



Joana Sofia Oliveira da Fonseca Ribeiro *Uma Espécie de Ópera: o canto encenado desde o ensino básico*



Joana Sofia Oliveira da Fonseca Ribeiro *Uma Espécie de Ópera: o canto encenado desde o ensino básico*

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor António José Vassalo Neves Lourenço, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

À Emília.

O júri

Presidente	Professor Doutor Luís Filipe Leal de Carvalho Professor auxiliar, Universidade de Aveiro
Vogal – arguente principal	Doutora Liliane Margareta Bizineche Professora Auxiliar, Universidade de Évora
Vogal – orientador	Professor Doutor António José Vassalo Neves Lourenço Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Ao professor António Vassalo Lourenço pela orientação, apoio, compreensão e disponibilidade. Aos professores que me acompanharam neste percurso, em especial à professora Isabel Alcobia por tudo o que significa. A todos os alunos participantes neste projeto educativo e a todos quantos contribuíram para a sua realização. À Maria João, ao Zé Carlos e ao Carlos porque o trabalho sabe sempre melhor quando partilhado com amizade. À Sofia e à Rita, por me desculparem a ausência. Ao Daniel, que sempre me dá a mão. À minha mãe.

Palavras-chave

Ensino do Canto; Ensino Básico; Motivação; Ópera; Interpretação Cénica; Técnica de Alexander; Stanislavski.

Resumo

As atividades extracurriculares são um importante complemento para o ensino. No caso do ensino do Canto, atividades que incluam a componente cénica, para além de complementarem a aprendizagem, desenvolvem o gosto dos alunos pela ópera, aumentando a motivação dos alunos para o seu estudo e sua representação.

O presente trabalho descreve o processo de criação de um projeto cénico-musical com alunos de canto de conservatório.

Numa escola onde havia já o hábito de apresentar espetáculos cénicos com os alunos do curso secundário, foi alargado também o projeto aos alunos do ensino básico.

Suportado por teorias de motivação, do uso do gesto como complemento na prática do canto e seguindo a metodologia cénica de Stanislavski, este projeto pretende estudar a forma como a interpretação cénica e a técnica vocal se relacionam na ação performativa.

Com o objetivo de estimular nos alunos o gosto pela ópera e pela sua representação, o presente estudo observa qual a importância que a componente cénica tem para estes e de que modo pode influenciar na prática do canto.

Keywords

Singing Teaching; Basic Education; Motivation; Opera; Scenic Interpretation; Alexandre's Technique; Stanislavski.

Abstract

Extra-curricular activities are important in complementing teaching. In the case of teaching Singing, activities that include a scenic component, apart from complementing learning, developing a taste for opera among the students, increase student motivation towards their studies and their acting.

This study describes the process of creating a scenic-musical project with Conservatoire singing students.

The project was also extended to primary school students at a school which habitually presented scenic performances with its secondary school students.

Based on motivation theories, the use of gesture as a compliment to the practice of singing, and following Stanislavski's scenic methodology, this project aims to study the form in which scenic interpretation and vocal technique are connected in the performative action.

Aiming to stimulate an appreciation of opera and acting among the students, this study observes the importance of the scenic component to the students, and how it may influence the practice of singing.

Índice

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
1. Motivação	22
1.1 Teorias de Autoeficácia	23
1.1.1 Origem das Crenças de Autoeficácia	24
1.2 Teorias do autoconceito de inteligência	25
1.3 O papel do professor na motivação do aluno	26
2. Metáforas, imagens e gesto no ensino do canto	31
2.1 Analogias: metáforas e imagens	31
2.2 O gesto corporal e musical	32
3. Técnica de Alexander	36
3.1 A História de Alexander	36
3.2 Generalidades na prática do canto	38
4. O método de Stanislavski: emoção e imaginação	41
CAPÍTULO II IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	45
1. Contextualização	45
1.1 Contextualização sociocultural do concelho de Barcelos	45
1.1.1 História e Monumentos	46
1.1.2 A Lenda	47
1.2 Contextualização do Conservatório de Musica de Barcelos	47
1.2.1 Enquadramento Legal	49
1.2.2 Corpo Docente e Não Docente	50
1.3 Caracterização dos alunos envolvidos no projeto	50

2. Apresentação do projeto e objetivos	52
2.1 Calendarização do plano de ação	53
3. O processo criativo.....	54
3.1 Escolha e distribuição do repertório	54
3.2 Construção do personagem e da cena	56
4. A apresentação do projeto	61
CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
1. Apresentação dos resultados	64
1.1 Inquérito aos alunos envolvidos	64
2. Análise dos resultados	74
CONCLUSÃO.....	78
BIBLIOGRAFIA	82
ANEXOS	85
Anexo 1 – Questionário aos alunos envolvidos no projeto.....	85
Anexo 2 – Projeção explicativa da trama	88
Anexo 3 – Registo fotográfico das récitas	95

INTRODUÇÃO

Quando, em setembro de 2013, inicio o meu trabalho como professora de canto no Conservatório de Música de Barcelos, iniciou-se também o curso básico em regime integrado na escola. É nessa altura que crio a minha classe de canto apenas com alunos do ensino básico (do 5º ao 9º ano) em regimes integrado e articulado.

Neste conservatório existia já o hábito de apresentar projetos cénicos pelas classes de canto das professoras que, antes de mim, aí trabalharam. No entanto, até à abertura do curso básico de canto, as classes eram constituídas por alunos em regime supletivo sempre com mais de 16 anos. Assim, era possível a apresentação de projetos cénico-musicais, uma vez que as classes apresentavam tipos de voz suficientes para a realização de algumas obras completas.

Começando a ser sentidos os efeitos dos cortes orçamentais no número de alunos inscritos (o curso de canto é substancialmente mais caro do que os outros instrumentos quando feito na sua totalidade¹) receava-se não ser possível continuar o bom hábito de apresentar um projeto cénico com os alunos cantores. Desta forma, quando a minha única colega de canto me apresentou o projeto para que pudesse fazer parte dele, propusemo-nos a inserir também no espetáculo os alunos do ensino básico que achássemos preparados para o fazer. Aceitei de imediato participar, quer para ajudá-la na organização e encenação, quer para participar com os alunos enquanto cantora.

¹ No caso dos alunos em regime supletivo, o valor da propina é mais elevado do que o dos outros instrumentos porque, além das disciplinas de tronco comum (Formação Musical, Análise e Técnicas de

Juntando as duas classes, com uma maioria de vozes femininas e de alunos do ensino básico (do 5º ao 9º ano) e uma minoria de vozes masculinas e de alunos do secundário e supletivo, tornou-se impossível elaborar um projeto onde se trabalhasse uma ópera do princípio ao fim. Assim, criou-se um espetáculo que, não sendo só de um compositor e obra, não perde o sentido de espetáculo cénico com condução e encadeamento porque, apesar de abordadas obras, compositores e épocas distintas, encontram uma ligação através da cena, nascendo assim *Uma Espécie de Ópera*.

A minha resposta positiva e imediata tem uma justificação. Enquanto aluna de canto no Conservatório do Vale do Sousa (na época Academia de Música da Associação Cultural e Musical de Lousada), não tive oportunidade de realizar qualquer trabalho que juntasse a cena ao canto devido à falta de alunos inscritos no curso. Assim sendo, o meu primeiro contacto com a encenação foi já no ensino superior, no Conservatório Superior de Música de Gaia. Sem qualquer experiência e numa escola onde tantas horas do plano curricular são dedicadas à Interpretação Cénica e Estúdio de Ópera, sentia-me perdida, envergonhada e muito nervosa sempre que tinha alguma cena para trabalhar. Foi aí que me apercebi que cantar e movimentar simultaneamente é bem mais difícil do que parece.

Assim surge a ideia para o meu projeto educativo. Para além de mostrar que é possível realizar um espetáculo cénico-musical com alunos de canto a partir o 2º ciclo, esta dissertação pretende ainda perceber como é que os estudantes destas faixas etárias se sentem em relação ao trabalho cénico, nomeadamente

Composição, História da Cultura e das Artes, Classe de Conjunto e Instrumento), têm ainda disciplinas específicas do curso de canto como Alemão, Italiano e Correpetição.

quando envolve interação ou contacto com os colegas. Observar qual a importância que o gesto e o movimento têm para estes alunos e de que modo podem influenciar na prática do canto, uma vez que o seu domínio técnico do instrumento se encontra ainda em fase inicial de desenvolvimento.

Uma Espécie de Ópera pretende, portanto, criar maior conforto do cantor/aluno em relação ao canto encenado. Pretende fazer com que o corpo não seja um tabu tão grande quando cantamos, não limitando a nossa expressividade musical ao desconforto de não saber onde pôr as mãos ou se os nossos movimentos são demasiados. Este projeto foi pensado de forma a proporcionar a ligação que os cantores devem ter entre a voz, a emoção, o corpo, os movimentos, criando assim condições para desenvolver o cantor / ator.

Para a recolha de dados, foi realizado um questionário a ser entregue aos alunos intervenientes no projeto com o objetivo de conhecer as suas opiniões relativamente ao corpo, seus movimentos e sua exposição durante a apresentação cénica (Anexo 1). Como a maioria dos inquiridos são alunos do ensino básico, o questionário foi desenvolvido de modo a que os alunos respondessem anonimamente para que não se sentissem influenciados nas suas respostas. Pelo mesmo motivo as questões são curtas e claras e as respostas são de escolha de sim/não. A entrega e recolha dos questionários foi realizada após a apresentação das récitas.

A presente dissertação está organizada em três grandes capítulos. No enquadramento teórico abordo, como resultado da revisão da literatura, aqueles que, para mim, foram os temas principais para que a realização do projeto fosse possível: a motivação dos alunos, a importância do gesto na prática do canto;

Técnica de Alexander como base de preparação do corpo para o movimento e a metodologia de Stanislavski, sobre a qual foi elaborado o trabalho cénico. Na implementação do projeto, no segundo capítulo, descrevo onde e como foi realizada a atividade, bem como quais os seus propósitos. Por fim, no terceiro capítulo são apresentados os resultados obtidos da atividade.

Assim, este projeto educativo, bem como este documento que lhe serve de apoio, reflete o trabalho de investigação por mim realizado para que pudesse assumir o seu comando, tal como o percurso do mesmo desde a preparação até à sua concretização.

CAPÍTULO I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas”
(Cardoso 2007)*

As atividades extracurriculares existem para complementar o plano curricular de uma escola. Apesar de serem “disciplinas” de cariz não obrigatório, é importante manter presente nos alunos que, assumindo a responsabilidade e o compromisso de participar em alguma, devemos cumpri-la até ao fim. Se faltarmos com a nossa parte num projeto estaremos a comprometer o trabalho dos outros, além de que, se o conjunto não funciona, põe em causa o resultado do trabalho.

Este tipo de atividades é, na minha opinião, muito enriquecedor, uma vez que se podem abordar temáticas importantes para a formação do aluno que não são possíveis de abordar nas disciplinas obrigatórias do curso. No caso específico do projeto extracurricular tratado neste trabalho, foram desenvolvidas nos alunos competências na área da representação além da própria desenvoltura necessária na performance do canto.

No entanto, o aluno apenas dará de si a um trabalho se desenvolver vontade própria para o fazer, ou seja, tem que se sentir motivado para tal.

A aprendizagem e o estudo de um instrumento exigem tempo, dedicação e perseverança. Numa sociedade agitada como a de hoje, onde tudo é tão fugaz e

onde a quietude escasseia, o que leva uma criança ou adolescente a despender tempo e esforço na aprendizagem do instrumento?

1. Motivação

Várias teorias defendem que um aluno motivado propõe-se a trabalhar, fazendo-o com segurança e prazer, obtendo sempre melhores resultados das suas tarefas. Mas o que é a motivação?

Carla Lopes, na sua dissertação de mestrado, refere Austin; Renwick; McPherson (2006) que pressupõem que a motivação se trata de um processo desencadeado por fatores internos, como o auto sistema (pensamentos, crenças, percepções, emoções) ou externos, como o meio social (pais, professores, amigos) ou ações pessoais (estudo, esforço e concentração) com resultados positivos (Lopes 2013, p. 11).

Na infância, a motivação tende a depender de fatores externos, como seguir a vontade dos pais e/ou dos professores, ou até evitar algum castigo (Sloboda, Davidson 2006 *apud* Cardoso 2007). No entanto, na transição para a adolescência, para assegurar o sucesso na continuidade da aprendizagem, é necessário que tenham sido desenvolvidos fatores internos de motivação (Cardoso 2007). Vários pesquisadores defendem que, com motivação interna, os alunos empenham-se mais, evoluindo mais rapidamente (McPherson 2001; Bzuneck, 2004; Guimarães 2003; Burochovitch 2004 *apud* Lopes 2013).

1.1 Teorias de Autoeficácia

José A. Bzuneck (2001) defende que entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, figuram as crenças de autoeficácia. No artigo *As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno*, faz referência a Bandura (1986) que define como “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidas para se atingir certo grau de performance”.

Independentemente da verdadeira capacidade do aluno, trata-se daquilo que o aluno acredita ser capaz de atingir. Neste artigo, Bzuneck afirma que “Não é questão de possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possui. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação.” (Bzuneck 2001).

Segundo a sua teoria, os julgamentos de autoeficácia do indivíduo determinam o seu nível de motivação. Ou seja, se se sentir capaz de realizar determinada tarefa, vai se propor a cumpri-la, pois acredita que daí atingirá bons resultados. Assim, “as crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos” (Bzuneck 2001). Além disso, o aluno acredita também que, ao longo de todo o processo, irá ganhar experiência e conhecimento, tendo facilidade em aceitar as dificuldades e determinação para as superar.

1.1.1 Origem das Crenças de Autoeficácia

No artigo anteriormente mencionado, Bzuneck (2001) faz referência às quatro fontes de origem das teorias de autoeficácia apresentadas por Bandura, que podem atuar de forma independente ou combinada: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos.

- Experiências de êxito: obtendo sucesso com frequência nas tarefas a que se propõe, o aluno entende que será capaz de cumprir uma nova tarefa; fracasso frequente dá origem a um julgamento mais pobre da autoeficácia. Um fracasso ocasional entre várias experiências de sucesso terá pouco impacto sobre as crenças de autoeficácia; um único episódio de sucesso entre vários fracassos, pouco influenciará no aumento dessas crenças.
- Experiências vicárias: observando colegas com bons resultados, o aluno vai sentir que também é capaz de dar conta de desafios semelhantes, motivando-se, assim, a iniciar tarefas. No entanto, observando o fracasso dos colegas, caso se julgue de capacidade semelhante, vai desistir de se empenhar numa tarefa por entender não ser capaz de a cumprir.
- Persuasão verbal: quando lhe é comunicado que tem capacidades para realizar uma determinada tarefa, o aluno pode desenvolver a autoeficácia. No entanto, essa informação deve partir de alguém que goze de credibilidade, sendo ainda mais convincente quando há factos que o comprovem. No entanto, a crença de autoeficácia cairá em declínio caso as tentativas resultem em fracasso.

- Estados fisiológicos: se, numa determinada situação, o aluno se apercebe de sintomas físicos que revelem ansiedade e vulnerabilidade, pode julgar-se incapaz e levar à desistência.

“Somente depois de assegurado que o aluno detenha conhecimentos, habilidades e capacidade; além de possuir expectativas positivas de resultados, e que esses resultados sejam por ele valorizados, as crenças de autoeficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a direção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem.”

(Bzuneck 2011)

1.2 Teorias do autoconceito de inteligência

Francisco Cardoso, no artigo *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento* (2007), apresenta-nos duas teorias da motivação, denominadas por Teorias do Autoconceito de Inteligência: Teoria Incremental e Teoria da Identidade.

De acordo com vários estudos, as crianças tendem a adotar uma das duas teorias. No entanto, a adoção de uma ou de outra traz diferentes resultados ao nível da motivação logo, por consequência, resultados diferentes ao nível da aprendizagem (Dweck & Molden 2005, *apud* Cardoso 2007).

- Teoria Incremental – Estas crianças acreditam que o tempo e a experiência fazem aumentar a sua inteligência e aptidão. Assim, o esforço é encarado como algo positivo, além de que necessário para a aprendizagem. Entendem que as falhas resultam da falta de esforço ou uso de alguma estratégia inadequada e não da sua falta

de capacidade. São crianças que desenvolvem vontade e motivação para o trabalho.

- Teoria da Entidade – Estas crianças acreditam que a sua aptidão e inteligência são fixas e que nada pode ser feito para que aumentem. Assim, o esforço é encarado como algo negativo, uma vez que entendem que, se é necessário que se esforcem, não têm capacidade para o fazer. Entendem que as falhas resultam da falta de aptidão, questionando, assim, muitas vezes, se valerá a pena despendendo tempo e esforço numa atividade para a qual sentem não ter capacidade. Esta falta de motivação leva, na maioria das vezes, à desistência quando aumenta o nível de exigência na atividade.

Estes autores defendem ainda que a adoção de uma ou outra teoria está relacionada com o ambiente envolvente da criança, que afeta diretamente aquilo que pensa de si própria. “(...) os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como possíveis de modificar em função do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adotar a Teoria Incremental. Inversamente, os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como fixos e impossíveis de modificar, independentemente do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adotar a Teoria da Entidade” (Cardoso 2007).

1.3 O papel do professor na motivação do aluno

O professor é o primeiro público e o principal crítico para um aluno. Como referido anteriormente, querer agradar ao professor é um dos principais fatores de

motivação na infância. No entanto, Francisco Cardoso (2007) expõe quatro mecanismos que o professor pode por em prática de forma a regular e a criar motivação intrínseca no aluno.

- Definir metas elevadas

Segundo Cardoso (2007), os alunos reagem positivamente às expectativas que os professores estabelecem para eles. No entanto, o professor deve ser realista e não deve criar expectativas demasiado altas pois, se o aluno se sentir incapaz de as atingir, criará ansiedade e decréscimo de autoestima.

Corroborando esta estratégia, Bzuneck (2001) defende que essas metas devem possuir três características. Devem ser próximas, ou seja, possíveis de cumprir num curto espaço de tempo; específicas, com detalhes bem definidos de maneira a não deixar dúvidas ao aluno no seu cumprimento; de nível adequado de dificuldade, uma vez que os desafios demasiado difíceis deixam o aluno sentir que não é capaz de os atingir, e os desafios demasiado fáceis não deixam que o aluno perceba as suas verdadeiras capacidades.

- Ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem

Apoiando-se em O'Neill & McPherson (2002); Schunk & Pajares (2005), Cardoso (2007) afirma que é importante que o professor centre a atenção do aluno em todo o processo de aprendizagem e que não dê a entender que os objetivos alcançados dependem das suas capacidades inatas. Se o aluno centrar

a sua atenção no seu talento inato vai atribuir o sucesso e o insucesso a fatores inalteráveis e que fogem do seu controle (Teoria da Entidade). Quando o aluno mede a sua capacidade pelos erros cometidos durante a aprendizagem, tende a desenvolver medo de falhar, não se propondo a desafios ligeiramente além do que acredita ser capaz de atingir. Assim, o professor tem a obrigação de ajudar o aluno a entender que as falhas fazem parte do processo, fazendo-o perder o medo de falhar. Isto não significa que o professor deve deixar de reportar as falhas do aluno. Antes, deve dar sempre um *feedback* apropriado, quer quando a criança é bem-sucedida, quer quando falha. Perante o insucesso, deve elaborar críticas construtivas, centradas no que deve mudar e como o fazer; no sucesso, deve elogiar o esforço e as estratégias usadas pelo aluno para que atingisse as suas metas, em vez de elogiar o talento inato ou a inteligência (Cardoso 2007).

Quanto mais experiências de aprendizagem positivas tiver o aluno, maior a sua sensação de autoeficácia. “Todo o professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicar-lhe expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas” (Bzuneck 2001).

- Ajudar os alunos a desenvolver motivação intrínseca

Como dito anteriormente, os alunos tendem a reagir positivamente às expectativas que os professores criam para eles. Assim, o professor deve dar ao aluno tarefas que este possa alcançar e que, ao mesmo tempo, tenha uma medida apropriada de desafio (metas curtas, específicas e de nível adequado de

dificuldade). Quando os alunos sentem que as tarefas estão ao seu alcance, acham-nas agradáveis, desenvolvendo motivação intrínseca (Cardoso 2007).

Outra forma de desenvolver no aluno motivação intrínseca é promovendo experiências de aprendizagem que envolvam todos os recursos cognitivos, atingindo um estado de concentração máximo, conhecido como “Estado de Fluxo” (Cardoso 2007). Denominado por “Experiência de Fluxo” (Maehr; Pintrich; Linnenbrink, 2002 *apud* Lopes 2013), este é um estado de “envolvimento intenso nas tarefas, perdendo a noção de tempo e de espaço.” (Lopes 2013, p. 13). No entanto, é necessário que o nível de dificuldade da tarefa e que a capacidade de resolução que o aluno acredita ter estejam equilibrados. De acordo com Cardoso (2007), este tipo de experiências desenvolve um impacto emocional sobre o aluno, desenvolvendo motivação intrínseca.

- Ajudar os alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma

O objetivo principal é que o aluno desenvolva autonomia na regulação da motivação. Mas, mesmo para criar essa capacidade, é necessária a orientação do professor.

Se o professor criar situações em que o aluno tem de fazer as suas próprias escolhas, ou se regularmente o questionar sobre o que fazer em determinada situação ou como resolver um determinado problema, levará o aluno a perceber que partilha da responsabilidade pela aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências (Cardoso 2007).

Baseando-se em Dweck, Cardoso (2007) refere que explicar ao aluno as razões que levam o professor a elogia-lo ou a demonstrar-se desagradado com o desempenho, permite esclarecer mal-entendidos e ajuda o aluno a aprender a avaliar-se.

Podemos, assim, concluir que, quer por fatores internos quer externos, o nível de motivação de um aluno vai definir o seu grau de empenho nas tarefas, influenciando, portanto, no desenvolvimento e na aprendizagem.

Uma vez que a criança crê ser ou não detentora de capacidades mediante o que lhe é transmitido pelo meio envolvente, a família próxima e, principalmente, o professor de instrumento têm um importante papel na regulação motivacional do aluno.

2. Metáforas, imagens e gesto no ensino do canto

“O gesto foi dado ao homem para revelar o que o discurso é impotente para expressar.”

(Delaumosne 1893)

Com o surgimento muito recente do ensino do canto no ensino básico em Portugal, poucos são os atuais cantores e professores de canto que iniciaram a sua instrução vocal enquanto crianças. Na sua dissertação de mestrado, Sara Braga Simões realça que até aos últimos anos, o ensino superior não preparou os pedagogos para o ensino do canto infantil. (Simões 2011). Assim, muitos professores tendem a ensinar os seus alunos da mesma maneira que foram ensinados. Na minha opinião, tendo aprendido enquanto adolescentes ou adultos e não tendo sido preparados para ensinar crianças a cantar, utilizar uma abordagem pedagógica muito técnica e séria, pode originar um problema. Sustento esta minha ideia com o facto de, por exemplo, uma criança de dez anos não ter o conhecimento nem a noção do seu próprio corpo que tem um adolescente de quinze ou um adulto de vinte. Partindo daqui, defendo que a estratégia deve ser diferente.

2.1 Analogias: metáforas e imagens

O que diferencia principalmente o ensino do canto a crianças é o conteúdo lúdico das aulas, e a aplicação de analogias nas atividades revela ser uma boa estratégia. Segundo Luís Pereira (2016) referindo Braga (2009), estas analogias tratam-se de imagens, sensações corporais, vocabulário imaginário e metáforas,

com o objetivo de explicar como fazer ou que sensação o aluno deve sentir para executar o que lhe é pedido.

Para Guilherme Ribeiro (2000), imagem e metáfora têm definições diferentes. Segundo este autor, imagem é “a figura de estilo criada por meio de uma comparação, uma relação analógica, em que todos os termos (comparados e comparantes) se encontram expressos. Por sua vez, o autor define metáfora como uma associação comparativa entre duas realidades, entre duas ideias, coladas uma à outra sem quaisquer elementos que explicitem essa associação” (Ribeiro 2000 *apud* Pereira 2016).

É comum vermos em pedagogias da área do canto o uso de analogias, como por exemplo, suspirar com o intuito de criar o relaxamento e o caminho do ar no ataque de uma frase. Uma vez que o canto é um instrumento interno e que, por não se poder ver em funcionamento, é essencialmente manifestado por sensações a quem o executa, o uso de imagens que todos reconhecemos, principalmente para os alunos mais novos, é um grande auxílio na hora de o instrumento a funcionar.

2.2 O gesto corporal e musical

Vários pedagogos exploraram o efeito do gesto na aprendizagem musical, dos quais destaco Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982). Estes atribuem o conhecimento musical à prática e à vivência corporal.

Dalcroze explorou o corpo no processo de ensino e aprendizagem musical através das relações entre gestos dinâmicos e percepção musical, valorizando a educação corporal e, principalmente, a rítmica baseada em três elementos: o movimento do corpo através de gestos corporais dinâmicos, o treino perceptivo-auditivo pela sensibilização corporal e a improvisação musico-corporal, destacando, assim, a importância do corpo na prática musical (Simões 2012, p. 26).

Willems utilizava o corpo para a sensibilização de elementos musicais, acreditando na vivência interior que o ser humano possui para sentir a música. O ritmo, por exemplo, estava presente no ser humano sendo expresso pela respiração ou pela forma de caminhar. Por sua vez, o gesto acontece por consequência dessa interiorização em dois seguimentos: o tempo e o espaço. Também explorava a criação, a imitação e a experimentação (Simões 2012, p. 26).

Orff trabalhava o ritmo através da descoberta da percepção individual de cada ser através dos gestos corporais dinâmicos executados na realização musical, em busca da sensação cinestésica que o gesto, na sua perspectiva, possui. Trabalhava com quatro elementos da aprendizagem musical: imitação, improvisação, exploração e alfabetização. O método Orff não vê o movimento como um fim em si mesmo, mas dá-lhe o significado de direcionar o crescimento musical e emocional do aluno. Música e gesto são elementos que se reforçam um ao outro naturalmente (Simões 2012, p. 26-27).

Para os cantores, o trabalho corporal é muito importante, uma vez que o seu instrumento é o corpo. Assim, não existe produção sonora sem gesto.

O gesto corporal tem sido utilizado como apoio aos aspetos técnicos vocais no processo da aprendizagem do canto para facilitar a sua execução, como por exemplo, no apoio diafragmático e na rotação pélvica, no fluxo de ar para frases longas, gestos que indiquem que caminho o corpo e a voz devem levar para atingir determinada nota ou gestos que auxiliem a execução de determinadas frases musicais.

Citando Bündchen (2005) que lembra Wis (1999), Simões diz que “os cantores têm maior compreensão da música quando se movem: gestos não são apenas eficazes quando se trata dos desafios associados à técnica vocal; eles podem ser muito importantes para ajudar os cantores a sentir e entender a música em um nível mais profundo e primordial. Os cantores podem vivenciar em seus corpos os elementos estruturais ou as qualidades expressivas da música: eles podem ver o que suas mãos estão fazendo à medida que eles pintam a frase, eles podem sentir a tensão e o relaxamento inerentes à linha melódica, enquanto eles representam estes tipos de gestos, e eles podem conectar sua consciência cinestésica com o som e suas mudanças sutis ou dramáticas” (Simões 2012, p. 40,41).

“O gesto surge correlacionado a um corpo em ação, movido quase sempre por uma intencionalidade ou desejo de expressão” (Pereira 2010 *apud* Simões 2012). Considero gestos corporais todos os movimentos do corpo, quer os que são expressos visivelmente – que possuem movimentação perceptível – quer os que são expressos de forma não visível – que possuem movimentação não perceptível através da visão, como por exemplo, o abaixamento laríngeo.

Contudo, estudos realizados por Liao e Davidson (2007) sobre a relação entre o gesto corporal e a voz no ensino das crianças demonstraram que, além da importância que o gesto tem na facilitação da técnica vocal, revelou ter um importante papel na expressão da emoção na performance. De acordo com Ferreira (2004), “A gesticulação representa os gestos que adornam o discurso. A sua principal função é trazer maior clareza, expressividade e emotividade ao discurso” (Ferreira 2004, p.3 *apud* Simões 2012). Sustentando também esta ideia está Simões (2012), afirmando que “uma das principais funções da gesticulação consiste em ilustrar através de um gesto corporal dinâmico, o sentido literal ou parcial do discurso verbal utilizado (...) Cada gesto traz consigo uma narrativa ou um sentido que vem a ser uma forma de reforço à palavra dita ou cantada” (Simões 2012, p. 23).

L. Rangel defende que o corpo é um instrumento criativo, sensível e expressivo, ou seja, uma ferramenta capaz de produzir gestos expressivos e movimento (Rangel 2003 *apud* Simões 2012, p. 14). Assumindo o corpo como um instrumento, entendemo-lo não como uma máquina treinada repetitivamente, mas como o nosso principal meio de expressão, tornando-se, portanto, de acordo com Bündchen (2005) no principal responsável pela ação musical.

Além do gesto corporal consideraremos, também, o gesto musical. O músico e professor português D. Morais define o gesto musical como “mobilização e domínio do corpo enquanto gerador de música. A sua aquisição consegue-se pela observação, imitação, experimentação e reinvenção, permitindo o desenvolvimento de capacidades vocais e corporais, o domínio de instrumentos, o movimento e a dança” (Morais 1997, p.35 *apud* Simões 2012, p. 38).

Podemos, portanto, concluir que o gesto musical e o gesto físico estão sempre ligados. Ou seja, o gesto musical impulsiona um gesto com o corpo que, por sua vez, vai ajudar na direção da frase musical ou na técnica. T. Cazarim (2008) acrescenta ainda que “ pode-se entender que o gesto não só é necessário para a expressividade resultante de determinadas maneiras de se executar a música, mas, principalmente, é um elemento que pode alterar toda a expressividade musical” (Cazarim 2008, p. 5-6 *apud* Simões 2012, p. 39).

3. Técnica de Alexander

3.1 A História de Alexander

Frederick Matthias Alexander (1869-1955) foi um ator australiano que, com apenas 19 anos, tinha já alcançado alguma reputação enquanto declamador de textos de Shakespeare. De saúde frágil, sentiu a sua carreira ameaçada por problemas vocais no final de um recital em 1888. Apesar de bem aceite pela audiência, sentia que a sua voz não aguentava mais fazer um recital até ao fim sem que se esgotasse. As recomendações médicas de repouso vocal permitiam que, de facto, recuperasse totalmente. No entanto, recomeçando as declamações, o problema voltava. Depois de consultar vários médicos e de se submeter a vários tratamentos sem obter resultados positivos nem diagnóstico de patologia, Alexander percebeu que lhe restavam duas alternativas: abandonar a carreira de ator e declamador ou tentar resolver sozinho o problema (Campos 2007).

Alexander percebeu que a rouquidão e o desgaste vocal aconteciam quando declamava, mas não quando falava normalmente. Assim, se descobrisse o que fazia de diferente entre uma forma e outra, talvez conseguisse resolver o problema (Campos 2007). Assumindo, então, que este estava em alguma coisa que ele fazia, com a ajuda de espelhos, observou minuciosamente a reação do seu corpo ao usar a voz. Percebeu, assim, que o problema não estava diretamente na voz, mas em todo o corpo. Começando a declamar, “tendia a inclinar a cabeça para trás, comprimir a laringe e sorver o ar da boca de tal modo que produzia um som ofegante” (Dewey 1992, p. 29 *apud* Campos 2007, p. 58). Apercebeu-se, assim, que estava a dar mau uso ao aparelho fonador.

Mais tarde, percebeu que o uso incorreto da cabeça, pescoço, laringe, pregas vocais e órgãos da respiração causava uma tensão muscular excessiva em todo o corpo. Aprofundando as observações, descobriu que o corpo trabalha em conjunto, como um todo, tanto no bom como no mau funcionamento. Por exemplo, quando inclinava a cabeça para trás, além de comprimir a laringe, tendia também a “erguer o tórax e reduzir a estatura”, de forma que “o funcionamento dos órgãos da fonação era influenciado pela (...) maneira de usar o tronco” (Dewey 1992, p. 32 *apud* Campos 2007, p. 58-59).

Tendo ganho noção de esta e outras consequências do mau uso do corpo, passou a reeducar-se de maneira a prevenir outros erros que o levassem à redução da estatura. A partir dessa reeducação, “observou-se grande melhora nas condições da laringe e das cordas vocais” e isso levou-o “a perceber pela primeira vez a íntima ligação existente entre uso e funcionamento” (Dewey 1992, p. 31 *apud* Campos 2007, p. 59).

Assim, desvendou a causa da sua rouquidão e da fragilidade da sua saúde, desenvolvendo os princípios básicos da técnica de reeducação de postura de seu nome, hoje em dia aplicada na educação de cantores e instrumentistas.

3.2 Generalidades na prática do canto

“Você não pode separar o uso de sua voz do resto de você mesmo. O impulso de comunicar vocalmente vem do uso de todo o organismo, não apenas dos órgãos vocais. E toda vez que seu uso mecânico é afetado, é também sua voz, que é expressão de você mesmo...”
(M. McCallion – *The Voice Book*)²

Como já referido, Alexander iniciou a sua auto-observação graças a problemas vocais que se desenvolveram durante a sua atividade de declamador. Assim, torna-se muito fácil relacionar e aplicar a Técnica de Alexander no ensino do canto.

Tratando-se de uma técnica de, acima de tudo, correção e reeducação postural há que ter em conta que, antes de procurar ter uma postura correta durante a performance, é importante criar o hábito do bom uso do corpo no dia-a-dia. Reveilleau afirma que, ensinando técnica de Alexander a cantores e instrumentistas há mais de uma década, estes apresentam problemas relacionados com má postura e mau uso do corpo, influenciando a sua performance musical. Defende que “Não é possível se obter uma postura bem

² Tradução retirada de <http://tecnicadealexander.com/artigos.php#canto>

equilibrada nem um movimento bem coordenado na hora de tocar um instrumento ou cantar se isso não faz parte do universo cotidiano do indivíduo.”³

Lembrando Bündchen e colegas, referidos anteriormente, cantar é criar movimento no corpo. Assim, sendo o corpo o instrumento de um cantor é imperativo que seja criado o hábito do seu bom uso.

Mencionei já que, na sua autoanálise, Alexander percebeu que levantava a cabeça antes de proclamar e que, com esse movimento, dada a ligação com o pescoço, comprimia a laringe (Campos 2007). Percebendo que o corpo está todo interligado e que funciona como um todo, Alexander criou o termo *Controlo Primordial* que denomina o uso que o indivíduo faz de si mesmo e o princípio que governa todos os mecanismos, ou seja, uma posição que o indivíduo adota para que mantenha a verticalidade da relação cabeça – pescoço – tronco numa forma correta e alinhada.

Baseando-se, de novo, na sua experiência com cantores, Reveilleau observa que muitas vezes, na procura da postura correta na hora de cantar e sem que exista o hábito do bom uso do corpo no dia-a-dia, os cantores apresentam um excesso de esforço muscular. Esforço esse que vai impedir um movimento livre, afetando a capacidade respiratória e a produção da voz. Como pode constatar Alexander, desativando a contração da musculatura posterior do pescoço, a cabeça tende a se equilibrar livremente em relação à cervical, estimulando, assim, o alongamento da coluna vertebral (relação cabeça – pescoço – tronco). Com este alinhamento, a musculatura do tronco, que vai suportar o corpo, trabalha mais eficazmente, trazendo expansão e coordenação do corpo e diminuindo o

³ <http://tecnicadealexander.com/artigos.php#canto>

esforço nos braços e nas pernas que, de acordo com Reveilleau, é um hábito comum entre os cantores. Sem esta compressão do tronco, a respiração e a voz funcionam com melhor potencial e facilita ao cantor que envolva voz, respiração, corpo e expressão durante a performance⁴.

Defendendo a ideia de que todos nós nascemos com a capacidade de manter essa relação estrutural, mas que a vamos perdendo ao fim dos primeiros anos de vida, Alcantara afirma que esse controle primordial pode ser observado em “crianças saudáveis, adultos bem-coordenados e no animal selvagem e domesticado” (Alcantara 1997 p. 26 *apud* Campos 2007, p. 64). Acrescentando também palavras do próprio criador da técnica, “O controle primordial está lá para qualquer um que se esmerar em acompanhá-lo e usá-lo” (Alexander 1995, p. 164 *apud* Campos 2007, p. 64). Assim, a Técnica de Alexander propõe a possibilidade de aperfeiçoar a postura através da reeducação do uso do organismo. Citando Warrack, “Reeducação vai efetivamente requerer paciência e tempo (embora a formação de um cantor através de qualquer método é um processo moroso) mas serão recompensados com a resultante facilidade e comando de seus nervos assim como a flexibilidade e qualidade da voz através do máximo de resultado com o mínimo de esforço físico.”⁵

⁴ <http://tecnicadealexander.com/artigos.php#canto>

⁵ <http://tecnicadealexander.com/artigos.php#canto>

4. O método de Stanislavski: emoção e imaginação

“Nenhum movimento, nenhum passo em cena deve ser realizado mecanicamente, sem um fundamento interior, ou seja, sem que intervenha a imaginação (...) E, pelo contrário, tudo o que for feito friamente os prejudicará, pois inculcará em vocês o hábito de atuar mecanicamente, sem imaginação.”

(Stanislavski 1980)

Constantin Stanislavski nasceu em Moscovo em 1863, onde veio a falecer em 1938. Em 1897 fundou o Teatro Popular de Arte, nome original do Teatro de Arte de Moscovo. Viajou com a sua companhia pela Europa e Estados Unidos entre 1922 e 1924, o que contribuiu para a difusão mundial do seu método (Júnior 2010).

A trilogia que lançou (“A preparação do ator”; “A construção da personagem”; “A criação do papel”) serve ainda hoje de manual de aprendizagem a atores e cantores.

Numa época em que a representação era feita de forma mecânica, em que os sentimentos eram reproduzidos em clichês, muitas vezes relacionados com a plasticidade estética dos movimentos e das falas – influência do ballet, arte que na Rússia influenciou outros campos artísticos – Stanislavski vem inaugurar um sistema de trabalho que visa dar ao ator segurança durante o processo criativo e trazer uma natureza convincente à vida do personagem (Júnior 2010).

A base do método de Stanislavski é a emoção específica do personagem. O ator, e no caso da ópera, o cantor, deve procurar sentir as emoções como o personagem sente. Para isso é necessário que este saiba sobre o papel além daquilo que está descrito pelo autor. Muitas vezes não são fornecidas todas as

informações. Sendo-lhe apresentada uma personagem que não conheça, o ator/cantor deve estudá-la através das suas ações no decorrer da peça e, partindo da sua imaginação e da sua maneira de ver o mundo, vai criando uma história de vida e uma identidade para o personagem. Isso inclui o seu comportamento íntimo, aquilo que não se vê na cena.

Na busca da emoção da personagem, o ator/cantor usa a sua própria emoção. Na sua tese de mestrado, Carla Lopes defende que “a originalidade da criação da personagem pelo ator, deve estar tão intrinsecamente ligada a si mesmo, que ela está para o processo de criação da personagem, como as funções autónomas e básicas estão para o corpo, isto é, o ator não deve ter que pensar em como agir mas, deve a ação partir de si mesmo como um reflexo” (Lopes 2013, p. 16).

Quando este sente algo que não faz parte do seu arcabouço emocional, é a emoção específica do personagem que surge.

Segundo Michele Zaltron no seu artigo *A imaginação no método das ações físicas de K. Stanislavski* (2010), esta “Memória Emotiva” é o caminho que vai justificar internamente as ações do ator em cena. O ator recorda determinadas emoções para que possa reagir aos estímulos do palco de forma natural e realista. Assim, “a ação deixa de ser somente mais um elemento do “sistema”, para se tornar a base e o ponto de confluência dos demais elementos (...) os sentimentos chegariam ao ator em decorrência das suas ações, isto é, de forma inconsciente” (Zaltron 2010). Segundo esta autora, Stanislavski concedeu à imaginação a primazia de lutar contra a atuação que se deixa levar pelo automatismo na execução dos movimentos.

Segundo Nair Dagostini, Stanislavski exigia que os atores estivessem sempre em estado de alerta para perceber os estímulos sugeridos pelos restantes membros da cena, para que fossem enriquecidos por ele “pois a técnica amplamente utilizada por ele como meio de criação era a improvisação. Esta exige do ator (...) uma mente volátil, ágil e alerta, capaz de responder imediatamente aos estímulos com ação” (Dagostini 2007 *apud* Zaltron 2010).

Todas as ações praticadas na vida possuem espontaneamente unidade psicofísica, lógica e coerência, pois têm um porquê, um fundamento. No palco, lidando com situações fictícias, as ações não funcionam desta forma; o espontâneo tende a tornar-se mecânico e falso. Assim, baseando-se em Stanislavski, Zaltron afirma que “cada ator deve criar lógica e coerência do que faz em cena, considerando a necessidade de cada ação para a realização de cada objetivo” (Zaltron 2010). Desta forma, as circunstâncias impulsionam a imaginação, justificando as ações que, apesar de fictícias, “ajudam a imprimir a verdade do que é realizado em cena” (Zaltron 2010).

Stanislavski realça, ainda, a importância da imaginação quando defende que todas as ações têm por base o “Se”. Qualquer gesto ou atitude da personagem necessita de uma justificação. O ator reage de determinada forma porque, durante o processo criativo, encontrou e/ou formulou respostas a uma série de questões importantes. Como, quando, onde e porquê, são questões às quais o ator sabe responder sobre a personagem que interpreta, e são essas respostas que justificam as suas reações no palco. Assim, a peça torna-se numa “realidade teatral” (Lopes 2013) num processo para o qual é exigido o uso

intensivo da imaginação, já que cria coisas plausíveis de acontecer em vez de, como a fantasia, inventar coisas que não existiam.

No seu livro “A preparação do ator” (2009), Stanislavski afirma que “todo o invento da imaginação do ator deve ser minuciosamente elaborado e solidamente erguido sobre uma base de fatos. Deve estar apto a responder a todas as perguntas (quando, onde, porquê e como) que ele fizer a si mesmo, enquanto incita as suas faculdades inventivas a produzir uma visão cada vez mais definida, de uma existência de “faz de conta”. Algumas vezes não terá de desenvolver todo esse esforço consciente e intelectual. A sua imaginação pode trabalhar intuitivamente. Mas vocês mesmos, já viram por exemplo, por experiência própria que não se pode contar com isso. Imaginar em geral, sem um tema bem definido e cabalmente fundamentado, é trabalho infrutífero” (Stanislavski 2009, p. 103).

Para Stanislavski, quando inserido num desafio artístico, o ator deve envolver-se no papel de corpo e alma. Deve ver pelos olhos da personagem e sentir as suas emoções. “Nossa arte requer que a natureza interior do ator esteja envolvida, que ele se entregue ao papel, tanto de corpo como de espírito. Deve sentir o desafio à ação, tanto física quanto intelectualmente, porque a imaginação, carecendo de substância ou cor, é capaz de afetar, por reflexo, a nossa natureza física, fazendo-a agir. Esta faculdade é da maior importância em nossa técnica de emoção” (Stanislavski 2009, p. 103).

CAPÍTULO II | IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Uma Espécie de Ópera surge para colmatar uma lacuna existente no ensino do canto em algumas escolas artísticas, mais especificamente nas escolas artísticas privadas. Esta lacuna existe não por falta de vontade das escolas, mas por falta de verbas, o que impossibilita às escolas oferecer aos alunos tantas disciplinas quantas desejariam ser possível.

O projeto em causa foi implementado nos alunos da classe de canto⁶ do Conservatório de Música de Barcelos no ano letivo 2015/2016.

1. Contextualização

1.1 Contextualização sociocultural do concelho de Barcelos⁷



Figura 1 – Zona histórica de Barcelos

Barcelos, distrito de Braga, está dividido em 89 freguesias e é um dos concelhos mais populosos da região Norte e do Cávado (segundo os dados preliminares dos censos de

⁶ Com “classe de canto” refiro-me aos alunos das duas professoras trabalhando em conjunto.

⁷ Projeto Educativo do Conservatório de Música de Barcelos

2011). Tem uma forte tradição em agricultura e artesanato (olaria e cerâmica). No entanto, devido às sofridas transformações sociais, é a população mais idosa que continua a representar este sector.

A freguesia de Barcelos corresponde à zona histórica e menos habitada do concelho. A recuperação de imóveis no centro da cidade, de uma forma geral, está confinada a habitações de luxo, por isso apenas acessíveis a famílias de maior poder económico. Tal como noutras cidades, o centro histórico é a zona comercial por excelência.

1.1.1 História e Monumentos

Foi a partir do século XII que a população de Barcelos começou a salientar-se. Obteve foral por D. Afonso Henriques tendo sido, mais tarde, confirmado por D. Afonso II e D. Manuel I.

Do património arquitetónico do concelho, destacam-se a ponte medieval de Barcelos, gótica, de meados da primeira metade do século XIV; o Templo do Senhor do Bom Jesus da Cruz, com o Passeio das Obras e monumentos barrocos; a Colegiada, atualmente designada Matriz de Santa Maria Maior / Igreja Matriz de Barcelos; o edifício da Câmara Municipal; a Torre da Porta Nova, do século XV; os fontanários do largo da Porta Nova e do Campo da Feira; o jardim do Passeio dos Assentos; o Solar dos Pinheiros; a casa do Condestável; a Igreja do Terço, exemplar barroco; o Cruzeiro do Galo e as ruínas do Palácio dos Duques de Bragança.

1.1.2 A Lenda

A figura icónica do galo de Barcelos é nacionalmente conhecida.

Reza a lenda que dois galegos peregrinos, pai e filho, foram atraídos por uma estalajadeira, que acusou injustamente o filho de roubo. O rapaz foi condenado à forca e o pai, desesperado, foi ter com o juiz e pediu-lhe que acreditasse na inocência do seu filho. O juiz, incomodado por ter sido interrompido enquanto estava a comer, disse que, para o declarar inocente, seria preciso que o galo assado que tinha na mesa cantasse três vezes. E assim foi, o galo pôs-se de pé e cantou. O juiz correu para evitar o enforcamento, mas chegou tarde. Para seu espanto, o condenado não tinha morrido porque estava a ser amparado por Santiago que, assim, evitava a sua morte.

1.2 Contextualização do Conservatório de Música de Barcelos



Figura 2 – Conservatório de Música de Barcelos

coberto e amplos espaços verdes.

A comunidade educativa envolve cerca de 600 alunos, com idades compreendidas entre os 4 e os 65 anos. É uma escola de ensino artístico especializado em música, com autorização de funcionamento definitiva concedida

O Conservatório de Música de Barcelos está instalado num edifício moderno, com dois pisos, com um átrio central

pelo Ministério da Educação e Ciência para os cursos de Iniciação, Básico (em regime supletivo, articulado e integrado) e Secundário. Para além dos cursos oficiais, o Conservatório proporciona ainda os cursos de Pré-iniciação e Livre.

Os alunos têm várias oportunidades de se apresentarem em público. Além das audições de classe e dos concertos em ambiente escolar, participam em vários projetos para a sociedade em colaboração com instituições do concelho.

Com o apoio de instituições locais, o CMB promove o Concurso Nacional de Piano “Pequenos Galinhos”.

Repartidos por quatro departamentos, o conservatório oferece o ensino dos seguintes instrumentos: Piano, Órgão, Acordeão, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Guitarra Clássica, Flauta, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Tuba, Percussão e Canto.

Em regime integrado, neste ano letivo (2015/2016), existem duas turmas de 5º ano, duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano e uma turma de 8º ano. Estes alunos têm as disciplinas do currículo geral equilibradas com as disciplinas da componente artística vocacional. No horário destes alunos estão, ainda, incluídos tempos de estudo individual de instrumento e de grupo para as restantes disciplinas, com a supervisão dos professores.

Os alunos que tenham necessidades de aprendizagem adicionais, dispõem de apoio especializado, com atenção individual e/ou em grupo.

No regime articulado, estão protocoladas oito escolas do concelho no ensino básico – Colégio Didalvi; EB Gonçalo Nunes; EB 2,3 Abel Varzim; EB Rosa Ramalho; EB 2,3 Prof. Gonçalo Sampaio; EB 2,3 de Manhente; EB 1,2,3 de

Fragoso e Escola Básica e Secundária de Vila Cova – e uma escola no ensino secundário – Escola Secundária de Barcelos.

1.2.1 Enquadramento Legal

Foi concedida Autorização Definitiva de Funcionamento por despacho do Exmo. Sr. Diretor-Geral da Administração Escolar (Autorização definitiva n.º 1/EPC/Norte/2013).

Ao nível pedagógico, rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86), 14 de outubro), pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho e pela Portaria n.º 243-B/2012. Nos diferentes níveis e graus de ensino, segue as orientações curriculares definidas na lei.

Adota os Programas Curriculares definidos para o ensino artístico especializado, na área de música.

A avaliação dos alunos do ensino artístico especializado rege-se, nos cursos básicos de música, pelas normas da portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, e pelos normativos em vigor para o ensino básico regular. Nos cursos secundários de música, rege-se pela Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, acrescido pelas regras definidas no Regulamento Interno e no Projeto Curricular do Conservatório.

Cabe ao Projeto Educativo definir as orientações destinadas a assegurar a coerência e a identidade da ação educativa do conservatório. Distingue-se de

documentos de origem mais operativa, que se sustentam nele e que se destinam a concretizá-lo, o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades.

1.2.2 Corpo Docente e Não Docente

O corpo docente do Conservatório de Música de Barcelos é constituído por cinquenta e três professores. A sua totalidade é detentora de licenciatura ou de habilitação própria de grau superior e de experiência profissional significativa. A estabilidade do corpo docente tem vindo a aumentar, e é cada vez mais reduzido o número de professores a trabalhar no CMB em regime de acumulação.

A maioria dos docentes considera que o Projeto Educativo é um instrumento importante para a organização e identidade do Conservatório. Apontam como aspetos essenciais o facto de poder mobilizar esforços em torno de metas comuns e poder constituir um compromisso entre pais, professores e alunos.

O corpo não docente é constituído por seis funcionários: um porteiro, dois auxiliares de ação educativa e três funcionários administrativos. Os auxiliares de ação educativa possuem a escolaridade obrigatória e os funcionários administrativos têm, como habilitações literárias, a licenciatura.

1.3 Caracterização dos alunos envolvidos no projeto

Este projeto contou com a participação em cena de 16 alunos do ensino básico (do 2º ao 5º grau), dos quais 6 alunos participaram apenas como coro, 3 alunos do ensino secundário (do 1º ao 3º ano), 1 aluno de curso livre e 1

professora (ver gráfico 1). Dos 20 alunos envolvidos, 14 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, sendo que a maioria dos alunos do sexo feminino são do ensino básico (ver gráfico 2).

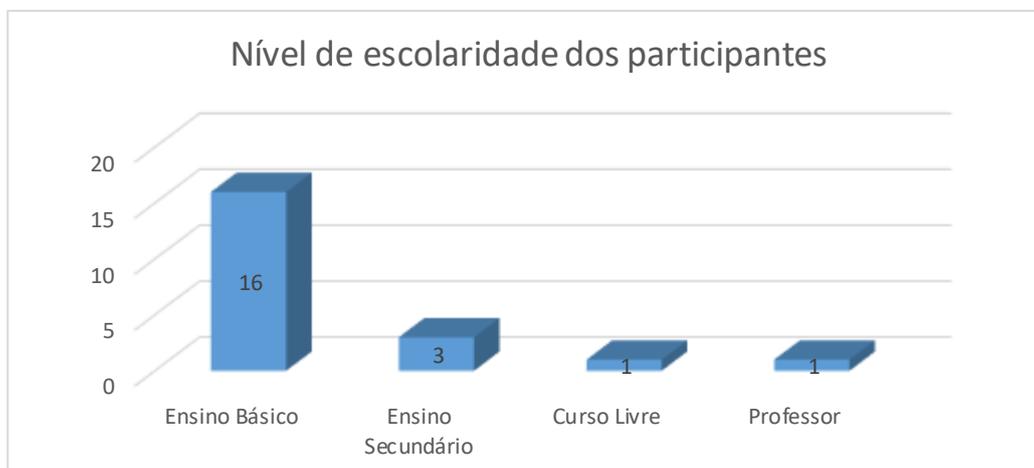


Gráfico 1

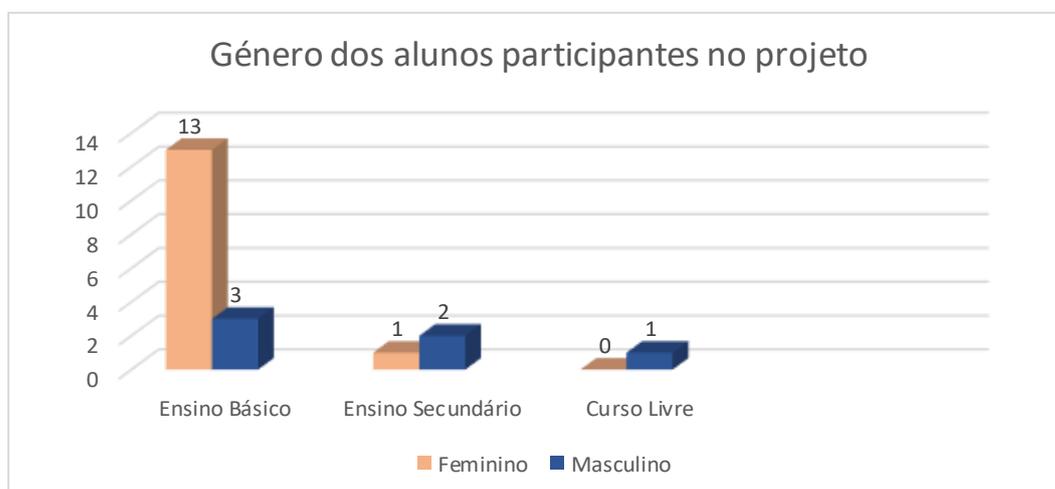


Gráfico 2

2. Apresentação do projeto e objetivos

Como apresentado na introdução deste trabalho, *Uma Espécie de Ópera* surge na classe de canto do conservatório de música de Barcelos com o intuito proporcionar aos alunos a possibilidade de integrarem um projeto cénico-musical. Uma vez que nenhuma disciplina de arte de representar consta no plano curricular do curso básico de canto e que, no ensino supletivo, foram sentidos os efeitos dos cortes orçamentais no número de alunos inscritos⁸, o projeto foi apresentado e proposto aos alunos na condição de atividade extracurricular, o que implicaria horas de trabalho extra na escola por parte deles.

Tal como anteriormente observado, esta atividade pretende desenvolver competências cénicas aos alunos de canto, uma vez que a expressão e representação estão subentendidas em qualquer melodia que o aluno apresente. Também implícito neste projeto está o desenvolvimento nos alunos do gosto pela ópera e pelo ato de a representar.

De forma mais explícita, os objetivos e resultados esperados são:

1. Reconhecer a influência do movimento físico na expressividade musical.
2. Procurar que os alunos sejam capazes de ultrapassar medos que possam provocar eventuais bloqueios pelo facto de se apresentarem em público.
3. Assumir que o canto é um instrumento que se expressa não só através da melodia e do texto, mas também através do corpo e do movimento.

⁸ Como referido na introdução deste trabalho, quando feito na sua totalidade, o curso de canto é mais caro do que os cursos dos outros instrumentos.

4. Maior conhecimento do aluno dos limites do seu corpo físico e vocal.
5. Preparar e sensibilizar mais e melhor o aluno para a expressão dramática, não só ligada à ópera, mas também a qualquer melodia com ou sem texto executada durante uma performance.
6. Reconhecer que o gesto influencia a emissão vocal, tanto no mau como no bom uso, e que a expressividade física é uma mais-valia durante a performance.

2.1 Calendarização do plano de ação

- De 1 a 11 de setembro de 2015 – atribuição de cenas de várias óperas a cada aluno. As cenas podem ser árias, duetos, trios ou quartetos. São distribuídas por capacidade vocal (se o aluno é capaz de cantar) e seguidamente por capacidade cénica (se o aluno consegue cantar uma ária, mas não é capaz de o fazer se não tiver com quem contracenar).
- De 26 a 30 de outubro de 2015 (semana de atividades de outono) – 26, 27 e 28 de outubro: trabalho de relaxamento, técnica de Alexander; primeira abordagem cénica segundo a metodologia de Stanislavski. 29 e 30 de outubro: leitura do texto musical e escrito; abordagem à história de cada cena e do seu ambiente. Resposta de cada uma das questões: Quem sou? Como cheguei aqui? O que se passa? Para aonde vou?

- De 14 a 18 e de 28 a 30 de dezembro de 2015 (interrupção letiva de Natal) – 14, 15 e 16 de dezembro: marcação do esqueleto da cena/cenas de cada aluno. 17, 18, 28, 29 e 30 de dezembro: primeiro trabalho cénico-musical; ensaios cénicos com pianista.
- De 9 a 12 de fevereiro de 2016 (interrupção letiva de Carnaval) – ensaios cénicos com pianista.
- 13 de fevereiro de 2016 – ensaio geral no Teatro Gil Vicente em Barcelos; récita às 21h30.
- 14 de fevereiro de 2016 – ensaio de colocação de manhã no Theatro Club na Póvoa do Lanhoso; récita às 17h.

3. O processo criativo

3.1 Escolha e distribuição do repertório

No programa interno da disciplina de canto estão estipuladas árias de ópera ou ensembles mais simples como repertório de trabalho. Essas árias estão obviamente escolhidas e assinaladas por graus mediante o nível de dificuldade sendo, ainda assim, sempre tida em conta a capacidade do aluno para executar

determinada ária e o seu registo vocal. Desta forma, no final do ano letivo anterior ou no início do 1º período, no momento de distribuir repertório para o trimestre, é considerada a possível participação dos alunos no projeto.

Nesta edição de *Uma Espécie de Ópera* foram trabalhadas e apresentadas diferentes cenas das óperas de Mozart *As Bodas de Fígaro*, *Così fan Tutte* e *Don Giovanni*. A preferência por Mozart deve-se, principalmente, pelo facto de se tratar de repertório operático mais acessível para o nível de formação vocal destes alunos. O facto de serem três exemplos de óperas cómicas torna a sua representação mais cativante para os estudantes. Além da história de cada uma das óperas e dos seus personagens, é possível explorar essa comédia através da cena, o que torna um trabalho mais aprazível para os adolescentes. Para além destes motivos, existe ainda a questão estética. Apresentar um espetáculo com óperas que, apesar de diferentes, são do mesmo compositor, permite criar uma unidade cénica e musical, tornando mais fácil para mim, enquanto criadora do espetáculo, desenvolver o desejado e necessário fio condutor.

Também pelo facto de alguns alunos terem aula de canto em par⁹, é possível que se trabalhem duetos. Na minha opinião e com base na experiência, os alunos sentem um maior interesse no estudo do repertório possível de ser inserido no programa de *Uma Espécie de Ópera* e, por consequência, maior motivação para o estudar, quando comparado com o restante repertório. De facto, os próprios alunos propõem-se a estudar alguma ária ou dueto e, se por uma questão de organização do alinhamento do espetáculo, é necessário que um aluno estude mais partes da sua personagem, aceitam-no de imediato e

⁹ Cada aluno tem 45 minutos de aula de instrumento por semana, podendo estar sozinho ou partilhando-a com um colega do mesmo grau. Quando partilhada, a aula tem a duração de 90 minutos semanais.

prontificam-se a fazê-lo. Esta situação cria, naturalmente uma abordagem mais cénica e interpretativa da obra, desenvolvendo também maior à vontade entre os colegas. Acima de tudo, com a evolução do trabalho, os alunos vão também desenvolvendo o gosto pela interpretação do personagem, demonstrando sempre uma grande vontade de participar no projeto.

3.2 Construção do personagem e da cena

A fase inicial do trabalho na criação da personagem acontece na aula de canto. Sempre que o aluno estuda uma ária ou dueto tem como função inerente a pesquisa da descrição da personagem e do ambiente envolvente na cena em questão. Utilizando a internet como recurso principal, o aluno pesquisa sobre a ópera onde se insere a peça em estudo, de maneira a conseguir responder às questões “Quem é a personagem?” e “O que se passa nesta cena?”. Depois de respondidas, assumo a minha responsabilidade enquanto professora de complementar a informação em falta, explicando mais detalhadamente o enredo da ópera, levando o aluno a perceber o motivo da personagem cantar e desempenhar a ação no momento em questão. Posto isto, vai se tornando possível que o aluno crie uma descrição da personalidade da personagem que tem em mãos.

Nos ensaios de leitura do texto musical e do texto falado¹⁰ cada aluno apresentou uma caracterização física e psicológica da sua personagem, fundamentada não só pela pesquisa anteriormente realizada e pela influência das

professoras nas aulas de canto, mas também pela sua própria imaginação e ponto de vista (lembramos aqui a metodologia de Stanislavski para a criação da personagem). Para que essa descrição fosse manifestada além do papel, as professoras sugeriram aos alunos que, durante todo o tempo de ensaio, interagissem como se fossem as personagens que interpretam, com discurso e movimentos que achassem próprios e naturais das suas novas pessoas. Esta atividade revelou-se de muito difícil execução, principalmente para os alunos mais novos que participavam pela primeira vez num projeto cénico. Constatou-se que a maior dificuldade sentida pelos alunos foi a inibição e a vergonha que sentiam por terem que, em frente dos seus pares, se comportarem de uma forma que não lhes é natural nem confortável. Mesmo assim, no final do ensaio, foi uma atividade por todos considerada muito divertida.

Depois de compreendido o ambiente e o objetivo de cada momento, começamos a construir a cena, que pode ser constituída por apenas uma personagem ou por várias. Ao idealizar a cena, o meu objetivo principal é que o seu propósito seja cumprido, ou seja, que a ação principal da cena aconteça. No entanto, podem ocorrer situações dentro de cenas que podem criar desconforto em alguns alunos, se existir contacto físico. Assim, de forma a evitar esses constrangimentos, tenho sempre que ter em conta a opinião dos alunos e perceber quais os seus limites. Nem todos os adolescentes se sentem confortáveis com o facto de terem que, por exemplo, dar as mãos ou abraçar um colega. E, mesmo que o façam várias vezes durante o dia com aqueles de quem se sentem mais próximos, o facto de terem que o fazer em cena pode deixá-los

¹⁰ Alguns recitativos foram traduzidos e falados em português, assim como alguns diálogos foram criados de raiz para que o encadeamento das cenas fizesse sentido tanto para os cantores como para o público.

desconfortáveis. Poderá ainda o constrangimento tornar-se maior ao terem em mente que estão a ser observados por outros amigos e por professores, mas a presença na plateia mais temida pelos alunos nesta situação é a dos seus pais. Tendo isso em conta, é necessário que os alunos compreendam, em primeiro lugar, qual a necessidade de determinado gesto estar em cena e qual a sua justificação, para que possam reagir a esse abraço ou carícia confortavelmente pela vontade das personagens e não pela sua própria vergonha ou embaraço.

Outro exemplo que posso dar no que concerne ao conforto dos alunos para realizar determinada cena, prende-se na ária *L'ho perduta me meschina*, da ópera *As Bodas de Fígaro*. Trata-se de uma aluna perfeitamente capaz de cantar a ária mas que participa pela primeira vez num projeto cénico. Na ópera, Barbarina encontra-se sozinha no momento em que canta a ária. No entanto, para uma aluna que vai pela primeira vez cantar e encenar, o facto de estar sozinha em palco pode desenvolver medo, prejudicando a sua performance e tornando a situação numa experiência negativa. Assim, foi inserido na cena o Fígaro, interpretado por um aluno mais velho e com maior experiência de palco. Apesar de não se estar a representar a ópera na sua totalidade e de as cenas surgirem não obrigatoriamente pela ordem original, foi necessário criar um pequeno diálogo entre as duas personagens para que a presença do Fígaro naquele momento não fosse descabido. A experiência revelou-se positiva, uma vez que a aluna em causa se apoiou no à vontade do colega, tornando a cena numa experiência de sucesso.

Ao criar uma cena, experimento realiza-la antes de o fazer com os alunos. Este hábito serve dois propósitos. Primeiro, permite que os alunos visualizem a

cena. Como lhes é natural, principalmente àqueles que não têm experiência cénica, a sua representação recorre à imitação e, vendo a cena de fora, tomam maior consciência do espaço e da movimentação. Em segundo lugar, permite-me escolher movimentos específicos em determinados momentos da música. Como explicado anteriormente neste trabalho (ver no primeiro capítulo *Metáforas, imagens e gesto no ensino do canto*), o gesto pode ajudar ou prejudicar na prática do canto. Assim, conhecendo as dificuldades técnicas que os alunos têm nas peças que cantam, consigo adicionar um gesto específico na cena que vá ajudar a executar determinada nota ou determinada frase. Além de garantir que o gesto vai ajudar, o facto de ser eu a fazer primeiro, permite-me experimentar a cena fazendo com que toda a movimentação da personagem leve ao tal movimento, que apesar de estar ali propositadamente, surge de forma orgânica e não mecânica. Depois de visualizar, o aluno vai, então, experimentar. Sempre que necessário, a movimentação vai sendo adaptada àquilo que o aluno consegue realizar de forma natural, mas sem que seja abandonado o seu propósito principal – facilitar o desempenho técnico do cantor.

Outro fator, na minha opinião, importante para a criação de uma personagem em cena é o manuseamento dos acessórios desde o primeiro ensaio. Mesmo que não haja ainda figurino para vestir, todos os objetos que a personagem usa e que influenciem na cena estão presentes desde o início. Todos os acessórios utilizados têm uma razão de ser. Podem ser consequentes de alguma condição física ou social de uma personagem – por exemplo uma bengala ou uma espada – ou podem ser uma parte importante do desenrolar da ação – uma carta a ser lida ou um retrato que uma personagem traz consigo durante

muito tempo. Além de que ajudam a desenvolver a personalidade e a postura da personagem, para um aluno que nunca use, por exemplo, chapéu, ter que cantar com um pode ser fisicamente desconfortável. Desta forma, usando o acessório desde cedo, não só se habitua a ter com ele um objeto que lhe é estranho, como também desenvolve o hábito de manuseá-lo naturalmente, deixando-o fazer parte de si. O mesmo acontece com as saias compridas das personagens femininas que, no século XVIII eram indumentária obrigatória. Desta forma, no ensaio existem sempre saias para que as alunas se acostumem a elas. Como se devem sentar, deitar, levantar ou até mesmo caminhar com uma peça de vestuário a que não estão acostumadas.

O mesmo se verifica com a mobília das cenas. Todas as mesas, cadeiras ou camas estão marcadas na sala de ensaio com material da sala de aula. Assim, os alunos vão podendo realizar as ações, bem como se habituando ao espaço da sala com os objetos nos devidos lugares. Quanto mais cedo utilizam estes acessórios, mais naturalmente os manipulam nas récitas.

À medida que, à descrição previamente elaborada das personagens, se começa a juntar o movimento, os alunos começam a ver ganhar forma o trabalho que vêm a realizar.

Este tópico leva-nos a outro assunto importante: figurinos e cenários.

É importante referir que este projeto escolar, apesar da boa receção por parte do público, é organizado de forma interna e com poucas verbas. Salvo alguns modelos que foram desenhados e confeccionados para os quadros da ópera *Così fan tutte*, os figurinos são roupas e acessórios que os alunos e nós

professoras temos e que, conjugando esta com aquela peça, se podem adaptar aos personagens.

O mesmo se passa com os cenários. Todos os objetos em cena são pertences da escola ou de alunos e professores. Mediante o espaço que queremos criar no palco, entre colegas, alunos e funcionários vamos conseguindo arrecadar a mobília necessária para o cenário desejado.

4. A apresentação do projeto

A edição de *Uma Espécie de Ópera* de que trata este trabalho apresentou-se em dois dias e em dois locais diferentes. Tal como demonstrado na calendarização do projeto, no dia 13 de fevereiro de 2016 a récita foi às 21h30 no Teatro Gil Vicente, em Barcelos, e no dia 14 de fevereiro às 17h no Theatro Club da Póvoa do Lanhoso.

As apresentações do conservatório de música de Barcelos no Teatro Gil Vicente são frequentes, uma vez que são duas instituições locais que promovem a cultura. E, como recentemente foi criado o protocolo para o ensino articulado da música entre o conservatório e o agrupamento de escolas Gonçalo Sampaio, na Póvoa do Lanhoso, foi também proposta uma récita no Theatro Club a fim de promover o trabalho do conservatório e o gosto pela ópera numa região onde não existe de forma regular uma apresentação deste género musical. Assim, com a cedência dos espaços e a presença de técnicos de palco e de luz, foi possível fazer o ensaio geral e de colocação nos locais das récitas. O trabalho de luzes ficou a cargo do profissionalismo dos técnicos dos teatros.

Pelo facto de serem apresentadas cenas de óperas diferentes e de, excetuando os recitativos falados em português, essas cenas serem numa língua estrangeira (no caso, italiano), no decorrer da trama, era projetado um texto explicativo das cenas para que o público pudesse compreender sem dificuldade (anexo 2).

No palco, além dos cantores em cena, esteve sempre presente o pianista, o professor José Carlos Vilas Boas, que acompanhou todas as árias, o coro e os duetos dos alunos mais novos e menos experientes. Já os alunos mais velhos e mais seguros cantaram com orquestra, sob a direção do professor Carlos Martinho. Desta formação, surgiu a oportunidade de se usar pela primeira vez o fosso do palco do Teatro Gil Vicente desde a sua recuperação, no final da década de 90.

CAPÍTULO III | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este projeto proporcionou aos alunos a possibilidade de participar num espetáculo cénico ainda no ensino básico. No entanto, o seu objetivo principal é, com base no seu desempenho no projeto, verificar qual a opinião que os alunos têm sobre a exposição do seu corpo enquanto ferramenta de trabalho, se sentem que a prática do instrumento é de alguma forma influenciada pelo movimento, quais as suas posições relativamente à presença dos colegas ou de um professor na cena e de que perspetiva veem estes alunos as suas próprias capacidades cénicas.

Para serem verificados os objetivos deste projeto, foi elaborado um questionário (que segue no Anexo 1) com 17 questões de fácil compreensão e de resposta imediata (apenas 3 questões são de resposta livre).

Como método de recolha de dados, o questionário foi distribuído aos 20 alunos envolvidos no projeto, no entanto 4 alunos do ensino básico não o devolveram preenchido. Desta forma, foram avaliados os resultados com um universo de apenas 16 alunos.

1. Apresentação dos resultados

1.1 Inquérito aos alunos envolvidos

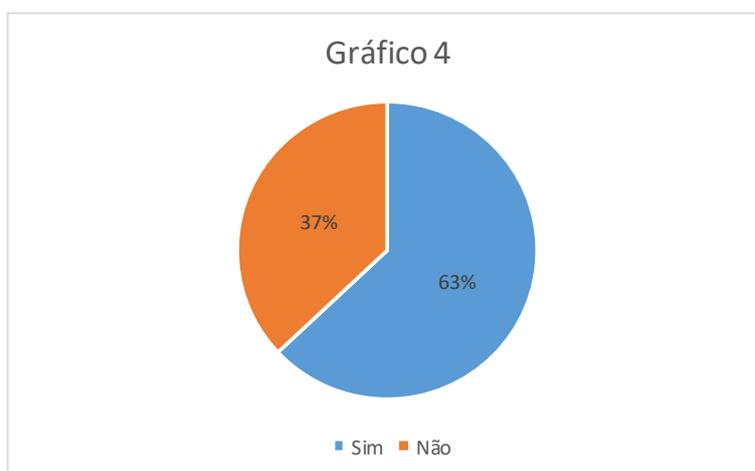
As perguntas deste questionário são curtas e claras para que não haja margem de falha na compreensão, e apenas 3 requerem algum tipo de desenvolvimento, uma vez que podem opinião pessoal. Todas as outras são questões de escolha múltipla entre Sim/Não.

1. És um aluno de:



O **gráfico 3** refere-se à primeira questão e indica que **25%** são de alunos do ensino básico e **17%** são de alunos do ensino secundário¹¹.

2. Já tinhas participado em algum trabalho cénico?



No **gráfico 4**, concluímos que **37%** dos alunos inquiridos nunca tinham participado num projeto cénico e que **63%** dos alunos tinham já experiência.

3. É para ti importante o trabalho cénico?



¹¹ Uma vez que as opções de escolha contemplavam apenas ensino básico ou secundário e que o aluno de curso livre que participou no projeto se trata de um homem adulto, a sua resposta foi dada como sendo aluno de secundário.

4. É para ti importante o trabalho do corpo?



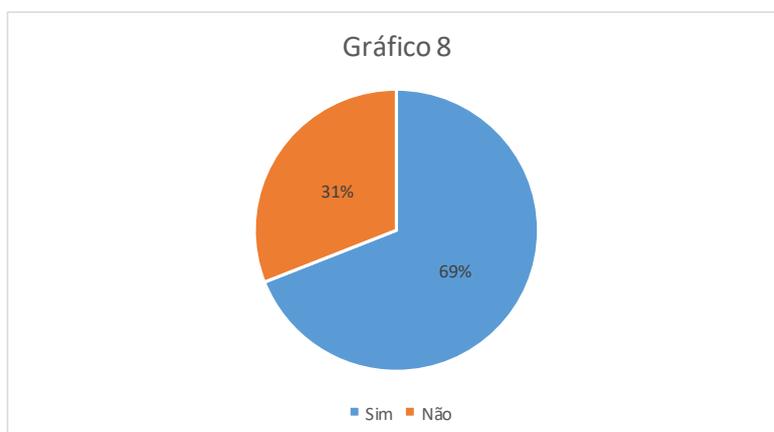
No que concerne à terceira questão, o **gráfico 5** mostra-nos que **100%** dos alunos inquiridos considera o trabalho cénico importante. Assim, estando a cénica diretamente relacionada com o trabalho do corpo, também **100%** dos alunos respondera “Sim” à quarta questão, como podemos verificar no **gráfico 6**.

5. Sentes-te à vontade quando cantas em relação ao corpo e seus movimentos?

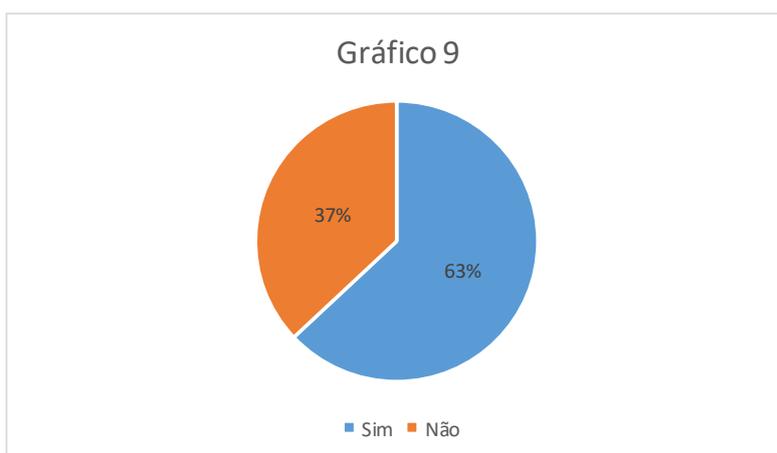
Relativamente ao **gráfico 7**, podemos concluir que **81%** dos alunos afirma sentir-se à vontade com o seu corpo enquanto canta, ao passo que **19%** afirmam o contrário.



6. Sentes vergonha?



7. Sentes medo?



Relativamente aos medos e receios dos alunos, verificamos no **gráfico 8** que **69%** dos alunos assumem ter vergonha quando cantam e que **31%** dizem não o sentir. No **gráfico 9** constatamos que **63%** dos alunos afirmam sentir medo, enquanto que **37%** dizem o contrário.

8. És cenicamente evoluído?



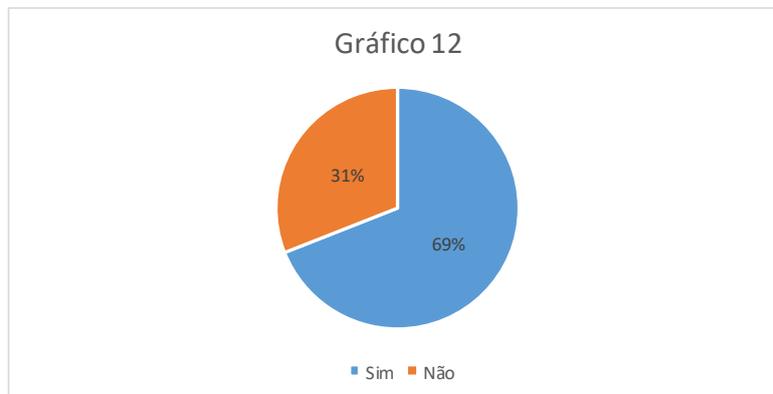
Apesar de, como verificamos no gráfico 4, a maioria dos alunos ter participado pela primeira vez num projeto cénico, podemos constatar no **gráfico 10** que **50%** dos alunos se consideram cenicamente evoluídos e que outros **50%** consideram que não são.

9. Tens vergonha do teu par?



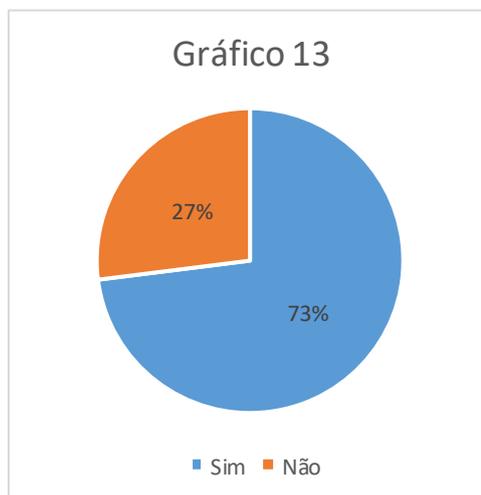
No que corresponde ao à vontade com os colegas, diz-nos o **gráfico 11** que **12%** nos alunos sentem vergonha do colega com quem contracena mas que **88%** dos alunos não o sentem.

10.O teu par é melhor do que tu?



Através do **gráfico 12** concluímos que **69%** dos alunos consideram que os pares com quem contracenam são mais evoluídos do que eles. No entanto, **31%** dos alunos assumem não considerar os pares melhores do que eles.

11. Isso ajuda?



Para analisar as respostas à questão 11, são apresentados dois gráficos: o gráfico 13 corresponde à percentagem de alunos que responderam “Sim” à

questão 10; o gráfico 14 corresponde à percentagem de alunos que responderam “Não” à questão 10.

Assim, mostra-nos o **gráfico 13** que, dos 69% dos alunos que consideram os seus pares melhores do que eles, **73%** diz que isso ajuda no seu desempenho, enquanto que **27%** desses alunos diz não ajudar. Já no **gráfico 14**, verificamos que, dos 31% dos alunos que não acham que os seus pares sejam melhores, **40%** acham que esse facto os ajuda, ao contrário dos **60%** que acham não ajudar.

12. Alguma vez o teu par é um professor?



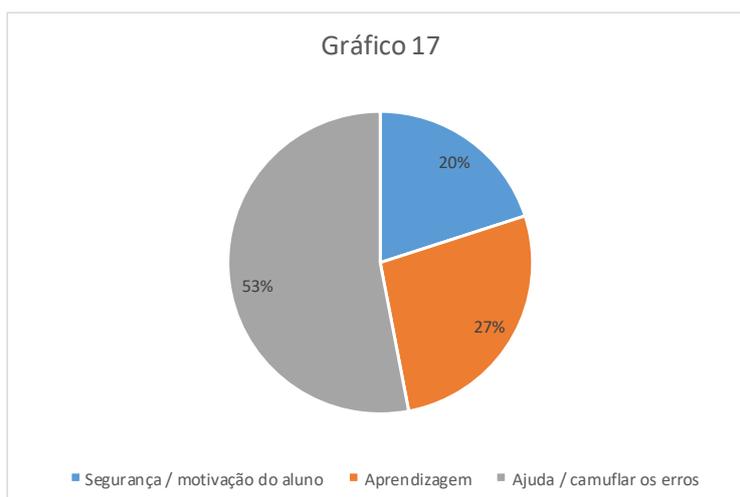
Lembrando que o projeto teve também a minha participação enquanto cantora, o **gráfico 15** mostra-nos que **50%** dos alunos contracenou com uma professora e que **50%** dos alunos não.

13. Se sim, achas importante ou motivador o professor fazer parte do trabalho cénico?



O **gráfico 16** é relativo à opinião dos alunos relativamente à participação de um professor no trabalho cénico, dos 50% dos alunos que na questão anterior disseram ter tido um professor como par, **100%** considera que a sua presença é importante ou motivadora.

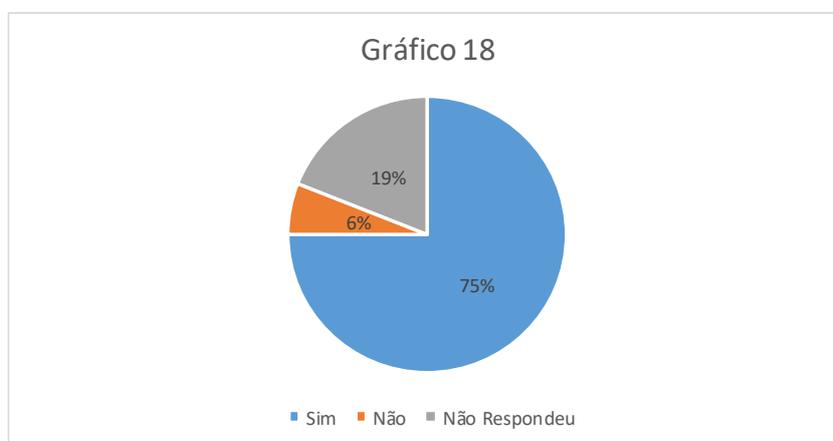
14. Porquê?



O **gráfico 17** mostram-nos quais os motivos por que os alunos consideram importante a presença de um professor no palco. Sendo uma questão de resposta

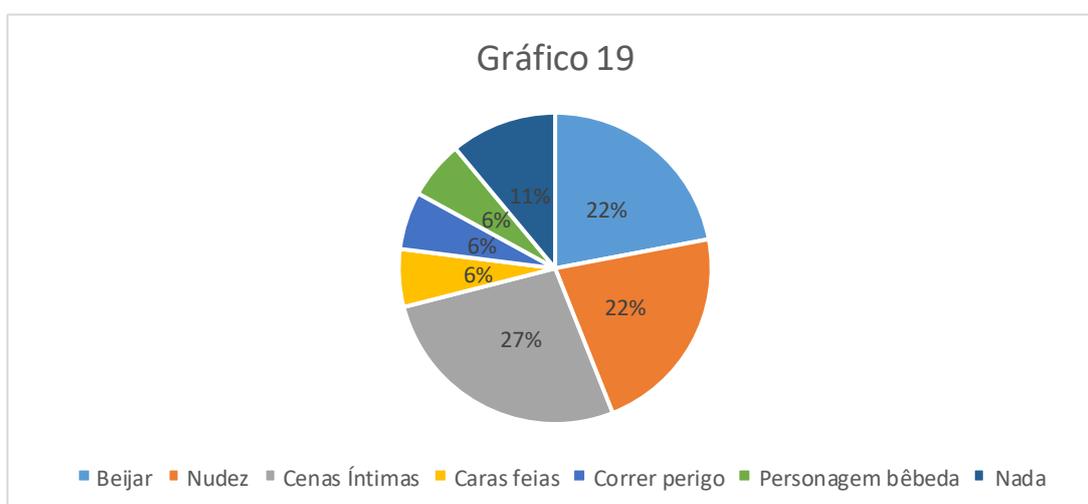
livre, **20%** dos alunos mencionaram que, contracenando com um professor, se sentiam mais seguros e motivados; **27%** dos alunos referiram que a aprendizagem é maior; **53%** dos alunos disseram que a presença do professor na cena pode ajudá-los uma vez que a experiência do professor consegue camuflar os seus erros.

15. É valorizada a tua opinião na elaboração da cena



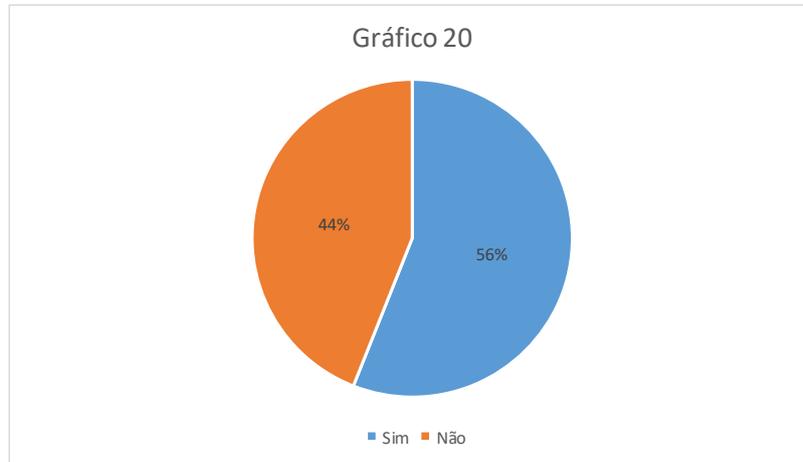
No que concerne à valorização da opinião do aluno na construção da cena, verificamos através do **gráfico 18** que **75%** dos alunos achou que a sua opinião foi valorizada, **6%** considerou que não foi valorizada e **19%** dos alunos não responderam a esta questão.

16. O que não te vês fazer de todo em cena?



O **gráfico 19** corresponde a uma questão de resposta livre. Quando questionados sobre aquilo que não se vêem de todo a fazer em cena, **22%** dos alunos responderam “beijar”, **22%** referiram “nudez”, **27%** mencionaram “cenas íntimas”, **6%** disseram “caras feias”, **6%** disseram “correr perigo”, **6%** disseram não ser capazes de interpretar uma “personagem bêbeda” e **11%** referiram que não há “nada” que não se vejam a fazer em palco.

17. Durante o questionário, sentiste necessidade de acrescentar alguma informação?



Por fim, deu-se espaço aos alunos para que enriquecessem a informação do questionário caso achassem conveniente. Como nos mostra o **gráfico 20**, **56%** dos alunos sentiram necessidade de acrescentar algo, tendo indicado os motivos porque responderam “Sim” ou “Não” a alguma questão ou manifestando a opinião de que o trabalho cénico, que envolve dedicação e esforço, desenvolve a capacidade com o trabalho, não se tratando de uma competência inata e inalterável. **44%** dos alunos inquiridos não quiseram acrescentar informação.

2. Análise dos resultados

O questionário em análise foi realizado depois de terminado o projeto. Como referido anteriormente, o objetivo principal deste inquérito é saber qual a

opinião dos alunos sobre o trabalho cénico e corporal e qual a sua postura relativamente ao seu par.

Observando os **Gráficos 3 e 4**, verificamos que a maioria dos alunos participantes no projeto se encontram no ensino básico e que já tinham participado num projeto cénico antes desta edição de *Uma Espécie de Ópera*,

As perguntas 3 e 4 destinam-se à opinião dos alunos quanto à importância do trabalho cénico e do corpo. Observando os gráficos correspondentes (**Gráficos 5 e 6**), concluímos que a totalidade dos alunos inquiridos considera este trabalho importante.

Abordando os receios dos alunos nas questões 5, 6 e 7, apuramos que a sua maioria se sente à vontade com o seu corpo quando canta (**Gráfico 7**). No entanto, também a maior parte dos inquiridos afirma sentir vergonha e medo quando estão em palco (**Gráficos 8 e 9**).

Como foi já observado, apesar da diferença notada entre os alunos que tinham já participado num projeto cénico e os que não tinham, metade dos alunos envolvidos considera ser cenicamente evoluído (**Gráfico 10**).

As questões 9 a 14 destinam-se a perceber qual a perspetiva do aluno em relação ao seu companheiro de cena. Segundo os dados do **Gráfico 11**, a maioria dos alunos afirma não ter vergonha do seu par, no entanto também a maioria considera que contracenar com alguém melhor do que o próprio (**Gráfico 12**). Dos alunos que consideram que o colega é mais capaz, a maioria diz que isso os ajuda na performance (**Gráfico 13**). Já a maior parte dos alunos que consideram estar a contracenar com alguém menos capaz afirma não ser bom para o seu próprio trabalho (**Gráfico 14**).

Diz-nos o **Gráfico 15** que 50% dos alunos contracenou com um professor, e todos consideram importante e motivador a participação do professor com os alunos no projeto (**gráfico 16**). As justificações dos alunos para essa importância encontram-se na questão 14, à qual corresponde o **Gráfico 17**. Daí constatamos que o principal motivo por que os alunos consideram importante a presença de um professor no projeto é a capacidade que o professor terá de camuflar os erros que estes possam cometer. Seguidamente, os alunos consideram que contracenando com um professor aprendem mais do que com um colega. O que menos observaram é que com um professor se sentem mais seguros e mais motivados para a participação no projeto.

Olhando para o **Gráfico 18**, verificamos que a maioria dos alunos sentiu que a sua opinião foi tida em conta durante a preparação das cenas. A segunda maior percentagem cabe aos alunos que não responderam à questão, enquanto que a menor cabe aos alunos que não consideraram ter a sua opinião valorizada.

Para averiguar quais os limites que os alunos põem a si próprios na realização das cenas, foi elaborada a questão 16. Trata-se de uma questão de resposta livre, e, observando o **Gráfico 19**, a maioria dos alunos afirmou não ser capaz de realizar cenas íntimas no palco. Seguidamente, os alunos referiram nudez e beijar outro cantor. O terceiro valor mais alto corresponde aos alunos que disseram não haver nada que não fossem capazes de fazer. Por último, alunos referiram não conseguir fazer caras feias, interpretar uma personagem bêbeda nem correr algum tipo de perigo.

O último gráfico (**Gráfico 20**) mostra-nos que mais de metade dos alunos sentiu necessidade de expor a sua opinião ao longo do questionário. Os alunos que assim o quiseram, constataram que não conseguem explicar o facto de sentirem vergonha quando estão em palco nem mesmo o motivo que os leva a sentir vergonha do seu par. Houve também quem quisesse demonstrar a sua consciência de que a cénica se trata de um trabalho de muita responsabilidade e que, acima de tudo, proporciona uma aprendizagem constante, podendo o aluno sempre melhorar com o tempo e o esforço que dedicar à atividade.

Ainda que não haja qualquer registo, aquando da minha partilha de opiniões com os alunos sobre os seus desempenhos, os alunos foram ainda adicionando algumas opiniões. Apesar de se tratarem de conversas informais, gostaria de valorizar estas opiniões, uma vez que me ajudam a considerar a importância deste trabalho para os alunos e para mim. Assim, muitos alunos explicaram que a sensação do medo que, no questionário, afirmaram sentir, não se trata do medo que impede os movimentos, mas que os torna tensos e nervosos. Aqueles que contracenaram com um professor afirmaram que, apesar de se sentirem mais confiantes e mais seguros, sentiam que, ao mesmo tempo, a cena se tornava mais exigente. Acima de tudo, ainda que apenas em ambiente de sala de aula, os alunos afirmaram ter adorado a experiência, manifestando vontade de repetir.

CONCLUSÃO

Uma Espécie de Ópera surgiu no conservatório de música de Barcelos com o intuito de proporcionar aos alunos de canto a possibilidade de preparar e apresentar espetáculos cénico-musicais, como complemento da sua aprendizagem.

Quando, no ano letivo 2015/2016, foi alargada a participação aos alunos do 2º e 3º ciclo, surgiu o meu projeto educativo. Este teve como objetivo perceber quais as reações dos alunos ao facto de terem que interagir e contracenar com os colegas, assim como à exposição no palco, uma vez que a adolescência pode ser uma fase repleta de constrangimentos e desconfortos.

Considero importante referir que este projeto se tratou de uma atividade extracurricular e que todo o tempo despendido no projeto pelos seus intervenientes foi tempo livre de que abdicaram, já que todas as reuniões e ensaios foram realizados em dias de interrupções letivas ou mesmo em fins-de-semana. Com base nesta dedicação demonstrada pelos alunos, posso afirmar que, independentemente de qual fosse o resultado final, os alunos estavam muito entusiasmados com todo o processo de criação do espetáculo, demonstrando tratar-se de uma experiência positiva e enriquecedora para cada um deles.

Também para mim este projeto se revelou frutífero. Com o desenvolver do trabalho fui-me apercebendo de que nem sempre conhecemos os nossos alunos como pensamos conhecer. Embora sejam desinibidos num ambiente confortável, os adolescentes tornam-se muitas vezes envergonhados e constrangidos quando observados, e vice-versa. Assim, tornou-se imperativo que eu fosse sempre

avaliando e considerando os limites físicos e psicológicos dos alunos naquilo que exigia deles em cena.

Também a minha participação enquanto cantora no projeto teve influência na minha relação com os alunos, especialmente com aqueles que não são meus alunos de canto. Apesar da proximidade existente entre as classes das duas professoras, cantar e contracenar com um professor que não o seu pode tornar-se constrangedor para um aluno. Por muito simples que seja a cena, exige sempre proximidade e algum contacto físico, além do sentimento de vergonha ou embaraço por estar a cantar com outro professor. No entanto, à medida que o tempo foi passando, os alunos foram se habituando à situação, tendo acabado por deixar de parte o medo e a vergonha, dando lugar ao conforto e à confiança. Para mim, esta mudança de postura foi de extrema importância uma vez que considero essencial para o processo de aprendizagem inspirar confiança e conforto nos alunos.

Todos eles consideraram importante a participação de um professor enquanto cantor. Tratando-se de alguém vocal e cenicamente mais evoluído, os alunos que contracenaram comigo assumiram ter sentido a obrigação de dar o seu melhor. Isso tornou-lhes o trabalho mais difícil, uma vez que sentiam um maior peso da responsabilidade. No entanto, quase todos manifestaram a vontade de voltar a preparar uma cena com um professor porque, apesar de tudo, sentem-se mais protegidos, por sentirem que a cena se torna mais natural.

No que concerne especificamente aos alunos, terminado o projeto, posso concluir que o trabalho desenvolvido durante os meses de preparação trouxe maior conhecimento do corpo e da sua capacidade de expressão. Os alunos

experimentaram e constataram que a expressão física traz a capacidade de complementar toda a informação transmitida pela música e pelo texto, tendo até sentido essa diferença em si próprios. O medo é um fator inibidor do funcionamento natural de um gesto e, depois de terem essa percepção, a vergonha de se mexerem, de sentirem e de fazerem sentir foi ultrapassada. Foi, portanto, notada uma grande evolução nos alunos desde o início do projeto até à sua apresentação. Desta forma, foi verificado que a preparação da vertente cénica do canto constitui uma parte fundamental da aprendizagem, tendo os alunos constatado que o gesto pode influenciar a colocação da voz assim como a condução melódica, devendo usá-lo em seu favor em todos os momentos performativos.

Apesar da disponibilidade dos pais ao permitirem e garantirem a presença dos alunos em todos os ensaios e récitas, bem como o esforço em facultar peças de vestuário e outros materiais utilizados como figurinos e acessórios de cena, considero que, no futuro, deva ser dada maior oportunidade de envolvimento aos encarregados de educação, uma vez que, além das considerações positivas a respeito do projeto, manifestaram também a vontade de, de alguma forma, poderem ter sido mais úteis.

Esta atividade extracurricular demonstrou ter sido importante para a instituição e sua comunidade escolar. Além das opiniões positivas manifestadas pelos alunos e encarregados de educação, foi um projeto que, além das disciplinas de canto e classe de conjunto (uma vez que teve também a participação da orquestra de sopros), envolveu ainda professores de outras áreas disciplinares na preparação de figurinos, adereços e cenários.

Também para o município de Barcelos este trabalho foi importante. Proporcionou aos seus habitantes a possibilidade de assistirem a um espetáculo operático, o que não é usual nestas comunidades e, apesar de se tratar de um projeto acadêmico, foi um espetáculo de alto nível de qualidade que fez com que fosse manifestada a vontade de receber um novo projeto brevemente.

A inserção dos alunos do ensino básico neste projeto permitiu-lhes levarem o programa trabalhado na disciplina de canto para fora da sala de aula, não apenas para a prova de avaliação ou para uma audição interna, mas para o palco de um teatro.

Considerando, então, toda a importância que o projeto teve, não só na classe de canto, mas em toda a comunidade escolar e manifestada a vontade das professoras de canto e dos seus alunos, com o consentimento e aval da direção pedagógica da escola, surge, no ano letivo 2016/2017, a implementação da disciplina de Estúdio de Ópera. Destinada aos alunos de canto, trata-se de uma atividade extracurricular, logo de cariz não obrigatório. Nesta fase inicial, a disciplina funcionará nas manhãs de sábado a cada duas semanas. À semelhança do projeto *Uma Espécie de Ópera*, visa a preparação e apresentação de espetáculos operáticos, com o benefício de poder haver um trabalho mais continuado ao longo do ano letivo, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais sólida da arte de representar.

BIBLIOGRAFIA

Alexander, F. M. (1992) *O uso de si mesmo*. WMF Martins Fontes. São Paulo.

Bzuneck, J. A. (2001). *As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno*. In: Boruchovitch, E.e Bzuneck, J. A. (org.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. 3. Ed.. Petrópolis: Vozes.

Campos, P. H. (2007). *O impacto da Técnica Alexander na prática do canto: Um estudo qualitativo sobre as percepções de cantores com experiência nessa interação*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais.

Cardoso, Francisco (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. Associação Portuguesa de Educação Musical.

Dagostini, Nair. (2007). *O método de análise ativa de K. Stanislavski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Godoi C. K. (2001). *Categorias da Motivação na Aprendizagem*. Tese Doutorado em engenharia de produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Júnior, João Carlos de Oliveira (2010) *Preparação de Atores: Conexões entre Diderot, Stanislavsky e Strasberg*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru.

Lopes, Carla Alexandra Mota Gaspar Coelho (2013). *Criança em comunhão com a teatralização da música*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro

O'Neill, Susan (1999). *Quais os motivos de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e flow theory*. Revista Música, Psicologia e Educação; N.º 1. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto

Pereira, Luís Rendas (2016). *As vozes da quinta: uma abordagem lúdico-didática no ensino do canto a crianças*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro.

Pinto, Alexandrina (2004). *Motivação para o estudo de música: factores de persistência*. Revista Música, Psicologia e Educação; N.º 6. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto

Stanislavsky, Constantin (2009). *A preparação do Ator*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

Voigt, C. (2013). *Cantores em cena: um estudo acerca do ensino de interpretação para cantores em Brasília*. Pesquisa para avaliação no curso de graduação em artes cênicas – Licenciatura. Universidade de Brasília.

Zaltron, Michele Almeida (2010). *A imaginação no método das ações físicas de K. Stanislavski*. Programa de pós-graduação em Ciência da Arte. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.

Reveilleau, Roberto (S. D.). *Canto e Postura*. <http://tecnicadealexander.com/artigos.php#canto> (acedido a 21-24 de agosto de 2016)

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aos alunos envolvidos no projeto

Questionário

1. És um aluno de:
 Básico
 Secundário

2. Já tinhas participado em algum trabalho cénico?
 Sim
 Não

3. É para ti importante o trabalho cénico?
 Sim
 Não

4. É para ti importante o trabalho do corpo?
 Sim
 Não

5. Sentes-te à vontade quando cantas em relação ao corpo e aos seus movimentos?
 Sim
 Não

6. Sentes vergonha?
 Sim
 Não

7. Sentes medo?

Sim

Não

8. És cenicamente evoluído?

Sim

Não

9. Tens vergonha do teu par?

Sim

Não

10. O teu par é melhor do que tu?

Sim

Não

11. Isso ajuda?

Sim

Não

12. Alguma vez o teu par é um professor?

Sim

Não

13. Se sim, achas importante ou motivador o professor fazer parte do trabalho cénico?

Sim

Não

14. Porquê?

15. É valorizada a tua opinião na elaboração da cena?

Sim

Não

16. O que não te vês fazer de todo em cena?

17. Ao longo do questionário, sentiste necessidade de acrescentar alguma informação?

Anexo 2 – Projeção explicativa da trama

cmb
www.cmb.pt

Uma Espécie de Ópera

13 de Fevereiro de 2016
21h30

Maestro: Carlos Martinho
Pianista: José Carlos Vilas Boas

Nesta época não havia aparelhos electrónicos. Não utilize o seu durante o espectáculo.
Obrigada!

Slide 1

As Bodas de Fígaro - Mozart

Rosina lamenta a sua triste vida. O Conde só tem olhos para a sua aia Susanna. Esta, vendo a tristeza de sua patroa, tenta anima-la com os cantos carinhosos dos seus criados. A tristeza é, por momentos, esquecida. Cherubino chega para lhe revelar os seus sentimentos numa canção por ele composta. Susanna tenta disfarçar o Cherubino de mulher mas o Conde entra procurando furiosamente pelo jovem rapaz levando Rosina consigo. Ficam, assim, Susanna e Cherubino, trancados no quarto...

Slide 2

As Bodas de Fígaro - Mozart

A Condessa está novamente só pensando no seu amor perdido... Susanna chega com um ideia: escrever uma carta ao Conde! Com o entusiasmo do momento, Rosina dá largas à sua imaginação e escreve uma carta provocadora ao Conde que deve ser entregue por Susanna. O Conde delira com a aparente mudança de Susanna. Cantam juntos alegrias diferentes. O Conde imagina como será o encontro com Susanna no jardim e Susanna rejubila por saber que quem vai a esse encontro é a Condessa.

Slide 3

As Bodas de Fígaro - Mozart

Barbarina está aflitíssima... O Conde pediu-lhe que entregasse a Susanna o alfinete que esta lhe deu junto com a carta, mas não sabe onde ele está! Fígaro sonha com o momento em que terá finalmente a sua querida Susanna nos seus braços, fica perplexo quando percebe o que a sua prima procura...

Slide 4

Don Giovanni- Mozart

Zerlina sabe que falhou com Masetto. Este Sr. Don Giovanni é bastante atraente, mas Masetto é o seu esposo. Procura-o, então, para lhe pedir perdão, mas encontra-o ferido. Assim, decide mostrar-lhe qual o remédio, que só ela tem, para os males de Masetto.

Slide 5

Cosí fan tutte - Mozart

Ferrando e Guglielmo estão irritadíssimos com o seu caríssimo amigo Don Alfonso, velho filósofo, conhecedor da vida. Este afirma solenemente que as suas doces amadas, Dorabella e Fiordiligi, são seres humanos como eles e, por isso, capazes de os trair.

Slide 6

Cosí fan tutte - Mozart

As duas irmãs cantam as belezas dos seus amados, sendo interrompidas pelo choroso Sr. Don Alfonso. Este chega para lhes dar a triste notícia de que os seus amados foram chamados, pelo rei, para o campo de batalha. Depois do desespero inicial da brutal notícia, choram pelo regresso dos caros amados.

Slide 7

Cosí fan tutte - Mozart

Despina diz mal da sua vida... vida maldita a de empregada! Sempre a trabalhar e nada de desfrutar... Chegam as patroas, chorosas e depressivas... "Os nossos amados partiram!" Despina explica às duas irmãs que confiar nos homens, nos soldados é um disparate. Devemos pagar-lhes na mesma moeda, infidelidade com infidelidade se paga!

Slide 8

Cosí fan tutte - Mozart

Don Alfonso, preocupado que Despina possa descobrir toda a tramóia, pede-lhe ajuda: ela deve convencer as raparigas a aceitar a corte de dois estranhos. Despina acha-os o antídoto do amor. Na verdade eles são Ferrando e Guglielmo disfarçados de Albaneses. As irmãs ouvem o barulho que vem do interior da sala e questionam quem permitiu a entrada destes estrangeiros. Elas tentam expulsá-los mas acabam por ter que fugir. Os dois rapazes riem de felicidade pois suas amadas lhes são fieis! Don Alfonso avisa que quem ri por ultimo, ri melhor!

Slide 9

Cosí fan tutte - Mozart

Despina tenta convence-las de que aceitar os albaneses como amantes não significa trair os seus amados, apenas estão a fazer aquilo que é normal em moças de quinze anos. Afinal, eles farão o mesmo no campo de batalha! Elas são jovens, ricas, belas e eles também! Depois de reflectirem, Dorabella escolhe o moreno enquanto que Fiordiligi fica com o coradinho! Esta escolha faz com que haja uma troca de casais...

Slide 10

Cosí fan tutte - Mozart

Depois de um encontro ardilosamente arranjado por Don Alfonso e Despina, os quatro jovens ficam a sós. Cada casal se afasta e um após o outro, cada um no seu tempo, acabam por dar razão a Don Alfonso. Triunfante e com uma carteira mais recheada Don Alfonso faz os rapazes dizerem "Assim Fazem Todas"

Slide 11



Cosí fan tutte - Mozart

Fim...ou não!

Slide 12



Classe de Canto do CMB

Profs. Joana Fonseca e Maria João Gonçalves

Cantores:

Bárbara São Bento, Beatriz Leal, Beatriz Sá Cachada, Bruno Oliveira, Catarina Miranda, Cláudia Pereira, Gustavo Carvalho Moreira, Inês Cibrão, Isabel Martins, Ivo Pereira, Joana Fonseca, João Miranda, Juliana Macedo, Leonor Pereira, Margarida Lima, Maria João Quintas, Mariana Figueiredo, Paulo Teixeira, Pedro Cibrão, Sílvia Martins, Tânia Macedo.

Slide 13

Anexo 3 – Registo fotográfico das récitas

































