

Relatório de Estágio

“Cantar em português – A importância do repertório português no ensino do canto em Portugal”

Bruno Ricardo Dias Nogueira

Mestrado em Ensino de Música

Outubro de 2020

Orientador: Prof. Luís Madureira
Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Pinheiro

Relatório de Estágio

“Cantar em português – A importância do repertório português no ensino do canto em Portugal”

Bruno Ricardo Dias Nogueira

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Outubro de 2020

Orientador: Prof. Luís Madureira
Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Pinheiro

Tabela de siglas

AF – Alfabeto Fonético

CGC – Curso Geral de Canto

CMP – Conservatório de Música do Porto

ESML -Escola Superior de Música de Lisboa

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

EAEM – Ensino Artístico Especializado da Música

PC – Professor Cooperante

SWOT – Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades), Threats (ameaças)

Agradecimentos

Em primeiro lugar um agradecimento especial ao Prof. Luís Madureira e ao Prof. Dr. Ricardo Pinheiro pela sua disponibilidade nesta minha etapa.

Agradeço também aos Professores Cooperantes Cecília Fontes, Luísa Barriga e Pedro Telles, que foram sempre incansáveis para que esta experiência fosse o mais positiva possível.

Ao Conservatório de Música do Porto(CMP) e aos docentes e funcionários que sempre me trataram com a maior cordialidade e disponibilidade.

Ao Carlos Meireles, estagiário da Escola de Música, Artes e Espetáculo (ESMAE), pela troca de conhecimentos e pelas conversas durante o tempo do estágio.

À minha família e amigos, especialmente ao Rui Vieira, que sempre me apoiaram neste desafio e me incentivaram a fazê-lo.

Resumo I

Pretende-se com o presente relatório de estágio compreender a realidade do ensino especializado da música, tendo sido o CMP a instituição escolhida para o efeito. Através das aulas observadas de três classes distintas, a experiência foi enriquecedora pelas diferentes estratégias pedagógicas partilhadas nas aulas observadas e nas lecionadas, potenciando assim uma maior interação com os professores colaboradores, os alunos selecionados e a comunidade escolar em geral.

Resumo II

Na tentativa de melhor compreender as motivações para o pouco uso do repertório para canto de compositores e poetas portugueses surge esta investigação “*Cantar em português – A importância do repertório português no ensino do canto em Portugal*”, com o intuito de alertar os docentes para uma maior utilização do nosso repertório, prevenir as instituições de ensino para a falta de acesso a material de apoio à docência que se encontram em bibliotecas ou outras instituições e, por fim aliciar os compositores portugueses e investigadores a contribuir com o aumento de espólio musical que sirva não só o enriquecimento cultural, mas também ao enriquecimento pedagógico. A variedade sonora da língua portuguesa é uma poderosa fonte de possibilidades pedagógicas no ensino do canto em Portugal.

Palavras-chave

Canto, Pedagogia, Língua portuguesa

Abstract I

The aim of this internship report is to understand the reality of specialized music education, with the CMP being the institution chosen for this purpose. Through the observed lessons of three different classes, the experience was enriching by the different pedagogical strategies shared in the observed classes and in the taught ones, thus enhancing a greater interaction with the collaborating teachers, the selected students and the school community in general.

Abstract II

In an attempt to better understand the motivations for the sparse use of the repertoire for singing by Portuguese composers and poets, this investigation emerges “Singing in Portuguese - The importance of the Portuguese repertoire in the teaching of singing in Portugal”, in order to alert teachers to a greater use of our repertoire, preventing educational institutions from lacking access to teaching support materials found in libraries or other institutions and, finally, enticing Portuguese composers and researchers to contribute to the increase in musical assets that serve not only cultural enrichment, but also pedagogical enrichment. The sound variety of the Portuguese language is a powerful source of pedagogical possibilities in the teaching of singing in Portugal.

Keywords: Singing, Pedagogy, Portuguese language

Índice

Introdução	1
Parte I – Prática Pedagógica	2
1. Âmbito e Objetivos.....	2
1.1. Competências a desenvolver	2
1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio	2
1.3. Análise SWOT (do estagiário)	3
2. Caracterização da escola.....	3
2.1. Historial e contextualização.....	4
2.2. Enquadramento e caracterização	5
2.3. Organização e gestão da escola	6
2.4. Oferta educativa.....	8
2.5. Ligação à comunidade	9
2.6. Protocolos e parcerias	9
2.7. Ambiente Educativo	10
2.8. Resultados.....	14
2.9. Outros elementos relevantes para a caracterização da escola.....	14
2.10. Plano de atividades	14
2.11. Reflexão.....	15
3. Práticas educativas desenvolvidas/Estágio.....	15
3.1. Caracterização da classe	15

3.2.	Caracterização dos alunos selecionados	19
3.3.	Descrição das aulas lecionadas/observadas	20
3.4.	Atividades extracurriculares	42
4.	Reflexão final/ Análise crítica da atividade docente	45
4.1.	Nível de consecução dos objetivos	46
4.2.	Facilidades/dificuldades sentidas.....	46
4.3.	Formação contínua e desenvolvimento profissional.....	47
	Parte II – Investigação	47
5.	Título do projeto de investigação	47
5.1.	Descrição do projeto de investigação	47
5.2.	Motivações e objetivos	48
5.3.	Estado da arte e revisão da literatura	48
5.4.	Metodologia de investigação (Fundamentação teórica)	61
5.5.	Recolha de dados primários (Questionário e Entrevista)	63
5.6.	Análise e discussão dos resultados	76
5.7.	Reflexão final.....	78
6.	Conclusão	79
	Bibliografia.....	80
	Anexos.....	83
	Lista de compositores Portugueses com composições para canto.	83
	Questionário dirigido aos professores de canto do ensino oficial.	83

Calendário escolar 2018/2019 do Conservatório de Música do Porto.....	86
Critérios de avaliação e matrizes de provas anuais por grau de frequência no CMP .	89
Projeto Escolar pedido pela Professora Colaboradora Cecília Fontes.....	102
Entrevista à Professora Palmira Troufa	113

Introdução

Esta temática sobre o canto em português sempre me deixou entusiasmado, talvez por ter cantado muito poucas obras portuguesas enquanto aluno de canto no CMP e as que cantei eram, de certa forma, simples. Entretanto, quando ouvia outros colegas mais avançados tecnicamente, reparei que o repertório português era mais variado, no entanto a falta de acesso a certas obras limitava a variedade do repertório que era dado aos alunos. Existiria assim tão pouca produção nacional? Seria contraproducente cantar em português que só fazíamos este tipo de música por uma questão programática? Ou ainda, seria a nossa música tão menor do que a música estrangeira, independente da língua?

Este relatório apresenta duas secções: a primeira secção é inteiramente dedicada ao estágio, onde é elaborada uma caracterização do CMP, dos professores colaboradores e dos alunos selecionados para as aulas assistidas, seguindo-se o relato das respectivas aulas e das aulas ministradas aos quatro alunos, terminando com uma breve reflexão sobre o estágio e a docência; a segunda secção está relacionada com o tema da investigação “*Cantar em português – A importância do repertório português no ensino do canto em Portugal*” e toda a problemática em torno do assunto, tentando compreender as questões que levam os docentes e as instituições a optar pelo repertório italiano em detrimento do português na formação inicial dos alunos e na sua evolução curricular. Para tal, encontramos nesta secção uma breve contextualização histórica, um questionário dirigido a professores de canto do Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM) oficial e uma entrevista dirigida à professora Palmira Troufa, a análise e reflexão dos dados e as conclusões deste relatório, que espero sejam úteis de alguma forma para a comunidade docente portuguesa.

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

Os objetivos principais nesta nova etapa da minha vida acadêmica são aprender e evoluir.

Aprender; conhecendo novas realidades e possibilidades pedagógicas na área do canto, tendo em conta a realidade do ensino artístico oficial público e o meio envolvente, rotinas e objetivos. Trocar experiências com os professores cooperantes e enriquecer o leque de estratégias pedagógicas.

Evoluir; comparando as minhas práticas e as práticas observadas nas aulas leccionadas pelos professores cooperantes, comparando resultados e tomar decisões, de forma a maximizar as minhas estratégias de ensino.

1.1. Competências a desenvolver

No decorrer de todo este processo de estágio espero desenvolver as minhas competências pedagógicas, aprendendo novas estratégias e solidificando outras que uso habitualmente. O enriquecimento de reportório e a sua escolha, de acordo com o aluno que temos ao nosso cuidado, também será uma ajuda importante, pois influenciará o seu desenvolvimento durante o seu percurso académico.

A interação dentro de uma comunidade escolar permitirá desenvolver inter-relações sociais, que são sempre um desafio, que penso serem essenciais para a criação de um bom ambiente de trabalho, tanto entre colegas como com os alunos.

1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio

A maior expectativa em relação ao meu estágio CMP seria uma experiência positiva a nível pessoal e curricular.

A decisão de estagiar no CMP, foi também apelativa, mas também um desafio com a noção de responsabilidade acrescida, visto ter sido o local onde iniciei os meus estudos musicais, e pelo facto de conhecer a vivência do CMP, na grande maioria dos seus colaboradores.

1.3. Análise SWOT (do estagiário)

Iniciei os meus estudos musicais no CMP aos 19 anos, no ano letivo de 2000-2001, no curso complementar de canto, na classe da professora Cecília Fontes, com quem terminei a minha primeira etapa, tendo complementado este meu percurso académico com aulas de cravo e piano, embora não tenha aprofundado estes dois instrumentos. A segunda etapa da minha vida académica foi orientada pela professora Magna Ferreira, no Curso de Música Antiga – Variante Canto Barroco, na Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo do Porto (ESMAE), com quem terminei a licenciatura. Entretanto, durante estas fases da minha vida académica, tentei sempre absorver o máximo de informação relativa a estratégias pedagógicas que me serviram para estudo individual e conhecimento da minha voz. Não tendo uma voz fácil, sempre procurei formas de desenvolver a minha vocalidade de forma saudável e experimentar várias técnicas que me eram indicadas por vários professores, e isso influenciou as minhas capacidades pedagógicas, por isso sou focado na técnica e na procura da voz, o que faz com que por vezes não deixe margem para momentos mais descontraídos durante as aulas. Espero com este estágio conseguir relativizar e estruturar as prioridades pedagógicas no ensino do canto.

2. Caracterização da escola

O CMP foi a instituição escolhida para a realização da prática educativa supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino da Música da ESML. Foram várias as razões que determinaram essa escolha - para além da sua longevidade, esta instituição centenária é reconhecida pela qualidade do seu ensino, tendo formado alguns dos melhores músicos portugueses. Além disso, o CMP é dotado de um quadro docente de reconhecidos méritos

pedagógicos e performativos, e as suas instalações reúnem condições favoráveis à prática do ensino da música.

Neste primeiro capítulo será realizada uma contextualização histórica, social e geográfica da instituição, desde a sua fundação até à atualidade. Faz-se também uma caracterização da população escolar e do corpo docente do CMP, são apresentados os documentos orientadores da instituição dando especial incidência ao Projeto Educativo e ao Regulamento Interno - e dá-se a conhecer os programas de canto, assim como as matrizes das provas globais, conteúdos, critérios e competências por grau da disciplina de canto. (Porto, s.d.)

2.1. Historial e contextualização

O CMP é uma instituição que começou a ser idealizada por volta de metade do século XIX, muito à imagem do que aconteceu em Lisboa, com a fundação do Conservatório Nacional, mas tal só vem a ser concretizado no dia 1 de Julho de 1917, após uma reunião que acontecera mês e meio antes, no dia 17 de Maio desse mesmo ano, que permitira um estudo para a criação do mesmo.

É inaugurado a 9 de dezembro de 1917, sendo as suas instalações na Travessa do Carregal, nº87, com o seguinte corpo docente: Raimundo de Macedo, Joaquim de Freitas Gonçalves, Luís Costa, José Cassagne, Pedro Blanco, Óscar da Silva, Ernesto Maia, Moreira de Sá, Carlos Dubbini, José Gouveia, Benjamin Gouveia e Angel Fuentes. Quem dirige o rumo da instituição à data da sua fundação são o diretor Moreira de Sá e o subdiretor Ernesto Maia. O CMP manteve estas instalações até março de 1975, tendo sido os seus diretores Moreira de Sá, Ernesto Maia, Hernâni Torres, Luís Costa, José Gouveia, Joaquim Freitas Gonçalves, Maria Adelaide Freitas Gonçalves, Cláudio Carneyro, Stella da Cunha, Silva Pereira e José Delerue.

A 13 de Março de 1975 as instalações do CMP transferem-se para a Rua da Maternidade, nº13, para um palacete municipal, de modo a suprir as novas necessidades da instituição e lá permanece até dezembro de 2008. Pela sua direção passam Fernando Jorge Azevedo,

Alberto Costa Santos, Anacleto Pereira Dias, Maria Fernanda Wandschneider, António Cunha e Silva, Manuela Coelho, Maria Isabel Rocha e António Moreira Jorge.

Com as novas exigências do ensino artístico especializado da música e com o aumento súbito de alunos, o CMP muda-se para a ala oeste da Escola Secundária Rodrigues de Freitas, na Praça Pedro Nunes, após obras de requalificação e ampliação da mesma. O seu atual diretor é António Moreira Jorge.

2.2. Enquadramento e caracterização

O CMP é uma escola pública do EAEM, constituindo, com todos os outros conservatórios e escolas artísticas públicas, um setor específico do nosso sistema educativo. Como tal, decorrendo desta sua qualidade de escola pública, uma parte substancial da definição da sua organização interna e regime de funcionamento está consagrada na legislação que enquadra e regulamenta o funcionamento destas escolas.

Sendo uma escola que articula diversos níveis de ensino, desde o primeiro ciclo até ao final do ensino secundário, o CMP rege-se por um conjunto alargado de documentos e normativos que balizam o funcionamento das escolas de ensino regular. Mas, como escola pública do ensino artístico, o CMP partilha com as restantes escolas do setor uma larga maioria dos elementos definidores e caracterizadores desta realidade do sistema de ensino. Alguns desses elementos são comuns a todas as escolas do ensino artístico especializado, mas a maioria diz respeito às escolas do ensino vocacional da música.

Como fica evidenciado, uma parte do enquadramento, legislação e demais normativos de organização e funcionamento definidos para estas escolas está consagrada na legislação publicada pelo Ministério da Educação e Ciência. Na ausência de um conceito alargado de autonomia das escolas – que permita a definição e construção de uma identidade próprias e de formas específicas de funcionamento, ao nível da oferta educativa, dos planos de estudo, da organização interna da escola, por exemplo – resta ao CMP uma limitada margem de definição. Por esta razão, fará parte deste projeto educativo, essencialmente, tudo aquilo que é específico de uma escola artística especializada do

ensino vocacional da música, nomeadamente nos aspetos em que essas definições e concretizações possam depender de propostas próprias da escola.

Para a elaboração deste texto teve-se em conta o texto do Projeto Educativo ainda em vigor, o texto do Projeto de Reorganização do CMP, o Texto de Apresentação do CMP, o Relatório de Avaliação Externa da Escola, um conjunto alargado de dados resultantes da reorientação da escola desde que se processou a mudança para as atuais instalações e ainda os dados estatísticos resultantes da atividade desenvolvida nas novas instalações. (Porto, s.d.)

2.3. Organização e gestão da escola

O CMP divide-se em quatro grandes grupos de gestão da escola: o Conselho Geral, Direção Executiva, Conselho Pedagógico e Corpo Docente.

O Conselho Geral é composto pelos seguintes elementos:

Representantes dos Professores – Bento Miguel Afonso Baptista, Christina Margotto Soares, Fernando Bessa Valente, Jairo Teixeira Grossi, Manuel Luís Azevedo, Nuno Alexandre Santos Rocha e Rui Manuel Pinheiro Brito;

Representantes do Pessoal Não Docente – Maria Regina Mota Correia e Fátima Silva;

Representantes dos Alunos – Jónatas Sousa e Jorge Paiva Neves;

Representantes dos Pais e Encarregados de Educação – Carla Macedo Paulo da Silva, Elisabete C. Oliveira Moreira, Elisabete Moreira Duarte Coelho e Rui da Silva Pereira;

Representantes da Autarquia – Berta Maria de Oliveira Lima e João António Marinho Fontes – Câmara Municipal do Porto; Rui Pedro Ribeiro da Silva – União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, São Nicolau e Vitória;

Representantes da Comunidade – José Luís Borges Coelho – Fundação Casa da Música; Miguel Maria – Associação Comercial do Porto e António Tavares – Santa Casa da Misericórdia do Porto.

A Direção Executiva é composta pelos seguintes elementos:

António Manuel Gomes Moreira Jorge – Diretor; Áurea Conceição Ferreira Guerner Maia – Subdiretora; Isabel Vincke Brandão Cardoso Menezes Sousa Soares – Adjunta; José Manuel Monteiro Pinheiro – Adjunto; Marco Joaquim Tavares Alves Pereira – Adjunto.

O Conselho Pedagógico é composto pelos seguintes elementos:

António Moreira Jorge – Presidente;

Ana Hespanhol – Departamento Curricular Matemática e Ciências Experimentais e Expressões;

António Oliveira – Departamento Curricular dos Instrumentos de Teclas;

David Ferreira – Departamento Curricular de Canto, Classes de Conjunto e Acompanhamento;

Gil Lopes – Departamento de Instrumentos de Sopro e Percussão;

Luísa Allen – Departamento Curricular de Ciências Musicais;

Margarida Pinto – Departamento Curricular de Línguas, Ciências Sociais e Humanas e 1º Ciclo;

Telma Arrais – Departamento Curricular dos Instrumentos de Cordas.

O Corpo Docente é dividido pelos vários departamentos:

Departamento Curricular dos Instrumentos de Cordas;

Departamento Curricular dos Instrumentos de Sopros e Percussão;

Departamento Curricular dos Instrumentos de Teclas;

Departamento Curricular de Canto, Classes de Conjunto e Acompanhamento;

Departamento Curricular de Línguas, Ciências Sociais e Humanas e 1º Ciclo;

Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais e Expressões.

2.4. Oferta educativa

A oferta educativa do CMP organiza-se no âmbito dos seguintes diplomas legislativos:

Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto

Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho.

Assim, ao nível da sua implementação nos diversos níveis de ensino, a oferta educativa do CMP estrutura-se da seguinte forma:

1º Ciclo/Iniciação em regime integrado ou supletivo, em horário diurno, com a duração de 4 anos, a começar no 1º ano.

Curso Básico de Música (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo), em horário misto, com a duração de 5 anos, a começar no 1º grau (5º ano de escolaridade - 2º ciclo) e certificação escolar de 9º ano de escolaridade e/ou Curso Básico de Música

Curso Secundário de Música

Instrumento: Formação Musical, Composição (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo), em horário misto, com duração de 3 anos e certificação escolar de 12º ano de escolaridade e/ou Curso Secundário de Música Projeto Educativo 14

Curso Secundário de Canto (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo), em horário misto, com a duração de 3 anos e certificação escolar de 12º ano de escolaridade e/ou Curso Secundário de Canto

Em termos de oferta educativa o CMP oferece ainda diversos Cursos livres.

Instrumentos ministrados: Acordeão, Bandolim, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de bisel, Flauta, Guitarra clássica, Guitarra portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo. (Porto, s.d.)

2.5. Ligação à comunidade

O CMP apresenta-se regularmente em espaço públicos dentro e fora da cidade do Porto permitindo à comunidade circundante o acesso a momentos culturais. Também as portas do CMP estão abertas a todos os interessados em assistir às audições e concertos que tenham lugar nos auditórios da instituição. Há ainda lugar a concertos solidários, sempre que solicitados com grande adesão da comunidade escolar.

2.6. Protocolos e parcerias

O CMP conta com o apoio de várias instituições e entidades nos seus projetos e iniciativas. Com algumas delas têm sido celebrados protocolos. Como consequência, as mais importantes estão representadas no Conselho Geral do Conservatório. Apresenta-se uma listagem das mais relevantes: Casa da Música, Fundação Eng. António de Almeida, Paróquia de Cedofeita, Câmara Municipal do Porto, Junta de Freguesia, Associação dos Amigos do Conservatório de Música do Porto, BPI, Coliseu do Porto, Orquestra do Norte, Banda Sinfónica Portuguesa, Escolas públicas do ensino vocacional da música ESMAE, ESSE, Universidade Católica Conservatório de Música do Porto, Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, Instituto Piaget, outras escolas de ensino artístico, outras escolas, Museu Romântico. (Porto, s.d.)

2.7. Ambiente Educativo

Alunos

O CMP teve 1153 alunos no ano letivo de 2018/2019 a frequentar os vários regimes e graus lecionados na instituição, com o intervalo de idades entre os 6 e os 23 anos, limite estabelecido pelo Curso Complementar de Canto.

A admissão ao CMP é feita através de provas de admissão/aferição, por níveis etários e de aprendizagem, abertas a todos os candidatos que se inscrevam, sendo depois seriados pelas suas aptidões e/ou pelos seus conhecimentos musicais, independentemente da sua área de residência ou do seu estrato socioeconómico.

Tabela 1 – Número de alunos no ano letivo de 2018/2019¹

	Integrado	Articulado	Supletivo
1º Ano/Iniciação I	24		47
2º Ano/Iniciação II	26		43
3º Ano/Iniciação III	25		35
4º Ano/Iniciação IV	24		37
5º Ano/1º Grau	72	10	59
6º Ano/2º Grau	48	22	45
7º Ano/3º Grau	49	14	36
8º Ano/4º Grau	71	10	34

¹ Estes números foram gentilmente cedidos pela secretaria do Conservatório de Música do Porto.

9º Ano/5º Grau	48	8	38
10º Ano/6º Grau	25	2	48
11º Ano/7º Grau	22		81
12º Ano/8º Grau	38		112
Total regime	472	66	615
Total de inscritos			1153

De acordo com a tabela acima apresentada podemos constatar que o número de alunos matriculados no regime integrado, de 472, evidencia uma solidificação deste regime e respectiva contextualizado; a persistência das matrículas em regime supletivo, com um peso significativo na organização da vida escolar (os números são expressivos 615 alunos: mais 143 do que no regime integrado, sendo particularmente relevantes no conjunto do nível secundário; e o menor significado das matrículas em regime articulado (66 alunos), que sempre teve um peso muito reduzido no número de matrículas.

A frequência deste ensino(EAEM) implica um compromisso por parte dos alunos, pois é um trabalho individual e contínuo, que deve ser maioritariamente em casa, tanto nas disciplinas nucleares (Instrumento/Canto) como nas disciplinas musicais do currículo. A apresentação pública é também uma situação preponderante na vida académica dos alunos do CMP: concertos, audições, concursos, provas intercalares e exames. Esta prática implica inúmeras apresentações fora da escola, obrigando a uma grande coordenação e compreensão por parte de professores, alunos e encarregados de educação, de forma a agilizar deslocações e monitorização dos alunos.

O CMP dispõe de instrumentos para empréstimo a alunos com incapacidade financeira, visto que maioritariamente são caros e poderia ser um entrave para a frequência destes alunos. Infelizmente ainda não são em número suficiente. De forma a tentar contornar esta situação e a fazer uma eficaz manutenção dos mesmos e adquirir novos instrumentos, o CMP considera estabelecer uma taxa de utilização destes mesmos instrumentos.

De sublinhar que no CMP estudam alunos cuja língua materna não é o português, são de etnias diferentes e credos religiosos diferentes, sem que perturbe uma boa socialização dos mesmos e destabilize o bom funcionamento da instituição.

Por todas estas razões não são de assinalar problemas significativos de assiduidade por parte dos alunos do articulado, verificando-se dados relativos a exclusão por faltas nos outros dois regimes por dificuldades de articulação de horários.

No que respeita a apoios socioeducativos, o CMP apenas os disponibiliza aos alunos do regime integrado, desde o ano letivo de 2008/2009.

Pessoal docente

A situação profissional dos professores do EAEM tem sido, ao longo dos anos, penalizada pela inexistência de um estatuto próprio, que consagre as especificidades destes docentes. Uma das consequências tem sido uma elevada percentagem de professores contratados em relação ao número de professores do quadro de nomeação definitiva.

Apenas em 8 de maio de 2008, se tornou possível o acesso à profissionalização, por parte destes docentes, através do Despacho 13020/2008. Só em maio de 2009 foram estabelecidos os quadros para as escolas do EAEM, através da Portaria 551/2009, de 26 de maio.

Por estas razões muitos professores, admitidos por concurso de provas práticas e já bastante experiência profissional, estiveram muitos anos contratados, sem possibilidade de progressão na carreira, sendo que só a 1 de setembro de 2009 foram integrados em quadro de Escola os professores com mais de 10 contractos consecutivos, através do Decreto-Lei nº 69/2009 de 20 de março.

A continuidade pedagógica, desejável sobretudo em escolas deste tipo, tem sido garantida, graças à disponibilidade e opção de alguns professores, que têm rejeitado outras ofertas de emprego, preferindo continuar no CMP, mesmo numa situação profissional precária e desvantajosa.

Por norma, os professores são recrutados para a sua área de formação, de acordo com uma distribuição do serviço docente que tem em atenção a especialidade de cada professor e o perfil mais adequado a determinados níveis de ensino.

Na organização das atividades escolares tem sido possível conciliar a distribuição de serviço com outras atividades artísticas desenvolvidas pelos professores fora da escola, na convicção de que o desenvolvimento de uma carreira artística pública valoriza os professores e qualifica-os para as funções pedagógicas.

No ano letivo de 2013/2014 o CMP tinha ao seu serviço 167 professores, pertencendo 124 à área da formação vocacional e 43 à área da formação geral, dos quais 55 pertenciam ao quadro da escola e 69 eram contratados (área da formação vocacional); 19 pertenciam ao quadro da escola, 16 aos QZP e 8 eram contratados (área de formação geral) (Porto, s.d.).

Pessoal não docente

Em relação ao pessoal não docente, o CMP tem sentido bastantes problemas ao longo dos anos, atendendo ao seu reduzido número e à falta de preparação/formação adequadas ao desempenho do serviço distribuído. Devido ao seu número reduzido, as ausências são muito notadas, tendo grande impacto na organização das atividades da escola.

Nas atuais instalações, com o aumento do número de salas e outros equipamentos e a sua dispersão pelos vários pisos e edifícios é evidentemente notório este desajuste de funcionários em relação às necessidades escolares.

No ano letivo de 2013-2014 o número global de todo o pessoal não docente era de 29 funcionários. O setor administrativo contava com 6 (todos pertencentes ao quadro) e a área operacional com 23 (pertencendo 11 desses funcionários ao quadro da escola e 12 recrutados na modalidade de Contrato Emprego-Inserção).

Associação de Pais e Associação de Estudantes

Existem uma Associação de Pais e Encarregados de Educação e uma Associação de Estudantes, ambas colaboram na vida do CMP na proposta e concretização de diversas atividades e fazem-se representar nos órgãos da instituição.

2.8. Resultados

O CMP, no que diz respeito aos objetivos pedagógicos, assume duas funções fundamentais na formação dos seus alunos:

Promoção de uma formação de excelência com vista ao prosseguimento de estudos no ensino superior; entrada no mercado de trabalho; desenvolvimento cultural do indivíduo.

2.9. Outros elementos relevantes para a caracterização da escola

As instalações do CMP são constituídas por salas de aula acusticamente isoladas e adaptadas à prática educativa, biblioteca, auditório, equipamento de luz e som e um estúdio de gravação.

O CMP é ainda detentor de importantes documentos pertencentes ao espólio de artistas de relevo do panorama musical dos séculos XIX e XX: Guilhermina Suggia, Moreira de Sá, Cláudio Carneyro, Óscar da Silva, Berta Alves de Sousa, Roncalli, Nicolau Ribas e várias doações bibliográficas de Margarida Brochado, José Delerue, Padre Ângelo Pinto e Fernando Correia de Oliveira.

2.10. Plano de atividades

O calendário escolar do CMP no ano letivo de 2018/2019 teve início de atividades no dia 17 de Setembro de 2018 e findou a 5 de junho de 2019 (para os 9º, 11º e 12º anos), 14 de

junho de 2019 (para os 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos) e 21 de junho de 2019 (para os 1º, 2º, 3º e 4º anos).²

2.11. Reflexão

O CMP é uma instituição centenária que se tem vindo a adaptar aos desafios que a sociedade lhe vai apresentando sem perder os seus valores estruturantes.

A possibilidade de estagiar no CMP é por um lado prazeroso, mas também aumenta a responsabilidade. O facto de conhecer o funcionamento do CMP, pois para além de aluno da instituição também fui professor substituto da disciplina de coro, faz-me ainda mais pensar no esforço que todos os dias uma instituição como o CMP tem para conseguir proporcionar formação de excelência, tanto a nível musical como a nível cívico e humano.

3. Práticas educativas desenvolvidas/Estágio

3.1. Caracterização da classe

Após aceitação do CMP à minha frequência enquanto estagiário ficou acordado que iria estagiar nas classes de canto dos professores Cecília Fontes, Luísa Barriga e Pedro Telles, de forma a poder corresponder às necessidades deste estágio, tendo o maior número de aulas possível, tendo em conta o número de aulas e os diferentes níveis de ensino que me era exigido pela ESML.

A professora Cecília Fontes, pertencente ao quadro docente do CMP, exerce funções na instituição há cerca de vinte anos. A sua experiência e rigor são dois dos motivos pelos quais quis estagiar com a professora, para além de ter sido seu aluno de canto no CMP; durante este estágio assistirei às aulas de duas alunas da sua classe.

² O calendário escolar encontra-se nos anexos para consulta mais detalhada.

Natural do Porto, Cecília Fontes terminou o Curso Superior de Canto no Conservatório de Música da mesma cidade, na classe de Isabel Mallaguerra, tendo-lhe sido atribuído o Prémio Fundação Eng. António de Almeida como melhor finalista.

De 1985 a 1993 viveu em Londres, onde estudou com Peter Harrison e Joy Mammen na Royal Academy of Music, como bolseira da mesma Instituição e da Comunidade Europeia. Obteve os Diplomas de Concerto e de Ensino.

No campo da Ópera e da Oratória colaborou com diversas Orquestras, sob a direção dos maestros Wasfi Kani, Brian McKay, Ronald Corp (no Reino Unido), Mário Rodrigues, Luís Lopes, Osvaldo Ferreira, Cesário Costa, J. Ferreira Lobo, António Ferreira dos Santos, Ivo Cruz, José Luís Borges Coelho, Marc Tardue (em Portugal) e Hobart Earle (na Ucrânia, concertos organizados pelas Nações Unidas). Desempenhou ainda o papel de Condessa na ópera, “As damas trocadas”, de Marcos Portugal, no Clerkwell Music Festival, em Londres. Gravou para a RTP e para a BBC World Service.

É membro do trio dramático-musical Cavatina (Inglaterra) e do duo com o pianista espanhol José María Parra Más, com o qual se apresenta regularmente em recital em Portugal, Espanha, Inglaterra e EUA.

Recebeu recentemente os diplomas de Mestrado e de Certificado na Northwestern University (Chicago) como bolseira da mesma Instituição e da Fundação Fulbright.

Próximos planos incluem uma colaboração com a Elmhurst Orchestra (Chicago), num programa dedicado a música espanhola (Meloteca.com, <https://www.meloteca.com>, 2019).

A professora Luísa Barriga mostrou-se também disponível para me orientar no estágio no qual assistirei às aulas de um aluno da sua turma.

Nascida em Lisboa em 1979, Luísa Barriga é diplomada pela Academia de Música de Santa Cecília e pela Escola Superior de Música de Lisboa, onde estudou com Elsa Saque e Luís Madureira e também com Helena Pina Manique, Olga Prats, Nuno Vieira de Almeida e Stephen Bull. Participou em cursos de Canto e classes de aperfeiçoamento em

Portugal, Alemanha e Áustria, com Gundula Janowitz, Hilde Zadek, Manuel Cid, entre outros.

A sua estreia em Ópera realizou-se no ACARTE/CAM da Fundação Calouste Gulbenkian em 2000 em “Guerras de Alecrim e Manjerona” (D. Clóris), seguindo-se a sua participação nos elencos das óperas “As Bodas de Fígaro” (Barbarina), “Rigoletto” (Condessa de Ceprano/Pagem), “L’Ivrogne Corrigé” (Colette), “A Raposinha Matreira” (Galinha da Índia/Coruja). Interpretou igualmente excertos das óperas “The Rape of Lucretia” (Lucia), “A Midsummer Night’s Dream” (Tytania), “Candide” (Cunegonde) e “L’Enfant et les Sortilèges” (Le Feu). Interpretou também “Le Fifi Enchanté” (Coraline) de Jacques Offenbach e “Ottone” de Handel (Teofane) no Grande Auditório da Casa da Música em 2005. Estreou obras dos compositores portugueses Eurico Carrapatoso e Fernando das Neves Lobo no espetáculo “Inezelétrica” no Salão Nobre do Teatro Nacional de São João.

Tem sido convidada para diversas interpretações de obras com texto narrativo como “Dracula” de David del Tredici (Estreia Europeia), “Christian Zeal and Activity” de John Adams, “O Carnaval dos Animais” de Saint-Saëns, excertos da Ópera “Philomela” de James Dillon, apresentada no Rivoli do Porto, produção apresentada em Estrasburgo e Paris e o papel de Fada Verde na ópera “A Bela Adormecida” de Respighi.

Atuou com o Remix Ensemble, com a Remix Orquestra, com a Orquestra Clássica da Madeira, com a Orquestra Capela Real e com Orquestra Artave sob a direção de Rui Massena, Jean-Marc Burfin, Martin André, Manuel Ivo Cruz, Pierre-André Valade, William Lacey e Jonathan Stockhammer. Integrou o grupo de cantores do Estúdio de Ópera do Porto/Casa da Música, onde trabalha sob a orientação de Peter Harrison. Tem participado nos recitais mensais temáticos relacionados com este projeto de jovens cantores. Recebeu o Prémio Bocage no Concurso de Canto Luísa Todi em junho de 2005.

Exerce funções docentes no CMP. (Meloteca.com, <https://www.meloteca.com/portfolio-item/luisa-barriga/>, 2019)

Por fim, e para ter acesso à formação de alunos do ensino básico do professor Pedro Telles, que também se mostrou recetivo à minha presença nas suas aulas.

Natural do Porto, iniciou os seus estudos de canto com Fernanda Correia. Na classe da mesma professora, terminou os seus estudos superiores em Canto Teatral na Fundação Conservatório Regional de Gaia.

No domínio da oratória, foi solista no Magnificat, na Cantata *Ich habe genug*, nas quatro Missas Brevis e na Paixão segundo S. João de J.S. Bach, na Missa Secundi Toni de Eberlin, na Missa das Catedrais e na Missa Solene de S. Cecília de Gounod, no *Lauda Sion* de Mendelssohn, na *Via Crucis* de Liszt, na Missa Dolorosa de Caldara, na Missa em Ré Maior de Otto Nicolai, na Missa da Coroação e no Requiem de Mozart, na Fantasia Coral de Beethoven, na *Passio* de Arvo Part, na Fantasia de Natal de Vaughan Williams, na Oratória de Natal de Saint Sæens, na Missa Solene de Rossini, na Missa das crianças de John Rutter, no Requiem de Fauré, na Missa de Requiem de Donizzetti e *The armed Man* de Karl Jenkins.

Realizou em primeira audição a personagem de Jesus na obra *Paixão segundo S. João* do Cónego Ferreira dos Santos.

No domínio da ópera, interpretou os papéis de Papageno na *Flauta Mágica* de Mozart, Giorgio Germont em *La Traviata* de Verdi, Mr. Gobinaud em *The Medium* de Menotti, Don Colagianni no *Il Maestro di Musica* de Pergolesi, Masetto no *D. Giovanni* de Mozart, Doutor Malatesta no *Don Pasquale* de Donizetti, Eneas em *Dido e Eneas* de Gluck, Figaro nas *Bodas de Figaro* de Mozart, Cascada na *Viúva Alegre* de Lehar, Conde Monterone no *Rigoletto* de Verdi e Marcello em *La Bohème* de Puccini.

No decorrer do seu percurso, cantou sob a direção dos maestros Manuel Ivo Cruz, Mário Mateus, Gunther Arglebe, Fernando Marinho, Ferreira dos Santos, Ferreira Lobo, Eugénio Amorim, Cesário Costa, Evgueni Zouldikine, Gaetano Soliman, Belarmino Soares, Marc Tardue, Julian Reynolds, Fernando Lapa, António Baptista, António Lourenço, Jairo Grossi, Armando Vidal, Sérgio Ferreira, Filipe Veríssimo e Lawrence Golan.

Participou em eventos com o Círculo Portuense de Ópera, Coro de S. Tarcísio, Orquestra Artave, Igreja da Lapa do Porto, Orquestra do Norte, Orquestra das Beiras, Ópera do Teatro Nacional de Queluz, Coro da Sé Catedral do Porto, Coliseu do Porto, Teatro

Municipal Rivoli do Porto, Ordem dos Médicos, Igreja da Trindade no Porto, Teatro Camões em Lisboa, Teatro Trindade em Lisboa, Teatro do Casino no Funchal e Festival Ticino Música na Suíça.

Frequentou cursos orientados por Paul von Schillawsky, Ileana Cotrubas, Charles Hamilton, Amin Feres, Charles Spencer, Rudolph Piernay e António Salgado.

Tem realizado concertos em Portugal, Espanha, Suíça e Brasil. É Mestre em Canto pela Fundação Conservatório Regional de Gaia.

Exerceu funções docentes no CMP no ano letivo de 2018-2019. (Meloteca.com, <https://www.meloteca.com/portfolio-item/pedro-telles/>, 2019).

3.2. Caracterização dos alunos selecionados

Foram selecionados 4 alunos das classes dos Professores Cecília Fontes, Luísa Barriga e Pedro Telles. Três frequentam o regime supletivo e um o regime integrado do CMP.

A aluna (A) pertence à classe da professora Cecília Fontes, tem 22 anos, é soprano e está no 1º ano de canto. Iniciou os seus estudos musicais na Academia de Música de Castelo de Paiva em violino, paralelamente fez ginástica artística onde fraturou a coluna cervical no elo (C10), tendo já recuperado do problema. Licenciada em Bioquímica encontra-se agora no Porto e a frequentar o Mestrado em Oncologia, decidiu iniciar aulas de canto no CMP.

É uma aluna extrovertida, culta, psicologicamente bem estruturada e metódica; tem estatura média, magra e em boa forma física.

Tem uma voz fácil e ligeira com um timbre rico especialmente no registe mais agudo; em vocalizo a sua extensão vai do A2 ao G5.

A aluna (B), também da classe da Professora Cecília Fontes, tem 20 anos, é soprano e frequenta o 2ª ano do curso complementar de canto no CMP. A sua formação musical foi

feita enquanto pianista e neste momento frequenta também a licenciatura de piano na ESMAE, na classe da professora Madalena Soveral.

Um pouco tímida, mas bastante culta, estruturada mentalmente e também bastante metódica; tem estatura grande. O facto de ser pianista é uma vantagem no que diz respeito ao seu estudo das peças de canto. A sua extensão vocal vai do F2 ao E5 e tem uma grande riqueza tímbrica na zona média da voz.

O aluno (C), da classe da professora Luísa Barriga, tem 20 anos, é tenor e frequenta o 1º ano do regime supletivo do curso complementar de canto.

Iniciou os seus estudos musicais na Escola Diocesana na classe de canto dos professores Carlos Meireles e João Reis.

É um aluno extrovertido/tímido e de bom trato, com níveis de concentração baixos e falta de método de estudo devido à sua facilidade de leitura musical; tem estatura e porte grandes. A sua extensão vocal vai do A1 ao Bb3/B3/C4 (dependendo do exercício e dos dias); ainda é uma voz a descobrir e dominar.

A aluna (D), da classe do professor Pedro Telles, tem 11 anos, ainda com voz branca, e frequenta o 5ºano do ensino básico no regime integrado. Começam a notar-se as primeiras alterações fisiológicas, podendo prever-se que a voz começará a modificar-se nos próximos dois anos. Tem estatura média. A sua extensão vai de G2 ao Bb4, em vocalizo.

3.3. Descrição das aulas lecionadas/observadas

A observação nestas aulas foi feita de forma imparcial e os dados foram observados e registados de acordo com a proposta feita ao aluno e a resposta que o mesmo deu aos estímulos, sem qualquer tipo de julgamento em relação às estratégias aplicadas em aula por parte do professor colaborador. As aulas da classe da professora Cecília Fontes foram

observadas por mim e por outro estagiário, de mestrado em ensino na ESMAE, Carlos Meireles.

De acordo com os critérios de avaliação³ pretende o CMP que os alunos de canto adquiram as seguintes competências: controlo da respiração para o acto do canto, colocação da voz, aquisição de postura física correcta, e emissão e projecção vocais, algum domínio da qualidade sonora, afinação, aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas de italiano e alemão; participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas, execução do repertório mínimo exigido para o ano lectivo correspondente, pontualidade e assiduidade, trabalho individual em casa, participação na aula e responsabilização do aluno.

Na descrição dos exercícios será usada numeração árabe para identificação intervalar dos mesmos (ex.: 1-3-5-3-1 – arpejo de tríade ascendente e descendente).

Para tal, passo a descrever algumas das aulas dos quatro alunos, dos três professores colaboradores, fazendo uma breve descrição das aulas que me parecem pertinentes de forma a estabelecer a norma e a exceção durante o período de estágio.

A calendarização das aulas é apresentada na tabela que se segue.

Tabela 2 – Calendarização das aulas observadas e orientadas.

	Aluna A PC Cecília Fontes	Aluna B PC Cecília Fontes	Aluno C PC Luísa Barriga	Aluna D PC Pedro Telles
Aula 1	15-11-2018	15-11-2018	17-01-2019	10-01-2019
Aula 2	22-11-2018	22-11-2018	24-01-2019	17-01-2019

³ Os critérios de avaliação encontram-se nos anexos, pp. 90-102.

Aula 3	29-11-2018	29-11-2018	31-01-2019	24-01-2019
Aula 4	06-12-2018	06-12-2018	07-02-2019	31-01-2019
Aula 5	13-12-2018	13-12-2018	14-02-2019	07-02-2019
Aula 6	03-01-2019	03-01-2019	21-02-2019	14-02-2019
Aula 7	17-01-2019	17-01-2019	28-02-2019	21-02-2019
Aula 8	24-01-2019	24-01-2019	07-03-2019	28-02-2019
Aula 9	31-01-2019	31-01-2019	14-03-2019	07-03-2019
Aula 10	14-02-2019	14-02-2019	21-03-2019	14-03-2019
Aula 11	28-02-2019	28-02-2019	28-03-2019	21-03-2019
Aula 12	07-03-2019	07-03-2019	04-04-2019	28-03-2019
Aula 13	14-03-2019	14-03-2019	02-05-2019	04-04-2019
Aula 14	21-03-2019	21-03-2019	09-05-2019	02-05-2019
Aula 15	27-03-2019	27-03-2019	16-05-2019	09-05-2019

Aula 1⁴ | 10:55-11:40

15-11-2018

Docente: Cecília Fontes

Pianista acompanhador: Cristóvão Luiz

Palavras-chave: Respiração, postura, relaxamento, energia, expressividade

⁴ Aluna A

A aula tem a duração de 45 minutos e começou pontualmente, coisa que é já habitual nas aulas da professora Cecília, que presa muito a assiduidade e a pontualidade dos alunos.

Após acolhimento da aluna, a professora começa a fazer exercícios de relaxamento da zona abdominal (como se estivesse a arfar em diferentes vogais de forma muito leve) e relaxamento da mandíbula (massajando o rosto e deixando a mandíbula descer naturalmente), fazendo sempre primeiro o exercício e sendo imediatamente repetido pela aluna. Seguidamente faz um exercício para ajudar a aluna a procurar uma postura correta, segurando levemente o cabelo da aluna e fazendo-a movimentar-se pela sala de forma livre, mas sempre mantendo a postura o mais correcta possível (dá a imagem de uma marioneta para ajudar no exercício).

Após libertação e activação do corpo a docente parte para a activação da voz fazendo jogos vocais de pergunta/resposta com a aluna (com a vogal (i) faz vários glissandos desenhando uma espécie de 8), sempre com a aluna a andar pelo espaço da sala. No seguimento do exercício anterior, o jogo continua passando agora por outras vogais e outras combinações de vogais ((ai); (ia)).

Após estes jogos e mantendo ainda a energia resultando dos mesmos passam a fazer-se vocalizos mais convencionais:

- (i), 5-3-1 seguido de uma breve explicação sobre o funcionamento das pregas vocais e dos comandos do sistema nervoso central para o seu funcionamento;
- (u-a-u-a-u-a) e (o-a-o-a) sempre na mesma nota, para maior activação abdominal, ligação ao corpo, criação de espaço e precisão de ataque glótico;
- (ai-a), 5-(5-1) relacionado com o vocalizo anterior com a diferença do salto de quinta descendente que é feito em glissando, para trabalhar uniformidade do espaço da voz;

No decorrer destes vocalizos a professora foi corrigindo postura e pedindo à aluna para se mexer, de forma a libertar tensões.

- (i), 1-3-5-3-1 em galope, criando a sensação de alegria, agora com a aluna a segurar ela própria no seu cabelo e a andar pelo espaço de forma a manter a postura correcta e sentir conscientemente as ligeiras mudanças posturais enquanto faz os exercícios.
- Emissão de uma sirene, mexendo a mandíbula e abanando a anca, sem criar alteração do som resultante em alternância nos graus conjuntos 1-2-1. Deste exercício fizeram-se variantes;
- Ressonância e passagem a vogal pura, (1-2)-1-2-1 ressonância – (a/e/i/o/u); a aluna escolheu o (a) para fazer este exercício;

A professora aproveita para corrigir a clareza da vogal escolhida e sugere 3 palavras à aluna para exemplificar a vogal pura: olá, abre e água.

- A aluna escolhe a palavra olá e aplica-a no vocalizo seguinte: trilo em ressonância seguido de arpejo descendente e ascendente de 5ª com a palavra olá; á medida que sobe na tessitura vai aumentando a velocidade do exercício para criar maior activação física.

Com isto, e de forma a encerrar os vocalizos a docente fala nas ressonâncias e no espaço, assim como da compreensão da relação entre o espaço dado e a projecção e qualidade do som.

Cerca de vinte minutos antes do término da aula chega o pianista acompanhador (prof. Cristóvão Luiz), para respectiva correpetição da obra que a aluna tem para trabalhar na aula.

A aluna interpretou a peça “Le violette”, da ópera *Pirro e Demetrio*(1697), do compositor Alessandro Scarlatti (1630-1725). Durante a execução a professora foi fazendo correcções posturais e ajudando a aluna em alguns momentos da peça. Foi pedido à aluna para cantar a peça com as vogais do texto, em *legato*, de forma a aprimorar a qualidade do som, tendo um resultado muito positivo.

Como resumo a professora diz à aluna para trabalhar melhor as questões de leitura da peça e junção da linha melódica com o acompanhamento de forma a colmatar inseguranças demonstradas durante a aula.

Aula 2| 10:55-11:40

22-11-2018

Docente: Cecília Fontes

Pianista acompanhador: Cristóvão Luiz

Palavras-chave: Método de estudo, vogais e articuladores.

A aula começa com um ligeiro aquecimento e depois a aula segue um rumo ligeiramente diferente. A professora Cecília, ainda no seguimento da aula anterior, decide relembrar a aluna do método de estudo das obras que dá a todos os alunos que passam pela sua classe:

- Ler o texto, traduzir, dizer o texto em voz alta (tendo em conta as intensões do texto e correcta dicção) até que fique orgânico;
- Ler o ritmo da peça do início ao fim;
- Juntar o texto com o ritmo;
- Tocar o acompanhamento e ou procurar apenas o acompanhamento em midi antes de começar a estudar a melodia;
- Estudar a melodia ao piano e apontado notas para compreensão do contorno melódico;
- Estudar a melodia com uma vogal aleatória;
- Estudar a melodia com as vogais do texto;

- Juntar texto, ritmo e melodia e cantar com alegria e intensão;
- Memorizar.

A docente reforça a importância de um estudo paciente e inteligente para um bom desenvolvimento enquanto cantor.

Após esta introdução começam os exercícios:

- (i) *legato-stacato* 1-2-1-1-1 sempre com a ideia de expressar alegria. A aluna é chamada à atenção da postura.
- (i) *legato-stacato* 1-(1-3)-(3-5)-(5-3)-(3-1) na continuidade do exercício anterior pensando sempre nos músculos extensores.
- (i) 1-(1-3)-(3-5)-(5-7)-(7-5)-(5-3)-(3-1) igual ao anterior, mais amplo e com o intuito de uniformização de registos.

Após breve aquecimento, a aula volta a centrar-se num assunto bastante específico: as vogais puras e a sua articulação, levando a aluna a uma consciencialização da fonação e respectiva utilização dos articuladores (compreendendo quando e como é que os articuladores funcionam durante a mudança das vogais orais puras). Dito isto, a professora pede à aluna para dizer as vogais (i,e,a,o,u) lentamente e muito ligado, num registo médio da voz falada. A pergunta que coloca à aluna no final do exercício é: “O que é que aconteceu?”. A aluna não tendo compreendido a longividade da pergunta, ficou confusa e disse que não tinha prestado atenção ao exercício de forma a compreender as subtilidades do mesmo e voltou a repetir o exercício mais duas vezes, depois das quais se sentiu mais segura para responder à pergunta efectuada anteriormente pela docente. Respondendo de forma simples, diz que a língua se move longitudinalmente, da zona anterior para a zona posterior de acordo com o exercício efectuada e que a mandíbula acompanha o movimento da língua.

No seguimento do assunto, a professora fragmenta o primeiro exercício de modo a refinar a percepção das alterações articulatórias entre duas vogais puras, sempre com o intuito de perguntar o que acontece durante o processo fonatório:

(i-e) cantado numa nota central confortável, bem ligado. A aluna diz que a mandíbula desce.

(e-a): respondendo que o maxilar abre mais e a língua desce um pouco mais.

(a-o): os lábios mudam a forma e a língua recua um pouco mais.

(o-u): os lábios assumem uma forma mais fechada e a língua fica mais recuada.

De acordo com as respostas, a professora faz as observações e rectificações necessárias e de seguida faz exercícios de forma a aplicar o que havia sido explicado no momento anterior.

Arpejo em *legato* (1-3-5-3-1) passando por todas vogais puras na seguinte ordem (i, e, a, o, u).

Exercício rápido (1-2-1-2-1) com a mesma ordem das vogais do exercício anterior.

Para além da aplicação prática do momento anterior da aula a docente aproveita para adicionar a homogeneização das vogais e respectiva verticalidade vocal de forma a obter uma maior uniformização dos registos durante os vocalizos propostos.

Nesta aula foi executado nenhum tipo de reportório visto que a professora achou mais importante os assuntos abordados na aula.

As aulas que se sucederam regeram-se pelas mesmas orientações da primeira aula descrita, havendo sempre que necessário ajustes às necessidades e dificuldade da aluna.

A aluna preparou para estas quinze aulas o seguinte reportório:

- “*Le violette*”, da ópera *Pirro e Demetrio*(1697), de Alessandro Scarlatti (1630-1725);
- “*Vedrai Carino*”, da ópera *D. Giovanni*(1787), de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791);
- “*Desde que os cravos e rosas*”(1926-27), *das Trovas para canto e piano*, de Francisco de Lacerda (1870-1934);

- “*Lundum 12ª - Esta noite*”, da *Collecao de modinhas de bom gosto*(1830), de João Francisco Leal (1787-18??);
- “*Ridente la calma / Der Sylphe des Friendens*”(1775), KV210a, de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791);
- “*Lascia ch'io pianga*”, da ópera *Guilio Cesare in Egitto*, HWV17(1723), de Georg Friedrich Händel (1685-1759).

A professora Cecília teve sempre o cuidado de corrigir a aluna de forma acertiva e auxiliá-la na correção sendo muito claras as suas orientações, e ao mesmo tempo uma fonte de inspiração e incentivo. A motivação da aluna era elevada, assim como a sua disponibilidade para com os estímulos que lhe eram dirigidos.

Aulas 5 e 12 | 10:55-11:40

13-12-2018 e 07-03-2019

Docente: Carlos Meireles (Estagiário ESMAE)

Pianista acompanhador: Cristóvão Luiz

Esta aula é ministrada pelo estagiário Carlos Meireles, e para tal ele vai tentar aplicar o seu trabalho de investigação “A voz matricial” e a ligação dos chakras à fisicalidade e interligações energéticas.

Começa por fazer um aquecimento físico e alongamentos. Em seguida, faz exercícios livres, de voz de cabeça, aludindo sempre à sensação de sono (ou seja, bocejo), com o intuito de estimular o palato mole. Feito isto, passa a exercícios onde trabalha ressonâncias e a respetiva passagem das ressonâncias para vogal pura:

Boca fechada e passa a (a) na mesma nota;

(ñ) e passa a (a) com salto ascendente de 5ª

Após verificar que a aluna estava a ficar ligeiramente tensa, muda de vocalizo e de forma a relaxar a mandíbula e a laringe pede-lhe para fazer (br) em arpejo descendente de 5ª (5-3-1) sempre tendo a sensação de sono.

Aproveitando que a aluna se mostrou mais disponível mudou para um vocalizo em *staccato* com a vogal (u) com a seguinte estrutura (3-5-7-5-7-5-3-5-1), sempre com muita energia e leveza. O resultado foi bastante interessante e a aluna ficou bastante satisfeita com o resultado. O Carlos foi sempre chamando à atenção para questões posturais, de forma a que a aluna se fosse corrigindo, o que nem sempre foi viável, pois pediu à aluna para segurar ela própria no cabelo como costumava fazer com a professora Cecília e isso fez com que ela levantasse os ombros, não sendo benéfico à postura da aluna.

Ainda como aquecimento integra a peça de canto gregoriano “Ave mundi spes Maria”⁵ sugerindo à aluna que o cante:

com as vogais do texto;

com a boca fechada, apenas com ressonâncias;

voltando às vogais.

O uso deste do canto gregoriano teve de certa forma a finalidade de uniformização da voz.

Passando ao repertório, a aluna foi instruída a levar a ária “*Vedrai Carino*”, da ópera *D. Giovanni* de W. A. Mozart. A orientação do Carlos recaiu sobre o texto e o fraseio e menos nas questões técnicas, visto que era a primeira leitura da peça e esta ainda tinha algumas inseguranças. Pediu à aluna para escolher as palavras que ela achava mais importantes e depois voltar a canta a ária direcionando a frase até à palavra escolhida como sendo o ponto de chegada do fraseio. Reparando que a aluna estaria a perder *legato* e espaço estagiário pediu que se mexesse um pouco para libertar tensões e a voz voltou a abrir. Para a segunda aula foi pedido à aluna que preparasse a ária de ópera “*Lascia ch'io pianga*”, de Händel e após primeira execução da obra o professor diz à aluna para cantar

⁵ Canto Gregoriano “In Honorem Beatæ Mariæ V.” Prima parte, Sequenza VII, atribuída ao Papa Inocêncio III (Perugia, 1060-1116), (Schola Gregoriana Mediolanensis, 2018).

tudo mais *legato* de forma a manter a vocalidade mais linear e que a articulação não quebrasse essa mesma linearidade.

A aula teve resultados interessantes, mas maioritariamente com indicações dadas sobre a fisicalidade e respectiva intrusão com o acto de cantar. Quando lhe era pedido para pensar na uniformidade do gregoriano a voz perdia algum volume.

No final da aula, agradeceu à aluna pela disponibilidade, assim como aos professores Cecília Fonte e Cristóvão Luiz.

No geral, a aula foi interessante e permitiu-me verificar diferentes abordagens para o ensino de canto.

Aula 6 e 11 | 10:55-11:40

03-01-2019 e 28-02-2019

Docente: Bruno Nogueira (Estagiário)

Pianista acompanhador: Cristóvão Luiz

Palavras-Chave: Postura, Respiração, Vocalização, Reportório, Interpretação, Cantar em Português.

A aula começa com o acolhimento da aluna na perspectiva de reduzir algum nervosismo de parte a parte.

Após acolhimento, começam os exercícios físicos para promover boa energização e disponibilidade física e realinhamento postural. Para tal, é pedido à aluna para: esticar muito bem os braços na direcção do tecto da sala durante o ciclo de inspiração, bloquear durante 5 segundos quando atingido o alongamento máximo e soltar os braços com a expiração acompanhando com a flexão dos joelhos (repetir pelo menos 3 vezes), a aluna foi alertada para a deslocação da cabeça para a frente e curvatura da coluna durante o momento da expiração; em seguida é-lhe pedido que abra e feche as mãos o máximo possível mantendo ciclos continuos e lentos de respiração (inspiração durante a abertura das mãos

e expiração no fecho das mãos), depois levantar os joelhos alternadamente a 90° lentamente passando a uma corrida no lugar, soltando a anca e mantendo os ombros relaxados e, em seguida, foi-lhe pedido para procurar uma postura centrada e confortável, tendo como base os pés paralelos e alinhados com os ombros, o coxís em prumo com o chão e o topo da cabeça.

Foram feitos exercícios para activação da musculatura respiratória, como arfar, usar a consoantes (x), (s) e (f) como impulsos controlados sobre o sopro.

Iniciamos a vocalização com exercícios livres de voz de cabeça com boca fechada, a começar numa tessitura aguda da voz e descendo em glissando até uma tessitura mais grave e, em seguida, o mesmo princípio mas pensando numa sirene começando numa zona média, subindo em glissando até uma zona aguda e voltando em glissando até a uma tessitura grave.

Feito isto, foi pedido à aluna para fazer um exercício com a vogal (i) em *staccato* num arpejo ascendente e descendente de 5ª (1-3-5-3-1) com o intuito de promover a correcta oclusão das cordas vocais. A aluna demonstrou alguma dificuldade em relaxar a musculatura abdominal, ao que lhe foi questionado se fazia exercício excessivo de forma a enrijecer essa zona, ao que a aluna responde afirmativamente. Foi-lhe então sugerido que na inspiração alargasse mais a parede abdominal, permitindo assim um maior relaxamento da musculatura. Em seguida, o mesmo esquema de exercício, mas em *legato*, de forma a promover o equilíbrio correcto entre a oclusão e a coluna de ar livre, alterando a vogal no topo do exercício para (a).

No seguimento do aquecimento fazem-se exercícios para explorar as ressonâncias superiores e inferiores da voz e depois a respectiva ligação entre elas.

- (o-a-o-a) sobre a mesma nota em *staccato* rápido a começar na zona média da voz (Fá3) descendo até à zona grave da voz da aluna tentando alargar o máximo sem perder qualidade vocal.
- ((a-a-a)-a-a) seguindo o esquema de notas ((1-2-1)-1-1) em que o primeiro grupo de três notas é *legato* e as outras duas são *staccato* e rápido a começar na mesma zona do exercício anterior e explorar a zona aguda e sobre-aguda da voz da aluna.

Os exercícios que se seguiram tinham o intuito da alargamento da extensão e uniformização dos registos.

O reportório executado em aula foi a ária “*Vedrai carino*”, da ópera *Don Giovanni*, de W. A. Mozart. Foi pedido à aluna para declamar o texto da ária e dizer a tradução do texto de forma a que ela tivesse uma ideia clara da obra que ia cantar e qual era o contexto desta ária. A aluna foi acompanhada pelo professor Cristóvão Luiz (pianista acompanhador) e após ter cantado a primeira vez do início ao fim, foi alertada para o facto de estar a anasalar a palavra *sentilo* tendo a própria corrigido o defeito. O trabalho insidiu na interpretação da ária havendo contracena entre o professor e a aluna. O professor sugeriu à aluna que procurasse um nível físico mais baixo, na busca de mais base para o som. O resultado foi muito agradável e a aluna reagiu positivamente aos estímulos. O reportório que lhe foi proposto preparar para a segunda aula foi a modinha “*Esta noite*” de J. F. Leal. Começou por ser pedido à aluna para para declamar o texto e aproveitar o momento para explorar diferentes níveis da voz falada. Seguiu-se uma primeira leitura musical acompanhada ao piano pela professora Cecília Fontes, que amavelmente se disponibilizou para o fazer. Após primeira leitura, foi alertada para questões de dicção e e acentos tónicos das palavras, para o uso excessivo da mandíbula e tensão em vez de usar os outros articuladores, como a língua e os lábios. A reacção da aluna foi caricata, pois sentia-se sem controlo sobre a voz mas por sua vez a voz estava mais livre, ao que lhe dissemos que por vezes é bom não controlar certos processos.

Numa reunião posterior às aulas a p.c. Cecília disse que o ritmo da aula foi ligeiramente lento, por ser demasiado racional, mas ainda assim houve ideias muito boas e descobertas muito interessantes no que diz respeito a tensões da aluna e zonas do corpo bloqueadas que passaram a ser mais conscientes para a aluna e para os professores. Em relação ao trabalho do reportório o estagiário foi chamado à atenção em relação à precisão rítmica porque induziu em erro a aluna duas vezes, mas o facto de estar a interagir com a aluna durante a execução da ária foi uma estratégia boa, pois a aluna pode explorar a fisicalidade enquanto canta, não ficando fixa.

Aula 1⁶ | 11:50-12:45

15-11-2018

Docente: Cecília Fontes

Pianista acompanhador: Cristóvão Luiz

Palavras-chave: Disponibilidade física.

A aula está dividida em duas partes distintas que se complementam. A primeira direcionada para a técnica e a segunda para o repertório. A professora Cecília continua a instigar a aluna a procurar uma maior energização do corpo e que não seja tão racional, pois isso não deixa que ela desenvolva a sua vocalidade. Começa por fazer exercícios livres com vogais aleatórias como se estivesse a ter uma conversa com a aluna e a aluna responde-lhe da mesma forma. Em seguida faz exercícios para trabalhar os registos de cabeça e peito e respetiva homogeneização dos registos. A energia da aula foi elevada e a aluna reagiu muito bem aos estímulos dados pela professora.

Em relação ao repertório a aluna tem estudado a ária “*Sono Alcina*”, uma *catavina* da ópera *L’Isola d’Alcina*, J. Haydn. Embora a parte técnica esteja a desenvolver positivamente, a aluna ainda não consegue aplicar na totalidade as suas capacidades técnicas ao repertório.

A aluna preparou para estas quinze aulas o seguinte repertório:

- “*Sono Alcina*”, *catavina* da ópera *L’Isola d’Alcina* (1786), de Joseph Haydn (1732-1809);
- “*Inda que o lume se apague*”, (1926-27), *das Trovas para canto e piano*, de Francisco de Lacerda (1870-1934);
- “*Mar de Setembro*” Op.149 Homenagem a Debussy (1961-75), de Fernando Lopes-Graça (1906-1994);
- “*Frühlingsglaube*”, D686 (1820), de Franz Schubert (1797-1828);

⁶ Aluna B

- “*One charming night*” da ópera *Fairy Queen* Z.629 (1692), de Henry Purcell (1659-1695);
- “*Voi che sapete*”, da ópera *Le nozze di Figaro* (1786), de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791).

Também com esta aluna a professora Cecília Fontes foi ajustando as suas estratégias no decorrer das aulas, de forma a que a aluna ultrapassa-se as dificuldades inerentes aos desafios que estavam a ser propostos, tanto a nível técnico como de repertório. Para a professora é importante a criação do personagem quando se trabalham árias de ópera, mesmo que soltas e os alunos são levados a trabalhar sobre isso. No caso desta aluna foi um grande desafio, mas no final o resultado foi muito positivo e beneficiou a sua vocalidade.

Aula 5| 10:55-11:40

13-12-2018

Docente: Bruno Nogueira (Estagiário ESML)

Pianista acompanhador: Cristóvão Luiz

Palavras-Chave: Fisicalidade, Vocalidade, Repertório português.

A primeira metade da aula foi dedicada a técnica vocal começando por sugerir à aluna exercícios que a fizessem desbloquear o corpo, tornando-o activo e disponível. Os exercícios vocais têm uma lógica de iniciação de trabalho do registo de cabeça, com exercícios de *less-voice*, oclusão e solidificação do registo de cabeça, trabalho de registo de peito e ampliação de espaço e acesso aos ressoadores e por fim a homogeneização dos registos. A imagem mais usada para ajudar a aluna a usar mais o corpo como instrumento é a de elásticos, tendo sempre como base de sustentação os membros inferiores bem desbloqueados.

Foi pedido à aluna para preparar para esta aula uma trova de Francisco de Lacerda, “*Inda que o lume se apague*” tendo em conta três ideias interpretativas: 1 – Como se fosse

alguém a dar um conselho a um amigo(a), 2 – Como alguém que fora rejeitada pelo seu grande amor, 3 – Como sendo ela mesma a estudar a obra e a apresentá-la aos amigos, ou seja, tocar e cantar ao mesmo tempo. Entre a primeira e a segunda sugestão o resultado foi quase o mesmo e vocalmente estava correcto, mas podia ter explorado mais. A terceira sugestão teve um resultado muito bom, pois a aluna sentiu-se mais segura escondida pelo piano e a simbiose entre o canto e o acompanhamento foi automática e orgânica. O feedback dado pela professora colaboradora sobre esta aula recaiu no facto de haver pouca observação durante a execução do aluno e que deveria ter insistido mais nas ideias que estavam a ser exploradas e ainda não permitir respostas “não sei”. No entanto foi uma aula promissora.

Aula 6| 10:55-11:40

03-01-2019

Docente: Carlos Meireles (Estagiário ESMAE)

Pianista acompanhador: Cristóvão Luiz

Palavras-Chave: Chakras, Mantras, Gregoriano.

Foi explicado rapidamente o que iam fazer e começaram a cantar mantras: são sete sílabas LAM, VAM, RAM, IAM, HAM, AUM, OM – uma para cada região corporal, respetivamente: períneo, genitais, plexo solar, coração, garganta, 3º olho, coroa. A ideia do Carlos era que a aluna depois de fazer todos os mantras, escolhesse um e uma zona para ancorar o som e iniciar a vocalização e respectivos exercícios tendo esses dois aspectos como centro dos exercícios.

O Carlos pediu à aluna para preparar a ária “*One charming night*” da ópera *Fairy Queen*, de Henry Purcell, mas creio que não surtiu o efeito que ele estava à espera, pois ele achava que a aluna seria *mezzo-soprano* e que deveria trabalhar mais o registo média/grave o que acabou por trazer algumas tensões a nível da laringe. Ainda assim, foi um trabalho interessante.

As aulas lecionadas pela professora Luísa Barriga seguiram a organização seguinte:

Aula 1⁷| 20:15-21:00

17-01-2019

Docente: Luísa Barriga

Pianista acompanhador: Lúcia Rodrigues

A aula divide-se em duas partes, sendo a primeira dedicada à técnica e a segunda ao repertório.

Foi pedido ao aluno para assumir uma posição alinhada, tendo os pés paralelos e alinhados com os ombros, tronco aberto e cabeça direita e a olhar em frente.

Exercício em (ss) e (ch) com a emissão de três grupos de três impulsos com cada som, pensando na zona abdominal como ponto principal do exercício.

Exercício em (i-a) sobre a mesma nota, sem que haja grande modificação na abertura da mandíbula.

Exercício em (i-a) – (i1-3-5-4-3-2-a1-3-5-4-3-2-1) rápido e *legato*.

Exercício em (i-a) – (i1-3-5-7-5-3-a1-3-5-7-5-3-1) em *legato*.

Exercício em (i-a) – (i1-3-5-3-a1-3-5-7-5-3-1) rápido e *legato*.

Exercício livre em (br) começando numa zona média, descendo, subindo e voltando à nota de partida.

O aluno preparou para a aula a trova “*Amar, mas saber amar*” das trovas de Francisco de Lacerda e a ária “*O leggiadri occhi belli*” de compositor Anónimo. A professora fez

⁷ Aluno C

correções de dicção e de leitura musical. O aluno ainda não reage aos estímulos dados pela professora e a sua concentração é baixa.

As aulas que se seguiram orientaram-se segundo o mesmo esquema da descrita acima, sendo apenas ajustadas às necessidades do aluno. O aluno faltou algumas vezes e a sua evolução foi melhorando a partir do momento em que ele se comprometeu a trabalhar em casa de forma sistematizada.

O aluno preparou para estas quinze aulas o seguinte reportório:

- “*Amar, mas saber amar*” (1926-27), *das Trovas para canto e piano*, de Francisco de Lacerda (1870-1934);
- “*O leggiadri occhi belli*” de um anónimo;
- “*O del mio amato bem*” de Stefano Donaudy (1879-1925);
- “*Si dolce è 'l tormento*” SV332, de Claudio Monteverdi (1567-1643);
- “*Total Eclipse*”, da oratória *Samson* HWV57, de George Fredirich Händel (1685-1759).

A professora elogiou o trabalho do aluno e continua a motivá-lo para que este se envolva mais no estudo pessoal dando-lhe todas as ferramentas possíveis para que ele progrida.

Aula 7 | 20:15-21:00

28-02-2019

Docente: Bruno Nogueira (Estagiário)

Pianista acompanhador: Lúcia

A aula foi ministrada por mim e dividiu-se em duas partes.

A primeira direccionada para a técnica vocal e disponibilidade física com o seguinte alinhamento: exercícios de alinhamento postural, movimentação da zona pélvica e anca, articulações e membros integrando sempre a respiração na execução dos exercícios; exercícios focados na respiração, tendo como ponto de partida a expiração. Os vocalizos

propostos ao aluno têm a intenção de trabalhar inicialmente o registo de cabeça e os ressoadores superiores e depois o registo de peito seguindo-se a unificação dos registos e a elasticidade vocal. A obra trabalhada em aula foi a trova de Francisco de Lacerda, “*Amar, mas saber amar*”, tendo sido proposto ao aluno a declamação do texto e em seguida cantar com as vogais do texto. Após esse exercício o aluno executou a trova completa. O objetivo que acabou por ser mais importante durante esta aula foi manter o aluno completamente concentrado. O não ter tempo para se refugiar em comentários bem-humorados fez com que estivesse mais atento aos exercícios e à sua execução. O trabalho sobre o reportório foi incisivo no texto e na sua dicção em articulação com o suporte técnico necessário à execução do mesmo.

As aulas lecionadas pelo professor Pedro Telles seguiram o esquema seguinte:

Aula 1⁸ | 17:30-18:25

10-01-2019

Docente: Pedro Telles

Pianista acompanhador: Aida Asl

O professor divide a aula em duas aulas, sendo a primeira direcionada para a técnica vocal e a segunda para o reportório.

O professor começa por pedir à aluna para procurar uma postura alinhada e direita. Em seguida sugere os seguintes exercícios:

Ativação do diafragma em (ch)

1º - pequenos impulsos, em stacatto e energéticos.

2º - grupo de três impulsos, como se fosse uma tercina, stacatto e energéticos.

⁸ Aluna D

Exercícios de ressonâncias com boca fechada, arpejo ascendente e descendente com âmbito de quinta (1-3-5-3-1)

Com as vogais (u), (i) e (ô) arpejo ascendente e descendente (1-3-5-3-1) em *legato* dentro das possibilidades da aluna.

Com as vogais (u), (i), (ô) e (a) o exercício (1-3-2-4-3-5-4-2-1) em *legato*.

Com as vogais (o), (a) e (u) o exercício (1-3-5-3-1) em *legato*.

Breve explicação sobre as formas das vogais e a sua importância na qualidade das mesmas. Referiu também a importância da verticalidade vocal para uma maior uniformidade dos registos.

(i) – (1-3-5-3-1) em *legato* tendo em conta as formas faladas na explicação anterior.

(i), (ô) e (o) – (1-2-3-2-1) com o mesmo intuito do exercício anterior.

(nh) – (1-2-3-2-1-2-3-2-1) rápido e *legato* procurando trabalhar máscara e ressonâncias superiores.

(nh) – (1-3-5-3-1) lento e *legato* com o mesmo propósito do exercício anterior.

(i) e (a) – (1-3-5-3-1) tentando integrar todos os aspetos trabalhados durante a aula.

A aluna não preparou a obra proposta pelo professor e a aula ficou apenas pela parte técnica.

As aulas que se sucederam seguiram a mesma estrutura, acima descrita, tendo sofrido ligeiras alterações após a primeira aula orientada por mim, onde o professor Pedro Telles utiliza alguns exercícios, propostos por mim, que sortiram bons resultados na aluna. A aluna faltou várias vezes por doença. A sua evolução foi lenta, mas à medida que a autoconfiança aumentou notaram-se melhorias na sua aprendizagem.

O reportório que preparou para as aulas foi o seguinte:

- “*Caro mio ben*”, de Giuseppe Giordani (1744-1798);

- “*O cessate di piagarmi*”, de Alessandro Scarlatti (1660-1725);
- “*Inda que o lume se apague*”, (1926-27), *das Trovas para canto e piano*, de Francisco de Lacerda (1870-1934);

A evolução no repertório foi natural e progressiva mediante a confiança da aluna e o estudo pessoal do mesmo. De ressaltar a naturalidade com que fez a peça portuguesa, que a própria achou “bonita” e que a fez sentir-se bastante confortável.

Aula 5 | 17:30-18:25

07-02-2019

Docente: Bruno Nogueira (Estagiário)

Pianista acompanhador: Aida Asl

A aluna reagiu bem aos estímulos dados durante a aula, mesmo que nem sempre tenha conseguido executar os exercícios como seria expectável, mas no geral foi uma aula ativa e produtiva. É alertada para o facto de estar sempre a olhar para o teclado, fator que a condiciona, e foi-lhe sugerido movimentar-se pela sala de forma a libertar o corpo de tensões e criar mais energia física que beneficia a vocalidade. Apresentou na aula a trova de Francisco de Lacerda “*Inda que o lume se apague*” e apesar de algumas inseguranças a aluna conseguiu estudar a obra toda sem grandes erros.

3.3.1. Avaliação das alunas por parte do estagiário

No final do estágio com a professora Cecília Fontes, foi-me pedido uma avaliação das alunas. Para tal, redigi um pequeno texto no qual fiz as minhas observações e atribuí uma nota quantitativa justificada. Esta avaliação foi enviada por E-mail no dia 5 de abril de 2019.

Aluna (A):

Durante o meu tempo presencial a aluna mostrou ser assídua e pontual; aos desafios que lhe eram lançados em aula sempre se envolveu quase na totalidade, revelando-se uma aluna sem problemas de arriscar e descobrir o que o seu instrumento lhe poderia proporcionar; no que diz respeito às aulas por mim ministradas acho que houve uma certa retração e nervosismo de parte da aluna, que não tendo interferido muito no resultado final a levou a ser mais racional que o habitual, talvez por indução minha... o facto de estar a ser filmada pode tê-la deixado em modo audição e um pouco mais nervosa. No percurso das aulas assistidas e dadas a evolução da aluna é boa e aos poucos fomos descobrindo as suas necessidades e o que trabalhar para um melhor desenvolvimento. A nível expressivo a aluna mostra ser bastante imaginativa, embora ainda não saiba como passar da imaginação para a voz sem que por vezes perca corpo de voz, mas creio que está no bom caminho e não demorará até que o faça sem problemas. Os aspetos menos positivos e que devem ser levados em consideração para a continuidade da saúde e desenvolvimento vocal da aluna são ainda questões posturais e tensões a nível de mandíbula inferior; o uso total do corpo como um só instrumento que é alimentado e estimulado de variadas formas.

A nível de reportório a aluna tem uma leitura razoável e traz para aula bastante reportório lido, por vezes com alguns erros, mas que corrige no decorrer das aulas.

Penso que a aluna (A), sendo aluna de primeiro ano poderá estar num nível de 17/18 e se continuar a progredir desta forma chegar a uma classificação mais elevada no 3º período.

Aluna (B):

Durante o meu tempo presencial a aluna mostrou ser assídua e quando não conseguia ser pontual, por motivos extrínsecos à própria, avisava com antecedência.

A aluna (B) é aquilo que eu chamo de um bom desafio. Quando começou este processo existiam duas alunas, a dos vocalizos que até reagia bem aos exercícios que lhe eram pedidos e a voz estava mais presente e a do reportório que a tornava retraída e demasiado mental, uma aluna desligada que liga e desliga a voz consoante a situação. Acho que neste período de partilha a aluna descobriu o quão é importante deixar-se abrir e trazer sem demasiados pudores os seus pensamentos e as suas intensões interpretativas e veiculá-las

através da sua voz, coisas que faz de forma muito natural quando declama os textos. O facto da aluna se permitir experimentar mais, de se abrir mais, de ouvir mais sugestões, fez com que de alguma forma ela reagisse mais aos estímulos que lhe eram dados tanto pela Cecília, como por mim ou o Carlos que de formas muito semelhantes fomos abordando as mesmas questões de formas ligeiramente diferentes e a aluna percebeu as diferenças que iam acontecendo vocalmente. Acredito que também amadureceu mais nestes tempos e, começa de certa forma a descobrir a importância de se assumir como cantora solista e como indivíduo que é. Para mim teve um desenvolvimento vocal muito interessante e mais importante, que ela começa a gostar de o ouvir.

No que diz respeito a leitura de obras novas é uma aluna cumpridora e traz reportório lido com poucos erros e com compreensão geral da obra visto que é pianista e lê também o acompanhamento. Na interpretação, ou no conceito das obras ainda é um pouco tímida, mas foi já uma grande evolução por parte da aluna. A força da palavra é um ponto a favor da aluna, apenas tem de a saber usar quando canta, sem pudores e deixar que a música se faça por si só.

Creio que fez um bom trabalho este período e que poderá ser avaliada com 14 valores seguros, ou 15 valores.

Em relação aos outros professores, não me foi pedido qualquer tipo de avaliação dos alunos, no entanto trocámos sempre impressões sobre estratégias a ter com os alunos.

3.4. Atividades extracurriculares

Foi-me pedido, por parte da professora Cecília Fontes, que apresentasse um projeto escolar aberto ao curso complementar de canto; teve lugar no pequeno auditório do CMP, no dia 23 de fevereiro de 2019, entre a 16:30 e as 18:00.

“A língua portuguesa e o ensino do canto – problemática e processos resolutórios” foi uma pequena abordagem sobre os problemas originados por uma incorreta transição da voz falada para a voz cantada. Previamente, foi pedido aos alunos que levassem obras que estivessem a cantar nas quais tivessem dificuldades para, em conjunto, tentarmos

encontrar resoluções adequadas a cada um. Foram também sugeridas por mim duas canções populares, bastante simples, para que pudéssemos aplicar um pequeno método de estudo das mesmas.⁹

29-Set-2018 - Festival da Água - Ensemble de trompetes da classe do professor Manuel Luís Azevedo – 15h, Parque da Cidade do Porto.

01-Out-2018 – Dia do Diploma - Dia Mundial da Música – Concerto da Orquestra Sinfónica do Conservatório de Música do Porto – 19h, Auditório do CMP.

15-Out-2018 – Encontro com José Botelho – 18h, Auditório do CMP.

18-Out-2018 – Cerimónia de Entrega de Bolsas para o Ensino Superior – 18h, Edifício dos Paços do Conselho – Sala D. Maria.

22-Out-2018 – Projeto Steam – Orquestra Jazz – 17h, Auditório do CMP.

23-Out-2018 – Concerto Pedagógico – Música e Ciência – Ensemble Vocal Pro Musica – 19:30, Auditório do CMP.

26/27-Out-2018 – Masterclass de Flauta, Prof. Katharine Rawdon – Piano Bar do CMP.

22-Nov-2018 – Concerto de Professores em homenagem a Santa Cecília – 19h, Auditório do CMP.

08-Dez-2018 – Natal à Porta, participação do Conservatório de Música do Porto – Duo, Quarteto e Sexteto de Saxofones – 15h, Escadaria de Sto. Ildefonso.

13-Dez-2018 – Oratória de Natal de J. S. Bach – 19:30, Sala Suggia - Casa da Música

16-Dez-2018 - Natal à Porta, participação do Conservatório de Música do Porto – Quarteto de Flautas – 16h, Avenida dos Aliados.

04-Jan-2019 – Viagem e Reencontros pelo barroco francês – 19h, Auditório do CMP.

⁹ Documento a ver nos anexos

05-Jan-2019 - Natal à Porta, participação do Conservatório de Música do Porto – Coro de Pais – 15h, Mercado Temporário do Bolhão.

18-Jan-2019 – Lançamento do Livro, *A Orquestra na Baleia* – Participação do Coro do 5º Ano do CMP – 19h, Auditório do CMP.

24-Jan-2019 – Recital de Música e Poesia – 19h, Auditório do CMP.

06-Fev-2019 – Concerto da Orquestra do 2º Ciclo – 13h, Auditório do CMP.

06-Dez-2019 – Concerto da Orquestra do 3º Ciclo – 19h, Auditório do CMP.

09/10-Fev-2019 – Masterclasse de Clarinete, David Silva – CMP.

16-Fev-2019 – Workshop “Ritmos sem Fronteiras” – 15h, Sala -2.01 do CMP.

16-Fev-2019 – Bolhão em Festa, Quarteto de Flautas – 15h, Mercado Temporário do Bolhão.

21 a 23-Fev-2019 – Concurso Interno do Conservatório de Música do Porto – Auditório do CMP.

04 a 06-Mar-2019 – Masterclasse de Trombone, João Martinho – CMP.

15-Mar-2019 – Gonçalo Silva, Saxofone – Projecto Nova Música para novos músicos, “Saxtronic” – 19h, Teatro Aveirense

17-Mar-2019 - Gonçalo Silva, Saxofone – Projecto Nova Música para novos músicos, Ensemble Macrophylla V – 19h, Teatro Aveirense.

16 a 18-Mar-2019 – Violino ABC, Tiago Afonso – Piano Bar do CMP.

19-Mar-2019 – Música Portuguesa para Flauta solo, Audição comentada por Beatriz Alves – 19h, Auditório do CMP.

21-Mar-2019 – Palestra, Ricardo Matosinhos – Composições para Flauta – 19h, Piano Bar do CMP.

21 e 22-Mar-2019 – Masterclass de Fagote, Prof. Pedro Silva – Piano Bar do CMP.

23-Mar-2019 – Masterclass de Fagote, Prof. Pedro Silva – Sala – 1.08 do CMP.

28-Mar-2019 – Estudar Música: Que desafios? – 21h, Pequeno Auditório do CMP.

06-Abr-2019 – Masterclass de Eufónio, Inês Luzio – Piano Bar do CMP.

04-Mai-2019 – Provas da Admissão 2019/2020.

07-Mai-2019 – Concerto de Laureados do Concurso Interno do CMP – 16h e 18:30, Auditório do CMP

11/12-Mai-2019 – O Pequeno Limpa-Chaminés, de Benjamin Britten - Projeto do Estúdio de Ópera, Ensemble da Música Contemporânea e Coro de Pequenos Cantores – 21:30/18h, Auditório do CMP.

18-Mai-2019 – Coro de Flautas do Conservatório de Música do Porto – 21:30, Igreja Paroquial de Valadares.

28-Mai-2019 – Provas de Canto do 12ºAno – Pequeno Auditório do CMP.

30-Mai-2019 – Concerto – 21:30, Auditório do CMP.

06-Jun-2019 – Concerto de Encerramento do Ano Letivo – 21h, Sala Suggia – Casa da Música.

4. Reflexão final/ Análise crítica da atividade docente

O ensino, para além da carreira enquanto cantor, sempre me fascinou e acho que tive esta vertente presente no meu percurso, pois ensinar é algo que me dá imenso prazer. O facto de ter começado muito cedo a ensinar foi-me dando algumas certezas, certezas essas que, com o amadurecimento e enriquecimento pessoal de conhecimento, se foram modificando.

Sempre achei que o mais importante na vida de um professor é o respeito pelo seu aluno, o rigor no que ensina e como o faz e, a humildade suficiente para se reciclar durante o percurso enquanto docente.

Em relação aos professores colaboradores foi o que encontrei; respeito, rigor e humildade. Foi agradável perceber que, embora tivessem um calendário escolar a cumprir, nunca foram descurados os valores referidos anteriormente, e que nas várias conversas que tínhamos entre aulas sobre os alunos, a maior preocupação era sempre o bom desenvolvimento dos mesmos, levando a uma moldagem de estratégias.

As práticas pedagógicas dos três professores cooperantes são distintas, à imagem das escolas de Lamberti e de Garcia, no entanto todas procuram um bom desenvolvimento vocal dos alunos. Penso que o desenvolvimento vocal de um aluno feito através do reportório é mais lento que aquele que é alicerçado na técnica, tendo depois a sua aplicação prática no reportório adequado. Como se pode verificar na descrição de algumas aulas (ponto 3.3) e nas fichas de observação (documento anexo ao relatório de estágio) as estratégias adoptadas pelos professores cooperantes têm sempre em conta os critérios de avaliação final, havendo mais variedade de estratégias nuns de que em outros.

4.1. Nível de consecução dos objetivos

Os objetivos propostos para este estágio foram bem conseguidos, tanto no campo da observação, quanto na parte prática na qual tive de orientar 3 aulas a cada aluno e um projeto.

4.2. Facilidades/dificuldades sentidas

No que diz respeito aos objetivos propostos durante o estágio só houve uma dificuldade que é transversal a todos os docentes; o tempo é realmente muito curto por aula, 45 minutos para tentar trabalhar técnica e reportório é pouco tempo.

De resto, foi bastante fácil de coordenar, pois tudo estava planejado detalhadamente e bem organizado com os professores colaboradores.

4.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional

Não havendo verdades absolutas no ensino artístico especializado do canto, creio que a reciclagem de conhecimentos é sempre um bem necessário, pois quanto mais ferramentas tivermos, mais podemos ajudar os alunos a desenvolverem-se durante o seu trajeto académico. Como se diz na sabedoria popular “o saber não ocupa lugar”, o que pode ser sempre um benefício; novas técnicas e estratégias de ensino, diferentes abordagens, pesquisa de repertório novo, tudo são formas de melhorar a nossa forma de ensinar.

Parte II – Investigação

5. Título do projeto de investigação

Como consta da proposta apresentada para a presente investigação, o título seria: “O ensino de canto e a língua portuguesa – Os prós e os contras do repertório em português no ensino de canto”, sendo alterado no decorrer do trabalho para: “Cantar em português – A importância do repertório português no ensino do canto em Portugal”, não deixando de abordar os assuntos inicialmente propostos.

5.1. Descrição do projeto de investigação

Esta investigação tem como propósito ilustrar a realidade do ensino do canto lírico em Portugal, tomando como ponto de partida o CMP numa entrevista à professora Palmira Troufa e, na medida do possível, alargá-lo aos conservatórios de todo o país, realizando questionários. Esta investigação pretende ainda refletir sobre a introdução da música portuguesa durante o percurso académico dos alunos e a sua integração nos programas vigentes do ensino de canto.

5.2. Motivações e objetivos

Sempre questioneei a reduzida utilização do repertório português na formação dos alunos de canto, nomeadamente nas escolas públicas de ensino especializado da música. Quando se inicia o curso de canto o repertório abordado é o repertório italiano, ora com árias antigas (editadas pela Ricordi) (Parisotti, 1999), ora com os métodos como o Vaccaj. No sistema instituído nos conservatórios nacionais em que o repertório português tem um lugar residual na formação dos nossos alunos, o objetivo primordial é tornar isso consciente e sendo possível ajudar a reverter a situação, ou pelo menos, abrir horizontes a uma maior utilização do nosso repertório nos planos curriculares das nossas escolas oficiais.

5.3. Estado da arte e revisão da literatura

5.3.1. Contextualização histórica

A música sempre ocupou um lugar importante na expressão cultural dos vários povos que construíam locais próprios para as apresentações, e o registo disso, em Portugal, data da romanização da Península Ibérica, por volta da segunda metade do século II A. C., sendo um vestígio o teatro em Olisipo, Lisboa (Brito & Cymbron, 1992).

Só passados sete séculos e meio voltamos a ter alguma informação sobre a música em Portugal ou, Península Ibérica, numa rara inscrição que data do ano 525 onde é feito um elogio a um príncipe dos cantores da Igreja de Mértola chamado André (Stevenson, 1982). Reparámos então que a música documentada ou referenciada estará ao serviço da igreja e da liturgia, sabendo-se, no entanto, que a igreja repudiava a música e os bailes pagãos que de alguma forma podiam suscitar comportamentos menos próprios ao bom cristão.

Na idade média há documentos que atestam a existência de livros litúrgicos que poderiam conter notação musical pertencentes à fundadora do Mosteiro de S. Salvador e Sta. Maria, em Guimarães, que datam de 959, embora esta informação seja contestada por autores que alegam ser pouco provável tal facto devido à lenta movimentação entre territórios e respetivas influências culturais (Brito & Cymbron, 1992).

A disseminação dos locais de culto na Península Ibérica e com a unificação litúrgica, muito por influência da abadia beneditina de Cluni, faz com que a diversidade litúrgica diminua e convirja sob o signo do rito e do canto franco-romano, ou seja, canto gregoriano ou cantochão. Paralelamente existia uma grande tradição trovadoresca muito própria na Península Ibérica, sendo o seu polo difusor a cidade de Santiago de Compostela e o registo do trovador galaico-português, João Paiva, datado de meados do século XII. O apogeu das trovas em Portugal dá-se no reinado de D. Afonso III, muito influenciado pela corte francesa, visto que por lá tinha andado. Também os reis D. Sancho I e D. Dinis foram trovadores, e o próprio D. Dinis compositor de algumas das cantigas que nos chegaram até hoje; dois registos importantes desse espectro musical são as Cantigas de Santa Maria, de temática religiosa, e o Cancioneiro da Ajuda, de carácter profano, compostos sobre dois mil poemas escritos em galaico-português.

No renascimento a produção musical centra-se maioritariamente na igreja e assim se mantém até à segunda metade do século XVII, no entanto durante o reinado de D. Afonso V a música franco-flamenga tinha um interesse elevado, levando o próprio rei a ordenar ao seu mestre de capela uma recolha de canções, que não sobreviveram até aos nossos dias. Os géneros musicais mais significativos desta época são a missa, o motete e o vilancico de escrita maioritariamente polifónica como podemos ver num exemplo mais tardio do cancioneiro d'Elvas (Morais, 1986).

Embora a ópera existisse desde 1600, esta apenas passa a ser um género musical assíduo da nossa corte no final do século XVII. Nesse momento a prática de música nas casas da nobreza e da alta burguesia, assim como nas reais salas da corte, eram habituais. D. João V (1689-1750), que era entusiasta musical, contrata durante o seu reinado vários músicos para a sua Capela Real, e com o seu casamento com D^a. Maria Anna de Áustria (1708), a prática da ópera é trazida para os paços reais e com eles mais cantores, instrumentistas, bailarinos, cenógrafos, compositores, entre os quais Domenico Scarlatti, em 1719, e poetas. D. João V funda a Escola de Música do Seminário da Patriarcal, em 1713, sendo esta a mais importante escola de música do país até ao final do século XVIII. Como apêndice à própria escola, o país envia promissores jovens músicos para Itália de forma a aprimorarem as suas técnicas musicais e composicionais. À imagem da corte real de Luís XIV de França, e de toda a opulência das suas produções, D. João V, com o ouro

proveniente do Brasil, tinha meios para igualar o monarca francês, criando salas onde podia exhibir as produções feitas em Portugal. Inaugurou-se em 1739 um teatro de ópera no Palácio de Belém, que havia sido comprado pelo próprio rei ao Conde de Aveiras, juntando-se assim ao já existente teatro de ópera na Rua dos Condes. Como já foi referido no início, este entusiasmo musical não se deteve apenas dentro da Capela Real, mas estendeu-se pelas casas nobres mais abastadas da capital, onde se realizavam saraus musicais (representações músico-teatrais de inspiração vicentina, influência das comédias castelhanas, e na popularizada ópera italiana). O Teatro do Bairro Alto, pertença do Conde de Soure, acolheu de forma pioneira estas mesmas representações.

Com o terramoto de 1755, a mudança da corte para os arredores da Ajuda, e a remodelação levada a cabo pelo Marquês de Pombal, que transforma o Terreiro do Paço num espaço mercantil, afastando da remodelação a Casa da Ópera e a Capela Real Patriarcal, as apresentações ficaram mais reduzidas, passando a ter um carácter de entretenimento em locais mais privados. Exemplos destes locais são o Teatro da Ajuda, no Palácio de Queluz durante o verão e o Teatro de Salvaterra no carnaval albergando cerca de cento e cinquenta pessoas, sendo estes dois últimos referidos apenas provisórios.

Com a construção do Teatro Nacional de São Carlos na viragem do século (1792), Lisboa é palco de várias óperas italianas dos mais renomados compositores, como Cimarosa, Rossini, Donizetti e Mercadante, produções que estão a cargo de Marcos Portugal, diretor do teatro e mestre de capela da família real.

Surge também nesta época a renomada cantora Luísa Todi que fez a sua carreira pela Europa.

Reféns, de alguma forma, da herança italiana a produção musical, em português, para cantores cingiu-se a Marcos Portugal no século XVIII e transição para o século XIX e paralelamente a um género musical muito famoso e prazeroso, as Modinhas, que chegam às nossas cortes por mão do P. Domingos Caldas Barbosa (Nery, 1985) e que rapidamente se dissemina pelos salões e casas burguesas, sendo inclusive conhecida além fronteiras e assinalados por vários estrangeiros que se deixaram inebriar por elas, William Beckford (Beckford, 1954) é um entusiasta da época que se dedicou inclusivamente a cantá-las e Adrien Balbi (Balbi, 1822) que faz um estudo exaustivo sobre todas as atividades do país.

No final do século XIX a composição nacional dedica-se maioritariamente à música instrumental, por influência germânica e pelo facto de nomes importantes da nossa história da música, entre os quais Alexandre Rey Colaço, Bernardo Valentim Moreira de Sá e Guilhermina Suggia, terem ido estudar para a Alemanha.

No início do século XX voltamos a encontrar produção nacional em português direccionada para o canto e os nomes sonantes são Joly Braga Santos, que colige as novas técnicas composicionais do modalismo e a herança popular portuguesa donde resultam três óperas em língua portuguesa; Francisco de Lacerda, compositor açoriano que estudou em Paris, que alia à estética musical da *mélodie* o lirismo trovadoresco; Tomás Borba, que escreve sobre textos de Camões, Antero de Quental, Bocage e Fernando Lopes-Graça com o seu levantamento extensivo da música tradicional portuguesa e respetivo tratamento harmónico tanto para coro como para voz solo; entre outros (Vieira R. I., 2018).

No panorama da música contemporânea portuguesa devemos salientar nomes como o de Emanuel Nunes, que será o compositor mais importante de transição de século, consagrado em vários palcos europeus e distinguido com importantes prémios atribuídos à sua estética composicional. Ainda no final do século, com as influências vanguardistas europeias, regressam a Portugal compositores importantes no panorama musical português dos quais António Pinho Vargas, Amílcar Dias, António Sousa Dias, João Pedro Oliveira, seguindo-se uma segunda vaga de compositores entre os quais Alexandre Delgado, António Chagas Rosa, Carlos Azevedo, Carlos Caires, Eugénio Amorim, Eurico Carrapatoso, Fernando Lapa, Fernando Valente, Sérgio Azevedo, entre outros, caracterizados pela procura constantes de novos caminhos.

5.3.2. O ensino do canto

O ensino do canto, academicamente falando, em Portugal, está intimamente ligada às instituições religiosas até meados do século XVIII, passando posteriormente para a alçada da Escola de Música da Patriarcal, em 1713 e mais tarde ao Conservatório Nacional de Música de Lisboa, em 1835. A prática musical italiana foi sempre uma grande influência

no panorama musical português e, como tal, no ensino da música, especialmente no canto, havendo uma forte ligação ao *Bel Canto*, técnica na qual os italianos eram mestres e sobejamente admirados pelas suas vozes puras e belas e de majestoso virtuosismo.

Rui Vieira refere, na sua dissertação de mestrado, que o *bel canto*, na sua essência, nasce paralelamente com a ária para voz solo e acompanhamento, cujo impulsionador foi Giulio Caccini(1551-1618) e os seus dois volumes de composições intitulados de “*Le Nuove Musiche*”(1601 e 1614 respectivamente). Com estas composições surgem normas de execução dos afectos e efeitos pretendidos pelo compositor para interpretação das suas obras, assim como uma base de técnica fundamental que promove a leveza, a pureza e a flexibilidade vocal tanto em timbre como em intensidade . Consequentemente a voz passa a ter como objectivo principal a transmissão artística através da expressividade musical (Caccini, 2004), (Vieira R. P., 2018).

Segundo Salgado, o Canto, enquanto performance musical, é a voz que se torna perceptível através de um conjunto de relações intrínsecas e extrínsecas e que são, do ponto de vista semiológico, reportáveis a um determinado sistema referencial. Dependendo do(s) sistema(s) referenciado(s) a perceptibilidade vocal acontecerá através de um contínuo sonoro (uma escala de frequências sonoras), de um dispositivo de produção de som (a laringe, seus órgãos adjacentes e complementares, e as diferentes técnicas vocais), de uma sintaxe (por exemplo, o contraponto), de uma retórica (os estilos e os géneros: Sagrado/Profano, Erudito/Popular, a Ópera, o Lied, o T. Musical, a Oratória, a Canção, etc.), e de estruturas operativas diferenciadas (ex. linguísticas e/ou musicais) (Salgado, 2009).

Surgem no século XIX visões distintas sobre o bel canto e da sua forma de o ensinar, que de alguma forma perduram até aos dias de hoje. A escola de Francesco Lamberti (1813-1892) que através da escolha de repertório adequado às possibilidades do estudante se foca no desenvolvimento do seu carácter e da sua vocalidade, tendo em atenção a elegância da voz e a sua entoação; e a escola de Manuel Garcia II (1805-1906) que tem como base pedagógica o fechamento firme da glote e foco no estudo das cordas vocais durante a fonação, método que contribui para uma qualidade de som clara e eficiente (Pilotti, 2009, pp. 9-12).

Muito se escreveu e explanou sobre a voz até aos dias de hoje sobre a voz, e respetiva técnica vocal, mas com a evolução tecnológica e a interação das ciências onde foi possível dissecar o funcionamento do aparelho fonador e a humilde aferição e refinamento de técnicas e estratégias que levam a um desenvolvimento saudável da vocalidade. *The structure of singing, System and Art in Vocal Technique* (Miller, 1986) e *The Human Nature fo the Singing Voice, Exploring a Holistic for Sound Teaching and Learning* (Harrison, 2006), dois livros que me parecem relevantes neste campo da técnica vocal saudável, apresentando suporte científico da fisionomia e fisiologia do aparelho fonador e respiratório e todos os músculos intervenientes para um eficaz funcionamento dos dois na produção vocal e, sugerindo também vários exercícios vocais para exploração e treino dos mesmos. Podemos então encontrar duas distintas em relação ao ensino do canto lírico em Portugal assentes nas duas visões acima descritas como escola de Lamberti e a escola de Garcia.

5.3.3. Técnica vs. Reportório

Creio haver uma grande confusão entre a edificação da vocalidade (técnica) de um aluno e o reportório obrigatório que é proposto nos planos curriculares dos conservatórios, não querendo com isto dizer que discordo completamente deles. No entanto, e no decorrer desta investigação, este tema tem vindo a ser abordado de forma sistemática, desde o início do século XX, e com especial destaque nos últimos dez anos.

É de notar que esta problemática surge em 1859, pela mão de um tenor italiano contratado para uma produção de ópera em Portugal e que perde a voz e acaba por ficar no Porto a lecionar.

Os diletanti portuguezes gostam de cantar em italiano, do qual às vezes não entendem palavra, e não só não têm remorsos d'abandonar a sua língua às cantigas do povo, mas não se aventurariam mesmo a cantar n'ella um romance nos nossos salões e concertos! Ódio, amor, alegria, tristeza, - paixões pequenas e grandes, - a língua sabe-lhes exprimir tudo isto; mas para o canto?...nem palavra em tal! É pouco lógico (*Salvini, 1866*)

Avançando cronologicamente, lemos num livro sobre *Lied* (Marques, 1932), já no século XX a seguinte recomendação.

É prudente principiar por cantar em português, pois assim mais fácil se torna reconhecer todas as minúcias da prosódia que noutra língua qualquer passam despercebidas a tanta gente...

Vencida a técnica, não só na vocalização como em todos os detalhes da articulação, obtidos alguns efeitos de colorido e timbres apropriados à dicção, é de toda a vantagem fazer um estudo consciencioso dos clássicos italianos (*Marques, 1932*).

A autora, também ela cantora, alertava para o pouco uso da música portuguesa em detrimento da música italiana e salienta a ironia de ser um italiano a chamar à atenção para o facto oitenta e seis anos antes, referindo-se a Salvini, acima mencionado.

(...) mas o italianismo, vencia-nos sempre, até que em 1866, por uma ironia da sorte, um estrangeiro publicava no Porto um Cancioneiro Melódico Português!...

Refiro-me ao tenor Gustavo Romanoff Rucziczki Salvini que, em 1859, veio com a companhia lírica que Elisa Hensler – mais tarde a Condessa de Edla – trouxe para o Porto. (...)

Foi, portanto, um estrangeiro que obrigou os nacionais a reconhecer no nosso idioma as qualidades que estes lhe negavam. (*Marques, 1932*).

Recentemente encontramos várias investigações que têm em atenção o repertório português e a sua utilidade pedagógica no ensino do canto. A primeira e se calhar aquela que levanta um pouco o véu deste assunto é a tese de doutoramento da Prof^a. D^a. Tânia Valente (Valente, 2014), “A Língua Portuguesa no Canto Lírico – Um Estudo de Relações entre Técnica Vocal e Fonética Articulatória, que é baseada no método de canto “Cancioneiro Melódico Português” da Salvini e que põe em prática algumas das ideias do autor ao serviço da canção portuguesa e sublinha a importância da fonética e respetivo detalhe a ter com uma língua com tantas sonoridades.

Mário João Alves (Alves, 2014), Rita Vieira (Vieira R. I., 2018) e André Lacerda também recorrem ao repertório português para a iniciação do ensino de canto e alargando o espectro musical onde podemos ter acesso a novas peças e ou peças existentes e que de acordo com o nível de ensino, básico ou secundário, podem ser utilizadas pedagogicamente como se fossem um manual. Encontramos ainda uma proposta de manual de canto português de 2017, elaborado por Patrícia Lopes, que contrariamente ao espectável não inclui nem música portuguesa, nem música erudita, pois os resultados da

investigação levam a uma seleção de repertório que não faz parte do ensino oficial, mas que segundo a autora, está de acordo com os “gostos da sociedade em geral” (Lopes, 2017).

Podemos, então, separar o ensino do canto em áreas que se interrelacionam, mas que por norma se trabalham separadamente e em contextos diferentes, sendo elas:

- A pedagogia vocal tem como principal objetivo a aprendizagem do domínio vocal ensinado ao aluno e potencializar a arte do cantar e musicalidade do aluno, sendo que é determinante eliminar as patologias do aparelho fonador que o aluno pode apresentar inicialmente. Essa aprendizagem técnica deve ser sempre transmitida de uma forma muito positiva para não desmotivar o aluno e criar uma boa empatia entre aluno e professor. Esta empatia tem uma ligação direta com a confiança que o aluno deposita no professor e no seu trabalho (Santos, 2017). Para uma prática técnica que é necessário desenvolver com a voz cantada, é muito importante que esta confiança se mantenha e que a motivação em desenvolver as suas capacidades vocais seja maioritariamente constante porque o trabalho vocal é feito com o corpo e “motor” muscular está diretamente ligado ao centro emocional de cada indivíduo; também durante as observações das aulas pude verificar que o incentivo positivo estava sempre a ser utilizado pelas docentes de modo a ativar o trabalho técnico das alunas (Santos, 2017).
- A precisão e suporte científico com recurso à fonética e fonologia, com o intuito de uma maior e melhor compreensão do funcionamento do aparelho fonatório e prevenção de possíveis problemas relacionados com o mesmo:
 - **Fonética** descreve a realização concreta sonora da fala com diversos objetivos, incluindo a análise da fala patológica e compreende 3 áreas: **Fonética articulatória**, que analisa e descreve o uso dos órgãos articuladores responsáveis pela produção dos sons da fala; **Fonética acústica**, que se ocupa das propriedades acústicas das ondas sonoras da fala, os fones; **Fonética preceptiva**, que estuda a audição e a interpretação da fala (Antunes & Rocha, 2009).
 - **Fonologia** como a ciência que descreve e explica o funcionamento das unidades significativas da fala, implicando o estudo de uma língua para, num

exercício de abstração executado a partir da realidade fonética, identificar quais os fonemas de uma língua por comparação entre palavras que têm diferentes significados quando são distintos num único som (Antunes & Rocha, 2009).

O recurso a gramáticas¹⁰ ou livros de fonética¹¹ são ferramentas importantes para professores e alunos, pois aos primeiros podem suportar cientificamente a transmissão de conhecimento aos segundos podem servir como material de estudo e pesquisa individual da formação dos sons e melhor compreensão dos intervenientes na articulação. Nos quadros seguintes podemos ver um exemplo simples retirado de uma gramática portuguesa que pode ser utilizada como material de apoio à aula de canto introduzindo o tema das vogais e consoantes e respectivos articuladores.

¹⁰ Como o exemplo usado nos quadros usados como exemplo (Amorim & Sousa, 2018).

¹¹ Fonética do Português Europeu (Emiliano, 2009)

Figura 1 - Classificação articulatória das vogais em função da intervenção dos articuladores na produção das mesmas (Amorim & Sousa, 2018)

	Classificação das vogais	Formação	Vogais
Papel do véu palatino	oral	O véu palatino encontra-se levantado, por isso o ar sai apenas pela cavidade bucal.	[a], [ɐ], [ɛ], [e], [i], [ɔ], [o], [ɨ], [u]
	nasal	O véu palatino encontra-se descido, por isso o ar sai pelas cavidades bucal e nasal.	[ẽ], [ē], [ĩ], [õ], [ũ]
Papel dos lábios	arredondada	Há projeção e arredondamento dos lábios.	[ɔ], [o], [u] [õ], [ũ]
Posição da língua	alta	Há elevação do corpo da língua relativamente à sua posição neutra.	[i], [u], [ɨ], [ĩ], [ũ]
	média	O corpo da língua encontra-se na sua posição neutra.	[ɐ], [e], [o] [ẽ], [ē], [õ]
	baixa	Há um abaixamento da língua relativamente à sua posição neutra.	[a], [ɛ], [ɔ]

	Classificação das vogais	Formação	Vogais
Ponto de articulação (ponto de maior estreitamento entre a língua e o palato)	adiantada	Há uma elevação da parte anterior da língua.	[ɛ], [e], [i] [ẽ], [ĩ]
	recuada	Há uma elevação da parte posterior da língua.	[a], [ɐ], [ɨ], [ɔ], [o], [u], [ẽ], [õ], [ũ]

NOTA

A descrição articulatória tradicional do português considerava a existência de uma outra classe, a das vogais centrais, que incluía [a], [ɛ] e [ɨ]. As descrições fonológicas mais recentes consideram que existem apenas duas classes [+ recuado] e [- recuado], sendo estas vogais integradas nesta última classe (cf. Mateus e d'Andrade, 2000; Mateus, 2005).

Figura 2 - Classificação articulatória das semivogais em função da intervenção dos articuladores na produção das mesmas (Amorim & Sousa, 2018)

	Classificação das semivogais	Formação	Semivogais
Papel do véu palatino	oral	O véu palatino encontra-se levantado, por isso o ar sai apenas pela cavidade bucal.	[j], [w]
	nasal	O véu palatino encontra-se descido, por isso o ar sai pelas cavidades bucal e nasal.	[j̃], [w̃]
Papel dos lábios	arredondada	Há projeção e arredondamento dos lábios.	[w], [w̃]
Ponto de articulação (ponto de maior estreitamento entre a língua e o palato)	adiantada	Há uma elevação da parte anterior da língua.	[j], [j̃]
	recuada	Há uma elevação da parte posterior da língua.	[w], [w̃]

Figura 3 - Classificação articulatória das consoantes em função dos papéis desempenhados pelas cordas vocais e véu palatino e em função do modo e ponto de articulação (Amorim & Sousa, 2018)

	Classificação das consoantes	Formação	Consoantes
Papel das cordas vocais (vozeamento)	surda	Não há vibração das cordas vocais.	[p], [t], [k], [f], [s], [ʃ]
	sonora	Há vibração das cordas vocais.	[b], [d], [g] [v], [z], [ʒ], [l], [ʎ] [m], [n], [ɲ] [ʀ], [r]
Papel do véu palatino	oral	O véu palatino encontra-se levantado, por isso o ar sai apenas pela cavidade bucal.	[p], [t], [k], [f], [s], [ʃ] [b], [d], [g] [v], [z], [ʒ], [l], [ʎ] [ʀ], [r]
	nasal	O véu palatino encontra-se descido, por isso o ar sai pelas cavidades bucal e nasal.	[m], [n], [ɲ]
Modo de articulação	oclusiva	Há uma obstrução total à passagem do ar.	[p], [t], [k], [b], [d], [g] [m], [n], [ɲ]
	fricativa	Há uma obstrução parcial, provocada pela aproximação de dois articuladores, pelo que a passagem de ar provoca uma fricção.	[f], [s], [ʃ] [v], [z], [ʒ]
	lateral	Há uma obstrução à passagem do ar na parte central da cavidade bucal, passando o ar pelas partes laterais da língua.	[l], [ʎ]
	vibrante	Há um ou vários batimentos provocados pela ponta da língua contra os alvéolos ou pela vibração da úvula.	[ʀ], [r]
Ponto de articulação	labial		
	bilabial	Os lábios unem-se.	[p], [b], [m]
	lábio-dental	O lábio inferior toca nos dentes superiores.	[f], [v]
	dental	A língua toca nos dentes superiores.	[t], [d]
	alveolar	A parte anterior da língua toca nos alvéolos.	[n], [l], [r], [s], [z]
	palatal	O dorso da língua toca no palato.	[ʃ], [ʒ], [ɲ], [ʎ]
	velar	A parte posterior da língua eleva-se em direção ao véu palatino.	[k], [g]
uvular	A úvula vibra em contacto com o dorso da língua.	[ʀ] ²	

² Além desta articulação, esta consoante pode também ser articulada como vibrante múltipla alveolar ([r]), como fricativa uvular surda ([χ]) ou sonora ([ʁ]). Vários estudos têm indicado que a articulação como fricativa uvular sonora ou surda é a realização mais comum no português europeu contemporâneo (cf. Mateus e d'Andrade, 2000; Rennick e Mateus, 2012; Amorim, 2014).

Figura 4- Classificação geral dos sons do português europeu padrão (Amorim & Sousa, 2018)

Classificação das vogais e semivogais

			recuada	
			arredondada	não arredondada
alta	oral	[i], [j]	[u], [w]	[i]
	nasal	[ĩ], [j̃]	[ũ], [w̃]	
média	oral	[e]	[o]	[ø]
	nasal	[ẽ]	[õ]	[ø̃]
baixa		[ɛ]	[ɔ]	[a]

Classificação das consoantes

Modo de articulação	Vozeamento	Ponto de articulação						
		bilabial	labiodental	dental	alveolar	palatal	velar	uvular
Oclusivas	surda	[p]		[t]			[k]	
	sonora	[b]		[d]			[g]	
Nasais	sonora	[m]			[n]	[ɲ]		
Fricativas	surda		[f]		[s]	[ʃ]		
	sonora		[v]		[z]	[ʒ]		
Laterais	sonora				[l]	[ʎ]		
Vibrantes	sonora				[r]			[ʀ]?

Alfabeto fonético

		Orais	Nasais		
Vogais	[a]	pã; gato		[p]	pai; carpinteiro
	[ɐ]	pedra; fazer	[ø̃] manta; irmã	[b]	beijo; ambos
	[e]	pê; ferro		[m]	macaco; amigo
	[ɛ]	ler; medo	[ẽ] pente; comente	[t]	tia; pato
	[i]	regador; pente		[d]	dar; andar
	[ɔ]	pô; escola		[n]	neto; cana
	[o]	corro; avô	[õ] ponte; montra	[ɲ]	ninho; vinha
	[i]	galinha; bico	[ĩ] pinto; relinchar	[k]	casa; parque
	[u]	uva; carro	[ũ] mundo	[g]	gato; frango
Semivogais	[j]	pai; feito	[j̃] mãe; cães	[f]	foca; Afonso
	[w]	mau; carapau	[w̃] mão; condão	[v]	vaso; ovo
				[s]	sapato; passeio; caça; céu
				[z]	zebra; casa
				[ʃ]	chave; xaile
				[ʒ]	janela; genro
			[l]	lata; pala	
			[ʎ]	sal; alto	
			[ʎ]	alho; filho	
			[ʀ]	rato; corrida	
			[r]	cor; dardo	

- O repertório, que no estudo do canto serve para estimular o pensamento, e a procura interpretativa e musical por parte do aluno e com a orientação do professor, devendo o último estimular e criar o máximo de possibilidades e experiências possíveis alimentando e cativando e mantendo os níveis de interesse do aluno em relação à exploração do repertório (Alves, 2014).

Em suma, a competência musical estende-se à transmissão da ideia musical escrita no repertório cantado, de forma a que a técnica vocal auxilie nessa transmissão e não a prejudique (Santos, 2017).

5.4. Metodologia de investigação (Fundamentação teórica)

A epistemologia a ser seguida será baseada no subjetivismo paradigmático, pois não procuro uma verdade concreta, nem fechada. Embora seja, o ensino de canto em português, um assunto que começa a ser averiguado por outros cantores e docentes de canto, continua a fazer-se muito pouco para aferir o papel importante da língua portuguesa para a realidade do ensino de canto nas escolas do EAEM. Para tal, far-se-á primariamente uma análise do ensino do canto lírico em Portugal na actualidade. Para este estudo vou realizar:

- Uma entrevista semiestruturada, individual, direccionada uma ex-professora do Curso Geral de Canto do CMP, com o intuito de balizar as respostas dos questionários e ter um ponto de partida na análise dos dados. A transcrição da mesma terá o formato regular (Neuman, 2006), pois algumas são demasiado extensas e pouco focadas no assunto, por isso serão restringidas apenas ao enfoque da pergunta. Se algum assunto na resposta for realmente pertinente para o enriquecimento da pesquisa, este será também transcrito.
- Um questionário de respostas fechadas e abertas realizado a professores do EAEM oficial, tendo a natureza de um estudo explanatório, estruturado de uma forma não-participante e única, tendo como objetivo encontrar uma explicação para esta situação de acordo com os dados recolhidos, não havendo qualquer tipo de intervenção da minha parte e fazendo apenas uma

recolha de dados, previamente definida (Neuman, 2006, pp. 34-35). Sendo esta investigação realizada de forma não-participante, existiu a possibilidade de não obter exatamente os resultados pretendidos pois os intervenientes do questionário não souberam quais as minhas pretensões e opiniões com este estudo, tendo observado as suas respostas sem haver uma manipulação dos dados; a investigação foi realizada de forma estruturada e única, sem efetuar alterações na recolha de dados no decorrer da mesma e sem criar uma nova recolha de dados, permitindo-me, desta forma, investigar este fenómeno precisamente nos dias de hoje e no momento em que esta investigação foi realizada. No entanto, não podendo adaptar a minha investigação de acordo com os dados obtidos existe a possibilidade de que esta investigação não se relacione com a realidade observada no futuro (Neuman, 2006, pp. 152-154). A metodologia seguida para a elaboração do questionário aos professores foi feita sob a forma de um questionário misto, dirigido a professores no ativo, no ensino público oficial obtendo respostas de 18 professores. A análise feita a partir dos dados quantitativos obtidos foi confirmatória, ou seja, com o propósito de confirmar, rejeitar ou testar hipóteses para as minhas questões, relacionadas com a problemática da importância dada ao relatório escrito em língua portuguesa e respetiva utilização. Os dados foram primeiro lidos, de forma a não haver dados em falta ou ambíguos, resumidos e sumariados, verificado a sua consistência e agregando-os em variáveis, de acordo com a conceção do questionário. Depois foi feita uma análise descritiva de todas as variáveis, criando estatísticas utilizando frequências relativas, com o uso de folhas de cálculo do Microsoft Excel. Por último, foi realizada uma investigação às relações bivariadas entre as variáveis e às relações conjuntas das mesmas, dirigidas pela pergunta de investigação (Punch, 2003, pp. 64-65). Os dados qualitativos recebidos foram analisados de forma temática, procuraram-se padrões nas respostas obtidas, agrupando e relacionando essas respostas por subtemas, de forma a encontrar um argumento válido que iria ao encontro da minha pergunta de investigação (Aronson, 1995). Os questionários foram realizados online, através da plataforma Google forms¹²,

¹² <https://forms.gle/vye8vxcNu3Shc8wB8>

e enviados por e-mail aos departamentos de canto de todas as escolas do EAEM.

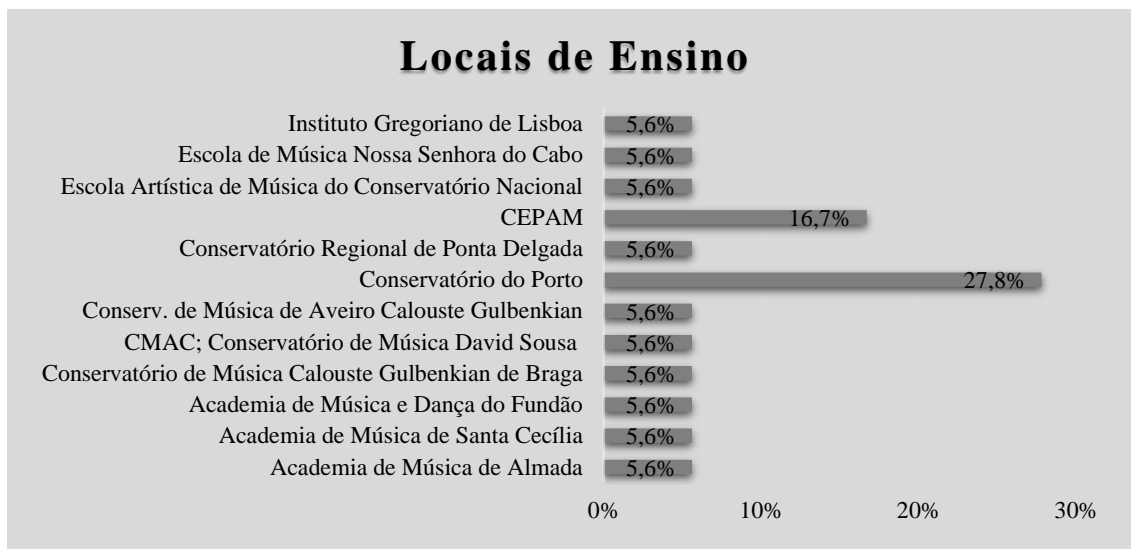
5.5. Recolha de dados primários (Questionário e Entrevista)

A este questionário¹³ responderam 18 indivíduos, quatro do sexo masculino (22,2%) e catorze do sexo feminino (77,8%), com idades compreendidas entre os vinte e um anos e superior aos sessenta e um, tendo sempre em conta a idade limite para a reforma no ensino oficial. A faixa etária mais representativa neste inquérito está compreendida entre os cinquenta e um e os sessenta anos com sete indivíduos (38,9%); logo seguida por dois grupos mais jovens entre os quarenta e um e os cinquenta anos com cinco elementos (27,8%) e entre os trinta e um e os quarenta anos com quatro inquiridos (22,2%); e os grupos menos expressivos da amostra surgem das idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta anos com um indivíduo (5,6%) e com idade acima dos sessenta e um com uma resposta (5,6%); embora tivesse a hipótese de idades inferiores a vinte anos, nenhum dos inquiridos tem idade inferior aos vinte anos.

Os docentes que responderam a este questionário são provenientes de várias cidades do país: quatro do Porto (22,2%), três de Lisboa (16,7%), três do Funchal (16,7%), um da Amadora (5,6%), um de Braga (5,6%), um de Oeiras (5,6%), um de Ourém (5,6%), um de Parede/Cascais (5,6%), um de Ponta Delgada (5,6%), um de Santa Maria da Feira (5,6%) e um de Vila Nova de Gaia (5,6%).

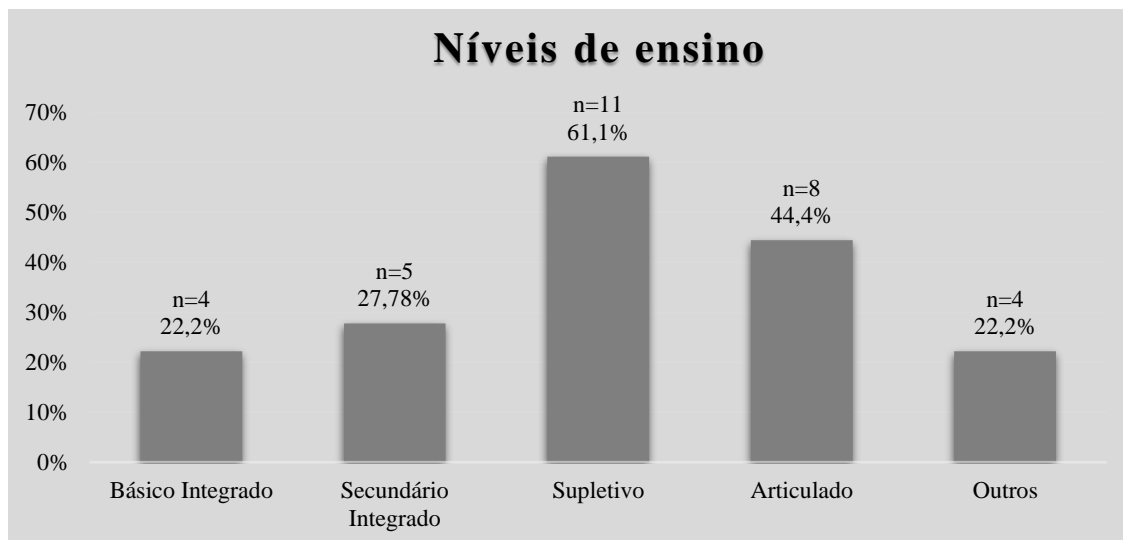
¹³ Perguntas pertencentes ao questionário dirigidos aos professores de canto do ensino oficial.

Gráfico 1 - Locais de ensino



Exercem docência nas seguintes instituições de EAEM: um no Instituto Gregoriano de Lisboa (5,6%), um na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (5,6%), um na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (5,6%), três no Conservatório – Escola Profissional de Artes da Madeira (16,7%), um no Conservatório Regional de Ponta Delgada (5,6%), cinco do Conservatório de Música do Porto (27,8%), um do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (5,6%), um do CMAC e Conservatório de Música David Sousa (5,6%), um do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (5,6%), Academia de Música e Dança do Fundão (5,6%), um da Academia de Música de Santa Cecília (5,6%) e um da Academia de Música de Almada (5,6%).

Gráfico 2- Níveis de ensino lecionados



O gráfico seguinte é ilustrativo dos níveis de ensino a que os inquiridos lecionam, sendo o mais expressivo o ensino a alunos do regime supletivo (61,1% = 11), seguindo-se o articulado (44,8% = 8), depois o secundário integrado (27,78% = 5), e por fim o básico integrado (22,2% = 4) e outros (22,2% = 4).

Gráfico 3 - Tempo de serviço no ensino oficial do EAEM



O tempo de serviço no ensino oficial é também representado graficamente como se pode verificar no próximo gráfico: (27,8 = 5) dos docentes exercem funções até aos 5 anos, (16,7% = 3) entre os vinte e um e os vinte e cinco anos, (16,7% = 3) entre os vinte e seis

e os trinta anos, (11,1% = 2) entre os seis e os dez anos, (11,1% = 2) entre os onze e os vinte anos, (11,1% = 2) entre os dezasseis e os vinte anos, (5,6% = 1) entre os trinta e um e os trinta e cinco anos e nenhum acima dos trinta e seis.

Em relação à adequação da estrutura atual do curso de canto, tendo em conta as necessidades específicas dos alunos de canto, treze dos inquiridos (72,2%) acha-o desadequado e apenas cinco (27,8%) o considera adequado.

Ao justificar as respostas, no caso de considerarem desadequado, obtiveram-se as seguintes respostas:

- As idades são cada vez menores no momento de entrada para o secundário de Canto, o que condiciona o real desenvolvimento das vozes. Sugere que um ano zero poderia ser implementado, ou a repetição de anos deveria ser possível sem repercussões para a escola e para a classe. Igualdade de regimes no que diz respeito ao número de horas de aula semanal (supletivo 1-senana vs. Integrado 2/semana)
- Carga horária é insuficiente no supletivo. No 6º ano deveriam ter 2 tempos semanais, mas de cerca de meia hora. No ano seguinte um tempo e meio e no último 2 tempos por semana.
- Duas aulas semanais durante todo o curso, independentemente do regime de frequência, obrigatoriedade do estudo de instrumento de tecla desde o primeiro ano do curso, a existência da disciplina de teatro adaptada ao curso de canto e lecionada por professores com essas formações.
- Ao longo do curso deveriam: 1 – ter acesso à prática de teclado (se possível desde o 1º ciclo); 2 – haver mais uniformidade de reportório entre conservatórios; 3 – haver maior carga horária para os supletivos.
- Adequar os conteúdos programáticos à idade e realidade de cada aluno; ajustar o conteúdo das provas à idade e realidade de cada aluno e diminuir o tempo de aula para os 1º e 2º anos.
- Maior número de anos na estrutura do curriculum do Curso, inclusão de disciplina de Música de Câmara e maior número de anos em Estúdio de Ópera.

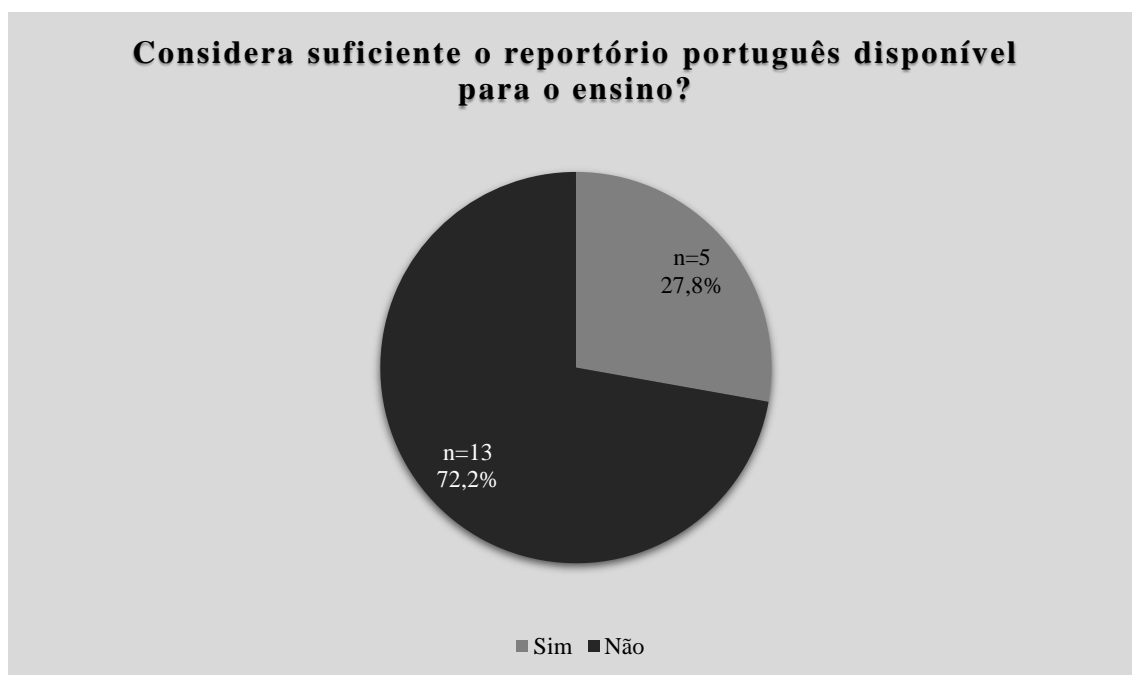
- A ausência de um programa oficial de Canto e a falta de uma lista oficial de repertório distribuído pelos vários graus.
- Número de anos do curso prolongado, mais disciplinas práticas, número de horas semanais superior.
- Necessidade do Ensino Profissional do Canto Lírico.
- O tempo de aula por semana é insuficiente.
- Curso de canto no ensino básico.

Gráfico 4 - Considera adequado o relevo que o repertório português tem nos programas atuais do ensino de canto em Portugal?



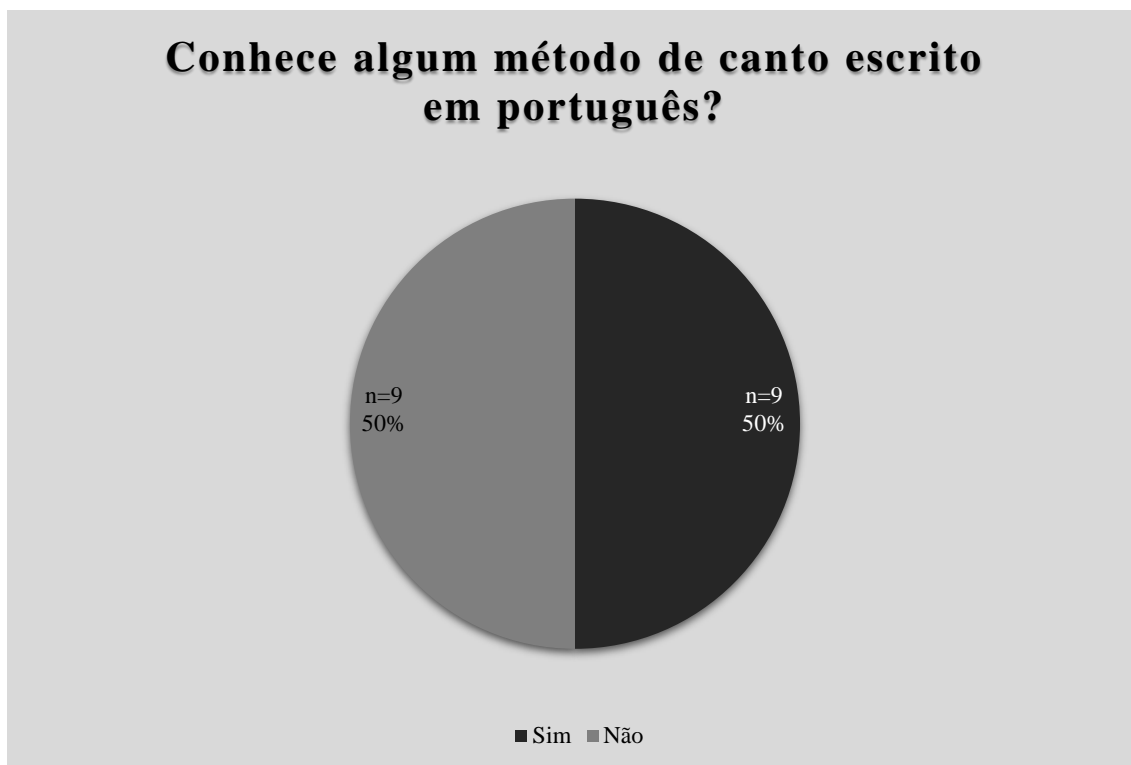
Como podemos verificar no seguinte gráfico, doze dos inquiridos (66,7%) afirmam que é adequado o relevo do repertório português no contexto do ensino do canto lírico em Portugal, enquanto os outros seis (33,3%) discordam.

Gráfico 5 - Considera suficiente o reportório português disponível para o canto?



À pergunta sobre a quantidade de reportório disponível para o ensino, treze dos inquiridos (72,3%) considera-o insuficiente e os restantes cinco (27,8%) suficiente.

Gráfico 6 - Conhece algum método de canto escrito em português?



Aquando questionados sobre o seu conhecimento sobre métodos de canto escritos em português, metade dos inquiridos (50% = 9) conhece e a outra metade desconhece.

Onze indivíduos (61.1%) não considera difícil cantar em português e os restantes sete (38,9%) considera difícil. Caso achassem difícil cantar em português foi-lhes pedido que justificassem a sua resposta, enumerando 3 possíveis problemas, ao que responderam:

- A passagem da voz falada à cantada cria mais problemas do que em outras línguas com menos familiaridade. É por vezes difícil encontrar as vogais corretas para o canto;
- Dificuldade musical, temas limitados a textos tradicionais e pouco adequado a jovens;
- Maior número de palavras são de acentuação grave, entoação gutural de diversas sílabas e falta de prática de recitar português declamado;
- A articulação dos ditongos nasais bem como “nh” e o “lh”;

- Mas as regras são exatamente as mesmas: adaptação dos fonemas da língua ao ato de cantar, considerando a procura de ressonâncias, e simplificando e identificando com precisão as vogais/ditongos e as consoantes utilizadas. Os ditongos ão, õe, etc., constituem também uma dificuldade. Por último, cantar em português para portugueses acarreta a necessidade acrescida de desenvolver uma articulação primorosa, de forma a tornar a mensagem, sempre perceptível.
- A dicção, qualidade das vogais;
- Não justificou...

À afirmação “Cantar em português cria problemas técnicos” foi perguntado se estava de acordo com as convicções dos inquiridos e, se fosse o caso, foi-lhes pedido para justificar a concordância com a afirmação. A grande maioria dos inquiridos que respondem discordam da afirmação (treze = 83,3%), dos quais dois reforçam a sua resposta da seguinte forma:

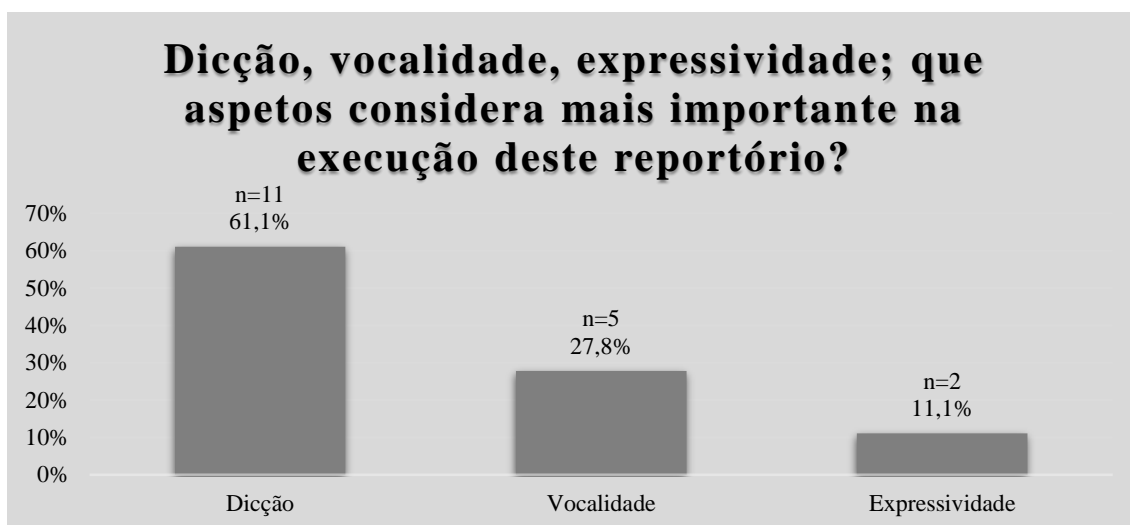
- Não concordo com a afirmação, pois não acredito que “crie” nenhum problema. Mas tem desafios;
- O que cria problemas técnicos é a falta de técnica;

e uma minoria (três = 16,7%) concordam, de certa forma, com a afirmação justificando da seguinte forma:

- Alguns, mas uma vez entendido o funcionamento da língua portuguesa, o problema tende a ficar resolvido;
- Concordo com a necessidade da técnica *bel canto* à língua portuguesa;
- Cria tantos como noutras línguas, cada qual com as suas especificidades.

Quando questionados se o conhecimento fonético da língua portuguesa podia ser uma ferramenta importante para o ensino do canto em português, dezassete dos inquiridos (94,4%) responde afirmativamente e um (5,6%) diz que não é importante.

Gráfico 7- Dicção, vocalidade, expressividade; qual o aspeto mais importante?



Quando questionados sobre que aspeto consideram mais importante na execução deste repertório, tendo como escolhas dicção, vocalidade e expressividade, o resultado foi o seguinte:

- Dicção – com onze respostas (61,1%),
- Vocalidade – com cinco respostas (27,8%),
- Expressividade – com duas respostas (11,1%),

À pergunta “Considera que o tempo e a atenção dispensados, por parte dos professores e alunos, na execução de obras escritas em português tem o mesmo grau de detalhe que nas outras línguas?” dez dos professores (55,6%) responde que não, justificando:

- Pois é a nossa língua mãe, depreende-se que não há necessidade de trabalhar o texto e/ou a dicção. Pelo contrário, lida-se com uma outra língua de forma mais atenciosa, pois há uma necessidade inicial de traduzir o texto e de trabalhar a pronúncia do mesmo, para que seja o mais fidedigno à língua estrangeira;
- Infelizmente julgo não haver uma adaptação à língua portuguesa, como houve na França para a *Chanson Française*, ou na Alemanha para o *Lieder* e por isso o detalhe e cuidado na língua portuguesa é muito menor;
- Porque há pouco repertório considerado “interessante” e como a língua é mais acessível, por vezes descaram-se questões de articulação muito importantes;

- Devido à obrigatoriedade de o programa ser quase todo em línguas estrangeiras, o que obriga a uma maior dimensão temporal a aperfeiçoar esse mesmo reportório;
- Penso que muitas vezes o reportório é menosprezado, por ser considerado mais simples e pode por vezes ser-lhe dado menos tempo e atenção do que necessita;
- Em primeiro lugar por uma questão cultural e em segundo porque a quantidade de reportório a abordar nas outras línguas é maior;
- Porque também os professores nem sempre têm o mesmo conhecimento de tais obras portuguesas;
- Mas não sei porquê. É dada mais importância ao reportório em língua estrangeira;
- O acesso não é fácil e é pouco variado;
- Igual.

e os restantes oito (44,4%) responde que sim, justificando:

- Mas sendo o português a nossa língua mãe é natural que precisemos de mais tempo para peças em línguas que não nos são naturais. Acho um bocado absurdo querer fazer da interpretação de peças na nossa língua, que nos é familiar e natural, algo transcendente e, sobretudo, mais difícil do que línguas que nos são, algumas delas, bastante longínquas. Se me disserem que para essas línguas é fundamental o conhecimento da fonética, estou plenamente de acordo. Para o português é útil, mas pode ser dispensável (a não ser que estejamos a falar de estrangeiros a cantar em português);
- Como é de conhecimento geral, o programa dos cursos complementares de canto engloba obrigatoriamente música portuguesa. Além disso, é até comum a existência de um prémio especificamente para a melhor interpretação de música portuguesa na maior parte dos concursos nacionais;
- Excetuando a tradução do poema. Porque pressupõe os mesmos critérios de trabalho a nível da vocalidade e articulação;
- O mesmo, porque em todas as línguas se esmiúçam as possíveis conotações das imagens encontradas;
- Tem mais detalhe, porque se pode ir mais longe na compreensão do texto;
- Três dos docentes não justificaram.

Quando questionamos os professores sobre a necessidade da existência de uma uniformização da língua portuguesa, no ensino do canto, devido aos inúmeros sotaques regionais, treze (72,2%) respondem que sim, deve haver uniformização, enquanto os restantes cinco (27,8%) não veem necessidade para tal.

À pergunta “Sabe se alguma vez foi discutida a questão a nível nacional?” a esmagadora maioria da amostra, dezassete professores (94,4%), desconhece a discussão do assunto e apenas um professor (5,6%) diz ter conhecimento da discussão do assunto.

Questionados sobre o conhecimento de uma diretriz a nível nacional sobre o assunto, o desconhecimento é generalizado, ou seja, dezassete dos docentes (94,4%) desconhece qualquer decisão institucional, sendo apenas do conhecimento de um docente (5,6%) tais diretrizes.

Como pergunta final do questionário, pergunto se é de conhecimento geral alguma investigação atual relacionada com o assunto, à qual dezasseis dos inquiridos (88,9%) respondem que não e apenas dois (11,1%) respondem afirmativamente.

Foi também realizada uma entrevista à professora Palmira Troufa, ex-professora do Curso Geral de Canto do CMP, aposentada no início do ano letivo de 2018/2019. A entrevista vai dividir-se em duas partes, sendo a primeira mais biográfica e a segunda mais direcionada para a componente pedagógica e relação com o tema da investigação.

I - Biografia

Iniciou os seus estudos musicais aos seis anos, com aulas de piano, tendo terminado o curso superior do instrumento e aos 19 anos inicia as aulas de canto, no CMP, na turma da professora Fernanda Correia.

No início dos seus estudos de canto não foi adotado nenhum método específico de canto, tendo sido usadas algumas lições dos métodos Vaccaj e Lütgen, mas não muitas, e

começou logo a trabalhar reportório, mais especificamente árias antigas, que segundo a entrevistada era o método tradicional que se utilizava antigamente.

Palmira Troufa diz que no primeiro ano, para além das lições dos métodos e das árias antigas, começou também a estudar um ou dois *Lieder* de Schubert. A partir do segundo ano fez sempre reportório muito acima do que seria de esperar de um aluno daquele grau, visto que a técnica desenvolvida era já bastante boa. O facto da professora Fernanda Correia ter feito sempre escolhas assertivas e aliciantes no que diz respeito ao reportório foi sempre algo que a deixou entusiasmada com o seu percurso académico, tendo sempre achado ajustada a escolha do reportório.

No que diz respeito ao reportório em português, Palmira Troufa diz que fez parte do seu plano de estudos pois teria no terceiro ano que apresentar, obrigatoriamente, cerca de 3 a 4 obras de autor português, tendo feito um reportório tradicional e canções tradicionais harmonizadas, que segundo a entrevistada não eram nada apelativas nem aliciantes e que, por palavras suas, achou uma “seca”. Lembra-se de cantar “*A rosa de Alexandria*” de Berta Alves de Sousa e a “*Canção das tecedeiras*” de Armando José Fernandes. Acrescenta que só mais tarde começa a fazer o grande reportório português que lhe deu imenso prazer interpretar, tendo-lhe sido dado a conhecer já como cantora profissional. Atualmente, acha que algum desse reportório, embora muito simples, é de uma “beleza fascinante”.

Diz que enquanto aluna e devido à simplicidade e pouco interesse que sentia pelo reportório português que lhe foi dado, a única dificuldade que sentiu foi ter de o fazer, pois tecnicamente não lhe ofereceu nenhum problema. Uma vez mais, reforça que apenas quando começa a trabalhar como cantora profissional e pesquisa reportório para si própria e para os seus recitais descobre o reportório português aliciante e difícil, fazendo menção a Lopes-Graça. Acrescenta que este reportório lhe criou algumas dificuldades, ora interpretativas, ora técnicas de vários teores.

II – Pedagogia e tema da investigação

Palmira Troufa é professora de canto há 41 anos, dos quais os últimos 22 anos no CMP. Atualmente, não utiliza nenhum método para iniciar os estudos de alunos pois considera

pouco aliciante para os mesmos, preferindo dar árias antigas, canções e arietas italianas, lieder de Schubert em italiano (pois são mais simples), Händel (que descobriu ser muito pedagógico) e as primeiras obras de Mozart (ex.: Bastien und Bastiene), acrescentando que Mozart por norma é difícil tecnicamente para os tenores. Refere que os docentes só têm 3 anos para preparar os alunos para os exames que têm um repertório específico a levar para avaliação, questionando se estão a formar alunos para exames ou cantores, e acrescenta que pessoalmente acha mais importante a formação vocal de um cantor do que a quantidade de repertório feita. A introdução do repertório português é feita logo no 1º ano pois faz parte do plano curricular e com a seu conhecimento mais alargado deste repertório consegue encontrar obras muito acessíveis e interessantes para os alunos. Diz que a grande dificuldade do repertório português é a quantidade de sons que a nossa língua alberga e que pode ser um desafio à técnica adquirida, mas que uma vez encontrado o equilíbrio entre o tecnicamente correto e o foneticamente correto as dificuldades são ultrapassadas.

Não conhece nenhum manual de canto escrito em português.

No que diz respeito à execução do repertório português, diz que o aspeto mais importante e igualmente difícil de alcançar é a expressividade e que a técnica deve servir a interpretação, pois uma coisa é a informação técnica contida nas partituras e o texto e outra é a formação e desenvolvimento de um pensamento e respetiva expressão desse mesmo pensamento como forma de arte. Depara-se com alunos que acham que como cantaram uma obra de forma correta (tecnicamente), não têm nada a acrescentar expressivamente.

Dos autores portugueses mais utilizados como material pedagógico para as suas aulas encontramos António Fragoso, Francisco Lacerda, Artur Santos, José Manuel Fernandes, considerando-os mais acessíveis aos primeiros anos, e para os anos mais avançados Cláudio Carneyro e Fernando Lopes-Graça, por exigirem uma maturidade técnica e intelectual mais sólida.

Quando questionada sobre a produção musical atual, declara que há obras muito interessantes e compositores muito interessantes, mas que também há outras que não compreende. Em relação às obras que não compreende dá exemplo de uma obra que era

obrigatória no Concurso de Jovens Músicos, na variante de canto, do compositor Nuno Costa, em que não se considerando conservadora, não compreende a contribuição de uma obra como esta para o panorama musical português da atualidade. Refere, no entanto, o trabalho dos três colegas do CMP, os compositores Fernando Lapa, Fernando Valente e João-Heitor Rigaud que têm muita qualidade.

Palmira Troufa diz que o compositor deve ter um conhecimento das capacidades de um cantor, assim como os seus limites. A compreensão das vozes e dos seus limites é muito importante. Devem também ter em conta que quando compõem sobre um texto, a música deve servir o texto pois é sobre o texto que o cantor se vai exprimir e não um texto que aparece descontextualizado sobre uma música, parecendo que está ali por acaso. Se a ideia é tratar a voz como um instrumento, Palmira sugere que escrevam vocalizos, à imagem de Ravel e Poulenc. Em suma, se há palavra, que seja tratada com o respeito que deve ter.

5.6. Análise e discussão dos resultados

Como se pode verificar na recolha dos dados primários, tanto dos questionários como da entrevista, um dos problemas salientados pela maioria dos docentes é a desadequação do curso de canto em relação às necessidades dos alunos, tanto no que diz respeito à duração do curso como à carga horária da disciplina principal (canto). Alertam ainda para a discrepância de cargas horárias entre os diversos regimes e reforçam a ideia lançada pela professora Palmira Troufa, de que estamos a formar alunos para exame em vez de formar cantores.

Quando se aborda a relevância que o repertório português tem no ensino, a maioria dos inquiridos diz que o mesmo tem o relevo necessário porque é obrigatório e está no plano de estudos do CGC e respetiva avaliação no final de cada ano letivo. No entanto, quando questionados sobre o tempo e a atenção dados ao repertório português, a maioria dos inquiridos diz que não tem a relevância necessária, porque precisam desse tempo e atenção para o repertório em língua estrangeira, que é maioritário no ensino dos alunos de canto do ensino secundário em Portugal. Podemos então encontrar uma contradição

justificativa nestes dois tópicos que estão interligados, ou seja, o reportório português tem relevância, mas não lhe é dada a devida atenção, porque o reportório em língua estrangeira¹⁴ tem mais preponderância no plano curricular.

Quando falamos da dificuldade que este reportório implica, a maioria dos inquiridos concorda que há dificuldades, mas se reduzirmos as justificações dadas à sua essência, ou seja, a adequação da língua portuguesa ao *bel canto*, como refere a professora Palmira Troufa na sua entrevista, quando refere “o equilíbrio entre o tecnicamente correto e o foneticamente correto”, podemos concluir que o problema é a desadequação do reportório que se dá aos alunos. A atribuição de reportório deve estar de acordo com as capacidades técnicas do aluno. Podemos então afirmar que cantar em português não cria problemas técnicos e, segundo um inquirido, “o que cria problemas técnicos é a falta de técnica”.

A falta de acesso das instituições de ensino ao reportório português existente é uma lacuna, da qual alguns docentes se queixam e torna difícil a escolha diversificada e adequada de reportório para o ensino.

A dicção é, para a maioria dos inquiridos, um aspeto importante na interpretação do reportório português, mas para a professora Palmira Troufa o mais difícil de encontrar é a expressividade, aspeto que por resposta de um inquirido “é absurdo querer fazer da interpretação de peças na nossa língua algo transcendente” porque é a nossa língua materna. Mais uma vez, creio haver uma confusão no que diz respeito à parte técnica e, neste caso, a questões interpretativas e à adequação do reportório, onde acrescentamos agora o fator da maturidade intelectual e conhecimento profundo da nossa língua por parte dos alunos e muitas vezes dos próprios docentes nem sempre é bem compreendida. Não devemos cair no erro de orientar o aluno para uma mera reprodução de texto com melodia sem nenhum tipo de significado, e que não apresente erros de entoação e dicção dando este dois como suficientes para uma correta interpretação, quando no reportório de compositores estrangeiros, procurámos interpretar um texto traduzido com melodia sempre com a subjetividade interpretativa do docente.

¹⁴ Como se pode verificar nas matrizes das provas finais de frequência de ano/graú no CMP nos anexos.

5.7. Reflexão final

A amostra obtida no questionário é menor do que a esperada, no entanto é variada e ilustra, de certa forma, a realidade do nosso país, visto ter obtido respostas da maior parte das regiões. A entrevista, de certa forma, ajuda a complementar a informação pretendida nesta investigação.

Corroborando a opinião da professora Palmira Troufa, diria que os alunos de canto não passam de mera estatística, e o aprofundamento pedagógico que se podia levar a cabo com eles é escrava de um programa obrigatório tradicionalista, que nem sempre contribui para o seu bom desenvolvimento vocal. Os diretores pedagógicos poderiam reconsiderar a estrutura do curso de canto e a sua adequação às necessidades dos alunos, auscultando os professores de canto e ajustando, dentro dos possíveis, os planos curriculares às necessidades reais do Ensino Artístico do canto.

Concluo também que a falta de acesso a reportório português adequado nas instituições de ensino, é também um problema acabando por serem os docentes a disponibilizar informação do reportório que deveria ser acervo permanente das instituições de ensino. O acesso ao nosso espólio musical, que é muito rico, não deve ficar empoeirado entre as bibliotecas das escolas e as bibliotecas públicas à espera que o tempo acabe por destruir. As reedições musicais deveriam ser amplamente divulgadas ao ser editadas, e deveriam ser distribuídas gratuitamente a cada instituição de ensino oficial, uma vez que a maior parte das reedições são financiadas por subsídios públicos, devendo, portanto, estar ao serviço do próprio ensino público. Sugiro a criação de uma plataforma nacional do acervo do reportório musical português, ao qual tenham acesso todas as instituições de ensino de canto do país, para que todos tenham acesso ao reportório existente.

O reportório português no ensino do canto é uma mais valia, e deveria ter mais relevância e uso no plano curricular do CGC. Como se verificou na análise dos dados obtidos, o reportório deverá ser adequado ao aluno, e não um entrave ao seu desenvolvimento vocal e intelectual. A dificuldade técnica só será evidenciada se o reportório não for o correto, portanto não devemos promover a desculpa das dificuldades da língua portuguesa, ou a simplicidade do reportório para a escassa interpretação do mesmo.

Como se verificou no questionário, a abordagem ao reportório, em língua portuguesa, é feita da mesma forma que o reportório noutra língua qualquer, não havendo, no entanto, necessidade de uma tradução, visto ser a nossa língua materna, mas não quer isso dizer que não haja a necessidade de fazer uma análise fonética do texto de forma a encontrar o equilíbrio entre a perceptibilidade da voz falada e o *bel canto*, necessários para uma inteligibilidade e vocalidade corretas do reportório português (ou noutra língua).

Devemos, portanto, cultivar o interesse no nosso reportório e instigar os compositores atuais a criar mais reportório, e quem sabe reportório que sirva o contexto académico.

6. Conclusão

Com este relatório foi-me permitido reavaliar a forma como leciono e estruturar os conteúdos programáticos de acordo com os planos curriculares atuais, no EAEM.

Pude também relembrar, reciclar e aprender novas estratégias de ensino. Para tal, foi importante a observação das aulas dos professores colaboradores Cecília Fontes, Luísa Barriga e Pedro Telles, assim como a troca de experiências, conhecimentos e respetivas orientações durante e após as aulas lecionadas. Aliada ao estágio, a investigação tornou-se uma ferramenta importante para a compreensão do reportório português e da sua variedade e aplicabilidade pedagógica no ensino do canto. A interpretação do reportório português pressupõe um nível de detalhe elevado no que diz respeito à dicção, respetiva classificação das vogais e ao tratamento e compreensão do texto, tanto por parte do professor como por parte do aluno, e foi interessante verificar que os professores tiveram sempre esse cuidado e que os alunos foram alterando gradualmente a perceção do reportório português. Concluo que o reportório português deve ter uma maior divulgação e utilização, sendo este uma fonte inesgotável de material pedagógico e cultural que está subaproveitado e deve ser tido em consideração.

Bibliografia

- Alves, M. J. (2014). Ensino Básico de Canto – Problemas de repertório e propostas para a sua criação. *Ensino Básico de Canto – Problemas de repertório e propostas para a sua criação*. Obtido em 05 de 2019, de <http://hdl.handle.net/10773/14761>
- Amorim, C., & Sousa, C. (2018). *Gramática do Português*. Porto: Areal Editores.
- Antunes, E. B., & Rocha, J. (2009). Contribuições clínicas da fonética e da fonologia. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 124-136.
- Aronson, J. (1995). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3.
- Balbi, A. (1822). *Essai statistique sur le Royaume de Portugal et d'Algarve* (Vol. Second tome). Paris: Chez Rey et Gravier, Libraires.
- Beckford, W. (1954). *The Journal of William Beckford in Portugal and Spain*. (R. Hart-Davis, Ed.) London: Butker & Tanner Ltd.
- Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da música portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caccini, G. (2004). *Le Nuove Musiche e Nuova Maniera Di Screverle* (Vol. I e II). Firenze: Studio Per Edizioni Scelte.
- Emiliano, A. (2009). *Fonética do Português Europeu: Descrição e Transcrição*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Harrison, P. T. (2006). *The Human Nature fo the Singing Voice, Exploring a Holistic for Sound Teaching and Learning*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Lopes, P. d. (08 de 11 de 2017). O CANTO NO ENSINO BÁSICO PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO. *O CANTO NO ENSINO BÁSICO PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO*. Obtido em 05 de 2019, de <http://hdl.handle.net/10400.14/26445>
- Marques, L. W. (1932). *O canto em Portugal*. Lisboa: Tipografia da Livraria Ferin.
- May, J. M. (2014). *The Rise of the Tenor Voice in the Late Eighteenth Century: Mozart's Opera and Concert Arias*. University of Connecticut Graduate School.
- Meloteca.com. (01 de 04 de 2019). <https://www.meloteca.com>. Obtido de <https://www.meloteca.com/portfolio-item/cecilia-fontes/>.
- Meloteca.com. (01 de 04 de 2019). <https://www.meloteca.com/portfolio-item/luisa-barriga/>. Obtido de <https://www.meloteca.com>.
- Meloteca.com. (01 de 04 de 2019). <https://www.meloteca.com/portfolio-item/pedro-telles/>. Obtido de <https://www.meloteca.com>.
- Milcent, F. D. (1793-94). *JORNAL DE MODINHAS COM ACOMPANHAMENTO DE CRAVO PELOS MILHORES AUTORES* (Vols. A. 2, n. 7 (1 Out. 1793)-a. 5, n. 24 (15 Jun. 1797).). (F. D. Milcent, Ed.) Lisboa: Real Fabrica e Armazem da Muzica. Obtido de <http://purl.pt/101>

- Milcent, F. D. (1794-1795). *JORNAL DE MODINHAS COM ACOMPANHAMENTO DE CRAVO PELOS MILHORES AUTORES* (Vols. A. 2, n. 1-A. 2, n. 24). (F. D. Milcent, Ed.) Lisboa: Real Fabrica e Armazem de Muzica. Obtido de <http://purl.pt/164>
- Milcent, P. A. (Ed.). (1792-1793). *JORNAL DE MODINHAS COM ACOMPANHAMENTO DE CRAVO PELOS MILHORES AUTORES* (Vols. A. 1 n. 1 (1 Jul. 1792)-a. 2, n. 6 (15 Set. 1793)). Lisboa: Real Fabrica e Armazem de Muzica. Obtido de <http://purl.pt/100>
- Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books.
- Morais, M. (1986). *Vilancetes, Cantigas e Romances do século XVI*. Lisboa: Portugaliae Musica - Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nery, R. V. (Autumn - Winter de 1985). Modinhas Luso-Brasileiras by Gerhard Doderer. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, Vol. 6, No. 2, 282-292. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/780207>
- Neuman, W. L. (2006). *Social Resarch Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (Sixth ed.). University of Wisconsin at Whitewater: Omegatype Typography, Inc.
- O'Regan, N. (2013). *The Counter-reformation and Music*. University of Edinburgh: Ashgate Publishing.
- Parisotti, A. (1999). *Arie Antiche - Racolte ed elaborate da A. Parisotti, volumes I, II e III*. Milano, Itália: Ricordi.
- Phillips, A. (1999). *Rossini's Reform: The controversy surrounding the use of embellishment*. University of Tasmania.
- Pilotti, K. (2009). *The Road to Bel-Canto: On my re-training to Chiaroscuro*. Academy of Music, Örebro University, Sweden .
- Porto, C. d. (s.d.).
https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/downloads/Projeto_Educativo_CMP.pdf. Obtido de
https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/downloads/Projeto_Educativo_CMP.pdf.
- Punch, K. F. (2003). *Survey Research: The Basics*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Salgado, A. G. (2009). Cantar em língua portuguesa: questões de forma e de forma. *A pronúncia do português europeu cantado* (p. 2). Lisboa: Caravelas - CESEM.
- Salvini, G. R. (1866). Prólogo. Em G. R. Salvini, *Cancioneiro musical portuguez : Quarenta melodias na lingua portugueza com acompanhamento de piano : Letra dos principaes poetas portuguezes*. (Lisboa : David Corazzi, 1866 (1ª ed.) Leipzig : Imp. Breitkopf e Hartel, 2ªed,1884. ed.).
- Santos, A. I. (2017). *Bel Canto: Método Vocal de Mathilde Marchesi – Um Caso de Estudo em Contexto Didático*. Porto: ESMAE-IPP.
- Sarrautte, J.-P. (1979). *Marcos Portugal - ensaios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Schola Gregoriana Mediolanensis. (05 de 2018). *Schola Gregoriana Mediolanensis*. Obtido de Schola Gregoriana Mediolanensis: www.cantogregoriano.it
- Silva, G., & Baker, T. (Janeiro de 1922). The Beginnings of the Art of "Bel Canto": Remarks on the Critical History of Singing. *The Musical Quarterly*, Vol. 8, Nº1, 53-68.
- Stevenson, R. (1982). *Antologia de Polifonia Portuguesa*. Lisboa: Portugaliae Musica - Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, T. S. (2014). UM ESTUDO DE RELAÇÕES ENTRE TÉCNICA VOCAL E FONÉTICA ARTICULATÓRIA. *A LÍNGUA PORTUGUESA NO CANTO LÍRICO*. Évora: Universidade de Évora.
- Vieira, R. I. (06 de 11 de 2018). O repertório de canto em língua portuguesa: contextualização e motivações no ensino básico e secundário. *O repertório de canto em língua portuguesa: contextualização e motivações no ensino básico e secundário*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.22/12204>
- Vieira, R. P. (2018). *Multidão: monodrama para contratenor*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa.

Anexos

Lista de compositores Portugueses com composições para canto.

António Chagas Rosa, António Fragoso, António Pinho Vargas, António da Silva Leite, António Victorino de Almeida, Armando José Fernandes, Berta Alves de Sousa, Cândido Lima, Carlos Seixas, Cláudio Carneyro, Constança Capdeville, Domingos Bomtempo, Ernesto Mello e Castro, Eugénio Amorim, Eurico Carrapatoso, Fernando Correia de Oliveira, Fernando Lapa, Fernando Lopes-Graça, Fernando Valente, Filipe Pires, Francisco António de Almeida, Francisco de Lacerda, Frederico de Freitas, Heitor Villalobos, Hernâni Torres, João Arroyo, João Francisco Leal, João-Heitor Rigaud, Joaquim dos Santos, Jorge Cronner de Vasconcelos, Jorge Peixinho, Jorge Salgueiro, Luís Freitas Branco, Manuel Ivo Cruz, Marcos de Portugal, Maria de Lourdes Martins, Rodrigues Esteves, Ruy Coelho, Rui Soares da Costa, Sérgio Azevedo, Sérgio Bittencourt-Sampaio, Vianna da Mota, Vítor Macedo Pinto, Waldemar Henriques.

Questionário dirigido aos professores de canto do ensino oficial.¹⁵

I – Caracterização da amostra

1 . Sexo

2 . Idade

Menos de 20 anos,

Entre os 21 – 30 anos,

Entre 31 – 40,

Entre 41 – 50,

Entre 51 – 60,

¹⁵ <https://docs.google.com/forms/d/1Tr7TQu-b8xbnwL3hkIyO3yHKhTzXw0aOOg7AC9arKaI/edit#responses>

Acima dos 61.

3 . Área de residência

4 . Local de ensino

5 . Níveis de ensino

Básico integrado,

Secundário integrado,

Supletivo,

Articulado,

Outros.

6 . Tempo de serviço no ensino oficial:

- Entre os 0 – 5 anos,
- Entre os 6 – 10 anos,
- Entre os 11 – 15 anos,
- Entre os 16 – 20 anos,
- Entre os 21 – 25 anos,
- Entre os 26 – 30 anos
- Entre os 31 – 35 anos,
- Acima dos 36 anos.

II – Objeto de estudo

7 . Considera adequada a estrutura atual do curso de canto, tendo em conta as necessidades específicas do aluno de canto? Sim__ / Não__

8 . Se respondeu negativamente à resposta anterior, justifique-a enumerando no máximo 3 aspetos a implementar, a melhorar ou a eliminar.

9 . Considera adequado o repertório português tem nos programas atuais do ensino de canto em Portugal? Sim__ / Não__

10 . Considera suficiente o repertório português disponível para o ensino? Sim__ / Não__

- 11 . Conhece algum método de canto escrito em português? Sim__ / Não__
- 12 . Considera difícil cantar em português? Se sim, justifique, enumerando 3 possíveis problemas.
- 13 . “Cantar em português cria problemas técnicos.” Concorda com a afirmação? Se sim, justifique.
- 14 . Dicção, vocalidade, expressividade; que aspetos considera mais importante na execução deste repertório? Dicção__ / Vocalidade__ / Expressividade__
- 15 . Qual o mais difícil de alcançar? Porquê?
- 16 . Quando trabalha com um aluno uma obra em português, qual a abordagem inicial?
- 17 . Pode o conhecimento fonético da língua portuguesa ser uma ferramenta importante para o ensino do canto em português? Sim__ / Não__
- 18 . Considera que o tempo e a atenção dispensados, por partes dos professores e dos alunos, na execução de obras escritas em português tem o mesmo grau de detalhe que nas outras línguas? Justifique.
- 19 . Tendo em consideração os vários sotaques regionais do nosso país, deveria existir um português padrão para o ensino do canto? Sim__ / Não__
- 20 . Sabe se alguma vez foi discutida a questão a nível nacional? Sim__ / Não__
- 21 . Tem conhecimento de alguma diretriz a nível nacional referente ao assunto? Sim__ / Não__
- 22 . Conhece alguma investigação atual relacionada com o assunto? Sim__ / Não__

Calendário escolar 2018/2019 do Conservatório de Música do Porto



CALENDÁRIO ESCOLAR 2018/2019

Dia		Setembro		Outubro		Novembro		Dezembro
Sab	01						01	FERIADO
Dom	02						02	
Seg	03		01	Dia Mundial da Música			03	
Ter	04		02				04	Audições Escolares
Qua	05		03				05	
Qui	06		04		01	FERIADO	06	
Sex	07		05	FERIADO	02		07	
Sab	08		06		03		08	FERIADO
Dom	09		07		04		09	
Seg	10		08		05		10	
Ter	11		09		06		11	
Qua	12		10		07		12	
Qui	13		11		08		13	
Sex	14	Reunião Geral de Professores	12		09		14	
Sab	15		13		10		15	
Dom	16		14		11		16	
Seg	17	Início das aulas	15		12	Audições Escolares	17	1ª Interrupção
Ter	18	↓	16		13		18	1ª Interrupção
Qua	19		17		14		19	1ª Interrupção
Qui	20		18		15		20	1ª Interrupção
Sex	21		19		16		21	1ª Interrupção
Sab	22		20		17		22	1ª Interrupção
Dom	23		21		18		23	
Seg	24		22		19		24	1ª Interrupção
Ter	25		23		20		25	FERIADO
Qua	26		24		21		26	1ª Interrupção
Qui	27		25		22	Sta Cecília	27	1ª Interrupção
Sex	28		26		23		28	1ª Interrupção
Sab	29		27		24		29	1ª Interrupção
Dom	30		28		25		30	
Seg			29	Audições Escolares	26		31	1ª Interrupção
Ter			30		27	Audições Escolares		
Qua			31		28			
Qui					29			
Sex					30			
Sab								
Dom								



CALENDÁRIO ESCOLAR 2018/2019

Dia		Janeiro		Fevereiro		Março		Abril
Seg							01	
Ter	01	FERIADO					02	
Qua	02	1ª Interrupção					03	
Qui	03	Início 2º Período					04	
Sex	04	↓	01		01	Concurso interno	05	
Sab	05		02		02	Concurso interno	06	
Dom	06		03		03		07	
Seg	07		04		04	2ª Interrupção	08	3ª Interrupção
Ter	08		05		05	CARNAVAL	09	3ª Interrupção
Qua	09		06		06	2ª Interrupção	10	3ª Interrupção
Qui	10	Provas transição de grau	07		07		11	3ª Interrupção
Sex	11	Provas transição de grau	08		08		12	3ª Interrupção
Sab	12	Provas transição de grau	09		09		13	3ª Interrupção
Dom	13		10		10		14	
Seg	14	Provas transição de grau	11		11		15	3ª Interrupção
Ter	15		12		12		16	3ª Interrupção
Qua	16		13		13		17	3ª Interrupção
Qui	17		14		14		18	3ª Interrupção
Sex	18		15		15		19	PÁSCOA
Sab	19		16		16		20	3ª Interrupção
Dom	20		17		17		21	FERIADO
Seg	21		18	Concurso interno	18		22	3ª Interrupção
Ter	22		19	Concurso interno	19		23	Início 3º Período
Qua	23		20	Concurso interno	20		24	↓
Qui	24		21	Concurso interno	21		25	FERIADO
Sex	25		22	Concurso interno	22		26	
Sab	26		23	Concurso interno	23		27	
Dom	27		24		24		28	
Seg	28		25	Concurso interno	25		29	
Ter	29		26	Concurso interno	26		30	
Qua	30		27	Concurso interno	27			
Qui	31		28	Concurso interno	28			
Sex					29			
Sab					30			
Dom					31			

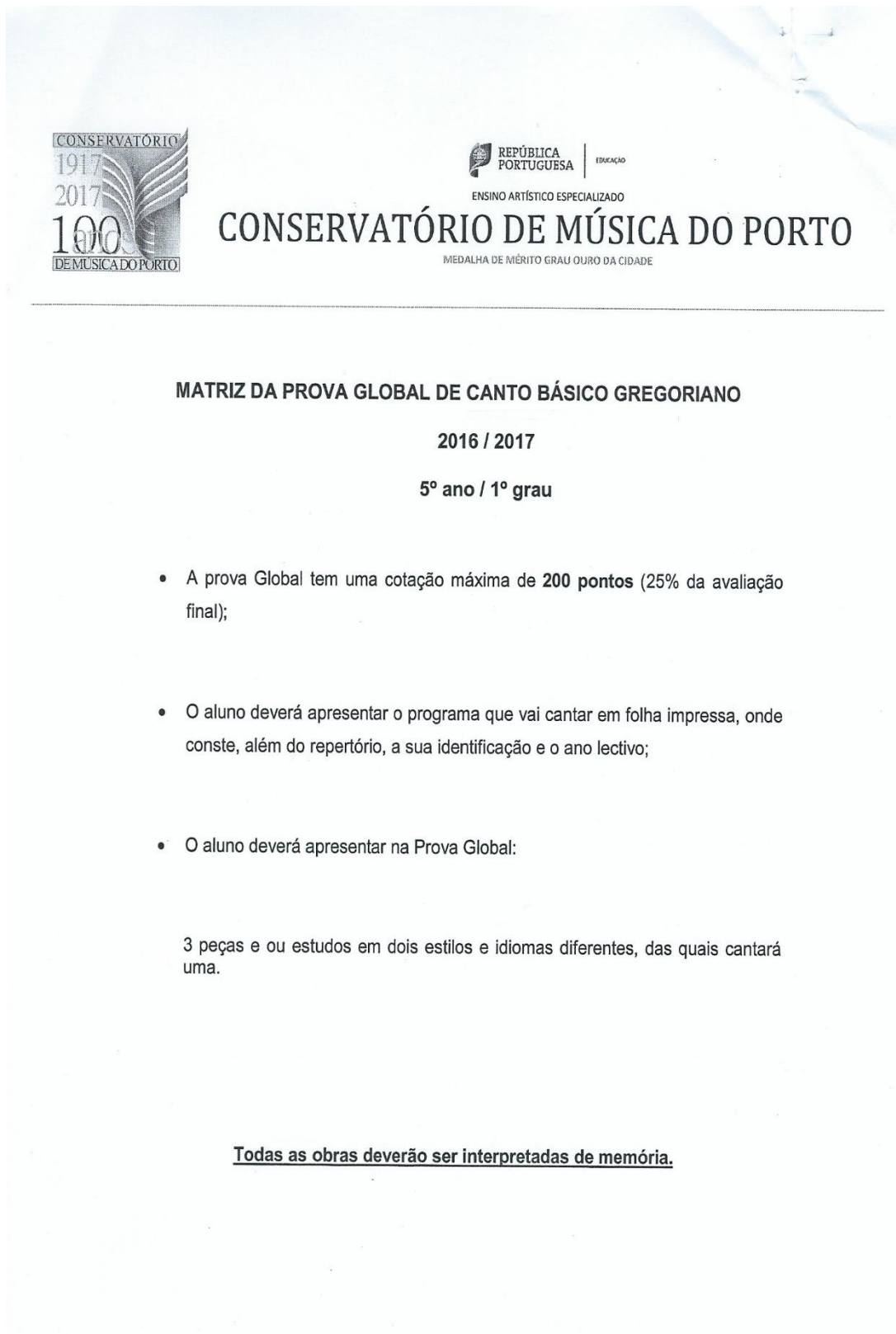


CALENDÁRIO ESCOLAR 2018/2019

Dia	Maio	Junho	Julho
Dom			
Seg			01
Ter			02
Qua	01 FERIADO		03
Qui	02		04
Sex	03		05
Sab	04	01	06
Dom	05	02	07
Seg	06	03	08
Ter	07	04	09
Qua	08	05	10
Qui	09	06	11
Sex	10	07	12
Sab	11	08	13
Dom	12	09	14
Seg	13	10 FERIADO	15
Ter	14	11	16
Qua	15	12	17
Qui	16	13	18
Sex	17	14	19
Sab	18	15	20
Dom	19	16	21
Seg	20	17	22
Ter	21	18	23
Qua	22	19	24
Qui	23	20	25
Sex	24	21	26
Sab	25	22	27
Dom	26	23	28
Seg	27	24	29
Ter	28	25	30
Qua	29	26	31
Qui	30	27	
Sex	31	28	
Sab		29	
Dom		30	

Último dia de aulas: 05 de Junho de 2019 – 9º, 11º e 12º anos;
14 de Junho de 2019 – 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos
21 de Junho de 2019 – 1º, 2º, 3º e 4º anos

Critérios de avaliação e matrizes de provas anuais por grau de frequência no CMP





ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO GRAU OURO DA CIDADE

MATRIZ DA PROVA GLOBAL DE CANTO BÁSICO GREGORIANO

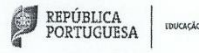
2016 / 2017

6º ano / 2º grau

- A prova Global tem uma cotação máxima de **200 pontos** (25% da avaliação final);
- O aluno deverá apresentar o programa que vai cantar em folha impressa, onde conste, além do repertório, a sua identificação e o ano lectivo;
- O aluno deverá apresentar na Prova Global:

4 peças e ou estudos em estilos e idiomas contrastantes, das quais cantará duas.

Todas as obras deverão ser interpretadas de memória.



ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO GRAU DURO DA CIDADE

MATRIZ DA PROVA GLOBAL DE CANTO BÁSICO GREGORIANO

2016 / 2017

7º ano / 3º grau

- A prova Global tem uma cotação máxima de **200 pontos** (25% da avaliação final);
- O aluno deverá apresentar o programa que vai cantar em folha impressa, onde conste, além do repertório, a sua identificação e o ano lectivo;
- O aluno deverá apresentar na Prova Global:

5 peças e ou estudos em estilos e idiomas contrastantes, das quais canta duas.

Todas as obras deverão ser interpretadas de memória.



ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO GRAU OURO DA CIDADE

MATRIZ DA PROVA GLOBAL DE CANTO BÁSICO GREGORIANO

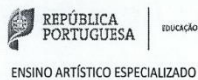
2016 / 2017

8º ano / 4º grau

- A prova Global tem uma cotação máxima de **200 pontos** (25% da avaliação final);
- O aluno deverá apresentar o programa que vai cantar em folha impressa, onde conste, além do repertório, a sua identificação e o ano lectivo;
- O aluno deverá apresentar na Prova Global:

6 peças e ou estudos em estilos e idiomas contrastantes, das quais canta três.

Todas as obras deverão ser interpretadas de memória.



ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO GRAU OURO DA CIDADE

MATRIZ DA PROVA GLOBAL DE CANTO BÁSICO GREGORIANO

2016 / 2017

9º ano / 5º grau

- A prova Global tem uma cotação máxima de **200 pontos** (30% da avaliação final);
- O aluno deverá apresentar o programa que vai cantar em folha impressa, onde conste, além do repertório, a sua identificação e o ano lectivo;
- O aluno deverá apresentar na Prova Global:

7 peças e ou estudos em estilos e idiomas contrastantes, das quais canta três.

Todas as obras deverão ser interpretadas de memória.

Conservatório de Música do Porto

Critérios de Avaliação - Prova Global / 2016-2017

Curso Complementar de Canto

Regime Supletivo e Integrado

1º e 10º Anos		
1º Período	2º Período	3º Período
<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização 	<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização 	<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização
<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 90 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas 	<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 90 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas 	<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 65 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas
		<p>Programa mínimo anual obrigatório</p> <p>Quatro peças, em pelo menos dois estilos e dois idiomas diferentes</p> <p>Prova de Global – 25 % [0 - 200 pontos]</p> <p>Quatro peças, em pelo menos dois estilos e dois idiomas diferentes, das quais serão sorteadas duas (100 +100 pontos)</p> <p><u>Com exceção de árias de Oratória, todas as obras deverão ser interpretadas de memória.</u></p>

Conservatório de Música do Porto

Critérios de Avaliação - Prova Global / 2016-2017

Curso Complementar de Canto

Regime Supletivo e Integrado

2º e 11º Anos		
1º Período	2º Período	3º Período
<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização 	<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização 	<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização
<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 90 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas 	<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 90% [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas 	<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 65 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas <p>Programa mínimo anual obrigatório</p> <p>Cinco peças, em pelo menos três idiomas diferentes</p>
		<p>Prova de Global – 25 % [0 - 200 pontos]</p> <p>Cinco peças, em pelo menos três idiomas diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dois trechos do séc. XVI, XVII ou XVIII, dos quais será sorteado um (50 pontos) • Uma canção do séc. XIX, XX ou XXI (50 pontos) • Um trecho de compositor português, em português (50 pontos) • Uma ária de Ópera, Oratória, Cantata, Missa ou Motete (50 pontos) <p><u>Com exceção de árias de Oratória, todas as obras deverão ser interpretadas de memória.</u></p>

Conservatório de Música do Porto

Critérios de Avaliação - Prova Global e Prova de Aptidão Artística / 2016 – 2017

Curso Complementar de Canto

Regime Supletivo e Integrado

3º e 12º Anos		
1º Período	2º Período	3º Período
<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização 	<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização 	<p>Saber estar – 10 % [0 - 20 pontos]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Participação na aula • Trabalho de casa • Responsabilização
<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 90 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas 	<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 90 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas 	<p>Saber fazer (avaliação contínua) – 40 % [0 - 180 pontos]</p> <p>Conhecimentos, capacidades técnicas e interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Colocação da voz • Postura física correta • Concentração • Emissão e projeção vocais • Algum domínio da qualidade sonora • Afinação • Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Italiano e Alemão • Participação em aulas de grupo, audições, concertos ou outras actividades propostas <p>Programa mínimo anual obrigatório</p> <p>Três peças novas (programa mínimo) e aperfeiçoamento de repertório estudado nos anos anteriores, tendo como finalidade a sua</p>

apresentação na Prova Global e na Prova de Aptidão Artística.

Prova Global – 50% [0 - 200 pontos]

O aluno deverá apresentar no dia do sorteio para a Prova Global - que terá lugar uma semana antes da data da prova - e em folha impressa a) o repertório a escolher, com os títulos das obras e respectivos compositores, b) as minutas de cada obra, c) a identificação do aluno, d) a identificação do pianista colaborador, e e) o ano lectivo a decorrer.

Programa da Prova Global:

- Um trecho do séc. XVI, XVII ou XVIII, sorteado entre três apresentados (40 pontos)
- Uma canção do séc. XIX, XX ou XXI, sorteada entre três apresentadas (40 pontos)
- Um trecho de compositor português, em português, escolhido pelo júri entre três apresentados (40 pontos)
- Uma ária de Oratória, Cantata, Missa ou Motete à escolha do aluno (40 pontos)
- Uma ária de Ópera, escolhida pelo júri entre duas apresentadas (40 Pontos)

Duração mínima de 12 minutos

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

Os alunos que realizam a **Prova de Aptidão Artística (PAA) via Recital a solo**, terão que apresentar por escrito o programa escolhido para essa prova até ao final do segundo período. O restante programa será apresentado a sorteio aquando da Prova Global.

Os alunos que realizam a **Prova de Aptidão Artística (PAA) via Estúdio de Ópera** terão que se apresentar em concerto/s realizado/s pelo mesmo (não tendo portanto que apresentar Recital a solo).

Prova de Aptidão Artística (PAA) – Ver Regulamento e Matriz próprios.

Conservatório de Música do Porto

MATRIZ DA PROVA GLOBAL CURSO COMPLEMENTAR DE CANTO

2016 / 2017

10º / 1º Ano

- A prova Global tem uma cotação máxima de **200 pontos** (25% da avaliação final);
- O aluno deverá apresentar o programa que vai cantar em folha impressa, onde conste, além do repertório, a sua identificação e o ano lectivo;
- O aluno deverá apresentar na Prova Global:

Quatro peças, em pelo menos dois estilos e dois idiomas diferentes, das quais serão sorteadas duas (100 + 100 pontos).

Com excepção de árias de Oratória, todas as obras deverão ser interpretadas de memória.

Conservatório de Música do Porto

MATRIZ DA PROVA GLOBAL CURSO COMPLEMENTAR DE CANTO

2016 / 2017

11º / 2º Ano

- A prova Global tem uma cotação máxima de **200 pontos** (25% da avaliação final);
- O aluno deverá apresentar o programa que vai cantar em folha impressa, onde conste, além do repertório, a sua identificação e o ano lectivo;
- O aluno deverá apresentar na Prova Global:

Cinco peças, em pelo menos três idiomas diferentes

- Dois trechos do séc. XVI, XVII ou XVIII, dos quais será sorteado um (50 pontos)
- Uma canção do séc. XIX, XX ou XXI (50 pontos)
- Um trecho de compositor português, em português (50 pontos)
- Uma ária de Ópera, Oratória, Cantata, Missa ou Motete (50 pontos).

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

Conservatório de Música do Porto

MATRIZ DA PROVA DE APTIDÃO ARTÍSTICA DO CURSO COMPLEMENTAR DE CANTO

2015 /2017

12º / 3º Ano

- A Prova de Aptidão Artística do Curso Complementar de Canto é composta por duas partes:
 - Prova prática - Recital a solo ou Apresentação no âmbito do Estúdio de Ópera (cotação máxima de **180 pontos**)

Recital a solo:

1. O aluno deverá apresentar até ao final do segundo período e em folha impressa a) o repertório escolhido, com os títulos das obras e respectivos compositores, b) as minutagens de cada obra, c) a identificação do aluno, d) a identificação do pianista colaborador, e e) o ano lectivo a decorrer;

2. Repertório

O aluno e o respectivo Professor de Canto deverão seleccionar do repertório obrigatório para a Prova Global do 3º ano obras que perfaçam obrigatoriamente a duração mínima de 10 minutos.

O repertório escolhido deverá necessariamente incluir uma ária de ópera portuguesa ou estrangeira, e obras de outros géneros musicais estudados, não devendo ser escolhida mais de uma obra de um mesmo grupo, a não ser quando necessário para atingir a duração mínima obrigatória de 10 minutos.

Os géneros musicais possíveis, para além da Ópera, são:

- Trecho dos séculos XVI, XVII ou XVIII
- Trecho de compositor português em língua portuguesa
- Trecho dos séculos XIX, XX ou XXI

Todas as obras deverão ser interpretadas de memória

- o Prova escrita - Pequena dissertação escrita (ver regulamento) sobre um tema seleccionado pelo aluno (cotação máxima de **20 pontos**):
 - a) Recital a solo - tema relacionado com o repertório apresentado ou com aspectos ligados ao Canto ou à Voz na sua generalidade;
 - b) Apresentação no âmbito do Estúdio de Ópera – tema relacionado com Ópera.

Conservatório de Música do Porto

MATRIZ DA PROVA GLOBAL

CURSO COMPLEMENTAR DE CANTO

2016 / 2017

Regimes Supletivo e Integrado 3º e 12º Ano

- A prova Global tem uma cotação máxima de **200 pontos** (50% da avaliação final);
- O aluno deverá apresentar no dia do sorteio para a Prova Global – que terá lugar uma semana antes da data da prova global - e em folha impressa a) o repertório a escolher, com os títulos das obras e respectivos compositores, b) as minutas de cada obra, c) a identificação do aluno, d) a identificação do pianista colaborador, e e) o ano lectivo a decorrer;
- Repertório obrigatório:
 - Um trecho do séc. XVI, XVII ou XVIII, sorteado entre três apresentados (40 pontos)
 - Uma canção do séc. XIX, XX ou XXI, sorteada entre três apresentadas (40 pontos)
 - Um trecho de compositor português em português, escolhido pelo júri entre três apresentados (40 pontos)
 - Uma ária de Oratória, Cantata, Missa ou Motete à escolha do aluno (40 pontos)
 - Uma ária de Ópera, escolhida pelo júri entre duas apresentadas (40 pontos)
- Os alunos que realizam a **Prova de Aptidão Artística (PAA) via Estúdio de Ópera** apresentarão para sorteio o repertório acima indicado.
- Os alunos que realizam a **Prova de Aptidão Artística (PAA) via Recital a solo** terão que ter apresentado o programa escolhido para essa prova até ao final do segundo período. O restante programa será levado a sorteio para a Prova Global.
- O programa da Prova Global terá sempre a duração mínima de 12 minutos.

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

Projeto Escolar pedido pela Professora Colaboradora Cecília Fontes



2019

A LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DO CANTO

PROBLEMÁTICA E PROCESSOS RESOLUTÓRIOS
BRUNO RICARDO DIAS NOGUEIRA

A LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DO CANTO

PROBLEMÁTICA E PROCESSOS RESOLUTÓRIOS

Este projecto tem como finalidade ajudar os alunos de canto a fazer a transição da voz falada para a voz cantada, no que respeita à língua portuguesa e à forma como se ensina a cantar em português. A problemática é já antiga, no entanto muito pouco se fala de forma aprofundada em relação ao assunto. Existem algumas teses de mestrado recentes que abordam a questão, mas não sistematizam os resultados e a forma de resolver os problemas que se levantam no ensino do canto naquela que é a nossa língua materna e que por vezes é muito subestimada.

Quando a técnica é ainda instável, e/ou o aparelho fonador não está desenvolvido o suficiente, a emissão vocal saudável pode sofrer com os diversos sons que a nossa língua alberga. No entanto, autores há, como Laura Marques, que consideram mais rentável começar por cantar em português desde a iniciação do ensino do canto, pois ajuda a conhecer as particularidades da prosódia, acrescentando que ultrapassadas as questões técnicas de vocalização, dicção e articulação devem então começar os estudos dos clássicos italianos (Marques, 1932). Reiterando de alguma forma o que diz esta autora, podemos encontrar cerca de um século antes, um outro autor que relata no prólogo do seu método de canto a falta de carácter musical dos amantes da música italiana em Portugal, que se atreviam a cantar sem saber o que diziam, não havendo ligação da música ao significado do texto e à prosódia ao contrário do que acontecia quando cantavam em português (Salvini, 1866). Simultaneamente a técnica deve ser auxiliadora da transmissão da ideia musical que se recolhe da análise exaustiva da partitura e não algo que perturbe essa mesma transmissão (Santos, 2017).

Claro está que, se falamos de forma errada, vamos encontrar, certamente, dificuldades acrescidas na emissão vocal correcta, especialmente numa língua tão rica em sons e nuances, como a língua portuguesa. Dito isto, devemos ser cautelosos na abordagem do tema com os alunos e, como pedagogos, perceber quais as particularidades de cada aluno, as suas características vocais e tímbricas, de forma a que não se sintam defraudados como indivíduos, e partindo desse princípio enumerar algumas questões fonéticas que podem prejudicar uma emissão saudável e agradável, como sons guturais e recuados, sons nasais, vogais fechadas, semi-vogais e ditongos que diminuem ou dificultam a projecção sem esforço (Lourenço, 2009) (Antunes & Rocha, 2009) (Correia, 2009) (Salgado, 2009) (Valente, 2014).

A proposta implícita neste encontro é tornar consciente alguns dos problemas e compreender que se conseguem resolver se soubermos que ferramentas utilizar, e alertar alunos e professores para a forma de o fazer, que me parece mais lógica e que se foi perdendo com a “evolução do ensino geral e da própria língua”.

Parece-me importante que os alunos saibam desde o início da sua aprendizagem quais as vogais que existem na língua portuguesa e como se classificam:

- Orais
 - Puras
 - Fechadas
- Nasais

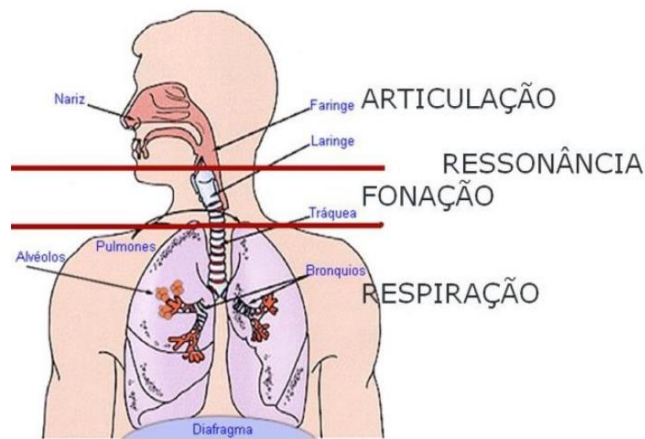
A busca de vogais aproximantes, ou seja, vogais puras, que vão ajudar numa melhor produção sonora das vogais fechadas e nasais sem perda excessiva de ressonâncias que enriquecem a voz do aluno. Para tal usaremos frases simples e de aprendizagem rápida para trabalhar estas questões; ex:

- “*Os olhos da Marianita são verdes cor de limão*”, canção popular portuguesa
- “*Alecrim, alecrim...*”, canção popular portuguesa

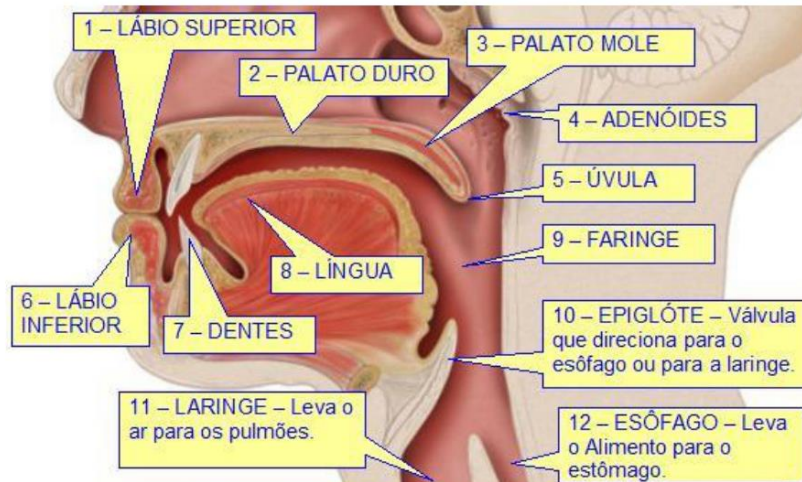
APARELHO FONADOR

FISIOLOGIA DA VOZ

Aparelho FONADOR – PRODUÇÃO DA VOZ



ARTICULADORES



CLASSIFICAÇÃO ARTICULATÓRIA DAS VOGAIS

	Classificação das vogais	Formação	Vogais
Papel do véu palatino	oral	O véu palatino encontra-se levantado, por isso o ar sai apenas pela cavidade bucal.	[a], [ɐ], [e], [ɛ], [i], [ɨ], [o], [ɔ], [ɪ], [ʊ]
	nasal	O véu palatino encontra-se descido, por isso o ar sai pelas cavidades bucal e nasal.	[ɐ̃], [ẽ], [ĩ], [õ], [ũ]
Papel dos lábios	arredondada	Há projeção e arredondamento dos lábios.	[ɔ], [o], [u] [õ], [ũ]
Posição da língua	alta	Há elevação do corpo da língua relativamente à sua posição neutra.	[i], [u], [ɨ] [ɪ], [ʊ]
	média	O corpo da língua encontra-se na sua posição neutra.	[ɐ], [e], [o] [ɛ], [ɛ̃], [õ]
	baixa	Há um abaixamento da língua relativamente à sua posição neutra.	[a], [ɛ], [ɔ]

	Classificação das vogais	Formação	Vogais
Ponto de articulação (ponto de maior estreitamento entre a língua e o palato)	adiantada	Há uma elevação da parte anterior da língua.	[e], [ɛ], [i] [ɛ̃], [ĩ]
	recuada	Há uma elevação da parte posterior da língua.	[a], [ɐ], [i], [ɔ], [o], [u], [ɐ̃], [õ], [ũ]

NOTA

A descrição articulatória tradicional do português considerava a existência de uma outra classe, a das vogais centrais, que incluía [a], [ɛ] e [i]. As descrições fonológicas mais recentes consideram que existem apenas duas classes [+ recuado] e [- recuado], sendo estas vogais integradas nesta última classe (cf. Mateus e d'Andrade, 2000; Mateus, 2005).

CLASSIFICAÇÃO ARTICULATÓRIA DAS SEMIVOGAIS

	Classificação das semivogais	Formação	Semivogais
Papel do véu palatino	oral	O véu palatino encontra-se levantado, por isso o ar sai apenas pela cavidade bucal.	[j], [w]
	nasal	O véu palatino encontra-se descido, por isso o ar sai pelas cavidades bucal e nasal.	[j̃], [w̃]
Papel dos lábios	arredondada	Há projeção e arredondamento dos lábios.	[w], [w̃]
Ponto de articulação (ponto de maior estreitamento entre a língua e o palato)	adiantada	Há uma elevação da parte anterior da língua.	[j], [j̃]
	recuada	Há uma elevação da parte posterior da língua.	[w], [w̃]

CLASSIFICAÇÃO ARTICULATÓRIA DAS CONSOANTES

	Classificação das consoantes	Formação	Consoantes
Papel das cordas vocais (vozeamento)	surda	Não há vibração das cordas vocais.	[p], [t], [k], [f], [s], [ʃ]
	sonora	Há vibração das cordas vocais.	[b], [d], [g] [v], [z], [ʒ], [l], [ʎ] [m], [n], [ɲ] [ʀ], [r]
Papel do véu palatino	oral	O véu palatino encontra-se levantado, por isso o ar sai apenas pela cavidade bucal.	[p], [t], [k], [f], [s], [ʃ] [b], [d], [g] [v], [z], [ʒ], [l], [ʎ] [ʀ], [r]
	nasal	O véu palatino encontra-se descido, por isso o ar sai pelas cavidades bucal e nasal.	[m], [n], [ɲ]
Modo de articulação	oclusiva	Há uma obstrução total à passagem do ar.	[p], [t], [k], [b], [d], [g] [m], [n], [ɲ]
	fricativa	Há uma obstrução parcial, provocada pela aproximação de dois articuladores, pelo que a passagem de ar provoca uma fricção.	[f], [s], [ʃ] [v], [z], [ʒ]
	lateral	Há uma obstrução à passagem do ar na parte central da cavidade bucal, passando o ar pelas partes laterais da língua.	[l], [ʎ]
	vibrante	Há um ou vários batimentos provocados pela ponta da língua contra os alvéolos ou pela vibração da úvula.	[ʀ], [r]
Ponto de articulação	labial		
	bilabial	Os lábios unem-se.	[p], [b], [m]
	lábio-dental	O lábio inferior toca nos dentes superiores.	[f], [v]
	dental	A língua toca nos dentes superiores.	[t], [d]
	alveolar	A parte anterior da língua toca nos alvéolos.	[n], [l], [ʎ], [r], [s], [z]
	palatal	O dorso da língua toca no palato.	[ʃ], [ʒ], [ɲ], [ç]
	velar	A parte posterior da língua eleva-se em direção ao véu palatino.	[k], [g]
uvular	A úvula vibra em contacto com o dorso da língua.	[ʀ] ²	

² Além desta articulação, esta consoante pode também ser articulada como vibrante múltipla alveolar ([r]), como fricativa uvular surda ([ʁ]) ou sonora ([ʀ]). Vários estudos têm indicado que a articulação como fricativa uvular sonora ou surda é a realização mais comum no português europeu contemporâneo (cf. Mateus e d'Andrade, 2000; Rennick e Mateus, 2012; Amorim, 2014).

CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS SONS DO PORTUGUÊS EUROPEU PADRÃO

Classificação das vogais e semivogais

			recuada	
			adiantada	arredondada
alta	oral	[i], [j]	[u], [w]	[i]
	nasal	[ĩ], [ɲ]	[ũ], [w̃]	
média	oral	[e]	[o]	[ɐ]
	nasal	[ẽ]	[õ]	[ẽ̃]
baixa		[ɛ]	[ɔ]	[a]

Classificação das consoantes

Modo de articulação	Vozeamento	Ponto de articulação						
		bilabial	labiodental	dental	alveolar	palatal	velar	uvular
Oclusivas	surda	[p]		[t]				[k]
	sonora	[b]		[d]				[g]
Nasais	sonora	[m]			[n]	[ɲ]		
Fricativas	surda		[f]		[s]	[ʃ]		
	sonora		[v]		[z]	[ʒ]		
Laterais	sonora				[l]	[ʎ]		
Vibrantes	sonora				[r]			[ʁ]?

Alfabeto fonético

		Orais	Nasais		
Vogais	[a]	pã; gato		[p]	pai; carpinteiro
	[ɐ]	pedra; fazer	[ẽ̃]	[b]	beijo; ambos
	[e]	pê; ferro		[m]	macaco; amigo
	[ɛ]	ler; medo	[ẽ]	[t]	tia; pato
	[i]	regador; pente		[d]	dar; andar
	[ɔ]	pô; escola	[õ]	[n]	neto; cana
	[o]	corro; avô	[õ]	[ɲ]	ninho; vinha
	[i]	galinha; bico	[ĩ]	[k]	casa; parque
	[u]	uva; carro	[ũ]	[g]	gato; frango
				[ʃ]	foca; Afonso
Semivogais	[j]	pai; feito	[j]	[v]	vaso; ovo
	[w]	mau; carapau	[w̃]	[s]	sapato; passeio; caça; céu
				[z]	zebra; casa
				[ʃ]	chave; xaille
			[ʒ]	janela; genro	
			[l]	lata; pala	
			[ʎ]	sal; alto	
			[ʎ]	alho; filho	
			[r]	rato; corrida	
			[r]	cor; dardo	

Peça(s) usada(s) para o laboratório

MARIANITA



Os olhos da Maria-ni-ta são verdes cor de limão -
Ai olhos da Maria-ni-ta são verdes cor de limão.
Ai sim, Marianita, ai sim - Ai não, Marianita, ai não.
Ai sim, Marianita, ai sim - Ai não, Marianita, ai não.

1. Os olhos da Marianita
São negros cor do carvão (bis)
Ai sim, Marianita, ai sim
Ai não, Marianita, ai não (bis)

2. Os olhos da Marianita
Tenho-os eu aqui na mão (bis)
Ai sim, Marianita, ai sim
Ai não, Marianita, ai não (bis)

3. Os olhos da Marianita
Tenho-os eu aqui na mão (bis)
Ai sim, Marianita, ai sim
Ai não, Marianita, ai não (bis)

1. OS OLHOS DA MARIANITA

SÃO VERDES COR DE LIMÃO

AI SIM, MARIANITA, AI SIM.

AI NÃO, MARIANITA, AI NÃO.

2. OS OLHOS DA MARIANITA

SÃO NEGROS COR DO CARVÃO

AI SIM, MARIANITA, AI SIM.

AI NÃO, MARIANITA, AI NÃO.

3. OS OLHOS DA MARIANITA

TENHO-OS EU AQUI NA MÃO

AI SIM, MARIANITA, AI SIM.

AI NÃO, MARIANITA, AI NÃO.

PASSOS A PERCORRER PARA ANULAR OS PROBLEMAS ENERENTES À LÍNGUA PORTUGUESA

1. LER O TEXTO EM VOZ ALTA VÁRIAS VEZES ATÉ SE DOMINAR O TEXTO E TODAS AS NUANCES DA LÍNGUA E DA PROSÓDIA, ASSINALANDO:
 - a. AS VOGAIS ORAIS E NASAIS
 - b. AS CONSOANTES QUE CAUSAM MAIOR CONSTRIÇÃO
 - c. OS DITONGOS
2. CANTAR A MELODIA APENAS COM AS VOGAIS
3. CANTAR A MELODIA COM AS VOGAIS, MAS RESPEITANDO AS SÍLABAS TÓNICAS E AS ÁTONAS DAS PALAVRAS.
4. ACRESCENTAR AS CONSOANTES E COMPREENDER DE QUE FORMA ALTERAM O RESULTADO OBTIDO
5. DECIDIR QUE ALTERAÇÕES FAZER AOS SONS (VOGAIS E CONSOANTES) DE FORMA A OPTIMIZAR O CANTO SEM CAUSAR ADULTERÇÃO NA PERCEPÇÃO DA PEÇA, POR PARTE DO OUVINTE.

LOCAL E HORÁRIO

O projecto terá lugar no Pequeno Auditório do Conservatório de Música do Porto, no dia 23 de Fevereiro de 2019, das 16:30 às 18:00.

O projecto pode ser aberto à comunidade escolar, no entanto mais direccionado aos alunos de canto do ensino secundário. Deverão trazer um excerto de canção portuguesa que lhes traga dificuldades de execução para ser analisada e trabalhada em conjunto de forma a resolver a dificuldade e sistematizar o processo de resolução dessas dificuldades, se houver ainda tempo para tal.

MATERIAL DE APOIO

- TABELA FONÉTICA DAS VOGAIS E DAS CONSOANTES (Amorim & Sousa, 2018) (Emiliano, 2009)

Bibliografia

- Amorim, C., & Sousa, C. (2018). *Gramática do Português*. Porto: Areal Editores.
- Antunes, E. B., & Rocha, J. (2009). Contribuições clínicas da fonética e da fonologia. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 124-136.
- Correia, S. (2009). Para uma proposta de transcrição fonética para o português europeu. *A pronúncia do português europeu cantado* (p. 1). Lisboa: Caravelas - CESEM .
- Emiliano, A. (2009). *Fonética do Português Europeu: Descrição e Transcrição*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Lourenço, J. M. (2009). Formantes operativos das vogais nasais da língua portuguesa no canto lírico. *A pronúncia do português europeu cantado* (pp. 4-19). Lisboa: Caravelas - CESEM.
- Marques, L. W. (1932). *O canto em Portugal*. Lisboa: Tipografia da Livraria Ferin.
- Salgado, A. G. (2009). Cantar em língua portuguesa: questões de forma e de forma. *A pronúncia do português europeu cantado* (p. 2). Lisboa: Caravelas - CESEM.
- Salvini, G. R. (1866). Prólogo. Em G. R. Salvini, *Cancioneiro musical portuguez : Quarenta melodias na lingua portugueza com acompanhamento de piano : Letra dos principaes poetas portuguezes*. (Lisboa : David Corazzi, 1866 (1ª ed.) Leipzig : Imp. Breitkopf e Hartel, , 2ªed,1884. ed.).
- Santos, A. I. (2017). *Bel Canto: Método Vocal de Mathilde Marchesi – Um Caso de Estudo em Contexto Didático*. Porto: ESMAE-IPP.
- Valente, T. S. (2014). UM ESTUDO DE RELAÇÕES ENTRE TÉCNICA VOCAL E FONÉTICA ARTICULATÓRIA. *A LÍNGUA PORTUGUESA NO CANTO LÍRICO* . Évora: Universidade de Évora.

Entrevista à Professora Palmira Troufa

Bruno Nogueira: Onde, quando e com quem começou a estudar canto?

Palmira Troufa: Comecei a estudar canto aos 19 anos, no Conservatório de Música do Porto, com a D. Fernanda Correia.

B.N.: Foi adotado algum método específico durante a aprendizagem?

P.T.: Não, fis alguns exercícios de Vaccaj, de Lütgen e depois entrei logo no repertório, árias antigas que era o que se usava naquele tempo. O ensino era muito tradicional, ainda.

B.N.: Que tipo de repertório abordou?

P.T.: No primeiro ano fiz árias antigas essencialmente e comecei depois com um ou dois lieder de Schubert. A partir do segundo ano, como tecnicamente já tinha evoluído bastante, o repertório passou a ser muito mais exigente do que era esperado para um aluno normal... essencialmente isso.

B.N.: Achou-o adequado?

P.T.: Sim, sempre. Sempre, porque a D. Fernanda sabia escolher um repertório que se tornasse aliciante para mim, por ser um repertório que eu gostava muito, mas também que me obrigava a vencer certas dificuldades, não é... e por isso é que tivemos que recorrer a um repertório bastante acima do comum. De dificuldade acima do comum.

B.N.: Quando começou a cantar compositores portugueses?

P.T.: Ora bom, nós tínhamos de começar logo, não é, digamos assim. Pelo menos no terceiro ano já tínhamos obrigatoriedade de apresentar, não sei, 3, 4 obras de autor português. Devo dizer-lhe que para mim foram uma seca muito grande(risos). Realmente não conseguia compreender, talvez porque aí a D. Fernanda não me tivesse dado “o repertório”... deu-me aquele repertório tradicional das peças populares harmonizadas, algumas coisas que eu considerava sinceramente desinteressantes, e eu não conhecia repertório português, é verdade que eu não conhecia. E, portanto, também não me esforçava por conhecer. E depois o que me davam era de facto coisas que a mim não me interessavam absolutamente nada. Portanto para mim foi sempre uma grande seca e eu pensei – se é esta a nossa música portuguesa, isto é uma chatice enorme. Que eu não conseguia encaixar com aquilo. Só muito mais tarde, quando já era cantora profissional é que comecei a descobrir realmente o repertório português e a dar-lhe o seu devido valor. Aí comecei eu a escolher o repertório que queria fazer e devo dizer-lhe que em todos os meus recitais eu incluía um grupo de música portuguesa, porque foi um outro horizonte que se me abriu completamente, que não tinha nada a ver. É evidente que uma pessoa aos vinte e poucos anos tem uma perceção muito diferente. E eu tinha, era tudo assim coisas grandiosas e muitas vezes as nossas canções populares harmonizadas não têm essa grandeza. Hoje reconheço que são muito bonitas na sua simplicidade, algumas, outras continuo a achar que são horríveis, mas pronto. Há muitas que são, na sua simplicidade de uma beleza fascinante, mas na altura confesso que não tinha maturidade para reconhecer essa beleza naquilo que era tão simples.

B.N.: Quais foram?

P.T.: Lembro-me de uma da Berta Alves de Sousa, que era a “Rosa d’Alexandria”, que era uma peça de uma folha só... lembro-me da “Canção das tecedeiras”, do Armando José Fernandes, eu acho que a primeira que cantei mesmo foi, não lhe posso garantir, mas acho que foi mesmo a “Rosa d’Alexandria”, aquilo era tão sem sal, tão horrível, percebe, eu achava aquilo uma coisa horrorosa, mesmo assim tive um prémio com ela e a D. Berta Alves de Sousa deu-me uma lembrança e tudo mais, mas a verdade é que não gostava nada daquilo.(risos)

B.N.: Que dificuldades teve com este tipo de repertório?

P.T.: A dificuldade de o ter de aceitar e ter de o fazer(risos). Essencialmente isso, porque dificuldades técnicas nunca senti muitas, não é. Senti depois quando abordei o repertório português escolhido por mim. Aí, ia para o grande repertório, Lopes-Graça, enfim. Tudo o que havia de bom e de interessante, e aí realmente reconheci a dificuldade, porque o nosso repertório é muito bonito, o grande repertório de música portuguesa é muito bonito, mas não é nada fácil, nada mesmo. Se tem uma dificuldade, ou tem dificuldades interpretativas ou tem dificuldades técnicas, de variados teores, não é nada fácil mesmo.

B.N.: Há quantos anos leciona canto? Há quantos no CMP?

P.T.: Canto leciono, ora deixe-me ver, deixe-me fazer as contas. Comecei a lecionar com 24 anos, tenho 65... 41(risos)... Não é? Pronto, aqui no conservatório, ora, acho que comecei em 96... foi em 1996, por isso sou do século passado.(risos).

B.N.: Que tipo de repertório dá aos alunos que iniciam os estudos de canto? Porquê?

P.T.: Deixei de fazer Vaccaj e Concone, porque acho mais aliciante para o aluno outro tipo de repertório. Por isso dou árias antigas, canções e arietas italianas que tenho estado a explorar, alguns lieder de Schubert em italiano (são mais simples), Händel, que descobri ser muito pedagógico, vocalmente falando e as primeiras obras de Mozart (Bastien und Bastiene, por exemplo), se bem que para tenor é sempre muito complicado, pois é tecnicamente mais difícil o Mozart. Só temos 3 anos para preparar os alunos para os exames, ao que me pergunto se estamos a formar pessoas para exames ou cantores. E do meu ponto de vista é mais importante a formação vocal de um cantor do que a quantidade de repertório.

B.N.: Quando introduz a música portuguesa no repertório de um aluno?

P.T.: Logo. Nós aqui temos logo no 1º ano. Eles são logo obrigados a apresentar nas provas globais uma peça portuguesa, de qualquer das maneiras eu incluiria logo, mesmo que não fosse obrigatório, eu incluiria logo. Devo dizer, que realmente, agora os meus horizontes estão muito alargados, em relação ao repertório português e escolhem-se... conseguem-se arranjar coisas muito acessíveis para os alunos e muito bonitas, muito interessantes, mesmo.

B.N.: Que vantagens ou desvantagens encontra no repertório português, no que diz respeito ao trabalho da vocalidade de um aluno?

P.T.: A grande dificuldade do repertório português é realmente a quantidade enorme de sons que nós temos na nossa língua. Sons que muitas vezes não são cómodos para se cantar, e que às vezes até se falseiam, o que eu sou absolutamente contra, porque acho que o nosso... acho que a nossa língua, a devemos preservar; e se não a preservarmos, quem é que a vai preservar? E, portanto, devemos manter o nosso... por exemplo, ouço muitas vezes – (o seu... o céu, por exemplo), quando se tem muita dificuldade a cantar o céu, muitas vezes ouço cantar o seu. Outras vezes, agora há uma moda muito interessante de se, para valorizar o “rr”, então ficam as “trristezas”, o “trriste”, a não sei quê... não concordo absolutamente nada com isso. Nós devemos ser fiéis á nossa língua o mais possível. Agora de facto isso põe problemas técnicos de colocação, isso põe. Reconheço que sim, mas depois de se apanhar... eu tive essa dificuldade, aliás, foi uma das coisas com que tive grande dificuldade, que deparei com grande dificuldade quando comecei a abordar a sério o repertório português, para eu própria cantar e era a questão de... de dicção, que queria o mais puro possível, o mais... sempre tentando os sons exatamente como eram falados, como aliás nós fazemos numa outra língua qualquer, neh!... mas de facto a nossa língua põe-nos problemas técnicos muito grandes, porque há por exemplo os sons nasais, se não temos cuidado, de repente estamos a nasalizar a voz, para fazer aqueles sons. Portanto, encontrar o meio termo perfeito entre tecnicamente correto e ao mesmo tempo foneticamente correto é muito complicado, mas é um desafio que depois, como todos os desafios, vencidas as primeiras etapas, depois é fácil e engrena-se naquilo e já não há mais dificuldade. Mas aprende-se muito a fazer esse repertório, justamente

porque nos obriga a abordarmos uma outra, uma outra colocação, como quem diz, não é outro tipo colocação, mas é uma maneira de a abordarmos essa colocação de uma outra forma, não é... para chegarmos lá.

B.N.: Conhece algum manual de canto em português?

P.T.: Nunca li nenhum manual de canto. Não, não conheço...

B.N.: Percetibilidade, vocalidade, expressividade; quais considera mais importante na execução deste repertório e qual o mais difícil de alcançar?

P.T.: Como sempre a expressividade(risos). Eu acho que qualquer técnica, não é um fim em si. É muito importante, mas é algo que nos conduz a uma coisa que é muito mais importante, porque, quer dizer, o que está escrito na música, o que nós fazemos para executar a música, para mim é o esqueleto, depois a arte é o que vem para além dela, e faz parte da arte expressar exatamente o que o compositor quis e o que o poeta quis também, portanto é sempre muito difícil e... e a técnica para mim tem de servir isso acima de tudo. A maneira de como nós executamos uma peça deve ter um único fim. Levar-nos a exprimir o que o compositor e o poeta quiseram dizer, para mim é isso. É essa a grande dificuldade para onde nós temos de... por mim pessoalmente, a minha visão pessoal é essa. Não interessa nada fazer uma peça totalmente correta e nós ouvimos muitas vezes isso, não é?! Ouvimos e depois quando acaba... sim, a voz é muito bonita, cantou bem... não podemos dizer que cantou mal, mas falta o resto(risos), não é? E isso muitas vezes é que é o mais difícil. Eu deparo-me com alunos que julgam que o facto de cantar bem, cantar certo, cantar correto, que em si já fizeram tudo o tudo o que tinham a fazer.

B.N.: Que compositor português (ou que componha em português europeu) considera mais adequado para o ensino de canto? Porquê?

P.T.: Isso é um bocado complicado porque há vários, por exemplo o António Fragoso tem coisas que são muito lineares para o aluno e que são muito boas musicalmente, considero que é realmente bastante bom. O Lacerda que nós já estamos fartos de ouvir, sinceramente, as trovas do Lacerda que são realmente, são belíssimas, mas nós de facto já estamos fartos de as ouvir, mas a verdade é que são extremamente pedagógicas. Mesmo essas canções harmonizadas do Artur Santos, do José Manuel Fernandes, são muito boas. O Cláudio Carneiro é muito bom, mas já tem por vezes coisas bastante difíceis, quer sob o ponto de vista de conceção, especialmente agora que temos alunos com uma idade muito mais baixa, não é?! Já são muito mais complicadas de conseguir... não... não me lembro de uma peça do Cláudio Carneiro que seja... se não tem dificuldade técnica, tem dificuldade de interpretação, portanto não o considero demasiado pedagógico. Considero-o um grande compositor, mas um nível já bastante... um nível etário, sobretudo, já mais elevado. O Lopes-Graça não vou falar porque realmente é ótimo, mas não é nada fácil também. Esse já é para... esse já requer maturidade, muito mais maturidade técnica e muito mais maturidade pessoal.

B.N.: Como vê a atual criação/ composição para canto em português?

P.T.: Há coisas bastante interessantes, e há compositores muito interessantes, mas há outras coisas que eu francamente não entendo, mas não é por serem portuguesas. É porque estão a seguir uma, uma onda, uma escola que eu pessoalmente também nunca entendi muito bem. Esta escola do reproduzir sons, fazer sons... podem dizer que é muito interessante, mas por exemplo ainda agora tivemos este ano, um exemplo... o... este ano no Concurso Jovens Músicos apareceu uma peça do Nuno Costa... e depois... quer dizer... eu olhei para aquilo... tive alunos a concorrer e tive de trabalhar essa peça e pergunto-me o que é isto?? Pode ser uma visão um bocado... se calhar vai-me dizer que é uma visão conservadora... Não me considero conservadora, de maneira nenhuma, porque eu estou atenta e gosto de ouvir, gosto de ouvir coisas na linha do moderno, do contemporâneo e tudo, agora este tipo de linguagem às vezes... reconheço que o defeito pode ser meu. O senhor ao que sei até é muito conceituado, tem ganho prémios lá fora, mas de facto não me diz nada. Não me diz nada porque é muito... não sei se lhe poderei

chamar muito minimalista, ou se nem isso, mas a verdade é que não me diz nada, porque, quer dizer... sons, sons... ou então que seja uma coisa muito... que nos diga exatamente o que ele quer. Agora eu estar a fazer uma peça em que tenho que ver o que este sinal quer dizer e aquilo tem um manual com não sei quantas páginas a dizer-me o que quer dizer aquele sinal... a... e que depois segundo o que ouvi dizer, no concurso cada um... um fazia rápido e o outro fazia lento, um fazia assim e o outro fazia pausas, o outro não fazia... quer dizer... estou habituada... aí talvez, aí talvez já vá a minha parte conservadora, estou habituada a uma linguagem que me diz que de norte a sul, de este a oeste isto quer dizer isto e faz-se assim, depois a criatividade é o que vai para além disso, não é!? De resto, o resto da linguagem contemporânea, acho que há coisas magníficas. Há compositores, por exemplo aqui no conservatório, admiro imenso a obra do professor Lapa, a obra do professor Valente a obra do Rigaud, acho muito interessante... é claro que me pode dizer ainda vão... a escrita ainda é, se bem que por um... por meios mais modernos, mas ainda é uma escrita tradicional? Aceito isso... nalgumas coisas, não é... não é... não é completamente verdade. Mas de resto fico, de facto fico-me um bocadinho por aí. Talvez por ignorância da minha parte, com certeza, mas sou muito sincera, fico-me um bocadinho por aí.

B.N.: Gostaria de deixar alguma reflexão que possa ajudar os compositores atuais sobre a adequação das suas composições às vozes e aos textos?

P.T.: Eu gostaria que tivessem em linha de conta... conhecessem primeiro que tudo muito bem as capacidades de um cantor. Quais são os limites de um cantor, às vezes não sabem... escrevem coisas com tessituras absolutamente absurdas, ou que obrigam a um... a uma virtuosidade que nem sempre toca a arte e os obriga a fazer coisas mirabolantes. Portanto, um profundo conhecimento das capacidades das vozes, o que eu às vezes duvido que tenham. Às vezes têm um conhecimento instrumental, mas não têm um conhecimento vocal, o que é um bocadinho diferente. De facto, a voz é um instrumento, mas tem as suas limitações como qualquer instrumento, mas a voz ainda mais. Um profundo conhecimento disso, e depois, sobretudo, pensar que um cantor exprime um texto, está a interpretar um texto. Portanto o que ele faz é uma obra, digamos, é uma obra teatral

pequena, curta. Num recital pode fazer muitas obras teatrais, vai interpretar diversos papéis e ter isso em consideração. Às vezes eu ouço música destes jovens compositores e ela não tem, não tem nada a ver com a palavra. Às vezes não sei se a música apareceu ali por acaso para servir aquele texto, mas pronto, musicando aquele texto, ou então se o texto está ali e a música... quer dizer. Nunca cheguei a perceber... não há uma fusão muito grande entre o texto e a música. Dá-me mais a impressão que se preocupou – vou escrever aqui este intervalo, porque é bonito - e que não tem muito, às vezes, a ver com o texto. Não há acentuação, muitas vezes uma análise muito pouco profunda do texto. Assim por exemplo nós vemos que há acentuações do texto que não têm nada a ver com as acentuações musicais. Eu não estou a dizer que isso não aconteça nos outros grandes compositores. Acontece algumas vezes, mas com o propósito, e nós vemos, quando o compositor sai dessas normas muito restritas tem uma finalidade em vista, que é servir o texto. E se o interprete analisar bem o que o compositor quer, nós vemos que essa... esse anacronismo, digamos assim vai servir bem o texto, se o souberem fazer. Agora muitas vezes eu aqui analiso, ponho-me a analisar e as palavras aparecem apenas porque sim, um bocado descontextualizadas. Ainda não percebi se o descontextualizar é da música ou da palavra, às vezes não sei bem. Por isso, recomendava realmente que tivessem muito isso em consideração. A palavra. Desde o momento que há uma palavra, eu até acho muito interessante aquelas experiências, e nós vemos, há grandes compositores: o Poulenc e tudo mais, que escreveu apenas vocalizos; o Ravel, escreveu imensos vocalizos. Portanto a palavra aí não é essencial, ou a voz é tratada como um instrumento, não é..., mas desde o momento que há um texto, que há uma palavra, essa palavra merece ser tratada como tal e dar-lhe o seu devido valor na música. Que ela não apareça, assim, por acaso; podia ser aquela, podia ser outra. Não fazia diferença nenhuma o que lá está escrito. É isso...