

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Daiana de Oliveira Melo

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA CANTORA-PROFESSORA
NEYDE THOMAS PARA O ENSINO DO CANTO LÍRICO

Belo Horizonte
2025

Daiana de Oliveira Melo

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA CANTORA-PROFESSORA
NEYDE THOMAS PARA O ENSINO DO CANTO LÍRICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Linha de Pesquisa Performance Musical, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de Pesquisa: Performance Musical

Orientador: Prof. Dr. Fausto Borém

Belo Horizonte
2025

Melo, Daiana de Oliveira.

M528e Estratégias didático-pedagógicas da cantora-professora Neyde Thomas para o ensino do canto lírico [recurso eletrônico] / Daiana de Oliveira Melo. - 2025.
1 recurso online (140 f.: il. color.) : pdf.

Orientador: Fausto Borém de Oliveira.

Linha de pesquisa: Performance musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.
Bibliografia: f. 113-120.

1. Música - Teses. 2. Canto - Instrução e ensino. 3. Performance musical. 4. Thomas, Neyde. I. Borém, Fausto, 1960-. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. III. Título.

CDD 784.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Tese defendida pela aluna **Daiana de Oliveira Melo**, em 1º de julho de 2025, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr. Fausto Borém de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientador)

Prof. Dr. Angelo José Fernandes
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Diego de Almeida Pereira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Guilherme Menezes Lage
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Fausto Borem de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2025, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra, Professora do Magistério Superior**, em 03/07/2025, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Menezes Lage, Professor do Magistério Superior**, em 06/07/2025, às 18:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diego de Almeida Pereira, Usuário Externo**, em 07/07/2025, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelo José Fernandes, Usuário Externo**, em 08/07/2025, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4337125** e o código CRC **1DBE7EA2**.

Referência: Processo nº 23072.240078/2025-83

SEI nº 4337125

À querida professora Mônica Pedrosa (*in memoriam*).

Agradecimentos

Agradeço a Deus, ao GADU, por me conceder força, sabedoria e perseverança para chegar até aqui e ir além.:

Agradeço o apoio dos meus familiares, amigos, colegas de trabalho, alunos e todos que me incentivaram a realizar este trabalho.

Agradeço, de forma especial, à professora Neyde Thomas (*in memoriam*), pelos ensinamentos e maestria.

Agradeço à professora Mônica Pedrosa (*in memoriam*), por me acolher em sua classe e conduzir meus estudos e processos desde o mestrado.

Agradeço ao querido Prof. Dr. Fausto Borém, que me acolheu e orientou na reta final deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer ao meu amigo e irmão Diego de Almeida, pelo apoio inigualável em todos os momentos.

Agradeço nominalmente a alguns amigos que contribuíram diretamente com minha pesquisa, que são: Alan Curátola, Leandro Abreu, Marcelo Correa, Marcelo Salomão, Matheus Dias, Paulo Ricardo.

Registro meu agradecimento aos entrevistados, a todos que contribuíram direta ou indiretamente.

Meu agradecimento, também, à Escola de Música da UFMG, aos professores com os quais tive a oportunidade de estudar, aos professores que formam as bancas avaliativas e ao programa de Pós-Graduação.

Mangiare per cantare, cantare per vivere.

(Dizeres inscritos num quadro acima da mesa de jantar na casa de Neyde Thomas).

RESUMO

Esta tese, de natureza historiográfica e analítica, investiga a trajetória artística relacionada às estratégias pedagógicas da soprano brasileira Neyde Thomas como intérprete operística e professora de canto lírico. A pesquisa está organizada em cinco capítulos, que abordam (1) aspectos biográficos, (2) uma análise espectral de sua performance da ária *Martern aller Arten*, da ópera *O Rapto do Serralho*, de W. A. Mozart, (3) os princípios de sua prática pedagógica, com foco nos conceitos de imagens mentais e jargões por ela criados, (4) análises de quatro aulas gravadas em áudios, e (5) análise de entrevistas e aulas gravadas em vídeos, conduzidas com ex-alunos de diferentes classificações vocais. Os procedimentos metodológicos incluem uma revisão bibliográfica e a utilização do *mAVAm* (Método de Análise de Vídeos e Áudios de Música) e suas quatro ferramentas de escritura analítica: *EdiP* (Edição de Performance), *MaPA* (Mapa de Performance Audiovisual), *EdEsP* (Edição de Performance Espectrográfica) e *EdiPA* (Edição de Performance Audiovisual), (Borém, 2024, 2016 e 2014) para a construção de exemplos musicais. Os resultados da pesquisa apontaram a eficiência das estratégias didático-pedagógicas utilizadas pela professora Neyde Thomas, bem como o uso de jargões e imagens mentais como ferramentas facilitadoras do ensino-aprendizagem do canto lírico.

Palavras-chave: Neyde Thomas; ensino do canto lírico; análise de técnica vocal; imagem mental na performance musical.

ABSTRACT

This thesis, historiographic and analytical in nature, investigates the artistic trajectory and pedagogical strategies of Brazilian soprano Neyde Thomas, both as an operatic performer and as a classical voice teacher. The research is organized into five chapters, which address: (1) biographical aspects; (2) a spectral analysis of her performance of the aria *Martern aller Arten* from W. A. Mozart's opera *Die Entführung aus dem Serail*; (3) the principles of her pedagogical practice, with a focus on the concepts of mental imagery and original jargon she developed; (4) analyses of four audio-recorded lessons; and (5) analysis of interviews and video-recorded lessons with former students of various voice types. Methodological procedures include a literature review and the application of *mAVAm* (Method for the Analysis of Music Videos and Recordings) and its four analytical writing tools: *EdiP* (Performance Editing), *MaPA* (Audiovisual Performance Map), *EdEsP* (Spectrographic Performance Editing), and *EdiPA* (Audiovisual Performance Editing) (Borém, 2024, 2016, 2014), for the construction of musical examples. The research findings highlight the effectiveness of Neyde Thomas's pedagogical strategies, particularly her use of jargon and mental imagery as facilitators in the teaching and learning of classical singing.

Keywords: Neyde Thomas; classical singing pedagogy; vocal technique analysis; mental imagery in musical performance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 NEYDE THOMAS	14
2 A CANTORA NEYDE THOMAS: ANÁLISE ESPECTROGRÁFICA DA PERFORMANCE DA ÁRIA <i>MARTERN ALLER ARTEN</i> , DA ÓPERA <i>O RAPTO DO SERRALHO</i> , DE W. A. MOZART	17
3. A PROFESSORA NEYDE THOMAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E JARGÕES	31
3.1 Práticas pedagógicas de Neyde Thomas	31
3.2 Os jargões de Neyde Thomas	34
4 QUATRO AULAS DE NEYDE THOMAS	45
4.1 Análise da Aula 1	45
4.2 Análise da Aula 2	58
4.3 Análise da Aula 3	63
4.4 Análise da Aula 4	70
5 ENTREVISTAS COM EX-ALUNOS DA PROFESSORA NEYDE	75
5.1 Resultados das entrevistas	76
5.2 Análise de vídeos de alunas sopranos	82
5.3 Análise de vídeos de alunas <i>mezzo-sopranos</i>	91
5.4 Análise de vídeos de alunos tenores	95
5.5 Análise de vídeos de alunos baixos	98
5.6 Proposta de categorização dos vocalizes de Neyde Thomas	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
Referências de texto	113
Referências de partitura	116
Referências de vídeos	118
ANEXO DA PARTITURA DA ÁRIA <i>MARTERN ALLER ARTEN</i> , DA ÓPERA <i>O RAPTO DO SERRALHO</i> , DE W. A. MOZART	121

INTRODUÇÃO

Para dar início ao trabalho, solicito a licença do leitor para utilizar a primeira pessoa do singular neste primeiro momento da introdução, a fim de compartilhar algumas informações sobre minha experiência como aluna de Neyde Thomas, bem como, os motivos que me conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa.

Durante os anos iniciais da minha formação em canto, era comum ouvir elogios à excelência do trabalho da professora Neyde Thomas e relatos sobre a vasta experiência que tinha com o repertório operístico. Vários cantores com os quais convivia frequentavam as aulas com a professora e traziam até mim menções positivas dessa experiência. A professora era reconhecida entre os cantores por sua seletividade e exigência com os alunos, o que tornava o acesso a suas aulas um pouco difícil e ainda mais valorizado.

A classificação vocal e o repertório que Neyde Thomas interpretava, coincidentemente, eram os mesmos indicados para a minha voz. Por isso, busquei, em 2011, participar de um festival de música no qual a professora daria *masterclasses* e preparação vocal para montagem operística. Nesse festival, tive a oportunidade de fazer as primeiras *masterclasses* e, por estar no elenco na montagem da ópera, receber orientações técnicas e interpretativas da professora. Além disso, era uma prática recorrente de Neyde Thomas organizar um recital com seus alunos ao final do festival. Recital este do qual participei interpretando a ária da personagem Rainha da Noite, *O zittre nicht, mein Lieber Sohn*, da ópera *A Flauta Mágica*, de W. A. Mozart. Ao final do festival, recebi da professora Neyde Thomas o convite para realizar aulas em sua residência, em Curitiba. Após alguns meses, passei a viajar mensalmente para a cidade, hospedando-me em sua casa durante o período.

As aulas duravam entre uma hora e meia e duas horas, realizadas em um estúdio montado por Neyde Thomas no quintal de sua casa. Nesse estúdio, havia um piano, estante com livros, quadros e cartazes de óperas, além de um espelho ao lado do piano, utilizado pelos alunos quando solicitado pela professora. Neyde Thomas mantinha um padrão rigoroso quanto à qualidade vocal e interpretativa, exigindo de seus alunos um alto nível de desempenho. Em certa ocasião, mesmo estando com

dor de garganta, fui orientada pela professora a cantar e aplicar a técnica vocal, como forma de preparação para situações profissionais adversas, nas quais seria necessário manter o controle técnico, apesar de limitações físicas, e repousar logo após o uso da voz. Essa experiência, embora desafiadora, revelou-se extremamente valiosa ao longo da minha trajetória profissional, pois contribuiu significativamente para o desenvolvimento da minha autonomia técnica e resistência vocal diante de condições adversas.

A professora também valorizava a aparência e a postura dos alunos, principalmente, as mulheres, exigindo que estivessem minimamente bem-vestidas, maquiadas e com o cabelo bem composto para as aulas. Ensinava, inclusive, como posar com elegância para fotografias. Sua residência era um ambiente dinâmico e acolhedor, frequentemente, movimentado por familiares, alunos e pianistas. As refeições, sempre antecedidas por uma oração conduzida por ela, eram momentos de convivência significativos, nos quais o aprendizado e o afeto se entrelaçavam de forma natural. Destaco, também, a convivência com seu esposo, o barítono Rio Novello, que demonstrava grande admiração pela carreira de Neyde Thomas. Em certa ocasião, compartilhou comigo gravações em áudio de óperas que ambos haviam cantado, emocionando-se ao lembrar de sua atuação e exaltando a qualidade vocal de Neyde Thomas. A devoção do casal à ópera e ao ensino do canto era evidente e contribuía para a atmosfera de dedicação intensa à arte que permeava o ambiente doméstico e pedagógico da professora.

Atualmente, em minha atuação profissional como cantora e professora, utilizo grande parte do que aprendi com a professora Neyde Thomas. Muitos dos vocalizes, jargões e das estratégias pedagógicas que assimilei em suas aulas integram minha prática cotidiana, refletindo a influência duradoura de sua abordagem no meu trabalho artístico e docente.

As motivações para esta pesquisa decorrem tanto da importância histórica e pedagógica da escola de canto de Neyde Thomas quanto da escassez de registros sobre sua metodologia de ensino. Duas hipóteses orientam este estudo: a primeira busca verificar a eficácia de suas práticas pedagógicas, com base na análise de conteúdo de fontes primárias e depoimentos de ex-alunos, coletados por meio de

entrevistas; a segunda investiga a relação entre a construção de imagens mentais e sua efetividade no desenvolvimento da técnica vocal e da performance, especialmente, por meio do uso de jargões.

A metodologia adotada para este trabalho contempla a análise espectrográfica da voz de Neyde Thomas, catalogação e análise de alguns dos jargões da professora e uma breve revisão bibliográfica sobre o uso de imagens mentais no ensino do canto. Além disso, incluímos na metodologia as entrevistas realizadas com ex-alunos de Neyde Thomas e análise de fontes primárias, incluindo gravações em áudio de quatro das minhas aulas com a professora e vídeos de aulas de outros alunos, disponibilizados pelos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com alunas sopranos e *mezzo-sopranos* e alunos tenores e baixos, com o objetivo de identificar semelhanças e particularidades nas abordagens pedagógicas observadas por cada grupo, além de coletar vocalizes e orientações técnicas específicas dadas a cada classificação vocal.

As gravações em áudio, pertencentes ao meu acervo pessoal, foram transcritas, e os vocalizes, catalogados com registro de melodia, texto e orientações fornecidas pela professora. A análise dos vídeos seguiu uma metodologia semelhante à dos áudios, utilizando as ferramentas de escritura *EdiP*, *MaPA*, *EdEsP* e *EdiPA* do método *mAVAm* (Método de Análise de Vídeos e Áudios de Música), (Borém, 2024, 2016 e 2014) para associar os fotogramas aos exercícios. Uma *Edip* (Edição de Performance) é uma edição cuja notação musical reflete a visão de intérprete e/ou práticas de performance geralmente não notadas nos suportes de escrita tradicionais (partitura, partitura gráfica, tablatura, cifra, esquema etc.). Um *MaPA* (Mapa de Performance Audiovisual) são imagens (fotogramas, desenhos etc.) sobre uma performance musical que contenham anotações ou instruções sobre a realização musical. Uma *EdEsP* (Edição Espectrográfica de Performance) é composta de imagens de espectrogramas sonoros de uma realização musical, sobre as quais são anotadas informações analíticas acerca dos elementos musicais (como andamento, *timing*, realização rítmica, articulação, dinâmica, timbre, envelope sonoro etc.). Uma *EdiPA* (Edição de Performance Audiovisual) é a integração das ferramentas de escritura anteriores, combinando notação musical com imagens, notação musical com espectrogramas sonoros, ou imagens com espectrogramas sonoros.

Complementarmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas abordados.

O primeiro capítulo deste trabalho será dedicado à biografia de Neyde Thomas. Em seguida, no segundo capítulo, será apresentada uma análise espectrográfica da voz de Neyde Thomas a partir da gravação em vídeo da performance de trechos da ária *Martern aller Arten*, da ópera *O Rapto do Serralho*, de W. A. Mozart, utilizando o software *Sonic Visualiser* (v. 5.0.1), conforme a metodologia proposta por Ribeiro (2016, 2021). Essa análise tem como objetivo observar a *expertise* da performance de Neyde Thomas e identificar elementos técnicos, como portamentos, vibrato, espectros harmônicos, ataques e finalizações, observando o comportamento das ondas do espectro da voz de Neyde Thomas.

No terceiro capítulo, será apresentada a análise de suas práticas pedagógicas, buscando esclarecer as diferentes modalidades de aulas que utilizava e o modo como eram conduzidas. Além disso, a partir da análise das fontes primárias, serão coletados e catalogados os jargões recorrentes em suas aulas, relacionando seu uso aos conceitos de imagens mentais e aos processos de aprendizagem no ensino do canto.

A seguir, no quarto capítulo, serão analisados os dados coletados a partir das gravações de quatro das minhas aulas com Neyde Thomas, buscando identificar e examinar os vocalizes, os procedimentos pedagógicos e as estratégias didáticas aplicadas em cada encontro. No quinto capítulo, de forma análoga, serão apresentados os resultados das entrevistas com os demais alunos, bem como, as análises dos vocalizes e das orientações técnicas da professora contidas nos vídeos disponibilizados pelos participantes da pesquisa. Ainda no quinto capítulo, será apresentada uma proposta de catalogação dos vocalizes estudados neste trabalho de acordo com as características de cada um, organizando-os em grupos por similaridade de objetivos técnico-vocais.

Com este trabalho, almejo contribuir para o registro e a difusão das práticas pedagógicas da professora Neyde Thomas, promovendo sua compreensão e valorização no contexto da formação de cantores. Espero que este material possa servir como referência histórica e como fonte para futuras pesquisas, inspirando

educadores e intérpretes a refletirem sobre os caminhos do ensino do canto lírico no Brasil.

1 NEYDE THOMAS

Em 2011, o maestro Júlio Medaglia publicou o livro *Neyde Thomas: Vida e Arte*, pela Editora Ludo, em Curitiba. A obra, uma das poucas fontes biográficas disponíveis a respeito da soprano, apresenta informações relevantes sobre sua trajetória artística, incluindo fotografias e documentos de seu acervo pessoal e será utilizada neste trabalho como uma referência bibliográfica. Embora o objetivo deste capítulo não seja produzir uma biografia detalhada, considera-se pertinente destacar alguns aspectos essenciais para a compreensão do objeto desta pesquisa.

Neyde Thomas nasceu no dia 29 de fevereiro de 1929, na cidade de Pirajuí, interior do estado de São Paulo. Seus primeiros contatos com a música ocorreram no ambiente religioso frequentado por sua família. Desde a infância, demonstrava interesse e facilidade para o canto, memorizando com rapidez as músicas ouvidas tanto na igreja quanto na rádio. Durante a adolescência, seu interesse pelo canto intensificou-se, levando-a a iniciar aulas de canto e bandolim. Incentivada por um tio, cantor amador e empresário do ramo artístico, Neyde Thomas teve suas primeiras aulas de canto na cidade de São Paulo.

Alguns anos depois, Neyde Thomas começou a trabalhar em uma loja de departamentos, para auxiliar financeiramente sua família. Nessa loja, foi formado um coral sob a regência do maestro Camargo Guarnieri, que se encantou com sua voz. Além de atribuir-lhe partes solistas no coral da empresa, Guarnieri a levou para realizar um teste na *Rádio Gazeta*, importante emissora da época, que contava com orquestra, coro e solistas contratados. Aos dezoito anos, Neyde Thomas assinou seu primeiro contrato profissional com a emissora. Posteriormente, a *Rádio Gazeta* contratou o barítono Rio Novello, com quem a cantora se casou anos mais tarde.

Após diversas apresentações na rádio e em eventos populares, Neyde Thomas e seu marido tiveram seus estudos financiados por um médico amigo do casal. Com esse apoio, iniciaram aulas de canto com Olga Urbany¹, cantora russa exilada no Brasil e

¹ Olga Urbany de Ivanow, cantora e professora de canto de origem russa, estabeleceu-se no Brasil na primeira metade do século XX. Ao lado do marido, Leo Ivanow, fundou uma escola de canto em São Paulo, onde formou diversos músicos brasileiros, como Neyde Thomas e Osvaldo Lacerda, sendo

renomada professora da época. Após esse período de preparação, Neyde Thomas estreou como solista na ópera *Rigoletto*, de Giuseppe Verdi, interpretando a personagem Gilda, no Teatro Municipal de São Paulo, em 1957, aos 28 anos. A partir de então, deixou a *Rádio Gazeta* e passou a atuar como solista em diversos teatros do Brasil.

Em meados de 1959, Neyde Thomas e Rio Novello receberam um convite para realizar apresentações na Europa. Durante essa viagem, em 1960, Neyde Thomas substituiu, de última hora, uma cantora em um concerto na Itália, oportunidade que permitiu sua inserção no mercado de trabalho operístico italiano. Em 1970, retornou ao Brasil para se apresentar em teatros nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, em óperas e concertos sob a regência de maestros brasileiros como Júlio Medaglia, Eleazar de Carvalho e Camargo Guarnieri, entre outros. Nos anos seguintes, Neyde Thomas e seu marido alternaram suas carreiras entre o Brasil e o exterior, participando de diversas produções operísticas e concertos. Em 1977, a *TV Cultura* de São Paulo registrou, em vídeos, apresentações da cantora em comemoração aos seus vinte anos de carreira, alguns dos quais ainda podem ser encontrados no *YouTube*.

Após esse período, Neyde Thomas retornou ao Brasil devido ao estado de saúde delicado de seu irmão mais novo. Com o falecimento do irmão, decidiu permanecer no país e adotou a criança que vivia na casa dele, estabelecendo-se na cidade de Curitiba. Cerca de 29 anos depois, o casal adotou uma segunda criança, passando a ter duas filhas. Com a mudança definitiva para o Brasil, Neyde Thomas dedicou-se à carreira de professora, conciliando a vida profissional e os cuidados com sua família.

Estabelecida no Brasil e tendo iniciado a carreira como professora de canto, Neyde Thomas foi convidada a se apresentar em diversos teatros do país, também ministrando aulas particulares, *masterclasses* em festivais e concursos, participando

reconhecida por sua contribuição ao ensino do bel canto no país. (PASSOS, E. S. Mário de Andrade no Diário Nacional: ideias para a educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 2021, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPPOM, 2021. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/view/687/401>. Acesso em: 20 abr. 2025.)

de bancas de concursos de canto, preparando vocalmente coros e lecionando na Escola de Música e Belas Artes do estado do Paraná. Destaca-se sua atuação nos principais festivais de música do país, como o Festival de Inverno de Campos do Jordão, e em importantes concursos, como o Concurso Pavarotti, o Concurso Brasileiro de Canto Maria Callas, o Concurso Internacional de Canto Bidú Sayão e o Salvalírico, na cidade de Salvador. Neyde Thomas também incentivava a realização de pequenas montagens de óperas em teatros do país, inserindo jovens cantores nos papéis solistas. Em 1995, lançou um vídeo aula intitulada “*A Arte de Cantar Bem*”, com o auxílio do professor Pedro Gória e do pianista Joaquim do Espírito Santo.

Em 2009, desenvolveu o projeto Encontro de Cantores, cuja primeira edição contou com a participação de profissionais de diversas áreas, como fonoaudiólogos, diretores cênicos, pianistas, correpetidores e palestrantes, atraindo cantores de todo o país. Em agosto de 2011, durante atividades no Festival de Música de Londrina, no Paraná, Neyde Thomas faleceu em decorrência do surgimento de um segundo câncer e de complicações em seu estado de saúde.

2 A CANTORA NEYDE THOMAS: ANÁLISE ESPECTROGRÁFICA DA PERFORMANCE DA ÁRIA *MARTERN ALLER ARTEN*, DA ÓPERA *O RAPTO DO SERRALHO*, DE W. A. MOZART

Neste capítulo, será realizada uma análise da performance de Neyde Thomas, com o objetivo de observar sua *expertise* no desenvolvimento de habilidades vocais ao longo de sua trajetória como cantora. Essas habilidades manifestam-se em sua prática pedagógica como catalisadores do desenvolvimento técnico-vocal, conforme será apresentado nos capítulos seguintes. Para realizar a análise do espectrograma do canto de Neyde Thomas, utilizaremos como fonte primária a gravação da ária *Martern aller Arten*, (“Todos os tipos de tortura”, tradução nossa), da personagem Konstanze, na ópera *O Rapto do Serralho* (título original em alemão, *Die Entführung aus dem Serail*), de W. A. Mozart (1756-1791), hospedada na plataforma *YouTube*, conforme mencionado na introdução deste trabalho.

A composição da ópera data do ano de 1782, durante a estadia de Mozart em Salzburgo, na Áustria. O libreto foi escrito por Christoph Friedrich Bretzner (1748-1807), editado por Johan Gottlieb Stephanie (1741-1800) e teve como inspiração a comédia escrita por Isaac Bickerstaffe (1733-1812) denominada *The Sultan or a Peep into the Serraglio* (“O sultão ou uma espiada no Serralho”, tradução nossa) (Croll, 2007). A estreia da ópera se deu no ano de 1782, em Viena, e foi regida pelo próprio compositor (Kobbé, 1997, p. 81).

A ópera *O Rapto do Serralho* apresenta uma narrativa em torno da personagem Konstanze, uma jovem espanhola, que, juntamente com sua dama de companhia inglesa, Blonde, e o noivo desta, Pedrillo — servo de Belmonte —, é capturada por piratas e vendida como escrava ao paxá Selim, na Turquia. Belmonte, aristocrata espanhol e noivo de Konstanze, descobre o paradeiro do grupo e parte em uma missão de resgate. Com o auxílio de Pedrillo, ele elabora um plano de fuga, que acaba sendo frustrado. Contudo, contrariando as expectativas, o paxá Selim opta por agir com generosidade e concede liberdade aos prisioneiros, demonstrando valores de honra e clemência. A cena na qual a ária *Martern aller Arten* está inserida trata-se de momentos de investidas do paxá Selim em busca de receber os afetos de Konstanze. Ela, por sua vez, conta ao paxá que ama outra pessoa (seu noivo Belmonte) e que

não abandonaria seus princípios e sua fidelidade ao noivo. Selim impele Konstanze a se entregar a ele e amá-lo. Ela recusa veementemente e canta a ária *Martern aller Arten*, dizendo que suportará todos os tipos de tortura advindas de Selim para ser fiel a seu amor por Belmonte. Abaixo, apresentamos o texto original da ária e uma tradução nossa:

Texto original	Tradução nossa
Martern aller Arten Mögen meiner warten. Ich verlache, Qual und Pein. Nichts soll mich erschüttern, nur dann würd' ich zittern, wenn ich untreu könnte sein. Lass dich bewegen, verschone mich! Des Himmels Segen belohne dich! Doch du bist entschlossen. Willig, unverdrossen, wähl' ich jede Pein und Not. Ordne nur, gebiete, lärm, tobe, wüte, zuletzt befreit mich doch der Tod.	Todos os tipos de tortura Podem estar à minha espera. Eu desprezo a dor e o sofrimento. Nada há que me abale, só então eu tremeria, se eu pudesse ser infiel. Deixa-te comover, poupa-me! Que a bênção do céu te recompense! Mas estás decidido. De boa vontade, sem hesitar, aceito toda dor e aflição. Ordena, comanda, grita, ruge, enfurece-te, no fim, a morte ainda me libertará.

Quadro 1: Texto original de Johann Gottlieb Stephanie e tradução nossa da ária *Martern aller Arten*, da ópera *O Rapto do Serralho*, de W. A. Mozart.

A partitura que utilizamos para a elaboração dos exemplos deste trabalho é a versão para canto e piano da editora Bärenreiter, publicada em 2007 e que se encontra no Anexo deste trabalho. Essa edição inclui, entre os cc. 108 e 120, uma sequência de 11 compassos que Mozart inicialmente escreveu para que fosse cantada *ad libitum* (“à vontade”, tradução nossa). De acordo com o prefácio da edição, escrito por Croll (2007), com esse trecho Mozart delibera à voz solista e a quatro instrumentos da orquestra (oboé, flauta, violino e violoncelo) um destaque maior. Há outras edições em que há omissão desses compassos. O trecho referido (cc. 109 a 119) foi identificado e pode ser verificado na partitura anexa neste trabalho. Na gravação do vídeo, podemos perceber que a cantora Neyde Thomas optou por omitir os compassos adicionais presentes na partitura, cantando até o compasso 108 e prosseguindo a partir do compasso 120b.

A ária *Marten aller Arten* possui uma extensa introdução orquestral (cc. 1 a 60), concebida para orquestra e quatro instrumentos solistas. Além da introdução,

podemos dividir a ária em 7 seções. A seção A (cc. 61 a 92) contém a apresentação dos motivos melódicos que serão desenvolvidos em toda a ária como ritmos sugestivamente marciais, semicolcheias e colcheias em graus conjuntos, com realização em coloratura e notas agudas de maior duração. A seção B se inicia no c. 93 com a orquestra e, na parte vocal, apresenta movimentos melódicos em graus conjuntos, alternando entre mínimas e colcheias, além dos trechos de agilidade vocal e notas longas. Nessa seção observamos compassos *ad libitum* (cc. 109 a 120a). Nos cc. 140 a 149, há um interlúdio orquestral. A seção B' (cc. 149 a 159) é bem reduzida em relação à seção B e consta apenas dos motivos melódicos com mínimas e colcheias, finalizando com uma fermata no c. 159. A seção C (cc. 160 a 196) contém uma característica sugestivamente marcial e andamento mais rápido que as seções anteriores. Logo após, apresenta-se a seção B'' (cc. 197 a 242, elisão com a próxima seção) e possui características melódicas muito semelhantes à seção B, porém, utilizando uma região mais aguda da voz da cantora. Observamos que, entre os cc. 242 a 290, há a reapresentação da seção C, fazendo elisão com a Coda no c. 290. A Coda (cc. 290 a 319) é a seção que apresenta um longo trecho de coloraturas com colcheias em graus conjuntos e finalizadas com mínimas em arpejos. Há uma breve suspensão no c. 306, com uma fermata, em seguida são retomados os motivos melódicos com colcheias na parte orquestral e observamos a finalização da linha vocal com uma cadência V-I.

A escolha dessa ária para análise se justifica pela presença de diversas exigências técnico-vocais, decorrentes da escrita que Mozart elaborou para a obra, exigindo da intérprete um domínio considerável das habilidades vocais requeridas. Entre essas habilidades, destacam-se o canto em *legato*, a capacidade de sustentar notas longas e a agilidade vocal. Na gravação da performance realizada por Neyde Thomas, é possível verificar a precisão com que utilizou essas habilidades, o que proporciona uma observação mais detalhada dos aspectos técnicos mencionados e justifica a escolha desse material para a presente análise.

Para as análises, separamos sete trechos e os organizamos de acordo com os seguintes aspectos: um trecho contendo o canto em *legato* (cc. 203 a 208), dois trechos contendo a realização de notas longas (cc. 208 a 213 e cc. 234 a 241), um

trecho escrito com trinado (cc. 240 a 241) e três trechos com coloraturas (cc. 68 a 74; cc. 104 a 120b; e cc. 290 a 306).

Para a elaboração do espectrograma, utilizamos o *software Sonic Visualiser* (v. 5.0.1), fundamentando-nos nas ideias de Ribeiro (2016 e 2021), com o objetivo de analisarmos aspectos como o envelope sonoro das notas, especialmente, a fase de ataque do som, o vibrato, a dinâmica e os harmônicos das notas. Para cada segmento analisado, desenvolvemos uma *EdiPa*, conforme a metodologia de Borém (2024, 2016 e 2014), correlacionando o espectrograma com os trechos correspondentes da partitura. Além disso, confeccionamos vídeos contendo o exemplo captado do *software* para toda a ária e para cada trecho analisado. O vídeo do espectrograma completo pode ser acessado pelo *link* <https://youtu.be/OePVto7yBJo>, os demais estão colocados abaixo de cada figura correspondente.

O primeiro trecho para análise está representado na Figura 1 (abaixo), mostrando as articulações em *legato* nos cc. 203 a 208, separadas em três momentos distintos conforme destacado na partitura.

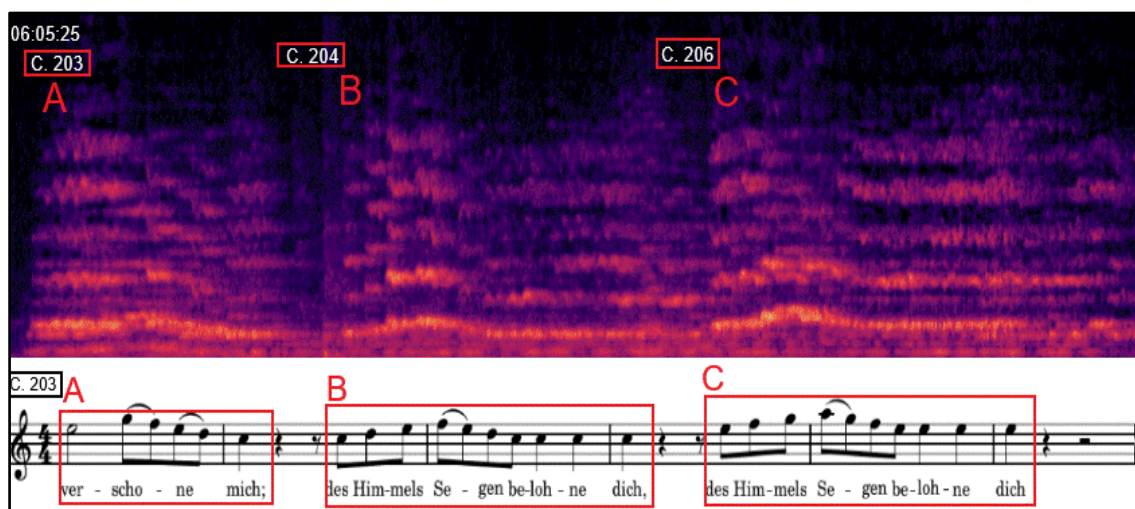


Figura 1: Espectrograma da voz de Neyde Thomas referente ao canto em *legato* nos cc. 203 a 208 da ária *Martern aller Arten*, de W. A. Mozart (*link* para exemplo: <https://youtu.be/RgggDjzliug>).

A Figura 1 apresenta o segmento correspondente aos cc. 203 a 208 da ária, destacado por sua realização em *legato* na gravação do vídeo de Neyde Thomas. O espectrograma revela que os trechos A, B e C são representados por linhas contínuas que formam um contorno arqueado, correspondente à melodia, sem interrupção do

fluxo sonoro dentro de cada segmento, embora sejam observadas as separações articulatórias entre as diferentes seções. A linha que apresenta coloração mais forte corresponde à da melodia principal e as linhas acima são os harmônicos parciais de cada nota.

Na seção A, observa-se a curvatura das linhas do espectro referentes à frase iniciada no c. 203, além das ondulações atribuídas ao vibrato presente em cada nota. O ataque da nota inicial do trecho ocorre de maneira precisa, podendo ser evidenciado pelo espaço vazio no espectro antecedente ao início da frase. Esse ataque indica que a articulação da consoante inicial da palavra *verschone*, pronunciada em alemão como [f], interrompe o vazio sonoro de maneira abrupta. De maneira antagônica, a observação das linhas do espectro na finalização da frase desse trecho indica suavidade e um declínio gradativo da intensidade do som. O ponto culminante da seção A se encontra na nota Sol⁴, podendo ser percebido pela coloração mais brilhante das linhas do espectro, o que indica uma variação de dinâmica ao cantar o trecho.

A seção B também é marcada por uma linha contínua sugestiva para o canto em *legato*, e o brilho das cores da linha do espectro, para a variação da dinâmica do trecho. O ponto culminante da seção B se encontra na nota Fá⁴, na sílaba tônica da palavra *Segen* (“benção”). Esse ponto culminante é atingido por graus conjuntos a partir da nota Dó⁴, com leves articulações em cada sílaba do texto *Des Himmels* (“dos céus”), podendo ser percebidas pelos pequenos platôs acima da linha principal do espectro, levemente separados entre si, aumentando seu brilho em direção à nota mais aguda. A estabilidade de dinâmica percebida na repetição das notas finais da frase indica uma manutenção da frequência e intensidade de cada nota, havendo um decaimento na nota final.

Em C, as linhas tornam-se mais evidentes, apresentando cores claras e brilhantes, que indicam uma intensidade maior. Essa dinâmica se justifica pela repetição do texto escrito por Mozart com uma melodia de notas mais agudas. Ademais, ao observarmos o ponto culminante da seção C, há um aumento considerável no brilho da coloração das linhas do espectro, o que indica um grande aumento da intensidade do som nesse trecho. De forma análoga às notas finais da seção B, também nesse trecho há uma

regularidade de coloração e brilho nas notas repetidas, porém, mais intensa em C, provavelmente por serem notas mais agudas. É possível perceber que há um decaimento da dinâmica da nota final de C pela diminuição da coloração e pelo brilho do espectro.

A seguir, na Figura 2, está representado o primeiro trecho correspondente à realização de nota longa.

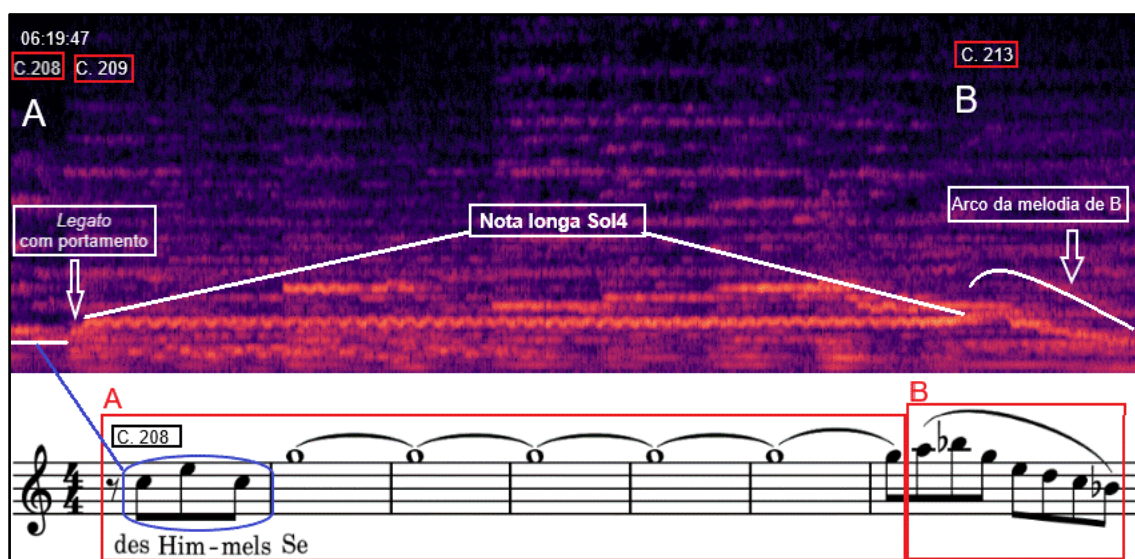


Figura 2: Espectrograma da voz de Neyde Thomas referente à sustentação de nota longa nos cc. 208 a 213 da ária *Martern aller Arten*, de W. A. Mozart ([link](https://youtu.be/3DrEPD9VjC0) para exemplo: <https://youtu.be/3DrEPD9VjC0>).

Como podemos observar, na Figura 2 é apresentado o espectrograma com destaque à sustentação da nota Sol4 correspondente aos cc. 209 até o primeiro tempo do c. 213, finalizado uma melodia descendente com colcheias. Na seção A, destacada na partitura, a linha do espectro exibe o momento da articulação da anacruse do c. 209, apresentando um pequeno segmento contínuo, seguido por uma ondulação ascendente, que indica um portamento em *legato* que une as colcheias da anacruse à nota sustentada. Durante todo o tempo de sustentação da nota Sol4, é possível perceber uma regularidade nas ondulações da linha do espectro. Essa regularidade indica um controle fonatório, de intensidade e de manutenção de vibrato realizado por Neyde Thomas nesse trecho. Por sua vez, na parte B, verifica-se as linhas do espectro delineando a melodia, com uma finalização decrescente em dinâmica percebida por meio da diminuição da coloração brilhante da linha do espectro.

O segundo exemplo a respeito da realização de nota longa pode ser observado na Figura 3.

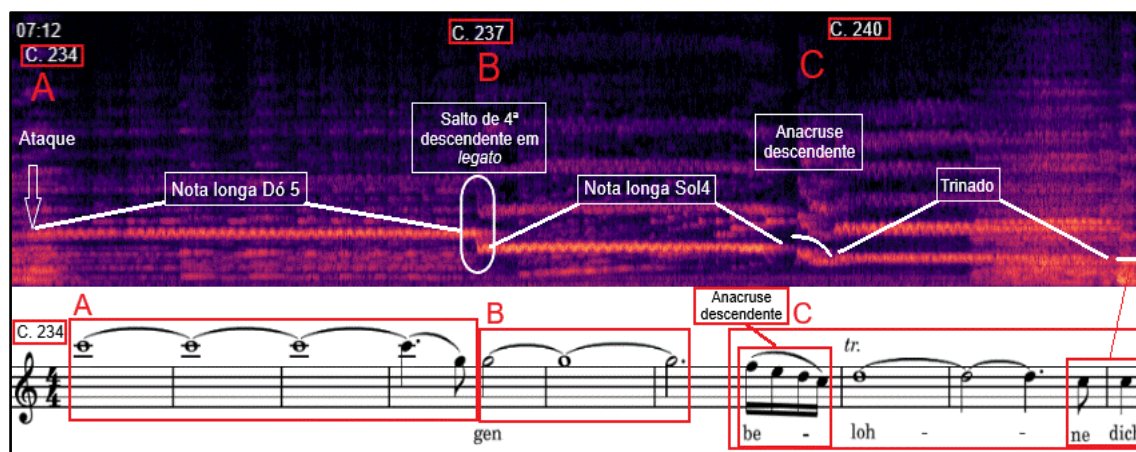


Figura 3: Espectrograma da voz de Neyde Thomas referente à sustentação de nota longa nos cc. 234 a 242 da ária *Märtern aller Arten*, de W. A. Mozart. (link para exemplo: <https://youtu.be/676H4ZQfgG0>).

O trecho musical apresentado na Figura 3 trata, também, da sustentação de notas por um longo período e está dividido em três seções: A, B e C. Na seção A, o ataque da nota Dó5 no c. 234 é feito de maneira gradativa, com aumento da dinâmica de acordo com o tempo de sustentação da nota, conforme pode ser observado pelo aumento do brilho e coloração gradual da linha do espectro. Na gravação, podemos perceber que a frequência da nota Dó5 está levemente mais elevada em relação à orquestra que a acompanha. O ataque realizado por Neyde Thomas, bem como, o controle da sustentação dessa nota, observado pela regularidade da linha do espectro, indicam um controle fonatório, de dinâmica e de manutenção do vibrato. Segundo Magnani (1996, p. 212), a nota Dó5 se encontra no registro agudo da extensão média da voz de soprano e, em decorrência disso, necessita de um controle fonatório para que se mantenha a boa qualidade da emissão. No c. 237, podemos notar que as linhas do espectro destacado na figura apresentam uma linha contínua e descendente que une a mudança da nota Dó5 para a nota Sol4, sugestiva para a ocorrência do *legato* na mudança entre essas notas.

Na seção B, observamos os mesmos padrões conferidos em A, porém, com a linha do espectro mais baixa, proporcionalmente alinhada com a frequência da nota Sol4, por ser mais grave que a anterior. O padrão ondulatório do espectro segue contínuo

e com amplitude regular, o que demonstra mais uma vez o controle da fonação e do apoio realizado pela cantora.

Em C, acompanhamos no espectro a curvatura formada pela anacruse descendente em semicolcheias, iniciada com o ataque da consoante [b] da palavra *belohne* (“recompensa”, tradução nossa). A articulação dessa palavra é precedida por uma respiração observada pela sombra entre o final do espectro de B e o início de C. É interessante notar a regularidade e a amplitude das ondulações associadas ao trinado presente nos cc. 240 e 241. Essas ondulações ocorrem por meio de uma oscilação contínua aproximadamente entre as notas Ré4 e Mi4. Na gravação, observa-se que Neyde Thomas inicia o trinado a partir da reiteração da nota Mi4, prosseguindo com a oscilação com a nota Ré4. A regularidade das ondas geradas durante a execução do trinado contribui para a percepção da articulação deste, ressaltando, também, a percepção da oscilação entre as notas que o compõem.

A seguir, são apresentados os trechos com coloraturas que foram selecionados para análise e correspondem às Figuras 4, 5, e 6.

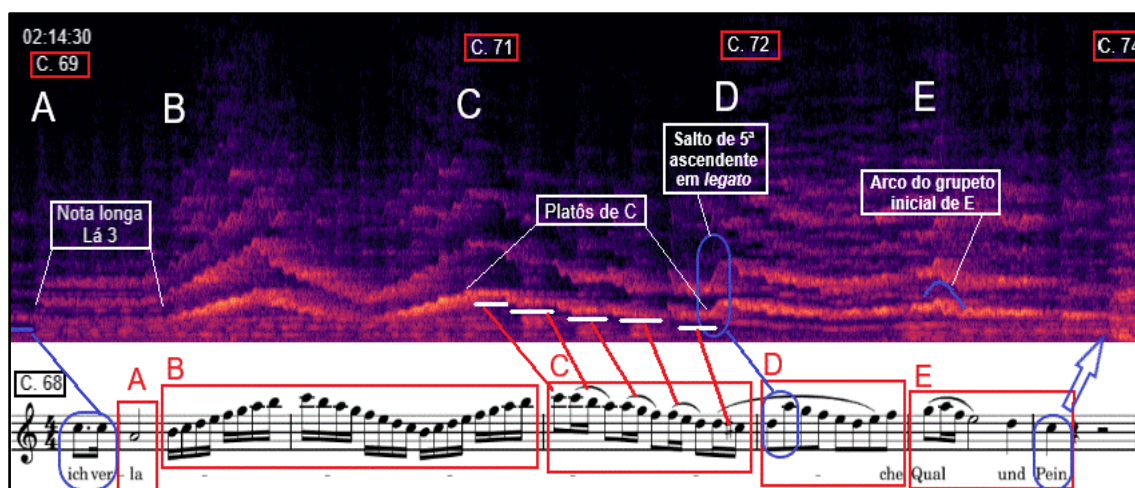


Figura 4: Espectrograma da voz de Neyde Thomas referente a trecho com coloratura nos cc. 68 a 74 da ária *Martem aller Arten*, de W. A. Mozart (link para exemplo: <https://youtu.be/XYUYUC-hIBG8>).

De acordo com a Figura 4, é possível observar os movimentos correspondentes à melodia dos cc. 68 a 74 por meio do espectrograma da voz de Neyde Thomas, divididos em cinco seções: A, B, C, D e E. As notas circuladas em azul, antecessoras à seção A, trata-se de uma anacruse, articulada de forma levemente separada do

início do c. 69, conforme verificamos no espectro. No c. 69, seção A, observa-se a sustentação da nota Lá3, evidenciada pela estabilidade das linhas espectrais. A dinâmica dessa sustentação é mais suave e pode ser apreciada pela coloração menos brilhante das linhas do espectro.

No segmento B, observamos a evolução do espectro em consonância com a movimentação das notas na coloratura dos cc. 69 e 70. O contorno arqueado da melodia indica um aumento de energia em direção ao clímax do trecho, o que é evidenciado pela tonalidade mais clara e vibrante do espectro. Por conseguinte, percebemos uma diminuição na intensidade no trecho descendente, sendo intensificado novamente quando a melodia retoma o movimento ascendente. A presença de vibrato nas notas da coloratura é perceptível por meio das pequenas ondulações ao longo do contorno espectral. Ademais, nota-se que a transição do trecho A para o trecho B ocorre sem interrupções nas linhas do espectro, o que implica na continuidade do fluxo sonoro.

Na seção C, c. 71, é possível analisar os movimentos dos grupos de notas através do motivo melódico formado por duas semicolcheias em anacruse somadas a uma colcheia. Nesses motivos melódicos, há uma ligadura entre as notas, denotando que não há interrupção do som entre elas, conforme podemos verificar na figura pela linearidade do espectro correspondente aos motivos, gerando a forma de um pequeno platô em cada um deles. O primeiro platô se refere à nota Dó5 inicial da seção C, e os quatro demais pertencem aos motivos melódicos iniciados pelas notas Dó5, Lá4, Fá4 e Ré4 (este último com uma função anacrústica para a próxima seção).

No segmento D, observa-se, logo no início, a realização de um leve portamento entre as duas primeiras notas do trecho, que formam um salto intervalar de quinta justa ascendente entre elas. O portamento está circulado no espectro pela cor azul e pode ser percebido pela formação de uma linha curva ascendente, sugerindo que as notas estão sendo cantadas em *legato*, como indica a ligadura presente na partitura. Além disso, o espectro desse trecho apresenta diversas formações ondulatorias, que indicam o uso de vibrato. A coloração das linhas no espectro revela tonalidades mais intensas e brilhantes, sugerindo uma dinâmica mais forte durante todo o trecho, diminuindo suavemente ao final.

O espectro do segmento E revela, em sua parte inicial, uma linha curva que corresponde à melodia inicial do trecho analisado, podendo ser considerada como um motivo melódico derivado de C, estando destacada em azul na linha do espectro. Além disso, antes da articulação da última palavra do texto, notamos áreas escuras no espectrograma, indicativas de um início isolado dessa palavra. Essa separação indica uma articulação mais incisiva da consoante bilabial surda [p] da palavra *Pein*, (“dor”, tradução nossa), que ocorre devido ao contato rápido dos lábios, seguido de uma liberação imediata do fluxo de ar durante sua articulação.

A seguir, apresentamos a Figura 5, que contém o segundo trecho de coloraturas com diversos tipos de articulação.

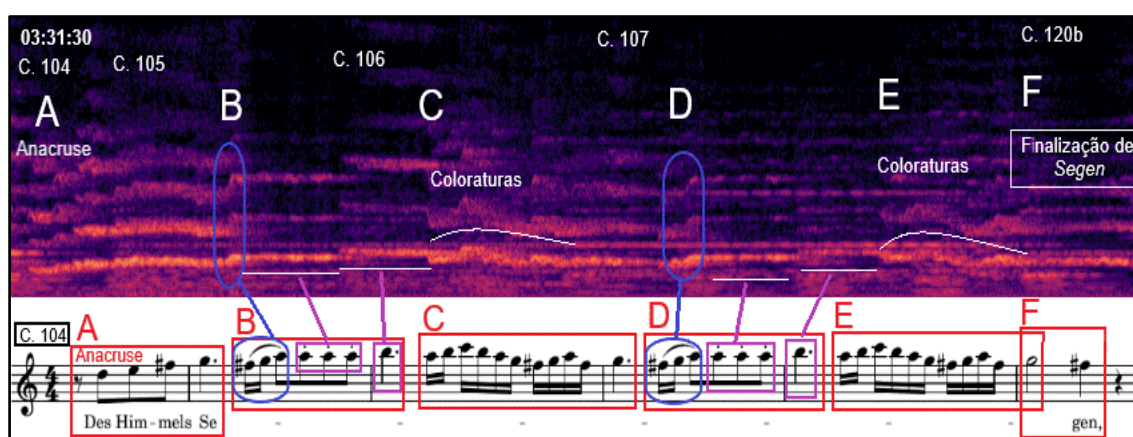


Figura 5: Espectrograma da voz de Neyde Thomas referente a trecho com coloratura nos cc. 104 a 120b da ária *Martern aller Arten*, de W. A. Mozart (link para exemplo: <https://youtu.be/z5v7P9xeYuM>).

A Figura 5 ilustra o segmento do espectrograma referente aos cc. 104 a 109, dividido em seis partes distintas, conforme indicado na partitura. Na seção A, podemos observar a melodia ascendente com colcheias que caracteriza a anacruse para o c. 104. O ataque feito por Neyde Thomas nessa anacruse é suave, evidenciado pelo início gradual das linhas do espectro, juntamente com um aumento progressivo da intensidade sonora, que se manifesta de forma paulatina e correlacionada com as variações nas cores das linhas, que se tornam mais brilhantes e claras.

A seção B apresenta um motivo inicial ascendente, caracterizado por duas semicolcheias ligadas a uma colcheia, visíveis na figura como uma linha curva no

início da sessão. Em seguida, observamos duas linhas contínuas do espectro que correspondem, primeiramente, à repetição da nota Lá₄, cantada em *staccato* e, logo após, à sustentação da nota Si₄. A presença dessas linhas contínuas indica uma estabilidade da emissão sonora, tanto na execução do *staccato* quanto na manutenção do som sustentado.

A seção D, por sua vez, exibe uma melodia idêntica à da seção B, apresentando um resultado espectral análogo, embora com interferências nos padrões de ondas, resultantes da quantidade de harmônicos captados, especialmente, na nota Si₄. A demanda respiratória e fonatória utilizadas pela cantora em todo este segmento de coloraturas provoca, em sua repetição na seção D, uma sutil irregularidade na linha espectral. Com isso, constatamos que, embora a resultante sonora seja semelhante, ela se manifesta de forma distinta nessa repetição da melodia de B, apresentando um leve espaçamento observado na linha do espectro.

As seções C e E apresentam a melodia idêntica entre si e exibem registros espectrais que também se assemelham. Nos trechos dos espectros de C e E, observa-se o contorno melódico das coloraturas representado pelo movimento das linhas tanto da melodia principal (de cor mais intensa) quanto de seus harmônicos parciais acima dela. Ao observarmos a coloração do espectrograma dos dois trechos, podemos perceber que, na repetição que ocorre em E, há uma diminuição no brilho das linhas e, conseqüentemente, na dinâmica também. Essa repetição da melodia indica a utilização de uma demanda respiratória significativa, o que pode justificar a sutil diminuição nos níveis de dinâmica. Por fim, a seção F contém a sustentação da nota Sol₄, verificada na figura com uma linha estável do espectro, de intensidade moderada e pouco uso de vibrato.

A Figura 6, a seguir, apresenta o último trecho de coloraturas da ária.

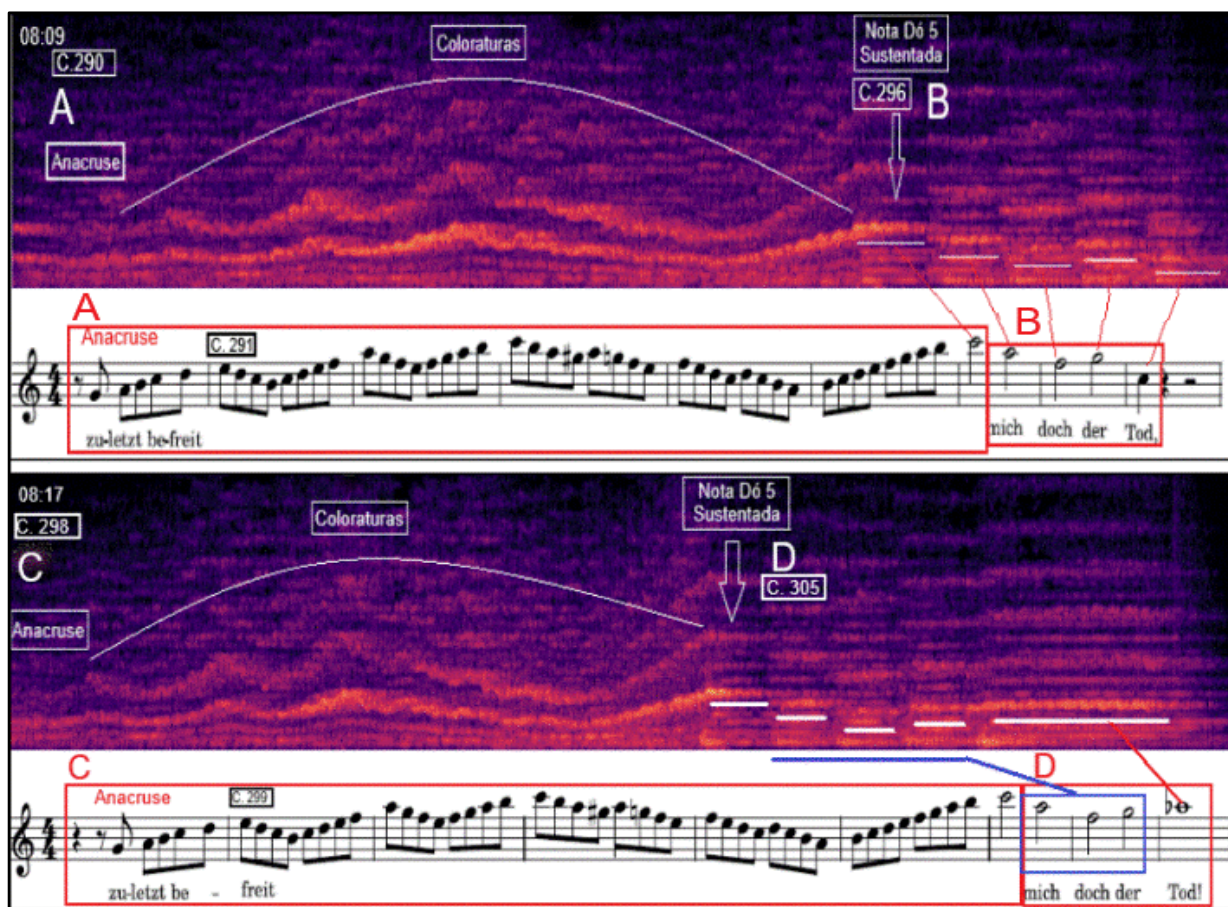


Figura 6: Espectrograma da voz de Neyde Thomas referente a trecho com coloratura nos cc. 290 a 306 da ária *Martern aller Arten*, de W. A. Mozart ([link para exemplo: https://youtu.be/klsRsgGkqm8](https://youtu.be/klsRsgGkqm8)).

Na Figura 6, são apresentados os cc. 290 a 306 da parte final da ária, caracterizado por um longo trecho de colcheias em grau conjunto, finalizado por uma cadência IV (arpejado) – V – I em mínimas. Na Figura 6, optamos por emparelhar dois fotogramas de modo a tornar mais evidente a realização das mesmas frases e apontar a diferença melódica ocorrida da seção D. Sendo assim, consideramos o primeiro trecho do c. 290 ao c. 298 e o segundo, a partir da anacruse do c. 299 ao c. 306. O espectro do canto de Neyde Thomas nesse trecho pode ser analisado em quatro momentos distintos, nos quais se confere uma correspondência direta entre o primeiro e o terceiro (A – C), bem como, entre o segundo e o quarto (B – D). Essa relação pode ser verificada tanto por meio da partitura quanto por meio da observação do contorno delineado pelas linhas espectrais.

Nas seções A e C, detectamos um trecho de agilidade vocal que se inicia de forma suave e gradual, atingindo o ponto de maior intensidade na nota mais aguda do segmento, a nota Dó5, o que pode ser evidenciado pelas cores mais vibrantes nas

linhas espectrais. Ademais, os três pontos culminantes correspondentes às primeiras notas dos cc. 291, 292, 293, e seus correspondentes em 299, 300 e 301 (Mi, Lá e Dó), são gradualmente precedidos de crescendo e decrescendo, como indicam as mudanças na cor e na espessura da onda sonora do espectro.

Nos segmentos B e D, a articulação das mínimas ocorre de forma isolada, sem a presença de ligaduras entre elas. Esse fenômeno, aliado à articulação do texto, resulta na observação de pequenos trechos de silêncio entre essas notas. Podemos, ainda, perceber uma sutil diferença entre o final da seção B e o final da seção D. O encerramento da seção B apresenta linhas espectrais ligeiramente separadas entre si, com uma variação do brilho para cada nota. Em contrapartida, o final da seção D é marcado por uma linha espectral contínua, com uma leve inclinação ascendente e aumento na vivacidade das cores do espectro. Além do mais, observamos ainda nessa seção a presença da nota Lá^{b4} com fermata e dinâmica mais forte, conforme verificamos nas linhas do espectro pelo aumento do brilho e intensidade das cores. A escrita dessa nota indica ao trecho uma sensação de suspensão, ocasionada pelo acorde de lá bemol maior, exercendo a função de dominante do quarto grau da tonalidade do trecho.

A análise dos espectrogramas revela que a cantora Neyde Thomas apresentava uma sólida aplicação da técnica vocal, aperfeiçoada ao longo de sua trajetória como cantora, na interpretação desta ária, demonstrando pleno domínio de suas habilidades vocais. Dentre essas habilidades, destacamos o controle respiratório, o uso eficiente dos ressonadores, a precisão da articulação e a realização de dinâmicas. Esses elementos não apenas caracterizam sua performance como tecnicamente consistente, mas também sustentam a base de suas estratégias didático-pedagógicas. A observação analítica dos espectrogramas permite concluir que o desenvolvimento de tais estratégias esteve fundamentado em sua experiência como cantora de excelência e em seu profundo conhecimento técnico-vocal, os quais foram integrados de forma coerente à sua prática de ensino. Por meio das análises dos espectrogramas, pudemos observar como a cantora realizou o ataque do som, ocorrendo ora de maneira equilibrada e gradativa, ora de forma precisa e imediata. Verificamos, também, que, nos trechos de canto em *legato*, a continuidade das linhas do espectro indicam a manutenção do fluxo sonoro, podendo assumir, algumas vezes,

articulações com portamentos entre as notas, de forma a garantir a continuidade do som. Além disso, percebe-se um equilíbrio na utilização do vibrato, evidenciado pela regularidade das ondulações nas representações gráficas. O exemplo do trinado apresentado na seção C da Figura 6 revela uma amplitude de onda com características visualmente regulares, o que pode sugerir um cuidado técnico na realização desse trinado. Observamos, ainda, a eficiência no controle respiratório e manutenção da impostação vocal realizados por Neyde Thomas, uma vez que longos trechos, que exigem um maior gasto expiratório, não apresentam oscilações na qualidade do som, como evidenciado pela regularidade das linhas do espectro. Ademais, os trechos com coloratura analisados também refletem uma realização regular, associada ao uso do vibrato e ao controle da impostação vocal.

3 A PROFESSORA NEYDE THOMAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E JARGÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as estratégias pedagógicas empregadas por Neyde Thomas em sua atuação como professora de canto, com ênfase na estrutura das aulas, nos recursos verbais e gestuais utilizados e no papel das imagens mentais no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de sua trajetória docente, Neyde Thomas construiu uma abordagem de ensino que articulava técnica vocal, expressividade e imaginação sensório-motora, mediadas por comandos verbais específicos.

As aulas da professora ocorriam em diferentes modalidades de ensino, incluindo aulas individuais, *masterclasses*, oficinas e ensaios com grupos vocais. Ainda que adaptadas aos distintos contextos e objetivos, essas modalidades compartilhavam fundamentos comuns no ensino técnico-vocal e na elaboração interpretativa do repertório.

Entre os elementos que caracterizam sua prática, destacam-se os jargões — expressões recorrentes utilizadas durante as aulas — que funcionavam como estratégias de ativação imediata de respostas corporais e vocais por parte dos alunos. Tais expressões condensavam orientações técnicas, promovendo uma aprendizagem baseada na evocação de imagens mentais e na experiência sensorial.

O presente capítulo está estruturado em dois eixos principais. Na primeira parte, apresentaremos as modalidades e características gerais das práticas pedagógicas desenvolvidas por Neyde Thomas. Em seguida, analisaremos o conjunto de jargões e vocalizes por ela utilizados, com atenção às suas funções pedagógicas. Associado a isto, discutiremos a relação entre as práticas de Neyde Thomas e o uso da imagética, destacando o papel das metáforas, dos gestos e das sensações como ferramentas no processo de construção da técnica vocal.

3.1 Práticas pedagógicas de Neyde Thomas

A professora Neyde Thomas atuou em distintos formatos de ensino, abrangendo aulas individuais, *masterclasses* e preparação vocal de coros, atendendo tanto às vozes

femininas quanto às masculinas. Realizamos um levantamento a partir da lista com nomes de ex-alunos de Neyde Thomas disponível no livro escrito por Medaglia (2011, p. 269). Nessa lista, o número total de alunos contabilizados é de 165, sendo 68,48% do sexo feminino e 31,52% do sexo masculino. Embora não haja a especificação das classificações vocais dos alunos, é possível inferir que a maior presença de vozes femininas pode estar associada a múltiplos fatores, entre eles o fato de Neyde Thomas, além de ter profundo conhecimento técnico e experiência performática, oferecer frequentemente exemplos vocais com sua própria voz. Tal prática, pela semelhança timbrística, pode ter favorecido a assimilação técnica por parte das alunas. Uma observação importante que gostaríamos de fazer a respeito da redação deste trabalho é a de que, ao tratar de grupos mistos de alunos e alunas, optamos pelo uso do plural masculino como forma de simplificação textual, sem implicar qualquer juízo de valor quanto às questões de gênero.

Para compreendermos a atuação pedagógica da professora, é necessário examinarmos o funcionamento de cada uma das modalidades de aula em que esteve envolvida. As aulas individuais, conforme Gomes (2019, p. 3), caracterizam-se pelo atendimento direto e exclusivo de um aluno pelo professor. No caso de Neyde Thomas, essas aulas contavam, também, com a presença de um pianista responsável pelo acompanhamento musical das obras estudadas, enquanto a professora conduzia os aspectos técnicos e interpretativos.

As *masterclasses*, por sua vez, consistem em aulas ministradas por um ou mais professores, destinadas a um grupo de alunos e geralmente realizadas em formato público. Segundo Kennedy (2007, p. 476), essas aulas envolvem a execução de um trecho musical por um aluno, seguido de comentários e orientações do professor, que servem tanto ao aluno em questão quanto aos demais participantes. As *masterclasses* conduzidas por Neyde Thomas, geralmente, eram realizadas em três momentos distintos. No primeiro deles, era executada uma série de exercícios de aquecimento vocal coletivo e, geralmente, o posicionamento dos alunos era feito em semicírculo ao redor da professora. O segundo momento era destinado a trabalhos técnicos mais específicos, destinados aos grupos de alunos divididos entre as quatro principais classificações vocais: sopranos, *mezzo-sopranos* ou contraltos, tenores e baixos. Para este momento, apenas o grupo de alunos solicitados deveriam se posicionar à

frente da professora, também formando um semicírculo. Em determinadas situações, de acordo com a especificidade da voz ou pela necessidade técnica que seria requerida pelo repertório de um aluno, a professora solicitava a realização de vocalizes completos, ou trechos, de forma individual. No terceiro momento, havia a apreciação individual dos alunos, organizados de acordo com a direção da *masterclass* ou a critério da professora. Para este momento, o pianista correpetidor era solicitado para acompanhar as músicas cantadas pelos alunos. Os demais assistiam à performance do colega e observavam as correções e orientações que a professora realizava ao longo dessa parte da aula. A presença deles permitia que os comentários e correções funcionassem como exemplos didáticos para todo o grupo.

No contexto da preparação vocal de coros, modalidade de caráter coletivo, o trabalho pedagógico se concentrava no desenvolvimento técnico e expressivo das vozes do grupo como um todo. Conforme destacado por Gomes (2019, p. 3), essa abordagem coletiva visa transmitir os mesmos conteúdos técnicos das aulas individuais, adaptados para um maior número de participantes. A professora Neyde Thomas realizava esse tipo de trabalho com diferentes conjuntos vocais, destacando-se sua atuação junto à *Camerata Antiqua* de Curitiba (Medaglia, 2011, p. 252). Nesta modalidade, observamos que, geralmente, eram trabalhados o aquecimento vocal e a preparação técnica em grupo, de forma semelhante às *masterclasses*, porém destinadas exclusivamente ao contexto coletivo dos grupos corais. Em determinadas ocasiões, a professora solicitava a execução de um vocalize específico por apenas um dos naipes, ou ainda propunha exercícios com variação na ordem de participação entre as diferentes classificações vocais do coro.

Ao examinarmos as aulas individuais e as *masterclasses*, notamos que a estrutura didática seguia dois momentos principais. Inicialmente, realizava-se um trabalho técnico por meio de exercícios vocalizados, voltados ao aquecimento e ao preparo vocal. E, no segundo momento, passava-se ao estudo de repertório, com foco na aplicação prática dos conceitos técnicos explorados nos vocalizes, na construção da performance e na compreensão interpretativa das obras.

Durante a realização dos exercícios vocais, tanto de aquecimento quanto de técnica específica, Neyde Thomas sentava-se ao piano, tocando com a mão direita a melodia

dos vocalizes e, com a esquerda, os acordes correspondentes à sua harmonização — geralmente, de maneira simples, baseada em tríades da tônica e, em alguns casos, da dominante. A partir do momento em que a professora percebia que o aluno havia aprendido corretamente a melodia do exercício, passava a tocar somente os acordes da tonalidade, distribuindo a realização das notas do acorde nas duas mãos, mantendo a tônica na região mais grave do piano. Observamos, também, que a tessitura dos vocalizes era cuidadosamente escolhida e escalonada entre os exercícios, com início em regiões médias da voz, evitando extremos agudos ou graves nos primeiros vocalizes, respeitando a classificação vocal dos alunos ou grupos. Para a realização do trabalho técnico-vocal, observamos que a professora ampliava a tessitura dos vocalizes para regiões graves e agudas da voz, considerando a classificação vocal de cada aluno ou grupo de alunos. Os exercícios eram tocados ao piano, pela professora, e transpostos por intervalos de semitons ascendentes ou descendentes, de acordo com a amplitude de tessitura empregada em cada vocalize.

Na segunda parte das aulas, dedicada ao trabalho técnico e interpretativo do repertório, Neyde Thomas contava com a colaboração de um pianista para realizar o acompanhamento musical. Nesse momento, eram abordados aspectos como a aplicação da técnica vocal previamente estudada, a expressividade e a performance musical, promovendo a integração entre elementos técnicos e artísticos no processo de aprendizagem do repertório.

3.2 Os jargões de Neyde Thomas

Este subcapítulo tem como objetivo examinar os jargões empregados por Neyde Thomas em sua prática pedagógica. A partir das entrevistas realizadas, bem como, da análise de registros audiovisuais de aulas ministradas pela professora, identificamos uma série de expressões recorrentes, utilizadas por ela no processo de ensino do canto.

Ainda que com diferentes formas de ocorrência, chamou-nos a atenção à unanimidade entre os entrevistados ao descreverem o caráter lúdico desses jargões, assim como a rapidez de respostas motoras que percebiam quando dadas essas instruções. Tais expressões, muitas vezes acompanhadas por gestos da professora, indicam não

apenas a criatividade didática de Neyde Thomas, mas também uma preocupação em estabelecer uma relação entre mente e corpo no ato de cantar.

Os jargões coletados foram organizados, de forma sugestiva, segundo a função técnico-vocal a que cada um se refere. Entre as categorias observadas, destacamos: o ataque, a impostação vocal, o direcionamento do som e o apoio, conforme apresentado no Quadro 2.

Ataque do som	Ampliação de espaço interno da cavidade oral	Direcionamento do som, percepção das ressonâncias	Apoio diafragmático e atuação dos músculos intercostais
▪ “Pega <i>piccolo</i>”; ▪ “Pequeno como ponta de agulha”; ▪ “Ataque perfeito na altura do <i>bocca chiusa</i>”.	▪ “Achar os espaços da voz”; ▪ “Boca interna”; ▪ “Uma boca dentro da outra”; ▪ “Sorriso interno”; ▪ “Suga o som”; ▪ “Cabeça oca”; ▪ “Cantar é um <i>parlare</i> alto”; ▪ “Gira a voz”; ▪ “No mesmo buraco”; ▪ “Garganta molinha”.	▪ “Abrir a carinha”; ▪ “Na máscara”; ▪ “Bem agarradinho”; ▪ “Cara de gatinho”; ▪ “Cara de tigre”; ▪ “No buraquinho”; ▪ “Ponto <i>piccolo</i>”.	▪ “Golpe de rim”; ▪ “Senta no corpo”; ▪ “Abdômen de aço”; ▪ “Engrena para baixo”; ▪ “<i>Staccatinho</i> de barriga”.

Quadro 2: Compilação dos principais jargões de Neyde Thomas extraídos das entrevistas e gravações das aulas que tive com a professora, mencionadas neste trabalho.

Conforme apresentado no Quadro 2, os jargões da primeira coluna foram sugestivamente relacionados ao ataque do som e alude, de forma metafórica, às orientações da professora Neyde Thomas quanto ao controle do início da emissão vocal, associado ao direcionamento do som para um ponto específico de ressonância. Podemos estabelecer uma relação entre esses jargões com as proposições de autores que corroboram a prática descrita. Brown (2022, p. 135) afirma que “o início de um som (erroneamente chamado de ‘ataque’) só pode ser praticado quando a vibração começa focalizada no centro do crânio (sino esfenóide), sem esforço ou impulso muscular”. Complementarmente, Lehmann (1984, p. 41) assinala que, ao iniciar a produção vocal, é necessário direcionar o fluxo de ar para um ponto específico, localizado no palato. Além disso, segundo Miller (2019, p. 44), essa abordagem favorece um início sonoro equilibrado, promovido pelo controle do fechamento glótico, evitando que a emissão ocorra de maneira abrupta ou com sonoridade sussurrada.

Como podemos observar, o ataque do som assume um papel importante tanto na manutenção da boa qualidade vocal quanto pelos riscos à saúde que um ataque brusco repetido com frequência pode causar às pregas vocais. De acordo com Sundberg (2022), a produção do som acontece da seguinte maneira:

Quando um fluxo de ar atravessa a glote, as pregas vocais podem começar a vibrar e, assim, gerar uma alternância rítmica entre a passagem e a interrupção do fluxo de ar. [...] Assim, por meio da abertura e do fechamento alternados da glote, as pregas vocais em vibração produzem um sinal acústico, que ocorrendo em períodos regulares, constituem as frequências das notas musicais (Sundberg, 2015, pp. 30-31).

A segunda coluna de jargões indica uma vinculação à ampliação do trato vocal da cavidade oral, aspecto frequentemente referido por diversos autores como impostação vocal. As orientações da professora Neyde Thomas, nesse contexto, relacionavam-se ao posicionamento adequado do trato vocal no início da vocalização, com o auxílio da respiração para o acionamento das musculaturas responsáveis por essa função. Ainda segundo a professora, durante a emissão vocal, esse posicionamento deveria ser mantido de forma consciente, a fim de assegurar a preservação do espaço interno previamente estabelecido.

A impostação vocal² é definida como um “termo utilizado por educadores vocais para fazer referência à sensação de que o som está impostado ou ‘colocado’ em determinada região da cabeça ou da face, como na região da testa, nariz ou olhos” (Sundberg, 2015, p. 304). Essas sensações de impostação podem ser associadas à movimentação do palato mole, cuja elevação permite que o fluxo de ar preencha as cavidades da cabeça, como as regiões do nariz, da testa e do crânio (Lehmann, 1984, p. 29). Tal elevação é percebida pela ascensão do véu palatino e pela consequente descida da laringe, em um gesto semelhante ao de um bocejo (Miller, 2019, p. 107). De acordo com as orientações de Neyde Thomas, a cada novo início sonoro — ou “ataque” — deve-se realizar um novo controle da impostação vocal, com o objetivo de manter, ao longo da emissão, o espaço interno previamente criado.

² Impostação vocal pode ser entendida como a manutenção do acionamento do palato mole (subida, que pode ser percebida similarmente ao movimento do bocejo) e, consequentemente, com o abaixamento da laringe durante a vocalização, com a devida utilização das cavidades de ressonância para o direcionamento e ampliação do som produzido (Lehmann, 1984, p. 52).

Na terceira coluna de jargões, sugerimos relacioná-los ao direcionamento do som e à percepção das ressonâncias frontais. A professora Neyde Thomas orientava seus alunos a perceberem e utilizar essas ressonâncias como parte fundamental da técnica vocal, dedicando boa parte de seus exercícios vocalizados e instruções a esse aspecto. Essa prática pedagógica encontra eco na literatura especializada, como conferido em Miller (2019, p. 111), que apresenta uma série de jargões também relacionados ao tema: “colocação frontal”, “na máscara”, “na boca”, “no maxilar”, “para fora e para frente”, “atrás dos olhos”, “dentro dos seios paranasais”, “na ponta do nariz”, “nos lábios”, entre outros. Observamos, com isso, que expressões dessa natureza são frequentemente utilizadas por professores de canto para induzir no aluno a criação de imagens mentais que possam auxiliar na realização das instruções técnicas pedidas e contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Essas imagens metafóricas, tanto no ensino de Neyde Thomas quanto na literatura, remetem à ideia de que o ataque e a manutenção da frontalidade do som devem ocorrer em regiões específicas do trato vocal. Lehmann (1984, p. 87), por exemplo, afirma que esse processo está “firmemente localizado sobre, embaixo ou atrás do nariz”. Complementando essa percepção, Miller (2019, p. 145) nota que colocar a voz “na máscara” ou manter sua frontalidade corresponde a uma sensação de ressonância experimentada “atrás do nariz, dos olhos ou em alguma área no centro do rosto, dependendo de respostas subjetivas do cantor”. Ademais, Brown (2022, p. 148) diz que “embora a vibração inicial seja na garganta, o som parece começar, e é sentido, na cabeça”. Dessa forma, observamos que as orientações de Neyde Thomas convergem com as concepções dos autores sobre o uso e a percepção das ressonâncias faciais, o que justifica sua recorrência nas práticas pedagógicas adotadas pela professora.

O quarto grupo de jargões foi sugestivamente organizado como referência ao apoio diafragmático e à atuação dos músculos intercostais – internos e externos – durante o canto. No contexto do canto, o termo “apoio” geralmente está relacionado ao controle respiratório, o qual promove uma “sensação de ‘suporte’ dos músculos respiratórios para a atividade fonatória” (Sundberg, 2015, p. 298). Segundo o mesmo autor, a respiração envolve a articulação entre os pulmões e a caixa torácica, mediada pela ação coordenada dos músculos intercostais, o diafragma e a musculatura

abdominal. Segundo Brown (2022, p. 167), “todos os músculos da cintura pra baixo controlam o início, o fim e a intensidade da vibração. A pélvis é a base desse controle”.

A partir das informações obtidas neste trabalho, observamos que as orientações da professora Neyde Thomas em relação à respiração e ao apoio vocal seguiam uma sequência lógica de eventos que indica a ação desse processo fisiológico no contexto do canto. Segundo a professora, durante a inspiração, o cantor deve acionar a musculatura elevadora das costelas, mantendo-as “abertas” pelo maior tempo possível ao longo da emissão vocal. Ainda segundo a professora, a ativação dos músculos abdominais deveria ocorrer conforme as exigências técnicas específicas de cada trecho musical. Por exemplo, a contração da musculatura da região pélvica era frequentemente solicitada para a realização de passagens que envolvessem notas agudas em *legato* ou *staccato*. Ao verificarmos esse grupo de jargões utilizados pela professora Neyde Thomas, percebemos a possível associação entre a ativação dos músculos intercostais internos e a expressão “golpe de rim”, em razão da sensação física que essa contração pode provocar no cantor. Os demais jargões relacionados ao apoio respiratório indicam a percepção das sensações corporais decorrentes da atuação coordenada do diafragma e da parede abdominal, cujas ativações se manifestam de forma complementar e, em alguns momentos, antagonista, a depender das exigências da frase musical.

Esse recurso pedagógico — o emprego de jargões e analogias — manifesta-se não apenas na prática docente do ensino musical, mas, também, em diversas outras áreas do conhecimento, respaldando-se em investigações que demonstram a eficácia das imagens mentais na aquisição de habilidades. A seguir, apresentaremos reflexões acerca do processamento da informação em relação à geração de imagens mentais, sua repercussão no aprendizado motor e de sua aplicação às estratégias didático-pedagógicas, com ênfase no ensino-aprendizagem do canto e na avaliação dessa prática nas aulas da professora Neyde Thomas.

De acordo com Casasanto e De Bruin (2019), ações motoras dirigidas, quando associadas a metáforas, podem aprimorar significativamente o aprendizado de palavras e conceitos, ao ativar simultaneamente os sistemas cognitivos e motores do indivíduo. Nesse sentido, as metáforas verbais funcionam como pontes entre a

abstração dos conceitos técnicos e a concretude da experiência corporal, facilitando a compreensão e a execução de tarefas complexas, como o canto. Da mesma forma, Liao e Masters (2001) destacam que o aprendizado por analogia, em que a instrução técnica é substituída por uma metáfora ou imagem, pode promover o aprendizado implícito de habilidades motoras. Tal abordagem reduz a sobrecarga cognitiva associada à análise consciente de múltiplas variáveis biomecânicas, proporcionando uma resposta mais automática e fluida por parte do aluno.

A capacidade de criar imagens mentais se manifesta em diversos aspectos da experiência humana, permitindo ao indivíduo conceber internamente uma ampla gama de elementos, como formas, sons, cores, movimentos, rostos e eventos reais ou imaginários. Entre essas capacidades, destacamos a de representar mentalmente ações corporais sem a necessidade de realizá-las fisicamente, como, por exemplo, imaginar tocar a ponta do próprio nariz ou mover a cabeça. Essa habilidade revela-se como uma importante forma de representação interna, construída a partir de diferentes estímulos sensoriais, sejam eles visuais, sejam eles auditivos, verbais ou não verbais (Cruz, 2016).

Segundo Christin (2004), as imagens mentais são compreendidas como conteúdos pré-existentes no sujeito, dotados de significados próprios que remontam a períodos anteriores aos registros escritos. Essa concepção indica que a criação imagética não é meramente reprodutiva, mas envolve associações simbólicas e culturais profundas. De maneira complementar, Damásio (2002) afirma que tais imagens podem derivar de diversas modalidades sensoriais e abarcar experiências presentes, memórias passadas, projeções futuras ou combinações desses aspectos. Além disso, o autor indica que os sentimentos podem ser compreendidos como imagens corporais internalizadas e captadas pelos sentidos.

No campo da música, o uso das imagens mentais revela-se especialmente significativo. Conforme argumenta Sacks (2007), a escuta musical mental, de pequenos trechos, bem como, de obras inteiras, representa uma prática comum entre músicos e estudantes de música:

Ainda que seja de um modo involuntário e inconsciente, executar passagens mentalmente dessa maneira é uma ferramenta crucial para toda pessoa que toca um instrumento, e a imaginação de estar tocando pode ser quase tão eficaz quanto a realidade física (Sacks, 2007, p. 44).

A descrição de Sacks sobre a atividade mental involuntária e inconsciente pode ser interpretada como uma referência ao fato de que ela não é, necessariamente, sistematizada ou formalmente organizada. No entanto, qualquer imagem mental que envolva representação consciente requer a ativação da memória de trabalho, função cognitiva responsável por manter e manipular informações de maneira ativa e em tempo real (Jonides *et al.*, 1993). De acordo com Malouin *et al.* (2004), a memória de trabalho constitui um componente essencial no desempenho de tarefas cognitivas complexas, incluindo a prática mental e a imaginação motora, sendo crucial, também, para o êxito em contextos de reabilitação e aprendizagem de habilidades motoras. No contexto do ensino do canto, essa visualização mental mostra-se particularmente eficaz, considerando a natureza interna e de difícil acesso do aparelho fonador.

Neste estudo, consideramos as imagens mentais como produtos da atividade imaginativa, que emergem em resposta a estímulos visuais e verbais. As reflexões trazidas por Cruz (2016) enfatizam o papel das experiências subjetivas na construção das imagens, sugerindo que elas não são meramente reproduções de estímulos externos, mas, sim, construções complexas que envolvem processos cognitivos e interpretativos. De maneira complementar, as concepções de Freitas (2005) ilustram como elas podem ser vistas como resultados de discussões semânticas, permitindo que novas combinações de representações visuais sejam geradas a partir de descrições verbais. Dessa forma, ao considerarmos a inter-relação entre estímulos, cognição e linguagem, é possível aprofundar a compreensão sobre como as imagens mentais se constituem e influenciam nossa experiência perceptiva e interpretativa do mundo. Além da riqueza perceptiva, a prática mental também gera aprendizagem motora, pois, como destacam Avanzino *et al.* (2015), o movimento imaginado e o movimento físico disparam representações e estruturas cerebrais idênticas, resultando em mudanças permanentes que caracterizam a aprendizagem.

Ademais, consideramos importante estabelecer uma relação entre a criação de imagens mentais e o conceito de metáfora, uma vez que ambas são fundamentais

para a construção de significado na comunicação verbal. As descrições verbais, ao fornecer detalhes sensoriais e contextuais, têm o poder de evocar imagens mentais que se conectam diretamente com o conteúdo expresso, favorecendo a compreensão e a interpretação do texto. Em contrapartida, as metáforas, conforme discutido por Joly (2007), não apenas transcendem o significado literal das palavras, como também incorporam características simbólicas e qualitativas que enriquecem a experiência cognitiva do receptor. Elas produzem imagens mentais que são percebidas como signos representativos, suscitando associações e interpretações que excedem o que é explicitamente apresentado.

O planejamento e a execução das ações motoras diversas estão diretamente ligados às imagens mentais. Em seu trabalho, Cruz (2016) apresenta as ideias de Johnson (2003) a respeito dos processamentos neurais advindos da criação dessas imagens:

A teoria psiconeuromuscular supõe que eventos imaginados vividamente produzem uma intervenção em seus músculos que é similar à execução física do movimento. O cérebro sente o movimento imaginado de maneira muito similar àquela como sente o movimento físico de fato, e a memória muscular pode ser aumentada através da prática mental. A teoria da aprendizagem simbólica diz que ensaiar uma sequência de movimentos envolvidos numa tarefa é útil porque movimentos são componentes simbólicos da tarefa. Aquele que está aprendendo programa os músculos e prepara o corpo pela formação de um diagrama mental. Isso ajuda a criar e codificar padrões de movimentos que se tornam mais familiares conforme são mais ensaiados (Johnson, 2003³ *apud* Cruz, 2016, p. 21).

Consideramos relevante observar que a descrição de que o “cérebro sente”, apresentada por Johnson (2003), pode ser interpretada como uma metáfora para o processamento neural subjacente ao exercício mental. Nessa perspectiva, os mesmos circuitos cerebrais envolvidos no planejamento e na execução motora de um movimento físico são ativados durante a imaginação da ação, o que reforça a hipótese de que a simulação interna contribui para o fortalecimento da memória muscular e o aprimoramento das habilidades motoras.

Associadas a essas concepções, apresentamos as teorias de William James (1887), conforme reinterpretadas por Bertoni (2011), que expõem quatro hipóteses para o

³ JOHNSON, Edie. **Applying mental rehearsal and imagery techniques to learning, performing and teaching organ music**. Tese de doutorado não publicada. Indiana University, 2003.

processamento das ações motoras e a tomada de decisões pelo sistema nervoso central. A primeira postula que o processo cerebral gera a percepção do objeto de atuação; a segunda, que processos sucessivos permitem a recuperação de estímulos por eles produzidos; a terceira, que a excitação sensorial em estruturas inferiores do cérebro propaga ideias que desencadeiam novas respostas; e a quarta, de maior relevância para este estudo, afirma que “toda ideia tende, no limite, a produzir movimento ou inibir algum que possa ser produzido” (James, 1887⁴ *apud* Bertoni, 2011, p. 25). Bertoni ressalta ainda que, embora a ação resultante desse processamento seja interpretada de forma reflexa tanto nos centros inferiores quanto nos hemisférios cerebrais, as conexões hemisféricas são mais numerosas e flexíveis, o que não altera sua natureza reflexa, mas amplia sua complexidade (Bertoni, 2011).

Cabe destacar, porém, que investigações mais recentes, como as de Doyon, Penhune e Ungerleider (2003), aprofundam essa compreensão ao distinguir as contribuições dos sistemas córtico-estriatal e córtico-cerebelar na aprendizagem de habilidades motoras, evidenciando a plasticidade neural e a especificidade funcional de cada via no estabelecimento e na consolidação de novos padrões de movimento.

Destacamos, ainda, que os movimentos gerados pela imaginação e pela memória são análogos aos processos de percepção e memória da fala, pois ambos resultam na construção de estruturas espaciais, temporais e conceituais (Neisser, 1967). Nesse sentido, Gazzaniga *et al.* (2014), fundamentando-se em Sternberg (2008), identificam quatro operações mentais primárias — codificação, comparação, decisão e resposta — que descrevem o fluxo informacional desde a visualização da tarefa até a execução motora. A codificação envolve a representação mental do estímulo; a comparação confronta esse objetivo com registros na memória; a decisão avalia as correspondências para selecionar a resposta mais adequada; e a resposta corresponde à execução motora propriamente dita.

Por sua vez, Sacks (2007, p. 46) enfatiza que “as imagens mentais propositais, conscientes e voluntárias, envolvem não só os córtices auditivo e motor, mas também regiões do córtex frontal ligadas à escolha e ao planejamento”. Essa integração entre

⁴ JAMES, William. **The Principles of Psychology**. 1887.

percepção, cognição e planejamento motor reforça a importância de distinguir a sensação, processamento inicial de estímulos sensoriais pelos sistemas sensoriais, da percepção, a interpretação cognitiva desses estímulos pelo sistema nervoso central. No ensino do canto, essa distinção nos parece crucial, já que o aparelho vocal é interno e inacessível à observação direta, cabendo ao professor oferecer referências que tornem perceptíveis, como, a saber, metáforas e jargões, as sensações corporais associadas.

Nesse contexto, Freitas (2005) e Pádua (2015) destacam a variedade de categorias sensoriais mobilizadas pelas imagens mentais musicais (espaciais, temporais, motoras ou emocionais), sublinhando a relevância de fundamentar a técnica vocal num entendimento aprofundado da anatomia e da fisiologia do sistema fonatório. Com base nisso, orientações como “conduzir a voz para a frente”, “colocar a voz na máscara” ou “cantar como num bocejo” (Souza *et al.*, 2010, p. 317) passam a funcionar como comandos que despertam a criação de imagens mentais, traduzindo conceitos teórico-funcionais em sensações corporais. No mesmo sentido, Pascual-Leone (2003) postula que o sistema nervoso central desenvolve mecanismos de tradução de informação conceitual em ação motora, ajustando continuamente seus subsistemas sensoriais e motores para promover a plasticidade neural necessária ao aprimoramento das habilidades musicais. Nesse contexto, descreve-se a prática mental como uma forma de simulação interna que precede e potencializa o desempenho real:

A prática mental é o ensaio imaginado de um ato motor com a intenção específica de aprender, aperfeiçoar ou refinar esse ato, sem produção de movimento evidente. Trata-se de uma simulação virtual por meio da qual o sujeito elabora e ensaia “internamente” uma representação cognitiva do ato motor (Pascual-Leone, 2003, p. 401).

Considerando que o foco de atenção dos alunos pode ser dirigido por comandos verbais, o emprego de jargões específicos, como os que foram utilizados por Neyde Thomas, revelou-se uma estratégia didática de elevado potencial. Esses recursos não apenas orientam os alunos quanto a aspectos técnico-vocais, mas, também, organizam o ambiente de estímulos de modo a favorecer a internalização de padrões motores complexos. Além disso, a maioria dos entrevistados relatou que, ao oferecerem uma abordagem pedagógica simultaneamente lúdica e objetiva, a

utilização dos jargões pela professora Neyde Thomas facilitaram tanto a compreensão dos conceitos de técnica vocal quanto sua aplicação motora na produção sonora conforme os parâmetros estabelecidos. Dessa forma, a prática mental associada ao uso de jargões e ferramentas imagéticas cria um modelo ideal de funcionamento neural e muscular antes mesmo da execução física, acelerando a consolidação de novas habilidades, podendo ser aplicadas, com possibilidades de bons resultados, ao ensino do canto lírico.

4 QUATRO AULAS DE NEYDE THOMAS

Neste capítulo, apresentaremos análises de quatro aulas de canto lírico ministradas pela professora Neyde Thomas, tendo como fontes primárias gravações em áudio pertencentes ao acervo pessoal da autora desta tese. As aulas, das quais a autora participou ativamente como aluna, constituem um material de relevância singular para a investigação das estratégias pedagógicas adotadas por Neyde Thomas, considerando a escassez de documentos que atestem ou sistematizem sua atuação como professora, em razão tanto das limitações tecnológicas da época quanto da ausência de iniciativas formais de documentação.

4.1 Análise da Aula 1

A Aula 1 foi realizada na cidade de Belo Horizonte (MG), no período em que Neyde Thomas estava participando como membro do júri do 9º Concurso Internacional de Canto Bidu Sayão, em 2011.

A professora inicia a aula com a realização de vocalizes, que indicam o procedimento comumente referido como aquecimento vocal. De acordo com Behlau (2001, pp. 352-355), o aquecimento vocal é um recurso preparatório ao uso intenso ou prolongado da voz, com a intenção de preparar o trato vocal, melhorar a flexibilidade dos músculos responsáveis pela produção da voz, possibilitar uma maior eficiência e contribuir para a manutenção da saúde vocal. Apresentaremos, a seguir, os vocalizes realizados para este fim, escritos da partitura em clave de sol, na tonalidade de dó maior e com a cifragem do acompanhamento que era realizado pela professora. Para todos os vocalizes que serão apresentados neste trabalho, manteremos as letras em caixa alta e não utilizaremos as fórmulas dos compassos nas partituras, em consonância à maneira que a professora Neyde Thomas anotava os exercícios, revelada pela observação das gravações das aulas.

O primeiro exercício realizado consiste em um vocalize que utiliza a vibração dos lábios ou da língua durante a execução de notas do arpejo maior na sequência dominante-tônica-terça-tônica, permitindo a união das notas por meio de portamentos. Para a realização deste vocalize, a professora pediu que fossem utilizados, à escolha,

dois conjuntos de segmentos consonantais: o fone⁵ [b] repetidas vezes, de maneira coordenada, no que comumente reconhecemos como um exercício de vibração dos lábios; e o encontro consonantal [pr], com o fone [r], prolongadamente coordenado, o que se caracteriza como um exercício de vibração da língua. A Figura 7 apresenta a partitura desse exercício.



Figura 7: Vocalize 1 da Aula 1 – exercício de vibração dos lábios ou da língua com as notas dominante e tônica do acorde maior, acrescidas de portamentos descendentes e ascendentes.

Para esse vocalize, deve-se cantar as notas da melodia enquanto mantém-se os lábios ou a língua em vibração. A posição das consoantes bilabiais [b] e [p] aumenta a pressão do ar dentro da boca e, quando associadas à produção de alguma vogal, o fluxo do ar, internamente, é liberado, com velocidade e direcionamento. Há ainda uma pequena distinção entre esses dois fones que pode se tornar fundamental para a produção de alguma vogal em sequência; o fluxo do ar contido internamente é liberado com velocidade e direcionamento. Outra pequena distinção entre as consoantes também pode se tornar fundamental na escolha de uma ou de outra no momento da realização do vocalize: a consoante [b] é sonora (vozeada), assemelhando-se à consoante nasal [m], enquanto [p] é um fone surdo (não vozeado) (Miller, 2019, p. 158). Já a consoante [r], por se manter por toda a vocalização pela vibração da língua, configura-se como “trilo de ponta de língua” ou consoante vibrante múltipla alveolar. Sua importância técnica se dá por proporcionar a soltura de toda a extensão da língua e por uma exigência de controle do apoio respiratório durante a emissão (Miller, 2019, p. 154). Para este exercício, na gravação analisada, não há registro de correções ou orientações dadas pela professora.

⁵ Fone: unidade referente aos sons que ocorrem na fala, usado na transcrição fonética e indicado entre colchetes [] que difere do fonema – “elemento da língua que corresponde à imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico” – representado entre barras paralelas oblíquas / / (CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.glossarioceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 6 de maio de 2025).

Em sequência, a professora solicitou um vocalize geralmente chamado de *bocca chiusa* (boca fechada). Para esse exercício, foram utilizados pentacordes maiores ascendentes e descendentes, com a orientação específica de que, para fazer o exercício, deve-se manter os lábios cerrados, como se estivesse produzindo o som da consoante [m] prolongadamente, executando o exercício “rodando”, ou seja, movendo a musculatura facial como se fosse uma mastigação um pouco mais exagerada que o habitual. A Figura 8 apresenta o Vocalize 2.

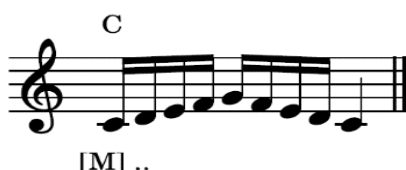


Figura 8: Vocalize 2 da Aula 1 – *bocca chiusa* com pentacordes maiores ascendentes e descendentes com a sensação ressonantal do fone [m] prolongado.

A professora Neyde Thomas orientou a fazer o exercício como se se pronunciasse a consoante [m] associada a uma sensação de verticalização do som, ou seja, à manutenção do aumento de espaço interno na cavidade oral, criando um espaço de ressonância mais amplo, similarmente ao som produzido pelo segmento vocálico [u]. O uso da consoante [m] auxilia na construção interna de uma câmara de ressonância, com uma qualidade de som nasal, podendo ter suas vibrações percebidas na região do nariz e dos seios nasais (Miller, 2019, p. 138).

O terceiro vocalize de aquecimento vocal da Aula 1 consta da repetição da sílaba “vi”, isto é, a conjunção dos fones [v] e [i], com uma melodia em arpejos maiores, articulado de maneira separada, porém, não sendo caracterizada como um *staccato*. A Figura 9 apresenta a melodia do Vocalize 3 e a colocação do texto.



Figura 9: Vocalize 3 da Aula 1 – arpejos maiores ascendentes e descendentes com a sílaba “vi” [vi] em cada nota.

O uso do segmento consonantal [v] em um vocalize é interessante por se tratar de um fonema fricativo vozeado com a capacidade de trazer a voz para a “máscara”, também

com uma ressonância frontal mais pronunciada, podendo ser realizada já com a altura da nota com a qual será também cantado o segmento vocálico [i]. Essa vogal possui características acústicas de maior frontalidade, quando comparada aos outros segmentos vocálicos (Miller, 2019, p. 124).

O quarto vocalize utiliza sílabas que associam a vibração feita com os lábios e a língua, produzida pelo encontro dos segmentos consonantais [b] e [r], e a ressonância produzida pela vogal anasalada [ɪ] e pelo encontro vocálico decrescente [ej], gerando as sílabas “brin” [brɪ] e “brei” [brej], cantadas alternadamente em arpejos maiores ascendentes e descendentes. Abaixo, a Figura 10 apresenta a melodia e colocação do texto do Vocalize 4.



Figura 10: Vocalize 4 da Aula 1 – arpejos maiores ascendentes e descendentes com as sílabas “brin” [brɪ] e “brei” [brej], alternadamente.

Na gravação, a instrução dada por Neyde Thomas para a realização desse exercício é que fosse “bem agarradinho”, a saber, mantendo a ressonância do som na parte frontal do rosto, na “máscara”. De acordo com Miller (1997), as sensações de ressonância, que às vezes percebemos como o direcionamento do som, representam uma imagem mental do modo como o som é modificado pelos nossos ressonadores. Esse processo resulta em um padrão sonoro criado pela combinação de diferentes ressonadores. Ainda segundo Miller (1997), as principais cavidades de ressonância incluem a laringe, os seios faciais, a faringe (e suas subdivisões: laringofaringe, orofaringe e nasofaringe), a cavidade oral em união com a cavidade nasal e todos os ossos que compõem a cabeça, rosto e parte do tórax.

O quinto vocalize proposto utiliza o fone nasal [m], seguido dos encontros vocálicos decrescentes [ej] e [aj], gerando, agora, as sílabas “mei” [mej] e “mai” [maj], cantadas de forma alternada em arpejos maiores ascendentes e descendentes. A Figura 11 apresenta o Vocalize 5 e a distribuição das sílabas com as notas musicais.



Figura 11: Vocalize 5 da Aula 1 – arpejos maiores ascendentes e descendentes com as sílabas “mei” [mej] e “mai” [maj], alternadamente.

Como podemos ver na Figura 11, a utilização do fone [m] auxilia na manutenção da projeção vocal na máscara. A associação da consoante com as vogais pode contribuir para a manutenção da ressonância produzida, embora haja uma abertura dos lábios para a produção das vogais. A vogal [e], por sua proximidade com a vogal [i], porém com uma abertura de boca ligeiramente maior, cria um espaço mais amplo de ressonância frontal (Miller, 2019, p. 125). Na sílaba “mei” [mej], a associação do segmento consonantal [m] com o encontro vocálico decrescente [ej] proporciona ao cantor uma percepção de frontalidade de ressonância, passando de um espaço mais amplo com a vogal [e] até a concentração do som com a semivogal [i]. Já na sílaba “mai” [maj], temos a presença da vogal [a]. Essa vogal tem como características a separação dos lábios, o abaixamento da mandíbula e a posição plana da língua na base da boca. A sensação de ressonância da vogal [a] é mais neutra e tem afinidades com as vogais mais posteriores. A associação da vogal [a] neste vocalize com a consoante [m] e a semivogal [i] possibilita a alternância entre diferentes sensações ressonantes e a criação de maior espaço interno na cavidade oral (Miller, 2019, p. 124).

Dando continuidade à gravação da aula, a professora disse ainda que a consistência no centro da voz⁶ é fundamental para garantir firmeza nas demais partes e que a base da voz reside neste centro. Segundo a professora, é preciso trabalhar esse aspecto, montando a expressão do sentimento que deseja expressar de forma eficaz, letra por letra, para alcançar uma performance envolvente e poderosa, de modo que a voz soe suave e conectada, apresentando um fluxo contínuo de notas.

O próximo vocalize, de número 6, traz a associação dos segmentos consonantais [z], [r] e [b] com o segmento vocálico [i], gerando as sílabas “zi” [zi], “ri” [ri] e “bi” [bi],

⁶ Refere-se ao registro médio ou registro central, que combina os registros de peito e de cabeça. Nas vozes femininas, geralmente, corresponde ao intervalo entre Dó3 e Dó4, para as mais graves; de Sol3 a Fá4, para as mais agudas (Sundberg, 2022, p. 308).

cantadas na sequência “zi-ri-bi-ri-bi” em movimento melódico de pentacorde maior ascendente e descendente. A vogal [i], comum em todas as sílabas, tem a função de trazer homogeneidade e manutenção da posição frontal da voz por ela trazida em razão de suas características intrínsecas. Já os fones [z], [r] e [b] têm características particulares e distintas entre si. A consoante [z] é classificada como fricativa alveolar vozeada (ou sonora, por haver vibração das pregas vocais) e auxilia no equilíbrio da ressonância vocal. Para a produção desse fonema, o ar passa entre os dentes e a língua, produzindo um espaço estreito por onde passa o ar e uma maior amplitude de harmônicos da frequência fundamental da nota (Miller, 2019, p. 159). A consoante [r], chamada de vibrante simples alveolar, tem um modo de articulação fricativo e é produzida com um movimento simples da língua contra a crista alveolar, seguido de um retorno rápido desta em contato com os dentes inferiores. A consoante [b], por sua vez, classificada como oclusiva bilabial vozeada (ou sonora), tem uma alta capacidade de impedância advinda do ponto de articulação, semelhante à consoante [m], pela posição dos lábios fechados e pela sensação de ressonância na cavidade nasal e nos seios paranasais, podendo gerar, assim, uma maior projeção para o som produzido (Miller, 2019, p. 158). A Figura 12 contém o Vocalize 6 em questão.



Figura 12: Vocalize 6 da Aula 1 – pentacordes maiores ascendentes e descendentes, cantados com as sílabas “zi” [zi], “ri” [ri] e “bi” [bi].

A partir dos vocalizes subsequentes, a professora deu início a um trabalho de técnica vocal mais direcionado, atribuindo a cada exercício um objetivo técnico específico a ser desenvolvido. Dessa forma, é possível inferir que a etapa de aquecimento vocal havia sido concluída, totalizando seis vocalizes destinados a essa finalidade.

O Vocalize 7 seguinte, portanto, teve como orientação técnica “achar os espaços”, o que podemos traduzir como um exercício destinado à exploração das sensações de ressonância da voz. O exercício pedido inclui a realização de alturas de notas iguais e sustentadas, articulando, inicialmente, com *bocca chiusa* e três vezes o segmento consonantal [v] conjugado ao ditongo decrescente [oj], resultando na sílaba “voi” [voj]. A Figura 13 corresponde ao referido exercício.

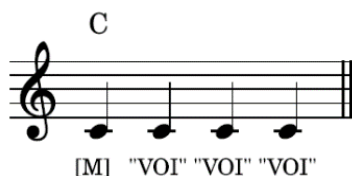


Figura 13: Vocalize 7 da Aula 1 – *bocca chiusa* com a repetição da sílaba “voi” [voj] com notas iguais sustentadas.

As instruções dadas pela professora para a boa realização desse vocalize tinham o objetivo de “tentar preencher todos os espaços vazios da cabeça”. Esses “espaços vazios da cabeça” podem ser entendidos como os espaços de ressonância que temos na nossa cabeça. Essa percepção de “espaços” foi descrita por Lehmann (1984, p. 66) como atividades da corrente de ar advinda do seu ponto de ataque, na laringe, percorrendo toda a parte posterior da garganta em direção às cavidades cranianas, onde o ar vocalizado deve ser mantido “pairando”, acima da laringe, em direção às cavidades mencionadas. A utilização do segmento consonantal [v] facilita o direcionamento do som aos ressonadores quando associado a segmentos vocálicos, como no caso do Vocalize 7, incentivando as sensações de ressonâncias na “máscara” (Miller, 2019, p. 157). Para a produção do segmento vocálico [o], os lábios tomam uma posição mais arredondada, a ponta da língua gera uma leve depressão e percebe-se uma pequena elevação da sua parte posterior (Miller, 2019, p. 127). A partir dessas informações, a sequência de sons desse exercício propicia ao cantor a utilização da sensação de frontalidade do som associada à construção de um espaço interno amplo para a produção da vogal [o], denominada, muitas vezes, por sua característica posterior, de “vogal fechada”.

Seguindo a gravação da aula, o vocalize de número 8 tem uma extensão de notas maior e um trabalho de agilidade vocal associado à sustentação de nota longa com fermata. Dessa forma, canta-se o movimento melódico de pentacorde maior ascendente e descendente, seguido de uma escala maior até o nono grau, também ascendente e descendente. O ponto da fermata, nesse caso, é exatamente o nono grau da escala maior, que é a nota mais aguda do exercício. As notas são emitidas com os fones [n] e [a], gerando a sílaba “na” [na] e com a vogal [i], de maneira que se canta uma nota com [na] e outras três notas com [i], alternadamente, conforme demonstrado na Figura 14.



Figura 14: Vocalize 8 da Aula 1 – pentacorde maior ascendente e descendente, seguido de escala maior ascendente com fermata no nono grau e depois descendente, cantados com a sílaba “na” [na] e o segmento vocálico [i].

Com esse vocalize, a professora Neyde Thomas explicou na gravação que, durante o canto das notas curtas, o som esteja direcionado para a máscara, na mesma posição onde pode-se perceber a ressonância produzida pela vogal [i]. Ao cantar a nota aguda da fermata com a vogal [a], deve-se abrir espaço entres os lábios, o que, consequentemente, aumenta a impostação vocal. A utilização da sílaba “na” [na] pode ser justificada pelo segmento consonantal [n] ter características semelhantes à frontalidade da consoante [m], porém, com uma percepção mais aguçada dessa sensação. A consoante [n] é produzida com os lábios abertos e a ponta da língua apoiada atrás dos dentes frontais superiores e, com isso, facilita a percepção da frontalidade da emissão (Miller, 2019, p. 143). Desse modo, a emissão da sílaba “na” [na] faz que haja o acionamento da ressonância frontal do som no momento do ataque (gerado pelo segmento consonantal [n]), seguido da abertura do espaço interno da boca (provocado pelo segmento vocálico [a]).

A seguir, a professora Neyde Thomas ressaltou, em relação à realização do vocalize número 9, a importância de um centro de voz devidamente desenvolvido e consolidado e propôs a prática de um exercício voltado para o canto em *legato*, com um desenho melódico que engloba os seis graus da escala maior (hexacorde maior) em movimentos ascendentes e descendentes, cantados, inicialmente, de forma mais lenta com pontos de maior sustentação das notas no 6º, 4º e 1º graus e, em seguida, de forma mais rápida, realizando as notas com o mesmo valor de duração. Esse exercício tem o emprego dos fones [m] e [ɛ], gerando a sílaba “mé” [mɛ], conforme demonstrado na Figura 15.

sua repetição. Com isso, o encontro entre os fones [e] e [a] mantém a sensação de abertura de espaço interno, objetivo requerido nesse exercício. O fone [r], classificado como vibrante simples alveolar, conforme já mencionado, é produzido a partir de um movimento rápido da ponta da língua com a porção posterior dos dentes superiores frontais, produzindo um som fricativo de curta duração (Miller, 2019, p. 153). Apesar das variações na emissão desse fonema em relação ao restante do exercício, tendo em vista que é cantado de forma rápida, não interrompe o fluxo de ar, o que permite a criação adequada dos espaços de ressonância. A professora explicou a importância de realizar um bom ataque do som e que este deve ser feito “*sul fiato*”⁷.

Ao aplicar esse conceito sobre o Vocalize 10, segundo Neyde Thomas, deve-se preparar e atacar a nota já na posição onde vai “girar” (ou direcionar) o som e iniciar a vocalização sem vibrato. Deve-se acrescentar o vibrato somente na volta (no salto descendente), além de manter um equilíbrio entre a postura vocal da impostação e o apoio diafragmático, mantendo a qualidade sonora. Segundo a instrução da professora, manter a boa emissão da voz, cantando com dinâmicas menos intensas, exige um melhor controle de ação muscular diafragmática. Na gravação, a professora ressaltou a importância deste exercício para quem deseja cantar o repertório do *Bel Canto* (sobretudo do século XIX), pelas características técnicas de homogeneidade do som e *legato* nele contidas e comuns ao repertório citado.

A seguir, foi realizado o Vocalize 11, que utiliza o texto em italiano *un jardín di rose* [‘un dʒar’din ‘di ‘roze] com o arpejo maior ascendente até o 8º grau, uma fermata na sensível (7º em movimento descendente), ao emitir a vogal [o] da primeira sílaba da palavra *rose*, seguido das notas do 5º, 4º, 2º e 1º graus em movimento descendente. A grafia da palavra *jardín* está apresentada exatamente como a professora escrevia e repassava esse vocalize aos seus alunos, de acordo com o material analisado neste trabalho. Sabemos, portanto, que a grafia correta para o idioma italiano seria *giardino*, mas mantivemos a escrita fiel ao conteúdo das fontes primárias utilizadas. Para a realização deste exercício, conforme orientou a professora, ao atacar a vogal [u], cria-

⁷ *Sul fiato* é um termo italiano que pode ser traduzido por “com o ar, ou sopro” (tradução nossa). A indicação *sul fiato* de Neyde remete ao ataque equilibrado citado por Miller (2019, p. 43), quando o início do som é feito após preparar a impostação vocal (de acordo com a frequência da nota alvo do ataque), utilizando o apoio diafragmático e fazendo que o som seja emitido sem golpes de glote.

se um espaço interno maior na parte posterior da cavidade oral e, dessa forma, uma maior ressonância dentro da boca. Esse ataque deve ser feito de maneira controlada, como um *ataco dolce* (“ataque doce”, tradução nossa), ou seja, o som inicia de maneira controlada, sem acometer nenhum movimento brusco no fechamento glótico ou qualquer emissão pré-fonatória, o que corrobora Miller (2019, p. 43). Neyde Thomas explicou ainda que os segmentos vocálicos [i] presentes no texto auxiliam na manutenção da frontalidade da voz e devem ser homogeneizados na produção das consoantes [n], pois ambos têm essas características. A Figura 17 apresenta o Vocalize 11 proposto pela professora.

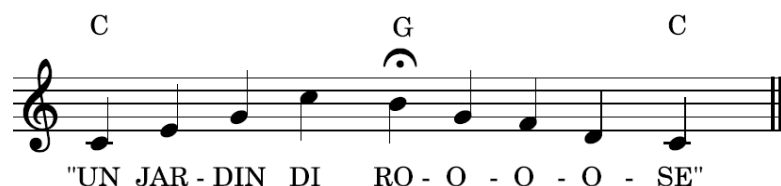


Figura 17: Vocalize 11 da Aula 1 – com o texto em italiano *un jardin di rose* ['un dʒar'din 'di 'roze], realizado com o encadeamento harmônico I-V7-I em Dó maior com fermata na sensível.

As orientações dadas para cantar esse vocalize incluíram, ainda, a maneira como realizar e entender o *legato*. A professora explicou que a ligação entre as notas dentro de um *legato* parece um portamento, mas não é. Neyde Thomas disse que o bom *legato* é ligado com portamentos entre as notas que deverão ser realizados de forma a se tornarem imperceptíveis auditivamente. Além disso, para um bom controle dessa emissão, é preciso que a mudança entre as notas aconteça de forma gradativa e lenta, de modo que haja tempo suficiente para adequar o som. O texto desse vocalize inclui uma série de fonemas anteriores, neutros e/ou posteriores que corroboram seus objetivos técnicos, muitos deles já foram apresentados neste trabalho. Contudo, o segmento vocálico [u] é um fone que está em oposição ao segmento vocálico [i], por seu traço de maior posterioridade. Para a produção do primeiro, conforme Miller (2019, p. 127), a parte traseira da língua se eleva, reduzindo o espaço velofaríngeo, ao passo que, na produção do segundo, há mais espaço posterior. Uma observação interessante sobre esse exercício é a produção da consoante [d], presente não somente na segunda sílaba da palavra *jardin*, mas, principalmente, no monossílabo *di*, que é a nota mais aguda do exercício, realizada com fermata. Além disso, o referido fonema deve ser emitido de forma consecutiva, em virtude da sequência de palavras presente no texto. Considerando seu modo de articulação plosivo, o bloqueio do fluxo

Neyde Thomas enfatizou a importância de “não empurrar o som”, mas, sim, de “puxá-lo”, aproveitando o impulso gerado pela contração abdominal, que provém do apoio respiratório. A professora correlacionava esse ato de “puxar o som” com a manutenção da impostação durante o canto, contrapondo-o à ação de “empurrar” o som, que resulta em um distanciamento da sensação de elevação de ampliação de espaço interno associada à impostação.

O último exercício realizado nessa primeira aula teve como objetivo o trabalho da tessitura vocal, por meio do ataque *sul fiato* com os fones [i] e [o] e com um movimento melódico arpejado ascendente e descendente. A Figura 19 apresenta a partitura do exercício proposto.

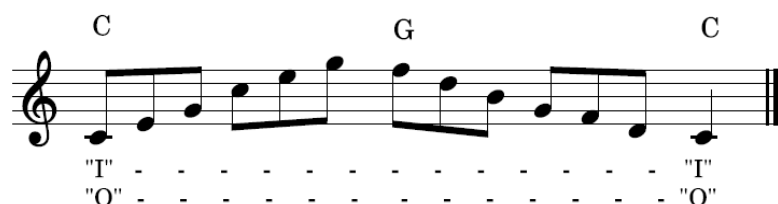


Figura 19: Vocalize 13 da Aula 1 – arpejos ascendentes e descendentes com os fones [i] e [o].

Dessa forma, o último vocalize realizado na Aula 1 apresenta arpejos ascendentes (arpejo da tônica) e descendentes (arpejo da dominante), com uma ampla extensão de notas, o que justifica sua dedicação técnico-vocal. O vocalize é realizado duas vezes, sendo a primeira com o segmento vocálico [i] e a segunda com o segmento vocálico vogal [o], cujas características fonéticas já foram apresentadas anteriormente. A professora esclareceu que, na primeira parte do exercício, correspondente às quatro primeiras notas, deve ser empregada uma boa qualidade de impostação para estabelecer a posição interna necessária em função da realização das notas agudas subsequentes, servindo como uma base impulsionadora. Logo em seguida, estando com o espaço interno devidamente preparado pelo movimento anteriormente realizado, deve-se cantar o restante do exercício sem que haja redução do espaço criado.

4.2 Análise da Aula 2

A segunda aula e as três demais que seguirão neste trabalho foram realizadas na casa da professora Neyde Thomas, em Curitiba (PR). Abaixo, apresentamos os vocalizes que foram realizados nesta aula e a maneira como Neyde Thomas orientava cantá-los.

Os primeiros seis vocalizes foram cantados sem que houvesse orientações ou interrupções por parte da professora e fazem parte dos exercícios de aquecimento vocal. O primeiro vocalize da Aula 2 tem características semelhantes ao primeiro exercício feito na Aula 1, porém, com uma melodia diferente. Esse exercício contém um salto de oitava descendente, realizado com a vibração sonora de lábios, unindo as notas com *glissando*, conforme Figura 20.



Figura 20: Vocalize 1 da Aula 2 – salto descendente de oitava com o fone [b] ou o encontro consonantal [pr], em glissando, com vibração de lábios.

O segundo vocalize trata do exercício destinado ao trabalho com as ressonâncias e espaço interno da cavidade oral por meio da produção do som com a boca fechada (*bocca chiusa*), articulando a consoante [m]. A melodia desse exercício está registrada na Figura 21.



Figura 21: Vocalize 2 da Aula 2 – graus conjuntos ascendentes e descendentes da escala maior com *bocca chiusa*, articulando a consoante [m].

Os Vocalizes 3 a 8 foram idênticos aos da Aula 1 e não serão repetidos aqui. O Vocalize 9 contém uma melodia ascendente, agrupada em pequenos grupos de três notas consecutivas, até atingir a oitava da tônica. Em seguida, o movimento

descendente da melodia, também em grupos de três notas, começa a partir da oitava aguda, até o décimo grau, e segue o padrão oposto do ascendente até culminar de volta na tônica. Para esse exercício, a professora utilizava a sílaba “na” [na], articulando as notas com o segmento vocálico [a], sendo duas delas com o segmento vocálico [i]. Após atingir a oitava da tônica na primeira parte do exercício, repete-se o fone [n] conjugado com o fone [a], voltando a emitir as demais notas com este último. A melodia desse exercício está representada na Figura 22.



Figura 22: Vocalize 9 de Aula 2 – movimentos escalares ascendentes e descendentes com a sílaba “na” [na], articulando as notas com o fone [a] (exceto três notas articuladas com o fone [i]).

A orientação dada pela professora na gravação da aula é que esse exercício seja cantado “na carinha” (um dos seus jargões) e que durante a melodia descendente não se deve diminuir a postura interna da boca. É necessário que a melodia descendente seja cantada buscando as mesmas sensações de impostação da melodia ascendente (sensação interna). Neyde Thomas associava esse exercício com o movimento de um “rolinho”, um movimento circular constante, tendo seu ponto de início e retorno na sílaba [na], buscando, com isso, manter a postura vocal da impostação e o relaxamento da musculatura, bem como, garantindo a boa articulação das notas.

Seguindo a gravação da aula, a professora solicitou um vocalize para trabalhar agilidade vocal. Conforme explicou, essa agilidade seria trabalhada de duas formas: uma mais rápida e uma mais lenta. Quando cantado de forma mais rápida, trabalhar-se-ia o que Neyde Thomas chamou de “melisma rápido”, e quando cantado de forma moderada, trabalhar-se-ia a agilidade vocal um pouco mais sonora. Segundo Pereira, o conceito de melisma é “um processo de “diminuição” rítmica por meio da divisão das notas musicais sobre uma determinada sílaba” (Pereira, 2021, p. 14). A velocidade com a qual se canta as notas de um melisma pode ser determinada pela passagem musical, indicação de andamento, estilo e/ou habilidade do cantor. A Figura 23 contém a melodia e a colocação do texto para o Vocalize 10 abaixo.

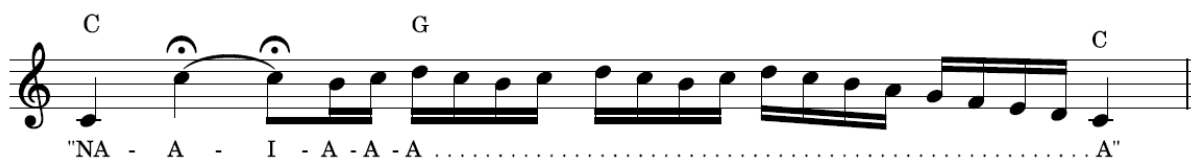


Figura 23: Vocalize 10 da Aula 2 – salto de oitava e melismas com movimentos ascendentes e descendentes cantados com a sílaba “nai” [naj], prolongando os fones [a] e [i] na oitava aguda e articulando as demais notas novamente com [a].

Para haver uma melhor produção do som nesse exercício, Neyde Thomas orientou manter a postura facial de sorriso e buscar uma sensação de estar aspirando o som durante a fonação, mantendo uma ampla abertura interna de boca. Ela orientou, ainda, que a nota da oitava superior deve ser mais prolongada, emitindo o fone [a] em intensidade *forte*, mantendo a dinâmica até a produção do fone [i] com consequente *diminuendo*. Em seguida, nas notas curtas, a professora orientou a criar uma sensação interna, na qual as notas iriam “lá atrás e voltando na frente”, como se as mais agudas fossem passar pela parte posterior da boca e retornar à frente, em movimento circular imaginário. Na gravação da aula, ainda sobre esse exercício, a professora orientou dar atenção especial para a primeira nota a ser cantada. Segundo Neyde Thomas, essa primeira vocalização deverá conter toda a postura que seguirá ao longo do vocalize. A melodia deste vocalize se assemelha ao apresentado na Figura 18, porém com a variação na utilização das vogais – e consequente alteração rítmica da partitura para se adequar ao encontro consonantal [aj]. A escolha pela vogal [i] para este exercício justifica-se pela maior frontalidade que agrega ao som. Observamos, com isso, que, de acordo com a necessidade técnica do aluno ou especificidade do próprio exercício, a professora Neyde Thomas realizava esse tipo de troca de texto no exercício.

O exercício número 11 seguinte consta de uma melodia com salto de oitava ascendente, seguido da repetição da oitava aguda e movimento descendente do arpejo da tônica em *staccato* com os fones [i] e [ɔ]. O ataque do som deve ser feito com o segmento vocálico [i] e, imediatamente, passa-se para o segmento vocálico [ɔ], conforme a Figura 24.



Figura 24: Vocalize 11 da Aula 2 – salto de oitava, repetição da oitava superior e arpejo descendente em *staccato* com os fones [i] e [ɔ].

Na gravação da aula, a professora Neyde Thomas orientou que, para se cantar esse vocalize, deve-se criar uma pausa ao emitir o ditongo crescente “ió” [jɔ] e manter a postura interna e o formato dos lábios que se adquiriu na articulação da vogal, produzindo internamente a forma de uma cúpula, para onde deve-se direcionar os sons curtos produzidos pelos *staccati*. Com essa pausa, deve-se criar a sensação de estar “sugando o ar”, ou seja, mantendo o arqueamento do palato enquanto canta as notas curtas, fazendo com que a última nota dessa sequência tenha maior amplitude de espaço interno que as demais. O salto de oitava indica ao cantor a ampliação e a manutenção do espaço interno da cavidade oral para realizar a transição entre essas notas. A repetição das notas curtas após o salto de oitava, além de ser uma articulação muito presente no repertório canoro, indica a manutenção do espaço interno da boca e o movimento de fonação interrompida e intermitente que caracterizam a articulação em *staccato* (Sundberg, 2022, p. 310). Além disso, a professora orientou, também, que não se deve perceber a sensação de esforço na região da garganta para a produção desses sons em *staccato*: “não empurre com a garganta, não tem garganta” (frase de Neyde Thomas sobre essa afirmação, contida na gravação desta aula).

O Vocalize 12 seguinte é semelhante ao número 13 da primeira aula, com a modificação de uso da vogal [a] em vez da vogal [o], como visto anteriormente. As orientações técnicas presentes na gravação desse exercício também foram semelhantes às dadas na primeira aula. A Figura 25 contém o vocalize.

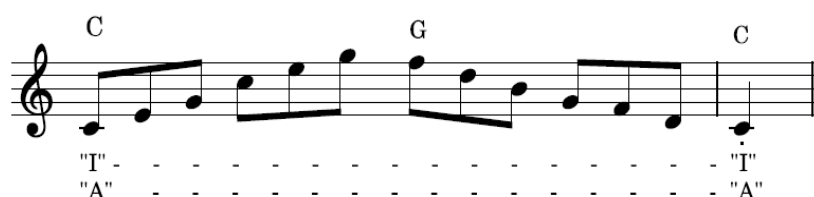


Figura 25: Vocalize 12 da Aula 2 – arpejos ascendentes e descendentes cobrindo a tessitura de uma 8ª mais uma 5ª justa com os fones [i] e [a].

Como é possível notar na Figura 25, há dois textos a serem cantados: o primeiro com o segmento vocálico [i] e o segundo com o segmento vocálico [a]. Para esse exercício, a professora orientou que o fone [i] fosse cantado com mais intensidade e o fone [a] com mais suavidade. Sugeriu ainda que, caso o cantor perceba que a nota esteja soando com alguma tensão, pode-se introduzir, anteriormente ao fone [a], o segmento consonantal fricativo glotal surdo (não vozeado) [h]. O uso desse fone ([h]), de acordo com Miller (2019, p. 42), contribui para a percepção, por parte do cantor, da passagem do ar pelas pregas vocais e do momento em que elas sofrem adução, ou seja, o movimento de aproximação das pregas vocais para a produção da vibração que forma o som. Desse modo, introduzi-lo antes da vogal pode facilitar a compreensão da maneira menos agressiva de fazer o ataque do som nesse exercício, diminuindo tensões desnecessárias.

O último vocalize feito nessa segunda aula utilizou as sílabas “na” [na] e “rau” [haw], empregando, uma vez mais a consoante [h], realizando um movimento melódico com saltos e graus conjuntos ascendentes e descendentes, com alteração (F#), que indica momentaneamente a harmonia dominante da dominante. A Figura 26 apresenta o vocalize.



Figura 26: Vocalize 13 da Aula 2 – saltos e graus conjuntos ascendentes e descendentes com cesura, empregando as sílabas “na” [na] e “rau” [haw] e emitindo as notas majoritariamente com a vogal [a].

Esse exercício também utiliza o conceito expresso pelos jargões da professora de “aspirar” o som, como se estivesse “sugando o ar” para a manutenção da postura interna da boca durante a imposição do som. Conforme observado na Figura 26, o Vocalize 13 utiliza saltos alternados em arpejo, articulado com as sílabas “na” [na] e “rau” [haw], além de uma fermata no 12º da tonalidade cantada com a vogal [a], seguido pelo movimento de notas consecutivas de curta duração, com a manutenção desse mesmo fonema até culminar na última nota do exercício, em que, novamente, emite-se a sílaba “rau” [haw]. Na gravação da aula, a professora Neyde Thomas orientou a cantar esse exercício mantendo o relaxamento da musculatura do pescoço

e garganta, a impostação ativa e buscando criar a sensação de que a cabeça estivesse “vazia”, um “oco” por dentro, aludindo ao espaço interno amplo na produção dos sons. Além disso, conforme observado em alguns vídeos dos ex-alunos da professora, esse mesmo vocalize pode ser realizado com a omissão do [h] aspirado passando o texto a ser [na] [aw].

4.3 Análise da Aula 3

Na Aula 3, a professora Neyde Thomas associou o trabalho técnico vocal com explicações teóricas e leituras de trechos da obra *Solfeggi e Gorgheggi*, de Gioachino Rossini, pertencente ao seu acervo pessoal. Segundo seu relato, utilizou essa edição ao longo de sua formação com sua *maestra di canto* (“professora de canto”, tradução nossa). A professora destacou a importância pedagógica da obra e mencionou que diversos vocalizes aplicados em suas aulas foram extraídos diretamente do livro.

No início da Aula 3, observa-se que os seis primeiros vocalizes repetem a sequência de aquecimento das aulas anteriores. Logo em sequência, a professora abordou conceitos e metáforas a respeito do que é a “máscara” e o “espaço” utilizados em suas explicações nas aulas. Para explicar o conceito de “máscara”, a professora disse que devemos imaginar que temos uma máscara no rosto e que devemos desfrutar da ressonância produzida ao utilizá-la. Em relação ao espaço que produzimos com a modificação do trato vocal para o canto, ela citou uma expressão em italiano *il vuoto è pieno... pieno d'aria vibrante* (“o vazio está cheio... cheio de ar vibrante”, tradução nossa), indicando que o vazio (ou o espaço) está sempre cheio de ar vibrante. A professora explicou ainda que, na cabeça, estão todos os ossos e cavidades que produzem as ressonâncias da voz por intermédio de vibrações das ondas sonoras, tornando-se, assim, a nossa caixa harmônica.

Além disso, a professora Neyde Thomas orientou que é preciso treinar a voz de maneira ordenada e constante, para que o cantor automatize cada parte da técnica vocal, de forma que, no momento da performance, tenha uma maior liberdade e fluência. Segundo ela, cantamos no “semi-automatismo”, o que seria uma junção do bom treinamento vocal com os ajustes que são próprios do momento em que cantamos. A professora orientou ainda que não devemos endurecer o corpo durante

o canto, enrijecendo nossa musculatura; devemos ter uma sensação física de controle da movimentação, deixando “passar” a voz, permitindo o acionamento das musculaturas e estruturas devidas sem rigidez.

Em seguida, a professora apresentou uma sequência de etapas fundamentais a serem observadas no momento da emissão vocal. Inicialmente, orientou que se realize uma preparação prévia do trato vocal, a qual envolve a ativação do palato mole com o objetivo de ampliar o espaço interno da cavidade oral e gerar uma sensação de espaço arredondado no interior da boca. Na sequência, deve-se ativar o apoio diafragmático durante a respiração, associando-o simultaneamente ao movimento de expansão do espaço interno da boca. Após o cumprimento dessas etapas preparatórias, durante o canto propriamente dito, torna-se necessário manter a imposição vocal construída, associando-a com o controle muscular contínuo do apoio diafragmático. Ao final destas explicações, a professora instruiu a aplicação dos conceitos abordados sobre os “espaços” de ressonância, realizando o vocalize que utiliza o som do *bocca chiusa* associado à repetição da sílaba “voi” [voj], por três vezes, conforme já apresentado na Aula 1.

Posteriormente, a professora pediu que fosse feito o vocalize que utiliza a sílaba “mé” [mɛ] para trabalhar a técnica do *legato*, assim como apresentado na Aula 1. Ainda tratando do mesmo assunto, observamos na gravação dessa terceira aula uma explicação da professora sobre a escolha do fone [ɛ] para esse exercício, o que se relaciona com a característica da própria vogal. Na explicação, Neyde Thomas instruiu que a vogal [i] tem uma sonoridade mais estreita, focada na porção frontal do rosto, e a vogal [ɛ] seria mais larga, expandindo lateralmente a utilização de espaço de ressonância frontal da face. A professora disse ainda que esse fonema cria uma sensação de horizontalidade do som e, por isso, devem-se manter acionados os músculos faciais, simulando um sorriso, ampliando a possibilidade de direcionamento do som ao longo da face.

O exercício seguinte foi realizado com melodia e texto idênticos ao vocalize número 10 da Aula 1, com o uso da palavra italiana *amore* [a'more]. Na gravação, a professora orientou a realização da pronúncia do texto de forma mais enfática, a fim de que esse treinamento sirva para que as palavras cantadas sejam o mais audível possível e que,

mesmo havendo grandes mudanças articulatórias, o som não perca sua homogeneidade e impostação.

Finalizado esse exercício, a professora trouxe informações sobre o conceito de “Tessitura de Sustento Vocal”. Em sua explicação, ela afirmou que a tessitura é a base da voz, ou seja, o intervalo de notas que um cantor consegue emitir com qualidade de som, sem haver fadigas vocais⁸. A “Tessitura de Sustento”, segundo Neyde Thomas, refere-se ao intervalo de notas que um cantor pode utilizar por longos períodos, sem que se manifeste fadiga ou tensão muscular significativa. De acordo com a professora, essa tessitura é estabelecida por meio da observação das características vocais individuais de cada cantor, levando em consideração suas particularidades, mesmo em relação à classificação vocal à qual pertence. A professora destacou ainda que o uso de estudos voltados à agilidade vocal pode constituir uma estratégia eficaz para a preservação da jovialidade da voz ao longo do tempo. Esses estudos incluem uma ampla variedade de exercícios, como coloraturas, escalas, arpejos e sequências melódicas compostas por notas de curta duração. A relevância desse tipo de prática reside na sua capacidade de promover a maleabilidade e a flexibilidade vocal. Assim, conforme orientado por Neyde Thomas, tanto os cantores que demonstram facilidade na execução de passagens ágeis quanto aqueles que apresentam maior dificuldade devem se dedicar, regularmente, a esses exercícios.

A professora abordou, também, sobre a escolha de timbres, destacando a tendência observada em alguns cantores de optar por timbres excessivamente escuros. Segundo ela, essa escolha era feita em razão da posteriorização excessiva da voz, caracterizada por um levantamento exagerado do palato mole e pela ausência de direcionamento do som para a parte anterior da face, resultando em menor projeção vocal e dificuldade na emissão de notas agudas. Em contraponto, Neyde Thomas recomendava que a projeção vocal se direcionasse preferencialmente às cavidades e ossos da parte anterior da face, assegurando uma emissão livre de tensões

⁸ A tessitura não pode ser confundida com a extensão vocal. A extensão vocal compreende todas as notas que são possíveis de serem emitidas pelo cantor, englobando os extremos do grave ao agudo. A tessitura compreende o intervalo da extensão vocal passível de ser cantado com conforto e bom resultado sonoro por períodos mais longos (Gomes *et al.*, 2016).

musculares e que favorecesse o acesso ao registro agudo com maior facilidade, associado ao equilíbrio resultante da ampliação do trato vocal da cavidade oral.

Ao final dessas explicações, passou-se ao estudo do exercício semelhante ao Vocalize 9 da Aula 2. De acordo com as diretrizes fornecidas pela professora durante a gravação da aula, esse exercício deveria ser cantado com pouca intensidade, enfatizando a projeção da voz em direção à parte frontal do rosto e favorecendo a flexibilidade da voz. Além disso, ilustrou a função do palato comparando-o a um "diafragma de cima", que atua em sincronia com o diafragma torácico, responsável pela respiração.

Em seguida, a professora relatou que, quando cantava, conseguia perceber o lugar de cada nota e que essa sensação permitia a criação de imagens mentais que favoreciam a memorização do controle motor de cada emissão vocal. Segundo ela, a memorização dessas sensações foi possível a partir do entendimento das sensações de ressonância e da percepção de que os três registros (peito, cabeça e superagudos) são direcionados para a mesma posição ou para o "ponto *piccolo*". Em seus relatos, Neyde Thomas afirmou que, para alcançar as notas agudas, não era necessário "procurá-las para cima", como a percepção sinestésica muitas vezes indica. Bastava manter a impostação vocal e ampliar o espaço de ressonância para que os agudos fossem percebidos com naturalidade. Da mesma forma, para a emissão de notas graves, recomendava-se a manutenção da postura vocal, com uma leve redução desse espaço interno, permitindo a ressonância adequada para essas notas. Logo após essa explicação, a professora solicitou o Vocalize 11, conforme a Figura 27, para iniciar o trabalho de articulação em *staccato*.

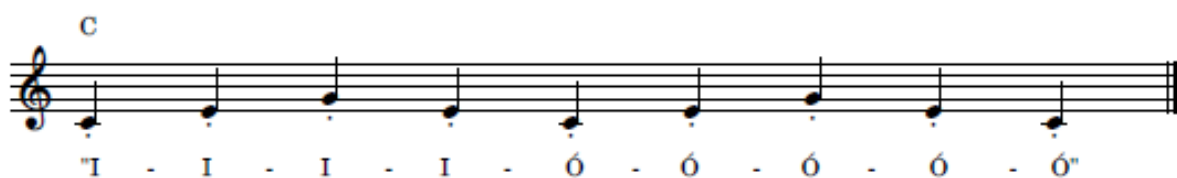


Figura 27: Vocalize 11 da Aula 3 – arpejos maiores ascendentes e descendentes em *staccato* com os fonemas [i] e [ɔ].

As orientações dadas pela professora para esse exercício incluíram cuidados posturais e controle da impostação. A esse respeito, explicou a importância para o

cantor de manter uma boa postura corporal, com o corpo ereto e sem tensões. Para a realização do Vocalize 11, a professora explicou que a vogal [i], por sua característica frontal, segue em movimento antagônico ao da vogal [ɔ], que é mais posterior. Com isso, há a necessidade de ampliar o espaço interno da boca para a produção do [ɔ], levantando o palato mole e criando uma sensação de “cabeça oca”. A escolha do fone [ɔ] em detrimento do fone [o] se deve ao fato de o segundo ter uma característica muito mais posterior que a primeira e, pela característica do vocalize, pode diminuir a qualidade e velocidade da realização.

A seguir, foi realizado o Vocalize 12, retirado do livro de Rossini utilizado nessa aula. Esse vocalize, representado na Figura 28, é formado pelo motivo melódico de duas colcheias ligadas, em graus conjuntos, sendo que o motivo seguinte tem a repetição da segunda nota do anterior, alcançando o nono grau da escala e, em seguida, realizando movimento semelhante no sentido descendente. Nesse vocalize, embora as colcheias sejam graficamente iguais, a tradição interpretativa do *bel canto* favorece uma articulação acentuada por pares, com leve ênfase na primeira nota de cada grupo⁹. Podemos ainda inferir que esse motivo melódico e sua maneira de articulação se assemelham às figuras retóricas conhecidas, como o alemão “suspiro” de Mannheim¹⁰ e as francesas *inégaes*¹¹.

⁹ TAVARES, Cleyton. **A prática interpretativa no bel canto**: estilo e retórica na ópera italiana do século XIX. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

¹⁰ “Suspiros” de Mannheim: refere-se a uma figura musical composta por duas notas ligadas, com ênfase na primeira, indicando que a nota de suspensão é mais curta que a de resolução. Esse tipo de articulação é comumente conhecido como “terminação feminina” (RIEMANN, Hugo (Ed.). *Sinfonien der Pfälzbayerischen Schule*. In: *DENKMÄLER deutscher Tonkunst. Zweite Folge* (II). Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1906, p. 19. Disponível em: <https://bildsuche.digitale-sammlungen.de/index.html?c=viewer&bandnummer=bsb00064309&pimage=19&v=100&nav=&l=de>. Acesso em: 6 de maio de 2025).

¹¹ Notas *inégaes* são uma prática interpretativa característica do estilo francês barroco, na qual pares de notas de duração igual, geralmente colcheias, são executados com desigualdade rítmica, como se fossem figuras pontuadas. Essa assimetria visava adicionar elegância e retórica à execução, sendo aplicada mesmo sem indicação explícita na partitura (HAYNES, Bruce. **O estilo barroco de interpretação musical**: um guia prático. Tradução de Domingos Bonatti. São Paulo: Annablume, 2004).



Figura 28: Vocalize 12 da Aula 3 – movimento escalar ascendente e descendente com articulação de duas em duas notas e o uso das vogais [o] e [a].

A orientação escrita no livro e lida pela professora era: “para esse exercício, a fim de fazer sentir a nota repetida, se fará o uso de uma ligeira aspiração” (transcrição da fala na gravação da aula). A professora explicou que essa aspiração propicia uma maior “abertura da garganta” e levanta o palato mole. Ela ressaltou, ainda, a quantidade de detalhes que existe em um único exercício e que cada coisa tem “o seu segredinho” para ser feita.

Uma outra orientação retirada do livro de Rossini, e que não tinha relação direta com o vocalize que acabara de ser feito, foi a respeito de como se cantar tercinas. A professora explicou que se deve acentuar a segunda nota das tercinas para que a afinação e a articulação fiquem perfeitas e cita o trecho do livro que trata desse assunto: “Estudando as tercinas, o aluno deverá somente marcar a segunda nota a fim de evitar a desigualdade”.

Finalizada essa parte de explicação, a professora solicitou o Vocalize 13, retirado do livro de Rossini, com escala cromática, conforme a Figura 29.



Figura 29: Vocalize 13 da Aula 3 – movimento escalar cromático ascendente e descendente com a vogal [i].

Para esse exercício, Neyde Thomas orientou que não se deve perceber uma grande diferença entre a nota mais grave da tônica e sua oitava mais aguda. Para isso, deve-se homogeneizar a voz, ampliando o espaço interno da cavidade oral, de modo que a sensação percebida seja de mesma nota e não de um salto grande. Na sequência, a professora solicitou, para praticar um pouco mais de agilidade vocal, o Vocalize 14 a seguir, conforme apresenta a Figura 30 abaixo.



Figura 30: Vocalize 14 da Aula 3 – treinamento de agilidade vocal com movimentos escalares ascendentes e descendentes utilizando a vogal [i].

O Vocalize 30 contém notas curtas e de duração regular, com o objetivo de serem cantadas em velocidade mais rápida e com uma articulação precisa. Para esse exercício, a escolha da vogal [i] pode contribuir para a agilidade da articulação por sua característica frontal. De acordo com Pereira (2021, p.128), os atributos essenciais para a boa agilidade nas coloraturas estão diretamente ligados ao direcionamento do som para as cavidades ressonanciais superiores, o que pode justificar a escolha da vogal [i] para este vocalize. A orientação da professora foi de que as notas deveriam soar como se estivesse planando, leves e sem interrupção do som ou percepção de mudanças de registros, dizendo ainda que, para movimentos mais rápidos e/ou curtos (como os que ela apelidou de “melisminhas”), sempre devendo cantar leve, em piano, mantendo o espaço interno amplo e a frontalidade da direção do som. O décimo quinto vocalize dessa aula foi realizado similarmente ao Vocalize 10 da Aula 2 e não será repetido.

Um aspecto pedagógico relevante observado na gravação diz respeito à alternância, promovida por Neyde Thomas, entre os momentos de execução dos vocalizes e as pausas destinadas às explicações. Segundo a própria professora, essa prática tinha como objetivo proporcionar ao aluno um tempo de descanso físico e vocal entre as execuções, favorecendo uma recuperação gradual e consciente do aparelho fonador. Nesse contexto, as pausas não apenas cumpriam uma função fisiológica, mas, também, se consolidavam como uma estratégia pedagógica integrada ao processo de ensino-aprendizagem do canto.

O último exercício da Aula 3 teve como objetivo o desenvolvimento da agilidade vocal e a emissão de notas agudas. A Figura 31 contém o Vocalize 16, que foi realizado.

ressonância, com o intuito de que, ao orientar a técnica vocal, não se perca a qualidade natural de cada voz.

Após as explicações, seguiu-se para o Vocalize 7, conforme a Figura 32.

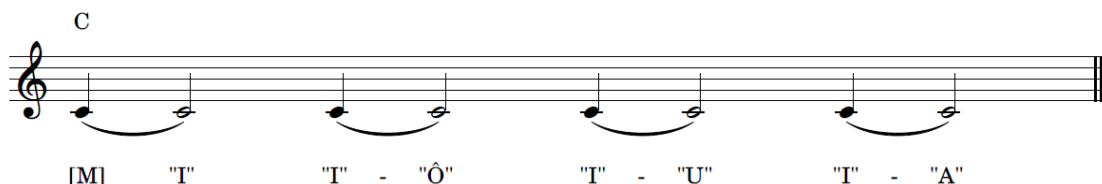


Figura 32: Vocalize 7 da Aula 4 – treinamento do giro vocálico com *bocca chiusa* e com as vogais [i], [o], [u] e [a].

O exercício da Figura 32, segundo Neyde Thomas, ajuda a trabalhar a clareza na produção do som das vogais associada a uma boa qualidade sonora. O termo “giro vocálico” pode ser entendido como uma espécie de jargão da professora, ao tratar de um exercício que alterna fonações de características anteriores ([m]; [i]) e posteriores ([o]; [u]; [a]), sugerindo uma imagem mental de um giro – sensação circular – das ressonâncias no espaço interno da cavidade oral. De acordo com a professora, o cantor que realiza bem esse exercício consegue se fazer entender em tudo que canta, pois terá executado o trabalho de homogeneização do som e de articulação das vogais. Esse vocalize alterna as vogais entre anteriores e posteriores, tendo a vogal anterior [i] como iniciadora do som.

Em seguida, a professora solicitou que o Vocalize 8 fosse realizado com a orientação de que deveria ser mantida a “garganta molinha”, ou seja, cantado com amplo espaço interno e sem tensões musculares excessivas na região do pescoço. A Figura 33 contém a partitura do exercício.



Figura 33: Vocalize 8 da Aula 4 – movimentos escalares ascendentes e descendentes, com o emprego da sílaba “nau” [naw] e a articulação das notas com as vogais [a] e [u].

As orientações que foram dadas nas aulas anteriores, quando também foi realizado esse mesmo vocalize ou variações dele, se mantêm para este, porém, nesse exercício, observamos que a professora sugeriu a associação da vogal posterior [u] ao invés da vogal frontal [i], como apresentado na Aula 1.

Logo após finalizar o exercício, a professora Neyde Thomas solicitou que fosse feito o Vocalize 9, conforme Figura 34.

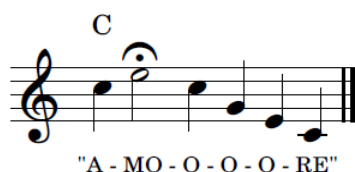


Figura 34: Vocalize 9 da Aula 4 – movimento melódico arpejado com a palavra italiana *amore* [a'more].

Para esse exercício, além das orientações apresentadas anteriormente sobre o mesmo exercício, a professora instruiu que quanto mais aguda estiver a nota a ser alcançada mais preparado e mais alto deverá ser o ataque do som. Atacar o som “mais alto”, segundo Neyde Thomas, significa que o cantor deverá assumir uma postura inicial do trato vocal como se atacasse a nota mais aguda a ser cantada no exercício, mesmo que essa nota não seja a primeira da melodia, a fim de que, ao chegar na nota-alvo, a musculatura já esteja toda preparada para produzir o som.

Com o próximo vocalize, Neyde Thomas explicou a utilização do conceito chamado por ela de *ingrenaggio* e solicitou que fosse realizado o exercício com mesma melodia e texto do Vocalize 10 da Aula 2. Com esse vocalize, a professora explicou que se deve ter uma ligação do corpo com a voz e apresentou o conceito. Segundo ela, essa engrenagem (*ingrenaggio*) da qual fala, deve ser ativada ao cantar, e consta da utilização do apoio diafragmático e contração de outros músculos, como glúteos, pernas e pelve, de forma a conduzir o ar até o trato vocal já devidamente preparado para a produção do som. Essa condução do ar ocorre de forma cíclica e alude ao funcionamento de uma engrenagem, o que justifica o nome do conceito.

Logo em seguida a professora solicitou o exercício com melodia e texto semelhantes ao Vocalize 13 da Aula 1. Para sua realização, Neyde Thomas enfatizou, de forma

recorrente, que os cantores devem evitar o impulso de empurrar o ar com força na tentativa de alcançar as notas mais agudas. Em vez disso, orientava que a impostação vocal fosse preparada já no momento da inspiração, garantindo a criação de um espaço interno adequado desde as primeiras notas. Assim, ao atingir as notas mais altas, bastaria permitir a passagem natural do ar, mantendo a qualidade da emissão. A instrução central era “sugar” o ar ao inspirar, e não empurrá-lo para fora durante o canto, de modo a preservar a abertura do espaço interno e a favorecer o posicionamento adequado das notas no trato vocal ao longo da melodia.

O último vocalize da Aula 4 foi dedicado ao trabalho com notas curtas, em *staccato*, recurso técnico presente em trechos das árias da personagem Rainha da Noite, da ópera *A Flauta Mágica*, de W. A. Mozart. As orientações fornecidas pela professora para a realização desse exercício seguiram os mesmos princípios já abordados nas aulas anteriores sobre esse tipo de vocalização e foram utilizadas a mesma melodia e texto do Vocalize 11 da Aula 2. Como complemento, acrescentou que a emissão das notas agudas e sobreagudas deve ser sustentada por um acionamento progressivo do apoio respiratório, envolvendo tanto a musculatura diafragmática quanto a região pélvica. Segundo suas instruções, quanto mais elevada a nota, maior deve ser o engajamento desse apoio.

A professora Neyde Thomas explicou ainda o mecanismo de apoio para a emissão de notas agudas e superagudas utilizando a expressão “golpe de rim”. Essa orientação referia-se à contração coordenada da musculatura da pelve e da região das costas (particularmente os músculos intercostais), com o objetivo de manter a região cervical livre de tensões durante o canto. Ademais, enfatizou que, ao realizar notas superagudas, o som deve ser projetado verticalmente para cima (em direção ao centro do palato duro), evitando que a ressonância delas “se prenda” atrás, ou seja, na região do palato mole.

As análises realizadas ao longo deste capítulo evidenciam aspectos fundamentais da abordagem pedagógica de Neyde Thomas. Podemos perceber que a professora estruturava os exercícios vocais de forma gradativa, iniciando com vocalizes de aquecimento vocal, seguidos de técnicas específicas, alternando momentos de realização de vocalizes com pausas explicativas, utilizando-se de imagens mentais e

metáforas como estratégias para o desenvolvimento das habilidades motoras que a atividade do canto lírico requer. Destacam-se, entre suas orientações recorrentes nessas aulas, a ênfase na criação e manutenção do espaço interno de ressonância, o uso consciente do apoio respiratório e a projeção sonora direcionada à parte anterior da face, bem como, a manutenção da ampliação do trato vocal da cavidade oral.

5 ENTREVISTAS COM EX-ALUNOS DA PROFESSORA NEYDE

Considerando a ausência de documentação sistematizada sobre a prática pedagógica da professora Neyde Thomas, este capítulo apresenta uma investigação baseada em entrevistas com alguns de seus ex-alunos, cuja memória coletiva constitui uma fonte relevante para a preservação e compreensão de sua metodologia de ensino. Esses relatos foram complementados por registros audiovisuais e anotações particulares, disponibilizadas pelos entrevistados, referentes a aulas ministradas ao longo de sua trajetória docente.

A análise desse material foi conduzida com o auxílio das ferramentas *MaPA* e *EdiPa*, propostas por Borém (2024, 2016 e 2014), voltadas ao estudo e análise de performances musicais. As entrevistas foram realizadas com alunos e alunas das classificações vocais soprano, *mezzo*-sopranos, contraltos, tenores e baixos. A seleção dos participantes foi feita por meio de contatos pessoais e indicações entre os próprios entrevistados, sendo que alguns nomes foram extraídos da lista de ex-alunos da professora publicada por Medaglia (2011, p. 269). Ao todo, participaram do estudo doze ex-alunos, que tiveram as entrevistas feitas por meio de um formulário *online* (*Google Forms*) e precedidas pelo aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As questões abordadas nas entrevistas incluíram a classificação vocal, a trajetória profissional dos participantes, o contexto em que conheceram a professora Neyde Thomas, a modalidade de aula frequentada, os vocalizes mais recorrentes, as estratégias pedagógicas utilizadas e a ocasional posse de registros dessas aulas. Entre os materiais compartilhados durante as entrevistas, destaca-se um conjunto de vídeos de *masterclasses* ofertado pela professora, que passaram a integrar o *corpus* de análise desta pesquisa.

O material audiovisual analisado inclui quatro vídeos com sopranos, cinco com *mezzo*-sopranos ou contraltos, cinco com tenores e quatro com baixos. Nas gravações, a professora aparece ao piano, conduzindo os exercícios enquanto os alunos, posicionados em semicírculo, realizam os vocalizes propostos. Para garantir o anonimato dos participantes, as análises dos vídeos foram realizadas sem

identificação individual. A extração dos dados contemplou tanto os vocalizes utilizados quanto os fotogramas que registram as expressões faciais e gestuais da professora, associados às orientações dadas durante as aulas.

A organização deste capítulo será estruturada, inicialmente, com a apresentação do resultado das respostas das entrevistas e, em seguida, separados pelas classificações vocais, apresentaremos a análise dos dados do material em vídeo disponibilizado pelos entrevistados.

5.1 Resultados das entrevistas

Nas entrevistas com as alunas sopranos, a maioria das participantes se identificou como soprano lírico, embora também tenham sido mencionadas outras subclassificações, tais como soprano ligeiro, dramático-coloratura, *spinto* e lírico-*spinto*. As subclassificações vocais no canto lírico, embora façam parte de um mesmo tipo de voz, apresentam características específicas, que se refletem na tessitura, no timbre e na expressividade vocal, além do repertório. Sendo assim, cada categoria vocal pode agrupar diferentes subgrupos a serem identificados conforme peculiaridades técnico-vocais, acústicas e interpretativas, este último aspecto intimamente relacionado aos diferentes papéis do repertório operístico.

Vale ressaltar que, no caso da voz de soprano, geralmente, encontra-se subclassificações como, por exemplo: (1) lírico – subtipo predominante nas óperas, geralmente para personagens suaves e cativantes, caracterizado por um timbre aveludado e boa flexibilidade vocal; (2) ligeiro – possui timbre mais claro, ressonância frontal e grande agilidade vocal, com facilidade para atingir notas em registros superagudos; (3) dramático – distingue-se por sua robustez e potência, sustentando agudos com volume e dramaticidade; (4) lírico-*spinto* – contém a suavidade do lírico, mas com maior densidade sonora, sendo capaz de projetar-se em meio a grandes formações orquestrais; e (5) dramático-coloratura – compartilha da agilidade do ligeiro, mas apresenta um timbre mais “cortante” e brilhante, com expressividade intensa, frequentemente associado a papéis mais densos e dramáticos. O método de subclassificação vocal no canto erudito também pode ser embasado no chamado Sistema *Fach* (termo em alemão para designar “especificidade”), utilizado,

principalmente, em países de língua alemã e por casas de ópera de repertório (Miller, 2000).

Entre os relatos das entrevistadas, destacou-se que o contato inicial com Neyde Thomas ocorreu, na maioria dos casos, por meio de festivais de canto, *masterclasses*, concursos e indicações de colegas. Grande parte das alunas teve aulas na residência da professora, em Curitiba, sendo que algumas delas residiram temporariamente nessa casa. Essa convivência proporcionou uma imersão não apenas nas aulas, mas, também, nas interações cotidianas, que incluíam conversas, orientações informais e observações práticas do cotidiano. As entrevistadas relataram um ambiente acolhedor, pautado por atenção, cuidado e apoio, tanto da professora quanto de seu esposo, Rio Novello, o que reforçou vínculos afetivos e inspirou muitas alunas em sua trajetória musical.

Quando questionadas sobre os vocalizes praticados nas aulas, as respostas apresentaram grande semelhança com os exercícios analisados em gravações de aulas individuais da autora desta pesquisa. Uma das entrevistadas descreveu que os vocalizes propostos por Neyde Thomas visavam, inicialmente, promover um aquecimento vocal gradual, evitando sobrecargas e preservando a homogeneidade do som e a associação dos mecanismos de respiração e apoio com o bom uso dos ressonadores da voz.

Todas as alunas avaliaram os vocalizes como eficazes para os objetivos propostos, destacando a diversidade de técnicas vocais envolvidas neles. Um aspecto reiteradamente apontado foi o uso expressivo de gestos, olhares e expressões faciais por parte da professora, capazes de substituir correções verbais durante os exercícios. Para algumas, como reportado, bastava um olhar ou movimento de mão para que compreendessem a correção necessária. Uma das entrevistadas mencionou, inclusive, que, apesar de não possuir familiaridade com exercícios de coloratura, o desafio proporcionado pelos exercícios, aliado à prática sistemática, resultou em progresso significativo em sua agilidade vocal.

Outro tema recorrente foi o impacto dos jargões e metáforas utilizados por Neyde Thomas em sala de aula. As entrevistadas relataram que essas expressões, muitas

vezes inusitadas, evocavam imagens mentais que contribuíam para a assimilação de conceitos técnicos e fisiológicos. As metáforas ajudavam a construir associações entre as sensações corporais e as exigências técnicas, facilitando o aprendizado de forma personalizada. Uma das entrevistadas destacou que visualizava os músculos se movimentando à medida que ouvia os comandos da professora, o que fortalecia sua consciência corporal e vocal.

Um tema particularmente singular emergiu nas entrevistas: o cuidado com a apresentação estética das alunas. Algumas relataram que a professora solicitava que as cantoras estivessem bem-vestidas e maquiadas antes das aulas, mesmo quando estas ocorriam em sua residência. Uma entrevistada mencionou que, embora não tenha vivenciado essa exigência diretamente, compreendia o propósito: segundo a aluna, Neyde Thomas acreditava que a cantora deveria causar impacto visual antes mesmo de cantar. Frases como “somos um produto que, ao ser exposto, deve chamar a atenção visualmente; depois, ao abrir a boca, encantamos” ou “toda soprano deve ser uma diva, desde o momento em que acorda até a hora em que se deita” foram citadas como reflexo de sua filosofia pedagógica.

Além disso, foram mencionadas recomendações realizadas pela professora sobre o uso de salto alto, cintas abdominais. Consoante os entrevistados, Neyde Thomas considerava que o uso de salto alto proporcionava uma postura mais elegante, bem como, solicitava a utilização da musculatura abdominal, muito semelhante ao apoio durante o canto, para também equilibrar o corpo nessa postura; as cintas abdominais poderiam ter funções semelhantes, além de, segundo a professora, contribuir esteticamente para um visual mais garboso. Algumas participantes relataram orientações detalhadas sobre postura, gestual e etiqueta no palco, como “ao agradecer após uma apresentação, deve-se colocar a perna para trás e inclinar o corpo para frente”. Embora algumas entrevistadas tenham considerado essas exigências um tanto rígidas para os padrões atuais, também reconheceram nelas um cuidado formativo, que integrava técnica, presença cênica e expressão artística.

A última parte do questionário investigou a percepção das alunas sobre a adequação das práticas pedagógicas e do temperamento da professora Neyde Thomas no contexto atual. Algumas entrevistadas reconheceram que seu temperamento forte

poderia ser desafiador para alunos mais sensíveis. A professora, por vezes, demonstrava impaciência diante de erros recorrentes ou de alunos que questionavam sua autoridade. Ainda assim, todas relataram que os conhecimentos adquiridos em suas aulas influenciaram diretamente na atuação como cantoras ou docentes. Uma das alunas afirmou que Neyde Thomas os encorajava a explorar diferentes formas de arte, como teatro e dança, ampliando suas ferramentas expressivas. Outra entrevistada manifestou o desejo de ver os ensinamentos de Neyde Thomas reunidos em um método ou cartilha, ressaltando o valor pedagógico de seu legado.

Uma das entrevistadas relatou que, embora o rigor de Neyde Thomas tenha lhe causado sofrimento em alguns momentos, com o tempo passou a compreender que se tratava de uma estratégia para prepará-la emocionalmente para as exigências do mercado profissional. Hoje, apesar das dificuldades enfrentadas, reconhece o valor formativo dessa abordagem. Além disso, esta mesma abordagem da professora, segundo outra entrevistada, poderia ser reorganizada para incluir diferentes níveis de desenvolvimento vocal, proporcionando um ensino mais inclusivo e acolhedor. Em contrapartida, para outra aluna, o diferencial da professora Neyde Thomas era sua capacidade de traduzir complexidades técnicas de forma acessível e funcional, o que consolidava sua eficácia como educadora.

Atualmente, as relações entre docentes e discentes não permitem exigências tão diretas quanto aquelas evidenciadas nos relatos dos ex-alunos de Neyde Thomas. Ainda que se trate de modalidades de ensino não vinculadas a instituições formais, como aulas particulares ou em contextos afins, observa-se, na prática pedagógica contemporânea, a necessidade de cautela na condução das orientações e no trato com os estudantes, em conformidade com os direitos e deveres assegurados pela legislação vigente. As posturas mais incisivas adotadas pela professora, à época, poderiam ser hoje interpretadas como excessivas, não sendo, possivelmente, recomendadas sob a ótica das atuais diretrizes ético-pedagógicas. Ao analisarmos os depoimentos dos ex-alunos, torna-se imprescindível a contextualização histórica das práticas relatadas, bem como a consideração acerca dos métodos e paradigmas educacionais sob os quais a própria professora foi formada. Tal perspectiva revela-se fundamental para a reflexão sobre os modos de ensino vigentes no passado e sobre

a natureza não regulamentada de muitas relações estabelecidas nos ambientes de formação artística em décadas anteriores.

As entrevistas com os alunos das classificações vocais *mezzo-soprano*, tenor e baixo apresentaram resultados semelhantes aos das alunas soprano. A maioria também participou de aulas durante *masterclasses* em festivais, alguns tiveram aulas no formato individual, até mesmo na casa da professora, e outros tiveram contato com a pedagogia da professora na preparação vocal para coro.

Alguns entrevistados destacaram que as aulas com a professora Neyde Thomas eram dinâmicas e personalizadas, evidenciando sua habilidade em identificar, com precisão, as necessidades técnicas individuais dos alunos. Estes observaram, também, que a professora realizava os vocalizes de forma sequencial e ordenada, iniciando com vocalizes de aquecimento vocal e adicionando outros para técnicas específicas no decorrer da aula. Ressaltaram, ainda, a clareza de suas intervenções pedagógicas, frequentemente, apoiadas em recursos visuais e sensoriais que facilitavam a assimilação dos conteúdos. Uma das estratégias didático-pedagógicas da professora Neyde Thomas destacada por esse grupo de entrevistados corrobora as respostas também dadas pelas alunas soprano. Conforme esses alunos, a professora utilizava a criação de imagens mentais por intermédio de jargões e gestos como ferramenta didática durante as explicações técnicas nas aulas. Para eles, essa prática facilitava a compreensão e a assimilação dos conteúdos ensinados. Por outro lado, um entrevistado apontou que, para alunos iniciantes, a complexidade dessas metáforas e jargões poderia representar um desafio significativo, pois haveria um risco de poderem ser interpretados de maneiras diferentes, já que a subjetividade destes poderia levar a confusões e dificuldades no entendimento dos conteúdos apresentados. Além disso, outro aluno destacou como importante a ação da professora de oferecer exemplos cantados, demonstrando na prática o que se exigia na técnica vocal, e enfatizou o auxílio na aprendizagem por meio dessa ação.

Um dos entrevistados destacou um conceito reiterado na abordagem pedagógica de Neyde Thomas. Segundo ele, esse conceito compreende a aplicação dos chamados “Três A’s do canto lírico” – Altura, Ataque e Apoio. Conforme explicou, Neyde Thomas orientava-o a compreender a Altura vocal não apenas como frequência das notas, mas

como resultado de um ajuste preciso da musculatura interna do trato vocal, responsável pelo direcionamento adequado da ressonância. O Ataque do som era tratado com atenção especial, sendo trabalhado de modo a assegurar uma emissão vocal suave, controlada e bem projetada. Já o Apoio era considerado um princípio técnico indispensável, tanto para a iniciação da emissão vocal quanto para a sustentação das notas ao longo de frases mais extensas.

Assim como ocorreu com as alunas sopranos, os demais entrevistados foram questionados sobre as orientações de Neyde Thomas quanto ao vestuário em aulas, audições e concertos. Um dos participantes afirmou não ter presenciado exigências específicas, ressaltando que o aluno já costumava comparecer às aulas de forma adequada, ainda que sem formalidades excessivas. Outro relatou que, ocasionalmente, Neyde Thomas recomendava o uso do figurino de apresentação durante alguns ensaios, com o intuito de promover maior coerência entre técnica e performance. Embora alguns não tenham vivenciado diretamente essa exigência, reconheceram relatos nesse sentido.

O relato do “temperamento exigente da professora Neyde Thomas” foi recorrente entre os entrevistados, com percepções que variaram entre críticas e reconhecimentos. Alguns alunos apontaram uma oscilação entre rigidez e flexibilidade nas aulas, considerando a postura mais severa como necessária para ajustar-se ao nível de exigência para os estudos e para o mercado de trabalho com o canto lírico. Um dos entrevistados mencionou episódios de impaciência da professora com alunos iniciantes, mas reconheceu que, apesar da severidade, Neyde Thomas exerceu papel fundamental ao incentivá-lo a participar de concursos para os quais, sem sua motivação, não teria se inscrito. Em contrapartida, um entrevistado considerou que, ainda que essa atitude pudesse ser compreendida à luz da paixão pelo ensino e pela ópera, esta, careceria de revisão, haja visto as transformações sociais e educacionais atuais que abrangem leis que tornariam essa prática incoerente com as práticas docentes atuais. De toda forma, nenhum dos entrevistados relatou ser contraproducente qualquer atitude por parte da professora.

5.2 Análise de vídeos de alunas sopranos

Os vídeos coletados nas entrevistas das alunas sopranos contêm cenas de *masterclasses* ministradas pela professora Neyde Thomas. Em alguns, a gravação tem início já nos exercícios de aquecimento vocal; em outros, observa-se o registro de vocalizes mais elaborados, voltados ao desenvolvimento de aspectos técnicos específicos.

Para esta etapa da pesquisa, foram elaboradas *EdiPA's* que apresentam os vocalizes registrados nos vídeos, acompanhados de partituras e de fotogramas que evidenciam as expressões faciais e os gestos da professora, contextualizados por suas respectivas explicações técnico-vocais. Serão apresentados, ainda, vocalizes que não foram contemplados no capítulo anterior, de modo a expandir o *corpus* de análise e aprofundar a compreensão das estratégias pedagógicas da professora.

No primeiro vídeo analisado, observamos, inicialmente, a realização dos exercícios de aquecimento vocal, conforme já apresentado neste trabalho. Além desses, gostaríamos de destacar o exercício de agilidade vocal, as orientações e os gestos da professora conforme a Figura 35 abaixo. Esse vocalize consta da repetição da sílaba “nó” [nɔ], inicialmente, com um salto de oitava seguido de notas curtas que deverão ser cantadas com o fone [ɔ]. O estudo sobre as características desse vocalize foi feito no capítulo anterior, porém, destacamos abaixo os gestos e expressões da professora, registrados nos fotogramas ao explicar o exercício.

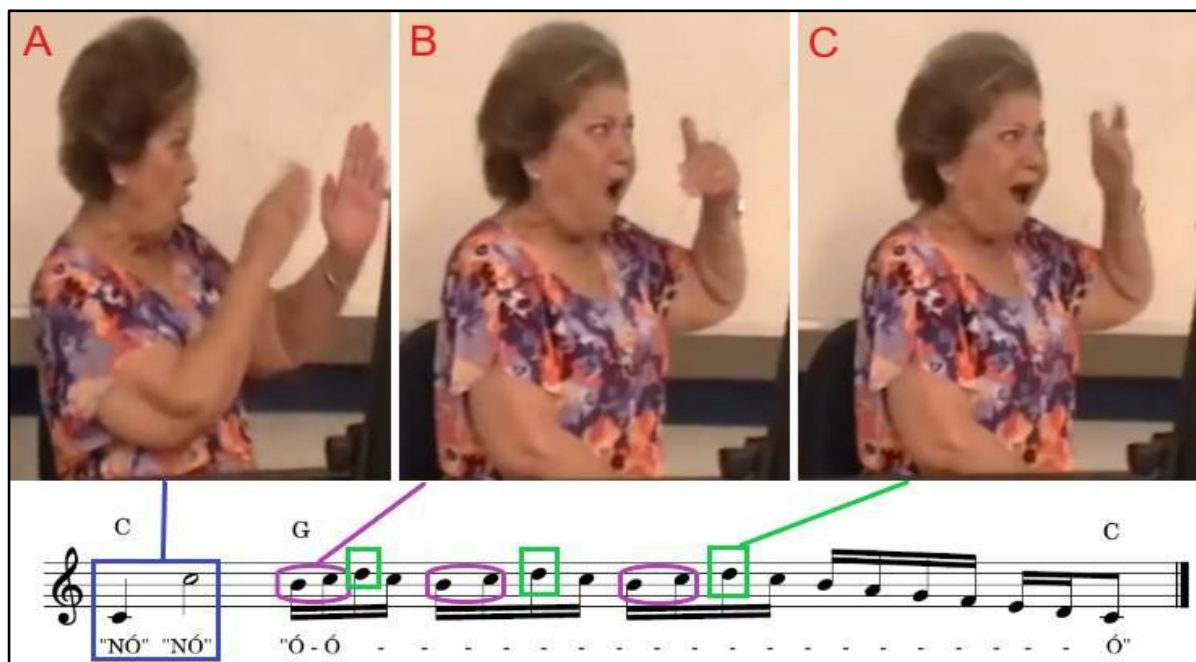


Figura 35: Neyde Thomas demonstrando o vocalize com a sílaba “nó” [nɔ], articulando as notas com a vogal [ɔ].

Na Figura 35, a professora demonstrou, por meio de gestos e expressões faciais, como deve ser cantado o exercício representado na partitura. No fotograma A, verificamos os gestos referentes às duas primeiras notas, mais longas, cantadas com a repetição da sílaba “nó” [nɔ]. A professora manteve a boca com abertura média, os lábios arredondados, o queixo ligeiramente abaixado e a posição das mãos um pouco à frente da boca, sendo uma das mãos mais alta em relação à outra. Este posicionamento foi explicado pela professora de modo que as alunas percebessem que o direcionamento do som era vertical nesse momento, ou seja, que deveria haver uma amplitude de espaço interno da cavidade oral e acionamento do diafragma para o apoio e sustentação do som. Estes dois movimentos, por serem correspondentes, criam uma sensação de direção vertical para o som. No fotograma B, a professora sugeriu com sua mão a ampliação do trato vocal a ser realizada nos três momentos em que ocorrem os graus conjuntos ascendentes destacados em violeta. Os lábios da professora apresentaram uma abertura maior que no primeiro fotograma, mais arredondada, e o queixo mais abaixado, indicando uma abertura interna bastante pronunciada. Em C, Neyde Thomas demonstrou os três pontos culminantes do exercício, destacados em verde. Percebemos nas imagens uma lateralização dos lábios, acionamento dos músculos da face e levantadores dos lábios, bem como, a manutenção do espaço interno da boca. O gesto da mão da professora assumiu uma

direção mais vertical, com a palma voltada para o seu rosto, sugerindo que houve um movimento de rotação entre os fotogramas B e C. Esse movimento de rotação, associado ao movimento labial, indica que também haja uma movimentação de ampliação de espaço interno da boca para que a nota mais aguda tenha maior espaço dentro da cavidade oral.

Prosseguindo à análise dos vídeos, o vocalize seguinte consta de uma melodia baseada em arpejos, sendo cantado por duas vezes. Na primeira vez, deve-se cantar utilizando o segmento vocálico [i] e, na segunda, com o segmento vocálico [a]. As orientações dadas pela professora foram semelhantes às apresentadas no capítulo anterior sobre o mesmo tipo de vocalize, porém, na *EdiPA* abaixo, podemos verificar os gestos realizados, conforme Figura 36.



Figura 36: Neyde Thomas exemplificando o vocalize em arpejos ascendentes e descendentes da *masterclass* com os sopranos.

No fotograma A, Neyde Thomas orientou que seja mantida uma postura de direcionamento frontal do som, não necessitando de uma grande abertura da boca para as quatro primeiras notas do vocalize. Já em B percebemos que há uma ampliação da abertura da boca, lateralização dos lábios e o movimento das mãos se direcionando para o alto, à frente de sua testa, com a palma em formato côncavo, sugerindo o movimento de ampliação do trato vocal. Segundo Neyde Thomas, para

cantar as notas agudas, a aluna deve buscar perceber esses dois momentos distintos: no primeiro, a manutenção da direção do som e, no segundo, a amplitude de espaço interno e abertura de boca, apoio e condução do fluxo de ar fonatório.

O segundo vídeo da *masterclass* dos sopranos inicia com um vocalize associado, por Neyde Thomas, a um conceito de nome *ancoraggio*. A *EdiPa* da Figura 37 contém imagens da professora dando explicações sobre o exercício e a partitura desse vocalize.

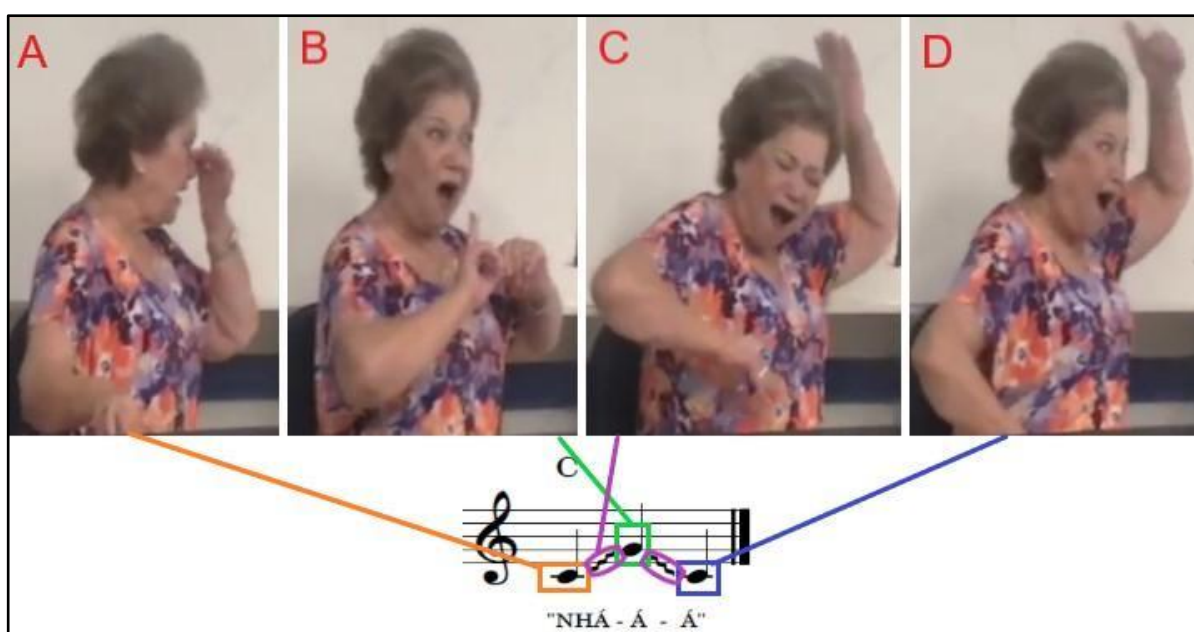


Figura 37: Neyde Thomas demonstrando o vocalize do *ancoraggio*.

O exercício do *ancoraggio*, em conformidade com as orientações da professora, consiste em cantar a junção dos fones [ɲ] e [a], gerando a sílaba “nhá” [ɲa], com um desenho melódico que parte da tônica e faz um salto de quinta ascendente e retorna à tônica. Conforme explicou, quando se alcança a nota mais aguda, deve-se diminuir a intensidade do som, sem haver mudança na vogal, mantendo a boca aberta e o *legato* entre as notas. Por fim, deve-se retornar à tônica original, mantendo a qualidade sonora e impostação assumidas até então.

Ao observarmos a Figura 37 acima, temos em A uma demonstração gestual da posição para onde deve ser direcionado o som do fone [ɲ], inicial do exercício, som de natureza nasal, conservando uma abertura de boca lateralizada e a ativação dos músculos da face. Em B, Neyde Thomas indicou com o dedo na sua mão direita para

onde deveria ser percebida a ressonância do som na produção da vogal [a] do vocalize. Essa indicação apontou para o centro do palato duro, conforme fotograma B e orientação da professora presente na gravação. Em seguida, em C, a professora realizou, com seu braço esquerdo, um movimento circular, por trás da sua cabeça, designando o caminho por onde serão conduzidas as sensações da nota enquanto é cantada com o portamento (destacado na figura com a cor azul). Com o braço direito, podemos sutilmente observar o movimento que a professora faz para baixo, como sugestão da utilização da musculatura do apoio diafragmático. Notamos, também, que a boca estava mais aberta, mantendo, ainda, o acionamento de toda musculatura interna e da face. Em D, Neyde Thomas percorreu com sua mão a parte final do movimento circular iniciado em C, passando à frente do rosto. A boca já se encontrava mais fechada e ainda mais lateralizada que anteriormente, o que indica uma maior ação dos músculos da face e levantadores dos lábios nesse momento e o retorno a uma posição próxima da inicial.

A professora orientou que a aluna deveria perceber nitidamente a sensação da nasalidade do [ɲ] inicial do exercício, assim como o aumento do espaço interno durante o canto da vogal “a” [a], principalmente, na região mais aguda da voz. Ainda enfatizou que, ao se falar sobre abrir maior espaço interno, não se deve confundir com “engolar” a voz, ou seja, cantar com a direção anteriorizada, causando um som parecido com um estrangulamento ou engasgamento. A professora explicou, então, que considera como espaço interno amplo a manutenção do levantamento do palato mole em conjunto com o direcionamento do som para o alto da cabeça e/ou para a “máscara”.

Outro vocalize que conferimos nesse segundo vídeo foi realizado para trabalhar alternância de articulação de notas em *legato* e *staccato*. Para isso, Neyde Thomas utilizou uma melodia em arpejo maior, repetida três vezes. Na primeira, canta-se em *legato* com a vogal [i], e nas demais, notas curtas em *staccato* com a vogal [o]. Para esse exercício, a professora orientou que as alunas deveriam manter a musculatura do abdômen firme, mas não rígida, de maneira a que o corpo não “sacudisse” enquanto cantavam o vocalize e que o controle da musculatura não causasse tensão excessiva. A Figura 38 contém fotogramas de Neyde Thomas explicando com gestos o vocalize e designando a maneira de apoiar a respiração para esse exercício.

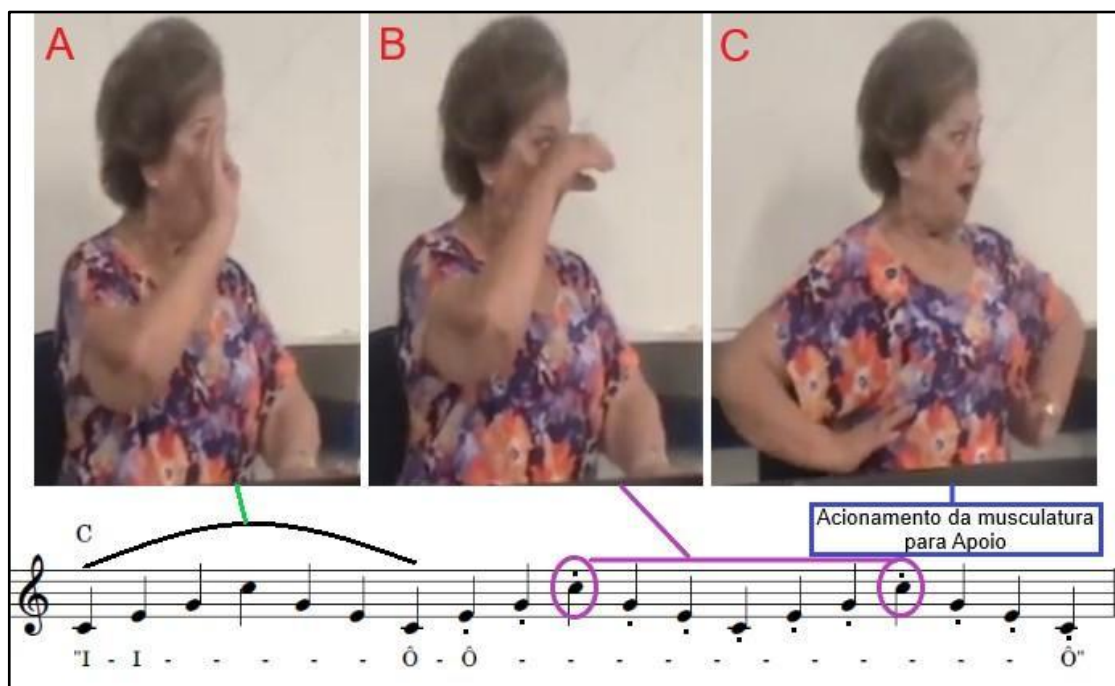


Figura 38: Neyde Thomas explicando e demonstrando o vocalize para *staccato* com gestos direcionados – em A, para a vogal “i” [i]; em B, para a nota aguda com a vogal “o” [o]; e, em C, a maneira de apoiar a respiração.

No fotograma A, a professora está com a mão na frente do nariz, indicando a posição onde a aluna deve perceber a ressonância produzida pela vogal [i] durante o canto em *legato*. Em B, a mão da professora subiu até a altura dos olhos em formato côncavo, aludindo ao aumento do espaço interno da boca para a produção das notas mais agudas do exercício e da vogal [o]. Na gravação, Neyde Thomas explicou que se deve manter a vogal [i] direcionada para a parte frontal do rosto e, ao cantar o fone [o], abre-se um grande espaço interno, porém, deve-se manter, também, o acionamento dos músculos da face para que seja percebida a ressonância experimentada com o fone [i], anteriorizado, enquanto canta o fone [o], de característica posterior. Além disso, a professora demonstrou em C como se deve perceber o apoio do diafragma e a abertura das costelas que ele proporciona. Para isso, levou as duas mãos à altura da cintura, deixando os cotovelos altos, denotando a abertura das costelas ao abaixar o diafragma para o controle respiratório e para onde deve-se direcionar a percepção do movimento muscular durante o canto em *staccato*.

No terceiro vídeo analisado, a professora solicitou da aluna a realização de um vocalize para trabalhar a agilidade vocal, com notas de curta duração contendo graus

conjuntos e pequenos saltos dentro de uma escala maior. A Figura 39 contém a partitura do vocalize e os fotogramas da professora.

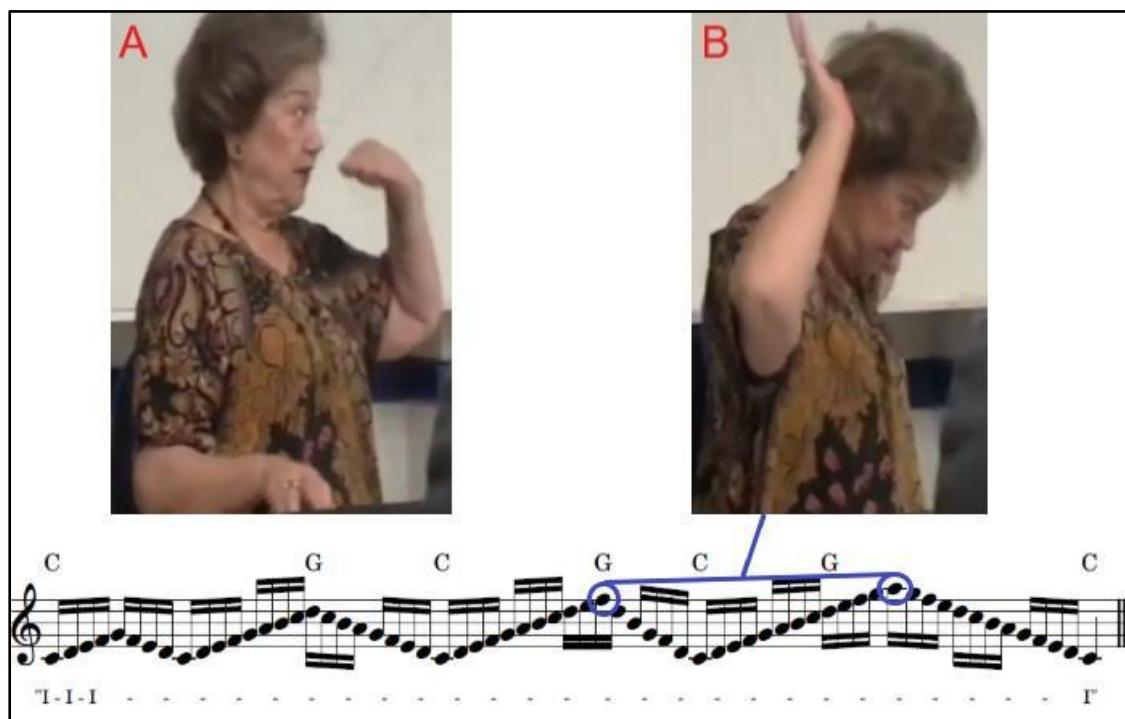


Figura 39: Neyde Thomas no vocalize de agilidade e os gestos correspondentes à região média do vocalize (A) e os pontos culminantes (B).

O fotograma A compreende todas as notas da parte central da melodia do vocalize e, por meio das explicações dadas e do gesto da professora, estas notas devem estar direcionadas para o mesmo local, conforme aponta sua mão, na altura média entre o nariz e a boca. Os dois pontos culminantes da melodia serão cantados com o fim de que o som percorra o caminho demonstrado por Neyde Thomas no fotograma B. Segundo a professora, é preciso fazer a voz percorrer a cavidade oral antes que seja projetada à frente, e indica esse movimento com suas mãos. Além disso, esse movimento indica a necessidade de ampliar o espaço interno da boca e ativar o apoio diafragmático enquanto ocorre o “giro” da voz. O efeito desta expressão resulta na elevação do palato, na ativação do diafragma e na percepção do “giro” (sensações de ressonância da voz em frente-fundo-frente resultantes da ampliação do trato vocal da cavidade oral e da associação com o uso do vibrato).

No quarto vídeo analisado, a professora solicitou o exercício de *legato* já analisado no capítulo anterior deste trabalho, porém, pelos fotogramas capturados, podemos observar o gestual correspondente ao vocalize, conforme Figura 40.

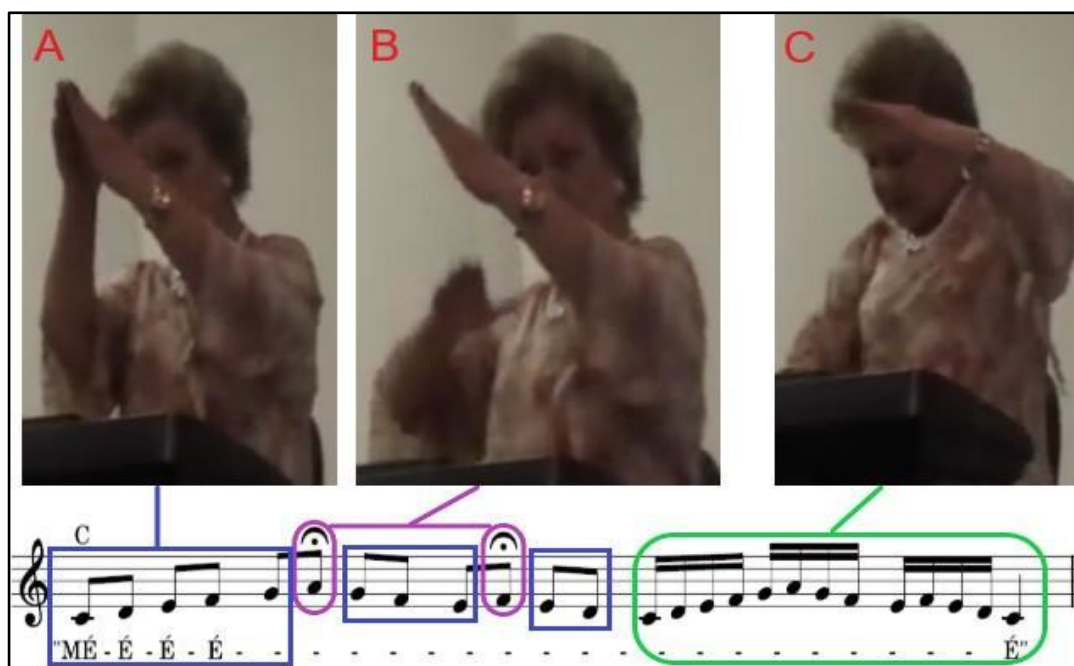


Figura 40: Neyde Thomas no vocalize para *legato*, demonstrando em A o direcionamento do som das primeiras notas; em B, a associação do apoio nas notas longas; e, em C, o apoio para o trecho de agilidade.

No exercício apresentado na Figura 40, a professora explicou que, em A, as notas devem ser direcionadas para a frente, no ponto de ressonância atrás do nariz, como indicado pelo gesto com as mãos e pela união da ponta dos dedos à frente do seu rosto. Em B, nota-se que ela deixou uma das mãos na posição anterior e a outra desceu em direção às costelas, indicando que, ao cantar as notas mais longas desse exercício, é preciso que haja um acionamento dos músculos intercostais e do diafragma, para abrir as costelas e sustentar o apoio do ar. Em C, a professora demonstrou, ao olhar para baixo e colocar sua mão na região da musculatura pélvica, que deverá acontecer a partir dali uma leve contração na região pélvica para apoiar a realização das notas mais curtas.

Ao final desse exercício, foi realizado o vocalize que usa o *bocca chiusa*, seguido da repetição da sílaba “voi” [voj]. A Figura 41 representa esse exercício e as instruções visuais dadas pela professora.

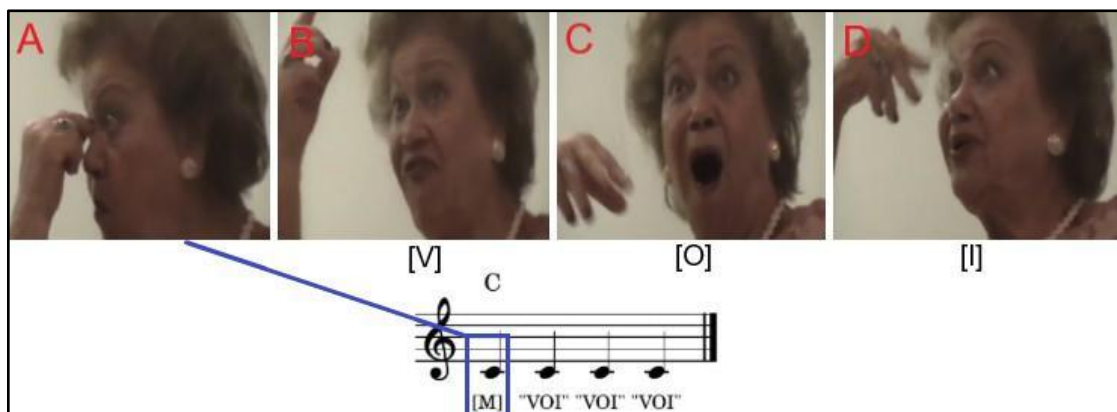


Figura 41: Neyde Thomas demonstrando o vocalize de *bocca chiusa* e a sílaba “voi” [voj].

Para cantar esse exercício, a professora explicou que o *bocca chiusa* deve ser feito direcionando o som para o ponto indicado no fotograma A, pela ponta do dedo indicador da professora, entre os olhos. No fotograma B, observamos as expressões faciais de Neyde Thomas ao iniciar a vocalização, a partir do segmento consonantal [v]. A boca encontra-se fechada, porém, com uma abertura central pequena e que sugestivamente indica a articulação da consoante [v]. No fotograma C, conferimos a produção do segmento vocálico [o]. A boca tomou um formato arredondado, o queixo abaixou e, observando o fotograma, podemos aferir que há um consequente levantamento do palato mole, que pode ser, também, entendido pela posição côncava assumida pela mão da professora. No fotograma D, houve o retorno para o fone [i] e o retorno da postura facial parecida com o primeiro fotograma. Segundo a professora, a postura vocal assumida no início da vocalização deve ser a mesma ao final; mesmo passando por um fonema mais fechado, como o [o], não se deve perder a conexão com a “voz na máscara”.

Outro vocalize verificado na gravação trata do exercício com a sílaba “na” [na] e a vogal [i], destinado ao trabalho do conceito de espaço de ressonância, associado a um trecho com agilidade vocal. O exercício e os gestos de Neyde Thomas estão representados na Figura 42, a seguir.

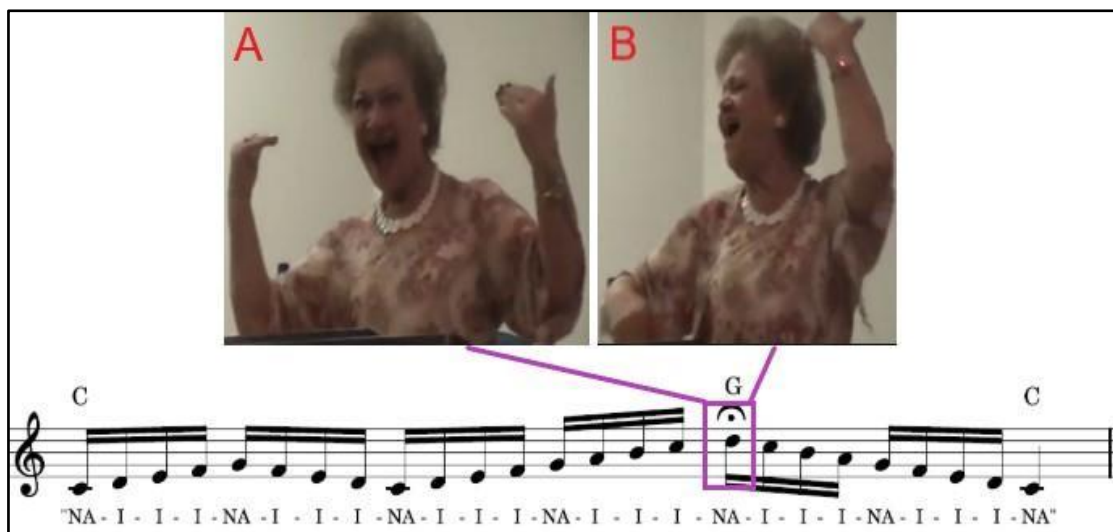


Figura 42: Neyde Thomas demonstrando duas maneiras de como cantar a nota aguda da fermata do vocalize com a sílaba “na” [na] e a vogal [i].

O vocalize da Figura 42 já foi analisado no capítulo anterior deste trabalho, contudo gostaríamos de destacar a explicação dada pela professora sobre duas distintas possibilidades de cantar a nota mais aguda do exercício. De acordo com a professora, ao se cantar como demonstrado por ela no fotograma A, a abertura da boca se faz bastante lateralizada, com uso de pouco espaço interno na cavidade oral. Essa postura, segundo Neyde Thomas, não é adequada para se cantar. Já no fotograma B, a professora demonstrou uma ampliação do trato vocal da cavidade oral e um acionamento dos músculos da face para uma expressão de sorriso. De acordo com a orientação, a postura apresentada no fotograma B é considerada uma postura ideal para esse exercício. Ademais, percebe-se que o gesto feito com a mão de Neyde em B corrobora a orientação sobre o espaço interno ampliado e a condução do som para o alto da cabeça. O fotograma A representa o que a professora chamou de som “raso”, sem impostação devida, e o fotograma B, um som equilibrado, com as ressonâncias ecoando pela maior parte dos ossos da cabeça, quando forem possíveis.

5.3 Análise de vídeos de alunas *mezzo-sopranos*

O primeiro vídeo das aulas com as alunas *mezzo-sopranos* contém a realização dos exercícios de aquecimento vocal feitos juntamente com os alunos baixos. Verificamos que, apesar de ser usado o mesmo padrão de sequência desses exercícios, a professora realiza a adequação (da tessitura dos exercícios) à classificação vocal do aluno ou do grupo de alunos.

Em outro vídeo com as *mezzo-sopranos*, a professora trouxe explicações do conceito utilizado em suas aulas sobre “sugar o ‘a’”, referindo-se ao fone [a]. Esse comando de “sugar” foi demonstrado pela professora por comando verbal e por gestos e expressões faciais, como podemos ver na Figura 43.



Figura 43: Expressões faciais e gestos de Neyde Thomas explicando o jargão “sugar o ‘a’”, em referência ao fone [a].

De acordo com as imagens da Figura 43, podemos perceber os movimentos que Neyde Thomas realiza ao explicar como se deve proceder para “sugar o ‘a’”. Para isso, a professora mostrou um movimento circular com as mãos, abrindo, fechando e girando os punhos, juntamente com o abrir e fechar simultâneo da boca. Em A, temos a professora com a boca aberta e a mão aberta acima da cabeça. Em B, vemos a boca fechada, assim como a mão. Em C, observamos, novamente, a ampla abertura da boca e a mão também mais aberta. Essa movimentação, conforme a explicação da professora, indica que o som não seja emitido de forma tensa, o que ela chamou de “empurrar”. Deve-se, portanto, fazer a devida ampliação do trato vocal da cavidade oral, direcionando a ressonância do som de acordo com o movimento que é sugerido por sua mão. Além disso, o fotograma D apresenta uma movimentação ascendente das duas mãos da professora, enfatizando esse direcionamento sugerido da ressonância do som.

O outro exercício realizado com as alunas *mezzo-sopranos* foi um vocalize em oitava descendente com as sílabas “ra” [ha], junção dos fones [h] e [a], e “da” [da], unindo os fones [d] e [a]. Segundo Neyde Thomas, o uso do segmento consonantal [h] no início do exercício suaviza o ataque do som, o que confirma Miller (2019, p. 48), e contribui para facilitar a impostação ao cantar a vogal [a]. Ainda conforme orienta a professora,

para bem cantar o exercício, deve-se sentir o ar passando pela cavidade oral por meio da produção do [h] e, logo depois, canta-se a vogal [a] mantendo a postura interna do trato vocal ampliada. A Figura 44 contém imagens da professora explicando a movimentação imagética recrutada para cantar esse vocalize.

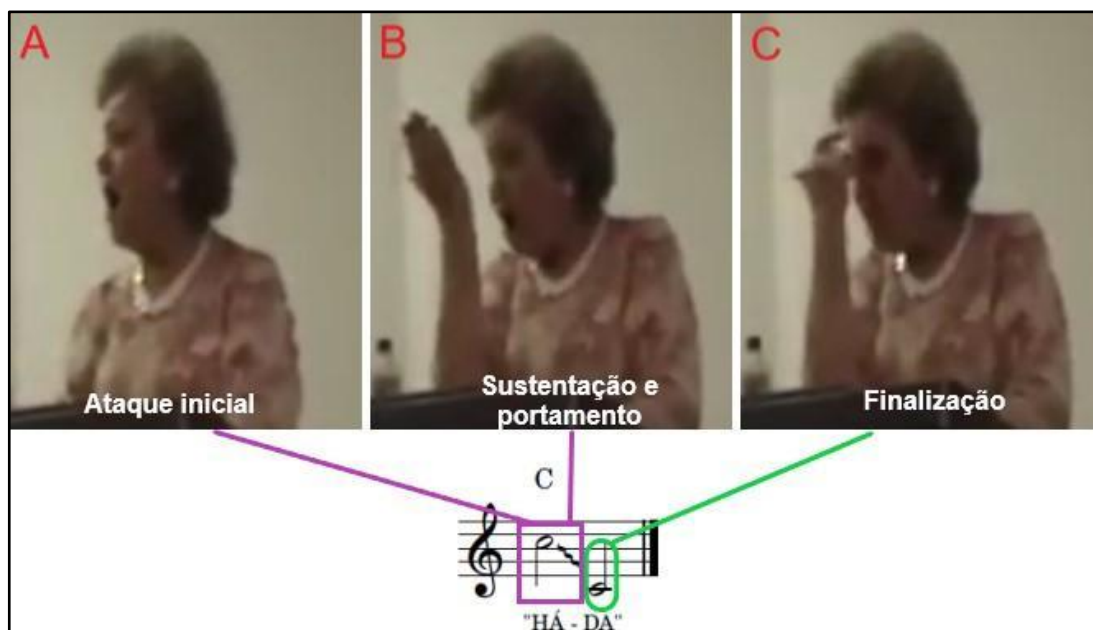


Figura 44: Vocalize com as sílabas “ra” [ha] e “da” [da] – demonstrações gestuais e de expressões faciais apresentados pela professora Neyde Thomas.

Para a produção da consoante aspirada, a professora orientou assumir uma expressão facial de acordo com o fotograma A. Nele, observamos uma ampla abertura da boca e uma lateralização dos lábios superiores. Em B, Neyde Thomas demonstrou a posição em que se deve sustentar a nota com a vogal [a], direcionando a ressonância do som produzido para cima e para frente, conforme sugerido pela posição da sua mão. No fotograma C, indicou, tocando o ponto entre os olhos, a posição para onde deve ser direcionada a ressonância do som na sílaba “da” [da].

Em outro vídeo, a gravação tem início com orientações da professora sobre o timbre característico da voz de *mezzo-soprano*. Consoante Neyde Thomas, é essencial que essa voz apresente um timbre “redondo”, ou seja, com qualidades mais aveludadas. Além disso, ela ressalta a importância de se desenvolver a agilidade vocal, da mesma forma como orienta as demais classificações vocais. Para esse objetivo, a professora expõe um vocalize composto por notas sucessivas de curta duração, utilizando inicialmente a vogal [i] até o primeiro retorno à tônica e prosseguindo, em seguida,

com a vogal [ɔ]. A Figura 45 apresenta o vocalize proposto, acompanhado dos gestos utilizados pela professora durante a explicação do exercício.

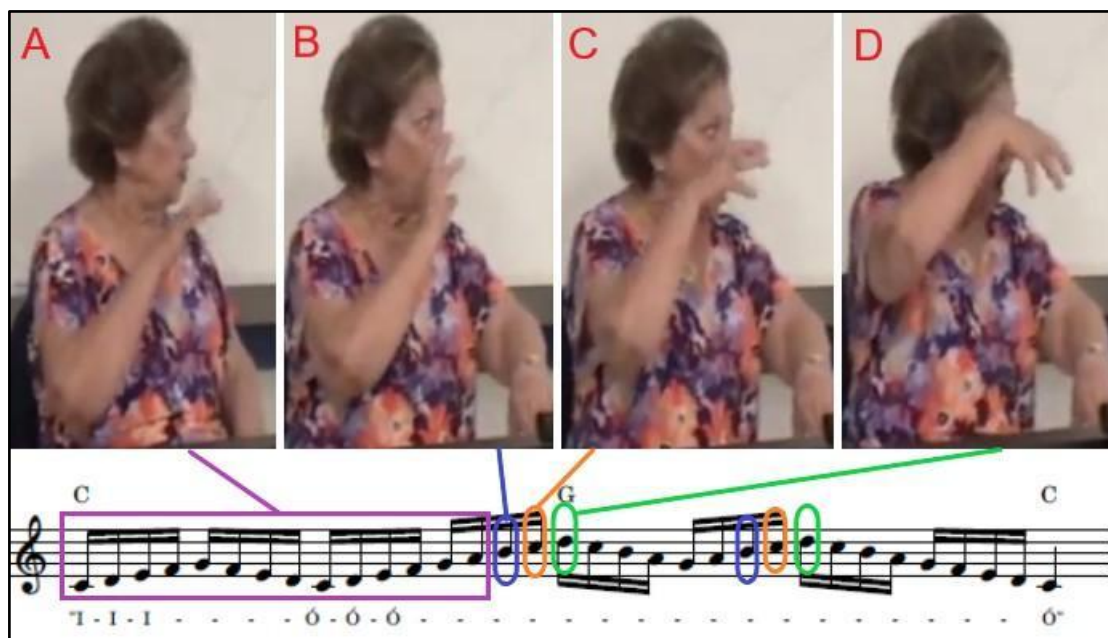


Figura 45: Fotogramas de Neyde Thomas explicando o exercício de agilidade vocal, utilizando os fones [i] e [ɔ].

Na gravação do vídeo, a professora orientou que o vocalize deve ser feito, inicialmente, cantando com a vogal [i] no pentacorde ascendente e descendente, e o restante com a vogal [ɔ]. Conforme a Figura 45, no fotograma A, vê-se que a professora exemplifica com o gesto da sua mão direita, na horizontal, à altura da boca, o trecho do exercício com a vogal [i], dando a instrução verbal de que o cantor deve ficar “pairando” a voz na mesma posição enquanto canta. No fotograma B, podemos perceber que a postura de boca já inicia a formação da vogal [ɔ], acompanhando o movimento em direção ao ponto culminante da melodia, aludido pelo movimento que ela realiza com a mão. A movimentação da mão da professora observada nos fotogramas B, C e D indicam a formação de um arco que tem o seu cume na nota mais aguda do vocalize. Essa movimentação e a orientação dada pela professora indicam que, ao cantar, deve-se ampliar o espaço interno da boca para produzir o som do [ɔ], controlando para que o momento de maior espaço interno seja coincidente com a nota mais aguda da escala. Como no exercício esse ponto culminante se repete, deve-se proceder da mesma maneira nas duas vezes em que aparece na melodia.

O último vídeo referente às alunas *mezzo-sopranos* contém alguns exercícios variados e, dentre eles, gostaríamos de destacar o vocalize realizado utilizando as ressonâncias com a boca fechada (*bocca chiusa*), para observarmos a explicação dada pela professora. Neyde Thomas demonstrou a maneira de cantar esse exercício e indica, com a posição de sua mão, onde deve concentrar a sensação da ressonância do som (Figura 46).



Figura 46: Neyde Thomas demonstrando o exercício de *bocca chiusa* e apontando com os dedos da mão esquerda para a região da cavidade nasal onde devem ser sentidas as ressonâncias do vocalize.

No fotograma da Figura 46, conferimos que a professora indicou com sua mão esquerda o local onde orienta a que se perceba a ressonância do som produzido com esse exercício, na região da cavidade nasal, mencionando, também, a nasofaringe¹². Além disso, no fotograma é possível notar que, mesmo com os lábios fechados, há uma abertura interna da boca. Essa abertura interna, segundo a professora, é a mesma utilizada para produzir o som do segmento vocálico [u], enquanto mantém-se os lábios fechados, como feito no segmento consonantal [m].

5.4 Análise de vídeos de alunos tenores

Na gravação de uma das aulas com os tenores, Neyde Thomas apresentou a explicação sobre a necessidade de o cantor tenor fazer uma cobertura do som a partir

¹² Anatomicamente, a nasofaringe localiza-se posteriormente à cavidade nasal, imediatamente acima do nível do véu palatino (Miller, 2019, p. 405).

da nota Fá#4. Essa “cobertura”, conforme a professora, deve ser feita ampliando o espaço de ressonância do som, de modo a ampliar o espaço interno da boca e a proporcionar maior “giro” para a nota.

Um outro vocalize observado na gravação e ainda não contemplado neste trabalho contém notas em arpejo descendente e ascendente com as frases em italiano *vivir per te* [vi'vir 'per 'te], *per te amar* ['per 'te a'mar], *per te morir* ['per 'te mo'rir] e *morir per te* [mo'rir 'per 'te], de acordo com a divisão da melodia. Este vocalize está representado na Figura 47.

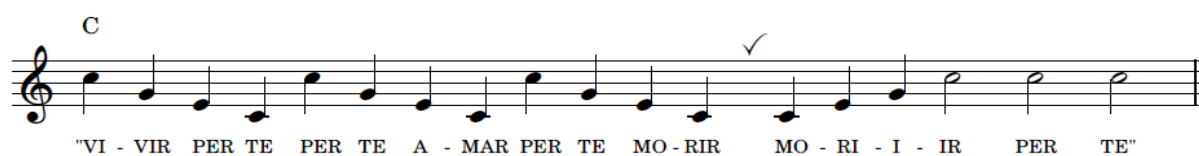


Figura 47: Vocalize em arpejos com as frases em italiano *vivir per te* [vi'vir 'per 'te], *per te amar* ['per 'te a'mar], *per te morir* ['per 'te mo'rir] e *morir per te* [mo'rir 'per 'te].

De acordo com a orientação da professora Neyde Thomas, o objetivo desse exercício é manter a sensação de frontalidade do som, ao mesmo tempo em que se preserva a uniformidade na emissão das vogais posteriores. A proposta busca um equilíbrio entre essas duas direções – frente e fundo –, de maneira a que a articulação dos fonemas consonantais não comprometa o fluxo sonoro estabelecido pela impostação adequada dos segmentos vocálicos.

Um outro vocalize realizado com os tenores contém uma escala maior ascendente e descendente, cantada com os fones [r], [i] e [a], o que acaba gerando o dissílabo “ria” [‘rie] para cada nota do movimento escalar ascendente com uma fermata na oitava aguda, sustentando a vogal [i]. Segue-se um novo ataque na oitava aguda com a sílaba “ri” [ri] e, em seguida, repete-se a mesma nota emitindo a vogal [a], sustentando-a. Logo após, segue o movimento escalar descendente, novamente, com o dissílabo “ria” [‘rie] para cada nota. O intuito deste vocalize, segundo Neyde Thomas, é trabalhar tanto a frontalidade do som, por meio da vogal [i], quanto a abertura do espaço interno da boca, por meio da vogal [a]. A Figura 48 ilustra toda a dinâmica desse exercício.

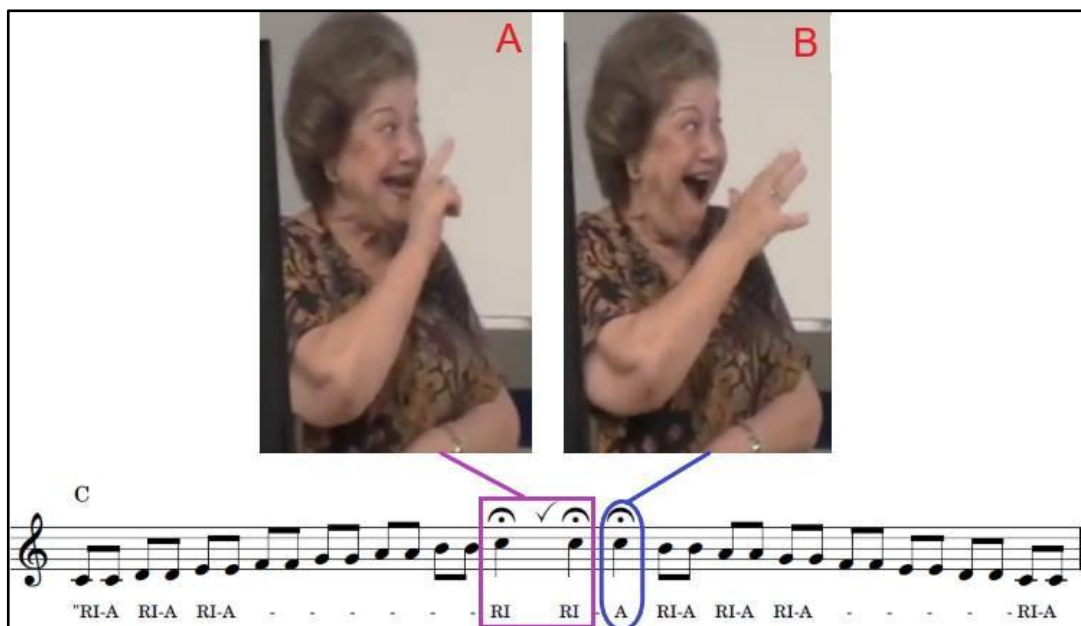


Figura 48: Fotogramas de Neyde Thomas demonstrando o vocalize com a palavra “ria” [ˈrie] e a sensação de ressonância dos fones [i] (em A) e [a] (em B) na nota mais aguda do exercício.

No fotograma A da Figura 48, constatamos os gestos da professora indicando a postura a ser assumida ao cantar a vogal [i] na nota mais aguda da escala nas duas vezes em que ocorre. A posição aludida pela mão da professora corresponde ao direcionamento do som dessa vogal. Em B, correspondente à terceira repetição da nota mais aguda, com maior duração que as demais, sustentada com a vogal [a], Neyde Thomas mantém uma abertura de boca bastante pronunciada, lateralização dos lábios superiores e, pela observação do fotograma, podemos inferir uma amplitude de espaço interno da boca. Esses movimentos com as mãos, se observados de forma consecutiva, indicam uma ação de direcionamento, corroborando as orientações dadas sobre posteriorização e anteriorização do som.

O último exercício a ser observado nas *masterclasses* com os alunos tenores consta de um exercício de agilidade vocal com melodia em graus conjuntos e grande extensão de notas, além de um salto de décima primeira, com uma pequena fermata na nota mais aguda. Todo o exercício é cantado com a vogal [i], conforme mostra a Figura 49.



Figura 49: Exercício de agilidade vocal com a vogal [i], com graus conjuntos e salto de grande amplitude.

Para a realização do vocalize da Figura 49, a professora orienta utilizar a associação do trabalho de agilidade vocal com a homogeneidade de registros necessária para a realização do salto entre as notas Dó3 e Fá4, além da utilização dos mecanismos de apoio para a sustentação do som da fermata.

5.5 Análise de vídeos de alunos baixos

No material em vídeo referente às aulas com os alunos baixos, observamos uma orientação de Neyde Thomas quanto à importância da dicção clara durante o canto, de modo que as palavras sejam compreendidas com facilidade pelo público ouvinte. Para enfatizar esse aspecto, a professora utilizou a expressão “se canta como se fala”, esclarecendo que, embora a fala costumeira ocorra em velocidade elevada, o canto deve ser concebido como uma fala desacelerada, gradativa e construída nota por nota. Segundo Neyde Thomas, a voz dos cantores baixos requer um trabalho técnico que permita a sustentação adequada do som, garantindo que a articulação do texto não comprometa a fluidez do fluxo sonoro. Além disso, a professora acrescentou a informação de que o uso de vogais com características posteriores, o que comumente chamamos de “vogais fechadas”, contribui para o aperfeiçoamento técnico, principalmente, com vozes graves e que devem ser incluídas nos vocalizes.

Após essa explicação, Neyde Thomas iniciou o vocalize com graus conjuntos utilizando a sílaba “nau” [naw]. A Figura 50 (abaixo) contém os gestos da professora para demonstrar esse vocalize.

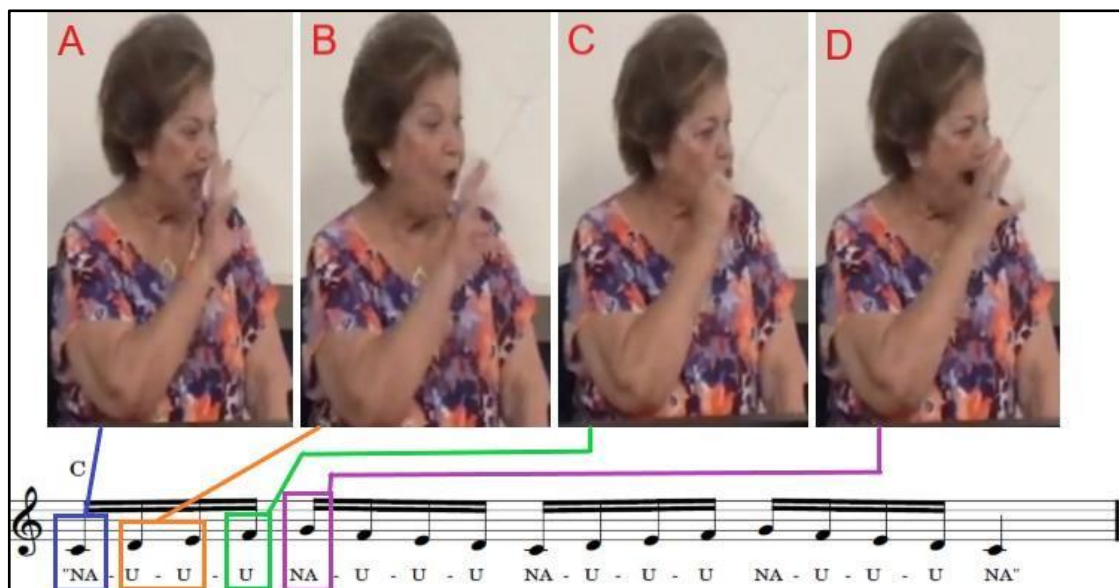


Figura 50: Neyde Thomas explicando o exercício com a sílaba “nau” [naw] e a percepção da ressonância do som produzidos pelos fones [a] e [u].

A Figura 50 está dividida em 4 partes, de acordo com a movimentação gestual feita pela professora durante a explicação do vocalize proposto. Em A, observamos que Neyde Thomas está utilizando a mão direita aberta, espalmada, e a boca bastante aberta, aludindo à primeira articulação da vogal [a]. Em B, a mão já se encontra um pouco mais fechada e o punho faz um pequeno movimento rotativo para a frente. Nota-se, ainda, que a boca está mais fechada e arredondada para produzir a vogal [u], os lábios em formato mais arredondado e o espaço interno da boca mantém-se ampliado. Já no fotograma C, podemos observar que a mão da professora está fechada e arqueada, com o punho mais alto, confirmando o movimento de rotação que realiza. A posição da boca no fotograma C indica a formação da vogal [u] e a manutenção do espaço interno da boca amplo. No fotograma D, verificamos o retorno para a sílaba “na” [na], com o movimento de abertura da mão e da boca, novamente. Segundo a professora Neyde Thomas, esse exercício deve associar o movimento giratório das mãos e a abertura e fechamento dos dedos como metáfora para correlação da ampliação do trato vocal e da abertura da boca (pelo aumento da separação dos lábios).

Outro vocalize analisado neste material consiste em uma variação do exercício previamente utilizado por Neyde Thomas com a palavra italiana *amore* [a'more], substituída, neste caso, pela expressão também em italiano *io voglio* ['io 'vɔλλo]. Segundo Neyde Thomas, para vozes graves, o uso de vogais mais fechadas contribui

para uma emissão vocal mais adequada. A Figura 51 apresenta a demonstração gestual da professora em relação a esse exercício.

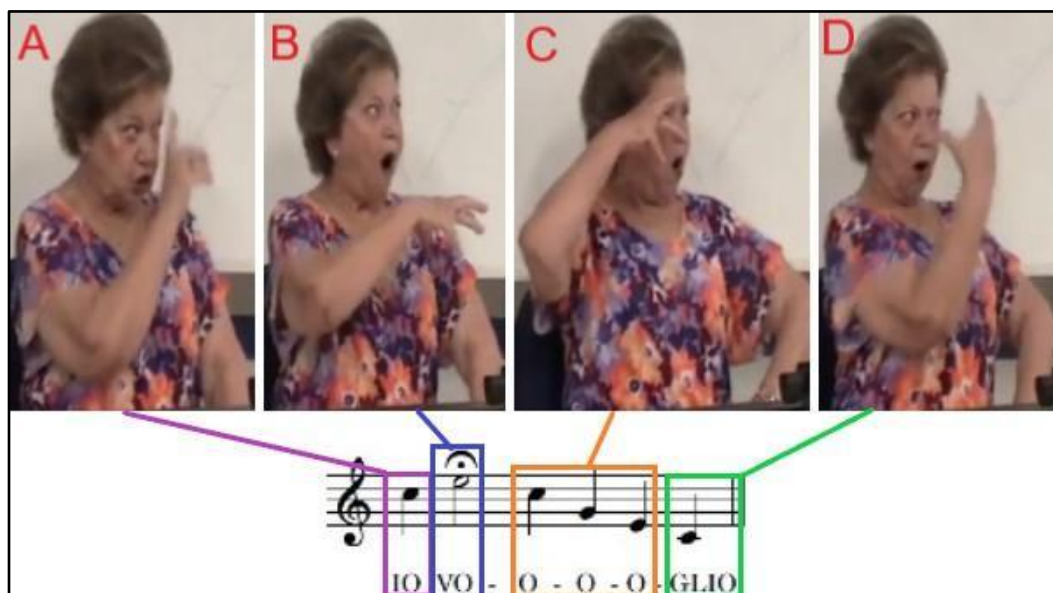


Figura 51: Fotogramas de Neyde Thomas demonstrando o exercício com o texto em italiano *io voglio* ['io 'vɔλλo] e o gestual correspondente às sensações de ressonância em cada parte do vocalize.

Os fotogramas da Figura 51 apresentam quatro momentos distintos da demonstração gestual de Neyde Thomas durante a realização do vocalize com o texto italiano *io voglio* ['io 'vɔλλo]. Em A, observamos a articulação inicial da palavra *io* ['io], marcada pelo gesto do dedo indicador da mão direita apontando para cima, com a cabeça levemente abaixada e os lábios formando um pequeno círculo. Esse gesto indica uma alusão à sensação frontal da vogal [i] no início da emissão. No fotograma B, correspondente à primeira sílaba de *voglio* ([vɔ]), Neyde Thomas posiciona a mão com a palma voltada para baixo e os dedos arqueados em formato oval, simulando o movimento do palato mole, enquanto a cabeça assume posição neutra e a boca encontra-se mais aberta e arredondada para a formação da vogal [ɔ]. Em C, a mão sobe em direção à região dos olhos, mantendo o arqueamento dos dedos e sugerindo a ampliação do trato vocal da cavidade oral. Por fim, em D, a mão é posicionada à frente da boca, preservando a curvatura dos dedos e a configuração labial mais arredondada e levemente fechada. Segundo Neyde Thomas, essa postura final visa garantir a sustentação adequada das notas graves, preservando a ampliação do trato vocal durante a emissão vocal.

O trabalho de agilidade vocal com os alunos baixos foi executado nas gravações com a realização de um exercício contendo um salto de oitava ascendente, seguido de um trecho com notas curtas, com a sílaba “nó” [nɔ] sustentando o fone [ɔ] até o final do vocalize. A Figura 52 apresenta os gestos de Neyde Thomas demonstrando como cantar o exercício.

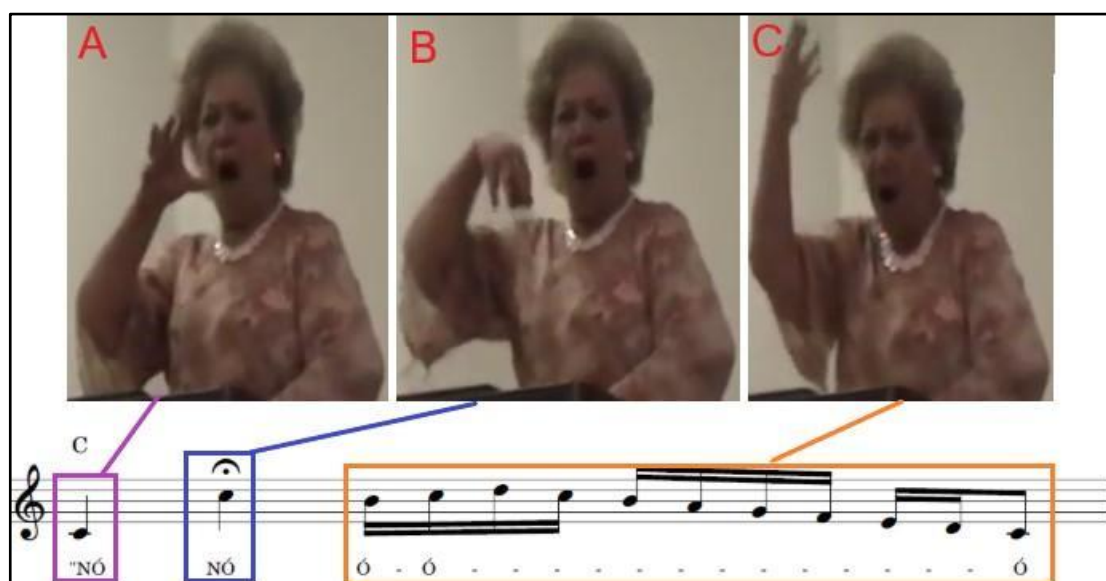


Figura 52: Neyde Thomas demonstrando o exercício com a sílaba “nó” [nɔ] e a percepção das ressonâncias produzidas.

Na Figura 52, é possível conferir três momentos distintos da orientação gestual da professora durante a explicação do exercício de agilidade vocal. No fotograma A, observamos que Neyde Thomas articula a primeira sílaba com a boca aberta em formato arredondado, compatível com a produção da vogal [ɔ]. Simultaneamente, realizou um gesto com a mão, o que indica a ampliação do trato vocal logo no início da emissão. No fotograma B, sua mão realizou um movimento circular em torno do próprio punho, o que, segundo a professora, remete ao aumento progressivo do espaço de ressonância interno necessário para a realização da sílaba seguinte, que ocorre na oitava aguda em relação à anterior. Já no fotograma C, a mão de Neyde Thomas está posicionada à frente e acima de seu rosto, completando o movimento circular iniciado anteriormente. Essa posição mais afastada da cabeça pode sugerir não apenas a expansão do espaço interno da boca, mas, também, a direção para onde o som deve ser projetado – para frente e para cima –, especialmente, nas passagens que exigem maior agilidade vocal e controle técnico.

O último exercício verificado na gravação das *masterclasses* para os alunos baixos utiliza a sílaba “voi” [voj], com uma melodia em arpejos maiores, conforme a Figura 53.



Figura 53: Vocalize em arpejos maiores com a sílaba “voi” [voj].

Para este vocalize, a professora Neyde Thomas enfatizou que, à medida que o vocalize apresentado atingir as notas mais agudas da tessitura dos baixos, é fundamental “abrir o corpo”. Essa orientação refere-se à necessidade de ajustar tanto a impostação vocal quanto o uso adequado do apoio do diafragma. De acordo com Neyde Thomas, a “abertura do corpo” é crucial para garantir a eficácia da emissão vocal em notas agudas. Além disso, destacou a importância de manter a voz “girando”, o que implica em conservar o espaço interno da cavidade vocal ampliado durante o canto. Para a finalização e acabamento da nota, a professora orientou que o som deve ser suavemente controlado, mantendo a emissão equilibrada e precisa ao longo de todo o exercício.

Como pudemos observar ao longo deste trabalho, a professora Neyde Thomas utilizava em suas aulas a expressão “giro da voz”. Na Figura 54, podemos observar os gestos e expressões faciais que aludem à explicação desse conceito ao realizar o vocalize apresentado.

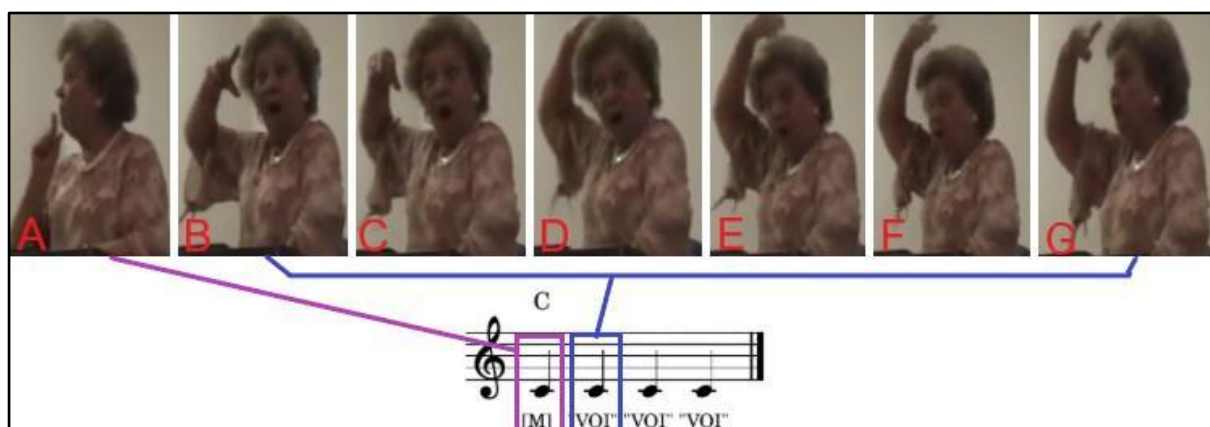


Figura 54: Fotogramas de Neyde Thomas demonstrando gestualmente a percepção do “giro da voz”.

Na explicação sobre o “giro da voz”, Neyde Thomas utiliza o vocalize com *bocca chiusa*, seguido da sílaba *voi* [voj], conforme demonstrado na Figura 54. No fotograma A, observamos que os lábios permanecem cerrados e, sugestivamente, o espaço interno da boca ampliado; o dedo indicador aponta para cima, enquanto a outra mão apoia a região abdominal, sinalizando a ação simultânea do palato e do diafragma. Em B, inicia-se a emissão da sílaba *voi* [voj], com a boca mais aberta, mantendo o espaço interno e o apoio. Do fotograma C ao E, a mão de Neyde Thomas realiza um movimento ascendente e rotatório ao redor da cabeça, com a mão em formato côncavo, simulando a ampliação do trato vocal da cavidade oral durante a realização do vocalize. Os fotogramas F e G mostram o retorno da mão à parte frontal da cabeça, associando-se à articulação da semivogal [i], de característica mais frontal. A observação dos gestos da professora para esse vocalize indica que o som tenha percorrido toda a cavidade oral, oscilando entre regiões anteriores e posteriores do trato vocal, criando a sensação de “giro” ao redor da cabeça.

A professora Neyde Thomas aborda, na gravação com os alunos baixos, um outro conceito recorrente em suas aulas: o “ponto *piccolo*”. A professora explicou que vários teóricos, desde os primeiros registros da teoria do canto, já explicam sobre onde fica localizado esse ponto, para onde deve-se direcionar a ressonância, na parte frontal do rosto, conforme a Figura 55.



Figura 55: Neyde Thomas demonstrando a localização do “ponto *piccolo*” — entre os olhos e o nariz, na altura que indica com as mãos.

Na Figura 55 acima, podemos observar a indicação dada pela professora sobre onde se localiza o “ponto *piccolo*”, explicando que é um ponto onde se pode perceber a ressonância do som cantado, o direcionamento a ele. Conforme a professora, esse ponto pode ser percebido entre os olhos e atrás do nariz, na nasofaringe – na altura da região da face que aponta com os dedos – e tem a característica de auxiliar na homogeneidade dos registros. Explicou ainda que, desde as notas mais graves às notas mais agudas da voz, deve-se direcionar a ressonância para esse ponto, fazendo os ajustes necessários para cada registro. Segundo Neyde Thomas, ao utilizar o conceito de “ponto *piccolo*” — também referido por ela como *Ponto de Moran*¹³ —, o cantor deve imaginar uma linha reta horizontal traçada entre o nariz e a boca. Essa linha funciona como um eixo de orientação para o direcionamento do som ao longo de toda a emissão vocal, inclusive, durante a realização do “giro da voz”, conforme previamente descrito.

5.6 Proposta de categorização dos vocalizes de Neyde Thomas

Como resultado das análises realizadas ao longo deste capítulo e do anterior, a partir das informações obtidas nas entrevistas e das observações sobre as aulas da professora Neyde Thomas, elaboramos um quadro-síntese como proposta de organização e sistematização dos vocalizes por ela empregados para os diferentes tipos de voz. A organização desses vocalizes foi realizada com a análise do material das fontes primárias deste trabalho, percebendo e catalogando a sequência de exercícios que a professora fazia com cada aluno ou grupos de alunos, a ocorrência deles e as associações técnico-vocais dirigidas por Neyde Thomas. A sugestão da categorização dos exercícios contempla os vocalizes de aquecimento vocal; vocalizes para sensações de ressonância vocal e ampliação do trato vocal; vocalizes para aprimorar o *legato*; vocalizes para aprimorar a agilidade vocal; vocalizes em *staccato*; e vocalizes para ampliar a extensão vocal.

¹³ O chamado Ponto de Moran, originalmente derivado do *Índice de Autocorrelação Espacial de Moran*, é um conceito da estatística espacial utilizado para mensurar o grau de similaridade entre valores em pontos próximos no espaço geográfico (MORAN, P. A. P. **Notes on continuous stochastic phenomena**. Biometrika, [s.l.], v. 37, n. 1/2, p. 17-23, 1950). Na área do canto lírico, alguns professores, como a professora Neyde Thomas, parecem ter se apropriado do termo de forma metafórica, utilizando-o para designar um ponto de ressonância vocal imaginário, para onde o som deve ser direcionado durante a realização vocal.

Vocalizes para aprimorar a agilidade vocal

1. Vocalize com a sílaba “nó” e a vogal “ó” (para todos os tipos de voz)

The musical notation for the vocal line is written on a single staff. It begins with a treble clef and a common time signature (C). The melody starts with a half note on G4, followed by a half note on A4. Then, there is a series of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1, C1, B0, A0, G0, F#0, E0, D0, C0, B-1, A-1, G-1, F#-1, E-1, D-1, C-1, B-2, A-2, G-2, F#-2, E-2, D-2, C-2, B-3, A-3, G-3, F#-3, E-3, D-3, C-3, B-4, A-4, G-4, F#-4, E-4, D-4, C-4, B-5, A-5, G-5, F#-5, E-5, D-5, C-5, B-6, A-6, G-6, F#-6, E-6, D-6, C-6, B-7, A-7, G-7, F#-7, E-7, D-7, C-7, B-8, A-8, G-8, F#-8, E-8, D-8, C-8, B-9, A-9, G-9, F#-9, E-9, D-9, C-9, B-10, A-10, G-10, F#-10, E-10, D-10, C-10, B-11, A-11, G-11, F#-11, E-11, D-11, C-11, B-12, A-12, G-12, F#-12, E-12, D-12, C-12, B-13, A-13, G-13, F#-13, E-13, D-13, C-13, B-14, A-14, G-14, F#-14, E-14, D-14, C-14, B-15, A-15, G-15, F#-15, E-15, D-15, C-15, B-16, A-16, G-16, F#-16, E-16, D-16, C-16, B-17, A-17, G-17, F#-17, E-17, D-17, C-17, B-18, A-18, G-18, F#-18, E-18, D-18, C-18, B-19, A-19, G-19, F#-19, E-19, D-19, C-19, B-20, A-20, G-20, F#-20, E-20, D-20, C-20, B-21, A-21, G-21, F#-21, E-21, D-21, C-21, B-22, A-22, G-22, F#-22, E-22, D-22, C-22, B-23, A-23, G-23, F#-23, E-23, D-23, C-23, B-24, A-24, G-24, F#-24, E-24, D-24, C-24, B-25, A-25, G-25, F#-25, E-25, D-25, C-25, B-26, A-26, G-26, F#-26, E-26, D-26, C-26, B-27, A-27, G-27, F#-27, E-27, D-27, C-27, B-28, A-28, G-28, F#-28, E-28, D-28, C-28, B-29, A-29, G-29, F#-29, E-29, D-29, C-29, B-30, A-30, G-30, F#-30, E-30, D-30, C-30, B-31, A-31, G-31, F#-31, E-31, D-31, C-31, B-32, A-32, G-32, F#-32, E-32, D-32, C-32, B-33, A-33, G-33, F#-33, E-33, D-33, C-33, B-34, A-34, G-34, F#-34, E-34, D-34, C-34, B-35, A-35, G-35, F#-35, E-35, D-35, C-35, B-36, A-36, G-36, F#-36, E-36, D-36, C-36, B-37, A-37, G-37, F#-37, E-37, D-37, C-37, B-38, A-38, G-38, F#-38, E-38, D-38, C-38, B-39, A-39, G-39, F#-39, E-39, D-39, C-39, B-40, A-40, G-40, F#-40, E-40, D-40, C-40, B-41, A-41, G-41, F#-41, E-41, D-41, C-41, B-42, A-42, G-42, F#-42, E-42, D-42, C-42, B-43, A-43, G-43, F#-43, E-43, D-43, C-43, B-44, A-44, G-44, F#-44, E-44, D-44, C-44, B-45, A-45, G-45, F#-45, E-45, D-45, C-45, B-46, A-46, G-46, F#-46, E-46, D-46, C-46, B-47, A-47, G-47, F#-47, E-47, D-47, C-47, B-48, A-48, G-48, F#-48, E-48, D-48, C-48, B-49, A-49, G-49, F#-49, E-49, D-49, C-49, B-50, A-50, G-50, F#-50, E-50, D-50, C-50, B-51, A-51, G-51, F#-51, E-51, D-51, C-51, B-52, A-52, G-52, F#-52, E-52, D-52, C-52, B-53, A-53, G-53, F#-53, E-53, D-53, C-53, B-54, A-54, G-54, F#-54, E-54, D-54, C-54, B-55, A-55, G-55, F#-55, E-55, D-55, C-55, B-56, A-56, G-56, F#-56, E-56, D-56, C-56, B-57, A-57, G-57, F#-57, E-57, D-57, C-57, B-58, A-58, G-58, F#-58, E-58, D-58, C-58, B-59, A-59, G-59, F#-59, E-59, D-59, C-59, B-60, A-60, G-60, F#-60, E-60, D-60, C-60, B-61, A-61, G-61, F#-61, E-61, D-61, C-61, B-62, A-62, G-62, F#-62, E-62, D-62, C-62, B-63, A-63, G-63, F#-63, E-63, D-63, C-63, B-64, A-64, G-64, F#-64, E-64, D-64, C-64, B-65, A-65, G-65, F#-65, E-65, D-65, C-65, B-66, A-66, G-66, F#-66, E-66, D-66, C-66, B-67, A-67, G-67, F#-67, E-67, D-67, C-67, B-68, A-68, G-68, F#-68, E-68, D-68, C-68, B-69, A-69, G-69, F#-69, E-69, D-69, C-69, B-70, A-70, G-70, F#-70, E-70, D-70, C-70, B-71, A-71, G-71, F#-71, E-71, D-71, C-71, B-72, A-72, G-72, F#-72, E-72, D-72, C-72, B-73, A-73, G-73, F#-73, E-73, D-73, C-73, B-74, A-74, G-74, F#-74, E-74, D-74, C-74, B-75, A-75, G-75, F#-75, E-75, D-75, C-75, B-76, A-76, G-76, F#-76, E-76, D-76, C-76, B-77, A-77, G-77, F#-77, E-77, D-77, C-77, B-78, A-78, G-78, F#-78, E-78, D-78, C-78, B-79, A-79, G-79, F#-79, E-79, D-79, C-79, B-80, A-80, G-80, F#-80, E-80, D-80, C-80, B-81, A-81, G-81, F#-81, E-81, D-81, C-81, B-82, A-82, G-82, F#-82, E-82, D-82, C-82, B-83, A-83, G-83, F#-83, E-83, D-83, C-83, B-84, A-84, G-84, F#-84, E-84, D-84, C-84, B-85, A-85, G-85, F#-85, E-85, D-85, C-85, B-86, A-86, G-86, F#-86, E-86, D-86, C-86, B-87, A-87, G-87, F#-87, E-87, D-87, C-87, B-88, A-88, G-88, F#-88, E-88, D-88, C-88, B-89, A-89, G-89, F#-89, E-89, D-89, C-89, B-90, A-90, G-90, F#-90, E-90, D-90, C-90, B-91, A-91, G-91, F#-91, E-91, D-91, C-91, B-92, A-92, G-92, F#-92, E-92, D-92, C-92, B-93, A-93, G-93, F#-93, E-93, D-93, C-93, B-94, A-94, G-94, F#-94, E-94, D-94, C-94, B-95, A-95, G-95, F#-95, E-95, D-95, C-95, B-96, A-96, G-96, F#-96, E-96, D-96, C-96, B-97, A-97, G-97, F#-97, E-97, D-97, C-97, B-98, A-98, G-98, F#-98, E-98, D-98, C-98, B-99, A-99, G-99, F#-99, E-99, D-99, C-99, B-100, A-100, G-100, F#-100, E-100, D-100, C-100, B-101, A-101, G-101, F#-101, E-101, D-101, C-101, B-102, A-102, G-102, F#-102, E-102, D-102, C-102, B-103, A-103, G-103, F#-103, E-103, D-103, C-103, B-104, A-104, G-104, F#-104, E-104, D-104, C-104, B-105, A-105, G-105, F#-105, E-105, D-105, C-105, B-106, A-106, G-106, F#-106, E-106, D-106, C-106, B-107, A-107, G-107, F#-107, E-107, D-107, C-107, B-108, A-108, G-108, F#-108, E-108, D-108, C-108, B-109, A-109,

2. Vocalize com a vogais “ô” e “a” (para todos os tipos de voz)

First staff of music for 'The Rose Tree'. It begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is written on a five-line staff. Above the staff, the letters 'C', 'G', and 'C' are placed over the first, fifth, and ninth measures respectively, indicating the chords. Below the staff, the lyrics are written in a two-line format: 'The Rose Tree' on the top line and 'The Rose Tree' on the bottom line. The notes are: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), Bb4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half).

3. Vocalize com a sílaba “na” e a vogal “u” (para todos os tipos de voz)

4. Vocalize com a vogal “i” (para todos os tipos de voz)

The first staff of music is in treble clef, 2/4 time, and C major. It begins with a C chord. The melody consists of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. There is a G chord above the 5th and 6th notes, and a C chord above the 12th note. The lyrics "I - I - I" are written below the first three notes.

5. Vocalizes com a sílaba “na” e com as vogais “a” e “i” (para vozes agudas)

C

G

C

"NA - I - I - I - NA - I - I - I - NA - I - I - I - NA - I - I - I - NA"

C

"NA - I - I - NA - I - I - NA - I - I NA"

3

G

"NA - A - A - NA - A - A - NA - A - A NA"

C

G

"NA - A - I - A - A - A A"

C

G

C

G

C

G

C

I

T-I-I-.....I

C

G

C

G

C

T-I-I-.....I

C

G

C

T-I-I-.....I

"NA - A - A A"

6. Vocalizes com as sílabas “na” e “nó” e com as vogais “u”, “i” e “ó” (para vozes graves)

C



"1" - 2' - 3' - 4' - 5' - 6' - 7' - 6' - 5' - 4' - 3' - 2' - 1'

Quadro 6: Vocalizes para aprimorar a agilidade vocal (edição nossa).

Vocalizes em *staccato*

1. Vocalizes utilizando as sílabas “i” e “ó” (para todos os tipos de voz)

Quadro 7: Vocalizes em *staccato* (edição nossa).

Vocalizes para ampliar a extensão vocal

1. Vocalize utilizando as vogais “i” e “ô” (para todos os tipos vocais)

2. Vocalize utilizando as vogais “i” e “a” (para todos os tipos vocais)

Quadro 8: Vocalizes para ampliar a extensão vocal (edição nossa).

Podemos observar que a maioria dos exercícios para vozes agudas tem predominância das vogais [i] e [a], ao passo que, para as vozes graves, predominam as vogais [i] e [o]. Vale ressaltar que cada vocalize pode ser adequado à tessitura do cantor, seja em qual classificação vocal estiver trabalhando. Além disso, ao analisar a maneira como a professora realizava os vocalizes nas aulas, mediante observação dos materiais audiovisuais deste trabalho, percebemos que, para as vozes de sopranos e tenores, a tonalidade inicial dos vocalizes era, geralmente, Ré maior ou Mi maior. Para as vozes das *mezzos* e dos baixos, observamos que a professora,

geralmente, iniciava os exercícios em Lá maior. Essa variação da tonalidade inicial dos vocalizes parece estar associada à adequação da tessitura média de cada classificação vocal, o que indica que os exercícios vocais não se iniciam nos extremos graves dos cantores.

As figuras presentes nas partituras dos vocalizes são um indicativo sugestivo da velocidade com a qual a professora Neyde Thomas realizava cada exercício. Cada cantor possui diferentes habilidades e dificuldades e, com isso, é sugerido adequar a realização dos vocalizes ao que for possível para ser cantado com precisão e boa qualidade de emissão. Um vocalize específico para o treinamento de *legato*, por exemplo, pode ser cantado tão lento quanto for a capacidade do aluno em produzir essa articulação, ao passo que, nas coloraturas, a velocidade rápida que comumente esperamos desse tipo de exercício estará intimamente condicionada à habilidade e treinamento por parte do cantor. Dessa forma, não colocamos sugestão de andamento nas partituras por não ser uma medida fixa, bem como, não anotamos a tessitura para que seja adequada a cada cantor que se utilizar desses exercícios. De toda forma, em caso de dúvidas sobre os parâmetros, é aconselhável buscar orientação com um professor de canto, para conduzir a realização adequada destes e de quaisquer exercícios vocais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo investigar a trajetória artística e pedagógica da soprano Neyde Thomas, levantando duas hipóteses: a primeira buscou examinar a eficácia das práticas pedagógicas de Neyde Thomas, por meio da análise de fontes primárias, como registros de aulas e depoimentos de ex-alunos; a segunda investigou a relação entre a construção de imagens mentais — frequentemente, veiculadas por meio de jargões e metáforas — e sua efetividade no processo de desenvolvimento técnico e performático dos estudantes. A pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, abordando diferentes aspectos de sua carreira e legado, de modo a oferecer uma visão abrangente de sua contribuição como artista e pedagoga.

No Capítulo 1, foram traçados aspectos biográficos de Neyde Thomas, desde sua formação inicial até o reconhecimento nacional e internacional como intérprete operística e, posteriormente, como professora de canto. Foram abordadas as principais conquistas artísticas, destacando-se sua atuação como protagonista em óperas e sua contribuição ao cenário lírico brasileiro.

No Capítulo 2 analisamos, espectralmente, a performance de Neyde Thomas na ária *Martern aller Arten*, da ópera *O Rapto do Serralho*, de W. A. Mozart. Por meio do uso das ferramentas *EdiPA*, *MaPA*, *EdesP* e *EdiP* (Borém, 2024, 2016 e 2014) e utilizando o *software Sonic Visualiser* (v. 5.0.1), conforme a metodologia proposta por Ribeiro (2016, 2021), foi possível observar aspectos técnicos e expressivos da realização vocal da cantora, como o uso do vibrato, a articulação das coloraturas e o controle respiratório. A análise evidenciou a *expertise* de Neyde Thomas enquanto cantora e apontou conexões intrínsecas entre a prática de performance e sua pedagogia do ensino do canto lírico. Desse modo, podemos concluir que as estratégias didático-pedagógicas por ela desenvolvidas são reflexos de sua prática como *performer* do canto lírico associadas à conhecimentos de fisiologia da voz observáveis em seu discurso durante as aulas ministradas e analisadas neste trabalho.

No Capítulo 3, a investigação concentrou-se na prática pedagógica de Neyde Thomas, com ênfase nos jargões empregados em suas aulas e na relação desses enunciados com o conceito de imagens mentais. A análise evidenciou que tais jargões operam

como ferramentas mediadoras entre os princípios técnicos do canto e as percepções corporais dos alunos, facilitando a internalização de padrões motores por meio da evocação de imagens sensoriais e metafóricas. Com base em aportes teóricos das áreas de aprendizagem motora, cognição, pedagogia e psicologia do aprendizado, argumentou-se que essa estratégia promove o aprendizado implícito, contribuindo significativamente para a aquisição de habilidades vocais complexas. Com isso, pudemos concluir que essa abordagem se mostra particularmente eficaz por integrar aspectos técnicos e expressivos do canto, estimulando processos de automatização e refinamento da performance vocal.

O Capítulo 4 apresentou a análise de quatro aulas realizadas pela autora da tese com Neyde Thomas. Por meio da coleta, organização e apresentação dos vocalizes e das orientações técnicas oferecidas pela professora, foi possível identificar padrões metodológicos e estratégias pedagógicas recorrentes. As aulas revelaram um vocabulário técnico estruturado, centrado em metáforas e analogias corporais, bem como, uma abordagem personalizada para as necessidades dos alunos.

Por fim, no Capítulo 5, foram analisadas entrevistas realizadas com ex-alunos de Neyde Thomas – entre eles, cantores dos mais diversos tipos vocais (sopranos, *mezzo-sopranos*, tenores e baixos). Os depoimentos destacaram não apenas a competência técnica de Neyde Thomas como professora, mas, também, a apreciação positiva por parte da grande maioria dos alunos na eficácia das suas estratégias pedagógicas. A partir desses relatos, foi possível reunir uma amostra significativa de vocalizes e orientações técnicas específicas a cada tipo vocal, bem como, compreender o impacto da metodologia da professora na formação de cantores líricos. Dessa forma, propusemos uma categorização desses vocalizes com base na função observada de cada exercício, conforme identificado nas análises das aulas. Verificamos a presença de um grupo de vocalizes que podem ser voltados ao aquecimento vocal, composto por exercícios curtos que abordam aspectos como a ressonância da voz associados a movimentos de lábios e língua, realizados na tessitura central de cada classificação vocal. Além disso, identificamos vocalizes direcionados ao desenvolvimento de aspectos técnico-vocais específicos como a percepção e o uso das ressonâncias e espaço interno do trato vocal, aprimoramento do *legato* e da agilidade vocal, exercícios para o desenvolvimento do *staccato* e para

ampliação da tessitura vocal. Esses vocalizes foram organizados em sequência e estruturados como uma proposta didática para a realização dos exercícios.

Com base nas análises realizadas, concluímos que a contribuição de Neyde Thomas para o ensino do canto lírico no Brasil é marcada por um equilíbrio que une o rigor técnico-vocal a estratégias pedagógicas personalizadas, lúdicas e eficazes, como o uso criativo de jargões, imagens mentais e metáforas corporais. Ao documentar e analisar a trajetória artística e as práticas pedagógicas de Neyde Thomas, este trabalho busca contribuir tanto para a preservação de sua memória quanto para a reflexão crítica sobre metodologias de ensino do canto lírico. A análise de sua abordagem pedagógica, ao evidenciar estratégias eficazes e recursos específicos, oferece subsídios que podem inspirar futuras pesquisas e orientar o desenvolvimento de práticas pedagógicas no campo da formação vocal.

REFERÊNCIAS

Referências de texto

AVANZINO, L. *et al.* Motor cortical plasticity induced by motor learning through mental practice. **Frontiers in Behavioral Neuroscience**, v. 9, p. 105, 2015.

Behlau M. **Voz: o livro do especialista**. Volumes I e II São Paulo: Revinter, 2001.

BERTONI, Paulo Gilberto. **Os princípios de psicologia de William James: compromissos e consequências de uma filosofia da ação**. São Carlos: UFSCar, 2011.

BORÉM, Fausto. Por uma análise da performance em vídeos de música, um “Mapa Visual de Performance” (MVP) e uma “Edição de Performance Audiovisual” (EPA). *In: Anais do 1º Congresso da TeMA*. Organizado por Marcos da Silva Sampaio. Salvador: UFBA. pp.100-108, 2014.

BORÉM, Fausto. MaPA e EdiPA: duas ferramentas analíticas para as relações texto-som-imagem em vídeos de música. **Música Theorica**. Salvador: TeMA, 2016 v. 6, pp. 1-37.

BORÉM, Fausto. Extraction, analysis, and application of quantitative data in the mAVAm (Method for the Analysis of Videos and Audios of Music). **Research Project developed at the Schulich School of Music**. Montreal: McGill University, pp. 1-8, 2024 (Post-doctorate research project).

BROWN, William Earl. **Sabedoria vocal: máximas de Giovanni Battista Lamperti**. Tradução, apresentação e notas de Homero Antônio Strini Velho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2022.

CASASANTO, D.; DE BRUIN, A. Metaphors we learn by: directed motor action improves word learning. **Cognition**, v. 182, pp. 177-183, 2019.

CHRISTIN, Anne-Marie. **Da imagem à escrita: a historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa/Vieira e Lent, pp. 279-292, 2004.

CROLL, G. Vorwort. *In: MOZART, W. A. Die Entführung aus dem Serail: KV 382*. Basel: Bärenreiter, 2007, pp. 118-137.

CRUZ, Tâmara de Oliveira. **O uso das imagens mentais por cantores líricos como recurso técnico na colocação vocal**. Orientador: José Vianey dos Santos. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestre em Música). UFPB. João Pessoa, 2016.

DAMÁSIO. Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DOYON, J.; PENHUNE, V.; UNGERLEIDER, L. G. Distinct contribution of the cortico-striatal and cortico-cerebellar systems to motor skill learning. **Neuropsychology**, v. 41, n. 3, pp. 252-262, 2003.

FREITAS, Neli Klix. Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. **Revista Ciência e Cognição**, v. 6. Joinville: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2005.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R.; MANGUN, G. R. **Cognitive Neuroscience**: the biology of the mind. 4ª ed. New York: W.W. Norton & Company, 2014.

GOMES, Larisse Vieira; CREPALDE, Neylson João Batista Filho; ANDRADE, Débora. Um estudo sobre a extensão e a tessitura vocal de mulheres entre 20 e 45 anos que atuam no naipe de contraltos de corais amadores em Belo Horizonte. **Revista Formação Docente**, v. 8, n. 1, Belo Horizonte, 2016.

GOMES, Carlos Alberto Faísca Fernandes. Ensino coletivo de instrumentos musicais: a desconstrução de um conceito. **Anais do 5º Congresso Nas Nuvens**, UFMG, 2019.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Editora 70, 2007.

JONIDES, J., Smith, E. E., Koeppe, R. A., Awh, E., Minoshima, S., & Mintun, M. A. Spatial working memory in humans as revealed by PET. **Nature**, 363(6430), pp. 623-625, 1993.

KENNEDY, Michael, 1926-2014. **The Concise Oxford Dictionary of Music**. New York: Oxford University Press, 2007.

KOBBÉ, Gustav. **O livro completo da ópera**. Organização de Conde de Harewood; Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

LEHMANN, Lili. **A arte de cantar**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Editora Tecnoprint S.A., 1984.

LIAO, C. M.; MASTERS, R. S. W. Analogy learning: a means to implicit motor learning. **Journal of Sports Sciences**, v. 19, n. 5, pp. 307-318, 2001.

LUTZ, Peter. **Martern aller arten**: uma ária de O Rapto do Serralho. Opera-inside, 2021. Disponível em: <https://opera-inside.com/martern-aller-arten-uma-aria-de-o-rapto-do-serralho/?lang=pt-pt> Acesso em: 15 de dez. de 2024.

MAGNANI, Sérgio. **Expressão e comunicação na linguagem da música**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MALOUIN, F., Belleville, S., Richards, C. L., Desrosiers, J., & Doyon, J. Working memory and mental practice outcomes after stroke. **Archives of physical medicine and rehabilitation**, 85(2), pp. 177-183, 2004.

MEDAGLIA, Júlio. **Neyde Thomas**: vida e arte. 1. ed. [S.l.]: Ludo, 2011.

MILLER, Richard. **National schools of singing: English, French, German, and Italian techniques of singing revisited**. Lanham, MD: Scarecrow Press, 1997.

MILLER, Richard. **Training soprano voices**. USA: Oxford University Press, 2000.

MILLER, Richard. **A estrutura do canto: sistema e arte na técnica vocal**. Tradução de Luciano Simões Silva. São Paulo: É Realizações, 2019.

NEISSER, U. **Cognitive Psychology**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

PÁDUA, Mônica Pedrosa de. The Perception of Art Songs Through Image: a Semiotic Approach. In: MAEDER, Constantino; REYBROUCK, Mark (Ed.). **Music, Analysis, Semiotics: new perspectives in Musical Semiotics**. Leuven: Leuven University Press, 2015, pp. 225-238.

PASCUAL-LEONE, Alvaro. The brain that makes music and is changed by it. In: PASCUAL-LEONE, Alvaro. **The cognitive neuroscience of music**. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 396-409.

PEREIRA, Diego de Almeida. **A agilidade vocal das coloraturas: uma abordagem histórico-estilística, fisiológica e didático-pedagógica**. Orientador: Prof. Dr. Fausto Borém. Tese de doutorado (Música). UFMG, Belo Horizonte, 2021.

RIBEIRO, A. **Efeitos vocais e o trinômio texto-som-imagem em cinco gravações de Elis Regina**. Orientador: Prof. Dr. Fausto Borém. Tese de doutorado (Música). UFMG, Belo Horizonte, 2021.

RIBEIRO, A.; CORDEIRO, P.; ROCHA, E. Processos de quantificação das práticas interpretativas na elaboração de Edição de Performance Audiovisual (EdiPA). In: XXVI Congresso da ANPPOM, 2016, Belo Horizonte. **Anais do XXVI Congresso da ANPPOM**, 2016.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUSA, Joana Mariz de; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de; FERREIRA, Léslie Piccolotto. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 3, pp. 317-328, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/26492>. Acesso em: 04 de maio de 2025.

STERNBERG. Robert J. **Psicologia cognitiva**. 4ª ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2008.

SUNDBERG. Johan. **Ciência da voz: fatos sobre a voz na fala e no canto**. Tradução de Gláucia Laís Salomão. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

Referências de partitura

MOZART, W. A. N. 11 Aria: Martern aller Arten (Konstanze). *In*: MOZART, W. A. **Die Entführung aus dem Serail**, KV 382. Basel: Bärenreiter, 2007, pp. 118-137.

ROSSINI, Gioachino. **Solfeggi e Gorgheggi**. Vocalize com motivo melódico formado por três colcheias em graus conjuntos, selecionado por Neyde Thomas; edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

ROSSINI, Gioachino. **Solfeggi e Gorgheggi**. Vocalize em movimento escalar ascendente e descendente, articulado de 2 em 2 notas, com as vogais “i” e “o”, selecionado por Neyde Thomas; edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

ROSSINI, Gioachino. **Solfeggi e Gorgheggi**. Vocalize com salto de oitava ascendente e descendente seguido por notas cromáticas, selecionado por Neyde Thomas; edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Exercício de vibração dos lábios ou da língua com as notas dominante e tônica do acorde maior acrescidas de portamentos descendentes e ascendentes**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Exercício de bocca chiusa com pentacordes maiores ascendentes e descendentes**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em arpejos maiores com a sílaba “vi”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em arpejos maiores com as sílabas “brin” “brei” “brin”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em arpejos maiores com as sílabas “mei” “mai” “mei”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em pentacordes maiores com as sílabas “zi” “ri” “bi”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com bocca chiusa e a repetição da sílaba “voi”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em graus conjuntos com a sílaba “na” e a vogal “i”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize para legato com a sílaba “mé”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em salto de terça maior ascendente com a palavra italiana *amore***. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com o texto italiano *Un jardin di rose***. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com salto de oitava ascendente e graus conjuntos com a sílaba “nó”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em arpejos maiores ascendentes e descendentes com as vogais “i” e “o”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com vibração dos lábios ou da língua com salto descendente de oitava**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com bocca chiusa em pentacorde maior**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com vibração dos lábios ou da língua com salto descendente de oitava**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com salto ascendente de oitava e melismas com a sílaba “na” e as vogais “a” e “i”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em staccato com as vogais “i” e “o”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em arpejo maior ascendente e descendente com as vogais “i” e “a”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com as sílabas “na” e “rau”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em staccato com arpejo maior utilizando as vogais “i” e “o”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em movimentos escalares em graus conjuntos com a vogal “i”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize para treinamento de agilidade vocal utilizando a vogal “i” e a sílaba “na”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize “giro vocálico”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em graus conjuntos com a sílaba “na” e a vogal “u”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em arpejo maior com a palavra italiana amore**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize ancoraggio com a sílaba “nhá”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com salto de oitava descendente com as sílabas “ha” e “da”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com o texto italiano Vivir per te, per te amar, per te morir. Morir per te**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com a palavra italiana ria**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize com o texto italiano io voglio**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. **Vocalize em arpejo maior utilizando a sílaba “voi”**. Edição de Daiana Melo. [partitura]. Belo Horizonte, 2025. Acervo pessoal da pesquisadora.

Referências de vídeos

MELO, Daiana. **Espectrograma completo**: Marten aller arten de Mozart – soprano Neyde Thomas. YouTube, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/OePVto7yBJo>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

MELO, Daiana. **Compassos 68 a 74**: coloraturas. YouTube, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/XYYUC-hIBG8>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

MELO, Daiana. **Compassos 104 a 120b**: coloraturas. YouTube, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/z5v7P9xeYuM>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

MELO, Daiana. **Compassos 203 a 208**: legato. YouTube, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/RggbdJzliug>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

MELO, Daiana. **Compassos 208 a 213: sustentação.** YouTube, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/3DrEPD9VjC0>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

MELO, Daiana. **Compassos 234 a 242: sustentação.** YouTube, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/676H4ZQfgG0>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

MELO, Daiana. **Compassos 290 a 306: coloraturas.** YouTube, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/kIsRsgGkqm8>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 1 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 2 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 3 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 4 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 5 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 6 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 7 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 8 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 9 masterclass soprano.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 1 masterclass mezzos e baixos.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 2 masterclass mezzos.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 3 masterclass mezzos.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 4 masterclass mezzos.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 5 masterclass mezzos.** Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 1 masterclass tenores**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 2 masterclass tenores**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 3 masterclass tenores**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 4 masterclass tenores**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 5 masterclass tenores**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 1 masterclass baixos**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 2 masterclass baixos**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 3 masterclass baixos**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

THOMAS, Neyde. [vídeo]. **Vídeo 4 masterclass baixos**. Autor desconhecido. Divinópolis, MG, 2010. Acervo pessoal da pesquisadora.

ANEXO DA PARTITURA DA ÁRIA *MARTERN ALLER ARTEN*, DA ÓPERA *O RAPTO DO SERRALHO*, DE W. A. MOZART

118

N.º 11 Aria

Allegro

Clarineti
Fagotti
Corni
Clarini
Timpani
Flauto solo
Oboe solo
Violino solo
Violoncello solo
Archi

Tutti *f*

Ob. solo

p

5

Vl. solo

9

tr

12 Fl. solo

15 Vc. solo

19

f Tutti

22

Soli

ad libitum *)

p

Archi

p dolce

27

Soli

ad libitum

Archi

p

31

Vl. solo

Ob. solo

Fl. solo

Ob. solo

Vl. solo

Ob. solo

Vc. solo

34

Fl. solo

Ob. solo

f

37

Vl. solo

p Vc. solo

40

Ob. solo

Fl. solo

Soli *f* *p*

*) T. 24 und 28, 93 und 97 sowie 197 und 201 : Zur Angabe „ad libitum“ siehe Vorwort.

120

43

f p f p fp fp fp fp

46

VI, Vc. soli

Fl., Ob. soli

Cor.

49

p cresc. f

VI.

Archi

52

55

Fl. solo

p

Vc. solo

58

VI. solo

Ob. solo

Tutti *f*

Detailed description of the musical score: The score is written for piano and includes parts for various instruments. Measures 43-45 are a piano introduction with dynamic markings *f*, *p*, *f*, *p*, *fp*, *fp*, *fp*, *fp*. Measures 46-48 show a section for VI, Vc. soli and Fl., Ob. soli. Measures 49-51 show a section for Archi with a crescendo and a forte VI. solo. Measures 52-54 show a section for Fl. solo and Vc. solo. Measures 55-57 show a section for VI. solo and Ob. solo. Measures 58-60 show a section for Tutti *f*.

61 KONSTANZE

K. 

Mar - tern al - ler Ar - ten, al - ler Ar - ten mö - gen

p Archi *crescendo*

65

K. 

mei - - - ner war - ten. Ich ver - la - che, ich ver -

sfp *Tutti f*

68

K. 

- la - che, ich ver - la -

Archi *p*

71

K. 

- - - - - che Qual - - - und

fp

122

74

K. *Pein.*

f Tutti

77

K. Nichts, nichts, nichts, nichts _____ soll mich er - schüt - tern, nur

f *sf*

81

K. dann, nur dann _____ würd' ich zit - tern, wenn ich un - treu,

85

K. un - treu, un - treu könn - te sein. Nur

Vl. solo

88

K. dann, dann würd' ich zit - tern, wenn ich

Ob. solo

Vc. solo

90

K. un - treu könn - te sein, könn - te sein.

Fl. solo

Soli

sfp

ad libitum

94

K. Laß dich be - we - gen,

Clar.

p dolce

Soli

ad libitum

98

K. ver - scho - ne mich; des Him - mels

Clar.

Vi. solo

Vc. solo

*) T. 91, Konstanze: Hier sollte eine kurze Auszierung gesungen werden.

124

101

K.

Se - gen be-loh - ne dich! Des Him-mels Se - gen be-loh - ne

Fl. solo Ob. solo

104

K.

dich! Des Himmels Se -

Fl. solo Vl. solo

107

K.

Vi - *)

Vl. solo

110

K.

Fl. solo Vl. solo

*) -de: S. 125, T. 120b. Zum Strich siehe Vorwort.

113

K.

Fl. solo Ob. solo Fl. solo Vl. solo Fl. solo

Vc. solo

116

K.

Ob. solo Fl. solo Vl. solo Ob. solo

118

K.

gen be - loh - ne dich, des

Fl. solo

Soli

Vl. solo

120a

- de

120b

K.

[Se -] - gen, des Him - mels Se - gen be - loh - ne dich, des

Vl. solo

Fl., Ob. soli

126

124

K. Him - - - - mels Se - - - -

Ob. solo

VI. solo

Vc. solo

127

K. - gen be - loh - ne, be - loh - ne *tr*

Fl. solo

Archi

130

K. dich, des Him - mels Se - gen be - loh - ne dich, be - loh - - -

Soli

p *f* *p* *f* *p* *f* *p* Archi

133

K. - - - - - ne dich, be -

Soli

136

K.

- loh

138

K.

ne, be - loh - ne dich!

141

143

146

VI. solo

Fl. solo

p

128

149

K.

Laß dich be - we - gen, ver - scho - ne -

Vl.

152

K.

mich, des Him - mels

Vc. solo Ob. solo Vl.

156

K.

Se - gen be - loh - ne - dich, be - loh - ne - dich!

Soli Vl.

160 **Allegro assai**

K.

Doch du bist ent - schlos - sen. Doch du bist ent - schlos - sen.

f Tutti *f p f p*

165

K. Wil - lig, un - ver-dros - sen wähl' ich je - de Pein und Not, wähl' ich

f p f p f p f p f p f p f p

169

K. je - - de Pein, je - de Pein und

pp p crescendo f

173

K. Not. Ord - ne nur, ge - bie - te, ord - ne

3

178

K. nur, ge - bie - te, lä - me, to - be, wü - te, zu -

3 ff sf sf sf sf

130

183

K. *- letzt _____ be - freit mich doch der Tod, zu - letzt _____ be -*

187

K. *- freit mich doch der Tod _____, der Tod, zu-letzt be-freit mich*

192

K. *doch der Tod _____, zu-letzt be - freit mich doch der*

197 **Primo tempo**

K. *Tod. Laß dich be - we - gen,*

Soli *ad libitum*

Clar. *p dolce*

201

K.

ver - scho-ne mich; des Him-mels

Soli

ad libitum

Clar.

p dolce

Vl. solo

Vc. solo

205

K.

Se - gen be-loh - ne dich, des Him-mels Se - gen be-loh - ne

Fl. solo

Fl., Ob. soli

208

K.

dich, des Himmels Se -

Ob. solo

211

K.

Fl. solo

Archi

132

214

K. *gen be - loh - ne dich, des Him-mels*

Ob. solo

Fl. solo

f

p

Cor.

218

K. *Se -*

Vc. solo

Vi. solo

221

K. *- - - - -*

224

K. *- - gen, des Him - mels Se - gen be - loh - ne dich, des*

228

K.

Him - - - - - mels Se - - - - -

Ob. solo

Fl. solo

VI. solo

231

K.

f Tutti

Vc. solo

234

K.

gen

Soli

fp *fp* *fp* *fp* *fp* *fp*

VI. solo

Vc. solo

238

K.

be - loh - - - - - ne

Fl., Ob. soli

p cresc.

Archi

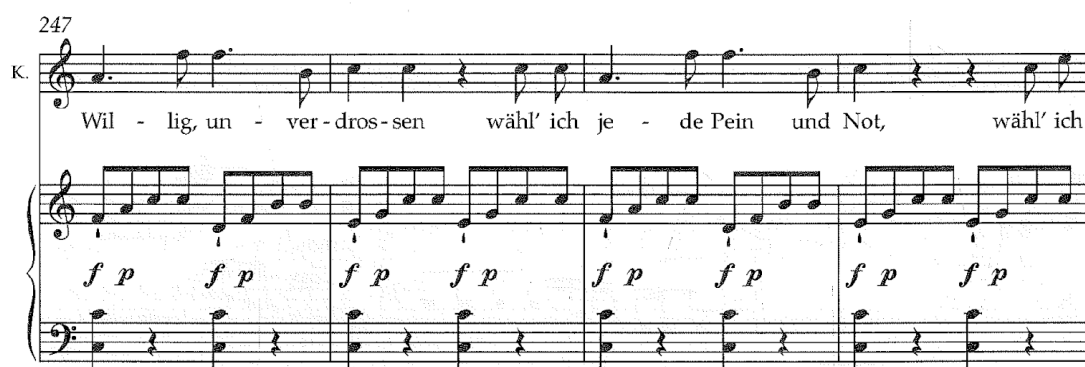
134

242 **Allegro assai**

K. 

dich! Doch du bist ent-schlos-sen. Doch du bist ent-schlos-sen.

f Tutti *f p* *f p*

K. 

Wil - lig, un - ver-dros-sen wähl' ich je - de Pein und Not, wähl' ich

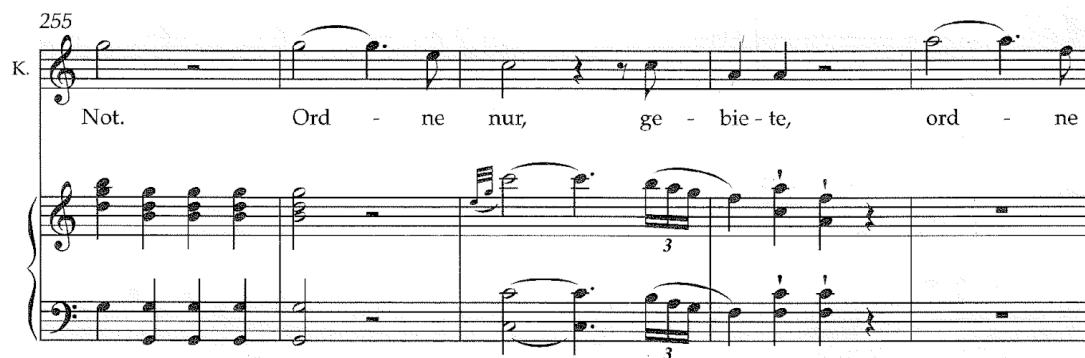
f p *f p* *f p* *f p* *f p* *f p* *f p* *f p*

K. 

je - - de Pein, je-de Pein und

pp *crescendo* *f*

p *crescendo*

K. 

Not. Ord - ne nur, ge - bie - te, ord - ne

3 3

260

K. nur, ge - bie - te, l r - me, to - be, w  - te, zu -

265

K. - letzt _____ be - freit mich doch der Tod, zu - letzt _____ be -

269

K. - freit mich doch der Tod _____, der Tod, zu - letzt be -

273

K. - freit mich doch der Tod, zu - letzt be - freit _____ mich

Vi - *)

*) -de: S. 136, T. 290. Zum Strich siehe Vorwort.

136

277

K. *doch der Tod, zu - letzt be - freit mich doch der*

281

K. *Tod, der Tod, zu - letzt be - freit mich doch der*

286

K. *Tod, zu - letzt be - freit mich doch der Tod, zu - letzt be -*

291

K. *- freit*

stringendo il tempo

crescendo

296
K. — mich doch der Tod, zu-letzt be - freit

301
K. mich doch der

306
K. Tod, der Tod! [175]

312

316

The musical score consists of five systems of music. Each system has a vocal line (K.) and a piano accompaniment. The piano accompaniment is written in treble and bass staves. The vocal line is written in a single staff. The lyrics are in German. The score includes dynamic markings such as *f*, *p*, and *crescendo*. The score ends with a repeat sign and a fermata.