para uma prática vocal informada*. Universidade de Aveiro.
- Fox, J., & Schirrmacher, R. (2007). *Art & Creative Development for Young Children* (Seventh.). Wadsworth.
- Fuchs, M., Fröhlich, M., Hentschel, B., Stuermer, I. W., Kruse, E., & Knauff, D. (2007). Predicting Mutational Change in the Speaking Voice of Boys. *Journal of Voice*, 21(2), 169–178.
- Fuchs, M., Meuret, S., Geister, D., Pfohl, W., Thiel, S., Dietz, A., & Gelbrich, G. (2008). Empirical Criteria for Establishing a Classification of Singing Activity in Children and Adolescents. *Journal of Voice*, 22(6), 649–657.
- Fuchs, M., Meuret, S., Thiel, S., Täschner, R., Dietz, A., & Gelbrich, G. (2009). Influence of Singing Activity, Age, and Sex on Voice Performance Parameters, on Subjects' Perception and Use of Their Voice in Childhood and Adolescence. *Journal of Voice*, 23(2), 182–189.
- Gallagher, K. (2007). Conceptions of creativity in drama education. In *International handbook of research in arts education* (pp. 1229–1245).
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gregg, J. W. (2002). Vocal Development and Articulation in Speech and Song. *Journal of Singing - The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 58(5), 431–438.
- Hacki, T., & Heitmüller, S. (1999). Development of the child's voice: Premutation,

- mutation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 49(SUPPL. 1), 141–144.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hedden, D. (2012). An Overview of Existing Research About Children’s Singing and the Implications for Teaching Children to Sing. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(2), 52–62.
- Kappas, A., Hess, U., & Scherer, K. R. (1991). Voice and Emotion. In R. S. F. B. Rimé (Ed.), *Fundamentals of Nonverbal Behaviour* (Editions d.). Cambridge University Press.
- Liao, M.-Y., & Davidson, J. W. (2007). The use of gesture techniques in children’s singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82–94.
- Libras, T. (2012). *A influência da expressão dramática na qualidade de vida de crianças: um estudo realizado na urbanização quinta de lações em oliveira de açeméis*. Instituto Politécnico de Bragança.
- McAllister, A., & Sjölander, P. (2013). Children’s voice and voice disorders. *Seminars in Speech and Language*, 34(2), 71–79.
- Merrill, J. D. (2002). Successful Singing for All in the Elementary Grades. *Music Educators Journal*, 89(2), 50.
- Miller, R. (1986). *The structure of singing: system and art in vocal technique*. Nova York: G. Schirmer.
- Mizener, C. P. (2008). *Our Singing Children*. *General Music Today*, 21(3), 18–24.
- Nicollas, R., Garrel, R., Ouaknine, M., Giovanni, A., Nazarian, B., & Triglia, J. M. (2008). Normal Voice in Children Between 6 and 12 Years of Age: Database and Nonlinear Analysis. *Journal of Voice*, 22(6), 671–675. doi:10.1016/j.jvoice.2007.01.009.
- Ortega, A. G. (2004). El niño cantor. *Huellas*, 20–26.
- Pereira, A. L. (2009). *AL Pereira - A voz cantada infantil - 2009.pdf*. *Revista de Educação Musical*, 33–45.
- Phillips, K. H. (2014). *Teaching Kids to sing* (Second.). Schirmer Cengage Learning.
- Rinta, T., & Welch, G. F. (2008). Should Singing Activities Be Included in Speech and Voice Therapy for Prepubertal Children? *Journal of Voice*, 22(1), 100–112.

- Saunders, J., Papageorgi, I., Himonides, E., Rinta, T., & Welch, G. F. (2010). *Researching the impact of the National Singing Programme “Sing Up” in England*.
- Simões, S. B. (2011). *Especificidades do canto no ensino básico*. Universidade de Aveiro.
- Simões, T. P. (2012). *O gesto corporal na performance coral: estudo de dois grupos corais*. Universidade de Aveiro.
- Siupsinskiene, N., & Lycke, H. (2011). Effects of vocal training on singing and speaking voice characteristics in vocally healthy adults and children based on choral and nonchoral data. *Journal of Voice*, 25(4), e177–e189.
- Sloboda, J. (1993). Musical ability. In *The Origins and Development of High Ability*. Chichester: Ciba Foundation Symposium - Wiley.
- Sousa, J. M. De, Andrada e Silva, M. A. De, & Ferreira, L. P. (2010). O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto : diferentes abordagens. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(3), 317–328.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children’s composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305–339.
- Szabo, M. (2001). Children’s Inaccurate singing: Selected contributing factors. *General Music Today*.
- Titze, I. R. (2006). Voice Training and Therapy with a Semi-Occluded Vocal Tract: Rationale and Scientific Underpinnings. *Hearing Research*, 49(April), 448–460.
- Torres, G. (2008). *A expressão dramática / teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Departamento de Sociologia. Universidade de Coimbra - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Trollinger, V. (2007). Pediatric Vocal Development and Voice Science: Implications for Teaching Singing. *General Music Today*, 20(3), 19–25.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Warzecha, M. (2013). *Boys’ Perceptions of Singing: A Review of the Literature. Update: Applications of Research in Music Education*. doi:10.1177/8755123313502341.
- Welch, G. F. (1985). A Schema Theory of How Children Learn to Sing in Tune. *Psychology of Music*, 13(1), 3–18.
- Welch, G., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., Hill, J. (2009).

- The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study, (June 2015), 37–41.
- Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T., Preti, C., ... Hill, J. (2012). Researching the first year of the National Singing Programme in England: an initial impact evaluation, *21*(2).
- Williams, J. (2012a). *Teaching Singing to Children and Young Adults*. Compton Publishing.
- Williams, J. (2012b). Warm-ups : what exactly are we trying to achieve?, (Dommerholt 2000). Disponível em <http://www.jenevorawilliams.com/wp-content/uploads/2012/10/Warm-ups-2.pdf> .
- Williams, J., Welch, G., & Howard, D. M. (2005). An exploratory baseline study of boy chorister vocal behaviour and development in an intensive professional context. *Logopedics, phoniatrics, vocology*, *30*(3-4), 158–162.



## Anexos

### Anexo 1 – *As vozes da quinta* – Versão do aluno

Estas férias foram diferentes. É difícil dizer se foram as minhas preferidas, pois, afinal, férias são férias. Também adoro a praia, a areia e as esculturas e a água, claro. Mais quente ou fria é lá que eu adoro estar, nadar e chapinhar. Com ou sem ondas, maré baixa ou alta, tanto faz. Isto para dizer que os dias que passámos na Quinta do tio Manuel foram tão divertidos como as típicas idas à praia, no verão. Aliás, aprendi muito mais coisas novas aqui e as peripécias e foram tantas que tive de as registar, para não me esquecer.

Claro que numa quinta é suposto haver animais. Por isso vim para o melhor sítio de todos, pois eu adoro-os. Há uns mais simpáticos ou mais amigáveis que outros, mais pequenos ou maiores, com asas ou com escamas, pelo macio ou pele áspera. Enfim, cada um é único e não consigo dizer que haja algum que eu não goste – mesmo que alguns cheirem um pouco mal! Se tiver de escolher o meu preferido, aí não há dúvidas: o meu grande companheiro e amigo desde sempre, Xabi, o meu cão.

Não conheço o dono da quinta, mas os meus pais disseram que o tio Manuel passou a tomar conta dela há pouco tempo, por isso neste verão fomos lá passar uns dias.

Figura 99 - Ilustração da Quinta do Tio Manuel  
Autoria: Joana Ferreira



## O mosquito e o soldado

Era já noite e estava eu sem preocupações a descansar depois do jantar. Estava a fazer um desenho do meu animal preferido quando, ao longe, começo a ouvir um som que me era algo familiar, mas, ao mesmo tempo, muito pouco agradável. Mas que raio é isto?

*Nnnng, nnnng, nnnng.*

Olhei à minha volta e não via nada. Continuei a desenhar, apesar de não estar a gostar daquela sensação.

*Nnnng, nnnng, nnnng.*

Voltei a olhar, desta vez com mais atenção e lá estava ele!!! Levantei-me e fui atrás do bicho, dizendo:

- Nem penses que me vais picar! - Pensei um pouco sobre o problema - O problema é que ainda não te consegui apanhar! ...

O mosquito foi-se esconder atrás da armadura de soldado.

- Não acredito nisto! – Já sabia que não podia sequer tocar-lhe, por ser muito antiga e valiosa. Como já sabem que tenho muita curiosidade foi das primeiras coisas que me disseram: “Nem penses em aproximar-te da armadura, ou ainda te chegam a roupa ao pelo”, ameaçou o tio Manuel. Eu levei o aviso bem a sério.

Entretanto apareceu o avô, que me deve ter ouvido reclamar com o mosquito.

- Que se passa aqui?! Não temos nenhum problema, pois não? – o avô já estava desconfiado.

- Claro que não. – disfarcei eu, abanando a cabeça.

*Nnnng, nnnng, nnnng.*

Desta vez não fui o único a ouvir.

- Já estou a perceber tudo. – declarou o avô e fez uma pausa para pensar. – Bom, já é tarde, por isso está na hora de ires para a caminha que amanhã o dia é longo. Eu trato do mosquito.

- Está bem – respondi, com desapontamento. – Boa noite ‘vô.

- Dorme bem. – Disse ele, fazendo-me um *cafuné*.

Obviamente que continuei a pensar naquela armadura que levava os meus pensamentos para tempos e lugares distantes. Desde a primeira vez que a vi, quis experimentá-la. Não me deixam, mas continuo a imaginar como seria tê-la vestida. Na

verdade, acho que caía logo ao chão, de tão pesada que deve ser. Já na cama deixei os meus sonhos realizarem os meus desejos.

**Figura 100 - Ilustração da armadura do soldado**  
Autoria: Joana Ferreira



## A capoeira

Lá íamos nós. Eu e a Rute, visitar a capoeira das galinhas e dos pintainhos com uma missão *super* importante. A Tia Lena encarregou-nos de ir buscar ingredientes para o almoço. Mas hoje não íamos ao supermercado. Era muita responsabilidade.

- Meninos, toca a ir à capoeira buscar ovos para o almoço – Ordenou a tia.

Estava tudo a correr bem. À medida que nos aproximávamos da capoeira comecei a ouvi-las. As galinhas! Não resisti e cacarejei baixinho para elas, imitando as suas asas com os braços. Quando dei por ela eu e a Rute estávamos a discutir alegremente em *galinhês*. Estávamos doidos, como as galinhas. Entretanto reparámos noutra som, que não vinha das galinhas. Oh, não! Esqueceram-se de soltar o Xabi, e ele estava a ganir para que percebêssemos que ele não merecia ficar ali abandonado. Pobrezinho. Claro que fomos soltá-lo de imediato. Ficou logo todo contente, a abanar a sua cauda a todo o gás e, desconfio que foi em busca do seu banquete matinal.

Regressámos à caça aos ovos. Mais perto da capoeira, não só as vozes das galinhas ficavam mais estridentes, mas também o seu cheiro tornava-se cada vez mais intenso. E não era agradável. Mas felizmente a Rute teve uma ideia:

- Inspira fundo antes de entrar e deita o ar fora o mais lentamente que conseguires. Assim aguentas muito mais tempo ao pé das galináceas mal cheirosas.

Entrei então com a Rute para irmos buscar os ovos porém, uma viagem à capoeira não foi suficiente, pois só conseguimos pôr dois ovos no cesto, apesar de termos apanhado três. É que uma das muitas moscas chatas que havia naquela quinta pousou na mão da Rute. Mas como ela não se ia embora, a Rute tanto abanou o braço que não conseguiu segurar o ovo que tinha na mão e assim voou rapidamente até ao chão.

- RUTE!!! – Exclamei eu, furiosamente.

Ela olhou para mim com aqueles olhinhos tristes e eu preferi não a chatear mais.

- Vá, temos de continuar, a ver se não passas fome ao almoço...

Não foi assim tão fácil encontrá-los numa só respiração. Para ter a certeza que não inspirava aquele “cheirinho bom” a Rute tapou o nariz. Caramba, quando estão no frigorífico só tenho de os trazer até à mesa com cuidado. Mas ali as galinhas punham-nos nuns buraquinhos nos cantos da capoeira. Elas bem cacarejavam, e ainda hoje não percebi se elas estavam a tentar dizer-nos onde estavam os ovos ou a pedir-nos para não os levarmos – *Cocorococo*. Já os pintainhos queriam brincadeira – *piupiupiu*. Eram mesmo fofos. “Será que

podíamos levar um daqueles lá para casa?”, pensei para mim. Mais tarde ainda perguntei à mãe, mas confesso que já sabia a resposta:

- Filho, achas que temos espaço em casa para galinhas?! Para pintainho já me bastas tu... *piupiupi* – disse ela, começando a piar, a brincar comigo.

Ah, com esta conversa já me esquecia – Os ovos! – Tivemos de repetir o plano umas quatro ou cinco vezes até enchermos o cesto. Afinal havia uma missão a concluir e uma família inteira para alimentar.

**Figura 101 - Ilustração da galinha e pintainhos**  
Autoria: Joana Ferreira



## O Jardim

Estes dias na quinta estão a ser o máximo. Poder estar tão perto da natureza é um privilégio. E os animais são tão bonitos. Eu bem tento falar com eles mas, realmente só o Xabi, o meu cão, é que me entende. O que eu ia mesmo dizer é que nesta manhã resolvemos vir espreitar o jardim e conhecer melhor algumas das suas flores. O Xabi adorava estar ali. Deve ser um paraíso para ele, cheio de odores para farejar.

Quais são as mais bonitas é difícil dizer, mas agora, qual tem o melhor aroma é o que eu queria saber.

- Rute, quais são as tuas preferidas? – perguntei.

- Não sei bem. Gosto de todas! – respondeu ela.

- E qual é o teu perfume favorito? – Não esperei pela resposta e decidi pelos dois – Vamos cheirá-las todas.

E assim fizemos. Já tinha experimentado o cheiro de algumas rosas, quando apareciam de vez em quando, lá em casa. Mas estas eram outra coisa... Andámos a inspecionar também as margaridas, os cravos, os malmequeres e por fim alguns girassóis. Sempre me fascinaram com as suas cabeças giratórias.

- Tenho uma ideia. ‘Bora levar algumas flores, de recordação! – Sugeriu a Rute.

- Pode ser – respondi.

Só não estava à espera do que aconteceria a seguir. A Rute desatou a gritar e a fugir! Eu assustei-me, claro, e percebi imediatamente o que se estava a passar. Apareceram ali ao pé algumas abelhas e a Rute entrou em pânico.

- Para! Assim elas ficam chateadas e ainda te picam mesmo! – gritei eu.

Mas não havia ninguém que ela ouvisse neste momento. Parecia o *bipbip*, um coioote muito veloz que o pai me mostrou um dia destes, dizendo “No meu tempo eram assim os desenhos animados.”

Não era hábito ver a Rute correr tão depressa. O Xabi, já lá ia longe, com ela, enquanto ladrava. “Oh não! A rega está a funcionar”, pelo que antes que pudesse mudar o meu caminho já tinha a roupa e a cara salpicada.

- Esperem por mim! – “Vamos lá, mais uma corridinha”, lamentei para mim mesmo. – Já chega! Vais dar a volta ao mundo ou quê?! – Já estava sem fôlego, aliás estávamos todos.

Assim que entrámos em casa a Rute fechou a porta e lá se acalmou. O fiel Xabi correu enquanto podia (já não era novo) e não estava muito melhor que nós, com a sua grande língua de fora e com a respiração *super* acelerada. Antes de se poder deitar no chão só lhe

falta abanar-se daquela maneira a que já estávamos habituados, e, claro, sempre com a sua grande língua fora da boca. O que interessa é que agora, sãos e salvos, podíamos voltar a respirar fundo e pensar na próxima aventura.

Figura 102 - Ilustração das flores do jardim  
Autoria: Joana Ferreira



## O lago

O tio Manuel levou-me na mota até à zona do lago. Assim não tivemos de esperar pelo resto da família e fomos os primeiros a chegar! Quando olhei estavam imensos patos na água e mais alguns em terra. Entretanto apercebi-me que bem perto de mim estavam vários patinhos muito empenhados em não perder o rasto da sua mãe.

- Que lindos! Tio, já viste aqueles patinhos tão pequenos?

- São engraçados, hein? Sabes, trouxe umas fatias de pão que sobraram do pequeno-almoço.

- Oh, posso ser eu a dar? – perguntei, com alguma vergonha.

- Podes sim!

- Posso, a sério?

- Claro, partes bocados pequeninos e vais atirando...

Já nem conseguia pensar noutra coisa.

- Dá cá!

Assim que comecei a partir e a lançar os primeiros pedacinhos, dezenas de patos vieram ter connosco a correr e até a esvoaçar, sempre sem parar de grasnar. Os grandes e os pequeninos, em alto e bom som. Parecia que não comiam há dias! *Quaqua* para cima e *quaqua* para baixo. Que chifrineira! Eu, que nunca tinha visto tantos patos juntos, fiquei tão contente que aquele som era música para os meus ouvidos!

Correu tudo muito bem, até que uma senhora pata, mãe de vários patinhos, achou que tinha direito a protestar. Queria mais! Comecei a sentir qualquer coisa nas minhas canelas... Imagine-se que a pata me bicou!!! *Áu!* Pior, seguindo o exemplo maternal, os cinco patinhos, acompanhados por essa pata destemida deixaram mais cinco belas recordações que tão depressa as minhas pernas não vão esquecer. Fiquei em estado de choque, com a boca aberta, como se não conseguisse mexer o queixo. O que me valeu é que tinha trazido calças...

Ali na quinta, tudo era surpresa. O tio fazia questão de revelar muito pouco. Por isso quando ele sugeriu mergulhar no lago, nem acreditei.

- Aqui?! No lago? Nunca nadei num lago – o entusiasmo voltou e a dor nas canelas ficou esquecida.

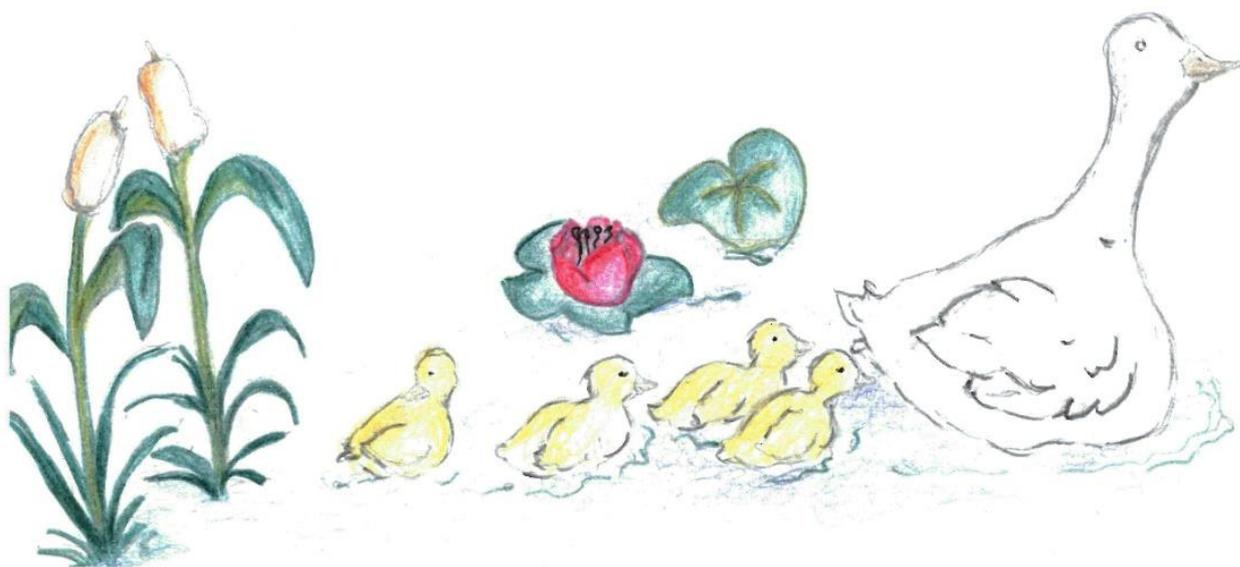
- Sim, sim, no lago. Tens aqui a roupa da praia que pedi à tua mãe. Vais ali atrás e trocas.

- Boa! – troquei-me e preparei-me para a aventura. Porém, subitamente voltou-me à memória o ataque dos patos às minhas pernas. – Então e os patos? – perguntei um pouco aflito.

- Oh, eles afastam-se. Não te preocupes que eles não te vão comer.

E posso confirmar, uma vez que cá estou para contar a história. Lancei-me corajosamente na água. “Uuuuui!” Estava muito mais fria do que eu pensava. E ainda só estava ao nível dos joelhos. Mas não tive oportunidade de voltar para trás pois o tio aproveitou-se da minha distração momentânea para mergulhar na água e salpicar-me todo. A vantagem é que quando voltei a abrir os olhos os patos já estavam longe, pelo que deu para ficar a nadar no lago, à nossa vontade, enquanto nos apeteceu.

**Figura 103 - Ilustração dos patinhos e do lago**  
Autoria: Joana Ferreira



## **Come a papa, Joana!**

Foi um almoço atribulado. Não sei porque razão a Joanhinha (que tinha pouco mais de um ano) também tinha de estar à mesa connosco. Como se não bastasse a choradeira durante toda a manhã, também durante o almoço nos foi oferecido um verdadeiro espetáculo. Quando estava bem disposta era muito simpática, mas se lhe faltava alguma coisa, era caso para apanhar o primeiro avião para bem longe dali. Pela intensidade das demonstrações vocais da pequena Joana eu dizia a quem me queria ouvir:

- Esta rechonchuda vai ser cantora. Só pode! A voz dela ouve-se a quilómetros... - houve alguns sorrisos perante este comentário. Admito que o meu mau feitio falou por mim antes que eu conseguisse impedir os meus pensamentos de voarem pelo ar e a minha boca foi a sua melhor pista de lançamento.

- Mas alguém te pediu opinião?! – O pai assumiu-se como um eficaz controlador aéreo e fez questão de me fazer perceber que a minha língua já tinha ido longe de mais! – A mim parece-me que não vai ser a única cantora aqui. Estás com a língua muito comprida para o meu gosto. Vê lá se não ta corto e a ponho na papa da Joana... - Foi a gargalhada geral. A Rute foi quem achou mais piada. E eu amuei.

Mas aquela frase que juntava papa e Joana fez automaticamente aterrar nos meus ouvidos uma música familiar que eu não ouvia há muito tempo! “Come a papa, Joana come a papa. De facto não havia nada mais apropriado para aquela hora. Sim, eu estava com muita fome, mas, por alguma razão, parecia que Joanhinha rechonchuda não estava a gostar da papa. Armou-se em artista e estava a pintar tudo o que conseguia à sua volta. Não havia aviões ou canções que ajudassem. Voo sim, voo não (como quem diz colherada sim, colherada não) a papa era transformada em destroços e projetada no ar! Em direção ao babete, à toalha, ao chão, à roupa da tia... pobrezinha, já não sabia o que fazer.

- Joana, não acredito nisto! Estás a sujar tudo! – A voz da tia esganiçou-se mais que o habitual. Até ela percebeu que era melhor acalmar-se e inventar uma dose extra de paciência e meiguice – Vamos lá bebé, mais uma colherzinha... muito linda... *mmm*, que saboroso... mais uma... boa! – “*grrr!* A irritante voz especial para bebés.”, pensei para mim.

Ao menos a rechonchuda estava a gostar da papa, o que foi bom, porque assim consegui saborear o meu almocinho como deve ser até não restar nem um bago de arroz. A fatia de melancia que comi a seguir, apesar da trabalhadeira para tirar as pevides, estava também uma maravilha! E sabem o que foi melhor? Quando a Joanhinha adormeceu. Passámos o resto da tarde em família, divertidos a jogar às cartas e dizer disparates!

## O aniversário

Levantei-me da cama, espreguicei-me, ainda com muito sono e fui em direção à cozinha, onde a tia Lena tratava dos preparativos para o pequeno-almoço. O meu corpo não se importaria de voltar para a cama, mas havia razões para me levantar tão corajosamente quanto possível.

- Bom dia. – disse eu, bocejando, ainda meio adormecido.

- Ai! Bolas, que susto! – ela não me tinha visto entrar na cozinha.

Com a pouca energia que ainda tinha, sorri, cocei a cabeça e disse a primeira coisa que me veio ao pensamento:

- Até parece que viste um fantasma...

- Oh, coisa fofa, não te vi entrar, só isso. – Entretanto refletiu por um momento e lembrou-se (finalmente) que dia era. – Oooh! Quase me esquecia, hoje é o teu aniversário. Parabéns!!! – Abraçou-me e deu-me um daqueles beijinhos bem repenicados, especialidade da tia. “Mmmuah.”

Lá tomámos o pequeno-almoço. Os pais e o avô não tardaram a aparecer com a Rute. Todos me cumprimentaram e a Rute foi buscar uma caixa. “Ah, que engraçado...” Estava surpreendido e deliciado a olhar para o embrulho. Tinha dois balões daqueles que voam no ar presos em cada ponta da caixa. Fixe!” – pensei eu. Ali, bem à minha frente estava a minha prenda, claro está.

Não tardei a abrir o embrulho, rasgando as folhas até que a caixa ficou toda à vista. Tive receio de não gostar da prenda, pois a caixa tinha um aspeto velho e usado.

O avô, que tinha estado a observar aquela situação falou finalmente.

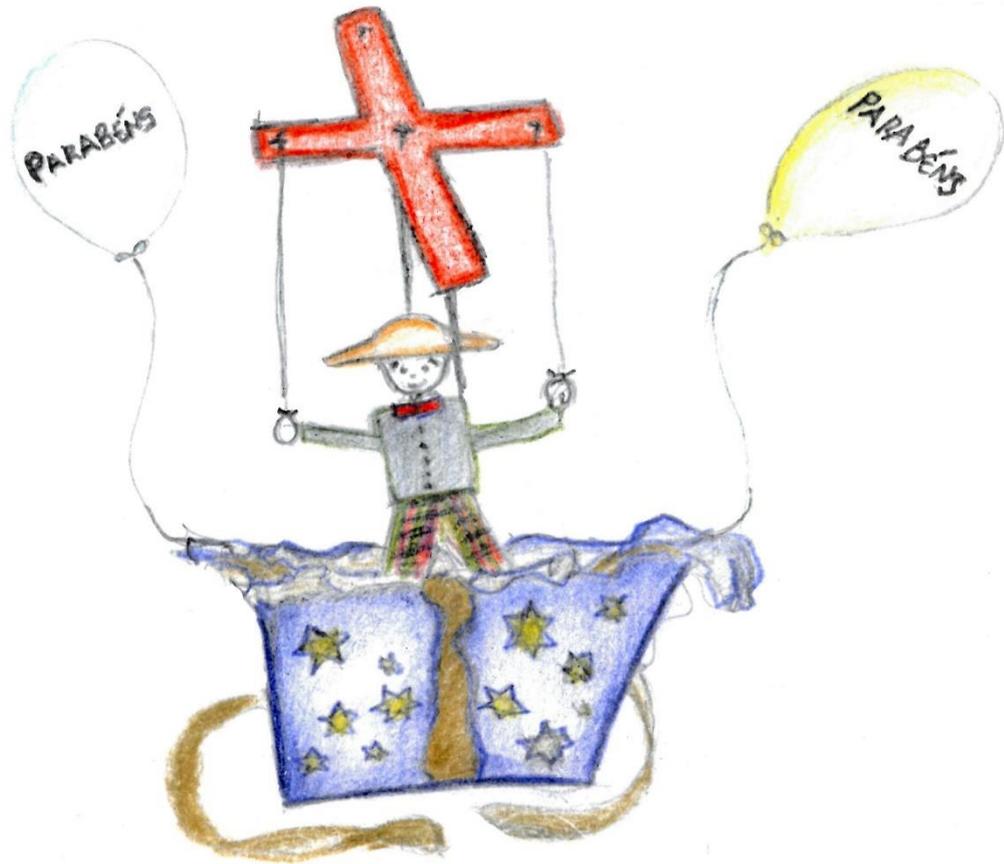
- Não te deixes enganar pelo aspeto da caixa. O que interessa é o que está lá por dentro.

Abri então a caixa e encontrei um boneco engraçado, com um visual antiquado. “Para que é que quero um boneco?” - pensei eu.

- Não penses que é um boneco qualquer – o avô falava com um tom muito meigo – é uma marioneta. Foi-me oferecida quando tinha mais ou menos a tua idade.

- A sério? – Fiquei muito admirado. O avô já tinha muitos anos. Pensando bem ele também já tinha sido pequeno. Eu não conseguia bem ter ideia do que aquele “boneco com fios” representava. – Ob... Obrigado.

Figura 104 - Ilustração da marioneta  
Autoria: Joana Ferreira



Afinal era mesmo uma prenda especial. Se tivesse dúvidas, bastava olhar para os olhos do avô para perceber que aquele objeto era muito importante. O pai contou mais:

- Sabes, há muitos, muitos anos ofereceram a marioneta ao teu avô. Ele aprendeu a movimentá-la e a cuidar dela. Depois dele, também eu passei muitas tardes a tentar manejá-la, mas confesso que nunca consegui ser tão bom como o teu avô. – O pai falava igualmente com aquele tom de voz doce e os olhos humedecidos.

Todos estavam deliciados a ouvir o pai e antes, o avô. Parecia que os adultos ali presentes tinham voltado à sua infância, perdidos em sorrisos e pensamentos longínquos.

Claro que comecei logo a tentar manobrar o meu novo brinquedo, mas foi mais difícil do que eu pensei. Já tinha ocupação para o resto da manhã e é claro que a Rute fez questão de não descansar enquanto não pôs as mãos na marioneta.

- Também quero brincar. Empresta-me. Eu quero! Eu quero! Eu quero! – ela conseguia ser muito chata. Mesmo assim dei ouvidos à minha boa disposição e acabei por ceder.

O almoço foi saboroso e o resto do dia divertido. Agora só faltava o bolo. Eu assumi a responsabilidade de o ir buscar. Era enorme e estava bem pesado, pelo que tive de transportá-lo com cuidado. Cantou-se então os parabéns a você. Soprei todas as velas de uma vez só, mas assim não consegui apagar nenhuma. Por isso tive de as soprar uma a uma. “Ai, não estou a perceber”, pensei eu. As velas voltavam a acender-se. Uma, duas e três vezes. E todos a rirem-se de mim! Admito que ainda pensei em desistir, mas não! Deixar-me derrotar pelas velas “mágicas”?! Resisti, voltei a encher os pulmões e ataquei as chamas. E adivinhem: consegui! Finalmente estavam todas apagadas!

A seguir tive tempo de recuperar o fôlego, pois fui o último a provar bolinho. Primeiro tive de distribuir todas as fatias à família. Estava muito bonito e o sabor uma maravilha. Como sabiam que eu adoro as aulas de música, o bolo tinha o formato de uma clave de sol!

Ainda recebi mais algumas prendinhas, mas a verdade é que o mais importante foram as emoções que todos sentimos neste dia. Não as esquecerei e isso vale mais do que uma prenda dentro de qualquer embrulho. O que interessa é sentir amor dentro do meu coração.

## Grandes e pesados

Se de manhã estivemos com as galinhas e ajudámos a fazer o almoço, para a tarde estava reservada mais um conjunto de experiências que eu não esqueceria. Eu e a Rute já estávamos sentados no sofá, ou melhor, esparramados enquanto os outros faziam as arrumações quando foi destinada aos mais novos a tarefa de ajudar a “levantar a mesa”.

- Vamos, toca a levantar os pratinhos! Já têm idade para ajudar nestas coisas – Quando ela falava com aquela voz não valia a pena tentar contrariá-la. A Rute não foi tão experiente como eu e ainda tentou adiar a tarefa:

- Já vai, mãe. – saiu-lhe da boca sem pensar, pois estava atenta ao que se passava na televisão.

- *Sb sb sb!* É que nem pensar! Toca a levantar esses rabos do sofá. Imediatamente! - tal como eu adivinhei a Rute conseguiu irritar a mãe, que usou aquela voz meio esganiçada que me dava cabo da cabeça. Bufámos, os nossos protestos não podiam sair pela boca fora, então acumularam-se nas nossas bochechas, mas lá fomos fazer o que nos pediram.

- Afinal onde é que vamos à tarde? – perguntei ansiosamente.

- Onde é que achas que vamos? – respondeu o Tio Manuel.

Porque é que os adultos têm a mania de responder a uma pergunta com outra pergunta?! Resolvi responder na mesma moeda.

- Se eu soubesse não perguntava, não é?

- Diz lá, tio! – eu e a Rute falámos ao mesmo tempo, demonstrando a nossa curiosidade impaciente.

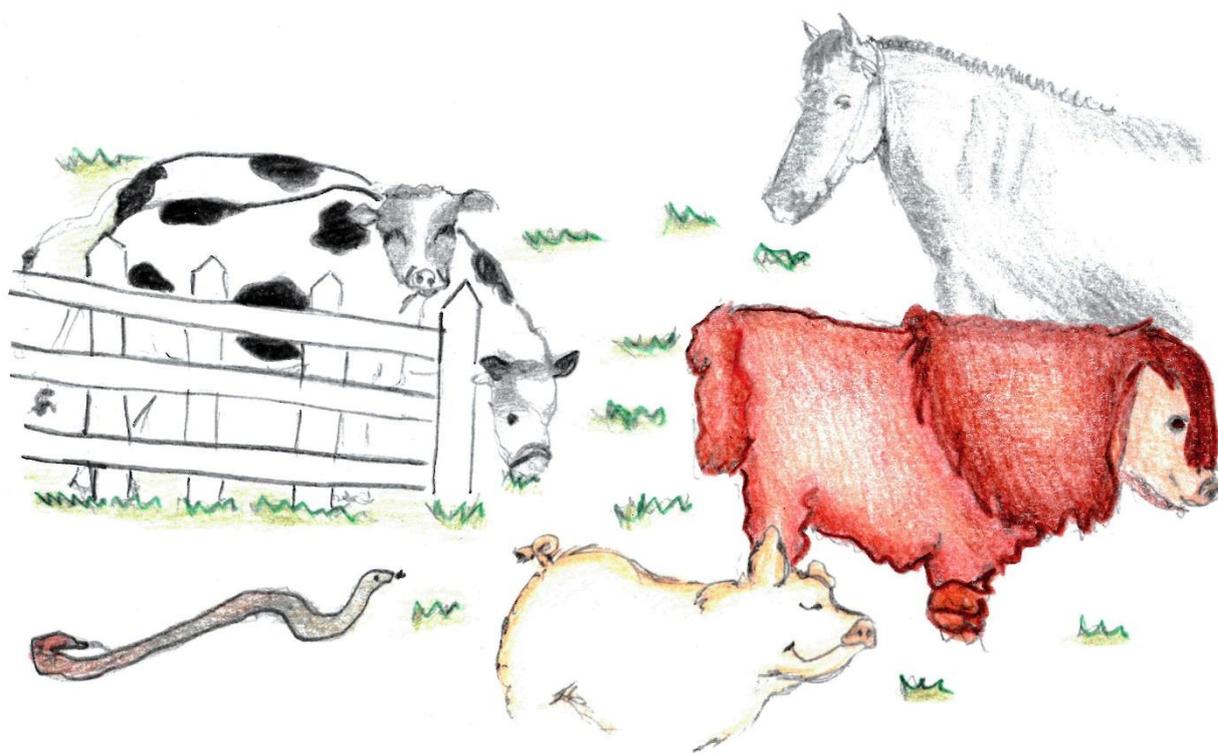
- Bom, - o tio parecia agora um pomposo apresentador de televisão, falando com muitas pausas, só para nos irritar! - Esta tarde... vamos fazer amigos... os maiores... e mais pesados animais da quinta!

Esubgalhámos os olhos de entusiasmo, mas, dito assim, parecia ao mesmo tempo quase assustador. Depois de tudo pronto, eu, a Rute, o pai, o tio e o avô metemo-nos no carro. Lá íamos nós!

Parecia que hoje devia ter trazido uma mola no bolso. Sim, para tapar o meu nariz. Então não é que viemos mesmo ter com os porcos! Não sabia se havia de gostar ou não. Eles, os porcos, até não pareciam antipáticos, mas, mais uma vez eu não gostava muito do perfume que eles usavam. E o humor do tio Manuel dirigido à minha pessoa também já estava a cheirar mal:

- Pronto, encontraste a tua casa. Já viste tantos porquinhos parecidos contigo! Vais ficar aqui mesmo bem. Ahahaha! – todos acharam imensa piada, menos eu, admito. Até os porcos acharam piada e reagiram ruidosamente às gargalhadas da família. Quando se acalmaram respondi à brincadeira roncando “que nem um porco”, de forma a provocar o tio. Todos acharam piada, rindo-se às gargalhadas novamente. Durante o resto da visita à pocilga fiquei com umas trombas que parecia um elefante e calado que nem um rato. Não havendo por aqui elefantes, não corria o risco de ser convidado a dormir com eles esta noite. Quanto aos ratos, esse é um assunto de outra história.

Figura 105 - Ilustração dos animais  
Autoria: Joana Ferreira



#### Segunda parte

Não abri mais a boca enquanto visitávamos a pocilga. A seguir não fomos muito longe, em direção aos prados onde estavam as vaquinhas, muito entretidas a comer erva. Assim que as vi passou-me logo o amuo. Aproximámo-nos da vedação e algumas delas vieram ter connosco. Achava-as bonitas, com aquelas manchas. Elas, se calhar, pensaram que traríamos

comida. Acho que ninguém se tinha lembrado disso. Pois não, mas afinal o tio encontrou no chão qualquer coisa que agradaria à vaquinha e deu à Rute, para lhe oferecer. Por isso a vaca mastigava agora o que tinha na boca. Era uma forma engraçada de triturar a comida. Pensei para mim que claramente a mãe não lhe tinha ensinado a mastigar de boca fechada. Recordei novamente a voz da mãe a penetrar os meus ouvidos: “Já disse que é para mastigar de boca fechada!”. Afinal era uma vaca e com certeza não se sentaria à mesa connosco.

O gosto pelos animais já vinha de família e desta vez foi o pai a tentar comunicar com a vaquinha mais próxima:

- *Muuuuu. Muuuuu.* – Se o som não tivesse vindo da boca dele, diria até que tinha sido uma vaca a emití-lo. Elas não discordaram de mim, uma vez que responderam à letra: “*Muuuuu. Muuuuu.*”

Entretanto a Rute, que já estava calada há muito tempo resolveu fazer uma daquelas perguntas inteligentes:

- Será que posso subir para cima dela? - estava genuinamente convicta. Os mais velhos ficaram na dúvida na forma de dizer à Rute que não podia ser, enquanto eu pensava “NÃO, é uma vaca, não é para montar!”. Não consegui ficar calado e até fui um bocado animalesco:

- *Ib-ob! Ib-ob!* És mesmo burra! – fui mauzinho para ela, apesar de o pai e o tio terem achado uma certa piada à brincadeira. Afinal estávamos entre os animais...

- Então, então?! Isso é maneira de falares com a tua irmã? – repreendeu-me o avô e acrescentou – Rute, os animais que tu poderás montar são os cavalos. Vamos a isso?!

- Vamos! – todos responderam em conjunto, esquecendo a pequena briga.

Fomos assim ter à zona próxima do picadeiro onde estavam os cavalos. Eram animais nobres.

- Não pensei que os cavalos fossem tão grandes. – disse eu.

- Pois é. Há varias raças. Mas olha para aquilo, que elegância. – acrescentou o avô.

- Olha um pônei! – a Rute estava histérica e eu fiquei deslumbrado.

- E vocês ganharam uma viagem cada um! – acrescentou o tio – a Joy tem sido treinada para passear crianças como vocês, que nunca montaram.

- Boa!!! – Chocámos as mãos de contentamento. Mais ao longe um cavalo deu-nos o seu incentivo: “*Ihiih*”, relinhou com pujança, demonstrando a sua impressionante capacidade vocal. Foi o incentivo que precisava para subir para a Joy. Desta vez fui o primeiro. A Rute foi a seguir.

A volta que demos foi uma experiência marcante. O deslumbramento era tal que foi preciso chamarem-me a atenção para ouvir todas as indicações importantes, de forma a que tudo corresse bem. Que fixe! Aproveitei ao máximo esta voltinha e quando me ajudaram a descer, o meu mais recente desejo saltou-me da boca:

- Pai, quero um pónei! – exclamei.

- Eu também! – Obviamente que a Rute concordava.

- Oh meninos... - perante o nosso entusiasmo custava (outra vez) ao pai dizer que não.

- Se os póneis ficarem no vosso quarto e dormirem na vossa cama, tudo bem. – ironizou o tio.

Não sabíamos se ele estava a brincar ou a falar a sério. Quer dizer, no fundo sabíamos que seria impossível. A Rute percebeu que não seria possível e dos seus olhos começaram a cair umas lagriminhas, pois não queria dizer adeus à nossa nova amiga Joy. Eu não chorei, mas quase. A verdade é que teríamos de voltar para casa e a Joy não poderia ir no carro conosco. Também ela se apercebeu da nossa tristeza e despediu-se de nós fazendo um som engraçado com os lábios. Fiquei certo de que ela suspirava, já com saudades. Ou então era eu que suspirava.

Tristes, por um lado, satisfeitos por outro, era hora de regressar. Mas depois de estar tão perto destes amigos tão grandes, faltava-nos ainda dar de caras com outro animal. Se era amigo ou não, não deu para perceber, uma vez que a criatura desapareceu tão rapidamente como apareceu: uma cobrinha, que para mim parecia inofensiva, mas que assustou a Rute.

- Paaai!!! – Gritou – Uma cobra!!!

- Onde?! – perguntaram os adultos em simultâneo.

Ela agarrou-se ao pai, cheia de medo e não conseguiu falar.

- Eu vi-lhe a cabecinha e a língua de fora. Mas ela não nos queria fazer mal. – disse eu, enquanto deitava a minha língua de fora, imitando o som da serpente. Ficaram todos mais aliviados, pois ela já ia longe.

- Pronto, já passou, já passou. Respira fundo. Já passou. – Assegurou o pai, até que finalmente a Rute percebeu que não havia perigo. – Vamos regressar, que a tarde foi longa e já é quase noite.

Tirando este último percalço foi uma tarde de intensa exploração, cansativa e com muitas descobertas, que me deixou muitas saudades. Na minha cabeça eu já cavalgava para a próxima vez que estaríamos de volta à quinta.



## Vento, chuva... Mia

Que ventania que estava lá fora. Estava um dia horrível! Uma tempestade em pleno verão? Eu e a Rute não escondíamos o nosso descontentamento, e não era só isso. Tínhamos medo. Admito. E os trovões também não ajudavam nada. As árvores abanavam e o som do vento a bater nas suas folhas fazia-se ouvir com uma intensidade pouco habitual. O Xabi choramingava como um cachorrinho desamparado. Entretanto começámos a ouvir um som agudo, insistente, que parecia um pouco longínquo. Parecia um gato a miar...

Não estávamos à espera do que se seguiria nesta tarde tão cinzenta. A Rute foi investigar e foi ela quem deu o sinal de alerta.

- Mãe! Pai! Venham cá! Rápido! – Ela veio até à sala chamá-los. Percebi logo que tinha de entrar em ação e fui investigar. Ainda cheguei primeiro que eles.

Quando me deparei com a cena, toda a minha cara ficou com ar de surpresa – não imaginava que estaria ali, no alpendre da casa, muito magrinho e coxo, com pelo claro, muito sujo e molhado, um pequeno gatinho! Estava mesmo a precisar de ajuda.

Pobrezinho, ali estava prostrado, no chão, já sem energia. As forças que lhe restavam, usava-as para suplicar pelo nosso auxílio.

- Temos de o ajudar, não o podemos deixar morrer! – Exclamei eu. Desta vez não estava a exagerar. A situação era realmente dramática.

O pai hesitou na resposta. “Mais um?!” - pensou ele.

- Pai. Por favor - A Rute falou em tom sério.

O pai não estava nada confortável com a situação mas rapidamente se apercebeu que não era a hora de pensar em mais nada que não fosse salvar aquele gatinho. Suspirou e fez o que tinha de ser feito.

- Vamos já buscar-lhe uma tacinha com leite e vou falar com o tio para chamar o veterinário. Vamos, todos para dentro!

- Yes! – O pai falou bem. E tinha razão. Nem nos demos conta mas já estávamos todos molhados. E de repente a Rute teve um dos seus ataques de espirros – *Atchim! Aaaatchim! A-a-a-tchim!*

Um pouco mais tarde já o gatinho estava a alimentar-se e a recuperar algumas energias. Até o miar já soava diferente. Muito miava o gatinho. E ainda não tinha nome... mas já lá vamos.

O tio chegou com o veterinário. Estiveram com o gatinho até que deduziram que ele não tinha dono. Por isso levaram-no para tomar umas vacinas e essas coisas importantes.

Figura 106 - Ilustração do gato  
Autoria: Joana Ferreira



2ª parte

Entretanto nós fomos lanchar, com alívio. Ele ia ficar bom. Já havia torradinhas prontas e sumo na mesa. A mãe preparou tudo. Também cheirava a chá. A mãe e a tia, que se juntou a nós, não prescindiam do chazinho, ainda para mais, num dia tão chuvoso.

- Lavar as mãos! Vá lá! E a seguir quero ouvir essas novidades.

Lá contámos tudo ao pormenor, com grande entusiasmo.

- Pois estou a ver no que deu. Rute, agora só te falta assoares esse nariz ranhoso porque acabaste de ganhar uma bela constipação.

A mãe tinha razão. Com esta agitação toda nem tínhamos reparado que o nariz já pingava. Pior, a Rute odiava assoar-se. Ela estava beber sumo através de uma palhinha. Em protesto, depois de a mãe falar, desatou a soprar a palhinha, fazendo bolhinhas. Como é que nunca me lembrei daquilo? Bolhinhas!!! Não resisti, fui buscar uma palhinha e fiz exatamente o mesmo. A mãe ainda suportou as bolhinhas de um lado. Mas, dois ao mesmo tempo?!

- Meninos! Vou-me zangar... – Advertiu a mãe, mas, no fundo, ela até achava piada à brincadeira.

Entretanto a atenção desviou-se para a tia, noutra acontecimento caricato. Ao preparar o seu chazinho a tia Lena queimou-se! A água estava ainda muito quente quando salpicou para a mão da tia. Nem percebi muito bem como é que aquilo aconteceu mas felizmente já não estava a ferver. Ainda assim ela ficou um pouco aflita. Em solidariedade com ela acabámos a soprar para a mão dela, para ajudar a arrefecer e depois de ajudarmos a tirar a mesa ainda ganhou dois beijinhos.

Como o tempo lá fora não estava muito agradável, ficámos a brincar em casa. Havia uma cave, com algum espaço, para onde fomos jogar. Tinha um cesto de basquete, no qual tentávamos acertar com a bola. Para além disso, brincávamos fazendo com as nossas vozes uma banda sonora divertida. A bola subia, e com ela subiam as nossas vozes. E depois desciam! Com este frenesim, não tardou muito até aparecer o Xabi, que obviamente ficou louco para se apoderar do esférico voador.

Pouco depois apareceu a mãe. – Anda jogar connosco! – Atirei a proposta e a bola. A mãe até gostava de se juntar a algumas brincadeiras, mas desta vez não achou muita piada a ficar com as mãos cheias de baba. Ainda por cima salpicou para o vestido...

- Arrrgh! Não acredito que acabaste de fazer isso! Ao menos perguntavas, não?! – Vociferou furiosamente naquele tom tão agudo que penetrava intensamente nos meus ouvidos.

“*Ku-ku, ku-ku, ku-ku, ku-ku*” – Era o telemóvel da mãe. Como ela tinha as mãos sujas fui eu a atender.

- “Então, tudo bem com o gatinho?! – “porque é o que o pai está a ligar?” pensei eu.

- Sim. Mas não é um gatinho. – Respondeu.

- Estás a gozar comigo? – Não estava a perceber.

- Podes escolher o nome para a gatinha...

- Hã? Gatinha? – Dezenas de pensamentos passaram-me pela cabeça num instante. Incluindo o miar tão fininho que nos chamou a atenção. A Rute percebeu nessa altura o que se estava a passar. E fez-se o clique na minha cabeça.

- Mia! Tem de se chamar Mia. Sim, Rute?! – Ela sorriu, concordando comigo. – Está decidido!

- Boa escolha. – O pai concordou do outro lado da linha e completou – Mia Manuela Tempestade da Quinta. – Mais tarde viemos a saber que ela concordou com o nome escolhido, quando pela primeira vez desde que tinha sido encontrada ronronou com grande contentamento.

## Anexo 2 – Incidência atual do canto em Portugal continental

Tabela 10 - Incidência atual do ensino do canto por regiões

Nº escolas identificadas	Nº escolas c/ dados confirmados	Nº escolas c/ cursos de canto	Iniciação	Básico	Secundário
10	10	Oficial	0	0	1
		Livre	5		

Região Lisboa e Vale do Tejo					
Nº escolas identificadas	Nº escolas c/ dados confirmados	Nº escolas c/ cursos de canto	Iniciação	Básico	Secundário
32	31	Oficial	4	15	16
		Livre	4		

Região Centro					
Nº escolas identificadas	Nº escolas c/ dados confirmados	Nº escolas c/ cursos de canto	Iniciação	Básico	Secundário
20	17	Oficial	9	11 <sup>1</sup>	9 <sup>2</sup>
		Livre	4		

Região Norte					
Nº escolas identificadas	Nº escolas c/ dados confirmados	Nº escolas c/ cursos de canto	Iniciação	Básico	Secundário
55	51	Oficial	3	27 <sup>3</sup>	25 <sup>4</sup>
		Livre	14		

Notas:

1 - Uma das escolas não tem ainda alunos inscritos.

2 – Quatro das escolas não têm, de momento, alunos inscritos.

3 – Quatro das escolas não têm ainda alunos inscritos

4 – Duas das escolas não têm, de momento, alunos inscritos.

Nestes dados não estão contemplados dados sobre a região do Alentejo.

## Incidência do Ensino de canto por escola, em cada em região

- **Região Algarve**

**Tabela 11 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região do Algarve**

Concelho	Nome	Inic.	Bás.	Sec.	Obs.
Lagos	Academia de Música de Lagos	-	-	X 4	CL
Lagos	Secção de Lagoa da Academia de Música de Lagos	-	-	-	CL
Loulé	Conservatório de Música de Loulé - Secção de Loulé da AML	-	-	-	
Tavira	Academia de Música de Tavira	-	-	-	CL
Olhão	Conservatório de Música de Olhão	-	-	-	CL
Albufeira	Conservatório de Albufeira	-	-	-	
V. Real Santo António	Conservatório Regional de Vila Real de S.to António	-	-	-	
Faro	Conservatório Regional do Algarve	-	-	-	
Portimão	Conservatório de Portimão Joly Braga Santos	-	-	-	CL
Portimão	Agrupamento de Escolas da Bemposta (EP)	-	-	-	

Legenda da tabela:

X – Escola com oferta da disciplina de canto

- – Escola sem oferta da disciplina de canto

CL – Canto disponibilizado em regime de Curso Livre (CL)

- **Lisboa e Vale do Tejo**

**Tabela 12 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região Lisboa e Vale do Tejo**

Concelho	Nome	Inic.	Bás.	Sec.	Obs.
Alcanena	Escola de Música Jaime Chavinha	X 5	-	-	
Alcobaça	Academia de Música de Alcobaça	X	X 24	X	CL
Almada	Academia de Música de Almada	-	X	X	CL
Caldas da Rainha	Conservatório de Música das Caldas da Rainha	-	-	-	CL
Cascais	Conservatório de Música de Cascais	-	-	-	CL

Lisboa	Academia de Amadores de Música	-	X 15	X 6	
Lisboa	Academia de Santa Cecília	-	-	X 3	
Lisboa	Acordarte - Academia de Música de Lisboa	-	-	-	
Lisboa	Academia Musical dos Amigos das Crianças	-	-	-	
Lisboa	Instituto de Música Vitorino Matono	-	-	-	
Lisboa	Conservatório de Música, de Dança e de Artes Dramáticas de Lisboa	-	X 8	X 0	
Loures	Conservatório d' Artes de Loures				
Montijo	Conservatório Regional de Artes do Montijo	X 2		X 2	
Óbidos	Academia de Música de Óbidos	-	X 3	X 3	
Odivelas	Conservatório de Música D. Dinis	-	-	-	
Oeiras	Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	-	-	X 8	
Ourém	Conservatório de Música de Ourém Fátima	-	X 17	-	
Ourém	Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém	-	X 7	X 3	
Palmela	Conservatório Regional de Palmela	-	X	X	
Santarém	Conservatório de Música de Santarém	-	-	-	
Setúbal	Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi	-	-	-	
Setúbal	Conservatório de Artes do Coral Luísa Todi	-	-	-	
Setúbal	Conservatório Regional de Setúbal	-	X 4	-	
Sintra	Conservatório de Música de Sintra	-	-	-	
Tomar	Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais	-	-	-	
Tomar	Escola de Música Canto Firme	-	-	X 2	
Torres Novas	Conservatório de Música do Choral Phydellius	-	X 8	X 3	
Torres Vedras	Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues	-	X	X	
Vila Franca de Xira	Conservatório Regional Silva Marques	X	X	X	
Lisboa	Escola de Música do Conservatório Nacional (EP)	-	X	X	

Lisboa	Instituto Gregoriano de Lisboa (EP)	-	X 21 (2º Ciclo) + 32 (3º Ciclo)	X 21	Cursos Básico e Secundário de Canto Gregoriano (Iniciação à Prática Vocal -2ºCiclo, Prática Vocal - 3º Ciclo, Técnica Vocal – Secundário)
--------	-------------------------------------	---	---	---------	---

Legenda da tabela:

X – Escola com oferta da disciplina de canto

- – Escola sem oferta da disciplina de canto

CL – Canto disponibilizado em regime de Curso Livre (CL)

EP – Escola do Ensino Público

- **Região Centro**

**Tabela 13 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região Centro**

Concelho	Nome	Inic.	Bás.	Sec.	Obs.
Águeda	Conservatório de Música de Águeda	X 3	X 3 (+ 3) (CL)	X 0	CL
Albergaria-a-Velha	Conservatório de Música da JOBRA	-	-	-	
Ovar	Academia de Música do Orfeão de Ovar	-	-	-	
Oliveira do Bairro	Escola de Artes da Bairrada	X	X	X	
Belmonte	Escola de Música Centro de Cultura Pedro Alvares Cabral	-	-	-	
Castelo Branco	Conservatório Regional de Castelo Branco	-	X 8	X 0	
Covilhã	Conservatório Regional de Música de Covilhã				
Fundão	Academia de Música e Dança do Fundão	X	X	X	
Cantanhede	Academia de Música de Cantanhede	-	-	-	
Coimbra	Conservatório Regional de Coimbra	X	X 0	X 0 (+3)	CL
Coimbra	Escola de Música S. Teotónio				
Figueira da Foz	Conservatório de Música David de Sousa	X	-	-	
Guarda	Conservatório de Música de São José da Guarda				
Seia	Conservatório de Música de Seia, Collegium Musicum	X	X	X	
Leiria	Escola de Artes SAMP	CL	CL	CL	Alunos em regime de Curso Livre

					entre os 7 e os 15 anos
Leiria	Escola de Música do Orfeão de Leiria	X 0 (+2)	X 14 (+5)	X 0	CL
Viseu	Conservatório Regional de Música DR. José Azeredo Perdigão Solar de Príme	-	X	X	
Santa Comba Dão	CMAD - Conservatório de Música e Artes do Dão	-	X 6	X 1	
Aveiro	Escola Artística do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian (EP)	X	X	X	
Coimbra	Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EP)	X	X	X	

Legenda da tabela:

X – Escola com oferta da disciplina de canto

- – Escola sem oferta da disciplina de canto

CL – Canto disponibilizado em regime de Curso Livre (CL)

EP – Escola do Ensino Público

- **Região Norte**

**Tabela 14 - Incidência do ensino do canto nas escolas da região Norte**

Concelho	Nome	Inic.	Bás.	Sec.	Obs.
Lousada	Conservatório de Música do Vale de Sousa	-	X 16	X 2	
Arouca	Academia de Música de Arouca	-	-	-	
Cinfães	Academia de Música de Cinfães				
Vila nova de Famalicão	ARTEDUCA - Conservatório de Música de Artes de Vila Nova Famalicão	-	-	-	
Barcelos	Conservatório Música de Barcelos	-	X	X	CL
Celorico de Basto	Academia de Música de Basto	-	X	-	
Castelo de Paiva	Academia de Música Castelo de Paiva	-	X 6	X 2	
Porto	Academia de Música Costa Cabral	-	X	X	
Espinho	Academia de Música de Espinho	-	X 5	-	CL
Vila Praia de Âncora	Academia de Música Fernandes Fão	-	-	X 2	CL
Ponte de Lima	Academia de Música Fernandes Fão -Polo Ponte Lima	-	-	X 1	CL
Fafe	Academia de Música José Atalaya	-	X 2	-	CL

Oliveira de Azeméis	Academia de Música Oliveira de Azeméis	-	-	X 0	
Paços de Brandão	Academia de Música Paços Brandão	-	-	X 1	
Paredes	Conservatório de Música Paredes	X 0	X 0	X 0	
S. João da Madeira	Academia de Música S. João da Madeira	-	X 2	X 2	
Vila do Conde	Conservatório de Música de Vila do Conde	X 0	X 0	X 0	
Santa Maria da Feira	Academia de Música Santa Maria				
Vale de Cambra	Academia de Música Vale de Cambra	-	-	-	
Guimarães	Academia de Música Valentim M. de Sá	-	-	X	
Viana do Castelo	Academia de Música Viana do Castelo	-	-	X 6	CL
Vila Verde	Academia de Música Vila Verde	-	X	X	
Vila Nova de Gaia	Academia de Música Vilar do Paraíso	-	X	X	
Braga	Companhia da Música	-	-	-	
Santo Tirso	Centro de Cultura Musical Caldas da Saúde	-	-	X 2	
Maia	Conservatório de Música da Maia	-	-	-	
Bragança	Conservatório de Música e Dança de Bragança de Bragança	-	-	-	
Santa Maria da Feira	Conservatório de Música Terras de Santa Maria	-	X	-	
Vila Nova de Gaia	Conservatório Regional de Gaia	-	X	X	
Vila Real	Conservatório de Música Vila Real				
Felgueiras	Conservatório de Música Felgueiras	-	-	-	CL
Porto	Curso de Música Silva Monteiro	-	X 3	-	
Esposende	Escola de Música de Esposende	-	X 24	-	CL
Vila Nova de Gaia	Escola de Música de Perosinho	-	X 5	X 2	Curso de Canto Gregoriano CL
Porto	Escola de Música Guilhermina Suggia	X	X 5	X	CL
Matosinhos	Escola de Música Leça da Palmeira	-	-	-	
Matosinhos	Escola de Música Óscar da Silva	-	-	X 1	CL

Póvoa de Varzim	Escola Música Póvoa de Varzim	-	X 18	X 1	
Vila Nova de Gaia	Fórum Cultural de Gulpilhares	-	X 12	X 2	
Chaves	Academia de Artes de Chaves	-	-	-	
Amarante	Centro Cultural de Amarante - Maria Amélia Laranjeira - Escola de Música e Dança	-	-	-	CL
Marco de Canaveses	Academia de Música do Marco de Canaveses /Centro pastoral de Vila Boa de Quires	-	-	-	
Vizela	Academia de Mus. Soc Filarm. Vizelense	-	-	-	CL
Porto	Escola Artes e Música Alfredo Graça				
Vila Nova de Gaia	Escola de Dança Ginásiano	-	X 16	X 2	
Barcelos	Academia de Música de Viatodos	-	X 0	-	CL
Paredes	Academia de Dança do Vale de Sousa	-	X 16	X 2	
Valença	Academia de Música Fortaleza de Valença	-	X 3	-	
Lamego	Conservatório Regional de Música de Ferreirim	-	-	-	
Barcelos	Colégio Divaldi				
Braga	Colégio Firt College - Braga	-	-	-	
Vila Nova de Famalicão	Academia de Música DidáXis	-	-	-	
Vila Nova de Famalicão	Escola de Música da Fundação Real Colégio de Landim	-	X 0	-	CL (15)
Porto	Coservatório de Música de Porto (EP)	-	X	X	
Braga	Conservatório de Música de Braga (EP)	X	X	X	

Legenda da tabela:

X – Escola com oferta da disciplina de canto

- – Escola sem oferta da disciplina de canto

CL – Canto disponibilizado em regime de Curso Livre (CL)

EP – Escola do Ensino Público

### **Anexo 3 – Currículos dos compositores Ana Tavares e José Miguel Costa**

#### **José Miguel Costa**

José Miguel Costa (1989) teve os seus primeiros contactos com a música em aulas de órgão/prática de teclado aos 8 anos, de onde nasceram as suas intuições musicais. Prosseguiu os seus estudos na Academia José Atalaya em Fafe, onde ingressou em 2002. Teve como principal influência a professora Tatyana Melikova, com quem trabalhou desde 2004 e com quem acabou o curso com a classificação máxima. Como pianista, obteve Menção Honrosa no Concurso Santa Cecília (2004) e participou em masterclasses com Galina Bolkovítinova, Eldar Nebolsin, Alexei Eremine, Yuri Ananiev, Christoph Hinterhuber e Rasa Biveinieni. Recebeu, em 2012, o prémio Caixa Geral de Depósitos pelo mérito alcançado na conclusão da Licenciatura em Música na Universidade de Aveiro.

Para além do repertório erudito de piano, as suas áreas de estudo estendem-se ao jazz, improvisação e composição. Neste âmbito frequentou as Oficinas de Jazz 2007 (inseridas no Guimarães Jazz 2007) e participou em seminários de composição com Cândido Lima, Christopher Bochmann, Kuzma Bodrov e Evgeni Zoudilkine.

Compôs música de cena para a peça de teatro 'Anfitrião Moldado ou A Ilusão Sagrada' de José Rui Rocha e assinou a composição de *Ordre*, uma suite para piano (também banda sonora da curta-metragem 'Suite') baseada em contos de André Rafael (personagem literário de José Rui Rocha).

Tem-se apresentado por diversos palcos do país como solista e com diversas formações instrumentais, destacando-se a parceria com a cantautora Celina Tavares, de onde sobressai o projeto “Cartografias”.

Atualmente, frequenta o curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, onde estudou piano com o professor Fausto Neves. Frequenta também a Licenciatura em Composição Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Tem como áreas de estudo pessoal permanente o piano, a composição e a improvisação.

Leciona atualmente a disciplina de “Improvisação e Acompanhamento” na Academia José Atalaya; é professor de piano e pianista acompanhador no Conservatório de Felgueiras.

### **Ana Tavares**

Ana Ester Tavares nasceu em 1984 e começou a aprender música aos 5 anos de idade. Inicialmente estudou violino, mas acabou por se dedicar à composição. Terminou a Licenciatura em Composição na Universidade de Aveiro em 2012 e em 2014 concluiu o Mestrado em Ensino de Música na mesma instituição.

Estudou com os compositores Isabel Soveral, Sara Carvalho, Evgueni Zoudilkine, Petra Bachratá e Rui Penha. Frequentou várias masterclasses de composição, das quais destaca masterclasses com os compositores Christopher Bochmann e Artur Kampela. Esteve envolvida em projetos de voluntariado musical, que englobavam o ensino gratuito de música à comunidade.

Inspirada frequentemente em elementos literários, a sua obra caracteriza-se por sonoridades delicadas, onde muitas vezes o próprio gesto performativo é integrante da obra. Estreou a obra “Sete Saias” no Festival de Música de Leiria 2013 e em 2014 estreou a obra “No princípio” no mesmo Festival.

Apaixonada pelo ensino de música, é criadora do projeto Call for Scores OL|CA, cujos principais objetivos são fomentar a composição livre entre os alunos e a apresentação pública das obras originais resultantes. Leciona no Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes desde 2012 onde acumula funções de docência e direção do curso profissional de música; desde 2015 leciona igualmente no Conservatório Terras de Santa Maria.

## Anexo 4 – Entrevista a Margarida Fonseca Santos

Respostas enviadas por escrito no dia 6 de Novembro de 2015

**Luís Rendas Pereira (LRP):** O que é que as crianças gostam num texto literário, numa narrativa. Quais os cuidados específicos na literatura infantojuvenil. Temas, vocabulário, outros?

**Margarida Fonseca Santos (MFS):** Se andarmos à procura do que as crianças gostam, vamos falhar de certeza. Acredito que devemos fazer aquilo que nos diverte, a nós, enquanto produtores de materiais. Dessa forma, seremos genuínos e sinceros, capazes de nos comover e divertir com o que se faz – é isso que as crianças pressentem e procuram. Fazendo isto, tudo estará certo.

Claro que a preocupação com o vocabulário existe, mas é posterior ao que se escreve – e deve levar a mais conhecimento, nunca a um empobrecimento. Quanto aos temas, depende muito mais de como que se conta do que a história em si.

**LRP:** Quais são, em sua opinião, os cuidados inerentes à composição de canções para as crianças?

**MFS:** Repito tudo o que disse atrás. Tenho algumas alergias: detesto que sejam pobres e repetitivas (tanto melódica como harmonicamente), com rimas feitas à medida. Lá está: só devíamos dar por terminada uma canção quando para nós está inesquecível (comovente, capaz de fazer sorrir, etc.).

Não existe melodias boas ou más – existem melodias irresistíveis e melodias fracas. Se todos soubéssemos como se faz isso, perdia a graça. Lembro-me sempre da minha canção do «Amigo». Mostrei a uma turma de miúdos de 6 anos. Disse-lhes que não sabia de estava boa ou lamechas. Pediram-me que cantasse e tocasse 3 vezes. Por fim, pediram que tocasse – cantaram sem hesitar e concluíram: «está excelente!». Outras, que não me convenceram, ficaram mortas à nascença. Decidi experimentá-las e apenas confirmei o que sentia, não valiam nada.

**LRP:** Tem estado envolvida na criação, preparação e apresentação de espetáculos para crianças e com crianças. Como descreve a sua experiência, incluindo a preparação da interpretação dramática e vocal?

**MFS:** Da minha experiência, feita com o Francisco Cardoso e/ou com o Carlos Garcia, o segredo está na nossa inabalável certeza de que vai dar certo. Os miúdos confiam porque nós não duvidamos. Desvalorizar os enganos, elogiar os bons momentos, sonhar

junto com a turma o resultado final, tudo isso modifica a forma como as crianças se atiram ao trabalho. Continuo a achar, e cada vez mais, que com a afetividade certa e o brilho nos olhos de quem já imagina como vai ser bom se montam espetáculos sem problema.

O que dizer de crianças que cantam a medo? Não será esse o espelho das dúvidas do professor? Não me canso de repetir isto e a neurociência cada vez mais mostra como a atitude certa modifica o equilíbrio químico e, conseqüentemente, modifica os pensamentos e a experiência.

Sempre que acabamos um espetáculo preparado numa semana, quando a cortina se fecha, os miúdos gritam «foi mesmo possível», o que nos mostra que confiaram em nós e aquele momento foi a confirmação de que é possível. O empenho neste estado de espírito é impagável...

**LRP:** Qual é o ponto de partida (se é que pode generalizar), no início dessa semana?

**MFS:** Normalmente, existe um tema pedido (pela escola, colégio, projeto-escola, etc.). Depois disso, e dependendo muito do grupo, faz-se um levantamento de ideias (dando espaço às ideias fora do expectável) e vai-se orientando a ideia de trama. Jogamos muito com o humor, pois é um ótimo catalisador! Contudo, como vamos sempre alternando entre música e texto, o Francisco costuma pedir sons para ilustrar certos aspetos, assim com pequenos temas para cada personagem, por exemplo. Não há uma receita ideal, temos de ajustando ao grupo. Normalmente, no 1º dia, ficam prontas as canções inicial e final.

**LRP:** Pode descrever com mais pormenor como se chega ao resultado final? Que processos são utilizados?

**MFS:** Até quarta à tarde, tudo o que havia a escrever, compor e ajustar, fica feito. As canções estão construídas, o Francisco já orquestrou os temas e já começou a ensaiar, a parte teatral já está toda escrita e dividida por grupos (a cada «quadro», um grupo sai da orquestra para representar, ficando os outros a tocar; apenas nas canções estão sempre todos juntos; há normalmente uma canção que inicia o espetáculo, outra que o encerra). Quinta e sexta é para ensaiar até à exaustão, sem papéis, de cor, trabalhando a afinação, a descontração em palco. Sexta à tarde fazemos o ensaio geral (ou vários), ao fim da tarde apresentamos o espetáculo para os pais, etc.

**LRP:** Qual é para si, a importância do trabalho de técnica no ensino de música a crianças? Acha que ele é demasiado abstrato? Como acha que se deve fazer esse trabalho?

**MFS:** Embora com as crianças que já estão no ensino vocacional as coisas tenham de avançar mais depressa, eu continuo a achar que o segredo está na prática musical sistemática,

onde a técnica serve o objetivo (o som que se pretende) e não o contrário. A técnica tem de ser um meio, nunca um fim, e cá em Portugal isto não é entendido por todos.

**LRP:** O que entende por prática musical sistemática?

**MFS:** Dou-lhe um exemplo: o nosso filho mais velho não quis «aprender piano», gostava mais de «tocar». Ainda hoje toca, quando quer, como se tivesse de tocar na véspera. Repete passagens à espera de ouvir o som pretendido, nunca o contrário. Mesmo sendo algo quase utópico à primeira vista, a técnica é isto – conseguir tocar o que se quer.

Lembro-me sempre de ver o César Viana a tocar (com um som que qualquer um deseja!) para os alunos. Estes, tentavam imitar, perceber a diferença. É isto o evoluir – procurar o que queremos. Têm de se fazer repetições e escalas? Têm, mas é preciso que saibam porquê! Depois de saberem, redobram a técnica.

**LRP:** Considera que a realização desses exercícios com uma componente mais técnica através de imagens e brincadeiras, como em *As vozes da quinta* pode ser produtiva?

**MFS:** Pode ser. Todos os recursos são importantes. Mas o que não pode existir é exercício sem sentido, sem um objetivo. E sobretudo perceber que os alunos gostam de saber o porquê de determinado exercício. A ideia é essa.

**LRP:** No caso do ensino-aprendizagem do canto a crianças, (consideremos a partir da iniciação, que pode dar-se a partir dos 6 anos), acha que pode ser interessante e motivador explicar de forma simplificada a razão de ser de cada exercício, enquadrado no funcionamento do aparelho fonador?

**MFS:** Isso depende muito mais das crianças do que o «ser ou não importante». Há miúdos curiosos e gostam de saber porque fazem isto ou aquilo, há outros que se aborrecem. Tem de ser feita uma gestão cuidada deste pormenor.

**LRP:** Desafiar os alunos a criar novos episódios, da sua autoria, com base em ações previamente propostas pelo professor poderá ser uma boa ideia?

**MFS:** Sim, claro que sim, mas muito difícil de fazer, porque rapidamente estamos a tentar que façam o que imaginámos. Dar liberdade é um risco (que vale a pena!), mas traz tanta coisa boa que se torna imprescindível. Costumo, na pedagogia, usar a palavra «pastorear». É isso que fazemos, para que não se percam, mas o caminho deve ser encontrado pelas crianças. E quase sempre surpreendem-nos, vão muito mais longe do que pensámos!

## Anexo 5 – Planificações e programas de Canto na Iniciação e Curso Básico

Tabela 15 - Planificação para a Disciplina de Canto - 1º Ciclo do Ensino Básico (ano letivo de 2012/2013)

Extraído de Coelho (Coelho, 2012, p. 93)

<p><b>Competências específicas</b> (devem ser estimuladas respeitando o tempo necessário de maturação da voz do aluno, sem que este entre qualquer tipo de esforço)</p>
<p><b>TÉCNICO-MOTORAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Adquirir uma postura correta.</li><li>- Adquirir noções elementares de saúde e de higiene vocal.</li><li>- Saber respirar através do controlo da coluna de ar.</li><li>- Saber cantar sem respirar no meio de uma palavra ou frase (curta).</li><li>- Desenvolver capacidade de ouvir e de se concentrar.</li><li>- Saber controlar a afinação.</li><li>- Usar uma pronúncia correta, tanto na fala como no canto.</li><li>- Memorizar as canções.</li><li>- Desenvolver a capacidade de improvisar e de interpretar.</li><li>- Desenvolver um controlo básico da voz cantada e falada.</li><li>- Adquirir emissão sonora confortável em registo médio e em voz de cabeça.</li></ul> <p><b>MUSICAIS e EXPRESSIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sensibilização à música (dinâmica – pulsação – rítmica – melódica – forma)</li><li>- Sensibilização ao texto (significado – sentido poético - dicção)</li><li>- Procura de identidade vocal.</li></ul>

**Competências específicas 1º ciclo EB**

<p><b>Estratégias</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Utilizar jogos e exercícios lúdicos</li><li>- Recorrer a jogos de improvisação</li><li>- Utilizar imagens ou vídeos para explicar os exercícios (ex. postura)</li><li>- Recorrer a repertório de fácil aprendizagem e que motive aluno.</li><li>- Recorrer a repertório para atingir competências.</li><li>- Alterar as tonalidades das músicas adaptando às capacidades vocais do aluno.</li><li>- Cantar em público.</li><li>- Gravar aulas e audições para estudo em casa.</li></ul>

**Estratégias 1º ciclo EB**

Tabela 16 - Planificação para a Disciplina de Canto - 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (ano letivo de 2012/2013)

**Competências específicas 2º e 3º Ciclos EB**

**Competências específicas** (devem ser estimuladas respeitando o tempo necessário de maturação da voz do aluno, sem que este entre qualquer tipo de esforço)

**TÉCNICO-MOTORAS**

- Adquirir e dominar uma postura correta.
- Adquirir noções elementares de saúde e de higiene vocal.
- Saber respirar através do controlo da coluna de ar.
- Conhecimentos básicos de técnica respiratória.
- Adquirir abertura mandibular.
- Desenvolver extensão vocal.
- Saber cantar sem respirar no meio de uma palavra ou frase.
- Domínio da musculatura envolvida no processo de respiração à prática de frases longas e às variações de dinâmica.
- Prática de staccato e legato.
- Desenvolver capacidade de ouvir e de se concentrar.
- Controlo da afinação.
- Pronunciar corretamente dois ou mais idiomas.
- Usar uma pronúncia correta, tanto na fala como no canto.
- Memorizar as canções.
- Desenvolver a capacidade de improvisar e de interpretar.
- Desenvolver um controlo básico da voz cantada e falada.
- Não produzir quaisquer tensões musculares extra no uso da voz cantada ou falada.
- Adquirir emissão sonora confortável em registo médio e em voz de cabeça.

**MUSICAIS e EXPRESSIVAS**

- Sensibilização à música (dinâmica – pulsação – rítmica – melódica – forma)
- Sensibilização ao texto (significado – sentido poético - dicção)
- Preservar a identidade vocal.
- Ser capaz de produzir diferentes sonoridades estéticas de acordo com o domínio dos registos tanto na fala como no canto.
- Fomentar a audição de concertos e audições.

Tabela 17 - Estratégias e conteúdos programáticos para a disciplina de Canto no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico  
 Extraído de Coelho (Coelho, 2012, p. 95)

<b>Estratégias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar jogos e exercícios lúdicos</li> <li>- Explicação e execução do procedimento</li> <li>- Utilizar imagens e vídeos básicos para localizar o funcionamento dos músculos.</li> <li>- Elaborar um plano periódico de competências e resultados atingidos.</li> <li>- Utilizar o espelho.</li> <li>- Constante desenvolvimento das capacidades vocais e expressivas.</li> <li>- Desenvolvimento das capacidades auditivas para enriquecimento da Identidade da Voz do aluno.</li> <li>- Recorrer a jogos de improvisação</li> <li>- Utilizar imagens ou vídeos para explicar os exercícios (ex. postura)</li> <li>- Recorrer a repertório de fácil aprendizagem e que motive aluno.</li> <li>- Recorrer a repertório para atingir competências: técnico - motoras, musicais e expressivas.</li> <li>- Compreensão e interligação dos processos: respiratório e fonador.</li> <li>- Alterar as tonalidades das músicas adaptando às capacidades vocais do aluno.</li> <li>- Cantar em público.</li> <li>- Gravar aulas e audições para estudo em casa</li> </ul>

**Conteúdos 2º Ciclo EB**

<b>Conteúdos programáticos</b>		
1º Grau	2º Grau	3º Grau
<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Provas trimestrais</li> <li>- 2 Obra à escolha do professor.</li> <li>- Participar em audições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provas trimestrais</li> <li>- 3 Obras à escolha do professor</li> <li>- Participar em audições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provas trimestrais</li> <li>- 4 Obras à escolha do professor</li> <li>- Participar em audições</li> </ul>

**Conteúdos 3º Ciclos EB**

<b>Conteúdos programáticos</b>	
4º Grau	5º Grau
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provas trimestrais</li> <li>- 4 Obra à escolha do professor.</li> <li>- Participar em audições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provas trimestrais</li> <li>- 5 Obras à escolha do professor</li> <li>- Participar em audições</li> </ul>

Tabela 18 - Programa da disciplina de canto da Escola de Música do Conservatório Nacional, do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Extraído de Simões (S. B. Simões, 2011, pp. 142–144)

### Curso básico de Canto



Os 2º e 3º ciclos do ensino básico permitem o desenvolvimento de competências iniciais na área vocacional da música e têm como princípio orientador da organização e gestão do currículo a abertura para o prosseguimento de formação secundária em qualquer via de ensino, permitindo a reorientação da formação.

Considerando que este ciclo de formação deve ser permeável, permitindo mudanças entre as diferentes disciplinas que o compõem, tendo em vista a articulação com o ciclo de escolaridade posterior,

Considerando ainda que os cursos básicos de ensino artístico especializado de música, criados pela portaria 691/2009, prevêem a existência nos seus planos de estudo do curso de canto, de acordo com o seu anexo 7, ao abrigo da referida portaria:

#### Objecto e Âmbito

1. a EMCN abre, a partir do ano lectivo 2011-12, o curso de canto de nível básico, definindo ainda as condições essenciais de admissão, avaliação, assim como o conteúdo programático do mesmo. Estabelece também as condições em que os alunos podem transitar entre cursos do mesmo plano de estudo, salvaguardando a coerência do percurso formativo.
2. o referido curso é criado para responder às solicitações de candidatos que querem estudar canto, mas não se enquadram no actual curso de canto do ensino secundário.
3. cria-se ainda uma forma de captação precoce de alunos com aptidão vocal especial.

#### Admissão

1. Podem ser admitidos ao curso básico de canto todos os alunos que já frequentam a EMCN num outro curso básico, desde que gostem de cantar e que demonstrem aptidão, entre os 10 e os 15 anos.

2. Podem ainda ser admitidos alunos que efectuem prova de acesso ao curso básico já com conhecimentos musicais, ingressando nas condições exigidas pela portaria 691/2009.
3. Devem demonstrar voz funcional, facilidade de afinação vocal e de memorização, para além das restantes competências exigidas para o ano/grau a que se propõem.

#### Conteúdos programáticos

##### **Para alunos dos 10 aos 13 anos**

- A) Jogos musicais para desenvolvimento da técnica e da musicalidade.
- B) Desenvolvimento da técnica de voz de cabeça.
- C) Exercícios de:
  - c.1 - igualdade de registos,
  - c.2 - extensão e abertura do tracto vocal.
  - c.3 - exercícios de extensão vocal.
  - c.4 - relaxamento muscular da mandíbula aplicados a exercícios musicais.
- D) Afinação individual e em grupo.
- E) Acompanhamento da mudança de voz, em especial as masculinas.
- F) Promoção da interação entre os alunos, mesmo nos casos de exercícios individuais.
- G) Leitura e memorização dos textos e da música em sala de aula.
- H) Aprendizagem de repertório em latim, inglês e italiano.
- I) Contextualização dos personagens e compositores.

##### **Repertório:**

Incidência em especial sobre o coral a duas vozes iguais. Repertório barroco a vozes iguais.

Todos os solos do barroco e renascimento, monodias, pequenas canções do séc. XVIII.

Árias de ópera antigas, monodia do pré barroco.

Ainda obras modernas que não apresentem sobreposição de vozes.

Exemplos: Stabat Mater - Pergolesi

Dido e Eneias - Purcell

Arca de Noé - Britten

**Para alunos dos 13 aos 15 anos**

- A) Estabilização das mudanças de registo através de exercícios específicos.
- B) Desenvolvimento a nível de ressonâncias através de técnicas respiratórias.
- C) Exercícios para consolidação das ressonâncias de cabeça.
- D) Trabalho sobre a dinâmica e potência vocal.

**Repertório:**

Introdução do repertório a quatro ou mais vozes.

Quartetos de missas e oratórias.

Canções corais com solos.

Madrigais e óperas barrocas completas. Musicais.

Alargamento do repertório ao Português, francês, alemão e espanhol.

**Competências finais**

O aluno que conclui o curso básico de canto deverá ter a voz equilibrada em todos os registos, com desenvolvimento a nível das ressonâncias.

Terá noções de respiração e apoio, articulação do tracto vocal e as passagens de registo resolvidas.

Terá realizado repertório barroco, clássico e moderno.

Terá representado alguns personagens em solos. Saberá ouvir-se em conjunto, nomeadamente no repertório coral.

Lisboa, 13 de Julho de 2011

Proposta aprovada na reunião dos professores de canto da EMCN dia 13/07/2011.

## Anexo 6 – Papéis de ópera para crianças

Tabela 19 - Papés de ópera escritos especificamente para crianças.  
Extraído de Simões (2011, pp. 88, 89)

Papel	Compositor	Compositor e ópera		
Harry	Benjamin Britten	Albert Herring		
Cobweb	Benjamin Britten	A Midsummer Night's Dream		
Peaselblossom				
Muth				
Mustardseed				
Sam Sparrow				
Sam Sparrow	Benjamin Britten	The Little Sweep		
Tina Crome				
Johnny Crome				
Gay Denton				
Sophie Brook				
Hugh Crome				
Quatro cadetes	Benjamin Britten	Billy Bud		
Anjo	Benjamin Britten	The burning fiery furnace		
Espirito do rapaz	Benjamin Britten	Curlew River		
Miles	Benjamin Britten	The Turn of the Screw		
Yniold	Claude Debussy	Pelléas et Mélisande		
Anninka	Hans Krása	Brundibár		
Pepicek				
Brundibar				
Iceman				
Bakrer				
Milkman				
Policeman				
Sparrow				
Cat				
Dog				
Cupid			John Blow	Venus and Adonis
Duas crianças			Paul Dessau	Die Verurteilung des Lukullus

Duende	Werner Egk	Peer Gynt
Gafanhoto	Leos Janáček	A Raposinha Matreira
Rã		
Mosca		
Galo		
Raposa jovem		
Melia	W. A. Mozart	Apollo et Hyacinthus
Hyacinthus		
Trujamán	Manuel de Falla	Retablo de Maese Pedro
Ciotollino	Luigi Ferrari Trecate	Ciottolino
Oberto	G. F. Händel	Alcina
Childerico	G. F. Händel	Faramondo
La Fortuna	G. F. Händel	Giustino
Voz de uma criança	Arthur Honneger	Jeanne d'Arc au bûcher
Jovem guia	Kancheli	Music for the living
Um menino pastor	Alberto Ginastera	Bomarzo
Prince Go-Go	Gyorgy Ligeti	Le Grand Macabre
Marilú	Vasco Negreiros	As Palavras na Barriga
Gúndúngúm		
Joaquinzinho		
Amahl	Gian Carlo Menotti	Amahl and the night visitors
Segundo filho de Priam	King Priam	Michael Tippett
Uma criança	Sérgio Azevedo	A Rainha das Abelhas

**SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

**Portaria n.º 27/2004 de 8 de Abril de 2004**

O ensino vocacional da música nos conservatórios e conservatórios regionais rege-se por um conjunto de regulamentos que se encontra em boa parte desactualizado face à evolução das estruturas curriculares do ensino básico, dificultando a sua articulação com o ensino regular. Por outro lado, as experiências realizadas no âmbito do funcionamento de actividades curriculares e de atelier de teatro e de artes plásticas têm demonstrado uma elevada adesão por parte dos alunos e comprovadas vantagens no desenvolvimento de múltiplas competências.

Pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, foram estabelecidas as bases gerais da educação artística, em desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, criando um regime enquadrador para todo o ensino artístico. Interessa agora fazer reflectir esse regime na realidade das escolas, criando as condições necessárias para o alargamento daquela modalidade de ensino a um público mais vasto.

Neste sentido, pela Portaria n.º 59/2002, de 27 de Junho, foi regulamentado o funcionamento de cursos de iniciação musical destinados especificamente a alunos que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico. Com esses cursos criou-se a possibilidade de iniciar mais cedo a aprendizagem da música, permitindo estabelecer a articulação com o ensino regular ao nível daquele ciclo. Torna-se, assim, relevante continuar este processo de reorganização do ensino artístico vocacional, reorganizando os cursos especificamente destinados a alunos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Por outro lado, pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, foi reorganizado o ensino básico, o que obriga a alterações nos correspondentes desenhos curriculares das áreas da música e da dança. Neste âmbito, pela Portaria n.º 1550/2002, de 26 de Dezembro, o Ministério da Educação veio estabelecer novas regras no que respeita ao ensino artístico, adequando-o aos novos desenhos curriculares do ensino básico. Tal implica, necessariamente, a revisão das estruturas curriculares seguidas pelas escolas dos Açores e a alteração das condições em que é ministrado o ensino articulado da música e da dança, determinando as disciplinas que são substituídas pela frequência do ensino vocacional.

Reconhecendo também a importância do movimento filarmónico na sociedade açoriana, cria-se, como especificação do curso básico de música, a disciplina de Filarmónica, permitindo um ensino particularmente voltado para a integração de músicos em bandas civis, acomodando as especificidades instrumentais e estilísticas não contempladas no ensino tradicionalmente ministrado nos conservatórios.

Nesta mesma oportunidade, tem de ser atendida a necessidade de alargar a operacionalização do conceito de educação artística, passando este a abranger também as áreas do teatro e das artes plásticas em regime de ensino articulado. Estas áreas de expressão artística têm permanecido apenas ao nível dos programas das várias disciplinas do ensino básico – com a expressão dramática presente unicamente ao nível do 1.º Ciclo – ou ao nível de actividades de enriquecimento curricular, onde têm decorrido experiências interessantes em várias escolas. Importa, portanto, alargar as oportunidades de formação dos jovens açorianos na área da expressão artística, criando o ensino articulado do teatro e das artes plásticas.

Manda o Governo Regional, pelo Secretário Regional da Educação e Cultura, nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de Agosto, e do artigo 4.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 31/2003/A, de 25 de Novembro, o seguinte:

1. É aprovado o Regulamento de Funcionamento dos Cursos Básicos de Educação Artística Vocacional, anexo à presente portaria, da qual faz parte integrante.

2. Para o funcionamento da vertente de ensino artístico podem as unidades orgânicas do sistema educativo regional onde este tipo de ensino funciona, ou que o pretendam criar, estabelecer protocolos com os conservatórios regionais.
3. Os alunos que já se encontram a frequentar o ensino básico da música ou da dança, em qualquer das suas modalidades, mantêm até final do ciclo as estruturas curriculares que frequentam.
4. Enquanto não for dado cumprimento ao disposto no n.º 3 do artigo 4.º do regulamento anexo, mantêm-se em vigor os programas que vêm sendo seguidos.
5. É revogado o Despacho Normativo n.º 158/90, de 4 de Setembro.
6. O regulamento ora aprovado produz efeitos a partir do ano escolar de 2004/2005.

Secretaria Regional da Educação e Cultura.

Assinado em 31 de Março de 2004.

O Secretário Regional da Educação e Cultura, *José Gabriel do Álamo de Meneses*.

## **ANEXO I**

### **Regulamento de Funcionamento dos Cursos Básicos de Educação Artística Vocacional**

#### **Artigo 1.º**

##### **Objecto e âmbito**

1. O presente regulamento fixa as regras a seguir na criação e funcionamento de cursos básicos de educação artística vocacional.
2. O presente regulamento aplica-se às escolas de ensino regular que ministrem os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aos conservatórios e conservatórios regionais.
3. O presente regulamento aplica-se ainda, com as necessárias adaptações, aos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que funcionem em regime de paralelismo pedagógico.

#### **Artigo 2.º**

##### **Modalidades**

Os cursos básicos de educação artística vocacional são ministrados nas seguintes modalidades:

- a) Curso Básico de Música;
- b) Curso Básico de Dança;
- c) Curso Básico de Teatro;
- d) Curso Básico de Artes Plásticas.

#### **Artigo 3.º**

##### **Oferta de cursos**

1. Cada unidade orgânica do sistema educativo regional propõe, de acordo com a sua competência e em função da procura e da sua disponibilidade de pessoal docente, as modalidades e as especificações a oferecer, bem como o limite de inscrições que poderá aceitar para cada ano lectivo.

2. A oferta de qualquer modalidade e especificação, bem como o número limite de inscrições para cada ano lectivo, depende de autorização do Director Regional da Educação, a conceder até 15 de Maio de cada ano, mediante proposta fundamentada do órgão executivo da escola, a enviar à Direcção Regional da Educação até 30 de Abril.

#### **Artigo 4.º**

##### **Desenho curricular**

1. Os cursos básicos do ensino artístico vocacional têm a duração de 5 anos lectivos, seguindo a mesma distribuição anual que os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e uma organização disciplinar.

2. Cada disciplina é anual e a sua frequência depende da conclusão, com sucesso, da correspondente disciplina do ano precedente.

3. As competências, os objectivos e os conteúdos curriculares de cada disciplina são fixados por despacho do secretário regional competente em matéria de educação.

#### **Artigo 5.º**

##### **Curso Básico de Música**

1. A estrutura curricular do curso básico de música é a seguinte:
  - a) Formação musical – um bloco semanal de 90 minutos ou dois de 45 minutos;
  - b) Classes de Conjunto – um bloco semanal de 90 minutos ou dois de 45 minutos;

- c) Especificação – um bloco semanal de 45 minutos ou duas sessões semanais de 25 minutos.

2. A listagem dos instrumentos que podem constituir especificação dos cursos básicos de música é a seguinte: Acordeão; Alaúde; Bandolim; Clarinete; Clavicórdio; Contrabaixo; Cravo; Fagote; Flauta de bisel; Flauta; Guitarra portuguesa; Harpa; Oboé; Órgão; Percussão; Piano; Saxofone; Trombone; Trompa; Trompete; Tuba; Viola da gamba; Viola dedilhada; Viola da Terra; Violeta; Violino; e Violoncelo.

3. Podem ainda constituir especificação dos cursos básicos de música as disciplinas de Técnica Vocal ou de Filarmónica, em alternativa aos instrumentos mencionados no número anterior.

4. Nos cursos básicos de música para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, pode ser opcionalmente duplicada a carga horária prevista para a disciplina de Especificação, mediante proposta do órgão executivo da escola e autorização do Director Regional da Educação.

#### Artigo 6.º

#### **Curso Básico de Dança**

1. A estrutura curricular do curso básico de dança é a seguinte:
  - a) Ballet – um bloco semanal de 90 minutos;
  - b) Formação Musical – um bloco semanal de 90 minutos.
2. A disciplina de Ballet pode ser substituída pelas seguintes disciplinas:
  - a) Dança Clássica;
  - b) Dança Contemporânea;
  - c) Dança Tradicional – Folclore;
  - d) Dança Criativa.

#### Artigo 7.º

#### **Curso Básico de Teatro**

A estrutura curricular do curso básico de teatro é a seguinte:

- a) Expressão Dramática – um bloco semanal de 90 minutos;
- b) Oficina Teatral – um bloco semanal de 90 minutos.

#### Artigo 8.º

#### **Curso Básico de Artes Plásticas**

A estrutura curricular do curso básico de artes plásticas é a seguinte

- a) Materiais e Técnicas de Expressão Plástica – um bloco semanal de 90 minutos;
- b) Oficina de Artes Plásticas – um bloco semanal de 90 minutos.

#### Artigo 9.º

#### **Ingresso**

1. O ingresso nos cursos básicos do ensino artístico vocacional é feito a requerimento do encarregado de educação ou do interessado, quando maior, nos termos estabelecidos para matrículas e inscrições no regulamento de gestão administrativa e pedagógica de alunos em vigor.

2. Sem prejuízo do número seguinte, podem ingressar nos cursos básicos do ensino artístico vocacional os candidatos que satisfaçam uma das seguintes condições:
  - a) Tenham concluído o 1.º ciclo do ensino básico e não tenham idade superior a 15 anos à data de início do ano escolar em que pretendam iniciar o curso;
  - b) Ingressem por transferência proveniente de outra escola onde seja ministrado o ensino artístico de nível semelhante.

3. O ingresso nos cursos básicos do ensino artístico vocacional exige ainda que o desfazamento entre o ano de escolaridade frequentado no ensino regular e o ano do curso de ensino artístico vocacional não seja superior a dois anos.
4. Nos casos previstos no número anterior, a unidade orgânica do sistema educativo regional onde decorre o curso deverá promover os necessários ajustamentos curriculares de forma a que o aluno conclua em simultâneo o ensino básico regular e o ensino vocacional artístico.
5. Os alunos que transitem do Curso de Iniciação Musical com aproveitamento, nos termos estabelecidos no artigo 6.º do regulamento aprovado pela Portaria n.º 59/2002, de 27 de Junho, terão preferência na ocupação das vagas existentes para o ensino vocacional artístico da música.
6. O ingresso no curso básico de dança é condicionado à aprovação em provas de admissão destinadas a avaliar as capacidades e aptidões para a aprendizagem da dança e a certificação médica de aptidão física.
7. O resultado das provas de admissão é expresso numa escala de 0 a 100, sendo admitidos os alunos mais graduados por ordem decrescente da pontuação obtida, até ao limite das vagas existentes.

#### Artigo 10.º

##### **Avaliação**

1. A avaliação do aproveitamento dos alunos inscritos no ensino artístico vocacional segue os seguintes princípios:
  - a) Processa-se de acordo com as normas gerais aplicáveis ao respectivo nível de ensino e com as especificidades introduzidas pelo presente regulamento;
  - b) Compreende uma componente interna e outra externa.
2. A componente interna da avaliação é contínua, da responsabilidade do professor a quem esteja atribuída a leccionação da disciplina ou disciplinas do ensino artístico vocacional e assume as formas de avaliação formativa e sumativa.
3. É da competência do conselho pedagógico de cada unidade orgânica a determinação das formas, parâmetros e critérios da avaliação a observar em cada disciplina do ensino artístico vocacional, de acordo com o programa em vigor, sem prejuízo das disposições legais aplicáveis e do disposto nos números seguintes, podendo ser fixados exames nos anos terminais de cada ciclo.
4. A componente externa da avaliação assume a forma de uma audição pública ou prova individual equivalente a exame no termo dos anos correspondentes ao fim de cada ciclo de escolaridade, onde serão avaliadas todas as componentes curriculares da modalidade de ensino vocacional artístico seguida.
5. As audições individuais públicas a que se refere o número anterior são avaliadas por um júri constituído nos termos do presente regulamento e, no caso das audições finais de curso, são, para todos os efeitos legais, equivalentes ao exame de 5.º grau.
6. Os candidatos autopropostos a exame e os alunos do ensino individual ou do ensino particular ou cooperativo em estabelecimento sem paralelismo pedagógico poderão requerer os exames correspondentes às provas referidas no n.º 4 do presente artigo na unidade orgânica do sistema educativo regional da respectiva área, a qual, quando não ministre o ensino dessa disciplina, ou não disponha dos professores necessários à constituição do júri, remeterá o requerimento, devidamente informado, à Direcção Regional da Educação, podendo esta determinar que o aluno preste as provas de exame noutra unidade orgânica que se revele mais adequada.

#### Artigo 11.º

##### **Júri de avaliação externa**

1. Os júris das provas a que se refere o n.º 5 do artigo 10.º são constituídos por um mínimo de três elementos, que serão:
  - a) O presidente do órgão executivo da unidade orgânica do sistema educativo regional, ou um professor por este designado, que presidirá;
  - b) Um professor do examinando, quando este for aluno interno, ou um professor de uma das disciplinas em causa do conservatório ou conservatório regional;
  - c) Outro professor com habilitação profissional ou própria para uma das disciplinas em causa;
  - d) Quando o presidente do órgão executivo o entenda conveniente, outro professor do ensino artístico vocacional da modalidade em causa, com habilitação profissional ou própria.
2. Cabe ao presidente do órgão executivo designar os professores que constituirão o júri.
3. Quando a unidade orgânica do sistema educativo regional não dispuser de um professor nas condições requeridas pela alínea c) do n.º 1 do presente artigo, acordará com outra unidade orgânica a deslocação de um professor para integrar o júri.

**Artigo 12.º**  
**Progressão**

1. A transição de ano em qualquer disciplina do ensino básico artístico vocacional não depende da transição de ano no ensino regular.
2. A obtenção de nível inferior a 3, ou classificação inferior a 10 valores, em mais de uma das disciplinas do ensino artístico vocacional impede a progressão de ano no âmbito específico daquela componente vocacional.
- 3.

**Artigo 13.º**  
**Articulação com o ensino regular**

1. Os alunos matriculados no ensino básico regular frequentam obrigatoriamente o ensino artístico vocacional em regime de ensino articulado, excepto quando inscritos em regime de curso livre.
2. As escolas do ensino regular devem procurar integrar numa mesma turma os alunos que frequentem o ensino articulado, adequando os horários àquela articulação.
3. Os professores das disciplinas ministradas em conservatórios regionais, ou um seu representante designado pelo conselho pedagógico, deverão participar, sempre que possível, nas reuniões de conselhos de turma que se realizam nas escolas de ensino regular para efeitos de articulação pedagógica e avaliação.
4. Os alunos que frequentem o 2.º ciclo do ensino básico em regime de ensino articulado ficam dispensados das seguintes componentes do currículo constantes do plano de estudos aprovado pelo Anexo II ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro:
  - a) Área curricular disciplinar de Educação Artística e Tecnológica;
  - b) Tempo a decidir pela escola, na área curricular de Formação Pessoal e Social.
5. Os alunos que frequentem o 3.º ciclo do ensino básico em regime de ensino articulado ficam dispensados das seguintes componentes do currículo constantes do plano de estudos aprovado pelo Anexo III ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro:
  - a) Área curricular disciplinar de Educação Artística;
  - b) Área curricular disciplinar de Educação Tecnológica;
  - c) Tempo a decidir pela escola na área curricular de Formação Pessoal e Social.

6. Os alunos que frequentem o ensino artístico vocacional articulado terão de abandonar este regime quando não obtenham aproveitamento em dois anos consecutivos no âmbito específico daquela componente de formação vocacional.
7. Os alunos que frequentem o ensino artístico vocacional articulado podem abandonar esta modalidade de ensino a requerimento do encarregado de educação, desde que efectuado até à data de matrícula no 2.º ano de cada ciclo de escolaridade.
8. Os alunos que reingressem na frequência das componentes do currículo de que estavam dispensados pela frequência do ensino artístico vocacional articulado são posicionados, sem qualquer outra formalidade, no ano correspondente à sua escolaridade.

**Artigo 14.º**  
**Regime de curso livre**

1. Nos conservatórios e conservatórios regionais podem funcionar em regime de curso livre todas as disciplinas previstas para o ensino básico vocacional da música.
2. Podem ser admitidos em regime de curso livre, os candidatos que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:
  - a) Estejam para além da idade de escolaridade obrigatória;
  - b) Estejam a frequentar ou tenham concluído a escolaridade obrigatória a que se encontram obrigados;
  - c) Tenham pago a taxa fixada para frequência de cursos livres.
3. Aos alunos inscritos em regime de curso livre aplicam-se as normas previstas no presente Regulamento relativamente à avaliação e à progressão.
4. Os conservatórios e os conservatórios regionais promoverão, quando for caso disso, as reuniões docentes necessárias à preparação, acompanhamento pedagógico e avaliação dos alunos inscritos em regime de curso livre.

**Artigo 15.º**  
**Certificação**

1. Sem prejuízo do disposto no número seguinte, a emissão de diplomas e certificados dos cursos básicos do ensino artístico vocacional segue o disposto no Decreto Regulamentar Regional n.º 12/2002/A, de 21 de Maio, e respectivos regulamentos.
2. É competente para a emissão de certificados referentes ao ensino artístico vocacional a escola onde o aluno frequente aquela modalidade de ensino.
3. Apenas podem ser emitidos diplomas de conclusão do ensino artístico vocacional a quem já tenha concluído com sucesso o 3.º ciclo do ensino básico