



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA
DE CLASSE DE CONJUNTO VOCAL: O CASO DA ACADEMIA DE MÚSICA
DE VIANA DO CASTELO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Isabel Maria Pinheiro da Silva

Porto, julho de 2014



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA
DE CLASSE DE CONJUNTO VOCAL: O CASO DA ACADEMIA DE MÚSICA
DE VIANA DO CASTELO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Isabel Maria Pinheiro da Silva

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor Pedro Miguel Monteiro

Dedico esta dissertação aos meus filhos, Rui Mário e Guilherme.

Agradecimentos

Ao longo de todo o processo de elaboração desta dissertação, apesar do esforço individual dispensado na sua concretização, várias foram as pessoas que me acompanharam nesta caminhada e que sem a sua colaboração a jornada teria sido infrutífera.

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste documento, professores, colegas de trabalho, elementos do coro *Vivace Musica*, em especial ao professor Menezes, pela correção ortográfica.

Especial reconhecimento a todos os entrevistados pela disponibilidade que demonstraram desde o primeiro contacto, na participação no estudo e cuja experiência se traduz numa fonte de conhecimento para a prática coral nacional.

Um agradecimento inesgotável à grande amiga Professora Doutora Ana Seixas, pelo apoio incondicional e pela energia infindável que me transmitiu nos momentos mais difíceis, sempre acreditando que esta façanha chegaria a bom porto.

Um agradecimento ao Professor Pedro Miguel Monteiro, pela orientação e correção minuciosa desta dissertação.

À Adalgisa, amiga de coração, pela amizade verdadeira e genuína. Tem sido para mim, um modelo na forma como luta pelos ideais em que acredita e pela disponibilidade de dar sem pedir em troca.

Aos dois pilares que me orientam, mãe e pai. Agradeço os valores que me têm transmitido ao longo da vida a partir do seu exemplo, pois um gesto é maior que uma palavra.

Ao Mário, meu marido, pela compreensão e apoio sempre incondicional em todos os momentos e decisões da minha vida.

Resumo

A prática coral tem sido referenciada por vários autores, de entre os quais Holt, Welch, Braga, Phillips, Leck, como elemento estruturante para a formação do músico nas vertentes cognitiva, social e comportamental.

Em Portugal, o Ministério da Educação prevê a sua implementação nos cursos de Iniciação Musical, Curso Básico de Música e Curso Complementar, na disciplina de Classe de Conjunto Vocal. No entanto não define qualquer programa oficial que se apresente como linha orientadora para a sua implementação.

No âmbito desta investigação, pretendemos apresentar contributos para a criação de um programa curricular da Classe de Conjunto Vocal, aplicado ao contexto educativo da Academia de Música de Viana do Castelo, de forma a servir como orientação para um ensino estruturado e sequenciado pelos diferentes anos de ensino do Curso Básico.

O conhecimento da fisiologia e características da voz, bem como o estabelecimento de conteúdos, objetivos, metodologias e uma lista de repertório, são algumas das matérias abordadas nesta dissertação. Para o efeito foi estudado o estado de arte e efetuadas várias entrevistas junto de professores com experiência no ensino da Classe de Conjunto Vocal em diversas escolas de ensino artístico vocacional.

Palavras-chave: prática coral, técnica vocal, conteúdos programáticos, competências, repertório.

Abstract

Several authors, amongst whom are Holt, Welch, Braga, Phillips and Leck, have stated that choir practice is an essential component in music learning in its cognitive, social and conduct components.

In Portugal, the Ministry of Education approves of the implementation of choral lessons in Early Years, Elementary and Secondary Musical Education Courses.

This study is concerned with giving contributions to the creation of a course syllabus for choir singing studies at Viana do Castelo Music Academy (Academia de Música de Viana do Castelo) so that it serves as a structured and well-sequenced course outline for the different school grades/stages.

To accomplish the purpose of knowing voice physiology and characteristics and of establishing the contents, the aims, the teaching methods and a list of repertoire for choir practice, the present state of art was studied and several interviews were undertaken with choir conductors in a number of vocational music schools.

Knowledge of the physiology of the voice and features, as well as the establishment of content, objectives, methods and a list of repertoire, are some of the matters addressed in this dissertation. To this end the state of art has been studied and carried out several interviews with teachers experienced in teaching the class Vocal Ensemble in various schools of vocational art education.

Key-words: Choir practice, vocal technic, course syllabus, skills, repertoire

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de figuras	xi
Índice de tabelas	xii
Siglas	xiii
Introdução.....	1
Parte I- Enquadramento concetual e teórico.....	3
Capítulo 1- Enquadramento concetual e teórico da disciplina de Classe de Conjunto Vocal.....	3
1.1 A disciplina de Classe de Conjunto Vocal	3
Capítulo 2- A voz como instrumento musical	5
2.1-A voz na infância e na adolescência.....	5
2.2-Fisiologia e características do aparelho vocal	7
2.3 - Características da voz entre os 10 e 14 anos de idade.....	12
2.4 - A mudança de voz	15
Capítulo 3- Estruturação do programa de Classe de Conjunto Vocal	25
3.1- O programa curricular	25

3.2- Pedagogias aplicadas à Classe de Conjunto Vocal	28
3.3- Conteúdos da disciplina de Classe de Conjunto Vocal	32
3.4- Competências na disciplina de Classe de Conjunto Vocal	51
3.5- A importância do repertório para o desenvolvimento da prática coral	59
Parte II- Enquadramento empírico	63
Capítulo 1- Quadro e processo metodológico	63
1.1- Objetivos do estudo e questões de investigação.....	63
Capítulo 2- Metodologia da investigação	64
2.1- Metodologia	64
2.2- Procedimentos	67
Capítulo 3- Apresentação e análise dos resultados.....	67
3.1- Formação do entrevistado	67
3.2- Importância da prática coral	68
3.3- Estruturação da disciplina	69
3.4- Gestão de conteúdos.....	74
3.5- Gestão de competências	76
3.6- Gestão de repertório	79
3.7- Gestão de atividades performativas.....	83
Capítulo 4- Contribuição para a elaboração do programa da disciplina de Classe de Conjunto Vocal no Curso Básico de Música.....	86

Conclusão	88
Sugestões de investigação	90
Referências bibliográficas	91
Anexos	99
Anexo 1 - Saúde Vocal	99
Anexo 2 - Passos para a criação de um coro com identidade própria	100
Anexo 3 - Sugestão de repertório	102
Anexo 4 - Entrevistas	124
Entrevista 1 (excertos)	124
Entrevista 2 (excerto).....	129
Entrevista 3 (excerto).....	134
Entrevista 4 (excerto).....	139
Entrevista 5 (excerto).....	148
Entrevista 6 (excerto).....	152
Entrevista 7 (excerto).....	157
Entrevista 8 (excerto).....	162
Anexo 5 - <i>Curriculum Vitae</i> dos entrevistados	168
Elisa Lessa	168
Magna Ferreira	170

Filipa Palhares	172
Teresita Gutierrez Marques	173
Francisco Lino Gaspar	176
Vitor Lima	177
Ana Seixas	178
Janete Ruiz.....	180
Apêndice	182
Contributo para programa de CCV no CBM.....	182
Objetivos gerais	183
Objetivos específicos	183
Metodologia.....	184
Avaliação	185
Lista de repertório.....	186

Índice de figuras

Figura 1. Movimento de inspiração e expiração	7
Figura 2. Músculos abdominais.....	8
Figura 3. Cavidades de ressonância.....	11
Figura 4. Registo vocal adulto e da criança.....	14
Figura 5. Extensão e tessitura nos diferentes estádios de mudança da voz masculina..	18
Figura 6. Classificação da extensão masculina	20
Figura 7. Extensão, tessitura e mudanças de registo nos diferentes estádios de desenvolvimento da voz feminina.	22
Figura 8. Diferentes posturas para a Prática de Canto.....	35
Figura 9. Formação académica dos entrevistados	67
Figura 10. Área de especialização dos entrevistados	68
Figura 11. Grau de importância da prática coral	68
Figura 12. Gestão da disciplina de Classe de Conjunto	69
Figura 13. Critérios valorizados na constituição dos grupos de Classe de Conjunto Vocal.....	70
Figura 14. Desenvolvimento de projetos que envolvam diferentes anos de ensino em simultâneo.....	73
Figura 15. Importância da participação em concursos de música coral.....	84

Índice de tabelas

Tabela 1. Fases de desenvolvimento vocal ao longo da vida (Welch 2003).	5
Tabela 2. Estádios de desenvolvimento na mudança de voz feminina.	21
Tabela 3. Competências gerais para o 2º ciclo do Ensino Vocacional da Música.	52
Tabela 4. Competências gerais para o 3º ciclo do Ensino Vocacional da Música.	52
Tabela 5. Competências específicas para a Classe de Conjunto Vocal. Tabela elaborada com base nas competências definidas na Revisão Curricular do Ensino Vocacional	53
Tabela 6. Conteúdos de técnica vocal a abordar na disciplina de Classe de Conjunto Vocal.....	75
Tabela 7. Conteúdos de formação corala a abordar na disciplina de Classe de Conjunto Vocal.....	76
Tabela 8. Competências de aprendizagem e sociais a desenvolver nos alunos na disciplina de Classe de Conjunto Vocal no final do 2.º ciclo do Curso Básico.	77
Tabela 9. Competências de aprendizagem e sociais a desenvolver nos alunos na disciplina de Classe de Conjunto Vocal no final do 3.º ciclo do Curso Básico.	78
Tabela 10. Critérios para a seleção do repertório essencial para o desenvolvimento da prática vocal.....	81
Tabela 11. Sugestão de repertório nacional e estrangeiro para o desenvolvimento de conteúdos de desenvolvimento da prática vocal.....	82
Tabela 12. Inclusão de repertório em línguas estrangeiras.....	82
Tabela 13. Atividades a implementar para o desenvolvimento da performance.....	83
Tabela 14. Argumentos que fundamentam a importância atribuída à participação em concursos de música coral.	85
Tabela 15. Aspetos a valorizar na participação em concursos de música coral.	85

Siglas

AMVC- Academia de Música de Viana do Castelo

CC- Classe de Conjunto

CCV- Classe de Conjunto Vocal

CBM- Curso Básico de Música

EV- Ensino Vocacional

FM- Formação Musical

ME- Ministério da Educação

Introdução

The first task of the teacher is to teach the students to think of the singing voice as an instrument. This approach will encourage a more objective response to singing. Because the voice is regularly used for self-expression it is closely associated with personal feelings. There is a need to objectify the idea of singing so as to alleviate the student's self-consciousness. Treating the voice as an instrument like other instruments will accomplish this objective. (Phillips K. H., 1992, p. 14)

A prática coral é desenvolvida a partir da voz que nasce com o ser humano e sofre alterações ao longo da vida. Assim como qualquer instrumento musical, a voz requer uma abordagem à técnica vocal que lhe permita evoluir em diversos parâmetros relacionados com a qualidade vocal, como afinação, projeção, articulação, extensão ou interpretação, entre outros.

Comparativamente com a prática orquestral, a prática coral requer uma aprendizagem de conjunto que permita aprimorar o instrumento individual (a voz) e também o instrumento coletivo (coro) em critérios como a fusão, o equilíbrio entre os naipes, a afinação e a sonoridade do grupo. Atendendo à nossa experiência profissional, consideramos que o professor de Classe de Conjunto Vocal (CCV) necessita ter bem presente a ideia de que a voz é um instrumento musical que todo o aluno pode aprender a utilizar, requerendo, para isso, um estudo técnico e persistente. Suportada pela máxima *learning by doing* atida à teoria construtivista e que se centra numa forma de ensino onde o aluno aprende pela prática e pela resolução de problemas, consideramos a prática coral acessível a todos, desde que exercitada.

Como nos diz Phillips (1992), a noção de que a voz é um instrumento musical, necessita de ser transmitida aos alunos de forma a que estes adquiram uma melhor consciência do seu instrumento, que tem de ser exercitado e que está sujeito a variações mediante a condição física e emocional dos coralistas. O professor orientará os jovens alunos para uma prática coral estruturada e sequenciada, atendendo às características fisiológicas e mentais de cada faixa etária, bem como ao seu percurso vocal anterior.

Como refere Willems, (1970) *é ao cantar que o aluno descobre, como por encanto, o sentido de uma peça e, pelo mesmo meio, o andamento real, o fraseado e os diferentes matizes agógicos ou plásticos* (p. 10). De acordo com o mesmo autor, (...) *o canto, na criança, é mais que uma simples imitação e desperta nela qualidades musicais congênitas ou hereditárias: sentido do ritmo, da escala, dos acordes, até mesmo da tonalidade.* (Willems, 1970, p.21).

Mas a prática coral é também uma ferramenta que pode despertar no indivíduo aspectos relacionados com as atitudes e comportamentos que o ajudarão a viver em sociedade tais como, o sentido de pertença ou o respeito pelos outros.

O nosso estudo demonstrará que a CCV necessita ser implementada de forma estruturada, pensando sempre nos benefícios que dela advêm para o aluno como músico e como pessoa culta e integrada na sociedade.

Parte I- Enquadramento concetual e teórico

Capítulo 1- Enquadramento concetual e teórico da disciplina de Classe de Conjunto Vocal

1.1 A disciplina de Classe de Conjunto Vocal

O Canto é parte integrante do mundo e, por inerência, um dos meios mais comuns de educação musical, seja em contextos formais, como a escola, ou informais, como em casa, ou no convívio entre pares, na comunidade em geral. (Farrel, 2001 cit in Welch 2003, p. 8). Esta realidade inserida no contexto de prática coral, faz com que a voz continue a não ser considerada como um instrumento musical que, como os restantes, carece de aprendizagem e preparação.

In its many forms, song permits people to experience life as others have found it and to share themselves with others in an expression that transcends the physical and psychological boundaries of life. (Phillips K. H., 1992, p. 105)

A prática coral facilita uma melhor articulação entre a expressão escrita e a expressão musical, capaz de remeter os seus participantes para outras dimensões de abstração ou emoção.

Em Portugal, a disciplina de Canto Coral foi introduzida no plano de estudos dos cursos artísticos de música do Conservatório Nacional, pelo Decreto-lei de 6 de dezembro de 1888, com uma obrigatoriedade de 2 anos. Por sua vez, o decreto de 20 de março de 1890, alterou a denominação da disciplina de Canto Coral para Classe de Conjunto (CC), mantendo-se a sua obrigatoriedade. Mais tarde, em 1906, a disciplina de Canto Coral foi também alargada aos liceus, sendo introduzida primeiramente no liceu Maria Pia em Lisboa. Como refere Artiaga cit in (Branco, 2003), no que toca às habilitações dos docentes, até 1923, podiam ministrar a disciplina os licenciados em Ciências Musicais pelo Conservatório Nacional, professores de canto, violino, violoncelo, piano e harmonia. Durante o Estado Novo, a campanha educativa visava *a orfeonização da nação inteira, numa harmonia de sentimentos e de ações que envolviam a própria ideia da Pátria* (Pacheco 1934) cit in (Branco, 2003, p. 269).

Mais recentemente, a reforma introduzida pelo Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho, estabelece a reestruturação do Curso Geral de Música em Curso Básico e Curso Complementar de Instrumento. A CC continua prevista nestes planos de estudo com as variantes de prática vocal ou instrumental. No Curso Complementar, a CCV adota a denominação de Coro. As diferentes reformulações legislativas mantiveram a CC no plano de estudos musicais, cabendo às escolas optar pela prática vocal ou instrumental ou então por um misto das duas. O mesmo acontece no curso de Iniciação Musical. Com o decreto-lei nº139/2012, de 5 de julho, o Ministério da Educação (ME) estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico no 2º e 3º ciclos. Por sua vez, a partir da Portaria 225/2012 de 30 de julho, fixa a carga horária semanal da disciplina em 90 minutos.

Caracterizando agora a Instituição em estudo, destacamos que a Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC) – Conservatório regional do Alto Minho foi criada em 15 de novembro de 1977, com autonomia pedagógica para lecionar os Cursos de Iniciação Musical, Básico de Música e Complementar de Música, em diversas especialidades instrumentais. Esta associação tem como público-alvo as crianças e os jovens em idade escolar da região. As respetivas famílias são também parte ativa no processo de aprendizagem, pois a atividade musical pressupõe a realização constante de performances pelos alunos, nas quais os pais ou os encarregados de educação participam como público.

No que toca à disciplina de CC, a AMVC faz a seguinte distribuição ao longo do Curso Básico de Música (CBM): Classe de Conjunto Vocal (CCV) para instrumentos de tecla e harpa e Classe de Conjunto Instrumental para cordas, sopros ou percussão.

Paralelamente a estas CCVs, existe também um projeto para vozes infantis masculinas - “Pequenos Cantores de Viana”-, iniciado no ano letivo de 2010/2011, sobre a nossa orientação e do maestro Vítor Lima. Este agrupamento surgiu no intuito de integrar apenas vozes masculinas a fim de explorar e promover uma abordagem técnico-artística junto destes, gerando o gosto pelo canto coral, numa formação com poucas tradições no nosso país. Existe também uma formação feminina - “Coro Júnior”- onde a mesma perspetiva artística é desenvolvida. Estas formações permitem aos professores apresentar diferentes repertórios em coro masculino ou feminino.

Capítulo 2- A voz como instrumento musical

2.1-A voz na infância e na adolescência

A comunicação humana, para além de outras formas de expressão, é estabelecida através de dois comportamentos vocais, a linguagem falada e o canto (Welch, 2003). Ambas são suportadas pela mesma estrutura anatómica, apesar da diferença no padrão de coordenação física que ocorre pelo facto da voz cantada ser produzida em frequências diferentes, comparativamente com as da voz falada. À medida que o nosso corpo sofre as transformações próprias do envelhecimento, o aparelho fonador também se modifica, pelo que a prática vocal reflete essas modificações ao longo da vida (tabela 1). Segundo Welch, 2003, p. 5, *a linguagem, o canto e a emoção estão interligados em cada um desses períodos de desenvolvimento.*

Tabela 1. Fases de desenvolvimento vocal ao longo da vida (Welch 2003).

1ª infância	2ª infância	Puberdade	Adolescência	Adulto jovem	Adulto	Sénior
1-3 anos	3-10 anos	8-14 anos	12-16 anos	15-30/40 anos	40-60 anos	60-80 anos

Relacionando as faixas etárias com as diversas fases do crescimento físico do ser humano, vemos que os alunos que frequentam o CBM (em média entre os 10 e os 15 anos de idade) se situam entre o final da segunda infância e a adolescência, respetivamente, os períodos em que há uma instabilidade hormonal e psicológica maior Welch (2003).

Para além dos aspetos fisiológicos, outros fatores concorrem diretamente para a formação da voz cantada, nomeadamente, o contexto social, cultural e familiar onde se insere o cantor, as suas experiências vocais anteriores, os traços da sua personalidade e o grupo social a que pertence. Como refere Welch, *o comportamento vocal individual está fortemente relacionado com o estilo de vida pessoal.* (Welch, 2003, p. 8)

Paralelamente às transformações físicas que ocorrem nestes períodos, deparamo-nos com alterações ao nível do pensamento, provocando influência no processo de aprendizagem, como nos é explicado pela Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Ao considerar o pensamento como um processo ativo e interativo entre a pessoa e o meio, esta teoria estabelece quatro estádios de desenvolvimento:

1. sensório motor (0-2 anos);
2. intuitivo ou pré-operatório(2 -7 anos);
3. operações concretas (7-11);
4. operações formais (11-16).

É nos dois últimos estádios que se integram os alunos do CBM. Nas operações concretas, no que se refere ao plano social e afetivo, os professores e colegas de escola apresentam uma influência crescente na personalidade das crianças, passando estas cada vez mais de um período de fantasia para o convívio social e para o jogo de equipa. No estádio seguinte, desenvolve-se o domínio do pensamento abstrato e do raciocínio hipotético dedutivo. Em termos socioafetivos há uma necessidade crescente de seguir as regras do grupo de amigos, desenvolvendo-se uma preocupação constante com a autoimagem. Todas estas alterações físicas e psíquicas terão uma influência direta na prática coral, nomeadamente no aparecimento das vozes masculinas, na seleção de repertório, interesse e motivação dos coralistas para diferentes estilos e temas.

A voz é um modo de fazer que resulta de um modo de ser em interação com o mundo e com os outros. (Estienne, 2004, p. 31). Atendendo à citação, para que essa interação entre o ser e os outros seja salutar, é importante que em cada estádio de desenvolvimento as crianças e adolescentes sejam acompanhados e aconselhados pelos adultos para que consigam assimilar e adaptar-se aos efeitos da mudança constante durante estas fases de crescimento.

2.2-Fisiologia e características do aparelho vocal

Sendo que a voz é produzida a partir de uma combinação de órgãos e músculos e que a manipulação consciente de alguns deles interfere diretamente nas características do som, é importante que o professor de CCV conheça os mecanismos de produção do som. Desta forma, pode ajudar o aluno a perceber o seu instrumento e a compreender como pode melhorar as suas qualidades vocais. Daí a inclusão deste tópico neste estudo.

O aparelho vocal está interligado com o sistema respiratório a partir de elementos comuns. Os seus principais componentes são as cavidades nasal e bucal, a língua, a faringe, a laringe (onde se encontram as cordas vocais), a traqueia, os brônquios, os pulmões e o diafragma.

2.2.1- O aparelho respiratório

Do aparelho respiratório fazem parte vários constituintes e é através dele que ocorre a respiração, ação vital para a vida e para a produção do som falado ou cantado. Autores como Phillips (1992), Rao (1993), Welch (1997), Cooksey (1998), Gumm (2009), entre outros, defendem a necessidade de exercitar o movimento respiratório para o canto a partir da infância, uma vez que é nesta fase que as crianças transformam a respiração abdominal numa respiração mais alta, ao nível clavicular, prejudicial para o canto.

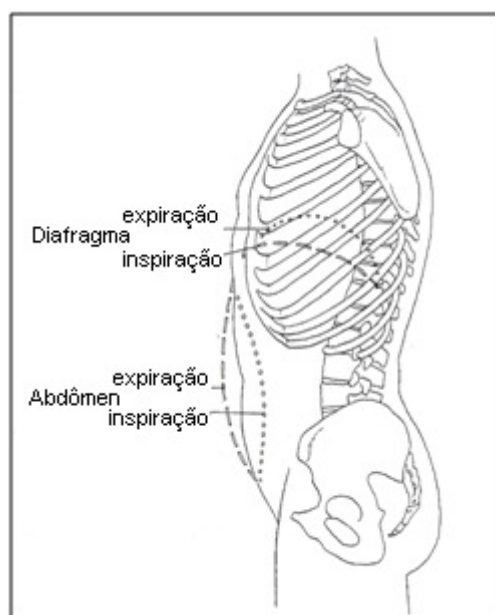


Figura 1. Movimento de inspiração e expiração (Phillips, 1992). Adaptado pela autora.

Na Figura 1, podemos observar o movimento dos músculos abdominais e do diafragma durante o movimento respiratório.

Neste processo, são ativados outros músculos para além do diafragma, músculos abdominais e intercostais. A inspiração é suportada pelos intercostais externos, tendo como função expandir a caixa torácica. Estes, em conjunto com os músculos cervicais, elevam a parte anterior da caixa torácica, alargando-a de forma a aumentar o volume de ar nos pulmões.

Por sua vez, são os músculos abdominais e intercostais internos que influenciam a expiração, ao contrair a caixa torácica e, conseqüentemente, forçar a saída do ar. Os abdominais puxam-na para baixo, forçando o deslocamento para cima do conteúdo abdominal e do diafragma, provocando uma contração na cavidade torácica. Os intercostais internos empurram as costelas para baixo e para dentro, contraindo o tórax. Normalmente, a expiração é passiva e ocorre pelo relaxamento do diafragma.

Existe também um outro grupo de músculos que participam na respiração e que inclui o subclávioesternocleidomastóideo, os músculos escalenos, o peitoral menor, reto abdominal, os músculos ilio-costais lombares, o quadrado lombar e o serrato posterior inferior (Figura 2).

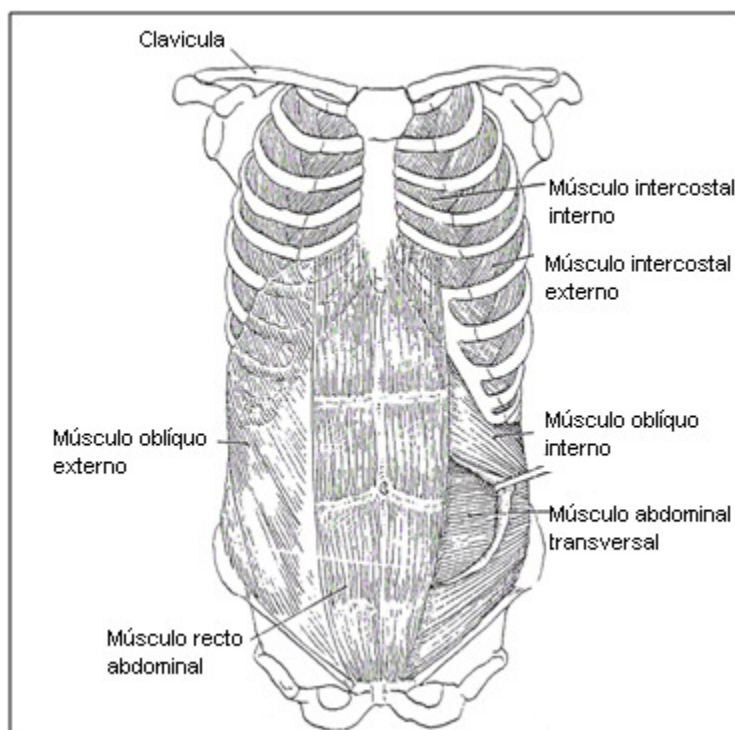


Figura 2. Músculos abdominais (Phillips, 1992).
Adaptado pela autora.

Segundo Gumm (2009), o uso consciente dos músculos abdominais no movimento respiratório poderá ainda ativar o nervo frênico, cuja função é proteger os órgãos internos. A sua ação desenvolve-se ao nível dos músculos da garganta, fechando-os parcialmente e evitando a saída do ar. Quando os músculos abdominais são ativados para se defenderem de uma pancada ou para elevar a caixa torácica, por reflexo, a garganta fecha para manter a pressão do ar dentro do corpo, a exemplo do que acontece com materiais protegidos por sacos insuflados.

Protecting the internal organs by holding in air is much like how a toy inside a balloon or food in an inflated zip-lock bag stays protected. Under water, closing the throat also serves to hold in available oxygen to keep the brain alert.(Gumm, 2009, p. 27).

O diafragma é o músculo que separa a cavidade torácica da abdominal. Segundo Phillips (1992), apresenta a forma de duas cúpulas. Está ligado à vértebra lombar, parte lateral da caixa torácica e ao final do esterno. A sua ação é importante para o canto pois, quando inspiramos, o diafragma é estendido, dando mais espaço para a entrada de ar nos pulmões, retomando a sua posição natural aquando a expiração, comprimindo os órgãos internos e obrigando o ar a sair dos pulmões com mais rapidez. *The diaphragm is an “unpaired” muscle that is, it has no paired muscle to reverse its action. Thus, the diaphragm only contracts during inhalation* (Phillips, 1992, p. 198). Na expiração os músculos abdominais e intercostais exercem pressão sobre o diafragma, obrigando-o a regressar à sua posição natural, expelindo o ar.

2.2.2- Faringe

É na faringe que se estabelece o cruzamento entre os aparelhos digestivo e respiratório. Esta é uma cavidade que vai da boca até ao esófago e tem como teto o palato mole ou véu palatino, que pode fechar a estreita passagem para a cavidade nasal, ficando assim delimitado o conduto vocal. Este funciona também como uma caixa de ressonância (Phillips, 1992).

2.2.3- *Laringe*

A laringe é um canal antecedido pela faringe e continuado pela traqueia, tendo como funções permitir a entrada e saída de ar para os pulmões e emitir a voz. É formada por músculos e cartilagens, sendo a maior, a cartilagem tiroide, que forma, na frente, uma saliência, particularmente perceptível nos indivíduos adultos do sexo masculino; é a chamada “*maçã de Adão*”. Cada uma das lâminas está ligada às cartilagens da cricoide que forma uma espécie de anel assentando na traqueia e mantendo assim uma certa oscilação da laringe. Na abertura superior desta, encontra-se a epiglote que tem a função de fechar a laringe durante a deglutição a fim de evitar que os alimentos entrem nas vias respiratórias.

De volume variável consoante o sexo e a idade, é na laringe que se situam as cordas vocais, responsáveis pela produção do som falado ou cantado (Sá,1997).

Segundo Phillips (1992), as denominadas “cordas vocais” não são, na realidade, cordas, mas sim duas pregas musculomembranosas, de forma prismática e dispostas horizontalmente. Quando se juntam para a fonação, a pressão do ar expirado obriga-as a separarem-se novamente. De imediato, as propriedades mecânicas das cordas vocais e a passagem do ar fazem com que se voltem a juntar. É o chamado *Efeito Bernoulli*¹.

¹ O Efeito de Bernoulli descreve o escoamento de um fluido e, entre outras coisas, estabelece que quando a velocidade de um fluido aumenta, a sua pressão diminui e vice versa. As cordas vocais são constituídas por diversas camadas de tecido mole, cada uma com propriedades diferentes e capacidade de se mover de uma forma independente. Quando ocorre a adução das cordas vocais durante a fonação, o fluxo de ar é interrompido momentaneamente, levando ao aumento da pressão subglótica. Quando essa pressão aumenta o suficiente, as cordas vocais separam-se e o ar flui através desses tecidos. O aumento da velocidade do ar provoca uma diminuição da pressão, levando a que as cordas vocais voltem a aproximar-se uma da outra, o que permite um novo aumento da pressão subglótica e o recomeço do ciclo. São essas sucessivas contrações e rarefações do ar que originam a emissão sonora (Reeve, 2005).

2.2.4- Cavidades de ressonância

A cavidade nasal, a cavidade oral e a faringe, representadas na Figura 3, constituem as “cavidades de ressonância”.

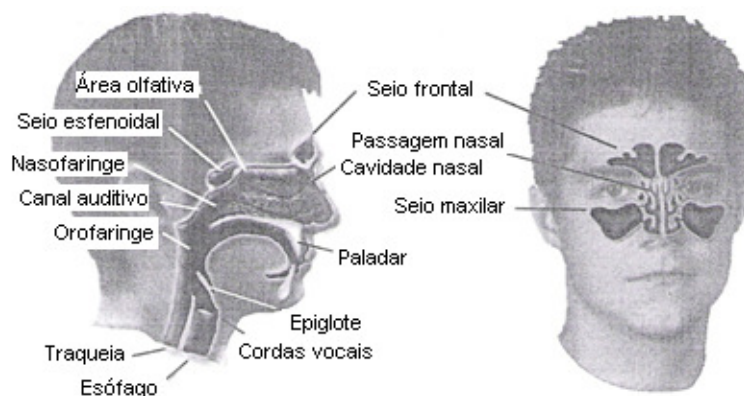


Figura 3. Cavidades de ressonância (Gumm,2009). Adaptado pela autora.

As cavidades de ressonância têm um papel fundamental na definição e na amplificação do timbre do cantor, podendo ser divididas em 3 regiões: laringofaringe, orofaringe e nasofaringe. A laringofaringe é a área situada abaixo da língua; a zona da boca constitui a orofaringe e a cavidade nasal, situada acima do palato mole, a nasofaringe. Para além destes ressoadores, encontramos ainda a zona do peito e os seios nasais. É na nasofaringe que se situa a *Trompa de Eustáquio*, responsável pela audição. A sua localização faz com que a ressonância do som emitido prejudique a audição do cantor, daí um dos motivos para a necessidade do acompanhamento do professor, pois, muitas vezes, o som que o cantor ouve não corresponde ao que efetivamente produz. (Gumm, 2009)

As cavidades de ressonância determinam os atributos tímbricos da voz assim como as superfícies e estruturas nas quais o som é amplificado. Importa referir o constituinte da orofaringe cuja utilização para o canto modifica as características tímbricas do som vocal: o palato.

For instance, resonating through the hard palate or hard bone adds a hard quality to the tone; resonating into soft tissues results in a soft quality to the tone; resonating through hard and soft surfaces results in a more complex vocal timbre (Gumm, 2009, p. 92).

O palato é formado por uma parte dura, junto aos dentes incisivos, e uma parte mole que curva para baixo na parte anterior da boca. É o segundo que suscita controvérsia entre os investigadores. Sendo o palato mole a zona de fecho entre a orofaringe e a nasofaringe, alguns autores, como é o caso de Scotto di Carlo e Autesserre (1987), defendem que este se deve manter em baixo de forma a assegurar a abertura da nasofaringe e assim permitir uma maior ressonância. Outros defendem a ideia de que o palato mole estará colocado numa posição elevada e arqueada para aumentar o espaço da nasofaringe e conseqüentemente amplificação do som. (Phillips, 1992), (Holt & Jordan, 2008).

Uma das tradicionais dificuldades do canto está precisamente em transpor a voz para a região da nasofaringe, conseguindo-se assim uma ressonância natural. Esta procura está condicionada pela cavidade de ressonância mais privilegiada durante a fonação, sendo que essa predominância determina, em parte, o timbre da nossa voz. Assim sendo, o primeiro fator a influenciar uma colocação nasofaríngea é, precisamente, o tom natural que o cantor produzia antes de começar a sua formação vocal, condicionado pelos hábitos alimentares, culturais, sociais, de personalidade e desportivos. O segundo fator prende-se com as características fisiológicas do aparelho fonador do cantor como, por exemplo, o tamanho da laringe ou a fisionomia da face (Gumm, 2009).

2.3 - Características da voz entre os 10 e 14 anos de idade

O professor que desenvolve uma atividade com a voz de crianças e adolescentes tem ter sempre em consideração os estádios de desenvolvimento físico e vocal dos mesmos, para adequar os exercícios técnicos e repertório às especificidades do aparelho fonador.

A voz é um instrumento musical vivo que vai sofrendo mutações ao longo da vida e, como tal, requer uma utilização e preparação adequada às suas características temporais. Assim como a formação musical se desenvolve tendo em conta a idade musical do aluno (Willems, 1990; Gordon, 2000), também a prática coral necessita ter em atenção as experiências vocais do mesmo. Isto permite uma aquisição de competências contínua, estruturada e sequencializada, a exemplo do que acontece na Teoria Espiral do

Desenvolvimento Musical de Swanwick (1991) *centrada num desenvolvimento musical qualitativo e hierárquico que ocorre ascendentemente e alternadamente entre maturação biológica e interação cultural*. (Swanwick,1991,como citado em Silva, 2008, p. 246).Isto quer dizer, por exemplo, que o professor não pode solicitar ao aluno que cante com *legato* na voz se não domina as técnicas de respiração. Não consegue explorar aspetos de sonoridade de forma mais aprofundada se existem problemas ao nível da afinação e articulação dentro da turma.

O crescimento físico da criança constitui um fator importante na prática coral em razão de todas as transformações fisiológicas que introduzem alterações à sua voz. Todas estas questões concorrem para a classificação das vozes, atendendo a vários elementos, entre os quais, a “tessitura” e a “extensão vocal”, os registos e a qualidade vocal, a frequência da voz falada (Speaking Voice Pitch- SFF)² e as zonas de passagem. (Phillips K. H., 2004, p. 63). A “extensão vocal” é definida como sendo o âmbito entre a nota mais aguda e a mais grave de uma voz, enquanto a “tessitura” traduz-se na parte da extensão vocal em que a voz é mais timbrada e onde o cantor apresenta maior facilidade na produção de sons agudos ou graves.

A voz da criança é distinta da adulta quer em extensão, timbre, volume e duração. Contudo, apresenta também três registos: grave, médio e agudo (Phillips, 1992).

A Figura 4 apresenta, à esquerda, os registos da voz adulta e à direita, os registos da voz infantil. O registo agudo é também denominado “voz de cabeça” pois desenvolve-se a partir das ressonâncias cranianas. O registo grave ou “voz de peito” é produzido nas zonas ao nível do tórax e garganta. O registo médio resulta de uma combinação entre os dois anteriores.

² Registo da “voz falada”. (Phillips, 1992, p. 260).

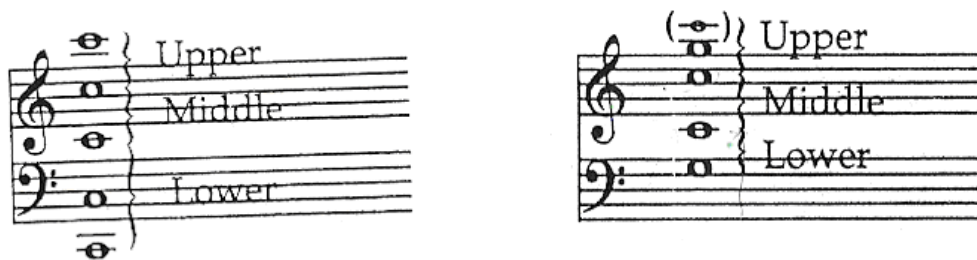


Figura 4. Registo vocal adulto e da criança (Phillips, 1992).

No que concerne à sonoridade, o registo grave, ou “voz de peito”, mais próximo da frequência da voz falada, comparativamente com outros registos, traduz-se num som agressivo, duro e tenso, quando não explorado em termos técnicos. De acordo com Phillips (1992), o desenvolvimento deste registo em coros infantis foi estudado a partir de duas abordagens distintas quanto à sua aplicação. Ainda parafraseando Phillips, os coros ingleses incidiam apenas sobre o registo agudo e médio, pelo que mantinham sempre um som puro, não lhes permitindo, em contrapartida, desenvolver o registo de contralto pois apenas exploravam o registo de cabeça. Desta forma, a linha do contralto era sempre executada por contratenores. Por outro lado, os coros alemães, exploravam uma técnica onde o registo grave se misturava com o agudo, obtendo então um registo médio mais presente, favorecendo as ressonâncias graves (produzidas na zona do tórax) e o registo do contralto.

Atendendo ao exposto, consideramos que a classificação das vozes é uma tarefa de grande importância na prática coral. A audição individual de cada aluno no início do ano letivo permite ao professor caracterizar a voz de cada um, atendendo a critérios e parâmetros como sejam: a amplitude e extensão vocal, as zonas de passagem e quebra de registo, o timbre, a qualidade vocal, as competências ao nível da independência vocal e de leitura à primeira vista. Estas informações permitem ao professor distribuir os alunos pelos diferentes naipes, bem como diagnosticar fraquezas e forças no grupo para posteriormente proceder à seleção do repertório a interpretar.

Segundo Phillips (1992), o processo de classificação das vozes deve iniciar-se com a frequência SFF. Situando-se entre 2 a 4 meios tons acima do registo mais grave

do cantor (*Low terminal pitch- LTP*)³, é, por conseguinte, a melhor nota para proceder a essa categorização.

De acordo com Phillips (1992) e Welch (2003), a partir dos 8 anos, pode-se estabelecer uma primeira divisão das vozes infantis em agudas e mais graves, tendo sempre o cuidado de alternar os naipes de forma a que todas tenham a possibilidade de explorar o seu registo agudo, afastando a ideia de que a voz aguda é a mais importante no seio do coro.

Na perspetiva de Phillips (1992), é entre os 10 e os 12 anos que a voz infantil, ou voz branca, apresenta mais vigor. Contudo, é importante realçar que este âmbito é alargado à medida que a técnica vocal é implementada na aula. Importa esclarecer que, quando falamos em qualidade vocal, estamos a referir-nos à cor, sonoridade do timbre e projeção da voz. A voz infantil apresenta uma emissão clara no registo agudo sendo, por sua vez, mais presente nos registos médios e graves, desde que não seja forçada em termos de volume. À medida que as crianças entram na fase da adolescência, a prática coral permite-lhes desenvolver não só a extensão, como também adquirir uma sonoridade mais profunda e robusta, mediante o uso correto das técnicas de respiração e um maior domínio da técnica vocal. É nesta fase que o cantar relaxado na zona orofaringe permite o aparecimento do *vibrato*⁴. A entrada na adolescência e o desencadear das transformações físicas e hormonais que acontecem, conduzem-nos à questão seguinte, a mudança de voz.

2.4 - A mudança de voz

Para Vieira (1996), este assunto apresenta-se como uma problemática em termos pedagógicos, dado que se verifica uma mudança ao nível psicológico nos alunos; fisiológicos, porque criam instabilidade hormonal, interferindo diretamente com a emissão vocal, surgindo assim novos registos, novos naipes; corais, especialmente com

³ Registo mais grave do cantor. Termo apresentado por Phillips (1992) no livro *Teaching kids to sing*.

⁴*Vibrato* pode ser descrito como uma vibração orgânica dos músculos da fonação.

o aparecimento da voz adulta dos rapazes, o que pode trazer problemas ao nível do equilíbrio entre os naipes e na seleção do repertório.

Adolescence is characterized by a distinctive phase of vocal development which bridges childhood and adulthood (Welch, 1997, p. 19). A puberdade é o período em que a voz infantil adquire as características da voz adulta, tornando-se evidente a separação entre vozes masculinas e femininas, proporcionada pelas alterações fisiológicas e hormonais que ocorrem ao nível do corpo humano, em geral, e no aparelho fonador, em particular. As cartilagens da laringe aumentam de tamanho, aparecendo nos rapazes a “maçã de Adão”; as cordas vocais sofrem um crescimento sendo este no sexo masculino, de cerca de 1 centímetro e nas raparigas o aumento situa-se entre os 3,5 e os 4 milímetros (Bloch, 2003); a caixa torácica aumenta de tamanho, permitindo assim uma maior capacidade respiratória.

A mudança de voz é um processo gradual que se desenvolve por etapas em ambos os sexos e tem início, em média, a partir dos 12 anos, estendendo-se até aos 16. Este período de transição para a voz adulta apresenta novos desafios para ao professor de CCV, com o aparecimento dos registos graves nas vozes masculinas. Surgem então novas formações corais que possibilitam a interpretação de repertório diversificado para vozes mistas ou vozes iguais (SATB⁵; SSA; SAB; TTBB, entre outras). Durante este período de transição, a prática coral tem ser mantida, independentemente da fase de desenvolvimento vocal em que o aluno se encontra; daí a grande importância na seleção de repertório. Esta é, de facto, uma ferramenta que o professor tem ao seu dispor para adequar a prática vocal à extensão das vozes em mutação. Dada a sua importância, será abordado em secção específica. Contudo, é importante que se mantenham os princípios da qualidade e relevância do repertório que facilite a prática vocal e que os coralistas se sintam motivados com o mesmo.

⁵ S corresponde à voz de soprano; A à voz de contralto; T à voz de tenor e B à voz de baixo.

2.4.1- Mudança de voz nas vozes masculinas

Como refere Cooksey (1992), a mudança de voz nos alunos do sexo masculino suscita a questão sobre a continuidade ou não do canto durante o período da adolescência. Apresentamos duas opiniões divergentes: uma corrente de investigadores, Canuyt (1955) e Nitsche (1967), defendem a ideia de que, durante esta fase, os rapazes têm de parar de cantar, evitando assim lesões no aparelho fonador devido à instabilidade provocada pelo crescimento deste, com entrada na fase da puberdade. Outra corrente, defendida por investigadores e por pedagogos cujas metodologias se centram no uso da voz como instrumento de aprendizagem musical e, segundo eles, a prática vocal tem de continuar, mas com prudência e orientação adequada. São defensores desta corrente os investigadores Schoch (1964), Swanson, Cooper & Mackenzie 1979, Cooksey & Welch, 1998, Phillips (1992), Leck (2009). Também os pedagogos como Kodály (1882-1967), Ward (1879-1975), Willems (1890-1978) têm a mesma opinião. A nossa linha de pensamento situa-se nesta segunda opinião, atendendo à experiência profissional desenvolvida com alunos que continuam a cantar durante esta fase de crescimento físico. Com eles, existe a preocupação em procurarem o falsete nas passagens mais agudas, ou então cantar à oitava as notas que surgem escritas em registos muito graves. Em temas compostos para tenor ou baixo 1 e 2, os alunos em mudança de voz cantam a linha 2 de cada naipe.

Vários investigadores que se debruçam sobre esta temática, desenvolveram estratégias e arranjos de repertório aplicados aos seus planos de ação para coro, de entre os quais, Cooper (1965), Swanson (1959), Mackenzie (1956). Cooksey (1992) apresenta os aspetos comuns entre estes investigadores:

- a) a mudança de voz começa no início da puberdade e está diretamente relacionada com o desenvolvimento das características sexuais;
- b) a maior parte do repertório publicado não se adequa ao processo de aprendizagem deste tipo de vozes;
- c) num grupo com idades entre os 12 e os 15, podemos ter várias fases de desenvolvimento vocal, uma vez que o início do processo depende de indivíduo para indivíduo;

d) o papel do professor é preponderante para ajudar e orientar os alunos neste processo.

Em 1977, Cooksey desenvolveu a teoria apelidada de *Contemporary Eclectic Theory of Voice Maturation*, validada por diversos estudos posteriores apresentados por Groom (1984), Barresi e Bless (1984) e ainda Rutkowski (1984, 1985). Esta teoria estabelece 5 estádios de maturação da voz masculina:

1. estágio 1: início do processo de mudança de voz;
2. estágio 2: aparecimento dos registos graves;
3. estágio 3: período de maior mutação e vulnerabilidade da voz;
4. estágio 4: fase de estabilização do processo, com o surgimento do registo de barítono;
5. estágio 5: desenvolvimento da voz de barítono e do aumento gradual da amplitude vocal.

Para esta classificação são definidos critérios como a extensão, a tessitura, representados na Figura 5. (Cooksey, 1992, pp. 6,7)



Figura 5. Extensão e tessitura nos diferentes estádios de mudança da voz masculina (Cooksey, 1992). Adaptado pela autora.

De acordo com o modelo apresentado na Figura 5, em cada fase surgem alterações na extensão e tessitura da voz masculina, à medida que vão ocorrendo as mudanças físicas e hormonais no adolescente. As primeiras variações hormonais (primeira fase) fazem com que os sons mais agudos comecem a tornar-se mais difíceis de serem cantados pelo adolescente, diminuindo a sua amplitude vocal. Com a entrada na segunda etapa, surgem os sons mais graves e os agudos tornam-se ainda mais instáveis. Como este processo não é igual em todos os rapazes, alguns conseguem produzir sons em falsete. Nesta fase, a voz torna-se mais escura e menos ressonante. Segue-se a terceira etapa, período mais frágil, havendo a necessidade de prestar especial atenção no âmbito do repertório a executar. A quarta etapa é mais estável ao nível do processo de crescimento. A voz torna-se mais clara. Há menos agilidade vocal e alguns adolescentes têm maior dificuldade em produzir voz de falsete. À medida que este período de crescimento entra na última fase (por volta dos 14 e 15 anos) a voz apresenta uma significativa definição. As características timbricas e os novos registos estabilizam havendo, uma gradual expansão na extensão vocal (Cooksey,1992).

Após esta passagem pelas diferentes fases de crescimento e alterações vocais, surge a voz masculina que será então classificada em diversas categorias consoante a extensão e qualidades vocais: baixo, barítono, tenor e contratenor. Mais recentemente, Leck (2009) fala-nos, não de uma mudança de voz, mas numa expansão da mesma. Em termos práticos, a sua teoria defende que este processo não passa pela perda dos registos agudos da voz infantil. Segundo o autor, se os rapazes continuarem a vocalizar, desde o seu registo agudo até o mais grave, manterão os seus registos agudos (falsete), expandindo a sua extensão para oitavas mais graves de tenor ou baixo.

So it is not a boy's "changing" voice, it is a boy's "expanding" voice. It is not an unchanged treble voice becoming a tenor or a bass. It is an unchanged treble voice adding a lower register. (Leck, 2009, p. 49).

Este autor refere ainda que é nesta fase de desenvolvimento que os rapazes necessitam cantar mais, vocalizando de forma a manter o registo agudo, acrescido dos novos registos. A Figura 6 apresenta as extensões vocais da teoria da expansão vocal de Leck.

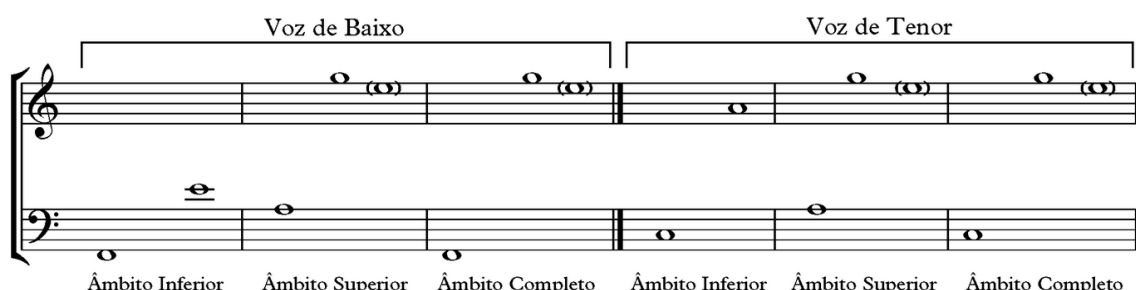


Figura 6. Classificação da extensão masculina (Leck, 2009).

2.4.2- Mudança de voz nas vozes femininas

Apesar de não ser um processo com alterações tão distintas ao nível tímbrico, comparativamente com o que acontece na voz masculina, a mudança de voz nas raparigas é também faseada, provocando da mesma forma alterações ao nível da extensão vocal, tessitura e projeção. Segundo Holt & Jordan (2008) e Phillips (2004), vários foram os investigadores que se debruçaram sobre esta problemática (William, 1967; DeYoung, 1985; Gackle, 1987; Fett, 1994; Phillips, 1992).

Huff - Gackle (1987) citado em Cooksey (1992, p. 18), à semelhança do estudo para as vozes masculinas de Cooksey, apresentou a mudança da voz feminina em três estádios de desenvolvimento. Esta classificação baseou-se nos mesmos critérios seguidos por Cooksey para as vozes masculinas. A principal diferença em ambos os processos está nas mudanças de registo, ou seja, na voz masculina, o som que ouvimos soa uma oitava abaixo da notação; nas raparigas, a mudança de voz traz um acréscimo de extensão e outros atributos tímbricos, pelo que a mudança de voz não é tão perceptível.

A Tabela 2 apresenta uma síntese dos estádios de desenvolvimento da voz feminina, bem como as idades em que eles ocorrem. Assim como nas vozes masculinas, esta não atinge a maturidade em simultâneo nem podemos falar em mudanças de voz por ano de escolaridade, pois num coro com as mesmas idades é possível encontrar vozes em diferentes estádios de desenvolvimento. A preparação do organismo para a menarca⁶ dá origem às alterações no aparelho fonador e consequentemente na voz, com o crescimento lateral e em altura da laringe. As cordas vocais crescem entre 3 a 4 milímetros, tendo a voz falada um aumento no seu volume.

Tabela 2. Estádios de desenvolvimento na mudança de voz feminina.

Estádios de desenvolvimento	Denominação	Idade
Estádio I	Pré adolescência	8-10/11
Estádio IIA	Pré menarca	11-12/13
Estádio IIB	Pós menarca	13-14/15
Estádio III	Voz adulta	14-15/16

⁶ A menarca define-se como a primeira menstruação da rapariga.

O primeiro estágio é em tudo semelhante ao dos rapazes, tendo as vozes características como agilidade, som flautado, leveza e clareza. No segundo estágio, observamos na Figura 7 uma alteração ao nível da extensão vocal, mas as principais dificuldades prendem-se com o aparecimento das zonas de passagem entre o registo grave e o agudo. A voz apresenta-se com mais ar, resultante de um aumento na espessura das cordas vocais e de um congestionamento dos músculos da laringe, impedindo que as cordas fechem o suficiente para evitar a saída do ar durante a fonação. De acordo com Fett (1994) (como citado em Phillips, 2004, p.110), o ar na voz pode ser reduzido através de exercícios respiratórios e de fonação para fortalecer os músculos responsáveis pelo fecho da glote.

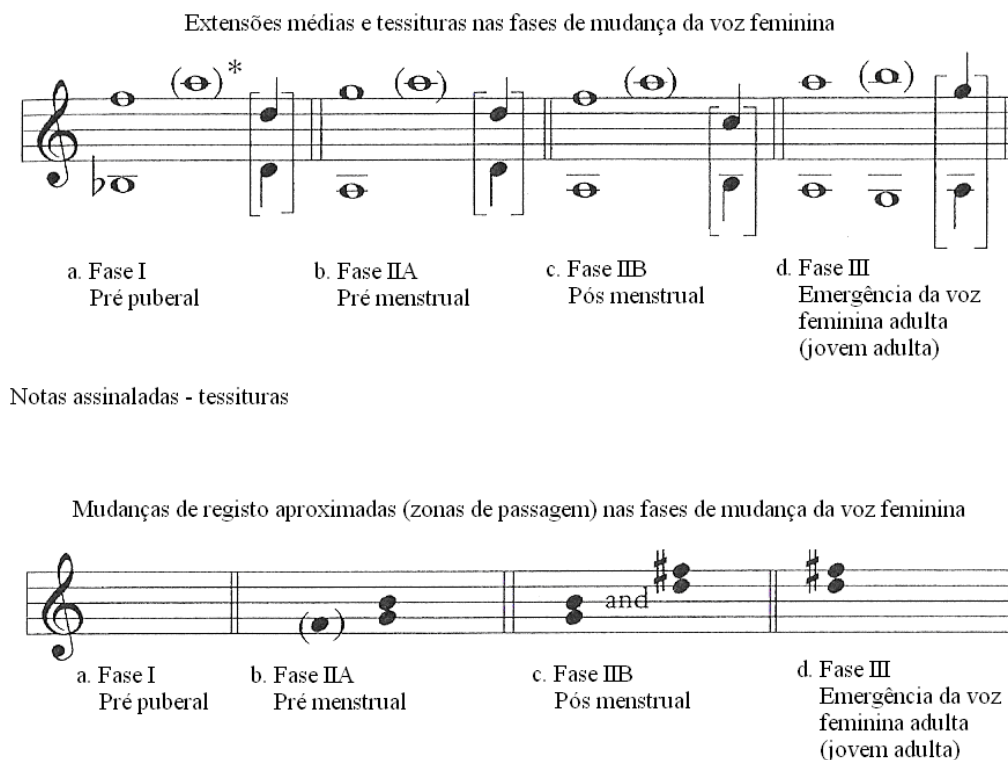


Figura 7. Extensão, tessitura e mudanças de registo nos diferentes estádios de desenvolvimento da voz feminina.

Nestas idades surge uma maior dificuldade em cantar e produzir sons mais fortes nos registos médios e agudos. O timbre ganha novos atributos, mas continua com um défice em ressonâncias. A voz quebra com mais facilidade.

O desdobramento do segundo estágio é caracterizado por Ruble (1982), citado em Cooksey (1992), como o “auge das mutações”. Como nos apresenta a Figura 7, a extensão e tessitura deslocam-se para os registos mais graves, surgindo uma maior facilidade de os cantar. Contudo, Gackle (1992) alerta para que a técnica vocal seja desenvolvida em todos os registos, pois a facilidade nos registos graves poderá criar a ilusão de um falso contralto. Como tal:

(...) singing only in the lower register range for an indefinite period can be injurious to the young unsettled voice because of a tendency to overuse the lower register. Vocalization throughout the singing range will help vocal development, avoiding any unnecessary strain in the lower or upper range. (Gackle, 1992 como citado em Cooksey, 1992, p. 20).

Para Phillips (2004), a conclusão do processo de mudança de voz ocorre entre os 14 e 16 anos de idade, período em que a voz apresenta mais estabilidade e uma apropriação das características da voz adulta: maior consistência entre os registos, som mais rico em harmónicos, aparecimento gradual do *vibrato* provocado por um relaxamento da zona orofaríngea, aumento das ressonâncias, volume, agilidade e extensão vocal.

Barresi (1986) como citado em Cooksey (1992), apresenta também o processo de mudança da voz feminina apenas em dois estádios, sendo que as suas conclusões são semelhantes às de Gackle. Ambos concordam que as transformações vocais no aparelho feminino se situam ao nível qualitativo. Brinson, (1996) no seu livro *Choral Music Methods and Materials* sintetiza esses aspetos:

a) ambos concordam que durante este processo o professor tem de dar a oportunidade a todas as vozes de cantar nos diferentes naipes, não fazendo sentido a distinção entre soprano - alto, mas sim voz 1 e 2, dado a proximidade das extensões e tessituras;

b) os exercícios de técnica vocal poderão ser executados a partir dos registos agudos, permitindo e facilitando a fusão entre o registo de cabeça e de peito.

Assim como no processo masculino, a questão da adequação do repertório para a prática coral com estas vozes é importantíssima, pois impede que se cometam agressões no aparelho vocal em formação. A seleção das obras passa sempre por uma diversificação da mesma em termos de época e estilo, podendo sempre recorrer-se a arranjos que se adequem às tessituras das cantoras. A encomenda a compositores de novas peças, tendo em conta as características vocais do grupo, é outra estratégia recomendada por autores que se debruçaram sobre esta questão.

Concluimos então que o conhecimento profundo da fisiologia e características da voz pelo professor é fundamental para uma aprendizagem estruturada e sequenciada. Estes elementos podem ser implementados numa prática coral onde a técnica vocal seja explorada e melhore o uso e emissão da voz cantada. A técnica vocal apresenta-se como uma ferramenta essencial para a prática coral, ideia esta corroborada por Amato (2007)⁷.

⁷ O estudo da técnica vocal é fundamental para uma emissão da voz cantada com boa qualidade e sem prejuízo para quem a produz. Esta ideia deve nortear os profissionais que trabalham com educação musical coral em quaisquer níveis de atuação, quer em corais infantis, infantojuvenis, adultos ou de terceira idade. (Amato, 2007, p. 85)

Capítulo 3- Estruturação do programa de Classe de Conjunto Vocal

3.1- O programa curricular

De acordo com Roldão (1999), o programa da disciplina é um meio de operacionalização do currículo. Este é definido pela autora como (...) *O conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar, a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação.* (Roldão, 1999, p. 44).

São então os programas das disciplinas que estabelecem linhas de organização e métodos de aprendizagem, assumindo o papel de instrumentos ao serviço do currículo para que sejam levadas a cabo as aprendizagens estabelecidas no mesmo. É, portanto, um documento flexível que pode ser adaptado às necessidades educativas da sociedade, a exemplo do que refere Roldão:

Existe assim uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas. (...) o que importa é que os programas que se criam, se reconstroem e desenvolvem, deem cumprimento ao currículo – isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem (Roldão, 1999, p. 45).

Numa ótica de ensino integrado, o programa será organizado de forma a permitir uma interdisciplinaridade, produtora de conhecimento global e transversal a outras áreas do saber. Como refere Alonso, *deste modo, professores e alunos assumem um papel de investigadores, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos do programa, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo* (Alonso, 2002, p.72).

De acordo com Granger (2011) o programa de uma disciplina contém vários itens:

1. Definição de uma filosofia que reflita a ideologia do autor, como também espelhe os ideais da instituição a que pertence. A este respeito destacamos autores como B. Reimer (1970) com a abordagem estética da educação musical como validação para o seu ensino. *Reimer's belief at the time was that listening to music was of primary*

importance in the development of aesthetic sensitivity and that a wide range of high-quality works should be studied. (Holt, 2008, p.10).

Elliott (1995) privilegia os benefícios da prática musical como forma de “aculturação” e atividade humana que tem de ser acessível e aplicável a toda a sociedade. *Praxial refers to the importance of music as a particular form of action that is purposeful and situated and reveals one’s relationship with self and others in a community* (Arasi, 2008, p. 10). Regelski (2006) (como citado em Granger, 2011, p. 5) diz-nos que a música está presente em diferentes quadrantes da sociedade (religião, política, entretenimento, cerimonial) e que só através do seu estudo é que conseguimos entender as mudanças que vão ocorrendo ao longo da história. *Without music education, the appreciation for music would dwindle along with the appreciation for people’s cultural heritage* (Granger, 2011, p.6). Segundo Arasi (2008), Jonh Dewey (1916/1944) mencionava a ideia de que todas as pessoas deveriam ter uma experiência musical para desenvolver a criatividade, poder gostar de música e do seu país, associando assim a música aos aspetos sociais. Para a operacionalização destes princípios, consideramos importante definir também metodologias inerentes ao processo de aprendizagem. No capítulo seguinte, serão abordados alguns dos pedagogos cujo método de ensino se baseou na prática coral.

2. Para além da filosofia (definida no ponto 1), o programa fixa objetivos gerais e específicos a atingir com a sua implementação.

3. Definição de conteúdos e competências a adquirir pelos alunos, sendo que, à luz da teoria construtivista⁸ (Vygotski, Ausubel, Novak, Coll, Hendry, entre outros), esses elementos podem ser articulados com os das restantes disciplinas que compõem o currículo, no nosso caso a Formação Musical e o Instrumento, de forma a conseguir um conhecimento musical cada vez mais global. De acordo com Coll (1990), citado em

⁸ A teoria construtivista centra-se com a aquisição do conhecimento por parte do indivíduo através da sua interação como o meio.

Alonso, a *aprendizagem significativa é, por definição, uma aprendizagem globalizada, na medida em que supõe que o novo material de aprendizagem se relacione de forma substantiva e não arbitrária com os esquemas de conhecimento já construídos pelo aluno* (Alonso 2002, p.69).

4. Outro elemento a constar no programa da disciplina, é a avaliação das aprendizagens, quais os critérios e o modo de aferição. De acordo com Arends, avaliar é *uma função desempenhada pelos professores para tomar decisões acertadas sobre o seu ensino e os seus alunos* (Arends, 2008, p. 247). À luz de uma avaliação autêntica, que se traduz numa negociação entre os diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (professor, alunos e encarregados de educação), estabelecem-se três vertentes de apreciação: diagnóstica, formativa e sumativa. A 1ª, permite identificar o nível de aprendizagem dos alunos para, a partir daí, o professor poder definir objetivos, metas a atingir e estratégias de ensino. Na 2ª, avaliação formativa, em sistema contínuo, a principal função é transmitir informações corretivas acerca do desempenho escolar. Por último, a sumativa, mais centrada no produto final, pretende aferir se o aluno atingiu os objetivos e competências definidas para a disciplina.

No contexto educativo atual, onde o processo de aprendizagem é centrado na aquisição de competências e na sua aplicação a novas situações problemáticas, o modelo de avaliação apresenta-se como uma parte integrante do ensino. A avaliação, traduzida num procedimento contínuo, fornece informações constantes ao aluno sobre o desenrolar das suas aprendizagens. Sendo a CCV uma disciplina prática e, tendo como resultado final um produto artístico a apresentar em contexto performativo, é importante que o professor tenha a preocupação de identificar e transmitir aos coralistas os aspetos que poderão melhorar durante o processo de aprendizagem para que o produto final seja de qualidade. O mesmo acontece com a avaliação entre pares, por exemplo, quando os alunos se avaliam mutuamente após um momento performativo. Identificando os aspetos negativos é que se poderão transformar em aprendizagem, mediante a sua correção.

5. Um último ponto a incluir no programa disciplinar, é a definição dos materiais e recursos a utilizar na sala de aula e o repertório. É importante estabelecer uma listagem de obras que possa servir de base para a implementação das aprendizagens,

devendo esta apresentar-se como um *work in process*, ou seja, um produto em construção constantemente atualizado para corresponder cada vez mais às preferências dos alunos e às novas produções musicais. Isto permitirá uma motivação acrescida por parte dos coralistas para a consecução dos objetivos estabelecidos para a disciplina, tornando o processo de ensino mais rápido e significativo. Para além do repertório outros materiais são necessários para a aula, como sejam, lápis, borracha, partituras e, de acordo com Bartle (2003), quando possível, utilizar as novas tecnologias para gravar as aulas como recurso posterior para estudo em casa.

3.2- Pedagogias aplicadas à Classe de Conjunto Vocal

A prática coral é uma arte difundida entre várias culturas. O seu valor pedagógico é inquestionável no que toca à aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração social e espaço de convívio e de estreitamento de relações humanas (Amato, 2007).

Para Arce (2002), a partir do século XVII, a música de forma generalizada, passa a ser entendida como um estímulo emotivo – o caminho das sensações. Por sua vez, no século XVIII, é a utilização do corpo, como método de sensibilização para o processo de ensino e aprendizagem musical, que assume grande importância. É neste século que se alicerçam os fundamentos da pedagogia ativa, em detrimento do racionalismo instaurado desde René Descartes (1596-1650) até Rameau (1683-1764). De acordo com o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a música expressa e imita sentimentos. Como seguidores desta corrente temos autores como Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) e Freinet (1896-1966), entre outros.

Pestalozzi (1946), que teve grande influência na educação (em termos gerais), considera que a escola é uma continuação do lar, oferecendo, por isso, segurança e afeto. Defendia um processo educacional que colaborasse com o desenvolvimento das faculdades da criança, baseando-se na intuição, na construção e expressão de ideias, ensinando sons antes dos signos. A partir desta nova visão sobre o ensino musical, surgem novas metodologias centradas no ritmo, musicalidade e

uso da voz e do corpo, como elementos ativos na música. Destacamos autores como Dalcroze (1865-1950), Ward (1879- 1975), Kodaly (1882 – 1967) e Willems (1890-1978).

O primeiro dos três pedagogos estabelece a relação entre o movimento e a aprendizagem musical orientando a sua metodologia para o ritmo, percepção auditiva e para a improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo, através de exercícios e jogos que combinavam a percepção auditiva, canto e movimento corporal.

Embora o canto gregoriano não tivesse fins pedagógicos na sua essência, esteve na origem do método de Ward, o qual tinha como grande objetivo permitir uma preparação musical sólida, bem como uma educação estética e espiritual a todas as crianças. Para além disso, pretendia que todas elas aprendessem a usar a voz sem esforço e sentindo prazer em cantar. Este método engloba 3 elementos fundamentais que precisam ser praticados e exercitados em toda a música cantada: controlo da voz, entoação afinada e o ritmo preciso. O seu ensino tem de começar a partir da infância e contempla três etapas durante o desenvolvimento da criança: imitação pura, reflexão e ampliação. A tarefa do professor é conduzir o aluno e levá-lo de uma etapa para a outra. A sua metodologia baseia-se também na representação corporal dos sons, bem como a sua representação gráfica através de números que vão de 1 a 7, correspondendo cada um às sete notas da escala.

Para Ward, a voz é o primeiro instrumento que as crianças aprendem a explorar através de um conjunto de jogos vocais progressivos. Parte sempre do conhecido para o desconhecido, desenvolvendo assim uma pedagogia ativa.

Segundo Phillips (1992), Kodaly inspira o seu método de ensino a partir da música vocal como meio de desenvolvimento da literacia musical, interpretando temas tradicionais, pois, de acordo com o seu pensamento, só cantando em polifonia é que se consegue o ajustamento total da personalidade musical do aluno. Insiste na prática vocal em grupo. Um aspeto fulcral da sua pedagogia é a ideia de que todo o homem pode pretender aceder a uma educação musical. Através da prática vocal, esse objetivo é conseguido.

É ao cantar que o aluno descobre, como por encanto, o sentido de uma peça, e, pelo mesmo meio, o andamento real, o fraseado e os diferentes matizes agógicos ou plásticos. (Willems,1970, p. 28)

Assim como Kodaly, Willems (1890 – 1978), baseando-se também na entoação de canções tradicionais, desenvolve o seu método dando ênfase à audição e à sensibilidade, valorizando o envolvimento afetivo da criança com a música. O seu método baseia-se na exploração da voz empregando a ação corporal. O meio familiar, e em particular a mãe, é, de acordo com Willems, a primeira fonte de revelações musicais, pois esta pode encantar a atenção da criança com os fenômenos sonoros e rítmicos e ensinar-lhe as primeiras canções.

A partir do exposto, valorizamos estes métodos pois dão relevância à prática vocal como forma de desenvolvimento da literacia musical.

A partir de 1960, a voz infantil passa a ser explorada nos seus aspetos técnicos. A par disso verificou-se uma proliferação de coros infantis um pouco por todo o mundo em diversos contextos (educativo, comunitário, religioso, entre outros), e um aumento na investigação e no desenvolvimento de técnicas e metodologias aplicadas ao canto coral, mais especificamente no conhecimento do aparelho vocal e no desenvolvimento da técnica vocal para o canto infanto juvenil. Destacamos alguns autores como Helen Kemp (1910-1986), que sumariza a sua visão na ideia de que “cantar é um comportamento aprendido”, ou seja, toda a criança pode aprender a cantar desde que lhe seja dada a devida ajuda (Phillips, 1992, p.13). Bartle (2003) partilha da mesma ideia de Kemp, quando nos diz que toda a criança pode e deve cantar, sendo que a prática coral também educa a sua personalidade. *Singing in a choir can have a profound impact on children’s lives. Their hearts, minds, and spirits are forever enriched by the many experiences they share* (Bartle, 2003, p. 145).

Doreen Rao, nascida em 1950, é uma das pedagogas ligadas à prática coral infanto - juvenil e que revolucionou a prática coral nos Estados Unidos com a sua metodologia baseada numa aprendizagem musical orientada para a performance. De acordo com os seus ideais, todas as crianças são capazes de cantar e ser ensinadas na arte performativa (Rao, 1987). No seu livro *We will sing* (1993) apresenta as premissas do seu método:

1. toda a criança tem uma habilidade natural para a prática musical;
2. as crianças, assim como os adultos, procuram as experiências que lhes são mais agradáveis e que lhes dão maior prazer;
3. a perceção musical das crianças está dependente da sua produção musical;
4. a performance musical como fonte de conhecimento é o reflexo da experiência humana;
5. a performance musical como construção de conhecimento desenvolve nos alunos a autoestima e autoimagem.

Segundo a autora, a primeira missão do professor é fazer com que os alunos vejam a voz como um instrumento, com as mesmas necessidades técnicas que qualquer outro (Phillips, 1992, p. 14). Rao foi também autora de uma compilação de repertório para o desenvolvimento da prática coral, de forma sequenciada na obra *Choral Music experience*, onde estabelece que é a partir do repertório implementado que se desenvolve o gosto e as capacidades técnicas dos alunos (Rao, 1987, p.4).⁹Esta catalogação foi uma das referências base para a lista de repertório apresentada em apêndice como um contributo para a elaboração do programa da disciplina de CCV da AMVC.

⁹ *In a performance approach to music teaching and learning, the repertoire, the development of musicianship, and the opportunity for enjoyment and self-growth form the basis of the curriculum* (Rao, 1993, p.7)

Assim como Rao, Kenneth Phillips é também um pedagogo orientado para a prática coral, considerando também os aspetos técnicos e o conhecimento da fisiologia do aparelho vocal como base fundamental ao desenvolvimento dos coros infantis. Faz uma abordagem psicomotora do canto, onde a ideia de cantar é uma competência que requer treino e tempo de aprendizagem como qualquer outro instrumento musical (Phillips, 1992).

3.3- Conteúdos da disciplina de Classe de Conjunto Vocal

De acordo com Moretto (2001), *os conteúdos são fundamentais no processo da construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados, contextualizados e sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende.* (Moretto, 2001, com citado em Braga, 2008, p. 93)

Partindo então da defesa de uma educação global que permita ao aluno desenvolver competências para novos desafios, Braga (2008) apresenta a categorização dos conteúdos definidos por César Coll (1994): comportamentais, conceituais e processuais. Os primeiros referem-se a regras e valores, sendo os segundos orientados para os conceitos musicais propriamente ditos. Os processuais relacionam-se com as ações a desenvolver no decurso da aprendizagem com vista à consecução dos objectivos a atingir através da prática.

The curriculum of a choral program includes both the content of the instruction and the sequencing of that instruction (Whitlock, 1991 como citado em Brinson, 1996, p. 57). Isto quer dizer que os conteúdos não são estanques, ou seja, os que são definidos para coros principiantes irão ser desenvolvidos e aprofundados nos anos seguintes com graus de dificuldade mais elevados, formando assim uma espiral de conhecimento.

Nesta secção serão então apresentados os conteúdos de técnica vocal e prática coral que se consideram estruturantes para a disciplina de CCV, tendo como objetivos: promover uma formação do músico global e abrangente, complementar às restantes disciplinas que compõem o CBM; uma aprendizagem centrada também no desenvolvimento da cultura musical do aluno, para além de uma prática vocal saudável e livre de tensões. Agrupar-se-ão em conteúdos processuais e comportamentais, partindo da premissa de que a CCV é uma disciplina de carácter prático, complementada pela Formação Musical, desenvolvendo a sua aprendizagem através de métodos ativos.

3.3.1- Conteúdos processuais

3.3.1.1-Respiração

A prática vocal está alicerçada no domínio da respiração abdominal, diafragmática e intercostal. A sua importância é referida por diversos autores como, Bartle (2003), Brinson (1996), Estienne (2004), Holt (2008), Gumm (2009), Laprade(2010), Phillips (2004), Sadolin (2000), Thurman (1997), Miller (1996). Nesta linha de pensamento Phillips (1992), afirma que os professores de prática coral deveriam estar tão preocupados com o ato de respirar como com o professor de canto a solo. *Proper respiration serves as the basis of good singing.* (Phillips, 1992, p. 145)

A respiração terá de ser um dos conteúdos ao nível da técnica vocal a explorar na disciplina de CCV logo desde o primeiro ciclo do ensino básico, se possível, uma vez que, já neste período, as crianças começam a cantar utilizando uma respiração clavicular, causadora de tensões musculares.

Assim, ao longo do curso básico, a respiração precisa de ser explorada em três dimensões: consciencialização e domínio do movimento respiratório, controlo ou gestão do ar e, numa fase mais avançada de aprendizagem, a respiração como o apoio. De acordo com a autora Sadolin (2000), a utilização do ar como suporte ao canto ou à fala traduz-se no controlo da expiração. *In other words, singing and speaking is more like holding your breath than exhaling* (Sadolin, 2000, p. 23). O apoio é obtido mantendo o diafragma estendido através de uma abertura continuada da caixa torácica; esta abertura é conseguida contraindo o abdómen na região do umbigo, os músculos dorsais e a região lombar. O apoio conseguido pela sustentação do ar é equivalente à energia necessária para segurar ou empurrar um objeto pesado.

3.3.1.2- Postura

Assim como o uso correto de uma respiração abdominal, diafragmática e intercostal se apresenta como um alicerce para uma prática vocal sem tensões, a postura corporal é outro elemento facilitador do canto ou da fala. De facto, ambos estão interligados, pois a maior parte dos músculos respiratórios estão unidos às vértebras cervicais e lombares. O correto alinhamento do corpo permite uma otimização do processo respiratório, liberta os movimentos da laringe e permite manter a cintura clavicular livre e relaxada, permitindo um uso mais eficaz dos ressoadores (Massey, 2009).

A adoção de uma postura correta passa por manter um equilíbrio de forma a sentir o peso do corpo entre os dois pés, obtendo em seguida um encaixe perfeito da cintura pélvica, em equilíbrio com a cintura escapular (ombro) e mantendo um ângulo de 90° para o queixo. Este encaixe corporal fará com que zonas como a laringe, faringe, mandíbula e zona cervical se libertem de tensões, melhorando a qualidade vocal dos alunos e prevenindo o aparecimento de problemas vocais como, por exemplo, os nódulos nas cordas vocais (Sá, 1997). A atitude facial deve ser sorridente, uma vez que o sorriso, por efeito reflexo, permite uma ampliação das cavidades de ressonância, bem como as sobrancelhas levantadas, em atitude ativa ou expectante.

Na Figura 8 apresentamos um conjunto de imagens elucidativas das posturas corretas a inculcar na prática coral e as incorretas a evitar.

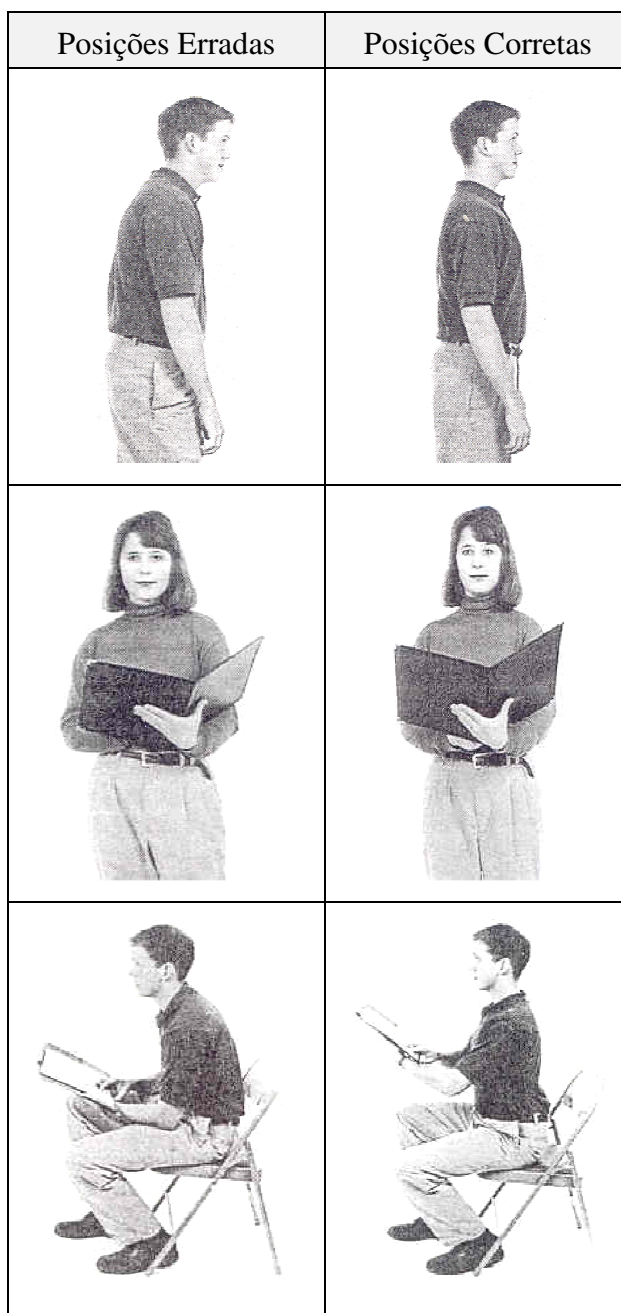


Figura 8. Diferentes posturas para a Prática de Canto.

Da análise das imagens podemos observar que, independentemente de cantar sentado ou em pé, o aluno deverá manter uma postura vertical e alinhada do corpo. O alinhamento corporal mantido flexível e dinâmico, evitando a sensação estática e fixa, para que o cantor tenha a noção de liberdade e não de rigidez.

Para se desenvolver uma postura correta de equilíbrio necessitamos de ter em conta os seguintes aspetos:

- Pés: o peso do corpo deverá estar igualmente distribuído pela planta dos pés.¹⁰
- Braços relaxados e paralelos ao corpo.¹¹
- Cintura pélvica: alinhada com a coluna vertebral.¹²
- Cabeça: levantada, equilibrada na cintura escapular, como se estivesse suspensa por um “fio de cabelo” na zona occipital.¹³
- Cintura escapular: deve permanecer descontraída, com os ombros relaxados.¹⁴

Ao abordarmos a questão da postura, referimo-nos também ao relaxamento muscular de determinadas zonas do corpo, para que haja uma produção vocal liberta de tensões, nomeadamente no pescoço, ombros, nuca e maxilar.¹⁵

¹⁰ Devem manter-se ligeiramente afastados, ou um ligeiramente à frente do outro, evitando que os joelhos fiquem bloqueados.

¹¹ Mantendo-se os joelhos ligeiramente fletidos e sem tensão.

¹² Acima da cintura pélvica devemos ter uma sensação de leveza, afastando-nos do centro de gravidade e permitindo um levantamento do esterno e uma sensação de flutuação das costelas.

¹³ Isto é, no centro, como se fosse a continuação das vértebras cervicais. O pescoço alongado, com a sensação de abertura.

¹⁴ Sem que estes se mantenham muito para trás ou para a frente.

¹⁵ As tensões musculares são responsáveis por dificuldades respiratórias, articatórias e demais envolvimentos na produção da voz e da fala. É aqui que se enquadra o relaxamento, como fator influenciador do canto. O exercício físico regular é também benéfico para a eliminação de tensões.

3.3.1.3 - Afinação

Interligado com os conteúdos já referidos, surge-nos um outro de grande importância para a prática coral, a afinação.¹⁶

No plano individual, a afinação está dependente da coordenação de 2 grupos de fatores: psicológico e fisiológico. Do 1º fazem parte a percepção e a memória tonal, ou seja, a habilidade de ouvir um som e de o memorizar. No que toca ao 2º grupo, falamos de aspetos como o movimento vibratório das cordas vocais, a pressão do ar, postura vertical do corpo que facilita e permite uma melhor articulação dos órgãos respiratórios e articulatórios, já apresentados neste estudo em secções anteriores.

Relativamente aos fatores psicológicos, a falta de concentração dos alunos faz com que eles não memorizem o som exemplificado, pelo que poderão ter maior dificuldade em afinar. Um outro elemento perturbador da afinação é ausência de um modelo vocal que exemplifique o pretendido. O professor tem um papel de destaque nessa função pois servirá de modelo para os alunos.

Com a exploração dos aspetos técnicos, a percepção, a memória auditiva e a afinação vão desenvolver-se. Para além dos vocalizos, os *glissandi* e o suporte de um instrumento harmónico (apenas para correções pontuais e para definição de tonalidades), o professor poderá utilizar outros recursos que permitam tornar as aulas mais dinâmicas e descontraídas, aumentando assim a atenção e concentração dos alunos. De entre esses recursos sugere-se a introdução de movimentos cinestésicos que se relacionem com o movimento sonoro a produzir, ou que permitam uma libertação de tensões em áreas como a mandíbula, faringe, laringe e clavícula. A apresentação de imagens ou gestos representativos da altura do som que se quer produzir poderá constituir outra estratégia de afinação.

¹⁶ O termo afinação pode ser definido como *um estado de perfeito acordo entre as notas de um instrumento, de uma orquestra, de um grupo vocal, de um conjunto musical ou da voz humana. Ajuste de um instrumento ao tom de outro ou de uma voz.* (Houaiss, 2001 como citado em Andrade, 2010, p. 75),

Desta forma, a combinação de diversas técnicas de ensino, aprendizagem visual, auditiva ou cinestésica, associadas a um bom exemplo vocal (professor) permitem corrigir os problemas de afinação dos alunos.¹⁷

A afinação depende igualmente de uma coordenação de diversos elementos fisiológicos. De acordo com Gumm (2009), as soluções para cantar com afinação são encontradas precisamente no corpo do cantor e na articulação dos diferentes órgãos inerentes ao canto. O mesmo autor estabelece um paralelo entre a velocidade com que as cordas vocais vibram e o tom a produzir; registos agudos requerem um aumento da frequência de vibração das cordas, resultando numa diminuição para registos graves. Cantar afinado está diretamente ligado à cor e forma da vogal. Para controlar a frequência do som, é preciso sustentar a vogal sobre o ar, e, se necessário mudar a cor da mesma para melhorar a afinação (Rao, 1993).

Se até aqui abordámos a afinação sobre o ponto de vista individual do aluno, quando nos referimos a uma prática vocal em conjunto, outras questões se levantam. *Cantar em coro implica conseguir que os coralistas cantem todos com frequências sonoras similares e timbres compatíveis* (Marvin 2001 como citado em Angelo José Fernandes, 2001, p. 71). Vários são os fatores que podem interferir na afinação de um coro. Fernandes (2001) apresenta um conjunto de elementos musicais e não musicais que interferem ou destabilizam a afinação de um coro:

1. nível de perceção auditiva do professor e dos cantores;
2. grau de preparação do repertório;
3. capacidade técnica variável das vozes;
4. condições ambientais e acústicas da sala de aula;
5. estado emocional do professor e dos coralistas.

¹⁷ Segundo Phillips (1992), quando o professor é do sexo masculino tem a necessidade de utilizar a voz de falsete para não confundir os alunos no que toca ao registo vocal, principalmente em alunos que estão a começar a sua prática vocal. Poderá ainda socorrer-se de um aluno que cante afinado para servir de exemplo para o restante grupo.

Tanto a articulação como a cor das vogais se apresentam como um obstáculo à afinação do todo, uma vez que diferentes articulações produzem frequências próximas, mas não iguais, dando origem a batimentos causadores de desafinação. O uso eficaz e consistente da técnica vocal ao nível da respiração, postura, projeção, unificação das vogais, entre outros, constituem os alicerces para um coro afinado. De acordo com Heffernan (1982):

A primeira coisa com a qual um público reage num concerto coral, com exceção dos aspetos visuais, é o som produzido pelo coro. A atenção dos ouvintes é imediatamente atraída à qualidade do som que está sendo externado – sua riqueza, maturidade, plenitude e clareza também, em muitos casos à falta de alguma dessas características (Heffernan,1982, como citado em Fernandes, 2001, p.57).

3.3.1.4- Elementos interpretativos

Os aspetos técnicos até aqui mencionados são importantes para a produção de um canto livre de tensões, criador de uma sonoridade de grupo conseguida pela uniformização das vogais e pela fusão das vozes. Contudo, para a apresentação de uma peça ou de uma obra, é necessário acrescentar aos elementos técnicos outros componentes evidenciam a intenção musical do compositor e o caráter da peça. Como refere Phillips (1992), através da interpretação de canções, as pessoas são capazes de transmitir mensagens de forma mais expressiva.

Para transformar a partitura em música, é necessário que o professor transmita aos coralistas uma série de informações sobre a obra em estudo, como, por exemplo, a origem e significado do texto, género em que está composta, fraseado, acentuação das palavras e quais as mais importantes, respirações, textura, entre outros, para além das dinâmicas e articulações que possam aparecer na obra. É importante realçar que, ao longo dos tempos as marcações nas partituras foram sendo mais específicas.

O conhecimento do significado do texto por parte do coralista irá despertar nele sentimentos e sensações que o ajudarão a melhor transmitir a ideia do compositor através da voz. Estas informações que não aparecem na partitura necessitam de ser registadas pelos coralistas, já que são informações que o ajudarão a interpretar melhor a ideia do compositor.

3.3.1.5- Fonação/ articulação/dicção

A produção vocal pode ser dividida em dois padrões: voz falada e voz cantada. Estudos recentes comprovam que as crianças usam o mesmo mecanismo para gerar a fala e o canto (Rinta 2005, Welch 2008, Sundberg 2001). Ambos são produzidos pelo ar que passa através das cordas vocais e que é modelado pela forma do trato vocal¹⁸, abertura da boca, língua e posição do palato mole, a partir de um som básico gerado na laringe, o chamado “buzz” laríngeo (Estienne, 2004). É importante desenvolver um discurso falado assente no correto uso dos elementos fonadores, pois melhorará também o canto. *Poor speech habits often result in poor singing habits* (Phillips, 1992, p. 221). Se a criança ou o adolescente não consegue desenvolver uma comunicação sustentada por um bom suporte respiratório, o mesmo irá acontecer na voz cantada, apresentando um som pequeno ou áspero.

Exercitar o discurso falado nos coralistas apresenta-se como uma atividade a incluir na preparação vocal dos mesmos. Aprender a usar a respiração e a manter o trato vocal relaxado durante a fala, fará com que a sua aplicação no canto seja mais imediata. O ataque do som não necessita de ser demasiado suave evitando assim uma afinação pouco justa e, por outro lado, também não poderá ser um ataque direto da glote para não danificar as cordas vocais.¹⁹

Tanto na fala como no canto, a laringe deve manter-se relaxada, mantendo a sua posição natural, de forma a não danificar as cordas vocais e a manter livre a zona da faringe. O registo vocal poderá ser grave, médio e agudo, mediante a menor ou maior vibração das cordas.²⁰ A palavra na prática coral, é dos aspetos mais importantes. O

¹⁸ O trato vocal é constituído pela cavidade oral, faringe e laringe.

¹⁹ Richard Miller *recommends using a tiny “uh” in front of a vowel sound as a way to emulate the balance onset.* (Farrell, 2010, p.45).

²⁰ Phillips (2004) define registo vocal como uma série de sons produzidos pela mesma coordenação do mecanismo vocal. Por sua vez, Sá (1997) define-o como a extensão vocal sobre a qual o timbre se mantém mais ou menos homogéneo. Na prática coral, estes registos têm de ser explorados, para a que a criança ou adolescente desenvolva uma produção vocal sem quebras nas zonas de passagem e uniforme em todos eles.

coralista tem de perceber o significado do texto cantado, para melhor compreender e fruir da mensagem musical. *Fine diction is clearly related to tone, particular in younger children* (Stultz, 2005, p. 61). O papel dos órgãos articuladores traduz-se em modelar o som para uma perfeita distinção de vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases. A unificação das vogais é crucial para o desenvolvimento de uma sonoridade de grupo. O professor deverá mostrar qual a melhor forma de as produzir para que possa transmitir esse conhecimento aos coralistas. Philipps (2004), apresenta cinco princípios a seguir para a correta dicção das vogais:

1. Vogais são uniformes na forma, ou seja, boca oval com os lábios ligeiramente levantados.
2. A abertura da faringe para a articulação das vogais adiciona profundidade ao som emitido.
3. A sua emissão deve concentrar-se na máscara, produzindo um som com energia.
4. Podem ser modificadas quando necessário para manter a integridade da vogal, ou seja, quando a frequência do som é elevada é necessário alterar a vogal, pois a maior abertura do maxilar dificulta a produção pura da mesma.
5. Os ditongos têm de ser produzidos com o balanço correto, mantendo a uniformidade das vogais.

Quanto às diferentes línguas em que as peças estão escritas, é importante, sempre que possível, que se cante na língua original do texto e não com traduções. O facto de cantarem em diversas línguas permite-lhes também explorar diferentes fonemas e, conseqüentemente, diferentes ressonâncias, o que enriquece a panóplia de sons emitidos. Gumm (2009) apresenta duas formas de trabalhar os textos em língua estrangeira: ou se procura um som parecido com o do texto e se altera um pouco a sua pronúncia, ou então analisamos a correta dicção do mesmo através *do International Phonetic Alphabet* (IPA).

Phillips (2004) refere que as consoantes precisam ser bem pronunciadas para que sejam compreensíveis aos ouvintes. Podem ser executadas mais curtas dando às vogais o espaço suficiente para a sua produção. As consoantes no início das frases têm de ser

antecipadas em relação à pulsação. É a vogal que necessita de ser ouvida no tempo, particularmente quando o tema tem acompanhamento instrumental. A articulação das consoantes no final das palavras requer precisão, evitando o prolongamento exagerado do “S”, bem como do “T”.

Para coros mais experientes, a dicção inclui a procura de um som que transmita o sentimento ou a emoção subjacente à palavra, explorando-se diferentes cores sonoras.

3.3.1.6- Ressonância

Para além dos conteúdos de técnica vocal já apresentados, a ressonância é uma das qualidades do som a desenvolver nos coralistas.

Vários são os autores que caracterizam uma voz com ressonância como tendo uniformidade na cor das vogais, profundidade, projeção e amplitude (Alderson, 1979; Miller, 1986; Phillips, 1992; Vennard, 1967). De acordo com Reed (2004), existem três áreas distintas de ressonância na voz humana:

1. zona acima da laringe e cordas vocais (laringofaringe);
2. zona da orofaringe onde se inclui a boca;
3. zona da nasofaringe que inclui a cavidade nasal e as cartilagens acima da boca;

A coordenação destas três áreas pelos coralistas apresenta-se como um importante objetivo para professor, procurando estabelecer exercícios que privilegiem a abertura das vogais, o espaço dentro da boca e abertura da garganta, ou o espaço acima da laringe. É importante referir que estas três zonas de ressonância determinam e condicionam o timbre da voz. Este está diretamente relacionado com a estrutura de ressonância mais privilegiada pelo cantor. Se se pretende um som mais agressivo, procurar-se-ão palato duro como estrutura de ressonância; por outro lado, um som mais suave será produzido nos tecidos moles (palato mole). Para o professor de CCV, exercitar a ressonância num coro é um desafio, pois tem uma variedade de timbres para gerir e uniformizar para a obtenção de um som de grupo. Para tal, o docente poderá

procurar que todos os coralistas explorem o mesmo espaço de ressonância no que concerne à articulação dos textos. Ensinar os alunos a cantar com a faringe liberta de tensões constitui um possível caminho para o equilibrar da ressonância na voz. Isto obriga a uma abertura do maxilar, arqueamento do palato mole, relaxamento da língua, lábios e faringe.

Singing with an open throat means singing with relaxed jaw and lips, forward and relaxed tongue, a larynx that stays at rest, a soft palate that is arched, and pharyngeal muscles that are relaxed. (Phillips, 2004, p. 240)

A unificação das vogais através da modificação destes órgãos articuladores permitirá uma alteração na ressonância do som e na afinação do coro. *Singers need to be aware that vowels can and should be shaped across the choir in order to achieve similar colors for each of the vowels sung* (Phillips, 2004, p. 239).

Gumm (2009) refere a existência de duas correntes de pensamento relativamente à ressonância num coro. A primeira, ligada à tradição inglesa, privilegia as ressonâncias de cabeça, construídas a partir das vogais “U” e “I”. A segunda, ligada a uma corrente americana, procura uma sonoridade mais cheia com o desenvolvimento das ressonâncias do peito, através da predominância de exercícios em “A”. Por sua vez, o mesmo autor defende uma mistura entre as duas escolas com a utilização da vogal “O”, que combina as ressonâncias de peito com o refinamento da voz de cabeça. Do nosso ponto de vista, esta abordagem permite um desenvolvimento dos registos grave, médio e agudo mais estável e uniformizada. Riva (1955) acrescenta que os vocalizos com estas vogais devem ser acompanhados por um “M” no final, para desenvolver com maior liberdade as ressonâncias da cabeça.

3.3.1.7- Solfejo e treino auditivo

O solfejo e o treino auditivo fazem parte do processo de literacia musical dos alunos²¹. O desenvolvimento das capacidades de leitura musical precisa de ser incluído no processo de aprendizagem, uma vez que, para além de tornar mais rápida a preparação das obras, permite aos corralistas adquirir independência musical. *One of the long-term goals of all children's choir directors must be to develop reading skills that foster Independence* (Bartle, 2003, p. 46).

Em complemento com a disciplina de Formação Musical no que se refere às atividades de solfejo e treino auditivo, a CCV pode contribuir para a sua implementação, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência e memória auditiva que lhes possibilite o conhecimento posterior da escrita musical²².

Gordon veio dar seguimento à teoria de L. Manson (1792-1872), uma vez que ambos corroboram a ideia de que a aprendizagem da escrita musical é igual à da linguagem escrita. *Eis como se articula a ênfase de uma frase. Também a música é uma língua humana.* (Quignard, 2000, como citado em Gordon 2008, p. 7). Isto traduz-se no conceito de audição de Gordon, definido como a apreensão musical interna, ou seja, a habilidade do músico dar sentido àquilo que toca, de compreender musicalmente o som quando este não está fisicamente presente. Gordon considera a audição para a música o mesmo que o pensamento é para a linguagem. Para ele, audiar uma música é o mesmo que pensar enquanto se fala:

A audição tem lugar quando assinalamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audição

²¹ O ME define literacia musical como a compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, englobando competências de leitura e escrita musicais. (Educação, 2006)

²² Relativamente ao ensino do solfejo, vários foram os pedagogos que se debruçaram sobre este assunto (Manson, Gordon, Kódaly, Dalcroze, Orff, entre outros), resultando daqui diferentes teorias e métodos.

quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. (Gordon, 2000, p. 16)

Manson defendia a aprendizagem musical através do método *rote to note*, e que consistia em aprender pequenas canções por memorização e posteriormente ter acesso à sua escrita musical. Outras escolas adotaram diferentes sistemas de aprendizagem musical como, por exemplo, o sistema de dó móvel (Kodaly) e a associação de gestos a cada nota, o modo pentatônico de Orff, ou o sistema do dó fixo de Dalcroze.

O treino auditivo irá facilitar a leitura musical: o sentido de tonalidade, o reconhecimento auditivo de padrões, funções tonais, pulsação e padrões rítmicos. Depois dos alunos serem capazes de reproduzir por imitação todos estes aspetos (principalmente nos primeiros anos de Formação Musical), a correspondência entre a linguagem verbal e a notação escrita será mais rapidamente estabelecida. Nas atividades de leitura, é importante que os alunos tenham sempre presente a tonalidade do exercício, compreendam o ritmo e façam a leitura rítmico melódica mantendo sempre a mesma pulsação. Nos anos mais avançados, a apresentação de elementos harmónicos permitirá aos alunos uma rápida apreensão das características musicais da obra, facilitando a audição interna da mesma.

Para o desenvolvimento da leitura e treino auditivo são várias as atividades que se podem implementar como, por exemplo, relação intervalar, leituras verticais, leitura de textos com ritmo, construção de acordes pelas diferentes vozes do coro, entoação de escalas e arpejos, identificação auditiva de notas desafinadas, movimentos físicos para desenvolver a pulsação e o ritmo, associação de palavras a células rítmicas, leitura de notas utilizando os diferentes sistemas como sistema do dó fixo ou móvel, símbolos gestuais para as notas musicais, entre outras.

Podemos então concluir que o solfejo é uma ação multifacetada, envolvendo várias tarefas em simultâneo: leitura de notas sobre uma tonalidade, percepção dos padrões rítmicos presentes no exercício e a combinação dos anteriores com uma pulsação constante. É pois uma atividade que exige grande concentração. Neste sentido, a capacidade de ouvir interiormente o que vamos cantar é exercitada com o treino auditivo, melhorando os aspetos ligados à afinação e à fusão. Quanto maior for o investimento por parte de alunos e professores nestas áreas, menos tempo será necessário para a aprendizagem das obras a apresentar em concerto. Concluimos esta temática com uma sequência de ações potencializadas nas atividades de leitura musical apresentada por Jorgensen (2008), no seu livro *The art of teaching music* e que estabelece: Reconhecimento do símbolo – som mental - resposta física – som esperado.

3.3.1.8- Improvisação

Quando pensamos em improvisar, nem sempre nos recordamos que este termo faz parte integrante do ambiente infantil, uma vez que as crianças passam uma grande parte do tempo a fazê-lo durante as suas brincadeiras.

No que toca à música, improvisar traduz-se numa manifestação do pensamento musical, através da espontaneidade, criatividade e expressão de ideias musicais (Holt, 2008). Azzara (2008) como citado em (Holt, 2008) apresenta-nos um conjunto de competências musicais que podem ser abordadas na improvisação: ouvir e interagir, desenvolver ideias musicais, aprender e memorizar melodias e ritmos por ouvido em diversos estilos, reutilizar materiais, compreender a estrutura musical harmónica e melódica, desenvolver a espontaneidade e criatividade, variar e conjugar os elementos musicais e interiorizar a noção de frase musical. Na prática coral estes elementos são colocados em ação através de atividades como: memorização de uma grande quantidade de melodias e ritmos que permitam ao aluno funcionar como uma base de dados para posterior aplicação na improvisação, aprender vocabulário musical por ouvido como, por exemplo, as funções tonais e as sensações de tensão ou descanso que transmitem, ler e compor. Esta prática implementada durante as aulas permitirá ao aluno uma maior compreensão da estrutura harmónica do repertório para poderem antecipar as funções tonais, compasso e elementos de expressão (Holt, 2008).

3.3.1.9- Conhecimento histórico e estilístico do repertório

O conhecimento histórico de repertório de diferentes épocas deve fazer parte dos conteúdos a desenvolver no programa da disciplina de CCV. O mesmo deve acontecer relativamente aos géneros musicais e estilos existentes.

Como referido anteriormente, o repertório é o recurso por excelência para o desenvolvimento e formação dos alunos na prática coral. O conhecimento aprofundado das características musicais e estilísticas de cada período histórico apresenta-se como um complemento à formação dos corralistas, permitindo-lhes apresentar o repertório atendendo aos elementos interpretativos da época em que a obra se situa.

Knowing about authentic practices of the past guides the choral conductor in giving a more accurate and satisfying performance, especially when programming art music from major eras of choral composition (Phillips, 2004, p. 315).

Como refere o autor, o professor ou o diretor coral tem de conhecer profundamente as características estilísticas de cada época, assim como os diferentes géneros vocais de forma a transmitir esse conhecimento aos alunos e assim entenderem melhor os aspetos interpretativos e a evolução da música coral.

Ao longo dos cinco anos do CBM, é fundamental dar ao aluno informações estilísticas sobre o repertório, nomeadamente, melodia, harmonia, tonalidades, elementos rítmicos, textura, timbre, dinâmicas, andamentos, texto e forma. Estes conhecimentos vão complementar a sua formação como músico e facilitar a interpretação dos temas.

A prática vocal deve ser complementada com outras atividades como a audição de gravações e análise dos elementos da partitura, para que os alunos identifiquem os elementos característicos. Sempre que possível levá-los a assistir a concertos, palestras ou *workshops* para aprofundar e alargar os seus conhecimentos ao nível da história da música.

A diversificação dos géneros e estilos de repertório é de extrema importância pois cada um deles desenvolve aspetos ao nível da técnica vocal, postura em palco, movimento, ritmo, que complementam a formação do coralista. A integração da música tradicional de cada país no programa de prática vocal é importante, uma vez que, para além da cimentação das raízes culturais, espelham a identidade e língua de um povo. A este respeito Willems (1970) acrescenta que é importante que *todas as crianças aprendam as canções populares oriundas do génio da sua raça, canções onde a beleza e o gosto musical devem passar antes das preocupações pedagógicas* (Willems, 1970, p. 30).

3.3.1.10- Elementos performativos

A prática coral tem também, uma componente performativa. Existe então uma necessidade em explorar na sala de aula, elementos como a postura em palco, a atitude, a desinibição e a confiança, pois todos eles contribuem para uma apresentação de maior nível vocal. Neste sentido, é importante ter sempre presente que o cantor é, ao mesmo tempo, um ator com a mesma função de transmitir mensagens e emoções²³. Para tal é essencial cantar os textos evidenciando o sentido e as acentuações naturais da palavra. Isso poderá ser desenvolvido mediante jogos de declamação e movimentos expressivos introduzidos ao longo da preparação dos textos das melodias²⁴.

A investigação musical desenvolvida por vários pedagogos no séc. XX demonstrou que a introdução do movimento na aprendizagem musical desenvolve a inteligência corporal ou cinestésica. Isto traduz-se na ideia de que o conhecimento musical tem de passar por uma interiorização corporal, pois a experiência mental não é desfasada da experiência corporal, como refere Elliot (1995) citado em Ferreira (2011,

²³ Januzelli (1986) apresenta uma relação direta entre o ator e o cantor profissional, que consideramos ser uma mais valia para os coralistas: o autor defende que um cantor profissional deve saber dar as entoações necessárias no texto cantado tal e qual o ator no texto falado.

²⁴Na mesma linha de pensamento surge-nos Constança Capdeville (1937-1992) com a ligação que faz da música ao teatro. Desenvolveu uma pedagogia baseada numa performance artística globalizante, baseando o seu método na gestão da energia física para a obtenção de um som preciso.

p. 29). A propósito, é importante destacar o pedagogo Jacques- Dalcroze (1865-1950) com o seu método Eurrítmia, baseado no movimento como elemento principal na educação musical e definindo o corpo como um instrumento rítmico e sonoro.

Várias são as atividades que se podem desenvolver em contexto de sala de aula como forma de preparação do coro para expressar o sentimento patente no texto da melodia através da voz e do corpo. O incremento do movimento corporal na prática vocal é um veículo poderoso para o desenvolvimento da confiança e desinibição dos coralistas. Como refere Curtain *se o corpo vai, a voz irá fluir* (Curtain, 2008 como citado em Holt, 2008, p.513). A introdução de jogos cénicos, gestos ou movimentos na preparação das obras permite ao aluno interiorizar aspetos como o início e final de frase, explorar a dicção e articulação dos textos, melhorar o ritmo e a pulsação²⁵.

Durante a aprendizagem das melodias, é importante introduzir sempre que possível movimentos corporais, associados também a aspetos lúdicos, como jogos de imitação ou outros, que promovam a coesão e a integração dos elementos do grupo, permitindo o desenvolvimento de competências vocais e sociais de forma descontraída e motivadora²⁶.

²⁵Pequenos gestos corporais como, por exemplo, o lançar de um “frisbee”, tirar uma espada da cintura, ajudam a desenvolver também aspetos ligados à técnica vocal, como é o caso do apoio vocal. Explorar passagens em *legato* através de movimentos circulares e ligados permite que os cantores o interiorizem mais rapidamente e consigam-no produzir vocalmente.

²⁶ De acordo com Ferreira (2011): *o jogo lúdico é espontâneo, gratuito, gratificante, criativo, intrínseco ao ser humano, permite e favorece o desenvolvimento das capacidades criativas e, se esse jogo é educativo, deve surgir associado à motivação para aprender, não devendo esse valor educativo ser perceptível para quem aprende, mas consciente para quem ensina* (Ferreira,2001, p.23).

3.3.1.11- Saúde Vocal

Considerando a voz o instrumento musical das aulas de CCV, torna-se pertinente introduzir no programa da disciplina o conteúdo ligado à saúde vocal e aos cuidados a ter na utilização da voz falada e cantada, de forma a prevenir danos no aparelho vocal e, conseqüentemente, na voz. No anexo 1 são apresentados alguns hábitos alimentares e práticas para manter o aparelho vocal saudável.

3.3.2- Conteúdos comportamentais

3.3.2.1- Atitudes e Valores

As aulas de CCV também abordam conteúdos relacionados com as atitudes de bom comportamento e de convivência social. Vários são os conteúdos comportamentais (Braga, 2008, p. 8):

- o respeito pelo material da sala de aula;
- a organização dos materiais didáticos;
- participação ordenada;
- assiduidade e pontualidade;
- respeito pelos colegas e pelo professor.

Existem ainda outros conteúdos que devem ser explorados nas aulas e que estão ligados à performance, propriamente dita: entradas e saídas de palco, a partitura, a concentração e uma atitude positiva em palco.

3.4- Competências na disciplina de Classe de Conjunto Vocal

Relacionado com os conteúdos da disciplina e com os elementos de um programa disciplinar, surgem também as competências a adquirir pelos alunos.

As orientações da Unesco para a educação no séc. XXI, na figura de Delors (1996), assentam em quatro pilares, tendo como objetivo dotar o aluno de ferramentas que lhe permitam a resolução de problemas num mundo onde a sucessão da informação e do conhecimento são constantes. Esses pilares são²⁷:

- 1- aprender a conhecer;
- 2- aprender a fazer;
- 3- aprender a viver em comum;
- 4- aprender a ser.

A educação para o séc. XXI centra-se então no conceito de competência, o que se aplica também à disciplina de CCV e à necessidade de definir um conjunto de atitudes e ferramentas que permitam ao aluno uma formação global, centrada no saber ser, saber fazer, saber viver em sociedade e saber aprender.

De acordo com Alonso (1994, p. 70) no artigo *Investigação e Práticas*, a função da escola deverá ser a de preparar os alunos para compreenderem e participarem no mundo global e complexo da atualidade, dando sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas que lhes possibilitem aplicar essas ferramentas à resolução de novos problemas. O ME, no livro *Currículo Nacional do Ensino Básico*, apresenta um conjunto de competências gerais, transversais a todas as áreas disciplinares do Curso Básico, bem como uma série de competências específicas para a música no ensino genérico.

²⁷ Estes eixos assentam no conceito de competência que Perrenoud(1999) define como *uma capacidade de agir eficazmente perante uma determinada situação, apoiado em conhecimentos mas sem se limitar a eles* (p. 4). Por sua vez, o Ministério da Educação (ME) define o mesmo termo como a *integração de conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso*. (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

No que toca ao ensino artístico, é o documento *Revisão Curricular do Ensino Vocacional* (2000) citado por Domingos, Ó e Paz (2008), que nos apresenta uma proposta de competências gerais a adquirir ao longo do Ensino Vocacional (EV), agregados em organizadores como a perceção musical e auditiva, a expressão criativa, a contextualização cultural, valoração estética e as competências de relação e aplicação à comunidade.

A partir destes quadros de referência, apresentamos de seguida (Tabelas 3, 4 e 5) as competências gerais para o CBM, sendo estas definidas como transversais e abrangentes a todas as unidades curriculares, operacionalizadas nas competências específicas de cada disciplina que compõe o CBM, e concretamente na CCV.

Tabela 3. Competências gerais para o 2º ciclo do Ensino Vocacional da Música.

Elaborada com base nas competências definidas na *Revisão Curricular do Ensino Vocacional* coordenada por Folhadela (2000) cit em Fernandes, Ó e Paz (2008).

-
- discriminar simbolicamente estímulos sonoros e musicais diferenciados (em termos semânticos, sintáticos e estilísticos);
 - usar criativamente os seus próprios meios de expressão para comunicar musicalmente ideias ou conceitos apresentados, a solo ou em grupo;
 - controlar e comunicar as suas ideias através dos recursos instrumentais e tecnológicos a que teve acesso;
 - aplicar o pensamento simbólico a situações musicais estrutural e sintacticamente organizadas, através de respostas de carácter não só imitativo, reprodutivo como improvisativo;
 - explorar, seleccionar, inferir e organizar o conhecimento simbólico e histórico-estilístico em atividades de composição, aplicando e criando simbologia apropriada;
 - compreender e expressar-se musicalmente através de um leque variado de tipologias musicais;
 - avaliar e valorar criticamente a qualidade das suas produções/ interpretações e dos outros.
-

Tabela 4. Competências gerais para o 3º ciclo do Ensino Vocacional da Música. Tabela elaborada com base nas competências definidas na *Revisão Curricular do Ensino Vocacional* coordenada por Folhadela (2000) cit em Fernandes, Ó e Paz (2008).

-
- aprofundar as competências anteriores;
 - inferir teoricamente o conhecimento adquirido, oralmente e por escrito;
 - integrar o conhecimento adquirido, aplicando-o e significando-o em novas áreas conceptuais e disciplinares;
 - alargar e aprofundar o leque de recursos técnicos de forma a permitir a expressão do pensamento musical.
-

Tabela 5. Competências específicas para a Classe de Conjunto Vocal. Tabela elaborada com base nas competências definidas na Revisão Curricular do Ensino Vocacional coordenada por Folhadela (2000) cit em Fernandes, Ó e Paz (2008).

	Percepção musical e auditiva.	Expressão criativa (criação, execução e participação na arte musical).	Contextualização cultural	Valoração estética	Relação, aplicação e ligação à comunidade e às profissões musicais.
2.º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece e analisa as funções e os vários usos dos elementos musicais. - Demonstra uma unidade de percepção musical com a qual descreve exemplos de música que ouve e responde a diferentes estímulos sonoros. - Identifica e usa símbolos de notação padrão. - Distingue as vozes de crianças, adultos, masculinas e femininas). - Identifica a forma das obras em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canta com afinação, precisão melódica-harmónica e segurança rítmica, diferenciando elementos simples de dinâmica, e mantendo regularmente o tempo musical. - Improvisa melodias, variações e acompanhamentos. - Utiliza corretamente a notação musical. - Explora a expressão criativa na música através do movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executa música multicultural. - Revela uma compreensão dos modos como a música, tal como os compositores e restantes músicos, refletem e influenciam a sociedade cultural. - Revela uma compreensão das principais tradições e estilos musicais de diferentes tempos e lugares. - Identifica características musicais de músicos representativos de vários géneros e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende como critérios específicos podem ser desenvolvidos para avaliar as qualidades e os méritos de uma composição musical, de um improviso e de uma performance. - Explica e demonstra, utilizando um vocabulário musical apropriado, as suas preferências pessoais por certas obras musicais e estilos. - Nomeia e fala acerca de diferenças de tempo e dinâmica, em seleções musicais contrastantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica semelhanças e diferenças de significado de designações comuns utilizadas em várias artes. - Experimenta o processo criativo da música enquanto trabalha em pequenos grupos. - Identifica formas como a natureza (e os assuntos) de outras áreas se relacionam com a da música. - Demonstra como um dado elemento musical se liga, se aplica ou se relaciona com outro(s) elemento(s) noutra forma de arte.

	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta, analisa, e descreve música em termos de ritmo, melodia, harmonia e textura. - Canta polifonicamente em grupo. - Canta com precisão crescente um repertório variado, de dificuldade crescente, sozinho ou em grupo. - Improvisa acompanhamentos rítmicos e melódicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executa pequenas peças com configurações rítmicas, melódicas e acórdicas simples, de modo preciso e autónomo através da voz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece as influências de diferentes culturas (locais, regionais e internacionais) na música portuguesa. - Identifica e discute os estilos de duas culturas diferentes. - Estuda e fala acerca do impacto que a música pode ter em importantes acontecimentos históricos. - Usa vocabulário apropriado, notação musical, a voz e tipos de performance para descrever, expressar e sentir a música de várias culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica características de uma determinada composição musical ou interpretação, incluindo a estrutura, o conteúdo, o estilo, o significado, entre outras. - Desenvolve e aplica critérios apropriados para justificar as suas preferências pessoais por obras e/ou estilos musicais específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coopera na interpretação ou na criação musical em conjunto. -Identifica características expressivas em obras musicais e em obras de arte e fala acerca dos seus significados e/ou da sua representatividade
--	---	--	--	--	---

<p>3.º ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica, define e usa símbolos de notação (standard e outros). - Reconhece o papel de certos padrões estruturais na construção da unidade das obras musicais, estabelecendo a este respeito, analogias com o que se passa noutros domínios artísticos. - Reconhece, através da audição, estruturas cada vez mais complexas de ritmo, melodia, harmonia, textura e timbre. - Identifica formas e estilos usados em diferentes géneros e culturas, para a expressão de ideias e conceitos musicais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta em diferentes formações corais um repertório musical variado. - "Compõe" e faz arranjos musicais, improvisa melodias e cria variações e acompanhamentos. - Ouve e responde (com movimento) a uma variedade de mudanças de tempo que ocorrem numa obra musical. - Revela uma sensibilidade crescente à estrutura da música, interpretando obras de pequena e média dimensão. - Define e interpreta dinâmicas, tempo, e sinais de articulação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve, interpreta e fala acerca de exemplos musicais de diferentes estilos e culturas. - Revela compreensão das principais tradições e estilos musicais de diferentes tempos e lugares. - Identifica e descreve diferentes características, na música de diferentes culturas. - Descreve as funções sociais de diferentes "músicas". - Analisa o uso dos elementos musicais em exemplos auditivos, representativos de diversas culturas e géneros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve critérios para apreciar/avaliar interpretações e composições, e aplica critérios às diferentes atividades musicais em que participa. - Avalia a qualidade de uma determinada obra musical e explica os meios musicais utilizados para evocar sentimentos e emoções. - Desenvolve critérios para analisar e apreciar composições musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compara o modo como obras musicais e obras de outros domínios artísticos interpretam vários temas universais. - Identifica e relaciona a música com temáticas ligadas a diferentes áreas. - Identifica, define e contribui para a retroação comunicativa dos públicos face às suas performances de grupo. - Seleciona um dado período da História da Música ou de uma região cultural e discute como a música afetava e afeta as pessoas, assim como os acontecimentos ou vivências comunitárias.
-------------------------	---	---	---	--	--

		<p>- Improvisa musicalmente e estabelece interações com outros domínios artísticos.</p>	<p>- Revela algum conhecimento de períodos históricos em música.</p> <p>- Descreve como certa música tem refletido determinadas funções sociais e mudanças de ideias e valores.</p> <p>- Descreve os papéis dos músicos e dos compositores em diferentes culturas e períodos.</p> <p>- Identifica o enquadramento histórico e cultural de diferentes obras musicais, através do modo como os respetivos elementos musicais interagem.</p> <p>- Pesquisa instrumentos musicais utilizados numa cultura específica.</p>		
--	--	---	---	--	--

A estes cinco domínios de competências, enunciados na tabela, podemos acrescentar um sexto relacionado com as atitudes e comportamentos, associando-se também às competências sociais.

Ao abordarmos as atitudes e comportamentos, podemos atender a 2 contextos: sala de aula e performance. No que toca à sala de aula, devem ser abordadas competências como a organização dos materiais didáticos, assiduidade e pontualidade. Desenvolver atitudes orientadas para o saber ser e saber viver em comum, respeitando os colegas e professor, concentração, participação nas atividades propostas ou cumprimento de regras de funcionamento da sala de aula. É importante desenvolver no grupo a ideia de que cada um deles é um elemento importante para o sucesso musical do todo. Fazendo uma analogia ao campo desportivo, podemos comparar a prática coral a um desporto coletivo, onde cada um tem a sua função no jogo e quanto melhor a desempenhar, mais estará a contribuir para o sucesso da equipa no seu todo.

Relativamente à performance, Silva (2008) define as competências para esta atividade como *a capacidade de coordenação e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos adequados para a realização dos processos envolvidos na preparação e geração da performance* (Silva, p. 236)²⁸.

This refers to all of the social and societal learning that students acquire in their day-to-day school experiences (McClung & Alan, 2000, p. 1). Estes autores referem as competências sociais desenvolvidas na prática vocal e adquiridas pela convivência entre os coralistas, associadas a um “currículo oculto”. Relacionam-se então com o crescimento de um espírito de grupo, cooperação entre colegas e sentido de pertença. Arasi (2008) citado em Holt (2008) refere-se a resultados extramusicais advindos da prática coral como a auto confiança, socialização e o espírito de equipa. Por sua vez McClung (2000) acrescenta a atitude, responsabilidade e a participação como resultados

²⁸ Para além das competências relacionadas com os conhecimentos teóricos e técnicos, o mesmo autor apresenta também atitudes e comportamentos necessários para a performance musical como sejam competências afetivas relacionadas com a motivação, equilíbrio, estabilidade, tolerância às frustrações, autoestima, autoconfiança, autoimagem, predisposição para a preparação e consecução da performance.

que vão para além da atividade musical. LeCroy (1991) inclui neste rol a integridade, auto estima, tolerância e responsabilidade cívica. De acordo com McClung (2000), estes resultados influenciam também o desempenho musical dos alunos, pelo que devem ser abordados em contexto de sala de aula como competências sociais efetivas:

- Comunica com atitude positiva de forma verbal e não verbal.
- Interage positivamente com os pares.
- Cooperar com o grupo.
- Apoia os colegas para os seus direitos de livre expressão.
- Procura uma realização pessoal e novos desafios.
- Desenvolve uma atitude responsável e comprometida com a aula.
- Controla impulsos e aceita as consequências positivas ou negativas do seu comportamento.

Num contexto educativo onde se pretende a formação do aluno, não apenas nos aspetos cognitivos, mas também nos sociais, é importante referir o grande contributo dado pela prática de conjunto, em especial a prática coral, na aquisição de competências de convivência social²⁹.

²⁹ *Participating in musical groups promotes friendships with like-minded people; self-confidence; social skills; social networking; a sense of belonging; team work; self-discipline; a sense of accomplishment; cooperation; responsibility; commitment; mutual support; bonding to meet group goals; increased concentration and provides an outlet for relaxation.*(Hallam, 2010, p. 270)

De acordo ainda com a mesma autora:*Increasing the amount of classroom music within the curriculum can increase social cohesion within class, greater self-reliance, better social adjustment and more positive attitudes, particularly in low ability, disaffected pupils*(Hallam, 2010, p. 271)

3.5- A importância do repertório para o desenvolvimento da prática coral

É através do repertório que se exploram as potencialidades do aparelho fonador, assim como permite a concretização prática dos conteúdos e competências da disciplina de CCV. Como nos apresenta Laprade (2010), a seleção cuidada do repertório será o suporte para a estrutura vocal e o alicerce para o programa da disciplina, mantendo os coralistas motivados e comprometidos com a prática coral.

As aprendizagens adquiridas na prática coral têm também o propósito de desenvolver nos alunos outras áreas complementares à sua formação musical e que farão deles melhores músicos, como, por exemplo, a leitura de partituras, fonética, características estilísticas das obras, afinação, audição, fusão, elementos performativos, entre outros.

Comprehensive choral music education is not limited to the teaching of three pieces for competition or twelve selections for the Spring concert, but rather seeks to facilitate student development in the areas of music reading, languages, and the historical and stylistic context of music(Phillips, 2004, p. 152).

Como refere Holt (2008), o repertório interpretado pelas jovens formações em audições ou concertos tem, igualmente, um papel formativo para o público que assiste. A seleção das peças é difícil, dada a panóplia de recursos disponíveis. Contudo, uma avaliação diagnóstica ao grupo que se vai lecionar, facilitará esse processo, restringindo o leque de soluções às características do mesmo. O nível de aprendizagem, a idade e a quantidade de alunos em cada turma, bem como o tipo de vozes, são alguns dos elementos que o professor necessita reter antes de partir para a seleção do repertório. Só assim é que as obras a interpretar se apresentam como facilitadoras das aprendizagens. Quando o repertório não se adequa às características do grupo e ao seu grau de desenvolvimento, pode originar o resultado oposto, dificultando o ensino.*The educational objectives we set forth for each of our ensembles must be congruent with the repertoire we choose for them* (Head, 2008, como citado em Holt, 2008, p. 135).

A escolha das obras a preparar deverá contemplar peças que se adequem às capacidades vocais do grupo, introduzindo gradualmente outras, de nível superior, no sentido de promover novas aprendizagens e manter os alunos motivados e comprometidos com o projeto³⁰.

No início do processo de seleção, o professor deve questionar-se, sobre quais os conteúdos a abordar numa determinada partitura. A alternância entre música *a cappella* e com acompanhamento poderá ser também explorada, assim como o acompanhamento orquestral, permitindo também estabelecer a interdisciplinaridade e o estudo colaborativo no meio escolar³¹.

De seguida, de acordo com a nossa experiência letiva, apresentamos alguns dos critérios técnicos a considerar aquando da seleção do repertório:

a) Texto e significados

A qualidade literária do texto das melodias deve ser um dos aspetos a ter em consideração na seleção do repertório. Neste critério inclui-se também a questão de cantar em diversas línguas ou usando traduções. A língua em que está escrita a melodia pode acrescentar um grau de dificuldade para o coro.

³⁰ A diversidade de estilos introduzidos no repertório deve ser progressiva, uma vez que, é impossível abordar todos os estilos e épocas apenas num ano letivo. A diversificação tem de ser gradual para que os alunos tenham a capacidade e o tempo necessários para apreender e interiorizar as características estilísticas de cada género musical ou época.

³¹ A apresentação de um projeto anual que englobe todos os coros da instituição e a prática orquestral, permitirá desenvolver competências musicais em todos os músicos intervenientes, assim como reforçar laços de socialização. Pensando também na estrutura organizacional da escola, a prática conjunta entre as CCV e as CC instrumental em projetos comuns, permitirá a interação entre alunos, assim como, um maior envolvimento do corpo docente.

A interpretação da melodia na sua língua original é pertinente, pois a fonética de outras línguas ajuda os coristas a explorar diferentes sonoridades, desenvolver aspetos de técnica vocal e promover a interdisciplinaridade com as disciplinas de línguas que integram o plano de estudos quer no ensino artístico quer no ensino regular³².

Para além da habilidade vocal para interpretar a peça, é importante perceber se o coro tem maturidade emocional suficiente para a executar. Esta questão é preponderante em coros infantis e juvenis, assim como perceber se o tema do texto é apelativo para as suas idades. *Adolescents will object to singing music they view to be textually immature or sentimental* (Phillips, 2004, p. 148).

b) Tamanho e experiência do coro

Se o professor não conhece o grupo, poderá selecionar peças em que o grau de dificuldade não se ajusta às capacidades vocais e ao grau de desenvolvimento do grupo. Como tal, é aconselhável que o docente ouça primeiro o coro, de forma a conhecer as características vocais, capacidade auditiva e de leitura dos seus elementos, definindo peças de diferentes estilos e graus de dificuldade variados. Esta escolha permitirá que os alunos se mantenham motivados e desenvolvam novas competências.

c) Amplitude e tessituras de cada linha vocal

Literature should be chosen based on what it can contribute to building the vocal ensemble sound (Holt, 2008, p. 113).

Atendendo a que estamos a abordar coros de diferentes níveis de formação, é importante ter em conta que a técnica vocal é um processo sequencial e que o repertório escolhido deve privilegiar a aquisição dessas técnicas, como *legato*, *staccato*, *marcato*, relações intervalares, variações de dinâmica, entre outros.

³² A língua original realça a beleza da peça. (...) *by retaining the original language, the beauty of the original setting is maintained- word syllables more closely match the notes* (Phillips, 2004, p. 148). Contudo, quando as traduções reproduzem por completo o texto original e a sua métrica se adequa à música, não se apresenta problemático o uso das mesmas.

Nem sempre a amplitude e a tessitura das linhas melódicas coincide com as características vocais dos nossos coralistas, pelo que, todo o repertório selecionado tem de ser analisado pormenorizadamente, identificando-se passagens que ultrapassam a tessitura dos mesmos; se estas forem executadas em vogais abertas, o problema pode ser minimizado Holt (2008).

d) Acompanhamentos, arranjos e transcrições

O professor deve conhecer de que tipo de acompanhamentos tem à sua disposição na instituição onde leciona para poder selecionar as obras. É também importante que se faça alternância com o repertório *a cappella*, pois permite desenvolver nos alunos a sua capacidade auditiva e o ouvido harmónico com mais acuidade. Os arranjos podem ser usados desde que se mantenham fiéis ao tema original. De acordo com Freire (2004), *é fundamental a adequação das composições musicais às características individuais dos alunos, sem perder a unidade da performance coletiva, tornando-se a personalização e adaptações de arranjos para o grupo uma ferramenta útil* (Freire, 2004, como citado em Braga, 2008, p. 10).

Parte II- Enquadramento empírico

Capítulo 1- Quadro e processo metodológico

1.1- Objetivos do estudo e questões de investigação

Corroboramos a ideia de pedagogos já mencionados anteriormente como Rao (1987), Phillips, (1992), Welch (1997), entre outros, acerca da importância da prática coral com elemento formador e estruturante no currículo do aluno como músico. Considerando a inexistência de um programa oficial para a disciplina que sirva de orientação para os professores que a lecionam, o objetivo principal desta investigação prendeu-se com a elaboração de uma proposta de programa para a disciplina, atendendo à realidade da AMVC no que concerne à distribuição da carga horária semanal para a disciplina e aos alunos que a frequentam. Através da convergência da pesquisa bibliográfica com a análise das entrevistas, procurámos encontrar os aspetos mais relevantes para delinear um programa para a disciplina em estudo, sendo que o resultado desta investigação será um documento que possa servir de orientação para os professores de CCV no que toca ao desenvolvimento de um ensino estruturado e sequencial pelos diferentes anos de ensino do curso básico. Com este estudo pretendemos reunir elementos relacionados com a lecionação da disciplina através da informação recolhida dos entrevistados, bem como pela sua experiência profissional. Pretende-se definir quais os conteúdos, competências e repertório que os entrevistados consideram relevantes para a inclusão no programa curricular da disciplina, assim como, aferir da importância da prática coral na formação do músico. Este estudo foi desenvolvido tendo em conta as considerações metodológicas descritas na secção seguinte.

Capítulo 2- Metodologia da investigação

2.1- Metodologia

Para a implementação do processo empírico optou-se então por uma metodologia qualitativa, utilizando, como método de recolha de dados, a entrevista e a revisão da literatura.

Herman (1983) define “metodologia” como *um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica* (Herman, 1983, como citado em Michelle Lessard, 1990, p. 15). Bruyne et al. (1975) concebem a prática metodológica como um “espaço quadripolar”, (pólo epistemológico, teórico, morfológico, técnico) baseado na compreensão da metodologia de investigação como uma *unidade subjacente a uma multiplicidade de procedimentos científicos específicos* (De Bruyne et al., 1975, como citado em Lessard, 1990, p. 15).

Denzin e Lincoln (1994) estabelecem a investigação qualitativa como uma interrelação de três níveis de atividade genérica, acrescida do papel articulatório do investigador: teoria, método e análise; ontologia e epistemologia; metodologia. (Aires, 2011, p. 14). Denzin (1994) reduz o processo de investigação qualitativa como um percurso que vai do campo ao texto e deste ao leitor, tendo implícito um processo reflexivo, faseado em seis etapas, todas elas relacionadas e interativas (Cólas, 1998):

1. investigador;
2. paradigmas de investigação;
3. estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos;
4. técnicas de recolha de materiais empíricos;
5. métodos de análise de informação;
6. avaliação e conclusão do projeto.

Autores como Kemp (1995), Rainbow (1995) e Yarbrough (1995), entre outros, fazem alusão a uma investigação histórica, comparada, experimental, observação e ao estudo de caso e/ou investigação-ação.

A triangulação entre a informação recolhida através da pesquisa bibliográfica, inquéritos na forma de entrevistas evidenciando as boas práticas pedagógicas no ensino coral em diversas escolas do país e a experiência adquirida ao longo dos cinco anos de lecionação da disciplina por parte da investigadora está subjacente na investigação apresentada.

2.1.1- Entrevista

O inquérito por entrevista, desenhado para o efeito desta investigação, foi a técnica de recolha de dados adotada composto por sete questões, a fim de ser aplicado a oito entrevistados. Neste sentido, optou-se por uma entrevista semiestruturada, de forma a não condicionar as respostas dos entrevistados.

No seu desenho, atendeu-se ao facto de que, não existindo nenhum programa oficial da disciplina, se pudesse recolher junto dos entrevistados um conjunto de boas práticas que servissem de base para a elaboração do programa. Foram recolhidas sugestões relativas ao conteúdo final das perguntas, as quais foram incorporadas na versão final. Nas questões quatro e cinco, apenas foi pedido aos entrevistados que enunciassem conteúdos e competências pela sua importância para a disciplina e não que os ordenassem pela ordem de implementação nas aulas.

Nesta investigação foi usado uma amostragem heterogénea e por conveniência. Foram entrevistados oito professores, cuja atividade profissional se desenvolve ou desenvolveu nas áreas da direção coral, canto e pedagogia.

A intenção de explorar abertamente o que cada um dos participantes tinha para nos relatar sobre este tema que é tão vasto, procurando respeitar e estar sensível às suas competências individuais, foi, na nossa opinião, uma mais-valia para este estudo. A atividade desenvolvida pelos entrevistados junto dos alunos e o saber acumulado pelos anos de experiência nas diversas áreas, forneceu-nos pistas para um contributo à criação do programa da disciplina de CCV.

2.1.2- A amostra

A seleção dos entrevistados foi realizada com base nos seguintes critérios:

- Algumas das escolas mais relevantes nesta área. Não existindo programa oficial de CCV, as práticas implementadas ao nível da disciplina em escolas de referência no panorama nacional apresentar-se-iam como uma mais valia comprovada para o resultado final do estudo.
- Professores com currículo relevante na área da direção coral e CCV. A experiência adquirida ao longo dos anos permitiria uma fundamentação e definição de conteúdos e competências por eles implementados e que, comparados com a revisão bibliográfica, nos permitisse definir os elementos - base para a elaboração do programa.
- Professores com conhecimento ao nível do repertório coral. Sendo o repertório a principal ferramenta para o desenvolvimento de uma prática coral, Holt, (2008), Laprade (2010), Phillips (2010), Rao (1987), a procura e definição de obras consideradas estruturantes para a prática coral, foi também um critério de seleção dos entrevistados, alicerçado nas suas experiências e nas suas práticas com os alunos.
- Professores com conhecimento na área da musicologia e organização curricular, possibilitaria a introdução de linhas orientadoras de outras áreas da música complementares à prática coral, assente numa perspetiva transdisciplinar do ensino.
- Escolher centros de estudos localizados em diferentes regiões: Minho, Douro e Centro, que nos permitissem aferir as diversas práticas instituídas em cada região.

A entrevista é uma conversa intencional, com o objetivo de obter informações e, neste estudo estivemos em linha com o pensamento de Lakatos (1996), ao referir a importância da disponibilidade e a confiança da identidade dos inquiridos. Como tal, a cada entrevista foi atribuído um número, de forma a manter esse anonimato.

2.2- Procedimentos

A recolha de dados decorreu entre outubro de 2013 e março de 2014. Foram contactados pessoalmente todos os entrevistados e, após uma breve explicação do objetivo, estabeleceu-se a forma de realização da entrevista. As respostas às questões apresentadas foram gravadas, utilizando um dispositivo de gravação áudio e integralmente transcritas. Contudo, alguns entrevistados optaram pela resposta à entrevista por escrito, tendo enviado por correio eletrónico as respostas.

Capítulo 3- Apresentação e análise dos resultados

No tratamento das informações recolhidas, foi utilizado o programa Excel. Na análise e leitura dos gráficos tentar-se-á assim encontrar a perceção dos fatores mais relevantes para a elaboração de um programa para a disciplina de CCV.

3.1- Formação do entrevistado

Pela análise da Figura 9, verificamos que metade dos entrevistados detém como formação académica o grau de licenciatura, distribuindo-se os restantes por mestrado e doutoramento.

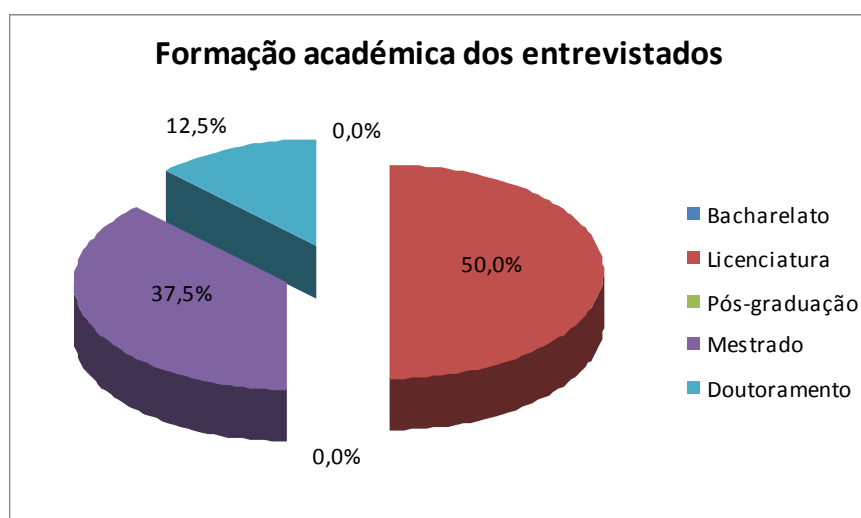


Figura 9. Formação académica dos entrevistados.

A análise da Figura 10 permite concluir que vários são os entrevistados com mais que uma área de especialização, maioritariamente na direção coral e canto, tal como pode ser observado no anexo 5 (*currículum vitae* dos entrevistados).

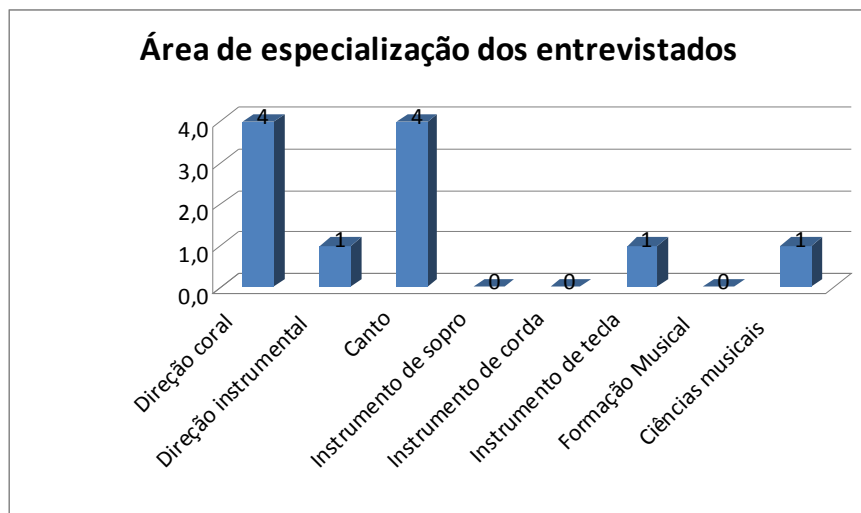


Figura 10. Área de especialização dos entrevistados.

3.2- Importância da prática coral

A opinião é unânime acerca da importância da prática vocal para a formação musical dos alunos, independentemente do instrumento musical a estudar (Figura 11).

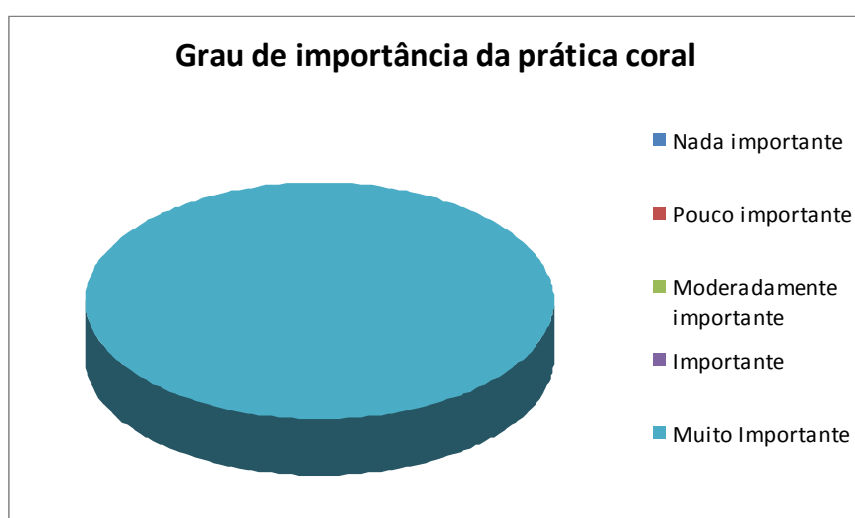


Figura 11. Grau de importância da prática coral.

3.3- Estruturação da disciplina

3.3.1-) *Gestão da disciplina de Classe de Conjunto em função do instrumento do aluno*

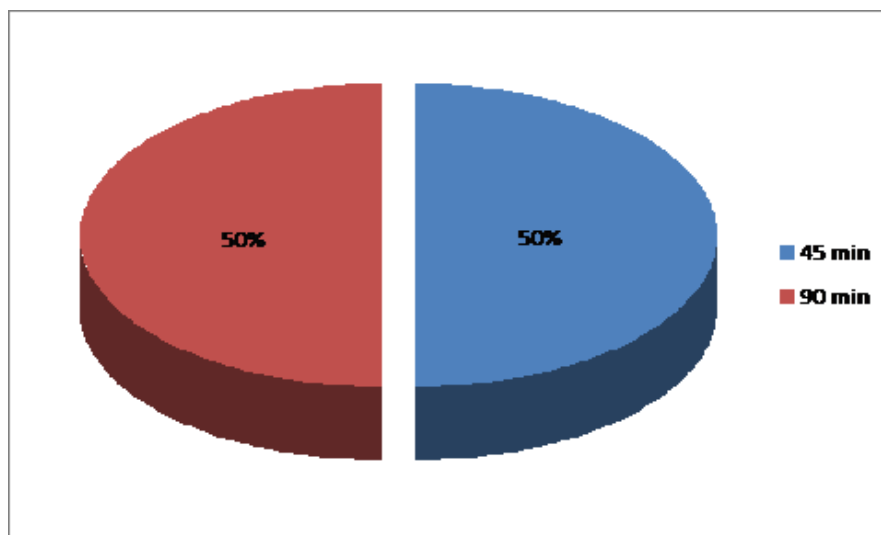


Figura 12. Gestão da disciplina de Classe de Conjunto.

Relativamente à gestão da carga horária entre CCV e CC Instrumental (Figura 12), a opinião é unânime que a prática vocal exista conjuntamente com a prática instrumental, sendo a distribuição dos tempos letivos diversificada:

- 2 dos entrevistados foram da opinião que a prática vocal e instrumental deveria ser desenvolvida com os mesmos tempos letivos para ambas;
- 1 sugeriu que nos alunos do segundo ciclo, a prática vocal se desenvolvesse em 90 minutos e 45 para a orquestra;
- 2 entrevistados sugeriram que para os instrumentistas de orquestra a prática instrumental fosse de 90 minutos e a vocal de 45 minutos;
- 2 dos inquiridos colocaram essa distribuição mediante a motivação dos alunos;
- 1 sugeriu que no segundo ciclo a CC recaísse apenas na prática vocal.

Atendendo a que a voz é o primeiro instrumento de cada aluno, e tendo em atenção que através da sua prática desenvolvem-se vários aspetos musicais que permitem melhorar a sua performance ao nível instrumental, como a afinação, ritmo, pulsação, harmonia, para além de competências sociais, considera-se que a prática vocal deveria ser implementada em todos os instrumentos, não se cingindo apenas aos instrumentistas de tecla. Como refere Mcpherson (2009), o cantar é essencial para o desenvolvimento musical e comportamental dos alunos; daí a ênfase e defesa da prática coral para todos.

3.3.2- Critérios para a constituição dos grupos de Classe de Conjunto Vocal

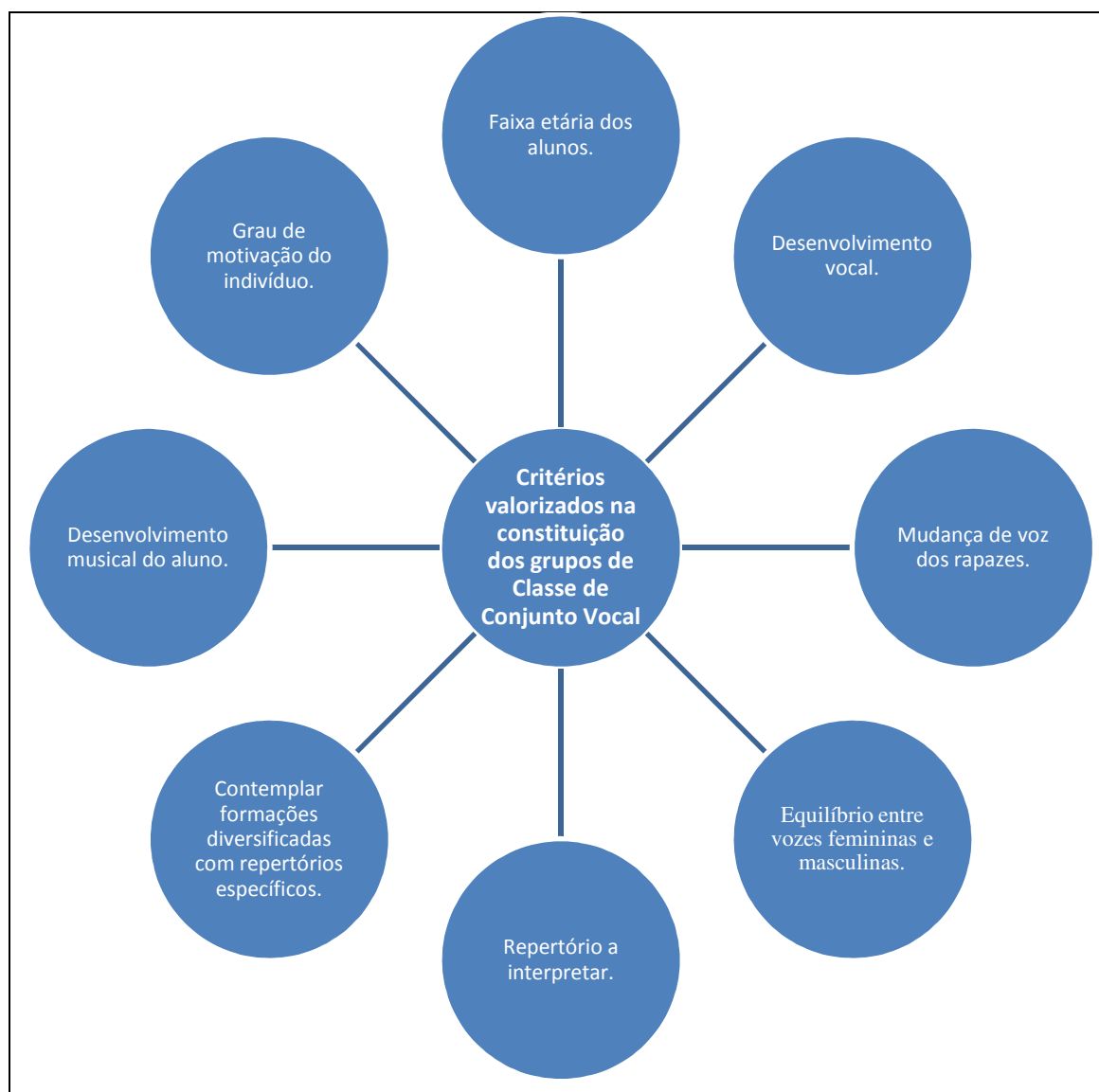


Figura 13. Critérios valorizados na constituição dos grupos de Classe de Conjunto Vocal.

Na análise dos resultados obtidos (Figura 13), foi possível estabelecer um conjunto de critérios para a constituição dos grupos de CCV, podendo criar-se uma correlação entre todos. A faixa etária aqui referenciada pelos vários entrevistados apresenta-se como um ponto de partida para os restantes enunciados. É um dos parâmetros a considerar na organização dos grupos, na medida em que a voz dos coralistas apresenta características específicas nos diferentes estádios de crescimento físico³³. A questão da mudança de voz que ocorre no período da adolescência, é outro critério a referir, sendo mais evidente nas vozes masculinas, com o aparecimento dos registos graves. São dessa opinião autores como Mackenzie (1956), Swanson (1959), Cooper (1965), Cooksey (1992), Leck (2009), que se debruçaram sobre as características da voz atendendo ao estado de desenvolvimento físico dos alunos, estabelecendo, inclusivé, uma relação com o repertório a interpretar³⁴.

Para Phillips (1992), a escolha do repertório também terá influência na seleção dos grupos vocais. Não é de todo aconselhável juntar no mesmo grupo alunos que ainda se encontram na fase da 2ª infância, com outros que já mudaram de voz, cujos órgãos físicos envolvidos na prática vocal já atingiram a fase adulta e como tal a máxima da sua capacidade. Isto permite abordar repertórios mais extensos em duração, dinâmicas extremas, frases mais longas, volume sonoro, entre outros. É importante, quando possível, atender ao equilíbrio de vozes masculinas e femininas, no sentido de desenvolver um produto final com qualidade artística. Por outro lado, atendendo aos recursos humanos de que se dispõe, poder-se-á criar grupos vocais diversificados como, por exemplo, coro feminino, masculino, misto ou pequenos *ensembles*.

Foi também referido como critério para a criação dos grupos vocais o desenvolvimento musical dos alunos, relacionando-o com o grau de motivação dos

³³ Tal é-nos referido por autores como Phillips (1992), Welch (2000), Rao (1993) que nos expõem, em vários estudos, as diferenças que ocorrem na voz, à medida que a criança passa pelas diferentes fases de crescimento físico.

³⁴ Estes autores são defensores da introdução de partituras adaptadas através de arranjos ou mudanças de tonalidade, indo de encontro ao momento de instabilidade vocal que ocorre na puberdade e adolescência.

mesmos, a faixa etária e o repertório a interpretar. De acordo com Laprade (2010), uma escolha adequada do repertório levará os coralistas a manterem-se motivados para a prática coral, permitindo-lhes adquirir competências transversais às outras disciplinas que compõem o plano de estudos do CBM. Incluir num grupo, com grande desenvolvimento musical, alunos ainda em fase inicial de aprendizagem, poderá causar uma desmotivação por parte destes, dada a dificuldade em acompanhar o ritmo de ensino já implementado. O mesmo poderá acontecer quanto à idade, ou seja, colocar um aluno mais velho que iniciao seu percurso musical de forma tardia junto de alunos com idades inferiores, será desmotivante pois o ritmo de aprendizagem é diferente e os temas de interesse dispares. Corrobora esta ideia o autor Holt (2008) quando refere que os objetivos educativos que se propõem para o grupo vocal em questão deverão ser congruentes com o repertório escolhido. Com todos estes dados, é possível diagnosticar alguns pontos para serem abordados numa perspetiva de intervenção, que vá de encontro ao desenvolvimento vocal dos alunos, na disciplina de CCV e que oriente o professor e a escola na elaboração dos grupos vocais.

3.3.3. Parecer sobre o desenvolvimento de projetos que envolvam diferentes anos de ensino em simultâneo



Figura 14. Desenvolvimento de projetos que envolvam diferentes anos de ensino em simultâneo.

No que toca ao desenvolvimento de projetos que envolvam diferentes anos de ensino em simultâneo, retiveram-se um conjunto de argumentos a favor e alguns contra. Consideramos que a preocupação principal se deteve com a perda de uma aprendizagem sequencial, que poderá ser minimizada através da escolha do repertório e do seu grau de dificuldade. Referenciando o autor (Holt, 2008) a escolha do repertório e o desempenho vocal por ele exigido tem de se adequar às capacidades vocais dos participantes no projeto, introduzindo alguns aspetos de nível superior, de forma a promover novas aprendizagens. De acordo com a opinião dos inquiridos, a realização de projetos de

natureza aglutinadora poderá promover a integração de novos alunos, a interação entre eles, fortalecer relações interpessoais, estimular o companheirismo entre os participantes, bem como o conhecimento de outros grupos vocais ou instrumentais existentes. Esta interação fomenta a interdisciplinaridade e o ensino colaborativo entre as diversas disciplinas que compõem o curso básico³⁵.

3.3.4- Passos para criação de um coro com identidade própria

Atendendo ao facto de na AMVC existirem projetos vocais com finalidades extra curriculares, remete-se para o anexo 2 a análise desta questão, atendendo a que o tema da dissertação se centra no plano curricular.

3.4- Gestão de conteúdos

No que concerne à gestão dos conteúdos de técnica vocal e formação coral (tabelas 6 e 7), a sua abordagem no 2º e 3º ciclo é maioritariamente igual, sendo que no 3º ciclo, de acordo com os inquiridos, os conteúdos são explorados num grau de desenvolvimento mais alargado. No que respeita aos elementos de técnica vocal, nada foi referenciado quanto à necessidade de se apresentarem noções ao nível da saúde vocal e conhecimento do aparelho vocal. Contudo, considera-se importante a inclusão desses conteúdos nas aulas de CCV, uma vez que o instrumento em uso é a voz e que requer cuidados ao nível da higiene vocal. Quanto mais os alunos conhecerem o modo de funcionamento do seu instrumento, melhor o poderão explorar.

³⁵Referenciando o autor Vaideanu *cit in* Pombo, Guimarães, Levy 2006, conceber e organizar os conteúdos do ensino numa visão interdisciplinar e concretizar esta transformação em termos de novos programas e de manuais escolares constitui uma realidade para a promoção do princípio em discussão em todos os processos de ensino e aprendizagem.

Pelas razões anteriormente indicadas, no que respeita aos conteúdos de formação coral, não existe qualquer referência à improvisação e à necessidade da sua implementação para desenvolver a criatividade musical dos alunos, bem como perceber as funções tonais e saber movimentar-se vocalmente dentro delas. Comparando os dois diagramas, podemos constatar que existem três elementos comuns: afinação, dicção e postura. De facto, a afinação pode ser estudada do ponto de vista do aluno individualmente, como nos referem Rao (1993), Sadolin (2000) ou Gumm (2009), mas também do ponto de vista do coro. A dicção e a postura são também comuns pois, assim como na afinação, a dicção e a postura implicam uma aprendizagem de grupo. A postura é tão importante no canto solista como no canto coral, justificando-se assim o aparecimento destes três conteúdos tanto na técnica vocal como na direção coral.

Tabela 6. Conteúdos de técnica vocal a abordar na disciplina de Classe de Conjunto Vocal.

-
- Postura
 - Articulação
 - Timbre
 - Vocalizos
 - Domínio e equilíbrio dos registos
 - Finalização do som
 - Bases fonéticas: unificação das vogais
 - Respiração
 - Afinação
 - Projeção
 - Espaço vocal
 - Focus
 - Extensão
 - Ressonância da voz
 - Dicção
 - Fraseado
 - Relaxamento corporal
 - Legato
 - Início do som
 - Agilidade
-

Tabela 7. Conteúdos de formação corala abordar na disciplina de Classe de Conjunto Vocal.

-
- Ouvido no sentido melódico, harmônico e rítmico
 - Ritmo/energia
 - *Canons*
 - Interpretação
 - Contraponto
 - Monodia
 - Postura corporal
 - Sonoridade
 - Memória e o gosto musical
 - Equilíbrio
 - Técnica vocal
 - Estilo
 - Harmonia
 - Homogeneidade
 - Atitude
 - Dinâmica
 - Análise partituras
 - Fusão
 - Leitura melódica/rítmica
 - Dicção
 - Polifonia
 - Afinação
 - Hábitos de estudo
 - Agógica
-

3.5- Gestão de competências

Analisando a questão 5 (Tabelas 8 e 9), concluímos que as respostas dos entrevistados apresentaram competências que se relacionam com os conteúdos e processo de aprendizagem dos alunos como, por exemplo, cantar afinado, independência de leitura melódica/ rítmica, demonstrar segurança a cantar em grupos de número de vozes variáveis, entre outros.

Apresentaram ainda, um outro grupo de competências orientadas para o saber ser e saber viver, corroboradas por autores como LeCroy (1991), McClung (2000) e

Silva (2008). São as atitudes e comportamentos a adquirir para o desenvolvimento da prática coral e que se extrapolam para a convivência social, como por exemplo a capacidade de interagir, comunicar e trabalhar em grupo, sentido de equipa. As competências afetivas para a performance, apresentadas por Silva (2008) não são referenciadas pelos entrevistados como a motivação, equilíbrio, estabilidade, tolerância às frustrações, autoestima, autoconfiança, autoimagem, predisposição para a preparação e consecução da performance. Por outro lado, foram valorizadas competências relacionadas com o desenvolvimento de uma perceção artística e da criação do gosto pela arte musical.

Tabela 8. Competências de aprendizagem e sociais a desenvolver nos alunos na disciplina de Classe de Conjunto Vocal no final do 2.º ciclo do Curso Básico.

-
- Desenvolver atitudes de liderança para a direção de classes vocais
 - Memorização de algum do repertório.
 - Comportamento adequado
 - Capacidade de Comunicação
 - Sentido rítmico
 - Organização e zelo do material
 - Ser capaz de analisar e interpretar as obras de diferentes estilos e períodos históricos
 - Observação das indicações dadas pelo maestro
 - Afinação correta
 - Capacidade de reproduzir frases melódicas/rítmicas
 - Capacidade de interação em grupo
 - Organizar-se no espaço
 - Ser capaz de cantar a solo
 - Demonstrar correta emissão vocal: respiração; afinação; timbre; postura
 - Sentido de equipa
 - Aquisição de uma consciência física do som.
 - Responsabilidade
 - Saber o seu lugar
 - Concentração
 - Entender a expressão e acuidade técnica em toda a variedade de repertório
 - Atitude e postura corporal
 - Capacidade de leitura musical de obras a várias vozes.
 - Ser capaz de cantar a sua voz em harmonia com outra
-

Tabela 9. Competências de aprendizagem e sociais a desenvolver nos alunos na disciplina de Classe de Conjunto Vocal no final do 3.º ciclo do Curso Básico.

-
- As mencionadas, agora num grau mais adiantado de dificuldade
 - Memorizar as obras
 - Comportamento adequado
 - Interpretar repertório representativo
 - Sentido rítmico
 - Utilizar a voz falada e cantada como instrumento expressivo na interpretação
 - Conhecer e utilizar técnicas vocais básicas
 - Demonstrar segurança a cantar em grupos de número de vozes variáveis
 - Desenvolve o interesse pela música como Arte;
 - Aplicar a dicção apropriada e habilidade em cantar em diferentes línguas
 - Demonstrar autonomia na resolução de algumas dificuldades vocais
 - Programar e desenvolver toda a atividade do naipe e do grupo
 - Compreensão de estilos
 - Sentido de equipa
 - Capacidade de Comunicação
 - Cantar afinado
 - Independência de leitura melódica/ rítmica
 - Tomar consciência da relação Corpo – Voz
 - Desenvolver a compreensão do discurso musical e um sentido estético
 - Capacidade de interagir e trabalhar em grupo
 - Aplicar a técnica vocal e expressão na literatura da música coral
 - Cantar individualmente com correta emissão vocal, numa extensa tessitura, demonstrando amadurecimento vocal e musical
-

3.6- Gestão de repertório

A escolha do repertório é uma das tarefas mais importantes para o professor de CCV, uma vez que é aí que reside a sua matéria prima para desenvolver as aprendizagens dos alunos.

Os critérios de seleção de repertório apresentados pelos entrevistados (Tabela 10), vêm corroborar o que anteriormente foi referenciado relativamente ao repertório e à sua importância.

Como pudemos constatar, a idade dos coralistas é apresentada como um dos critérios, uma vez que a partir desta, consegue-se restringir o repertório, tendo em conta o tipo de vozes com que nos deparamos, infantis ou adultas. O ano de escolaridade a que pertence o grupo é também importante, pois permite estabelecer o grau de dificuldade das peças a abordar. Como refere Holt (2008), a experiência de um coro e o seu nível de desenvolvimento, permitem-nos selecionar repertório com um grau de dificuldade mais elevado, atendendo sempre às características específicas dos elementos do grupo.

Privilegiar repertório que desenvolva aspetos estruturantes como a afinação, sentido de frase e forma, são também corroborados pelos inquiridos, pelo que há necessidade de selecionar obras com interesse musical e que contribuam para o desenvolvimento da literacia musical dos alunos³⁶. Assim sendo, a escolha do repertório precisade ser o mais diversificada possível, uma vez que a variedade de características estilísticas permite aos coralistas desenvolver aspetos técnicos ao nível da técnica vocal e criar diferentes sonoridades (Tabela 11). Pensando numa escolha de repertório a implementar ao longo de um ano letivo, a variedade não poderá ser superior a mais que dois géneros musicais diferentes, pois como refere Holt (2008), aos alunos tem de ser dado o tempo de assimilação das características desse género ou do período histórico em análise.

³⁶ Esta questão é-nos apresentada por Phillips (2004) quando suscita a ideia de que a música a explorar deverá proporcionar ao aluno, a possibilidade de se aprofundar em áreas como a leitura, linguagens, estilos e contextos históricos.

As questões da temática do repertório e a língua em que se encontra são também dois critérios apresentados com grande legitimidade.

A utilização de línguas estrangeiras (Tabela 12) leva-nos a considerar as respostas à questão 6.3, onde todos os entrevistados referem a possibilidade da utilização das mesmas, desde que haja uma prática vocal já feita na língua materna. Referem também a necessidade do estudo das letras através de pessoas especializadas, ou então implementando o alfabeto fonético³⁷. Contudo, a utilização de traduções não é posta de lado por este autor e por Holt (2008), desde que a tradução seja de qualidade e seja fiel ao texto original.

Relativamente às sugestões de repertório apresentadas, concluímos que, apesar de terem sido referenciados alguns compositores específicos, as respostas mais amplas abarcaram todo o repertório, nacional e estrangeiro, e de todos os períodos históricos. Atendendo aos autores Decker & Kirk (1988), Brinson (1996), Phillips (2004), Holt (2008), a escolha pode ser alicerçada não só nos conteúdos a abordar, mas também espelhar o gosto musical do professor.³⁸

³⁷ A este respeito Phillips (2004) refere que a língua original realça a beleza da peça, para além de que a utilização das línguas originais, dada as diferenças entre as fonéticas das diversas línguas permitirá ao coralista desenvolver aspetos técnicos.

³⁸ Este terá em linha de conta que a apresentação pública do repertório contribui para educar o público que a ele assiste.

Tabela 10. Critérios para a seleção do repertório essencial para o desenvolvimento da prática vocal.

- A faixa etária dos alunos
 - Repertório que desenvolva o domínio da afinação, que desenvolva o sentido da frase, o sentido da forma
 - Privilegiar um âmbito agudo-médio da voz
 - Características musicais adequadas à população alvo
 - Valor / qualidade estética da obra musical
 - Que tenha um tema que lhes seja familiar, que apele a emoções ou sentimentos, ou a estados de espírito, ou circunstâncias ou a um acontecimento, que lhes sejam minimamente interessantes ou, que os desperte para alguma coisa
 - O grau de dificuldade musical e vocal
 - Repertório com interesse musical que contribua para um desenvolvimento da literacia musical dos alunos
 - Valor/ qualidade do texto. Texto com valor literário
 - Capacidade e prática coral dos alunos que fazem parte do grupo
 - Escolha de obras de várias épocas e estilos
-

Tabela 11. Sugestão de repertório nacional e estrangeiro para o desenvolvimento de conteúdos de desenvolvimento da prática vocal.

-
- Compositores portugueses desde a Renascença aos nossos dias
 - Repertório nacional: polifonia portuguesa, canções populares harmonizadas e obras do séc. XX/XXI dos compositores portugueses
 - Ópera infantil
 - John Rutter
 - Lopes Graça, as Canções e a rondas infantis
 - Cancioneiros portugueses
 - David Azurza
 - Whitacre
 - Reinhenberg
 - Fado
 - Repertórios de diferentes períodos da história da música: Barroco, Clássico, Moderno, Contemporâneo, Jazz, música tradicional de outros países...
 - Repertório de obras estrangeiras: desde as obras de música renascença, obras de J.S. Bach, obras de compositores de época clássica e romântica até à musica contemporânea
 - Britten
 - Carlos Garcia
 - Vasco Negreiros
 - Constança Capedeville
 - Fauré
 - Mendelsohn
 - Sérgio Azevedo
 - Nuno da Rocha
-

Tabela 12. Inclusão de repertório em línguas estrangeiras.

-
- Línguas estrangeiras serão sempre bem- vindas desde que os alunos tenham já vivido e trabalhado programa na sua língua materna
 - Os alunos tenham acesso e prática de obras em línguas estrangeiras, porque o repertório coral é muito vasto
 - Procurar o cuidado fonético
 - Devia fazer parte da formação de um aluno ter oportunidade de conhecer obras estrangeiras, que contribuirá para o desenvolvimento de estilo musical
 - Canções em língua estrangeira poderão ter sempre a participação e articulação dos professores dessas línguas
 - As línguas estrangeiras dependem do contexto, da língua em causa e da quantidade de texto
 - É importante incluir desde sempre e em qualquer língua
-

3.7- Gestão de atividades performativas

Da análise das atividades propostas para o desenvolvimento da performance (Tabela 13) podemos constatar que os entrevistados estabelecem a atividade coral em ações cénicas e no desenvolvimento do cantor com a vertente de ator. A questão da cinestesia e da introdução do movimento como suporte para a prática coral é bem evidente nos resultados obtidos. Os seus benefícios para resolução de problemas relacionados com ritmo, energia, articulação, legato, técnica vocal, entre outros, são defendidos por autores como Dalcroze (1865-1950), Holt (2008), Müller (2013), que sustentam a sua implementação como elemento potencializador de um desempenho coral mais centrado no corpo como auxílio de uma consciência mental.

Tabela 13. Atividades a implementar para o desenvolvimento da performance.

-
- Todo o aluno é um ator
 - Elaboração de coreografias/dramaturgia/movimento
 - Segurança musical em relação à execução do repertório que tenciona apresentar à um público
 - Postura
 - Movimento
 - Jogos dramáticos, com exercícios de improvisação no espaço, com jogos corporais
 - Ensaios parciais e coletivos
 - Utilização de adereços e adornos que possam ilustrar a performance
 - O gesto metafórico, o gesto expressivo, é muito interessante e é um ponto de partida interessante pro movimento
 - Contacto Visual
 - Atitude e Energia
 - (Re)conhecimento do espaço
-

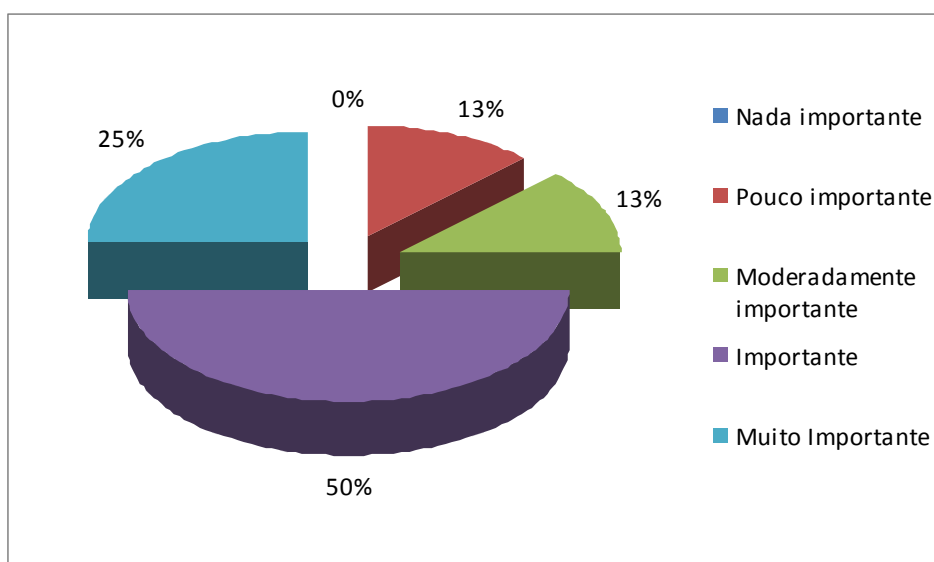


Figura 15. Importância da participação em concursos de música coral.

Da análise da Figura 15, podemos concluir que nenhum dos entrevistados considerou muito importante a participação em concursos de música coral. Pela análise da questão 7.3 (Tabela 14), alguns referem como mais enriquecedor a participação em encontros de coros ou festivais corais, uma vez que possibilitam aos coralistas um contacto mais próximo com os restantes coros, permitindo uma maior fruição musical, dado poderem assistir às apresentações uns dos outros e não existir uma situação de nervosismo tão acentuada pois não há prémios em disputa. A participação em concursos também apresenta benefícios para os coros uma vez que os impele a aprimorar a sua qualidade. Permite-lhes ainda contactar com outros coros e programas, aumentando o seu conhecimento ao nível de repertórios. Um dos aspetos negativos apresentados por alguns entrevistados reside na questão da desmotivação quando o grupo não ganha, tendo aí o professor um papel importante na força anímica do grupo.

Relacionando a participação nos concursos com a questão 7.4 (Tabela 15), o professor responsável pelo coro tem de ter especial cuidado em analisar e conhecer o nível artístico do concurso e, acima de tudo, preparar os coralistas de forma a darem o seu melhor, sabendo que o seu melhor poderá não ser retribuído com qualquer prémio. Contudo, para eles, o prémio principal será a participação e o convívio com os restantes coralistas. A seleção do repertório a interpretar é realçada como um aspeto a ter especial atenção, já que eleva as características vocais do grupo.

Tabela 14. Argumentos que fundamentam a importância atribuída à participação em concursos de música coral.

-
- Simultaneamente ao ouvirem e observarem outras formas de estar em palco, de melodias, de sonoridades, de estilos vai enriquecer a personalidade bem como o gosto de cantar em coro
 - Concertos motivam muito mais do que um concurso
 - Os alunos sentem-se motivados a trabalhar para um objetivo concreto e respondem quase sempre de tal maneira que chegam a surpreender o próprio professor
 - São fundamentais no sentido da dinâmica de aprendizagem, da criação de objetivos, da criação de motivação extra
 - Não sou muito favorável
 - A participação em concursos de música coral obriga um coro a fazer uma preparação intensiva, que permite levantar o nível do grupo
 - São uma oportunidade de desenvolvimento das crianças, de experiências positivas
 - Para os alunos poderem aferir o nível de desempenho do grupo, conhecer novas realidades, outros repertórios, outras sonoridades e fortalecer os laços de relacionamentos no grupo
 - Acho pouco importante participar em concursos
-

Tabela 15. Aspetos a valorizar na participação em concursos de música coral.

-
- Ter a preocupação de interpretar um repertório que vá de encontro ao público desse concerto/espetáculo
 - Clareza nos objetivos e finalidades do projeto
 - Disciplina, rigor
 - “Dar o melhor”, sabendo que se pode ou não alcançar um prémio
 - A escolha do repertório potencializa ao máximo as características do coro na performance
 - Na preparação para um concurso, necessitam valorizar o esforço e o interesse de cada elemento durante a preparação
 - Trabalhar a atitude e determinação (energia) em palco
 - Entusiasmo, dedicação, entrega
 - Conhecer o nível artístico do festival
-

Capítulo 4- Contribuição para a elaboração do programa da disciplina de Classe de Conjunto Vocal no Curso Básico de Música

A contribuição para a elaboração do programa foi estabelecida mediante uma quadrangulação entre:

1. experiência pessoal da investigadora;
2. análise das entrevistas;
3. revisão bibliográfica;
4. programa de Formação Musical da AMVC

A relação com este último prende-se com a conceção globalizante do processo de ensino aprendizagem atual, partindo do pressuposto que as diferentes áreas curriculares não são estanques entre si, mas complementares. *Neste sentido, salienta-se que a construção de um programa não pode deixar de ter em vista diferentes articulações, verticais e horizontais, que é necessário garantir* (Monteiro, 2013, p. 115).

A inclusão da opinião dos entrevistados é importante, dada a experiência profissional adquirida. De acordo com Fernandes (2008),

parece relevante que a construção curricular tenha em boa conta o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por escolas, públicas e privadas, e pelos seus professores, sem prejuízo de considerar pareceres e colaborações de outra natureza por parte de individualidades com trabalho reconhecido nos domínios de “interesse”. Fernandes (2008) cit in (Monteiro, 2013, p. 115)

A nossa experiência na lecionação da disciplina e o conhecimento da realidade musical da AMVC, bem como os princípios orientadores da instituição e a aposta na prática coral ao longo dos anos será um contributo para a elaboração do programa, cujo objetivo principal se prende com a necessidade de uma estruturação e sequencialização de aprendizagens no canto coral ao longo do CBM. Contudo, o documento final pode ser visto como uma ferramenta de estudo a partir da qual o professor orientará o processo de ensino atendendo às características específicas dos grupos que leciona. O programa é apenas uma diretriz para aquilo que é a meta principal a alcançar: ensinar os alunos a cantar em coro com fruição pessoal, contribuindo para a formação do músico no seu todo.

A lista de repertório apresentada em anexo 3 foi elaborada e catalogada com base nos conteúdos a desenvolver em cada ano escolar, partindo de referências apresentadas em diversos manuais ligados à prática coral infantil como, por exemplo, o método *Choral Music Experience* da pedagoga Doreen Rao, lista de repertório da *Associated Board of the Royal Schools of Music*, e outras listas de repertório apresentadas por Bartle (2003), Brinson (1996), entre outros, bem como a nossa experiência profissional.

Conclusão

As novas correntes de aprendizagem baseiam a formação dos alunos não no produto final, mas realçando o processo de ensino e aprendizagem, dando primazia ao desenvolvimento das competências para a resolução de problemas nas dimensões aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. No que respeita à CCV, a sua dimensão social está patente nas competências sociais que desenvolve nos alunos como, o respeito pelos outros, a cooperação entre pares, o sentido de pertença, a preocupação por valores sociais, a auto confiança, a socialização, o espírito de equipa, a responsabilidade ou a participação. Todos estes elementos são despoletados pela prática coral e extravasados para a vida em sociedade. A CCV é referida por diversos autores como um lugar de excelência para a aquisição destas competências que transformam o indivíduo num ser independente e autónomo, consciente da sua identidade, capaz de se relacionar com os outros e adquirir hábitos de trabalho de grupo necessários para a vida em sociedade.

A ênfase no desenvolvimento de competências quer de âmbito social quer de aprendizagem no ensino artístico faz sentido num sistema educativo assente numa reorganização curricular que pretende fazer destas, as bases para aprender a aprender, aprender a colaborar, a agir e a reagir (Alonso, 2002, p. 21)

Cantar em coro predis põe os coralistas a colocar os seus atributos pessoais em prol de um produto musical comum, superior aos interesses individuais. No entanto, a procura por esse resultado final de qualidade só é alcançada quando cada elemento consegue aprimorar as suas competências individuais. Aqui reside a principal tarefa do professor que é fazer com que o aluno aprenda e desenvolva as suas competências vocais, musicais e sociais.

Com este estudo pretendemos dar um contributo para a criação do programa da disciplina, definindo alguns elementos estruturantes, atendendo a que CCV utiliza um instrumento musical, a voz. Cruzamos então componentes como a nossa formação académica e experiência profissional como docente de CCV na AMVC; a experiência e as boas práticas dos entrevistados, bem como a revisão de literatura.

Desta forma, consideramos que o conhecimento do aparelho vocal, assim como, as características da voz infantil e a mudança de voz decorrente do crescimento físico e hormonal dos adolescentes, são assuntos que o docente necessita conhecer. É um requisito preponderante para que as aprendizagens se concretizem de uma forma equilibrada e não apenas por intuição.

A análise das entrevistas permitiu-nos concluir que todos os entrevistados corroboram a ideia de que a prática coral é um elemento educador e estruturante na formação do músico, podendo aperfeiçoar ou desenvolver aspetos como: afinação, ouvido harmónico, memorização, equilíbrio sonoro, respeito e interação com os colegas, reconhecimento e sensibilidade para os valores sociais, entre outros.

A partir dos questionários concluímos também, que o ensino da CCV, face à não existência de orientações programáticas advindas pelo ME para esta disciplina, é ainda realizado com base na formação individual e no acumular de experiência dos professores que a lecionam. Foram elencados conteúdos e competências corroboradas pela revisão bibliográfica, apresentando esta, outros elementos importantes e que consideramos relevantes para a prática coral como, por exemplo, a improvisação, os elementos interpretativos e performativos. Os contributos apresentados neste estudo acerca de metodologias, estratégias de ensino, critérios e instrumentos de avaliação permitiram estabelecer uma linha orientadora para o processo de ensino e aprendizagem a implementar pelo professor.

Uma das principais ferramentas apresentada para operacionalização e concretização das aprendizagens é o repertório. A sua seleção merece rigor e cuidado por parte do professor, uma vez que materializa as aprendizagens e funciona como elemento motivador para a prática coral. Sugere-se que as obras a interpretar sejam escolhidas atendendo às características específicas do grupo (grau de crescimento do aparelho vocal, divisão das vozes, formação do grupo, entre outros). A lista de repertório em anexo foi elaborada como um documento *work in progress*. Foi estruturada pelos cinco graus de ensino do CBM, baseada em diferentes documentos: listas de repertório existentes na bibliografia consultada e no programa de FM como forma de implementar a transversalidade das aprendizagens, sugestões dos entrevistados

e o repertório já implementado nas CCVs da AMVC. O repertório a apresentar em concerto tem também uma função educativa junto do público.

Com esta investigação procurou-se estabelecer linhas gerais orientadoras para o desenvolvimento de uma prática coral estruturada e sequenciada, atendendo às características físicas e emocionais dos alunos, sendo que, de acordo com os entrevistados, os conteúdos e competências a desenvolver na disciplina podem ser na sua maioria iniciados no segundo ciclo e aprofundados ao longo do terceiro.

Corroborando a ideia de pedagogos como Kemp e Rao, a filosofia subjacente às sugestões de conteúdos e competências para a CCV, no contexto da instituição em estudo, traduz-se na ideia de que todos os alunos da AMVC poderão aprender a cantar e que a voz é um instrumento musical, que necessita de ser estudado com a mesma dedicação que os restantes. Por outro lado, a prática coral pode propiciar experiências artísticas que contribuam para que o aluno alargue os seus conhecimentos musicais e complemente a sua formação com as restantes disciplinas que compõem o CBM.

Nesta dissertação, foram abrangidos vários aspetos educacionais que poderão ser, desejavelmente, o princípio de um processo de estruturação de uma área disciplinar tão importante para a formação do músico, como profissional e pessoa humana.

Concluimos com uma frase da qual partilhamos e que resume em parte a filosofia desta dissertação: *every class should be a choir* (Kabalevsky, 1988).

Sugestões de investigação

Considerando que o estudo apresentado é apenas um contributo para uma área pouco aprofundada no nosso país, novas linhas de investigação podem advir desta investigação. Simultaneamente, uma continuação deste desiderato será desenvolver um programa para a prática coral no curso antecessor e predecessor do CBM, respetivamente Curso de Iniciação Musical e Curso Secundário de Música. Outro aspeto relevante a ter em conta é um permanente acrescento à lista de repertório.

Referências bibliográficas

- Aguiar, M. C. P. (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/> acessado a 10/10/13.
- Aires, L. (2011). *Padigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aizpurua, P. (1981). *Teoria del Conjunto Coral*. . Madrid: Real Musica Madrid.
- Alonso, L. (2002). Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI*, 62-88.
- Amato, R. C. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical. *Opus*, 13(1), 75-96. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/13.1/files/OPUS_13_1_Amato.pdf acessado em 17/04/14
- Andrade, D. (2010, vol. 3, nº4). A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças "desafinadas" por meio do canto coral: uma prática inclusiva. *Tecer*, 75-81.
- Angelo José Fernandes, A. G. (2001). A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. *Musica Hodie- volume 1*, 51-74. Disponível em: [file:///C:/Users/rui/Downloads/tecnica%20para%20coros%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rui/Downloads/tecnica%20para%20coros%20(1).pdf) acessado a: 27/02/14
- Arce, A. (2000). *A Pedagogia na Era das Revoluções – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar 7ª edição*. Madrid: Macgraw- Hill.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bartle, J. A. (2003). *Sound Advice, Becoming a better children's choir conductor*. Oxford: Oxford University press.
- Behlau, M. &. (2001). *Higiene Vocal, Cuidando da voz- 3ª edição*. S. Paulo.
- Bowman, W. (1991). An Essay Review of Bennett Reimer's A Philosophy of Music. *Visions of Research in Music Education*, 76-87. Disponível em: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume2/visions/fall9> acessado a 12/05/14

- Branco, S. E.-S. (2003). *Vozes do Povo- A Folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Brenda Smith, D. R. (2003). Choral pedagogy and vocal health. *Care of the Professional Voice*, 233-239. Disponível em http://www.nats.org/_Library/Kennedy_JOS_Files_2013/JOS-059-3-2003-233.pdf acedido a 19/04/13
- Brinson, B. A. (1996). *Choral Music Methods and Materials: developing successful choral programs (grades 5 to 12)*. Boston: Schirmer, Cengage Learning.
- Canhão, J. (2001). Sete razões para Cantar seguidas de breves reflexões. *Boletim APEM*.
- Cardoso, A.C.S. (2013). *O Ensino especializado da Música como promotor da aprendizagem*. Tese de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana%20Cardoso.pdf> acedido a 30/04/14.
- Coelho, L. S. B. (2012). *Da inserção da disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/> acedido a 15/04/13.
- Cooksey, J. M. (1992). *Working with Adolescent voices*. St. Louis: Concordia Publishing.
- Cruz, C. B. (1998). Sobre Kodály e o seu conceito de Educação Musical. *Boletim da APEM*.
- Daugherty, J. F. (1996). Why Music Matters: The Cognitive Personalism of Reimer and Elliott. *Australian Journal of Music Education*, 29-37. Disponível em: <http://cmed.faculty.ku.edu/private/daugherty.html> acedido a 18/04/14
- Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Mufti, A., Amagi, G, Carneiro, R., Chung, F., Bronislaw, G., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, M., Suhr, M., Nanzhao, Z., Dellors,

J., (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. Ministério da educação e do Desporto. Disponível em:

http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf acessado a 25/04/14.

- Dias, L. M. (2010). A prática coral e a formação dos sujeitos: uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. *IX Encontro Regional da ABEM Nordeste*, Natal, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/ruir/Downloads/A%20pr%C3%A1tica%20coral%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20sujeitos%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/ruir/Downloads/A%20pr%C3%A1tica%20coral%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20sujeitos%20(1).PDF) acessado a 1/05/14.
- Eco, U. (2010). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas 16ª edição*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2006). *Ensino da Música. 1º ciclo do ensino básico. Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Encarnação, M. (202). Algumas questões curriculares da Educação Musical no ensino. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 32-43.
- Estienne, F. (2004). *Voz falada, Voz cantada- Avaliação e terapia*. Revinter.
- Farrell, F. (2010). An Iconic approach to vocal technique for the teenage chorister. *Musicien Éducateur Au Canada*, 43-46.
- Fernandes, O. S. S. (2012). *Da criação à performance: Coro de Pequenos Cantores de Esposende*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/> acessado a 10/01/14.
- Ferrão, A. (2002). Cantar - Espaço de prazer, arte e educação. *Revista de Educação Musical*, 14-16.
- Ferreira, C. H. L. J. (2011). *A criatividade na aprendizagem da Formação Musical*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/> acessado a 10/02/13.

- Garretson, R. (2002). *Conducting Choral Music*. New Jersey: Pearson Education.
- Giga, I. (janeiro-junho de 2008). Efeitos da Pedagogia Musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho. *Revista de Educação Musical*, pp. 29-39.
- Gomes, C. A. F. F. (2000). *Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. Memória Final do Cese em Direção Pedagógica e Administração Escolar. Instituto Jean Piaget, Almada, Portugal. Disponível em <http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf> acessado em 5/03/2014.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical- Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gumm, A. (2009). *Making more sense of how to sing. Multisensory techniques for voice lessons and choir rehearsals*. Galesville: Meredith music publications.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* , 269-289. Disponível em:
http://www.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/susan-hallam-music-development_research.pdf acessado a 24/05/14.
- Hargreaves, D. J. (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford university press.
- Holland, R. J. (2008). National Schools of Singing and Their Impact on Teaching Vocal Pedagogy and Literature. *17th Annual Convention of the Global Awareness Society International* , (pp. 1-13). San Francisco. Disponível em:<http://orgs.bloomu.edu/gasi/Proceedings%20PDFs/Holland.pdf> acessado a 2/05/14
- Holt, M. &. (2008). *The School Choral Program. Philosophy, planning, organizing and teaching* . Illinois: GIA Publications, Inc.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music*. Indiana: Indiana university press.
- Lacerda, A. d. (1939). *Esutura Fónica*. Coimbra: Coimbra Biblos.
- Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa- 3ª edição*. São Paulo: Editora Atlas.
- Laprade, P. (março de 2010). Two- Year Colleg. *Choral Journal*, pp. 43-51.

- Leck, H. (2009). The boy's changing expanding voice: take the high road. *On the Voice*, 49-60.
- LeCroy, H. F. (1991). Grading Students in Performing Groups: A Comparison of Principals' Recommendations. Practices. *Journal of Research in Music Education*, 181-190.
- Lopes, J. d. (2004). Emissão de Voz Cantada na Língua Portuguesa. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 81-86.
- Massey, A. (8 de 12 de 2009). *Posture for Singing*. Oxford Singing Lessons Disponível em: <http://www.oxfordsingingleasons.co.uk/downloads/Posture-for-Singing.pdf> acessado a 12/05/14
- McClung, A. C. (2000). Extramusical Skills in The Music Classroom. *Music Educators Journal*, 9-11. Disponível em: http://music.unt.edu/facultypage/mcclung/mcclungArticles/Extramusical_Skills.pdf acessado a 12/05/14
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1.º ciclo*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf> acessada a 13/03/14.
- Mendonça, R. C. (2011). *Adolescente e canto*. Tese de mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. Disponível em http://mestrado.emac.ufg.br/uploads/270/original_RITA_DE_C%C3%81SSIA_MEN DON%C3%87A.pdf?1329312414 acessado a 24/08/13.
- Michelle Lessard, H. G. (1990). *Investigação Qualitativa- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Miller, R. (1977). *English, French, German and Italian Techniques of Singing: A Study in National Tonal Preference and How They Relate to Functional Efficiency*. New Jersey: The Scarecrow Press.
- Monteiro, G. (2003). *O professor o corpo e a voz*. Lisboa: Edições Asa.

- Monteiro, V.M.L.N. (2013). *O programa de acordeão no 2.º ciclo/Básico: análise e reflexão críticas*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/> acessado a 14/03/14.
- Nascimento, S. d. (março de 2003). Educação Profissional – Novos paradigmas, novas práticas. *Revista da ABEM*, pp. 69-78. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo12.pdf acessado a 30/02/14
- Pais, M. L. (2011). *O Canto Coral como instrumento de aprendizagem vitalícia*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/> acessado a 14/03/14.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Genève: ArTmed editora.
- Pestalozzi, J. H. (1946). *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. New York: Macmillan, Inc.
- Phillips, K. H. (2004). *Directing the choral music program*. New York: Oxford University .
- Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho
- Quinn, L. M. (1980). *The effects of the Manhattanville music curriculum program on the development of music creativity in grade eight students*. Tese de mestrado, Simon Fraser University, Surrey, Reino Unido. Disponível em: [file:///C:/Users/rui/Downloads/b12281840%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/rui/Downloads/b12281840%20(3).pdf) acessado a 13/03/14.
- Rao, D. (1987). *Artistry in Music Education- volume 1*. USA: Boosey&Hawkes.
- Rao, D. (1987). *Choral Music Experience... education through artistry- volume2*. USA: Boosey&Hawkes.
- Rao, D. (1993). *We will sing- choral music experience for classroom choirs*. USA: Boosey & Hawkes.
- Ribeiro, S. T. (2003). Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico. *Revista ABEM*, 8, (39-51). Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo7.pdfcedido a 15/03/14.

- Rinta, T. (2009). Children's "speaking and singing voices" are one voice: evidence from perceptual analyses of independent voice parameters. *Journal of Music, Technology and Education*, 127-140.
- Riva, G. R. (1955). *Aclaraciones sobre la escuela italiana del "Bel Canto"*. Buenos Aires: Ricordi.
- Robinson, R. &. (1995). *The Complete Choral Warm-up Book*. EUA: Alfred Publishing.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino-o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências, as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Sá, M. d. (1997). *Segredos da Voz. Emissão e saúde*. Porto: Sebenta.
- Sadolin, C. (2000). *Complete Vocal Technique*. Copenhaga: Shout Publishing.
- Serra, J. S. (s.d.). *Teoría e prática del canto*. Herder.
- Silva, A. R. (2008). Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (pp. 235-242). S. Paulo: Paulistana Editora. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf>cedido em 10/09/12.
- Silva, I., Salvador, M., Lima, V. (2012). A interdisciplinaridade nas Classes de Conjunto Vocal e Instrumental. Porto, Universidade Católica.
- Simões, T. P. (2012). *O gesto corporal na performance coral: estudo de dois grupos corais*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/> acedido em 20/12/2013
- Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. S. Paulo: McGraw- Hill.

- Stultz, M. (2005). *Choral Excellence for Treble Voices- your guide to the world's finest choral literature*. Waitsfield: Alpine Racing R&D Inc.
- Thornton, T. (2005). *The Choral singer's survival Guide*. Los Angeles: Vocal planet publishing, Inc.
- Thurman, E. D. (1997). *Bodymind & Voice- foundations of Voice Education*. Estados Unidos.
- Vieira, M. M. (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Welch, G. (1997). *Singing Development- Childhood & Change, an overview*. London: Roehampton Institute London.
- Welch, G. F. (março de 2003). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista música, Psicologia e Educação*, 20.
- Willems, E. (1970). *As bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Edições Pró Musica.
- Willems, E. (s.d.). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições pró-Música.

Anexos

Anexo 1 - Saúde Vocal

Eis alguns tópicos que farão parte deste conteúdo:

- ✓ elementos do aparelho fonador e a sua função na produção e emissão vocal;
- ✓ atitudes lesivas ao aparelho fonador;
- ✓ hábitos alimentares saudáveis;
- ✓ hábitos quotidianos saudáveis que beneficiam a voz, como a prática de desporto e a importância do descanso.

Ao conhecerem e compreenderem o mecanismo de produção e emissão da voz, os alunos podem mais rapidamente entender e relacionar os conteúdos anteriores referentes à respiração, postura correta, ressonância, projeção e articulação, com benefício para uma prática vocal livre e onde estejam a ser usados corretamente todos os órgãos fisiológicos. Devem ser alertados para um conjunto de práticas lesivas ao aparelho fonador, como, por exemplo, gritar ou falar alto constantemente, sussurrar, pigarrear ou tossir, que provocam o esforço acrescido nas cordas vocais, podendo originar doenças como laringites, faringites, nódulos nas cordas vocais, entre outros.

A alimentação deve ser também abordada, pois a ingestão de certos alimentos e condimentos poderão causar irritação da mucosa que reveste a maior parte das cavidades internas do nosso organismo e através da qual refluem ao tubo digestivo e à faringe sucos gástricos que podem causar irritações na faringe e laringe, interferindo assim numa boa emissão vocal. A dieta alimentar deve ser rica em hidratos de carbono, legumes e fruta. As proteínas também devem estar presentes diariamente, pois são elas as responsáveis pela massa muscular, dando ainda vigor ao tono muscular. É igualmente importante a ingestão de líquidos à temperatura ambiente. Beber água várias vezes ao dia, para além dos benefícios para o organismo como um todo, permite a eliminação dos refluxos que se instalam na faringe e na laringe.

A prática desportiva apresenta-se como um hábito salutar para a tonificação dos músculos permitindo um melhor desempenho vocal. Paralelamente, descanso diário é também importante, pois a fadiga muscular impede que os músculos intervenientes na fonação desenvolvam a sua atividade plena, gerando assim tensões e problemas ao nível da afinação e sustentação do som.

Anexo 2 - Passos para a criação de um coro com identidade própria

- Educar o gosto, o sentido estético, a sociabilização dos coralistas
- Dar a conhecer o projeto aos Pais e alunos
- Desencadear estratégias que visem promover valores humanos e artísticos integrados
- O repertório definido em função do nível em que os alunos se encontram em termos de prática de música coral
- Sustentar as linhas orientadoras da instituição
- Traçar um projeto com objetivos definidos, regras e plano de intervenção
- Definir o tipo de grupo que se quer
- Realizar provas de entrada / seleção
- Definir o perfil do coralista
- Criar uma imagem identificativa do projeto
- Articular, entre as classes de Canto, Conjuntos Vocais e Formação Musical

- Definir se há material humano para o grupo pretendido
- Funcionar em horário extra curricular e não coincidente com horário e atividades que fazem parte do currículo oficial.

As respostas a esta questão apresentam a ideia de que qualquer projeto precisa de uma estruturação com base em objetivos definidos previamente pelo seu mentor e que vá de encontro também às linhas orientadoras da instituição à qual pertence. Neste sentido é importante que na origem de um grupo que ultrapasse o plano curricular, estejam definidos não só os objetivos que se pretendem desenvolver, mas também que tipo de grupo se está a criar, quais os requisitos que deverão ter os coralistas para integrar o coro e, posteriormente, apresentá-lo à comunidade educativa.

Definidos os objetivos e apresentado o projeto à comunidade, seguem-se então as provas de seleção e arranque do projeto em si. A criação de uma imagem através do vestuário e logotipo é também importante, pois funciona também como elemento agregador e sentido de pertença dos coralistas, para além do impacto que causa a quem assiste às apresentações.

Independentemente do projeto artístico subjacente à constituição do grupo e dos objetivos performativos, é importante que em todos haja a preocupação de desenvolver nos coralistas o sentido estético, valores humanos e de socialização, pois assim estaremos a contribuir para uma educação multifacetada, ajudando a aumentar os níveis de literacia musical e implementando também regras de convivência social.

Anexo 3 - Sugestão de repertório

Obra	Autor	Época	Categoria	Nº de vozes	Instrumentação	Tonalidade	Compasso	Língua	Âmbito vocal	Nível
Sons p'rá Guitarra da Boneca	Joaquim dos Santos				Piano			Português		
1. Minha Guitarra			Música profana	S	Piano	Sol M	6\8	Português	Ré3-mi4	1ºgrau
2.Sombra			Música profana	S	Piano	Sol m	2\4	Português	Ré3-mi4	1ºgrau
3. Andorinha			Música profana	SA	Piano	Politonal	3\4	Português	Ré3-fá4	1ºgrau
4. Oliveirinha da Serra			Música profana	SA	Piano	Mib M	2\4	Português	Mib3-mib4	1ºgrau
5. Um rouxinol			Música profana	SA	Piano	Politonal	6\8	Português	Dó3-mi4	1ºgrau
6. Retrato de minha mãe			Música profana	S	Piano	Politonal	2\4	Português	Ré3-mib4	1ºgrau

7. Os olhos do meu cão			Música profana	S	Piano	Lá m	2\4	Português	Ré3-ré4	1ºgrau
8. A minha janela			Música profana	S	Piano	Mib M	2\4	Português	Mib3-mib4	1ºgrau
9. Há estrelas verdes			Música profana	SA	Piano	Lá m	2\4	Português	Si2-mi4	1ºgrau
10. Olaria			Música profana	S	Piano	Sol M	2\4	Português	Ré3-mi4	1ºgrau
Les Choristes	Bruno Coulais				Piano			Francês		
1. Vois sur ton chemin			Outros: banda sonora	SA	Piano	Rém	4\4	Francês	Sol2-lá3	2ºgrau
2. In Memorium			Outros: banda sonora	Cinco vozes+ solo	Piano	Sol m	6\4	Francês	Sol2-sol4	3ºgrau
3. Cerf-volant			Outros: banda sonora	Três vozes+ solo	Piano	Fá M	3\4	Francês	Lá2-lá4	3ºgrau
4. Caresse sur l'ocean			Outros: banda sonora	Três vozes+ divisis+ solo	Piano	Fá M	6\4; 4\4	Francês	Sol2-fá4	3ºgrau

5. Lueur d'été			Outros:banda sonora	SSA	Piano	Si m	4\4; 2\4	Francês	Lá2-lá4	3ºgrau
6. Compère Guilheri			Outros:banda sonora	SA	Piano	Fá M	2\4	Francês	Dó3-ré4	2ºgrau
7. Nous sommes de Fond-de-	Christophe Barratier		Outros:banda sonora	S	Piano	Fá M	12\8	Francês	Dó3-fá4	1ºgrau
Choral Anthology	Vários				Piano					
1. Angels	Robbie Williams & Guy		Música ligeira	SATB	Piano	Ré M	4\4	Inglês	Lá1-fá#4	4ºgrau
2. Blueberry Hill	Jerry Stock, al Lewis & Vincent		Música ligeira	SATB	Piano	Ré M	12\8	Inglês	Fá#1-ré4	4ºgrau
3. Califórnia Dreamin'	John phillips & Michelle		Música ligeira	SATB	Piano	Ré m	2\2	Inglês	Sib1-sib3	4ºgrau
4. La Cucaracha			Música tradicional	SATB	Piano	Sol M/Láb M/ Lá M	3\4	Espanhol	Sol1-fá#4	5ºgrau
5. Dream a little dream of me	Wilbur Schwandt & Fabian		Música ligeira	SATB	Piano	Sol M	12\8	Inglês	Fá1-mi4	4ºgrau

6. God bless the child	Arthur Herzog Jr. & Billie		Música ligeira	SATB	Piano	Ré m	12\8	Inglês	Fá1-fá4	5ºgrau
7. Mamma Mia	Benny Andersson, Björn		Música ligeira	SATB + divisis	Piano	Sib M	4\4	Inglês	Sib1-fá4	5ºgrau
8. I say a little prayer	Burt Bacharach		Música ligeira	SATB	Piano	Fá m	4\4	Inglês	Lá1-fá4	
9. O happy day			Música sacra	SATB + solo	Piano	Sol M	4\4	Inglês	Sol1-dó4	4ºgrau
10. Sittin' on the dock of the bay	Steve Cropper & Otis		Música ligeira	SATB	Piano	Fá M	4\4; 2\2	Inglês	Sib1-fá4	4
11. Swing Low, Sweet Chariot			Música sacra	SATB+solo	<i>A cappella</i>	Sol M	4\4	Inglês	Sol1-mi4	4
As Canções da Tila	Fernando Lopes Graça		Música profana		Piano			Português		
1. Dança da Roda			Música profana	SA + solo	Piano	Ré m/Lá M	2\4; 3\4	Português	S: mi3-ré4; A: sib2-lá3; solo: fá3-mi4	1ºgrau
2. Canção de embalar			Música profana	Unissono+ solo	Piano	Lá m	2\4; 3\4; 2\4	Português	Solo: mi3-ré4; coro: ré3-mi3	1ºgrau

3. Cavalinho, cavalinho			Música profana	SA+ solo	Piano		2¼; 3¼; 5⁄8	Português	Solo: mi3-ré4; S: ré3-ré4; A: sib2-sib3	2º grau
4. Cançãozinha da escola			Música profana	SA+ solo	Piano	Mi m	3¼; 2¼	Português	Solo: mi3-dó#4; S: ré3-ré4; A: si2-si3	2º grau
5. Caixinha de Música			Música profana	SA+ solo	Piano	Ré M	2¼; 3¼; 5⁄8	Português	Solo: ré3-lá3; S: ré3-ré4; A: lá2-lá3	2º grau
6. Pastor			Música profana	Uníssonos	Piano	Mi m	4¼; 3¼	Português	Ré3-mi4	1º grau
7. Figuiño da capa rota			Música profana	SA+ solo	Piano	Mi M	2¼; 3¼	Português	Solo: mi3-ré4; S: mi3-ré4; A: do#3-sol3	2º grau
8. Balada das vinte meninas friorentas			Música profana	SA + solo	Piano	Mi m	3⁄2; 2⁄2	Português	Solo: mi3-ré4; S: ré3-mi4; A: lá2-si3	2º grau
9. Dança do raminho de laranjeira			Música profana	SA + solo	Piano	Politonal	2¼; 3¼	Português	Solo: mi3-mi4; S: mi3-ré4; A: si2-si3	2º grau
10. Loas à chuva e ao vento			Música profana	SA + solo	Piano	Politonal	3¼; 2¼	Português	Solo: mib3-mib4; S: dó3-fá4; A: si2-lá3	2º grau
11. Pranto para um cordeirinho branco			Música profana	SA + solo	Piano	Dó M; Dó m	3¼; 2¼	Português	Solo: sib3-mib4; S: mi3-ré4; A: dó3-sib3	2º grau

Cancionero de Upsala	Revisão: A. Blancafort	renascimento								
1. Cómo puedo yo vivir?			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Fá m	2\2;3\2	espanhol	S1: mib3-fá4; S2: d63-réb4	3° grau
2. Y decid, serranicas			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Sib M	2\2; 3\2	Espanhol	S1: sol3-fá4; S2: d63-d64	3° grau
3. Dime, robadora			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Mib M	3\4	Espanhol	S1: ré3-mib4; S2: ré3-mib4	3° grau
4. No soy yo quien veis vivir			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Sib M/sol m	3\4	Espanhol	S1: fá#3-fá4; S2: sib2-ré4	3° grau
5. No me las amuestras más			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	lábM/fá m	2\2; 1\2	Espanhol	S1: mib3-fá4; S2: d63-mib4	3° grau
6. Yéndome y viniendo			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Ré m	2\2; 3\2	Espanhol	S1: sol3-fá4; S2: ré3-ré4	3° grau
7. No tienen vado mis males			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Sol m	2\2; 3\2	Espanhol	S1: ré3- ré4; S2: ré3-ré4	3° grau
8. Andarán siempre mis ojos			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Fá M	2\2	Espanhol	S1: d63-fá4; S2: si2-ré4	3° grau

9. Mal se cura muito mal			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Fá m	3\4	Espanhol	S1: mi3-mib4; S2: ré3-mib4	3° grau
10. Para verme com ventura			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Ré m	3\4; 2\2	Espanhol	S1: ré3-fá4; S2: dó3-ré4	3° grau
11. Un dolor tengo en el alma			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Fá M	2\2	Espanhol	S1: mi3-ré4; S2: mi3-ré4	3° grau
12. Que todos se pasan en flores			Vilancicos	SS	<i>A cappella</i>	Láb M	2\2	Espanhol	S1:mib3-fá4; S2: mib3-mib4	3° grau
El condor pasa	arr. Linda Spevacek	séc. XX	Tradicional com acompanhamento	SS	Piano	Sol M	4\4	Inglês	S1: si2-mi4; S2: si2-mi4	1°grau
Cielito Lindo	arr. Jerry Deput	séc. XX	Tradicional com acompanhamento	SAB	Piano	Dó M/ré M	3\4	Espanhol	S: Dó3-fã#4; A:lá2-si3; B: ré2-ré3	4°grau
Hashivenu	ed. Doreen Rao	séc. XX	Tradicional a cappella (canon)	SSS	<i>A cappella</i>	Dó m	6\8	israelita	S: dó3-mib4	1°grau
Las Amarillas	arr. Stephen Hatfield	séc. XXI	Tradicional a cappella	SSA	<i>A cappella</i>	Ré m	6\4;3\4;5\4	Espanhol	S1: dó#3-lá4; S2: dó#3-fá4; A: sol2-ré4	4°/5°graus
Gats	Lamote de Grignon			SSA	<i>A cappella</i>	Fá M	2\4;3\4	castelhano	S1: fá3-fá4; S2: dó3-dó4; A: sol2-lá3	2° grau

Coro das maçadeiras	recolha Gonçalo Sampaio	Séc. XX	Tradicional	SSA	<i>A cappella</i>	Sol m	3\4	Português	S1: lá3-ré4; S2: fá3-sib; A: ré3-sol3	2ºgrau
Malhão do Douro	B. Salgado	Séc. XX	Tradicional	SB	<i>A cappella</i>	Dó M	4\4	Português	S: dó3-mi4; B: dó2-mi3	4º/5ºgraus
Canções Tradicionais Portuguesas	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional		Piano/Flauta/Clarinete			Português		
1. Dorme, dorme meu menino	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Lá m	3\4, 2\4		S: fá#3-dó#4; A: si2-lá3	2ºgrau
2. Azeitona cordovili	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Lá m	4\4		S: mi3-mi4; A: sol2-dó4	2ºgrau
3. Mirandum se fui a la guerra	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Fá M	6\8	Mirandês	S: mi3-ré4; A: lá2-lá3	1º/2ºgraus
4. Este linho é mourisco	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SSA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol m	3\4	Português	S1: sol3-dó4; S2: sib2-sol3; A: sol2-sol3	3ºgrau
5. A pastorinha	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol m	6\8	Português	S: fá#3-mib4; A: sib2-sib3	1º/2ºgraus
6. La çarandilhera	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SSA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol M	4\4	Espanhol	S1: sol3-dó4; S2: ré3-si3; A: fá2- sol3	2ºgrau

7. Não se me dá que vindimem	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol m	2\4		S: ré3-mib4; A: sib2-sol3	2ºgrau
8. Os olhos da Marianita	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Fá M	2\4		S: dó3-ré4; A: dó3-lá3	1ºgrau
9. Meu lírio roxo	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Ré M	2\4		S: ré3-dó#4; A: dó#3-lá3	1ºgrau
10. A moleirinha	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol m	6\8		S: ré3-mib4; A: sib2-sib3	2ºgrau
11. Barqueiro	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol M	4\4		S: ré3-ré4; A: lá2-lá3	1º/2ºgraus
12. Trigueirinha	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SSA	Piano/Flauta/Clarinete	Lá m	2\4		S1: mi3-mi4; S2: dó2- lá3; A: lá2-mi3	3ºgrau
13. Dom Solidom	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol m	4\4		S: fá#3-mib4; A: ré3-sib3	2ºgrau
14. Rosa de Alexandria	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Fá M	6\8		S: dó3-mi4; A: dó3-dó4	1ºgrau
15. Vira do Minho	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Ré m	6\8		S: ré3-fá4; A: lá2-lá3	2º/3ºgraus

16. Ora rouba, rouba	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Ré m	2\4		S: ré3-ré4; A: lá2-lá3	2º grau
17. Chapéu novo	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Ré M	2\4		S: ré3-ré4; A: dó#2-lá3	1º grau
18. Tiro Liro	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Lá m	6\8		S: lá3-ré4; A: la 2-lá3	2º/3º graus
19. Ó rama da oliveira	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SSA	Piano/Flauta/Clarinete	Fá M	3\4		Voz1: dó3-mi4; voz2: dó2-dó4; voz3: dó3-sol3	2º/3º graus
20. Tia Anica	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Ré M	2\4		S: ré3-ré4; A: lá2-lá3	2º grau
21. Regadinho	Jos Wuytack	Séc. XX	Tradicional	SA	Piano/Flauta/Clarinete	Sol M	6\8		S: fá3-ré4; A: si2-si3	2º/3º graus
O Music	arr. Doreen Rao	Séc. XX	Melodia (canon)	Uníssonos	<i>A capella</i>	Sol M	4\4	inglês	S: si2-mi4	1º grau
The Sound of Music	arr. Clay Warnick	séc. XX	Banda sonora		Piano					
1. The Sound of Music				SSA+ divisi	Piano	Fá M	4\4	Inglês	S1: ré3-sol4; S2: sib2-mi4; A: sol2-ré4	2º/3º graus

2. My favourite things				SSA	Piano	Mi m/mi M	3\4	Inglês	S1: si2-dó4; S2: dó4; A: sol2-si3	2º/3º grau
3. Dó, ré, mi				SSA	Piano	Dó M	2\4	Inglês	S1: dó3- dó4; S2: dó3-dó4; A: sol2- dó4	2º/3º grau
Climb every mountain				SSA+ divisi	Piano	Dó M/dó m	4\4	Inglês	S1: dó3- sol4; S2: ré3-dó4; A: lá2- lá3	
The Phantom of the Opera	arr. Ed Lojeski	séc. XX	Medley- musical		Piano					5º grau
1. The Phantom of the opera	arr. Ed Lojeski	séc. XX	Medley - musical	SABarítono	Piano	Ré m/sib M	4\4	Inglês	S: sol2- sol4; A: sol2-sib3; Bar.: lá2- lá3	5º grau
2. Think of me	arr. Ed Lojeski	séc. XX	Medley - musical	SABarítono	Piano	Ré M/mib M	4\4; 12\8; 6\8	Inglês	S: dó#3-fá4; A: dó3- láb3; Bar: ré2-mib3	5º grau
3. Angel of music	arr. Ed Lojeski	séc. XX	Medley - musical	SABarítono	Piano	Sib M/réb M/ si M/ré M/fá M	6\8; 4\4	Inglês	S: ré3-fá#4; A: dó3-si#3; Bar: ré2- ré3	5º grau
4. All I ask of you	arr. Ed Lojeski	séc. XX	Medley - musical	SABarítono	Piano	Réb M	4\4; 2\4; 3\4	Inglês	S: láb2-láb4; A: láb2-mib4	5º grau
5. Wishing you were somehow here again	arr. Ed Lojeski	séc. XX	Medley - musical	SABarítono	Piano	Fá M	4\4	Inglês	S: dó3-dó4; A: sib2-fá3; Bar: mi2-dó3	5º grau

6. the point of no return	arr. Ed Lojeski	séc. XX	Medley - musical	SABarítono	Piano	Fá m	4\4	Inglês	S: d63-fá4; A: d63-lá3; Bar: d62-réb3	5° grau
We are the Choir	Música: F. Schubert arr. Donald	séc XVIII	Marcha militar	SABarítono	Piano	Fá M	2\4	Inglês	S: d63-mi4; A: d63-ré4 B:r63-ré2	3° grau
Remember me	Bob Chilcott	séc. XXI	Secular	SSA	Piano	Fá M/Réb M	4\4	inglês	S1: d63-solb4; s2:d63-mib4; A:d63-réb4	4° grau
Gana Alleluia	arr. K. Armstrong	Séc. XX	Tradicional Gana	Solo/SSA	Percussão	Fá M	4\4	gana	Solo: r63-ré4; S1: mi3-ré4; S2: d63-sib3; A: lá2-sol3	1° grau
African Celebration	arr. Stephen Hatfield	Séc. XXI	Tradicional África	3 solo & 4p treble	<i>A cappella</i>	Sol M	4\4	zulu/inglês	Solo1: si2-sol4; solo2:r63- lá3; solo3: sol2-sol3; Trb1: r63-sol4;	5 °grau
kenya Melodies	arr. R. I. Hugh	séc. XX	Tradicional Quénia		<i>A cappella</i>			swahili		
1. Sisi Watoto	arr. R. I. Hugh	séc. XX	Tradicional Quénia	SSS	<i>A cappella</i> + ritmo corporal	Sol M	3\4	swahili	S1:r63- mi4; S2: r63-lá4; S3: si2-sol3	3° grau
2. Nyairo	arr. R. I. Hugh	séc. XX	Tradicional Quénia	Solo/3Trb	<i>A cappella</i> + ritmo corporal	Dó M	4\4	swahili	Solo:fá3-d64; S1:fá3-ré4; S2: d63-ré4; S3: lá2-ré4.	3° grau
3. Mama	arr. R. I. Hugh	séc. XX	Tradicional Quénia	Solo/3Trb	<i>A cappella</i> + ritmo corporal	Dó M	4\4	swahili	Solo: mi3-si3; S1, 2e 3: r63-si3	3°grau

4. Wire Munene	arr. R. I. Hugh	séc. XX	Tradicional Quénia	Solo/3Trb	<i>A cappella</i> + ritmo corporal	Dó M	4\4	swahili	Solo: dó3-dó4; S1: dó3-mi4; S2:dó3-mi4; S3:dó3-mi4	3° grau
5. Kanu ni umoja	arr. R. I. Hugh	séc. XX	Tradicional Quénia	SSS	<i>A cappella</i> + ritmo corporal	Dó M	4\4	swahili	S1:r3-mi4; S2: mi3-mi4; S3: ré3-mi4	3° grau
Dodi Li	arr. D. Rao	séc XX	Tradicional Quénia	SA	Piano	Mi m	4\4	israelita	S:r3-mi4; A:r3-lá3	1° grau
Negrinho do Pastoreio	arr. A. Júnior	séc. XX	Tradicional brasileira	SA	<i>A cappella</i>	Mib M	2\4	Português	S1: sib2-mib4; A: sib2-dó4	1° grau
A Cerimony of Carols	B. Britten	séc. XX	Canção	SSA	Piano ou Harpa					4°grau
1. procession	B. Britten	séc. XX	Cantochão	SA	Piano ou Harpa	Lá M	livre	latim	S:fá#3-fá#4; A: dó#3-ré4	1° grau
2. Wolcum Yole	B. Britten	séc. XX	Canção	SSA	Piano ou Harpa	Láb M	6\8	Inglês	S1: Mi3-lá4; S2: ré3-mi4; A: lá2-ré4	3° grau
3. There is no rose	B. Britten	séc. XX	Canção	SSA	Piano ou Harpa	Fá M	2\2	Inglês	S1: dó3-lá4; S2: dó3-mi4; A: lá2-sib3	4°grau
That yongē child	B. Britten	séc. XX	Canção	solo	Piano ou Harpa		4\4	Inglês	Dó3-mi4	4°grau

4. Balulalow	B. Britten	séc. XX	Canção	Solo+ SSA	Piano ou Harpa	Fá# m	6\4	Inglês	Solo: dó#3-sol#4; S1:dó#3-fá#4; S2:dó#3-ré4; A: dó#3-dó#4	4º grau
5. As dew in aprille	B. Britten	séc. XX	Canção	SSA	Piano ou Harpa	Mib M	3\4	Inglês	S1:dó3-sol4; S2: sib2-mib4; A: láb2-mib4	4º grau
6. This litle Babe	B. Britten	séc. XX	Canção	SSA	Piano ou Harpa	Solb M/mib M	3\4	Inglês	S1: sib2-sol4; S2:sib2-mib4; A: sib2-mib4	4º grau
8. In freezing winter night	B. Britten	séc. XX	Canção	Solo 1 e 2 +SSA	Piano ou Harpa	Sib M/mi m	5\4	Inglês	S1: ré3-sol4; S2: ré3-sol4; A: ré3-mib4	
9. Spring carol	B. Britten	séc. XX	Canção	Solo1 e 2	Piano ou Harpa	Ré M	6\8	Inglês	Solo1:mi3-fá#4; solo2: ré#3-ré4	
10. Deo gracias	B. Britten	séc. XX	Canção	SSA	Piano ou Harpa	Lá m/lá M	2\4	Latim/inglês	S1: mi3-sol4; S2: dó3-ré4; A: lá2-ré4	
11. Recession	B. Britten	séc. XX	Cantochão	SA	Piano ou Harpa	Lá M	livre	latim	S:fá#3-fá#4; A: dó#3-ré4	1º grau
Ave verum	G. Fauré	séc.XX		SA	Órgão	Láb M/fá M	4\4	latim	S: fá3-sol4; A:dób3-ré4	2º grau
In dulci jubilo	arr. J. Wuytack	séc. XV		SA	Orff	Fá M	6\4	Latim/português	S: ré3-ré4; A:ré3-sib3	1º grau

A la media noche	arr. G. Gilpin	séc. XX	Tradicional Portorico	SA	Piano	Mi m	2\4	Espanhol	S: mi3-mi4; A:r#3-dó4	1° grau
Angels' Carol	J. Rutter			SS ou SA	Piano ou Harpa	Fá M/sol M	2\2	Inglês	S:fá3-sol4; A: lá2-mi4	2° grau
A child is born	arr. D. Rao		Canon	5 vozes	<i>A cappella</i>	Mi M	3\4	Inglês	Si2-mi4	2° grau
Hodie, nobis de caelo	A. Grandi		Moteto	SA	Órgão	Fá M	2\2; 3\2	Latim	S: dó3-ré4; A: dó3-ré4	3° grau
Presente de Natal	F. L. Graça	Séc.XX	Cantata							
1. Os pastores e o menino		Séc.XX		SA	Piano	Réb M	2\4;3\4	Português	S:fá3-réb4; A:dób3-sib3	1° grau
2. O menino da bandeirinha vermelha		Séc.XX		SA	Piano	Fá M	3\4; 2\4	Português	S:fá3-ré4; A:si2-sib3	1° grau
3. O choro do menino		Séc.XX		Solo+SA	Piano	Dó m	3\4; 4\4	Português	Solo:mib3-mib4; S:mib3-sol3; A:láb2-fá3	2° grau
4. Os pastores a caminho de Belém		Séc.XX		SA	Piano	Ré m	2\4; 3\4	Português	S:fá3-ré4; A:sib2-fá3	2° grau

5. Caminham as três Marias		Séc.XX		SA	Piano	Sib M	3\4; 2\4	Português	S: ré3-ré4; A: sib2-láb3	3° grau
6. Louvação do menino		Séc.XX		SA	Piano	Mi M/fá# M	3\4; 2\4	Português	S: ré3-ré#4; A: dó#3-sol#3	1° grau
7. Porque chora o menino		Séc.XX		SSA	Piano	Dó M	2\4;3\4	Português	S1: mi3-ré4; S2: mi3-si3; A: dó3-si3	1° grau
8. Chacota do menino		Séc.XX		Solo+SSA	Piano	Dó M/mi M	2\4;3\4	Português	Solo: fá#3-ré#4; S1: réb3-ré#4; S2: réb3-lá3; A:sib2- mi3	3° grau
9. A humildade do menino		Séc.XX		SA	Piano	Mi M	2\4; 3\4	Português	S: mi3-dó#4; A: sol#3	2° grau
10. O exemplo do menino		Séc.XX		SSA	Piano	Dó M	3\4; 2\4	Português	S1:sol3-ré4; S2: ré3-lá3; A: sib2-fá#3	2° grau
Es ist ein Ros' entsprungen	M. praetorius	séc. XVII	Coral	SATB	<i>A cappella</i>	Sol M	2\2	Alemão	S: ré3-mi4; A: dó#3-si3; T: ré3-sol#2; B: dó3- sol1	4° grau
Geographical Fugue	Ernst Toch	Séc. XX	Texto falado	SATB	<i>A cappella</i>		4\4	Inglês		4° grau
Avé Maria	Monteverdi	Séc. XV	Moteto	SAT	<i>A cappella</i>	Fá M	4\2	Latim	S:dó3-ré4; A: dó3-sib3; T: fá3-ré4	

Uma casa portuguesa	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Sol M	4\4	Português	Dó#3-mi4	2º grau
Feira de Castro	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Sol M	3\8	Português	Si2-dó4	1º grau
Lisboa menina e moça	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Sol M	2\4	Português	Dó3-mi4	1º grau
Barco negro	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Ré M	4\4	Português	Lá2-ré4	1º grau
Cavaleiro monge	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Mi m	6\8; 3\8	Português	Si3- do#4	3º grau
Rosa tirana	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Ré m	4\4	Português	Ré3-ré4	2º grau
Os putos	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Ré m	4\4	Português	Ré3-mi4	2º grau
Rosinha dos limões	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Ré m	2\4	Português	Dó#3- fá4	2º grau
Fado Curvo	orq. Daniel Martinho	Séc. XXI	Fado	Uníssonos	Orquestra de cordas	Sol M	4\4	Português	Si2-si3	1º grau

Magnificat	L. Perosi	Séc. XX	Música sacra	SA	Órgão	Fá M	2\2	Latim	S: d63-sol4; A: si2-mi4	4° grau
Ave Maris Stella	L. Perosi	Séc. XX		SA	Órgão	Sol M	2\2	Latim	S: sol3-mi4; A: mi3-d64	1° grau
Panis Angelicus	C. Franck	Séc. XIX	Ária	S	Órgão/piano	Lá M	4\4	Latim	S: sol3-fá#4	4° grau
Benedicat Vobis	Haendel	Séc. XVII		SATB	<i>A cappella</i>	D6 M	4\4	Latim	S: d63-d64, A: si2-sol3; T: mi3-d64; B: sol1-sol2	4° grau
Na die musik	Schubert	Séc. XVIII	Ária	Uníssono	Piano	Ré M	2\2	Alemão	D6#3-fá#4	4° grau
Dona nobis pacem	anónimo		Canon	3 partes	<i>A cappella</i>	Fá M	3\4	Latim	D63-ré4	3° grau
Missa: In navitate domine	J. Rheinberger	Séc.XIX	Missa		Órgão					
1. Kyrie	J. Rheinberger	Séc.XIX	Missa	SSA	Órgão	Lá M	4\4	Latim	S1: mi3-fá#4; S2: si2-d6#4; A: sol#2-lá3	5° grau
2.Glória	J. Rheinberger	Séc.XIX	Missa	SSA	Órgão	Lá M	3\2	Latim	S1: mi3-fá#4; S2: d6#3-ré4; A: sol#2-sib3	5° grau

3. Sanctus e benedictus	J. Rheinberger	Séc.XIX	Missa	SSA+ solo SSA	Órgão	Lá M/réb M	2\2; 6\8	Latim	S1: fá#3-fá#4; S2:si#2-fáb4; A: sol#2-dób4	5° grau
4. Agnus Dei	J. Rheinberger	Séc.XIX	Missa	SSA	Órgão	Lá M	4\4	Latim	S1: mi3-sol4; S2: dó#3-dó4; A: sol#2-ré4	5° grau
Ave Vivens Hostia	J. Rheinberger	Séc.XIX		SSA	Órgão	Láb M/mi M	6\8	Latim	S1: mib3-sol4; S2: dó3-mib4; A:sol2-réb4	5° grau
Retira teus olhos	M. Faria	Séc.XX		SA	Órgão	`Ré M	3\8	Português	S:r3-r4; A: lá2-r4	1° grau
Ó meu menino	arr. M. Faria	Séc.XX		SA	Órgão	Fá M	4\4	Português	S: sol3-r4; A: mi3-sib3	2° grau
Canção de embalar	arr. J. Santos	Séc. XX		SATB	<i>A cappella</i>	Fá M	6\8	Português	S: lá2-r4; A: lá2-sol3; T: fá3-mi4; B: lá1-si2	4° grau
Tears in Haeven	arr. R. Emerson	Séc. XX	Rock	SATB	Piano	Fá M	4\4	Inglês	S: ré3-dó4; A:dó#3-dó4; T: fá2-dó3; B: dó2-dó3	4° grau
Feel good	arr. B. Baker & D. Elliot	séc. XX	Rock/Jazz	SSA	Piano ou jazz ensemble	Dó M/ré M	4\4	Inglês	S: dó3-mi4; S2: dó3-dó4; A: dó3-ré4	3° grau
Alleluia! Jubilate	arr. P. Liebergen	Séc. XX	Música sacra	SA	Piano	Mib M	3\4	Latim/Inglês	S: ré3-sol4; A: ré3-dó4	1° grau

A Little Jazz Mass	B. Chilcott	Séc. XXI	Música sacra		Piano (opcional baixo e bateria)					
1. Kyrie	B. Chilcott	Séc. XXI	Música sacra	SSA	Piano (opcional baixo e bateria)	Sol M	4\4	Latim	S1: dó3-mi4; S2: dó3-mi4; A: sib2-dó4	3º grau
2. Glória	B. Chilcott	Séc. XXI	Música sacra	SSA	Piano (opcional baixo e bateria)	Dó M	4\4	Latim	S1: mi3-lá4; S2: mib3-lá4; A: dób3-mib4	3º grau
3. Sanctus	B. Chilcott	Séc. XXI	Música sacra	SSA	Piano (opcional baixo e bateria)	Fá m	4\4	Latim	S1: fá3-mib4; S2: fá3-mib4; A: réb3-mib4	4º grau
4. Benedictus	B. Chilcott	Séc. XXI	Música sacra	SSA	Piano (opcional baixo e bateria)	Mib m	4\4	Latim	S1: mib3-fá4; S2: mib3-réb4; A: láb2-dó4	4º grau
5. Agnus Dei	B. Chilcott	Séc. XXI	Música sacra	SSA	Piano (opcional baixo e bateria)	Fá m/sib M	4\4; 6\4	Latim	S1:fá3-sol4 S2:fá3-sol4 A: dó3-réb4	4º grau
Friday Afternoons	B. Britten	Séc. XX	Música profana		Piano					
1. Begone, dull care	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssonos	Piano	Dó M	2\4	Inglês	Sol3-fá4	1º grau
2. A tragic story	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssonos	Piano	Sol dórico/sol mixolídio	2\2	Inglês	Ré3-fá4	2º grau

3. Cuckoo	B. Britten	Séc. XX	Música profana	SS	Piano	Láb M	6\8	Inglês	S1: fá3-fá4; S2: láb3-dó4	1° grau
4. Ee-oh	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Ré M	2\2; 3\2	Inglês	Dó#3-lá4	2° grau
5. A new yaer Carol	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Mib M	3\4	Inglês	Mib3-mib4	1° grau
6. I mun be married on sunday	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Fá M	6\8; 9\8	Inglês	Ré3- fá4	1° grau
7. There was a man oh newington	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Mi M	4\4	Inglês	Dó#3-mi4	1° grau
8. Fishing song	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Dó M	5\8	Inglês	Dó3-mi4	3° grau
9. The useful plough	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Ré M	2\2; 3\2	Inglês	Ré3-mi4	2° grau
10. Jazz- Man	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Láb M	2\2; 3\2	Inglês	Mib3-fá4	2° grau
11. There was a monkey	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Uníssono	Piano	Sol M	4\4	Inglês	Ré3-mi4	2° grau

12. Old Abram Brown	B. Britten	Séc. XX	Música profana	SSSS	Piano	Mi m	4\4	Inglês	S1: mi3- mi4; S2: mi3-mi4; S3: mi3-mi4; S4: mi3-mi4	1° grau
13. Lone dog	B. Britten	Séc. XX	Música profana	Unísson	Piano	Ré M	4\4	Inglês	Ré3- fá#4	1° grau
Intégrale de la musique pour chœur a	F. Poulenc	Séc. XX	Música profana							
1. La petite fille sage	F. Poulenc	Séc. XX	Música profana	SSA	<i>A cappella</i>	Sol M	4\4; 3\4; 5\4; 2\4	Francês	S1: sol3-sol4; S2: ré3-ré4; A: si2-lá3	5° grau
2. Le chien perdu	F. Poulenc	Séc. XX	Música profana	SSA	<i>A cappella</i>	Sib M	3\4; 2\4; 4\4	Francês	S1: mib3- sol4; S2: fá3- d64; A:d63-d64	5° grau
3. En rentrant de l'école	F. Poulenc	Séc. XX	Música profana	SSA	<i>A cappella</i>	Mi M	4\4	Francês	S1: mi3-lá4; S2: fá#3-sol4; A: si2-ré4	5° grau
4. Le petit garçon malade	F. Poulenc	Séc. XX	Música profana	SSA	<i>A cappella</i>	Fá m	4\4; 5\4; 3\4	Francês	S1: sol3-lá4; S2:ré3-mib4; A:sib2-d64	5° grau
5. Le Hérisson	F. Poulenc	Séc. XX	Música profana	SSA	<i>A cappella</i>	Lá m/Ré M	4\4	Francês	S1: lá3-lá4; S2: d63-mi4; A:lá2-si3	5° grau
Ave verum	F. Poulenc	Séc. XX	Música sacra	SSA	<i>A cappella</i>	Lá m	4\4; 3\4; 5\4	Latim	S1: mi3-sol4; S2: mi3-mi4; A: lá2-lá3	5° grau

Anexo 4 - Entrevistas

Entrevista 1 (excertos)

Isabel Maria Pinheiro da Silva, professora de Classe de Conjunto Vocal/Coro na Academia de Música de Viana do Castelo, frequenta o mestrado em Ciências da Educação | Ensino Especializado da Música na Universidade Católica.

Esta entrevista destina-se a fins científicos no âmbito da tese de mestrado: Contributos para a criação do programa da disciplina de CCvocal: “o caso da Academia de Música de Viana do Castelo”.

Será aplicada a professores e profissionais na área da direção coral com currículo relevante na área da prática vocal.

Trata-se de um estudo de opinião que pretende recolher informações sobre a gestão da disciplina de Classe de Conjunto vocal (CCVocal) lecionada no curso básico de música, os seus conteúdos e reportório estruturante para a sua implementação.

2.Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

A prática coral na formação de músicos é fundamental para desenvolver a leitura melódica / rítmica, bem como a parte auditiva.

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Sim, considero importante que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral. Acontece que há sempre alunos que gostam de cantar mesmo fazendo parte de um conjunto instrumental e percebem da importância e vantagens que a prática coral lhes pode trazer.

3.Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

Para o curso básico (1º grau e 2º grau de instrumento) é aconselhável 1 bloco e meio de classe de conjunto vocal, independentemente do instrumento que o aluno frequenta.

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

Para a constituição dos grupos de CCVocal, é importante que os alunos que vão fazer parte dos referidos grupos estão interessados em fazer parte destes grupos. A afinação e capacidade rítmica dos alunos são fundamentais para conseguir um bom funcionamento do grupo.

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

Não vejo razão por não juntar os diferentes anos de ensino em simultâneo, desde que a obra escolhida é acessível à todos os níveis dos alunos que vão participar.

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

Primeiro, é necessário definir se há material humano para um coro misto, ou um coro feminino ou um coro masculino. Segundo, o repertório vai depender do nível em que os alunos se encontram em termos de prática de música coral.

4.Gestão de conteúdos

4.1- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da técnica vocal que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Os conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal são:

- a) respiração; b)relaxamento corporal; c)vocalizos;

4.2- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Os conteúdos ao nível de formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal são: a) leitura melódica/rítmica; b) técnica vocal; c) estilo

4.3- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do segundo ciclo (1º e 2º graus)?

Considero que devia ser em partes iguais os conteúdos a desenvolver ao longo do segundo ciclo.

4.4- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do terceiro ciclo (3º, 4º e 5º graus)?

Considero que devia ser em partes iguais os conteúdos a desenvolver ao longo do segundo ciclo, num nível mais adiantado.

5. Gestão de competências

5.1- No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

As competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal no final do segundo ciclo: a) capacidade de reproduzir frases melódicas / rítmicas curtas; b) capacidade de leitura musical de partituras corais como canons, e obras de 2 a 3 vozes; c) capacidade de interagir e trabalhar em grupo.

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

As competências de aprendizagem e sociais no final do terceiro ciclo do curso básico são: a) capacidade de ler obras a 4 vozes; b) independência de leitura melódica/ rítmica; c) compreensão de estilos; d) capacidade de interagir e trabalhar em grupo.

6. Gestão de repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

A escolha do repertório vai depender de capacidade e prática coral dos alunos que fazem parte do grupo.

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

Repertório nacional: polifonia portuguesa, canções populares harmonizadas e obras do séc. XX-XXI dos compositores portugueses; repertório de obras estrangeiras: desde as obras de música renascença, obras de J.S. Bach, obras de compositores de época clássica e romântica até à música contemporânea.

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

Considero muito importante que os alunos tenham acesso e prática de obras em línguas estrangeiras, porque o repertório coral é muito vasto. Devia fazer parte da formação de um aluno ter oportunidade de conhecer obras estrangeiras, que contribuirá para o desenvolvimento de estilo musical.

7.Gestão de atividades performativas

7.1- A disciplina de CCvocal apresenta também uma componente performativa. Na sua opinião que atividades devem ser desenvolvidas para a preparação da performance.

Considero importante que o CCvocal tenha uma segurança musical em relação à execução do repertório que tenciona apresentar à um público.

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
			X	

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

A participação em concursos de música coral obriga um coro a fazer um trabalho intensivo, que permite levantar o nível do grupo.

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

Na preparação para um concurso, devem valorizar o esforço e o interesse de cada elemento durante a preparação.

Entrevista 2 (excerto)

1. Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

O canto conduz à compreensão e fruição musical. A voz humana, o instrumento mais acessível a cada um, é um meio de revelar e potenciar a aptidão musical (Kodally). Além das razões de ordem intrínseca à música e à prática vocal, acrescentem-se razões nos âmbitos sociocultural e da Psicologia Positiva.

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Muito importante. Não sendo possível ter a mesma carga horária - note-se que além das classes de Conjunto Instrumental e Classe de Coro é necessário o estudo individual do aluno, sendo que este requisito exigido a ambas as classes, terá um maior peso no caso da Classe de Conjunto Instrumental – deve fazer parte do currículo dos alunos ao longo de toda a escolaridade básica, ainda que com cargas horárias diferentes. Naturalmente que esta solução acrescenta custos/ “organização curricular” / constituição de turmas.

2. Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

Segundo a resposta anterior:

Instrumentistas de orquestra: 90 minutos de Classe de conjunto Instrumental e 45 m de coro.

Outros alunos: 90 minutos de Coro (45m + 45m. Parece-me excessivo uma hora de 90 m de coro para as crianças mais novas) e 45 minutos de workshops instrumentais / música de Câmara, pequenos conjuntos, improvisação vocal e instrumental e movimento corporal /dança.

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

Não sendo especialista na matéria sugiro apenas que o docente tem de:

1. Estar atento à questão de mudança de voz dos rapazes e à saúde vocal.
2. Constituir Coros com vozes brancas; Coros com vozes mistas; coros só com rapazes. Coros só com meninas. Isto é contemplar formações diversificadas com repertórios específicos.

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

Preocupa-me que não haja aprendizagem e desenvolvimento sequencial- isto é que a qualidade técnica e artística não evolua. Se cada vez que se faz um projeto se incluir alunos sem destrezas vocais e alunos com aprendizagens já realizadas dificilmente se chegará a um patamar “mais alto”? Mais uma vez a gestão curricular é fundamental. A realização de projetos de natureza diferente poderá ir integrando novos alunos, depois de demonstradas capacidades técnicas e artísticas.

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

Traçar um projeto com objetivos definidos, regras e plano de intervenção. Definir o perfil do coralista; Dar a conhecer o projeto aos Pais e alunos; Realizar provas de entrada / seleção; Funcionar em horário extra curricular e não coincidente com horário e atividades que fazem parte do currículo oficial.

4. Gestão de conteúdos

Não respondeu

5. Gestão de competências

5.1- No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

Não respondeu

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

Competências gerais:

Despertar e desenvolver o interesse das crianças para a música como Arte;

Desenvolver a perceção musical e um sentido estético de valor.

6. Gestão de repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

1. Valor / qualidade estética da obra musical.
2. Características musicais adequadas à população alvo.
3. Valor/ qualidade do texto. Texto com valor literário.

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

1. Tesouros da Musica Tradicional Portuguesa.
2. Obras de compositores portugueses século XIX e XX e XXI, não esquecendo a ópera infantil
3. Repertório de música erudita que constitui o cânone da música vocal.

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

Deve ser incluído desde sempre e em qualquer língua. A questão é mesmo da preparação do docente. A análise musical e o conhecimento da língua são fundamentais.

7. Gestão de atividades performativas

7.1- Não respondeu

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
			X	

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Desde que a participação obedeça a critérios “saudáveis” e rigorosos são uma oportunidade de desenvolvimento das crianças, de experiências positivas. O desafio colocado aos jovens, sendo feito de forma positiva tem sempre benefícios. Os alunos sentem-se motivados a trabalhar para um objetivo concreto e respondem quase sempre de tal maneira que chegam a surpreender o próprio professor.

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

1. Clareza nos objetivos e finalidades do projeto.
2. Disciplina, trabalho, rigor.
3. Entusiasmo, dedicação, entrega.
4. “Dar o melhor”, sabendo que se pode ou não alcançar um prémio.

Entrevista 3 (excerto)

2.-Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Eu posso-lhe dizer que todos os meus alunos mais velhos, hoje em dia, chegam-se ao pé de mim e dizem-me: “Agora é que percebo a falta que o coro me fez.” Quando chegam ao curso superior, quando chegam à vida profissional. Isto é um comentário que eu tenho tido, mas, mais vezes do que eu gostaria de ouvir. (...) Agora é muito importante sobretudo nos instrumentos melódicos, porque eles não têm noção tão grande de harmonia. O facto de eles terem de cantar a vozes é um exercício muito importante auditivo. (...) Mas, o treino auditivo e de conseguirem manter a sua voz enquanto os outros estão a cantar outras coisas, todo esse treino é muito importante na formação do músico. (...)

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Sim, isso sem dúvida. Os alunos que têm orquestra têm coro também, obrigatoriamente. Têm os três tempos divididos ao meio. (...)

3.-Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

Pronto, foi aquilo que eu já lhe disse. Nós aqui na escola fazemos *fifty-fifty* totalmente.

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

(...) Portanto, os critérios que devem ser valorizados é, eu acho que a idade é importante, porque o tipo de linguagem para uma criança não é a mesma coisa que um adolescente, mesmo a maturidade musical não é e, a maturidade vocal também não. Portanto a idade é sem dúvida um fator importante. E, depois o nível musical em questão, porque senão é muito desmotivante para quem está muito avançado musicalmente estar à espera constantemente, daqueles que não estão tão avançados. (...)

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

Sem dúvida. Adoro. Nós fazemos muito isto. Juntar todos os alunos, nem que seja para fazer uma peça no final. (...)

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

Nós temos grupos específicos, mas são curriculares, que é o Coro de Câmara, em que os alunos são escolhidos para irem para o Coro de Câmara.

4.Gestão de conteúdos

4.1- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da técnica vocal que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

A nível da técnica vocal, sobretudo é, a postura do aluno. Isso é super importante, porque sem postura não há técnica vocal. (...)Os exercícios de respiração para mim são fundamentais. Porque respiração implica um cantar muito mais saudável. Portanto, os conteúdos, respiração, depois a colocação da voz resolve a maior parte da vezes os problemas de afinação e, portanto, eu os exercícios que faço, mesmo de aquecimento, faço já muito ligados à afinação e à posição da boca para cantar. (...)

4.2- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Ora bem, os conteúdos da formação coral. É o trabalho as vozes sobretudo. E, a formação coral para mim, implica fazer música de todos os géneros. (...)Mas a motivação eu acho que é a ferramenta mais importante na aula de coro. E a motivação é dada pelo professor. (...)

4.3- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do segundo ciclo (1º e 2º graus)?

Pronto, agora destes conteúdos ao longo do primeiro, do segundo e do terceiro, dou a todos sempre. Dou importância dentro de todos os graus, porque todas estas coisas são importantes em todos os graus. (...)

4.4- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do terceiro ciclo (3º, 4º e 5º graus)?

Respondida atrás

5.Gestão de competências

5.1- No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

Eles no primeiro grau já têm de ter tudo. As competências de aprendizagem, eles têm de ser capazes de cantar a sua voz em harmonia com outra. Isso eu faço questão, todos os períodos eles têm de cantar sozinhos. Que é para evitar os playbacks e eles perceberem que não podem não trabalhar. Porque é assim, eu tenho 35 alunos numa turma, pode haver um que pode estar a fazer playback. (...).As competências de aprendizagem que eles têm de ter é uma correta postura já, isto é no final do curso. Para mim é igual, eu volto a dizer, estas noções básicas têm que estar presentes logo desde o início. A postura, respiração, alguma projeção vocal, alguma maneira...claro que depois isto tem a ver também com a idade deles e com, quer dizer, não posso exigir de um aluno de primeiro grau requisitos do quinto, vamos ver. (...)

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

Respondida na questão anterior.

6.Gestão de repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

Escolha do repertório, os critérios. Escolher música de todas épocas, escolher música ao nível das turmas em que se está, ou pelo menos eu às vezes tenho uma turma ou outra que não estão ao nível da outras mas eu faço o mesmo repertório. Porque eu sei que vou juntar aquilo, depois vai ficar bem. Mas o nível das peças que se escolhe sempre de acordo com o que eles conseguem, com as possibilidades deles. Nunca a baixo, nunca, nunca. Sempre escolher dentro do nível ou acima. Agora que é essencial sim. E escolher repertório de trabalho vocalmente. Porque aquelas canções pop e não sei quê que eles cantam tudo aqui assim e não sei quê, nem pensar, não se faz. Até é preciso ter cuidado na escolha do repertório.

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

Eu faço muitas coisas. No Natal eu faço o concerto de Natal, ponto final. Assumidamente música de Natal. Eu vou fazer peças do Rutter e depois vou fazer esta obra de coro e orquestra de Nuno da Rocha. Que é, tendo em conta que nós só começamos em outubro, é obra mesmo. Mas vai ficar. Isso vai ficar. Mas é uma obra um bocado complicada. É música contemporânea mesmo. Mas, ora bem, mais obras que eles possam fazer nestes graus. Hum, o que é que eu tenho feito? Vou pensar. Eu faço também muitas coisas do Whitacre mas é difícil. (...)

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

Sempre. Desde o primeiro grau que faço tudo em português, latim. Mas faço em todas as línguas sempre, sempre, sempre. Isso não vejo qualquer tipo de problema. (...)

7.Gestão de atividades performativas

7.1- A disciplina de CCvocal apresenta também uma componente performativa. Na sua opinião que atividades devem ser desenvolvidas para a preparação da performance.

Agora na aula o que é que eu faço? Aí explico o que vai acontecer, isso explico. Quando chegarmos temos ensaio, vocês têm de formar, têm que não sei quê, não quero conversas, nem adeusinhos, isso é outra coisa difícil. (...).Ah, agora, o trabalho de postura em palco é o trabalho que já se faz na sala de aula para postura de cantar. Eles cantam sempre de pé, e não os deixo cantar sentados, nunca. (...)

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
		X		

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Agora, numa escala que vai de nada importante até muito importante, qual o grau de importância à participação em concursos? É assim, os meus por acaso participam. Mas, eu não sei se é muito importante. É porque depois num caso destes como ganham sempre a medalha de ouro... depois, estão com, muito empenhados e digo: Olha, meus amigos, lá porque os outros por acaso eram piores, não quer dizer que não haja muito melhor. É assim, não, não é má, não se ponham para aí com o nariz empinado, porque não é nada disso. Isto é aquela história de "em terra de cego, quem tem olho é rei". Na-na-na. Um dia levo-vos lá fora e vamos ver quem é que ganha. (...)

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

Não respondeu.

Entrevista 4 (excerto)

2. Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				x

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Porquê. Essencialmente por dois tipos de razões. A prática coral, na minha perspetiva, funciona, de uma forma privilegiada, porque reúne uma quantidade muito vasta de solicitações quer intelectuais, quer corporais. E portanto, a começar com o desenvolvimento da própria associatividade do aluno, vamos considerar que estamos a falar de alunos, o conhecimento do corpo, o contacto com a sua capacidade de se

expressar fisicamente, aparece primeiro na voz, do que aparece no instrumento. Num violino, num piano, numa flauta, que é sempre um instrumento externo ao indivíduo, não é, e portanto, é um instrumento como o próprio nome indica, não é, é o instrumento que toca, não é a pessoa, a pessoa ativa, uma, a voz é o mais primitivo dos instrumentos que nós temos e é o primeiro de todos, não é? O professor Graham Welch diz mesmo que é, é o instrumento que dá humanidade ao ser, ou seja, é aquilo que faz de nós seres humanos, é aquilo que nos faz seres comunicantes, não é?

E portanto, partindo deste princípio, a voz permite, de fato, uma sensação da corporalidade da música, ou seja, a música é feita pelo nosso corpo. É o primeiro dos instrumentos e aquele que nós podemos de fato, usar de uma forma mais simples. Por isso mesmo, é o primeiro dos instrumentos que permite ao aluno, vamos considerar aluno, o conhecer a linguagem musical, o conhecimento da linguagem não apenas no sentido técnico, do ritmo, da melodia, da leitura, mas de uma forma mais extensa no sentido da expressividade, do fraseado, do sentido de direção da frase musical, no sentido da tensão da frase, do discurso, da estrutura das obras. Tudo isso se trabalha numa página de música coral. (...)

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Respondido em 2.2.

3. Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

Ora bem, eu vou falar da minha experiência. Neste momento a minha experiência que eu tenho concreta, na minha escola e noutras, o coro é até ao segundo ciclo, portanto o primeiro e segundo grau do curso básicos, o coro é a disciplina principal e portanto, os alunos frequentam todos Instrumento, Formação Musical e Classe Conjunto Coro e no terceiro ciclo, a oferta dos 45 minutos complementares é passada na orquestra.

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

(...) A meu ver deve-se privilegiar a junção de crianças da mesma faixa etária, um ou dois anos de diferença quando muito. Porquê? Porque faz coincidir o seu desenvolvimento físico, o seu desenvolvimento psicológico, os seus interesses, o seu nível de concentração mais ou menos correspondente, e portanto, digamos que conseguimos reunir estas valências se juntarmos crianças com, por exemplo, 10, 11 anos, não é, ou 9, 10 e 11 anos, porque estamos a falar de um nível mais ou menos de evolução coincidente. Complementarmente, o nível de desenvolvimento musical. (...)

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

I: Então, por exemplo, imaginando um projeto que pudesse englobar o curso básico, se calhar não seria o ideal?

E.: Todo? Quando disse curso básico, diz do primeiro ao quinto grau?

I: Sim.

E.: Dificilmente... dificilmente eu conseguiria... mais facilmente eu faria um projeto que englobasse o curso básico e o curso secundário porque aí consegue ter elenco vocal para por exemplo, fazer repertório a quatro vozes, ou melhor, não que os alunos do curso básico cantem a quatro vozes, mas consegue que eles ocupem naipes de um repertório a quatro vozes mistas, não é? (...)

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

E.: Quando fala numa identidade, penso que quer-se referir a um projeto que esteja ligado a uma instituição, não a uma cidade ou um contexto...pronto, desligado de uma instituição escolar ou artística ou cultura, não é? Acho que é nesse sentido.

I: Sim, sim.

E.: Pronto, porque se estivéssemos a falar de um coro de uma cidade era diferente. Aí teríamos de pensar noutras perspetivas. Mas, pronto, eu enumerei cinco pontos essenciais, que eu acho que devem ser interessante e, devem merecer alguma reflexão,

que é, primeiro definir que projeto é que se quer, que tipo de grupo é que se quer. Queremos um grupo para fazer concertos, queremos um grupo para ocupação dos tempos livres dos meninos, queremos um grupo pra animar a festa de Natal, queremos um grupo para os filhos dos professores, queremos um grupo para toda a gente, queremos um grupo para a escola, ou para a instituição? Por exemplo, uma associação cultural ou uma entidade qualquer. Queremos um grupo que seja aberto à comunidade exterior, que chame gente de fora da comunidade para dentro da realidade dessa instituição? Esses devem ser, penso eu, os pontos iniciais. E, decidindo aquilo que se quer ter, que pode não ser só um mas podemos ter várias opções destas não é? Ahm...partir para uma seleção de princípios, digamos aquilo que eu costumo chamar filosofia dos projetos não é? O que é que tá subjacente a isso? Queremos que seja um grupo que vai fazer por exemplo, repertório português? Vamos imaginar que tamos a falar cá... (...)

4.Gestão de conteúdos

4.1- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da técnica vocal que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Eu optei por três tipos de conteúdos que depois têm a meu ver uma consequência direta. Eu explico já quais são. Primeiro, domínio da respiração, ter conhecimento e uma real eficaz respiração. (...) Disciplinar a respiração, insistir muito nisso durante muito, muito, muito tempo. Ahm...que necessariamente a respiração e a sustentação do ar e a gestão do ar estão interligados ahm...complementando com a criação do espaço vocal, a ideia do uso do palato, da criação do espaço e, numa terceira fase, se calhar o domínio dos registos, ou seja, o equilíbrio entre o registo agudo e o registo médio e depois mais tarde também o registo grave. Se estas três valências estiverem bem vá, adquiridas e depois mais tarde desenvolvidas, desde a respiração ao espaço e ao equilíbrio dos registos, conseguindo assegurar afinação necessariamente. O *legato* dentro das capacidades da voz infantil e, uma boa dicção.(...)

4.2- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Eu dividi. Eu acho que esta pergunta está muito interligada com a seguinte, não é? Com os conteúdos a dar primazia ao longo dos graus. Ahm...digamos eu já, duma perspetiva geral acho que deve existir, na leitura, no desenvolvimento da leitura desde a forma mais simples até mais tarde a uma forma mais elaborada, ahm...na prática monódica a prática a uma voz. Eu atrevo-me a dizer que uma criança só deverá cantar a duas vozes no fim de um ano, um ano e meio de prática vocal, a menos que tenha de fato uma grande facilidade e um ouvido extraordinário. Ahm...porque todos estes aspetos que eu refiro acima...da respiração, do espaço, da dicção devem estar adquiridos. E devem

estar adquiridos cantando a uma voz, não é? E perceber a frase, e perceber o *legato* e perceber a projeção trabalha-se dentro de uma linha melódica, acho eu. E, a partir daí, introduzindo linhas ou começando com cânticos muito simples, com *canons*, com melodias ou contra melodias muitos simples mas, sempre com a ideia de que importa a melodia isoladamente, a melodia. Ahm...isto há livros que referem, há autores que referem que só se deve introduzir polifonia ao fim de dois anos. Um coro deve cantar prioritariamente dois anos música a uma voz, se calhar não tanto, não é? Mas com conta peso e medida e acho que deve haver sempre uma percentagem de música a uma voz no repertório. Pelo menos no primeiro e no segundo ano. Ahm...porque só essa é que constrói o som. (...)

4.3- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do segundo ciclo (1º e 2º graus)?

I: Ok. E então, a pergunta 4.3 está um bocado ligada e já foi respondida na 4.1.

E.: Pois. Mas eu posso ter aqui algumas coisinhas a acrescentar se calhar que num primeiro e segundo grau ahm...primeiro que tudo eu acho que devemos ter algum bom senso em equilibrar a leitura, as capacidades, o desenvolvimento da literacia e a leitura musical propriamente dita e o desenvolvimento das capacidades de cantar. Nem sempre um aluno que tem ma leitura canta mal. Muitas vezes acontece o contrário.

I: É verdade.

E.: E portanto, mas devemos sempre promover a leitura, desenvolver a leitura...

I: Até porque muitas vezes eles cantam por imitação...

E.: Por ouvido... Exatamente, cantam muito por ouvido, o que não é necessariamente mau mas, devemos fazer o percurso ao contrário, conduzi-lo para a leitura, não é? Eu sei que é muito questionável, há quem diga que não, que não faz sentido nenhum, que os meninos devem cantar, cantar, cantar, cantar, cantar e só depois é que devem ir para as partituras.

I: Isso talvez...no primeiro ciclo...

E.: Eu acho que temos que encontrar o meio-termo. No primeiro ciclo, mesmo, mesmo no primeiro ciclo só se calhar assim mesmo no início porque à medida que eles adquirem competências de leitura e competências de formação musical têm que saber aplica-las, e desde as mais simples. (...) Ahm...esta questão da leitura pode também estar ligada ao resto que é quando nós insistirmos em repertório monódico, treinar o sentido tonal e a noção da forma musical. Eles perceberem a estrutura das peças, perceberem as partes, o desenvolvimento, se há repetições, se há um tema que aparece

numa voz, noutra voz, que aparece na primeira parte e na terceira parte mas ligeiramente parte, se o tema da segunda parte é muito diferente do primeiro. Começarem a ter noções de forma acho que é interessante e fundamental e, depois, a questão da construção do sentido tonal. Eles constroem uma cada vez mais consciente sensação tonal. E isso depende muito do repertório que se escolher mas, acho que eles muito cedo lidem com funções tonais, com relações tonais e construir claramente um ouvido harmónico, começarem a ouvir de uma forma consciente. (...)

4.4- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do terceiro ciclo (3º, 4º e 5º graus)?

E.: Os conteúdos serão os mesmos. Eu acho que se nós tivermos a considerar...acho que temos a pôr de parte um bocadinho a iniciação musical, um bocadinho o que se faz na iniciação musical.

I: Sim, sim.

E.: Ahm...partindo do princípio que o segundo ciclo seja o período da aquisição das competências, o terceiro ciclo tem de ser necessariamente o desenvolvimento, não é? E, todas as coisas que eu refiro em cima, a respiração, o espaço, o foco vocal, a dicção têm que ser as mesmas mas, aplicadas a repertório de maior dificuldade, mais partes vocais, por aí, não é? Ahm...e aí eu acho que temos de introduzir necessariamente repertório polifónico. Muitas vezes é complexo se tivermos a falar em turmas. Temos de ter, lá está, a transição tem de ser feita com cuidado por causa das mudanças vocais, que repertório escolher, só repertório para vozes femininas, repertório com uma linha de baixo, repertório para duas vozes femininas e um tenor. Temos que adequar sempre.(...)

5.Gestão de competências

5.1- No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

E.: Ora bem, a Isabel aqui divide entre o segundo e o terceiro ciclo. Pronto, começando pelo segundo ciclo, competências sociais...organizar-se no espaço, saber o seu lugar, saber do seu material, ser responsável, organizar as partituras, manter o seu repertório arrumado, saber onde está, saber orientar-se dentro da partitura que eu acho que é fundamental também tem mais a ver com questões de literacia mas, ter a noção de se a partitura tem uma distribuição espacial dentro da página, saber que parte da páginas estamos. (...)Ter as tais noções de técnica vocal, postura, a respiração, de espaço, “domesticar” com muitas aspas o registo de cabeça, adquirir mesmo a noção de que há

uma voz que canta, acho que é fundamental.(...) . Acho que seja interessante também introduzir o cantar em duas línguas. Necessariamente o português e mais uma língua. Pela facilidade e pelo fato deles todos terem inglês no segundo ciclo, acho que o inglês é a língua mais imediata para se introduzir no repertório, mas pode-se introduzir o latim, pode-se introduzir o francês embora seja um bocadinho mais complicado, ahm...acho muito engraçado introduzir línguas não europeias(...). No terceiro ciclo, eu acho que deve ser exatamente as mesmas coisas, mais o domínio da polifonia. Serem capazes de cantar de uma forma autónoma, segura, com segurança melódica, com segurança rítmica obras polifónicas com duas, três vozes, até se calhar quatro vozes. Às vezes podemos trabalhar obras a quatro vozes iguais e eles conseguirem num terceiro, quarto grau conseguirem se manter afinados e autónomos com piano, A cappella, aí se calhar talvez menos exigentes mas que haja de facto um cuidado em criar um ouvido harmónico, ou referência intervalar, etc, que é importante.(...)

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

Respondido na questão anterior.

6.Gestãode repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

(...) Eu vou enumerando os aspetos que eu tenho subjacentes a minha seleção de repertório. O âmbito, o registo da melodia, privilegiando sempre o registo agudo-médio. Nos primeiros anos, vá vamos considerar os primeiro dois anos, eu não escolheria repertorio que descesse abaixo do DÓ-3, ahm...mas que sobe acima do ré, do mi, que vai ao fá, que passe pelo sol-4, não sempre, não o tempo todo da peça obviamente. (...). Portanto, esse é o primeiro critério, privilegiar um âmbito agudo-médio da voz. Depois, a musica que tenha algo desafiante e o desafio pode ser algo de muito género, pode ser um texto, por exemplo quando eu dizia há bocadinho trabalhar um texto japonês, a melodia pode ser simples mas o texto é difícil. Há ali um jogo de descoberta, de decifrar que é estimulante para eles e todas as outras questões aparecem-nos necessariamente ligadas ao jogo. A gestão do fraseado, a respiração, a afinação, tudo isso vai mascarado pelo desafio maior que é o texto, por exemplo. (...)

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

Então eu pensei vamos pegar nos conteúdos que falamos atrás não é? A afinação, o registo de cabeça, o desenho de legato, por aí fora, incluindo a respiração e tal e peguei em algumas obras. Isto é meio por cento, nem é um por cento daquilo que possa dizer, é um cheirinho, assim uma coisa. Para mim é uma fonte inesgotável, volto lá sempre, de repente preciso dum programa qualquer sobre qualquer coisa e vou ao Britten e encontro e eu escolhi o Britten nos dois níveis. Ou seja, eu dividi um grupo para o primeiro ciclo e um grupo pro segundo e pro terceiro. Ou se quiser para primeiro e segundo ano, terceiro e quarto e por aí. Ou se quiser doutra divisão. Acho que para uma fase inicial, uma fase de desenvolvimento. Numa fase inicial as Friday Afternoons de Britten, lá está para trabalhar a melodia, para trabalhar uma diversidade enorme de recursos dentro da voz, há de tudo, pego naquele livrinho e há...pode fazer daquilo um compêndio de opções vocais para um coro. O John Rutter que tem uma obra muito extensa, muito interessante, a meu ver muito bem escrita. (...)

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

Textos estrangeiros. Perfeitamente. Acho que é altamente recomendável até. Essa ideia de “ai coitadinhos, os meninos estão a cantar em francês mas eles não sabem francês.”, não há problema nenhum. Também não sabem russo e vão cantar um dia, também não sabem japonês e se calhar nunca vão aprender e podem cantar.(...)

7.Gestão de atividades performativas

7.1- A disciplina de CCvocal apresenta também uma componente performativa. Na sua opinião que atividades devem ser desenvolvidas para a preparação da performance.

O gesto metafórico, o gesto expressivo é muito interessante e é um ponto de partida interessante pro movimento. Ahm...um ponto de partida ou até às vezes pode ser um complemento, às vezes podemos começar pelo movimento e depois ir ao gesto. A ideia de desenhar a música como um gesto, quer o maestro, quer coralistas, é um elemento muito interessante. Enriquece a performance, quando se chega à fase da performance... Mas, logo desde muito cedo enriquece a capacidade de entendimento da música. (...)

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
			X	

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Ok. Eu nesta pergunta fiquei na dúvida se queria referir-se a festivais ou concursos propriamente ditos. Se ficássemos pelos concursos eu dizia que não valia nada a pena e acho que é muito pouco importante. Quando me diz que podemos incluir aqui os festivais então sim. Eu acho que sim. Ou então a participação em componentes não competitivas de concursos, por exemplo, que às vezes acontece, não é? Aqueles...aqueles âmbitos de não competição. Ahm...são fundamentais no sentido da dinâmica do trabalho, da criação de objetivos, da criação de motivação extra, não é? De troca de experiências, de conhecimento de outros grupos, de outras pessoas, de outras realidades, doutras culturas, de sair do contexto da zona de conforto em que eles estão habituados, a escola, a cidade, ou irem para outra cidade ou para outro país, ou simplesmente irem a um festival onde há outros 12, 13, 20 coros iguais ao deles. Abre perspectivas, estabelece um termo de comparação muito interessante para eles, que eu acho que não deve estar ligado ao sentido da competição. Por isso é que eu dizia que eu acho pouco importante participar em concursos, tamos a falar de coros infantis, juvenis...

I: Sim, sim.

E.: Não estou a falar em termos adultos. Ahm...acho que o lado competitivo deve estar fora disto.

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

Respondida na questão anterior

Entrevista 5 (excerto)

2.-Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Estabelecimento da relação primária com a música que surge através do primeiro instrumento que dispomos: a voz; desenvolvimento das faculdades respiratórias, auditivas, expressivas e analíticas; desenvolvimento das competências básicas para realizar Música de Câmara; desenvolvimento das relações sociais.

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Sim.

3.-Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

Tudo depende do instrumento e do grau de desenvolvimento do aluno. Depende também do grau de motivação do indivíduo e do coletivo.

Mas numa forma sucinta, penso que nos primeiros estados de desenvolvimento as crianças devem cantar e tocar (50%+50%).

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

Quais são os critérios previstos? Mais uma vez, depende do grau de desenvolvimento do aluno. Depende também do grau de motivação do indivíduo. Em casos de mudança de voz, problemas vocais, desafinação, considero que nenhum aluno deve ser excluído. Deve-se, sim, ter em conta as limitações físicas. Nenhum aluno deve levar a voz à exaustão ou ao esforço. Nestes casos pior ainda. Mas, como costume dizer, “se cantares 3 notas já fico feliz!”.

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

Sempre o fiz. E o oposto também: apenas com alunos do mesmo nível/ano.

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

Nunca vivi essa situação e estou sempre sujeita à entrada e saída de alunos. Mas penso que o mecanismo é o mesmo para a criação de qualquer coro sendo que a vantagem do grupo estar agregado a uma instituição de ensino facilita a captação e a qualidade dos coralistas.

4.Gestão de conteúdos

4.1- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da técnica vocal que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Postura, respiração, articulação, afinação, timbre, projeção, dicção, fraseado, etc.

4.2- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Afinação, polifonia, harmonia, contraponto, dicção, estilo, interpretação, etc.

4.3- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do segundo ciclo (1º e 2º graus)?

Todos eles mas em graus de dificuldade progressiva.

4.4- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do terceiro ciclo (3º, 4º e 5º graus)?

Todos eles mas em graus de dificuldade progressiva. Geralmente nesta fase, e em especial no 5º grau, já é possível fazer repertório para coro misto a 4 ou mais vozes, ainda que nem todos os alunos – rapazes – tenham a voz formada.

5.Gestão de competências

5.1-No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

Demonstrar expressão e acuidade técnica em toda a variedade de repertório, e deverá cantar de memória, algum do repertório previamente selecionado pelo docente;

Demonstrar as noções básicas da correta emissão vocal: respiração; afinação; timbre; postura.

Demonstrar a dicção correta em função do estilo do repertório selecionado.

Demonstrar segurança quando solicitado a cantar em pequenos Ensembles.

Memorizar as obras.

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

Aplicar a técnica vocal e expressão na literatura da música coral, e demonstrar autonomia na resolução de algumas dificuldades vocais.

Cantar individualmente com correta emissão vocal, numa extensa tessitura, demonstrando amadurecimento vocal e musical.

Aplicar a dicção apropriada e habilidade em cantar em diferentes línguas.

Demonstrar segurança a cantar a entre 4 a 8 vozes em Ensembles pequenos.

Memorizar as obras.

6. Gestão de repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

O grau de dificuldade musical e vocal. O contributo para o desenvolvimento da turma.

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

Depende dos anos e das turmas que estamos a falar. Por vezes as características são tão dispares...costumo escolher o repertório em função da turma que disponho.

No entanto, e indo de encontro à questão, procuro abordar, sempre, Música Portuguesa Moderna/Contemporânea e Repertório do Período Barroco/Clássico/Romântico.

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

Dou especial importância à Música Portuguesa, mas também devem ser incluídas obras do Cânone da Música Coral. Devem acontecer sempre que o corpo docente entender necessário e exequível.

7. Gestão de atividades performativas

7.1- A disciplina de CCvocal apresenta também uma componente performativa. Na sua opinião que atividades devem ser desenvolvidas para a preparação da performance.

Ensaios parciais e coletivos; (Re)conhecimento do espaço; Elaboração de coreografias/dramaturgia/movimento; Utilização de adereços e adornos que possam ilustrar a performance.

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
		X		

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Na minha opinião pessoal há momentos e fases que favorecem, ou não, a participação do grupo em competições. Depende dos objetivos do grupo e do momento que atravessam. Pessoalmente não sou muito favorável ...

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

Todas as competências referidas anteriormente.

Entrevista 6 (excerto)

2.-Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

A prática coral é fundamental na formação de qualquer jovem ou adulto. O principal instrumento é a voz.

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Todos os alunos que estudam música devem frequentar a disciplina de coro/prática coral durante toda a formação.

3.-Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

90 minutos para a prática coral e 45 min prática instrumental.

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

Cada Instituição tem uma orgânica específica, no entanto, considero importante agrupar as vozes em função do Repertório a interpretar.

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

Pode ser vantajoso ou não.

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

1º passo – inculcar nos alunos o gosto pelo cantar

2º passo – começar a interpretar melodias

Naturalmente se cria um coro

4.Gestão de conteúdos

4.1- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da técnica vocal que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Dicção, sonoridade, colocação correta das vogais, afinação, precisão rítmica, expressão facial, expressão corporal....

4.2- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Atitude, postura corporal, afinação, homogeneidade

4.3- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do segundo ciclo (1º e 2º graus)?

Todos que mencionei.

4.4- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do terceiro ciclo (3º, 4º e 5º graus)?

Todos que mencionei com mais pormenor e mais dificuldade a nível de técnica vocal. O grau de dificuldade do repertório deve ser gradual.

5.Gestão de competências

5.1- No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

Uma excelente atitude corporal, uma boa afinação e sobretudo total concentração quanto à execução do Repertório.

É importante inculir nos jovens o cuidado pelo cumprimento das indicações dadas pelo maestro.

A leitura e interpretação à primeira vista de um texto musical devem ser trabalhadas progressivamente.

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

Todas já mencionadas com mais rigor e dificuldade.

6.Gestão de repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

Devem ser interpretados obras de várias épocas e estilos.

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

A diversidade/quantidade de repertório existente torna-se difícil apontar algum em concreto.

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

É importante interpretar melodias em Português e lentamente incluir outras línguas (Latim, Inglês, Francês, Espanhol, Alemão.....)

7. Gestão de atividades performativas

7.1- A disciplina de CCvocal apresenta também uma componente performativa. Na sua opinião que atividades devem ser desenvolvidas para a preparação da performance.

Todo o aluno é um ator. Esta vertente deve, na minha opinião ser trabalhada em paralelo desde o 1º grau.

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Todos os concursos são importantes para os alunos apresentarem o Repertório que trabalham nas aulas. Simultaneamente ao ouvirem e observarem outras formas de estar em palco, de melodias, de sonoridades, de estilos..... vai enriquecer a personalidade bem como o gosto de cantar em coro.

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

Ter a preocupação de interpretar um repertório que vá de encontro ao publico desse concerto/espetáculo.....

Entrevista 7 (excerto)

2.-Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

A Voz é um instrumento orgânico e intrínseco no ser humano, é através da voz falada ou cantada que podemos sentir o som fisicamente no nosso corpo. A sua prática desde muito cedo permite um desenvolvimento que abrange capacidades cognitivas, motoras, afetivas de ligação interpessoal e social. Se pensarmos nos outros instrumentos musicais como um prolongamento do corpo humano, será muito mais fácil para um músico controlar aspetos técnicos e interpretativos se antes conseguir interpretar a frase musical através do canto. (por isso muitas vezes os professores nas aulas de instrumento mandam os seus alunos cantar)

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Sim, pelas razões anteriormente mencionadas e por ser um espaço onde se pode explorar para além dos aspetos da técnica, as emoções, os sentimentos ou os afetos de uma forma que só a voz humana o pode abordar e quando transportado para um instrumento será algo muito enriquecedor no campo interpretativo.

3.-Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

Na minha opinião, depende muito da oferta formativa da escola e das condições necessárias para o bom funcionamento destas duas áreas, bem como o perfil dos alunos. Penso que a opção cairá sempre para 90 minutos para a classe de conjunto instrumental e 45 minutos para classe de conjunto vocal (o que é insuficiente).

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

A idade; (desenvolvimento físico); Equilíbrio entre vozes femininas e masculinas; Desempenho vocal; Escolha de Repertório.

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

Depende do repertório e do nível de desempenho vocal dos alunos, no meu entender estes projetos mexem com muitas variantes mas a maior parte das vezes tem um efeito determinante na motivação dos alunos.

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

Criar um projeto de continuidade, alicerçado numa visão de futuro e que este seja liderado pelo seu diretor com carisma. Sustente as linhas orientadoras da instituição, respeitando o contexto, partilhando aspetos técnicos e interpretativos necessários a performance vocal dos alunos, e desencadear estratégias que visem promover valores humanos e artísticos integrados conferindo-lhes uma identidade de equipa.

4.Gestão de conteúdos

4.1- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da técnica vocal que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Focus; Relaxamento/Postura; Respiração / Apoio da Voz; Início do som; Finalização do som; Ressonância da voz: considerações; Bases fonéticas: unificação das vogais; Vogais; Consoantes; Extensão; Agilidade.

4.2- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Fusão; Equilíbrio; Afinação; Dicção; Ritmo/energia.

4.3- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do segundo ciclo (1º e 2º graus)?

Afinação; Dicção; Ritmo/energia.

4.4. Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do terceiro ciclo (3º, 4º e 5º graus)?

Fusão; Equilíbrio; Afinação; Dicção; Ritmo/energia

5.Gestão de competências

5.1- No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

Utilizar a voz falada e cantada como instrumento expressivo na interpretação; Cantar afinado, sentido rítmico; Interpretar repertório representativo; Capacidade de Comunicação; Comportamento adequado; Sentido de equipa.

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

Tomar consciência da relação Corpo – Voz; Conhecer e utilizar técnicas vocais básicas; Utilizar a voz falada e cantada como instrumento expressivo na interpretação; Cantar afinado, sentido rítmico; Interpretar repertório representativo; Capacidade de Comunicação; Comportamento adequado; Sentido de equipa.

6.Gestão de repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

A faixa etária; Que tipo de formação; Nível de desempenho vocal; Análise e avaliação dos materiais; Motivação.

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

Preciso de algum tempo para estruturar uma listagem de repertório!!!

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

Cantar na língua materna, para além dos alunos perceberem o sentido da mensagem e poderem impregnar o som de sentimentos e afetos também o domínio e da língua permite um maior desempenho vocal ao nível ritmo/energia, sentido de frase e afinação e conseqüentemente uma sonoridade mais conseguida. Relativamente as línguas estrangeiras dependem do contexto, da língua em causa e da quantidade de texto, penso que cabe ao professor persentir o timing correto para sua inclusão.

7. Gestão de atividades performativas

7.1- A disciplina de CCvocal apresenta também uma componente performativa. Na sua opinião que atividades devem ser desenvolvidas para a preparação da performance.

Postura; Contacto Visual; Movimento; Atitude e Energia

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
			X	

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Para os alunos poderem aferir o nível de desempenho do grupo, conhecer novas realidades, outros repertórios, outras sonoridades e fortalecer os laços de relacionamentos no grupo.

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

Conhecer o nível artístico do festival. A escolha do repertório deve potencializar ao máximo as características do coro na performance. Trabalhar a atitude e determinação (energia) em palco.

Entrevista 8 (excerto)

2.-Importância da prática coral

2.1- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à prática coral na formação de músicos?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
				X

2.2- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

A prática Coral é um complemento fundamental na Educação Musical e, como tal, no aproveitamento dos valores específicos e permanentes da música no canto em conjunto. É um meio poderoso de formação da personalidade, de promoção do enriquecimento do interior do aluno pelo despertar de sensações de beleza e pelo trabalho da sensibilidade e da imaginação, de desenvolvimento progressivo, contínuo e aperfeiçoado da expressão artística.

2.3- Considera importante para a sua formação, que os alunos de Classe de Conjunto Instrumental também usufruam de uma prática coral?

Entendo que se não houver um bom trabalho nas classes de coro, antes de se chegar às classes de conjunto instrumental, se for o caso, estas, dificilmente atingirão nível satisfatório. É que para se obter uma consciência perfeita dos fenômenos musicais os alunos, nas suas práticas de classes de conjunto, necessitam de usufruir um contínuo aperfeiçoamento da expressão artística e, quanto a mim, nada melhor do que uma boa prática coral, quer como coralista, quer ainda como maestro, para atingirem um bom conhecimento dos elementos essenciais da expressão musical.

Leopold Mozart dizia – *Quem não sabe pois que a música cantada deve ser em todos os tempos, a finalidade de todos os instrumentistas, de todos os músicos, visto que, em toda a composição, é necessário que todos nos aproximemos do natural.*

3.-Estruturação da disciplina

3.1- O plano de estudos do curso básico de música integra a disciplina de Classe de Conjunto com um total de 135 minutos semanais (1 bloco de 90 min.+ meio de 45) que poderão ser aplicados entre classe de conjunto vocal, instrumental ou uma combinação das duas. Na sua opinião, como é que as escolas poderiam gerir o funcionamento desta disciplina atendendo ao instrumento que o aluno frequenta.

O trabalho individual no instrumento, que não pode ser subestimado e o trabalho realizado depois em conjunto, vai sempre depender da organização feita pelos professores de instrumento e o de classe de conjunto tendo em conta que a partilha é essencial na aprendizagem da música e por isso o sentimento de responsabilidade coletiva é maior e os professores deverão criar as condições necessárias para a concretização do trabalho, nomeadamente na articulação dos horários, nas audições para integração de novos elementos nos grupos instrumentais e/ou corais, nas apresentações em público na escola e fora da escola, nos intercâmbios com outras instituições públicas e/ou privadas e ainda criar condições para contactos e experiências com colegas de outras escolas.

3.2- Pensando no crescimento físico dos alunos e as suas implicações diretas ao nível do aparelho vocal, e na sua evolução ao longo do seu percurso formativo (curso básico de música), na sua opinião quais os critérios que devem ser valorizados na constituição dos grupos de CCVocal?

O trabalho vocal requer, a este nível, cuidados extremos, quer no aspeto físico, quer no ético e no social...

- no aspeto físico haverá todo um trabalho para desenvolvimento da capacidade respiratória, trabalho para a flexibilidade dos órgãos de fonação, aperfeiçoamento do sentido auditivo, desenvolvimento psíquico, entre outros. Também aqui, atendendo às diferentes fases de crescimento dos alunos, haverá o cuidado de se fazerem tantos grupos quanto os necessários, pois o desenvolvimento do aparelho vocal nestas idades-curso básico-é diferente, como se sabe, entre alunas e alunos. Talvez entre 7 e 10 anos para as alunas (um grupo), outro entre 10 e 14 e outro a partir dos 14 anos. Para os alunos um grupo entre os 8 e 12 anos, um outro entre os 12 e 16 e outro a partir dos 16 anos.

- na questão ética ajuda a formação do carácter, desenvolve o sentido estético...

- no aspeto social aperfeiçoa a conduta dos diferentes grupos de vozes submetendo-se a uma direção sem perda da personalidade, ensina a ter consciência da importância e responsabilidade dentro do grupo...

3.3- Qual o seu parecer sobre o desenvolvimento de projetos que englobem os diferentes anos de ensino em simultâneo?

Não estando em atividade, penso que esta questão deverá ser endereçada aos professores em exercício, pois terão opinião mais e melhor fundamentada do que eu. Em todo o caso julgo não ser incompatível juntar alunos de faixas etárias diferentes, portanto com conhecimentos adquiridos diferentes, em determinados momentos das atividades escolares devidamente programadas e aprovadas por todos os interessados-comunidade escolar. Penso em projetos interdisciplinares.

3.4- De acordo com a sua opinião, que passos devem ser seguidos para criar um Coro com identidade própria (independente da disciplina de CCVocal) dentro de uma instituição?

Entendo que deverão ser criadas todas as condições de articulação, entre as classes de Canto, Conjuntos Vocais e Formação Musical, de modo a que o Coro, com a tal identidade própria, possa desenvolver plenamente todo o trabalho quer de naipe quer do tutti, sempre num horário articulado com as disciplinas atrás referidas.

A sorte de um Coro decide-se na Escola e cabe à escola e a todos os agentes do ensino da música proporcionar aos alunos sucesso na formação de um Coro. O papel deveras importante na formação musical do aluno, é educar-lhe o gosto, o sentido estético, a sociabilização... Para tal, nada melhor do que o trabalho de coro. Bossuet, dizia: *“a origem do Canto remonta à infância, mesmo a do Mundo”* Wagner, diz: *“O Canto, o Canto e ainda o Canto”*

4.Gestão de conteúdos

4.1- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da técnica vocal que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Exercícios de respiração, exercícios para a colocação da voz, vocalizos com extensão de 3as, 5as, 6as e 8as, exercícios para um total conhecimento do aparelho fonador, exercícios de relaxamento, trabalho do diafragma...Leitura de peças acompanhadas ao piano, primeiro só a voz que está a ser trabalhada, depois tocar todas as vozes, entoando sempre a voz que foi trabalhada e finalmente tocar uma das vozes, (não a que está a ser trabalhada) de uma partitura a 2, 3 ou mais vozes harmonizadas entoando a que foi já ensaiada ou trabalhada.

4.2- Na sua opinião, quais os conteúdos ao nível da formação coral que devem ser trabalhados na disciplina de CCvocal?

Além dos mencionados, julgo ser de extrema importância trabalhar o ouvido no sentido melódico, harmónico e rítmico, desenvolver a memória e o gosto musical, ler e analisar partituras, trabalhar a afinação, a agógica, a dinâmica e a sonoridade, criar hábitos de trabalho a fim de desenvolver atitudes de sensibilidade, de sociabilidade, de solidariedade.

4.3- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do segundo ciclo (1º e 2º graus)?

Exercícios de respiração, exercícios para a colocação da voz, exercícios para apurar a afinação, entoação de canções tradicionais portuguesas e outras...

4.4- Dos conteúdos acima referidos, quais aqueles que dá primazia ao longo do terceiro ciclo (3º, 4º e 5º graus)?

Ler e analisar partituras, criar contactos e experiências com colegas de outros estabelecimentos do ensino artístico, nomeadamente o da música de conjunto.

5.Gestão de competências

5.1- No final do segundo ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCVocal?

Todas as que foram já referidas e estar apto a dirigir um grupo vocal e/ou instrumental, ser capaz de cantar a solo e em tutti, ser capaz de analisar e interpretar as obras, nomeadamente no que diz respeito ao estilo e período histórico...

5.2- No final do terceiro ciclo do curso básico, quais as competências de aprendizagem e sociais que os alunos deverão ter adquirido na disciplina de CCvocal?

As mencionadas, agora num grau mais adiantado de dificuldade, bem como programar e desenvolver todo o trabalho de naipe e de grupo tendo como meta o sucesso de todos os alunos da disciplina de CCVocal.

6. Gestão de repertório

6.1- A escolha do repertório é essencial para o desenvolvimento da prática vocal. Na sua opinião que critérios devem ser levados em consideração para essa seleção?

É fundamental que haja um extremo cuidado na escolha do repertório pois quando devidamente cuidado e selecionado ajudará a formação artística e humana. Como foi dito, a idade etária dos alunos definirá os objetivos neste ponto, pois a Orquestra, o Coro e outros agrupamentos vocais e/ou instrumentais, constituem o instrumento privilegiado de divulgação da qualidade do ensino musical, instrumental e/ou vocal, ministrado na escola. Assim, os professores e os alunos em conjunto, deverão estabelecer metas a atingir em determinados períodos escolares por forma a que o repertório selecionado não cause embaraço, em tempo algum, na sua realização. *Dependerá sempre da planificação que for feita desde o primeiro ciclo.*

6.2- Atendendo a um trabalho de prática vocal distribuído por cinco anos letivos, apresente sugestões de repertório nacional e estrangeiro que considere estruturantes para o desenvolvimento dos conteúdos referenciados anteriormente.

Entendo que há aqui uma oportunidade de se dar a conhecer aos alunos e a toda a comunidade escolar, o imenso repertório de música coral dos compositores portugueses desde a Renascença aos nossos dias. Será, antes de mais nada, o caminho a trilhar. Outros repertórios e períodos da história da música deverão naturalmente ser incluídos: Barroco, Clássico, Moderno, Contemporâneo, Jazz, música tradicional de outros países... ..

6.3- Qual a sua opinião sobre a inclusão de repertório em línguas estrangeiras, e quando deverá ocorrer.

A inclusão de repertório em línguas estrangeiras será sempre bem vinda desde que os alunos tenham já vivido e trabalhado programa na sua língua materna. Canções em língua estrangeira deverão ter sempre a participação e articulação dos professores dessas línguas com os professores de Formação Musical e Classes de Conjunto Se os alunos estudam Inglês, porque não cantar em Inglês? Será mesmo mais um momento para aprofundar o conhecimento da língua.

7. Gestão de atividades performativas

7.1- A disciplina de CCvocal apresenta também uma componente performativa. Na sua opinião que atividades devem ser desenvolvidas para a preparação da performance.

Se todo o trabalho atrás referido foi devidamente planificado e melhor executado, não vejo razão introduzir outros elementos para uma atividade que foi em tempo planificada(?). Todas as performances que estejam devidamente planificadas e enquadradas no plano de Escola - celebrações, comemorações e outras – uteis na formação do aluno enquanto cidadão - julgo não ser necessário mais atividades do que as já programadas, pois corre-se o risco de desvirtuar o objetivo da disciplina de CCVocal.

7.2- Numa escala que vai de “nada importante” até “muito importante”, qual o grau de importância que atribui à participação em concursos de música coral?

Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito Importante
	X			

7.3- Se respondeu na questão anterior entre moderadamente e muito importante, apresente argumentos que fundamentam a sua resposta.

Não respondeu.

7.4- Que aspetos se devem valorizar na preparação da participação nas atividades referidas na questão anterior?

Os concursos a este nível serão sempre o resultado final de todo o trabalho programado e realizado na sala de aula desde o primeiro dia-primeiro ciclo. Portanto, se os concursos forem inteiramente necessários, acontecerão naturalmente. Não dou relevância a esta questão.

Anexo 5 - *Curriculum Vitae* dos entrevistados

Elisa Lessa

Elisa Lessa estudou piano no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e no Conservatório Nacional de Lisboa. É doutorada em Ciências Musicais pela Universidade Nova com a tese "Os Mosteiros Beneditinos Portugueses (séculos XVII a XIX): Centros de Ensino e Prática Musical", Mestre em Ciências Musicais, pela Universidade de Coimbra, e Licenciada em Ciências Musicais pela Universidade Nova. É Professora Associada no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Foi Diretora do Departamento de expressões artísticas e Educação Física do Instituto de Estudos da Criança e Diretora do Departamento de Música e Curso de Licenciatura em Música de 2007 a 2011, Diretora do curso de Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Educação Musical (2000-2009) e Coordenadora de Investigação, área de Estudos Artísticos, Centro de Investigação em Estudos da Criança (2000-2009). De 2004 a 2007 foi Diretora da Revista de Educação Musical e Presidente da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM).

Como musicóloga é autora de diversos estudos sobre Música Portuguesa dos séculos XVIII a XX. Tem artigos científicos publicados em revistas especializadas portuguesas e estrangeiras.

Editou obras de música portuguesa do século XVIII e de Música Portuguesa para a infância dos séculos XIX e XX. As suas áreas de interesse incluem trabalhos no âmbito da História Cultural, questões de Género e Estudos de Cultura Musical luso-brasileira.

Orientou mais de 30 teses de mestrado e 4 teses de doutoramento, em diferentes temáticas no âmbito dos Estudos de Cultura Portuguesa.

Desenvolve paralelamente uma intensa atividade artística, tendo sido fundadora e Diretora Artística da extinta Orquestra de Câmara do Minho. Atualmente é Diretora Artística da Orquestra Teatro e do Com.cordas Ensemble. Nos anos 90 fundou a Companhia da Música de Braga, Conservatório de ensino artístico especializado, onde continua a exercer funções de Diretora Pedagógica em regime de voluntariado.

Integra o Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM) e o Núcleo de Investigação Caravelas da Universidade Nova de Lisboa (CESEM).

Categoria Profissional

Professora Associada do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, com provimento definitivo desde outubro de 2003.

Atividade Profissional

Docente do Departamento de Música do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho.

Qualificações Académicas

1998 - Doutoramento em Ciências Musicais, área de Ciências Musicais Históricas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

[Em 8 de julho de 1998, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, realizou provas de doutoramento em Ciências Musicais, na área de conhecimento de Ciências Musicais Históricas, com a dissertação intitulada Os Mosteiros Beneditinos Portugueses (Séculos XVII a XIX): Centros de Ensino e Prática Musical. O Júri foi constituído por: Presidente - Doutor Mário Vieira de Carvalho (Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa); Vogais - Doutor Gerhard Doderer (Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, orientador científico e arguente); Doutor António Bispo (Professor Catedrático da Universidade de Colónia, Alemanha, arguente); Doutor Manuel Carlos Brito (Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, arguente); Doutor Rui Vieira Nery (Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, arguente); Doutor Aires Pereira (Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro,

arguente); Doutor Geraldo Dias Coelho (Professor Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, arguente).]

1992 - Mestrado em Ciências Musicais Históricas. Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras.

[Em 3 de dezembro de 1992, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, realizou provas de Mestrado em Ciências Musicais, área de Ciências Musicais Históricas, com a dissertação intitulada A Atividade Musical na Sé de Braga no Tempo do Arcebispo D. Frei Agostinho de Jesus (1588-1609). O Júri foi constituído por: Doutor Aníbal Pinto de Castro (Professor Catedrático e Diretor da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra); Vogais - Doutora Maria Augusta Barbosa (Professor Catedrática Jubilada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, arguente); Doutor Gerhard Doderer (Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, orientador científico).]

1987 - Licenciatura em Ciências Musicais Históricas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

1984 - Frequência do 9º ano do Curso Superior de Piano do Conservatório Nacional de Lisboa.

Magna Ferreira

Natural de Estarreja, estudou Piano e Canto no Conservatório de Música de Aveiro e na Escola Profissional de Música do Porto. É Licenciada em Canto pela Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo, na classe da Prof. Fernanda Correia, Mestre em Estudos da Criança, especialização em Educação Musical, pela Universidade do Minho, onde defendeu a tese sobre o tema “Contributos para um Cânone da Ópera Infantil Portuguesa”. É, igualmente, Mestre em “Advanced Vocal Ensemble Studies” na Schola Cantorum Basiliensis, na classe do Professor Anthony Rooley. Atualmente é Doutoranda em Estudos Musicais na Universidade de Coimbra.

Foi membro do Estúdio de Ópera da Casa da Música onde trabalhou com Peter Harrison, entre outros. Frequentou diversas Masterclasses de Canto com Palmira Troufa, António Salgado, Rudolf Knoll, Lorraine Nubar, Dalton Baldwin, Jeff Cohen, entre outros. Frequentou Masterclasses de Música Antiga com Jill Feldman, Ana Mafalda Castro, Richard Levitt, David Mason, Richard Gwilt, entre outros. Frequentou Masterclasses de Direção Coral com Gerald Kegelman, Cara Tasher, Johan Duyck, Enrique Azurza, Paulo Lourenço, entre outros e de Direção Orquestral com Cesário Costa, Alexander Polischuck, Ernst Schell, entre outros. Foi bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian, premiada no Concurso Nacional de Canto da Juventude Musical Portuguesa (1996) e recebeu uma Bolsa de Mérito do Instituto Politécnico do Porto, no ano de 1999.

Como solista, destaca-se a sua participação na estreia mundial de “Canticum Cantorum”, de João Heitor Rigaud; na ópera “The three sisters”, de Ned Rorem; na estreia moderna de “Joaz” (no papel de Athalia), de Benedetto Marcello; na estreia moderna de repertório do Convento de Avé Maria no Porto (Séculos XVIII e XIX). Tem cantado com diversas formações, entre as quais os grupos, como membro integrante, “Udite Amanti”, “A Imagem da Melancolia” e “Mi contra Fa” e como solista convidada com as orquestras “Remix Ensemble”, “Remix Orquestra”, Orquestra “Artave”, Orquestra “Sine Nomine”, Orquestra do Norte, Orquestra do Minho, Orquestra Académica da Universidade do Minho e Orquestra Clássica de Espinho. Cantou sob a direção dos músicos Ana Mafalda Castro, Pedro Sousa Silva, Jeff Cohen, Richard Gwilt, Peter Bergamin, Roberto Perez, José Luís Borges Coelho, Luis Machado, Sergio Alapont, entre outros. Enquanto cantora trabalhou com os encenadores Cornelia Geiser, Giuseppe Frigeni, Lorna Marshall, entre outros.

Como maetrina tem dado especial importância à Música Portuguesa e à Música Vocal para a Infância. Colaborou com o Serviço Educativo da Casa da Música, com destaque para a preparação vocal da obra “Da primeira liberdade” (estreia mundial no concerto pré-inaugural do Grande auditório da Casa da Música), de Fernando Lapa. Dirigiu diversos coros e a estreia de obras de vários compositores portugueses, nomeadamente dos compositores João Heitor Rigaud, Nuno Peixoto, Pedro M. Santos, Fernando Valente, Eugénio Amorim, Sérgio Azevedo, Gonçalo Lourenço, entre outros.

É uma das personalidades presentes no guia mundial de música coral “Who is who in Choral Music”.

Gravou o CD “Despiques”, dirigindo o Coro de Câmara de São João da Madeira, para a editora “Public-Art” (lançamento em março de 2008) e o CD “Consort Português Mal Temperado”, com o grupo “A Imagem da Melancolia”, para a editora “Challenge Classics”. Gravou para a Antena 2 e para a Deutsche Radio.

Em teatro colaborou, enquanto preparadora vocal, com o Teatro Bruto, Teatro de Marionetas do Porto e Teatro Nacional de São João. Compôs as canções para a peça “Boca” da companhia Teatro Bruto.

Lecionou em diversas instituições, nomeadamente no Conservatório da Jobra, Academia de Música de Guimarães, CCM/Artave, Balletatro, Academia de Música de Espinho, Universidade do Minho e ESMAE. Atualmente é professora no Conservatório de Música do Porto (Coro) e na ESMAE (Canto, no Departamento de Música Antiga).

Filipa Palhares

Filipa Palhares iniciou os estudos musicais aos 9 anos no Instituto Gregoriano de Lisboa, onde estudou até 1990. Nesse ano, ingressou na Escola Superior de Música de Lisboa, onde obteve a licenciatura em Direção Coral. Nesta escola estudou com Christopher Bochmann, Antoine Sibertin-Blanc, Robert Perez, Luís Madureira, Gerhard Doderer, Cremilde Rosado Fernandes e Vasco Azevedo.

Frequentou cursos de direção coral com Bernard Tétu (Lyon), Herbert Breuer (Hamburgo) e José António Sainz Alfaro (San Sebastian). Em 1995/96 e 97 estudou com Max von Egmond, Marius Altena (canto) e Jacques Ogg (cravo) nos cursos de Música Barroca da Casa de Mateus. Frequentou em 98/99, o curso de aperfeiçoamento artístico em Direção Coral no Real Conservatório Superior de Música de Madrid, com Adrián Cobo.

Iniciou a sua atividade docente em 1990, lecionando as disciplinas de Coro e Formação Musical, assim como Música para bailarinos. Foi professora na Academia de Amadores de Música, na Academia de Música de Santa Cecília e na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, lecionando desde 1994 no Conservatório Regional

de Setúbal, onde exerceu o cargo de Diretora Pedagógica e, desde 2006, no Instituto Gregoriano de Lisboa.

Foi membro da Camerata Vocal de Lisboa e do coro Feminino Cantata, dirigiu o Orfeão da Covilhã de 1997 a 2000, o Conductus Ensemble de 1996 a 2001 e o Grupo Coral de Lagos, de 2000 a 2003, com quem gravou em outubro de 2000, o CD de música coral “Trra Morena”. Dirigiu de 2002 a 2006 o Grupo Coral da Sociedade Filarmónica Palmelense “Loureiros” desde março de 2007.

Teresita Gutierrez Marques

Teresita Gutierrez Marques é licenciada pela Faculdade de Música da Universidade das Filipinas. Em 1972, foi nomeada Professora Assistente daquela universidade, cargo que ocupou até 1976. Integrada no Coro Madrigal da universidade das Filipinas, participou em numerosos festivais e competições internacionais, entre 1969 e 1976.

É professora da Classe de Conjunto (Coro) da Escola de Música do Conservatório nacional desde janeiro de 1978. Na sua qualidade de professora da Classe de Conjunto do Conservatório nacional, tem-se empenhado em que, ao longo destes anos, os alunos adquiram um conhecimento do repertório e prática da música coral, através da preparação e apresentação em público do repertório coral-sinfónico “Requiem” (apresentado por sete vezes a convite de várias instituições), “Missa em solM”, “Vesperae Solennes de Confessore”, de Mozart, “Dido e Aeneas” de Henry Purcell, “Missa St. Joannis de Deo” de Joseph Haydn, “St. Nicholas” de Benjamin Britten (gravado para a RTP e apresentado no Dia do Ano Novo de 1986), “Ode to St. Cecilia” de G. Haendel, “Stabat Mater” de Giovanni Pergolei, “Dixit Dominus” de Carlos Seixas, “Requiem” de Gabriel Fouré, “Credo” de Vivaldi, entre outros, e também repertório coral de outras épocas.

As suas classes de conjunto têm colaborado com algumas Câmaras Municipais (Torres Vedras, Bombarral, Loures, Grândola, Óbidos) e outras instituições como Museu da Música, Mosteiro dos Jerónimos, na realização de concertos, integrados na sua programação anual de atividades culturais.

Em 1984, foi convidada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros para lecionar nos Cursos de verão da universidade da Califórnia, Santa Bárbara. É frequentemente chamada a integrar o corpo docente de cursos de direção coral e técnica vocal.

Em 1995, foi convidada pela Secretaria Regional da Educação e Cultura da Região Autónoma dos Açores para a elaboração e realização do Curso de Técnica Vocal, que teve lugar na cidade de Angra do Heroísmo, integrado no Projeto Formc 95/96 (Formação Contínua de Professores).

Foi convidada pelo INATEL para ministrar o I, II e III Curso de Direção Coral em 1998, 1999, 2000 e 2002, 2003, 2004 e 2005 que tiveram lugar em Lisboa.

Foi convidada pela APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical) para realizar um Curso de Técnica Vocal em março de 1998.

Em abril de 2002, foi convidada pela Universidade de Coimbra para participar a conferência sobre “O Ensino na Infância e Juventude”.

Na sua qualidade de diretora artística do Coro de Câmara de Lisboa, por si fundado em 1978, tem mantido sempre intensa atividade, cujo nível qualitativo tem merecido o aplauso unânime do público e da crítica.

Paralelamente, o Coro de Câmara de Lisboa, sob a sua direção, tem desenvolvido uma alargada carreira internacional.

A convite de instituições como a Federação Europeia de Coros, a Fundação Calouste Gulbenkian, o Ministério da Cultura, o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Ministério da Cultura de Espanha, Fundação Oriente, Universidade de Roma “La Sapienza”, Juventude Musical Italiana, para dar alguns exemplos, o Coro realizou concertos, entre outras cidades, em Madrid, Cuenca, Sevilha, Sória, Vitória (Espanha), Paris, Estrasburgo, Tourcoing (França), Bruxelas, Malines (Bélgica), Roma, Bolzano, Novara, Trento, Turim, Verona, Grosseto (Itália), Bona (Alemanha), Montreal (Canadá), Nova Iorque, Santa Bárbara, San Diego, San José (EUA), Belo Horizonte, Florianópolis, Porto Alegre, Novo Hamburgo (Brasil), Montevideo (Uruguai), Buenos Aires (Argentina), Macau e Amsterdão (Holanda).

As três participações do Coro de Câmara de Lisboa sob a sua direção, no Concurso Internacional de Coros de Tolosa (Espanha) saldaram-se pela conquista de um 1º e de um 3º prémio na classe de Polifonia, bem como de dois 2ºs prémios na categoria de Música Popular.

Para além das suas apresentações em concerto, o Coro efetuou, em Portugal e no estrangeiro, diversas gravações em disco, para a rádio, televisão e cinema (“Non, ou a Vã Glória de Mandar”, de Manoel de Oliveira).

Em novembro de 2002, O Coro participou na ópera de rua “Crioulo” que teve lugar em Mindelo (Cabo Verde) para a abertura da Assembleia Geral da UCCLA e na Cidade da Praia, em Janeiro de 2003, para comemorar o Dia dos Heróis Nacionais de Cabo Verde.

Os seus mais recentes registos discográficos são um CD com obras de Carlos Seixas, gravado com a Orquestra Norueguesa e editado pela Virgin Classics, um CD com canções populares portuguesas, um CD com música coral portuguesa de século XX, um CD com canções de Natal “A Capella” e um CD “A Capella” com obras de Eurico Carrapatoso editado pela Numérica e um CD com música sacra setecentista portuguesa intitulada “Na capela do Rei Magnânimo” editado pela Strauss.

Possui o diploma de Formador desde agosto de 1998, emitido pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Frequentou, como bolsista do Governo Espanhol, a classe de Polifonia do XXI Curso Internacional de Música de Compostela, sob a direção de Angel Botia.

Foi convidada pela “Europa Cantat” para dirigir em Nevers (França) um atelier de música coral em julho de 2000.

É membro da “Um Phi Épsilon Music Sonority” e da “Phi Kappa Phi International Honor Society”.

Francisco Lino Gaspar

Lino Gaspar, nasceu na ilha da Madeira onde fez os seus primeiros estudos musicais e liceais tendo-os prosseguido na cidade do Porto, onde viria a concluir o curso liceal, o curso Superior de Canto no Conservatório de Música, Fuga e Contraponto e mais recentemente a Licenciatura em Música.

Estudou com o Professor Edgar Willems, Pedagogia e Didática Musical, tendo feito o curso e respetivo exame na Fundação Calouste Gulbenkian.

Na década de 80 dirigiu, com outros professores, cursos de aperfeiçoamento para docentes de escolas de música particulares, promovidos pelo Instituto Português da Juventude e passou a integrar o corpo docente do Conservatório de Música do Porto, após a prestação de provas públicas, em outubro de 1979.

Concorreu aos concursos da Juventude Musical Portuguesa com o Coro de Câmara do Conservatório de Música do Porto, que havia fundado em 1986, tendo obtido os primeiros prémios a nível médio e superior respetivamente em 1988 e 1990, com provas realizadas no Teatro de S. Luis e no Teatro Nacional de S. Carlos, em Lisboa.

Lecionou na Academia de Música de S. João da Madeira, Curso de Música Silva Monteiro, Escola de Música do Porto, Fundação Castro Alves, Juventude Musical Portuguesa, Conservatório de Música do Porto.

Na década de 90 foi membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação de Professores "Disdaskalia", por proposta do Conselho Pedagógico do Conservatório, e desempenhou também funções de vice presidente do Conselho Diretivo deste estabelecimento de ensino artístico.

Orientou e dirigiu concertos com o coro e a orquestra do Conservatório de Música do Porto e, mais recentemente, com o Coro Cláudio Carneiro, que criou em 1993 para, a convite da Câmara Municipal do Porto, realizar uma série de concertos (Teatro Rivoli, Biblioteca Municipal, Fundação de Serralves e Casa Museu António Carneiro) comemorativos do trigésimo aniversário da morte e posteriormente (1995) o centenário do nascimento deste compositor portuense, para o que desenvolveu um

estudo minucioso da sua obra coral, que se completou num ciclo de concertos que decorreu em diferentes locais da cidade do Porto, no ano de 2002.

Deslocou-se, com o Coro Cláudio Carneyro, a Inglaterra no mês de julho de 2000, a convite da Associação Porto-Bristol, para aí realizar uma série de concertos, com um programa diversificado, da polifonia renascentista à música contemporânea.

Apresentou-se, com o coro, num recital à "cappela" de música e de compositores portugueses do séc.xx, em 2001 no Teatro Campo Alegre, no Porto.

Foi Diretor Pedagógico no Conservatório de Música da Maia de 2005 a 2011.

Vitor Lima

Iniciou os seus estudos como contratenoar na Academia de Música de Viana do Castelo, com o professor Rui Taveira. Completou o Curso de Canto em 1991.

Frequentou cursos de aperfeiçoamento em canto com José Oliveira Lopes, Matthias Gerchen, Max van Egmond, Lorraine Nubar, Jill Feeldman e ainda Lute Songs, com Jakob Lindberg. Colaborou como solista com a Orquestra de Câmara da Universidade de Vigo, Orquestra Sine Nomine, Orquestra da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, Orquestra Sinfónica Norte Cultural, Orquestra Artave e Orquestra Sinfonieta (ESMAE).

Gravou para o programa "Sons da História" e para a etiqueta Musicália, o Cancioneiro de Elvas, com o qual obteve uma excelente crítica da revista Goldberg. Paralelamente ao canto, tem desenvolvido uma intensa atividade de direção coral. É desde 2001 maestro titular do Coro da Academia de Música de Viana do Castelo e estudou direção coral, na Association British Choral Conducting (UK), com Peter Broadbent, Theeres Hibbard e Jo McNally.

Atualmente exerce funções docentes como assistente convidado na Universidade do Minho, no curso de Direção Coral.

Ana Seixas

Exerce as funções de docente de Educação Musical no Agrupamento de Escolas Abel Salazar, EB 2,3 Maria Manuela Sá, S. Mamede de Infesta.

Leciona a disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música da Maia.

3. Habilitações Académicas

2014: doutorada em Música na Universidade Católica do Porto,

2008: frequência do 1º ano do curso de Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona do Porto, tendo obtido um total de 50 ECTS.

2002: mestrado em Logopedia pelo Institut Superior d`Estudis Psicològics, Barcelona.

2000: licenciatura em Educação Musical pelo Instituto Jean Piaget.

1981: curso Superior de Canto pelo Conservatório de Música do Porto.

Percurso Profissional

Desde o ano letivo 2001/2002, leciona as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto – coro, no Conservatório de Música da Maia.

Nos anos letivos de 1988/89, 89/90 e 90/91 lecionou aulas de Canto, Piano e Formação Musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso.

Desde o ano letivo 86/87 pertence ao quadro de nomeação definitiva da EB 2,3 Maria Manuela Sá onde desempenha as funções de professora de Educação Musical.

Outras funções educativas

2009/2010; 2010/2011; 2011/2012

Professora cooperante da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, em Prática Educativa III, no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (orientação de quinze práticas pedagógicas).

Orientou no ano 2004, o Módulo de Avaliação da Voz, no curso de Terapia da Fala no Centro de Formação Célula 2000 em Braga.

Foi membro efetivo da Assembleia da Escola Maria Manuela Sá, de 2003 a 2012.

Em 2000 orientou, em colaboração com Márcia Moura uma oficina de formação Atelier de Canto Coral acreditada com o nº 16640/99, pelo C.C.P.F.C. Centro de Formação Abel Salazar, com a duração de 25 horas que decorreu de 12 de janeiro a 16 de junho de 2000.

1998 fundou a Escola de Música e Artes Plásticas FORART.

Organização das edições do Concurso de Flauta de Bisel de Matosinhos: I (2006/07), II (2007/08), III (2008/09), IV (2009/10), V (2010/11) e VI (2011/12).

Organização dos Encontros de Professores de Educação Musical em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Custóias e EB2,3 Maria Manuela de Sá:I (2009/10), II (2010/11) e III (2011/12).

Organização das edições da Feira Medieval de S. Mamede de Infesta em conjuntocom Márcia Moura, Marta Martins e Junta de Freguesia de S. Mamede de Infesta. I (2006/07), II (2008/09) e III (2009/10).

Em 2009, como maestrina do Coro Allegro Cantabile submeteu-se a exame pela Associated Board of the Royal Schools of Music – Advanced Choral Singing.

2007 como maestrina do Coro Allegro Cantabile submeteu-se a exame pela Associated Board of the Royal Schools of Music – Intermediate Choral Singing.

Em conjunto com Márcia Moura orientou a palestra denominada Educação: Escola versus Família, a convite da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Campo Aberto, Povia de Varzim, no dia 9 de março de 2007.

2005 membro fundador do Alegretto Ensemble (Consort de Flautas de Bisel), tendo-se submetido a exame de nível intermédio em 2005 pela Associated Board of the Royal Schools of Music.

Dirigiu o Coral de Professores do Porto.

2004 como elemento e maestrina do Coro Mi Allegro submeteu-se a exame pela Associated Board of the Royal Schools of Music - Initial Choral Singing.

2002 integrou o Coro Polifónico da Lapa, no naipe dos sopranos. Orientou e dirigiu o Coro S. Miguel de Nevogilde, de 2002 a 2005.

2001 direção Musical do Concerto de Páscoa e Gravação do CD Serenada ao vivo, no Mosteiro de Leça do Balio.

No ano letivo 2000/01, foi solicitada, pela professora Doutora Graça Palheiros da E.S.E. do Porto, a colaboração do grupo disciplinar de Educação Musical, selecionando 200 alunos para participarem num trabalho de investigação sobre a audição musical. Este estudo foi coordenado pelo Dr Albert LeBlanc, professor da Universidade de Michigan, Estados Unidos.

Cooperante da Associated Board of the Royal Schools of Music, desde 1999.

Janete Ruiz

Natural do Porto, iniciou os seus estudos de canto com Palmira Troufa e diplomou-se na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo na classe da professora Fernanda Correia, tendo frequentado master classes com Liliane Bizineche, João Paulo Santos, Rudolph Knoll, Rudolf Piernay, Gundula Janowitz, Jill Feldman, Charles Spencer e Enza Ferrari.

Tem desenvolvido uma diversificada carreira como cantora de ópera, recital e oratória, integra o Ensemble Clepsidra e foi membro do Coro Casa da Música, e do Coral de Letras da Universidade do Porto, tendo-se apresentado em dezenas de concertos em Portugal e no estrangeiro.

Desde 2005 trabalha com coros infantis e juvenis e dirige desde a sua criação em 2011 os Jovens Cantores de Guimarães.

É membro da International Alliance for Women in Music.

Leciona na Academia de Música Valentim Moreira de Sá - Guimarães.

É licenciada em História da Arte pela Universidade do Porto e Mestre em Ciências Musicais pela Universidade de Coimbra.

Em 2012 participou na Choir in Focus - International Conference on the Concepts and Practices of Choral Singing, em Lund, Suécia, com um artigo produzido no âmbito do seu projeto de doutoramento e que foi selecionado para esse encontro mundial. Frequenta o programa doutoral em Estudos da Criança, na especialidade de Educação Musical na Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Helena Vieira, desenvolvendo investigação na utilização da metáfora e imagética na pedagogia vocal infantil.

Apêndice

Contributo para programa de CCV no CBM

O programa da disciplina de CCV baseia-se na filosofia de que todo o ser humano é capaz de cantar em coro e que o ato isolado de cantar é um comportamento que pode ser ensinado a todos. Considerando a voz como um instrumento musical, precisa de ser ensinado como qualquer outro, com uma vertente técnica e estética que necessita de estudo sistemático.

Tem também uma vertente social muito forte, transversal a outras áreas curriculares e principalmente à convivência em sociedade, promotora de uma formação globalizante do indivíduo. O seu valor estético traduz-se numa forma de expressão do pensamento social e das mutações que decorreram ao longo da história. Sendo acessível a todos, a prática coral pode dotar o aluno de recursos que lhe permitam apreciar a música coral através da prática performativa, usufruindo dos benefícios que daí advêm como a socialização, consciencialização de valores éticos, sentido de pertença, entre outros.

Este programa baseia-se ainda na premissa de que o aluno tem de ser orientado não só para a arte coral performativa, mas também para a de consumidor e crítico de arte. Necessita de ser dotado de ferramentas que lhe permitam conhecer, seleccionar e realizar juízos de valor sobre a oferta coral posta à sua disposição.

Objetivos gerais

- Produzir uma emissão vocal livre de tensões físicas;
- Desenvolver competências auditivas e de performance musical que lhe permitam a interpretação de repertório com afinação, fusão e equilíbrio entre naipes;
- Desenvolver competências de convivência social através da atividade de grupo;
- Desenvolver uma atitude crítica e de apreciação face às apresentações públicas que apresenta ou que assiste;
- Perceber a prática coral como uma forma de expressão de mensagens e sentimentos.

Objetivos específicos

- Conhecer os elementos base do aparelho fonador, ressoador e respiratório e a sua função para a prática vocal;
- Aprender a cantar de forma relaxada mediante exercícios de relaxamento;
- Adquirir uma postura correta para a emissão vocal;
- Ter algumas noções dos cuidados a ter com o aparelho vocal;
- Desenvolver o ouvido harmónico, permitindo a criação de uma sonoridade de grupo e afinação;
- Interpretar e conhecer repertório para diferentes formações corais introduzindo aspetos interpretativos (dinâmicas, fraseio e acentuação) e técnico (articulação das palavras, preparação do ataque e final de frase);
- Ser capaz de cantar em uníssono e polifonia;
- Desenvolver atividades de improvisação rítmico/melódica;

- Interpretar uma parte do repertório por memorização;
- Ser capaz realizar leitura de partituras e de situar a sua voz na mesma;
- Adquirir vocabulário específico da prática coral;
- Desenvolver um conjunto de atitudes e valores de convivência de grupo como o respeito pelos colegas, professores e materiais, organização, responsabilidade;
- Desenvolver a postura de palco (atitude de entrada e saída de palco, como segurar a partitura, como agradecer ao público);
- Perceber a distinção entre repertório a capella e com acompanhamento;
- Perceber as características gerais da música de diferentes períodos da história;
- Desenvolver hábitos de consumo musical (assistir a concertos, adquirir gravações, conhecer coros infantis de referência mundial);

Metodologia

A metodologia apresentada centra-se no princípio de que os conteúdos e competências a adquirir na disciplina de CCV são trabalhadas a partir do repertório estudado. Com base numa aprendizagem globalizante o aluno desenvolve a sua musicalidade em contexto de sala de aula e também através da performance, sendo que para tal tem adquirir regras e hábitos de estudo. Neste sentido o professor poderá utilizar diferentes metodologias, para que a motivação e o interesse do aluno pela disciplina seja constante e cada vez maior. Assim sendo, o recurso a diversas estratégias é a chave para garantir aprendizagens significativas. O professor socorrer-se-á então de uma metodologia baseada em:

Atividades não verbais: uso do gesto de direção, movimento, jogo, leitura de partituras, exercícios de improvisação, imitação, uso de instrumentos musicais (ex. piano), audição, expressão facial, modelo vocal, repercussões rítmicas, apresentações em contexto performativo.

Atividades verbais: identificação e descrição de conceitos, análise e avaliação de apresentações públicas, comparação e crítica entre diferentes interpretações para a mesma obra, procura de repertório para trabalhar.

Avaliação

A avaliação dos alunos centra-se numa avaliação formativa, alicerçada no processo de aprendizagem. Para tal, o constante feedback do professor ao aluno é essencial para que este vá corrigindo diariamente os problemas detetados. Por outro lado, é importante que o aluno possa reajustar os critérios de avaliação em conjunto com o professor para que se sinta integrado e comprometido com o processo avaliativo. Para estes propósitos a avaliação terá de ser contínua e contemplar:

- Avaliação diagnóstica
- Avaliação formativa
- Avaliação sumativa

Instrumentos de avaliação

- Grelhas de observação direta;
- Gravações dos momentos performativos;
- Documentos escritos;
- Realização dos trabalhos de casa;
- Provas de interpretação do repertório a solo e em pequenos grupos;
- Provas de leitura de partituras;
- Audições e apresentações públicas

Crítérios de avaliação da AMVC

Os critérios de avaliação foram estabelecidos com base nos critérios em vigor na AMVC para a CC.

Lista de repertório

As sugestões de repertório apresentadas em anexo pretendem ser uma ferramenta para a operacionalização dos conteúdos a desenvolver na disciplina de CCV. Foi elaborada tendo em consideração os critérios para a seleção de repertório apresentados na revisão da literatura, algumas classificações de repertório já elaboradas por autores como D. Rao lista de repertório da *Associated Board of the Royal Schools of Music* utilizados para os exames de prática coral; com base na lista de progressão de conteúdos da disciplina de Formação Musical no sentido de promover a transdisciplinaridade e uma sequencialização e organização das aprendizagens; sugestões apresentadas pelos entrevistados com reconhecimento musical na área coral; na experiência profissional enquanto docente na direção das classes vocais do CMB na AMVC, assim como na formação académica realizada. Trata-se de um documento aberto que poderá ser aperfeiçoado num diálogo construtivo e reflexivo decorrente das práticas pedagógicas e da realidade escolar presente e futura, num *work in progress*.

Assim, numa abordagem genérica propomos uma classificação do repertório num sentido mais amplo com especial atenção para a formação, instrumentação, âmbito vocal e número de vozes, e outras particularidades que consideramos pertinentes a uma primeira leitura do catálogo que apresentamos. Neste sentido as categorias são: música sacra a *cappella*, música sacra com acompanhamento, música de cena, música ligeira, música litúrgica, música profana, música tradicional, outros, sendo esta uma secção mais alargada para as categorias não previstas anteriormente.