



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

PARTICULARIDADES DO ENSINO DO CANTO A ADOLESCENTES NO CONTEXTO DA ESCOLA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL

Mestrado em Ensino da Música

Rute Cristina Dutra Farrapa

Data de entrega: Agosto de 2013

Professor Orientador: Luís Madureira

Dedico este trabalho à memória do meu Pai e da minha avó Elisa (aluna de Vianna da Motta), fontes da minha paixão pelo Canto e pelo Ensino da Música.

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe o apoio incondicional que me concedeu, apesar de todos os maus momentos por que passou.

Agradeço aos meus filhos, Beatriz e Eduardo, todo o amor e carinho manifestados, apesar da minha ausência.

Agradeço a todos os meus alunos pela entrega e confiança que, ao longo dos últimos treze anos, sempre depositaram no meu trabalho, a minha verdadeira fonte de inspiração.

Agradeço a todos os alunos que participaram nesta investigação, pela sua disponibilidade.

Agradeço a todos os professores da ESML, pelo respeito, pela disponibilidade e por nunca deixarem as minhas perguntas sem resposta.

Agradeço sobretudo ao meu Orientador, o Professor Luís Madureira, pela oportunidade dada, pelo profissionalismo, pela forma generosa como norteou o meu saber técnico e pedagógico, pela confiança que sempre depositou no meu trabalho, pela disponibilidade, pela amizade e, acima de tudo, por ter acreditado.

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 da Escola Superior de Música de Lisboa, ramo de especialização em Canto. Incide sobre a Prática Pedagógica desenvolvida com três alunos de Canto da Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), no ano letivo de 2012/2013, em diferentes níveis de desenvolvimento vocal, adolescentes, ou tendo saído há pouco tempo da adolescência. Nesta secção, encontram-se enumeradas as principais linhas pedagógicas seguidas, assim como os principais motivos das opções tomadas. Descreve-se também a forma como foi organizado e planeado o trabalho técnico e musical desenvolvido com os alunos, adequado à fase de desenvolvimento físico e vocal de cada um, além do conjunto de atividades escolares realizadas, as quais tiveram como finalidade promover o seu desenvolvimento artístico.

Resumo II

De acordo com a legislação em vigor, a EMCN tem vindo a aceitar, no curso de Canto, cada vez mais alunos adolescentes. Apesar da escola oferecer duas opções de frequência para o referido curso, o regime integrado e o regime supletivo, os alunos continuam a preferir frequentá-lo em regime supletivo. Assim, encarou-se este projeto de investigação como uma oportunidade de analisar parte da problemática do ensino do Canto a adolescentes, em particular a pertinência da expansão do curso de Canto em regime integrado na EMCN, partindo das seguintes questões: que fatores influenciam um aluno adolescente a querer frequentar o curso de Canto na EMCN em regime integrado ou em regime supletivo e quais as diferenças na aquisição de competências por parte de alunos adolescentes que frequentam o curso nos referidos regimes.

Considerando que seria importante conhecer a complexidade da natureza vocal dos adolescentes no que respeita à *mudança de voz*, foi feita uma pesquisa bibliográfica relacionada com o tema, assim como foram descritos e analisados alguns métodos pedagógicos praticados com adolescentes. De seguida, foram entrevistadas oito alunas que frequentam o curso de Canto na EMCN, quatro em regime supletivo e quatro em regime integrado. Foram também recolhidos os programas de audições e exames, com o objetivo de quantificar o repertório trabalhado e analisar as diferenças na execução.

Os dados obtidos revelaram que as razões que levam um adolescente a querer estudar Canto e a optar pela frequência do curso em regime integrado ou em regime supletivo, estão diretamente relacionadas com o meio social e escolar em que os alunos estão inseridos e com as experiências vocais anteriormente vividas. Os dados revelaram ainda que as alunas que frequentam o curso em regime integrado desenvolvem mais rapidamente a sua autonomia técnica e musical do que as alunas que o frequentam em regime supletivo.

Palavras-chave: Canto, Adolescência, *Mudança de Voz*, Regime Integrado, Regime Supletivo

Abstract I

The present internship report was prepared as part of the Curricular Unity (CU) of the Specialized Teaching Stage for Master in Music Teaching at Escola Superior de Música de Lisboa in the scope of the CU of Didacticism in Specialized Teaching. It is focused on the pedagogical practice developed with three singing students of the Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), during the 2012/2013 school year, each with different levels in vocal development, being adolescents or having recently left adolescence. In this section, the main pedagogical lines which were followed are listed, as well as the main reasons which led to their choice. How the technical and musical work was organized and planned with the students is also described according to the physical and vocal development of each one, in addition to all school activities held, the aim of which was to promote the artistic development of students.

Abstract II

According to the legislative rules, the EMCN has incorporated a growing number of adolescent students in to the singing course. Although the school has provided two attendance options for the above course, *regime integrado*¹ and *regime supletivo*², students still prefer to attend the latter.

This research project was seen as an opportunity to analyse part of the problem related to teaching singing to adolescents, in particular the relevance of the continued implementation of the singing course in the *regime integrado*, based on the following questions: Which factors influence the adolescent students to choose either the *regime integrado* or the *regime supletivo* for singing at EMCN? What are the differences in the skills acquired by students in either one *regime* or the other?

Considering that it is important to know the complexity of the vocal nature of adolescents as regards to *voice change*, a bibliographic search related to the topic was done.

¹ When the subjects of general education and specific music training are both taught at the music school.

² When the specific and vocational training is given at the music school, whatever are the students qualifications or age.

In addition, several teaching methods practiced with adolescents were described and analysed. Eight interviews to adolescents attending the singing course at EMCN were then executed: four under the *regime integrado* and another four under the *regime supletivo*. Programs of all their public performances held this academic year were also collected with the aim of quantifying the repertoire and understanding differences in its execution.

Data obtained revealed that reasons for an adolescent to choose the *regime integrado* or the *regime supletivo* are directly related to social and school environments in which they are inserted, as well as the vocal experiences previously acquired. Furthermore data also showed that girls who attend the *regime integrado* have a faster development in their musical and technical autonomy as compared to those attending the *regime supletivo*.

Keywords: Singing, Adolescence, Voice Change, *Regime Integrado*, *Regime Supletivo*

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| Secção I – Prática Pedagógica | 13 |
| <i>Caracterização da Escola</i> | 13 |
| <i>Caracterização dos Alunos</i> | 16 |
| Critérios de seleção | 16 |
| Perfil dos alunos selecionados | 17 |
| <i>Práticas Pedagógicas Desenvolvidas</i> | 20 |
| A voz - parte integrante de um todo | 20 |
| Postura e respiração | 20 |
| Aquecimento | 21 |
| Ensinar a cuidar da voz | 22 |
| Procedimentos e estratégias utilizados | 24 |
| Outras estratégias e práticas | 26 |
| O repertório | 28 |
| A relação professor-aluno | 28 |
| Organização do trabalho | 29 |
| Atividades realizadas | 30 |
| Avaliação | 31 |
| Participação em júris e atividades não pedagógicas | 32 |
| <i>Análise Crítica da Atividade Docente</i> | 32 |
| <i>Conclusão</i> | 38 |
| Secção II – Investigação | 41 |
| <i>Descrição do Projeto de Investigação</i> | 41 |
| <i>Revisão de Literatura</i> | 42 |
| Compreender a voz na adolescência | 43 |
| Estudos sobre a aprendizagem do Canto na adolescência | 53 |
| Métodos de ensino de Canto a adolescentes | 55 |
| O desenvolvimento da identidade vocal e musical dos adolescentes | 57 |
| Influências do ambiente social na escolha da carreira musical profissional | 59 |
| Conclusão | 59 |
| <i>Metodologia de Investigação</i> | 60 |
| Contextualização do problema | 60 |
| Problemática | 61 |
| Questões de investigação | 61 |
| Objetivos da investigação | 62 |
| Fases da investigação | 63 |

| | |
|--|-----------|
| Natureza da investigação | 63 |
| Participantes | 64 |
| Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 66 |
| <i>Apresentação e Análise de Resultados</i> | 70 |
| O ensino do Canto a adolescentes na EMCN | 70 |
| O curso de Canto, em regime integrado, em outras escolas públicas | 74 |
| Apresentação dos dados das entrevistas | 75 |
| Análise dos dados das entrevistas | 80 |
| Apresentação dos dados dos programas das Provas de Recital e das Audições | 83 |
| Análise dos dados dos programas das Provas de Recital e das Audições | 86 |
| <i>Conclusão</i> | 87 |
| REFLEXÃO FINAL | 90 |
| BIBLIOGRAFIA | 92 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 96 |
| SITES CONSULTADOS | 97 |
| ANEXOS | 98 |
| <i>Anexo A: planificação anual</i> | 98 |
| <i>Anexo B: plano de aula tipo</i> | 100 |
| <i>Anexo C: modelo de avaliação das aulas de Canto</i> | 101 |
| <i>Anexo D: planos de aula e avaliações</i> | 104 |
| <i>Anexo E: programas das Audições escolares realizadas</i> | 105 |
| <i>Anexo F: gravações em vídeo das audições escolares, masterclasse e aula de preparação para prova de recital final</i> | 106 |
| <i>Anexo G: consentimentos para a realização das entrevistas</i> | 107 |
| <i>Anexo H: guião das entrevistas</i> | 108 |
| <i>Anexo I: entrevistas em ficheiro vídeo</i> | 112 |
| <i>Anexo J: transcrição das entrevistas</i> | 113 |
| <i>Anexo K: síntese de dados recolhidos nas entrevistas</i> | 114 |
| <i>Anexo L: programas das Provas de Recital das alunas que frequentam o regime integrado</i> | 125 |
| <i>Anexo M: proposta para a implementação do curso profissional de Canto na EMCN</i> | 126 |
| <i>Anexo N: opiniões das alunas participantes nesta investigação sobre a sua vivência durante a mudança de voz</i> | 127 |
| <i>Anexo O: listagem de alunos de Canto da EMCN no ano letivo de 2012/2013</i> | 128 |
| <i>Anexo P: classificação tipológica das consoantes e das vogais</i> | 129 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Características vocais dos alunos no início do ano letivo de 2012/2013 | 18 |
| Tabela 2 - Habilitações dos alunos no ano letivo de 2012/2013 | 18 |
| Tabela 3 - Descrição de algumas imagens utilizadas e sua correspondência com o objetivo pretendido | 27 |
| Tabela 4 - Resultados da evolução de competências adquiridas durante os três períodos do ano letivo de 2012/2013 | 33 |
| Tabela 5 - Características vocais dos alunos no final do ano letivo de 2012/2013 | 35 |
| Tabela 6 - Lista de repertório apresentado publicamente pelos alunos | 37 |
| Tabela 7 - Variação da extensão e tessitura dos rapazes durante as diferentes etapas do desenvolvimento vocal (Cooksey) | 45 |
| Tabela 8 - Variação da extensão e da tessitura dos rapazes de 12 e 13 anos durante as diferentes etapas do desenvolvimento vocal (Phillips) | 48 |
| Tabela 9 - Variação da extensão e da tessitura dos rapazes de 14 anos ou mais depois da <i>mudança de voz</i> (Phillips) | 48 |
| Tabela 10 - Variação da extensão e tessitura das raparigas de 12, 13 e 14 anos durante as diferentes etapas do desenvolvimento vocal (Phillips) | 50 |
| Tabela 11 - Variação da extensão e tessitura das raparigas durante as quatro etapas da <i>mudança de voz</i> (Gackle) | 53 |
| Tabela 12 - Obras de inclusão obrigatória nos programas de exame dos oito graus do curso de Canto do <i>Trinity College London (Singing Syllabus 2012/2013)</i> | 56 |
| Tabela 13 - Áreas de trabalho e objetivos a atingir (método de Kenneth Phillips) | 57 |
| Tabela 14 - Descrição da metodologia utilizada nas diferentes fases da investigação | 63 |
| Tabela 15 - Características das alunas participantes nesta investigação | 65 |
| Tabela 16 - Estrutura base para a realização do guião de entrevista: relação entre os temas e subtemas, as questões e os objetivos das mesmas | 69 |
| Tabela 17 - Alunos inscritos no curso de Canto da EMCN em regime integrado na EMCN no 1º, 2º e 3º grau no ano letivo de 2012/2013 | 71 |

| | |
|---|-----------|
| Tabela 18 - Alunos inscritos no curso de Canto da EMCN em regime supletivo na EMCN no 1º, 2º e 3º grau no ano letivo de 2012/2013 | 71 |
| Tabela 19 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em <i>Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência</i> | 76 |
| Tabela 20 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em <i>Relação com o meio social musical e escolar</i> | 77 |
| Tabela 21 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em <i>Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido</i> | 78 |
| Tabela 22 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em <i>Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto</i> | 79 |
| Tabela 23 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em <i>Perspetivas futuras</i> | 80 |
| Tabela 24 - Repertório referente às provas de recital realizadas no ano letivo 2012/2013 das alunas do curso de Canto em regime integrado | 84 |
| Tabela 25 - Repertório referente às Audições realizadas no ano letivo de 2012/2013 das alunas do curso de Canto em regime supletivo | 86 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino com a mesma idade, a frequentar o 1º grau do curso de Canto em regime supletivo da EMCN no ano letivo de 2012/2013 **72**

Gráfico 2 - Relação entre o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino com a mesma idade, a frequentar o 2º grau do curso de Canto em regime supletivo da EMCN no ano letivo de 2012/2013 **73**

Gráfico 3 - Relação entre o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino com a mesma idade, a frequentar o 3º grau do curso de Canto em regime supletivo da EMCN no ano letivo de 2012/2013 **73**

Secção I – Prática Pedagógica

Caracterização da Escola

A EMCN é uma escola pública do ensino especializado da música, situada no centro histórico da cidade de Lisboa, mais concretamente no antigo Convento dos Caetanos.

A criação desta escola data de 1835 e deve-se à ação do reconhecido músico e pedagogo português João Domingos Bomtempo (1775-1842). O projeto criado por este músico foi implementado, um ano depois de ter sido planeado, embora com menos disciplinas e professores que o projeto original, e anexado à Casa Pia, tendo este músico como seu diretor. O ensino musical, até então de tipo religioso, seguiu o modelo do Conservatório parisiense, com o objetivo de formar músicos que pudessem ter um papel ativo em Portugal. Depois de Bomtempo, e ao longo de várias décadas, a escola, então denominada Conservatório de Música, sofreu várias reformas. Entre estas, destaca-se a reforma de 1919 que, por ação dos conceituados músicos portugueses Vianna da Motta (1868-1948) e Luís de Freitas Branco (1890-1955), diretor e subdiretor da secção de música desta escola, muito contribuiu para o desenvolvimento pedagógico e populacional da mesma. Mais tarde, foi a reforma estrutural de 1983 (Decreto- Lei nº 310/83, de 1 de Julho) que mais mudanças trouxe a esta instituição, pois concebeu um novo tipo de organização para o ensino especializado da música, que deixou de ter uma estrutura curricular única, onde se desenvolvia toda a formação desde o nível inicial até ao superior num único estabelecimento de ensino, subdividindo-a em dois níveis, o de nível básico e secundário e o de nível superior³.

Presentemente, é possível frequentar na EMCN os cursos de:

- Iniciação - destinado a crianças dos 6 aos 9 anos;
- Básico - destinado a crianças e jovens dos 10 anos aos 15 anos;
- Secundário ou Profissional - a partir dos 15 anos.

³ Neste contexto, foram implementados os cursos gerais de Instrumento, Formação Musical e Canto, ministrados em escolas de música vocacionais, como a EMCN, e foram criadas as Escolas Superiores de Música, inseridas no âmbito do Ensino Superior Politécnico.

Por sua vez, a frequência dos cursos básico e secundário pode ser feita ao abrigo de um dos seguintes regimes de frequência:

- Regime Supletivo (quando a formação específica e vocacional é ministrada no estabelecimento de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações literárias⁴ do aluno);
- Regime Articulado (quando as disciplinas de formação geral são ministradas em escolas de 2º ciclo, 3º ciclo ou secundário⁵, e apenas as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico especializado);
- Regime Integrado (quando as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico especializado).

A população escolar da EMCN é maioritariamente proveniente do distrito de Lisboa. Presentemente, a escola tem cerca de 900 alunos. A maior parte destes frequenta a instituição em regime supletivo. No entanto, desde o ano 2000, tem-se constatado um ligeiro aumento do número de alunos a frequentar a escola em regime integrado e no curso profissional.

O corpo docente é constituído por cerca de 160 professores, 137 dos quais lecionam disciplinas referentes à formação específica, e os restantes lecionam as disciplinas de formação geral. Destes, cerca de 60% são contratados anualmente, o que motiva uma certa instabilidade. O pessoal não docente compreende Funcionários Administrativos, Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais. Existe ainda uma Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Atualmente, a EMCN dispõe de três pisos com salas para aulas, quatro salas destinadas a apresentações públicas, uma biblioteca e uma sala de estudo, para além de uma sala para a Direção, uma sala de Professores e uma sala destinada aos Serviços Administrativos.

⁴ Consideramos habilitações literárias as que não incluem habilitações musicais.

⁵ O Ensino Básico compreende três ciclos: o 1º, que corresponde ao 1º, 2º, 3º e 4º anos, o 2º que corresponde ao 5º e 6º anos e o 3º que corresponde ao 7º, 8º e 9º anos. O Ensino secundário compreende o 10º, 11º e 12º anos.

Na EMCN existem os seguintes Departamentos Curriculares:

1. Ciências Sociais e Humanas e Línguas;
2. Matemática, Ciências Experimentais e Expressões;
3. Cordas;
4. Sopros e Percussão;
5. Teclas;
6. Canto, Classes de Conjunto e Línguas (específicas para os alunos do curso secundário de Canto);
7. Ciências Musicais.

As disciplinas das componentes da formação especializada (departamentos referidos nos pontos 3, 4, 5, 6 e 7) são as seguintes:

- Cordas: Violino, Violeta, Violoncelo, Viola da Gamba, Contrabaixo, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Alaúde e Harpa;
- Sopros e Percussão: Flauta Transversal, Clarinete, Oboé, Fagote, Saxofone, Flauta Bisel, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba e Percussão;
- Teclas: Piano, Cravo, Órgão, Acordeão, Instrumento de Tecla, Prática de Teclado e Acompanhamento;
- Canto, Classes de Conjunto e Línguas: Canto (Técnica Vocal e Repertório), Educação Vocal, Técnica Vocal, Orquestras, Coro, Música de Câmara, Produção, Italiano, Alemão e Francês;
- Ciências Musicais: Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música, Acústica, Física do Som e História da Cultura e das Artes.

A EMCN também organiza *masterclasses*, seminários, conferências, concertos, audições, concursos, exposições, publicações e visitas de estudo, como complemento da formação dada.

Numa tentativa de descentralização e inclusão social começaram a funcionar, no ano letivo de 2002/2003, dois Pólos da EMCN, na Amadora e em Sacavém, com o apoio das respetivas autarquias. Presentemente, estas extensões pedagógicas só oferecem os Cursos de Iniciação de Violino, Violoncelo e Piano. Em 2007/2008 iniciou-se o projeto *Orquestra Geração*, sob a responsabilidade pedagógica da EMCN, com a colaboração de maestros do Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela. Na área metropolitana de

Lisboa, este projeto engloba oito municípios, com cerca de 550 alunos de instrumentos de corda, sopro e percussão, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos.

A EMCN tem sido responsável pela formação de muitos dos mais conceituados músicos portugueses, de acordo com os princípios da sua missão:

Qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos.

(Escola de Música do Conservatório Nacional)

Caracterização dos Alunos

Critérios de seleção

Para a realização deste relatório foram selecionados três dos dezasseis alunos que me foram atribuídos no início do ano letivo, de acordo com os seguintes critérios:

- Sexo;
- Diferentes estados de desenvolvimento vocal/físico;
- Diferentes graus de desenvolvimento técnico;
- Diferentes níveis de desenvolvimento musical;
- Diferentes regimes de frequência do curso de Canto (supletivo e integrado);
- Tempo semanal de aulas idêntico⁶;
- Diferentes antecedentes familiares e sócio-culturais;
- Percursos musicais diferentes.

De acordo com os objetivos da investigação, os alunos selecionados iniciaram o estudo do Canto durante a *mudança de voz*.

⁶ Os alunos que frequentam o regime integrado têm aulas de 45 minutos duas vezes por semana. Os alunos que frequentam o regime supletivo que foram admitidos na EMCN pela 1ª vez no presente ano letivo, têm aulas de 45 minutos uma vez por semana. Os alunos em regime supletivo que foram admitidos na EMCN em anos anteriores, têm uma aula de 45 minutos e uma aula de 22,5 minutos por semana.

Perfil dos alunos selecionados

Os alunos selecionados apresentavam no início do ano letivo de 2012/2013, as seguintes características vocais:

| | João | Maria | Mariana |
|------------------------|---|--|---|
| Timbre | aveludado | não definido | voz branca ⁷ |
| Registo da voz falada | médio grave | grave | agudo |
| Registo da voz cantada | médio e agudo | grave | médio e agudo |
| Quebras entre registos | fá4 | ré4 | não tem |
| Escape glótico | não tem | raramente e só no registo médio e grave | tem |
| Agilidade | não tem | não tem | não tem |
| Vibrato | ocasional | ocasional | não tem |
| Afinação | controlada apenas em falsete ⁸ | não controlada na zona de passagem do registo médio para o registo agudo | controlada apenas usando voz de cabeça ⁹ |
| Controlo de dinâmicas | não tem | não tem | não tem |
| Extensão ¹⁰ | ré2 – fá#3 | si2 - dó5 | ré3 - sol4 |

⁷ Voz de criança.

⁸ Som produzido pela passagem de uma quantidade mínima de fluxo de ar pelas arestas das cordas vocais totalmente esticadas, estando as cordas vocais inativas. É caracterizado por ser um som com pouco volume e com núcleo.

⁹ Som produzido sem haver contração das cordas vocais. É caracterizado por ser um som com algum volume e com pouco núcleo.

| | João | Maria | Mariana |
|-------------------------|-----------|-------------|-----------|
| Tessitura ¹¹ | fá2 - fá3 | ré 3 - sol4 | fá3 – fá4 |
| Tipo de voz | Tenor | soprano | Soprano |

Tabela 1 - Características vocais dos alunos no início do ano letivo de 2012/2013

e as seguintes habilitações:

| | João | Maria | Mariana |
|--|-------------------------------------|---|--------------------------------------|
| Idade | 20-21 | 15-16 | 14-15 |
| Idade do início do estudo de Canto na EMCN | 19 | 13 | 14 |
| Ano e regime do curso de Canto | 2º ano em regime supletivo | 2º ano em regime supletivo | 1º ano em regime integrado |
| Estudos musicais | 8º grau F.M. 3º grau Oboé concluído | 7º grau F.M. 5º grau Violoncelo concluído | 6º grau F.M. 2º grau Piano concluído |
| Habilitações literárias | 12º ano concluído | frequenta o 11º ano | frequenta o 10º ano |

Tabela 2 - Habilitações dos alunos no ano letivo de 2012/2013

De uma forma resumida poderemos ainda acrescentar, que no início do ano letivo, os alunos selecionados apresentavam as seguintes características:

¹⁰ Intervalo que abrange o conjunto formado pelo registo grave, registo médio e registo agudo, cujas notas limites, grave e aguda, pertencem respetivamente ao registo grave e agudo.

¹¹ Intervalo, dentro da extensão, mais confortável para se cantar.

- João - Teve os primeiros sintomas de *mudança de voz* aos 12 anos. Está na etapa V da *mudança de voz* (Ver Seção II - Compreender a voz na adolescência). A nota mais grave da sua extensão está perto da frequência média da voz falada desde há 1 ano. Os registos ainda não estão totalmente homogeneizados, mudando com demasiada facilidade para falsete. Tem uma excelente “leitura à 1ª vista” e extrema facilidade em memorizar repertório em diversas línguas. É membro do Coro Lisboa Cantat e do Coro Gulbenkian. Integra diversos agrupamentos de *Folk*, *Jazz* e Música Tradicional Portuguesa. A mãe é professora de Educação Musical e o pai integra o agrupamento *Gaiteiros de Lisboa*. É aluno da EMCN há 6 anos. É trabalhador estudante.
- Maria - Teve os primeiros sintomas de *mudança de voz* aos 11 anos. Está na fase II B da *mudança de voz* (Ver Seção II - Compreender a voz na adolescência). A sua voz falada é estável mas a voz cantada não o é. No registo agudo tem ainda voz branca. Mostra muita insegurança na afinação, especialmente nas passagens entre registos. Tem boa prática de dicção. Tem gestão equilibrada dos vários espaços ressoadores, apesar de ainda se revelarem quebras evidentes na passagem de registos. Revela dificuldades na memorização de repertório de nível médio. Integra uma Banda Rock, o que a obriga a explorar um repertório essencialmente no registo médio/grave e em Inglês. Teve aulas de Técnica Vocal na EMCN/Área Projeto, antes de fazer provas de admissão ao curso de Canto, durante a fase mais crítica da *mudança de voz*, e ficou seriada em 1º lugar. A mãe é professora de Prática de Teclado na EMCN. É aluna na EMCN há 6 anos e do Liceu de Oeiras.
- Mariana - Diz ter tido uma fase de descontrolo vocal aos 12 anos, logo a seguir à puberdade. Está na etapa III da *mudança de voz* (Ver Seção II - Compreender a voz na adolescência). Tem um visível desenvolvimento físico acima da média, sobretudo ao nível das ancas e da altura. Tem pouca estabilidade no registo médio/grave, pouca resistência respiratória e pouco volume. Não tem uma boa leitura musical mas aprende muito bem de “ouvido”, e não tem dificuldades na memorização de repertório em diversas línguas. É membro do Coro Infantil da Universidade de Lisboa desde os 9 anos. Não tem familiares músicos. É aluna da EMCN pela primeira vez no presente ano letivo.

Práticas Pedagógicas Desenvolvidas

A voz é o resultado da atividade simultânea de várias funções responsáveis pela produção de um som livre e flexível, ferramenta essencial para todo o desafio interpretativo.

Nas aulas de Canto abordam-se, entre outras, questões como postura, respiração passiva, relaxamento muscular, respiração ativa, tensão muscular, contração muscular, voz falada e voz cantada, antes de quaisquer outras considerações referentes à análise musical e interpretação.

Conhecer a anatomia e a fisiologia do órgão vocal é fundamental para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino da técnica vocal. Para além disso, um professor de Canto, além de músico profissional e pedagogo especializado, tem de ter ainda noções de otorrinolaringologia, terapia vocal, psicologia relacional, musicologia, domínio de diversas línguas, etc. Estes aspetos acompanham-no no exercício da sua missão: promover o desenvolvimento da autonomia técnica e musical dos alunos, ajudando-os a atingir o potencial máximo das suas capacidades vocais e interpretativas.

Assim, um professor de Canto deverá:

- Conhecer a anatomia e a fisiologia do órgão vocal;
- Saber escolher, a cada momento, exercícios técnicos e repertório adequados às especificidades de cada aluno, que não excedam os seus limites físicos, intelectuais e emocionais;
- Conseguir exprimir-se numa linguagem acessível ao aluno.

A voz - parte integrante de um todo

A voz não age isoladamente do corpo e da mente. Para além de um grande envolvimento emocional, um cantor é exposto a um esforço físico global que ultrapassa em muito o uso do seu aparelho vocal. Nesse sentido, deverá ser dada particular atenção aos seguintes aspectos:

Postura e respiração

É prática habitual entre os professores de Canto, maestros e cantores, trabalhar a postura e praticar exercícios respiratórios para melhorar a emissão vocal. A relação entre uma postura correta e uma respiração eficiente é o primeiro passo para uma produção vocal livre e flexível.

Quando se avalia se a postura assumida por um aluno é a mais adequada, começa por observar-se a forma como naturalmente o aluno se posiciona no seu dia a dia e qual a relação entre o tórax e a cabeça; um mau posicionamento dos ombros e/ou um ângulo acentuado entre o maxilar inferior e o externo são fatores que condicionam a emissão vocal.

É também muito comum ouvir expressões como, entre outras, voz engolada, voz anasalada, voz apitada, voz estridente, voz metálica e voz apertada, referentes a alguns tipos de sonoridade resultantes de contrações no pescoço, no maxilar inferior, na língua, nos lábios, nos músculos faciais, nos ombros, na região torácica, na região lombar, na região abdominal, na bacia e nos membros inferiores.

Relativamente à respiração, ouvem-se expressões como: a respiração deve ser diafragmática; a respiração deve ser costo-abdominal. A utilização de expressões como estas leva a que os alunos encolham ou distendam a barriga de forma exagerada, com conseqüente alteração da postura. A respiração de um cantor deve ser tão natural quanto o ato respiratório do recém-nascido, e dinâmica como se de um atleta se tratasse, de forma a controlar e estabilizar a expiração, não sendo a inspiração mais do que a natural substituição do ar utilizado. Desta forma, a ação/reacção muscular que ocorre a partir do movimento do diafragma e da caixa torácica, acontece naturalmente e em cadeia. É raro haver um aluno, ou mesmo um cantor profissional, que respire eficientemente, o que provoca alterações de postura e contrações musculares compensatórias.

De uma forma sucinta, os problemas mais comuns encontrados em sala de aula são:

- Falta de tonicidade muscular geral;
- Rigidez dos ombros;
- Rigidez do maxilar inferior, normalmente manifesta em falta de mobilidade;
- Inspiração excessiva e conseqüente retenção de ar;
- Falta de flexibilidade respiratória.

Aquecimento

Uma boa sequência de trabalho técnico deve começar pelo aquecimento das articulações, alongamento e relaxamento do pescoço, dos músculos faciais, dos lábios e da língua, dos músculos intrínsecos e extrínsecos da laringe e produção de consoantes explosivas e fricativas, consoantes sonoras e vogais (Ver anexo P), começando num registo médio,

correspondente ao da fala, e continuando progressivamente em intervalos cada vez maiores, até mais agudo e mais grave, com sequências rítmico-melódicas mais complexas. Começar a aquecer a voz com exercícios de escalas e arpejos é considerado, por alguns dos mais competentes professores e cantores da atualidade, o mesmo que executar um repertório de *belcanto* sem aquecer a voz, causa de grande número de patologias em cantores inexperientes.

O aquecimento corporal antes do aquecimento vocal, acelera o processo reabilitador que uma sessão de técnica vocal pode ter. Sendo o canto uma ação que envolve o corpo na sua totalidade, faz sentido aquecê-lo antes da fonação. Assim, um bom aquecimento pode ser feito por etapas, primeiro exercitando grupos musculares maiores, passando progressivamente para grupos musculares mais pequenos, usando diferentes funções separadamente e englobando-as *a posteriori*. Um cantor pode ser comparado a um atleta; precisa de um aquecimento global, para que uma boa irrigação sanguínea seja proporcionada a todos os músculos envolvidos, nomeadamente os que integram o mecanismo de suspensão da laringe.

Como foi afirmado anteriormente, ao considerarmos a voz como parte integrante do corpo, é necessária, para a manutenção vocal, a prática de exercício físico regular adaptada a cada indivíduo, para lhe trazer os benefícios desejados. Esta prática, além de estar relacionada com o conhecimento das funcionalidades do corpo, o conhecimento de si próprio e dos seus limites, desenvolve a respiração, a resistência e a flexibilidade, e posiciona o corpo de forma natural, além de desenvolver a massa muscular. Dá também a oportunidade de trabalhar o corpo numa dimensão diferente, permitindo-lhe explorar sensações que vão além da expressão vocal. A relação corpo/voz/mente não pode limitar-se a um modelo ideal de prática técnica, pois cada aluno é um ser com características únicas.

Ensinar a cuidar da voz

É função de um professor de Canto informar os alunos sobre o que devem fazer como rotina diária, nomeadamente:

- Ter uma postura correta;
- Coordenar a respiração e a fala;
- Beber água frequentemente;
- Dar períodos de descanso diário à voz, sobretudo quando se prevêm muitas horas de ensaios por semana, audições e concertos;
- Dormir o suficiente,

e o que devem evitar, nomeadamente:

- Usar a voz sem primeiro aquecer o corpo;
- Pigarrear e tossir;
- Rir alto, gritar e chorar durante muito tempo;
- Sussurrar e falar durante demasiado tempo, excessivamente grave, excessivamente forte, em esforço e com excesso de emoção;
- Falar e cantar com os dentes cerrados;
- Cantar insistentemente num mesmo registo;
- Imitar ruídos;
- Usar frequentemente ataque glótico;
- Tabaco, drogas, álcool e comida picante;
- Ambientes ruidosos, com fumo, secos e artificiais;
- Desidratação;
- Medicamentos que não sejam prescritos pelo médico;
- Stress.

Não se pretendendo descrever de forma exaustiva as patologias vocais mais frequentemente sofridas pelos cantores, convém sublinhar que o desrespeito pelos pontos enumerados pode causar danos nas cordas vocais, nomeadamente infeção respiratória, refluxo esofágico, fuga glótica, pólipos, nódulos, quistos e tumores. Alguns sinais de alerta para estas situações podem ser:

- Frequente pigarrear, secura, cócegas, aperto e ardor ou sensação de corpo estranho na garganta;
- Dor ou tensão muscular na garganta ou no pescoço;
- Falhas na voz, rouquidão, fadiga vocal, alterações na fala ou perda repentina do controlo da mesma;
- Aumento de esforço para produzir som;
- Músculos faciais demasiado ativos e olhos inexpressivos;
- Diminuição de tessitura, perda de qualidade vocal, perda de ressonância e de clareza;
- Perda de controlo na dinâmica;

- Alteração do vibrato;
- Problemas de afinação;

Um jovem aluno nem sempre está atento a estes sinais nem segue com prudência os conselhos expostos. Cabe ao professor lembrá-los pois, eventualmente, o aluno acabará por reconhecê-los. Na pior das hipóteses, aceitá-los-á depois de passar por uma má experiência.

Procedimentos e estratégias utilizados

Trabalhar com alunos em *mudança de voz* pode ser muito frustrante ou muito motivante. Conhecendo as mudanças físicas e psicológicas que ocorrem na fase de adolescência dos alunos, um professor estará mais preparado para promover o seu desenvolvimento vocal, sem comprometer a sua saúde. Os adolescentes não devem parar de cantar, pelo contrário, devem ser encorajados a fazê-lo, desde que tenham conhecimento das dificuldades que poderão surgir, e de que estas são temporárias. Poderá haver fases em que os exercícios e o repertório tenham de ser adaptados, facto que deverá ser justificado ao aluno, de forma a que o mesmo não pense que as alterações atrás referidas são obra do acaso.

A voz, falada ou cantada, é naturalmente produzida na sequência simultânea de quatro processos físicos:

- Respiração
- Fonação
- Articulação
- Ressonância

Enquanto os alunos adolescentes não conseguirem produzir um som seguro e claro, devido à *mudança de voz* (ver secção II), o professor deve orientar o seu trabalho através de exercícios que garantam uma sólida base técnica e, conseqüentemente, a produção de um som livre e flexível. Os exercícios deverão promover, em primeiro lugar, a obtenção de uma postura correta, o equilíbrio entre a expiração e a inspiração, e o abaixamento da laringe que, nesta fase, está posicionada mais acima do que é aconselhável. Seguidamente, deverão ser praticados exercícios de produção de combinações de vogais e consoantes e de exploração de ressonâncias, trabalhando sempre em extensão e sem nunca inibir a produção natural do som.

De início, não deverão trabalhar-se alterações de dinâmica, uma vez que a intensidade da voz é, naturalmente, muito diminuta.

O amadurecimento vocal vai acontecendo ao ritmo de cada um. O professor terá de respeitar o estado de desenvolvimento físico e vocal de cada aluno a cada momento, sensibilizando-o para a evolução, e nunca para as limitações características de uma voz em mudança.

Há várias estratégias de ordem prática que deverão ser utilizadas para ativar certas funções musculares e ressonâncias, sem necessidade de recorrer a explicações teóricas, normalmente impeditivas de uma experimentação natural. Para consegui-lo, o professor deve:

- Diversificar os exercícios;
- Tentar imitar o som “errado” produzido pelo aluno, quando tal aconteça, e produzir de seguida o som pretendido;
- Usar e variar imagens, fazendo-as corresponder a determinadas sensações implícitas na ativação de determinadas funções e ressonâncias;
- Usar gestos e movimentos simultaneamente com determinado exercício, de forma a agilizar a sua execução;
- Usar repertório como se de um exercício técnico se tratasse;
- Praticar regularmente exercícios ou partes de repertório nos quais tenham sido atingidos os objetivos pretendidos, e mecanizar a sua execução de forma a um posterior reconhecimento auditivo e conseqüente aumento de autoconfiança.

Neste sentido, é aconselhável gravar a prestação dos alunos em aulas e audições, para que o aluno se consciencialize dos processos ocorridos e das competências adquiridas.

Para a aquisição de uma sólida base técnica, deverão praticar-se as seguintes atividades:

1. Relaxamento - Exercícios de descontração de ombros, braços, mãos, pernas, pés, bacia, pescoço, cabeça, maxilar inferior, lábios, bochechas, língua e laringe;
2. Postura - Alongamentos e equilíbrio cabeça/bacia;
3. Respiração - Redescoberta do ato respiratório de criança e exercícios expiratórios, seguidos da conseqüente inspiração;
4. Fonação - Elocução de consoantes e vogais;
5. Fala e canto - Articulação silábica e sobre a mesma vogal;

6. Ressonância - Exploração dos vários espaços ressoadores;
7. Registos - A voz global; exercícios de desenvolvimento das funções vocais e do equilíbrio entre elas.

Durante este processo, os alunos deverão consciencializar-se dos resultados, mesmo que estes não sejam ainda os pretendidos, valorizando-se os objetivos atingidos. Trabalhar a voz é um ato de paciência e persistência. Aprender a ouvir, sentir e corrigir, só é possível com a repetição. De sublinhar a importância do diálogo, sem o qual o aluno não sentirá suficiente vontade para expor dúvidas e partilhar experiências, indispensáveis para um melhor conhecimento da personalidade dos alunos e manter, em cada aula, um nível de desafio com metas alcançáveis, indispensáveis para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

De acordo com a prática pedagógica desenvolvida, foi evidente que as vozes jovens evoluem muito depressa quando estimuladas corretamente, mas que precisam de tempo para recuperar. No princípio a prática deve cingir-se a dois ou três exercícios, que podem ser trabalhados, com pequenas variações, durante algumas semanas. Se essa prática se tornar um exercício fastidioso, poderá fazer-se alternadamente no repertório, de uma forma mais lúdica.

Alunos novos e adolescentes não poderão, ao início, estudar individualmente com eficácia, pois ser-lhes-á difícil adquirir uma coordenação muscular correta (Ver Secção II – *Compreender a voz na adolescência*), e a capacidade de memorizar mecanicamente os exercícios. Nesse sentido, é fundamental ensiná-los a praticar exercícios de extensão e duração diminuta, apenas com um ou dois objetivos específicos, e no máximo durante dez minutos por dia, assim como organizar e registar o estudo individual, responsabilizando-os pelo seu trabalho e consequente aquisição de autonomia.

Outras estratégias e práticas

Para que o aluno entenda o que está a tentar mecanizar, o recurso a imagens é, muitas vezes, mais útil do que qualquer explicação de carácter científico.

O uso de imagens pode ajudar a:

- Memorizar sensações, correspondentes a determinados equilíbrios musculares;
- Promover a relação entre técnica e interpretação;
- Facilitar a comunicação entre o professor e o aluno;
- Minimizar o controlo técnico e promover a criatividade interpretativa.

A mesma imagem não produz os mesmos efeitos na qualidade do som emitido por diversos alunos, podendo mesmo ser muito diferente do pretendido. Ao recorrer a esta estratégia, o professor terá de estar particularmente atento à experimentação e aos resultados obtidos.

| Imagem | Objetivo |
|--|--|
| Deslizar num escorrega | Controlar a igualdade de registos e a afinação |
| Bocejo | Elevar o palato mole e baixar a laringe |
| Claro/Escuro | Exploração de ressonâncias no espaço naso-faríngeo |
| Marioneta | Alinhamento corporal |
| Bola em cima de um repuxo | Libertação de possíveis contrações no pescoço e nos ombros |
| Abandono do maxilar inferior | Libertação dos músculos abdominais |
| Pernas como duas molas que sustentam o corpo | Descontração muscular |
| Corpo humano igual a um violoncelo | Participação ativa de todo o corpo na produção da voz |
| Fumo que sobe | Não colapsar nos finais de frase |
| “I” de bruxa | Exploração de ressonâncias nasais |
| Traço preto definido sobre parede branca | Oclusão da glote; núcleo |
| Som de ratinho | Exploração de falsete |

Tabela 3 - Descrição de algumas imagens utilizadas e sua correspondência com o objetivo pretendido

O repertório

Pode afirmar-se que é comum os professores de Canto das escolas em Portugal proporem repertório em italiano aos alunos em início de formação, uma vez que esta língua é considerada particularmente vocal e de fácil leitura, compreensão e memorização. No entanto, e apesar das vantagens descritas, acreditamos que o mais importante para um aluno adolescente é sentir afinidade com o repertório a executar. Independentemente do gosto pessoal do aluno e do seu desejo de executar determinado tipo de repertório, cabe ao professor a seleção do mesmo, tendo por objetivo o desenvolvimento técnico e interpretativo do aluno, mesmo que contrarie o seu gosto, mas podendo compensá-lo com material que ponha à prova as suas capacidades. Algumas cedências poderão ser permitidas em sala de aula, de forma a demonstrar claramente que a opção do aluno não foi a mais correta.

A música evoca emoções. Para um adolescente, o desencadear dessa emoções faz parte do seu universo de liberdade e criatividade. Por essa razão, deverá ser permitida, esporadicamente, a execução de um repertório habitualmente interpretado numa fase mais madura, desde que no âmbito do desenvolvimento técnico adquirido.

A relação professor-aluno

Em todas as aulas que implicam um professor para um aluno, acaba por se estabelecer, entre ambos, uma relação muito próxima. Essa proximidade implica o estabelecimento de uma relação de confiança, essencial ao sucesso da aprendizagem. No caso específico do Canto, e sendo o órgão vocal parte integrante do corpo, todo o tipo de correções a nível técnico e interpretativo podem implicar mudanças do estado emocional do aluno e consequentes alterações da sua voz, com as quais é preciso saber lidar, para que não haja perda da confiança desejável na relação de trabalho. Mais importante do que o desenvolvimento imediato, será o conhecimento mútuo e a disponibilidade do professor no estabelecimento de uma relação de confiança.

No ensino especializado da música, de carácter individual, parece haver duas estratégias de relacionamento opostas, no que diz respeito a formas de motivar um aluno. Por um lado, há aqueles professores que pensam que o ambiente em sala de aula deve refletir o ambiente dos músicos na vida profissional, que pensam ser duro e competitivo. Por outro lado, há os que acham que o ambiente em sala de aula deve ser tolerante e encorajador. A experiência

adquirida como aluna, intérprete e pedagoga permitirão, neste contexto, a utilização da expressão “no meio é que está a virtude”.

Haverá algo de mais reconfortante para um aluno do que perceber do entusiasmo do seu professor durante o processo de aprendizagem?

Organização do trabalho

Até ao ano letivo 2012/2013, um professor de Canto da EMCN deveria preparar os seus alunos para a realização do Exame Final do 3º ano do Curso de Canto¹², cujo programa deveria ser elaborado a partir de obras preparadas durante o tempo de duração do curso, nomeadamente:

1. Quatro peças de autores portugueses em Português;
2. Três peças dos séculos XIX, XX e/ou XXI;
3. Uma ária de oratória;
4. Quatro peças dos séculos XVI, XVII e/ou XVIII;
5. Duas árias de ópera.

Este exame tem sido, para muitos alunos de Canto, o teste para o início de uma possível carreira profissional como cantores, ou a base que os habilita a poder prosseguir os seus estudos de Canto a nível superior. Para os professores de Canto, é o culminar do trabalho desenvolvido ao longo dos três anos do curso.

No ano letivo de 2012/2013, foi determinado que os alunos que frequentem o curso de Canto em regime integrado, teriam de fazer Provas de Recital trimestrais, tendo estas um peso de 30% a 50% na avaliação trimestral dada pelo professor da disciplina de Canto. Este facto, a par da necessidade de elaboração do Relatório de Estágio no âmbito da UC de DEE, obrigou a uma planificação anual definida, com objetivos gerais e específicos, além de competências a desenvolver durante o ano letivo, estabelecidos num *Plano de Aula Tipo*, que foi adaptado e gerido de forma diversa para cada aluno e para cada uma das aulas, tendo em conta o desenvolvimento técnico e musical, assim como o seu estado emocional em sala de aula (Ver anexos A e B).

¹² Este exame é realizado pelos alunos que frequentam o curso de Canto em regime supletivo.

A abordagem das competências técnicas e interpretativas a desenvolver foi feita de forma rigorosa e exigente, criativa e lúdica, ministrada de forma paciente e adaptada às características vocais, físicas, cognitivas e psicológicas de cada aluno.

Todas as aulas foram objeto de planificação prévia e posterior reflexão e avaliação sumária, com o intuito de garantir uma linha de continuidade do trabalho realizado com cada aluno. Desta forma, tentou-se sempre:

- Adequar os objetivos às especificidades de cada aluno;
- Envolver os alunos no processo de aprendizagem;
- Admitir o erro e propor a possibilidade de tentar de novo;
- Criar um clima de empatia e entusiasmo;
- Ajustar os processos pedagógicos a cada aluno;
- Gerir rigorosamente o tempo de aula, assim como o tipo e a quantidade de *feedback* dado, esperando, desta forma, contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos.

Tendo em conta o programa geral do Exame Final do Curso de Canto atrás referido, foi estabelecido que cada aluno executasse, durante o ano letivo, repertório em pelo menos três línguas e três estilos diferentes, e articularam-se práticas de trabalho com as disciplinas de Italiano e Alemão.

Atividades realizadas

De acordo com as orientações programáticas do Curso de Canto da EMCN, do programa geral da escola e do trabalho desenvolvido em anos anteriores, foram realizadas as seguintes atividades, paralelamente às aulas individuais:

- Sessões individuais de trabalho técnico e musical;
- Análise de gravações de aulas e apresentações públicas;
- Ensaios com o pianista acompanhador e com a cravista acompanhadora convidada, para preparação das Audições e Provas de Recital;
- Análise crítica feita pelos alunos aos ensaios gerais das audições referidas no número anterior;
- Preparação de alunos para a participação em concertos organizados pela escola;

- Audições trimestrais: 7 de Dezembro de 2012, 8 de Fevereiro de 2013, 14 de Março de 2013 e 24 de Maio de 2013;
- Provas de Recital: 10 de Dezembro de 2012, 12 de Março de 2013 e 6 de Junho de 2013;
- Recital de alunos: 3 de Março de 2013 - “From Purcell with Love”, realizado no Auditório do Clube dos Oficiais da Marinha Mercante, com a cravista convidada Joana Bagulho;
- Acompanhamento dos alunos presentes na *masterclass* da Professora Jill Feldmann, realizada no dia 14 de Março de 2013, uma organização da Academia de Música Antiga de Lisboa e da ESML.

Avaliação

A avaliação final de cada trimestre foi feita tendo em consideração o trabalho desenvolvido nas aulas, e as prestações públicas (caso dos alunos em regime supletivo) ou a Prova de Recital, apresentado perante um júri (no caso da aluna em regime integrado). A avaliação de cada parâmetro teve em conta as características dos alunos (idade, estágio de desenvolvimento físico, etc.), assim como o ano em que se encontrava inscrito no curso e o regime de frequência escolhido. Foram usados critérios de valorização de 1 (insuficiente) a 5 (excelente) (Ver anexo C). No caso dos alunos em regime supletivo, os parâmetros de avaliação¹³ assim como a sua ponderação para a nota do final de cada trimestre, foram elaborados em função dos objetivos gerais, dos objetivos específicos e das competências a desenvolver, descritas na Planificação Anual (Ver anexo A); no caso da aluna em regime integrado, a avaliação trimestral, definida pela EMCN, foi a média ponderada entre a avaliação contínua (60%) e a avaliação da Prova de Recital (40%) (Ver anexos C e D: f).

¹³ A Classe de Canto da EMCN não tem critérios de avaliação definidos para a avaliação trimestral das aulas de Canto, Exames e Provas de Recital.

Participação em júris e atividades não pedagógicas

- Vogal nos júris das Provas de Recital realizadas trimestralmente pelos alunos que frequentam o regime integrado;
- Vogal nos júris das provas de admissão de alunos à EMCN;
- Reuniões gerais de professores, reuniões de Departamento, reuniões de Classe e reuniões de avaliação;
- Elaboração de uma proposta para a implementação do Curso Profissional de Canto, posteriormente aprovada pela EMCN, e que aguarda apreciação por parte do Ministério da Educação (Ver anexo M).

Análise Crítica da Atividade Docente

Esta análise incide sobre os resultados do trabalho técnico e musical desenvolvido com os 3 alunos selecionados para a realização deste relatório, a partir de quatro instrumentos de recolha de dados: características vocais dos alunos no início do ano letivo de 2012/2013 (Tabela 1, já referida na página 18); resultados da evolução de competências adquiridas durante os três períodos do ano letivo de 2012/2013 (Tabela 4); características vocais dos alunos no final do ano letivo de 2012/2013 (Tabela 5) e lista de repertório apresentado publicamente pelos alunos (Tabela 6).

| Objetivos trabalhados em sala de aula | João | | | Maria | | | Mariana | | |
|---------------------------------------|------|------|------|-------|------|------|---------|------|------|
| | 1º P | 2º P | 3º P | 1º P | 2º P | 3º P | 1º P | 2º P | 3º P |
| Postura correta | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Respiração eficiente | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |

| Objetivos trabalhados em sala de aula | João | | | Maria | | | Mariana | | |
|--|------|------|------|-------|------|------|---------|------|------|
| | 1º P | 2º P | 3º P | 1º P | 2º P | 3º P | 1º P | 2º P | 3º P |
| Equilíbrio entre voz falada e voz cantada | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Elocução | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Ressonâncias | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Igualdade nos registos | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Controlo da afinação | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Uso e controlo do vibrato | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Uso de dinâmicas | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Equilíbrio entre as diferentes “funções” vocais (oclusão da glote, voz de cabeça, falsete, registo de peito, etc.) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Envolvimento expressivo | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Análise, elocução e articulação dos textos literários das obras a trabalhar | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Controlo emocional | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |

1: Não desenvolvido; 2: Em desenvolvimento; 3: Desenvolvido; 4: Bastante desenvolvido

Tabela 4 - Resultados da evolução de competências adquiridas durante os três períodos do ano letivo de 2012/2013

Observando a tabela 4, conclui-se que:

- Não houve retrocesso na aquisição de competências dentro dos objetivos a atingir por parte de todos os alunos;
- Os alunos mantiveram ou desenvolveram as competências de uma forma evidente;

- A aluna Mariana foi a que evoluiu de forma mais consistente e num maior número de competências;
- A aluna Maria foi a que manteve em mais competências o desenvolvimento já adquirido, não mostrando evolução;

Embora haja outras variáveis que possam condicionar a evolução técnica destes alunos, nomeadamente o excesso de ocupação noutras áreas, patologias do órgão vocal e, principalmente, o estarem na fase final da *mudança de voz* (Ver Seção II – Compreender a voz na adolescência), conclui-se que o trabalho feito nas aulas tem grande impacto no seu desenvolvimento vocal e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento artístico. Pode ainda salientar-se que as competências adquiridas são mais evidentes num aluno que inicia os estudos de Canto com a regularidade que a frequência de curso em regime integrado implica, caso da aluna Mariana.

| | João | Maria | Mariana |
|------------------------|---|--|--|
| Timbre | aveludado no registo agudo; metálico no registo médio; anasalado no registo grave | cheio no registo médio e grave; voz branca no registo agudo | brilhante no registo agudo; anasalado no registo médio |
| Registo da voz falada | médio grave | grave | agudo |
| Registo da voz cantada | médio e agudo | médio e agudo | médio e agudo |
| Quebras de registo | sol ⁴ | ré ⁴ | sol ^{#4} (ocasional) |
| Escape glótico | não tem | não tem | não tem |
| Agilidade | tem | ocasional | tem |
| Vibrato | tem | tem no registo médio | tem mas com pouco controlo |
| Afinação | controla | não controlada na zona de passagem do registo médio para o registo agudo | não controlada no registo grave |
| Controlo de dinâmicas | tem | não tem | tem |

| | João | Maria | Mariana |
|-------------|-----------|-------------|-------------|
| Extensão | lá1 - si3 | sol2 - mib5 | sol2 - sol5 |
| Tessitura | dó2 – lá3 | si2 - lá4 | ré3 - dó5 |
| Tipo de voz | tenor | soprano | soprano |

Tabela 5 - Características vocais dos alunos no final do ano letivo de 2012/2013

Comparando a tabela 1 com a tabela 5, pode constatar-se que há uma evolução clara nas competências adquiridas, sem alteração do tipo de voz.

Especificando a análise, no final do ano letivo os alunos selecionados apresentaram as seguintes alterações nas suas características vocais:

- João - Não revela sinais de *mudança de voz*. O timbre sofreu alterações nos diferentes registos. O registo da voz falada desceu e estabilizou. A nota de quebra de registo subiu uma 2ª maior. Desenvolveu a agilidade. O vibrato tornou-se consistente em toda a sua tessitura. Adquiriu o controlo da afinação nos diferentes registos, sem ter de recorrer ao falsete. Adquiriu controlo no uso de dinâmicas. A extensão aumentou uma 3ª menor na região aguda e uma 3ª menor na região grave. A tessitura aumentou uma 3ª menor no registo agudo e uma 4ª perfeita no registo grave.
- Maria - Está na última etapa da *mudança de voz* (ver Secção II – *Compreender a voz na adolescência*). O timbre sofreu alterações nos diferentes registos. O registo da voz falada manteve-se. O registo da voz cantada passou de médio para médio e agudo. A quebra de registo manteve-se no ré4. A agilidade é ocasional. Adquiriu vibrato no registo médio. Continua sem controlar a afinação, sobretudo na zona de passagem do registo médio para o registo agudo. Não controla o uso de dinâmicas. A extensão aumentou uma 3ª menor na região aguda e uma 3ª maior na região grave. A tessitura aumentou uma 2ª maior no registo agudo e uma 3ª menor no registo grave.

- Mariana - Ultrapassou a última etapa da *mudança de voz* (ver Secção II – *Compreender a voz na adolescência*). O timbre deixou de ser “voz branca” e adquiriu ressonâncias no registo médio e agudo. Manteve os registos da voz falada e da voz cantada. Tem uma quebra de registo ocasional em sol#4. Deixou de ter escape glótico. Adquiriu agilidade. Adquiriu vibrato, embora ainda um pouco descontrolado. Controla a afinação nos registos médio e agudo sem recurso exclusivo à voz de cabeça, mas tem dificuldades em mantê-la no registo grave. Controla o uso de dinâmicas. A extensão aumentou uma 8ª na região aguda e uma 5ª perfeita na região grave. A tessitura aumentou uma 5ª perfeita no registo agudo e uma 3ª menor no registo grave.

De seguida passa a analisar-se a relação entre as competências adquiridas e as exigências do repertório executado.

| Alunos | Repertório |
|--------|--|
| João | <p><i>Der Heiland ist gekommen...Komm, Jesu, komm...</i>(Cantata BWV 61) - J.S.Bach</p> <p><i>Sleep</i> - I. Gurney</p> <p><i>Torna, deh torna, pargoletto mio</i> (Le nuove musiche) - G. Caccini</p> <p><i>I love'd fair Celia</i> - H. Purcell</p> <p><i>Pensa che sei mia figlia</i> (Tancredi: Argirio) - G. Rossini</p> <p>Five Elizabethan Songs - I. Gurney</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Orpheus with his lute</i> • <i>Tears</i> • <i>Under the greenwood tree</i> • <i>Sleep</i> • <i>Spring</i> <p><i>Erinnerung</i> - G. Mahler</p> <p><i>Eifersucht und stolz</i> (Die schöne müllerin) - F. Schubert</p> |

| Alunos | Repertório |
|---------------|---|
| Maria | <p><i>Spring!</i> - I. Gurney</p> <p><i>Mein gläubiges herze</i> (Cantata 68) - J.S.Bach</p> <p><i>Pursue thy conquest love</i> (Dido and Aeneas: Belinda) - H. Purcell</p> <p><i>Gli sguardi trattieni</i> (Orfeo ed Euridice: Amor) - C.W. Glück</p> <p><i>Oh worst than death indeed! Angels ever bright and fair</i> (Theodora) - G.F. Händel</p> |
| Mariana | <p><i>Angels, ever bright and fair</i> (Theodora) - G.F. Händel</p> <p><i>Dans un bois solitaire</i> - W.A.Mozart</p> <p><i>I attempt from love's sickness</i> - H.Purcell</p> <p><i>Widmung</i> - R. Schumann</p> <p><i>Ah! How pleasant tis to love</i> - H. Purcell</p> <p><i>Sound the trumpet</i> - H. Purcell</p> <p><i>Cujus animam gementem</i> (Stabat Mater) - G.B.Pergolesi</p> <p><i>Vedrai carino</i> (D. Giovanni: Zerlina) - W.A.Mozart</p> <p><i>Meine seele hört im sehen</i> (neun deutschen arien) - G.F. Händel</p> <p><i>O del mio dolce ardor</i> (Paride ed Elena: Paride) - C.W.Glück</p> <p><i>Fantoches</i> (Fêtes Galantes) - C. Debussy</p> <p><i>Tenho tantas saudades</i> - F. Lacerda</p> <p><i>Eu vi a Narda</i> - F.L. Graça</p> |

Tabela 6 - Lista de repertório apresentado publicamente pelos alunos

Como está explícito na tabela 6, a aluna que adquiriu menos competências interpretativas foi a Maria. O repertório não só é menor em quantidade como é, em termos interpretativos, pouco variado. Comparando este resultado com o resultado obtido nas tabelas

1 e 5, pode chegar-se à conclusão que a falta de maturidade técnica e musical revela-se condicionante na escolha de repertório. No caso específico desta aluna, não foi fácil encontrar um repertório que a interessasse sob o ponto de vista de conteúdo dramático e de possível execução no seu estado de desenvolvimento. De qualquer forma, pode dizer-se que o resultado do trabalho planeado com esta aluna esteve de acordo com os objetivos propostos.

As apresentações públicas e as provas de recital dos alunos, assim como a quantidade e variedade de repertório trabalhado, revelam o cuidado posto em proporcionar aos alunos uma verdadeira oportunidade de alcançar competências artísticas ligadas à performance, que dificilmente se alcançariam em exclusivo na sala de aula. A maior dificuldade enfrentada foi a de fazer os alunos encararem o nervosismo sentido nas prestações, como algo de positivo e transmitir-lhes que o “ser capaz” é um sentimento e uma experiência que confere autonomia e poder, essenciais para o seu desenvolvimento como cantores. Combater o nível de ansiedade dos alunos, fazendo com que o mesmo não diminuísse as suas capacidades performativas e técnicas, foi complicado de conseguir.

Resumidamente, parece-nos evidente o desenvolvimento de competências adquiridas com os três alunos, de acordo com as estratégias utilizadas para a obtenção dos objetivos programados (Ver anexos A, D, E e F).

Conclusão

Ao longo de décadas de ensino, o professor de Canto foi visto como um difusor de ideias incontestáveis, transmitindo conhecimentos adquiridos na sua prática, não se preocupando com aspectos de carácter pedagógico, nem com a contribuição destes para a evolução da aprendizagem dos seus alunos.

A formação académica da maioria dos professores de Canto com mais de dez anos de experiência em escolas oficiais do ensino especializado da música, e com formação a nível de licenciatura, é voltada essencialmente para a *Performance*, não tendo os referidos professores formação específica de pedagogia e didática de ensino do Canto e da Técnica Vocal. Assim, o percurso profissional pedagógico destes professores acaba por se desenvolver a partir das próprias experiências de aprendizagem e da experiência enquanto professores, levando a que a organização dos procedimentos em sala de aula venha de experiências práticas, acumuladas

ao longo do tempo de contacto com diversos profissionais, com percursos musicais e expectativas diversas. Esta experiência, extremamente valiosa, não deve ser marginalizada nem trocada por um manual técnico. Um bom professor tem experiências para partilhar, experiências que nascem da sua prática e do seu contacto direto e diário com os seus alunos. Um bom professor sabe que cada aluno é um caso novo para descobrir, e que é através da descoberta e da experimentação que se encontra o que cada aluno precisa para ter motivação para continuar a desenvolver-se como músico e como cantor, na busca da autonomia e do prazer de usufruir da sua voz e do seu Canto.

Os profissionais que lidam com jovens em *mudança de voz*, têm uma séria responsabilidade na manutenção e no desenvolvimento das suas vozes. É natural que a maioria sinta uma certa dificuldade em lidar com vozes de adolescentes, o que está certamente ligado à falta de informação e formação que têm na área.

Sendo esta a fase mais frágil na vida de um indivíduo, a falta de competências de um professor pode implicar a perda do potencial vocal de muitos jovens. Com a informação disponível, o professor pode adquirir os conhecimentos necessários ao exercício das suas funções. A saúde vocal devia ser ensinada a par da técnica e da interpretação, para que os alunos sejam responsáveis pela sua voz e tomem a consciência de que é um instrumento único e insubstituível.

Os adolescentes têm inúmeros interesses e nem todos são musicais. Como professores, devemos entendê-los enquanto atravessam por esta fase das suas vidas, e ensiná-los que a voz amadurece com o tempo e com a prática.

o nosso desafio é ajudar estas vozes jovens a atingir o seu potencial máximo para se conseguirem expressar individualmente. Devemos facilitar o seu futuro, enquanto cantores, em vez de impedir o seu desenvolvimento ou mesmo contribuir para gerar sentimentos de incapacidade vocal. Devemos também ajudar estes alunos a entender que cada voz é única – ela cresce e desenvolve-se de forma exclusiva.

(Gackle: 1991)

A análise e reflexão dos procedimentos usados pelos professores em sala de aula devia ser uma prática comum. Na verdade, investigar sobre o efeito que o nosso trabalho tem, a curto, médio e longo prazo, nos alunos, é algo que não acontece nos nossos conservatórios,

que há muito seguem uma linha de procedimentos tradicionalistas, adaptados apenas a alunos com determinado tipo de características.

Acredita-se que este trabalho poderá contribuir para mudar mentalidades entre os professores, para alertar da urgência de alteração de rotinas, para permitir a elaboração de métodos e estratégias de ensino a adolescentes, contribuindo para o sucesso escolar de muitos alunos.

Mais do que um mero transmissor de competências técnicas e interpretativas, um professor deverá ser alguém que oriente os seus alunos na concretização das suas opções de vida, concretizando o desejo de exprimir emoções através da música.

Secção II – Investigação

Descrição do Projeto de Investigação

O ensino do Canto na EMCN foi, até há dois anos atrás, exclusivamente ministrado às vozes de adultos. A maioria dos alunos que se candidatava e frequentava o curso de Canto já tinha completado o ensino secundário e, na maioria dos casos, frequentava também o ensino superior em outras áreas.

De acordo com as sucessivas alterações legislativas, a EMCN foi adaptando os planos curriculares, até então em vigor, aos novos cursos criados - curso básico e curso secundário. Relativamente aos cursos de instrumentos, os professores definiram novos objetivos e competências, desenvolveram novas estratégias e adaptaram o repertório a trabalhar, tendo em consideração o desenvolvimento físico-motor e psicológico das crianças e adolescentes. No que respeita ao curso de Canto, a elaboração de novos planos de estudo gerou inúmeras polémicas e discussões, uma vez que a natureza do ensino do Canto a crianças e adolescentes é radicalmente diferente do ensino do Canto a adultos, não tendo a maioria dos professores formação especializada nesta área, nem estando preparados para mudar ou adaptar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de anos de ensino a adultos. Assim, no âmbito da realização do Relatório de Estágio, encarou-se este projeto de investigação como uma oportunidade de analisar parte da problemática do ensino do Canto a adolescentes, em particular a pertinência da continuação da implementação do curso de Canto em regime integrado na EMCN, partindo das questões: que fatores influenciam um aluno adolescente a querer frequentar o curso de Canto na EMCN em regime integrado ou em regime supletivo, e quais as diferenças na aquisição de competências por parte de alunos adolescentes que frequentam o curso em regime integrado ou em regime supletivo.

Tendo em conta a falta de bibliografia sobre a temática, optou-se por uma pesquisa de ordem prática, de tipo exploratório e qualitativo. Embora se tenha procedido à análise de questões no âmbito de um estudo de caso, não generalizável para além da amostra recolhida dentro da EMCN, considera-se que estes resultados podem ser característicos do tipo de escola e da amostra em causa, permitindo apenas uma generalização condicionada de algumas das conclusões.

Considerando que, antes de mais, seria importante conhecer a complexidade da natureza vocal dos alunos de Canto na adolescência, sobretudo no que diz respeito à *mudança de voz*

nas raparigas e nos rapazes, foi feita uma pesquisa bibliográfica relacionada com o tema. Na *Revisão de Literatura* será apresentado um resumo crítico da bibliografia referente, com incidência na contextualização das mudanças vocais e físicas que ocorrem na adolescência, e são também descritos e analisados dois métodos pedagógicos desenvolvidos para crianças e adolescentes por investigadores e pedagogos de renome internacional.

Foram também contactadas telefonicamente as escolas públicas do ensino especializado da música em Portugal Continental, assim como alguns colegas da disciplina, com o objetivo de obter informações sobre o funcionamento do curso de Canto em regime integrado nessas escolas, assim como o número de alunos inscritos. Seguidamente, foram elaboradas e registadas oito entrevistas a alunas adolescentes a estudar Canto na EMCN, quatro ao abrigo do regime integrado e quatro ao abrigo do regime supletivo, no ano letivo de 2012/2013, e foi recolhida informação sobre as suas audições e provas públicas, com o objetivo de quantificar o repertório e perceber as diferenças na execução do mesmo.

Na *Metodologia de Investigação* serão descritos os procedimentos metodológicos que nortearam esta investigação, descrevendo-a e caracterizando-a como uma investigação exploratória e qualitativa.

Na *Apresentação e Análise de Resultados* serão descritos os dados recolhidos ao longo da investigação, com a descrição dos principais padrões encontrados nas oito entrevistas, segundo os temas e subtemas, assim como a análise dos programas das apresentações públicas.

Na *Conclusão* será feita uma reflexão aprofundada sobre os resultados obtidos.

Revisão de Literatura

Ao longo da história, o conceito de adolescência foi sofrendo alterações em função da época e do ambiente social, económico e cultural a que reporta.

Muitos são os que teorizaram sobre a adolescência e o período da vida a que se referencia. Se é difícil marcar o seu início, é igualmente difícil marcar o seu fim.

Para a Organização Mundial de Saúde, a adolescência é o período da vida de um indivíduo situado entre os 11 e os 19 anos de idade. Outros especialistas subdividem-na em fases ou etapas de desenvolvimento: a *fase da puberdade*¹⁴ (dos 11 aos 14 anos), a *adolescência média* (dos 14 aos 17 anos) e a *adolescência tardia* (dos 18 aos 22 anos), ou ainda: a *adolescência precoce* (dos 10 aos 14 anos) e a *adolescência tardia* (dos 15 aos 19 anos). Apesar destas diferenças, todos a definem como sendo a fase de transição entre a infância e a idade adulta.

a adolescência é, pois, não um “período de transição” entre a infância e a adultícia (...), mas uma fase cada vez mais alargada e diversa, e por isso mesmo não definível em termos de idade estrita, em que se sentem, vivenciam e experimentam ambos os menus - o do mundo das crianças e o do mundo dos adultos.

(Cordeiro 2009:32)

É na adolescência que o corpo e a mente sofrem um maior número de transformações, as quais, além de criarem instabilidade, dúvida e angústia, estimulam a autonomia emocional e surgem numa fase da vida em que o indivíduo é forçado, pela sociedade, a escolher um caminho profissional e a definir um projeto de vida.

Compreender a voz na adolescência

As mudanças físicas e psicológicas ocorridas na adolescência são desencadeadas por súbitas alterações hormonais, naturais nesta fase. Simultaneamente, ocorrem alterações no aparelho vocal, que provocam a descida da frequência média da voz falada e a descida média da extensão vocal, a qual pode ir até uma oitava nos rapazes e uma terceira nas raparigas. Estas alterações físicas são, nomeadamente:

- O crescimento do aparelho fonador, a que corresponde um aumento do comprimento e do diâmetro da traqueia, o abaixamento da laringe, e o espessamento das cordas vocais;

¹⁴ Em geral a puberdade inicia-se mais cedo nas raparigas do que nos rapazes. Nas raparigas é determinado pela primeira menstruação e nos rapazes pela primeira ejaculação.

- O alargamento do tórax e o crescimento dos pulmões, a que corresponde um aumento da capacidade respiratória;
- A ampliação das cavidades de ressonância devido ao crescimento dos ossos da face, dos seios perinasais, do nariz e da faringe.

Durante o processo de crescimento físico e vocal¹⁵, ocorre a chamada *mudança de voz*. Com esta mudança, além do desenvolvimento da força muscular ao nível da laringe, ocorrem alterações radicais ao nível da produção da voz falada e cantada. Estas alterações, que na fase mais crítica podem durar em média 13 meses, exigem aos adolescentes, especialmente rapazes, uma grande readaptação física e psicológica.

Apesar de não existirem provas científicas que justifiquem a paragem da prática do canto durante a *mudança da voz*, muitos são os professores que, por tradição, se recusam a trabalhar estas vozes, e muitos são os adolescentes que, por essa razão, param de cantar durante a mesma.

A *mudança de voz* ocorre nos rapazes e nas raparigas. Em meados do século XX, muitos investigadores interessaram-se por este fenómeno e estudaram-no detalhadamente. Existem vários estudos feitos sobre o desenvolvimento da voz cantada dos adolescentes, sendo os principais investigadores John Cooksey¹⁶, *mudança de voz* nos rapazes, e Lynne Gackle¹⁷, *mudança de voz* nas raparigas. No entanto, outros investigadores contribuíram de forma significativa sobre este tema, suscitando alterações no percurso e destino vocal de muitos adolescentes que, apoiados por teorias do século XIX, como a de Manuel Garcia (Cooksey: 2009), eram desencorajados a cantar durante esta fase.

¹⁵ Este processo estabiliza por volta dos vinte anos, altura em que começa o processo de ossificação das cartilagens laringeas. Esta ossificação continua até à maturidade vocal, por volta dos quarenta anos (Williams: 2005).

¹⁶ Nasceu em North Carolina (EUA) em 1942. Professor e diretor coral, foi reconhecido por ter contribuído de forma significativa para o conhecimento da *mudança de voz* nos rapazes.

¹⁷ É, presentemente, professora e diretora coral na *Baylor University* no Texas. Fez inúmeras pesquisas e escreveu vários artigos para o *Choral Journal*, sobre a voz das raparigas e mulheres. Em 2012, recebeu o prémio “Baylor’s Outstanding Faculty Award in Research” pelo trabalho realizado sobre a *mudança de voz* nas raparigas.

Ao longo dos muitos anos de ensino a adolescentes, Cooksey foi recolhendo dados que o levaram a formular várias hipóteses teóricas sobre possíveis etapas do desenvolvimento vocal ocorrido nos rapazes. Entre 1977 e 1980, em conjunto com outros dois colegas da área da voz, conduziu um estudo longitudinal no qual foram recolhidos dados sobre 86 rapazes, dos quais 41 eram cantores. A análise dos resultados confirmou a existência de cinco etapas distintas da *mudança de voz* nos rapazes, com características específicas associadas a cada uma delas. Além disso, num esforço contínuo de testar e confirmar os seus resultados, Cooksey usou dados de outros estudos europeus, cruzou-os com os seus e criou a *Contemporary Eclectic Theory*¹⁸, na qual caracteriza, de uma forma ainda mais restrita, a extensão e a tessitura dos rapazes em cada uma das cinco etapas da *mudança de voz*.

A tabela seguinte mostra os resultados finais de Cooksey, relativos à extensão e tessitura dos rapazes, durante a *mudança de voz*. Teve como referência a frequência 440Hz, correspondente ao lá3 (o dó3 é o vulgarmente chamado dó central e está situado uma 6ª maior abaixo do lá3).

| Etapas do desenvolvimento vocal nos rapazes | Extensão | Tessitura |
|--|-----------------|------------------|
| Antes da <i>mudança de voz</i> | lá2→fã4 | dó#3→lá#3 |
| Etapa I da <i>mudança de voz</i> | láb2→dó4 | si2→sol3 |
| Etapa II da <i>mudança de voz</i> | fã2→lá3 | sol#2→fã3 |
| Etapa III da <i>mudança de voz</i> | ré2→fã#3 | fã#2→ré3 |
| Etapa IV da <i>mudança de voz</i> | si1→ré#3 | ré#2→lá#2 |
| Etapa V da <i>mudança de voz</i> | sol1→ré3 | si1→sol#2 |

Tabela 7 – Variação da extensão e tessitura dos rapazes durante as diferentes etapas do desenvolvimento vocal (Cooksey)

¹⁸ Esta teoria foi testada e validada posteriormente por outros investigadores, profissionais da área da voz, através de tecnologias mais avançadas, como sonogramas.

Cooksey veio revogar a ideia de que se deveria parar de cantar durante a *mudança de voz*. Na sua opinião, os rapazes podem continuar a cantar durante todo o processo de desenvolvimento vocal, e os professores são alertados para a necessidade de aprofundarem conhecimentos sobre as especificidades da voz dos adolescentes, à qual estão associadas alterações físicas e psicológicas específicas e previsíveis, de maneira a poderem reformular e/ou desenvolver novas práticas pedagógicas adaptados a todas as etapas do desenvolvimento vocal. Em *Voice transformation in male adolescents* (Cooksey, 2000 pp. 734) são mencionados padrões associados à *mudança de voz* nos rapazes, recolhidos de diversos estudos europeus e americanos:

1. O amadurecimento da voz cantada surge segundo uma sequência previsível de padrões e a uma velocidade indeterminada, sendo a definição vocal (tipo de voz) altamente variável;
2. A extensão é o critério mais importante na determinação da etapa de desenvolvimento vocal;
3. Outros critérios são a tessitura, a qualidade vocal, o desenvolvimento dos registos¹⁹ e a frequência média da voz falada;
4. Entre os 12-13 anos, podem ocorrer todas as etapas descritas;
5. Para a maioria dos rapazes, a *mudança de voz* começa entre os 12 e os 13 anos e atinge o seu ponto clímax entre os 13 e os 14 anos. No entanto, as vozes continuam a amadurecer depois disso;
6. Em todas as etapas, há menos variação nas notas graves da extensão do que nas notas agudas;
7. A primeira etapa do desenvolvimento corresponde sempre ao início da puberdade, que pode variar de indivíduo para indivíduo. As mudanças mais óbvias estão relacionadas com o desenvolvimento das capacidades reprodutoras. As primeiras dificuldades que surgem na voz cantada têm a ver com o registo agudo, que se torna mais “forçado” e instável. Pode surgir também escape glótico;

¹⁹ Entendido como *uma particular sequência de sons que possuem a mesma qualidade sonora e que são produzidos com o mesmo padrão vibratório pelas cordas vocais, dentro de um certo intervalo* (O’ Connor: 2011).

8. As diferentes etapas da *mudança de voz* estão diretamente relacionadas com as diferentes fases da puberdade; as mudanças vocais mais óbvias ocorrem no clímax do desenvolvimento reprodutivo;
9. Em média, o período de tempo durante o qual ocorrem mais mudanças é de 13 meses;
10. Não se deve esperar que um adolescente tenha a qualidade vocal de um adulto, mesmo depois da última etapa da *mudança de voz*;
11. A tessitura mantém-se estável em todas as etapas, mas pode variar de indivíduo para indivíduo;
12. As variáveis físicas como o peso, a altura, a dimensão do tórax e da cintura, o tempo de fonação e a capacidade pulmonar, evidenciam um aumento constante durante as diferentes etapas. Em geral, o crescimento físico é a variável que acompanha todo o processo, e o aumento de peso ocorre de forma mais significativa na última etapa;
13. O falsete aparece durante a etapa II, que é a mais ativa do desenvolvimento vocal;
14. A frequência média da voz falada está próxima da frequência mais grave da extensão (em todas as etapas), embora isso não corresponda sempre a uma utilização eficiente da voz;
15. Os dados acústicos revelam que existe o aumento do escape glótico durante as etapas mais ativas do desenvolvimento vocal (Cooksey: 2000).

No seguimento destes resultados, Kenneth Phillips²⁰, no seu livro *Teaching kids to sing*, reúne informações de vários investigadores²¹ sobre as variações ocorridas na extensão e tessitura dos adolescentes, durante o processo de desenvolvimento vocal. De acordo com essas informações, elaboraram-se as seguintes tabelas:

²⁰ Professor da *University of Iowa*, premiado na área da pedagogia vocal para crianças e adolescentes.

²¹ John Cooksey, Irvin Cooper, Karl Kuersteiner, Herman, Frederick Mayer e Jack Sacher, Duncan Mckenzie, Paul Roe, Frederick Swanson e Dick Thompson.

| Etapas do desenvolvimento vocal dos rapazes de 12 e 13 anos | Extensão | Tessitura |
|--|--------------------|------------------|
| Antes da <i>mudança de voz</i> | Sib2→ fá4 | ré3→ré4 |
| Durante a <i>mudança de voz</i> | sol2→sol3 | sib2→fá3 |
| | ré2→ré3 | sol2→dó3 |
| | sib1→fá2 e lá3→dó4 | dó2→mi2 |
| Imediatamente a seguir à <i>mudança de voz</i> | ré2→sol3 | sol2→ré3 |
| | lá1→ré3 | dó2→sol2 |

Tabela 8 - Variação da extensão e da tessitura dos rapazes de 12 e 13 anos durante as diferentes etapas do desenvolvimento vocal (Phillips)

| Rapazes com 14 anos ou mais | Extensão | Tessitura |
|------------------------------------|-----------------|------------------|
| | ré2→fá3 | sol2→ré3 |
| Depois da <i>mudança de voz</i> | sib1→fá3 | mib2→sib2 |
| | sol1→ré3 | dó2→sol2 |
| | mi1→si2 | lá1→mi2 |

Tabela 9 - Variação da extensão e da tessitura dos rapazes de 14 anos ou mais depois da *mudança de voz* (Phillips)

Phillips também é da opinião que as variações de extensão e tessitura vocais, embora mais evidentes nos rapazes, também ocorrem nas raparigas. Segundo este investigador, o registo de peito²² nas raparigas começa na zona do dó3 e desce à medida que a voz começa a amadurecer, o registo médio é parecido com o de uma criança e tem uma oitava de extensão, entre o dó3 e o dó4, e o registo agudo começa em dó4 e tem uma oitava de extensão. No entanto, é mais comum as raparigas cantarem com mais qualidade no registo médio, devido ao facto de não conseguirem ajustar o padrão vibratório do registo grave ao do registo agudo, uma vez que, nesta fase, a laringe, posicionada mais acima, interfere com o alongamento e encurtamento das cordas vocais. Deve ser dada particular atenção ao facto de que cantar no registo de peito, acima do dó3, é potencialmente prejudicial, uma vez que as cordas vocais, excessivamente friccionadas a altas frequências, podem sofrer danos.

A tabela seguinte mostra o cruzamento de informação obtida em vários estudos sobre a extensão e a tessitura das raparigas de 12, 13 e 14 anos, durante o seu desenvolvimento vocal. As frequências mais graves indicados como limites da extensão nas raparigas referem-se a vozes de meio-soprano e contralto, consideradas exceções nestas idades. Aconselha-se o uso desta tabela somente para fins comparativos, uma vez que a informação dada sobre o “durante” e o “depois” da *mudança de voz* não é suficientemente detalhada.

²² Característica da voz relacionada com o registo médio/grave e com ressonâncias e timbre específicos, determinados pelo uso de parte da musculatura que une a laringe ao externo, percebida pela vibração da zona torácica.

| Etapas do desenvolvimento vocal das raparigas de 12, 13 e 14 anos | Extensão | Tessitura |
|--|-----------------|------------------|
| Antes da <i>mudança de voz</i> | sib2→fá4 | ré3→ ré4 |
| Durante e depois da <i>mudança de voz</i> | mib3→sib4 | láb3→mib4 |
| | dó3→sol4 | fá3→dó4 |
| | lá2→mi4 | ré3→lá3 |
| | fá2→dó4 | si2→fá3 |

Tabela 10 - Variação da extensão e tessitura das raparigas de 12, 13 e 14 anos durante as diferentes etapas do desenvolvimento vocal (Phillips)

Como se pode verificar pela análise das tabelas 7, 8, 9 e 10, verifica-se uma descida gradual da frequência grave na extensão nos rapazes, e uma subida nas raparigas. O mesmo não acontece com a frequência aguda da extensão, que desce de forma bastante abrupta nos rapazes e sobe nas raparigas. Comparando a tabela 7 com as tabelas 8 e 9, podemos afirmar que a opinião dos vários investigadores é comum: a *mudança de voz* é um processo gradual e previsível. Neste contexto, podemos concluir que as limitações de ordem vocal e as vicissitudes técnicas enfrentadas por adolescentes durante a *mudança de voz*, fazem parte do processo de desenvolvimento natural, são ultrapassáveis e não correspondem a incapacidades definitivas. Tendo em conta a experiência pedagógica com adolescentes nos últimos anos de ensino de Canto, ainda nos é mais fácil compreender o processo de desenvolvimento vocal se observado a par do desenvolvimento físico, não o limitando a faixas etárias específicas ou temporais, nunca esquecendo que cada caso é um caso. É de salientar que nos últimos anos, com as mudanças de alimentação e de hábitos que as novas gerações têm sofrido, existem também alterações no seu desenvolvimento, diferentes das vivenciadas pelas gerações anteriores. Cada vez há mais crianças e jovens que têm um desenvolvimento físico acima da média e em breve estes serão a regra e não a exceção. A procura de um conjunto de padrões associados às diferentes fases do desenvolvimento vocal, físico e mental dos jovens, parece ser uma base de orientação mais sólida para entender a *mudança de voz*, do que considerar em exclusivo a variação da extensão e tessitura, variáveis que deveriam ser consideradas apenas como referência.

O processo de *mudança de voz* que ocorre na adolescência produz alterações nos registros vocais, não encontrados nas crianças (Philips: 1996). Este processo, que envolve o crescimento da laringe, e o aumento de dimensão e de espessura das cordas vocais, impossibilita os rapazes cantar no registo médio com o mesmo equilíbrio com que cantam no registo grave e no registo agudo, perdendo também a facilidade de cantar com a denominada voz branca à medida que a voz vai descendo. Para este autor, exercitar as vozes dos rapazes adolescentes no registo de cabeça, de forma leve e não como falsete, é o segredo para desenvolver tenores agudos, afirmando também que os rapazes que cantam o dó² e as notas abaixo dessa tornar-se-ão, provavelmente, baixos, os que cantam até ao ré² tornar-se-ão barítonos, e os que não descem além do fá² serão tenores. No entanto, sublinha que estas definições vocais não devem ser confundidas com as usadas para as vozes adultas. Nas raparigas, o primeiro sinal de *mudança de voz* é, muitas vezes, uma ligeira rouquidão, insegurança na emissão vocal e escape glótico, resultante da insuficiente contração dos músculos interarritenoideos (Gackle :1991).

Embora muitas vezes a *mudança de voz* não seja evidente nas raparigas, tem efeitos temporários na voz cantada, nomeadamente:

- Diminuição da capacidade e facilidade de cantar sons agudos;
- Insegurança e/ou irregularidade na afinação;
- Ocorrência de “quebras” nos diferentes registos;
- Aparecimento gradual de rouquidão;
- Diminuição da extensão e inconsistência da mesma;
- Manifestação de “aspereza” ou “sujidade” na voz;
- Dificuldade ou sensação de desconforto a cantar e/ou a falar.

Devemos ainda referir importantes transformações a nível físico que, naturalmente, têm repercussões a nível vocal e mesmo psicológico:

- Crescimento físico geral;
- Alargamento da estrutura óssea, em especial ao nível das ancas;
- Nascimento dos segundos molares;
- Crescimento de pelos púbicos;
- Desenvolvimento mamário;
- Aparecimento da primeira menstruação.

Segundo Gackle, a *mudança de voz* nas raparigas está dividida em quatro etapas, às quais correspondem uma série de características, típicas das diferentes fases do desenvolvimento físico das adolescentes:

1. Etapa I : pré-puberdade (8-11 anos ou até aos 12-13 anos, dependendo do aparecimento dos primeiros sinais de maturidade física) - voz de soprano com qualidade aflautada, leve, ágil e sem quebras evidentes de registos (semelhante à voz dos rapazes da mesma idade, mas em geral menos pesada e menos potente);
2. Etapa II A: início da puberdade (11-13 anos, aparecimento dos primeiros sinais de maturidade física) - escape glótico, quebra de registo entre o sol3 e o si3, dificuldade em cantar abaixo do dó3, dificuldade ou desconforto a cantar, perda de volume nas notas médias e agudas, emissão de um som mais cheio nas notas graves e/ou transição descontrolada para a voz branca nas extremidades da extensão;
3. Etapa II B: puberdade (fase mais crítica, dos 13 aos 15 anos, após o início da 1ª menstruação) - a tessitura pode mover-se para uma região mais aguda ou mais grave e pode reduzir-se a um intervalo de 5ª ou 6ª; pode haver quebra de registo entre o sol3 e si3 e/ou o ré4 e fá#4; as notas graves e médias são produzidas com mais facilidade e a voz, em qualquer parte da sua extensão, pode apresentar sinais de rouquidão e quebras temporárias. As raparigas podem sentir desconforto ao cantar e as suas vozes podem soar pouco claras (estes últimos sintomas descritos podem manter-se ao longo da idade adulta, na altura da menstruação);
4. Etapa III: jovem adulta (entre os 14 e os 16 anos, quando a menstruação estabiliza) - a tessitura aumenta e estabiliza, há mais facilidade no controlo das notas de passagem entre os registos, embora ainda possa ocorrer uma quebra entre o ré4 e o fá#4. O escape glótico começa a diminuir e a voz ganha um timbre mais rico, além de se tornar mais fluente, surge o vibrato, o som ganha mais ressonâncias e mais volume, e a voz torna-se mais ágil.

Na tabela seguinte, estão reunidos os principais resultados obtidos por Gackle relativamente à variação da extensão e tessitura das raparigas, durante as quatro etapas da

mudança da voz. Os valores em parêntesis representam exceções que ocorrem frequentemente.

| Etapas do desenvolvimento vocal nas raparigas | Extensão | Tessitura |
|--|--------------------|------------------|
| Etapa I da <i>mudança de voz</i> | sib2→fã4 (lá4) | ré3→ré4 |
| Etapa II A da <i>mudança de voz</i> | lá2→sol4 (lá4) | ré3→ré4 |
| Etapa II B da <i>mudança de voz</i> (fase crítica) | lá2→fã4 (lá4) | si2→dó4 |
| Etapa III da <i>mudança de voz</i> | lá2(sol2)→lá4(si4) | lá2→sol4 |

Tabela 11 - Variação da extensão e tessitura das raparigas durante as quatro etapas da *mudança de voz* (Gackle)

Em relação à Etapa II B, a autora reforça que apesar da voz dar a ilusão de ser grave, é necessário continuar a exercitar a totalidade da extensão, uma vez que as alterações desta fase são transitórias e que o uso continuado do registo grave pode ser prejudicial.

As diferentes fases de transição da voz cantada, sugeridas por estes e outros autores, são indispensáveis a uma seleção de repertório adequado a cada etapa do desenvolvimento vocal dos adolescentes, estratégia pedagógica essencial para motivar os alunos a cantar nesta fase de transição.

Estes dados são da maior utilidade para todos os profissionais que trabalham com vozes de adolescentes.

Estudos sobre a aprendizagem do Canto na adolescência

Já vem de longe a problemática relativa ao ensino do Canto na infância e na adolescência. Durante muito tempo pensou-se que, durante a *mudança de voz*, se deveria cessar toda a atividade relacionada com o Canto e, mesmo hoje, ainda há muitos professores de Canto que pensam dessa forma. Não seria então arriscado obrigar os adolescentes a cantar

nas aulas de Coro, de Educação Musical e Formação Musical, sem a ajuda de um professor preparado para trabalhar eficazmente as suas vozes?

Se, por um lado, existe o receio de alguns professores em trabalhar estas vozes, talvez pela falta de formação na área, por outro, existe um conjunto de trabalhos de investigação que comprovam que ensinar as crianças e adolescentes a cantar é fundamental.

Em 2002, a Academia Americana de Professores de Canto publicou uma importante declaração relativamente ao Ensino do Canto dirigido a crianças: *A Academia, agora, reconhece que ensinar Canto a crianças é benéfico. Na verdade, cantores bem treinados, de qualquer idade, têm uma menor probabilidade, relativamente a cantores não treinados, de causar lesões no seu instrumento ou de permitir que o seu instrumento seja lesado por outros.* (American Academy of Teachers of Singing 2002: 1).

Fuchs e os seus colegas (2009), no estudo *Influence of Singing Activity, Age, and Sex on Voice Performance Parameters, on Subjects - Perception and Use of Their Voice in Childhood and Adolescence*, que envolveu 183 crianças e adolescentes entre os 6 e os 19 anos, demonstraram como o treino vocal, individual e regular, tem efeitos muito positivos na performance vocal, percepção do som emitido e controlo vocal.

Estudos como o de Welch e dos seus colegas (2008, 2009, 2010), sobre o programa nacional de Canto ministrado a crianças dos 7 aos 10 anos no Reino Unido, comprovam a importância do treino vocal no desenvolvimento da voz da criança e do adolescente. Outras evidências científicas concluíram que o treino vocal precoce tem efeitos muito positivos, nomeadamente no que respeita à aquisição de competências motoras, ao aumento da tessitura média, ao aumento da extensão, à duração e intensidade do som, e desenvolvimento da musculatura respiratória.

Efetivamente, todos estes estudos nos levam a refletir sobre a importância de conhecer as particularidades vocais dos adolescentes. Se, por um lado, devem cantar e estudar Canto, por outro as suas vozes não devem ser tratadas como as dos adultos. É importante perceber que o aparelho vocal da criança e do adolescente é muito diferente do de um adulto e que, por essa razão, exige uma abordagem técnica de acordo com a fase do seu desenvolvimento, além de repertório específico que apoie a sua tendência natural para se expressar vocalmente (c.f. American Academy of Teachers of Singing 2002).

Métodos de ensino de Canto a adolescentes

Da informação recolhida, destacaram-se duas abordagens pedagógicas: o método implementado pelo *Trinity College London (TCL)* e o método de Kenneth Philips, descrito no seu livro *Teaching kids to sing* (1996). Ambos incluem todas as fases do desenvolvimento vocal de rapazes e raparigas dos 6 aos 18 anos, diferindo apenas no tipo de orientação pedagógica: enquanto o primeiro segue uma linha pedagógica voltada para a performance, onde a variedade de repertório prevalece, a segunda segue uma linha pedagógica puramente técnica.

A escolha destas duas linhas pedagógicas tão distintas, surge da necessidade de se adaptarem novas estratégias à prática pedagógica a desenvolver com adolescentes.

O *TCL* é uma escola de ensino especializado da música em todos os níveis. A estrutura curricular do curso de Canto ministrado segundo o método *TCL*, é descrita no *Singing Syllabus*²³ e é dividida por oito graus. Para cada grau está referenciada uma extensa lista de peças, em várias tonalidades, com indicação da extensão, além de exercícios técnicos como os de Bray e Vaccai. Destes, os professores podem escolher, segundo as características vocais e musicais de cada aluno, o programa para o mesmo realizar no exame final de cada grau. Apesar de não ser um método de Técnica Vocal explícito, estão implícitos, na extensa e detalhada lista de repertório fornecida para escolha do exame de cada grau, objetivos técnicos mínimos a atingir. Através desse repertório, de diversas épocas e estilos, pode avaliar-se também o desenvolvimento de competências interpretativas. Além disso, a variedade de estilos permite ao professor corresponder às preferências musicais dos alunos, assim como ao seu nível musical e intelectual, indispensável à manutenção da motivação. Nos exames finais, além das competências já referidas, são avaliadas competências de leitura à primeira vista, auditivas e de improvisação, conteúdo dramático-musical, análise e história da música. Até ao 5º grau, os exames são compostos por três peças cantadas em Inglês e a partir do 6º grau, por quatro peças cantadas na língua original. Todas devem ser executadas de memória e ser escolhidas de entre as diferentes categorias de repertório apresentadas no *Singing Syllabus*, de preferência de diferentes compositores. É importante referir que, até ao 5º grau, a lista de peças não tem tipo de voz definida, o que nos parece sugerir serem obras para vozes de rapazes e raparigas que ainda não passaram pela *mudança de voz*. A partir do 6º grau, as peças

²³ O *Singing Syllabus* do *TCL* é renovado a cada ano letivo.

estão divididas por vozes femininas e masculinas, dando a entender que os alunos deste nível já passaram pela *mudança de voz*. Assim, um aluno que faça o 6º grau de Canto na *TCL* terá, em média, 14 anos, e estará a frequentar o equivalente ao 10º ano do curso de Canto em regime integrado, da EMCN.

As obras de inclusão obrigatória nos programas de exame dos oito graus do curso de Canto do *TCL*, deverão pertencer aos seguintes géneros e/ou épocas:

| |
|---|
| Canção popular, Árias de Musicais e de Filmes |
| Ópera, Opereta, Oratória |
| Canção Francesa, Alemã, Italiana ou em outra língua (incluindo árias antigas que não pertençam a óperas inteiras) |
| Canção Inglesa até ao Século XX |
| Canção Inglesa dos Séculos XX e XXI |

Tabela 12 - Obras de inclusão obrigatória nos programas de exame dos oito graus do curso de Canto do *Trinity College London (Singing Syllabus 2012/2013)*

O método de Kenneth Phillips foi estruturado tendo em conta a evolução das vozes de crianças e adolescentes, incluindo a fase da *mudança de voz*. Está organizado em 12 graus, correspondentes aos 12 anos de escolaridade. Consiste numa série de noventa exercícios que abrangem cinco áreas de trabalho: respiração, fonação, ressonância, dicção e expressão, que deverão ser praticados durante os 12 anos de escolaridade. A organização das sequências e o número de exercícios praticados anualmente dependerá, naturalmente, do ano de início dos estudos de Canto. De acordo com o autor, professores com métodos de trabalho bem estruturados, que não utilizem este método, poderão complementar o seu trabalho com alguns dos exercícios propostos.

A tabela seguinte mostra a relação entre as várias áreas de trabalho e os objetivos que se propõe atingir:

Áreas do trabalho de técnica vocal**Objetivos**

| | |
|-------------|--|
| Respiração | Desenvolvimento da postura e eficiente uso do mecanismo da respiração |
| Fonação | Desenvolvimento de uma boa articulação em toda a extensão |
| Ressonância | Uso de ressonâncias de forma equilibrada em todos os registros |
| Dicção | Equilíbrio entre o espaço de ressonância e a produção de vogais e consoantes |
| Expressão | Trabalho de dinâmicas e de fraseado |

Tabela 13 - Áreas de trabalho e objetivos a atingir (método de Kenneth Phillips)

O desenvolvimento da identidade vocal e musical dos adolescentes

Durante *a mudança de voz*, além das alterações inerentes ao desenvolvimento físico dos adolescentes, ocorrem também alterações a nível psíquico, nomeadamente o reconhecimento do que poderemos designar por “nova voz”, parte integrante de um “novo corpo”. Este conjunto de mudanças pode perturbar a afirmação da sua identidade e, conseqüentemente, serem marcantes na sua integração social. Não podemos esquecer que é na adolescência que a procura de uma identidade própria e de uma identidade social começam a ter maior importância. Tal deve-se à falta do reconhecimento de “si próprio” como a criança que já não se é, e do reconhecimento de “si próprio” como adulto que se está na eminência de ser.

A música faz parte integrante da humanidade, desempenhando um papel fundamental na nossa vida. Representa uma forma de comunicação universal e intemporal, uma forma de representar, de sentir e de traduzir o que de outra maneira não pode ser traduzido. A música pode gerar efeitos físicos poderosos, emoções profundas, e pode ser usada para produzir variações infinitamente subtis de expressividade que podem ter efeitos, transitórios ou não, nos nossos comportamentos e sensações. No âmbito da Psicologia, já começa a reconhecer-se a música como meio de compreender o comportamento humano, de desenvolver relações interpessoais e de construir a própria identidade. Diversos estudos já demonstraram, com algum detalhe, que a sua contribuição para o desenvolvimento de aptidões de comunicação e a sua aplicabilidade terapêutica, nomeadamente como ferramenta de intervenção psicossocial

em programas de reabilitação de jovens em situações de risco, está a tornar-se cada vez mais indispensável.

O gosto musical de um indivíduo é muito variável e pode estar relacionado com o que ele sente em determinado momento, com a sua situação social e com um número infinito de variáveis. Decidir o que escutar e/ou executar música, é uma parte significativa de decidir o que somos individualmente e dentro da sociedade.

É na adolescência que se começam a definir as preferências musicais que perduram para o resto da vida. Numa recente pesquisa feita sobre as contribuições e influências da música na construção da identidade dos jovens (Oliveira: 2012), concluiu-se que a música, além de ser um instrumento de aquisição de cultura e lazer, é um instrumento de integração social, pois serve de meio para os jovens estabelecerem trocas, experiências, relacionamentos, sonhos, modos de vida e modos de ser. Além disso, ajuda-os a inserir-se em grupos de convivência, que representam a escolha da sua própria identidade social. Hargreaves (Music and adolescent identity: 2000) defende que a adolescência pode ser um período crítico na determinação das preferências musicais e que a música pode ser um importante instrumento nas percepções sociais dos adolescentes.

O conceito de identidade musical permite-nos olhar para as várias interações entre a música e o indivíduo, identidade que pode variar ao longo da vida, e que está ligada a experiências de atividade musical individual ou em grupo. Entender o conceito de identidade musical nas crianças e nos jovens é relevante, uma vez que nos permite compreender a base do desenvolvimento musical individual, enquanto a identidade se constrói. Além disso, fornece-nos uma maneira de conceptualizar uma ligação entre as influências biológicas e sociais, e o desenvolvimento musical de um indivíduo, dando continuidade a conclusões sobre o comportamento musical do mesmo, desde a infância até à fase adulta.

Jane Davidson e Karen Burland (McPherson: 2006) afirmam que a maneira como os adultos, sobretudo os pais e professores, interagem com os adolescentes, tem muita influência no compromisso que os mesmos assumem com a música. No entanto, a mesma não é tão significativa como a proveniente dos colegas de grupo.

Mark Tarrant e os seus colegas (McPherson: 2006), investigaram sobre as identidades musicais dos adolescentes, na perspetiva da teoria da identidade social, tentando averiguar a relação entre as identidades musicais individuais e a identidade musical do grupo. Os seus resultados mostraram que a música escolhida pelos jovens, reflete características não musicais

próprias de cada um, e que a mesma era usada para estreitar laços com outros membros do grupo, sendo essa a mais poderosa marca da sua identidade individual. Por outro lado, os adolescentes são também influenciados pelas percepções que outros possam ter deles enquanto indivíduos musicais, e essas percepções podem, por sua vez, influenciar a maneira como estes se sentem enquanto indivíduos musicais, e como se comportam musicalmente. A interação entre as percepções sociais e as crenças pessoais influenciam a construção da identidade musical de um adolescente, e caracterizam-no individualmente e socialmente. Esta é uma importante constatação, sobretudo numa época em que a natureza da experiência musical está em constante mutação.

Influências do ambiente social na escolha da carreira musical profissional

Numa pesquisa levada a cabo por Jane Davidson (McPherson: 2006), onde foram entrevistados 257 alunos de música, metade com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, concluiu-se que, na infância, o principal apoio para o estudo da música vinha da família e que esse apoio diminuía consideravelmente na adolescência. Nesta fase, a principal fonte de motivação para o estudo da música derivava de fatores intrínsecos, nos quais os professores assumem um papel relevante, passando de figuras quase parentais na infância a mentores na adolescência. Para estes jovens, as características da personalidade do professor parecem ser menos importantes do que a sua dimensão artística e pedagógica. Os dados encontrados revelavam também que fatores sociais, tais como a pressão dos colegas, pais e professores, podiam influenciar a sua motivação na escolha da sua futura carreira profissional como músicos. Nesse mesmo estudo provou-se também que o envolvimento dos adolescentes, entre os 14 e os 18 anos, com o estudo da música, é determinante na opção por uma carreira de músico.

Conclusão

A voz do adolescente é muito diferente da voz do adulto. É na adolescência que a voz sofre as transformações mais radicais, tal como o corpo e a mente. Isso exige, da parte dos jovens, uma completa readaptação ao seu novo órgão vocal, ao seu novo corpo e ao seu novo ser. A metodologia seguida nas aulas de Canto e de Técnica Vocal tem sido desenvolvida a pensar em vozes e mentes maduras, e não em vozes e mentes jovens, ou ainda em desenvolvimento. Pedir aos jovens que cantem como os adultos, é o mesmo que pedir-lhes

que cantem em esforço, excedendo as suas capacidades, despoletando inseguranças e comprometendo o seu relacionamento com a “sua” voz, com o Canto e com a Música.

Existem diversos estudos relativos à *mudança de voz* nos rapazes e nas raparigas. Os mais conhecidos são o de John Cooksey para a *mudança de voz* nos rapazes, e o de Lynne Gackle para a *mudança de voz* nas raparigas. Todos os investigadores referenciados neste relatório têm uma opinião em comum: a atividade vocal não deve ser interrompida durante a *mudança de voz*, mas sim continuada em todas as etapas dessa mudança, sob a orientação de profissionais especializados nesta área, interlocutores fundamentais no ultrapassar das vicissitudes características desta fase do desenvolvimento vocal.

Metodologia de Investigação

Contextualização do problema

Na sequência da reforma estrutural do ensino artístico de 1983, o Curso de Canto da EMCN foi, até há relativamente pouco tempo, exclusivo do ensino secundário e de frequência em regime supletivo. A admissão ao curso, apesar de não implicar quaisquer critérios relativos à idade ou ao ano de escolaridade dos interessados, dependia de provas de seleção que tinham por base as competências físicas, vocais e musicais dos candidatos, preferencialmente adultos. Assim, durante as últimas décadas, a maioria dos alunos que frequentava este curso já tinha terminado o ensino secundário, e frequentava ou tinha completado estudos superiores noutras áreas. Por esse motivo, ao terminarem o curso secundário de Canto, já não tinham idade ou disponibilidade de tempo para prosseguir estudos de Canto a nível superior nas escolas superiores de música, entretanto criadas para o efeito.

No ano letivo de 2011/2012, a EMCN recebeu os primeiros candidatos adolescentes ao curso de Canto em regime integrado e em regime supletivo. No entanto, as condições de admissão à frequência do curso em ambos os regimes foram diferentes; enquanto que para o regime supletivo foram avaliadas as competências demonstradas na prova vocal, para o regime integrado foi também exigido o 5º grau de Formação Musical concluído ou competências musicais equivalentes.

No que diz respeito ao curso de Canto em regime integrado, e na sequência da política de expansão adotada pela EMCN relativamente a este regime, tem havido um aumento do número de candidatos admitidos: dois no ano letivo de 2011/2012, três no ano letivo

2012/2013 e seis no ano letivo de 2013/2014²⁴. Mesmo assim, no ano letivo de 2012/2013, o número de alunos do curso de Canto neste regime, continua a ser muito inferior ao número de alunos do curso de Canto em regime supletivo.

Problemática

Com a implementação do curso de Canto em regime integrado, surgiu a necessidade da EMCN se adaptar a uma nova realidade pedagógica, o que implicou que os professores de Canto lecionassem a adolescentes em *mudança de voz* sem, no entanto, terem formação especializada nesta área.

Este problema levanta-nos uma questão de imediato: qual a principal razão pela qual a implementação do curso de Canto em regime integrado na EMCN tem sido tão demorada?

Até ao momento, ainda não foram apuradas as causas que levam a esta situação, nem tão pouco tomadas medidas para assegurar uma implementação mais rápida do curso. O que poderá ser feito? Serão os problemas relacionados com a *mudança de voz* a causa desta situação? Será o facto de, tradicionalmente, o ensino do Canto ser exclusivo de vozes consideradas fisiologicamente amadurecidas, a principal causa que leva a comunidade educativa a questionar-se sobre o sucesso deste ensino a adolescentes?

Questões de investigação

Tendo em conta a problemática enunciada, procurou elaborar-se um estudo que respondesse às seguintes questões de investigação:

1. Que fatores influenciam um aluno adolescente a querer frequentar o curso de Canto na EMCN em regime integrado ou em regime supletivo? Quais as diferenças na aquisição de competências por parte de alunos adolescentes que frequentam o curso em regime integrado ou em regime supletivo?

Dada a abrangência destas questões, considerou-se pertinente formular as seguintes subquestões:

²⁴ Dados fornecidos pelo júri das provas de admissão, realizadas a 11 de Maio de 2013, pelas 10h, na EMCN.

- 1) Que papel desempenha a família do aluno nesta decisão?
- 2) Que papel desempenham as experiências musicais do aluno nesta decisão?
- 3) Que papel desempenha o contexto social em que o aluno está inserido nesta decisão?
- 4) Quais as consequências de uma prática regular de trabalho vocal num contexto escolar?

Objetivos da investigação

Este trabalho de investigação propõe analisar a problemática do ensino do Canto a adolescentes na EMCN, tendo em conta que a frequência do curso coincide com a fase de *mudança de voz*.

São objetivos gerais deste trabalho:

- Recolher e analisar informações relativas ao desenvolvimento vocal, físico e psicológico dos adolescentes;
- Conhecer as razões que os levaram a optar por uma carreira como cantores.

São objetivos específicos deste trabalho:

- Compreender se a escolha do curso de Canto e do tipo de regime de frequência se deve a influências familiares, culturais e/ou sociais;
- Analisar, de acordo com o tipo de regime de frequência escolhido:
 - i. As diferenças de inserção no ambiente escolar;
 - ii. As consequências de uma prática vocal regular;
 - iii. As perspetivas futuras.

Com os resultados obtidos, pretende-se ainda sensibilizar a comunidade educativa da EMCN para as particularidades do ensino do Canto a adolescentes, assim como para a pertinência de expansão do curso de Canto em regime integrado, demonstrando os benefícios que daí advêm no desenvolvimento musical e vocal dos adolescentes.

Fases da investigação

Este trabalho de investigação foi guiado pelas seguintes fases:

| | |
|---------|---|
| 1ª Fase | Elaboração de uma lista de possíveis temas de investigação; recolha de bibliografia; definição de uma possível questão de investigação; redação do índice provisório. |
| 2ª Fase | Recolha de dados sobre o universo escolar; realização de questionários “piloto”; abordagem a alguns alunos e encarregados educação, na tentativa de perceber o grau de aceitação e cooperação em possíveis entrevistas. |
| 3ª Fase | Elaboração do guião de entrevista, pedidos de autorização aos Encarregados de Educação para a realização das entrevistas; contactos telefónicos com os serviços administrativos das escolas oficiais de Música, de Portugal Continental, para contextualizar a situação do ensino do curso de Canto, em regime integrado. |
| 4ª Fase | Trabalho de Campo: marcação, gravação (em vídeo formato HD) e transcrição das entrevistas; recolha dos programas referentes a todos os recitais, audições e provas das alunas entrevistadas. |
| 5ª Fase | Análise dos dados; organização do material e redação do trabalho. |

Tabela 14 - Descrição da metodologia utilizada nas diferentes fases da investigação

Natureza da investigação

Esta investigação caracteriza-se por ser uma investigação exploratória, uma vez que se procura obter um primeiro contacto e uma maior familiaridade com a situação a ser investigada, e de natureza qualitativa, baseada numa análise pormenorizada da realidade investigada.

Sendo as principais características de uma investigação exploratória a flexibilidade, a criatividade e a informalidade, considerou-se que esta seria a escolha mais adequada para ir de encontro à perspetiva do professor-investigador, aluno-investigador e músico-investigador (metodologia da investigação-ação). Desta forma, compreendemos melhor as particularidades das vivências e da aprendizagem dos alunos participantes neste estudo, podendo direccionar e analisar questões, e compreender os seus pensamentos e linguagem. Esta opção, bem como a seleção da técnica de recolha de dados, teve como finalidade a descoberta de fatores inerentes à problemática em análise, de forma a obter resultados informativos acerca de aspetos

concretos, e justifica-se por não ser pretensão fazer um trabalho de campo exaustivo e quantitativo, mas sim perceber uma realidade recente e de pequena dimensão, respeitante ao ensino do Canto a adolescentes na EMCN, não tendo, por esse motivo, qualquer propósito de generalização.

Para tentar atingir os objetivos propostos, foi feito um levantamento bibliográfico, foram realizadas entrevistas com os indivíduos diretamente relacionados com o problema, e foi recolhido material que comprovasse o nível de desenvolvimento técnico, musical e performativo dos mesmos.

Considerou-se pertinente seguir uma metodologia de natureza qualitativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para compreender os processos e os fenómenos inerentes à problemática desta investigação, a partir das representações e percepções dos indivíduos, já que são estes a base das questões levantadas. Como refere Yin (Yin: 2012 p.11) pretendemos uma investigação “que capte os verdadeiros significados dos acontecimentos, na perspetiva dos indivíduos a serem estudados”. Este tipo de investigação privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

Deste modo, pensamos que as técnicas de pesquisa qualitativa, a entrevista e a observação participante que se utilizaram nesta investigação, são as que melhor colocam o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos, e permitem compreender em pormenor o que esses indivíduos pensam sobre o assunto ou agem em determinadas circunstâncias. No entanto, é importante sublinhar que, sendo os dados interpretados pelo investigador, é possível que reflitam alguma subjetividade.

Participantes

Foram objeto de estudo, alunas do curso de Canto em regime integrado e em regime supletivo, inscritas neste curso nos anos letivos de 2011/2012 e de 2012/2013.

As participantes envolvidas são, presentemente, alunas de Canto da EMCN, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, e que frequentam o 10º ou o 11º ano de escolaridade.

Sendo o número de alunos adolescentes a frequentar o curso de Canto da EMCN muito reduzido (Tabelas 17 e 18), decidiu-se analisar dados referentes a oito alunas, quatro frequentando o curso de Canto em regime supletivo e quatro em regime integrado.

Todos os participantes neste estudo são raparigas.

A tabela 15 apresenta características das alunas participantes, relevantes para esta investigação:

| Participantes | Curso de Canto em regime integrado | Curso de Canto em regime supletivo | A frequentar o 10º ano | A frequentar o 11º ano |
|---------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------|------------------------|
| Mariana | X | | X | |
| 14-15 anos | | | | |
| Leonor | X | | X | |
| 15 anos | | | | |
| Raquel | X | | X | |
| 15-16 anos | | | | |
| Catarina | X | | | X |
| 16 anos | | | | |
| Maria K. | | X | | X |
| 15-16 anos | | | | |
| Maria V. | | X | | X |
| 16-17 anos | | | | |
| Carolina | | X | X | |
| 15 anos | | | | |
| Beatriz | | X | X | |
| 15 anos | | | | |

Tabela 15 - Características das alunas participantes nesta investigação

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Sendo esta investigação assente na perspetiva metodológica da investigação-ação, recorreu-se a técnicas de recolha de dados baseadas na conversação, isto é, entrevistas semiestruturadas, elaboradas com a finalidade de promover o diálogo, centrado na perspetiva do participante, na análise de documentação (pesquisa, leitura e análise de material escrito sob a perspetiva crítica do investigador na observação), e na análise das prestações públicas. Assim, para proceder à realização do “guião de entrevista”, foi elaborada uma estrutura em partes temáticas correspondentes a objetivos específicos, relacionados com as questões de investigação.

Na tabela seguinte, apresenta-se a estrutura a partir da qual se elaborou o guião de entrevista, partindo do tópico de investigação: *Fatores que influenciam a escolha do curso de Canto na adolescência.*

| Temas | Subtemas | Indicação das questões | Objetivos das questões |
|---|---|------------------------------|--|
| Motivação para o estudo do Canto e escolha do regime de frequência do curso | Antecedentes familiares e outras influências; percurso artístico e regime de frequência | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10 | <ul style="list-style-type: none">• Perceber se o ambiente familiar e/ou meio social influenciou a escolha do estudo da música;• Averiguar o motivo da escolha do curso de Canto;• Averiguar a existência de experiências musicais que tenham sido relevantes para a escolha do curso de Canto;• Averiguar a razão da escolha do regime de frequência do curso de Canto e o grau de satisfação em relação ao mesmo; |

| Temas | Subtemas | Indicação das questões | Objetivos das questões |
|-------|---|--|--|
| | Relação com o meio social musical escolar | 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,23,24,25,26,27,28,29,30 | <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar as diferenças entre o aproveitamento escolar dos alunos do curso de Canto em regime integrado e em regime supletivo; • Perceber o tipo de envolvimento que os alunos, de ambos os regimes, têm com o meio escolar musical; • Perceber se a inserção escolar dos alunos está relacionada com a motivação para o estudo; • Perceber se os seus amigos e colegas têm influência no seu gosto musical (possíveis influências na sua identificação musical e vocal); • Perceber qual é o ambiente que vivenciam mais tempo (EMCN, escola regular, coro, grupo de amigos...); • Averiguar se os alunos se sentem ou não desiludidos com o regime de frequência do curso que escolheram na EMCN e se o mesmo vai de encontro às suas expectativas; • Averiguar se a música praticada na EMCN é a música preferida dos alunos; |

| Temas | Subtemas | Indicação das questões | Objetivos das questões |
|-----------------------------------|---|-------------------------------------|--|
| Consequências da prática do Canto | Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido | 1, 2, 3, 4, 5, 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se há diferenças no grau de maturidade técnica vocal, entre os alunos do regime integrado e do regime supletivo; • Compreender o grau de envolvimento dos alunos de ambos os regimes, no estudo do Canto; • Avaliar o grau de autonomia técnica dos alunos e determinar se a mesma tem diferenças nos alunos de ambos os regimes; |
| | Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto | 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se o público é uma fonte de motivação; • Perceber a sua relação com o Canto dentro e fora da EMCN; • Perceber se todos os alunos se identificam como cantores de forma igual; • Averiguar se o tempo médio que os alunos passam no EMCN é proporcional ao seu desenvolvimento como cantores; • Relacionar o envolvimento entre o estudo individual e o meio social escolar; • Conferir se relacionam com pessoas que tenham estilos musicais diferentes dos seus e se as suas escolhas musicais são iguais às dos seus amigos; |

| Temas | Subtemas | Indicação das questões | Objetivos das questões |
|-------|---------------------|------------------------|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se as aulas de Canto mudaram a percepção que tinham da sua voz e se continuam a identificar-se com a mesma; |
| | Perspetivas futuras | 17, 18, 19, 20 | <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar quais são as expectativas em relação ao regime de curso escolhido; • Averiguar se têm como objetivo, seguir Canto a nível superior; • Examinar as diferenças entre os objetivos, enquanto cantores, dos alunos dos dois regimes. |

Tabela 16 - Estrutura base para a realização do guião de entrevista: relação entre os temas e subtemas, as questões e os objetivos das mesmas

O guião de entrevista elaborado teve como título: “A influência dos antecedentes familiares, culturais e sociais na escolha da frequência do curso de Canto, em regime integrado ou supletivo, de alunos do 10º e 11º anos de escolaridade, e inserção no ambiente escolar, consciencialização do desenvolvimento vocal adquirido e perspetivas futuras”. O referido guião foi dividido em duas partes, a primeira com trinta questões relacionadas com a “Motivação para o estudo do Canto: antecedentes familiares, percurso artístico e relação com o meio social musical e escolar”, e a segunda com vinte questões relacionadas com as “Atitudes em relação ao Canto: consciencialização do desenvolvimento vocal adquirido, identidade vocal, ligação emocional com o Canto e perspetivas futuras”. A este guião foi ainda adicionada, *a posteriori*, uma terceira parte que incluía seis questões relacionadas com a *mudança de voz*. Uma vez que estas questões não estavam inicialmente previstas, foi permitido às alunas tomar conhecimento das referidas questões no momento da entrevista, antes de decidirem responder ou não (Ver anexos I e N).

As questões referidas serviram apenas como orientação na realização das entrevistas, tendo sofrido alterações durante as mesmas. As alterações feitas foram propositadas e tiveram como objetivo conseguir um ambiente mais propício ao diálogo, numa linguagem mais adaptada à das participantes e que, por isso, refletissem mais sinceridade e espontaneidade no seu conteúdo. Cada entrevista teve uma duração média de trinta minutos (Ver anexos H, I e J).

Para poder avaliar a importância da seleção de repertório das alunas dos diferentes regimes de frequência do curso de Canto, decidiu-se analisar os programas relativos às Provas de Recital trimestrais dos alunos em regime integrado, e os programas relativos às Audições dos alunos em regime supletivo, com o objetivo de o quantificar e perceber as diferenças na execução do mesmo (Ver anexos E e L). Neste caso, optou-se fazer uma análise qualitativa de observação, contabilizando o número de peças aprendidas e relacionando-as com a dificuldade técnica apresentada, assim como a variedade de estilos e idiomas apresentados. O objetivo desta abordagem seria perceber as diferenças, entre os alunos dos dois regimes, no desenvolvimento de competências interpretativas e na aquisição de conhecimentos que permitam a compreensão do conteúdo poético-musical das obras executadas, assim como o possível desenvolvimento técnico, tendo em conta a dificuldade que cada obra apresenta.

Apresentação e Análise de Resultados

O ensino do Canto a adolescentes na EMCN

No ano letivo de 2012/2013, o número de alunos que frequenta o curso de Canto é de 106, com idades compreendidas entre os 15 e os 36 anos. O total de alunos com idades até os 21 anos é de 55, sendo o excedente correspondente a alunos com idades compreendidas entre os 22 e os 36 anos. Destes, o número de alunos que frequenta o curso de Canto em regime integrado no 10º ano de escolaridade é de 3 e no 11º ano de escolaridade é de 2, número significativamente inferior ao dos alunos que frequentam cursos de outros instrumentos, no mesmo regime.

Através de uma lista fornecida pelos serviços administrativos da EMCN (Ver anexo O) elaboraram-se as tabelas 17 e 18, onde se pode constatar e comparar o número de alunos entre os 15 e os 21 anos, rapazes e raparigas, inscritos em cada grau do curso de Canto, nos regimes supletivo e integrado, no ano letivo de 2012/2013.

| Curso de Canto em regime integrado na EMCN | Sexo | 15 anos | 16 anos | 17 anos |
|--|-----------|---------|---------|---------|
| 1º grau | Raparigas | 2 | 1 | - |
| | Rapazes | - | - | - |
| 2º grau | Raparigas | - | 1 | - |
| | Rapazes | - | - | 1 |

Tabela 17 - Alunos inscritos no curso de Canto da EMCN em regime integrado na EMCN no 1º, 2º e 3º grau no ano letivo de 2012/2013

| Curso de Canto em regime supletivo na EMCN | Sexo | 15 anos | 16 anos | 17 anos | 18 anos | 19 anos | 20 anos | 21 anos |
|--|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1º grau | Raparigas | 3 | 5 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| | Rapazes | - | - | - | 2 | 4 | 1 | 1 |
| 2º grau | Raparigas | - | 1 | - | 4 | 1 | 5 | 3 |
| | Rapazes | - | - | - | - | - | 2 | 4 |
| 3º grau | Raparigas | - | - | - | - | - | - | 2 |
| | Rapazes | - | - | - | - | - | - | 2 |

Tabela 18 - Alunos inscritos no curso de Canto da EMCN em regime supletivo na EMCN no 1º, 2º e 3º grau no ano letivo de 2012/2013

Da observação das tabelas conclui-se que:

- Frequentam o curso de Canto 38 raparigas e 17 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos;
- Entre os 15 e os 17 anos só um aluno do sexo masculino frequenta o curso de Canto e em regime integrado;

- O número de alunos inscritos em cada grau aumenta com a idade, independentemente do grau que frequentam;
- Houve um aumento significativo de raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos a entrar no 1º grau em ambos os regimes, em relação a anos anteriores;
- Houve, pela primeira vez, a entrada de rapazes com 18 anos, em regime supletivo (em anos anteriores entravam com o mínimo de 19 anos).

Para clarificar a análise, juntam-se os seguintes gráficos:

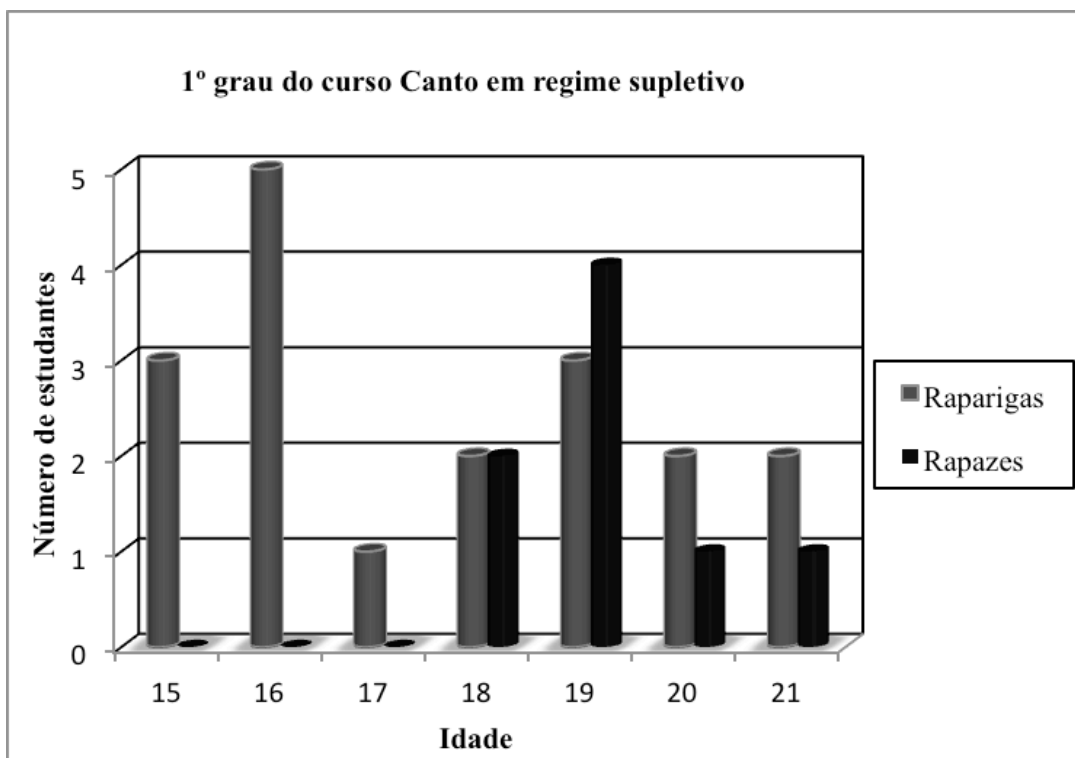


Gráfico 1 - Relação entre o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino com a mesma idade, a frequentar o 1º grau do curso de Canto em regime supletivo da EMCN no ano letivo de 2012/2013

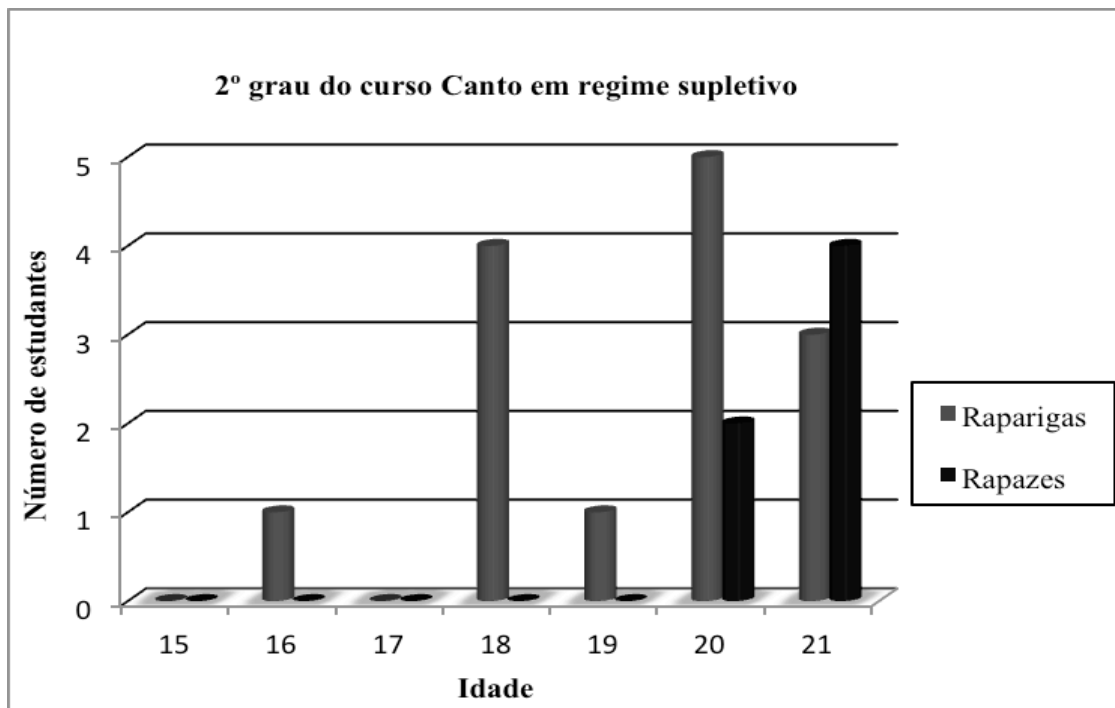


Gráfico 2 - Relação entre o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino com a mesma idade, a frequentar o 2º grau do curso de Canto em regime supletivo da EMCN no ano letivo de 2012/2013

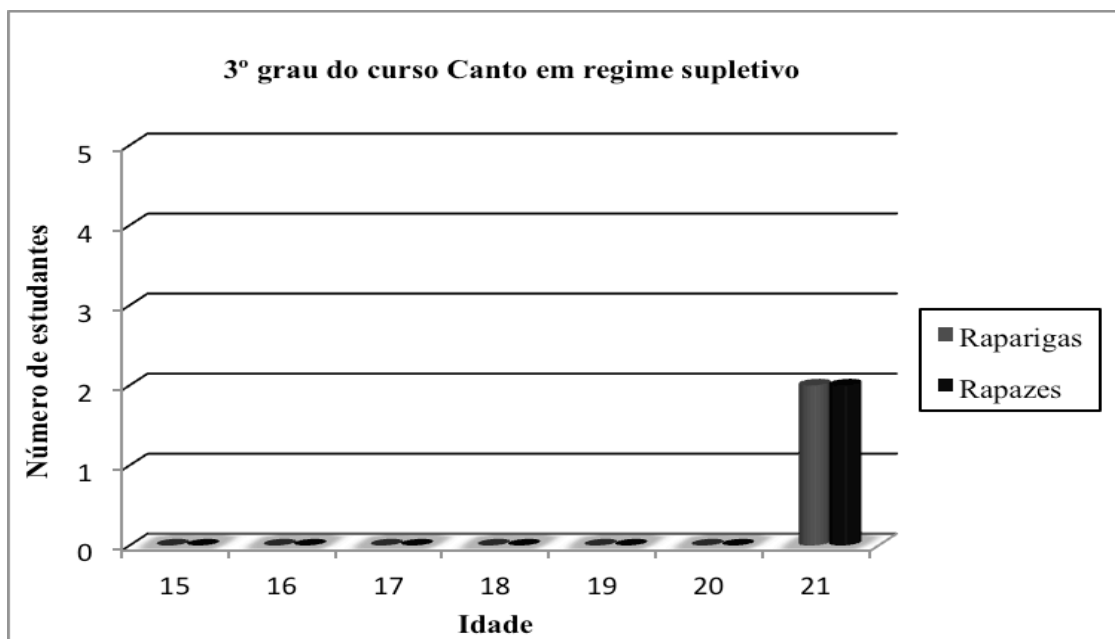


Gráfico 3 - Relação entre o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino com a mesma idade, a frequentar o 3º grau do curso de Canto em regime supletivo da EMCN no ano letivo de 2012/2013

Da observação dos gráficos 1, 2 e 3 conclui-se que:

- Há mais raparigas do que rapazes a frequentar o curso de Canto em regime supletivo;
- Há mais raparigas do que rapazes inscritos no curso de Canto até aos 18 anos;
- O número de rapazes e raparigas com 18 anos inscritos no 1º grau é o mesmo;
- A quase totalidade dos rapazes entra no curso de Canto a partir dos 18 anos;
- Os rapazes entram no curso de Canto com uma média de 19/20 anos;
- A quantidade de rapazes e raparigas a frequentar o curso de Canto no 3º grau com 21 anos é a mesma;
- No ano letivo de 2012/2013 há um acréscimo de alunos a frequentar o curso de Canto com idades inferiores a 18 anos.

O curso de Canto, em regime integrado, em outras escolas públicas

Em relação às seis escolas oficiais do ensino especializado da Música em Portugal Continental²⁵, somente três escolas ministram o curso de Canto em regime integrado²⁶: o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música do Porto e a EMCN. A primeira tem uma maioria de alunos a frequentar o curso de Canto no referido regime²⁷, cerca de trinta²⁸ no ano letivo de 2012/2013. As outras duas escolas têm cerca de seis alunos cada, no referido ano letivo.

²⁵ O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música do Porto, o Conservatório Regional de Aveiro Calouste Gulbenkian, o Conservatório de Música de Coimbra, o Instituto Gregoriano de Lisboa e a EMCN.

²⁶ Dados obtidos por contacto telefónico estabelecido com os Serviços Administrativos das escolas em Fevereiro de 2013.

²⁷ A funcionar desde 1993 ao abrigo da portaria nº 1196/93 de 13 de Novembro.

²⁸ Dados fornecidos através de conversa telefónica com colega que leciona na respetiva escola, no presente ano letivo de 2012/2013.

Apresentação dos dados das entrevistas

Para clarificar a análise, os dados foram agrupados segundo os temas e subtemas definidos, divididos por regime de frequência (Ver anexo K). A partir desta síntese detalhada dos dados, fornecidos pelas participantes nas oito entrevistas, foram encontrados diversos padrões comuns, que conduziram à organização de novos dados descritos e contabilizados nas tabelas 19, 20, 21, 22 e 23. Para facilitar a realização das tabelas, foi atribuído, a cada aluna, um número de 1 a 8. Foram alvo de análise as considerações de vária ordem expressas pelas alunas, nomeadamente comportamentos, atitudes e motivações.

| Padrões de dados encontrados em: <i>Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência</i> | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| A iniciativa de estudar música surgiu de um desejo pessoal | X | | | X | | | | |
| É influenciada pela família a estudar um instrumento | | X | X | | X | X | X | X |
| Começa a estudar música depois dos 6 anos | | X | X | X | X | X | X | X |
| Sujeitou-se a estudar um instrumento porque não tinha idade para ter aulas de Canto | X | X | X | X | X | | X | X |
| O gosto pelo Canto surge depois de começar a estudar um instrumento | | | X | | | X | | X |
| O gosto pelo Canto foi sempre maior do que o gosto por um instrumento | X | X | X | X | X | | | X |
| Escolhe o curso de Canto em regime integrado porque não sente nenhum gosto especial por outra área | X | X | X | X | | | | |
| Escolhe o curso de Canto em regime supletivo por gostar de outras matérias não contempladas no curso de música | | | | | X | X | X | X |

Padrões de dados encontrados em: *Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência*

(Cont.)

| | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|--|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Teve influência de pessoas com quem se relacionava musicalmente na escolha do regime integrado | X | X | X | X | | | | |
| Fez ensino articulado ou integrado até ao 9º ano | | | X | | X | X | | X |
| Teria escolhido o regime integrado se pudesse fazer disciplinas de outra área em conjunto com as de Música | | | | | | X | | X |
| Revela algumas dúvidas no regime de frequência escolhido | | | | | | X | X | |
| Acha que fazer música, em exclusivo, lhe ocupa demasiado tempo | | | | | X | X | | |
| A família apoia totalmente a sua decisão na escolha do curso e do regime | X | X | X | X | | | | X |

1 - Mariana; 2 - Leonor; 3 - Raquel; 4 - Catarina; 5 - Maria K.; 6 - Maria V.; 7 - Carolina; 8 - Beatriz

Tabela 19 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em *Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência*

Padrões de dados encontrados em: *Relação com o meio social musical e escolar*

| | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|---|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Costuma estudar Canto na escola (EMCN) | X | X | X | X | | | | |
| Estuda meia hora pelo menos três vezes por semana | X | X | X | X | | | | X |

Padrões de dados encontrados em: *Relação com o meio social musical e escolar*

(Cont.)

| | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|--|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Vem todos os dias à EMCN | X | X | X | X | | | | X |
| A maioria dos amigos são colegas da EMCN | X | X | X | X | | | | X |
| Passa mais tempo com pessoas que não são da EMCN e que têm o mesmo gosto musical | | | | | X | X | X | |
| Convive com colegas com gostos musicais diferentes dos seus | X | | X | | | | | |
| Os seus amigos partilham do mesmo gosto musical | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Conheceu os seus amigos através da música | X | X | X | X | X | | X | X |
| Gosta de ouvir outros estilos musicais | X | | | | X | X | X | X |
| O género de música preferido não é o Erudito | | | | | X | X | | |
| O género de música preferido é o Erudito | | X | X | X | | | X | X |
| Respeita os gostos musicais de todos os amigos/colegas | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Gostaria de poder fazer outros géneros de música na EMCN | X | | | | X | X | | |
| Faz apenas as disciplinas obrigatórias para a frequência do curso de Canto no regime supletivo | | | | | X | X | X | X |
| Vai regularmente a concertos e audições de colegas | X | X | X | X | | | | |
| Não costuma ir a audições e concertos | | | | | X | X | X | X |

1 - Mariana; 2 - Leonor; 3 - Raquel; 4 – Catarina; 5 - Maria K.; 6 - Maria V.; 7 - Carolina; 8 - Beatriz

Tabela 20 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em *Relação com o meio social musical e escolar*

Padrões de dados encontrados em:***Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido***

| | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|--|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Sente que a sua voz está a evoluir com as aulas de Canto | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Identifica-se com a sua voz, apesar de sentir que esta está a amadurecer e a ficar diferente | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Tem consciência de que a sua voz está em desenvolvimento e que não soa como a de um adulto | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Consegue distinguir o trabalho técnico do trabalho musical | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Dá exemplos claros de exercícios técnicos e mostra saber os seus objetivos | X | | | | X | X | X | |
| Prepara-se de maneira diferente para uma apresentação pública | X | X | | | X | | | |

1 - Mariana; 2 - Leonor; 3 - Raquel; 4 – Catarina; 5 - Maria K.; 6 - Maria V.; 7 - Carolina; 8 - Beatriz

Tabela 21 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em *Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido*

Padrões de dados encontrados em: *Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto*

| | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|---|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Fora da EMCN, canta em coro ou agrupamento | X | X | X | | X | X | | |
| Gosta de cantar em público | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Não gosta de nenhum tipo de voz em especial. Gosta de um cantor com expressividade e musicalidade | X | X | X | X | | | X | X |
| Ouve muita música (erudita ou não) | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Está sempre a cantar | X | X | X | X | X | X | X | X |

1 - Mariana; 2 - Leonor; 3 - Raquel; 4 – Catarina; 5 - Maria K.; 6 - Maria V.; 7 - Carolina; 8 - Beatriz

Tabela 22 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em *Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto*

Padrões de dados encontrados em: *Perspetivas futuras*

| | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|---|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Pretende acabar curso de Canto em três anos | X | X | | | | | | |
| Deseja continuar a estudar Canto a nível superior | X | X | X | X | | | | |
| Deseja estudar Canto no estrangeiro | X | X | X | X | | | | |
| Quer ser uma cantora solista | X | X | X | X | | | | |
| Cantar é o que realmente gosta de fazer | X | X | X | X | X | X | X | |

Padrões de dados encontrados em: *Perspetivas futuras*

(Cont.)

| | Alunas do curso de Canto em regime integrado | | | | Alunas do curso de Canto em regime supletivo | | | |
|--|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Não define o que quer do Canto (por enquanto quer apenas fazer o seu melhor na EMCN) | | | | | | X | X | X |

1 - Mariana; 2 - Leonor; 3 - Raquel; 4 - Catarina; 5 - Maria K.; 6 - Maria V.; 7 - Carolina; 8 - Beatriz

Tabela 23 - Padrões de dados comuns às alunas de ambos os regimes encontrados em *Perspetivas futuras*

Análise dos dados das entrevistas

Da observação da tabela 19, referente aos padrões de dados encontrados em *Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência*, retiraram-se as seguintes conclusões:

- A maioria das alunas começou por estudar um instrumento enquanto frequentava o 1º ciclo do Ensino Básico (entre os 6 e os 9 anos de idade);
- O início dos seus estudos musicais deu-se por influência de familiares diretos, a maioria dos quais músicos;
- ¼ das alunas refere que a iniciativa de estudar música surgiu de um desejo pessoal;
- Todas as alunas referem que se sujeitaram a estudar um instrumento pelo qual não sentiam um gosto especial, antes de estudar Canto;
- A maioria já sentia vontade de estudar Canto quando começou a estudar um instrumento;
- O gosto pelo Canto intensificou-se com a prática de cantar em coro, depois de começarem a estudar um instrumento;
- As alunas que escolheram frequentar o regime integrado assumem o Canto como a sua prioridade, e foram apoiadas na sua opção por pessoas com quem se relacionavam musicalmente e que conheciam a EMCN;
- As alunas que escolheram frequentar o regime supletivo gostam de várias disciplinas e ambicionam ter a hipótese de escolher entre várias profissões, no futuro;

- A maioria das alunas que frequentava previamente o regime integrado e articulado prefere fazer o curso secundário numa escola regular, frequentando na EMCN o Curso de Canto em regime supletivo, uma vez que acham que o ensino da Música é muito intenso e lhes ocupa demasiado tempo;
- Metade das alunas que frequentam o regime supletivo, revelaram alguma incerteza na escolha feita;
- Metade das alunas que escolheram frequentar o regime supletivo refere que se tivesse a opção de fazer algumas das disciplinas que têm em outras áreas, teriam escolhido frequentar o regime integrado.

Da observação da tabela 20, referente aos padrões de dados encontrados em *Relação com o meio social musical e escolar*, retiraram-se as seguintes conclusões:

- As alunas que frequentam o regime integrado vêm todos os dias à EMCN, e estudam Canto regularmente na escola;
- As alunas que frequentam o regime supletivo passam menos tempo na EMCN e não têm hábitos de estudo do Canto regulares;
- As alunas que frequentam o regime integrado vão regularmente a concertos e audições, dentro e fora da EMCN, ao contrário das alunas que frequentam o regime supletivo, que raramente o fazem;
- As alunas que frequentam o regime integrado preferem a música erudita, embora ouçam outros géneros musicais, ao contrário das alunas que frequentam o regime supletivo que preferem ouvir outros géneros musicais, embora gostem de música erudita;
- As alunas conheceram os seus amigos através da música, partilhando assim do mesmo gosto musical, e estes pertencem à escola onde elas passam a maior parte do seu tempo: a EMCN, no caso das alunas que frequentam o regime integrado, e outras escolas, no caso das alunas que frequentam o regime supletivo (à exceção de uma aluna, que refere que os seus amigos continuam a ser os seus antigos colegas da EMCN, onde fez o integrado até ao 9º ano);
- Todas as alunas dizem respeitar os gostos musicais dos seus colegas se estes forem diferentes dos seus;
- Três alunas referem que gostariam de fazer outros géneros de música na EMCN e que isso seria uma razão para as motivar a passar mais tempo na mesma.

Da observação da tabela 21, referente aos padrões de dados encontrados em *Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido*, retiraram-se as seguintes conclusões:

- Todas as alunas sentem a sua voz a evoluir com as aulas de Canto;
- Todas as alunas mostram saber distinguir entre o trabalho técnico e o trabalho musical, embora só metade delas consiga dar exemplos claros de exercícios, assim como explicá-los;
- Todas as alunas dizem identificar-se com a sua voz, apesar de sentirem que esta se vai modificando com o tempo. Uma delas salienta que consegue expressar-se melhor com “esta voz” do que com a de criança;
- Todas as alunas têm consciência de que a sua voz está em desenvolvimento e que, por isso, não pode soar como a de um adulto.

Da observação da tabela 22, referente aos padrões de dados encontrados em *Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto*, retiraram-se as seguintes conclusões:

- A maioria das alunas não gosta de nenhum tipo de voz específico e o que gosta de ouvir num cantor é a sua expressividade e musicalidade. Duas alunas dizem que gostam de vozes com timbre mais cheio;
- Mais de metade das alunas canta em coros ou outros agrupamentos musicais, fora da EMCN;
- Todas as alunas mostram gostar de cantar em público (algumas até dizem que é dessa forma que mais gostam de cantar);
- Todas as alunas ouvem muita música com cantores (erudita ou não) e dizem que passam o tempo a cantar.

Da observação da tabela 23, referente aos padrões de dados encontrados em *Perspetivas futuras*, retiraram-se as seguintes conclusões:

- Apenas duas alunas pretendem acabar o curso em três anos. Todas as outras dizem que precisam de mais tempo para amadurecer a sua voz;
- Somente as alunas que frequentam o regime integrado mostram querer ser cantoras solistas;

- Somente as alunas que frequentam o regime integrado desejam continuar os seus estudos de Canto a nível superior. Todas mostram vontade de fazê-lo no estrangeiro;
- As alunas que frequentam o regime supletivo não sabem definir o que querem fazer do Canto a longo prazo, apenas desejam acabar o curso na EMCN;
- À exceção de uma aluna, que frequenta o regime supletivo, todas referem o Canto como: “aquilo que gosto mesmo de fazer”.

Apresentação dos dados dos programas das Provas de Recital e das Audições

Nas tabelas 24 e 25, apresentam-se os dados recolhidos dos programas de Provas de Recital e Audições apresentadas no ano letivo de 2012/2013.

| Alunas em regime integrado | Prova de Recital de 10 de dezembro de 2012 | Prova de Recital de 12 de março de 2013 (e 18 abril 2013) | Prova de Recital de 6 de junho de 2013 |
|----------------------------|---|---|--|
| Mariana | <p><i>Angels, ever bright and fair</i> (Theodora): G.F. Händel</p> <p><i>Dans un bois solitaire:</i> W.A.Mozart</p> <p><i>I attempt from love's sickness:</i> H.Purcell</p> <p><i>Widmung:</i> R. Schumann</p> | <p><i>Ah! How pleasant tis to love:</i> H. Purcell</p> <p><i>Cujus animam gementem</i> (Stabat Mater): G.B.Pergolesi</p> <p><i>Vedrai carino</i> (D. Giovanni: Zerlina): W.A.Mozart</p> <p><i>Meine seele hort im sehen</i> (Neun deutschen arien): G.F. Händel</p> | <p><i>O del mio dolce ardor</i> (Paride ed Elena: Paride): C.W.Glück</p> <p><i>Fantoches</i> (Fêtes Galantes): C. Debussy</p> <p><i>Tenho tantas saudades:</i> F. Lacerda</p> <p><i>Eu vi a Narda:</i> F.L. Graça</p> |
| Leonor | <p><i>Venite, inginnocchiatevi</i> (Le nozze di Figaro: Susanna): W.A.Mozart</p> <p><i>Lámerò, sarò costante</i> (Il Re pastore): W.A.Mozart</p> <p><i>Saper Vorreste</i> (Un Ballo in maschera: Oscar): G. Verdi</p> | <p><i>The Complaint</i> (Fairy Queen): H.Purcell</p> <p><i>Líria:</i> P. Rodrigues</p> <p><i>Paysage Sentimental:</i> C. Debussy</p> <p><i>Porgi amor</i> (Le nozze di Figaro: Condessa): W.A.Mozart</p> | <p><i>Bester jungling</i> (Der Schauspielersdirector: Mme Silbenklang): W.A.Mozart</p> <p><i>Quia respexit</i> (Magnificat): J.S.Bach</p> <p><i>Le rossignol des lilás:</i> Reinaldo Hahn</p> <p><i>Flosst mein heiland</i> (Oratório Natal): J.S.Bach</p> |

| Alunas em regime integrado | Prova de Recital de 10 de dezembro de 2012 | Prova de Recital de 12 de março de 2013 (e 18 abril 2013) | Prova de Recital de 6 de junho de 2013 |
|----------------------------|--|---|---|
| Raquel | <p><i>Ich folge dir gleichfalls</i> (Paixão S.João): J.S.Bach</p> <p><i>Lungi dal caro bene</i>: G.Sarti</p> <p><i>Ma rendi pur contento</i> (composizioni da Camera): V.Bellini</p> | <p><i>Batti , batti</i> (Don Giovanni: Zerlina): W.A.Mozart</p> <p><i>Erinnerung</i>: G. Mahler</p> <p><i>Sonetto Proemio dell'Opera</i> (Mercè di voi: dueto vocal): Barbara Strozzi</p> | <p><i>Movetevi a pietà</i> (Le nuove musiche): G. Caccini</p> <p><i>Quia respexit</i> (Magnificat): J.S.Bach</p> <p><i>Ne men con l'ombre</i> (Serse: Romilda): G.F. Händel</p> <p><i>Stabat Mater</i> (Stabat Mater: dueto): G.Pergolesi</p> <p><i>Quoniam</i> (Missa em Dó menor: trio): W.A.Mozart</p> |
| Catarina | <p><i>Blute nur, du liebes Herz</i> (Paixão S.Mateus): J.S.Bach</p> <p><i>Ama sospira</i> (Alcina: Morgana): G.F. Händel</p> | <p><i>Die Bekehrte</i>: H. Wolf</p> <p><i>Che sento? Se pietà di me non senti</i> (Giulio Cesare: Cleopatra): G.F. Händel</p> <p><i>Sonetto Proemio dell'Opera</i> (Mercè di voi: dueto vocal): Barbara Strozzi</p> | <p><i>Stabat Mater</i> (Stabat Mater: dueto): G.Pergolesi</p> <p><i>Quis non posset</i> (Stabat Mater): J.Haydn</p> <p><i>Il mio crudel martoro</i> (Ariodante: Ginevra): G.F. Händel</p> <p><i>Quoniam</i> (Missa em Dó menor: trio): W.A.Mozart</p> |

Tabela 24 - Repertório referente às provas de recital realizadas no ano letivo 2012/2013 das alunas do curso de Canto em regime integrado

| Alunas em regime supletivo | Audição de 7 de dezembro de 2012 | Audição de 8 de fevereiro de 2013 | Audição de 3 de março 2013 | Audição de 15 de março de 2013 | Audição de 24 de maio de 2013 |
|----------------------------|--|--|--|---|--|
| Maria K. | <i>Spring!</i> : Ivor Gurney | <i>Mein gläubiges herze</i> (BWV 68): J.S.Bach | <i>Pursue thy conquest love!</i> (Dido and Aeneas: Belinda): H.Purcell | Não fez | <i>Gli sguardi trattieni</i> (Orfeo ed Euridice: Amor): C.W. Glück <i>Angels, ever bright and fair</i> (Theodora): G.F.Händel |
| Maria V. | <i>Jerusalem, Jerusalem</i> (Paulus): J.F.Mendelssohn <i>Dirà che amor per me...</i> (Sereses: Atalanta): G.F. Händel | Não fez | <i>If music be the food of love</i> (1ª versão): H.Purcell | <i>Si, si, mio ben, si, si!</i> (Sereses: Atalanta): G.F.Händel | <i>Mein liebster freund hat mich verlassen</i> (Bastien und Bastienne: Bastienne): W.A.Mozart <i>Nulla in mundo pax sincera</i> (moteto): A. Vivaldi |
| Carolina | <i>Sospiri di foco</i> : F. Cavalli | <i>Fairest isle</i> (King Arthur: Venus): H.Purcell <i>How beautiful are the feet</i> (Messiah): G.F.Händel | <i>Fairest Isle</i> (King Arthur: Venus): H.Purcell | Não fez | <i>Se l'aura spira</i> : G. Frescobaldi <i>L'ho perduta me meschina!</i> (Le nozze di Figaro: Barbarina): W.A.Mozart <i>Si dolce è il tormento</i> : C. Monteverdi |

| Alunas em regime supletivo | Audição de 7 de dezembro de 2012 | Audição de 8 de fevereiro de 2013 | Audição de 3 de março 2013 | Audição de 15 de março de 2013 | Audição de 24 de maio de 2013 |
|----------------------------|---|--|---|--|---|
| Beatriz | <i>V'adoro pupille</i> (Giulio Cesare: Cleopatra): G.F. Händel | <i>Confuso, smarito:</i> M.Giuliani | <i>She that would gain a faithfull lover:</i> H.Purcell <i>Sound the trumpet :</i> H.Purcell | <i>Venite, inginnocchiatevi</i> (Le nozze di Figaro: Susanna): W.A.Mozart | <i>Esta noite</i> (modinha): Francisco Leal |

Tabela 25 - Repertório referente às Audições realizadas no ano letivo de 2012/2013 das alunas do curso de Canto em regime supletivo

Análise dos dados dos programas das Provas de Recital e das Audições

Da observação das tabela 24 e 25, retiraram-se as seguintes conclusões:

- De um modo geral constata-se que as alunas que frequentam o curso de Canto em regime integrado fazem mais repertório que as alunas que frequentam o curso de Canto em regime supletivo;
- O repertório executado pelas alunas que frequentam o curso de Canto no regime integrado é de maior dificuldade técnica e interpretativa do que o repertório executado pelas alunas que frequentam o curso de Canto no regime supletivo;
- As alunas em regime integrado executam peças de vários estilos e épocas e em várias línguas;
- As alunas em regime supletivo cantam peças essencialmente da época barroca e em Inglês e Italiano.

Conclusão

A presente investigação avaliou as possíveis causas, familiares, sociais e culturais, que podem influenciar um adolescente a optar pela frequência do curso de Canto em regime integrado ou em regime supletivo. A maioria das alunas investigadas tem a certeza de que cantar é o que mais gosta de fazer, mas apenas metade tem a certeza que quer seguir Canto profissionalmente.

Os dados expostos mostram que a influência familiar, embora determinante durante a infância, assume um papel secundário na adolescência, sendo substituída pela dos professores, maestros e colegas de grupo. Um dos padrões encontrado nestas entrevistas, foi o facto de todas as alunas revelarem partilhar do mesmo gosto musical com os seus amigos mais próximos, e com os quais passam mais tempo. Estes resultados, em conjunto com a fundamentação teórica, sublinham também a influência social e cultural no desenvolvimento do gosto musical na adolescência. Embora todas as alunas admitam que gostam de vários tipos de música, é a música partilhada com os seus colegas que prevalece na sua definição do seu gosto musical. No entanto, sublinha-se que é o impulso que as adolescentes manifestam pela música e pelo Canto que as leva a escolherem esta área, numa tentativa contínua de ir de encontro ao que sentem ser o que mais gostam de fazer.

Relativamente às influências que as experiências musicais desempenham nesta decisão, acreditamos que estudar um instrumento, numa escola que facilite aos alunos experiências pedagógicas musicais abrangentes (não limitadas ao próprio instrumento), ou cantar num coro ou agrupamento de crianças e jovens, aumenta a possibilidade de se desenvolver o gosto pelo Canto mais cedo e conseqüentemente a motivação para a escolha deste curso na adolescência. Da mesma forma, percebe-se que os jovens que nunca estudaram numa escola de música ou que nunca tiveram oportunidade de cantar durante algum tempo em coro, têm menos possibilidades de desenvolver o interesse pelo estudo do Canto, acabando por desenvolver laços sociais com grupos de identidades musicais e vocais diferentes. Estes jovens poderão gostar muito de cantar, mas não consideram optar por frequentar o curso de Canto na EMCN, por este estar associado a uma identidade social e musical diferente da sua.

Os resultados indicam que a escolha da frequência do curso de Canto - ao abrigo dos regimes integrado e supletivo - é determinada sobretudo pela quantidade de experiências cantadas vivenciadas e pelo gosto intrínseco que cada aluna desenvolveu pelo Canto Erudito.

Assim, os alunos que tenham tido a experiência de ter ouvido muitos cantores, assistido a muitos concertos, cantado em coros, participado em concertos, espetáculos e óperas, vão sentir-se mais seguros em relação ao seu gosto pelo Canto, acabando por escolher o regime integrado. Da mesma forma, alunos que tenham tido poucas experiências vocais, vão sentir-se mais inseguros em relação ao seu gosto pelo Canto erudito, e optam por escolher frequentar o regime supletivo, acabando também por desenvolver um gosto maior por outros géneros musicais e/ou outras áreas profissionais.

Pela observação dos aspetos analisados, conclui-se que há várias diferenças entre as alunas adolescentes que frequentam o curso de Canto da EMCN, nos dois regimes de frequência mencionados. Essas diferenças revelam-se essencialmente no desenvolvimento vocal e de repertório, na aquisição de autonomia técnica, e na inclusão no meio social musical escolar. Os dados indicam que há uma ligação direta entre o estreitamento de relacionamentos sociais fortes dentro da escola de música, e o desenvolvimento de competências vocais e performativas. Explicitando, as alunas de Canto que passam mais tempo dentro da EMCN, como é o caso das alunas a frequentar o curso de Canto em regime integrado, apresentam um desenvolvimento vocal e musical superior ao das alunas que vêm menos vezes à EMCN, como é o caso das alunas a frequentar o curso de Canto em regime supletivo. Além disso, as alunas do ensino integrado identificam-se primeiramente com a música erudita e de seguida, com outros géneros musicais, ao contrário das alunas do regime supletivo, que acabam por se identificar em primeiro lugar com outros géneros musicais, influenciados pelo gosto musical dos seus amigos da escola regular, e em segundo com a música erudita. Assim, entende-se que os alunos que estão mais envolvidos no meio social musical e escolar, adquirem hábitos de estudo mais regulares e consistentes, praticam de forma mais regular e autónoma a técnica vocal feita nas aulas, aprendem e conhecem mais repertório erudito, ouvem mais cantores, assistem a mais concertos dentro e fora da escola e interessam-se mais por desenvolver competências performativas, do que os alunos que não estão tão envolvidos neste meio.

Considerando as outras variáveis desta investigação, os dados levam-nos a concluir que as aulas de Canto, dadas em ambos os regimes, têm um forte impacto na consciência do desenvolvimento técnico individual adquirido, assim como na tomada de consciência acerca dos limites vocais impostos pelo desenvolvimento físico e psíquico que estão de momento a atravessar. É de ressaltar que as dificuldades inerentes ao processo de desenvolvimento a que estão expostos nesta fase, não são inibidoras da ação de cantar. Aliás, um padrão encontrado, revela que todas as alunas passam o tempo a cantar e sentem um grande prazer em fazê-lo.

Os resultados mostram que as alunas de Canto em regime integrado e em regime supletivo, têm objetivos em relação ao futuro da sua atividade vocal. Enquanto que as alunas em regime integrado ambicionam prosseguir os seus estudos de Canto a nível Superior, as alunas em regime supletivo pretendem apenas consolidar a sua técnica vocal e fazer o curso da EMCN, embora manifestem o seu desejo de continuar a cantar, independentemente de ser de forma profissional ou não.

É importante reafirmar que esta investigação tem um carácter exploratório e que a amostra se refere apenas a uma realidade circunscrita a oito alunas, sendo que qualquer generalização, acerca dos resultados obtidos, deve ser feita com prudência.

O cruzamento entre os dados desta investigação e a literatura referente ao tema, mostra que as experiências educacionais, sociais e culturais, em conjunto com as características próprias da personalidade de cada indivíduo, são os fatores que influenciam os adolescentes a escolher estudar Canto e a querer seguir uma carreira como cantores.

REFLEXÃO FINAL

A reflexão sobre a prática pedagógica dos professores deveria ser um hábito. Esta pode ser um instrumento que norteia o trabalho de um professor, uma vez que favorece a aquisição de novas abordagens sobre os problemas enfrentados, fazendo com que o seu trabalho seja orientado de forma mais consciente e responsável.

Investigar sobre o efeito do trabalho a curto, médio e longo prazo com os alunos, é algo que não acontece nos nossos conservatórios que, desde há muito, seguem uma linha de procedimentos tradicionais, adaptados apenas a determinado tipo de alunos.

Por este motivo, os professores têm vindo a formar-se com o tempo, com o exercício da atividade, com o contacto com outros professores, com a tomada de consciência dos seus atos, com as boas e más experiências. Formam-se também por vocação, nas relações familiares, escolares e profissionais, por aquilo que são, por aquilo que outros dizem que eles são, e pelo que desejam ser.

Refletir sobre os procedimentos pedagógicos neste contexto, ajuda-nos a libertarmo-nos de comportamentos rotineiros, a observarmo-nos de outro ângulo, permitindo-nos perceber qual o impacto que temos junto dos alunos. É desta forma que se alteram comportamentos, que se mudam estratégias, que se evolui.

Ainda há muitas perguntas sem resposta, no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas para se ultrapassarem os problemas vocais que surgem em cada etapa do desenvolvimento dos adolescentes. Da literatura revista, muitos são os estudos que documentam de forma detalhada a *mudança de voz* dos rapazes, no entanto, poucos são os estudos que o fazem em relação à *mudança de voz* nas raparigas, sendo este um tópico que precisa ainda de muita investigação.

Além das implicações físicas, a *mudança de voz* pode ter várias implicações na vida pessoal e social dos adolescentes. Ela interfere a nível pessoal, ao alterar a imagem que o jovem tem de si mesmo enquanto indivíduo singular, detentor de características próprias; interfere a nível social, com a implicação da aceitação dos outros a esta sua nova condição e com a sua necessidade de integração num grupo; interfere no desenvolvimento musical e vocal dos alunos, uma vez que as mudanças que vão acontecendo no seu corpo, comprometem o desenvolvimento natural e saudável da sua voz e, conseqüentemente, a

eficácia da sua emissão, tornando-a irregular no que diz respeito à sua extensão e tessitura; interfere no seu percurso musical, nomeadamente porque os planos de estudo dos cursos de Canto das escolas de música oficiais não têm em consideração o desenvolvimento dos jovens; e interfere no gosto pelo Canto, uma vez que a maioria das mentalidades e dos planos de estudo continua a depender de tradições que excluem os adolescentes do seu ensino.

Presentemente, os professores de Canto já podem ter acesso a investigações que demonstram que a maioria das dificuldades dos cantores adolescentes, não são mais do que particularidades próprias do seu desenvolvimento vocal. Alguns pedagogos/investigadores chegam mesmo a sugerir abordagens pedagógicas inovadoras, que têm como objetivo desenvolver competências específicas, encontradas em cada etapa do desenvolvimento vocal, e ao mesmo tempo manter a motivação dos alunos pelo Canto.

Cantar e ensinar Canto durante a *mudança de voz* pode revelar-se muito frustrante, uma vez que o esforço nem sempre é recompensado com bons resultados. Conhecer a morfologia do aparelho vocal dos jovens, além de todo o processo de desenvolvimento físico e mental dos mesmos, é fundamental para que se possam desenvolver metodologias e estratégias apropriadas, que permitam a todos poder trabalhar e usufruir do seu trabalho, de acordo com as particularidades do Canto na adolescência.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído para demonstrar a importância que a frequência do curso de Canto em regime integrado tem no desenvolvimento artístico de alunos adolescentes e no conseqüente desenvolvimento de futuros cantores profissionais, contribuindo assim para uma melhor aceitação e implementação deste curso na EMCN.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Filipa Maria de Sousa (2009). *Identidade Étnica, Modelos Relacionais e Bem-Estar na Adolescência*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações). ISCTE-IUL-Instituto Universitário de Lisboa.

American Academy of Teachers of Singing (2002), *Teaching Children to sing. A statement by the American Academy of Teachers of Singing*. Acedido a 5 de Dezembro de 2011 em <http://americanacademyofteachersofsinging.org/assets/articles/TeachingChildren.pdf>

Bunch, Meribeth (1995). 3ª Edição. *Dynamics of the singing voice*. Viena: Springer-Verlag.

Cooksey, J. (2000). Voice transformation in male adolescents. In L. Thurman & G. Welch (Eds.), *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (Rev. Ed., pp. 718-744). Collegetown, MN: The VoiceCare Network & the National Center for Voice and Speech.

Cooksey, John M., Welch, Graham F. (1998). Adolescence, Singing Development and National Curricula Design. In *British Journal of Music Education*. Vol. 15 nº 1. (pp 99-119).

Cordeiro, Mário (2009). *O grande livro do adolescente*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Davis, S. G. (2011). Musical identities and music education: A review essay. *International Journal of Education & the Arts*. Vol.12. Acedido em 23 de Agosto de 2012 em <http://www.ijea.org/v12r6/>.

Dinville, C. (1998). *Les troubles de la voix et leur rééducation*. Paris: Masson.

Ferreira, Manuela, Nelas, Paula Batista (?). Adolescências...Adolescentes... In *Educação, ciência e tecnologia*. (pp 141-162).

Fuchs, Michael, Froehlich, Mathias, Hentschel, Bettina, Stuermer Ingo W., Kruse, Eberhard, Knauft, Daniel (2007). Predicting Mutational Change in the Speaking Voice of Boys. In *Journal of Voice*. Vol.21, nº. 2. (pp.169-178).

Fuchs, Michael, Meuret, Sylvia, Täschner, Roland, Walter, Thiel Susanne, Dietz, Andreas, Gelbrich, Götz (2009). Influence of Singing Activity, Age, and Sex on Voice Performance Parameters, on Subjects' Perception and Use of Their Voice in Childhood and Adolescence. In *Journal of Voice*. Vol.23, nº2. (pp.182-189).

Gackle, Lynne (1991). The adolescent female voice: Characteristics of Change and Stages of Development. In *Choral Journal*. Vol.31, nº8. (pp. 17-25).

Gonçalves, Cecília Margarida Couto de Almeida (2001). A composição local do sistema de gestão numa escolar pública de Música. In *Tema e Variações*. (Dissertação de Mestrado) Vol.1 (pp 1-39). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Gray, David E. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage publications Ltd.

Gregg, Jean Westerman (2000). Voice Teaching and Laryngeal maturation. In *Journal of Singing*. Vol 56, nº3. (pp.67-69).

Hargreaves, David J., North, Adrian C. (2000). *The social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Harries, M.L.L., Walker, J.M., Williams, D.M., Hawkins, S., Hughes, I.A. (1997). Changes in the male voice at puberty. In *Archives of Disease in Childhood*. Vol. 77, nº 5. (pp.445-447).

Haston, Gabrielle L. (2007). *Physiological Changes in the Adolescent Female Voice: Applications for Choral Instruction*. (Dissertação de Mestrado em Música). Chatanooga: Universidade do Tennessee. Acedido a 5 de Setembro de 2011 em <http://www.utc.edu/Administration/DepartmentalHonors/HastonG.pdf>

Husler, Frederick, Marling, Yvonne (1976). *Singing the physical nature of the vocal organ. A guide to the unlocking of the singing voice*. Essex: Hutchinson and co. Ltd.

Lips, Helmut. (1989). *Iniciación a la técnica vocal*. Lleida: Orfeo Lleidatà.

London, Trinity College (2012). *Singing Syllabus 2013-2014*. Londres: Trinity College London.

McGraw, Phill (2007). *A família em primeiro lugar: O plano, passo a passo, para criar uma família feliz*. Porto: Porto Editora.

McPherson, Gary E. (2006). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.

Miyamoto, Karen (2005). Effects of a remedial singing method on the vocal pitch accuracy of inaccurate elementary singers. In *Research and Issues in Music Education*. Vol. 3, nº 1. (pp. s.p.). Acedido a 5 de Fevereiro de 2012 em <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol3/miyamoto.htm>

Murdock, Ron (1996). *Born to Sing*. In *Curiosity recaptured: exploring ways we think and move*. California: Mornum Time Press.

Oliveira, Vilmar Pereira (2012). A influência do gosto musical no processo de construção da identidade na juventude. In *O Portal dos psicólogos*. Acedido em 12 de fevereiro de 2013 em <http://www.psicologia.pt>

Ormezzano, Yves. (2000). *Le guide de la voix*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Pereira, Ana Leonor (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica. In *Revista de Educação Musical*. Nº 132. (pp.33-45).

Phillips, Kenneth. (1996). *Teaching kids to sing*. Nova York: Schirmer Books.

Scarpel, Renata D'arc (1999). *Aquecimento e Desaquecimento Vocal no Canto*. (Dissertação da Especialização em Fonoaudiologia). São Paulo: CEFAC.

Schmidt, Jan (2008). *Basics of Singing*. 6ª Edição. Nova York: Schirmer Books.

Simões, Sara Braga (2011). *Especificidades do Canto no ensino básico*. (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, M. M. (1996). *Voz e relação educativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Welch, Graham Frederick (2006). Singing and Vocal Development. In McPherson, G. (ed.) *The Child as Musician: a handbook of musical development*. Nova York: Oxford University Press.

Welch, Graham Frederick, Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Rinta, Tiija, Preti, Costanza, Stewart, Costanza, Stewart, Claire, Lani, Jennifer, Vraka, Maria, Hill, Joy (2008). *Researching the first year of the National Singing Programme in England: An initial impact evaluation of children's singing behaviours and singer identity*. Londres: Institute of Education.

Welch, Graham Frederick, Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Rinta, Tiija, Preti, Costanza, Stewart, Costanza, Stewart, Claire, Lani, Jennifer, Vraka, Maria, Hill, Joy (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study. In *Music Education Research*. Vol. 11, nº1. (pp.1-22).

Welch, Graham Frederick, Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia (2010). *Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing up' in England - Main findings of the first three years (2007-2010). Children's singing development, self concept and sense of social inclusion*. Londres: Institute of Education.

Williams, Jenevora (s.d.). *A few exercises for young voices*. (Artigo não publicado). Acedido em 5 de Dezembro de 2011

http://www.stephengoss.net/Jenevora/documents/Vocal_exercises.pdf

Williams, Jenevora (2003). Why and how? Intensive training for child choristers. In *Singing*. Nº 44. (pp. s.p.). Acedido a 5 de Dezembro de 2011 em

<http://www.stephengoss.net/Jenevora/documents/Why%20and%20How.pdf>

Williams, Jenevora (2005). Teaching singing and voice to children and adolescents. In *PEVoc-6*: 31 de Agosto – 3 de Setembro. Acedido a 5 de Dezembro de 2011 em

<http://www.stephengoss.net/documents/child%20and%20adolescent%20voice%20-%202005.pdf>

Williams, Jenevora (2006). From boys to men: The changing adolescent voice. In *Church Music Quarterly*. Setembro (s.p). Acedido a 5 de Dezembro de 2011 em

<http://www.stephengoss.net/Jenevora/documents/From%20boys%20to%20men%20-%20the%20changing%20adolescent%20voice%20Q%20&%20A.pdf>

Williams, Jenevora (2008). *Thoughts on training the adolescent voice* [entrevista]. Acedido a 5 de Dezembro de 2011 em

http://www.vocalprocess.co.uk/resources/Interview_Jenevora_Williams_1.htm

Wurgler, Pamela Sewell (1990). *A perceptual study of vocal registers in the singing voices of children*. (Dissertação de Doutoramento). Ohio: The Ohio State University.

Zahner, Peggy (2000). *Vocal Pedagogy and Appropriate Repertoire for Pre-Adolescent Children*. (Projecto de Investigação para a disciplina de Choral Resources). Acedido a 5 de Janeiro de 2012 em

http://www2.truman.edu/~ed27/eg_folio/Zahner/Reflections/Evidence/Crabb.Pre-AdVoice.PDF

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Portaria nº27/2004. *Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores*, 1º Série, Nº15. (pp.655-659).

Portaria nº76/2009. *Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores*, 1º Série, nº 148. (pp.2793-2871).

Portaria nº 691/2009. *Diário da República*, 1º Série. Nº 121. (pp.4147-4156). Acedido a 6 de Dezembro de 2011 e 8 de Maio de 2013 em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=3869&fileName=portaria_691_2009.pdf

Portaria nº 267/2011. *Diário da República*, 1º Série. Nº 178. (pp.4470-4484). Acedido a 6 de Dezembro de 2011 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/09/17800/0447004484.pdf>

SITES CONSULTADOS

Cidade das profissões. Acedido a 21 de junho de 2013 em <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario>

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro. Acedido a 21 de fevereiro de 2013 em <http://www.cmacg.pt>

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Acedido a 5 de junho de 2013 em <http://www.conservatoriodebraga.pt>

Conservatório de Música de Coimbra. Acedido a 28 de janeiro de 2013 em <http://www.conservatoriomcoimbra.pt>

Conservatório de Música do Porto. Acedido a 28 de janeiro de 2013 em <http://www.ct-musica-porto.com>

Escola de Música Conservatório Nacional. Acedido a 17 de junho de 2013 em <http://www.emcn.edu.pt>

Instituto Gregoriano de Lisboa. Acedido a 28 de janeiro de 2013 em <http://www.inst-gregoriano.rcts.pt>

Orquestra geração. Acedido a 9 de agosto de 2013 em <http://www.orquestra.geracao.aml.pt>

Wikipédia. Acedido a 20 de Julho de 2013 em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Faringe>

ANEXOS

Anexo A: planificação anual

Nome do mestrando : Rute Dutra **Professor Orientador:** Luís Madureira

Alunos: João Vaz; Maria Kopke; Mariana Fernandes

PLANIFICAÇÃO ANUAL DAS AULAS DE CANTO (1º, 2º e 3º ano)

Objetivos gerais

- Desenvolvimento técnico tendo em vista a aquisição de competências vocais, auditivas e motoras;
- Aquisição de conhecimentos que permitam a compreensão do conteúdo poético-musical das obras a executar;
- Desenvolvimento de competências interpretativas de um repertório de diversos estilos e épocas.

Objetivos específicos

- Postura correta;
- Respiração eficiente;
- Controlo emocional durante a execução;
- Envolvimento expressivo/emocional nas peças a interpretar;
- Compreensão e elocução de textos em português, latim, alemão e italiano e quando possível em francês, inglês e espanhol;
- Capacidade de memorização de um repertório de diversos estilos e épocas.

Competências a desenvolver durante o ano letivo

- Disponibilização do órgão vocal e sua ligação com o corpo, nomeadamente no uso eficiente do mecanismo de respiração (produção sonora livre e flexível);
- Equilíbrio entre a voz falada e a voz cantada, com respeito pelas características individuais;
- Prática de dicção;
- Gestão equilibrada dos vários espaços ressoadores;

- Igualdade nos registos;
- Controlo da afinação;
- Uso e controlo do vibrato;
- Uso de dinâmicas como veículo consciente da capacidade expressiva individual.

Anexo B: plano de aula tipo

| Objetivos | Atividades/Estratégias |
|---|---|
| Relaxamento Obtenção de uma postura correta | Exercícios de descontração de: Ombros, braços, mãos, pernas, pés, bacia; Pescoço, cabeça, maxilar inferior, lábios, bochechas, língua e laringe Alongamentos; Equilíbrio cabeça/bacia |
| Obtenção de uma respiração natural Equilíbrio expiração/inspiração | Redescoberta do ato respiratório de criança; Exercícios expiratórios, seguidos da consequente inspiração |
| Fonação Fala e canto A voz global | Elocução de consoantes e vogais; Articulação silábica; Exploração de ressonâncias Exercícios de desenvolvimento das “funções” vocais (oclusão da glote, voz de cabeça, falsete, registo de peito, etc.) e do equilíbrio entre elas, necessário à produção de um som livre e flexível |
| Estudo de repertório | Análise musical e textual das obras a executar; Aplicação das atividades desenvolvidas na 1ª parte da aula no repertório em estudo |

| A. Desenvolvimento geral adquirido pelo aluno | | Nota de 1 a 5 |
|---|---|----------------------|
| A.1 - Atitudes desenvolvidas em aula (Ponderação de 10% na nota final) | 1. Assiduidade e pontualidade | |
| | 2. Organização do material necessário para estudo | |
| | 3. Realização dos trabalhos de casa | |
| | 4. Realização das tarefas | |
| | 5. Cumprimento das regras e postura | |
| | 6. Identificação e exposição de dúvidas | |
| | 7. Desenvolvimento do sentido de responsabilidade | |
| | 8. Participação e empenho em atividades curriculares (ensaios, audições e testes) | |
| | Contribuição para a Nota Final | |
| A.2 - Trabalho individual desenvolvido (Ponderação de 30% na nota final) | 1. Trabalho musical e estilístico | |
| | 2. Trabalho técnico | |
| | 3. Trabalho nos textos e contextualização das peças | |
| | 4. Memorização de repertório | |
| | 5. Trabalho com o professor acompanhador e com os professores de línguas | |
| | 6. Cuidados com a sua saúde vocal | |
| | 7. Elaboração de sumários das aulas | |
| | 8. Autonomia na aprendizagem técnica e do seu repertório | |
| | Contribuição para a Nota Final | |

| B. Desenvolvimento específico adquirido pelo aluno | | Nota de 1 a 5 |
|---|---|----------------------|
| B.1 - Dentro da sala de aula (Ponderação de 30% na nota final) | 1. Aquisição de noções essenciais sobre a anatomia e fisiologia vocal assim como da sua saúde vocal | |
| | 2. Noção geral sobre alguns conceitos falados em aula como: vibrato, timbre, registo vocal, coloratura, voz de cabeça, falsete, voz de peito etc. | |
| | 3. Equilíbrio entre a inspiração e expiração e a oclusão das cordas vocais | |
| | 4. Ligação entre a voz e o corpo: produção sonora livre e flexível | |
| | 5. Equilíbrio entre a voz falada e a voz cantada, com respeito pelas características individuais | |
| | 6. Prática de dicção e gestão dos vários espaços ressoadores | |
| | 7. Igualdade nos registos | |
| | 8. Controlo da afinação | |
| | 9. Controlo e uso do vibrato | |
| | 10. Uso de dinâmicas como veículo consciente da capacidade expressiva individual | |
| | Contribuição para a Nota Final | |
| B.2 - Na audição (Ponderação de 30% na nota final) | 1. Postura em palco | |
| | 2. Uso do trabalho técnico desenvolvido | |
| | 3. Controlo emocional durante a execução | |
| | 4. Envolvimento expressivo e emocional | |
| | 5. Capacidade de memorização do repertório | |
| | 6. Rigor estilístico e musical | |
| | Contribuição para a Nota Final | |

NOTA FINAL

Anexo D: planos de aula e avaliações²⁹

Índice:

A – Planos de aula do João

B – Planos de aula da Maria

C – Planos de aula da Mariana

D – Avaliações e Relatórios trimestrais do João

E – Avaliações e Relatórios trimestrais da Maria

F – Avaliações e Relatórios trimestrais da Mariana

²⁹ Ficheiros disponibilizados no DVD que acompanha este documento.

Anexo E: programas das Audições escolares realizadas³⁰

Índice:

Programa Nº 1 – Audição de 7 de Dezembro de 2012

Programa Nº 2 – Audição de 8 de Fevereiro de 2013

Programa Nº 3 – Audição de 3 de Março de 2013

Programa Nº 4 – Audição de 15 de Março de 2013

Programa Nº 5 – Audição de 24 de Maio de 2013

Cartaz – Audição de 3 de Março de 2013-08-07

PowerPoint – Notas de programa da Audição de 3 de Março de 2013

³⁰ Ficheiros disponibilizados no DVD que acompanha este documento.

Anexo F: gravações em vídeo das audições escolares, masterclasse e aula de preparação para prova de recital final³¹

Índice:

Audição 1a – João (0' 53'')

Audição 1b – Maria

Audição 1c – Mariana

Masterclass – João

Audição 2a – João (0' 25'')

Audição 2b – Maria

Audição 2c – Mariana

Audição 3a – João (4')

Audição 3b – Maria (2'38'')

Audição 3c – Mariana (1'49)

Audição 4a – João

Audição 4b – Maria

Audição 4c – Mariana

Audição 5a – João

Audição 5b – Maria

Audição 5c – Mariana

Aula de preparação para prova final - Mariana

³¹ Ficheiros disponibilizados no DVD que acompanha este documento.

Anexo G: consentimentos para a realização das entrevistas³²

Índice

I – Consentimento do Encarregado de Educação de Mariana Fernandes

II – Consentimento do Encarregado de Educação de Leonor Robert

III – Consentimento do Encarregado de Educação de Raquel Alves

IV – Consentimento do Encarregado de Educação de Catarina Mouro

V – Consentimento do Encarregado de Educação de Maria Kopke

VI – Consentimento do Encarregado de Educação de Maria Vidal

VII – Consentimento do Encarregado de Educação de Carolina Repas

VIII – Consentimento do Encarregado de Educação de Beatriz Bagulho

³² Ficheiros disponibilizados no DVD que acompanha este documento.

Anexo H : guião das entrevistas

1ª PARTE

Motivação para o estudo do Canto: antecedentes familiares, experiência artística e relação com o meio social musical escolar.

1. Onde nasceu?
2. Os seus pais são músicos ou praticam alguma atividade musical amadora regular? Se sim, o que fazem especificamente?
3. Com que idade começou a cantar? Lembra-se da situação específica e onde foi?
4. Com que idade começou a estudar música? Pode descrever-me o seu percurso de aluno de música até ter começado a estudar Canto na EMCN?
5. Quem a incentivou a ir para a EMCN?
6. Que idade tinha quando concorreu ao curso de Canto na EMCN? Entrou no curso na primeira tentativa? Em que ano foi?
7. Porquê o curso de Canto? A sua família e amigos apoiaram-na? Como reagiram ao saber da sua escolha?
8. Quando começou a estudar Canto na EMCN, tinha que idade?
9. Relativamente ao regime do curso de Canto que escolheu: o que a levou a fazer essa escolha? Considerou o outro regime?
10. Se pudesse escolher de novo, mudaria de regime? Porquê?
11. Presentemente, além da disciplina de Canto, que disciplinas estuda na EMCN?
12. Tem tido aproveitamento a todas as disciplinas, mesmo as que não são específicas do curso de música? Que tipo de aproveitamento (média)?
13. Na escola, costuma cantar para os seus colegas? Eles sabem que estuda Canto? Costuma ensinar-lhes a cantar melhor? Que tipo de música?
14. A maioria dos seus amigos são, neste momento, seus colegas da EMCN?

15. Passa mais tempo com os amigos/colegas da EMCN ou com outros?
16. Quanto tempo por semana passa na EMCN? Desse tempo tem algum livre? O que costuma fazer?
17. Gosta de passar tempo na EMCN sem ser a ter aulas?
18. Costuma vir estudar para a EMCN? E ver concertos e audições de outras classes?
19. Encontra-se com outros colegas da EMCN, para ir a concertos fora da escola? E para outros convívios?
20. Os seus colegas da EMCN costumam ouvir as suas audições e exames? E os colegas da escola?
21. O que pensa da EMCN como escola: gosta das disciplinas, acha-as adequadas aos seus gostos e expectativas?
22. Que gostaria que mudasse na EMCN, de forma a melhorar o tempo que lá passa?
23. Nos tempos livres (férias, fins-de-semana), costuma cantar? Que tipo de música?
24. Canta em algum agrupamento vocal fora da EMCN? Há quanto tempo?
25. Durante quanto tempo ensaiam por semana?
26. Se tivesse de escolher entre a sua participação numa audição na EMCN e um concerto do seu agrupamento, o que faria?
27. Qual é o seu estilo de música favorito?
28. Os seus amigos gostam do mesmo estilo de música?
29. Relaciona-se com pessoas que têm gostos musicais diferentes dos seus?
30. Gosta mais de cantar dentro ou fora da EMCN?

2ª PARTE

Consequências da prática do Canto: consciencialização do desenvolvimento técnico-musical adquirido, definição da identidade vocal, ligação emocional com o Canto e perspectivas futuras.

1. Sente que a sua voz está a mudar com as aulas de Canto?
2. Como descreveria essas mudanças?
3. Estudar canto vai fazer de si um melhor cantor? Porquê?
4. Nesta altura, sente-se mais bem preparado vocalmente do que quando entrou na EMCN?
5. Costuma estudar técnica sozinha? Estuda durante quanto tempo? Quantas vezes por semana?
6. Podia descrever-me o que faz quando estuda sozinha? Que rotinas tem?
7. Gosta de cantar em público?
8. Como se costuma preparar para fazer uma apresentação pública (concerto, audição, exame)?
9. Gosta de ouvir outros cantores?
10. Com que frequência os ouve?
11. Que motivo a leva a ouvi-los, a voz ou a música?
12. O repertório que mais ouve é o mesmo que canta?
13. Acha que a sua voz é parecida com a de algum cantor em especial? Gostaria que fosse? Com quem?
14. Quando ouve alguém a cantar, o que mais chama a sua atenção? (a técnica, os gestos, a música, o timbre, a postura, a indumentária?)
15. Quando foi a última vez que foi ouvir um concerto? Tinha cantores?

16. Ouve música na internet? O que costuma ouvir e com que frequência?
17. Acha que vai fazer o curso de Canto em 3 anos? Se não, em quantos? Porquê?
18. Depois do 12º ano gostaria de frequentar um Curso Superior de Canto?
19. Quais são as suas ambições, enquanto cantora, a pequeno prazo e a longo prazo?
20. O que representa a Música e o Canto para si?

Anexo I: entrevistas em ficheiro vídeo³³

Índice:

I – Mariana Fernandes

II – Leonor Robert

III – Raquel Alves

IV e IV' – Catarina Mouro

V – Maria Kopke

VI – Maria Vidal

VII – Carolina Repas

VIII – Beatriz Bagulho

³³ Ficheiros disponibilizados no DVD que acompanha este documento.

Anexo J: transcrição das entrevistas³⁴

Índice:

I A – Mariana Fernandes

II A – Leonor Robert

III A – Raquel Alves

IVA – Catarina Mouro

V A – Maria Kopke

VI A – Maria Vidal

VII A – Carolina Repas

VIII A – Beatriz Bagulho

³⁴ Ficheiros disponibilizados no DVD que acompanha este documento.

Anexo K: síntese de dados recolhidos nas entrevistas

Dados fornecidos pelas alunas que frequentam o regime integrado, referentes à 1ª Parte das entrevistas: Motivação para o estudo do Canto

1 (Mariana):

Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência: “Comecei a cantar desde que comecei a andar”; “Eu sempre adorei cantar, nunca fui muito de instrumentos”; “A minha mãe pôs-me na música desde muito pequenina, aos 3 anos”; “estudei piano e violino”; “Aos 3, 4 anos fizemos um espetáculo (eu cantava): esse foi o primeiro marco!”; “O meu professor de piano viu que eu gostava de cantar e incentivou os meus pais a levarem-me a um ensaio do CIUL. Eu gostei imenso!”; “Tinha 9 anos quando entrei no CIUL”; “O Conservatório em especial foi por causa da minha maestrina”; “Não havia regime Profissional e eu também não queria estar a pôr a Música em 2º plano”; “Não escolheria outro regime”; “A minha família apoiou-me na decisão”.

Relação com o meio social musical escolar: “Nas horas vagas vou para uma sala estudar Canto”; “Aqui na escola há um ambiente mais propício ao estudo”; “Vou com amigos de outros instrumentos ver concertos”; “Os meus amigos do Profissional não gostam de outro tipo de música para além do clássico”; “Gosto de jazz, o Conservatório devia ter um programa além da música erudita”; “A maioria dos meus amigos são aqui da escola e do CIUL”; “Passo oito horas por dia aqui” (na EMCN); “Se os meus pais deixassem vinha mais! (à EMCN)”.

2 (Leonor):

Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência: “Os meus pais cantam num coro amador”, “Lembro-me de ir aos fins-de-semana corais e ensaios”; “O meu tio avô é maestro e a minha prima é maestrina”; “O meu filme preferido até aos 5 anos era uma gravação da *Flauta Mágica*”; “Sempre gostei de cantar”; “aos 7-8 anos entrei no CIUL e aí é que comecei mesmo a gostar de cantar”; “Aos 9 anos fui para o Gregoriano estudar violino, mas tinha coro e prática vocal”; “Fui para o Gregoriano porque era perto de casa e escolhi Violino porque não podia escolher Canto”; “Vim para a EMCN porque tinha amigos cá e queria ser Música”; “O Canto sempre foi aquilo que mais gostava. É o que mais gosto de expressar, é o que mais gosto de fazer!”; “Até ao ano passado não sabia se queria seguir Canto, mas depois decidi vir”; “Não escolheria outro regime”; “Foi a minha escolha e a família apoiou”; “O instrumento nunca foi a principal prioridade”.

Relação com o meio social musical escolar: “A maioria dos meus amigos são daqui do Conservatório”; “A maioria dos meus amigos são músicos”; “Costumo ver audições e ir a concertos com os meus amigos”; “(Na EMCN) apoiamo-nos muito uns aos outros”; “Os meus amigos gostam ainda mais de música clássica do que eu”; “Ouço música (erudita) todos os dias”.

3 (Raquel):

Antecedentes familiares e outras/percurso musical e regime de frequência: “O meu pai tocou órgão e o meu avô também”; “Comecei a cantar porque gostava”; “Tinha entrado numa academia e havia lá alunos de Canto e eu gostava muito daquilo”; “Comecei a tocar órgão aos 6 anos”; “Fiz ensino articulado, entre o 7º e o 9º ano, em flauta transversal porque não podia ter Canto como 1º instrumento”; “Desde pequenina me diziam que : tens muito jeito para cantar!”; “Falaram-me do Conservatório e finalmente podia fazer Canto, que era aquilo que queria fazer”; “Eu já cantava em festas e o que eu gostava era de espetáculos!”; “Escolhi só o Canto porque preferi centrar-me apenas num curso”; “não mudaria de regime”.

Relação com o meio social musical escolar: “ Com os meus colegas, canto mais música erudita”; “ A maioria dos meus amigos são do Conservatório”; “Estou aqui de segunda a sábado”; “Nos furos, estudo ou estou com os meus amigos”; “Às vezes vamos à Gulbenkian à quinta ou sexta à noite...todas as semanas há sempre um grupo diferente que vai”.

4 (Catarina):

Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência: “Ninguém na família tem antecedentes musicais”; “Eu andava sempre a cantar por todo o lado e até achavam que aquilo soava bem para uma miúda tão pequenina e então decidiram pôr-me numa escola de música. Então, comecei a frequentar aos 5, 6, uma escola de música”; “Eu quando crescer quero ser cantora lírica (dizia em pequenina)”; “A minha mãe gostava de Maria Callas”; “Os meus pais sempre gostaram de música, todos os géneros de música, ouvem sempre muita música”; “Gostamos de sair e ir a um concerto, em família”; “Eu já fiz várias Óperas, fiz uma aos 10”; “Eu entrei para uma escola de música aos 5, 6 para violino, tinha coro também. Chegando ao fim do 9º ano fiz uma prova para entrar aqui no integrado de Canto”; “A minha mãe já conhecia assim o Conservatório”; “Eu sempre quis canto lírico. Nunca quis mais nada. Eu acho que é a única coisa que eu me sinto bem a fazer”;

“Para estar no supletivo era preciso ter uma escola e eu não me sentia bem em nenhum dos cursos”.

Relação com o meio social musical e escolar: “Nós aqui somos todos amigos uns dos outros. Somos todos um grande grupo”; “A maioria dos seus amigos são aqui da escola”; “Aqui eu sinto-me bem a estudar”; “Os meus colegas costumam ouvir as minhas audições”; “Encontro-me com colegas do Conservatório para ir a concertos”.

Dados fornecidos pelas alunas que frequentam o regime supletivo, referentes à 1ª Parte das entrevistas: Motivação para o estudo do Canto

5 (Maria K.):

Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência: “A minha mãe toca piano: é professora de Prática de Teclado no Conservatório. Já foi pianista acompanhadora. O meu pai não trabalha com isso mas sempre tocou instrumentos a vida toda dele. Pensou ser Músico e sabe música tanto quanto a minha mãe. O meu irmão também canta, toca contrabaixo e também está no Conservatório”; “Estava entre o 5º ano ou 6º ano quando comecei a ter aulas de Canto”; “Eu gostava de cantar por cantar, assim em casa, e como a minha mãe já estava no Conservatório e conhecia pessoas e achava que podíamos investir nisso...”; “Estou no 7º grau de Formação Musical e fiz Violoncelo até ao 5º grau. Só depois é que fui para o Canto”; “Foi a minha mãe que me incentivou a ir para a EMCN”; “Eu comecei no articulado, na verdade, porque assim eu podia tirar disciplinas da escola e ter mais tempo para o Conservatório. A partir do secundário, do 10º ano, eu já não podia fazer o articulado. Eu também queria ter tempo para fazer outras coisas. E também por uma questão de distância”; “Continuo a fazer tudo o que eu quero no Conservatório”; “Não, considerei fazer o integrado”; “Se eu ficasse no Conservatório, eu saía de lá muito tarde todos os dias e depois não tinha tempo para fazer outras coisas”; “A minha escola ocupa menos tempo do que o Conservatório”.

Relação com o meio social musical escolar: “Faço quatro disciplinas além do Canto”; “Este ano notei que desci de notas na EMCN e no liceu também”; “Às vezes temos apresentações na escola e alguém toca comigo e cantamos, mas é uma coisa a sério, as pessoas vão lá de propósito”; “Os meus amigos não costumam ir a audições minhas no Conservatório”; “Por causa do Conservatório perco tantas coisas!”; “Passo mais tempo com as pessoas do liceu, porque eu passo mais tempo no liceu do que no Conservatório”; “Quando

tenho tempo livre é porque não estou no Conservatório!"; "Se eu estiver no Conservatório e estiver a haver uma audição e eu tiver um intervalo, eu vou. Mas não penso em sair de casa de Carcavelos e ir até Lisboa para ver uma audição".

6 (Maria V.):

Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência: "A minha mãe sempre teve uma paixão enorme pela música"; "Nós temos uma empresa familiar de animação musical"; "Fora do Conservatório fazemos imensa música."; "Eu comecei a cantar quando já tinha voz!"; "Eu comecei a estudar Música aos 6 anos. Aos 8 anos entrei para o Conservatório e fiz Percussão até há dois anos atrás, que foi quando entrei para Canto"; "Fiz o integrado do 7º até ao 9º ano"; "A minha mãe queria imenso que nós estudássemos música, para ela é tão importante como ter matemática ou português. Pôs-nos logo a todos desde que éramos pequeninos"; "Eu adoro cantar e estava em Percussão. Depois fizemos aquela obra a "Arca de Noé" e a professora Filomena Amaro foi selecionar quem é que fazia os solistas, e acho que foi aí! A professora selecionou-me como uma das solistas!"; "...percebi mesmo que queria cantar"; "Eu tenho de ter outras coisas onde eu possa me dispersar e o Conservatório era de manhã até à tarde e chegava a casa e já não tinha tempo para fazer nada! Não sei...eu estou a gostar imenso de Artes, mas está ser difícil conciliar os dois..".

Relação com o meio social musical escolar: "Gosto do Clássico mas também de *Indi-Rock* ou *Pop* ou *Comercial* ou *Jazz...*"; "Com os meus amigos ouço mais *Pop*, *Comercial*"; "Os meus amigos, neste momento, são de fora do Conservatório"; "Venho seis horas por semana ao Conservatório"; "Gosto de passar tempo no Conservatório sem ser a ter aulas"; "Não me encontro com colegas do Conservatório para ir a concertos, nem para outros convívios"; "O Conservatório devia de ter uma vertente que desse a escolher, aos alunos, se querem fazer outro estilo de música"; "Agora sinto que não faço parte de um projeto específico dentro do Conservatório..."; "O repertório que mais ouço não é o que canto"; "Não ouço o repertório que canto com tanta frequência como ouço outros tipos de música".

7 (Carolina):

Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência: "A minha mãe é cantora e professora na Escola Superior de Teatro e Cinema, professora de Voz, e o meu pai, não trabalha na música, mas sempre estudou música, estudou

na América e toca piano”; “Duas das minhas irmãs também são músicas: uma é cantora e outra toca viola da gamba”; “Eu participei num concurso, onde cantei, já há algum tempo e fui à final”; “Eu tocava Violoncelo, mas a minha paixão foi sempre o Piano e o Canto”; “Sempre gostei muito mais do Canto, também por causa da minha família”; “Agora estou mesmo inteiramente dedicada a isto”; “Não sabia do regime integrado! Eu já pensei várias vezes nisso, porque este ano a minha escola não está a correr assim lá muito bem”; “A minha mãe já me sugeriu várias vezes (mudar para integrado) e eu tenho vindo a pensar”; “Gostava de ser veterinária, por isso escolhi Ciências”.

Relação com o meio social musical escolar: “A minha turma (na escola regular) tem seis pessoas que estudam música: tocam guitarra e fazemos coisas a vozes, mesmo! É muito engraçado, porque não tive assim uma turma, mesmo na escola, que não seja de música, que tivessem experiência musical. Costumamos cantar *Bossa Nova*”; “Não tenho tempo para ir ao Conservatório ver Audições”; “A maioria dos seus amigos são da escola. Passo mais tempo com eles do que com os do Conservatório”; “Os meus colegas não vêm ver as minhas Audições”; “Eu gosto muito de estar cá, mesmo muito e gostava de conhecer mais pessoas cá”.

8 (Beatriz):

Antecedentes familiares e outras influências, percurso musical e regime de frequência: “A minha mãe é professora na Escola Superior de Música. É professora de Cravo mas também de Práticas de Teclado. Foi por causa dela, principalmente, que eu entrei no Conservatório”; “Comecei a estudar música aos seis anos”; “As aulas de coro eram ao sábado de manhã. Eram com a professora Joana Nascimento e eu adorava!”; “Comecei aos seis, mas fui para Violino, na Iniciação do Conservatório. Depois fiz integrado do 7º ao 9º, saí no 10º e vim para Canto, que era no fundo o que eu queria.”; “Porque o Violino nunca foi o que eu quis fazer. Eu sempre quis vir para Canto, só que não se pode entrar quando se é pequeno, só depois dos quinze anos. Por isso eu sempre fiz o violino um bocado por...meio para vir para Canto, para ganhar bases na música e não sei quê, para depois vir para Canto.”; “Porque as minhas duas escolhas sempre foram desenhar e cantar. Aliás, nos últimos três anos até mais desenhar do que cantar. Só o ano passado é que retomei esta coisa de cantar”.

Relação com o meio social musical e escolar: “Os meus amigos, assim mais próximos, são cá do Conservatório”; “Na “António Arroio” só tenho uma grande amiga, mas ela também anda cá!”; “Passo dez horas por semana no Conservatório”; “Gosto muito de vir cá. Tenho cá

amigos!"; "Venho ver Audições ou Concertos ao Conservatório quando algum amigo meu toca, mas não é um hábito"; "Se houvesse aqui, a possibilidade de fazer as disciplinas de Arte, eu ficava!"; "Já cantei no CIUL"; "Já cantei numa banda, eu era a vocalista!".

Dados fornecidos pelas alunas que frequentam o regime integrado, referentes à 2ª Parte das entrevistas: Consequências da prática do Canto

1 (Mariana):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: "Sinto que a minha técnica está a evoluir. A forma de eu colocar a voz, de usar o meu corpo para cantar..."; "A técnica que eu estou a aprender agora dá para tudo"; "Não costumo estudar muita técnica...tenho medo de não estar a fazer bem, a prejudicar a técnica que a professora ensina" "Estudo meia hora, depois faço intervalo e depois estudo mais meia hora, se tiver oportunidade"; "Antes de uma audição estudo um bocadinho mais".

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: "Fora da escola (EMCN) canto no CIUL"; "Gosto de todo o tipo de música exceto música *pimba*..."; "Gosto de cantar em público! Era uma coisa que eu não gostava de fazer quando tocava piano..."; "Cada um tem uma voz única"; "Para eu gostar de um cantor é preciso ele ter um timbre interessante e ter uma boa expressividade e musicalidade"; "Normalmente vou uma vez por semana à Gulbenkian"; "Canto todos os dias".

Perspetivas futuras: "Gostaria de ir para Londres estudar, segunda opção Amesterdão"; "Gostava de participar numa Opera, ser solista"; "Participar numa apresentação fora da escola"; "Não quero ser daquelas cantoras limitada a um específico género de música"; "O Canto representa a minha paixão de vida".

2 (Leonor):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: "A minha voz não está a mudar, está a desenvolver-se"; "Acho que a minha voz está mais adulta"; "Tem uma sonoridade mais cheia e a ver comigo. Consigo expressar-me melhor através dela"; "Faço um aquecimento de vinte minutos"; "Ressonâncias, faço exercícios de *stacatto*, *legato*, *coloratura*. Para mim a *coloratura* é péssima por isso trabalho mais ou menos meia hora por dia..."; "Para uma audição, para além da voz preparo-me mentalmente. Todas as noites imagino a Audição e penso nela, para quando lá chegar saber as coisas e não ficar nervosa".

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: “Passo a semana toda a cantar”; “O meu estilo de música preferido é o clássico, claramente!”; “Ouço cantores muito regularmente”; “Sou muito mais crítica em relação a cantores do que em relação aos instrumentos”; “Ouço outros cantores pela música”; “O que mais gosto nos cantores é a expressividade. Prefiro alguém musical que me faça sentir alguma coisa do que uma pessoa com uma técnica perfeita mas que seja só isso”; “A maioria dos meus amigos são músicos”.

Perspetivas futuras: “Quero fazer este curso em três anos”; “Gostava de ir para Londres estudar Canto para a Guildhall”; “Gostava de cantar uma ópera de Wagner na Metropolitan: o Tristão e Isolda”; “O Canto é uma missão possível. Quero esforçar-me para atingir os meus sonhos!”.

3 (Raquel):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: “Agora tenho mais noção daquilo que faço e daquilo que tenho de fazer para determinadas coisas”; “Com o crescimento, acaba por haver uma maior maturidade vocal”; “Tento estudar uma hora todos os dias: técnica meia hora e depois aplico essa técnica à árias que já estou a cantar”; “Costumo fazer vocalizos, tentar colocar a voz em determinado ponto e fazer vocalizos mediante aquilo que vou cantar a seguir. Se é uma ária mais romântica tento fazer vocalizos relacionados com a condução de ressonâncias e isso, se é uma ária mais barroca tento fazer exercícios mais relacionados com as ligaduras barrocas, para as acentuações”; “O público para mim não costuma ser um problema”.

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: “Canto nos tempos livres”; “Canto em dois coros diferentes”; “Gosto de música clássica, mas também sou uma fã incondicional de Música Alternativa”; “Estamos habituados a respeitar os gostos de cada um”; “Gosto de ouvir como outros cantores estão a evoluir e que tipo de técnica é que eles aplicam”; “Gosto de ouvir vozes diferentes”; “Com os meus amigos canto mais música erudita”.

Perspetivas futuras: “Acho que não vou fazer o curso em três anos. Talvez em cinco. Porque acho que a voz numa mulher costuma amadurecer a partir dos dezoito e eu só quero ir para uma Superior depois de a voz já estar mesmo segura. Agora, com a idade que tenho, ela ainda é muito frágil”; “Gostava de ir para fora fazer o curso superior”; “Eu gostava de cantar em Óperas e cantar por aí! A seguir ao 12º era fazer o curso superior, pensar, talvez, num

Mestrado, tudo na área do Canto”; “O Canto é uma parte da minha vida...é aquilo que gosto de fazer!”.

4 (Catarina):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: “Aprendo coisas que não sabia, que não fazia a mínima ideia...”; “O Canto é uma disciplina muito puxada”; “Faço mesmo meia hora de vocalizos e depois vejo as peças”; “Os vocalizos dependem das peças: se tenho uma peça assim com uns agudos “estrambólicos”, tenho de fazer uns certos vocalizos, por exemplo: para puxar as ressonâncias de baixo para cima, tenho que incidir mais nos agudos”.

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: “Canto muito nos tempos livres”; “Gosto mesmo de música erudita”; “Alguns dos meus amigos gostam do mesmo estilo que eu”; “Se estiver agarrada ao computador, estou a ouvir música...sempre Canto, sempre Canto Lírico”; “É mais pela voz em si do que pelo repertório”; “Gosto de vozes com cor, com musicalidade mesmo”.

Perspetivas futuras: “Acho que não vou fazer o curso em 3 anos porque a voz não está plenamente amadurecida antes dos dezoito”; “ Eu adorava ir para fora! Talvez ir para Itália estudar e depois andar por aí a cantar onde me queiram”; “Gostava muito de fazer Ópera”; “O Canto para mim está no TOP, é o principal!”.

Dados fornecidos pelas alunas que frequentam o regime supletivo, referentes à 2ª Parte das entrevistas: Consequências da prática do Canto

5 (Maria K.):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: “Estou com a voz mais amadurecida”; “Acho que de ano para ano eu sinto imensa diferença e vendo gravações antigas e as de agora...”; “Vou a mais agudos e a mais graves do que ia antes, acho eu...e passar da voz de cabeça para os graves...(...) às vezes ainda me atrapalha, mas já não é o que era antes”; “Estudar Canto é uma vantagem que eu tenho em relação a pessoas que cantam só por cantar. Dá-me experiência, fico a saber coisas”; “Com as aulas de Canto eu aprendo postura, aprendo a estar em palco...vou tendo audições...é uma coisa que ainda vou ter de desenvolver bastante, mas vai melhorando”; “Normalmente faço aquilo que me

apetece...lembro-me dos exercícios que faço nas aulas e tento fazer isso...tenho piano no quarto, por isso às vezes faço...vou vendo se estou afinada”; “Eu não tenho muito conhecimento de cantores famosos bons eruditos...nunca foi o que eu sempre ouvia...assim...mas gosto, quando ouço gosto!”.

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: “Na EMCN gosto do que estou a fazer, é mais desafiante do que cantar numa banda”; “Para fazer uma audição passo mais vezes a música”; “Gosto de música brasileira, ouço muito, por causa dos meus pais”; “O concerto que mais me marcou, foi quando fui ver a *Traviata* em Itália. Chorei imenso. Foi há muito tempo”; “Não gosto de cantores com a voz melosa”; “O tipo de concertos a que eu vou normalmente não são do tipo que eu chamaria alguém do Conservatório para ir. Vou com outras pessoas.”; “A EMCN não se devia limitar só à música clássica”; “A Música Erudita não é o estilo de música que mais ouço”; “Eu gosto de Rock, de tudo o que envolve Rock”; “O meu estilo de música favorito é *Hard, Core, Metal*”; “Gosto de Música Brasileira. Ouço muito, por causa dos meus pais”; “Eu passo mais tempo com os meus amigos da escola porque nós conhecemo-nos através da música. Nós conhecemo-nos porque temos os mesmos gostos musicais e porque vamos aos mesmos lugares e então consigo conversar com eles sobre isso”; “Quando canto com a banda, o público dá-me mais adrenalina”; “Eu adoro quando estou a ouvir sopranos ou tenores ir para os agudos!”; “Eu não abdicava do liceu pela música. Eu conciliava, como concílio”; “Quando estou chateada viro-me para a música, não só a cantar, mas também a escrever e a ouvir”.

Perspetivas futuras: “Quero fazer uma banda. É o meu sonho”; “Eu não quero ficar em Portugal quero ir para Inglaterra estudar Música, formar uma banda lá, ir desenvolvendo a banda e ter uma carreira nisso”; “É o que eu mais gosto de fazer e não é só neste momento! Acho que vai ser sempre!”; “Mesmo sem ser de família, Música é a coisa mais importante que eu tenho agora.”

6 (Maria V.):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: “Sinto que a minha voz está maior, está mais controlada (se não tivesse as aulas de Canto estaria um caco...) não sei bem explicar, está muito mais colocada e muito mais definida”; “Faço dez minutos de técnica, 2, 3 vezes por semana. Exercícios curtos e depois vejo repertório”;

“Acho que vou fazer o curso em quatro anos, porque ainda só tenho 17 anos e não sinto que a minha voz vá evoluir assim tão rapidamente”.

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: “Canto num agrupamento vocal fora do Conservatório, o *Figo Maduro*, com a minha família”; “Os seus amigos, aqueles com quem passo mais tempo, gostam do mesmo estilo musical que eu”; “Agora gosto menos de cantar em público. Antes adorava!”.

Perspetivas futuras: “estou com uma média péssima”; “Gostava de cantar no Coro Gulbenkian”; “Eu ainda não sei se quero seguir uma carreira no Canto”; “Eu desde pequenina que gosto imenso de cantar, aliás, quando era pequenina dizia que queria ser cantora lírica, mas agora tenho mais opções”; “Eu não me vejo a desistir de Canto. Se desistir do Canto fico um bocado à nora...”.

7 (Carolina):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: “Especialmente pela questão do “ar” do espaço...no início eu tinha mesmo muito “ar” e já sabia, já de alguns anos, porque a professora de coro já me tinha dito várias vezes...e eu ainda piorava, não sabia como havia de fazer! Este ano eu sinto que estou a melhorar, no primeiro e segundo período melhorei muito isso e estou a tentar fazer o espaço, ainda está um bocado...está a desenvolver, mas eu vou tentando... às vezes peço ajuda à minha mãe e ela faz-me um aquecimento. Ela, a maior parte das vezes, põe-me a cantar no chão ou a empurrar uma parede, para conseguir fazer as coisas melhor. Dependendo das aulas que vou tendo, a professora diz-me para fazer algum determinado... com a língua (dá exemplo), tem sido basicamente com as dicas que a professora dá de aula para aula”.

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: “Eu estou sempre a cantar”; “Eu gosto muito de Música Antiga”; “Gosto de cantar em público, mas fico muito, muito nervosa”; “Acho que a minha voz é parecida com a da minha irmã!”; “O que gosto de ouvir num cantor é a expressividade. A música também.”.

Perspetivas futuras: “Eu acho que não vou fazer o curso em três anos, porque eu ainda sou jovem e a minha voz não está suficientemente evoluída em relação a pessoas mais velhas e não é justo, porque não estamos ao mesmo nível. E eu preciso de evoluir mais do que eles precisam, porque têm a voz mais estável do que a minha”; “Nunca pensei muito no futuro”;

“O Canto é o que eu estou a fazer, é o que eu gosto mesmo...e pronto, a influência que a minha família tem também me ajudou muito e apoiou muito...”.

8 (Beatriz):

Consciencialização do desenvolvimento técnico e musical adquirido: Eu acho que sim, mas é uma evolução gradual, como crescer, por isso está sempre a acompanhar-me e por isso eu não reparo logo. Mas, quando penso no 1º período ou até no ano passado, reparo que há diferenças: é mais fácil, faço um pequeno aquecimento e é mais fácil ter a voz preparada. O ano passado eu tinha de estar a aquecer imenso e não sei quê, para atingir as notas mais altas...e está-se a tornar, não sei, está a ganhar mais forma, não sei descrever... Meia hora, vinte minutos três vezes, nas melhores cinco”;

Definição da identidade vocal e ligação emocional com o Canto: “Eu “tive” num coro, que era da Universidade de Lisboa (CIUL), mas depois saí e, recentemente, durante os últimos oito meses, tinha uma Banda e eu era a vocalista.”; “Gosto de *New Wave*”; “Relaciono-me com pessoas que não tenham o mesmo estilo musical que eu”; “Eu adoro cantar em público!”; “A minha mãe também acompanha muitos cantores e eu vou ouvir, normalmente...”; “Adoro as pessoas que quando cantam façam parecer aquilo super fácil, quando na verdade eu sei, por experiência própria, que não é assim tão fácil!”; “Num cantor gosto da expressividade, do que vem de dentro da pessoa”; “Sempre que estamos na sala a ler ou assim, a minha mãe põe muita música lírica e música antiga, mas no MP3 não! É mais *Rock*”; “Este ano estou a sentir que estou a fazer mesmo o que eu gosto (Desenho e Canto). Estou-me a exprimir de duas maneiras diferentes!”; “Gosto muito de Música Antiga”.

Perspetivas futuras: “Acho que vou fazer este curso em cinco. Sei que a minha voz vai mudar imenso entre os 15 e os 20 e o exame do 3º ano é igual para todos, quer tenham 15 anos quer tenham 20 anos. Por isso eu prefiro fazer com 20 anos, mais preparada e ter uma melhor nota e ficar mais contente comigo mesma, do que fazer aos 18 e assim meio à pressa e a despachar...”; “A pequeno prazo era mesmo ficar satisfeita com a minha voz. A médio prazo ter uma boa nota no exame final e a longo prazo conseguir ser reconhecida como boa cantora”.

Anexo L: programas das Provas de Recital das alunas que frequentam o regime integrado³⁵

Índice:

Programa Nº 1 – Prova de 10 de Dezembro de 2012

Programa Nº 2 – Prova de 12 de Março de 2013

Programa Nº 3a e Nº 3b – Prova de 6 de Junho de 2013

³⁵ Ficheiros disponibilizados no DVD que acompanha este documento.

Anexo M: proposta para a implementação do curso profissional de Canto na EMCN³⁶

³⁶ Ficheiro disponibilizado no DVD que acompanha este documento.

Anexo N: opiniões das alunas participantes nesta investigação sobre a sua vivência durante a *mudança de voz*³⁷

³⁷ Ficheiro disponibilizado no DVD que acompanha este documento.

Anexo O: listagem de alunos de Canto da EMCN no ano letivo de 2012/2013³⁸

³⁸ Ficheiro disponibilizado no DVD que acompanha este documento.

Anexo P: classificação tipológica das consoantes e das vogais

| Modo de articulação | oclusivas ou explosivas | | | contínuas | | | |
|--------------------------|-------------------------|---------|--------|------------|---------|----------|-----------|
| | | | | fricativas | | laterais | vibrantes |
| Função das cordas vocais | surdas | sonoras | | surdas | sonoras | sonoras | sonoras |
| Ponto de articulação | orais | orais | nasais | orais | | | |
| Bilabiais | P | B | M | | | | |
| Labiodentais | | | | F | V | | |
| Dentais | | | | [S]1 | [Z]2 | L | |
| Linguodentais | T | D | N | [CH]4 | [J]5 | | R3 |
| Palatais | | | [NH] | | | | |
| Guturais | [K]6 | [G]7 | | | | | R8 |

1 – em palavras como “peça”, “cedo”, “sapo”;

2 – em palavras como “zero”, “caso”, “exame”;

3 – em palavras como “fera”, “caro” ou com a consoante rolada;

4 – em palavras como “chave”, “enxotar”, “cães”;

5 – em palavras como “gente”, “viajar”;

6 – em palavras como “carro”, “quero”;

7 – em palavras como “gato”, “amigo”;

8 – em palavras como “carro”, “ferramenta”

| Tipo de vogais | anteriores ou palatais | | médias ou centrais | | posteriores ou velares | |
|-----------------|------------------------|--------|--------------------|--------|------------------------|--------|
| | orais | nasais | orais | nasais | orais | nasais |
| Abertas | [é] | [em] | [à] | | [ó] | |
| Médias | [ê] | [êm] | [â] | [ã] | [ô] | [õ] |
| Fechadas | [i] | [im] | | | [u] | [um] |

(adaptado de L.L.Barreto)

