

Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa
Mestrado em Ensino da Música



Pedagogia Imagem-Voz:
O Espaço Interior no Ensino Técnico do Canto

Especialização em Ensino do Canto
2011-2012

João Miguel Esgalhado Henriques

Professora Orientadora: Professora Doutora Sofia Serra
Professora Co-Orientadora: Professora Doutora Cláudia Marisa Oliveira

Dezembro de 2012

Dedicatória

À Professora Doutora Isabel Baptista, com profunda gratidão, por, em cada ato do seu ensino, me ter ajudado a expandir, significativa e continuamente, o meu próprio *espaço interior*.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelos múltiplos investimentos que em mim fizeram, sem os quais não chegaria até aqui.

À Professora Doutora Sofia Serra, pelo rigor e objetividade da sua dedicada orientação.

À Professora Doutora Cláudia Marisa Oliveira, pelo seu generoso aconselhamento orientador.

Ao Mestre David Santos, pelas partilhas e reflexões conjuntas sobre arte e ensino e pelo seu incondicional apoio.

À Professora e Mestre Cecília Fontes, pela sua dedicada e generosa orientação do meu Estágio Profissional, onde se experimentaram muitas das ideias desta dissertação.

Ao Dr. Ricardo Pais, pelas oportunidades de arte e de vida que me possibilitou e pela sua imensa pedagogia.

Ao Dr. Nuno Carinhas, pelo generoso incentivo ao meu trabalho profissional.

Ao Professor Doutor António Salgado, pelo contributo pedagógico que legou à minha voz.

Ao Professor Doutor Paulo Antunes, pelo seu empenho pedagógico no Curso de Música desta Casa.

Ao Dr. Pedro Oliveira, pela incansável dedicação e generosidade.

À Dr^a Leonor Melo, pela sua imensa generosidade e amizade.

A todos os professores e colegas do departamento de Música da UCP, pelo enriquecimento que deram à minha vida e à minha formação artística.

E, finalmente, ao José Manuel Faria, pelo apoio incondicional e continuado nos momentos vários da escrita deste trabalho.

“Fui educado pela Imaginação,
Viajei pela mão dela sempre,
Amei, odiei, falei, pensei sempre por isso,
E todos os dias têm essa janela por diante,
E todas as horas parecem minhas dessa maneira.”

Álvaro de Campos
In: *A Passagem das Horas*¹

¹ PESSOA, F. (1993) - *Álvaro de Campos - Livro de Versos*. (Edição crítica. Introdução, transcrição, organização e notas de Teresa Rita Lopes.) Lisboa: Estampa, p. 26d. <http://arquivopessoa.net/textos/834>

Resumo

A Pedagogia Imagem-Voz apresenta-se, nesta dissertação, como proposta de um modelo de ensino e aprendizagem técnico-vocal, no canto, a partir da exploração criativa do *espaço interior* (Gil, 1993). Ela ancora-se no princípio de que a voz é o resultado, sonoramente manifestado, da intenção ativa dos mecanismos da interioridade (cognitivos, perceptivos, volitivos, introspectivos, etc.), num jogo interior de contaminações com as representações, adquiridas e memorizadas, do mundo exterior. Propõe-se a fundação dum sistema de ensino técnico-vocal integrado com vista a estabelecer, no aluno, um *estado de ânimo interior de criação* (Stanislavsky, 2003), através da prática pedagógica de simulação de imagens mentais. Defende-se, com base na literatura, que este *estado criador imagético interior*, dá início a um circuito de contaminações sucessivas na emoção, corpo-face, respiração e trato vocal, cuja expressão se tornará audível na exploração técnica do gesto vocal – concretizado no tradicional vocalizo – de modo a criar um condicionamento imagético-emocional cognitivamente incorporado na voz, posteriormente aplicável à interpretação do repertório do Canto. Este circuito de contaminações ancora-se em cinco *estados* distintos dentro do objeto metodológico da proposta – o Quadro Imagem-Voz: o estado imagético, emocional, corporal-facial, respiratório e vocal, etapas marcadas, constituintes e autónomas do trabalho pedagógico, naquilo que se designa por *circuito direto*. Este circuito pode ser *invertido* – partindo do gesto vocal para a imagem mental, já estabelecida no circuito direto – de modo a permitir o trabalho aprofundado sobre a fisiologia e o controlo vocal, e ainda, efetuar-se em *micro-circuitos*, que possibilitarão uma abordagem pedagógica técnico-vocal mais detalhada e específica entre dois ou três dos estados constituintes do Quadro Imagem-Voz. Tentou demonstrar-se que a metodologia proposta pode trazer ao professor de canto, e ao aluno, novas possibilidades criativas de encarar o ensino, a aprendizagem e a relação pedagógica, com enfoque no papel autoral de estratégias pedagógicas diferenciadas do professor, de modo a que Imagem-Voz, para além de uma metodologia pedagógica em circuitos, se constitua como conceito central, definidor da capacidade criadora de *sentido vocal*, expressivo e original, no aluno.

Palavras Chave: Ensino da música, ensino do canto, fisiologia vocal, emoção, respiração, simulação mental, imaginação.

Índice de Conteúdos

| | |
|--|----|
| Lista de Figuras | 1 |
| Glossário | 2 |
| 1 Introdução | 4 |
| 1.1 O <i>Espaço Interior</i> e o Ensino Técnico do Canto: posicionamento problemático conducente à ideia da Pedagogia Imagem-Voz | 4 |
| 1.2 Percurso de reflexão e investigação para a elaboração da proposta da Pedagogia Imagem-Voz..... | 6 |
| 1.3 Pedagogia Imagem-Voz: estrutura da dissertação | 7 |
| 2 Do <i>Espaço Interior</i> à Pedagogia Imagem-Voz: enquadramentos e proposta pedagógica..... | 9 |
| 2.1 O <i>Espaço Interior</i> como enquadramento filosófico e terminológico da Pedagogia Imagem-Voz..... | 9 |
| 2.2 Enquadramentos do <i>Espaço Interior</i> em conceitos homólogos da Cognição Incorporada nos domínios da Linguística, Psicologia e das Neurociências..... | 12 |
| 2.3 Pedagogias do Canto: enquadramento e aprofundamento da problemática da prática pedagógica..... | 13 |
| 2.4 A proposta metodológica da Pedagogia Imagem-Voz: o Quadro Imagem-Voz..... | 17 |
| 2.4.1 Definição do âmbito estético-vocal, do grau e do contexto de ensino da Pedagogia Imagem-Voz | 17 |
| 2.4.2 A metodologia pedagógica do Quadro Imagem-Voz: <i>Estados e Circuitos</i> | 18 |
| 2.4.3 Objetivos gerais da exploração pedagógica do Quadro Imagem-Voz para a relação pedagógica..... | 28 |
| 3 Fundamentação teórica da Pedagogia Imagem-Voz: revisão da literatura..... | 30 |
| 3.1 Estados Imagéticos – <i>Meio-Atmosferas</i> | 30 |
| 3.1.1 Imaginação e Imagens Mentais | 30 |
| 3.1.2 Simulação Mental | 31 |
| 3.1.3 Simulação e Empatia na Relação Pedagógica | 32 |
| 3.1.4 Ação Situada e Memória - <i>Reservatório especial de forças</i> | 33 |
| 3.2 Estados Emocionais - <i>Força da sensação-Onda</i> | 35 |
| 3.2.1 Emoção e Estados Emocionais | 35 |
| 3.3 <i>Ambientes de impregnação e movimentos de contágio</i> | 37 |
| 3.3.1 A <i>Onda</i> : Imagética e Emoção | 37 |
| 3.3.2 Estados Corporais-faciais: a <i>Ponte-Onda</i> – Imagens Motoras, Emoção e Corpo..... | 38 |
| 3.3.3 Estados Respiratórios: a <i>Onda-Sopro</i> - Imagem-Emoção e Respiração | 41 |
| 3.3.4 Estados Vocais: o <i>Sopro</i> - Imagem-Emoção e Voz. | 44 |
| 4 Exploração pedagógica do Quadro Imagem-Voz | 48 |
| 4.1 Aprofundamento pedagógico dos cinco estados do Quadro Imagem-Voz..... | 48 |
| 4.1.1 Estados Imagéticos..... | 48 |
| 4.1.1.1 Características específicas da imagética mental para a prática dos estados imagéticos..... | 48 |
| 4.1.1.2 Descrição aprofundada de cada estado imagético do quadro Imagem-Voz | 49 |
| 4.1.2 Estados Emocionais | 52 |
| 4.1.2.1 Características específicas para a prática dos estados imagético-emocionais..... | 52 |
| 4.1.2.2 Descrição aprofundada de cada estado emocional do quadro Imagem-Voz. | 53 |

| | |
|--|----|
| 4.1.3 Estados Corporais-Faciais..... | 55 |
| 4.1.3.1 Caraterísticas específicas definidoras dos Estados Corporais-Faciais..... | 55 |
| 4.1.3.2 Estabelecimento e descrição aprofundada de cada estado corporal-facial do quadro Imagem-Voz..... | 56 |
| 4.1.4 Estados Respiratórios..... | 59 |
| 4.1.4.1 Caraterísticas específicas definidoras dos Estados Respiratórios..... | 59 |
| 4.1.4.2 Estabelecimento e descrição aprofundada de cada estado respiratório do quadro Imagem-Voz..... | 59 |
| 4.1.5 Estados e Gestos Vocais..... | 61 |
| 4.1.5.1 Identificação das funções e dos gestos vocais aplicáveis aos Estados Vocais..... | 61 |
| 4.1.5.2 Definição isolada das funções vocais e dos gestos vocais..... | 62 |
| 4.1.5.3 Estabelecimento, descrição e relação aprofundada de cada estado vocal com os Gestos Vocais do Quadro Imagem-Voz..... | 66 |
| 4.2 Estratégias de aplicação dos circuitos do Quadro Imagem-Voz..... | 69 |
| 4.3 A relação pedagógica e os papéis do professor e do aluno na Pedagogia Imagem-Voz..... | 79 |
| 5 A Pedagogia Imagem-Voz: conclusões e perspetivas de trabalho futuro..... | 83 |
| Referências e Bibliografia..... | 88 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Quadro Imagem-Voz orientador metodológico da Pedagogia Imagem-Voz em circuito direto..... | 19 |
| Figura 2 - Tipos de Imagens geradoras de Estados Imagéticos (a partir de Bowles, 2009).... | 20 |
| Figura 3 - Contágio autónomo dos estados imagéticos sobre os restantes estados..... | 21 |
| Figura 4 - Circuito de contaminação sucessiva e direta dos estados emocionais sobre os estados corporais, respiratórios e vocais..... | 22 |
| Figura 5 - Exemplo de uma possibilidade de circuito direto, a partir do quadro Imagem-Voz (Fig 1)..... | 24 |
| Figura 6 - Quadro definidor da lógica do circuito direto e invertido aplicável ao quadro Imagem-Voz..... | 25 |
| Figura 7 - Micro-circuito direto entre três estados e Micro-circuito invertido entre dois estados..... | 26 |
| Figura 8 - Circuito Direto do estado imagético cinestésico-sensorial para a prática de <i>ataques e fioriture</i> | 70 |
| Figura 9 - Micro-circuito direto para a prática de <i>ataques e fioriture</i> | 71 |
| Figura 10 - Circuito direto para vocalização dos gestos vocais <i>glides, portamento e legato</i> .. | 71 |
| Figura 11 - Micro-circuito direto dos estados imagético-emocional para o gesto vocal..... | 72 |
| Figura 12 - Circuito Direto para trabalho técnico dos gestos vocais <i>Aspirato, Staccatto e Coloratura ligeira</i> | 73 |
| Figura 13 - Micro-circuito invertido: do gesto vocal para a voz e respiração <i>Alegria</i> em contágio contínuo..... | 73 |
| Figura 14 - Circuito Direto para os gestos vocais <i>Legato, Sostenuto e Coloratura lírica</i> | 74 |
| Figura 15 - Exemplo de circuito invertido completo a partir do gesto vocal <i>Legato, Sostenuto e Coloratura</i> | 75 |
| Figura 16 - Circuito direto do estado imagético contexto-cinestésico-sensorial para o trabalho vocal do <i>portamento, aspirato, legato e sostenuto</i> | 76 |
| Figura 17 - Micro-circuito direto respiração-medo para os gestos vocais <i>portamento, aspirato, legato e sostenuto</i> | 76 |
| Figura 18 - Circuito direto para o trabalho sobre o gesto vocal <i>Portamento, Legato e Sostenuto intensos</i> | 77 |
| Figura 19 - Micro-circuito direto da postura-desprezo ao gestos vocais <i>Portamento, Legato e Sostenuto intensos</i> | 78 |
| Figura 20 - Circuito direto para trabalho técnico do <i>marcato, martelato e coloratura di bravura</i> | 78 |
| Figura 21 - Micro-circuito invertido para a prática dos gestos vocais <i>marcato, martelato e coloratura di bravura</i> | 79 |

Glossário

Circuito direto – circuito de contaminação sucessiva e direta entre os estados constituintes do Quadro Imagem-Voz, iniciado num estado imagético até à expressão sonora num gesto vocal.

Circuito invertido – circuito de contaminação sucessiva invertida entre os estados constituintes do Quadro Imagem-Voz, que parte do gesto vocal para a imagem mental, na memória imagético-emocional estabelecida no circuito direto, cuja estratégia pedagógica visa permitir o trabalho aprofundado sobre a fisiologia e o controlo vocal.

Cognição Incorporada (Grounded Cognition ou Embodied Cognition) – corrente científica recente que defende que as representações *modais* - a *perceção* (e.g., visão, audição), a *ação* (e.g., movimento, proprioceção), e a *introspeção* (e.g., estados mentais, afetos) - são centrais para a efetivação do processo de conhecimento (Barsalou, 2008), posicionamento contrariado pela corrente cognitivista tradicional que defende que os símbolos *amodais* representam conhecimento, *per si*, na memória semântica.

Estados corporais-faciais – estados referentes à postura do corpo e da expressão facial, estática ou em movimento, quando contaminados por um estado imagético-emocional, na lógica de circuitos integrados do Quadro Imagem-Voz, por um período determinado de tempo.

Estado de ânimo interior de criação – termo criado por Constantin Stanislavski (2003: 312) referente ao processo criativo de combinação das forças motivadoras interiores com os elementos de origem exterior para executar os propósitos do ator.

Estados emocionais – estados possuidores de força organizadora e impulsionadora no *pensamento* e na *ação expressiva* que se lhe segue que, de mão dada com o conteúdo da memória, influenciam a emoção num jogo dinâmico e interativo por um período determinado de tempo. Quando simulados, com intenção estética, a partir de uma imagem mental, símbolo ou pensamento fazem emergir um vínculo sentimento-pensamento, uma estrutura afeto-cognitiva (estados imagético-emocionais) capaz de contaminar os restantes estados constituintes do Quadro Imagem-Voz, na lógica de circuitos integrados.

Estados imagéticos – estados gerados por um foco de concentração mental, estabelecido no contexto da relação pedagógica, ativador de processos de simulação mental – no meio-atmosfera do *espaço interior* – por um período de tempo limitado, com recurso a seis diferentes tipos de imagens mentais, inscritos no Quadro Imagem-Voz, a partir do contributo de Bowles (2009).

Estados imagético-emocionais – estruturas afeto-cognitiva, possuidoras de intencionalidade pedagógica intrinsecamente estética, entendidas como o resultado da *força da sensação* gerada no *espaço interior*, a partir das atmosferas criadoras dos estados imagéticos, e capazes de contagiar os restantes estados constituintes do Quadro Imagem-Voz, na lógica de circuito direto.

Espaço Interior – conceito criado por José Gil (1993:10) referente aos processos de contágio em que não somente o puro interior e o exterior se *fundem* e se *interpenetram*, mas em que o *sentido* decorre naturalmente desse facto.

Estados respiratórios – estados gerados através dos movimentos e das atitudes físico-respiratórias do corpo quando contaminados por um estado imagético-emocional, na lógica de circuitos integrados do Quadro Imagem-Voz, por um período determinado de tempo.

Estados vocais – estados referentes às alterações na fisiologia da laringe e do trato vocal quando contaminados por um estado imagético-emocional, na lógica de circuitos integrados do Quadro Imagem-Voz, por um período determinado de tempo.

Gestos Vocais – expressão-conceito referente ao tipo e à qualidade dos movimentos vocais, orientadores da escolha dos exercícios técnicos - vocalizos - da prática vocal da Pedagogia Imagem-Voz. Eles são constituídos pelas figuras do *Bel Canto* – *ataque vocal*, *portamento* (*e o glide*), *marcato*, *aspirato*, *staccatto*, *legato*, *sostenuto*, *coloratura* e *fioriture*.

Imagem-Voz – termo que, para além de denominar uma metodologia pedagógica de cinco estados constituintes inter-contamináveis em circuitos integrados, constitui-se como conceito central, definidor da capacidade criadora de *sentido estético vocal*, expressivo e original.

Micro-circuitos – circuitos pequenos de contaminação sucessiva entre dois ou três dos estados constituintes – próximos ou afastados - do Quadro Imagem-Voz, cuja estratégia pedagógica visa permitir uma abordagem fisiológica técnico-vocal específica e aprofundada.

Pedagogia Imagem-Voz – proposta de fundação de um modelo-sistema de ensino-aprendizagem integrado, consagrado no âmbito estético-vocal da tradição do *Bel-Canto*, cuja abordagem técnico-vocal parte da exploração criativa do *espaço interior* (Gil, 1993) e do estabelecimento do *estado de ânimo interior de criação* (Stanislavsky, 2003), e se ancora no objeto metodológico Quadro Imagem-Voz.

Quadro Imagem-Voz – objeto metodológico, no qual se baseia a Pedagogia Imagem-Voz, de exploração pedagógica em circuitos integrados – direto, invertido, e micro-circuitos - assentes em cinco estados constituintes: imagético, emocional, corporal-facial, respiratório e vocal.

Voz – conceito entendido como manifestação sonora-vocal de sentido estético, original e expressivo, resultante da *intenção ativa* dos mecanismos da interioridade (cognitivos, perceptivos, volitivos, introspectivos, etc.).

1 Introdução

1.1 O Espaço Interior e o Ensino Técnico do Canto: posicionamento problemático conducente à ideia da Pedagogia Imagem-Voz

A reflexão que este trabalho se propõe fazer tem por ponto de partida a tendência, observada na prática de ensino e na literatura, de se operar uma cisão, em duas vertentes distintas, nas abordagens à pedagogia técnica do canto: a do ensino de tipo *instrumental* – que tende a implementar um forte condicionamento pedagógico, através duma atitude tecnicista e mecânica da voz, tendencialmente carente de sentido afeto-cognitivo – e a do ensino de tipo *subjetivo* – que tende a estabelecer uma forte relação imagético-emocional com a voz, baseado no uso de imagens metafóricas, mas tendencialmente carente de sistematização técnica garantidora de controlo técnico vocal.

Walter Felsenstein, citado por Mário Vieira de Carvalho (2010), que, enquanto diretor e encenador da Ópera Cômica de Berlim, tinha de lidar com cantores formatados numa relação instrumental com a sua voz, denunciada por uma sonoridade que com dificuldade integrava a situação da ação teatral e as suas componentes emocionais, faz a crítica ao predomínio do ensino de tipo instrumental do canto, aconselhando que “em contraposição ao exercício puramente técnico, o cantor deve instilar-se da rejeição de qualquer vocalização que não diga ou se refira a algo definido; (...) tais exercícios, revestidos das mais diversas emoções, devem ter por efeito que toda a técnica normal ligada à vocalização aprenda a ajustar-se à respetiva emoção;” (Carvalho, 2010:8).

Ora, este ensino de tipo ‘instrumental’ ao recorrer, predominantemente, à imagética fisiológica, sensorialmente subjetiva e geradora de equívocos de compreensão no aluno, e a alguma imagética metafórica, ainda que restrita de sentido criativo, tende a negligenciar a mais-valia que a imagética de *ação situada* (e outras), e as suas naturais consequências sobre emoção, corpo e respiração, podem acrescentar ao momento da exploração técnica da voz. Essencialmente, tendem a dissociar essa exploração técnico-pedagógica do potencialmente rico e criativo universo interior do aluno. Por esta razão, a grande questão que se levanta, e que deu origem a esta dissertação, é a de saber como se poderá constituir uma metodologia pedagógica que conecte o *espaço interior* com o ato de treino técnico-vocal, na garantia de competência de formação técnico-artística.

Para que se compreenda exatamente o conceito de *espaço interior*, princípio unificador desta proposta, cita-se o seu autor, José Gil (1993):

"há em nós um espaço onde a matéria da nossa vida física se agita, (...) um lugar que não seja nem o da consciência (ou do *eu* que lhe corresponde), nem o da representação como geografia de uma paisagem exterior. (...) O Espaço Interior é o lugar (...) em que não somente o puro interior e o exterior se *fundem* e se *interpenetram*, mas em que o *sentido* decorre naturalmente desse facto: a paisagem exterior, projetada no espaço interior, faz imediatamente *sentido*" (Gil, 1993:10).

Por outras palavras: o *espaço interior* não é a *consciência*, opera nela; também não é memória, no sentido cognitivista tradicional do termo (como veremos adiante): um depósito computacional de ficheiros de representações das perceções do mundo; é sim um espaço de interseção, de contágio, de contaminação, em suma, o território de criação de *sentido*, onde as

matérias interiores - os *estados de alma* - se cruzam e interseccionam com os espaços do mundo exterior percebidos interiormente, não como representação direta, mas como recriação deles. Por esta razão o *espaço interior* é intrinsecamente estético, dele provém a nossa composição própria das paisagens exteriores - do que o nosso sentir faz delas. E, apesar de José Gil não o definir como espaço ético, está-se em crer que possa também ser um espaço de *sensibilidade ética*, uma vez que essa composição deverá opera-se a partir dos mecanismos do *ethos* - na sua assunção primeira de *caráter* - daquilo que interiormente possuímos dos valores e princípios universais que norteiam os modos de ser e de fazer (Baptista, 2005:31).

Apesar de Gil (1993) nos revelar que a descoberta do *espaço interior* aconteceu, em Pessoa, nos atos revisitados e sofridos da criação artística - na pesquisa incessante pelos universos da sua interseccionante interioridade - para esta proposta, o *espaço interior* não se crê ser exclusivo do génio. A condição da natureza ética e estética da vocação artística, que convoca o aluno a se conceber como sujeito-agente de criação artística futura, expressa inicialmente no desejo em adquirir formação técnica nos domínios da Arte, e, neste caso, do Canto, será, com certeza, denunciadora duma potencial existência do *espaço interior*, no aluno. Então, se a premissa do *espaço interior* é ser lugar de criação, desde que em movimento contagiante e cruzado de intencionalidades estéticas, poderá ser ele também território de aprendizagem artística? Poderá o ato de ensinar e de aprender na convocação do *espaço interior* ajudar a decifrar os seus próprios mecanismos instrumentais - e a consciência dele no indivíduo - para, finalmente, o expandir?

O que, no fundo, aqui se pretende propor é a possibilidade de deslocar o *espaço interior* do seio exclusivo da criação poética - que Gil demonstrou existir em Pessoa - para o espaço e o momento do ensino e da aprendizagem, desde que estes ocorram numa *postura de criação*.

Stanislavski, que dedicou a sua vida a aperfeiçoar uma metodologia psicotécnica de abordagem ao poder artístico do *estado de ânimo interior de criação*, aconselhava os seus alunos-atores a fixarem o foco de pensamento naquilo que lhes despertasse as *forças motivadoras interiores* e lhes promovesse a *disposição criadora* (Stanislavski, 2003:345). Este estado seria alcançado através do recurso a processos de simulação imagético-situacionais interiores, motivadores de ação exterior imbuída de sentido expressivo, pessoal e original.

Está-se em crer que será, deste modo, possível combinar, nesta dissertação, os contributos de Stanislavski e Gil, propondo-se uma pedagogia que faça estabelecer, no aluno, o *estado de ânimo interior de criação*, gerado no *espaço interior*, de modo a que este exerça contágios criativos sobre o corpo, a respiração e, finalmente, a voz. Esta combinação poderá revelar-se particularmente útil uma vez que, neste âmbito, se entende voz como a materialização sonora duma intenção expressiva, proveniente do universo imagético-sensorial interior. Espera-se, assim, poder demonstrar que o *espaço interior*, desenvolvido pela aprendizagem criativa, poderá permitir o mergulho interior criador, capaz de gerar estados expressivos de excelência artística. Interessará então, e para isso se propõe esta dissertação, concretizar o modo como se poderá ensinar a imersão no *espaço interior* com o intuito de expressão vocal, na esperança de se poder concluir que tal não só é possível como desejável.

Ensinar e aprender no *espaço interior* referir-se-á, assim, à criação primeira de um ambiente, um contexto, uma atmosfera interior que, causando um impacto sensação-emoção no aluno, enquadre a informação técnica, de forma a que, na voz, possa resultar uma

sonorização expressiva vibrante, ainda que sem linguagem, uma vez que o gesto do vocalizo não convoca a palavra, mas o fonema, com a vogal na ribalta. Irá propor-se que se o *espaço interior* for sendo estabelecido como território para *impacto de contágios criativos*, com a informação técnica por matéria e as imagens-sensações por impulso, poderá também tornar-se território potencial para a fomentação da consciência integrada da fisiologia da voz, abrindo-se assim as portas para a criação de uma relação afectiva/estética com a informação técnica - que Felsenstein acusava faltar nos cantores da sua companhia de ópera, em Berlim (Mário Viera de Carvalho, 2010).

Para tal, a proposta da Pedagogia Imagem-Voz ancorará a sua abordagem pedagógica no objeto metodológico – Quadro Imagem-Voz – assente no estabelecimento de cinco estados - imagético, emocional, corporal-facial, respiratório e vocal - contaminados em *circuito direto* do estado imagético ao estado vocal, cuja expressão se concretizará no trabalho sobre o gesto vocal (através do vocalizo). Estabelecida a memória do trabalho imagético-vocal em circuito direto, fica aberta a possibilidade pedagógica para o trabalho técnico-vocal em *circuito indireto* - do gesto vocal ao estado imagético - e em *micro-circuitos* - entre dois ou três estados - de modo a possibilitar um trabalho mais apurado de controlo técnico-vocal. Deste modo, espera-se conseguir combinar, numa unidade pedagógica restaurada, a abordagem do ensino de tipo subjetivo – no circuito direto – com a do ensino de tipo instrumental – no circuito indireto e nos micro-circuitos - unidade essa, assente numa metodologia diferenciada, com o professor como *andaime-mentor* que ampara o aluno no processo de *cartografia* da sua voz, a partir do seu *espaço interior*.

Imagem e Voz serão, assim, conceptualmente combinadas, esperando-se poder concluir que a prática pedagógica em circuitos integrados, que se propõe partir do universo interior das imagens mentais do aluno, possa ser concretizada num modelo pedagógico que permita ensinar a exploração dos mecanismos técnicos vocais específicos, possibilitadores da expressão de *sentido criador*, autêntico e original.

1.2 Percurso de reflexão e investigação para a elaboração da proposta da Pedagogia Imagem-Voz

A leitura que fiz da obra *O Espaço Interior*, de José Gil (1993), aconteceu em 2003, numa altura em que refletia muito acerca do processo criativo e pedagógico da voz. Ao frequentar a pós-graduação em Teatro-Musical na Royal Academy of Music (no ano letivo 2000-2001), em Londres, reformulei por completo as minhas perspetivas acerca dela, dos seus mecanismos e da sua aprendizagem, no contato que me propiciou com o ensino do *Sistema Estill de Treino Vocal* (Klimek et al., 2005). Paralelamente, comecei a associar o conceito de *Espaço Interior* com as leituras que há muito fazia de Stanislavski (2003) e das possibilidades de aplicação do seu método psicotécnico para atingir o *estado de ânimo interior de criação*, a uma possível metodologia de ensino da técnica vocal e de interpretação de repertório, quer quando aplicada ao canto, quer quando aplicado ao texto falado.

Com o início da minha prática de ensino na área da voz, em 2002, comecei a explorar a possibilidade duma pedagogia vocal assente na premissa de um *circuito integrado* a que inicialmente designei de ‘Pensamento-Corpo-Voz’. Este já entendia a voz como o fim, materializado em som, de um processo que se origina nas intenções, impulsos, sensações/emoções e imagens interiores, incorporadas e, conseqüentemente, vocalizadas.

A frequência do mestrado em Ensino da Música, especialização em Ensino do Canto, e esta dissertação em específico, apresentou-se-me como uma oportunidade para aprofundar essa reflexão e concretizar, na escrita, a sistematização desse processo integrado e dinâmico que já lecionava, desde 2003, nas aulas de Voz-Texto do curso de Teatro da Escola Superior de Música de das Artes do Espetáculo; no meu estúdio privado e em diversas outras escolas, onde lecionei aulas de canto particulares entre 2005 e 2009; no estágio profissional que realizei no Conservatório de Música do Porto, em 2011, sob orientação da Prof^a Cecília Fontes; no trabalho continuado que, desde 2002, tenho desenvolvido com atores profissionais no Teatro Nacional São João; e mais recentemente no Teatro Estúdio *A Oficina*, onde, de Outubro de 2011 a Outubro de 2012 fui responsável pela formação regular em canto e voz-texto dos elementos residentes desta companhia, associada a Guimarães 2012 - Capital Europeia da Cultura.

Como o âmbito desta proposta se revelava extenso e intrincado, e o meu desejo pessoal era o de poder dar um contributo pedagógico material com um novo modelo de prática de ensino-aprendizagem técnico-vocal, passível de ser partilhado com a comunidade de professores de canto, decidi, juntamente com as minhas orientadoras, que a abordagem escolhida seria a duma proposta teórica, explorando a problemática e a prática a partir da literatura científica, deixando para o âmbito dum projeto de investigação ou de doutoramento, o aprofundamento das questões, em contexto de demonstração empírica.

O processo de investigação foi feito através de pesquisa bibliográfica de artigos científicos da área genérica da Cognição Incorporada (*Embodied Cognition*), onde se abarcam as áreas específicas da psicologia – com destaque à literatura sobre psicologia das emoções e à sua ligação com o movimento corporal, a expressão facial, a respiração e a acústica vocal; das neurociências e da linguística – na literatura sobre imagética mental, imagética motora, mapeamento cerebral das emoções, da perceção, do movimento corporal e da respiração, e sobre os processos cognitivos modais (incorporados) de compreensão na linguagem; da fisiologia vocal – na literatura sobre respiração, respiração-corpo e acústica vocal; e de livros especializados em pedagogia do canto, e em fisiologia da respiração e da voz.

O conhecimento gradual que esta investigação foi estabelecendo forneceu a base de reflexão continuada sobre a forma de concretização deste modelo pedagógico, assente no duplo conceito de *Imagem-Voz*: enquanto método-circuito, e enquanto *Som-Imagem-Voz*, aqui entendido enquanto *sentido*, expressão mais original e única da voz do aluno, o traço-timbre próprio, assinatura vocal integrada do seu sentir e pensar, fim derradeiro da razão de ser do canto individual. Este último não poderá ter método, só *esperança*. Já o primeiro pretende-se que tenha, com a condição que ocorra a partir do *espaço interior*.

Sobre esta possibilidade se refletirá neste trabalho, ao mesmo tempo que se tentará demonstrar o modelo que se propõe para o fazer.

1.3 Pedagogia Imagem-Voz: estrutura da dissertação

A pedagogia Imagem-Voz será estruturada, nesta dissertação, em cinco capítulos.

No primeiro estabelecer-se-ão os motivos que levaram à convocação do *espaço interior* para a elaboração do modelo da Pedagogia Imagem-Voz, numa articulação íntima com a problemática do ensino técnico do canto; as etapas e processos que levaram à elaboração da dissertação; e a definição geral da pedagogia Imagem-Voz, enquanto circuito metodológico e enquanto sentido derradeiro de expressão vocal.

O segundo capítulo estabelecerá o enquadramento de alguns conceitos filosóficos específicos do *espaço interior* e a sua transferência para a terminologia própria da pedagogia Imagem-Voz; proporá possíveis conceitos homólogos nos domínios científicos da Cognição Incorporada; fará o enquadramento do pensamento dos autores das pedagogias de canto que inspiraram a conceção do modelo pedagógico Imagem-Voz, e que desenvolveram, na literatura, a problemática do ensino técnico do canto; e finalizará com a definição dos objetivos e metodologia da pedagogia Imagem-Voz e com a apresentação do Quadro Pedagógico Imagem-Voz, que orientará a prática proposta.

No terceiro capítulo far-se-á a revisão da literatura científica no que diz respeito à definição e fundamentação do que o modelo pretende definir por estados imagéticos, emocionais, corporais-faciais, respiratórios e vocais, e pelo fenómeno de inter-contaminação entre eles, num enquadramento terminológico do *espaço interior*, com vista à sua aplicação no método-circuito Imagem-Voz.

O quarto capítulo esclarece em detalhe o *modus operandi* pedagógico do Quadro Imagem-Voz, começando por definir e estabelecer cada um dos vários estados, e as suas características específicas, para apresentar, de seguida, exemplos de modelos de aplicação da pedagogia em circuitos, terminando com uma reflexão acerca do papel autoral do professor, do aluno e da relação pedagógica na perspetiva da Pedagogia Imagem-Voz.

O quinto capítulo concluirá a proposta num revisão dos seus objetivos e metodologia, com a apresentação, ainda, de algumas possibilidades que o modelo poderá fornecer para futuros projetos de investigação.

2 Do Espaço Interior à Pedagogia Imagem-Voz: enquadramentos e proposta pedagógica

2.1 O Espaço Interior como enquadramento filosófico e terminológico da pedagogia Imagem-Voz

O *espaço interior*, no contexto deste trabalho, pretende constituir-se não só como matéria metodológica unificadora, como referido na introdução, mas também como princípio filosófico orientador da Pedagogia Imagem-Voz. Tal como Chapman (2012) e Baptista (2005), está-se em crer que o ensino precisa, antes e mais, dum farol filosófico e ético que estabeleça e oriente as matrizes da prática. Ora, o *espaço interior* é, por natureza, filosófico, na medida em que se pode pensar conceitualmente nele e criar a partir dele, ainda que não se possa localizá-lo (sobre este aspeto continuar-se-á a reflexão no próximo ponto). Para além disto é um espaço *neutro*, cuja neutralidade se torna potenciadora de cruzamentos entre as estruturas da interioridade e o processamento que estas fazem do mundo exterior, num jogo criativo que o torna, aos olhos da Pedagogia Imagem-Voz, território privilegiado de ensino-aprendizagem. Estes dois aspetos pretendem fazer a ancoragem do enquadramento que, em seguida, se fará, tentando definir as aplicabilidades específicas, nomeadamente as terminológicas, que ele poderá disponibilizar para a proposta da pedagogia Imagem-Voz.

Desde logo, Gil (1993), no seu fluxo contagiante de conceitos, define *espaço interior* como *meio* e *atmosfera* de sensações, suscitadas pela capacidade das imagens do sonho (da teoria Pessoaana) se traduzirem em imagens-sensação diferenciadas, num *movimento de contágio* ou de *contaminação* entre si. Defende o autor que o nosso universo interior está povoado de potencialidades de imagens que as estruturas da sensibilidade integram num processo ou *circuito de etapas* da perceção: primeiro, a própria sensação, em seguida a consciência da sensação, que lhe confere um valor e um carácter estético, e por fim a consciência desta consciência, da qual resulta uma intelectualização, isto é, o poder de *expressão*, que, uma vez explicada a transferência para o âmbito deste trabalho, quererá dizer *expressão vocal*, fim do circuito Imagem-Voz. Se bem que o exemplo envolve imagens surgidas do gesto da perceção de objetos do mundo exterior, interessa, neste contexto, entender essas sensações percecionadas, quer como provenientes dos *inputs* da dinâmica da relação pedagógica, quer como, com central importância, da produção imagética própria do aluno, fruto do património perceptivo adquirido.

O conceito de *linhas melódicas* como linhas de *fluxo de sensações* que o olhar estético capta e que aumenta a capacidade da expressividade do mundo, e o de *intenção melódica*, como a inflexão simultânea de diferentes blocos heterogéneos de sensações, são esboçados num *ambiente* ou *atmosfera* de micro-sensações onde lhes é permitido “entrar em contacto, atrair-se e repelir-se, aderir umas às outras” (Gil, 1993:77). Estas metáforas musicais, e outras que adiante se mencionarão, constituir-se-ão como base para a transferência terminológica que se pretende efectuar neste trabalho, e que se encontrarão nas designações partilhadas dos cinco estados do quadro Imagem-Voz (ponto 2.4) e nos títulos do Capítulo 3.

A execução técnica dum *gesto vocal* – concretizada no exercício técnico-vocalizo – é, ao mesmo tempo, uma linha e uma intenção melódicas, no entendimento do seu sentido musical. Se, na maior parte das vezes, na execução técnica dum gesto vocal, nos perdemos na preocupação com a mecânica do gesto, cedo percebemos que a sua identidade musical e harmónica nos devolve o sentido perdido e conspira para a resolução da própria dificuldade técnica. O que sucederá então à execução desse gesto vocal se este provier daquele *fluxo*

interior de sensação, descrito? se provier da capacidade interior de criar uma atmosfera de micro-sensações interativas, geradoras de movimento, de fluxo? Mais importante: o que acontecerá ao aluno-cantor – enquanto pensamento, corpo e voz – se tal fenómeno de movimento de contágio e de contaminação emergir à consciência e se tornar expressivo na voz?

O *espaço interior* revela-se assim *consciência* tornada “ecrã de projeção da forma (espaço-tempo) da sensação, ecrã constituído como um grande *ambiente de impregnação*” (Gil, 1993:79). Stanislavski chama-lhe a “tela da nossa visão interior” (Stanislavski, 2003:97), como se verá mais adiante.

Tudo na descrição deste grande ecrã de projeção invoca o forte sentido da visualidade do *espaço interior*, convocando de imediato o sentido da imagem mental. Na obra, *Imagem-Nua e as Pequenas Percepções*, Gil (2005) lembra-nos: “o olhar escava a visão. A vista é o único sentido que adquire assim uma profundidade *interna*; o olhar reenvia para o interior do corpo (como para o sem funda da alma)” (Gil, 2005:49). Por esta razão, pela capacidade da imagética nos remeter para o mais fundo de nós, esta proposta pedagógica pretende-se fundar na exploração das imagens mentais - geradas a partir de imagens exteriores tornadas memória e aí transmutadas em imagens-sensação com implicações emocionais e expressivas, ou seja, com *intenção estética* - como ponto de partida para a prática da técnica vocal.

Para além da ideia de ecrã, na definição acima citada, descobre-se a ideia de *espaço interior* como *ambiente de impregnação*. Este ambiente, ou atmosfera, uma vez adquirido pela consciência, transforma a imagem, que deixa de ser objeto representado, imagem das coisas ou do movimento das coisas, para passar a ser o puro movimento de elementos imagéticos tornados imagem no espaço da consciência, ou seja, ela mesma “foco-emissor de movimentos-imagem, ou antes, de movimentos da forma de sensação que tendem a tornar-se imagem: é neste ambiente – imagético, de desejo de imagem – que nasce o contágio, a indução, a contaminação das formas artísticas” (Gil, 1993:79).

O *desejo de imagem* enquanto aplicação pedagógica é o que, mais uma vez, interessa localizar com precisão como o eixo da reflexão que aqui se realiza, uma vez que o poder da imagem residirá na forma como a *força da sensação* se venha a embutir no *gesto vocal*, de como se vai tornar expressiva, aqui entendida, como em Gil, como fonte emissora de energia, onde a própria ideia é já emoção, dinamizada nesse *reservatório especial de forças* que é o *espaço interior*.

Ele constitui-se, assim, como um conceito central e motivador desta abordagem, na medida em que será neste ambiente – neste território interior - que se desenrolará a proposta do processo-circuito da Imagem-Voz, ou seja, será a partir da exploração deste ambiente, e dos mecanismos criativos potenciais que encerra, que se despoletará a intenção de sonoridade vocal e a sua *materialização* em som expressivo.

A identificação terminológica que esta proposta encontrou nas metáforas musicais de Gil (1993), se bem que distintas em termos concetuais, acontece ainda nos termos de *ritmo-ponte, onda e sopro*.

Ritmo-ponte é ali entendido no contexto do verso poético em Pessoa. Na medida em que emoção caminha para a ideia é necessária uma ‘disciplina’ que faça a *ponte* entre as duas, combinando o sensível e o inteligível, na lógica do esquematismo Kantiano. Essa ponte é o ritmo. O ritmo da ideia atrai o da emoção, porque são alvo do fenómeno de contágio provocado pelo *sopro* e *onda*. “A onda é a força de vida do sopro que o ritmo

incorpora na frase (...) há oralidade no ritmo do verso ou da prosa poética porque um sopro o atravessa.” (Gil, 1993:92). Basta que se introduza a *onda* na voz para que surja o *sopro*, ou seja a *onda* é a força do *sopro*, o *contínuo de impulso* cuja forma expressiva será moldada pelo ritmo.

Na aplicação que se pretende propor, e que poderá ser observada no Quadro Imagem-Voz (Fig. 1, ponto 2.4.2) a *onda* surgirá da relação dinâmica da *força da sensação* – os estados emocionais gerados no *ambiente de impregnação* imagético (*meio-atmosfera*) - com o corpo e a expressão facial – *ponte da onda* - gerando os estados corporais-faciais, dos quais surgirá do contágio da *onda* sobre a respiração – a *onda-sopro* – gerando os estados respiratórios donde emergirá a voz, na forma de estados vocais, que assumirão o termo *sopro*. Estes serão, por sua vez, ‘disciplinados’ pelo *ritmo*, através dos gestos vocais, nos vocalizos ritmados que, através do uso das vogais, fonemas por excelência que transportam a *onda-sopro*, poderão atingir a expressão estética pretendida. Eis, em suma, a terminologia do *espaço interior* transferida para a lógica dos estados do circuito direto do quadro Imagem-Voz (Fig. 1, do ponto 2.4.2).

Este intrincado de termos-conceito encontra uma identificação direta na terminologia da técnica do canto. A ideia de *cantare sul fiato* – sendo que *fiato* é o gesto da expiração constante e regular, sustentado pela musculatura da respiração, que permite a emissão vocal – enquadra-se nesta ideia de *sopro*, enquanto que a *onda* se constitui como a sensação da *intenção interior* (Hemsley, 1998) - a sensação estética - que sustenta quer a própria musculatura quer, por consequência, o *fiato* e todas as possibilidades de execução dos gestos vocais. E, claro, a vitalidade desse impulso interior, encontra no *ritmo* do vocalizo o sustentáculo e a vitalidade do seu movimento.

Como se todas estas referências não fossem já suficientemente diretas, a respeito da voz, Gil cita Pessoa, concretizando completamente a intenção desta transferência:

“há duas expressões humanas de um estado mental – a palavra e a voz. Não há palavras sem voz, mas há voz sem palavras – no grito, no riso, no trauteio [no vocalizo!]² – ou seja, o canto sem palavras. Diferem uma da outra estas duas formas de expressão em que a palavra é, essencialmente, a expressão de um pensamento ou ideia, e a simples voz é a expressão de uma emoção. A voz trémula que afirma, afirma com palavras e nega com a voz. A ideia e a emoção desencontram-se onde se juntam.” (Gil, 1993:95; cit. Lopes, 1990).

A transferência terminológica proposta será âncora da descrição do circuito direto de contágio da *força da sensação* do *espaço interior* na pedagogia Imagem-Voz: imagens mentais, simuladoras de estados emocionais, contaminadores diretos de estados corporais-faciais, respiratórios e vocais que, ao se encontrarem com o *ritmo*, nos gestos vocais, concretizarão a forma de trazer ao espaço exterior a camada não-verbal de sentido referida por Pessoa. Gil chama-lhe também, noutra instância, a *imagem-nua*, aquela que, separada da expressão verbal, procura dizer e dizer-se pelos seus próprios meios (Gil, 2005:103). No âmbito desta proposta *imagem-nua* assume a designação *imagem-voz*.

² Expressão incluída pelo autor desta dissertação.

2.2 Enquadramentos do Espaço Interior em conceitos homólogos da Cognição Incorporada nos domínios da Linguística, Psicologia e das Neurociências

Barsalou (2008), no artigo *Grounded Cognition*³, desenha o enquadramento geral desta recente e reformadora corrente científica que envolve contribuições da Linguística, das Neurociências, e da Psicologia (estes aspetos serão desenvolvidos no Capítulo 3). Neste sub-capítulo, tentar-se-á encontrar possibilidades de correspondência entre os conceitos científicos das áreas de conhecimento acima citadas e o conceito de *Espaço Interior*, de forma a tentar demonstrar como filosofia e ciência podem oferecer um contributo conjunto para fundamentar e expandir a noção de *espaço interior* da pedagogia Imagem-Voz.

Gilles Fauconnier e Mark Turner (Blair, 2008; cit. Fauconnier & Turner, 2002), propõem o uso de imagens mentais e dos mecanismos de concetualização partilhados da cognição incorporada no que chamam de *conceptual blending*. Para os autores, a imaginação é o motor do significado, e a metáfora é considerada um fenómeno central à cognição. *Inputs* diferentes da perceção são misturados – *blended* - de modo a criar conhecimento e experiências novas que vão para além dos contidos no *input* inicial, originando assim um *espaço conceptual misturado*⁴. Apesar da ‘mistura conceptual’ - *blending* - ser conscientemente cognitiva, na medida em que somos capazes de a descrever, opera-se fundamentalmente a um nível inconsciente, o que faz com que a localização do *onde* se opera esta mistura não possa ser determinada (impossibilidade partilhada pelo *espaço interior*).

O neurocientista Bernard Baars (Blair, 2008; cit. Baars, 1997), defende que a consciência ocorre num *workspace* central no cérebro, apoiado por um número vasto de processos não-conscientes nele distribuídos – um *teatro de consciência* - um espaço de consciência apoiado numa vasta e profunda gama de atividades inconscientes (como os bastidores, num teatro). Defende que a nossa mente reserva esse palco central para as matérias mais importantes enquanto que uma miríade de atividades são processadas em bastidores. Este modelo teatral é, novamente, metafórico, uma vez que não se consegue localizar esse *espaço particular* no cérebro.

Dentro desta linha conceptual neurológica, Joseph LeDoux (Blair, 2008; cit. LeDoux, 2002), demonstra que o *significado* surge dos arranjos *espaciais* da arquitetura conetivista do cérebro e das vicissitudes das regras de ativação temporal nas sinapses. A plasticidade do cérebro humano permite que a relação sinática evolua, aumente ou diminua, consoante o estímulo comportamental pessoal e social. Aprendizagem define-se assim, a este nível, como o produto de padrões sináticos ativados e reativados de forma a conduzir significados, e que poderão fazer expandir essa arquitetura espacial do cérebro⁵.

³ ‘Cognição Enraizada’, também referida neste trabalho como *Cognição Incorporada* a partir do termo homónimo ‘Embodied Cognition’ (traduções do autor da dissertação). Esta corrente defende que as representações *modais* - a *perceção* (e.g., visão, audição), a *ação* (e.g., movimento, proprioceção), e a *introspeção* (e.g., estados mentais, afetos) - são centrais para a efetivação do processo de conhecimento (Barsalou, 2008), posicionamento contrariado pela corrente cognitivista tradicional que defende que os símbolos *amodais* representam conhecimento, *per si*, na memória semântica.

⁴ Gil (1993) fornece o exemplo em Pessoa: “se a sensação de manhã entra na mesma linha melódica que a sensação de primavera e de esperança, é certamente porque a sua forma se associa (por indução, por contágio) às de primavera e de esperança.” (Gil, 1993:78).

⁵ De referir como Gil nos lembra da continuidade de expansão do *espaço interior* (Gil, 1993:10) e deste ser território de emergência de *sentido*: LeDoux chama-lhe *significado*.

George Lakoff e Mark Johnson (Blair, 2008; cit. Lakoff & Johnson, 1980, 1999), defendem, na linha conceptual do *blending* e da cognição incorporada, que a posse do sentido dos nossos corpos é a fonte das nossas maiores metáforas de pensamento, significados e valores (relembre-se que, para Gil (1993), o *espaço interior* é, por excelência, o território da metáfora em Pessoa). Adiantam três razões principais: 1) a mente está intrinsecamente enraizada no corpo (*embodied, grounded*); 2) o pensamento é, numa grande medida, inconsciente; e 3) os conceitos abstratos são vastamente metafóricos.

Do nosso ser físico surgem metáforas de tempo, espaço, eventos e causas, sentido de ser, e moralidade. As metáforas que regem a nossa vida não são apenas abstratas ou poéticas – mas são o nosso *corpo* no seu sentido mais imediato (‘being consumed with love’ ou ‘happy is up, sad is down’). Consciência, razão e linguagem surgem como manifestação diretas do nosso corpo e do sentido que temos de nós mesmos enquanto corpo: razão pela qual a pedagogia Imagem-Voz tentará propor uma metodologia de reintegração da técnica vocal nos processos cognitivos incorporados.

Imagem-Voz, enquanto circuito pedagógico mas, acima de tudo, enquanto emergência de *sentido-voz*, pretenderá inscrever-se neste território cruzado de pensamento filosófico e científico, propondo assim que a *voz* que se procura, como expressão derradeira, seja aquela que corresponda à *materialização sonora da cognição estética incorporada*.

2.3 Pedagogias do Canto: enquadramento e aprofundamento da problemática da prática pedagógica

A opinião de que a voz expressiva é, na sua essência, fruto da conexão interior (imaginação, emoção, introspeção, etc.) com os mecanismos fisiológicos produtores do som vocal é unânime, e sempre foi, na história da pedagogia do canto de repertório (Coffin, 1989; Stark, 1999). Contudo, as abordagens à prática da técnica vocal - os fundamentos do domínio técnico da arte do canto - tendem a assumir direções, por vezes, opostas a esta premissa universalmente aceite.

O ponto de início da problemática do ensino técnico do canto prende-se com a ausência de controlo voluntário sobre os músculos da laringe: ainda hoje, as demonstrações das ligações neuronais diretas do cérebro à laringe têm sido apenas esboçadas. A natureza da voz, e do seu mecanismo delicado, é substancialmente interna, impossível à visão ou à intervenção direta (Dayme, 2009). Por esta razão ensino do canto lida, principalmente (como veremos em detalhe no Capítulo 3), com a capacidade de *simular internamente*, quer os sons que se ouvem, ou intenções de sons, quer as imagens mentais-motoras que os ativam, através de mudanças supra-glóticas (constricção das falsas pregas vocais; alterações na base da epiglote, ligada ao sistema de reflexos desenhados para prevenir a entrada de sólidos e líquidos nas vias respiratórias), dos músculos oro-faríngeos e respiratórios (sobre os quais parece haver um maior grau de controlo voluntário), mas também dos ajustes glóticos na laringe. Por exemplo, podemos ‘abrir a garganta’ – abduzindo as pregas vocais verdadeiras - mas principalmente em sincronização com os músculos da respiração, aplicando-se o mesmo à vocalização, esforço de adução e outras atividades. Os circuitos nervosos motores na laringe agem em conjunção direta com o sistema respiratório num todo: em todos os gestos vocais, os impulsos nervosos da laringe estão coordenados com os músculos da respiração. O próprio diafragma é pobre em fibras nervosas autónomas geradoras de movimento. Ao invés, os músculos intercostais baixos e os abdominais estão ricamente inervados, permitindo assim o *controlo comportamental*, que o canto e a fala utilizam como ferramenta pedagógica

principal. É também possível, pelas ligações nervosas do nervo vago, determinar a pressão de ar nos pulmões com as suas consequências na pressão sub-glotal, essencial para o início e a sustentação da vocalização, um dos últimos recursos abertos à ação consciente da vontade.

Davis (2012), é levada a concluir que o cérebro se desenvolveu de maneira a que as estruturas essenciais à respiração – a laringe e o diafragma – estivessem ‘protegidas’, pela incapacidade de serem trazidas à percepção consciente e a uma intervenção potencialmente voluntária. Têm sido, assim, estas premissas de *mistério* anatómico-sensorial próprio à condição natural da voz, que têm levado, como no início deste ponto se mencionou, a diferentes abordagens pedagógicas, sendo a que nesta dissertação se pretende propor, mais uma.

Foi com a invenção do laringoscópio (em meados do séc. XIX) que a ciência se introduziu pela primeira vez na arte do canto e no seu ensino, com a crescente curiosidade sobre os acontecimentos fisiológicos da voz no corpo. Garcia (1894) iniciou assim um novo movimento pedagógico baseada no conhecimento das funções vocais que, através do laringoscópio, ia observando, assentando as fundações do ensino do canto com base científica. Contudo, esta abordagem não perdeu o contato com a tradição da escola italiana do *Bel-Canto*: pretendeu, ao invés, informá-la, integrando a mais-valia do conhecimento científico.

O ensino da técnica vocal, iniciou, deste modo, um caminho que tendeu a dividir-se em abordagens com dois eixos demarcados: o ensino *instrumental* e o ensino *subjetivo* do canto. Miller (1996) referiu-se a este fenómeno da pedagogia como o de *um corpo com duas cabeças*, uma falando na voz do professor cientificamente orientado, outra na voz do professor ‘subjetivo’. Nos dias que correm, ainda com poucos exemplos que o concretizem na prática, começa a existir uma postura de *abordagem de integração*, cuja expressão mais recentemente se define no conceito *holístico* do ato de cantar. A pedagogia Imagem-Voz pretende enquadrar-se nesta postura filosófica geral.

Todos os autores que a seguir se menciona, e que inspiraram a elaboração desta proposta, concordam que o ensino do canto deve, antes de mais, trabalhar para que o conceito tímbrico-vocal do aluno seja posto em concordância com as leis naturais da acústica vocal e da libertação física do aparelho fonador, com finalidade estética. De forma a influenciar este ‘instrumento’ que foge ao controlo direto, muito ligado à nossa psique e emoção, o professor, guiado pelos seus ouvidos e olhar, como pelo seu conhecimento e experiência, deverá perceber se o ouvido do aluno constrói um timbre concordante com o bom funcionamento do seu instrumento vocal, ou se o faz em equívocos que não fazem corresponder o seu auto-conceito de imagem-sonora com o que realmente está apto a produzir. Para tal, o professor tem que saber diagnosticar de que maneira a função vocal livre poderá estar a ser impedida, pesando o que é visto e ouvido com o que é conhecido dos aspetos acústicos e físicos do canto. É esta preocupação incontornável que tende a levar o ensino do canto à abordagem *instrumental*. Como resultado, instala-se o perigo de encorajar o aluno a submeter cada som que é produzido a um constante escrutínio analítico técnico, com a tendência a criarem-se bonecos mecânicos vocais (Miller, 1996).

Frederik Husler e Yvonne Rodd-Marling (1976), muito influenciados pelas descobertas científicas da fisiologia vocal, defenderam um posicionamento técnico-fisiológico da pedagogia vocal cuja máxima seria: "acoustic phenomena spring from the physiological: muscle-movements are the cause" (Hulser e Rodd-Marling, 1976:127). O professor de voz, tal como um médico, desempenha uma terapia, cujo objetivo é a cura dos defeitos da natureza

funcional da voz. Esta postura ética firme, não retirou, contudo, nenhuma humanidade relacional ao seu ensino, tendo deixado um legado de conhecimento e esclarecimento significativos, que serão parte importante para a exploração da presente proposta pedagógica.

Berton Coffin (2002) assume-se mesmo como advogado do ensino instrumental do canto ao estabelecer o seu quadro cromático das vogais ('chromatic vowel chart'). Este sistema advoga a consciência minuciosa das modificações que ocorrem no trato vocal em cada momento cromático da exploração da sua extensão total, especialmente no propósito de unificação de registos. Usou, para isso toda a gama de vogais (desde o 'schwa' às vogais frontais, posteriores e neutras) para modificar e ajustar a fisiologia e a acústica da vibração no trato vocal. Esta tabela, de leitura exigente, baseia o canto na acústica dos harmónicos: quando uma vogal é vocalizada numa zona aguda da extensão impõe-se a necessidade dum ajuste no trato vocal, usando-se a modificação de vogais para esse fim. Esta abordagem é assumida como mecânica e fisiológica, e defendida como fundamental para o controlo dos incontornáveis ajustes, necessários para vocalizar e cantar.

Em anos mais recentes, verifica-se a revisitação da tendência da abordagem instrumental da voz no trabalho de Jo Estill (Klimek et al., 2005) e na fundação do Sistema Estill de Treino Vocal. Ele surgiu das próprias necessidades pessoais de Estill, enquanto cantora – como já acontecera com Husler – em compreender os processos internos fisiológicos da voz de modo a obter um maior controlo e consciência sobre o ato de cantar e falar. Este sistema, baseado exclusivamente num treino técnico-sensorial, tem provado ser profundamente esclarecedor da relação fisiologia-som, definindo *treze figuras obrigatórias para controlo vocal*. Ao dividir, em práticas isoladas, os componentes das estruturas de apoio muscular, das estruturas da laringe e das do trato vocal, fundou um abordagem pedagógica que permite ao aluno experimentar e compreender, através de exercícios especialmente desenhados para o efeito, as modificações que vão acontecendo nos órgãos do aparelho fonador acedendo-lhes com maior imediatez e eficácia. Algumas destas figuras serão exploradas no Capítulo 4 deste trabalho, na definição específica dos *estados vocais*.

Richard Miller (1996), por seu lado, acredita ser um exemplo de síntese desse *monstro pedagógico de duas cabeças*, na preocupação com a obtenção de maestria artística do canto fundada num profundo conhecimento fisiológico. Para tal define três critérios principais que orientam a sua pedagogia: a) *estabilidade*, resultante dum corpo na posse constante de informação de factos científicos sobre a voz; b) *crescimento*, ou a habilidade de incorporar novos conceitos e informação; agregados a uma c) *vontade de mudança, imaginação artística e musicalidade*. Observa-se assim o início da tentativa da perspectiva instrumental em assumir uma abordagem mais integradora dos vetores instrospectivos com os fisiológicos.

Nesta perspectiva de integração, Thomas Hemsley (1998) - dentro dos defensores da abordagem integradora do ensino - defende que a técnica do canto é, ou deve ser, uma questão de aprender a mobilizar, fortalecer e refinar o impulso para exprimir a emoção e o pensamento através do som vocal, ou seja, aperfeiçoar a *conexão* entre a imaginação e esse som vocal (Hemsley, 1998:8). No seu entender, o estudo do canto deve treinar a mente e a imaginação para produzir impulsos claros e precisos a partir dos quais o corpo, treinado com a máxima precisão e energia, pode reagir (Hemlsey, 1998:8). Estes dois aspetos são inseparáveis (treino da imaginação e do corpo), e qualquer tentativa de os separar só poderá resultar num cantar que não ambiciona graus de excelência artística. A aprendizagem deve focar-se assim na tomada de consciência e na atitude voluntária de performatizar ações naturais, instintivas e intuitivas. Lamperti defendia ser através dos nossos desejos, sensações e

percepções que vamos ganhando controlo das nossas ações do corpo e da mente (Hemsley, 1998; cit. Lamperti, 1930).

Hemsley defende que a compreensão da anatomia e da fisiologia, se precisamente descritas, podem auxiliar o professor a lidar com os problemas do aluno, mas demasiada preocupação com a anatomia e com os aspetos puramente fisiológicos e mecânicos do canto podem inibir a capacidade para cantar, no aluno, podendo mesmo tornar-se causa para muitos problemas de aprendizagem. "Give your artistic feelings full play even at this early stage: a simple scale or a single note may be interesting if sung with the feeling of an artist" (Hemsley, 1998; cit. Stantley, 1908). O aluno deverá encontrar o seu *impulso interior*, enquanto que o professor deverá estimular a imaginação do aluno. A cadeia de acontecimentos tem que se gerar no início, tudo devendo ser feito para não separar a consciência física do canto das suas forças internas que a dirigem e controlam, porque o som é o resultado final. Lucie Manen defendia que o objetivo final do canto era "a expressão da emoção no som; a reação do corpo a estímulos internos e externos no qual participa o sistema completo" (Hemsley, 1998; cit. Manen, 1974).

Este tipo de relação pedagógica pretende, assim, colmatar os problemas mais recorrentes no ensino-aprendizagem técnica do canto, tendo contribuído, duma forma direta e precisa, para fundamentar e inspirar a metodologia-circuito e os objetivos de integração da imagem-emoção na voz, da pedagogia Imagem-Voz.

Peter H. Harrison (2006), que partilha esta visão integradora de Hemsley, defende que o professor de canto precisa encontrar um contexto relacional no ensino que sirva a sua personalidade, ao mesmo tempo que permanece suficientemente flexível para o ensino *diferenciado*. O professor deve ser suficientemente inventivo e experimental na abordagem ao seu trabalho. Harrison constata que a questão do conhecimento científico da voz tem tomado primazia no ensino, formando gerações artisticamente indiferenciadas de alunos, pela exclusão das suas idiossincrasias e pela tendência para a imposição das do professor. Como, no ensino do canto, se lida com o sempre mutante estado físico-emocional do aluno, cuja condição vocal se foi formando numa viagem física-emocional-intelectual durante a vida, o trabalho do professor de canto deve assim orientar-se para a maximização dos atributos da voz pelos meios naturais e fisiológicos, tendo em atenção que os estados emocionais do aluno-cantor têm um impacto direto na sua habilidade para cantar. O ensino deve estar em harmonia com as necessidades individuais e refletir todos os aspetos humanos de que o canto é feito.

Esta visão é partilhada por Janice Chapman (2012) que defende que todo o ensino de qualidade tem uma *filosofia* que orienta a sua prática. Esta pode ser consciente e sistemática ou inconsciente e intuitiva. Muitos professores usam uma filosofia inconsciente no início do trabalho vocal do aluno mas, com o tempo e experiência, esta abordagem estende-se a um método mais consciente e sistemático, que se vai desenvolvendo e apurando com o tempo. A sua prática de ensino baseia-se em três princípios: a) o *holístico* (também partilhado por Peter H. Harrison, 2006), que encara o ato de cantar como algo que envolve a pessoa toda - corpo, mente, espírito, emoção e voz – um estado de *consciência-foco*; b) o *fisiológico*, baseado nas leis da anatomia, das funções musculares e nos efeitos das suas interações; e c) o *incremental*, definido como o processo que parte da divisão da aprendizagem em *partes componentes*, cuja consciência e controlo o aluno vai adquirindo com o tempo e que são, de seguida, reunidas numa estrutura hierárquica natural (tal como no Sistema Estill).

Como se pôde constatar, na revisão que se efetuou, é sabido, e muitos dos estudos no Capítulo 3 o sublinharão, que a tendência dominante do ensino da técnica vocal ainda é a instrumental. A dissociação entre voz e as estruturas da interioridade é reinante. Menos presente ainda é a ideia dum *espaço interior* ambiente e fonte da emergência da voz. Ele tende a ser somente convocado, com grande indefinição e com a designação genérica de imaginação/emoção, quando se aborda o repertório, sendo claras as dificuldades que os alunos tendem a demonstrar em produzirem um som quer timbricamente justo quer intrinsecamente expressivo. Há claramente uma abordagem dissociadora dominante, como Hemsley denuncia.

Uma pedagogia de conexão e de integração sistematizada torna-se imperativa para fazer a ponte do momento da técnica para o do canto de repertório. Esta proposta pretende adiantar um caminho para esse objetivo – o Quadro Imagem-Voz - uma ferramenta de trabalho cujo âmbito de exploração analisar-se-á de seguida.

2.4 A proposta metodológica da Pedagogia Imagem-Voz: o Quadro Imagem-Voz

2.4.1 Definição do âmbito estético-vocal, do grau e do contexto de ensino da Pedagogia Imagem-Voz

A pedagogia Imagem-Voz estabelece-se como proposta pedagógica para o ensino técnico do canto, tradicionalmente associado à música ocidental, dita erudita – maioritariamente europeia - do séc. XVI/XVII até aos nossos dias, com enfoque na corrente estética que ficou conhecida como *Bel Canto*. Deste modo, visa constituir-se como preparação técnica para a posterior abordagem do repertório musical erudito da voz, desde a oratória e ópera até à canção erudita. Toda a metodologia e objetivos, definidos de seguida, deverão ser entendidos à luz desta perspetiva estético-vocal, uma vez que a proposta de integração do *espaço interior* no ensino técnico do canto mais não quer que ver reforçados os paradigmas de *beleza* na execução vocal associados à máxima expressividade de *sentido criativo* imagético-emocional na voz.

Esta proposta está pensada, e julga-se aplicável, a qualquer grau de ensino técnico do canto, desde iniciantes a cantores profissionais em reciclagem formativa. Está-se em crer que, e numa breve menção a esta questão, quando aplicada a cantores-alunos iniciantes, implementar-se-á como uma metodologia com uma componente fortemente experimental e lúdica, uma vez que o jogo criativo de descoberta das imagens mentais e dos estados emocionais, poderão encontrar território fértil de efetivações vocais complementado, com o desenrolar da pedagogia e o passar do tempo, com informação cada vez mais específica e técnica. O mais importante, julga-se, está em incrementar desde cedo, a lógica da voz como resultado sonoro dos estados interiores, tornando a sua exploração técnica fortemente associada ao processo de auto-conhecimento no que diz respeito aos processos criativos imagéticos e emocionais. O desafio poderá colocar-se a níveis de formação intermédia, superior ou mesmo profissional, quer por hábitos já adquiridos, quer por possíveis resistências aos processos interiores que a pedagogia induz. Seja como for, caberá sempre à capacidade autoral e criativa do professor a decisão de escolha de estratégias pedagógicas de entre as várias que esta proposta adianta.

Estabelecido, resumidamente, o âmbito estético e o grau de ensino desta proposta, define-se, de seguida, o contexto de ensino e da relação pedagógica. Neste aspeto, a primeira premissa que necessita ser esclarecida é a de que, quando se fala de relação pedagógica neste contexto, fala-se, antes de mais, do contexto específico do ensino-aprendizagem na relação

‘um-a-um’, tradicional no ensino do Canto. A exploração do *espaço interior* para a expressão técnico-vocal necessita, está-se em crer, da proximidade deste tipo de contexto relacional, para que se atinjam níveis subtis de consciência dos mecanismos expressivos a partir da imagética e da emoção. Uma proximidade partilhada, que se pretende conducente a uma “espeleologia” das forças dinâmicas inter-contaminantes da interioridade no aluno, das possibilidade de criação imagéticas próprias, do fluxo expressivo que as suas emoções assumem, das reações do corpo e da respiração às contaminações por elas criadas e, no fim último da intenção pedagógica, a maximização dos recursos vocais e da consciência incremental das suas possibilidades expressivas.

Contextos de relação pedagógica professor-grupo não deverão, contudo, ser excluídos. É sabido, pelas metodologias de ensino musical - Suzuki, Orff, Dalcroze, Montessori - entre outras, que as dinâmicas grupais acarretam a mais-valia dum contexto social e que a prática do jogo pedagógico neste contexto, incentiva o lado prático da aprendizagem, e da empatia entre pares, com consequências, muitas vezes, mais impactantes e duradoiras. A exploração do *espaço interior*, em grupo, poderá consistir, por exemplo, na exploração imagética conjunta, na exploração de estados respiratórios, posturais e emocionais em grupo, podendo, dessas dinâmicas, surgir momentos de canalização expressiva nos alunos, momentos que o professor deverá identificar e reportar no seu feedback e contribuir para torná-los mais conscientes no aluno. Contudo, está-se em crer que o grau de subtilidade desses momentos poderá ser menos profundo que os alcançados nas aulas ‘um-a-um’. Esta assunção pode, contudo, revelar-se falsa, uma vez que alguns alunos, tenderão a sentir-se mais disponíveis para este tipo exploração em contexto em grupo, onde existe um menor fator de exposição interior. Seja como for, será de esperar uma grande diversidade de reações, fruto da subjetividade da condição humana. Por estes motivos, está-se em crer que a ação conjunta dos dois formatos-contexto de aula, poderão dar ao professor um maior número de oportunidades de estratégia para cada aluno: a observação do aluno em contexto de grupo determinará a estratégia em contexto ‘um-a-um’, e vice-versa.

Fica, deste modo, assumido que o contexto de aplicação desta proposta pedagógica, poderá encontrar possibilidades de territórios na relação um-a-um, em aulas de grupo, e no cruzamento destes dois contextos, formato preferencial para a presente proposta.

2.4.2 A metodologia pedagógica do Quadro Imagem-Voz: Estados e Circuitos

Esta proposta pedagógica, como mencionado atrás, define a noção central de que voz é materialização expressivo-sonora, resultado de um processo-circuito que se inicia no território misterioso e criativo da nossa interioridade. Esse território – o *espaço interior* – precisará ser trazido à consciência, bem como as suas dinâmicas e movimentos de forças criadoras, de modo a poder ser expressivamente vocalizado.

Como visto no ponto anterior, o ensino da técnica vocal, unânime na opinião de que não há voz expressiva sem emoção e conexão interior, tende a operar uma distanciação entre essa interioridade e o ato de treino fisiológico-vocal. Aprender os mecanismos dum instrumento que reside no interior do corpo, e para o qual possuímos poucos recursos de controlo direto, em vez de ser um motivo constritor ao uso da imaginação, deve ser um desafio a ela, pois será ela, em última instância, que poderá concretizar a sua ativação fisiológica efetiva e harmoniosa, e dar sentido expressivo ao som vocal emitido. Essa prática necessita ocorrer, no entender desta proposta, logo na fase do treino técnico, para se estender depois à abordagem do repertório, plenipotenciária do património técnico-expressivo adquirido.

É, assim, lógico que a Pedagogia Imagem-Voz elabore um objeto metodológico que concretize a possibilidade de ensino técnico do canto num circuito que se inicie nos domínios do *espaço interior* e que culmine numa sonorização vocal. Para que esse circuito encontre concretização na prática pedagógica, será preciso estabelecer os patamares por onde o contágio das forças impulsionadoras do *espaço interior* se ancoram, e que agora se definem e sistematizam sob a forma de cinco estados, aos quais se associa a terminologia de Gil (1993), como definido no ponto 2.1. Eles são os Estados Imagéticos (*Meio-Atmosfera*), Emocionais (*Força da Sensação-Onda*), Corporais-Faciais (*Ponte-Onda*), Respiratórios (*Onda-Sopro*) e Vocais (*Sopro*), seguidos dos Gestos Vocais (*Ritmo*) - os exercícios-vocalizos que irão materializar sonoramente a intenção estética-imagética na voz. Esta sequenciação é definida na lógica de *circuito direto* de contaminação sucessiva, desde os estados imagéticos até aos vocais.

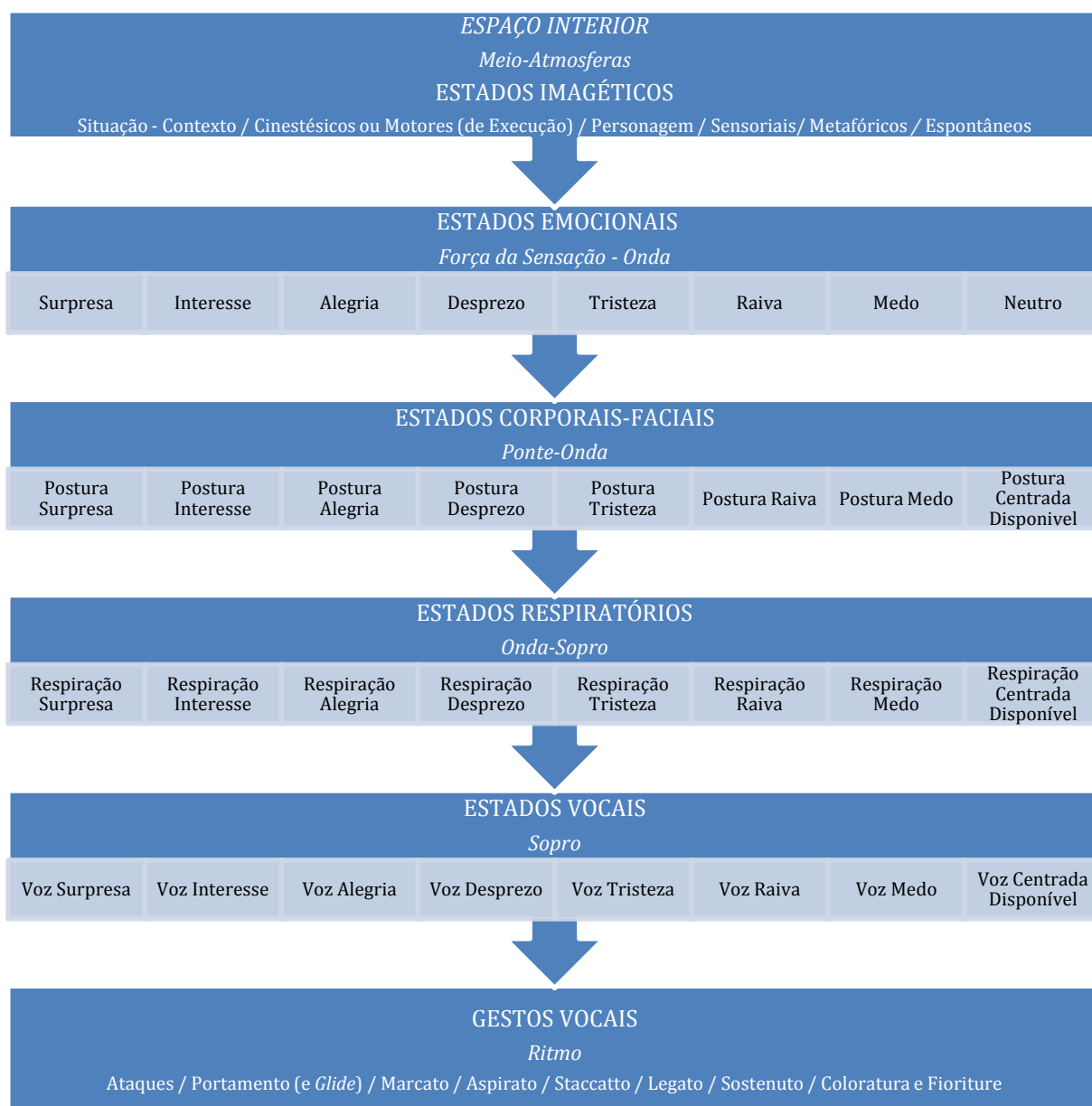


Figura 1 - Quadro Imagem-Voz: orientador metodológico da Pedagogia Imagem-Voz em circuito direto.

O objeto metodológico proposto, no qual se baseia a Pedagogia Imagem-Voz, é o Quadro Imagem-Voz (Fig. 1). Ele constitui-se como a ferramenta pedagógica fundadora e identitária da prática, pelo que se dará, de seguida, início à sua apresentação e análise, começando por se definir e descrever cada um dos cinco estados que o constituem, explorando, de seguida, alguns exemplos de aplicação geral do circuito direto. Todas as descrições seguintes serão desenvolvidas e aprofundadas no Capítulo 4.

Na primeira linha do quadro Imagem-Voz (Fig. 1) encontram-se os estados imagéticos. Eles são gerados quando um foco de concentração mental, estabelecido no contexto da relação pedagógica, ativa processos de simulação interior – no meio-atmosfera do *espaço interior* – por um período de tempo limitado, com recurso a seis diferentes tipos de imagens mentais, a partir do contributo de Bowles (2009). Uma vez gerados, os estados imagéticos assumem o mesmo nome que os tipos de imagens que os criaram.



Figura 2 - Tipos de Imagens geradoras de Estados Imagéticos (a partir de Bowles, 2009).

Cada um destes seis tipos de imagens propostos (Fig. 2) - capaz de criar uma qualidade distinta, com o mesmo nome, no estado imagético - estará apto a gerar qualquer um dos estados emocionais seguintes que, por seu turno, procedem a uma contaminação direta dos estados corporais, respiratórios e vocais subsequentes, como se constata na leitura vertical - em circuito direto - do quadro Imagem-Voz (Fig.1).

O primeiro tipo de imagens mentais que se encontra na primeira linha do quadro (Fig.1), lida da esquerda para a direita, são as *imagens de situação e contexto* - as que mais possibilidades criativas de exploração interior proporcionam, pelo estabelecimento duma situação tridimensional interior (com *ambiente* cinestésico), que o aluno construirá sob orientação do professor; seguem-se-lhe as *imagens cinestésicas ou motoras* - as que convocam imagens interiores de movimento físico, ativando o sistema motor do cérebro, com as suas potencialidades de contágio no corpo (e onde se decidiu incluir as *imagens de execução* ou de *fisiologia vocal*, tipicamente utilizadas no ensino instrumental do canto); as *imagens de personagem* - cuja simulação interior de *persone*, com traços de caracterização diferenciados, poderão, também, despoletar situações geradoras de impulso criativo (uma

pretensão primária de aproximação ao estado de heteronímia!); as *imagens sensoriais*, de entre as quais as audiativas - bem conhecidas dos cantores, que invocam a memória sonora e de ambiente sonoro anterior à emissão vocal – mas também as olfactivas, tácteis e gustativas, invocáveis pelo professor de acordo com a destreza e preferência criativo-sensorial do aluno (não se menciona o sentido visual uma vez que ele é intrínseco à imagética); as *imagens metafóricas*, cujo poder mais subtil – por recorrer aos mecanismos cognitivamente incorporados da linguagem - privilegia a exploração do *espaço interior* – tal como Gil (1993) propõe – exigindo, contudo, maior maturidade intelectual e verbal do aluno (facto que faz aproximar a sua prática de conexão com a linguagem à que será exigida no repertório, especialmente da canção); e as *imagens espontâneas*, aquelas que, durante o processo de imersão nas atmosferas do *espaço interior* surgem no aluno sem nenhum tipo de indicação do professor.

Os estados imagéticos poderão ainda ser pedagogicamente abordados pela sua capacidade de contágio autónomo sobre os restantes estados, à revelia do circuito directo, uma vez que são aqueles que, por excelência, se constituem como matéria primordial do *espaço interior*. Por esta razão, a pedagogia deverá fazer um trabalho isolado de conexão directa entre cada um dos seis tipos de imagens mentais, acima definidos, com cada um dos restantes estados, com o objetivo de expandir a destreza e habilidade do aluno em convocar imagens mentais para o seu hábito de trabalho na aprendizagem da técnica vocal.



Figura 3 - Contágio autónomo dos estados imagéticos sobre os restantes estados.

Seguindo a análise do quadro Imagem-Voz (Fig. 1), definem-se agora os estados emocionais nela inscritos. Eles deverão ser entendidos como o resultado da *força da sensação* gerada no *espaço interior*, a partir das atmosferas criadoras dos estados imagéticos. Esta definição revela-nos, de imediato, a sua condição de intencionalidade pedagógica intrinsecamente estética. Não se trata assim de gerar estados emocionais em bruto, cuja vivência poder-se-ia revelar disruptora da intenção pedagógica, mas da capacidade de o simular, tornando exteriormente expressiva a força emocional criadora interior, a *força da sensação*. Sabe-se, contudo, que estados emocionais com intenção estética não serão ativáveis

per si. Stanislavski (2003) ensinou-nos que nenhum estado emocional surge do ‘nada’: um contexto, uma situação tridimensional interior, fruto das circunstâncias prévias definidas com critério e detalhe, são imperativas para se gerar o *estado de ânimo interior de criação*. Assim, o estado emocional que neste domínio se pretende estabelecer resulta da imersão no estado imagético que, podendo ir beber a referenciais da memória emocional, fá-lo com uma intenção de expressão artístico-vocal, razão pela qual também serão designados, em menções futuras neste corpo de texto, como estados imagético-emocionais.

O quadro Imagem-Voz estabelece-se em sete estados associados às emoções básicas, tal como descritas pela literatura: três emoções positivas – *Surpresa, Interesse e Alegria* - e quatro negativas - *Desprezo, Tristeza, Raiva e Medo* – mais o estado *Neutro*, que se fará corresponder a uma atitude de *centração disponível* não contaminada por nenhum estado emocional, mas podendo sê-lo por um estado imagético, tendencialmente neutro de emoção. De salientar que o estado emocional *Surpresa* pode também ter atribuição negativa e que *Desprezo* é aqui encarado como um estado-eixo – entre as emoções positivas e negativas, como se explicará adiante. Ficam assim definidas as fundações da lógica do sistema que deverá ser expandido, posterior e autonomamente, pelo professor, para os domínios das emoções discretas que surgem a partir deles. A descrição destes estados emocionais, aqui apenas mencionados, será aprofundada no Capítulo 4.

Quando o impulso desta *força da sensação* atinge o corpo opera-se a sua primeira materialização expressiva: a *onda* contaminará, assim, diretamente e quase em simultâneo, corpo - aqui designado por *ponte-onda* - respiração e voz, determinando a condição e a designação do estado que estes assumem. Se, por exemplo, um estado imagético gerou, no *ambiente de impregnação* interior, um estado emocional *Surpresa*, o primeiro momento de exteriorização expressiva da *onda* ocorrerá na postura corporal – postura-surpresa e expressão facial-surpresa – contaminando, quase em simultâneo, a respiração, ao alterar-lhe o padrão normal para o de respiração-surpresa, processo que também ocorre na laringe e no trato vocal, o que aqui se designa como voz-surpresa. O mesmo fenómeno acontecerá para os restantes seis estados emocionais. A Figura 4 (abaixo) clarifica, em detalhe, e na ressonância do exposto na Figura 1, este fenómeno de contágio direto do estado emocional.

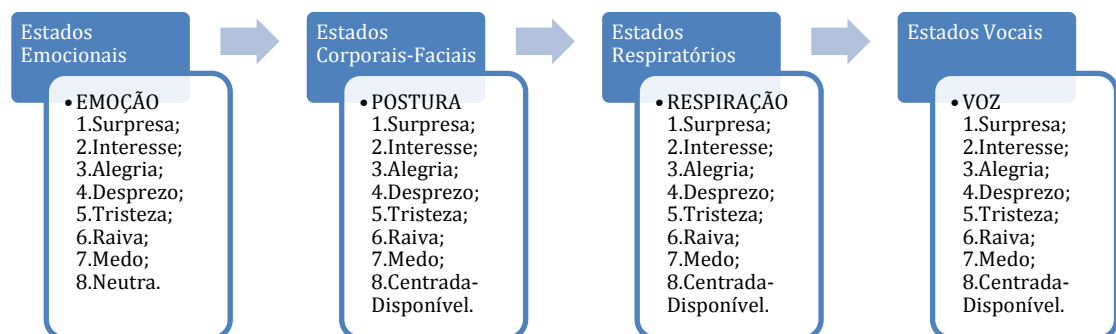


Figura 4 - Circuito de contaminação sucessiva e direta dos estados emocionais sobre os estados corporais, respiratórios e vocais.

Com efeito, os estados corporais-faciais, na terceira linha do quadro Imagem-Voz (Fig. 1), alcançam a sua designação fruto da contaminação que os estados imagético-emocionais operam no corpo e na face, em circuito direto, por um período limitado de tempo. De notar que se decidiu agregar os estados corporais com os faciais porque se está em crer que a expressão de ambos é indissociável e se opera em simultâneo. No Capítulo 4 incluiremos, assim, dentro da descrição específica das características dos estados corporais, a descrição da expressão facial correspondente a cada estado emocional-corporal, de acordo com a literatura.

O conceito de estados corporais-faciais ancora-se no princípio de que o corpo assume uma atitude física-postural e física-movimento distinta e diferenciável quando contagiado pelo impulso dum estado imagético-emocional. Por essa razão se decidiu designar cada um dos estados corporais-faciais com o termo genérico ‘postura’ - e.g. postura-surpresa; postura-medo - aqui definida como a atitude geral do corpo, quer estático, quer em movimento - associado à expressão facial. Essa energia, contaminada no corpo e na face, e as expressões que adquire, precisarão ser tornadas conscientes no aluno. Se por um lado a consciência da expressão corporal e facial do cantor é uma exigência performativa incontornável e que necessita atenção da pedagogia para ser tornada consciente e controlável, por outro, o envolvimento do corpo enquanto canal material sustentador do instrumento-voz necessita igual grau de consciência e controlo, de modo a operar o seu contributo físico-energético sustentador da energia vocal. Aqui se encontrará a plataforma de exploração concreta da sensação subjetiva de apoio vocal – o chamado *appoggio* (Miller, 1996) – em associação assumida com o estado emocional. Estudos no Capítulo 3 demonstrarão as diferenças, verificadas em cantores, entre o canto com apoio vocal formatado pelo ensino instrumental e o apoio vocal do canto emocional, o que leva esta proposta a adiantar que a pedagogia deverá ser capaz de definir com maior precisão a relação e a gestão da energia – fruto da *força da sensação* - do corpo com a da voz. O conceito de estado corporal-facial implica, assim, uma dinâmica de *movimento interior* – a *onda do espaço interior* - que poderá concretizar-se, na procura prática pedagógica, em movimento exterior do corpo e na expressão facial, sempre com o critério de facilitador da produção vocal. Para além disto, interessa à Pedagogia Imagem-Voz o contributo adicional que o corpo (detentor de inteligência própria!), por si só, poderá fornecer à expressão do sentido imagem-voz, sabido que é que o corpo é capaz de produzir sentido à revelia dos mecanismos cognitivos (Blair, 2008).

O quadro da Figura 1 propõe sete estados corporais-faciais (como também se pode ver na Figura 4) fruto de contaminação direta dos sete estados emocionais, seguido do estado corporal centrado-disponível (neutro). Este último corresponderá ao alinhamento vertebral anatómico natural das quatro áreas da coluna vertebral (cervical, dorsal, lombar e pélvica) numa postura de disponibilidade para ser contagiada por qualquer *input* imagético-emocional não determinado à priori (atitude-postura de *anacruse de impulso interior* em Hemsley, 1998).

Os estados respiratórios, na quarta linha do quadro Imagem-Voz (Fig. 1) – por se definirem na íntima relação com o corpo e com a ativação do sistema muscular-respiratório por contaminação do impulso emocional-motor, fazem-se corresponder à designação de *onda-sopro do espaço interior*, também se estabelecendo por um período determinado de tempo. Os sete estados respiratórios apresentados na Figura 1, ocorrem, à semelhança dos estados corporais-faciais, fruto do contágio sofrido do estado emocional (e corporal-facial), assumindo a designação correspondente ao primeiro (e.g. respiração-tristeza; respiração-raiva). Já a respiração centrada-disponível (neutra), apresentada em último, corresponde à que

é descrita no ensino instrumental do canto (Miller, 1996; Husler & Rodd-Marling, 1976; Sundberg, 1987; Dayme, 2009; Coffin, 2002; Garcia, 1894) como aquela se poderá moldar a qualquer intenção que surja da vontade, quer do aluno, quer duma indução do professor.

Por estados vocais, na quinta linha da Figura 1, pretende-se definir as alterações fisiológicas que ocorrem na laringe e no trato vocal, por um período determinado de tempo, fruto do contágio direto imagético-emocional do circuito direto. Tal como nos estados anteriores, cada estado vocal assume uma designação (e.g. voz-tristeza, voz-medo) que se refere à posição do trato vocal e da laringe, contaminados pelo estado emocional, imediatamente antes da emissão vocal. Klimek, et al. (2005:7) referem o fenómeno do *attractor state* - o estado que o trato vocal e a laringe tendem a assumir num indivíduo, fruto do hábito vocal adquirindo ao longo do tempo. Este será sempre o ponto de partida e de retorno - o hábito primeiro - sob o qual a pedagogia deverá agir para promover os ajustes e mudanças, nos alunos que assim necessitem, ou a simples consciência, no caso dos alunos com vozes naturais (Husler e Rodd-Marling, 1976:xviii). Este conceito de *attractor state* é aliás extensível à postura e à respiração, que também tenderão a assumir um estado-hábito que poderá necessitar ser alvo de trabalho e mudança.

Os estados vocais, para além dos sete iniciais, são seguidos pelo estado centrado-disponível (neutro) que se definirá como o estado do trato vocal apto para acolher e se ajustar a qualquer gesto vocal. Os critérios definidores dos estados vocais específicos, da laringe e do trato vocal, tal como todos os outros, serão aprofundados, como já foi referido, no Capítulo 4.

Finalmente, na sexta linha do quadro Imagem-Voz (Fig. 1), encontram-se os Gestos Vocais, os movimentos vocais específicos cujas diretrizes definidoras orientarão a escolha dos exercícios técnicos – vocalizos – da prática vocal desta proposta pedagógica. Eles estabelecem-se como o *sopro ritmado* para o *espaço interior*. São constituídos pelas figuras do *Bel Canto* - *portamento* (e o *glide*), *marcato*, *aspirato*, *staccatto*, *legato*, *sostenuto*, *coloratura* e *fioriture* - cuja designação é atribuída graças ao tipo do movimento vocal que induzem. Sendo apresentados desta forma no quadro Imagem-Voz (Fig.1), e definidos e aprofundados no Capítulo 4, caberá ao professor, de entre o seu próprio repertório pedagógico de vocalizos, escolher aqueles que se coadunem com os gestos vocais aqui descritos. Desta outra forma será novamente garantida o direito ao papel autorial do professor.

A experimentação da contaminação entre os estados, em circuito direto, deverá ser não só introdutória à pedagogia – de modo a que o aluno-cantor seja apresentado aos mecanismos criadores e expressivos dos vários estados - como o corpo principal da prática pedagógica – à medida que ele se vai familiarizando com as diferenças nos estados, e aprofundando a consciência dos seus processos. A Figura 5 exemplifica uma das várias possibilidades práticas do circuito direto.



Figura 5 - Exemplo de uma possibilidade de circuito direto, a partir do quadro Imagem-Voz (Fig 1).

Apesar desta proposta pedagógica definir o quadro Imagem-Voz na lógica do circuito direto, como forma de integrar os aspetos da interioridade no ensino técnico da voz, e tentar inverter a tendência da prática generalizada do ensino instrumental da voz, ela não esgota aí as suas possibilidades metodológicas. Partindo do princípio que a experimentação do circuito direto se operou no ensino-aprendizagem, e que o aluno iniciou o seu caminho de consciência incorporada dos seus mecanismos de contágio, o professor poderá operar a inversão desse circuito, de modo a aplicar uma metodologia mais próxima da do ensino instrumental da voz, com vista a satisfazer a incontornável necessidade específica de controlo técnico-fisiológico da voz. Instala-se assim a possibilidade de trazer à pedagogia a prática do *circuito invertido* do quadro Imagem-Voz.



Figura 6 - Quadro definidor da lógica do circuito direto e invertido aplicável ao quadro Imagem-Voz.

Assim, a leitura da Figura 6 define, na seta da esquerda (do topo para a base) o percurso de contaminação com início no estado imagético até ao estado vocal e ao gesto vocal, o que corresponde ao circuito direto Imagem-Voz – razão de ser principal desta proposta. Já a seta da direita (da base para o topo) corresponde ao percurso de contaminação com início no gesto e no estado vocal até ao estado imagético: o circuito invertido – cuja prática, neste contexto, se reveste da mais-valia da experimentação prévia do circuito direto.

Como facilmente se compreenderá, a proposta do circuito invertido fará por reforçar e por à prova a aprendizagem alcançada através do circuito direto, colocando o enfoque na exploração do estado vocal – a partir do gesto vocal – tentando perceber se a respiração e o corpo reagem operativamente e se associam ‘espontaneamente’ a um estado imagético-emocional. O circuito invertido tenderá assim a verificar se o circuito direto deixou memória cognitiva incorporada, avaliando se os mecanismos emocionais são ‘automaticamente’ despoletados apenas com a indução do gesto vocal. Por outras palavras, trata-se de avaliar os efeitos do condicionamento positivo da aprendizagem pelo circuito direto. Mas não só. O circuito invertido possibilita o enfoque específico sobre o trabalho técnico-fisiológico, no apuramento e refinamento do controlo fisiológico-vocal, ou seja, abre o caminho para o ensino de tipo instrumental, só que, desta feita, já inspirado pela experimentação imagético-emocional. Está-se em crer que, desta forma, aprender as sensações específicas, no corpo e no som, do comportamento da laringe e do trato vocal, poderá assumir toda uma outra amplitude de eficácia e motivação, quer para o aluno, quer para o professor.

Pode concluir-se, desde já, que a Pedagogia Imagem-Voz propõe constituir-se como uma plataforma de encontro e integração do chamado ensino subjetivo e instrumental do canto, na prática metodológica do circuito direto e invertido, restituindo a unidade cefálica ao ‘monstro de duas cabeças’ referido por Miller (1996).

Mas as possibilidades do quadro Imagem-Voz (Fig. 1) ainda não se esgotam nos dois circuitos descritos. Ele possibilita ainda uma terceira abordagem: a exploração pedagógica em *micro-circuitos*. Eles são definidos como a possibilidade do professor proceder a um trabalho isolado e específico entre dois ou três estados do quadro. A prática em micro-circuito pretende assim ser especializada: o seu objectivo é consciencializar as implicações específicas dum estado escolhido sobre o outro (ou outros), e poderá operar-se tanto em circuito direto como invertido, salvaguardando que se efetua *depois* da compreensão incorporada da lógica do circuito direto e invertido.

Os micro-circuitos poderão estabelecer-se entre estados vizinhos (e.g. estado emocional *Surpresa* → postura-*Surpresa*; respiração-*Medo* → voz-*Medo*) ou entre estados distanciados no quadro (e.g. estado emocional *Surpresa* → respiração-*Surpresa*; ou estado imagético de personagem → postura-*Tristeza*), podendo envolver também três estados, quer no circuito direto, quer no invertido. A Figura 7 exemplifica duas destas últimas possibilidades.



Figura 7 - Micro-circuito direto entre três estados e Micro-circuito invertido entre dois estados.

Está-se em crer que, quando o domínio mínimo dos vários estados estiver na posse do aluno-cantor, estes poderão mesmo ser praticados isoladamente, um por um, permitindo um crescente domínio técnico sobre as especificidades de cada estado, e avançar o trabalho para o domínio das emoções discretas, que o quadro ImagemVoz não apresenta mas que a pedagogia aconselha.

Do descrito se verifica que as combinações possíveis dentro dos três tipos de circuitos disponíveis são tantas quantas a criatividade do professor e a disponibilidade do aluno permitirem, especialmente, como se referiu, no que diz respeito à prática dos micro-circuitos. Sendo esta liberdade criativa, para uma pedagogia diferenciada, uma das mais-valias, está-se em crer, desta proposta, por garantir ao professor o direito ao seu papel autoral (Baptista, 2005), constata-se que o quadro Imagem-Voz estabelece um ordenamento indutor da prática pedagógica, quer para os tipos de imagens, para os estados emocionais, quer para os gestos vocais.

No caso dos tipos de imagens está-se em crer que a ordem proposta parte da possibilidade mais geral e abrangente até à mais específica de criação dum estado imagético, como se, num filme, se iniciasse com um 'plano geral' e gradualmente se chegasse ao 'grande plano'. Nas imagens de situação-contexto estarão incluídas, implicitamente, características de movimento das imagens cinestésicas, de personagem, e de convocação sensorial, seja ela visual, audiativa, ou outra. As imagens cinestésicas revestem-se dum carácter mais específico em relação às anteriores, porque dão maior enfoque ao movimento em si, apesar de implicitamente exigirem um contexto e uma situação. O mesmo se passa com as imagens de personagem, as sensoriais e as metafóricas: todas elas irão estreitando o âmbito do foco de concentração e, ao fazê-lo, não só tenderão a apurá-lo como a potenciar a força do efeito que poderá ter sobre a voz. As imagens espontâneas são colocadas em último lugar, nesta ordem, porque se assume que a expressão da autonomia criativa do aluno será maior uma vez adquirida a experimentação incremental dos outros tipos de imagética, na ordem sugerida no quadro Imagem-Voz (Fig. 1), ou na escolhida pela estratégia do professor. Mas se o aluno detiver uma criatividade e habilidade imagética profusa, as suas imagens espontâneas terão uma mais-valia que não deverá ser preterida: o aluno será sempre o foco da estratégia a seguir na exploração pedagógica do quadro Imagem-Voz.

O mesmo sucede com a ordem proposta para a exploração dos estados emocionais. Como se analisará em detalhe no Capítulo 4, cada estado emocional, apresenta potenciações pedagógicas específicas. *Surpresa*, *Interesse* e *Alegria* são estados emocionais positivos, que potenciam uma atitude de abertura e de bem estar. Como se verá adiante, todos eles tendem a gerar um efeito de disponibilização positiva do trato vocal, com *input* energético positivo no corpo e na respiração. Por estas razões propõem-se como os primeiros a ser explorados. *Desprezo*, por, apesar de tudo, na sua simulação criativa, conferir confiança e assertividade, estabelece-se como o eixo entre os estados emocionais positivos e negativos. *Tristeza*, explorará o oposto da energia das emoções positivas, enquanto que *Raiva* recolocará a energia suprimida em *Tristeza*. Finalmente *Medo*, por ser um estado emocional mais contaminável por outros estados, como se definirá no Capítulo 4 (e.g. surpresa-medrosa; interesse-medroso), é colocado em último na sequência das emoções básicas. Todas estes estados emocionais negativos, possuem mais-valias de conhecimento expressivo, fundamental para a posterior exploração emocional-expressiva no repertório. Conhecer as suas dinâmicas diferenciadas, e os seus efeitos distintos, sobre o corpo e a respiração, darão ao aluno um conhecimento específico que tenderá a gerar um património de memória mais lúcido na ligação à exploração vocal.

À semelhança das imagens espontâneas – na ordem dos tipos de imagens a explorar - a prática do estado emocional neutro será deixada para último, não só por ser o mais difícil de definir, como por se estar em crer que essa definição se tornará mais evidente depois do aluno ter experimentado os seis estados das emoções básicas. Tendo vivenciado as suas diferenças poderá ficar assim mais claro o estabelecimento dum estado isento de emoção, estado esse disponível para assumir qualquer estado emocional *no momento*, sem deliberação prévia. Para além disto, este estado será um ponto de partida para a exploração das emoções discretas, derivadas das básicas, e fruto de suas combinações possíveis.

Como se percebeu, da escolha dos estados emocionais fica implícito o trabalho sobre o corpo, a respiração e a voz, uma vez que estes se moldam direta e automaticamente ao estado emocional. Este efeito de contágio moldador e modulador foi o critério da escolha da ordem de exploração dos estados emocionais apresentado no quadro Imagem-Voz: está-se em crer

que o caminho das emoções positivas para as negativas, com as consequências diferenciadas no corpo, na respiração e no trato vocal, proporcionarão um caminho consistente e lógico na exploração técnica da voz associada à exploração e ao conhecimento incorporado dos estados emocionais e imagéticos.

Já a ordem dos gestos vocais é sugerida desde o movimento de ligação mais arrastado – o *ataque*, *glide* e *portamento* – ao mais ágil e veloz – *coloratura* e *fioriture*. É uma ordem de treino progressiva e incremental. Contudo, será sugerido no Capítulo 4, que cada um destes gestos seja preferencialmente associado a um estado imagético-emocional específico, fator que alterará a ordem expressa destes no quadro Imagem-Voz.

Assim, feita que está a explicação dos estados e circuitos do quadro Imagem-Voz e da exploração metodológica proposta, fica apenas a faltar a definição dos objetivos gerais para o aluno e para o professor, na relação pedagógica. Ver-se-á, assim, de seguida que desafios esta exploração multifacetada coloca ao aluno e ao professor.

2.4.3 Objetivos gerais da exploração pedagógica do Quadro Imagem-Voz para a relação pedagógica

A proposta desta metodologia pretende criar um território de prática técnica firmemente ancorada na busca da interioridade tornada expressão, em sincronia com a exploração lúcida e integrada das especificidades do controlo técnico vocal.

Explorar o quadro Imagem-Voz, no âmbito desta proposta pedagógica, pretende para o professor: a) adquirir, desenvolver e aprofundar o conhecimento de cada estado e das potencialidades pedagógicas dos três tipos de circuitos; b) saber ouvir as funções vocais no aluno e, a partir desse diagnóstico, c) delinear a estratégia pedagógica em circuito direto a partir do quadro Imagem-Voz; d) desenvolver uma atitude competente, criativa e autoral para a indução de estados simulados no aluno; e) possuir o conhecimento das principais referências imagéticas, emocionais, posturais, respiratórias e vocais do aluno; f) explorar a criatividade do aluno ao invocar as referências que produzam maior impacto criativo nele, quer no momento, quer no gradual estabelecimento da sua autonomia criativa; g) escolher, a partir destas referências pessoais, os estados imagéticos e emocionais mais proveitosos para a exploração pedagógica do corpo, da respiração e da funcionalidade expressiva da voz; h) saber colocar o aluno perante uma lógica estável de exploração do seu auto-conhecimento técnico e pessoal – imagético, emocional, físico e vocal; i) diagnosticar supervisionar e corrigir a experimentação dos estados emocionais em bruto do aluno (com a probabilidade de vários momentos de catarse emocional...) e as suas consequências na voz (dentro da salvaguarda ética e deontológica da preservação absoluta da integridade física, mental e emocional do aluno); j) possibilitar-lhe adquirir consciência psico-motora das reações do trato vocal e da laringe, criando progressivamente o condicionamento entre a função vocal e estado emocional, para futuro controlo fisiológico e, mais importante, artístico, no repertório; j) estabelecer e sustentar uma atitude de abordagem incremental por etapas, baseadas na exploração dos três tipos de circuitos; k) fazer convergir todo o trabalho para o estabelecimento esclarecido, no aluno, da lógica integrada do sistema de ensino-aprendizagem.

Entre os objetivos gerais para o aluno definem-se: a) disponibilizar-se para a exploração técnica da voz na lógica do sistema integrado da pedagogia Imagem-Voz; b) interessar-se pela exploração do seu *espaço interior* na ligação à exploração vocal; c) empenhar-se no trabalho

de exploração imagética; d) manter-se receptivo e interessado na exploração das contaminações emocionais geradas pelas simulações imagéticas; e) disponibilizar-se para o trabalho sobre o corpo e a respiração a partir das contaminações imagético-emocionais; f) praticar os gestos vocais e a exploração do controlo fisiológico da voz a partir dos mecanismos de exploração e contaminação do *espaço interior*.

Quanto aos efeitos na relação pedagógica, salienta-se a importância da sincronização empática no *espaço interior* partilhado, da confiança e do sentido lúdico de jogo exploratório integrado da voz, entre professor e aluno, tanto na abordagem do circuito direto e invertido como na utilização das possibilidades pedagógicas dos micro-circuitos, que tenderão a isolar o trabalho e a retirar daí mais oportunidades de consciência psico-motora. O sentir do professor e do aluno terão que ser sincronizado para que tal aconteça, na melhor das hipóteses, no *espaço interior* comum, criado entre ambos.

Se, por tudo o que se disse, na pedagogia Imagem-Voz, o processo pedagógico em circuitos, sua metodologia e objectivos daí decorrentes, são o seu ponto de partida/centro, é chegado momento de relembrar o seu ponto de chegada final, o objetivo último desta proposta: a elevação da voz à *expressão-sentido* do mais ético-estético no aluno - a imagem do seu *espaço interior* transformada em *voz-verdade* dele.

Para melhor se compreender as matrizes e matizes desta proposta metodológica, analisa-se de seguida o que a literatura científica tem estabelecido nos vários domínios em que se pretende entender esta lógica integrada de circuitos de contaminação entre estados constituintes, na procura duma fundamentação que sustente o que até aqui se propôs.

3 Fundamentação teórica da Pedagogia Imagem-Voz: revisão da literatura

Como foi referido no ponto 2.2, o conceito de *espaço interior* encontra ressonâncias próximas nos domínios das correntes científicas da Cognição Incorporada. Na exposição de revisão da literatura que se segue, e de modo a tentar estabelecer-se uma fundamentação teórica para esta proposta, organizar-se-ão os pontos deste capítulo na lógica do circuito direto do Quadro Imagem-Voz: Estados Imagéticos - Estados Emocionais - Estados Corporais-Faciais - Estados Respiratórios - Estados Vocais.

3.1 Estados Imagéticos – Meio-Atmosferas

3.1.1 Imaginação e Imagens Mentais

“Use sua visão interior para visualizar, do começo ao fim, cada coisa que fizer” (Stanislavski, 2003:342).

Com imaginação pretende-se definir o processo mental de reprodução de experiências sensoriais e perceptivas armazenadas no cérebro, ou a recombinação de partes de experiências já percebidas, de modo a criar novas possibilidades, separadas das que já ocorrem na realidade. Ou seja, o ato de *imaginar* acontece quando são lembrados acontecimentos passados, formando-se uma imagem deles, no gesto de manipulação, quer de partes dessas imagens existentes em novas combinações, quer no enriquecimento dessas imagens com associações afetivas, criando e moldando, assim, o futuro (Sadovski, 1992).

Corroborando esta definição, Langer (1962) acrescenta que as imagens mentais têm uma tendência acentuada para se tornarem símbolos e que todo o mecanismo de simbolização terá sido primeiro resolvido no sistema visual antes do seu potencial poder ser transferido para o reino vocal-auditório. A autora especula que *imagética* e *vocalização* pudessem estar originariamente separadas e que a vocalização se tivesse relacionado com a imagética em rituais de comunidades primitivas, quando os primeiros ‘urlos sociais’ emocionalmente carregados se associaram a acompanhar movimentos corporais rítmicos. Mais tarde estas vocalizações, trazendo à memória os mesmos gestos, terão originado a linguagem: as imagens mentais lembradas do passado e projetadas no futuro formaram o veículo para a *transação da realidade*⁶.

Nesta perspectiva, os processos de compreensão da linguagem, quando se recorre a modelos situacionais ou de ação situada (que se analisará no ponto 3.1.4), sugerem fortemente a presença de representações *espaciais interiores* produtoras de imagens. As pessoas representam significados de texto com modelos situacionais detentores de propriedades espaciais, tal como quando leitores assumem perspectivas espaciais para cenas descritas, o que demonstra a habilidade, intrinsecamente relacionada com a compreensão, de interação de eventos na relação visual-verbal, sugerindo-se assim que as representações modais suportam ambas (Barsalou, 2008). Mead (1934) defendeu mesmo que a linguagem retira o seu significado da *finalização dum ato imaginado*, ou seja que ela incita apenas os acontecimentos mentais e físicos imaginados e as consequências desses acontecimentos.

⁶ Curioso notar como este processo descrito encontra ecos fortes na proposta de ensino em circuito direto e invertido da Pedagogia Imagem-Voz.

Estes posicionamentos, que concordam quanto à importância da relação visual-verbal na imagética, encontram em Clynes (1989) a opinião de que as imagens mentais não se restringem apenas aos sentidos da visão, tendo criado, para este efeito, um novo termo - 'elogize' - que denota o processo correspondente a imaginar uma imagem visual, mas aplicado a todas as modalidades sensoriais, notoriamente a audição (Clynes, 1989:43).

Em posse de todas estas possibilidades fica clara a capacidade fascinante da natureza humana para, em consciência, usar a imaginação para simular não só a realidade como também mundos ficcionais, num gesto deliberado de gerar representações internas que exponenciam a criatividade ao mesmo tempo que reduzem dependências dos contextos físico e social (Decety & Grèzes, 2006).

O conceito de *simulação* na cognição assume assim um papel de destaque na compreensão da importância da imagética mental, pelo que se analisará de seguida.

3.1.2 Simulação Mental

Simulação (Barsalou, 2008) consiste na *re-criação* de estados de percepção, motores, e introspectivos adquiridos durante a experiência com o mundo, o corpo e a mente. Decety & Grèzes (2006) salientam do conceito que essa reativação é operada para daí se extrair prazer, motivação ou meras propriedades informativas.

Trata-se de um princípio computacional unificador espalhado por todo o cérebro⁷, com diferentes sistemas de controlo, em operação num sistema de representação partilhado para produzir diferentes formas de simulação em processos diferentes. O cérebro recolhe a informação multimodal – por exemplo, do ato de sentar na cadeira – e integra-a na memória através duma representação também multimodal (do que percecionou, do como agiu e do que sentiu). Mais tarde quando esse conhecimento é necessário, as representações multimodais adquiridas pela experiência são reativadas para simular como o cérebro representou a percepção, ação e introspeção associada a ela. Assim, a coleção múltipla de mecanismos de simulação, partilhando sistemas de representação comuns, fundamenta o espectro das atividades cognitivas. A presença de mecanismos de simulação que trespassam os mecanismos cognitivos sugere, como se disse, que a simulação providencia a forma central e unificadora da computação no cérebro. Gallese (2005) defende mesmo que quando uma ação é planeada mentalmente, as suas consequências ficam implicitamente previstas graças ao resultado cognitivo do modelo de ação. O processo de equivalência entre o que é agido e o percecionado, dado que o mapeamento neuronal é partilhado e simultâneo, faz com que a percepção duma ação seja equivalente a simulá-la internamente.

É precisamente por causa desta centralidade unificadora na mente, que o processo de simulação produz, que a pedagogia Imagem-Voz se propõe iniciar, no circuito direto do Quadro Imagem-Voz (Fig. 1), com a exploração dos estados imagéticos, contaminando os estados seguintes, até se materializar em som-voz. O *espaço interior* será o território onde a simulação, enriquecida pelo movimento de contágios interseccionantes, se opera.

Assim, a hipótese da simulação propõe que *pensar* consiste duma interação simulada com o ambiente e baseia-se em três premissas centrais: a) a *simulação de ações*, ou seja, a

⁷ "It is the connections between these neuron-like units, rather than the units per se, that take on the pivotal role in the functioning of the network" (Wilson 1998: 6).

capacidade de podermos ativar estruturas motoras do cérebro numa maneira que se parece com uma atividade desenrolada numa ação normal mas que não causa nenhum movimento perceptível; b) a *simulação de percepção*, ou a capacidade de imaginar a percepção de algo que é essencialmente o mesmo que uma percepção real, sendo que a atividade perceptiva é originada pelo cérebro em vez de o ser por um estímulo externo; e c) a *antecipação*, que recorre a mecanismos associativos que permitem, ao mesmo tempo, a uma atividade comportamental e perceptiva despoletar uma outra atividade perceptiva nas áreas sensoriais do cérebro. (Como exemplo, Decety & Grèzes apresentam resultados semelhantes, na leitura em ressonância magnética, da ação cerebral dum pianista a tocar e a simulação de se imaginar a tocar) (Decety & Grèzes, 2006).

Stanislavski chama ao ato de simular o 'se' criador: "(...) toda a ação deve ter uma justificação interior, deve ser lógica, coerente e real. O *se* atua como uma alavanca que nos ajuda a sair do mundo dos fatos, erguendo-se ao reino da imaginação" (Stanislavski, 2003: 76).

Como se fará por demonstrar no Capítulo 4, este processo de simulação poderá ser considerado como central na proposta pedagógica deste trabalho, uma vez que simulando interiormente, no território de cruzamento de *imagens-sensação* do *espaço interior*, gerar-se-á motivação e impulso de criação estética - a *onda* - para a vocalização expressiva.

3.1.3 Simulação e Empatia na Relação Pedagógica

Para além destes fatores definidores, Barsalou (2008), explica que a simulação desempenha um papel fundamental na teoria de cognição social porque explica como o atribuidor mimetiza estados mentais do alvo, propondo que o faz usando simulações da sua própria mente: para sentir a dor de alguém simulamos a nossa própria dor. Os *circuitos espelho* no nosso cérebro providenciam um mecanismo geral de entendimento dos diversos estados mentais – intenções, sentimentos, desejos, e crenças – nos outros. Decety & Grèzes (2006), confirmam esta posição ao explicar que imaginar ser o agente de uma ação ou imaginar outra pessoa sendo o agente dessa ação despoleta respostas neuronais parciais semelhantes. Desta perspetiva, a simulação providencia um mecanismo geral para estabelecer *empatia* nos processos de imitação e coordenação social, também estes passíveis de transposição para os domínios da *relação em performance*.

Este conceito estabelece, com clareza direta, outro dos objetivos a que esta dissertação se propõe demonstrar, já referido no ponto 2.4.3 – o *encontro* comunicacional na relação professor-aluno. O exercício da simulação conjunta poderá fazer gerar um *espaço interior*, unificador na sensação estética, partilhado na relação pedagógica.

Gallese (2005) reforça esta ideia ao defender que processos conscientes de simulação do sujeito permitem-lhe usar os seus próprios recursos para penetrar no mundo de outros através dum processo de *simulação motora*. Estes processos de simulação estabelecem uma ligação direta entre o individuo e o outro. Trata-se dum esforço cognitivo consciente e volitivo, que se entende como um mecanismo de funcionamento básico do cérebro, direcionado para a interpretação das intenções comportamentais, escondidas ou declaradas, dos outros. Estes mecanismos são centrais na problemática ensino-aprendizagem e, assim, determinantes na exploração deste trabalho.

Mead (1934) corrobora estas propostas no conceito de 'outro generalizado' (*the generalized other*), ou seja, na capacidade do individuo se observar do ponto de vista do

outro, e de imaginar como esse outro reagiria à sua ação e discurso que, com o tempo, seria generalizado e tornado um processo interior sistemático, nas relações interpessoais. Clynes (1989) vai mesmo ao ponto de sugerir o fenômeno da ‘emoção generalizada’: aquela que, no seu estado puro, possui forma de expressão comum nos indivíduos.

Para além disto, foi proposto que pessoas podem ‘apanhar’ emoções de outros – reais ou imaginadas - em resultado de feedback gerado por uma mimese motora básica da expressão comportamental do outro, que produz uma simultânea e correspondente experiência emocional. Ver uma expressão facial despoleta uma correspondente, mesmo na ausência dum reconhecimento consciente do estímulo. Observar demonstrações de *Medo* não só aumenta a atividade das áreas cerebrais associadas com processos emocionais como também em áreas relacionadas com a representação de ação e movimento (Decety & Grèzes, 2006) (voltar-se-á a este fenómeno no ponto 3.3.4 quando se analisar o artigo de performance multimédia 'From Anger to Sadness' - Millward, 2009).

No processo de compreensão da linguagem ocorre também o que se chama de *simulação afetiva*, subjacente à concetualização da emoção. Quando a expressão facial corresponde à emoção do texto há uma melhor compreensão do mesmo. Estados corporizados da face resultam de estados emocionais que por sua vez interagem com a compreensão do texto e com a perceção dum qualquer tipo de performance.

Sabendo que a expressão facial é determinante no ato de vocalização, pelas alterações que opera na musculatura facial dos ressoadores, com consequências no trato vocal, encontramos na simulação afetiva uma outra fonte de exploração pedagógica da voz. O grau de sucesso desta simulação aumenta, assim, com o grau de *sincronia fisiológica* entre o percecionador e o alvo - aqui, professor e aluno - ou seja, quando duas pessoas sentem emoções semelhantes, ou se encontram - no ato de simulação - num *espaço interior* partilhado de *forças de sensação*, conseguem perceber melhor as suas intenções e motivações. Este princípio encontra ressonâncias nos processos de modelação descritos por Bandura (1969), sendo um mecanismo essencial para a pedagogia geral, para a pedagogia vocal, e para esta proposta em específico.

A pedagogia Imagem-Voz exigirá uma participação muito ativa do professor, uma vez que ele se torna agente de contágio de imagens, ou seja, agente de indução do circuito Imagem-Voz, com as implicações emocionais, corporais-faciais e respiratórias que veremos adiante.

3.1.4 Ação Situada e Memória - Reservatório especial de forças

Os processos de simulação de imagens mentais acima referidos partem da premissa da existência dum património vivencial - percecionado e agido – presente nas estruturas físicas interiores a que chamamos memória. Contudo, nos últimos anos, o conceito de memória tem sido alvo duma profunda revisão pela corrente da Cognição Incorporada, que realçou a importância fundamental do *ambiente* ou da *ação situada*, e do seu desempenho, na moldagem dos mecanismos cognitivos.

Em vez de se adotar o enquadramento duma arquitetura computacional (e das suas representações fixas) que manipulam os símbolos amodais, as teorias da ação situada adotam antes uma arquitetura de sistemas dinâmicos que combina a perceção, ação e cognição, fazendo funcionar cada sistema em padrões de interação entre si e, mais concretamente, com o ambiente, na prossecução de objetivos (Barsalou, 2008).

Tem-se verificado, assim, que os processos de memória estão intimamente ligados às componentes multimodais da visão, audição, ação, emoção, linguagem, etc.. Porque um estímulo/acontecimento deixa memórias nas árias modais que o registaram/codificaram, uma maior ativação dessas árias ocorre quando nos lembramos dele. O processo de recuperação dessa memória, em vez de ser apenas ‘computacional’, como quem abre um ficheiro arquivado (“a memória não é a recuperação dum objeto” - Damásio, 2000:57), envolve e ativa uma simulação dos seus componentes multimodais ao mesmo tempo. A velocidade de codificação modal no momento da assimilação da informação na memória será, assim, igual à do seu acesso da memória. Outro fator importante para este trabalho, e para a aprendizagem, reside no facto de que lembrar um estímulo específico produz uma ativação maior, nas árias modais, que um estímulo genérico (Barsalou, 2008): "imaginar em geral, sem um tema bem definido e cabalmente fundamentado, é trabalho infrutífero" (Stanislavski, 2003:103).

A memória passa assim a ser encarada como uma *reconstrução imaginativa*, montada no momento em que se lhe acede, e processada na relação da nossa atitude com toda a massa ativa de experiências vividas (LeDoux 2002). Ela não produz nada de novo nem reproduz algo que já existe. Em vez disso, é literalmente *manufaturada* dentro e entre esquemas interiores já existentes. De igual forma, não se trata de uma *re-presentação* dum elemento arquivado algures: é sempre uma reconstrução imaginativa, uma variação constante sem uma origem discreta (Wilson, 1998:173).

O que mais interessa para o âmbito deste trabalho não é, assim, a utilização da memória como forma de recapturar rigor e precisão do reservatório memoriativo, mas antes perceber que a memória é um fenómeno sensorial do momento - um *reservatório especial de forças*⁸ - para ser usada na exploração da aprendizagem criativa da voz. Ao defini-la como uma ferramenta da imaginação liberta-se a memória para usos pedagógicos ligados à imagética e à emoções:

“mais ainda, certas pessoas, principalmente os artistas, são capazes de recordar e reproduzir não só as coisas que viram e ouviram na vida real como, também, nas suas imaginações, coisas não vistas nem ouvidas. Os atores do tipo que têm memória visual gostam de ver o que se quer deles e então as suas emoções reagem com facilidade. Outros acham muito preferível ouvir o som da voz, ou a entoação da pessoa que devem interpretar. Com estes, o primeiro impulso para o sentimento vem das suas memórias auditivas” (Stanislavski, 2003:208-209).

Esta capacidade de memória auditiva interior verificou-se em muitos dos cantores do estudo de Carter (Bowles, 2009; cit. Carter, 1993), sendo uma habilidade fundamental para qualquer músico. Gordon (1980) chamou-lhe capacidade de *audiação*, muito usado por músicos na sua prática imaginada em silêncio, e como ferramenta fundamental da pedagogia musical. Clynes (1989), que trabalhou em proximidade com músicos como Pablo Casals, reforçando o conceito de ‘elogize’ lembra: “ Any good musician ‘hears’ first and then plays. The actual sound is used in part to check that his intentions were carried out. But everyone, whether a musician or not, can elogize specific sounds quite accurately. For example, you can think of someone’s voice or the sound of a cuckoo” (Clynes, 1989:43). Lembra ainda o autor que podemos ainda evocar (‘elogize’) na memória, odores, paladares, toque, passíveis de utilização criativa.

⁸ Expressão de Gil, 1993, descritiva do *espaço interior*, transposta para este contexto pelo autor deste trabalho.

Do exposto se conclui que a relação da ação situada com os processos de acesso à memória acontecem criativamente dentro do *ambiente interior*, e podem implicar a memória de todos os sentidos da percepção em relações interativas modais e movimentos de contágio, permitindo o gesto-atitude de intenção estética no momento em que se lhe quer aceder, facto que se tornará essencial na exploração da prática pedagógica Imagem-Voz.

3.2 Estados Emocionais - *Força da sensação-Onda*

3.2.1 Emoção e Estados Emocionais

Para a possibilidade de aplicação do conceito de *força da sensação no espaço interior* à literatura da Cognição Incorporada, analisa-se de seguida a questão da emoção, com vista a um enquadramento dos efeitos desta na exploração técnica da voz.

Emoção é um fenómeno altamente complexo que tipicamente ativa processos neuronais, cognitivos e motores, envolvendo a colaboração da mente e do corpo. Ocorre em resultado de alterações no sistema nervoso que podem acontecer por estímulos e acontecimentos interiores e exteriores. É experienciada como um *sentimento* que motiva, organiza e guia a percepção, o pensamento e a ação, assumindo assim, um papel de mecanismo unificador, na medida em que as emoções afetam o corpo, a mente e virtualmente toda a nossa existência. Esta força organizadora e impulsionadora no *pensamento* e na *ação* que se lhe segue – de mão dada com o conteúdo da memória – influencia a emoção num jogo dinâmico e interativo. Quando uma emoção se liga a uma imagem mental, símbolo ou pensamento emerge um vínculo sentimento-pensamento, uma estrutura afeto-cognitiva. Estas estruturas também podem envolver combinações como pulsão-cognição e pulsão-emoção-cognição e a sua compreensão é central para a própria compreensão das complexidades da motivação humana (Izard, 1991).

Clynes (1989) contribui para esta definição esclarecendo que a emoção adquire a sua *identidade* apenas se o programa dinâmico motor, parte do qual normalmente se chama ‘expressão’, estiver incluído. Emoção e a sua expressão formam uma unidade existencial, um sistema. Esta abordagem não opera divisão entre a vertente psicológica e a fisiológica, pois considera a emoção e a sua expressão como um sistema funcional unificado. As emoções precisam ser exprimidas, tanto quanto o controlo motor necessita responder aos estímulos, até ser gerada acção, tendo ainda essa expressão um efeito na intensidade do estado emocional: pode carregá-lo e descarregá-lo de intensidade, intensidade esta que tende a aumentar com a *repetição* da ação (Clynes, 1989:25). De igual importância é o fato de uma emoção específica despoletar uma tendência a uma ação específica, o primeiro sinal de que a emoção está a trabalhar para organizar o pensamento e a ação (relação emoção-percepção-cognição, sustentadora da ideia de circuito da presente proposta). A tendência deste estímulo para gerar ação faz com que mudanças eletro-físicas aconteçam na tensão dos músculos da cara e do corpo, devido a mudanças na atividade elétrica do cérebro, no sistema visceral-glandular, no sistema circulatório e no sistema respiratório, todos eles com consequências na voz.

A questão que se coloca, neste e noutros âmbitos, é a de como vivenciar a emoção construtivamente - sem se ser usado por ela, com custo sobre a consciência - e o necessário distanciamento para a produção, quer de conhecimento, quer de expressão artística. Esta é uma das premissas que sustenta a proposta da integração dos estados emocionais no circuito Imagem-Voz. Assim sendo, e para os efeitos deste trabalho, dos critérios de ativação da emoção propostos por Clynes (1989:16) interessam os que ocorrem: a) através da percepção das mudanças nas circunstâncias existenciais exteriores (a atenção e concentração do aluno às

propostas da pedagogia); b) através da percepção de emoção nos outros (efeitos de contágio emocional, crucial na relação pedagógica); c) e através da imaginação – ao imaginar e recordar pessoas, formas, qualidades e situações.

Se, por um lado, as mudanças dramáticas que acontecem no corpo, durante a vivência de emoções fortes, sugerem que virtualmente todo o sistema neurofisiológico e subsistemas do corpo são perturbadoramente alterados, já durante emoções menos intensas – a que alguns autores chamam *sentimentos* (Clynes, 1989:17) - o corpo reage proporcionalmente com menos intensidade, com a particularidade de que essas respostas podem ser mais duradouras.

São estas últimas as que interessam nesta abordagem pedagógica: dentro da manutenção do equilíbrio homeostático emocional, a indução emocional, por qualquer um dos caminhos que se propõe no Quadro Imagem-Voz (Fig. 1), não pode ser tão intensa que impeça a ação pedagógica. Esta distinção é feita na terminologia de Clynes (1989), que re-nomeia os estados emocionais, vivenciados construtivamente e não impossibilitadores de controlo consciente, como *sentic states* (*sentic* da raiz latina de *sentire*, que deu também *sentimento* e *sensação*).

Neste âmbito de fundamentação, interessa também esclarecer que as emoções têm duas formas: *traços* e *estados*. A distinção é feita principalmente sob o critério de tempo, ou seja, a duração da experiência emocional, não implicando diferenças quanto à qualidade da experiência. O traço emocional refere-se à tendência dum indivíduo para experienciar uma emoção particular, com frequência, na sua vida quotidiana (o *attractor state*). O estado emocional define-se como um processo emocional particular de duração limitada que pode durar de segundos a horas e variar na intensidade (Izard, 1991). Sob este critério definiram-se os cinco estados que compõem o quadro Imagem-Voz (Fig. 1).

Como foi visto no ponto 2.4.2, o quadro Imagem-Voz baseia-se no pressuposto do estabelecimento das denominadas ‘emoções básicas’ que incluem *Surpresa, Interesse, Alegria, Tristeza, Raiva e Medo*. As emoções básicas refletem a crença de que um número pequeno de emoções representam uma larga proporção da experiência emocional (Izard, 1991). Este fator foi determinante na sua seleção para o quadro Imagem-Voz, dado que, uma vez exploradas, elas podem, de acordo com a estratégia de ensino, ser ponto de partida para a exploração das emoções discretas, possibilitadoras de diferenciações mais subtis e de maior aplicabilidade posterior no repertório interpretativo do canto.

Clynes (1989) acrescenta que cada um dos estados emocionais básicos (*sentic states*) só pode ser vivenciado um de cada vez (Princípio de Exclusividade), mas que pode ter a sua expressão diferenciada em várias modalidades - gestos, expressão facial, voz, etc. (Princípio da Equivalência). Cada um deles é governado por um programa cerebral específico e distinto (Princípio da Coerência), mas que é partilhado na produção e no reconhecimento, pelo que um estado emocional gerado por um indivíduo gera um estado semelhante noutro indivíduo que o perceciona (Princípio da Complementaridade, permissor da empatia).

Um último aspeto de mencionar em Izard (1991), fundamental para o enquadramento deste trabalho, refere-se ao *timing* que as emoções básicas possuem na sua expressão, que reúne as características de: a) *latência*, ou seja, o tempo da simulação da emoção ao tempo da expressão; b) o *início* (onset), passagem do estado de latência à expressão máxima da emoção; c) o *climax*, o período em que a expressão é mantido ao máximo; e por último, d) a *finalização* (offset), que decorre do momento do climax até ao desaparecimento da expressão. Curioso verificar como a descrição do *timing* emocional se aplica diretamente, não só ao processo de simulação imagética, como ao do gesto vocal, desde a concentração no tempo da

anacruse (Hemsley, 1998:49) (latência), ao ataque do som (onset), passando pela sua manutenção (climax) até à sua finalização (offset).

Como se mais demonstrações fossem necessárias para estabelecer as possibilidades de contágio na relação entre simulação, emoção e a voz, o fenómeno do *timing* – que denuncia uma estrutura de expressão comum - não deixa margem para dúvida. Tanto assim é que, quando o som da voz é 'anémico' e, muitas vezes, disfuncional, isso pode querer dizer que não surge do élan da *onda*, da emoção criativa, da *força da sensação*. Donde, para o contexto deste trabalho, sempre que se referir os estados emocionais estes devem ser entendidos não na mera expressão das pulsões emocionais, mas na sua potencialidade criativa – imagético-emocional - ao serviço da expressão do sentir estético, característica identitária do *espaço interior*.

3.3 Ambientes de impregnação e movimentos de contágio

3.3.1 A Onda: Imagética e Emoção

A questão da simulação, como processo construtor e organizador de imagens mentais é abordada por António Damásio (2000), que defende que a única razão para a existência da mente é a existência do corpo que a preenche com conteúdo – com imagens. A seu ver, a consciência começa a emergir quando o *flow* de imagens sensoriais – o filme no cérebro pré-consciente sobre os estados do corpo – é acompanhado por imagens de um *self*. A metáfora do filme auxilia na compreensão acerca do envolvimento do organismo – primeiramente pré-consciente – com o ‘*flow*’ das experiências corporais que são traduzidas num filme mental consciente. Damásio descreve como as emoções e os sentimentos são uma série de respostas fisiológicas *encadeadas* que sobem ao domínio da consciência através da possibilidade de estarem associadas a imagens (um princípio no qual se baseia esta proposta). Aqui entendemo-las, relembre-se, na perspetiva da intenção estética. Estes conceitos encontram, na perspetiva deste trabalho, ressonância nos de *onda* e *sopro* de Gil (1993), explicados no ponto 2.1.

A partir da proposta de Schlosberg (Min, Chang & Min, 2005; cit. Schlosberg, 1952) que estabeleceu que a expressão facial da emoção é composta por duas dimensões gerais, sendo a sua abordagem colocada num espaço bidimensional de forma circular sob os critérios agradável-desagradável e excitante-relaxante, Min, Chang & Min, (2005) tentaram demonstrar que a abordagem bidimensional poderia também ser usada como fonte geral, não só na simulação de emoção pela imaginação, como também para outras simulações que incluíssem a visão, audição, olfato e tato. (Esta demonstração é partilhada por Clynes (1989) no termo ‘elogize’).

Assim, o estudo de Min, Chang & Min (2005) foi feito a nível verbal, ou seja, aos participantes foram fornecidas palavras/frases que simulavam situações agradáveis, desagradáveis, de excitação e de relaxamento (por exemplo: agradável = receber um presente/ desagradável = estar numa casa de banho pública suja; excitação = olhar para o chão do topo dum arranha-céus/ relaxamento = deitar-se numa cama confortável). Os participantes eram aconselhados a fechar os olhos, de modo a conseguirem uma melhor concentração para a visualização das frases/situação induzidas.

Foi revelado, da análise da informação recolhida dos conteúdos imaginados pelos participantes, que muitos deles experimentaram imagens semelhantes, correspondentes ao

exemplo apresentado pelas frases, apesar de serem livres de imaginarem o que quisessem. Registraram-se alterações na respiração com mudanças significativas no vetor de excitação pela imaginação. Baseados nos factos, foi concluído que a excitação é possivelmente apenas gerada pela imaginação e em particular foram registadas mudanças na médias de respirações por minuto, para além de muitas mudanças do sistema nervoso autónomo. (Sobre os efeitos da emoção na respiração ver o próximo ponto 3.3.3). Foi assim concluído que a sensibilidade intencional pode ser induzida através da imaginação e que estas mudanças emocionais podiam ser diferenciadas usando sinais fisiológicos do sistema nervoso autónomo.

Stanislavski (2003), tendo sido um autor central na origem da reflexão continuada que levou a este trabalho, apresenta-se como o corolário do pensamento sobre a importância das imagens mentais na criação de estados emocionais criativos. Tal como Damásio (2000), citado acima, Stanislavski refere-se ao gesto de contágio imagem-emoção afirmando que

“(...) formar-se-á uma série ininterrupta de imagens, parecida com um filme cinematográfico. Enquanto a nossa ação for criadora, essa fita desenrolar-se-á e projetar-se-á na tela da nossa visão interior, tornando vívidas as circunstâncias por entre as quais nos movemos. Além disso, essas imagens interiores criam um estado de espírito correspondente e despertam emoções, ao mesmo tempo que nos mantêm dentro dos limites da peça” (Stanislavski, 2003:97).

Mais adiante, refere o que se constitui como exemplo acabado do movimento interior de contágio: "desta fusão de elementos decorre um importante estado interior que nós chamamos *estado de ânimo interior de criação* (...) As nossas forças motivadoras interiores combinam-se com os elementos para executar os propósitos do ator” (Stanislavski, 2003:312).

Desta perspetiva se poderá estabelecer de imediato a correspondência que o impacto da imagética mental tem nos mecanismos de memória geradores de emoções, e estes, por sua vez, na afetação dos propósitos desta pedagogia: a ativação e a maximização dos mecanismos da voz e da exploração pedagógica vocal, que este trabalho pretende desenvolver.

3.3.2 Estados Corporais-faciais: a *Ponte-Onda* – Imagens Motoras, Emoção e Corpo.

“Na imaginação, a atividade tem a máxima importância. Primeiro vem a ação interior, depois a exterior” (Stanislavski, 2003:91). “Todo o ato físico, exceto os puramente mecânicos, tem uma fonte interior de sentimento” (Stanislavski, 2003:183).

Seguindo a análise da literatura, pela perspetiva da Cognição Incorporada, analisaremos de seguida os contágios das imagens motoras e dos estados emocionais nos estados físicos do corpo (postura, atitudes corporais), aqui entendidos, no enquadramento do *espaço interior*, como *ponte-onda* para ação-criação, não perdendo de vista o intuito deste movimento se materializar em *voz-sentido*.

Como já foi demonstrado, a imagética visual ativa muitos dos mecanismos e estruturas neuronais utilizadas na perceção visual. Por esta razão as imagens motoras, sendo intrinsecamente de natureza mental, parecem envolver um ingrediente crucial – razão pela qual as distinguimos nesta análise – a saber: um controlo voluntário por parte do imaginador, enquanto potenciador de ação, que vai para além da mera representação de um objeto na sua consciência (Annett, 1994). Torna-se assim lógico, olhar, no sistema motor, para a procura da mesma continuidade direta - *contágio* - entre os mecanismos de níveis de representação da ação e da performance, uma vez que a simulação motora de movimento ativa os canais

cerebrais motores (Jeannerod & Decety, 1995).

Clynes (1989) explica que um único movimento, uma vez iniciado, tem que percorrer o percurso definido pela impulso motor, que resultou numa decisão conducente a uma ação, com um início e um fim demarcados (relembre-se o *timing* da emoção mencionado no ponto 3.2.1). Este movimento voluntário constitui-se como uma entidade a que o autor chama *acton* (ação). Os que possuem forma expressiva – os que neste contexto interessam – são modulados por um estado emocional com intenção estética. Quando repetidos com intervalos apropriados, estas ações podem aumentar progressivamente a sua intensidade emocional, não só no indivíduo que a produz como no outro que a percebe. Clynes definiu que entre dez a vinte repetições da ação produzem um *planalto* de intensidade do estado emocional consciente.

Um dos critérios para a prática bem sucedida da imagética mental-motora na pedagogia, para além da repetição, é o da habilidade do aluno em realizá-la, tema que aprofundaremos no ponto 4.1.1.1. A este respeito, John Annett (1994) refere que as variedades de ações imaginadas incluem ao mesmo tempo a manipulação imaginária de objetos imaginados e a manipulação imaginária de objetos fisicamente presentes. Podem, desta forma, ser feitas distinções no que respeita a imagética motora: a) o sujeito imagina-se a fazer uma ação, com ‘visão interior’; b) o sujeito imagina ver-se a si mesmo ou a outro a realizar ações com uma visão exterior – também chamado ‘video mental’; e o sujeito imagina a manipulação de objetos exteriores, como a rotação mental dum objeto e a sua visão de diferentes perspetivas – como no ‘scanning’. Estes tipos de *perspetiva imagética* exigem uma ação voluntária, mas podem não recorrer aos mesmos processos cognitivos. O primeiro exige uma experiência de quase-movimento enquanto que os restantes podem ser fundamentalmente visuais e de espaço. Todos eles, contudo, parecem exigir algum grau de controlo voluntário e por isso merecem a designação de controlo motor. Tanto assim é que quando se visualiza a rotação dum parte do corpo, partes do corpo tendem a dar movimento real à trajetória rotacional imaginada. Um estudo levado a cabo com violinistas demonstrou um aumento no rendimento da articulação digital pelo facto de terem seguido uma prática envolvendo a imagética motora (Lotze e Halsband, 2006).

O estudo de Annett (1994) conclui que as transformações mentais ativam processos motores que derivam originalmente da manipulação ativa dos objetos referentes, o que conduziu à assunção de que a visualização é funcionalmente equivalente e pode partilhar alguns dos mesmos processos cerebrais associados com a perceção normal e com a ação: “Mental activity is essentially suppressed physical activity” (Annett, 1994:1400).

Esta ideia encontra concordância no foco que a Cognição Incorporada dá ao papel do *corpo* na cognição, demonstrando que os estados do corpo (ou físicos) podem causar estados cognitivos e ter efeitos sobre eles, o que tem um interesse pivotal na abordagem ao ensino da voz que se pretende efetuar.

No artigo *The bodily basis of thought*, Jay Seitz (2000), começa por lembrar-nos a importância da ligação do movimento corporal aos processos cognitivos e à aprendizagem, dando o exemplo da música como sendo um domínio específico de ligação direta do corpo ao pensamento, afirmando que as cores tonais, o tempo e a cadência musicais, a sincopação, o fraseio musical, as harmonias cromáticas, entre outros aspetos, formam a base corporal para o sentido e significado nos domínios musicais. Pedagogos como Dalcroze, Kodaly e Orff são prova desta prática, uma vez que as suas pedagogias se basearam no movimento físico como

mecanismo para compreensão de ritmo, solfejo e improvisação (Seitz, 2000:25).

A este propósito, lembra o autor que o que tem sido deixado esquecido pela perspectiva cognitivista é a importância central do corpo nos processos de pensamento, e que quando se devolve o corpo ao pensamento, o que o autor refere como abordagens de *incorporação* da mente e inteligência humanas, é-se surpreendido por uma perspectiva muito diferente desse mesmo pensamento. Cita, como exemplo, que a propensão humana para a categorização é estruturada pelas capacidades metafóricas, imagéticas e esquematizadoras, elas próprias subjugadas às capacidades perceptivas e motoras (relembre-se o processo de produção de metáforas em Lakoff & Johnson, 1980). Elas não funcionam como esquemas simbólicos abstratos, num processamento cognitivo isolado, mas enraizados nos mecanismo de percepção e motor (como aliás tem sido uma ideia constante nos autores aqui citados).

Seitz (2000) propõe assim três habilidades cognitivas centrais para a *base corporal do pensamento*: a) a *lógica motora e de organização*, que trata das capacidade neuromusculares, no que respeita à articulação e ordenamento do movimento, por outras palavras, a ‘sintaxe’ do movimento; b) a *memória cinestésica*, que permite ao indivíduo *pensar* em termos de movimento ao reconstruir mentalmente esforço muscular, movimento e posição no espaço: conhecimento processual ou conhecimento de como fazer algo; e c) a *consciência cinestésica*, que se opera através de proprioceptores nos músculos e tendões ao fornecerem informação direta de postura, movimento e mudanças no equilíbrio do corpo tal como conhecimento da resistência, posição e peso dos objetos.

Nesta linha, Meijer (1989) reitera a noção de que os movimentos do corpo refletem tendências relevantes de ação ligadas a estados emocionais, sugerindo que a compreensão da expressão desses movimentos baseia-se na percepção dessas tendências gerais de ação de mão dada com o nível e a qualidade de atividade de quem o executa. Mais uma vez se demonstra a importância central do papel do corpo na formação de ideias e conceitos complexos, com a agravante de que não existe uma distinção inerente entre o pensamento e o movimento ao nível do cérebro, pois ambos são controlados por sistemas neuronais idênticos. Este estudo de Meijer (1989) será analisado, isoladamente, no Capítulo 4 (ponto 4.1.3), e formará a base para a aplicação pedagógica que aqui se propõe.

A conclusão que melhor enquadra e auxilia a presente proposta pedagógica é a de que conceitos e ideias podem ser manipulados tal como partes do corpo em movimento, e a prova empírica desta afirmação encontra fundamento no facto de que os gestos que acompanham a linguagem tenderem a facilitar o próprio pensamento: o gesto ajuda o falante a recolher palavras cujo significado está relacionado com o gesto (Barsalou, 2008). Da mesma forma o gesto, quer do professor quer do aluno, pode auxiliar, como muitas vezes já é prática, a ativar mudanças no trato vocal. O Sistema Estill, para cada função vocal, tem atribuído um gesto correspondente, estando demonstrado a sua eficácia na aprendizagem (Klimek, et al., 2005).

Do exposto se conclui que o pensamento cinestésico – através da imagética motora – consiste, assim, em orquestrar a seleção, sequência e execução de ações e movimentos, integrando a experiência intelectual, emocional e multissensorial. Cantar, dançar, guiar um carro, tocar um instrumento musical, escrever, etc., sugerem que as capacidades motoras estão enraizadas nas competências intelectuais, donde se conclui que as fronteiras entre percepção, ação e cognição são *porosas* estando ambas intrinsecamente ligadas. Pensar é assim uma atividade *incorporada*, uma vez que o corpo estrutura o pensamento tanto quanto a cognição modela as experiências corporais.

3.3.3 Estados Respiratórios: a *Onda-Sopro* - Imagem-Emoção e Respiração

"When singing we do not breathe in order to sing; we breathe because we sing. And we sing because our imagination, our feelings, and our souls demand it" (Hemsley, 1998:108).

Da literatura revista, fica demonstrado que: a respiração (e postura) é o principal veículo de ativação da laringe, que por si só, não pode ser acionada diretamente (Davis, 2012); os ritmos da respiração estão intimamente ligados à expressão da emoção (Homma & Masaoka, 2008); existe uma interação estabelecida entre o *input* emocional, a respiração e o sistema muscular (Gilbert, 1998); a respiração cria emoção e que o mecanismo respiratório continuamente reflete emoção (Lowen, 1983). Se a estes aspetos fisiológicos for associada a intenção estética, os movimentos de contágio multidirecionais e interativos da respiração poderão gerar, no *espaço interior*, a força da sensação da *onda* e alcançar a primeira fase do *sopro*, a que se chamará *Onda-Sopro*.

Uma vez que a respiração reflete o nosso estado mental, aproveitar o ato de inspirar para exprimir a emoção da frase musical fará com que o conteúdo emocional *simule* o impulso, e o impulso, por sua vez, induza a inspiração. Se o desejo de exprimir a frase musical for intenso, e se se sentir a vontade de o cantar até ao momento em que termina, o caminho para o controlo respiratório estará traçado. O ato de imaginação que estimula o canto deve, assim, anteceder o ato de inspiração de forma a poder contaminá-lo (Hemsley, 1998).

Ekerholt & Bergland (2008) lembram a relação da emoção com a respiração, já presente nos primeiros estudos relacionados com ansiedade, que remontam ao séc. XVI. Para as autoras, as emoções são exprimidas pela respiração, na mudança de ritmo, profundidade, localização e regularidade, numa interação integrada com as condições musculares, movimento e funcionamento autónomo (veremos no ponto seguinte as semelhanças destes critérios com os de medição da diferenciação emocional da acústica vocal).

No artigo *The effects of emotional behaviour on components of the respiratory cycle* (1998), Frans A. Boiten, pretende demonstrar os efeitos do comportamento emocional em componentes do ciclo respiratório, através de visionamento de sete filmes com cenas de cariz emocional. Descreve-se este estudo uma vez que poderá concretizar, se aplicado a uma pedagogia com intenção estética como o que esta pretende ser, exemplo do contágio interior no *ambiente de impregnação* do movimento da *linha melódica* da percepção visual, gerador da *força de sensação* e o seu efeito sobre a *onda-sopro*, a respiração.

Os critérios para a medição nas alterações da respiração foram: a) tempo de inspiração; b) tempo de expiração; c) pausa pós-inspiração; d) pausa pós-expiração; e) duração total da respiração; f) tempo dum ciclo de inspiração; g) percentagem do contributo da caixa torácica; h) o volume de ar inalado; e i) fluidez de inspiração – regularidade.

As emoções mais presentes nas reações dos participantes a cada filme foram: aborrecimento e relaxamento – para o mais entediante de todos – o *filme sobre meteorologia*; nojo/repugnância, mas também felicidade e riso – para o *filme de vômito* (Monty Pithons); ansiedade, tensão, horror, raiva, nojo, excitação - o menos relaxado – para o *filme da tortura*; felicidade, riso e relaxamento – para o *filme cómico*; tristeza – também comoção e ternura – para o *filme da cena no hospital*; tensão e excitação – diminuição nos níveis de relaxamento – para o *filme de contrabando*; e felicidade, riso, relaxamento e ternura – para o *filme das crias de leão*.

Nos resultados, todos medidos em relação ao padrão neutro, definido antes da experiência se iniciar, registaram-se mais mudanças na respiração para filmes com felicidade e riso. Verificou-se uma diminuição do tempo de inspiração e volume de ar inalado no *filme cómico* (devido ao riso). No *filme do vômito* verificou-se um prolongamento do tempo de pausa, supressão ou paragem da respiração pós-inspiração (devido às emoções de nojo), com aumento da variabilidade do volume ar inalado, da ventilação por minuto, e do nível de fluidez de inspiração, (por causa do riso que paralelamente gerou em alguns participantes), com inspirações curtas e definidas seguidas de expirações prolongadas e muito irregulares, que se alternavam com períodos de respiração normal. O *filme da tortura* não revelou grandes diferenças do estado neutro, surpreendendo os investigadores. O *filme do contrabando* de haxixe, com tensão, induziu um padrão de respiração regular, rápida e superficial, em tensão de antecipação e expectativa. Finalmente, o *filme das crias de leão*, evocando principalmente tristeza e ternura, não puderam ser distinguidos do padrão neutro.

Foi assim possível fazer uma divisão dos filmes, na perspectiva dimensional de Schlosberg, em agradáveis (o filme cómico e das crias leão) e desagradáveis (o da tortura e do contrabando). Os filmes do vômito e do hospital não foram incluídos pois demonstraram serem, ao mesmo tempo, agradáveis e desagradáveis. Este estudo demonstra claramente o poder de sugestão de imagens e a forma como os estados emocionais, induzidos por elas, provocam alterações distintas nos padrões de avaliação do ciclo respiratório.

As mudanças na respiração podem ser medidas também ao nível das alterações cardiovasculares, como nos propõe o artigo de Prkachin, et al. (1999). Registou-se que as emoções negativas aumentaram a atividade sistólica e diastólica – na *Tristeza, Raiva, Medo* e *Nojo/Repugnância*, tendo também os níveis subido em *Alegria*, por comparação ao ponto neutro medido antes do início da sessão. Verificou-se que a pressão sanguínea sobe bastante do nível neutro quando se experimenta emoção.

Destas demonstrações, e doutras que ainda se mencionarão, depressa se infere o poder da indução de imagens e da possibilidade de ser usado como ferramenta pedagógica. Não se sugerirá o visionamento de filmes antes de uma aula de voz (hipótese que pode não ser totalmente absurda) mas pode-se invocar, na memória dos alunos, imagens de filmes como forma de predisposição para vocalizar um determinado gesto vocal, entre muitas outras possibilidades de concretização, dentro do princípio que esta utilização direciona.

No estudo *Respiratory feedback in the generation of emotion*, Philippot & Chapelle (2002), no qual basearemos a definição dos estados respiratórios no Capítulo 4, comprova os exemplos dos estudos já citados, e o *circuito de transferência*, acrescentando um passo novo ao processo de análise: ao mesmo tempo que parte da emoção, induzida por imagens descritas verbalmente, para atingir alterações na respiração, ou seja, novos estados respiratórios, convoca, na segunda fase do estudo, a descrição verbal desses mesmos gestos respiratórios revelados, sob a forma de instruções de como respirar, numa tentativa de chegar à emoção original. A proposta do estudo pretende, assim, analisar os efeitos da manipulação da respiração na geração de estados emocionais.

Numa revisão detalhada de critérios, na literatura já existente, os autores definiram para:

- Raiva* – inspiração e expiração nasal, regular, rápida e profunda;
- Excitação Feliz/Alegre* e *Excitação Medrosa* - inspiração nasal rápida e profunda, expiração oral com golpes sacudidos;
- Medo* – inspiração rápida e superficial pela boca, seguida de pausa e uma longa expiração;
- Felicidade/Alegria Relaxada* - respiração lenta, quer profunda quer superficial;

e) *Tristeza* - respiração lenta e superficial, que pode também caracterizar *Felicidade Relaxada* e *Choro Triste* – com a distinção de inspiração nasal rápida, com sacudidelas, seguida duma expiração rápida pela boca.

Neste estudo, Phillipot & Chapelle (2002) não informaram os participantes dos objetivos de indução emocional pela respiração e manteve-se a expressão facial e postura idênticos. Foram utilizados estados de sentimento: *Alegre; Triste; Zangado; Medroso; Ansioso; Feliz*, cruzados com quatro condicionantes emocionais básicas: *Alegria; Raiva; Medo; Tristeza*. Os resultados detetaram cruzamentos diretos em *Alegre/Alegria; Triste/Tristeza; Medroso/Medo; Feliz/Alegria*. Contudo, o estado de sentimento *Zangado*, que teve o valor mais alto em *Raiva*, também registou valor elevado em *Tristeza*; e o sentimento *Ansioso* teve o valor mais alto em *Medo*, seguido muito próximo da emoção *Raiva*. Este cruzamento demonstra a tendência de algumas emoções básicas partilharem critérios definidores com estados de sentimento.

A dificuldade duma caracterização absoluta para cada estado emocional comprova o grau de complexidade que neles se encerra e o efeito de contaminação entre sentimentos para o mesmo estado emocional. Para os efeitos deste trabalho, a definição acabada da emoção não é uma exigência: o que daqui se pretende extrair é, tão somente, as predisposições mínimas que possam ser induzidas nos alunos, nas aulas de canto, de modo a que se despoletem os estados emocionais pretendidos, enquanto energia mental e física, com intenção criativa, e mais precisamente na respiração, com vista a que essas alterações motivem as funções vocais pretendidas, e o aluno, como um todo, a descobrir e a explorar novas possibilidades sonoras, consciente delas no seu corpo.

Concluiu-se, na primeira parte do estudo, que os padrões respiratórios diferenciados relativos a emoções básicas foram demonstrados com base nos relatórios subjectivos. “The explicit manipulation of respiration, combined with imagery, induced significant and specific emotional feeling states” (Philippot & Chapelle, 2002:615). Os participantes demonstraram sentir uma diferenciação apurada no estado corporal durante a vivência emocional, não só para o corpo como um todo, mas em mudanças específicas como as respiratórias, com diferenças homogêneas entre indivíduos e diferenciadas entre as emoções. “People have the ability to produce rather intense and specific emotion ‘on demand” (Philippot & Chapelle, 2002:617). Esta habilidade 'on demand' demonstra-se preciosa no contexto da aula de canto.

Na segunda parte do estudo foi feita a indução de estados emocionais a partir de instruções verbais da mecânica de como respirar, formuladas pelos investigadores, e baseadas nos resultados do primeiro estudo⁹. Aos participantes foi também dito como a respiração poderia influenciar o sistema cardiovascular ao nível funcional e mecânico, mas não se revelou a intenção de se medir os estados emocionais que se pretendiam obter. Foram dadas quatro oportunidades a cada participante, com pausas pelo meio, durante as quais se efetuava uma visualização duma imagem circular a encher e a desencher ao ritmo da respiração.

Nos resultados, a respiração-*Alegria* gerou mais sentimento positivo que qualquer outra e mais que qualquer outro sentimento nesta condição. O mesmo se aplica a *Raiva* no condicionamento respiração-*Raiva*, para sentimento negativo. Respiração-*Raiva* também

⁹ Para não repetir a informação, e porque os resultados deste estudo serviram de base à descrição dos estados respiratórios do Quadro Imagem-Voz (Fig. 1), remete-se a sua descrição e leitura para o ponto 4.1.4.2 deste trabalho.

gerou *Raiva* e *Medo*, mas a um grau menor que *Raiva*. O condicionamento respiração-*Medo* gerou *Raiva* e *Medo*/Ansiedade no mesmo grau de intensidade. A respiração-*Tristeza* gerou de igual forma *Alegria* e *Tristeza*.

O já referido processamento subjetivo da informação pelos indivíduos, demonstra, neste último exemplo, como emoções opostas podem partilhar gestos respiratórios semelhantes quando as diretrizes apenas descrevem verbalmente os movimentos da respiração¹⁰. Contudo, o presente trabalho pretende que as diretrizes respiratórias, podendo ser descritas da mesma forma, estejam associadas a contextos de simulação imagética-emocional, prevendo que os equívocos sejam menos ocorrentes, e monitorizados pelo professor. Mesmo que aconteçam, constituem oportunidades para o professor se relacionar com o aluno no esclarecimento e distinção dos diferentes estados respiratórios e emocionais. Esta exploração será concretizada com mais pormenor no Capítulo 4.

Concluiu assim este estudo que: a) a alteração da respiração é suficiente para provocar mudanças no estado emocional; b) o feedback corporal (para além da respiração, a expressão facial e postural) desempenha um papel fundamental na determinação da qualidade da emoção e que este efeito pode ocorrer sem consciência do processo; c) apesar dos indivíduos estarem conscientes das mudanças corporais (postura, respiração e expressão facial), não as relacionavam conscientemente para os estados emocionais, o que demonstra que mudanças corporais podem influenciar estados emocionais independentemente da consciência do processo.

Esta informação formou a base para o estabelecimento dos Estados Respiratórios da proposta do Quadro Imagem-Voz (Fig. 1).

3.3.4 Estados Vocais: o *Sopro* - Imagem-Emoção e Voz.

"When the voice is used under any strong emotion, it tends to assume, through the principle of association, a musical character" (Hemsley, 1998:3; cit. Darwin, 1965).

Na continuação da análise da literatura chegamos ao fim do circuito proposto: a *onda* produzida pela imagem-emoção estética torna-se *sopro-voz*. Analisar-se-ão algumas perspetivas sobre a voz emocional e não emocional, mantendo-se o enquadramento do ensino subjetivo e instrumental, referido no ponto 2.3.

As emoções podem ser observadas na voz através de diferentes parâmetros de características acústicas como: a) a intensidade da voz, correspondente ao volume dum sinal vocal percecionado; b) o tempo e as pausas correspondentes ao tipo de vocalização (discurso, riso, etc.); c) a frequência fundamental da vibração das pregas vocais, definindo a altura do som (pitch) percecionado; d) a distribuição da energia no espectro da frequência (picos de energia ou formantes); e) padrões respiratórios; f) ritmos de expressão; e g) velocidade e articulação clara e distinguível (Bruck et al., 2011; Dayme, 2009).

Existe já um corpo de evidências empíricas que demonstra que características de acústica vocal específicas são fundamentadamente associadas com a ativação de *emoções* quer na parte do vocalizador - com associações de mudanças fisiológicas na anatomia da produção

¹⁰ Exemplo extraído para indução de *Tristeza*, que originou igualmente *Alegria* e *Tristeza*: "Breathe and exhale through the nose with a normal amplitude and pace. Your ribcage is slightly tense, and there are some sighs in your expiration" (Philippot & Chappelle, 2002:620).

vocal - quer na percepção dos ouvintes - subsequentemente descodificada de modo a fazer atribuições sobre o estado emocional do vocalizador. Estudos recentes têm vindo a demonstrar a ideia de que estados emocionais diferentes podem ser refletidos em padrões específicos de indícios acústicos (Bruck et al., 2011; Bachorowski, 2011), de cada vez que se opera um fenómeno de consciência - um acontecimento interno, uma atividade de sentimento - que se manifesta externamente em imagens musicais (Hemsley, 1998:5).

Sundberg (1987: cap. 8) e Bruck, et al. (2011), num cruzamento de resultados feito por esta dissertação, citam como, para *Raiva*, a frequência de fonação sobe quase meia oitava, com picos de formantes, movimentos violentos em posições articulatórias extremas, e uma curva de intensidade contínua; a articulação é exagerada e o volume vocal aumentado grandemente. Para *Medo*, a frequência é muito menor, com picos de formantes repentinos, irregulares e contrastantes. Em *Tristeza*, a frequência de fonação é mais grave (pitch) tendendo a cair monotonamente para os finais das frases, com traços de tremores; a articulação é mais lenta, com mais pausas, pouca variação e algumas irregularidades. A duração das sílabas foi rápida para *Medo* e lenta para *Tristeza*. *Raiva* tinha a amplitude vocal mais elevada e *Medo* a menos elevada. *Tristeza* demonstrou os ataques vocais mais lentos e *Raiva* e *Medo* os mais rápidos.

O contributo do artigo-performance de Frank Millward (2009) *From Anger to Sadness – Representation, Interpretation and Perception* (referenciado no ponto 3.1.3) revela um interesse singular para a reflexão sobre as possíveis expressões artísticas resultantes das *contaminações no espaço interior*.

Millward interessa-se pela compreensão da linguagem de representação audiovisual na interpretação das relações entre o som, a imagem em movimento e a *intenção emotiva*. Na sua obra multimedia ‘From Anger to Sadness’ é observado, no carácter trémulo do som em *Medo*, que as pregas vocais não obtêm uma adução total, elas estremeceem e abanam, existindo “a visual onomatopoeia – a phonaesthesia – the quivering sound is mirrored in the moving image of the quivering folds” (Millward, 2009:77). O corpo também tende a tremer com *Medo*, mas também com frio e com antecipação. Fica, para o autor, indiciado um paralelo entre o comportamento do som e o comportamento das pregas vocais envolvidas na produção dum som emocional. O som dum suspiro triste – em glissando – tem um contorno envolvente que se inicia com um som que vai ‘caindo’ até a um som com ar, numa inflexão descendente. As pregas vocais para esse som têm adução, seguida duma desaceleração da velocidade do ciclo vibratório, a laringe expande e a musculatura relaxa, numa qualidade de choro contido, ou seja, “visually and sonically there are parallels – the moving image of the folds look like they sound” (Millward, 2009:78).

Este estudo-performance, visualizando diretamente as pregas vocais, acaba por nos revelar informação preciosa para este trabalho, como tentaremos demonstrar no Capítulo 4: que diferentes estados vocais - funções da laringe e do trato vocal - são resultado da indução, do contágio de estados emocionais e respiratórios, eles próprios já contaminados entre si. “Viewing the vocal folds in the production of an emotive utterance I would suggest is a model of phonaesthetic synchronicity” (Millward, 2009:79). Pretende o autor com isto dizer que o que se vê no movimento das pregas vocais corresponde ao que se ouve. Um diminuendo, um crescendo, a cadência de inflexões, finais concluídos ou interrompidos podem ser observados na atividade das pregas vocais, na expressão emotiva gerada pelos estados emocionais de *Negação e Esperança*.

A respiração também determina o modo como fraseamos a linguagem e modela muitas das maneiras como interpretamos e nos relacionamos com representações de narrativas temporais, para além da associação direta entre o aspeto visual – a cara que exprime a emoção – e a voz que o produz, em processos de contaminação constantes. Mas a contaminação deu-se a outro nível: quando o performer vocalizava som de *Raiva*, o público reagia com *Medo*, por causa da tensão que se criava na atmosfera da sala. A transmissão emocional é feita sem se saber que reação terá o público, tendo-se verificado que *Tristeza* tende a gerar empatia mas *Raiva* não. A abordagem multimodal de Millward, que envolve fatores faciais, vocais, gestuais e fisiológicos fornece provavelmente a melhor maneira de compreender e interpretar o possível *ambiente de impregnanção* de Gil (1993) expresso na voz. Este facto vai diretamente ao encontro do quadro Imagem-Voz que esta proposta metodológica avança e que se propõe analisar no próximo capítulo.

No que diz respeito à contaminação da imagética no canto, cita-se o estudo *Overt and imagined singing of an Italian aria* que realça a importância do treino mental na prática vocal, onde Kleber, et al. (2007) demonstram a importância da imagética musical para aperfeiçoar vários aspetos da performance. O estudo fez a comparação entre a prática mental imaginada (em silêncio) e a prática vocal (sonora) duma ária italiana para diferentes indivíduos com diferentes tipos de vozes, demonstrando que enquanto a prática vocal sonora ativou predominantemente áreas cerebrais que processaram sequências motoras complexas, a maior parte dessas áreas cerebrais também de mostraram ativas durante a prática imaginada, uma descoberta que pode explicar a importância de ensaio imaginado para a performance motora. A prática de canto imaginado indicou um aumento no envolvimento nos processos de memória, ativa durante a imagética mental. Os autores adiantam assim a possibilidade de o canto imaginado ser menos *automatizado* que o canto sonoro. De igual modo as áreas cerebrais que processam as emoções também revelaram um aumento de atividade durante o canto imaginado, o que pode quer dizer que reflete um aumento na *invocação emocional* da memória.

O fenómeno do contágio emocional na voz foi também demonstrado, com um particular interesse para esta investigação, no artigo *Consequences from Emotional Stimulus on Breathing for Singing*, onde Pettersen & Bjokoy (2007) apresentam os resultados do seu estudo em que exercícios da técnica vocal foram executados *com* e *sem* indução de estímulo emocional.

Os autores citam um estudo precedente de Foulds-Elliot, et al. (Pettersen e Bjokoy, 2007:1; cit. Foulds-Elliot, et al., 2000) onde foram medidos os padrões de controlo respiratório de cantores profissionais com a distinção feita entre canto técnico e canto emocional: “It was observed that emotional connected singing (compared to technical singing) used more air with a greater percentage of vital capacity, and it was suggested that the performing state of mind itself might influence the technical approach to operatic singing”.

O estudo revelou que no canto emocional se verifica um aumento na quantidade de ar e uma necessidade de maior ação muscular na regulação da pressão sub-glotal; a atividade muscular sofre variações involuntárias, sendo de esperar um aumento da atividade muscular com a diminuição da circunferência do torso. Demonstrou-se ainda que cantores clássicos alteram os padrões de respiração quando vocalizam com e sem estímulo emocional. Paralelo ao que os cantores costumam descrever entre a prática do canto na sala de ensaio por contraste ao diante do público. “They experience that they carry out their breathing support in an unfamiliar way, compared with what they have been rehearsing” (Pettersen e Bjokoy,

2007:302). Indicia-se assim, que o aspeto emocional sentido na performance é muitas vezes subestimado e não explorado nos exercícios de canto em contexto sala-de-aula e nas exigências técnicas das árias e canções.

O estudo demonstra a discrepância entre a implementação duma técnica imposta sobre a sabedoria natural do corpo: a reação muscular com emoção difere da da sem emoção. Este facto só por si é revelador da importância de trabalhar técnica com emoção para descobrir as verdadeiras sensações físicas do corpo no ato de cantar. Os autores constataam: “it is interesting that some singers respond to a rather simple instruction on connection of emotion by altering their breathing pattern radically. Presumably, these singers did not have an enhanced awareness of the way they normally conduct their breathing and, therefore, responded the way they did.” (Pettersen e Bjokoy, 2007:303). Watson e Hixon num estudo citado pelos autores, descobriram também discrepâncias entre a forma como os alunos pensavam que respiravam e o que realmente faziam (Pettersen & Bjokoy, 2007; cit. Watson & Hixon, 1957). Completamente integrado com o que esta dissertação pretende demonstrar está a conclusão, neste estudo, de que o *estado mental* na performance não pode ser subestimado a quando do treino, de forma a maximizar a técnica vocal em cantores clássicos (Pettersen & Bjokoy, 2007:303).

A contribuição crescente, no *canto emocional*, dos músculos do abdómen inferior diminui a velocidade de compressão do tórax inferior e também do abdómen, e diminui a ação do reto abdominal, uma vez que a ação abdominal se processa claramente por secções: as secções abdominais laterais estão claramente mais ativas que a central. Por outras palavras, e reforçando, a ação abdominal inferior e menos do reto abdominal, comumente invocada pelas principais escolas de canto, acontece naturalmente quando o cantor está predisposto a encarar a prática vocal integrada na envolvimento de estados emocionais simulados (Pettersen & Bjokoy, 2007). Hemsley confirma esta conclusão ao defender que o controlo da respiração é ativado pelo corpo todo, com um fortalecimento centrado no abdómen inferior, guiado pela intenção do cantor, estimulada pela imaginação (Hemsley, 1998:99), tal como Harrison, ao afirmar que “it seems odd that anyone dealing with the human singing voice can think of emotional expression as optional. It is necessary, not only because an emotionless voice is a dead one, but because we cannot still the diaphragm or block emotion without severely disabling the whole vocal system” (Harrison, 2006:18-19).

Das conclusões efetuadas, nos estudos citados neste capítulo, pretende-se edificar as fundações para a proposta pedagógica que aqui será, de seguida, feita.

4 Exploração pedagógica do Quadro Imagem-Voz

4.1 Aprofundamento pedagógico dos cinco estados do Quadro Imagem-Voz

4.1.1 Estados Imagéticos

Em posse da descrição, já estabelecida no ponto 2.4.2, dos tipos de imagens mentais geradoras de estados imagéticos homónimos inscritos no quadro Imagem-Voz (Fig. 1), proceder-se-á, nesta fase, à descrição de cada um deles para se poder definir, com maior profundidade, a sua aplicabilidade pedagógica. Antes disso, contudo, interessa perceber que características identitárias específicas todos eles possuem na sua prática.

4.1.1.1 Características específicas da imagética mental para a prática dos estados imagéticos

Na tese de doutoramento “An exploratory study of the use of imagery by vocal professionals: applications of a sport psychology framework”, Patricia Bowles (2009) estabelece, a partir do estudo de Nordin & Cummings (2005), não só a tipologia de imagens que se referenciou no quadro Imagem-Voz, com também uma série de características definidoras da *praxis* – aqui entendida como pedagógica - da imagética mental. Trata-se assim de definir o modo como se efetua, na prática, o exercício imagético interior, a sua utilidade e os critérios a seguir que podem tornar pedagógicos cada um dos tipos de imagens mencionados. A prática de imagens mentais, despoletadoras do circuito direto, estabelecer-se-á então pela observação às seguintes características: os sentidos convocados na imagem, a perspetiva da sua visualização, a habilidade imagética, a direção e deliberação imagéticas, e a quantidade e duração da prática imagética.

Quando se refere os *sentidos* utilizados na prática imagética está-se a invocar os mesmos envolvidos na perceção, com a adição do sentido motor (ou cinestésico), organizando-os em seis categorias: visual, auditivo e audiativo, cinestésico, tátil, olfativo e gustativo. O recurso pedagógico à prática imagética poderá, assim, optar por um ou por combinações deles, fazendo o seu uso na medida em que mais efeitos surtir no caso específico da situação pedagógica e do aluno. O sentido visual é o prevalecente, mas como nos lembrou Clynes (1989) podemos ‘elogizar’ quando imaginamos e, ao fazê-lo, usar qualquer um dos sentidos para estabelecer a sensação da imagem.

A característica da *perspetiva*, já a florada no ponto 3.3.2, refere-se à questão da eficácia no uso de imagens com perspetiva interna quando comparada à externa, exigindo a primeira o envolvimento do indivíduo na primeira pessoa, e a segunda uma visão exterior, em terceira pessoa, como se esta se visse de fora, enquanto espetador. Bowles (2009) revelou que a perspetiva externa é preferida quando existe uma sequência de ações a realizar, enquanto que a interna predomina quando a ação é única. Consoante os requerimentos da tarefa, assim é considerada a perspetiva, mas é recomendado o uso de imagética cinestésica na combinação das duas perspetivas, para maior eficácia.

A característica da *habilidade imagética* prende-se com o grau de capacidade do indivíduo em produzir com clareza e eficácia imagens mentais e aplicá-las na sua prática. Para que tal aconteça, o professor deve escolher situações imagéticas familiares ao aluno (tal como referido no ponto 2.4.3). O contexto referencial do aluno deve ser explorado, constituindo-se também como uma característica para o ensino diferenciado. O grau de

habilidade aumenta com a experiência, o tempo de treino e o grau no qual as imagens conseguem ser conscientemente direcionadas, características que a seguir se referem.

A *direção da imagética* foi definida em termos desta ser facilitadora ou debilitadora da prática, de acordo com o sentido positivo/negativo das imagens exploradas. Assim, imagética positiva (com a sua inevitável consequência emocional) produziu melhores resultados de performance que a negativa, que produziu piores, nos estudos com atletas, instrumentistas e cantores (Bowles, 2009).

A capacidade de *deliberação* prende-se com a habilidade do indivíduo voluntariamente controlar e conscientemente direcionar imagens, tendo sido registados casos desde os de habilidade espontânea aos completamente manipulados. *Controlabilidade* é assim definida como a capacidade de manipular as imagens. Nordin e Cummings (Bowles, 2009; cit. Nordin & Cummings, 2005) referem casos de alguns bailarinos altamente propensos a produzir imagética mental a partir da mera descrição de ações e sensações (esta capacidade inspirou a proposta da prática do circuito invertido da quadro Imagem-Voz).

Por último, a *quantidade* e a *duração* são as duas características que estabelecem o modo de medição do tempo envolvido na prática imagética. A quantidade referiu-se ao número de vezes que os indivíduos se envolviam na sessão de prática imagética. A duração da prática imagética compreendeu o tempo que levou a surgir a imagem, o tempo em que se esteve a visualizá-la, a velocidade da imagem e por quanto tempo a sua utilidade era mantida até ao seu desaparecimento.

O estudo de Bowles (2009), ao adiantar as características que acabam de ser descritas, faz a ancoragem da prática imagética para a pedagogia Imagem-Voz, fornecendo uma orientação concreta que possibilitará ao professor desenvolver a sua aplicação prática em cada um dos seis tipos de imagens, geradores do seis estados imagéticos do quadro Imagem-Voz (Fig. 1). Trata-se assim de estabelecer critérios de aplicação concreta que farão expandir não só o *espaço interior* como a consciência dele mesmo.

4.1.1.2 Descrição aprofundada de cada estado imagético do quadro Imagem-Voz

A caracterização aprofundada das possibilidades exploratórias dos tipos de imagens geradoras de estados imagéticos do quadro Imagem-Voz (Fig. 1) inicia-se com as imagens de situação-contexto. Estas revestem-se dum interesse particular à pedagogia por serem responsáveis pela criação interior de cenários tridimensionais, detalhados, tendencialmente repletos de especificidades descritivas - ambientais e de possibilidades de ação - onde o indivíduo se integra, disponível para as dinâmicas de contágios de sensações, geradoras de impulso criativo-vocal.

A criação de imagens de situação-contexto dependerá inteiramente da capacidade, interesse e disponibilidade do professor e aluno. Poder-se-á fazer a convocação de imagens de situação-contexto do repertório específico que esteja a ser trabalhado, aprofundando essas situações na exploração técnica da voz, antes mesmo de se debruçar sobre a prática do repertório. Contudo, por vezes, explorar a situação do texto da canção ou ária pode ser insuficiente. Para isso, incita-se o exercício de exploração situacional para lá da informação disponível, com uma intenção, especulativa, inserida na lógica de possibilidades que o texto indicia, criando um cenário de ação mais rico em detalhes imagéticos.

As sugestões de Stanislavski (2003) poderão revelar-se, mais uma vez, preciosas. Propõe-se então, para esta prática pedagógica, definir o ‘o quê?’, ‘quando’, ‘quem’, ‘como’, ‘onde’ e ‘porquê’ da situação escolhida. Assim, nessa situação-contexto criada: a) a que se refere a situação? o que aconteceu?; b) quando decorre a situação? que importância tem o sentido temporal na sua vivência? que passado levou a este presente? que futuro poderá decorrer dele?; c) quem está presente? quem se constitui como interlocutor? com quem se interage direta ou indiretamente? quantos ‘quem’ se encontram nessa situação?; d) como, em que estado/estados – físico, relacional, psicológico - se encontra o indivíduo na situação? como está o ambiente onde se integra – hora do dia, temperatura, clima, relevo? como estão e se relacionam os interlocutores, física e psicologicamente? e) onde se encontra o indivíduo? num cenário urbano, rural, num espaço privado, público?; f) porque razão está naquela situação? o que o levou ali? que circunstâncias criaram aquele momento específico, aquela relação específica?.

A exploração pedagógica das imagens de situação-contexto, nesta linha de indução, e seguindo as características da prática enunciadas no ponto anterior, tenderão a colocar o aluno, num estado imagético no qual poderá, por contágio, ativar corpo, respiração e a voz, através de gestos vocais selecionados pelo professor. A execução técnica resultante desta indução, após o julgamento incontornável do seu sucesso ou insucesso, iniciará um novo ciclo de experimentação-repetição com vista à consciência técnica do gesto vocal designado, de mão dada com a consciência dessa execução ligada ao estado imagético de situação-contexto produzido. Está-se em crer que, para além do trabalho técnico, estar-se-á a criar um condicionamento positivo preparador dos estados imagético-emocionais exigidos no repertório.

As imagens cinestésicas ou motoras caracterizam-se pelas possibilidades de relação da voz com o corpo, no que diz respeito à regulação de impulsos de ativação e de movimento, na execução vocal (Bowles, 2009). Elas têm a ver com a postura física, alinhamento, aparência e saúde, que tendem a refletir o reconhecimento do cantor sobre a importância do corpo na execução otimizada do canto. As imagens relacionadas com o corpo englobam também sentimentos fisicamente imaginados de como o cantor produz, executa e memoriza o som vocal, bem como o processo de caracterização postural na canção e na ária. Este facto fortalece o argumento de que o uso de imagens anatómicas cinestésicas revela maior eficácia que o de imagens de execução vocal (não cinestésicas) na obtenção de resultados positivos na produção vocal (Bowles, 2009). Por esta razão, no contexto desta proposta, se decidiu incluir as imagens de execução nas imagens cinestésicas ou motoras. As comumente citadas imagens de elevação do palato, apoio vocal, alargamento da garganta, entre outras, padecem, muitas vezes, de relação sensorial no aluno, ou seja, da compreensão correta, no corpo, da indicação verbal. Em vez disso, a visualização dos processos fisiológicos com recurso a imagens de movimento, tenderão a surtir maior eficácia pedagógica. Analogias de processos mecânicos, como alavancas, roldanas, engrenagens, etc., se eficientemente convocadas através dos seus atributos de movimentos, tenderão a criar uma associação motora interior e a ativar a função vocal desejada com maiores possibilidades de sucesso. A premissa - movimento - é assim determinante na definição deste tipo de imagens.

Igualmente determinante será o léxico imagético do aluno e a sua capacidade de se relacionar com este tipo de imagens. Caberá, mais uma vez, ao professor, delinear a estratégia que mais impacto surta na aprendizagem. Está-se em crer que se imagens cinestésicas de

corpo forem contextualizadas numa situação, como a descrita para as imagens de situação-contexto tridimensionalizada, a sua eficácia poderá ser exponenciada.

As imagens de personagem foram demonstradas como sendo elementos essenciais na expressão do canto, com recurso a processos de caracterização, de emoção e de memória de experiências já vivenciadas ao serviço da construção de personagem, com efeitos na potenciação da expressividade vocal. O desenvolvimento dessas imagens convoca atitudes comportamentais, emocionais e de aparência, e refletem os requerimentos, movimentos e esforço na incorporação da situação dramática (Bowles, 2009). Daqui decorre, de imediato, a íntima relação que este tipo de imagética partilha com a imagética situacional e de contexto. Está-se em crer que a construção duma imagem de personagem ativará de maneira efetiva os mecanismos físico-respiratórios auxiliares na produção vocal, sabendo-se que, numa primeira fase, essa convocação imagética será passível de obstruir a consciência da produção técnico-vocal. Contudo, a ativação integral, que poderá despoletar, inscreve-a como uma ferramenta ativadora do corpo e da voz que, com a repetição, sob a orientação pedagógica, poderá trazer mais-valias consideráveis para a aprendizagem.

As imagens sensoriais, donde se destacam as audiativas, pela importância que assumem na prática do canto, referem-se à capacidade de ouvir e/ou simular internamente o som, como definiu Gordon (1980). Elas tendem a formar um património de memória de sons, com conexões às suas possibilidades de execução. Smith, et al. (1995) corrobora Gordon com o conceito de 'inner ear' (ouvido interior), para designar o sistema de armazenamento fonológico interior (memória de sons) e o de 'inner-voice' (voz interior), para se referir à capacidade de execução de ensaio subvocal, ou em silêncio, considerando ainda a possibilidade de que estes dois sistemas formem uma parceria que providencie uma plataforma sobre a qual estes processos e juízos imagéticos ocorram.

Ao recorrer a esse banco de referências audiativas o professor pode convocar o aluno a moldar os gestos vocais, em execução, à imagem sonora pretendida, que pode ir desde a sonoridade instrumental, à dum outro cantor, com preferência à ideia do som ideal do aluno (Bowles, 2009). As advertências a esta última abordagem são dadas levando em consideração o grau de desenvolvimento técnico-artístico do aluno, não sendo recomendadas a iniciantes, como nos lembrou Miller (1996) ao referir as discrepâncias entre a ideia tímbrica do aluno e as suas reais possibilidades acústicas vocais.

Para além de imagens audiativas, poder-se-á recorrer a imagens que envolvam os restantes sentidos, tal como apresentados no quadro Imagem-Voz, sempre com a premissa de pertencerem ao património referencial do aluno.

As imagens metafóricas, que partem da sua forte componente verbal, tendem a criar simulações físicas, uma vez que a linguagem metafórica está firmemente enraizada nos processos corporais que imaginativamente se recriam durante o uso dela. Como explicaram Lakoff & Johnson (Blair, 2006; cit. Lakoff & Johnson, 1980), e agora Gibbs (2006:441), a compreensão do significado duma palavra ou frase ativa a simulação corporal descrita na situação. Conceber uma situação ou entidade abstrata como algo material e físico permite ativar ações mentais como se possuíssem propriedades concretas do mundo real. "A raiva é um líquido escaldante no corpo" (Gibbs, 2006. Trad. do autor), é um exemplo de como uma imagem mental se pode construir, a partir da linguagem, envolvendo incorporação de conceito para gerar emoção (ação com sentimento). A questão pedagógica prende-se com o grau de acolhimento da metáfora no aluno, isto é, se despoleta a criação de imagem geradora de

impulso. Novamente, a questão referencial do aluno e o seu conhecimento por parte do professor é fundamental para o êxito da pedagogia.

Finalmente, o quadro Imagem-Voz menciona as imagens espontâneas. Estas constituem-se como as que se geram no aluno fruto da intuição, mas com o requisito definidor de serem fruto da produção do momento sem nenhum tipo de indução. Serão as mais desejadas na pedagogia, pois refletirão a compreensão e a assimilação por parte do aluno dos processos de vivência imagética.

Ficam deste modo definidas, com maior profundidade, as possibilidades metodológicas da exploração dos tipos de imagens para a criação de estados imagéticos, bem como alguns exemplos e resultados da sua aplicação já demonstrados na literatura. As estratégias de ensino a adotar poderão recorrer-se deste aprofundamento para produzir maior detalhe e rigor na sua concretização.

4.1.2 Estados Emocionais

Para melhor se poder simular os estados emocionais pretendidos no quadro Imagem-Voz (Fig. 1), de modo a que contagiem criativamente os circuitos que o constituem, far-se-á de seguida, uma descrição aprofundada dos mecanismos de ativação expressiva nas emoções básicas. Constatar-se-á que, de modo a alcançar a sua descrição, se recorre, na literatura, ao enquadramento *situacional* que as gera. Este será, porventura, mais pertinente, para os objetivos desta proposta, que a análise detalhada da emoção *per si*, uma vez que implica a condição de contágio, intrínseco a cada emoção, que, no caso da aplicação pedagógica, será feita quer por indução imagética – no circuito direto – quer por indução fisiológica – no circuito invertido.

4.1.2.1 Características específicas para a prática dos estados imagético-emocionais

Para que a exploração dos estados imagético-emocionais possa operar eficácia pedagógica, será preciso observar algumas características específicas na sua ativação. São elas a quantidade e duração da *repetição* geradora de aumento de *intensidade* conducente ao estabelecimento dum estado emocional com intenção estética e o *timing* emocional (ambos já referidos no ponto 3.2.1).

Clynes (1989) e Izard (1991) deixaram claro que o estabelecimento dum estado imagético-emocional induzido, necessita duma quantidade mínima de repetições para se operar. De modo a abandonar o *atractor state* imagético-emocional – ou o estado de ‘normalidade’ – em que o aluno se encontra, será necessário permanecer durante um período de tempo mínimo na repetição da ação estabelecida, de modo a gerar um aumento da intensidade imagético-emocional que instale o *estado* desejado, seja ele emocional, corporal-facial, respiratórios ou vocal. O professor detetará o aumento da intensidade, pela repetição, nas mudanças exteriores visíveis no aluno, partindo daí para a execução da sua estratégia pedagógica. Na pretensão desta proposta esta contaminação será imediata e extensível a todos os circuitos do quadro Imagem-Voz. O *timing* imagético-emocional – latência, ataque, clímax e finalização - deverá ser bem definido, mesmo como forma de estruturação do trabalho pedagógico. Um nível demasiado elevado de intensificação dos estados será, obviamente, desaconselhada. Para tentar estabelecer um critério passível de entendimento na relação pedagógica, Klimek, et. al (2005) aconselharam uma escala (de 0 a 10) para o nível de

esforço – que aqui se aplica à intensidade - de modo a que a sensação subjetiva de intensidade no aluno seja comunicável ao professor e ajustada a partir daí.

4.1.2.2 Descrição aprofundada de cada estado emocional do quadro Imagem-Voz.

Far-se-á agora uma descrição dos estados emocionais mencionados no ponto 2.4. Como até aqui, para se efetuar a descrição de cada estado emocional recorrer-se-á à ordem que se apresenta no quadro Imagem-Voz (Fig. 1), da esquerda para a direita.

O estado emocional *Surpresa* é vivido como um sentimento de alta intensidade, mas passageiro, não motivando comportamentos por períodos de tempo muito demorados. A sua função principal é a de preparar o indivíduo para lidar com eficácia face ao novo, bem como com as suas consequências. É um estado importante para lidar com mudanças rápidas uma vez que a sua condição exterior decorre dum acontecimento rápido e inesperado. Assim, a função da surpresa é a de limpar o sistema nervoso de atividades em curso através duma mudança rápida no contexto ou ambiente (Izard, 1991). Tomkins chama-a de ‘canal de desimpedimento emocional’: os canais neuronais são desimpedidos para novas e diferentes atividades (Izard, 1991; cit. Tomkins, 1962). Por esta razão se coloca em primeiro lugar no quadro Imagem-Voz, porque se acredita que a sua função de ‘limpeza emocional’ possa ser preciosa como ferramenta para esta pedagogia, especialmente no início de uma aula, na fase de sintonização, concentração e centramento aluno-professor, para além do facto de que ele potencia território para a execução de qualquer tipo de gesto vocal.

Interesse é o estado emocional positivo mais experienciado, muito motivador e essencial para a criatividade, com uma expressão particular e distinta, profundamente motivacional, importante para esta proposta pedagógica: “(...) the images you can recall are almost limitless source of emotions; *interest* will invariably be one of them, as it is so vital to the thought process and imagination. Words and ideas associated with mental or physical adventure, with novelty and with change are those that excite our interest.” (Izard, 1991:97-98). O interesse está ligado ao sentimento de se estar fascinado, curioso, motivado, atento e potencialmente criativo. Quer-se investigar, estar envolvido, expandir o estado de ser com a vontade de incorporar nova informação e novas experiências, com uma pessoa ou com um objeto que o estimulou, fazendo com que a pessoa se sinta viva e animada. Este estado garante a associação entre interesse e a atividade cognitiva-motora: “even when relatively immobile the interested or excited person has the feeling of being alive and active” (Izard, 1991:100). Esta relação de interesse, como um estado emocional sentido interiormente, com a ausência de necessidade de movimento físico, reunirá, está-se em crer, maiores probabilidades de ser canalizado para a expressão vocal.

Na fenomenologia do estado emocional *Alegria* emerge a sensação de que existe um laço forte entre indivíduo e o mundo, um sentido de pertencer, de estar integrado. Está normalmente associado a vigor e força física, bem como a sentimentos de competência e confiança. Em estado de êxtase gera um sentimento de transcendência e liberdade, com a sensação de que nos movemos para além do nosso estado normal, para o extraordinário. Quando em baixa intensidade há a tendência para se exprimir alegria com maior passividade. A aparente mudança que parece ter sobre a perceção leva o indivíduo a demonstrar paciência, tolerância e generosidade, com a sensação de resolução ou extinção dos problemas. Tem sido nomeada como resultado de várias atividades desde o ‘pensamento criativo não-racional’ até à sensação de mérito, depois da conclusão com sucesso dum projeto com muito envolvimento

pessoal. Parece também estar muito diretamente ligada com situações relacionadas com entes queridos, em três tipos de situações: a) fazer alguém, de quem se gosta, feliz; b) saber que alguém de quem se gosta se esforçou por nos fazer feliz (associando-se ao sentimento de gratidão); c) ou simplesmente partilhar experiências vividas com uma pessoa de quem se gosta. A sua expressão mais típica é o sorriso e o riso, e contamina outros estados emocionais (secundários) como felicidade, divertimento, prazer, deleite, fruição e regozijo (Izard, 1991).

O estado emocional *Desprezo* relaciona-se com a sensação/sentimento de triunfo sobre um opositor, de ganhar, vencer o outro, associada a uma sensação de superioridade. Opera-se uma auto-glorificação e elogio de si mesmo que leva à perceção do 'outro' como inferior. É uma emoção clara – e por isso dentro das denominadas básicas - e a experiência motivacional que acompanha a sua expressão tem funções comunicativas. Toda as manifestações associadas com desprezo são consideradas negativamente, pouco 'louváveis' e dignas de desprezo! Está descrita como uma emoção fria, oposta ao calor da raiva, com poucas mudanças no ritmo cardíaco e na respiração. Com o aumento da intensidade de desprezo podem gerar-se sentimentos de hostilidade, sem, no entanto, se partir para a agressão. O desprezo é descrito como mais que um sentimento de indiferença ou de 'não importar', porque faz uma avaliação do *self* em superioridade ao outro, com inflação do amor próprio e deflação do sentido do outro. Por este motivo tende a gerar motivação para confrontos, ao mesmo tempo que aumenta a auto-imagem (Izard, 1991).

A *Tristeza* é considerada em estado emocional negativo. Associa-se geralmente a separação e perda, que são das causas mais frequentes para a tristeza. Separação pode ser, também, inabilidade para comunicar com os outros, exprimir sentimentos verdadeiros, ou sentirmo-nos de parte, de não pertencer a algo ou a alguém. A desilusão também causa tristeza, especialmente quando associada a expectativas goradas, ou em falhanço em atingir um objetivo importante. A tristeza altera a perceção do mundo, no indivíduo, que o encara como fraco e sombrio, tendente a retirada e isolamento, com conseqüente desaceleração dos movimentos e das atividades mentais. Associa-se também à sensação de desencorajamento crónico, de baixa auto-estima e de inabilidade para lidar com os problemas do quotidiano.

Raiva é um estado emocional também considerado negativo, muito importante, associado à 'perda de controlo', por excesso na ação comportamental, expresso num pico energético elevado – tendencialmente hostil para com o outro - que, uma vez cessado, tende a gerar embaraço. Pode estar associada a tristeza, medo e culpa. Se é moderado pode sentir-se na forma de repressão, pela frustração da não libertação de forças, ou de não se atingir um objetivo. Pode ser direcionada para dentro – para o próprio indivíduo - ou para fora – para o outro. É comum, como causa da sua ativação, situações geradoras de sentimento de frustração e de controlo infligido (pelo próprio e por outro), tensão elevada e impulsividade, na incapacidade de controlar a ligação pulsão-ação. A sensação de auto-confiança é enorme e maior que em qualquer outro estado emocional negativo, o que faz gerar a tendência para um sentimento de poder e de iminência de ataque, com tendência para a ação física, que nem sempre pode resultar em agressão física. Dor física, fome, desconforto, stress mental, proibições, contrariedades e repressão podem também gerar estados de raiva (Izard, 1991).

O estado emocional *Medo* consiste de um certo tipo de mudanças específicas no corpo, no comportamento e no sentimento que resulta da apreensão, estranheza e imprevisibilidade originada por uma ameaça ou perigo, físico ou psicológico. A sua função primordial é a motivação cognitiva e de ação, conducente a um comportamento de busca de proteção e segurança (Izard, 1991). Bowlby define-o como sendo um estado expectante combinado com

uma inibição da ação, uma expressão facial aterrorizada acompanhada com tremores ou choro, acobardamento, tendência para esconder-se, fugir, e procurar asilo nalgum sítio ou em alguém (Izard, 1991:197; cit. Bowlby, 1973). Como causas, adianta: a) dor, ou antecipação de dor; b) ser deixado sozinho, em situações de risco ou perigo; c) mudança súbita de estímulo, mudanças de contexto, sem aviso, a que o indivíduo não se consegue ajustar ou adaptar; d) aproximação rápida duma situação, objeto ou pessoa desconhecida; e) estranheza na diferença de contexto que não só é novo como estranho; f) situações extremas como locais altos, confinados, abertos, com muita gente, etc., normalmente associadas a fobias – casos extremos e condicionados de medo.

Finalmente, o estado emocional *Neutro*, fará corresponder-se a uma atitude de *centração disponível* – neutra – não contaminada por nenhum estado emocional, mas podendo sê-lo por um estado imagético, também neutro de emoção. Nele se inscreverão melhor as possibilidades de geração *espontânea* de contágios e forças de sensações. Está-se em crer que a sua definição se tornará mais fácil de encontrar não como ponto de partida mas por contraste, ou seja, depois da exploração dos vários estados emocionais e imagéticos. Este estado é o que Hemsley (1998) define como um estado de prontidão alerta, de silêncio interior, potenciador de vontade ativa, capaz de gerar um impulso espontâneo, a *anacrusis*, o momento anterior ao acontecimento, à intenção, plenipotenciário de ação. Maslow refere-se a este estado como aquele em que “(...) the creative person loses his past and his future and lives only in the moment. He is all, totally immersed, fascinated and absorbed in the present, in the current situation, in the here and now, with no matter in hand” (Izard, 1991:121; cit. Maslow, 1971:61).

Como se constata, a forma como a literatura tende a descrever os estados emocionais implica a citação do contexto ou das situações que os originam. Este será, igualmente, o processo a que a pedagogia fará recurso, desta feita através dos processos de simulação com intenção estética, que possibilitem a ativação eficaz dos mecanismos técnico-expressivos da voz, ao invés de situações reais, que poderiam obstruí-los ou mesmo impedi-los.

4.1.3 Estados Corporais-Faciais.

Por estados corporais-faciais entende-se, como já foi definido, a postura do corpo e da expressão facial, estática ou em movimento, quando contaminados por um estado imagético-emocional, fruto do circuito direto do quadro Imagem-Voz (Fig. 1). Estes efeitos, uma vez tornados conscientes na prática pedagógica, e aplicados aos gestos vocais, poderão ser usados no circuito invertido, bem como nas possibilidades dos micro-circuitos. Por esta razão, pretende-se aqui propor que tipos de movimento estarão mais aptos a serem associados aos estados emocionais e usados para os induzir, ao mesmo tempo que se descreverão as características da expressão facial, a partir da literatura.

4.1.3.1 Características específicas definidoras dos Estados Corporais-Faciais.

Para a definição das características dos estados corporais-faciais usar-se-á, como referência, o artigo “The contribution of general features of body movement to the attribution of emotions” de Marco de Meijer (1989), já citado no ponto 3.3.2. Neste artigo ficou estabelecido a tendência de certas emoções serem exprimidas por determinadas características de movimento como: a) movimento do tronco: alongamento do tronco e pernas alinhadas e

direitas; ou arqueamento do tronco e da cabeça, com ligeira flexão dos joelhos; b) movimento dos braços: abrindo-os simetricamente para a frente ou para cima; ou fechando-os, dobrando e envolvendo os braços no tronco; c) direção vertical: para cima, na ponta dos pés, tronco alongado, cabeça e olhar para cima; ou para baixo, com os joelhos dobrados, tronco arqueado e cabeça baixa; d) direção sagital: dando um passo para a frente; ou dando um passo para trás; e) força do movimento: forte – com tensão nos músculos e mão em punho; ou leve – relaxando o mais possível o corpo com as mãos abertas e relaxadas; f) velocidade do movimento: movimento mais rápido que o normal; ou movimento mais lento que o normal; e g) diretividade do movimento: direto - em linha reta ao ponto de chegada; ou indireto – num movimento balanceado/hesitante do tronco, cabeça e braços.

Para além destas características as emoções foram agrupadas em três grandes fatores, ou qualidades opostas de movimento: 1º fator - aceitação-rejeição; 2º fator - aproximação-afastamento; e o 3º fator - preparação-derrota. *Aceitação* atribui alongamento do tronco, abertura dos braços, ligeireza e diretividade ao movimento. *Rejeição* atribui arqueamento do tronco e força, rápida e direta (próxima da hostilidade). *Aproximação* atribui ao movimento alongamento do tronco, abertura dos braços e direção para a frente. *Afastamento* atribui ao movimento um arqueamento do tronco, fecho do braços, abaixamento e recuo do corpo. *Preparação* convoca uma reação a um estímulo súbito e inesperado (como em *Surpresa*), com abertura dos braços e recuo do corpo com o tronco direito, com diretividade e ligeireza. *Derrota* sugere a inabilidade para interação, tal como perda de energia, com movimentos lentos arqueados e de abaixamento.

Como é de interesse para esta proposta pedagógica o envolvimento do corpo na exploração imagética-vocal, faz-se, de seguida, uma compilação das descrições dos movimentos associados a cada emoção, seguindo-se a correspondente expressão facial a partir de Izard (1991).

4.1.3.2 Estabelecimento e descrição aprofundada de cada estado corporal-facial do quadro Imagem-Voz.

O estado emocional *Surpresa* foi fisicamente expresso com variações subtis, mas todas elas no movimento de recuo. Assim, com o tronco alongado e os braços fechados, o movimento pode ser para trás, forte, rápido e direto; para trás leve, lento e direto; mas também para cima ou para trás, leve, rápido e direto. Com o tronco alongado e os braços abertos, o movimento pode ser para trás - leve, rápido e direto; forte, lento e indireto; leve, rápido e indireto; e ainda forte, rápido e indireto. Como já foi mencionado, *Surpresa* enquadra-se no terceiro fator, preparação (Meijer, 1989). A expressão facial *Surpresa* é exprimida através da subida das sobrancelhas, criando rugas na testa, e dando aos olhos uma aparência grande e arredondada. A boca abre-se numa forma oval. A sua expressão dura pouco tempo. Como se mencionou atrás, a mente parece estar vazia pelo período de tempo da ocorrência, como se os processos mentais parassem por momentos, donde há pouco conteúdo de pensamento associado com a surpresa. É caracterizado por um elevado grau de sensação agradável, quando é positivo. O grau de impulsividade é grande. Ocupa um lugar entre emoção positiva e negativa (Izard, 1991). Com esta descrição pretende-se estabelecer a postura-surpresa do quadro Imagem-Voz (Fig. 1).

O estado emocional *Interesse* foi fisicamente expresso através do alongamento do tronco, abertura dos braços, direção sagital para a frente, leve, lenta e direta e leve, lenta e

indireta. Enquadra-se nos fatores 1 - aceitação e 2 - aproximação (Meijer, 1989). Já a sua expressão facial produziu sobrancelhas levantadas e unidas (sem ser demasiado), com registo de seguimento visual da ação ou objeto que geraram interesse. A boca ficou ligeiramente aberta, com lábios ligeiramente sorridentes. A expressão facial de interesse é breve: de meio segundo a 4 ou 5 segundos. O sentir da emoção pode prolongar-se muito mais tempo sem mais alterações à expressão, especialmente se a interesse se associar excitação (Izard, 1991). Com esta descrição pretende-se estabelecer a postura-interesse do quadro Imagem-Voz.

O estado emocional *Alegria* foi fisicamente expresso através do alongamento do tronco, com braços abertos na direção vertical para cima, forte, rápida e direta; mas também leve, rápida e direta; e ainda leve, rápida e indireta. Também ocorreu com alongamento do tronco, braços abertos e movimento sagital para a frente, forte, rápido e direto. Enquadra-se nos fatores 1 - aceitação e 2 - aproximação (Meijer, 1989). Já a expressão facial *Alegria* despoletou a ação conjunta dos músculos *zigomaticus major* e *orbicularis oculi*, resultante na subida das maçãs do rosto e no estreitamento do espaço entre as pálpebras oculares, numa expressão de sorriso sentido. Ekman e Friesen (Izard, 1991; cit. Ekman & Friesen, 1982) identificaram, contudo, três tipos de sorrisos: sentidos, falsos e miseráveis. Nos falsos sorrisos não há sentimento mas um esforço para parecer que se está alegre. Um ‘sorriso-máscara’ é utilizado para tentar esconder uma emoção negativa. A musculatura do *orbicularis oculi* está inativa no sorriso falso. Se este for muito intenso torna-se difícil distinguir se é verdadeiro porque os *zigomaticus major* se elevam bastante. Falsos sorriso são geralmente assimétricos. São geralmente mais demorados no climax que os verdadeiros, o ataque é muito curto parecendo mais abrupto, tal como a finalização, que também pode ser irregular e não desaparecer com suavidade. Os sorrisos miseráveis são impostos sobre um sentimento negativo. Acontecem quando uma pessoa se sente realmente miserável e tenta sorrir apesar da sua profunda tristeza e apesar a sua aparência exterior. Não parece genuíno e rodeia-se de indícios de outras emoções negativas. Com esta descrição pretende-se estabelecer a postura-alegria do quadro Imagem-Voz.

O estado emocional *Desprezo* foi fisicamente expresso unicamente através dum ligeiro arqueamento do tronco, com abertura dos braços caídos, na direção sagital para trás, num movimento forte, rápido e indireto. Desprezo registou os fatores 1 - rejeição e 2 - afastamento (Meijer, 1989). Izard (1991) menciona a fisicalidade (postura) de *Desprezo* associada à expressão facial, quando em pé, bem na vertical, com a cabeça levantada, num certo ângulo, como a olhar de cima, e com o levantar duma sobrancelha e do canto do lábio superior, ou com o apertar dos cantos da boca. A tensão do músculo *buccinator*, no canto da boca, é universalmente reconhecida como associada ao desprezo, o que gera uma covinha da bochecha. Com esta descrição pretende-se estabelecer a postura-desprezo do quadro Imagem-Voz.

O estado emocional *Tristeza* foi fisicamente expresso através do arqueamento do tronco, com braços fechados num movimento vertical para baixo, leve, lento e direto; leve lento e indireto, e ainda forte, lento e indireto. Com arqueamento do tronco, braços abertos e movimento vertical para baixo, registou-se leve, lento e direto; e leve, lento e indireto. Registou-se nos fatores 2 - afastamento e 3 - derrota (Meijer, 1989). Izard, (1991) menciona a tendência de todo o corpo se sentir pesado, especialmente as pernas, braços e cabeça. A expressão facial da tristeza faz com que os cantos interiores das sobrancelhas subam e se juntem obliquamente; os olhos estreitam-se e os cantos da boca são puxados para baixo. Algumas vezes o queixo é puxado para cima e estremece. A expressão é menos duradoura que

o sentimento: a expressão pode durar momentos, o sentimento pode prolongar-se, tornando a cara caída e sem tónus muscular, os olhos ficam menos brilhantes e o discurso é mais lento e menos frequente, tendente à expressão facial da depressão, aqui entendida como tristeza crónica (Izard, 1991). Com esta descrição pretende-se estabelecer a postura-tristeza do quadro Imagem-Voz.

O estado emocional *Raiva* foi fisicamente expresso através do arqueamento do tronco, braços abertos, direção sagital para a frente, forte, rápida e direta; mas também forte, lenta, direta e indireta. Mantendo a posição do tronco e dos braços, também se exprimiu com direção vertical para baixo, forte, lenta, direta e indireta. Também se registou raiva no movimento com arqueamento do tronco, braços fechados e direção sagital para a frente, forte, rápido e indireto. Quanto ao fator, registou-se no 1 - rejeição e no 2 - aproximação (Meijer, 1989). Na expressão facial de raiva a pele da testa é puxada e tensionada pela ação dos músculos que baixam as sobrancelhas. Estas são, assim, puxadas para baixo e para dentro criando uma proeminência um pouco acima da raiz do nariz – as narinas tendem a estar mais abertas. Os dentes ficam à mostra e aparecem rugas de tensão nos cantos de dentro das sobrancelhas (nos adultos). A região dos olhos altera-se bastantes vezes, ficando estes mais estreitos e angulosos, perdendo a suavidade que caracteriza o seu arredondamento. O olhar é fixo no foco da origem da emoção. A boca assume uma forma retangular, os lábios tornam-se linhas paralelas, fechados e pouco saídos. Os cantos da boca deixam de ter a sua curvatura suave e assumem uma aparência fortemente angulosa. O maxilar tende a fechar e a tensionar (Izard, 1991). Com esta descrição pretende-se estabelecer a postura-raiva do quadro Imagem-Voz.

O estado emocional *Medo* foi fisicamente expresso através do arqueamento do tronco, com braços fechados, direção sagital para trás, forte, rápida e direta; e leve, rápida e direta. Também se registou com arqueamento do tronco, braços abertos e direção vertical para baixo, forte, rápida e direta. Mantendo tronco e braços iguais também registou direção sagital para trás, forte, lenta e indireta. Incluiu-se no fator 2 - afastamento (Meijer, 1989). A expressão facial *Medo* originou sobrancelhas levantadas e ligeiramente afastadas criando rugas mais profundas a meio da testa que nos lados. Os olhos ficam bem abertos e algumas vezes as pálpebras superiores são erguidas mostrando o branco dos olhos entre as pestanas e a pupila. Os cantos da boca retraem-se diretamente para trás e a boca fica ligeiramente aberta. Pode-se mascarar a expressão de medo através da aprendizagem e só sob a mais intensa simulação ou num momento de inesperado pode ocorrer a expressão facial total de medo (Izard, 1991). Com esta descrição pretende-se estabelecer a postura-medo do quadro Imagem-Voz.

Por último, o estado corporal - postura centrado-disponível (ou neutro) - que, no artigo em análise, apesar de não descrito, era o estado base ou de partida antes do início da exploração do movimento, far-se-á corresponder, no âmbito desta proposta, a um alinhamento do eixo vertebral, ativo mas relaxado: o pescoço com a curvatura 'C' natural alinhado com os ombros, relaxados e encaixados; a caixa torácica erguida – tendência à aproximação das omoplatas de forma a manter a abertura do esterno; o abdómen e a região lombar numa relação sinérgica dinâmica tendente à manutenção da curvatura lombar em 'C', alinhada com a zona pélvica, quer no encaixe esquelético quer na relação muscular do abdómen com o soalho o pélvico. Esta atitude postural neutra deve promover estabilidade e flexibilidade, ao mesmo tempo. Para tal, ela deve permitir a respiração tranquila e ágil, tendencialmente de tipo abdominal ou diafragmática, disponível para ser permeabilizada por qualquer alteração de qualquer um dos estados que surjam espontaneamente. Harrison (2006) salienta o conceito

de postura como alinhamento-respirado; Hemsley (1998) dá enfoque à postura ativa condutora do impulso à ação; Miller (2004) enumera estados posturais incorretos como tensão no pescoço, abaixamento ou protuberância da cabeça para a frente, o colapso do esterno, o deslocamento errado do peso no eixo do esqueleto, como defeitos posturais mais recorrentes, necessitados de cuidado e correção.

Do estudo de Meijer (1989) verifica-se, com grande interesse para a definição precisa dos estados corporais na prática da pedagogia Imagem-Voz, que o movimento do tronco estabelece-se como o grande critério demarcador entre emoções positivas e negativas: o alongamento do tronco verifica-se em *Alegria, Interesse e Surpresa*, enquanto que o arqueamento do tronco se verifica em *Desprezo, Tristeza, Raiva e Medo*. A expressão facial assume um papel igualmente importante na prática pedagógica do trabalho técnico-vocal pelas alterações que opera na sinergia dos ressoadores (boca, lábios, mandíbula, fossas nasais, globo ocular, zigomáticos, etc.) com profundas alterações às posturas do trato vocal e das posições da laringe, como se analisará no ponto 4.1.5.

Com estas definições crê-se estar-se mais apto para aplicar estas contribuições na prática pedagógica dos circuitos do quadro Imagem-Voz, nomeadamente nos contágios que veicula na respiração, que se analisará de seguida.

4.1.4 Estados Respiratórios.

Por estados respiratórios entende-se os movimentos e as atitudes físico-respiratórias do corpo quando contaminados por um estado imagético-emocional, no circuito direto do quadro Imagem-Voz (Fig. 1). Na lógica do circuito invertido, bem como nas possibilidades dos micro-circuitos, pretende-se aqui propor a descrição de instruções fisiológicas dos movimentos respiratórios que estarão mais aptos a serem usadas para induzir estados corporais, emocionais e imagéticos. Saliente-se que as descrições a seguir, no ponto 4.1.4.2, baseadas na literatura, referem-se a uma ativação respiratório-emocional cuja intensidade se deslocou do padrão neutro para um grau médio-alto, permitidor da expressão, mas sem ser levado a intensidades muito elevadas que poderão prejudicar a pedagogia e a saúde vocal. Tentar-se-á, assim, preservar o equilíbrio homeostático na exploração imagético-emocional da respiração.

4.1.4.1 Caraterísticas específicas definidoras dos Estados Respiratórios.

Tal como mencionado no ponto 3.3.3, e seguindo os critérios sugeridos por Philippot & Chappelle (2002) e por Boiten (1998), as caraterísticas escolhidas para definirem dos estados respiratórios são: a) frequência respiratória; b) amplitude respiratória; c) regularidade respiratória; d) a respiração ser oral ou nasal; e) pausas respiratórias; f) suspiros; g) tremores; h) tipo de respiração. Com base nestas caraterísticas definem-se de seguida, em detalhe, os estados respiratórios do quadro Imagem-Voz (Fig. 1).

4.1.4.2 Estabelecimento e descrição aprofundada de cada estado respiratório do quadro Imagem-Voz.

A respiração-surpresa será um estado respiratório singular caraterizado por uma frequência respiratória rápida através duma inspiração curta e rápida, que tende a ficar

suspensa, por um tempo curto-médio, dependendo da permanência no estado (Boiten, 1998). A respiração tende a assumir uma regularidade definida - com amplitude moderada - na vivência respiratória-emocional, após o momento inicial. Como se ocasiona esporadicamente, a sua regularidade está dependente do número de vezes que se der a ocorrência do estado emocional *Surpresa*. A inspiração tende a ser oral com uma pausa a seguir à inspiração e uma expiração rápida de descompressão. Não costuma registrar suspiros, mas pode registrar tremores, de muito curta duração (após a vivência emocional inicial e no caso uma surpresa negativa). O tipo de respiração tende a ser torácica, mas também pode acontecer no tipo torácica-diafragmática ou mesmo abdominal, dependendo da reação e do tipo de estímulo que o gere, podendo apresentar alguma tensão torácica (a partir de Philippot & Chapelle, 2002; Boiten, 1998; Clynes, 1989; Izard, 1991).

A respiração-interesse ocorre com uma frequência moderada, uma amplitude profunda, num movimento regular, por via nasal, com pouca tensão torácica, sem pausas, suspiros e tremores. Se a intensidade do interesse aumentar, mais próximo do interesse-excitação, tende a operar-se um aumento da frequência respiratória que passa a moderada-rápida, com surgimento de alguma tensão torácica, mantendo os restantes fatores. O tipo de respiração tende a ser torácico-diafragmática (Boiten, 1998; Izard, 1991).

A respiração-alegria ocorre com uma frequência moderada, uma amplitude moderadamente profunda, regular, tendencialmente por via nasal, sem pausas, com pouca tensão torácica, suspiros e tremores. O tipo de respiração tende a ser torácico-diafragmática e abdominal (Philippot & Chapelle, 2002). Quando ocorre riso tende a dar-se uma diminuição do tempo de inspiração e do volume de ar inalado com ocorrência de *colpi di petto* (Boiten, 1998) que correspondem a ataques expriados abruptos (Klimek, et al., 2005), ou uma inspiração nasal rápida e profunda, seguida de expiração oral com o mesmo tipo de golpes sacudidos (Philippot & Chapelle, 2002).

A respiração-desprezo tenderá a registrar uma frequência lenta (com controlo voluntário), amplitude moderada-profunda do tipo torácico-diafragmática, regular, com alguma tensão torácica. Tendencialmente nasal, não registrará pausas, suspiros nem tremores, não causando também aceleração cardíaca (Boiten, 1998; Izard, 1991).

A respiração-tristeza regista uma frequência lenta nos movimentos inspiração-expiração, com uma amplitude superficial do tipo torácica, ou abdominal, irregular com alguma tensão torácica, pelo que faz pouca renovação de oxigénio. Este estado respiratório, quando permanecido por períodos longos, tende a gerar estado-depressão. A respiração tende a ser nasal, só denunciando pausas em depressão. Apresenta bastantes suspiros e tremores e uma desaceleração do batimento cardíaco (Philippot & Chapelle, 2002; Boiten, 1998).

A respiração-raiva ocorre com uma frequência respiratória rápida, numa amplitude profunda, irregular, do tipo torácica-diafragmática. Regista uma tendência a ser nasal, sem pausas, com poucos suspiros e alguns tremores. Regista muita tensão torácica e uma aceleração do batimento cardíaco (Philippot & Chapelle, 2002; Boiten, 1998). De notar que este tipo de comportamento muscular-respiratório é partilhado por estados emocionais, diferenciados de raiva, como por exemplo, excitação-alegre ou mesmo excitação-medrosa (Philippot & Chapelle, 2002).

A respiração-medo regista uma frequência respiratória rápida, numa amplitude superficial do tipo torácica-clavicular, irregular. Predominantemente oral, pode registrar pausas depois da inspiração seguida duma expiração longa, com poucos suspiros e alguns

tremores. Revela tendência para originar tensão torácica e para aceleração do batimento cardíaco (Philippot & Chapelle, 2002; Boiten, 1998).

Por último, o estado respiratório – respiração centrada-disponível (ou neutra) - caracteriza-se por uma frequência moderada e amplitude moderada-profunda do tipo diafragmático, regular, nasal ou oral, sem pausas nem tremores. Ele pretende corresponder a uma ausência de contaminação emocional e a uma atitude de relação harmoniosa entre a musculatura da respiração e a laringe, e desta com o trato vocal e ressoadores, de modo a estabelecer-se uma coordenação sinérgica otimizada (Miller, 1998; Husler & Rodd-Marling, 1976; Harrison, 2006; Coffin, 2002). A pressão do ar deverá ser estabelecida de acordo com a necessidade do funcionamento harmonioso da laringe e do gesto vocal, o que fará ativar uma dominância da musculatura abdominal inferior e lateral, ao invés da do reto abdominal (Pettersen & Bjokoy, 2007).

Esta descrição, por critérios definidos, dos estados respiratórios poderá assim, reunir as condições para que, na sala de aula, se torne mais consciente, no aluno, as diferenças entre estados emocionais pela perspectiva da sua influência na respiração. A consciência física destas alterações poderão ser, de seguida, associadas aos estados vocais, que se analisarão de seguida.

4.1.5 Estados e Gestos Vocais.

Como já definido anteriormente, por estados vocais entendem-se as alterações na fisiologia da laringe e do trato vocal provocadas pelas contaminações imagéticas, emocionais, posturais e respiratórias, durante um período limitado de tempo. Para que a ação pedagógica dos estados vocais possa ocorrer com a precisão e o rigor esperados por esta proposta, será necessário organizar a sua definição e análise em três momentos: 1º - identificar as principais funções e gestos vocais aplicáveis aos estados vocais; 2º - definir, isoladamente, essas funções e gestos vocais, tradicionais à prática da técnica vocal, de acordo com a literatura e a tradição do *Bel Canto*; 3º - estabelecer as combinações que as várias funções vocais da laringe e do trato vocal assumem, fruto do contágio imagético-emocional (a partir da literatura e de inferências desta proposta), geradoras dos estados vocais. Sugerir-se-ão, ao mesmo tempo, os gestos vocais que se julgam mais adequados para a prática dos estados vocais, na lógica dos circuitos do quadro Imagem-Voz (Fig. 1). Garcia (1894), Husler & Rodd-Marling (1976), Miller (1996, 2004), Hemsley (1998), Coffin (2002), Klimek, et al. (2005) e Harrison (2006) serão os autores a partir dos quais essas definições serão concretizadas.

4.1.5.1 Identificação das funções e dos gestos vocais aplicáveis aos Estados Vocais.

As funções e os gestos vocais em que se baseia esta proposta são: a) *gola aperta - gola chiusa* e a sua correspondência na *retração e constrição* das pregas vestibulares; b) ataques e finalizações do movimento vibratório: adução e abdução das pregas vocais; c) massas da cobertura e do corpo das pregas vocais; d) alongamento e tensionamento das pregas vocais; e) mecanismo de suspensão da laringe (altura da laringe) e largura do trato vocal, na sua relação com os pontos de foco da voz (*impostazione* e efeito *chiaroscuro*); f) *aggiustamento* das vogais para uniformização de registos (e mistura das quebras de registo no trato vocal); g) posições do palato mole. Para além destas funções definir-se-ão, a partir da nomenclatura do *Bel Canto*, os gestos vocais essenciais que se está em crer melhor podem contribuir para as

ativações fisiológicas da laringe e do trato vocal, bem como para o seu processo de controlo e consciência. São eles: a) ataques; b) *portamento*; c) *marcato*; d) *aspirato*; e) *staccatto*; f) *legato*; g) *sostenuto*; h) *coloratura* e *fioriture* – escalas, arpejos e desenhos melódicos a partir destes.

Procede-se de seguida à definição individual destas funções e gestos vocais.

4.1.5.2 Definição isolada das funções vocais e dos gestos vocais.

A análise das funções vocais, que agora se faz, ocorrerá pela ordem tendencialmente sequencial das ativações fisiológicas originadoras do som vocal. Miller (1996:58) refere a expressão *gola aperta* para definir a sensação subjetiva de ‘garganta aberta’, imprescindível para a emissão vocal saudável e otimizada. Ela refere-se a um conjunto de reações fisiológicas entre a laringe e a faringe, com a respiração, de modo a preservar o espaço interior do trato vocal necessário para a ativação e manutenção do som vocal. Por oposição, quando esse espaço não corresponde às necessidades do som ou se estreita em demasia impedindo-o, o autor refere a expressão *gola chiusa* (‘garganta fechada’). Grande parte da responsabilidade para esta abertura ou fechamento do espaço supraglótico encontra relação na expressão *retração* e *constricção* das pregas vestibulares ou ventriculares – as falsas pregas vocais. Klimek, et al. (2005) refere-se este fenómeno fisiológico, a partir da investigação de Jo Estill, da seguinte maneira: a) quando as falsas pregas vocais estão retraídas o espaço supraglótico fica aberto e disponível; b) quando estão em meia-retração, existe abertura para a vibração mas não na maximização possível; c) quando não existe essa abertura mínima ocorre a constricção, ouvindo-se uma aspereza e impedimento no som. A recomendação de Estill é para a prática do sorriso interno silencioso, como modo de promover a retração das falsas pregas vocais, otimizando o som.

Uma vez garantida a abertura do espaço supraglótico, estar-se-á apto para iniciar o som. O início do som – a adução das pregas vocais – denomina-se ataque (*onset*) e o fim – abdução das pregas vocais - finalização (*offset*). Klimek, et al. (2005) designam três tipos de ataque: a) ataque glótico, onde as pregas vocais aduzem antes do início do som que, quando ocorre, surge com uma dinâmica e definição precisas; b) ataque expirado, que se inicia com expiração ao que se sucede a adução, podendo ser de dois tipos – gradual, quando a adução se faz gradualmente no seguimento da expiração, e abrupto, quando a adução ocorre fruto do *colpo di petto* (Husler & Rodd-Maring, 1976), semelhante ao gesto de tossir ou de rir (já mencionado no ponto 4.1.4.2); e finalmente o c) ataque simultâneo, que ocorre quando a adução e a vibração ocorrem ao mesmo tempo. Miller (1996) chama a este último de ataque equilibrado (*balanced onset*). Quanto à finalização do som, Miller (1996) denomina três tipos: a) finalização suave, que corresponde a uma saída de ar depois de terminada a vibração, correspondente a uma flacidez na musculatura intrínseca da laringe; b) finalização dura, que corresponde a uma espécie ‘grunhido’ no fim do som antes da abdução, que corresponde a uma glote demasiado tensa; c) e finalização equilibrada, que corresponde a uma abdução precisa sem demasiado tensionamento nem flacidez.

Iniciada a vibração das pregas vocais com o ataque vocal, o interesse desta análise para o estabelecimento último dos estados vocais, vira-se para as características e as qualidades dessa vibração. Ao referirem as quatro massas da vibração das pregas vocais, Klimek, et al. (2005) definem a ação do corpo e da cobertura das pregas vocais. Na primeira, a massa irregular ou quebrada (*slack*), tanto cobertura como corpo estão soltos num padrão vibratório

irregular que impede a obtenção duma frequência definida. Só ocorre na região grave do registo e Husler chama-lhe ‘grunt’, ou som de grunhido, que corresponde a uma adução com contato irregular na vibração das pregas vocais. A segunda, a massa grossa (*thick folds*), corresponde a um encurtamento das pregas vocais e a uma adução e um contato mais intensos no corpo da prega vocal, enquanto que a cobertura se mantém flexível. Este tipo de massa produz a intensidade musical *f* (forte) ou *ff* (fortíssimo). Na terceira, a massa fina (*thin folds*), as pregas vocais são alongadas e a adução e contato no corpo das pregas vocais é menos intenso, enquanto que a cobertura se torna mais responsável pelo som produzido. Ocorre em toda a extensão da voz, com especial destaque nas frequências mais agudas, correspondendo a um som muito mais suave que, nas dinâmicas musicais se estabelece como *p* (piano) e *pp* (pianíssimo). Finalmente, a massa tensa (*stiff folds*), que acontece quando as pregas vocais estão alongadas e afastadas da linha central da glote, consequência de um tensionamento excessivo e perda de flexibilidade por excesso da pressão de ar, causando uma fenda na percepção visual do ciclo vibratório (na observação endoscópica). Este som pode conter um sopro de ar misturado com o som, uma vez que a adução não se dá por completo, ficando uma abertura nas zona posterior das pregas vocais, junto à cartilagens aritenóideas.

A característica de alongamento e tensionamento das pregas vocais ocorre furto da ação, tal como todas as ações até agora descritas, da musculatura intrínseca da laringe e, nas massas, já se mencionou parte da sua ação. O músculo crico-tiroideo, que une a cartilagem cricoidea à tiroidea, ao contrair, faz a cartilagem tiroidea inclinar-se para a frente alongando as pregas vocais. Como consequência tem-se a produção de frequências mais agudas (*pitch*) bem como de sonoridades menos intensas (*p e pp*). Já os músculos tiroide-aritenoideo interno associado ao tiroideo-vocalis são responsáveis pelo encurtamento das pregas vocais, responsáveis pela frequências mais graves e pelo tensionamento, causando volume sonoro mais intenso (Garcia, 1894:6; Husler & Rodd-Marling, 1976:17-22; Klimek, et al., 2005:51; Miller, 2004:47-48).

De crucial importância para o entendimento da fisiologia da laringe e do trato vocal é a mecânica de funcionamento da musculatura extrínseca da laringe, responsável pelo mecanismo de suspensão (Husler & Rodd-Marling, 1976:24-29; Miller, 2004:55-57). É constituído por músculos responsáveis pelos movimentos de subida e descida, inclinação anterior e posterior da laringe que, ao definir diferentes posicionamentos, acarretam consigo mudanças significativas no espaço supraglótico, no trato vocal e, inevitavelmente, no som vocal. Klimek, et al. (2005:66), define três posições para a laringe: a) baixa, quando produz sons graves; b) média, a posição da respiração silenciosa; c) alta, quando produz frequências agudas. Com os movimentos do mecanismo de suspensão ocorrem, como já se mencionou, alterações na forma do trato vocal. Assim, a altura da laringe não define apenas a altura do som (*pitch*) mas também as cores vocais, donde decorre a expressão *chiaroscuro* (Miller, 2004:63-65) definida como o equilíbrio entre o espetro mais claro e aberto da voz (laringe alta), o mais escuro e fechado (laringe baixa) e todos os graus de mistura entre ambos (laringe média). Hemsley (1998:61-66) redefine-o através de três cores, ou qualidade vocais, principais: a) timbre ligeiro, obtido com a sensação dum bocejo alto (laringe alta); b) timbre lírico, num bocejo médio (laringe média); e c) timbre dramático (laringe baixa), obtido através dum bocejo profundo. A estes ‘bocejares’ fazem-se corresponder estreitamentos (laringe alta) e alargamentos (laringe baixa) da faringe em coordenação com o palato mole (trato vocal).

Na tentativa de tornar eficaz o controlo do mecanismo de suspensão da laringe e das posições do trato vocal surgiram, na pedagogia do canto, os chamados pontos de ‘colocação da voz’ – *impostazione* – que Miller (2004:80-81) refere como sendo a maneira como o timbre é iniciado e mantido durante a frase musical numa relação direta com a respiração e o *appoggio* (a musculatura que sustenta a respiração na sua ligação sinérgica com a fonação). Husler & Rodd-Marling (1976:68-74) definiram seis pontos de foco da voz, que correspondem a seis pontos imaginados para onde o som emitido é direcionado, com consequências na resposta dos ajustes da laringe e do trato vocal. Faz-se, de seguida, uma menção breve deles. O ponto 1 corresponde à ‘colocação da voz’ na zona dos dentes incisivos superiores, e provoca uma subida da laringe (pelo músculo tiroide-hioideo) e uma adução mais intensa das pregas vocais, mais encurtadas e tensionadas, originando um som claro e aberto – a chamada ‘voz à frente’. Este ponto permite pouca flexibilidade da voz ao longo da extensão, ficando restrita à zona média e grave da voz (zona da fala). O ponto 2 corresponde à ‘colocação da voz’ no topo do esterno – chamada ‘voz de peito’ - e acarreta um abaixamento da laringe com uma adução forte das pregas vocais, mais possibilitadora de estabilidade do som no registo agudo - o ponto primordial para a definição da expressão *appogiare la voce*, para os autores (timbre lírico, em Hemsley (1998) - quando o ponto 2 prevalece, na associação com a elevação do palato mole originada pelo ponto 4). O ponto 3 corresponde à expressão ‘voz na máscara’ que remete para a ‘colocação da voz’ na base e/ou no topo do nariz, acarretando uma forte adução das pregas vocais com subida da laringe e contágio da zona de ressonância nasal, com o consequente aumento dos harmónicos agudos e do ‘metal’ da voz. O ponto 4 corresponde à ‘voz de cabeça’, com imagem de ‘colocação da voz’ no palato mole: quando convocada ocorre a ação conjunta do músculo esterno-tiroideo (do ponto de foco 2) responsável pelo abaixamento da laringe, com o músculo palato-laríngeo, responsável pela elevação do palato mole. Esta ação conjunta é a principal responsável pelo som do canto erudito, em que o palato sobe e a laringe desce (timbre ligeiro, em Hemsley (1998) - quando o ponto 4 prevalece em relação à descida da laringe no ponto 2). O ponto 5, ‘voz na testa’, é o responsável pela indução da emissão da voz-falsete, onde ocorre um som desencorpado, correspondente à ‘voz branca’. O ponto 6, com uma ‘colocação da voz’ na nuca, ativa o abaixamento posterior da laringe, ao nível do músculo cricoide-faríngeo, com o consequente fortalecimento exponencial da adução durante a fonação, o que confere ao som não só mais volume como acréscimo significativo de harmónicos graves (timbre dramático de Hemsley, 1998).

Para além dos pontos de foco da voz, outra forma de proceder ao controlo progressivo nas mudanças do trato vocal (*vowel tracking* – Miller, 2004:108-109) e da laringe, ao longo da extensão vocal, opera-se com o conceito de *aggiustamento* das vogais (Miller, 2004:65-67). O autor reitera que cada vogal produz a sua forma própria no trato vocal de acordo com o que a vibração das pregas vocais determina a nível acústico. A manutenção da vogal, na exploração da extensão vocal, na sua forma ‘pura’, normalmente associada à fala, provoca colapsos no equilíbrio sinérgico do trato vocal com a musculatura intrínseca da laringe, sendo assim necessário proceder a ajustes dessa vogal à medida que se percorre a extensão vocal, nomeadamente na região aguda da voz. Como exemplo, comumente praticado, a vogal - a - (como em *ave*) tende a aproximar-se de - ô - (como em *ovo*), quando se vocaliza em movimentos vocais ascendentes para a região aguda da voz. Através desse ajuste das vogais torna-se possível a manutenção das qualidades vocais (*chiaroscuro*) ao longo da extensão vocal. Esta opinião é partilhada por Coffin (2002:85-89) que definiu, como já foi dito, uma tabela cromática de vogais, de forma a fazer os ajustes no trato vocal, prevenindo o

seu colapso – nas quebras de registo - ou perda de rendimento tímbrico. Instaura-se como um mecanismo fundamental para compensar as mudanças de registo e operar a sua conseqüente uniformização.

Por último, no que diz respeito às funções do trato vocal, falta mencionar a ação do palato mole. Klimek, et al. (2005) auxiliam a definição de modo breve. Assim, o palato mole pode assumir três posições: a) baixo, quando está em contato com a parte posterior da língua, originando ressonância nasal pura (e.g. o som ‘ng’); b) médio, quando já não está em contato com a parte posterior da língua mas também não fecha o pórtico velo-faríngeo, originando sons anasalados (e.g. ‘ã’ ou ‘an’); c) alto, quando o palato mole está elevado em contato com as paredes da naso-faringe, ocorrendo ressonância oral pura (Klimek, et al., 2005:72).

Feita que está a definição das principais funções vocais geradoras de estados vocais, definir-se-ão, de seguida, os gestos vocais que se mencionarão na concretização técnica dos contágios dos circuitos do quadro Imagem-Voz (Fig. 1).

O primeiro gesto vocal inscrito no quadro (Fig. 1) é o *ataque*, já definido a nível fisiológico. Nesta instância ele assume o seu caráter de gesto vocal primeiro: porque dá início ao som, a sua prática é determinante para a definição e a qualidade do som vocal que vier a ser produzido. Por essa razão o domínio técnico deste gesto vocal assume agora um destaque identitário que, mais à frente, partilhará com o gesto vocal *staccato*.

Por *portamento* entende-se todo o gesto vocal que conduz a voz de um som para o outro, percorrendo todos os sons intermédios. Consiste no gesto de deslizar a voz pelas alturas de sons definidas no gesto vocal. Tem como principal objetivo a equalização dos registos, timbres e poder acústico da voz (Coffin, 2002:263), graças à ação de ajuste gradual que opera no trato vocal. Também serão mencionados movimentos de *glide*, que consistem em ‘deslizamentos’ vocais sob a forma de gestos vocais rápidos e de curta duração.

O *marcato* será entendido pela capacidade de dar a cada som do gesto vocal uma acentuação, sem o desligar do precedente, numa relação com o diafragma – *appoggio* - que preserva a estabilidade do trato vocal. Quando levado a uma intensidade extrema denomina-se *martelato*, uma acentuação mais marcada, como se martelada. Este gesto exige uma conexão equilibrada com o *appoggio*, sob risco de exercer demasiada pressão subglótica. A sua prática ajuda à projeção vocal e a compensar o hábito de deslizamento entre notas do *portamento* e do *glide*, conferindo maior definição ao som vocal (Coffin, 2002:263).

O *aspirato* define-se ao permitir, no gesto vocal, a saída de ar entre os sons durante a fonação, retirando-lhes pureza e definição, mas podendo adicionar expressividade pela sonoridade com ar que lhe confere (Coffin, 2002:264). Sendo um gesto vocal que convoca um certo relaxamento da adução, permitindo saída de ar durante a emissão vocal, especialmente depois da prática do *marcato*, não deverá ser confundido com uma sonoridade carente de tónus vocal, por falta de relação com o *appoggio*, sob pena da prática poder tornar-se danosa para a saúde vocal.

O *staccato* define-se pela separação voluntária de cada som entre si, num gesto vocal. Caracteriza-se por golpes de glote distintos, separando os sons por ligeiras pausas, através da abdução entre cada adução (Coffin, 2002:264).

O *legato* ocorre sempre que se passa de um som para o outro numa forma limpa, suave e precisa, sem interromper a fluidez da voz, mas sem o deslizar pelos sons intermédios, característico do *portamento*, gesto que normalmente o antecede na prática da técnica vocal. A

sua relação com o *appoggio* e com o ar é mantida numa tensão dinâmica flexível, de modo a que todos os sons tenham a mesma importância, valor e timbre (Coffin, 2002:263).

O *sostenuto* constitui-se como a figura da técnica de *Bel Canto* que maior maturidade vocal exige. Ele consiste na capacidade de sustentação dos sons, particularmente os de maior duração e em regiões vocais agudas. Exige um controlo apurado do fôlego, dos níveis de pressão aérea subglotal e os ajustamentos supraglóticos do trato vocal (Miller, 1996:108-109).

Finalmente definem-se os gestos vocais correspondentes à *coloratura* e *fioriture*. Por *coloratura* entende-se a agilidade vocal em escalas, arpejos e desenhos melódicos a partir destes. Os gestos vocais de *fioriture* caracterizam-se por melismas de articulação rápida, ornamentações de sons ligados ou desligados. Ambos os gestos partilham os mesmos grupos musculares (umbilical-epigastricus) do *sostenuto* mas com uma atitude de movimento e agilidade diferentes. Exigem leveza, sustentação e articulação precisas, sendo veículo expressivo e virtuosístico por excelência (Miller, 1996:40-43).

Feita que está descrição da fisiologia dos gestos vocais poder-se-á, finalmente, descrever cada um dos oito estados vocais presentes no quadro Imagem-Voz (fig. 1) em combinações com os sete gestos vocais.

4.1.5.3 Estabelecimento, descrição e relação aprofundada de cada estado vocal com os Gestos Vocais do Quadro Imagem-Voz.

Uma vez definidas as funções vocais procede-se à sua integração na lógica de contágio imagético-emocional nos estados vocais, a partir do quadro Imagem-Voz (Fig. 1). As propostas que se seguem são baseadas nas literaturas, mas também fruto da reflexão do autor deste trabalho.

A voz-surpresa, pelas razões abordadas nos estados emocionais e respiratórios, encontra-se, desde logo, contaminada pela postura e pela expressão facial, onde ocorre uma abertura da boca, com reflexo imediato na abertura no trato vocal (subida do palato mole) e na laringe, originando o *gola aperta* e a retração das pregas vestibulares: todo o trato vocal tenderá assim a ficar predisposto para ser convocado qualquer tipo de gesto vocal. Esta condição deverá também ser utilizada como neutralizadora de tensões ou de situações de esforço vocal (o caráter de ‘limpeza emocional’ mencionado no ponto 4.1.2.1). A pausa que ocorre após a inspiração tenderá a preservar esta abertura no trato vocal pelo que propicia condições ótimas para a prática dos ataques e finalizações vocais, com o gradual controlo sobre os processos fisiológicos da adução e da abdução, fundamentais para a definição da qualidade das massas das pregas vocais e do gesto vocal que os poderá suceder. Salienta-se que a prática das finalizações é de importância determinante: a posição da laringe e do trato vocal deixada por uma finalização condiciona o ataque seguinte, num ciclo de contágio muscular. Quanto mais equilibrada for a finalização mais preciso tenderá a ser o ataque seguinte com consequência sobre a estabilidade de todo o sistema vocal-respiratório. Os ataques de glote serão os mais associados à voz-surpresa (basta pensar na exclamação *ah!* que costuma seguir-se ao estado surpresa), mas qualquer um dos outros ataques poderá ser convocado, desde que articulado com pequenas variações na imagem-surpresa: ataque simultâneo (e.g. para uma surpresa contida, pouco desejada); ataque expirado suave (e.g. como numa surpresa ternurenta) ou abrupto (e.g. como num riso). A contaminação imagético-emocional deverá assim regular a musculatura postural-respiratória para que se mantenha este estado vocal. Seguindo esta lógica, a prática do *staccato* será também recomendada para este

estado vocal. A laringe tenderá a assumir uma posição média-alta (por causa da subida do palato mole, no ponto de foco 1 ou 3) e o timbre tenderá a ser claro e ligeiro, com massa fina ou grossa (ótimo também para gestos vocais rápidos e curtos de *glides* ágeis e flexíveis). Dito isto, está-se em crer que qualquer um dos gestos vocais encontra na voz-surpresa uma plataforma otimizada para a sua expressão, graças ao carácter de ‘limpeza’ que produz.

A voz-interesse, como em surpresa, (emoção positiva) convocará também *gola aperta* e retração das pregas vestibulares. O ataque simultâneo ou glótico (e respetiva finalização equilibrada) despoletará a tendência para massa grossa das pregas vocais (intensidades *mf-f*), a laringe numa posição média-baixa (pontos de foco 1 e 4), com possibilidade de assumir tonalidades timbricas claras mas também *chiaroscure* (dependendo do tipo de interesse: e.g. altruísta, lúdico, gastronómico, sexual, negocial, etc. – razão para a importância do tipo de imagem escolhida). O *portamento* (e.g. interesse estratégico), *marcato* (e.g. interesse entusiasmado) e *legato* (e.g. interesse prolongado), *staccato* (e.g. interesse-cómico), e o *sostenuto* (e.g. interesse-sério), apresentam algumas das possibilidades de sonorizar voz-interesse.

A voz-alegria, como as duas precedentes, também tenderá a originar *gola aperta* e retração das pregas vestibulares. Propicia o ataque simultâneo e finalização equilibrada, com tendência para massa grossa, que também poderá ser fina (no caso duma alegria contida) ou ainda tensa (numa alegria expirada, recorrendo assim ao gesto vocal *aspirato*), e passível de *aggiustamento* das vogais, pela tendência volitiva da emoção em vocalizar movimentos ascendentes. No caso de riso, o ataque expirado abrupto (em *colpo di petto* – Hulser & Rodd-Marling, 1976) em movimentos rápidos poderá também ser praticado, bem como o *staccato*, para uma alegria leve e jovial. O estado vocal alegria, pela componente emocional-energética expansiva propicia uma plataforma para a prática técnica de agilidade, coloratura (escalas e arpejos), e ornamentação – *fioriture*, com a laringe média-baixa (ponto 3 e 4) e um timbre claro e lírico-ligeiro.

A voz-desprezo tenderá a gerar meia-retração das pregas vestibulares, pelo que implicará algum fechamento na laringe (esta tendência, uma vez consciente, terá de ser corrigida, pelo professor, para retração e *gola aperta*). Apesar deste facto, este estado emocional e corporal-facial, gerador da sensação de superioridade, tenderá a preservar a abertura do trato vocal. O ataque expirado abrupto e ataque glótico (na atitude de desdém) poderá ser praticado, mas também o simultâneo, pela sensação de controlo, com finalizações que poderão ser equilibradas ou duras, consoante desprezo seja controlado ou tendencialmente hostil. A massa das pregas vocais tenderá a grossa, com o seu conseqüente encurtamento e tensionamento. A laringe tenderá a baixa (ponto de foco 2), atribuindo ao som uma cor mais escura (ponto de foco 6), mas também com um certo grau de acutilância (ponto 3) – a combinação deste três pontos tenderá a estabelecer a cor vocal deste estado. Estas condicionantes tenderão a facilitar o *aggiustamento* da vogais (uniformização dos registos), especialmente porque convoca a altura do palato (expiração nasal de desdém) em conjugação com alargamento da naso e oro-faringe. O contributo da sensação de superioridade poderá ter um papel marcado na simulação de auto-confiança necessário para este trabalho técnico. Quanto aos gestos vocais propõe-se a prática do *marcato* (e até do *martelato*), do *legato* e do *sostenuto* intenso.

O estado vocal tristeza, cuja emoção, em estado bruto, tenderá a estreitar o trato vocal, necessitará ser encarado pela perspectiva da intenção estética da exploração emocional: a simulação por oposição à vivência real. Só feita a salvaguarda a voz-tristeza tenderá a induzir

gola aperta e retração das pregas vestibulares. O ataque tende a ser expirado suave e simultâneo e, por contágio, a finalização suave (com ar), ou equilibrada. O efeito sobre as pregas vocais é o de alongamento (inclinação da cartilagem da tiroideia) com tendência para massa fina (sonoridade de lamúria-chorosa). A laringe tende a baixar e o palato mole a subir (ponto de foco 4) com uma cor timbrica mais escura ou velada. Se convocar ponto 5, criará condições para o trabalho do falsete, e duma sensação de voz desencorpada. Nestas condições tenderá a criar um espaço considerável no trato vocal pelo que propicia território para a prática de *aggiustamento* das vogais e uniformização de registos (a chamada *voz coberta*). Klimek, et al. (2005) chama a este estado vocal *sobbing*, e atribui-o como principal responsável para sonoridade do canto lírico. Dentro dos gestos vocais o *portamento* será o gesto principal, seguido do *legato* até ao *sostenuto*, devido ao carácter lento, contínuo e ligeiramente tenso do estado emocional. Este carácter, que confere uma tendência volitiva por movimentos descendentes, dá azo à prática de *glides* descendentes (como suspiros, com ar – massa tensa - ou sem ele – massa fina) que poderão revelar-se muitos úteis para a condução de harmónicos agudos para as zonas dos registos médio e grave, auxiliando assim a mistura de registos e a supressão das suas quebras.

A voz-raiva tenderá a originar *gola aperta* e retração das pregas vestibulares (pela forte energia e convicção com que é expressa), mas com possibilidade de momentos com forte constrição, se a intensidade do estado emocional raiva for demasiada. Mais uma vez, a intenção estética da simulação do estado emocional deverá assim ser vigiada e tornada consciente no aluno. Apesar destes riscos, este estado emocional poderá ser muito pedagógico pela convocação energética que faz ao corpo e à musculatura da respiração. Os ataques vocais tenderão a glóticos e as finalizações duras e a massa das pregas vocais será grossa com forte tensionamento na adução. A expressão facial raiva, com abertura e elevação das narinas, induzirá uma participação ativa do palato mole. Por esta razão, a laringe poderá assumir uma destas posições ou em combinações entre elas: se exclusivamente alta, registando picos de formantes e forte presença de ressonância nasal, poderá focar-se nos pontos de foco 1 e 3, assumindo uma cor exclusivamente metálica, nasal e agreste (fenómeno que ocorre na fala); se média-alta (pontos 3 e 2) tenderá a assumir uma cor clara, vibrante e metálica (forte presença da ressonância nasal) mas com profundidade de harmónicos graves, tipicamente lírica; se assumir uma posição média-baixa (com pontos de foco 3 e 6) tenderá a produzir uma cor mais dramática (escura), mas igualmente acutilante. Poderá ser usado para promover *aggiustamento* das vogais, mas será desaconselhado para o trabalho de uniformização de registos, uma vez que a intensidade emocional tenderá a agravar as quebras de registo, ao invés de as uniformizar. Por essa razão, este estado vocal deve envolver-se de extremos cuidados por parte do professor: ele confere energia e possibilidade de estabelecer claramente a conexão da voz com o *appoggio*, mas com reservas na exploração da extensão vocal, nomeadamente em movimentos vocais ascendentes. Assim, os gestos vocais apropriados para uma fase de iniciação serão o *portamento* e o *marcato*, com forte ligação ao ponto de foco 2 e ao *appoggio*. Uma vez garantida a estabilidade introduzir-se-á o trabalho do *legato* até ao *sostenuto*. Contudo, o estado vocal voz-raiva poderá ser também associado a movimentos de agilidade vocal (típicas dos desenhos melódicos das árias de bravura), em gestos de *coloratura*, com escalas, arpejos e desenhos melódicos rápidos e prolongados.

Segue-se a descrição do estado vocal voz-medo. Como se viu no ponto 4.1.3.2, a expressão facial medo tende a abrir os olhos e a boca. Esta expressão tende a contagiar o trato vocal para a meia retração das pregas vestibulares e para a subida da laringe (fruto da respiração torácia-alta). Se o estado emocional medo for muito intenso poderá mesmo

provocar constrição. Tendo estes fatores em conta, a proposta do estado vocal voz-medo, como as anteriores emoções negativas, propõe, numa primeira fase, a identificação sensorial e fisiológica da emoção em bruto na voz, para uma posterior utilização, da emoção na vocalização com intenção estética fruto da simulação imagética, na pedagogia. Assim, construindo *gola aberta* e retração das pregas vestibulares, os ataques tenderão a expirados suaves ou glóticos com uma forte tendência para finalizações suaves (com ar). A laringe deverá assumir uma posição média-baixa (ponto de foco 4 e 2) com tendência a massa tensa ou fina, fruto do alongamento da pregas vocais, com presença de ar no som, porque a adução não é completa, originando um timbre *chiaroscuro*. Tal como na voz-tristeza, a voz-medo reunirá condições favoráveis para a prática de *glides* descendentes, com forte conexão com o *appoggio* do ponto de foco 2, podendo, de igual modo, contribuir para o trabalho de mistura de registos. Os gestos vocais propostos para o trabalho técnico são o *portamento*, o *aspirato* (pelo usos dos suspiros na respiração-medo), o *legato* e o *sostenuto*, em forte conexão com o *appoggio*. Daqui se conclui que a voz-medo pode contribuir largamente para o esclarecimento sensorial e fisiológico da conexão corpo-voz, commumente designado de apoio vocal.

Por último, para o estado vocal – voz-centrada-disponível – tal como para todos os outros estados neutros, assume-se que tanto a laringe como o trato vocal se encontram disponíveis e centrados para a ação de contágio de qualquer outro estado dos circuitos Imagem-Voz. Este estado vocal, contudo, só tenderá a produzir efeitos pedagógicos depois de se ter estabelecido por diferenciação dos restantes, isto é, não se está em crer que seja um estado vocal indicado para início de trabalho técnico: o aluno não terá ainda adquirido noção das suas sensações emocionais contrastantes e suas correlações com a fisiologia vocal. Por esta razão, o estado vocal neutro encontrará condições ótimas para exploração no circuito invertido do quadro Imagem-Voz.

Deste modo fica concluída a exposição da definição dos estados constituintes do quadro Imagem-Voz (Fig. 1) podendo, e seguida, passar-se ao aprofundamento da compreensão da lógica dos circuitos que esta pedagogia propõe em exemplos de aplicação prática.

4.2 Estratégias de aplicação dos circuitos do Quadro Imagem-Voz.

Feita a exposição das características definidoras de cada estado do quadro Imagem-Voz (Fig. 1), propõe-se agora efetuar uma aplicação, em exemplos orientadores, da prática desta proposta pedagógica. Ela far-se-á de acordo com a lógica dos circuitos direto, invertido e dos micro-circuitos, tentando, na sua exemplificação, seguir a ordem, de dificuldade crescente de domínio técnico, dos gestos vocais apresentada no quadro (Fig. 1 - da esquerda para a direita), que serão aplicados, pelo professor, nos vocalizos que melhor julgue adequados para o aluno. Como foi salvaguardado no ponto 2.4.3, para a prática na sala de aula, o património referencial do aluno deverá ser o guia da elaboração dos exemplos de exploração imagético-emocional do trabalho de técnica vocal. Nesta instância, contudo, os exemplos que se seguem foram elaborados para corresponder ao património referencial imagético-emocional do professor de canto, uma vez que recorrerão a situações, contextos, cinestésias, personagens, sensações e metáforas de árias de ópera e oratória e de lied.

Inicia-se a aplicação metodológica desta proposta com um exemplo de trabalho técnico-vocal preparatório que permita estabelecer um primeiro contato com a sensação fisiológica da garganta aberta, para estabelecer o gesto vocal *ataque*, que pode, como se viu, ser glótico,

expirado gradual ou abrupto, e simultâneo. Para tal recorrer-se-á à aplicação do circuito direto a partir do estado imagético-cinestésico simulador do estado emocional *Surpresa*, cuja capacidade de ‘limpeza emocional’ tem como consequência a abertura da expressão facial e do trato vocal. Numa fase mais adiantada da prática, neste estado emocional, aconselha-se o trabalho sobre os gestos vocais de agilidade e *fioriture*.

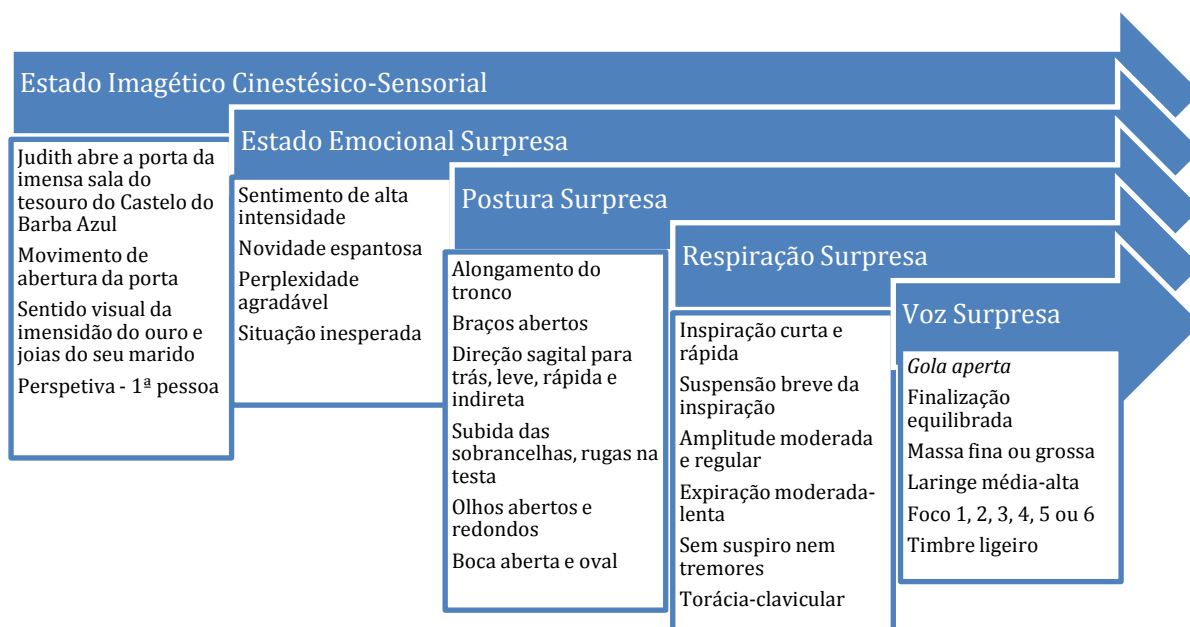


Figura 8 - Circuito Direto do estado imagético cinestésico-sensorial para a prática de ataques e fioriture.

A Figura 8 concretiza a intenção pedagógica da prática de ataques vocais baseada nesta imagem de movimento de abertura de porta numa sala imensa para a descoberta do seu interior surpreendente. O exemplo recorre ao contexto da ópera ‘O Castelo do Barba Azul’, de Bartok. Este contexto, como os seguintes, quer ser exemplificativo, como se disse, para o professor: para um aluno que não conheça a referência, abrir a porta do cofre do ‘tio patinhas’, ou outra qualquer, será igual – o importante é a imagem de movimento e a sensação-surpresa daí decorrente.

Verificar-se-á que, de acordo com o exposto atrás, corpo, respiração e trato vocal tenderão a coordenar-se a partir da contaminação do estado imagético-emocional *Surpresa* - criativamente gerado no *espaço interior* – predispondo todo o sistema, em circuito direto – da interioridade à exterior expressão físico-vocal – para a execução integrada do gesto vocal pretendido. Apesar deste ter sido o exemplo escolhido, está-se em crer que a simulação do estado emocional *Surpresa*, pelas razões já invocadas, possibilitará, como mais nenhum outro, a prática técnica de qualquer gesto vocal inscrito no quadro Imagem-Voz (Fig. 1).

Um micro-circuito direto que se está em crer ser muito fácil de estabelecer é o que se apresenta na Figura 9 e que se recomenda para a exploração e aprofundamento da prática localizada da sensação fisiológica do ataques vocais e, mais tarde, da agilidade de ornamentação - *fioriture*.

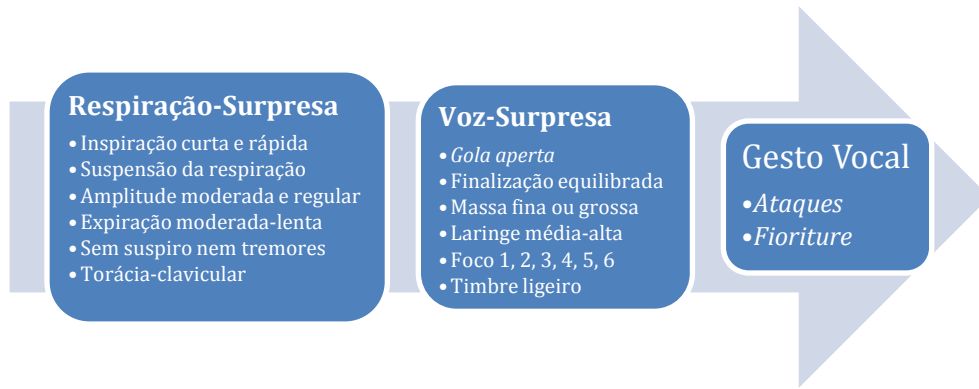


Figura 9 - Micro-circuito direto para a prática de *ataques e fioriture*.

De seguida, propõe-se que a prática vocal seja direcionada para o trabalho sobre os gestos vocais *portamento* (ou glides descendentes) e o *legato leve*. Para tal, faz-se a sugestão de aplicação do circuito direto a partir dum estado imagético de situação-contexto, de modo a operar o contágio da *força da sensação* na voz.

Como se pode observar, no exemplo da Figura 10 – baseado na simulação da imagem de situação-contexto da ária da Pamina da ‘Flauta Mágica’, de Mozart (Ah!, eu sinto-o, desapareceu/ Para sempre perdida a felicidade do amor) - fica estabelecido o propósito que pretende ativar o estado emocional *Tristeza*, gerador de contaminação dos restantes estados, com ativação das suas características próprias, na lógica do circuito direto.

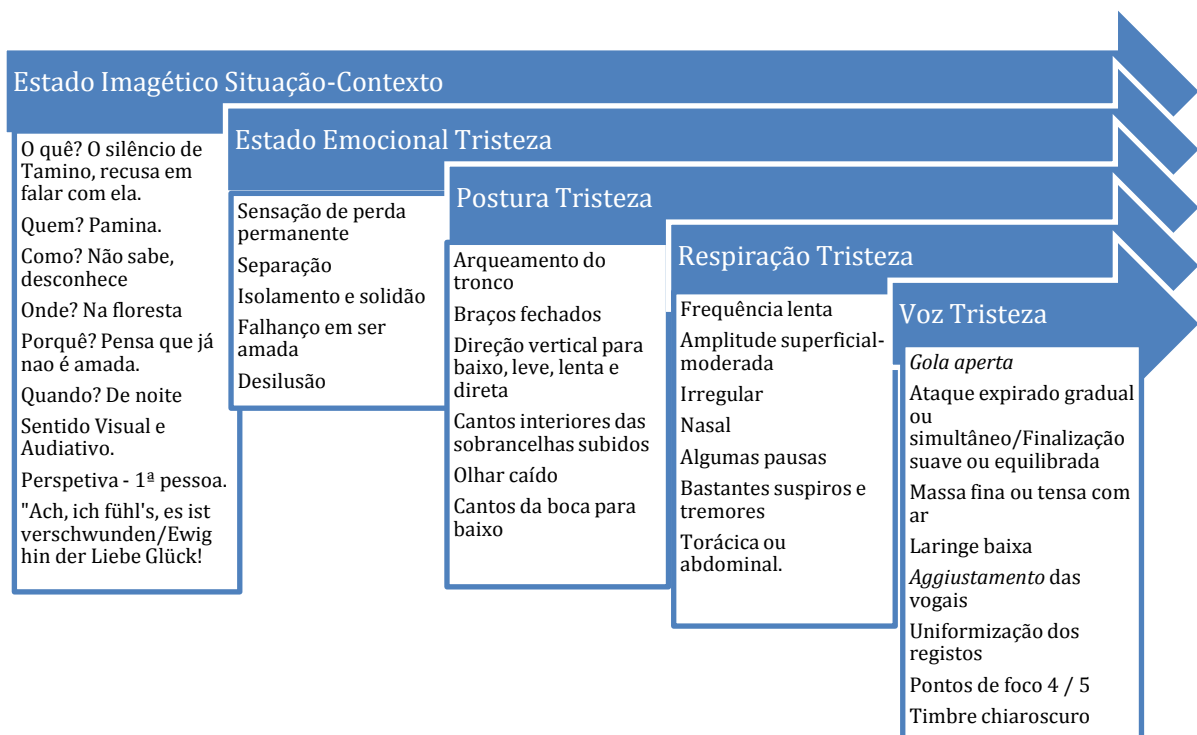


Figura 10 - Circuito direto para vocalização dos gestos vocais *glides, portamento e legato*.

A prática tentará ativar, conscientemente, as características individuais de cada estado, de modo a operar a facilitação da execução dos gestos vocais pretendidos pelo professor. De realçar que este circuito pretende também estabelecer uma plataforma técnica para o trabalho de *aggiustamento* das vogais e uniformização dos registos, através dos gestos vocais selecionados, especialmente os glides descendentes e os *portamenti* nas *zonas de passagem*, algo que necessita ser trabalhado desde muito cedo na formação técnico-vocal. Depois do trabalho sobre os ataques e a abertura da garganta, este parece ser o passo seguinte no estabelecimento gradual da consciência sensorial da fisiologia do trato vocal.

De modo a focar a atenção do aluno sobre o aspeto de mistura de registos e a uniformização das *zonas de passagem*, a Figura 11, exemplifica uma forma de tornar claro o foco do estado imagético-emocional sobre os gestos vocais, sem invocar, nesta instância, a consciência do estado corporal-facial, respiratório e vocal – uma forma de tentar demonstrar a potencial eficácia da lógica do micro-circuito. Feito este trabalho, o passo seguinte seria trazer à consciência o estado respiratório e ir cumulativamente integrando postura e sensações da fisiologia do trato vocal, completando o circuito direto original. Este poderia ser um exemplo de uma estratégia incremental de exploração da lógica do circuito direto do quadro Imagem-Voz.

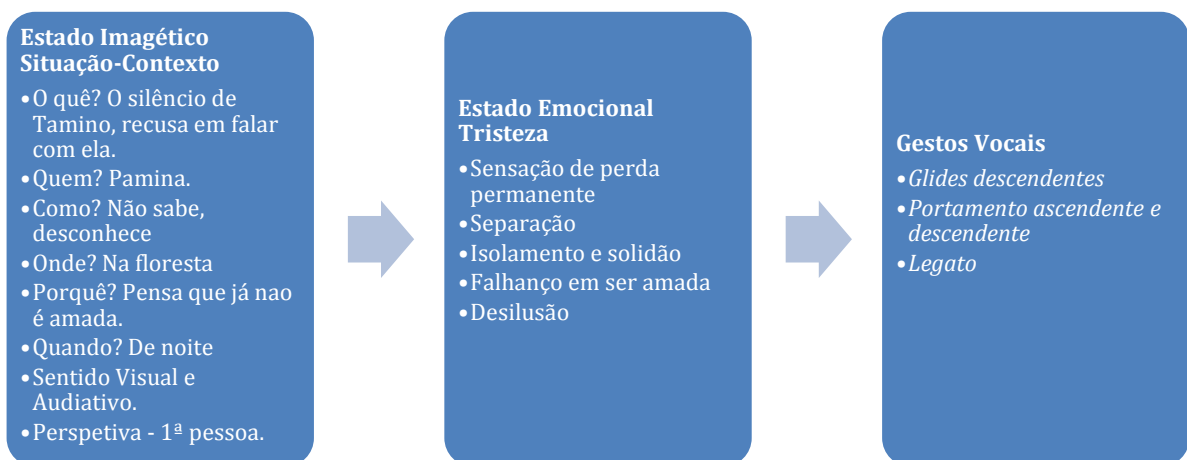


Figura 11 - Micro-circuito direto dos estados imagético-emocional para o gesto vocal.

Com a intenção pedagógica de trabalhar os gestos vocais *aspirato*, *staccatto* e *coloratura ligeira*, na progressão lógica da aprendizagem técnico-vocal, propõe-se o exemplo da Figura 12. Neste caso, o circuito direto partiria do estado imagético sensorial-visual simulador do estado emocional *Alegria* (“Rejubila, oh filha de Zion! Vê, o teu rei vem até ti, justiceiro e portador da salvação” - Trad. autor), e contaminador dos estados seguintes. Nesta condição emocional positiva – *Alegria* – a intenção pedagógica deverá coordenar o sistema integrado para desenvolver a agilidade e leveza vocais, no timbre ligeiro, com um progressivo domínio das figuras técnicas definidas. O trabalho sobre o *aggiustamento* das vogais em movimentos ascendentes é também aconselhado, bem como o de uniformização de registos, em *coloratura* descendente, que permita a mistura dos harmónicos agudos com os médios-graves e o ajuste gradual do trato vocal, conducente à pretendida uniformização tímbrica.

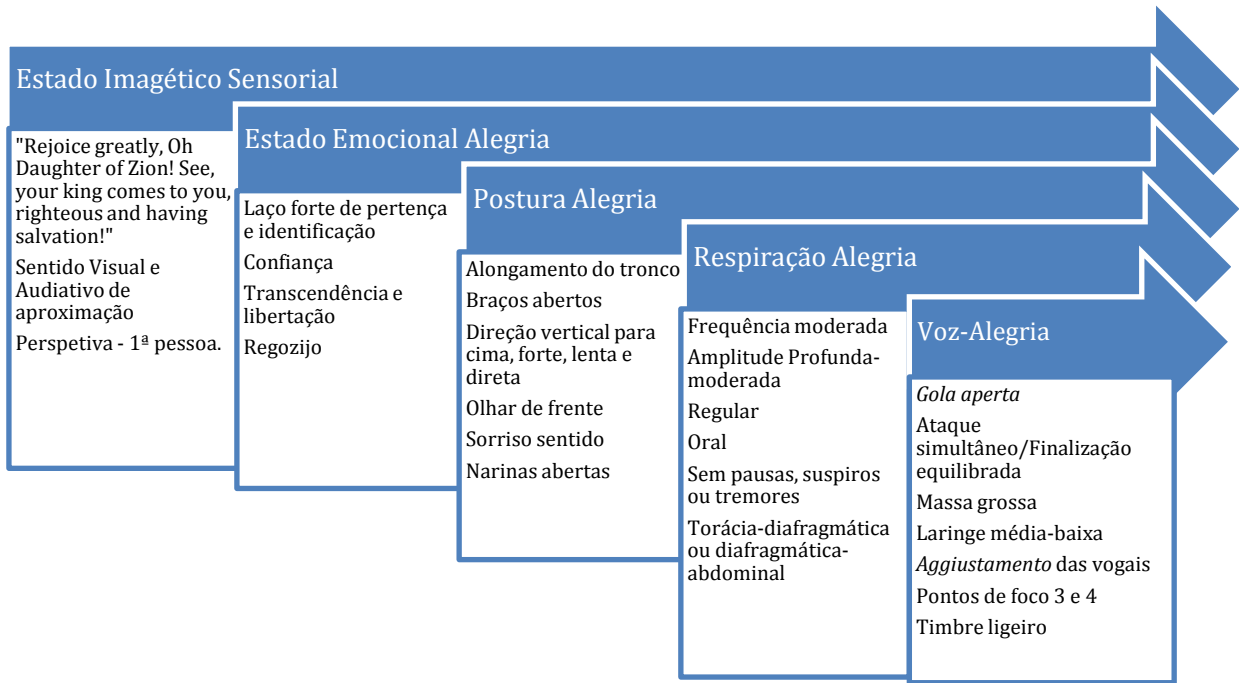


Figura 12 - Circuito Direto para trabalho técnico dos gestos vocais *Aspirato, Staccatto e Coloratura ligeira.*

Já na Figura 13, partindo da intenção de aprofundar a execução técnica dos mesmos gestos vocais, observa-se a possibilidade de se trabalhar em micro-circuito invertido, uma vez que o enfoque da concentração se desloca para a relação voz-respiração, na postura de ensino instrumental, em contágio contínuo. Está-se em crer que, durante o trabalho, será necessário relembrar o estado imagético-emocional que originou o circuito direto, uma vez que a prática deste micro-circuito pode tender a fazê-lo esquecer.

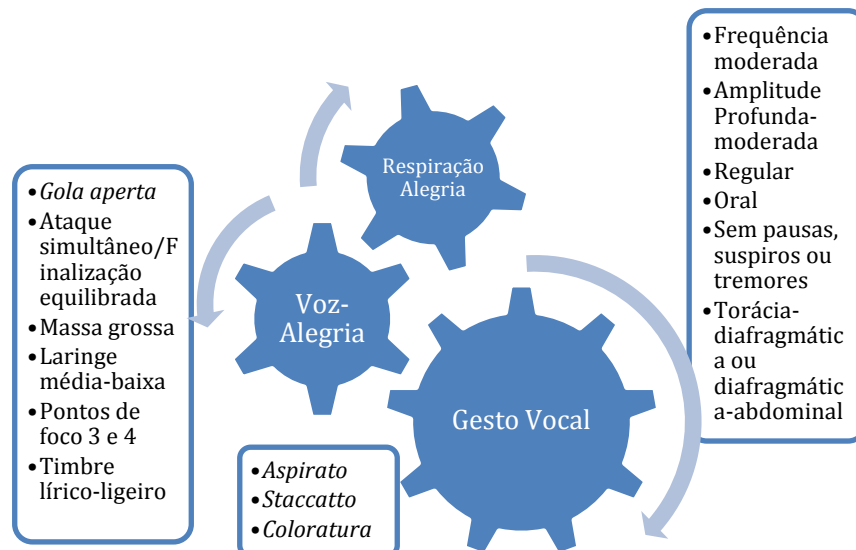


Figura 13 - Micro-circuito invertido: do gesto vocal para a voz e respiração *Alegria* em contágio contínuo.

No exemplo da Figura 14 parte-se dum estado imagético combinado com cinestésico-personagem para se simular um estado emocional também combinado de *Interesse-Amor*, com intenção de aprofundar a prática do *legato* e desenvolvê-lo para a agilidade na *coloratura lírica*, e no *sostenuto*, gestos vocais escolhidos para este circuito direto. Deliberadamente se faz a mistura de dois tipos de imagens – cinestésicas e de personagem – para se tentar demonstrar que um estado imagético tende mais a ser fruto de combinações de imagens que de imagens isoladas. A imagem de ‘movimento do sol nascente’ associada à personagem ‘Romeu apaixonado’ será a inspiração, baseada na ária de Romeu da ópera ‘Romeu e Julieta’ de Gounod (Fig. 14). (“Ah ergue-te Sol! Faz empalidecer as estrelas que, no azul sem nuvens, brilham no firmamento. Aparece, astro puro e encantador” - Trad. do autor). A metáfora “faz empalidecer as estrelas” poderá também ser trabalhada em isolado, circunscrevendo e apurando o espectro da imagem, para obter nuances vocais mais subtis.

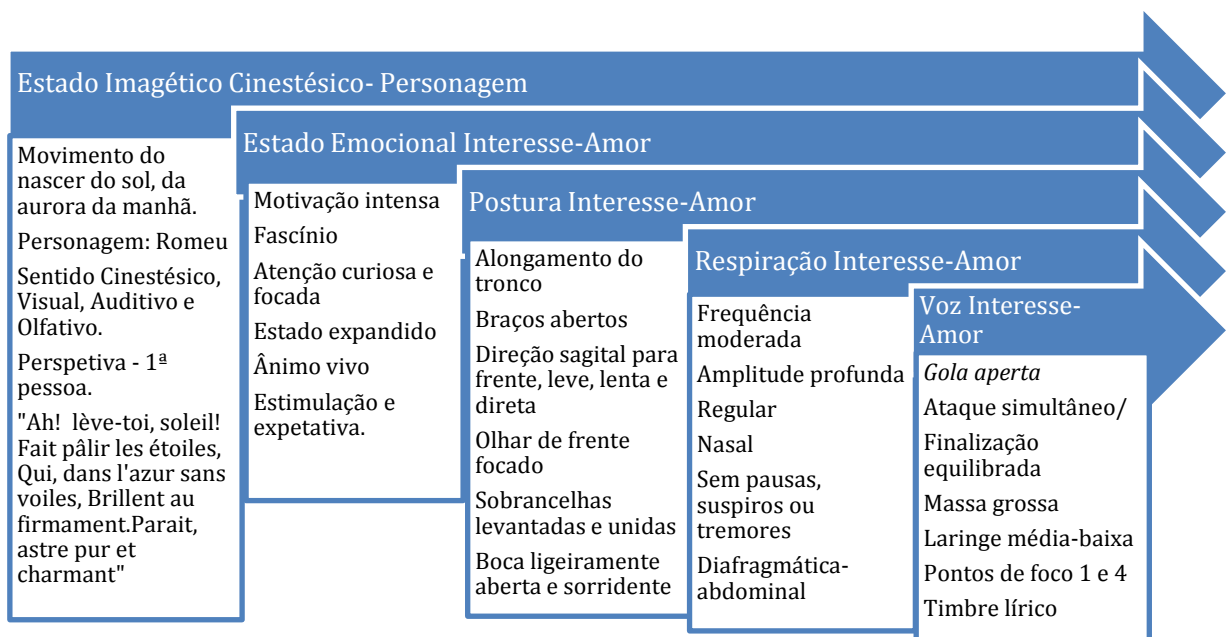


Figura 14 - Circuito Direto para os gestos vocais Legato, Sostenuto e Coloratura lírica.

A partir deste exemplo poder-se-á adiantar a possibilidade do trabalho em circuito invertido completo. Como o estado imagético-cinestésico ativa o sistema motor do cérebro está-se em crer que este tipo de imagem poderá ser mais aconselhada para este circuito – em forte ressonâncias com *as imagens fisiológicas de execução*, tradicionais do ensino instrumental. Como o exemplo, ainda para mais, recorre a uma emoção positiva como *Interesse*, aqui associada a outra emoção profundamente motivadora – *Amor* - está-se em crer que constitui um bom exemplo para demonstrar as possibilidades da prática do circuito invertido, como ilustra a Figura 15, com a ressalva de que seja executado na memória da prática do circuito direto. Ao acrescentar o estado emocional *Amor a Interesse* está-se também a adiantar outras possibilidades que o professor poderá, no exercício do seu poder autoral,

aplicar ao quadro Imagem-Voz (Fig. 1) tal como aqui é proposto, e que se aconselha como prática geral.

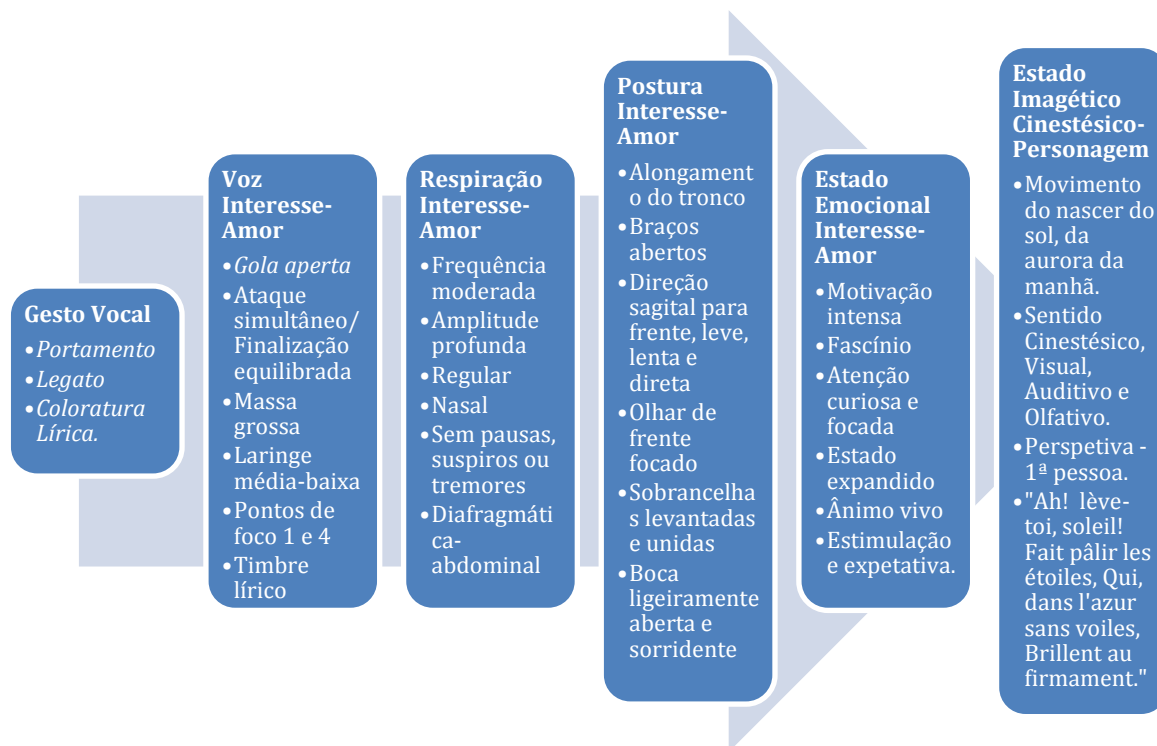


Figura 15 - Exemplo de circuito invertido completo a partir do gesto vocal *Legato*, *Sostenuto* e *Coloratura*.

Este aspeto de criação e de expansão da lógica do quadro Imagem-Voz (Fig. 1), por parte do professor, é determinante, uma vez que ele apenas faz referência às emoções básicas. A imensidão de nuances entre combinações emocionais e imagéticas presentes no repertório de canto, deverão ser transferidas para esta abordagem pedagógica e aplicadas diretamente dentro da sua lógica de funcionamento. Esta lógica, como se pretende demonstrar, é profundamente permeável a qualquer tipo de estado imagético e emocional que necessite ser trabalhado para estimular o desenvolvimento do *espaço interior* do aluno e da capacidade de conexão entre os mecanismos de interioridade e a sua efetiva expressão técnico-artística.

O exemplo seguinte pretende estabelecer um estado imagético combinado entre uma imagem de situação-contexto com um imagem cinestésica e sensorial de modo a simular o estado emocional *Medo*, que trabalhe o timbre lírico nos gestos vocais *portamento* (ascendente e descendente), *aspirato*, *legato* e *sostenuto*. O exemplo da situação-contexto é retirado do Lied 'Erlkonig', de Schubert – "Meu filho, porque estás tão assustado? Vê pai, não vês o Erlkonig ali? Com a sua coroa e manto?" (Trad. do autor) (Fig. 16). De realçar que, tal como no exemplo dado para voz-tristeza, voz-medo poderá ser um estado vocal apropriado para aprofundar o desenvolvimento da uniformização de registos, com gestos de portamento descendentes, e *aggiustamento* das vogais, em movimentos ascendentes, por incentivar o alongamento das pregas vocais, fruto da inclinação da cartilagem tiroideia (som de choro), desta feita no exercício do timbre lírico.

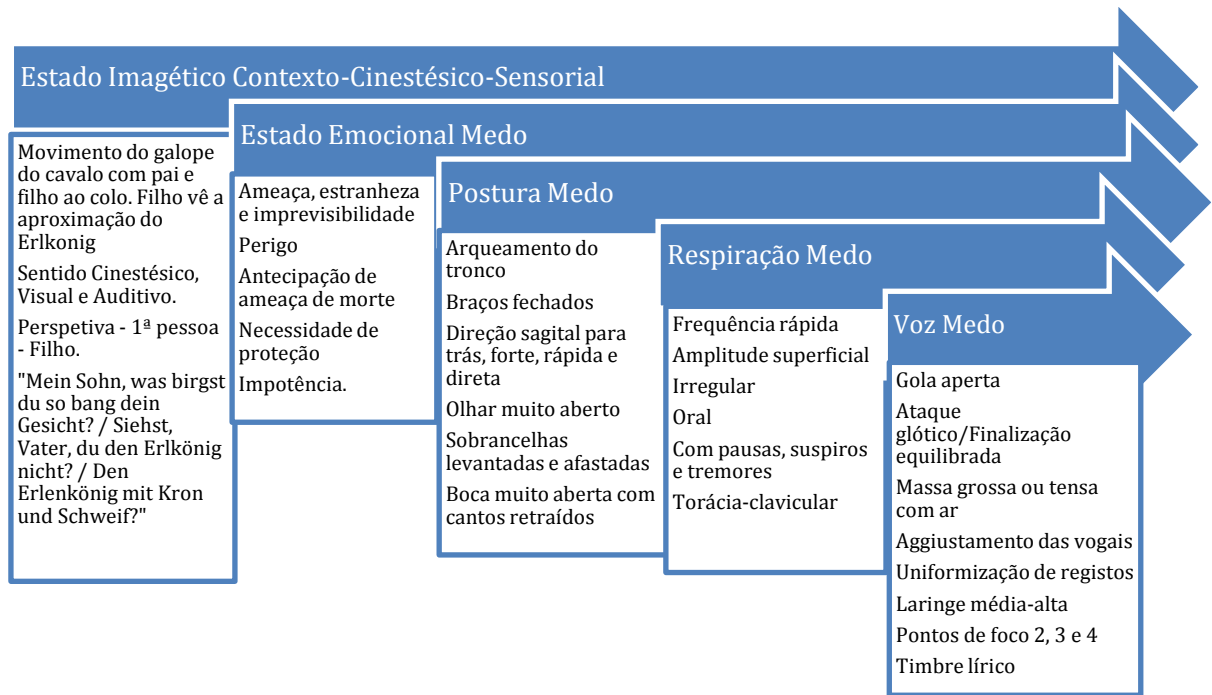


Figura 16 - Circuito direto do estado imagético contexto-cinestésico-sensorial para o trabalho vocal do *portamento*, *aspirato*, *legato* e *sostenuto*.

Na simulação do estado emocional *Medo*, a respiração tenderá a fazer-se notar particularmente, pelo que se recomenda o trabalho de micro-circuito direto, tal como demonstra a Figura 17. Aliás, todos os micro-circuitos que se estabeleçam a partir da indução mecânica dum tipo de respiração emocional deverão, se corretamente executadas e se o aluno for sensível a ela (como deverá ser, uma vez que é da condição humana sentir emoção na respiração), produzir efeitos imediatos sobre a produção vocal, devendo o professor explorar a partir daí a execução dos gestos vocais preservando o equilíbrio fisiológico do trato vocal e da laringe.

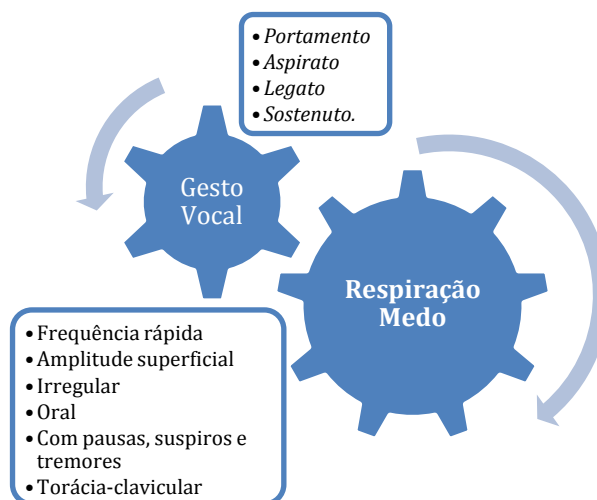


Figura 17 - Micro-circuito direto respiração-medo para os gestos vocais *portamento*, *aspirato*, *legato* e *sostenuto*.

Apresenta-se, de seguida, um outro exemplo de circuito direto a partir duma imagem de personagem-situação. A caracterização da personagem Iago, da ópera ‘Otelo’, de Verdi, no momento em que é bem sucedido na sua conspiração de intriga e convece Otelo da infidelidade da sua mulher Desdémoma, depois de ter sido humilhado pelo seu “mouresco senhor” que o preteriu por Cássio na promoção militar que lhe prometera, pretende associar o sentimento de vingança com o estado emocional *Desprezo*, através da expressão de superioridade intelectual, estratégica e racial - “Quem poderá evitar que pise esta cara com o meu sapato?” (Trad. do autor). A imagem de personagem necessita assim, do contexto situacional para esclarecer o estado emocional a simular, permitindo a contaminação física, respiratória e vocal, de modo a trabalhar-se o fortalecimento vocal e o timbre dramático, através dos gestos vocais *portamento* e *legato* e o *sostenuto intensos* – Figura 18.

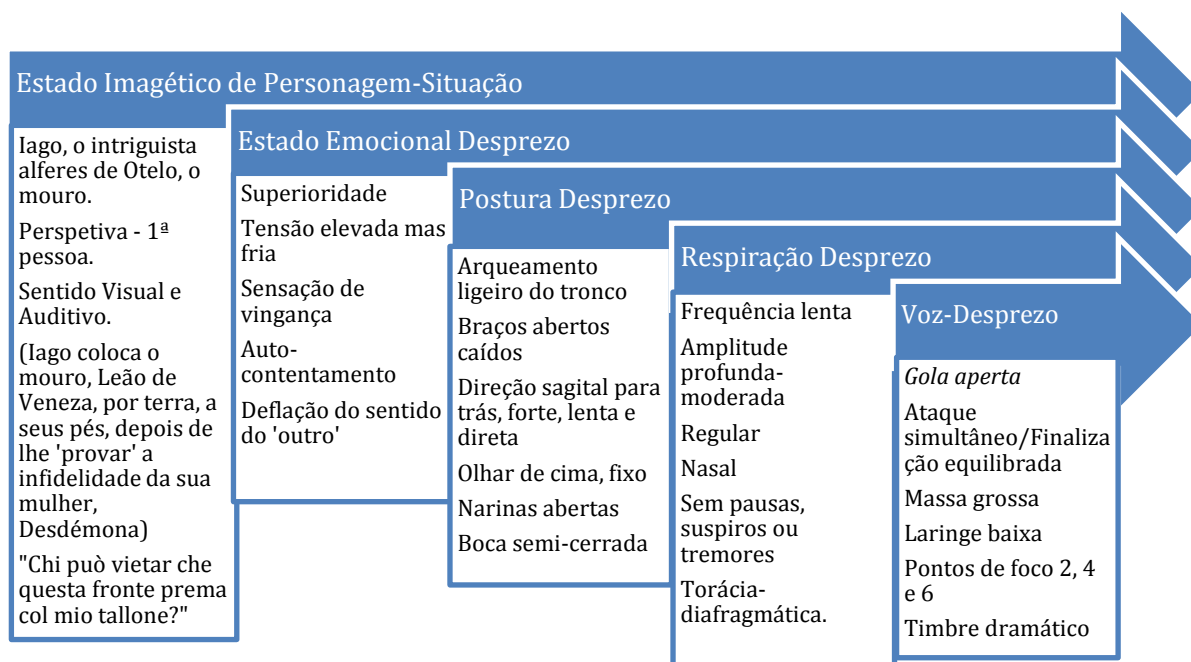


Figura 18 - Circuito direto para o trabalho sobre o gesto vocal *Portamento*, *Legato* e *Sostenuto intensos*.

Através da simulação deste estado emocional, que apesar de negativo é um grande convocador físico-energético, poder-se-á aprofundar a relação do som vocal com o *appoggio* e a respiração, fortalecendo a vibração intensa da voz (massa grossa) e o timbre dramático. É um exemplo que, acredita-se, cria uma ligação fácil de estabelecer entre a postura corporal e a expressão facial diretamente à voz e ao gesto vocal, cuja prática se recomenda no micro-circuito direto da Figura 19.

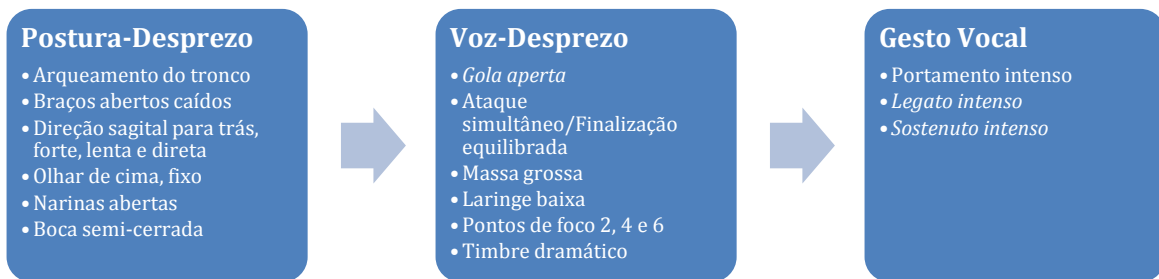


Figura 19 - Micro-circuito direto da postura-desprezo ao gestos vocais *Portamento, Legato e Sostenuto intensos*.

Finalmente, e porque falta apenas providenciar exemplo para o estado imagético-metafórico e para a simulação do estado emocional *Raiva*, recorre-se à ária da Rainha da Noite, da ‘Flauta Mágica, de Mozart – *Der Hölle Rache*.

A metáfora contida no texto – “A vingança do inferno ferve no meu coração/Morte e desespero queimam à minha volta” (Trad. do autor) – remete para a sensação intrinsecamente corporal da metáfora, tal como o descreveu a literatura - para o estado emocional *Raiva*. Simulado para efeitos pedagógicos pretende ser usada de forma a servir a prática técnica do *marcato*, *martelato* e da *coloratura di bravura*, na exploração do timbre lírico-dramático. (Fig. 20).

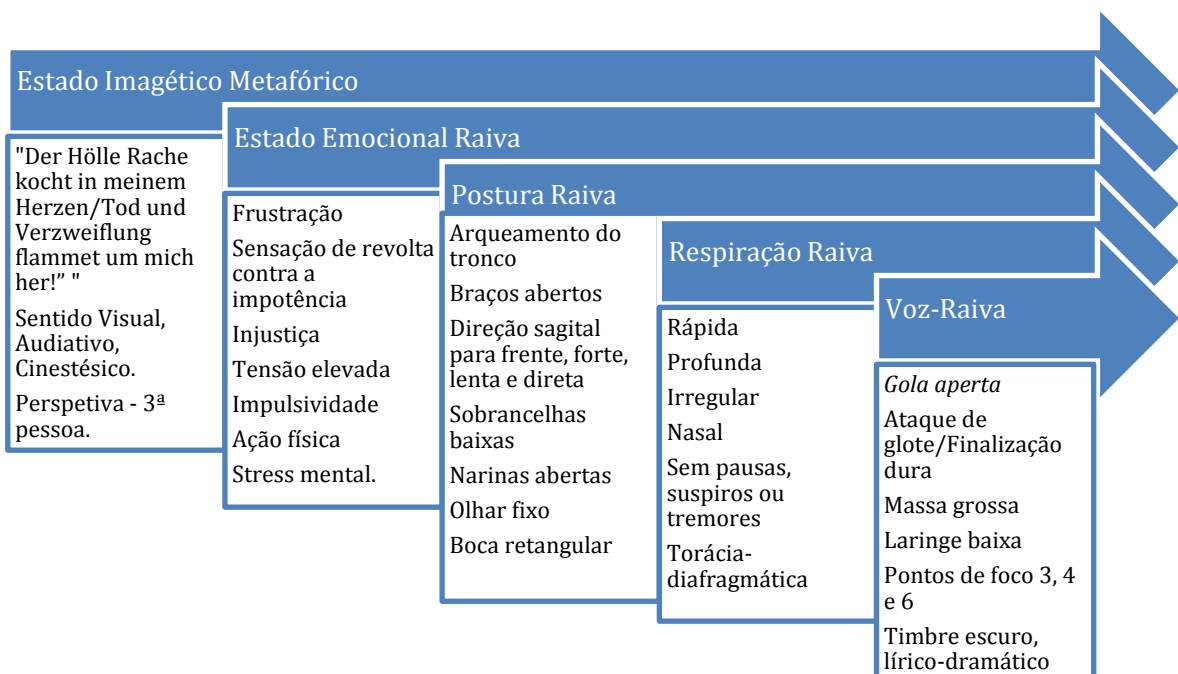


Figura 20 - Circuito direto para trabalho técnico do *marcato, martelato e coloratura di bravura*.

A simulação, com intenção estética, deste estado emocional e os contágios que opera no corpo, expressão facial e respiração deverão ser explorados com o intuito principal de aprofundar a conexão e coordenação da laringe e do trato vocal com o *appoggio*: por essa razão o *marcato*, o *martelato* e a *coloratura di bravura*, com a sua exigência de articulação coordenada, são aconselhadas nesta proposta. Na Figura 20 é aconselhada a perspectiva imagética na 3ª pessoa, de modo a simular o estado emocional com um certo distanciamento, caso ele perturbe a intenção pedagógica, uma vez que, tal como em *Desprezo*, *Raiva* é uma emoção de alta energia, com os perigos que também daí advêm para excessos na pressão aérea sub-glotal, mas muito benéfica para alunos que apresentem *attractor states* corporais de baixa energia, que dificultam o envolvimento físico e a conexão da voz com o corpo na prática técnica. Nestes casos recomenda-se a perspectiva da 1ª pessoa.

Uma vez simulado o estado emocional, com tendência para atingir níveis de intensidade altos, dar-se-á enfoque ao trabalho técnico no circuito invertido, que pode tornar-se muito benéfico, uma vez que a atitude fisiológica do treino técnico tenderá a ‘arrefecer’ o estado emocional, facto que poderá fazer encontrar assim a intensidade certa para produzir efeitos pedagógicos. Em vez do circuito invertido completo propõe-se um micro circuito invertido tal como se apresenta na Figura 21.

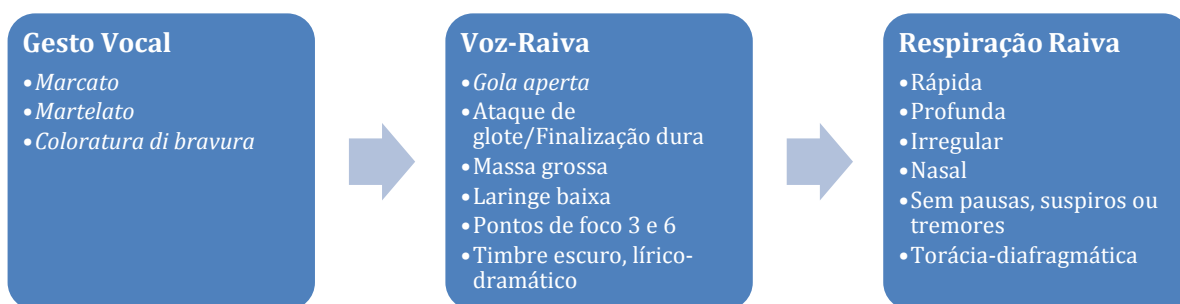


Figura 21 - Micro-circuito invertido para a prática dos gestos vocais *marcato*, *martelato* e *coloratura di bravura*.

Com estes exemplos tentou-se deixar claro as intenções e possibilidades ao dispor do professor para a concretização da pedagogia Imagem-Voz, no jogo de circuitos entre os estados que compõem o quadro Imagem-Voz (Fig. 1).

Fica apenas por aprofundar as consequências para a relação pedagógica, reflexão que se fará de seguida.

4.3 A relação pedagógica e os papéis do professor e do aluno na Pedagogia Imagem-Voz.

Tal como já mencionado no Capítulo 2, onde se expuseram alguns dos objetivos da prática do quadro Imagem-Voz, a pedagogia Imagem-Voz apresenta desafios específicos à relação pedagógica. Far-se-á de seguida uma reflexão acerca dos papéis do professor e do aluno na dinâmica desta relação.

Como é sabido, a qualidade da relação entre professor e aluno, na sua capacidade mútua de dar e receber, no momento relacional, cria o contexto para o ensino-aprendizagem. Quando um aluno-cantor se dedica à aprendizagem técnica do canto, fá-lo com a expectativa de que o professor iniciará uma relação com ele que o faça descobrir e desenvolver o seu potencial técnico-artístico. Traz consigo desejos e sonhos, muitos dos quais nem tomou ainda consciência, cabendo, muitas vezes, ao professor ser o mentor dessa descoberta e das suas consequências.

A proposta da pedagogia Imagem-Voz partilha a visão de que aprendizagem é sinónimo de mudança e de desenvolvimento comportamental no indivíduo (McCarthy, 2012:162). O professor assume parte dessa responsabilidade de mudança, que deverá ocorrer a um nível integrado de mente, corpo e voz, uma vez que conhecimento, emoções e destreza técnica estão, como aqui se tenta demonstrar, intricadamente envolvidas na aprendizagem. No canto, as circunstâncias são ainda mais particulares que noutras pedagogias musicais uma vez que a voz não é um objeto exterior. A conexão do aluno-cantor com a sua imagética-emocional interior tem consequências diretas sobre o seu ‘instrumento’ interior – a voz - na maior parte das vezes, especialmente no início da aprendizagem, à revelia da sua própria vontade: razão de ser da convocação do conceito do *espaço interior* como território de exploração preferencial da voz – a interioridade é a *condição* do aluno-cantor e do cantor profissional. E porque a interioridade é a condição, a relação pedagógica terá que se processar nos seus domínios: a relação pedagógica no *espaço interior*.

O papel do aluno na pedagogia Imagem-Voz incidirá, assim, na sua disponibilização a uma aprendizagem técnica guiada, no sentido de trazer à consciência que a voz pode ser descoberta e trabalhada numa conexão permanente do seu *espaço interior* com o seu corpo. O ponto de partida, (percurso e fim) será o de estabelecer o auto-conceito de *cantor interior* (‘inner singer’ - McCarthy, 2012), a identidade central, princípio organizador de todo o sistema de aprendizagem. Este aspeto inspirará e deverá ser vivenciado pelo aluno-cantor como uma *gestalt*, o todo-consciência, um estado de abertura ao conhecimento e às sensações, à inspiração e ao insight. Para tal, o conhecimento diferenciado dos estados emocionais é determinante, assim como os processos de contágio, quer no corpo, quer na respiração. Saber a que é que corresponde no corpo e na respiração os diferentes estados emocionais, e as suas consequências na voz é ser detentor das possibilidades do seu uso criativo. Aí surge a oportunidade para a expressão do *artista criador*. Trata-se da capacidade do aluno-cantor explorar criativamente a técnica na sua voz através do quadro Imagem-Voz, nas suas dinâmicas de contágio. Conetar emoção ao gesto técnico de forma criativa é um desafio central, pois, muitas vezes, a emoção jaz dormente e tendencialmente pouco explorada no trabalho técnico específico.

O *artista criador* responde aos contágios do *cantor interior*, do professor e do meio envolvente, trabalhando espontaneamente ‘no momento’, de forma a avaliar, interpretar, inventar e formular novas maneiras de estar e ser, sendo a sua principal fonte a imaginação e a inspiração. O *artista criador*, de mão dada com o *cantor interior*, vai construindo consciência e controlo graduais dos processos de contaminação no *espaço interior*, controlo esse que sustentará as bases para a *maestria técnica*. Esta faz a ponte entre o corpo e o *cantor interno* e o *artista criador*, procurando, no conhecimento técnico-fisiológico, exponenciar a expressividade e trazer ao de cima a sua verdadeira natureza e potencial.

O circuito invertido do quadro Imagem-Voz tentará concretizar, na consciência, o que o circuito direto despertou, ou seja, a atenção ao instrumento-voz, ouvindo e interpretando a

linguagem do corpo, mente, instinto, movimento, sensação e emoção, para as exprimir esteticamente na voz. Aprender técnica vocal, neste paradigma, acarretará efeitos muito para além dos seus propósitos evidentes e alargados no tempo da vida e da carreira do aluno-cantor: trata-se do aluno-pessoa a conhecer-se melhor através do aluno-cantor, porque todo o processo de conhecimento vocal é um processo de auto-conhecimento. Este é um dos objetivos da pedagogia geral, a que a pedagogia Imagem-Voz pretende associar-se, desde a sua génese.

Já ao professor são apresentados desafios de largo âmbito de conhecimento, uma vez que a exploração do quadro Imagem-Voz exige dele domínio e destreza de ensino ao nível imagético, emocional e corporal, para além dos já específicos ao canto, como a respiração, a fisiologia e a técnica. Tal como o aluno, o professor de canto também possui um *cantor interior*, uma vez que, para o ser, tem de ter passado pela experiência do canto. O *cantor interior* do professor, quando investiga a relação pedagógica no *espaço interior*, recorrerá à sua capacidade empática e intuitiva para reconhecer os processos interiores do aluno, na exploração imagética, emocional e corporal do quadro Imagem-Voz. Ele detém a visão final do objetivo da pedagogia e da integridade do *cantor interior* do aluno, protegendo-o das várias possibilidades de perigo que podem surgir na exploração do processo: estados vocais danificadores da voz, derivados de estados emocionais demasiado intensos, estados respiratórios geradores de demasiada pressão subglotal, estados posturais contraproducentes, enfim, toda a miríade de ocorrências que necessitam supervisão e atenção na relação pedagógica.

Nesta perspetiva, no encontro empático da relação pedagógica, o professor de canto tornar-se-á um espelho do próprio aluno, capaz de refletir a sua própria performance e rendimento, sem juízos ou julgamentos que inibam a sua exposição, e que reforcem a coragem da sua disponibilização. Caso esta não aconteça, estratégias de motivação assumirão a ordem do dia e, também para isso, as possibilidades dos micro-circuitos do quadro Imagem-Voz possibilitam uma miríade considerável de abordagens estratégicas, de acordo com o momento. Assim, e apenas como exemplo ilustrativo, começar a aula por explorar estados posturais associados à respiração evita o embate direto na voz quando o aluno se encontrar demasiado tenso, ou até vocalmente debilitado. O mesmo se aplica à exploração imagético-emocional, *per si*, em silêncio, aplicada apenas à respiração e à postura. Nesta ambição de coordenação e conexão, a abordagem incremental assume uma importância central para o ensino.

O quadro Imagem-Voz deverá ser aplicado por partes – quer nos circuitos direto e invertido, quer nos micro-circuitos, quer na exploração de outros estados emocionais discretos, a partir dos básicos, que o quadro propõe. O professor deverá manter o objetivo final em mente enquanto lida com os passos micro/básicos da pedagogia, à imagem do *superobjetivo* para Stanislavski (2003:323): o fim último da ação, mantido em mente enquanto se opera a execução e sedimentação incremental dos pequenos objetivos.

Para além deste papel *mentor* do aluno, o professor necessitará deter um conhecimento específico aprofundado de cada um dos estados de modo a conseguir produzir a tradução, adequadamente aplicada, do seu conhecimento ao seu ensino e à relação pedagógica. A capacidade de despoletar as funções vocais pretendidas através dos vários circuitos do quadro Imagem-Voz exigirão dele uma capacidade de antecipação previsível da reação do aluno à proposta do circuito, nomeadamente que estados escolher, dos propostos, para efetivar essa ativação vocal. O conhecimento do *traço emocional* do aluno, bem como do seu *attractor*

state corporal, respiratório e vocal - é fundamental na escolha dos estados imagético-emocionais a explorar vocalmente. Todas estas escolhas exigem um conhecimento profundo não só dos mecanismos próprios de cada estado como da capacidade, no momento, do aluno reagir positivamente à proposta. Determinados gestos vocais podem não ser compatíveis com as escolhas dos estados emocionais, embora o quadro Imagem-Voz faça uma proposta baseada na literatura e na lógica do sistema integrado que é o corpo emocional. Trata-se de um novo paradigma para professor de canto, cuja definição mais aproximada que se encontrou na literatura foi a da abordagem holística que McCarthy (2012), Chapman (2012) e Harrison (2006) referem.

Do exposto se conclui que a proposta pedagógica da prática da técnica vocal da pedagogia Imagem-Voz exige, tanto do professor como do aluno, uma postura pedagógica bem definida: a de encarar a voz como a fase final dum circuito criativo de contaminações geradas na exploração simultânea da técnica com o *ambiente de impregnação do espaço interior*.

5 A Pedagogia Imagem-Voz: conclusões e perspectivas de trabalho futuro

A Pedagogia Imagem-Voz, na forma desta dissertação teórica de mestrado, pretendeu constituir-se como proposta de um modelo de ensino-aprendizagem que permita desenvolver, integrada e simultaneamente, a solidez e o controlo técnicos da voz enraizados no conhecimento corporizado dos mecanismos criativos de simulação imagético-emocional, numa metodologia baseada no estabelecimento de cinco estados constituintes e intercontaminantes, dentro duma lógica de circuitos integrados: o circuito direto, invertido e os micro-circuitos. Ela surge, assim, numa tentativa de dissolver a problemática do ensino técnico ‘bicéfalo’ do canto, unificando-o, na missão de restabelecer a razão de ser da expressão vocal e de dar à prática técnico-vocal, quer um sentido de competência redefinido, quer um sentido estético, *per si*.

Constatou-se que nessa divisão sistémica, demarcava-se, por um lado, o ensino do canto de tipo instrumental, carente de sentido afeto-cognitivo mas forte e impactante no condicionamento que estabelece através da atitude tecnicista e mecânica da voz que, irremediavelmente, tende a ser transferida para a abordagem do repertório, com as inevitáveis dificuldades que aí se sentem de reconexão com os mecanismos expressivos. Por outro, isolava-se o ensino de tipo subjetivo, onde prevalecem abordagens com forte relação imagético-emocional com a voz mas tendencialmente carentes de sistematização técnica garantidora de controlo técnico vocal. A forma que esta proposta encontrou de as integrar sinergicamente veio a estabelecer-se na lógica de circuitos integrados do Quadro Imagem-Voz: o objeto metodológico que suporta esta proposta pedagógica. Sabido que é que ensino-aprendizagem se estabelecem no intuito de gerar *mudança*, através dos mecanismos de plasticidade da fisiologia cerebral, e suas consequências comportamentais, a pedagogia Imagem-Voz vem propor uma prática que pretende gerar, ao mesmo tempo e interactivamente, condicionamento mecânico-fisiológico e imagético-emocional.

O primeiro gesto que este trabalho propôs foi o de integrar o conceito de *espaço interior* na lógica do modelo pedagógico Imagem-Voz. Tendo sido originalmente definido com o propósito de entendimento dos mecanismos de contágio da matéria do mundo exterior percebido e as estruturas interiores que o processam, num jogo gerador de *força da sensação* criadora, foi, nesta instância, proposto ser transferido para os domínios da pedagogia criativa. Foi assim estabelecida uma tentativa de partir dele, e dos seus processos interseccionantes interiores, geradores do fluxo da sensação – as *linhas melódicas* em Gil (1993) - para se contaminar o corpo, a respiração e a fisiologia vocal, de modo a poder ser expresso nos gestos vocais, e, nessa expressão, ser tornado matéria de aprendizagem na exploração técnica da voz.

Para concretizar esta pretensão, constituiu-se o quadro Imagem-Voz: um guia metodológico orientador direto da prática na sala de aula. Dentro da lógica do circuito direto, ele incita a prática de ensino a partir do *espaço interior* – concretizado nos processos de simulação mental a partir de seis tipos de imagens mentais definidas na literatura - para gerar, na sua vivência, impulsos criativos contaminadores dum estado imagético-emocional, designado, a partir de Gil (1993) como a *força da sensação*, instalando a vivência do *estado de ânimo interior de criação* (Stanislavski, 2003). Este, tenderá a impregnar, quase em simultâneo, através da sua qualidade energética criativa, própria e distinta do estado ‘normal’, as estruturas do corpo e da face – gerando um estado corporal-facial específico – as estruturas fisiológicas da respiração – gerando um estado respiratório específico – e, por fim, a fisiologia

do trato vocal e a laringe, fazendo-os assumir um estado vocal específico, mas que partilha a sua designação com o estado imagético-emocional que o originou (e.g. postura-alegria/respiração-alegria/voz-alegria). Estabelecido este circuito - da imagem mental ao trato vocal e ao gesto vocal - a pedagogia propõe colocar a *força da sensação* – a *onda* feita *sopro* na voz – já imagética e emocionalmente referenciada, ao serviço da exploração técnica do canto, através do circuito invertido, que se debruça sobre as especificidades dos ajustamentos fisiológicos necessários, para os coadunar e sincronizar com o impulso criativo gerado no *espaço interior*. Com o mesmo intuito se definiram e implementaram exemplos de micro-circuitos entre dois ou três dos cinco estados constituintes do quadro Imagem-Voz, de forma a isolar o trabalho técnico em momentos de especificidade pedagógica sobre a postura, a respiração ou o trato vocal, sempre com o gesto vocal por matéria.

Os domínios científicos da Cognição Incorporada providenciaram o corpo da literatura, organizada, nesta dissertação, de forma a fundamentar as pretensões desta proposta. Conceitos como o de *espaço conceptual misturado*, criador de conhecimento e experiências novas que vão para além dos contidos no *input* inicial (Blair, 2008; cit. Fauconnier & Turner, 2002), onde o *significado* surge dos arranjos *espaciais* da arquitetura conectivista do cérebro e das vicissitudes das regras de ativação temporal nas sinapses (Blair, 2008; cit. Baars, 1997), um *workspace* central no cérebro - *teatro de consciência* – espaço apoiado numa vasta e profunda gama de atividades inconscientes (Blair, 2008; cit. Baars, 1997), ecoaram, na perspetiva deste trabalho, como conceitos homólogos, ou, no mínimo, contribuidores no aprofundamento da reflexão, para o de *espaço interior* e para os seus mecanismos identitários. Neles, imagens mentais, geradas através do processo de simulação mental, encontraram uma forma unificadora e central de processamento cerebral para a perceção, ação e introspeção: simular e perceber demonstraram recorrer a processos cognitivos multimodais idênticos. O jogo de cruzamentos interseccionantes do *espaço interior* ecoou semelhante ao processo de simulação mental e, como tal, foi assumido nesta proposta.

A lógica integrada e unificadora da pedagogia Imagem-Voz foi reforçada no conceito de emoção que, tal como simulação, foi descrita como força unificadora, motivadora, organizadora e guia da perceção, pensamento e ação. Estabeleceu-se que quando imagem e emoção são unidas, como pretende esta prática pedagógica, opera-se o laço que as estabelece como estruturas afeto-cognitivas que, no ver desta proposta, para além de ecoar em ressonâncias com os processos da *força da sensação* geradora da *onda* no *espaço interior*, são centrais aos processos de aprendizagem técnico-vocal criativa. Emoção estabeleceu uma outra unificação: com a fisiologia. O caráter indissociável do acontecimento dum estado emocional com a necessidade imperativa da sua expressão em ação veio trazer a emoção à ribalta da necessidade da sua integração na exploração técnica da voz. Contudo, o quadro Imagem-Voz recorreu apenas às emoções básicas, por a literatura ter estabelecido que este número mínimo de emoções representa uma larga proporção da experiência emocional. Por outro lado, demonstrou-se que os processos estruturadores do *timing* emocional são partilhados pelos da emissão vocal: ambos têm um período de latência, um ataque, uma clímax e uma finalização – a pedagogia Imagem-Voz, pretende, com esta proposta, tornar esta simultaneidade fenomenológica não só consciente, como instalada, para a maximização dos recursos expressivos.

Os processos de contaminação no *espaço interior* serviram também de inspiração para descrever os próprios fenómenos de contágio entre cognição, perceção e corpo-ação, estabelecidos na Cognição Incorporada, como os verdadeiros mecanismos modais produtores

de conhecimento. Do mesmo modo, ficou demonstrado, na literatura revista, que a ação situada e os processos de memória têm uma condição multimodal e que cada ato de lembrar é um ato de *reconstrução imaginativa*, tal como acontece nos processos de simulação. Este facto ajudou a estabelecer que, por um lado, o corpo é fundamental para a constituição de conhecimento, uma vez que as capacidades motoras estão enraizadas nas competências intelectuais (relembre-se a expressão ‘base corporal do pensamento’ – (Seitz, 2000) - nos exemplos da pedagogia musical que ensina ritmo, melodia, harmonia, etc., através do corpo e do movimento), e, por outro, que o sistema que produz esse conhecimento é multimodal e integrado: mente e corpo participam conjuntamente nesse processo, fenómeno que batizou a cognição incorporada. Perante esta demonstração, ficou claro o papel de *ponte-onda* do corpo: para permitir a circulação da *força da sensação* do *espaço interior* para a expressão-ação e vice-versa, razão pela qual ele tem de assumir-se central e ser tornado consciente – enquanto veículo de energia imagético-emocional no trabalho técnico-vocal.

Como foi visto, Philippot & Chapelle (2002), demonstraram que a indução por simulação, de imagens mentais (constitutivas de estados imagéticos) geradoras de estados emocionais provocavam alterações na respiração, num fenómeno de *circuito de transferência* e que induzir alterações na respiração, por via de instruções verbais na execução de movimentos respiratórios provoca alteração do estado emocional. Ora, se a respiração é central ao treino vocal e se este fenómeno de contágio ficou demonstrado ocorrer ‘on demand’ tornou-se óbvio, para esta proposta, que este teria de ser um mecanismo da prática pedagógica, ficando para tal, inscrito no quadro Imagem-Voz, como estados respiratórios – a *onda-sopro*.

A literatura é também clara na demonstração de que a emoção é detetável nos índices de acústica vocal, quer para o emissor vocal quer para o receptor ouvinte. Millward (2009) chegou mesmo a indicar a possibilidade das pregas vocais exprimirem visualmente, no seu movimento, uma relação clara com a emoção que está a ser produzida, num fenómeno que designou de *sincronicidade fonastética*. As diferenças registadas na performance vocal entre o canto emocional e o canto instrumental (Pettersen & Bjokoy, 2007), deixaram clara a problemática que levou a esta proposta: muitas vezes os cantores têm uma ideia de apoio vocal – a que formataram no ensino instrumental – que não corresponde à que ativam quando induzidos a conetarem-se com um estado emocional, na execução do mesmo exercício técnico. Os autores deixaram, deste modo, claro, para esta proposta, a importância de trazer para a sala de aula uma prática convocadora dos contágios emocionais no corpo, de modo a que o aluno-cantor se vá familiarizando com esses processos, para não ser apenas surpreendido por eles quando se encontra em situações de performance.

Os cinco estados do quadro Imagem-Voz foram descritos em detalhe tendo sido trazidas à reflexão as suas características identitárias que o professor de canto necessitará explorar na pedagogia. Para os estados imagéticos será importante, na prática, trabalhar a perspectiva imagética que o aluno assumirá no processo de simulação e contribuir para o desenvolvimento da sua controlabilidade e habilidade na imersão imagética, através duma estratégia que envolva regularidade e constância na prática. Assim, imagens de contexto-situação, cinestésicas, de personagem, sensoriais e metafóricas poderão surtir o efeito de contágio emocional desejado, de modo a que o aluno-cantor, familiarizado com a prática, comece ele mesmo a criar as suas próprias imagens, espontaneamente, e a ganhar uma crescente autonomia de aplicação ao treino vocal. Da mesma forma, para a prática pedagógica, a repetição e o respeito pelo timing da emoção deverão ser levados em conta na

exploração dos estados emocionais *Surpresa, Interesse, Alegria, Desprezo, Tristeza, Raiva e Medo*, para além do estado neutro, e de outras emoções discretas que o professor venha a utilizar na expansão do ensino para zonas imagético-emocionais mais subtis.

A pedagogia Imagem-Voz propõe o trabalho sobre o movimento do corpo, tal como definido por Meijer (1989), de modo a não só permitir que seja contagiado pelos estados imagético-emocionais, mas também a induzi-los, através de movimentos corporais que recorram ao alongamento e arqueamento do tronco, ao movimento vertical para cima e para baixo e ao movimento sagital para a frente e para trás, entre outros vetores descritos no corpo desta dissertação. Recorrer ao movimento para compreender melhor os estados emocionais deverá ser um caminho para compreender a reação da laringe e do trato vocal a ele e à energia emocional que despoletou, central para o domínio vocal. Do mesmo modo, o fenómeno de sincronia fisiológica entre a expressão facial e a emoção vivida, tenderão a originar estados faciais por *simulação afetiva*, sendo estes, determinantes para a voz, como se viu, uma vez que a ‘postura’ que assumirem determina uma reação correspondente no trato vocal e nos ressoadores, com um impacto determinante na emissão vocal.

Ficou descrito que características da respiração como frequência, amplitude, regularidade, entre outras, deverão ser praticadas isolada e combinadamente, de modo a tornar clara a sua execução e a possibilitar a exploração das potencialidades expressivas da respiração na voz, tendo ficado igualmente estabelecido que as características dos estados vocais associadas aos gestos vocais pretenderão demonstrar a sua íntima ligação fisiológica, razão pela qual para cada estado-voz foi aconselhado um conjunto de gestos vocais correspondentes. Esta correspondência tornou-se flagrante nos exemplos de aplicação da pedagogia adiantados neste trabalho: tentou-se demonstrar que o trabalho em circuito direto a partir dum determinado estado imagético-emocional se torna mais propenso a utilizar um grupo específico de gestos vocais. Estabeleceu-se assim, como exemplo, o *estado-surpresa* para trabalho técnico sobre ataques vocais, *estado-tristeza* para portamentos, glides e legato, *estado-alegria* para aspirato, staccato e coloratura ligeira, *estado-interesse* para legato, sostenuto e coloratura lírica, *estado-medo* para portamento, aspirato, legato e sostenuto, *estado-desprezo* para portamento, legato e sostenuto intensos, e *estado-raiva* para marcato, martelato e coloratura di bravura. O professor de canto aplicará estes gestos vocais a vocalizos que lhe correspondam, de entre os que utilize na sua prática.

A reflexão final desta proposta tentou ainda demonstrar que o trabalho técnico-vocal a partir da exploração do *espaço interior*, cria uma plataforma para um encontro particular entre professor e aluno na relação pedagógica: o *cantor* e o *artista interior* do professor será o *mentor* do *cantor* e *artista interior* do aluno-cantor, o andaime da realção pedagógica que, por convocar o exercício da simulação mental partilhada acaba por estabelecer, com maior eficácia, o território de empatia na relação pedagógica: possibilitando o estabelecimento da relação pedagógica no *espaço interior*.

Esta proposta pedagógica pretendeu deixar claro que o trabalho técnico-vocal precisará acontecer em conexão com o *espaço interior* de modo a que Imagem-Voz, para além de uma metodologia em circuitos, seja a oportunidade pedagógica de criação de *sentido estético-vocal*, original e expressivo, fácil de transpor, pelo condicionamento integrado que pretende criar, para o trabalho específico sobre o repertório e a interpretação do canto.

Prefigura-se como possibilidade de dar continuidade à investigação iniciada com este trabalho, a hipótese de levar a cabo estudos que testem a eficácia da metodologia Imagem-Voz, quer na aprendizagem (em alunos), quer no ensino (em professores) que, tendo aceite as suas premissas, ponham em prática o modelo aqui proposto e participem na reflexão sobre os seus resultados para a pedagogia do Canto. De entre os interesses dessas investigações estariam a avaliação do surgimento, manutenção e extinção do *estado de ânimo interior de criação*, por indução pedagógica, e do seu grau de impacto sentido na prática vocal. Para além disto interessaria fazer uma avaliação das possibilidades de consciência do *espaço interior*, medidas na progressão da consciência de execução e do controlo técnico dos gestos vocais. Estaria também no interesse do estudo a medição da evolução progressiva, no aluno, dos critérios específicos da imagética mental, como a perspetiva, habilidade e controlabilidade imagética, e o impacto dos estados emocionais, corporais-faciais e respiratórios, isolados, na emissão expressiva da voz, em vocalizos a partir dos gestos vocais. De igual modo, interessaria avaliar a realidade da prática dos circuitos de contaminação entre estados, quer direto, como indireto e os micro-circuitos, no desempenho técnico dos gestos vocais. Finalmente, e com particular interesse para o autor desta proposta, seria importante aferir as consequências do modelo para a relação pedagógica, nomeadamente, verificar ou não o encontro professor-aluno num *espaço interior* comum, construído na sala de aula, ou seja, perceber se a partilha imagético-sensorial entre o professor-indutor e o aluno-imersor-executor estará apta a providenciar o encontro criativo-pedagógico, tal como o modelo propõe.

Seria também do interesse deste modelo pedagógico expandir a prática para os domínios do repertório do canto, tentando perceber se as valências adquiridas na prática técnica da Pedagogia Imagem-Voz, originariam diferenças mensuráveis na exploração técnica do repertório, na relação com a palavra e com a musicalidade da linha do canto no contexto musical em que estivesse intergrado (piano, orquestra, conjunto de câmara), e na interpretação – enquanto criação subjetiva e única - do repertório.

Outra possibilidade de investigação, decorrente desta dissertação, prende-se com o interesse em criar um manual de vocalizos – em notação musical – que se fizesse corresponder aos gestos vocais que o quadro Imagem-Voz propõe. Seria proposto efetuar-se uma pesquisa na literatura mas também poderia ser feito uma investigação de recolha do repertório pessoal de vocalizos dos professores de canto do ensino oficial português. Esta recolha seria posteriormente compilada de acordo com os critérios de trabalho vocal, em grau de dificuldade crescente, sempre na relação com a exploração imagético-emocional da pedagogia Imagem-Voz.

Está-se em crer que a proposta aqui definida reúne potencialidades pedagógicas – ainda com muito território para demonstração empírica e aprofundamento metodológico – que poderão unificar a divisão pedagógica existente na prática do ensino técnico-vocal, numa tentativa de restabelecer a conexão da voz com os mecanismos interiores expressivos na prática técnica da sala de aula, com vista a uma transferência natural na exploração interpretativa do repertório do canto.

Referências e Bibliografia

- ANNETT, J. (1995) – Motor Imagery: Perception or Action? *Neuropsychologia*. Vol. 33, Nº 11:1395-1417.
- BAARS, B. (1997) – *In the Theatre of Consciousness: The Workspace of the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHOROWSKI, J.-A., OWEN, M. J. (2011) – Vocal Expressions of Emotion. *The Handbook of Emotions*. The Guilford Press:196-210.
- BANDURA, A. (1969) – *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- BAPTISTA, I. (2005) – *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, Ltd.
- BARSALOU, L.W. (2008) – Grounded Cognition. *Annual Reviews of Psychology*. Nº 59:617-645. <http://psych.annualreviews.org>
- BELLON, D. (2006) – Application of sport psychology to music performance: A study based on a review of sport psychology literature and selected interviews with professional musicians. D.M.A. dissertation, Arizona State University, United States -- Arizona. Retrieved February 11, 2008, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3220283).
- BLAIR, R. (2008) – *The Actor, Image, and Action: Acting and Cognitive Neuroscience*. London: Routledge.
- BLOCH, S., LEMEIGNAN, M., AGUILERA, N. (1991) – Specific respiratory patterns distinguished among human basic emotion. *International Journal of Psychophysiology*. Vol. 11:141–154.
- BOITEN, F. A. (1998) – The effects of emotional behaviour on components of the respiratory cycle. *Biological Psychology*. Vol. 49:29-51.
- BOWLES, P. L. (2009) – *An exploratory study of the use of imagery by vocal professionals: Applications of a sport psychology framework*. Graduate School Theses and Dissertations. University of South Florida. Paper 1867. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1867>
- BRUCK, C., KREIFLETS, B., WILDGRUBER, D. (2011) – Emotional voices in context: a neurobiological model of multimodal affective information processing. *Physics of Life Reviews*. Vol. 8:383-403.
- CARTER, M. R. (1993) – *Mental imagery in the science and art of singing: An inquiry into imagery use by a select group of professional singers*. Ed.D. Dissertation, Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick, United States. (Publication No. AAT 9328911).
- CHAPMAN, J. L. (2012) – Pedagogical Philosophy. In: CHAPMAN, J.L. (2012) - *Singing and the teaching of singing: a holistic approach to classical voice*. San Diego: Plural Publishing, 2nd edition.

- CHION, M. (1994) – *Audio-Vision – Sound on Screen*. New York: Columbia University Press.
- CLYNES, M. (1989) – *Sentics: The Touch of the Emotions*. Great Britain, Dorset: Prism Press Unity.
- COFFIN, B. (1989) – *Historical Vocal Pedagogy Classics*. Boston: The Scarecrow Press.
- COFFIN, B. (2002) – *Coffin's Sounds of Singing. Principles and Applications of Vocal Techniques with Chromatic Vowel Chart*. Boston: The Scarecrow Press. 2nd Edition.
- DAMÁSIO, A. (2000) – *O sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DARWIN, C. (New York, 1872; repro. Chicago, 1965) – *The Expression of the Emotions in Man and Animals*.
- DAVIS, P. (2012) – Voice and the brain. In: CHAPMAN, J. L. (2012) - *Singing and the teaching of singing: a holistic approach to classical voice*. San Diego: Plural Publishing. 2nd edition.
- DAYME, M. B. (2009) – *Dynamics of the Singing Voice*. Austria: SpringerWienNewYork. 5th edition.
- DECETY, J., GRÈZES, J. (2006) – The power of simulation: Imagining one's own and other's behaviour. *BrainResearch*. Vol. 1079: 4-14. www.elsevier.com/locate/brainres
- EKMAN, P., FRIESEN, W.V. (1982) – Felt, false and miserable smiles. *Journal of Nonverbal Behaviour*. Vol 6, N° 4:238-252.
- EKERHOLT K., BERGLAND A. (2008) – Breathing: a sign of life and a unique area for reflection and action. *PhysTher*. Vol. 88, N° 7:832-840.
- FAUCONNIER, G., TURNER, M. (2002) – *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, New York: Basic Books.
- FOULDS-ELLIOTT, S., THORP, C.W., CALA, S., DAVIS, P. (2000) – Respiratory function in operatic singing: effects of emotional connection. *Logoped Phoniatr Vocol*. Vol. 25:151-168.
- FRIJDA, N.H. (2010) – Impulsive action and motivation. *Biological Psychology*. Vol. 84:570-579.
- GALLESE, V. (2005) – Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomonology and the Cognitive Sciences*. Vol. 4:23-48.
- GARCIA, M. (1894) – *Hints on Singing*. New York: Nabu Public Domain.
- GARDNER, H. (1983) – *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Harper and Row.
- GIBBS, R.W.Jr., (2006) – Methaphor Interpretation as Embodied Simulation. *Mind and Language*. Vol. 21, N° 3:434-458.
- GIL, J. (1993) – *O Espaço Interior*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, J. (2005) – *A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções: Estética e Metafenomenologia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. 2^a edição.

- GILBERT, C. (1998) – Emotional sources of dysfunctional breathing. *Journal of Body work and Movement Therapy*. Vol. 2:224-230.
- GORDON, E. (1980) – *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. (Ed. traduzida). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HARRISON, P.T. (2006) – *The Human Nature of the Singing Voice. Exploring a holistic basis for Sound teaching and learning*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- HEMSLEY, T. (1998) – *Singing and Imagination: A human approach to a great musical tradition*. Oxford: Oxford University Press.
- HOMMA, I., MASAOKA, Y. (2008) – Breathing Rhythms and Emotions. *Exp Physiol*. Vol 93, Nº 9:1011-1021.
- HUSLER, F., RODD-MARLING, Y. (1976) – *Singing: the Physical Nature of the Vocal Organ. A guide to the Unlocking of the Singing Voice*. London: Hutchinson & Co. Publishers Ltd.
- ITO, M. (1993) – Movement and thought: Identical control mechanisms by the cerebellum. *Trends in the Neurosciences*. Vol. 16 Nº 11:448-450.
- JEANNEROD, M., DECETY, J. (1995) – Mental motor imagery: a window into the representational stages of action. *Neurobiology*, Vol. 5:727-732.
- KLEBER, B., BIRBAUMER, N., VEIT, R., TREVORROW, T. LOTZE, M. (2007) – Overt and imagined singing of an Italian aria. *NeuroImage*. Vol. 36:889-900.
- KLIMEK, M. McD., OBERT, K., STEINHAEUER, K. (2005) – *The Estill Voice Training System - Level One. Compulsory Figures for Voice Control*. Think Voice Series: LLC. www.trainmyvoice.com
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980) – *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1999) – *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- LAMPERTI, (1931) – *Vocal Wisdom*. New York, USA: Taplinger Publishing Co., Inc..
- LANGER, S. K. (1962) – Speculations on the Origins of Speech and Its Communicative Function. *Philosophical Sketches*. Baltimore - Johns Hopkins:26-53.
- LeDOUX, J., (2002) – *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*, New York: Penguin Books.
- LOPES, R.T. (1990) – *Pessoa por conhecer, II*. Lisboa, Ed. Estampa - Texto 402:462.
- LOTZE, M., HALSBAND, U. (2006) – Motor Imagery. *Journal of Physiology* – Paris. Vol. 99:386-395.
- LOWEN, A. (1983) – *Narcissism: Denial of the True Self*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- MCCARTHY, M. (2012) – The Teaching and Learning Partnership - Part 2. The H-factor: Working Holistically within the Teaching and Learning Partnership. In: CHAPMAN, J.L. (2012) - *Singing and the teaching of singing: a holistic approach to classical voice*. San Diego: Plural Publishing. 2nd edition.

- MEAD, G. H. (1934) – *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago.
- MEIJER, M. (1989) – The contribution of general features of body movement to the attribution of emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*. Vol 13, Nº 4:247-268.
- MILLER, R. (1996) – *The Structure Of Singing: System and Art in Vocal Technique*. USA, Boston: Schirmer, Cengage Learning.
- MILLER, R. (2004) – *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
- MILLWARD, F. (2009) – Developing moving images for multimedia performance ‘From Anger to Sadness’: representation, interpretation and perception. In: SCHOEDER, F., (ed.). *Performing technology: use content and the new digital media - insights from the two thousand + nine symposium*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars:72-86.
- MIN, Y.-K., CHUNG, S.-C., MIN, B.-C. (2005) – Physiological Evaluation on Emotional Change Induced by Imagination. *Applied Psychophysiology and Biofeedback* – Vol. 30, Nº 2:137-152.
- NAFISI, J. (2010) – Gesture as a tool of communication in the teaching of singing. *Australian Journal of Music Education*. Vol, 2:103-116.
- NORDIN, S. M., CUMMING, J. (2005) – Professional dancers describe their imagery: Where, when, what, why, and how. *The Sport Psychologist*. Vol. 19:395-416.
- PETTERSEN, V., BJOKOY, K. (2007) – Consequences from Emotional Stimulus on Breathing for Singing. *Journal of Voice*. Vol. 23, Nº 3:295-303.
- PHILIPPOT, P., CHAPPELLE, G., BLAIRY, S. (2002) – Respiratory feedback in the generation of emotion. *Cognition and Emotion*. Vol. 16, Nº5:605-627.
- PRKACHIN, K.M., WILLIAMS-AVERY, R. M., ZWAAL, C., MILLS, D. E. (1999) – Cardiovascular Changes during Induced Emotions: An Application of Lang’s Theory of Emotional Imagery. *Journal of Psychosomatic Research*. Vol. 47, Nº 3:255-267.
- SADOSKI, M. (1992) – Imagination, Cognition and Persona. *Rhetoric Review*. Vol 10, Nº 2:266-278.
- SCHLOSBERG, H. (1952) – The descriptions of facial expressions in terms of two dimensions. *Journal of Experimental Psychology*. Vol. 44:229–237.
- SEITZ, J.A. (2000) – The bodily basis of thought. *New Ideas in Psychology*. Vol 18:23-40.
- SMITH, J.D., WILSON M., REISBERG, D. (1995) – The role of subvocalization in auditory imagery. *Neuropsychologia*. Vol.33, Nº 11:1433-1454.
- SPACKMAN, M. P., MILLER, D. (2008) – Embodying Emotions: What Emotion Theorists Can Learn from Simulations of Emotions. *Minds and Machines*. Vol. 18:357-372.
- STANISLAVSKI, C. (2003) – *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira - 19ª Edição.
- STANTLEY, C. (1908) – *The Art of Singing and Vocal Declamation*. London.
- STARK, J. (1999) – *Bel Canto. A History of Vocal Pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.

- SUNDBERG, J. (1987) – *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois University Press.
- THOMASSON, M., SUNDBERG, J. (1999) – Consistency of Phonator Breathing Patterns on Professional Operatic Singers. *Journal of Voice*. Vol. 13, N° 4:529-541.
- THORPE, C. W., CALA, S. J., CHAPMAN, J., DAVIS, P. J. (2001) – Patterns of Breath Support in Projection of the Singing Voice. *Journal of Voice*. Vol. 15, N° 1:86–104.
- TOMKINS, S. S., (1962) – *Affect, imagery, consciousness: Vol.1. The positive affects*. New York: Spriger.
- WATSON, P.J., HIXON, T.J. (1987) – Respiratory kinematics in classical (opera) singers. In: Hixon, T.J., ed. *Respiratory Function in Speech and Song*. Boston, MA: College-Hill Press:337-371.
- WILSON, E. (1998) – *Neural Geographies: Feminism and the Microstructure of Cognition*. New York: Routledge.