

Relatório de Estágio

O Ensino da Voz de Contratenor

Rui Pedro Rodrigues Vieira

Mestrado em Ensino de Música

Outubro de 2020

Orientador: Professor Luís Madureira

Relatório de Estágio

O Ensino da Voz de Contratenor

Rui Vieira

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: Professor Luís Madureira

Lista de Siglas

- IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa
- ESML – Escola Superior de Música de Lisboa
- EEE – Estágio do Ensino Especializado
- UC – Unidade Curricular (UC)
- SWOT – Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades), Threats (ameaças)

Agradecimentos

Agradeço ao professor Luís Madureira, pela sua disponibilidade e orientação durante todo o meu percurso académico na Escola Superior de Música de Lisboa, ao professor Manuel Brás da Costa, professor de canto no Instituto Gregoriano de Lisboa, pela cooperação enquanto professor no meu local de estágio e ao IGL por me ter recebido como estagiário.

Resumo I

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio do Ensino Especializado (EEE) do Mestrado em Ensino da Música (MEM) da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), ramo de especialização em Canto, e incide sobre a Prática Pedagógica desenvolvida com três alunos de Prática Vocal 1, 2 e 3 e um aluno de Técnica Vocal 1, em diferentes níveis de desenvolvimento vocal, do Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) no decorrer do ano lectivo de 2018/2019. Na primeira parte deste relatório são descritas as aulas observadas, assim como reflexões sobre o trabalho técnico, musical e pedagógico desenvolvido durante este estágio.

Resumo II

A presente investigação incide sobre o ensino do canto em geral, desenvolvendo e reflectindo sobre questões relacionadas com os aspectos técnicos, musicais e individuais, paralelamente com as especificidades do ensino da voz de contratenor. Para esse efeito, a investigação tem como base um artigo da autoria de Peter Thoreson, intitulado de “Teaching countertenors: Integrating countertenor pedagogy into the collegiate studio”, professor de canto e contratenor que aborda o ensino da voz de contratenor no meio académico dos Estados Unidos da América. Por fim, é realizada uma comparação entre os aspectos abordados por Thoresen e a minha própria experiência como aluno contratenor.

Palavras-chave: ensino, canto, contratenor, música, voz, *bel canto*

Abstract I

This internship report was prepared within the scope of the Estágio do Ensino Especializado (EEE) of the Mestrado em Ensino da Música (MEM) of the Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), specialization branch in Singing, and focuses on the pedagogical practice developed with three students of Prática Vocal (PV) 1, 2 and 3 and one student of Técnica Vocal 1, at different levels of vocal development, from the Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) during the 2018/2019 academic year. In the first part of this report, the observed lessons are described, as well as reflections on the technical, musical and pedagogical work developed during this internship.

Abstract II

This investigation focuses on the teaching of singing in general, developing and reflecting issues related to the technical, musical and individual aspects, in parallel with the specificities of the teaching of the countertenor voice. For this purpose, the investigation is based on an article authored by Peter Thoresen, entitled “Teaching countertenors: Integrating countertenor pedagogy into the collegiate studio”, singing teacher and countertenor who addresses the teaching of the countertenor voice in the academic environment of the United States of America. Finally, a comparison is made between the aspects approached by Thoresen and my own experience as a countertenor.

Keywords: teaching, singing, countertenor, music, voice, *bel canto*

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica.....	2
Objectivos e expectativas em relação ao estágio.....	2
Análise SWOT do estagiário.....	2
Professor cooperante.....	3
Caracterização da escola.....	4
Historial e Contextualização.....	4
Criação do IGL.....	5
O IGL na reforma de 1983.....	5
Posteriores desenvolvimentos no currículo e na gestão do IGL.....	6
Iniciações musicais e o Curso Preparatório.....	6
Desenvolvimentos legislativos mais recentes.....	7
Caracterização da Comunidade Educativa.....	14
Meio envolvente: geográfico, social e económico e cultural.....	14
Meios materiais.....	15
Projecto educativo.....	17
Práticas educativas desenvolvidas/Estágio.....	18
Caracterização dos alunos seleccionados.....	18
Descrição das aulas observadas.....	19
Descrição das aulas leccionadas.....	22

Actividades extracurriculares	24
Reflexão final	24
Parte II - Investigação.....	26
O ensino da voz de contratenor	26
Revisão Bibliográfica	26
Contextualização histórica do contratenor	26
O <i>Bel Canto</i>	28
Classificação da voz de contratenor	29
Dados obtidos	32
Respiração	33
Questões específicas a contratenores relacionadas com a respiração.....	37
Postura e a sua relação com respiração e produção vocal	38
Fonação.....	39
Semelhanças fonatórias entre os contratenores e os outros tipos vocais.....	41
Coordenação diafragmática-abdominal, fonação e colocação da laringe.....	42
Tipos de fonação.....	43
Questões específicas para o contratenor relacionadas com a fonação.....	45
Ressonância	46
O processo de descoberta da voz do contratenor.....	47
Definições de ressonância e palavras-chave.....	47
Identificação do âmbito e do <i>fach</i>	48

Coloração vocal, condições para a ressonância ideal e escolhas de ressonância ...	50
Tipos de tensão que interferem com a ressonância ideal.....	51
Migração de vogais e a sua relação a todos os cantores	51
Modificação de vogais recomendadas a contratenedores	53
Repertório	54
Reflexão final	54
Conclusões.....	55
Bibliografia.....	57
Anexos	58

Introdução

Na primeira parte deste relatório são abordadas as práticas pedagógicas observadas no decorrer do ano lectivo de 2018/2019 das aulas das classes de Prática Vocal e Técnica Vocal do professor cooperante Manuel Brás da Costa no IGL, e as práticas pedagógicas leccionadas por mim como estagiário na mesma instituição. Assim, evidenciou-se relevante abordar a experiência musical do estagiário e a do professor cooperante. Devido à importância desta instituição, foi elaborada uma contextualização da sua história, caracterização e projecto educativo. De seguida, descreve-se a observação das aulas de três turmas de Prática Vocal e Técnica Vocal, abordando as particularidades de quatro alunos e explicando as estratégias pedagógicas seguidas pelo professor cooperante e, posteriormente, as do estagiário nas aulas que leccionou. Por fim, foi elaborada uma reflexão acerca de todo o processo de realização deste estágio e de como este contribuiu para o meu futuro como pedagogo.

Na segunda parte deste relatório descreve-se a investigação realizada com o objectivo de analisar a voz de contratenor sob o ponto de vista fisiológico, técnico e pedagógico. Para esse efeito, foi efectuado um estudo histórico-cultural relacionado com este tipo de voz e uma análise do artigo “Teaching countertenors: Integrating countertenor pedagogy into the collegiate studio” de Peter Thoreson, um estudo que aborda a voz de contratenor com incidência na sua pedagogia. Thoreson aborda este tema referindo todos os tipos de voz, evidenciando depois as similaridades ou diferenças que podem existir entre a voz de contratenor e as restantes. Desta forma, o autor aborda vários temas relacionados com a prática técnica e pedagógica do canto, dando ênfase a questões de respiração, postura, fonação, ressonância e repertório, baseando-se em diversos autores especialistas neste assunto e também na sua própria experiência como aluno, professor e cantor. Assim, será feita uma reflexão sobre a realidade pedagógica para esta voz demonstrada pelo autor, contrapondo-a com a minha realidade como aluno contratenor.

Parte I – Prática Pedagógica

Objectivos e expectativas em relação ao estágio

Com a realização deste estágio, pretendo reflectir e desenvolver a minha prática pedagógica de canto. O exercício de observação de aulas leccionadas por um professor numa escola de ensino oficial de música irá certamente moldar a minha percepção de como o ensino do canto deve ser realizado com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento vocal neste contexto académico. Assim, é esperado que as minhas capacidades como professor de canto sejam aprimoradas, tendo como base as experiências que irei desenvolver no decorrer deste estágio. Essas capacidades englobam aspectos como as relações professor-aluno, a abordagem específica utilizada para cada aluno, a versatilidade de saber lidar com alunos em diferentes níveis de ensino, a planificação das aulas e a avaliação. Desta forma, espero que a realização deste estágio me proporcione a solidificação e desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e que o tempo que me foi proporcionado como estagiário no IGL com o professor cooperante me proporcione uma visão nova e melhorada de como desenvolver a minha prática pedagógica.

Análise SWOT do estagiário

O meu percurso musical foi iniciado com o estudo de violino e piano, aos 8 e 10 anos respectivamente, e aos 15 anos iniciei os meus estudos no canto, concluídos no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga com a professora M^a José Carvalho, na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto com a professora Magna Ferreira e na Escola Superior de Música de Lisboa com o professor Luís Madureira. Devido ao estudo de outros instrumentos, tornou-se mais fácil compreender as nuances de certas questões musicais e técnicas como, por exemplo, o acompanhamento ao piano. Desta forma, é prática comum nas minhas aulas acompanhar ao piano os alunos, assim como é, de certa forma, habitual em professores de canto que tenham alguma prática pianística. No entanto, esta que pode ser considerada uma vantagem pode trazer alguns cuidados adicionais devido à dificuldade de concentração entre a realização do acompanhamento e a prática pedagógica que deve ser realizada com o aluno, impossibilitando-me de o auxiliar em questões que, sem esse acompanhamento ao piano, seriam trabalhadas. Com este estágio espero ter a oportunidade de poder melhorar este

aspecto, tentando acompanhar ao piano apenas quando for necessário e benéfico para o aluno, de forma a obter uma melhor observação sobre a sua prestação e nas estratégias que devo aplicar de acordo com as suas necessidades. Aliado a esse aspecto, a oportunidade de poder leccionar com um professor acompanhador devidamente habilitado nas aulas e observar os resultados obtidos na minha prática pedagógica será, certamente, uma experiência positiva.

Professor cooperante

Tendo iniciado os estudos no Instituto Gregoriano de Lisboa, o contratenor Manuel Brás da Costa concluiu o curso superior de canto na Escola Superior de Lisboa em 1995. Prosseguiu os estudos, como bolseiro do C.N.C., no Royal College of Music, Londres (1995-1998), onde obteve os diplomas de pós-graduação em Performance e Concert Singer. Estudou com Luís Madureira, Margaret Cable, Michael Chance e Elena Dumitrscu Nentwig. A partir de 2004 prosseguiu a sua formação em Portugal com João Lourenço.

Participou nos concursos de canto Luísa Toddi, Concurso Internacional de canto de Braila (Roménia) e Concurso Internacional de canto de Chimay (Bruxelas). Foi laureado nos concursos Internacionais de canto Graziella Schiutti Prize, Early Music Competition, e obteve o 2º lugar no Keith Falkner Prize.

Manuel Brás da Costa apresenta-se como solista desde 1992, tendo efectuado uma série de concertos em Portugal, Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica, África, Índia e Macau. Trabalhou sob direcção dos maestros Jorge Matta, João Paulo Santos, Leonardo de Barros, Cesário Costa, César Viana, Manuel Morais, João Paulo Janeiro, Ricardo Cangil, Kethil Haugsand, Paul Spicer, Ivan Moody, Joana Carneiro, Henrique Piloto, Nickolay Lalov. Participou nos festivais de música nacionais e internacionais de Macau, Goa (Índia), Coimbra, Algarve, Festival de Orgão de Lisboa, Festival de Música de Mafra, da Guarda, de Lamego, de Ovar, de Chaves, nas jornadas de Música Antiga da Fundação Calouste Gulbenkian, Festival de Música de S. Roque, Encontros com o Barroco (Porto), XII Encontros da Primavera (Guimarães), Festival de Música Antiga de Óbidos, de Benavente, Arrábida, Loulé.

É membro dos agrupamentos de música antiga Capela Joanina, Birundum – Música Medieval e Renascentista, Os Segreís de Lisboa – Música Antiga, Escobar Ensemble –

Música Profana e Religiosa Renascentista e San Simon – grupo especializado em Cantigas de Amigo, Escárnio e de Mal dizer.

Ao longo da sua carreira desempenhou vários papéis que se notabilizaram: “Reset” de Vasco Mendonça; Jesuíta no espectáculo “Kaminari”; Oberon em “A Midsummer Nigt’s Dream” de B. Britten, Britten Theatre (Londres); Endimione – “La Callisto” de Cavalli, Britten Theatre (Londres); Arsindo no “Il Trionfo d’Amore” de Francisco António de Almeida (Centro Cultural de Belém e Centro Cultural e de Congressos em Aveiro); Benjamin na ópera “Nefertiti” de José Júlio Lopes (Teatro da Trindade); Castrato na peça de teatro “A última Batalha”, de Fernando Augusto (Teatro Aberto); Anjo da história na ópera “Os dias levantados” de António Pinho Vargas (Teatro Nacional de S. Carlos); Verão na peça de teatro “O triunfo do Inverno” de Gil Vicente (Teatro da Cornucópia); “O Inverno de 45” de Michael Deutsh (Teatro da Trindade).

Gravou discos de vilancicos e vilancetes de Escobar com o Escobar Ensemble, Missa de Carlos Seixas com a Orquestra Barroca da Noruega, Canções medievais e renascentistas com o grupo Birundum, além de participações em gravações de música para canto e órgão acompanhado por João Vaz.

Além da sua actividade como cantor exerce actualmente a profissão de professor de Canto no ACT (Escola de Actores), no CAL (Centro de Artes de Lisboa) e no Instituto Gregoriano de Lisboa. Tem realizado diversos “workshops” de Canto/Voz – Universidade Católica, Universidade Moderna, Teatro da Trindade e Centro de Dança do Porto. É director de voz/professor de canto em várias peças de teatro.

Caracterização da escola

Historial e Contextualização

O IGL teve origem no Centro de Estudos Gregorianos (CEG), instituição criada a 2 de Março de 1953 sob o patrocínio do Instituto de Alta Cultura, visando “a formação de professores, executantes e investigadores num campo onde, então, tudo ou quase tudo estava por fazer em Portugal – o da música gregoriana, tomada como base essencial de toda a cultura do Ocidente”. O CEG revelar-se-ia pioneiro em alguns domínios da música e da musicologia em Portugal uma vez que aí se leccionou pela primeira vez, a nível

superior, matérias como História da Música, Paleografia e Órgão. Originalmente, o ensino destas matérias era assegurado por professores oriundos do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris-Sorbonne, da Escola César Frank de Paris e do Instituto Gregoriano de Paris. O CEG introduziu também em Portugal o Curso de Pedagogia Musical segundo o método Ward e foi ainda o responsável pela revista “Canto Gregoriano”, a primeira da especialidade em Portugal.

Criação do IGL

Em 1976 o CEG foi reconvertido em estabelecimento de ensino público, passando a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa e a funcionar na dependência da Direcção-Geral do Ensino Superior. Ficou sujeito a um regime de instalação por um período de dois anos, prorrogável mediante despacho do Ministro da Educação, ano a ano. Foi instituída uma Comissão Instaladora que exerceria o seu mandato durante o período previsto para o regime de instalação. Os objectivos da instituição podem ler-se no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 568/76, de 19 de Julho: “O Instituto Gregoriano de Lisboa, tomando o Canto Gregoriano como base essencial de toda a cultura do Ocidente, destina-se à formação de elementos que no sector do ensino, da investigação e da execução profissional contribuam para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal”. Os cursos do IGL, de nível geral e superior, foram definidos na Portaria n.º 23/77 de 18 de Janeiro: Curso Geral de Música, Curso Superior de Paleografia e de Órgão e Cursos Especiais de Canto Gregoriano, Direcção Coral e de Pedagogia Musical segundo o método Ward. Nessa época, no domínio do ensino especializado da música, existiam dois Conservatórios Nacionais públicos e um conjunto de Conservatórios Regionais e Academias privados que se regiam pelo Decreto n.º 18.881 de 25 de Setembro de 1930 e pela experiência pedagógica de 1971. Com a criação do Departamento de Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa, nos anos 80, surgiria um curso na área da Musicologia.

O IGL na reforma de 1983

O Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, viria a reestruturar o ensino artístico, separando os níveis de ensino superior e não superior e estipulando quais as escolas onde cada nível deveria ser ministrado. Assim, extinguíram-se os cursos superiores dos Conservatórios e fundaram-se as Escolas Superiores de Música, transformando-se também o IGL numa

escola vocacional de música, de ensino básico e secundário. Os seus cursos superiores transitaram para a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), onde se formaria um Departamento de Estudos Superiores Gregorianos.

A Portaria n.º 294 de 17 de maio de 1984 veio definir os planos de estudos dos cursos gerais e complementares do ensino vocacional de música, deixando, no entanto, no seu artigo 16.º a indicação de que, no caso do IGL, os planos de estudos receberiam as “necessárias adaptações”. E, de facto, a Portaria n.º 725, de 17 de Setembro de 1984 veio definir um plano de estudos próprio do IGL, incluindo os cursos de Canto Gregoriano, de Órgão e de Piano. Como seria expectável, esses planos de estudos colocam a ênfase no domínio do Canto Gregoriano, apresentando como obrigatórias em todos os cursos as disciplinas de Canto Gregoriano, Modalidade, Latim e Educação Vocal.

Posteriores desenvolvimentos no currículo e na gestão do IGL

O currículo do IGL viria a ser alargado passando a incluir os cursos de Cravo, de Violoncelo e de Flauta de Bisel organizados da seguinte forma: Cursos Básicos de Instrumento (Piano, Órgão, Cravo, Flauta de Bisel e Violoncelo) e de Canto Gregoriano e Cursos Secundários de Instrumento de Tecla (Cravo, Piano e Órgão), de Canto Gregoriano e de Instrumento Monódico (Flauta de Bisel e Violoncelo), consagrados na Portaria n.º 421/1999 de 8 de Junho.

No ano lectivo de 2000/2001 findou o regime de instalação do IGL, procedendo-se à implementação do modelo de gestão das escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

A partir do ano lectivo de 2006/2007 entraria em funcionamento o Curso de Violino, consagrado na Portaria n.º 871/2006 de 29 de Agosto. No ano lectivo de 2014/2015 começou a funcionar também o curso de Viola d'Arco. A introdução de mais instrumentos levou à criação de uma Orquestra no âmbito da disciplina de Classes de Conjunto.

Iniciações musicais e o Curso Preparatório

Ao abrigo de um protocolo celebrado com a Escola n.º 24 (hoje pertencente ao Agrupamento Rainha D. Leonor), o IGL leccionou, entre o ano lectivo de 1997/98 e o de 2006/2007, a disciplina de Iniciação Musical a alunos do 3.º e 4.º ano daquela escola. A

partir de 2002/2003 e como resultado da experiência acumulada ao longo dos anos anteriores, aquele ensino foi alargado a todos os alunos do 1º e 2º ano. Os alunos que revelavam aptidões musicais eram aconselhados a candidatarem-se aos cursos do IGL.

No ano lectivo de 2004/2005 foi criado no IGL um curso de iniciação musical designado de Curso Preparatório. Esse curso visa o desenvolvimento de competências musicais junto de crianças em idade adequada ao início dos estudos musicais. Procura conferir-lhes uma preparação de base que posteriormente permita a frequência e o aproveitamento dos cursos regulares do IGL de forma pedagogicamente mais correta e eficaz. O curso destina-se a crianças de 8 e 9 anos de idade, tem a duração de dois anos lectivos e inclui no seu currículo as disciplinas de Iniciação Musical, Iniciação Instrumental e Coro.

No ano lectivo de 2006/2007 o projecto da Escola nº 24 ficou suspenso devido à implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular criadas pelo Ministério da Educação. Ciente das virtudes deste projecto, o IGL procurou desenvolvê-lo junto de outros agrupamentos, tendo estabelecido um protocolo em moldes semelhantes com o Agrupamento de Telheiras (hoje Agrupamento Vergílio Ferreira), com início em 2007 e até hoje em vigor. O projecto visa a implementação de Iniciação Musical para o 1º e o 2º ano de escolaridade e do Curso Preparatório (a funcionar nas instalações do agrupamento) para o 3º e o 4º ano.

Desenvolvimentos legislativos mais recentes

O Despacho nº. 18 041/2008, de 4 de julho, veio regular as condições de matrícula e de frequência dos cursos do ensino especializado da música, estreitando as regras para a frequência em regime supletivo. Determinou-se que apenas os alunos com idade não superior a 18 anos se poderiam matricular e que os alunos devem frequentar o ano/grau correspondente ao ano de escolaridade que frequentam no ensino básico ou secundário. Excepcionalmente, os alunos podem frequentar qualquer um dos outros anos/gradus, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico ou secundário e os anos/gradus de qualquer das disciplinas constantes do plano de estudos do curso do ensino especializado da música não seja superior a dois anos. Os alunos têm ainda de frequentar obrigatoriamente todas as disciplinas da área do ensino especializado da música do plano de estudos aplicável.

O IGL, perante as limitações impostas ao regime supletivo e não tendo possibilidade de oferecer o regime de frequência integrado (devido às características das suas instalações), procurou incrementar a frequência em regime articulado, nomeadamente otimizando os protocolos com os agrupamentos Virgílio Ferreira e Rainha D. Leonor.

Com a Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, foram concebidos e aprovados novos planos de estudo para o ensino Básico: o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano. O IGL perdeu o seu plano de estudos próprio, mas foi assegurada a criação de um curso de Canto Gregoriano.

Na componente de formação vocacional de Música foi conferida às escolas a possibilidade de criarem disciplinas de oferta de escola tendo o IGL criado a disciplina de “Introdução ao Canto Gregoriano”.

A Portaria introduziu também a novidade de os planos de estudo poderem ser leccionados num ou em dois estabelecimentos de ensino. Estabeleceu ainda normas relativas à admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação dos cursos criados pela portaria, bem como dos cursos secundários/complementares de Música. Essas normas inscreviam-se no mesmo espírito de estreitamento das regras de frequência deste tipo de ensino em regime supletivo, primeiramente instituídas pelo acima referido Despacho n.º 18 041/2008.

Em 2012, a Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho e a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de Agosto, introduziram, respectivamente, novos planos de estudos para os cursos básico e secundário. A Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho, modificou os planos de estudos dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho (Curso Básico de Música e Curso Básico de Canto Gregoriano), alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de Setembro, afirmando pretender valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada. A Portaria estabeleceu ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos criados, bem como o regime de organização das iniciações em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Previa-se que os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à excepção da disciplina de Oferta Complementar – que é da responsabilidade da escola – fossem

homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, algo que até ao momento presente ainda não se verificou. Na componente de formação vocacional do 3.º ciclo do Curso Básico de Música foi dada às escolas de ensino artístico especializado a possibilidade de criarem disciplinas de Oferta Complementar, que podem ser anuais, bienais ou trienais. O IGL criou a disciplina trienal de “Coro Gregoriano” (a funcionar no 7º, 8º e 9º ano). Ao abrigo da sua autonomia as escolas podem organizar os tempos lectivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes nos planos de estudos. A Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, criou o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprovou os respectivos planos de estudo em regime integrado, articulado e supletivo. É afirmado que os planos de estudos dos cursos secundários de Música em regime supletivo assumem uma formação semelhante à do plano de estudos dos cursos secundários em regime integrado e articulado no que respeita ao conhecimento e capacidades essenciais a desenvolver. Com o objectivo de contribuir, simultaneamente, para uma maior simplificação e uma menor dispersão legislativa, a portaria estabeleceu ainda condições gerais relativas à frequência dos cursos, à constituição de turmas, gestão do currículo, admissão, matrícula, avaliação e certificação. No secundário, o IGL oferece o Curso Secundário de Música na vertente Instrumento e o Curso Secundário de Canto Gregoriano. Para dar seguimento à sua prática pedagógica e aos fins que desde a sua criação prossegue, o IGL criou uma disciplina de Oferta Complementar no curso secundário de instrumento designado “Canto Gregoriano”, permitindo assim que todos os alunos a frequentem. As disciplinas de Modalidade, Latim e Técnica Vocal, até então frequentadas por todos os alunos, passaram a integrar apenas o Curso de Canto Gregoriano, como se pode verificar nos planos de estudo demonstrados nas tabelas seguintes:

CURSO DE CANTO GREGORIANO 2º CICLO (graus 1 e 2 para todas as disciplinas)	tempos de 45min.
Formação Musical	2 + 1
Prática Instrumental	1
Iniciação à Prática Vocal	1
Classes de Conjunto: Coro	2
TOTAL	7

Tabela 1 – Plano de estudos do curso básico de canto gregoriano do 2º ciclo do IGL

CURSO DE CANTO GREGORIANO 3º CICLO	tempos de 45min.
Formação Musical (graus 3 a 5)	2
Prática Instrumental (graus 3 a 5)	1
Prática Vocal (graus 1 a 3)	1
Classe de Conjunto: Coro (graus 3 a 5)	2
Coro Gregoriano A (graus 1 a 3)	1
TOTAL	7

Tabela 2 – Plano de estudos do curso básico de canto gregoriano do 3º ciclo do IGL

CURSO SECUNDÁRIO DE CANTO GREGORIANO		tempos de 45min.		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica-Artística	Canto Gregoriano	2	2	2
	Técnica Vocal	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Disciplina de Opção c): Coro Gregoriano C (se concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1
	Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla (se não concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1
	Oferta Complementar: Latim	2	2	
	Oferta Complementar: Modalidade			2
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Música de Câmara	1	1	1
	TOTAL	(16) 17	(17) 18	(17) 18

Tabela 3 – Plano de estudos do curso secundário de canto gregoriano do IGL

Os critérios de avaliação para as disciplinas relacionadas com canto, como Iniciação à Prática Vocal, Prática vocal e Técnica vocal, podem ser observados na tabela seguinte:



Departamento de Canto e Classes de Conjunto

Curso Secundário de Canto Gregoriano

Critérios de Avaliação das Disciplinas de Iniciação à Prática Vocal, Prática Vocal, Técnica Vocal e Educação Vocal

Critérios de avaliação

OBJECTIVOS	COMPETÊNCIAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO*	AVALIAÇÃO (PESO)
Manter uma postura do corpo correcta Saber controlar a respiração em simultâneo com a fonação Saber coordenar a registoção Utilizar correctamente a ressonância Utilizar correctamente os articuladores Exercitar a dicção e a pronúncia correctamente	Desenvolvimento técnico: -postura -controlo da respiração -coordenação da respiração / fonação -registoção -ressonância -articuladores -dicção e pronúncia	Exercícios Exercícios de treino da ressonância, de articulação, dicção e pronúncia	35%
Compreender a musicalidade e expressividade do texto Captar o sentido e o estilo do texto Saber interpretar o texto correctamente, utilizando o conhecimento inferencial	Desenvolvimento artístico: -musicalidade e expressividade -sentido do texto e do estilo -interpretação	Exercícios	20%
Aplicar os conhecimentos adquiridos Evidenciar os resultados da aprendizagem	Desempenho em audições	Ensaaios Audições (caso o/a aluno/a não tenha o desenvolvimento técnico/artístico mínimo exigido para se apresentar em audições, o peso avaliativo atribuído a este item será distribuído da seguinte forma : mais 10% para progressão na aprendizagem e 5% para cada uma das restantes alíneas)	25%
Aplicar os conhecimentos adquiridos Evidenciar a evolução da aprendizagem	Progressão na aprendizagem: -empenho -regularidade de estudo	Exercícios para treino Participação na aula	10%
*OUTRAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
Atitudes e valores: -assiduidade -pontualidade -sentido de responsabilidade e autonomia -organização do material (portefólio do aluno)			10%

Tabela 4 – Critérios de avaliação das disciplinas de Iniciação à Prática Vocal, Prática Vocal e Técnica Vocal do IGL

As matrizes das provas globais realizadas no final do 2º ano de Iniciação à Prática Vocal, no final do 3º ano de Prática Vocal e no final do 3º ano de Técnica Vocal são ilustradas nas tabelas seguintes:

MATRIZ DA PROVA GLOBAL DO 2º ANO DE INICIAÇÃO À PRÁTICA VOCAL
Ano letivo 2018/19

PROVA	PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	COTAÇÃO %
1º	Postura	10 %
2º	Controlo e suporte da respiração e coordenação respiração/fonação	15 %
3º	Coordenação da registação	10 %
4º	Eficiente utilização da ressonância	10 %
5º	Eficiente utilização dos articuladores	10 %
6º	Sentido da língua e do estilo	10 %
7º	Musicalidade, expressividade e presença em palco	25 %
8º	Apresentação do programa de memória	10 %
Total		100 %

- Conteúdo da prova: a) Uma peça portuguesa
b) Uma peça de escolha livre em língua estrangeira
- A nota da prova terá um peso de 50% na nota final.

MATRIZ DA PROVA GLOBAL DO 3º ANO DE PRÁTICA VOCAL
Ano letivo 2018/19

PROVA	PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	COTAÇÃO %
1º	Postura	10 %
2º	Controlo e suporte da respiração e coordenação respiração/fonação	15 %
3º	Coordenação da registação	10 %
4º	Eficiente utilização da ressonância	10 %
5º	Eficiente utilização dos articuladores	10 %
6º	Sentido da língua e do estilo	10 %
7º	Musicalidade, expressividade e presença em palco	25 %
8º	Apresentação do programa de memória	10 %
Total		100 %

- Conteúdo da prova: a) Uma peça de Canto Gregoriano
b) Uma peça portuguesa
c) Uma Canção
d) Uma Ária Antiga
e) Uma peça de escolha livre
- A prova deverá ser efectuada de memória, à excepção das árias de Cantata ou Oratória e da peça de Canto Gregoriano.
- Os alunos deverão obrigatoriamente cantar em, pelo menos, três línguas diferentes.
- A nota da prova terá um peso de 50% na nota final.

Tabela 5 – Matriz das provas globais do 2º ano de Iniciação à Prática Vocal e do 3º ano de Prática Vocal do IGL

MATRIZ DA PROVA GLOBAL DO 3º ANO DE TÉCNICA VOCAL
Em vigor a partir do ano lectivo: 2018/2019

PROVA	PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	COTAÇÃO %
1º	Postura	20
2º	Controlo e suporte da respiração e coordenação respiração/fonação	30
3º	Coordenação da registação	20
4º	Eficiente utilização da ressonância	20
5º	Eficiente utilização dos articuladores	20
6º	Sentido da língua e do estilo	20
7º	Musicalidade, expressividade e presença em palco	50
8º	Apresentação do programa de memória	20
Total		200

- **Conteúdo da prova:** a) Uma peça portuguesa (a sortear entre 3)
b) Uma Ária Antiga (a sortear entre 3)
c) Duas Canções (a sortear entre 3)
d) Uma Ária de Oratória ou Cantata
e) Uma Ária de Ópera
- **A prova deverá ser efetuada de memória, à exceção das árias de Cantata ou Oratória.**
- **Os alunos deverão obrigatoriamente cantar em, pelo menos, quatro línguas diferentes, uma das quais deverá ser o alemão.**

Tabela 6 – Matriz da prova global do 3º ano de Técnica Vocal do IGL

Caracterização da Comunidade Educativa

Meio envolvente: geográfico, social e económico e cultural

O edifício em que se encontra instalado o Instituto Gregoriano de Lisboa, na Avenida 5 de Outubro n.º 258, está situado numa zona a que confluem várias entradas da cidade. Sendo uma área extremamente bem servida de transportes (comboios, carreiras suburbanas, linhas da Carris e Metropolitano), a sua acessibilidade constitui uma vantagem de que beneficiam os alunos, os professores e os membros do pessoal não docente. Esta característica reveste-se da maior importância quando se sabe que a população escolar inclui alunos que residem longe (Margem Sul, linha do Estoril, linha de Sintra, linha da Azambuja, etc.).

Para além disso, o IGL encontra-se nas imediações de vários serviços da Câmara Municipal de Lisboa, assim como de creches, infantários, escolas do Ensino Básico, Secundário e Superior e a Universidade de Lisboa.

Aproveitando esta situação geográfica, o IGL tem protocolos com a Escola EB 2/3 Eugénio dos Santos, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, e com o Agrupamento de escolas Vergílio Ferreira.

Meios materiais

- 1 espineta, 2 cravos e 2 clavicórdios;
- 2 órgãos de tubos (um dos quais colocado na capela do colégio Pio XII nas imediações do IGL) e 1 órgão positivo;
- 6 pianos de cauda, 20 pianos verticais e 3 pianos eléctricos;
- 3 violinos 4/4, 1 violino 3/4 e 8 violinos 2/4;
- 5 violoncelos inteiros (sendo 1 barroco), 2 violoncelos de 3/4, 3 violoncelos de 1/2, 10 violoncelos de 1/4 e 3 violoncelos de 1/8;
- 1 consort de flautas renascentistas (1 sopranino, 1 soprano, 2 contralto, 3 tenor, 1 baixo e 1 contrabaixo), 1 flauta baixo barroca em madeira e 2 flautas em plástico (1 soprano e 1 contralto);
- Uma mediateca contendo 639 livros relacionados com a área de música em geral e 762 livros da área específica de Canto Gregoriano (alguns provavelmente únicos no país), 1673 partituras, 152 LPs e 674 CDs e ainda uma centena de Vídeos, DVDs e CD-Roms. A mediateca possui ainda 3 computadores com acesso à internet, um dos quais contém uma base de dados actualizada com os meios disponíveis e *software* profissional de notação musical;
- Uma sala onde funcionam a secretaria, equipada com 3 computadores, e a secção para atendimento ao público, onde está instalada a base de dados do corpo discente e um outro computador para utilização dos coordenadores;
- Uma sala para funcionamento da Direcção;
- Uma sala de alunos;
- 6 salas de aula para disciplinas de turma;
- 10 salas de aula para aulas individuais.

A escola dispõe também, para apoio às actividades lectivas, de computadores em todas as salas de aula, aparelhagens de som de alta-fidelidade e quadros interactivos em todas as salas de aula de classes de conjunto, vários projectores de vídeo, 2 retroprojectores de acetatos, uma fotocopiadora/digitalizadora e duas impressoras em rede (preto e branco e

cores). Os alunos, para estudo pessoal, podem requerer a utilização de algumas das salas utilizadas para a leccionação das classes de instrumento. No âmbito dos protocolos assinados foram deslocados vários instrumentos para as escolas, incluindo pianos verticais, violinos e violoncelos. Dos violoncelos existentes no inventário 8 foram alugados a alunos para estudo.

Faz parte dos objectivos do IGL proporcionar aos seus alunos uma intensa actividade artística, que se reflecte através de audições, concertos e recitais realizados nas instalações da escola e noutros espaços. Para além de enriquecer os alunos, estas audições servem também para levar música de elevada qualidade à comunidade em que o IGL se insere.

A relação com a comunidade é também estimulada através das deslocações dos professores do IGL a escolas do 1º ciclo do ensino básico e no intercâmbio através da cedência de docentes e de instalações entre o Instituto e a ESML.

Muitos dos actuais professores do IGL são antigos alunos da escola. Desta forma, a instituição pretende conferir continuidade e coerência ao projecto educativo. Comprovando também a qualidade do ensino ministrado, são vários os nomes de elevado reconhecimento nacional formados pela escola e que continuaram a sua carreira musical com reconhecido sucesso.

Os órgãos de gestão do IGL estão organizados da seguinte forma:

- Conselho Geral: do qual fazem parte o presidente, representantes dos professores e do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, da Câmara Municipal de Lisboa e ainda de outras entidades como a Escola Superior de Música de Lisboa, a Culturgest e o Museu de Arte Antiga;
- Comissão Administrativa Provisória: constituída pelo presidente, o vice-presidente e o vogal;
- Conselho Pedagógico: chefiado pelo presidente e com representantes de cada departamento e curso, ou seja, dos departamentos de instrumentos monódicos, dos instrumentos de teclas, de ciências musicais, de canto e classes de conjunto, dos cursos do 1º ciclo do ensino básico, dos cursos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e dos cursos do ensino secundário. Nesta secção há ainda um conselho coordenador de avaliação do desempenho;

- Directores de turma: neste órgão, para além dos directores de turma dos ensinos básico e secundário, entram também os directores de turma dos regimes articulados e das escolas com quem o IGL estabeleceu parcerias – o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, o Agrupamento de Escolas de Alvalade, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor;
- Conselho Administrativo;
- Assistentes Técnicos;
- Assistentes Operacionais;
- Associação de Pais e
- Encarregados de Educação do IGL;
- Outros organismos: Equipa de Produção Artística, Secretariado de Exames, Comissão de Testes, Equipa de Auto-Avaliação, Responsável das TIC e Biblioteca. As instalações da escola funcionam na Avenida 5 de Outubro nº 258, 1600-038 Lisboa e o horário de funcionamento é entre as 8h00 e as 20h00 de Segunda a Sexta-feira e entre as 9h00 e as 14h00 aos Sábados.

Projecto educativo

“O Instituto Gregoriano de Lisboa, tomando o Canto Gregoriano como base essencial de toda a cultura musical do Ocidente, destina-se à formação de elementos que, no sector do ensino, da investigação e da execução profissional, contribuam para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal.”

O que distingue o IGL das restantes escolas públicas de ensino vocacionado artístico do país é a presença, em todos os cursos do secundário, da disciplina de Canto Gregoriano e de outras a ela associadas, como o caso de Educação Vocal, Latim e Modalidade. Para além disso, no curso de Canto Gregoriano, todos os alunos e em todos os níveis, têm de frequentar um instrumento de tecla, seja ele Piano, Cravo ou Órgão. Assim, acabam o curso tendo experienciado prática de teclado, para além da de canto ou outro instrumento.

Existe uma determinação em dar a conhecer a todos os alunos música diversificada, de vários géneros e estilos, percorrendo todos os períodos da história da música. Há também uma especial incidência na música coral.

Prestando serviço à comunidade, o IGL tem também como objectivo formar músicos amadores e públicos conhecedores a curto e longo prazo.

Dedicada à divulgação do canto gregoriano, o IGL tem as portas abertas para que alunos de outras escolas frequentem as disciplinas específicas do Instituto, desde que haja vagas e disponibilidade nas turmas.

Se na criação da escola os professores eram maioritariamente estrangeiros por falta de formação na área dos professores portugueses, actualmente a realidade inverteu-se, sendo a maioria dos docentes de origem nacional e ex-alunos do IGL.

Práticas educativas desenvolvidas/Estágio

Caracterização dos alunos seleccionados

A selecção dos alunos para o âmbito da realização deste estágio foi feita de forma a contemplar alunos de diferentes idades e etapas de desenvolvimento do estudo de canto. Com esse objectivo, foram seleccionados alunos que se encontravam inscritos nas unidades curriculares de Prática Vocal 1, 2 e 3 e Técnica Vocal 1, distribuídos por três blocos de 45 minutos. Um desses blocos foi atribuído para os alunos de Prática Vocal 1 e 2, tendo os dois alunos uma aula partilhada.

A aluna de Prática Vocal 3 (aluna A), de 14 anos e soprano, encontrava-se em fase de preparação para o exame final do seu ciclo de estudos, tendo demonstrado graus elevados de motivação e concentração no decorrer do ano lectivo. A aluna de Técnica Vocal 1 (aluna B), de 15 anos e soprano, apesar de interessada, demonstrou pouco estudo, tendo sido o professor cooperante informado de que a aluna se encontrava com uma carga horária excessiva entre os dois cursos que frequenta (Curso de Canto Gregoriano e Curso de Ciências), desmotivando-a para o estudo. A aluna de Prática Vocal 1 (aluna C), de 12 anos e voz aguda (é ainda cedo para definir a sua tipologia vocal), encontrava-se no início do estudo de canto e demonstrou interesse pelo estudo e muito dedicada. O aluno de Prática Vocal 2 (aluno D), de 13 anos e com voz branca, encontrava-se no segundo ano de estudo de canto e em fase de mudança de voz no período da adolescência, facto que se tornou evidente principalmente no 3º período. Está ainda num desenvolvimento

fisiológico tardio para a sua idade, causa de algumas tensões corporais e de dificuldades relacionadas com a postura.

Todos os alunos participantes deste estágio realizaram o seu ciclo de estudos na classe do professor cooperante em anos anteriores, devendo-se a isso a boa relação professor-aluno, entre ambas as partes, observadas no decorrer do estágio.

Descrição das aulas observadas

As aulas observadas no decorrer deste estágio foram organizadas por três blocos de aulas de 45 minutos semanais. As aulas de Prática Vocal 1 e 2 foram agrupadas numa turma de dois alunos, enquanto que as restantes foram aulas individuais. O tempo das aulas partilhadas entre os dois alunos foi, por consequência, repartido para uma melhor gestão do acompanhamento individual de ambos, devido à dificuldade de acompanhar e orientar dois alunos ao mesmo tempo num contexto de estudo individual de canto.

As aulas do professor cooperante foram divididas em duas partes: uma primeira parte onde o professor aquece e prepara a voz dos alunos na forma de vocalizos (sendo por vezes utilizado também o aquecimento corporal) e uma segunda parte onde o professor trabalha o repertório a ser estudado pelo aluno.

A aluna A teve um percurso académico regular ao longo do ano lectivo, apesar de se encontrar algumas faltas dadas em momentos próximos a interrupções lectivas, e um desempenho bom, ainda que houvesse alguma dificuldade em atingir alguns objectivos indicados pelo professor. Esta aluna encontra-se numa idade onde o período de mudança de voz não é um factor a considerar, estando bastante confortável no registo em que se encontra a estudar. Desta forma, os principais objectivos do professor com esta aluna foram o trabalho de criação de espaço vocal e de igualização de registos, devido à falta de domínio da técnica vocal para produzir um som vocal com estas qualidades. Assim, o professor realizou exercícios que potenciaram a resolução destas questões, como a criação de imagens imaginárias para trabalhar o espaço vocal (como procurar a sensação de bocejo) e indicações de zonas do corpo que deveriam estar mais relaxadas ou activas para realizar vocalizos ou passagens específicas nas obras abordadas em aula. Esta aluna demonstrou ainda alguma dificuldade em questões de relaxamento maxilar, criando tensão nessa zona, e de abertura corporal, ambas contribuindo para um som vocal mais fechado, tendo o professor realizado exercícios que potenciaram o tratamento destas

lacunas, como: cantar com um lápis na boca, segurando-o pela extremidade e apontando-o para cima, não permitindo que caia (impedindo movimentos de articulação com o maxilar), flectir ligeiramente os joelhos (para minimizar a força abdominal excessiva e corrigir a postura) e cantar com os braços abertos para potenciar a abertura da zona peitoral. Como forma de motivação, o professor propôs à aluna para participar no concurso interno de canto do IGL, assim como outros eventos, como *masterclasses* e concertos organizados pela escola. O repertório estudado pela aluna no decorrer do estágio foi:

- “Stizzoso, mio stizzoso” da ópera “*La Serva Padrona*” (1733), de G. B. Pergolesi (1710-1736)
- “Seufzer, Tränen, Kummer, Not” da Cantata “*Ich hatte viel Bekümmernis*” BWV21 (1713) de J. S. Bach (1685-1750)
- “*Le Papillon et la Fleur*” Op.1 (1868) de G. Fauré (1845-1924)
- “*Nem de chorar sou senhora*” de F. Lacerda (1869-1934)
- “*Márcia bela*” de F. Lopes-Graça (1906-1994)
- Canto Gregoriano “*Aleluia*” para o tempo pascal no 1º modo

A aluna B terminou no ano anterior o curso básico de prática vocal, tendo realizado os três anos de estudo anteriores com o mesmo professor cooperante e teve um percurso académico pouco regular. Em alguns momentos do ano lectivo encontrava-se motivada e dedicada, mas noutros momentos essa motivação baixou consideravelmente e era notória a falta da prática de estudo em casa. Esta desmotivação e falta de estudo levaram a que a aluna não obtivesse o aproveitamento ideal do trabalho desenvolvido nas aulas, tendo repetido os mesmos erros em várias aulas e o tendo o professor reiterado as mesmas correcções, tornando as aulas repetitivas, por consequência. A causa desta desmotivação pode ser atribuída ao facto de a aluna ter feito a passagem do ensino básico para o ensino secundário de ciências, tendo explicado sentir que tinha pouco tempo para conciliar os estudos musicais com os restantes. Os objectivos de trabalho que o professor definiu para esta aluna foram a resolução dos problemas posturais e a uniformização dos registos vocais. Esta aluna demonstrou alguns problemas em conseguir manter uma postura estável e correcta, apesar de ter explicado em aula a existência de problemas na coluna, levando-a à tendência de apoiar a cabeça para trás. Para melhorar a produção vocal da aluna, o professor utilizou estratégias como vocalizos que potenciam a realização mais

fácil das passagens de registo e exercícios de postura e consciencialização do corpo, assim como directrizes interpretativas que iriam ajudá-la a procurar um canto mais saudável, como o cuidado de não fechar vogais abertas, manter linhas vocais claras e consistentes, o espaço vocal correcto e a utilização correcta da respiração. O repertório estudado por esta aluna foi:

- “Après un Rêve” Op.7, Nº1 de “*Trois mélodies*” (1878) de G. Fauré (1845-1924)
- “Wie Melodien zieht es mir leise durch den Sinn” Op.105, Nº1 de “*Fünf Lieder*” (1886) de J. Brahms (1833-1897)
- “*Embalando o menino*” de A. Fragoso (1897-1918)
- “*Come raggio di sol*” de A. Caldara (1670-1736)
- Canto gregoriano “*Dominica Pentecostes: ad missam in vigilia Caritas Dei*”

A aluna C e o aluno D tiveram as aulas em conjunto, como descrito acima, e são caracteristicamente distintos. A aluna C iniciou os estudos de canto no início do ano lectivo, sendo as noções da técnica vocal ainda uma novidade, enquanto o aluno D se encontrava no segundo ano de estudo do canto, tendo iniciado os estudos com o professor cooperante no ano anterior, e em fase de mudança de voz, podendo-se afirmar que o aluno cantava ainda com voz branca. Com a aluna C, o trabalho realizado com maior incidência foi a aquisição e aprimoração das noções básicas de respiração, postura e fonação, assim como o trabalho de retirar tensões corporais excessivas, algumas devido ao nervosismo da aluna de cantar em público. Para esse propósito, o professor realizou vocalizos que potenciaram a estabilização da fonação, assim como exercícios de activação corporal, úteis não só para o relaxamento dos músculos, mas também para a respiração e fonação. O repertório estudado pela aluna C foi:

- “Intorno all'idol mio” da ópera “*Oronthea*” (1656) de A. Cesti (1623-1669)
- “*Nem de chorar sou senhora*” de F. Lacerda (1869-1934)
- “*L'Enamourée*” (1891) de R. Hahn (1874-1947)
- “*Amar, mas saber amar*” de F. Lacerda (1869-1934)
- Canto Gregoriano “*Multae tribulationes*”

Com o aluno D, o trabalho principal esteve relacionado com as questões técnicas de respiração e a uniformização de registos, particularmente quando a mudança de voz do aluno se tornou mais evidente no 3º período. Neste momento, o professor adoptou

estratégias para se adaptar a esta problemática, levando-o a alterar todo o repertório que o aluno estava a estudar (visto este já não se adequar à sua voz), transpor algumas das obras para um âmbito vocal mais confortável e realizar vocalizos que não iriam perturbar as limitações criadas pela modificação da voz. Nos vocalizos e nas obras, o professor realizou exercícios que potenciaram a abertura do espaço vocal e exercícios corporais, como cantar com os joelhos flectidos, cantar com os braços abertos com a cabeça apontada para cima e cantar apoiado apenas sobre uma perna. Estes exercícios foram úteis para retirar tensões corporais excessivas e ajudaram-no a ter uma fonação e respiração mais eficientes. O repertório estudado pelo aluno D foi:

- “Shall I Seek, Shall I Sue” de “*Second Booke of Songs or Ayres*” (1600) de J. Dowland (1563-1626)
- “*Eu queria, tu querias*” de A. Fragoso (1897-1918)
- “*Eu sou sombra, tu és sol P*” de F. Lacerda (1869-1934)
- Canto Gregoriano “*Tempus Nativitatus*”

Descrição das aulas leccionadas

Com o acordo do professor cooperante, as aulas leccionadas por mim a estes alunos decorreram na última semana de cada período lectivo. Nos primeiros minutos, os alunos sentiram-se ligeiramente nervosos por estar a trabalhar com um professor diferente e por estar numa situação pouco usual de gravação de aulas, apesar de rapidamente se colocarem de forma mental num ambiente de aula, desaparecendo assim o nervosismo. No percurso natural das aulas procurei sempre proporcionar o bem-estar e conforto dos alunos, assim como a sua boa disposição, para minimizar a ocorrência de aspectos negativos que podem variar entre a frustração, o desconforto e o *stress*. O trabalho que procurei realizar foi ao encontro dos objectivos propostos pelo professor cooperante nas suas aulas pois considerei-os correctos e apropriados de acordo com a fase de desenvolvimento vocal dos alunos, embora tenha utilizado estratégias diferentes das utilizadas pelo professor, fruto do meu percurso musical.

Com a aluna A, os aspectos que mais me preocuparam foram os da articulação excessiva do maxilar e a procura de uma voz uniforme em todos os registos. Para esse efeito, utilizei vocalizos que potenciaram a resolução destes problemas, com vocalizos rápidos em toda a extensão vocal e o uso do lápis na boca, segurando-o pelo centro horizontalmente, para

minimizar o uso do maxilar. No repertório dei mais ênfase às questões interpretativas do que às questões técnicas, pois certos aspectos interpretativos influenciam positivamente a técnica para a produção vocal, de forma indirecta. Além disso, alertou-se a aluna para as questões posturais, apesar de se encontrar, na segunda aula, com uma lesão numa perna que dificultava o equilíbrio do corpo, motivo pelo qual foram sentidas dificuldades na produção vocal, nomeadamente o apoio.

Nas aulas leccionadas à aluna B, em semelhança à aluna A, a postura e o uso do maxilar para a emissão das vogais e articulação das consoantes foram os aspectos mais trabalhados e foi considerada a preocupação da aluna com um problema de coluna que provoca má postura, procurando sempre minimizar esta particularidade. No decorrer das aulas, apercebi-me que a aluna criava pouco espaço posterior, procurando-o de forma errada, abrindo a boca em demasia, dando origem a tensões desnecessárias, devido também à pouca actividade da língua durante a produção vocal. Na primeira aula houve o imprevisto de a professora acompanhadora ter participado da aula para ensaiar com a aluna a peça que iria levar para uma *masterclass*. Num momento inicial não tinha ficado claro se a professora iria estar presente durante toda a aula ou se iria apenas fazer alguns apontamentos com a aluna, tendo-me afastado um pouco da liderança da aula para que a referida professora pudesse aproveitar melhor o seu tempo disponível. No entanto, rapidamente me apercebi que a professora estava disponível para toda a aula e continuei o meu trabalho normalmente. Na segunda aula, a aluna não pareceu motivada com a realização da aula, levando-a a ter uma postura desleixada e com um empenho baixo na produção dos exercícios sugeridos. Para melhorar problemas de fonação e maxilar, introduzi exercícios semelhantes aos propostos pelo professor cooperante nas suas aulas, como a flexão dos joelhos e cantar com um lápis na boca, como descrito anteriormente. Por fim, o trabalho do repertório incidiu na leitura, pronúncia e prosódia do texto devido ao ponto inicial do estudo da obra que a aluna levou para a primeira aula, enquanto que na segunda aula incidiu-se sobre aspectos técnicos como o espaço e direcção vocal através de exercícios de texto, ritmo e colocação vocal.

No caso dos alunos C e D, as aulas foram partilhadas de forma similar a uma aula com o professor cooperante. O trabalho realizado com a aluna C incidiu na procura da leveza vocal, ou seja, a não utilizar demasiada força abdominal para a fonação, aliada a uma respiração que, por vezes, não era a mais eficiente para o propósito, natural numa aluna

no início do estudo de canto. Em relação ao aluno D, o trabalho incidiu nas questões de postura e de uniformização de registos, considerando que o aluno canta ainda com voz branca e estava em período de modificação vocal na adolescência. Assim, além do referido, foram também trabalhadas a dicção, prosódia e interpretação textual e musical, aspectos que irão ajudar os alunos a compreender e interpretar mais eficientemente as obras estudadas e ainda ajudá-los noutros aspectos da técnica vocal, como respiração e fonação.

Actividades extracurriculares

No decorrer deste estágio, os alunos tiveram a oportunidade de participar numa *masterclass* nos dias 12 e 13 de Abril de 2019, dada por um professor convidado da ESML, Luís Madureira. Com a orientação do professor cooperante, os alunos prepararam, nomeadamente, canções e árias em língua francesa. Apenas um dos alunos que fizeram parte do meu estágio participou na *masterclass*, tendo assistido à mesma na totalidade.

No final da *masterclass*, o IGL organizou um concurso interno de canto, no qual os professores do Instituto constituíram o júri, presidido pelo professor convidado onde me foi atribuída a tarefa de apresentar publicamente os alunos e o seu programa no concurso.

Reflexão final

Com a actividade de estágio realizada, posso concluir que foram adquiridas algumas competências no meu ensino que não estavam completamente enraizadas no período anterior ao mesmo. Embora aspectos específicos do ensino de canto em escolas de ensino oficial de música, como audições regulares, *masterclasses*, projectos escolares e exames, tenham sido previstos antes da realização do estágio, foi-me possível constatar que estes aspectos devem ser uma preocupação constante do professor para garantir a devida preparação dos alunos para estas ocasiões. Assim, penso ter criado hábitos de ensino mais conscientes e sistematizados devido ao trabalho de preparação e de planificação de conteúdos que considero essenciais para um aluno de um certo nível de ensino. Uma das dificuldades constatadas foi a de conciliar as competências e o percurso de um aluno com os momentos e critérios de avaliação (audições, exames e apresentações públicas), devido à dificuldade da criação de um plano de estudos geral para todos os alunos, mesmo que

estes se encontrem em idades e etapas do seu desenvolvimento físico e mental que é variável dependendo do aluno. Desta forma, um professor e o seu estabelecimento de ensino devem questionar-se e ponderar sobre as estratégias a tomar para os casos de alunos que não tenham as capacidades vocais esperadas num certo nível de ensino, devido a questões impossíveis de controlar, como acidentes, lesões ou por se encontrarem no período natural de mudança de voz.

Apesar de ter consciência de todos os aspectos que devem ser trabalhados por um professor no decorrer do ano lectivo, foi-me difícil estabelecer uma hierarquia entre os conteúdos que deveria trabalhar com os alunos dependendo das suas necessidades. Na reflexão sobre a minha prestação como estagiário penso que foram estabelecidas boas relações professor-aluno e, que as questões que considero serem fundamentais foram abordadas em aula e apesar de considerar que o ritmo das aulas foi, por vezes, um pouco lento e que deveria ter tomado decisões sobre as estratégias e exercícios a utilizar na aula mais rapidamente, o que iria levar a um trabalho mais dinâmico e interessante para os alunos.

Parte II - Investigação

O ensino da voz de contratenor

Esta investigação pretende analisar os aspectos relacionados com o ensino da voz de contratenor, referindo as semelhanças e diferenças que possam existir entre esta tipologia vocal e as restantes. O ressurgimento do culto desta voz nas últimas décadas deu origem a um aumento de alunos que se identificam com esta tipologia vocal nas escolas e conservatórios oficiais do ensino da música. No entanto, apesar desta corrente em expansão, existem professores de canto que não se sentem capazes ou que consideram que não devem ensinar alunos com esta voz por não ser “tradicional”. A investigação incidirá em bibliografia que aborda as especificidades do ensino de canto para todas as vozes, com principal destaque na voz de contratenor, e na contextualização histórica acerca da prática e culto do canto com o uso de falsete.

Com a realização deste trabalho de investigação, espera-se que o ensino da voz de contratenor deixe, efectivamente, de ser entendido como algo novo e que seja considerado como uma tipologia vocal cuja prática performativa perdura há vários séculos. Desta forma, espera-se também que os professores de canto não se sintam reticentes em relação ao ensino de alunos contratenores depois de apresentadas algumas soluções para questões técnicas e fisiológicas aliadas a esta tipologia vocal.

Revisão Bibliográfica

Contextualização histórica do contratenor

Nos dias de hoje, a prática da interpretação historicamente informada e da interpretação de música antiga tem-se tornado cada vez mais prevalente. No séc. XVIII, os castrati tornaram-se os principais cantores da época, tendo os contratenores tomado o seu lugar nos dias correntes na procura de criar interpretações mais próximas às que seriam feitas no tempo desses cantores, devido ao seu desaparecimento no início do séc. XIX. Devido à proibição das mulheres nas práticas eclesiásticas e nos palcos no séc. XVI, surge a necessidade de encontrar uma voz com as mesmas possibilidades de registo e tessitura de uma voz feminina para as partes de soprano e alto (Vanherle, 2002, p. 7).

Embora existissem cantores falsetistas (cantores que utilizam o falsete) nos coros e crianças capazes de alcançar esse registo, no caso dos falsetistas era difícil encontrar cantores com a possibilidade de cantar as partes de soprano, pois sentiam-se apenas confortáveis a cantar no registo de alto, e no caso das crianças tratava-se de uma solução a curto-prazo pois atingindo a puberdade atravessam um período de mudança vocal, tornando-se um recurso pouco viável, com a agravante de que estas vozes são mais fracas e débeis. (Vanherle, 2002, pp. 9-10) Desta forma, a prática da castração de rapazes em idades precedentes à puberdade tornou-se prática comum como forma de substituição das vozes femininas. Devido aos salários mais elevados dos cantores que cantam as partes de soprano, esta prática era comum em famílias pobres, na esperança que as castrações dos seus filhos possibilitassem uma vida financeira mais estável para as suas famílias (Vanherle, 2002, p. 16).

O castrato é um cantor do sexo masculino, castrado na adolescência para manter a voz de soprano ou contralto. Esta prática parece ter surgido em Itália e na Península Ibérica desde os finais do séc. XVI, tendo tido ampla utilização na ópera do séc. XVIII, na qual a maioria dos grandes cantores eram castrados, e acabando por decair já no séc. XIX.

Devido à popularidade alcançada pelos *castrati*, estes cantores estavam presentes por toda a Europa no séc. XVII, cantando não só nas igrejas, mas também nos palcos, estando inclusivamente presentes na origem da ópera. No “L’Orfeo” (1607) de Monteverdi, o prólogo (*la musica*) e duas personagens femininas (Euridice e Prosperina) foram interpretadas por *castrati*. (Vanherle, 2002, p. 18) Desta forma, o *castrato* era o cantor predilecto do público no período barroco. Em Itália, era prática comum os *castrati* adquirirem nomes artísticos, sendo exemplo os cantores Carlo Broschi, conhecido como “Farinelli”, Francesco Bernardo, conhecido como “Senesino” e Melchiorri, conhecido como “L’Aquilano” ou “Il Cacciacuori”. Neste período, as vozes naturais masculinas eram geralmente negligenciadas em Itália, sendo 70% dos cantores no séc. XVIII *castrati* (Vanherle, 2002, pp. 54-56).

Nos finais do séc. XVIII e inícios do séc. XIX, os *castrati* perdem a sua posição de destaque no mundo operático. Este acontecimento deve-se a várias circunstâncias, entre elas sociais, morais, políticas e a transformação do gosto musical. Com o aparecimento do *bel canto*, das reformas na ópera implementadas por C. W. Glück e o fim da proibição de mulheres nos palcos em 1769 concretizado pelo papa, compositores como W. A.

Mozart expressam a sua preferência por cantoras femininas. No começo do romanticismo, as partes principais da ópera já pertencem exclusivamente da *prima donna* e do tenor. A partir de 1815, os rapazes castrados cantam apenas nos coros eclesiásticos e o público em geral perdeu o interesse de ouvir estes cantores nos teatros. Os últimos *castrati* de grande nome foram Girolamo Crescentini (1762-1846) e Giovanni Battista Battista Velutti (1781-1861). Rossini tinha uma preferência pela voz dos castrados, tendo escrito o papel principal de “Aureliano in Palimira” para Velutti, mas a pressão social e a ética da época forçaram-no a escrever as partes mais agudas das suas óperas a mulheres. Os últimos *castrati* com significância na capela papal foram Domenico Mustafà e Alessandro Moreschi, tendo sido abolida esta prática no coro do Vaticano por ordem do papa em 1902. Moreschi foi alvo de uma gravação realizada pela Gramophone Company of London, em 1902 e 1904, consideradas como os únicos exemplos sonoros da voz de um *castrato* (Vanherle, 2002, pp. 79-81).

A perda da voz de *castrato* criou um buraco no conhecimento da educação vocal, que continua a ser transmitida de forma oral. A arte do *bel canto* é uma tradição vocal fortemente ligada à tradição vocal dos *castrati*, que requiere flexibilidade e ornamentações leves e exageradas, fruto de um estudo prático longo e rigoroso que permite ao cantor uma técnica vocal capaz de produzir frases musicais extensas e floreadas (Robertson-Kirkland, 2013, p. 9).

O *Bel Canto*

As origens do *bel canto* são muitas vezes atribuídas a Claudio Monteverdi e Giulio Caccini, compositores do barroco inicial que escreviam na forma de ária a solo para voz e acompanhamento instrumental; e à *Camerata Fiorentina*, um grupo acadêmico de aristocratas que originou o estilo recitativo e a ópera. Estes dois modos de expressão que possibilitaram o florescimento desta nova tradição foram precedidos pelo Concílio de Trento (1545-1563), cuja regulamentação insistia que as palavras, quando cantadas, deveriam ser compreendidas e que a relação entre palavra e a música deveria enaltecer o poder da expressão. Este tornou-se o princípio fundamental e característico do *bel canto*, a procura da beleza e pureza do som vocal, que teve como consequência várias tendências pedagógicas e práticas desde o séc. XVI ao séc. XIX (Gerstein, 1994, p. 3).

Em “Le Nuove Musiche” (1602) de Caccini podem ser observadas todas as exigências consideradas características da música vocal do séc. XVII. Uma descrição de Giovanni Andrea Bontempi (1624-1705) de um esquema de estudos de uma escola de canto indica o rigor do treino de um cantor: uma hora de *messa di voce* (controlo entre *crescendo* e *diminuendo* em notas longas e sustentadas), uma segunda hora para a prática de trilos, uma terceira hora para exercícios de flexibilidade e uma última hora para a cultivação do gosto e expressão (ornamentação). Pietro Francesco Tosi (1647-1732), *castrato* e professor de canto, escreve “*Opinioni de' cantori antichi, e moderni o sieno osservazioni sopra il canto figurato*” (1723) onde constata as sequências ideais de exercícios no estudo de canto (Gerstein, 1994, pp. 7-8).

Alcançando o séc. XIX, a tradição do *bel canto* acompanhou os avanços e progressos científicos ao longo do tempo. O principal impulsionador na compreensão da anatomia do aparelho vocal foi Manuel Garcia II (1805-1906). Após uma carreira curta como cantor e de trabalhar para o hospital militar do exército francês, Garcia II desenvolve métodos de trabalho onde se podem encontrar repetições rítmicas, arpejos, escalas e o uso do metrónomo. Como no séc. XVII, a percepção do texto é ainda de grande importância, dando relevo à prolongação das vogais e à claridade das consoantes. O seu método incide principalmente no ataque vocal, *coup de glotte*, um ataque vocal do som inicial com um golpe de ar nas cordas vocais (Santos, 2017, pp. 44-45).

Classificação da voz de contratenor

De todas as classificações vocais, a voz de contratenor é a que mais tendência tem de originar mal-entendidos. Esta voz pode soar como uma voz feminina, o próprio termo associa a voz à de tenor e, no entanto, o contratenor canta normalmente no registo de alto ou soprano, sendo ainda possível um contratenor ser chamado de soprano ou alto, o que torna a questão ainda mais complicada (Fugate, 2016, p. 15).

O termo contratenor tem origem latina e, conforme o período e a localização, o mesmo pode obter significados diferentes. Esta palavra surge pela primeira vez nos finais do séc. XIII como uma parte vocal, tendo origem na técnica de composição do contraponto, onde a voz de contratenor surge como uma voz que se sobrepõe à do tenor. Na bibliografia actual de técnica vocal, a classificação vocal costuma apresentar-se como, das vozes mais graves para as mais agudas: baixo, barítono e tenor para os homens e contralto, *mezzo-*

soprano e *soprano* para as mulheres. A voz de *contratenor* é abordada raramente nestas classificações, sendo autores como Richard Miller, William Vennard e James McKinney dos poucos que escrevem sobre esta voz. (Souza, 2015, p. 34)

Betthauser apresenta duas definições de *contratenor*: “um *contralto/soprano* masculino, um homem que usa um *falsete* desenvolvido; um homem com uma voz de *tenor* leve, extraordinariamente aguda, que pode usar o *falsete* no topo da sua extensão”. Adicionalmente, Betthauser subdivide a voz de *contratenor* como: *contralto* (*contratenor* “verdadeiro”, “*contralto*”, “*contre-ténor*” e “*falsetista*”), *sopranista*, *tenor/altino* (“*haute-contre*”), *castrato* (*castrato* “natural” ou “*endocrinológico*”). (Betthauser, 1998, como referido em Souza, 2015, p. 35) Os *contratenores* são homens adultos com voz falada de *tenor* ou *barítono/baixo*, que geralmente usam uma técnica vocal de *falsete* para cantar partes de *contralto* (*alto*) ou *soprano* (Cruz, Gama, & Eliana, 2004, pp. 423-425).

Como os *contratenores* utilizam o *falsete* para cantar partes de *contralto* ou *soprano*, pode-se compreender o *falsete* como um registo mais agudo da extensão vocal onde há um aumento de tensão das pregas vocais durante a fonação. O *falsete* pode ser produzido na maioria dos homens adultos, salvo excepção onde estão presentes limitações fisiológicas ou de qualquer outra natureza reflectida na saúde vocal. Jander refere que o *falsete* é uma “extensão aguda produzida pela maioria dos cantores adultos masculinos através de uma técnica levemente artificial, em que as pregas vocais vibram numa extensão mais curta que o usual”. (Jander, 1995, como referido em Souza, 2015, p. 37) A realização do *falsete* consiste no relaxamento do músculo *tireoaritenóideo* enquanto os músculos *aritenóideos* contraem, fechando a abertura, mas deixando apenas as margens das cordas vocais em vibração. Simultaneamente, os músculos *cricotiróideos* esticam ao máximo exercendo pressão nas membranas cartilagosas (Fugate, 2016, p. 24).

A extensão da voz humana pode ser dividida em três registos: *fry*, modal e *falsete*. O *fry* é o registo mais grave da voz; o modal pode ser subdividido como voz de peito, voz média e voz de cabeça, e é o registo onde se encontra a voz falada; e o *falsete*, é onde se encontra o registo mais agudo da voz, tanto feminina como masculina. A diferenciação entre registo de *falsete* e registo modal é mais perceptível nos homens do que nas mulheres, sendo nestes casos apelidado usualmente de *whistle* ou voz de flauta, considerando-o como parte da sua voz “natural”. Devido ao registo de *falsete* ser mais notório na voz masculina, esta é considerada como uma voz não natural, muitas vezes utilizada por

tenores para prolongar a extensão vocal, apesar de esta ser considerada uma prática fora de moda no mundo operático actual. (Souza, 2015, pp. 36-38)

Metodologia

Com a pretensão de elaborar um estudo reflexivo acerca do ensino do canto e a sua aplicação para as vozes de contratenor, foi realizada uma investigação de natureza exploratória para compreender se é necessária uma especialização diferente em relação a este tipo vocal, quando comparada com os restantes, dos professores de canto e se o ensino deste tipo vocal deva ser diferente ou similar ao do ensino dos tipos vocais mais tradicionais. Este estudo foi realizado de forma participante e estruturado, tendo assim a possibilidade de se criarem dados de natureza indutiva que vêm da minha experiência pessoal e de circunscrever a investigação num determinado tempo e espaço de acordo com o período em que a mesma foi criada, tornando assim possível a ocasião de que os dados deste estudo não se relacionem com a realidade observada no futuro. (Neuman, 2006, pp. 152-154).

No início do trabalho de investigação foi elaborado um questionário a professores de canto em escolas de ensino oficial de música aprofundando questões relacionadas com o ensino da voz de contratenor, mas devido ao pequeno número de respostas obtidas essa opção não se tornou viável pois seria impossível elaborar uma reflexão acerca deste tema com um número diminuto de variáveis para realizar uma observação. Desta forma, para melhor estudar e compreender esta questão, debrucei-me sobre um artigo da autoria de Peter Thoresen intitulado “Teaching countertenors: Integrating countertenor pedagogy into the collegiate studio”, estudo que aprofunda as questões tradicionais do ensino do canto, realizando uma observação e comparação sobre como estas podem ser aplicadas à voz de contratenor, e referencia vários estudos nos quais baseia as suas afirmações, fazendo comentários acerca da sua própria experiência como contratenor e como aluno. Assim, esta investigação pareceu ser a mais apropriada para basear as minhas conclusões, tentado depois contextualizar a realidade do autor americano com a realidade que experienciei. No entanto, a fiabilidade desta investigação é instável, pois este artigo e investigação expõem a visão do ensino da voz de contratenor inserida nos dias de hoje e

circunscrita a algumas regiões, sendo possível que a mesma realidade possa ser distinta noutros locais. (Neuman, 2006, pp. 189-193).

Dados obtidos

Thoresen inicia o seu artigo afirmando que vários professores de conservatórios e universidades consideraram a sua voz de contratenor diferente, quando comparada com outros tipos vocais, e que esta necessitava de um professor ou instituição com uma prática pedagógica especializada no ensino desta voz, mencionando ainda ter sido rejeitado por universidades e professores por estes considerarem não estar aptos para o ensino de contratenores, tendo sido ainda negociado a sua aceitação se concordasse em realizar os seus estudos na voz de barítono ou tenor (Thoresen, Maio, 2012, p. 1).

A valorização da voz de contratenor nos últimos anos leva-nos ao desaparecimento da sensação de novidade associada a este tipo de voz, podendo ensiná-la de forma imparcial e descomprometida, tendo assim uma melhor integração nos textos pedagógicos sobre técnica vocal. A importância de uma boa compreensão da voz de contratenor é fulcral pois, dependendo do cantor, a mesma é comparativamente diferente, não havendo uma voz de contratenor única. Como qualquer outra classificação vocal, há diferenças qualitativas dentro deste tipo vocal: “ensinar a voz de contratenor não deve ser mais difícil que ensinar qualquer outra categoria vocal”. (Miller, 1986, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 5)

Acima de tudo, esconder a voz de contratenor como novidade serve para disfarçar que, na ausência de novidade, os professores de canto podem mais rapidamente instruir os seus alunos contratenores e abordar pontos-chave da produção vocal. A pedagogia vocal para contratenor não é muito diferente da que é aplicada nos tipos de voz mais tradicionais. Apesar de muitos textos sobre pedagogia vocal estarem disponíveis para as vozes tradicionais, existe um vazio na literatura onde faltam observações e instruções sobre uma voz de contratenor saudável. Apenas existe um manual de dimensão extensa até a data que examine a técnica e pedagogia do contratenor. O contratenor e pedagogo Peter Giles escreveu “A Basic Counter-tenor Method for Teacher and Student” (1987) onde sugere que o contexto ideal para o canto como contratenor ocorre dentro da igreja, sob a tutela exclusiva de um director coral. O manual de Giles está mais direccionado para a história

da música do que para a pedagogia, mas os exercícios por ele propostos são problemáticos pois sugerem que a base da produção vocal são os seios paranasais, no lugar das cordas vocais, estando assim demasiado dependente das sensações físicas e pouco fiável. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 6-7)

Respiração

No canto, a respiração é a base de uma produção vocal saudável e tem sido apropriadamente caracterizada como a primeira etapa no estudo do canto. Para este efeito, é necessário saber como utilizar a respiração para o canto. Como o autor James C. McKinney afirma: “a diferença essencial entre respirar para viver e respirar para cantar está na quantidade de controlo consciente exercido”. (McKinney, 2005, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 16)

Dentro do mundo académico foram identificados três tipos de respiração: clavicular, abdominal e diafragmática-abdominal. A respiração clavicular é uma estratégia respiratória visualmente identificável, revelando-se facilmente no movimento consistente da clavícula e dos ombros. Apesar dos músculos dos ombros estarem implícitos no processo de inspiração ou inalação, é aconselhado que este deve ser utilizado como último recurso para os cantores. Este tipo de respiração é caracterizado como o “apinhar” (crowding) dos pulmões: o cantor que faz uma respiração “fácil”, que apenas recupera o ar utilizado, terá mais fôlego que o cantor que apinhar os pulmões de ar. Desta forma, respirar clavicularmente dá-nos a impressão de que os pulmões estão cheios de ar quando, na realidade, a sensação que o cantor tem é a de tensão muscular e não a de expansão pulmonar. Para evitar este tipo de respiração, o peito e o esterno devem estar relativamente altos para que os músculos do tronco se possam mover. Este tipo de respiração é fácil de notar pois tende a ser barulhento e é comparado com a respiração presente num choro histérico. Além deste tipo de respiração ser visual e auditivamente desagradável, simplesmente não é uma prática respiratória sustentável para um cantor. A repetição dos movimentos ascendentes e descendentes do peito provoca rapidamente tensões musculares na garganta, tensão esta que trará complicações na qualidade sonora da voz. (Miller, 1986, 1997, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 17-18)

A prática da respiração abdominal aproxima-se com a que é ensinada pela escola alemã de canto. Miller conclui que o “*atmestütze*” (suporte da respiração) é conseguido

retardando o movimento para dentro do epigastro (parede abdominal) e o movimento ascendente do diafragma enquanto se exerce pressão para fora com os músculos abdominais, uma acção chamada de “*bauchaussenstütze*” (suporte distendido da barriga)”. Miller refere que a pressão abdominal aqui implícita serve para inibir a elevação esternal, explicando que o processo da respiração não pode ser controlado pela barriga e que grande parte dos cantores que adoptam esta técnica estão, na realidade, a empregar uma posição de barriga para fora. O autor conclui que os elementos desta respiração não se igualam à da técnica do apoio (*appoggio*), sendo que esta se reflecte noutro tipo de respiração, a diafragmática-abdominal, amplamente aprovada e elaborada por vários pedagogos e autores (Miller, 1997, 2004, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 20).

William Vennard defende este tipo de respiração, referindo que o diafragma é o músculo com mais importância na inspiração e os músculos abdominais na expiração, evidenciando que é comum estes músculos serem incorrectamente referidos por muitos maestros de coros e professores de canto (Vennard, 1967, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 21). D. Ralph Appelman nomeia este tipo de respiração utilizando o termo “ponto de suspensão”, referindo-se à “sensação corporal criada por uma pressão equilibrada dos músculos torácicos da inspiração, opondo-se aos músculos abdominais da expiração” (Appelman, 1967, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 21). A caracterização deste processo é também chamado de sinergia, como refere Barbara Doscher, esclarecendo que prefere uma respiração diafragmática-abdominal durante a qual os músculos intercostais externos estão principalmente activos durante a inspiração e os músculos intercostais internos durante a expiração. Doscher afirma ainda que os músculos abdominais e o diafragma são naturalmente antagónicos e que a sinergia atrás referida surge da cooperação destas duas partes, resultando assim no controlo do fluxo de ar (Doscher, 1994, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 21-22). Este controlo é referido por McKinney quando explicita a diferença essencial entre respirar para viver e para cantar mencionada atrás. Quando a definição de respiração diafragmática-abdominal se torna clara é mais fácil entender a importância da técnica do apoio (*appoggio*), que tende a ser caracterizado como um suporte respiratório. Considerando esta definição possivelmente redutora, Miller explica que “o apoio é um sistema para a combinação e balanço de músculos e órgãos do tronco e do pescoço, controlando a sua relação com os ressoadores supraglotais, para que nenhum trabalho exagerado de uma das partes perturbe

o todo” (Miller, 1986, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 22). Para impedir uma “função exagerada” (ou seja, a falta da cooperação muscular atrás mencionada por Doscher), Miller defende o que é muitas vezes referido por professores de canto como respiração silenciosa. Esta é a marca do apoio. Por virtude desta respiração silenciosa, a colocação da laringe não está demasiado alta e a eficácia da respiração diafragmática-abdominal aumenta consideravelmente. Neste aspecto, é importante não ignorar as considerações posturais necessárias e implícitas na técnica do apoio e como essas afectam o movimento diafragmático. Nesta técnica, o esterno deve procurar inicialmente uma posição moderadamente alta, sendo mantida durante todo o ciclo respiratório, com os ombros relaxados. Como as costelas estão ligadas ao esterno, a postura do esterno define, em parte, a posição diafragmática. Se o esterno baixar, as costelas não conseguem manter uma posição expandida e o diafragma terá de subir mais rapidamente. Tanto as zonas epigástrica e umbilical (zona superior e inferior do abdómen, respectivamente) devem estar estabilizadas para criar a sensação de um equilíbrio muscular interno e externo, influenciando directamente o diafragma (Miller, 1986, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 23). Como indicado por Miller e vários professores de canto, é aconselhada a postura torácica ideal para a respiração, encorajando um peito “aberto” ou “expandido”. Mantendo esta postura torácica ideal, torna-se mais fácil manter a estabilidade da zona epigástrica e umbilical e realizar a técnica do apoio. Neste contexto, torna-se mais difícil utilizar a técnica respiratória abdominal descrita anteriormente e é importante clarificar o que acontece na zona do abdómen e à sua volta, referida por alunos e professores como zona abdominal. (Thoresen, Maio, 2012, p. 23)

A palavra apoio significa tudo o que serve para amparar, sustentar ou encostar (Costa & Melo, 1996). Kiesgen refere que, quando aplicado ao canto, este termo remete-nos ao deslocamento das vísceras abdominais causadas pela descida do diafragma, e acrescenta que “a respiração se apoia gentilmente sobre as pregas vocais que, por sua vez, se apoiam sobre a respiração” (Kiesgen, 2005, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 24). O autor nota ainda que o equilíbrio resultante da execução correcta do apoio é o que é frequentemente referido como “cantar sobre o ar” e aconselha os professores de canto a procurar com os alunos mais apoio, ao contrário de mais suporte. Depois de compreendido o conceito da relação entre a respiração diafragmática e a execução da técnica do apoio, um professor de canto está mais apto a entender o conceito de pressão do ar. A gestão do ar torna-se mais eficiente quando os cantores experimentam através do

estudo com a pressão do ar. Uma pressão do ar ideal ocorre quando um cantor usa os seus músculos implícitos na respiração para controlar o fôlego e atingir um fluxo de ar ideal. Arnold Rose observa uma relação directa entre a tensão dos músculos abdominais e a tensão das pregas vocais, afirmando que o estudo vocal do aluno, aliado à análise tonal, é a direcção que cada cantor deve tomar para avaliar o fôlego necessário. Quando a produção vocal de um cantor soa pressionada, apertada, sem energia ou com afinação baixa, é provável que este não está a fazer uso de um fluxo de ar ideal. Neste caso, um professor deve guiar o aluno a encontrar uma pressão do ar ideal, sendo esta uma descoberta rápida para alguns, mas em certos casos, pode tomar algum tempo até o objectivo ser atingido. (Rose, 1971, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 24-25)

Depois de realizada uma observação dos procedimentos que se devem utilizar na técnica respiratória diafragmática-abdominal (apoio, pressão de ar, músculos cooperativos, etc.) torna-se mais fácil aplicar estes conceitos em específico para a voz de contratenor. Os contratenores têm as mesmas possibilidades de correr riscos de respirações pouco saudáveis e ineficientes, sendo igualmente possível o professor de um aluno com esta voz reconhecer os mesmos sinais de respiração clavicular como nas restantes vozes. Pode considerar-se que na voz de contratenor é necessária uma musculatura adicional (mais especificamente, na zona da garganta) mas isso seria ignorar a oportunidade de corrigir um pequeno despiste físico e vocal. A execução da técnica do apoio é tão importante para a voz de contratenor como para os restantes tipos de voz, sendo ainda necessário um bom fluxo de ar para prevenir que o ar viaje demasiadamente rápido dos pulmões, pela traqueia e até as pregas vocais, sendo este o significado de termos como expiração suspensa ou lenta. Este aspecto em particular leva-nos ao tópico da pressão subglótica.

A glote é caracterizada como o espaço entre as pregas vocais e a pressão subglótica refere-se precisamente à pressão (neste caso, pressão de ar) sob a abertura glótica. Richard Miller refere este assunto, dizendo:

“a capacidade técnica para cantar está fortemente dependente da habilidade do cantor para conseguir uma coordenação consistente entre o fluxo de ar e a fonação, que é determinada pela cooperação entre os músculos da laringe e a caixa torácica, e a contracção diafragmática, uma dinâmica equilibrada entre a pressão subglótica e a resistência das pregas vocais”. (Miller, 1986, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 27)

A pressão subglótica é necessária para a oclusão e aproximação das cordas vocais, mas esta deve ser equilibrada considerando a resistência das pregas vocais. Não havendo este equilíbrio, ir-se-á desenvolver demasiada pressão de ar sob a glote. Uma pressão subglótica em excesso traz implicações não só na fonação, mas também nos ciclos respiratórios subsequentes. Apesar de este risco ser aplicável a todos os cantores, os contratenores e os seus professores devem estar conscientes dos problemas específicos que podem ocorrer devido a uma pressão subglótica em excesso. Richard Miller diz que “o aumento do reforço respiratório no falsete pode trazer-nos um som bastante cheio” (Miller, 2000, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 28). Esta frase está no centro deste problema em particular, em que devido ao uso persistente que os contratenores fazem do falsete, eles têm que persistentemente utilizar um aumento da pressão do ar, sendo esta necessidade um fardo adicional para o contratenor. (Thoresen, Maio, 2012, p. 28)

Questões específicas a contratenores relacionadas com a respiração

Durante o canto, o contratenor, assim como as restantes tipologias vocais, deve alcançar um equilíbrio dinâmico entre a pressão subglótica e a resistência das pregas vocais. No entanto, com o aumento do reforço respiratório resultante do falsete pode dar-se origem a um desequilíbrio dessa mesma dinâmica. Para os professores de contratenores esta questão não é causa de alarme, pelo contrário, fornece-nos a razão para que os professores entendam a importância do antagonismo dinâmico e cooperativo dos músculos envolvidos na técnica do apoio. Se um professor entender que o desafio de encontrar esse equilíbrio dinâmico é maior com um contratenor, o professor deve alertá-lo ao mínimo sinal de desequilíbrio. Certamente, evitar ou não compreender esta circunstância irá frustrar as duas partes. O professor não deve referir este facto como bizarro e deve sim aproveitar esta oportunidade para abordar a técnica do apoio de uma forma significativa. Uma instância de desequilíbrio da pressão subglótica pode surgir, mas o trabalho de compreensão desta circunstância será benéfico para uma produção vocal livre, diminuindo a fadiga vocal.

A fadiga vocal é a “diminuição da habilidade vocal (percebida pelo ouvinte ou pelo cantor) quando o esforço permanece constante”, devendo o professor encarregar-se de avaliar a capacidade vocal e o aluno o esforço vocal. A repetição de um exercício, frase, ou peça com a melhoria da técnica vocal irá aumentar a habilidade vocal e reduzir a

fadiga. No ensino de canto, é importante reconhecer quando existe fadiga vocal e é difícil saber exactamente o tempo de recuperação necessário para os cantores. Os professores de canto podem sentir-se tentados a criar uma diferenciação entre os seus alunos contratenores e os restantes no que diz respeito à técnica e podem considerá-los como vocalmente delicados. Neste sentido, Richard Miller refere que o uso do falsete não resulta da oclusão completa das cordas vocais e que “não requer o mesmo grau de energia respiratória necessária para produzir uma oclusão laríngea mais completa, associada ao canto clássico masculino”. Vários professores podem interpretar esta afirmação dizendo que os contratenores se encontram fatigados vocalmente com menos frequência que outros cantores, mas deve-se ter em consideração o potencial para uma maior dificuldade implícita no equilíbrio da pressão subglótica. Se os contratenores estão, de facto, mais susceptíveis a períodos extensivos de fadiga vocal, esta condição deve-se, provavelmente, à musculatura diafragmática-abdominal adicional que é requerida para o equilíbrio entre a pressão subglótica e a resistência das pregas vocais. É necessário recordar que um contratenor vocalmente cansado deve descansar de forma igual como qualquer outro cantor com o mesmo problema. Se o contratenor se sentir confortável a vocalizar na sua voz de não-contratenor (sem o uso de falsete), será benéfico para o cantor estudar as suas partes uma oitava abaixo, pois este exercício não coloca nenhum risco à sua saúde vocal e é ainda considerado útil musical e fisicamente. (Miller, 2000, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 30-31)

Postura e a sua relação com respiração e produção vocal

A fadiga vocal é, frequentemente, a manifestação de uma fadiga corporal geral. Um professor tem a capacidade de mitigar as ansiedades de jovens cantores lembrando-os de que o corpo é a caixa do seu instrumento e de que o *stress* dessa caixa irá resultar no *stress* do instrumento. Se um aluno frequenta uma aula privado de sono, esta circunstância irá ter, muito provavelmente, um efeito negativo na respiração e produção vocal do cantor. O cansaço físico tem, como resultado, uma postura menos ideal que poderá trazer tensões físicas. A postura ideal é necessária para combater a tensão corporal e se a postura de um cantor não for adequada, a sua produção vocal estará comprometida, resultando ainda num aumento de tensão corporal. Por exemplo, apoiar o corpo sobre um lado devido à fadiga tornará o peso do seu corpo mal distribuído, havendo uma perna e um joelho a suportar peso adicional e um desalinhamento dos ombros, tornando a posição e expansão

ideais da caixa torácica impossível. Estas circunstâncias trarão ainda implicações negativas na execução da técnica do apoio. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 31-32)

Fonação

Quando um cantor, independentemente do tipo vocal, chega à sua primeira aula de canto, o seu professor é imediatamente confrontado com preocupações de opções diagnósticas relacionadas com a fonação. A fonação é definida simplesmente como o processo de utilizar a voz e o uso das pregas vocais para produzir sons. Isto inclui qualquer som produzido pelas pregas vocais, como grunhir, falar, gritar, suspirar e cantar. Cada uma destas acções é motivada de forma distinta e cada uma é diferente em som e intenção. A noção da intenção é importante quando se fala em fonação porque esta traz implicações físicas para o acto da preparação fonatória. É difícil imaginar uma pessoa a preparar-se activamente para um suspiro ou grunhido. Estas expressões fonatórias são quase sempre o resultado de algo inesperado ou de uma surpresa. Na produção vocal para o canto, no entanto, a intenção e preparação são primordiais para o alcance da produção de um som belo e saudável.

Paul Kiesgen define fonação como “a criação de um som vocal na garganta” e relaciona-a com habilidade vocal, observando que este processo é o aspecto mais misterioso do ensino do canto. Referir a fonação como algo misterioso é, na mesma instância, uma provocação à ansiedade e também um “alívio”. Quando algo é descrito como misterioso, reconhecemos que alguns elementos podem ser desconhecidos. Para os cantores e os professores, o conhecimento de que não se lida com elementos desconhecidos, no contexto da fonação, é um grande conforto. A fonação envolve um grande número de elementos anatómicos que não são visíveis, incluindo a laringe e todos os seus músculos e cartilagens, apesar de se conhecer a composição, estrutura e funcionalidade desses mesmos elementos no processo de fonação para o canto. Muitos jovens cantores podem sentir que o som que produzem é o resultado misterioso de uma combinação de ar, desejo, inspiração e nervos. Embora esta sensação não esteja incorrecta, certamente não é uma razão suficientemente firme para se iniciar um estudo sério e consciente como cantor e, mais tarde, professor de canto. (Kiesgen, 2006, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 34-35)

A compreensão da fonação e da função da laringe e a sua relação com outros componentes essenciais para a realização de um canto saudável é importante para estabelecer confiança, entre o aluno e o professor. Uma analogia simples e útil pode ser feita com a ida a um consultório médico. Se o pulso de uma pessoa está dorido e esta não for ao médico, o seu problema não vai ser resolvido, muito menos compreendido. Com uma simples visita ao médico uma pessoa pode resolver a questão de um pulso dorido seguindo as suas indicações. Da mesma forma, se um aluno compreender os elementos básicos da função da laringe, estará mais bem preparado para lidar com os desafios diários envolvidos no processo de aprendizagem. Por exemplo, um cantor que começa a experimentar uma colocação alta da laringe durante uma sessão de estudo longa pode sentir-se confiante na decisão de parar o estudo naquele dia, assumindo de que o mesmo entenda que isto se deve à fadiga vocal. Um cantor sem estes conhecimentos poderá continuar a estudar mais afincadamente, pensando que conseguirá ultrapassar a colocação alta da laringe. Este conhecimento, apesar de simples, é muito importante e os alunos que não entendem o que fazem durante o estudo estão perante um obstáculo sério, principalmente se lhes vier a ser pedido que leccionem uma aula de canto.

Kiesgen explica esta caracterização do mistério da fonação aconselhando que os cantores deverão ser apenas capazes de controlar os músculos da garganta implícitos na fonação de forma indirecta. Desta forma, é compreensível que os alunos e os professores se sintam menos confortáveis ao falar de questões relacionadas com a garganta, mas Kiesgen aconselha-os a estar alerta do mecanismo laríngeo, assim como dos resultados de ajustes directos e indirectos (Kiesgen, 2006, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 36). Numa discussão sobre a natureza do som vocal, James McKinney descreve a fonação como um de quatro processos físicos (sendo os restantes a respiração, a ressonância e a articulação), sublinhando que a fonação é um som iniciado na laringe. O mesmo autor define este fenómeno como “o processo de produzir um som vocal pela vibração das cordas vocais. Este processo ocorre na laringe (voice box) quando as cordas vocais se encontram (se aproximam) e a pressão do ar é aplicada de forma a que a vibração se suceda.” Esta definição leva-nos facilmente à discussão da relação entre a fonação e a respiração. Quando um cantor decide cantar está a tomar uma série de escolhas que, depois de um período extensivo de estudo, é esperado que sejam escolhas saudáveis e sustentáveis, fruto do hábito. Com o hábito dessas escolhas, torna-se difícil observá-las como tal e a sua percepção é a de funções automáticas. Assim, é importante referir que,

apesar de automáticas, opções continuam a ser feitas. Se assim não fosse, seria impossível para os cantores fazerem ajustes vocais durante ensaios, aulas e *masterclasses*. (McKinney, 2005, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 36-37)

Semelhanças fonatórias entre os contratenores e os outros tipos vocais

Para discutir as semelhanças fonatórias entre os contratenores e os outros tipos vocais, assume-se que o canto saudável inclui a presença consistente do vibrato. Contrariando a posição de musicólogos que afirmam que a voz de contratenor não deve ter vibrato, Thoresen acredita que esta voz deve possuir vibrato para se obter um canto saudável e sustentável. Numa investigação dirigida à pedagogia do contratenor, este termo pode criar ambiguidade numa tipologia vocal fortemente associada à prática da interpretação historicamente informada. Richard Miller descreve o vibrato como:

“o fenómeno da voz cantada treinada; uma variante de tom produzida pelo resultado de impulsos neurológicos que ocorrem quando há uma boa coordenação entre os mecanismos respiratório e fonatório; uma resultante natural do equilíbrio dinâmico entre o fluxo de ar e a aproximação das pregas vocais” (Miller, 1986, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 38).

Para ser possível cantar com vibrato, é imperativo para o cantor fazer escolhas que requerem o uso da respiração diafragmática-abdominal e a execução ideal da técnica do apoio. O envolvimento destes princípios no fenómeno do vibrato justifica ainda mais o facto de que o vibrato persistente deve ser considerado como um princípio da fonação vocal saudável. Isto aplica-se a todos os cantores, incluindo os contratenores, sendo possível qualificar o vibrato como “vibrato equilibrado” ou “vibrato bem regulado”. Para realizar este tipo de vibrato, o cantor deve fazer escolhas sustentáveis, precisando de observar apenas a definição de vibrato atrás explícita. Sendo necessário retomar o tópico da técnica do apoio, no que respeita a posição da laringe e a coordenação dinâmica e antagónica do diafragma e dos músculos abdominais, deve ser referida ainda a fonação de fluxo, para melhor compreensão da aplicação destes termos para a voz de contratenor.

A fonação de fluxo é descrita como o processo em que “a respiração nunca é retida ao nível da laringe, apesar de ocorrer nas pregas vocais resistência suficiente para o ar expirado.” Kiegsen apoia a fonação de fluxo ao ponto de a considerar o tipo ideal de iniciação do som vocal, considerando-a o movimento simultâneo da respiração e das pregas vocais, num processo firme, mas gentil. Esta descrição caracteriza a eficiência

ideal na qual o som cantado é produzido pela fonação de fluxo e os seus méritos não podem ser ignorados. Desta forma, é absolutamente necessário tomar atenção ao papel da respiração no processo fonatório.

A directiva de um professor a um aluno para “cantar sobre o ar” remete-nos imediatamente para os componentes respiratórios e fonatórios atrás mencionados. A instrução “cantar” é facilmente associada com a fonação e “sobre o ar” é uma referência imediata para a respiração. No entanto, Kiegsen alerta-nos para os perigos semânticos, referindo que esta orientação não é específica o suficiente, e direciona-nos para a utilização da instrução “cantar sobre o fluxo de ar”. Kiegsen relata ainda que “o fluxo de ar irá fazer com que as pregas vocais possam aduzir e abduzir como necessário, sem qualquer controlo directo do cantor.” (Kiegsen, 2006, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 39)

Coordenação diafragmática-abdominal, fonação e colocação da laringe

Kiegsen explica que o equilíbrio entre os músculos utilizados para controlar o fluxo e a pressão de ar e os músculos usados para controlar a fonação é importante para a realização da técnica de apoio, aconselhando que “a respiração apoia-se gentilmente sobre as pregas vocais, que por sua vez se apoiam sobre a respiração”(Kiegsen, 2005, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 40). Os princípios subjacentes às escolhas fonatórias de um cantor e os que ajudam os professores a guiar os alunos devem ajudar-se mutuamente no processo de tentativa e erro.

Os processos da função fonatória e da respiração começam, logicamente, com o tamanho variável da glote. Quando se canta uma escala ascendente, o tamanho da glote diminui gradualmente. Como o tamanho da glote diminui com a subida de tom, a quantidade de ar requerido diminui e, inversamente, o fluxo de ar necessário para a vibração das cordas vocais ao cantar notas graves é superior devido à maior abertura da glote. Assim, é de ressalvar que enquanto um cantor diminui o volume de ar na subida de tom, um aumento de tensão do diafragma deve ocorrer, tendo este processo o nome de cooperação diafragmática e abdominal. Subsequentemente, a tensão abdominal irá aumentar de forma simultânea. O uso incorrecto da coordenação destas tensões tornará o diafragma demasiado relaxado em relação à tensão abdominal, resultando num canto forçado devido à excedente vibração de massa de ar nas cordas vocais. Arnold Rose afirma que a situação

oposta pode ocorrer se for empregue demasiada tensão diafragmática. O mesmo salienta a grande importância de controlar a “proporção da tensão entre os dois (tensões diafragmática e abdominal) ... para cada tipo de som e tom” (Rose, 1971, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 41). A partir destas conclusões pode-se afirmar que é necessário aumentar a pressão de ar para cantar notas mais graves quando as pregas vocais estão mais grossas e, inversamente, é necessária menos pressão de ar para cantar notas agudas quando as pregas vocais estão mais estreitas. O equilíbrio correcto da pressão sob e sobre a glote é também de grande importância para a coordenação destas tensões durante a fonação.

O conhecimento adequado destes conceitos é útil para contratenores e professores de qualquer tipologia vocal pois todos os cantores são confrontados com o aspecto elementar do estabelecimento do fôlego. Quando o processo de tentativa e erro é frutífero para o aluno e para o professor, o som resultante é associado com as características de um bom cantor, evidenciado pelo estilo do *bel canto*. Uma pista visual importante associada com a produção vocal saudável e canto sustentável é a presença da colocação equilibrada da laringe. Os professores de canto devem observar o movimento e colocação da laringe do aluno, sendo um exemplo rápido a observação do movimento da maçã de Adão do aluno. A maçã de Adão é tecnicamente conhecida como cartilagem tiroide, que serve para proteger as pregas vocais, e é, geralmente, mais visível em cantores com uma extensão vocal mais grave. No caso da presença de um aluno com uma maçã de Adão proeminente, o professor pode observar se a sua laringe está numa posição alta e desconfortável, ou se a laringe está demasiado baixa e desequilibrada. A execução correcta da técnica do apoio e das tensões abdominais e das pregas vocais resultam na colocação confortável da laringe. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 41-42)

Tipos de fonação

Os termos utilizados regularmente para descrever os três tipos de fonação variam de autor para autor e aqui serão utilizados os termos de Richard Miller: suave, equilibrada e dura. Para os alunos de canto pode ser útil associar estes termos com outros, como “com ar” para “suave” e “forçada/pressionada” para “dura”. O autor utiliza estes termos no que refere como preparação e libertação vocais coordenadas. A iniciação da preparação relaciona-se directamente com a fonação pois esta é, obviamente, o resultado auditivo

imediate da iniciação (seja ela suave, equilibrada ou dura). (Miller, 1986, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 46-47)

A fonação suave é conhecida pelo seu som ofegante, resultado de um fluxo de ar pré-fonatório sem uma oclusão firme da glote. Barbara Doscher descreve este tipo de fonação como um ataque aspirado, referindo a sua ineficiência na respiração, ressonância e produção vocal em geral. Neste tipo de fonação, o fluxo de ar do cantor não é suficientemente forte para fazer vibrar as cordas vocais com eficácia. (Doscher, 1994, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 47)

A fonação dura é referida habitualmente como forçada e é, primariamente, o resultado de uma iniciação fonatória “grunhida”, fruto de um ataque glótico explosivo, antes da qual a glote está firmemente fechada no momento anterior à fonação. A autora Meribeth Bunch explica que a acumulação da pressão subglótica irrompe através das pregas vocais, causando um clique audível no início do som e dando origem a uma fonação forçada causada pela colocação alta da laringe. (Bunch, 1995, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 47)

A fonação equilibrada evita os tipos extremos fonatórios descritos atrás, sendo o resultado de um canto em que é empregue uma acção na laringe equilibrada, que permite a afinação pré-fonação, que é também possível depois da iniciação do som. Desta forma, o cantor é capaz de realizar ajustes durante o canto porque a colocação da laringe não está baixa nem alta. Neste contexto, um cantor e o seu professor devem reconhecer as características de um som vocal bom, descrito por James McKinney como: “agradável ao ouvido, produzido livremente, forte o suficiente para ser ouvido facilmente, rico, ressonante, ecoante, com energia que flui suavemente entre tons, produzido consistentemente, vibrante, vivo, dinâmico e expressivamente flexível” (McKinney, 2005, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 47-48). A discussão sobre as características de um som vocal bom é útil para a integração do tópico da pedagogia para o contratenor. Mesmo que um professor seja contra a ideia de educar este tipo de voz, o mesmo deve ter seguro que um bom canto é precisamente um bom canto, e que um som vocal agradável é exactamente o que foi descrito.

Questões específicas para o contratenor relacionadas com a fonação

O processo fonatório para os contratenores é fundamentalmente similar ao das restantes vozes, mas existe uma diferença crucial e esta remete-nos ao tópico da oclusão glótica. Em geral, os contratenores realizam a produção vocal numa “oclusão da glote menos firme do que a da sua outra voz” (Miller, 2004, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 49). A outra voz refere-se à voz de “não-contratenor” do contratenor, frequentemente barítono ou tenor, e estes cantores e os professores de canto encontraram estratégias para contornar este problema. Quem associa este tipo de voz a um som com mais ar estará, provavelmente, a basear-se em gravações de contratenores da primeira metade do séc. XX. Até esse momento, os contratenores cantavam com a oclusão da glote pouco firme e o resultado é o de um som com mais ar e com menos presença e consistência de *vibrato*. As gravações mais recentes de cantores deste tipo vocal demonstram uma oclusão da glote mais firme, evidenciada pelo *legato*, *vibrato*, agilidade e implicações relacionadas com a técnica do apoio. Na sua pesquisa electroglotográfica, Scott McCoy confirma que o uso reforçado do falsete “aproxima-se mais à voz total devido a quocientes fechados mais elevados...” (McCoy, 2003, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 49-50). No entanto, esta oclusão glótica mais firme traz o risco de fadiga. Apesar de ser necessária mais pesquisa sobre esta afirmação, é bastante provável que a pressão de ar elevada, necessária para a realização do falsete cultivado, aliada à necessidade de compensação da oclusão glótica menos firme, leva o contratenor à fadiga vocal mais rapidamente. Além disso, se for aplicada a técnica do apoio correctamente, o aumento de pressão de ar irá levar a uma pressão subglótica excessiva, resultando na colocação elevada da laringe, dando origem a uma fonação desconfortável física e auditivamente.

Para os professores de contratenores, as implicações são as seguintes: os contratenores alcançam as características de um som vocal bom associado à fonação empregando uma pressão de ar ampliada em coordenação com a execução da técnica do apoio, tendo como resultado a oclusão glótica mais firme e a colocação equilibrada da laringe. Esta coordenação de acções permite aos contratenores a produção de um *vibrato* e *legato* sustentáveis e este processo facilita um som saudável, equiparado ao que é produzido por cantores de outros tipos vocais. O contratenor, no entanto, alcança o som saudável através da oclusão glótica bem-sucedida como descrito anteriormente. Resumidamente, os professores de contratenores devem ter em consideração o aspecto da oclusão glótica e as

suas implicações pois pode levar à fadiga vocal e à utilização de pressão subglótica, que dá origem à colocação elevada da laringe dos alunos. Quando um cantor se encontra em fadiga vocal, deve-se aconselhá-lo a fazer uma pausa e, no caso do contratenor, é ainda recomendada, numa aula ou sessão de estudo, a vocalização na sua voz natural (cantar as mesmas frases musicais uma oitava abaixo). Assim, é possível aliviar o problema da pressão subglótica e facilitar a posição neutra da laringe. Uma preocupação adicional a ter com o contratenor e o seu processo fonatório é o conceito da interferência da mucosa. Os contratenores não são os únicos cantores que têm de lidar com a preocupação de ter a garganta limpa, muitas vezes condicionada por alergias, gripes, frio e congestões nasais. No entanto, como os contratenores não efectuem uma oclusão glótica completa durante a fonação, é possível que um excesso de mucosa próxima das pregas vocais possa restringir ainda mais a oclusão da glote e alterar a produção do som. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 50-51)

Ressonância

O conceito de ressonância ou ressoação é de grande relevância para a percepção auditiva de um cantor, pois através da ressonância pode ser reconhecido um cantor numa gravação, sem uma imagem visual do mesmo, e é importante na produção de som em palco. Além disso, a ressonância é também crucial nas aulas de canto pois permite ao professor diagnosticar problemas vocais e criar soluções para a melhoria de uma ressonância ideal. Kiegsen caracteriza a ressonância como:

“fundamentalmente importante para a técnica vocal... Com o benefício da ressonância fornecida pelo tracto vocal, o som pode ser transformado em algo belo e pode ser transportado por uma sala grande sobre outros sons. O melhor da ressonância é que é grátis, ou seja, requer pouco ou nenhum esforço muscular para produzir uma ressonância boa e ainda pode tornar a voz substancialmente mais rica e forte.” (Kiegsen, 2006, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 53)

Assim como a sistematização correcta da respiração e fonação fazem parecer o canto mais fácil para a audiência e para o cantor, o mesmo também se pode aplicar na ressonância. O processo de descoberta e de navegação sonora, através das capacidades de ressonância de um cantor, é recompensador tanto para o cantor como para o professor. Dentro do contexto da laringe e das capacidades fonatórias, os hábitos de ressonância ajudam a própria compreensão vocal do cantor, podendo depois inserir-se no seu nicho dentro do

cânone operático ou literatura concertística. A ressonância permite aos cantores serem ouvidos por cima de orquestras sinfónicas e ensembles de maiores dimensões e, mais especificamente, dependendo das capacidades e potencial do cantor, permite ainda serem ouvidos por cima de uma orquestra tradicional de Händel ou de Wagner. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 53-54)

O processo de descoberta da voz do contratenor

O estabelecimento da compreensão da ressonância (ou potencial para ressonância) de um aluno é uma grande ajuda pedagógica para os professores. Este assunto inclui, e não está limitado, a tessitura e registo, um melhor diagnóstico da tensão, considerações do repertório e flexibilidade ou inflexibilidade do *fach*¹. Para os contratenores, a ressonância desempenha o mesmo papel em relação aos restantes tipos de voz, no entanto, é provável que os contratenores descubram a sua ressonância antes do estudo formal universitário. O mesmo pode suceder com os outros tipos vocais, mas a descoberta da própria voz de contratenor acontece frequentemente através de experimentação acidental ou relacionando performances passadas. Com o número crescente de contratenores a estudar em escolas de nível secundário ou superior, pode-se assumir que as novas gerações de contratenores irão ao encontro do estudo formal através de meios mais comuns. Por exemplo, um maior número de alunos masculinos a cantar as partes de alto (ou possivelmente soprano) no coro da escola e experienciar uma transição mais suave do ensino secundário ao superior. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 55-56)

Definições de ressonância e palavras-chave

Muitos alunos e professores consideram difícil a definição de ressonância, pois descrevê-la como volume é inadequado, e referir-se à ressonância como amplificação, apesar de não estar incorrecto, não é uma descrição completa. McKinney define e descreve-a como:

“ressoação é o processo no qual o produto básico da fonação é melhorado em timbre e/ou intensidade pelo ar que atravessa as cavidades até alcançar o exterior do corpo. Várias definições relacionadas com o processo de ressoação incluem termos como amplificação, enriquecimento, alargamento, melhoramento,

¹ Sistema alemão de classificação de voz de acordo com o peso, cor e tessitura. Exemplo: soprano lírico de coloratura, soprano dramático, etc.

intensificação e prolongação... O ponto principal a retirar destes termos por um cantor ou orador é que o resultado final da ressonância é, ou deveria ser, criar um som melhor.” (McKinney, 2005, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 57)

Esta definição e descrição é concisa e leva-nos rapidamente a termos-chave importantes, referindo que o timbre é compreendido por palavras comuns como qualidade de som e cor, proporcionando aos ouvintes a capacidade de diferenciar duas vozes que cantam a mesma passagem com a mesma intensidade. O autor identifica o que refere como as “sete áreas que podem ser anotadas como ressoadores vocais possíveis” (acústica, respiração, ataque, registação, ressonância, vogais, e articulação), no entanto, nem todas estas áreas são capazes de contribuir para a ressonância de forma significativa. Desta forma, é importante esclarecer as cavidades mencionadas na citação acima.

Kiegsen descreve o tracto vocal como um canal por onde passa o som depois deste ser produzido na laringe (este termo refere-se à laringe, faringe, boca e ocasionalmente o nariz). A laringe contém as pregas vocais e, apesar de pequeno, é uma fonte de ressonância. A faringe é o espaço localizado acima da laringe e atrás da boca (Kiegsen, 2006, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 57-58). Miller descreve o tracto vocal como um sistema ressoador supraglótico não fixo que influencia o timbre do canto, baseado pelas escolhas articuladoras do cantor, ou orador. Como o sistema não é fixo, o timbre é determinado através de um “processo de filtração dos ressoadores subglóticos do mecanismo vocal” que é influenciado pela “alteração constante da relação entre os espaços do tracto vocal” (Miller, 2004, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 58). Esta caracterização permite-nos entender o processo de ajuste da ressonância que Kiegsen refere como um meio pelo qual um cantor altera o som e ajusta a forma como as pregas vocais funcionam. Os professores trabalham muitas vezes a ressonância como uma forma de influenciar indirectamente a acção das pregas vocais. A forma como um cantor ajusta a sua ressonância é algo que permite um ouvinte diferenciar um cantor iniciante de um experiente.

Identificação do âmbito e do *fach*

A tessitura, a registação e o *fach* não são tópicos exclusivos da ressonância, mas como estão tão próximos com o ajuste de ressonância, devemos incluí-los. Quando um cantor experiencia uma mudança de registo ou uma mudança na qualidade de som (normalmente com implicações relacionadas com a laringe) tem de fazer modificações à vogal e aos

ressoadores. O som e o âmbito vocal de um cantor são determinados pelo comprimento das cordas vocais e pelo tamanho e forma dos seus ressoadores e dentro desse âmbito existem os registos. Na sua caracterização de registos, McKinney refere que “cada registo tem três elementos constituintes: um certo padrão vibratório das pregas vocais, uma certa série de notas e um certo tipo de som. Estes três elementos formam a base para a construção da definição da palavra registo” (McKinney, 2005, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 59).

Cada tipo vocal tem múltiplos registos e estes são divididos por mudanças qualitativas no som, conhecidas como mudanças de registo. Estes ocorrem em secções do âmbito vocal que são geralmente referidas como a primeira e a segunda passagens (*primo passaggio* e *secondo passaggio*). Dentro dos vários tipos vocais, estas mudanças surgem em notas ou áreas previsíveis e são uma ajuda para os professores e cantores para reconhecer o cunho pessoal de uma voz. Através do reconhecimento destas áreas previsíveis os professores são capazes de explicar aos alunos a razão da voz deles ser como é, como por exemplo, uma *mezzo-soprano* jovem que canta um dó agudo ou acima pode ficar surpreendida por vir a saber que a sua voz tem essa tipologia. Neste caso, o professor deve ser capaz de explicar à aluna que as suas mudanças de registo, ou passagens, assemelham-se com os do âmbito da voz de *mezzo-soprano* e não com os de soprano, apesar da aluna ser capaz de cantar notas agudas, a sua voz não é própria para cantar nesse registo com grande frequência. Adicionalmente, os elementos qualitativos do seu som, por virtude das características dos seus ressoadores (em relação com as pregas vocais), irá resultar num tipo de timbre próximo ao da voz de *mezzo-soprano*. Da mesma forma, um professor de alunos contratenores deve avaliar e examinar as suas mudanças de registo, porque assim como pode haver *mezzo-sopranos* com uma extensão vocal mais aguda, o mesmo é verdade no caso dos contratenores, embora isso não os torne necessariamente sopranistas ou sopranos masculinos. Para alguns professores, a tentação é a de considerar que os contratenores têm a mesma voz ou colocação dentro do mesmo *fach*, o que simplesmente não é verdade. Da mesma maneira que o âmbito de uma soprano pode diferir de outra, o âmbito de um contratenor também não é exactamente igual ao de outro. Como há distinções dentro das vozes de contratenor, assim como nos restantes tipos vocais, os professores devem lembrar-se desta circunstância ao escolher o repertório, ao trabalhar as mudanças de registo, e criar estratégias com eles, tendo sempre em consideração a cor

e qualidade vocal e a identificação das passagens e âmbito vocal do aluno. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 59-61)

Coloração vocal, condições para a ressonância ideal e escolhas de ressonância

Através de escolhas relativas à ressonância surge a questão da coloração vocal. Estas escolhas podem ser pequenas, mas têm o potencial de melhorar a impressão auditiva de um cantor e essas escolhas podem ser realizadas ajustando o uso dos lábios, da língua e da garganta. A última é frequentemente referida em discussões sobre “garganta aberta”. Na maior parte dos casos, a garganta aberta no canto implica imediatamente questões relacionadas com a língua. Uma garganta aberta pode ser caracterizada pelo palato mole subido, liberdade espacial no fundo da garganta e ausência de tensão ou constrição ao longo do tracto vocal. Este espaço laríngeo ideal é um indicador de uma laringe em posição baixa e de uma actividade não intrusiva da língua. (Thoresen, Maio, 2012, p. 61)

Para se conseguir obter uma garganta aberta, Vennard defende o relaxamento dos músculos que formam as paredes da faringe, que são os constritores superiores, médios e inferiores, aconselhando a prática de movimentos com a língua à frente de um espelho para ser obtido um controlo consciente da língua. Para se cantar uma vogal [a] verdadeiramente aberta, o mesmo aconselha que o palato mole deve estar esticado um pouco alto, que irá resultar numa faringe em forma de coração, tendo como resultante implícita de que nem a língua nem o queixo estão subidos (Vennard, 1967, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 61-62). Oren Brown, com o intuito de atingir o mesmo objectivo de garganta aberta, recomenda o alargamento da garganta (comparando este movimento com o início de um bocejo) para baixar a laringe. Richard Miller, no entanto, defende que este método não é o ideal e utiliza a técnica tradicional de pedir ao aluno que respire como se estivesse a cheirar a fragrância de uma flor. Assim pode-se dar o exemplo prático de que uma garganta aberta consiste num palato mole subido (com a úvula elevada) e numa língua relaxada.

Brown refere que o relaxamento na base da língua tem como resultado um posicionamento baixo e relaxado da laringe e um espaço mais livre no fundo da garganta, concluindo que a elevação do palato mole mantém não só a laringe baixa, mas também cria espaço faríngeo (que é de grande importância para a produção da garganta aberta). (Brown, 1996, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 62)

Em relação aos lábios, os cantores e os seus professores não devem subestimar a importância da posição e dos movimentos pequenos dos lábios no processo de ajuste e equilíbrio da ressonância. Os lábios são importantes no sentido em que a forma como o cantor actua sobre eles pode resultar no encurtamento ou alargamento do tracto vocal e, além disso, o ajuste dos lábios, incluindo os movimentos pretendidos para torná-los redondos, pode rapidamente trazer mudanças qualitativas ao som. (Thoresen, Maio, 2012, p. 63)

Tipos de tensão que interferem com a ressonância ideal

A tensão é frequentemente associada a questões de ressonância pois esta possui o potencial para limitar a sua procura de uma ressonância ideal. Meribeth Bunch descreve seis áreas de tensão que os professores reconhecem nos seus alunos, e que abrangem os músculos faciais excessivamente activos (principalmente os lábios), a posição e movimento inferior da mandíbula, a rigidez da língua, a tensão no pescoço, a tensão no peito e a tensão emocional. A tensão nestas áreas poderão comprometer a produção do *vibrato*, limitar a capacidade de obter uma garganta aberta, criar uma negação indiscreta de mudanças de registo, o deslocamento da laringe (que, por sua vez, altera a forma do tracto vocal), e má postura, podendo ainda comprometer a expansão torácica e a execução ideal da técnica do apoio (Bunch, 1995, como referido em Thoresen, Maio, 2012, pp. 64-65). A consciência da tensão, ou o potencial para a sua existência, deve ser sempre uma preocupação diagnóstica constante para os professores, e no caso de alguns alunos, essa preocupação deve ser ainda maior. A preocupação com a tensão no corpo deve também estar presente nos alunos no seu estudo, sendo aconselhado por estas razões o estudo à frente de um espelho. A evasão da tensão traz-nos uma experiência auditiva para o ouvinte mais agradável e uma performance para o cantor mais confortável. Neste sentido, o cantor será mais capaz de se focalizar nas questões textuais e na narrativa da sua interpretação (mais atenção à pronúncia do texto trará bons resultados para a eficácia das escolhas de ressonâncias e ajustes por parte do cantor).

Migração de vogais e a sua relação a todos os cantores

Ao falar de texto e ressonância deve-se examinar as relações, embora contrastantes, entre dicção e ressonância. Appelman e Rose afirmam que a pronúncia no canto é diferente da pronúncia na fala. A teoria da precisão fonémica e ressonância de Appelman é

contrastante com a de Rose no que diz respeito ao seu processo. Appelman diz-nos que a dicção e a pronúncia devem ser tidas em consideração antes do timbre e Rose defende precisamente o oposto. Na abordagem de Appelman, cada vez que um cantor altera a vogal que está a produzir, esta move-se para outro centro da mesma vogal. Esse movimento do centro da vogal para outro é conhecido como migração de vogais. Assim, é necessário que o cantor permaneça dentro do domínio da vogal, sendo depois considerados os ajustes implícitos para o alcance ideal da ressonância de forma que, aos ouvintes, o canto de uma vogal soe como parte da família dessa mesma vogal (Appelman, 1967, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 66). Rose, no entanto, afirma que o espaço ideal para a ressonância deve ser estabelecido anteriormente à pronúncia, requerendo assim que o cantor não ajuste o espaço de ressonância ideal na faringe durante a pronúncia (Rose, 1971, como referido em Thoresen, Maio, 2012, p. 66). Thoresen refere que o cantor que opta seguir por este caminho deverá ter atenção para não se limitar demasiado com esta abordagem, sendo importante ter várias opções. A abordagem de Appelman rapidamente fornece ao cantor a liberdade e flexibilidade para fazer ajustes menores enquanto canta. A abordagem de Rose é benéfica no que diz respeito à formação de hábitos espaciais positivos, e considera importante ter a colocação espacial preparada no início da fonação (Thoresen, Maio, 2012, p. 66).

Estas observações relacionadas com as vogais são uma base segura para se falar de modificação de vogais, fundamental para um contrateno que procura a unificação entre registos, a emissão vocal uniforme e execução de escolhas de ressonância ideais. A modificação de vogais, implícita na migração de vogais, é definida pelo termo *aggiustamento*, uma “técnica para alcançar uma extensão uniformizada em todos os registos da voz cantada”. Esta técnica é executada com sucesso quando os componentes para o ajuste de ressonância são realizados de forma ideal, no momento em que um cantor de qualquer tipologia vocal não é constringido por excessos de tensão e é capaz de manter a garganta aberta e ter flexibilidade e controlo sobre a língua e os lábios, tornando mais eficiente a modificação de vogais. De seguida, Thoresen compara os detalhes relacionados com a modificação de vogais entre as vozes de *mezzo-soprano* e de contrateno. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 67-68)

Modificação de vogais recomendadas a contratenores

A modificação de vogal mais típica encontrada nos contratenores é a que se realiza na segunda passagem, que num contratenor com uma extensão vocal semelhante à de contralto seria próxima do Dó5² e num contratenor com extensão vocal semelhante a uma *mezzo-soprano* seria próxima Mi5. Nesta zona, continuar a subir na escala sem haver mudança de vogal irá originar o deslocamento da laringe e comprometer a ressonância.

Para professores de contratenores, é aconselhável examinar analogamente as modificações de vogal apropriadas, incluindo as de *mezzo-soprano*, contralto e soprano. As seguintes modificações podem variar dependendo do cantor, sendo também utilizadas por *mezzo-sopranos* para unificar os registos acima e abaixo da segunda passagem. Para um contratenor, numa escala ascendente com a vogal [ɛ³] ou [æ⁴], é aconselhável fazer a modificação para o som [ə⁵] para tornar a laringe mais equilibrada e uma transição mais uniforme de um registo para outro. Este processo deve ser realizado de forma gradual não só para estas vogais, mas para todas as restantes. Na modificação da vogal [i⁶] na ascensão para a segunda passagem, é confortável primeiro alterá-la para vogal [y⁷] e mais tarde para a vogal [ə]. Da mesma forma, na subida com a vogal [o⁸] é aconselhável modificá-la primeiro para a vogal [œ⁹] e depois para [ə] na segunda passagem do contratenor. Com a vogal [u¹⁰], deve-se alterá-la inicialmente para a vogal [ʊ¹¹] e só mais tarde para [ə]. O autor destaca que estas modificações podem ser distintas entre cantores diferentes e alerta para o risco relacionado com as ressonâncias existentes nos contratenores que cantam, ou cantavam, com as suas vozes de barítono ou tenor, pois as mudanças que fazem nas suas vozes “naturais” não podem ser projectadas directamente para as suas vozes de contratenor, sendo aconselhável a vocalização regular entre as duas vozes, facilitando assim a passagem entre a voz “natural” e o registo de falsete, geralmente na área entre as notas Dó4 e Mi4. As nuances e facilidades nesta área de ajuste de ressonância é uma

² No seu artigo, Thoresen considera o “Dó central” como Dó4.

³ Como na palavra “é”.

⁴ Como na palavra inglesa “cat”.

⁵ Como na palavra “casa”.

⁶ Como na palavra “quis”.

⁷ Como na palavra alemã “über”.

⁸ Como na palavra “dois”.

⁹ Como na palavra francesa “jeune”.

¹⁰ Como na palavra “urso”.

¹¹ Como na palavra inglesa “full”.

característica de excelência do canto na zona grave da voz de contratenor. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 68-69)

Repertório

Assim como é relevante falar de respiração, fonação e ressonância no ensino de canto, também é importante referir as escolhas de repertório para um aluno. Neste processos, os professores e os alunos devem ter em consideração a tipologia vocal, âmbito e tessitura do aluno, assim como as suas capacidades técnicas, potencial desenvolvimento técnico e interesse. Este processo é idêntico entre todos os tipos vocais e apesar da literatura para a voz de contratenor ser substancial, alguns professores ficam perplexos com a problemática da atribuição de repertório aos alunos e não encontram rapidamente soluções.

No momento da escolha de repertório, os professores devem ter em consideração os aspectos referidos atrás, como as capacidades técnicas dos alunos, mas devem também considerar todo o processo académico anterior e o seu progresso, devendo escolher repertório que não seja demasiado difícil e que desafie as suas capacidades. O diálogo com o aluno sobre a escolha de repertório é também importante pois este irá aplicar-se mais ao estudo devido à melhor compreensão dos objectivos que o professor pretende alcançar com a atribuição de um determinado repertório. (Thoresen, Maio, 2012, pp. 71-72)

Reflexão final

Através desta investigação que aborda o ensino da técnica de canto a todos os tipos vocais, pode-se concluir que o ensino de canto para a voz de contratenor não requiere uma especialização do professor, tendo sido verificado que a técnica de canto é, na sua base, semelhante a todos os tipos de voz. De acordo com Thoresen, existem apenas algumas particularidades que se devem ter em consideração no ensino de um aluno contratenor, sendo elas a oclusão da glote, pois com a utilização da técnica do falsete torna-se impossível a união completa das cordas vocais durante a fonação, e a zona de passagem entre a voz utilizando o falsete e a voz de tenor/barítono (sem o uso do falsete). Além destas considerações, Thoresen também alerta o professor de um aluno contratenor para o dever de conhecer as especificidades vocais do aluno, comum entre todas as tipologias vocais, face aos comportamentos vocais específicos de cada pessoa.

De acordo com a minha experiência como aluno contratenor, considero fundamentais todos os aspectos técnicos abordados por Thoresen. Apesar do autor referir que a descoberta da voz de contratenor do aluno é feita durante o período da adolescência e da mudança de voz em aulas de conjunto, nomeadamente aulas de coro, refere também que é progressivamente mais comum esta descoberta ser realizada por experimentação do próprio aluno ou no decorrer de aulas de canto, sento este último ponto o meu caso em particular. A descoberta da minha voz de contratenor foi feita no início do meu estudo de canto como tenor, tendo anteriormente cantado apenas em coro nos naipes de soprano, contralto e baixo. Em aula, a minha professora de canto sugeriu vocalizar com o uso de falsete, um método comum no trabalho da zona de passagem aguda da voz de tenor, e chegou-se à conclusão da existência de um falsete fácil e agradável de ser escutado, tendo me possibilitado a escolha de prosseguir os meus estudos como tenor ou contratenor.

Conclusões

Considerando que leccionava canto fora do contexto das escolas oficiais de música, com a realização do estágio e da investigação foi-me possível apreender e sistematizar vários aspectos que se tornaram úteis para a prática educativa que irei desenvolver no futuro. A realização de planificações, planos e observação de aulas, aliada à investigação realizada tornou mais eficiente a percepção de problemas que irão ocorrer com futuros alunos. Esse facto deve-se não só ao reconhecimento mais fácil de problemas técnico-musicais, mas também à pesquisa e investigação sobre as questões fisiológicas que possibilitam a produção do canto cultivado, ou *bel canto*.

As expectativas previstas antes da realização do estágio foram verificadas integralmente de forma positiva. Como estagiário e professor, esta prática lectiva possibilitou-me o desenvolvimento de um desempenho pedagógico mais ágil e eficiente, tendo alcançado com sucesso a questão de acompanhar ao piano os alunos no decorrer das aulas sem perder a atenção no aluno. Assim, foi-me possível comprovar que a realização do acompanhamento ao piano apenas em momentos chave se torna ideal para não perder a atenção sobre a aprendizagem do aluno. A discussão com o professor cooperante, Manuel Brás da Costa, sobre as estratégias e métodos de trabalho exercidos por ele foram também uma grande valência no decorrer destes meses, permitindo-me compreender estratégias diferentes com objectivos semelhantes que anteriormente não me eram conhecidas.

Com o trabalho de investigação realizado, espero elucidar os professores de canto em relação ao ensino da voz de contratenor quando comparado ao ensino dos restantes tipos de voz, visto que, de acordo com Thoresen, as diferenças entre o canto com o uso de falsete e o canto modal, ou “natural”, são reduzidas, distinguindo-se apenas pela diferente produção do som nas cordas vocais. Deste modo, espero que o ensino desta voz deixe ser considerada como novidade no âmbito pedagógico e tenha acesso regular, tanto nos estabelecimentos de ensino e na pedagogia, como em eventos variados, nomeadamente concursos de canto em que, muitas vezes, a categorização de obras obrigatórias a interpretar não contempla a voz de contratenor.

Bibliografia

(s.d.). Obtido de www.institutogregoriano.pt.

Costa, J. A., & Melo, A. S. (1996). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Portugal: Porto Editora.

Cruz, T. L., Gama, A. C., & Eliana, H. M. (2004). Análise da extensão e tessitura vocal do contratenor. *Revista CEFAC*, 6, n^o4, 423-428.

Fugate, B. K. (2016). *The Contemporary Countertenor in Context: Vocal Production, Gender/Sexuality, and Reception*. Boston University, Graduate School of Arts and Science.

Gerstein, C. W. (1994). *Early music training in bel canto vocal technique: a brief history and philosophy*. Hofstra University, Hempstead, Nova Iorque.

Neuman, W. L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (Sixth ed.). University of Wisconsin at Whitewater: Omegatype Typography, Inc.

Robertson-Kirkland, B. E. (2013). *The Silencing of Bel Canto*. eSharp.

Santos, A. I. (2017). *Bel Canto: Método Vocal de Mathilde Marchesi – Um Caso de Estudo em Contexto Didático*. Escola de Música e Artes do Espectáculo, Porto.

Souza, D. T. (2015). *A formação [vocal] do [sujeito] contratenor*. Universidade Federal de Santa Maria.

Thoresen, P. G. (Maio, 2012). *Teaching countertenors: integrating countertenor pedagogy into the collegiate studio*. Indiana University, Jacobs School of Music.

Vanherle, F. P. (2002). *Castrati: The History of an Extraordinary Vocal Phenomenon and a Case Study of Handel's Opera Roles for Castrati Written for the First Royal Academy of Music (1720-1728)*. University of Texas at Austin.

Anexos

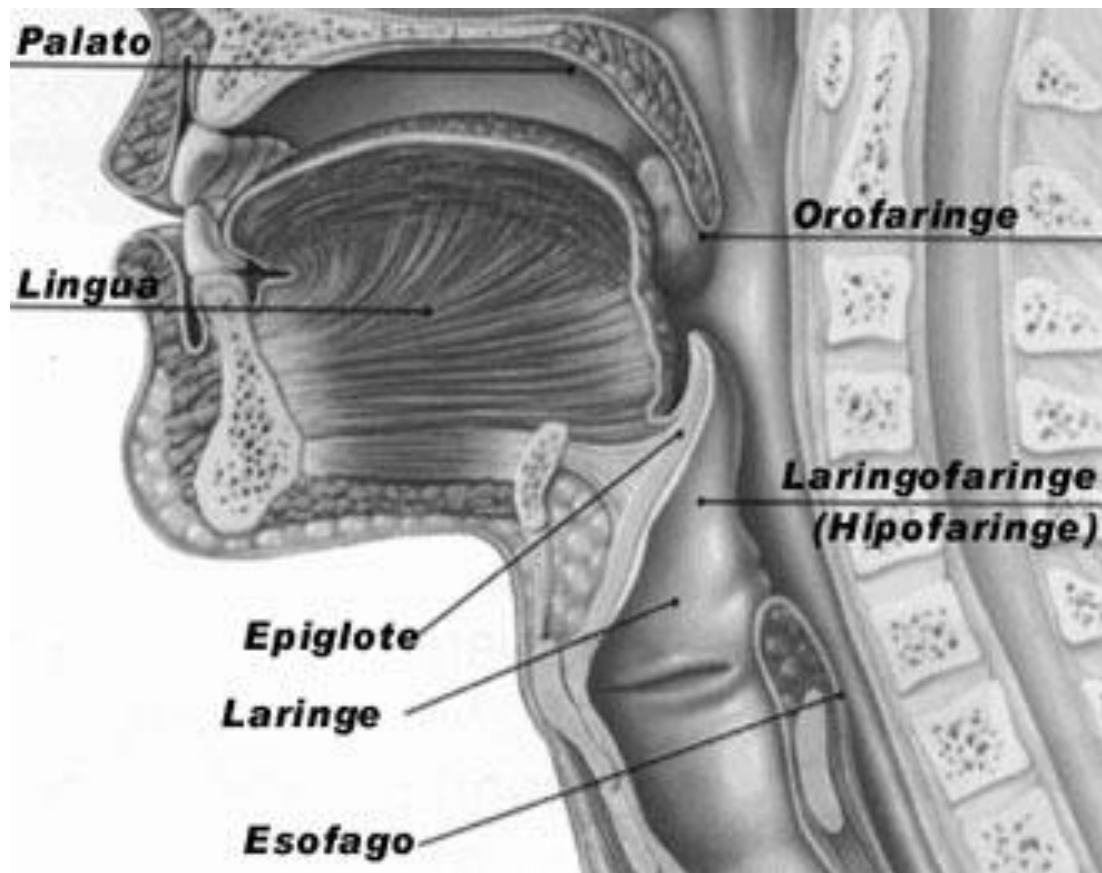


Figura 1 - Aparelho fonador

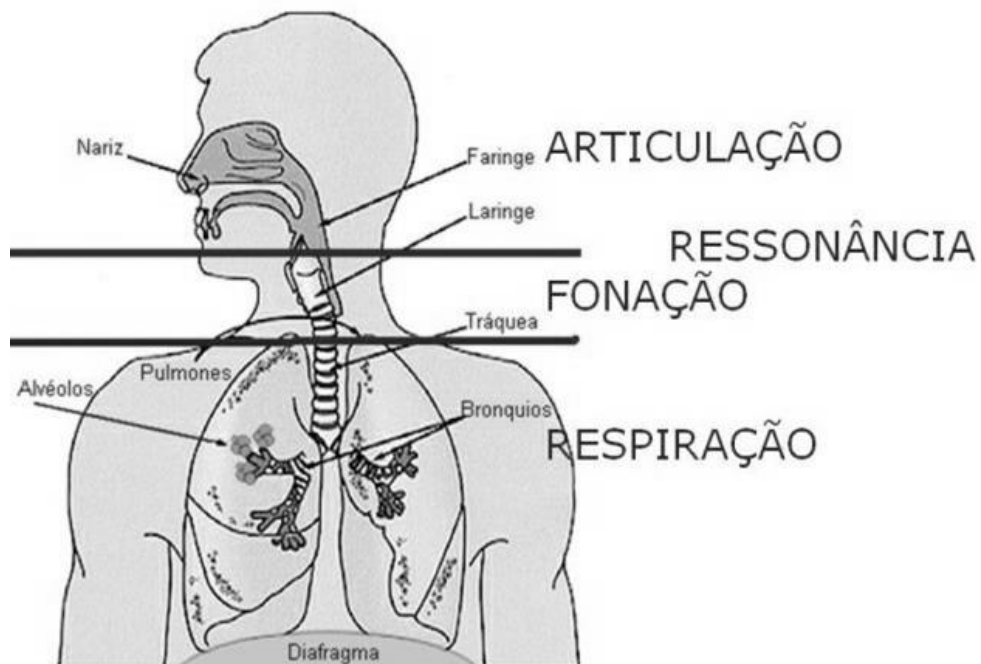


Figura 2 - Aparelho fonador

VOCAL FOLDS

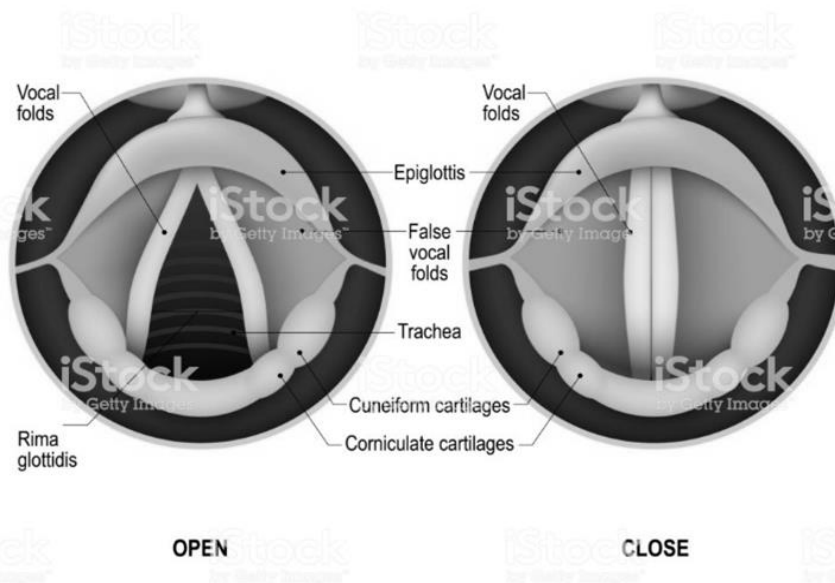


Figura 3 - Cordas vocais

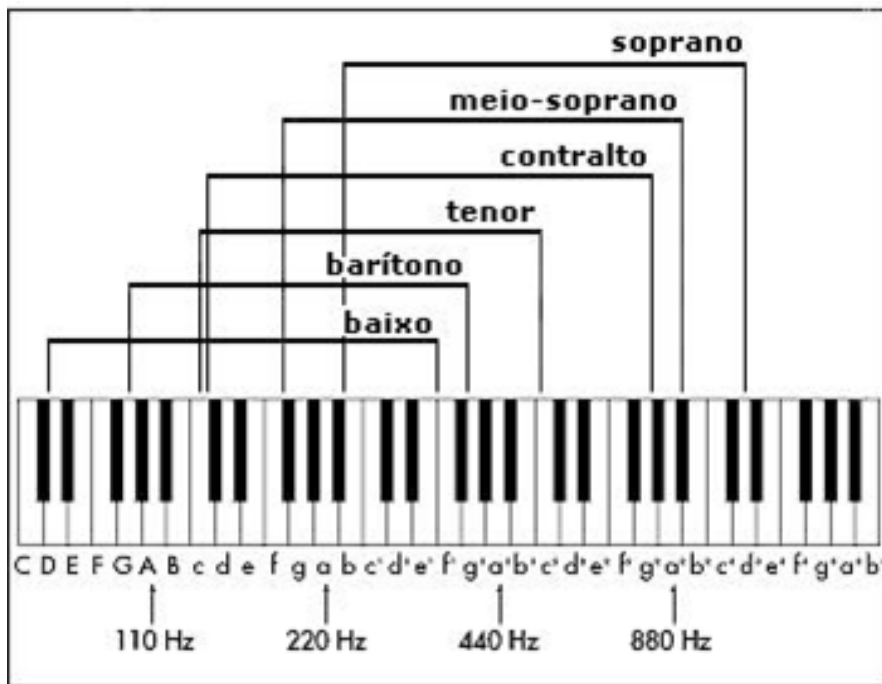


Figura 4 - Tessitura das tipologias vocais