



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CANTAR EM CORO

Estudo de caso de uma área do Norte Litoral de Portugal

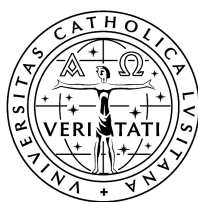
Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em *Música*

por

Ana Maria da Costa Veloso Seixas

ESCOLA DAS ARTES

Dezembro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CANTAR EM CORO

Estudo de caso de uma área do Norte Litoral de Portugal

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em *Música*

Por Ana Maria da Costa Veloso Seixas

Sob orientação de: Professora Doutora Daniela Coimbra
Professor Doutor Paulo Antunes

ESCOLA DAS ARTES

Dezembro de 2013

A presente dissertação não segue
as normas do Acordo Ortográfico
da Língua Portuguesa de 1990.

Agradecimentos

Embora uma tese seja pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há uma colaboração de natureza diversa que deve ser referenciada pela forma como contribuiu para esta investigação. Consciente ou inconscientemente, instituições, professores, colegas, alunos e familiares colaboraram no meu enriquecimento pessoal e no do meu trabalho.

Agradeço à Universidade Católica Portuguesa, e ao Centro Regional do Porto, por me ter possibilitado desenvolver todo o meu trabalho de doutoramento, disponibilizando todos os meios humanos e materiais necessários.

À Professora Doutora Daniela Coimbra manifesto a minha gratidão pelo apoio constante, pelos importantes ensinamentos, pelas reflexões motivacionais que acompanharam a construção deste processo, pela disponibilidade para orientar o presente estudo, bem como as sugestões que não só vieram desvendar alguns caminhos, como permitiram a conclusão deste trabalho. Quero destacar a minha profunda admiração pelo seu profissionalismo bem como pelo seu permanente e enriquecedor entusiasmo.

Ao Professor Doutor Paulo Antunes, académico que desenvolveu e desenvolve uma investigação de grande qualidade na área da música coral, pela gentileza em aceitar a coorientação desta tese e pela forma como colaborou na revisão deste trabalho.

Ao professor António Bessa, amigo de longa data, o meu bem-haja pelo acompanhamento de todas as etapas deste trabalho, pela revisão do texto de forma contínua, pelos seus conselhos pertinentes e pelo contributo que deu para a construção de um texto que, embora de carácter técnico, proporcionasse uma leitura aprazível.

Aos amigos agradeço o companheirismo, o incentivo à pesquisa, o estímulo e paciência com que sempre me ouviram. Permita-se-me que distinga a colega de doutoramento e amiga Márcia Moura, mentora de tantos voos profissionais, pela amizade e pelo apoio; o meu sobrinho Abel Veloso, a Marta Martins pela amizade que há muitos anos nos une e, finalmente, a Helda Sofia Azevedo pela ajuda criteriosa na feitura dos gráficos, análise descritiva e inferência estatística.

Expresso a minha gratidão a todos os elementos dos coros mencionados na tese, pelo muito que contribuíram e auxiliaram, directa e indirectamente, na elaboração desta investigação.

Para o fim guardei, porque sempre estiveram na primeira linha, o meu marido e o meu filho.

Ao meu marido João Carlos, que esteve comigo desde o início da concepção da tese e sempre apoiou e estimulou o meu crescimento científico, moral, profissional e pessoal, um muito obrigado do fundo do coração pelas ilimitadas trocas de impressões, pelo incalculável apoio familiar e sobretudo pela tolerância e compreensão reveladas ao longo destes anos.

Ao meu filho, João Francisco, a chama da minha vida, agradeço a compreensão, o incentivo e a ternura manifestada, na esperança de que o entusiasmo, seriedade e empenho que ponho no trabalho lhe incuta estímulo para fazer sempre mais e melhor.

Resumo

Esta tese debruça-se sobre as motivações que levam pessoas de diferentes faixas etárias, sexos, idades e classes sociais a integrar e a permanecer num coro e analisa a importância desta actividade nas suas vidas.

Para alcançar o objectivo principal do presente estudo, a análise dos motivos de entrada e permanência num coro, desenhou-se um questionário que foi aplicado a uma população amostral de 236 elementos, com idades compreendidas entre os oito e os oitenta anos, de diversas ocupações profissionais e distribuídos por doze coros do Litoral Norte de Portugal de acordo com três categorias distintas (litúrgico, escolar e amador).

A análise dos resultados indicou que mais mulheres do que homens frequentam os coros, independentemente do tipo de coro e que os inquiridos atribuem uma importância inequívoca a cantar em coro, destacando-se a aprendizagem como factor principal transversal a todos os inquiridos nos diferentes coros. Seguem-se a oportunidade de convívio, de trabalhar em equipa e por fim o gosto por cantar e por aprender. Quando considerados individualmente, os motivos atribuídos à importância de cantar em coro, variam em função do tipo de coro e da idade, os quais são descritos pormenorizadamente.

Relativamente aos motivos de entrada num determinado coro, os resultados apontaram o gosto pelo canto, seguido da necessidade de satisfazer o plano escolar, a resposta a um convite, o desejo de aprender, a necessidade de conviver e de realização pessoal e por fim as saídas profissionais que prevalecem nas decisões dos inquiridos.

Quanto à permanência no coro prevalece como principal factor de motivação, transversal a todos os coros, o gosto por cantar em coro seguido pelo convívio, e pelo desejo de aprendizagem. Estes resultados verificam-se também por tipo de coro.

O maestro foi considerado um factor importante para a permanência num coro, na qual se destaca a experiência pessoal muito boa com o maestro. No que respeita às competências necessárias para cantar em coro, emergem os factores de ter boa voz, seguido de ter espírito de grupo, ter bom ouvido, gostar, estar motivado, ser disciplinado, ser humilde e, por fim, ter disponibilidade.

Salienta-se, como conclusão fundamental deste estudo, que a prática coral contribui para o desenvolvimento cognitivo e musical dos participantes, para o seu desenvolvimento/integração social e para perpetuar o património cultural.

Abstract

This thesis focuses on the motivations that lead people from different ages, sex and social backgrounds to take part in a choir, and analyses the importance of this activity in their lives.

To attain the main goal of the present work, the analysis of the reasons why people go and stay in a choir, we conceived a survey that was run on a sample population of 236 individuals, ranging from 8 to 80 years old, from different occupational status, distributed through twelve choirs of the northern coast of Portugal, according to three different categories (liturgical, academic and unprofessional).

The results have indicated that more women than men take part in choirs, independently of their category, and that the interviewed give an undoubtedly importance to singing in a choir, highlighting that the learning process is set as the main transversal factor when we look at all the participants in this survey. The opportunity of socializing, the possibility of working as a team and the joy of singing and learning, come as other key factors. When considered individually, the reasons for singing in a choir vary according to the category of the choir and the age of the enquired. Regarding the reasons for going to a choir, the results showed that the love for singing and the need to follow an academic plan, the answer to an invitation, the desire of learning, the need of socializing and personal fulfillment and at last professional career possibilities prevail as the main reasons for decision making .

The main reason that motivates people to stay in a choir, transversal to all categories of choirs, is the love for singing in a choir followed by the opportunity of socializing and the will to learn. These results are the same when we look at the different categories of choirs.

The conductor was considered an important factor for staying in a choir, being the personal interaction with him is considered as *very good*. In what concerns the necessary skill for singing in a choir, the most important are having a good singing voice, followed by team spirit, good listening skills, enjoy singing, being motivated and disciplined, being humble and finally being available for the others.

As a conclusion of this study we reinforce the idea that choir singing contributes to social integration and cognitive development of the participants, and for their development/social integration, helping the perpetuation of a cultural heritage.

Índice

Agradecimentos	vii
Abstract.....	x
Índice de tabelas	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
1. Formulação do problema específico	4
2. O canto	6
CAPÍTULO I CANTAR EM CORO	7
1.1. Abordagem histórica	9
1.1.1. O caso português	13
1.2. Motivações para cantar em coro.....	28
1.2.1. Motivos de entrada e permanência num coro	32
1.2.2. Ensino coral	38
1.3. Coro e seus requisitos.....	41
1.4. A música popular num coro.....	44
CAPÍTULO II TRABALHO EMPÍRICO	49
2.1. Quadro conceptual.....	51
2.2. Metodologia.....	52
2.2.1. Questionário	53
2.2.2. População amostral.....	55
2.2.3. Procedimentos	61
2.2.4. Caracterização da população amostral	63
2.2.4.1. Actividade profissional.....	63
2.2.4.2. Sexo	65
2.2.4.3. Faixas etárias	67
2.2.4.4. Faixas etárias de entrada no coro	69
CAPÍTULO III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
3.1. Introdução	75
3.2. Frequência de espectáculos.....	75
3.3. Opinião dos inquiridos sobre a divulgação de espectáculos.....	81
3.4. Cantar noutras situações.....	85
3.5. Opinião dos inquiridos acerca da capacidade para cantar em coro ser inata ou adquirida....	89

3.6. Opinião dos inquiridos sobre se o gosto para cantar é inato ou adquirido.....	94
3.7. Importância de cantar em coro para os inquiridos.....	97
3.7.1. Aprendizagem.....	99
3.7.2. Convívio	101
3.7.3. Trabalho em equipa.	103
3.7.4. Gosto.....	106
3.7.5. Realização pessoal.....	108
3.7.6. Saídas profissionais	110
3.8. Motivos de entrada num coro	112
3.9. Motivos de permanência num coro.....	115
3.10. Repertório.....	119
3.11. Possibilidade de representação dos interesses musicais dos inquiridos.....	126
3.12. Competências necessárias para cantar em coro.....	128
3.13. Importância do maestro.....	130
3.14. Utilidade da música para os inquiridos.	135
3.15. Capacidade de leitura de uma partitura à primeira vista.....	138
3.16. Familiares em coros	142
3.17. Horas de canto	147
3.18. Comentários à voz dos inquiridos	149
3.19. Problemas de voz no passado	150
3.20. Problemas de voz no presente	151
3.21. Importância dos coros	152
3.22. O papel da escola.....	154
3.23. Actividades extra coro.....	157
CONCLUSÃO.....	161
Bibliografia.....	171
ANEXOS e apêndice	I
Anexo 1 Questionário.....	III
Anexo 2 Códigos	IX
Anexo 3 Testes de significância estatística e tabelas auxiliares.....	XIII
Apêndice Técnica vocal	LXV

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Distribuição geográfica dos coros da amostra	56
<i>Figura 2.</i> Representação gráfica do campo investigacional.....	57
<i>Figura 3.</i> Profissões dos inquiridos.....	63
<i>Figura 4.</i> Profissão, por tipo de coro.....	64
<i>Figura 5.</i> Distribuição percentual por sexo.....	65
<i>Figura 6.</i> Distribuição percentual do sexo, por tipo de coro.....	66
<i>Figura 7.</i> Distribuição percentual por idade.....	67
<i>Figura 8.</i> Distribuição percentual por idade dos inquiridos dos diferentes tipos de coros .	68
<i>Figura 9.</i> Distribuição percentual por idade de entrada no coro.....	69
<i>Figura 10.</i> Distribuição percentual de entrada num coro, por classes etárias.....	70
<i>Figura 11.</i> Distribuição percentual da idade de entrada no coro e da idade actual, por tipo de coro.....	71
<i>Figura 12.</i> Distribuição percentual da frequência de espectáculos.....	75
<i>Figura 13.</i> Distribuição percentual da frequência de espectáculos, por tipo de coro.....	77
<i>Figura 14.</i> Distribuição percentual da frequência de espectáculos, segundo a idade.....	78
<i>Figura 15.</i> Frequência de espectáculos por profissão.....	79
<i>Figura 16.</i> Distribuição percentual da opinião sobre a existência de divulgação de espectáculos.....	81
<i>Figura 17.</i> Distribuição percentual da opinião sobre a divulgação de espectáculos, por tipo de coro.....	82
<i>Figura 18.</i> Distribuição percentual da opinião sobre a divulgação de espectáculos, por idade.....	84
<i>Figura 19.</i> Distribuição percentual dos inquiridos que cantam noutras situações.....	85
<i>Figura 20.</i> Distribuição percentual dos que cantam noutras situações, por tipo de coro....	86
<i>Figura 21.</i> Distribuição percentual dos que cantam noutras situações, por idade.....	87
<i>Figura 22.</i> Distribuição percentual da população inquirida por cantar noutras situações ..	88
<i>Figura 23.</i> Distribuição percentual da opinião sobre se a capacidade de cantar é inata.....	90
<i>Figura 24.</i> Distribuição percentual da opinião sobre se a capacidade de cantar é inata, por tipo de coro.....	91
<i>Figura 25.</i> Distribuição percentual da opinião sobre se a capacidade para cantar em coro é inata, por idade.....	93

<i>Figura 26.</i> Distribuição percentual da opinião sobre se o gosto de cantar é inato.....	94
<i>Figura 27.</i> Distribuição percentual da opinião sobre se o gosto de cantar é inato, por tipo de coro.....	95
<i>Figura 28.</i> Distribuição percentual da opinião sobre se o gosto por cantar é inato, por idade.....	96
<i>Figura 29.</i> Distribuição percentual da importância de cantar	97
<i>Figura 30.</i> Distribuição percentual dos motivos da importância de cantar.....	98
<i>Figura 31.</i> Distribuição percentual da aprendizagem como motivo para cantar num coro, por tipo de coro.....	99
<i>Figura 32.</i> Distribuição percentual da aprendizagem como motivo para cantar num coro, por idade.....	100
<i>Figura 33.</i> Distribuição percentual do convívio como motivo para cantar num coro, por tipo de coro.....	101
<i>Figura 34.</i> Distribuição percentual do convívio como motivo para cantar num coro, por idade.....	102
<i>Figura 35.</i> Distribuição percentual do trabalho em equipa como motivo para cantar num coro, por tipo de coro.....	103
<i>Figura 36.</i> Distribuição percentual do trabalho em equipa como motivo para cantar num coro, por idade.....	104
<i>Figura 37.</i> Distribuição percentual do gosto como motivo para cantar num coro, por tipo de coro.....	106
<i>Figura 38.</i> Distribuição percentual do gosto como motivo para cantar num coro, por idade.....	107
<i>Figura 39.</i> Distribuição percentual da realização pessoal como motivo para cantar num coro, por tipo de coro	108
<i>Figura 40.</i> Distribuição percentual da realização pessoal como motivo para cantar num coro, por idade.....	109
<i>Figura 41.</i> Distribuição percentual das saídas profissionais como motivo para cantar num coro, por tipo de coro.....	110
<i>Figura 42.</i> Distribuição percentual das saídas profissionais como motivo para cantar num coro, por idade.....	111
<i>Figura 43.</i> Distribuição percentual dos diferentes motivos de entrada para um coro.....	112
<i>Figura 44.</i> Distribuição percentual dos diferentes motivos de entrada para um coro, por tipo de coro.....	113

<i>Figura 45.</i> Distribuição percentual dos diferentes motivos de entrada para um coro, por idade	114
<i>Figura 46.</i> Distribuição percentual dos diferentes motivos de permanência num coro	115
<i>Figura 47.</i> Distribuição percentual dos diferentes motivos de permanência num coro, por tipo de coro	117
<i>Figura 48.</i> Distribuição percentual dos diferentes motivos de permanência num coro, por idade	118
<i>Figura 49.</i> Distribuição percentual do grau de satisfação do grupo com o repertório	119
<i>Figura 50.</i> Distribuição percentual do grau de satisfação com o repertório, por tipo de coro	120
<i>Figura 51.</i> Distribuição percentual do grau de satisfação com o repertório, por idade	121
<i>Figura 52.</i> Distribuição percentual de outros interesses musicais	122
<i>Figura 53.</i> Distribuição percentual do interesse por jazz, por sexo	123
<i>Figura 54.</i> Distribuição percentual do interesse por jazz, por tipo de coro	124
<i>Figura 55.</i> Distribuição percentual do interesse pelo jazz, por idade	125
<i>Figura 56.</i> Distribuição percentual da possibilidade de se ir ao encontro dos diversos gostos musicais dos inquiridos	126
<i>Figura 57.</i> Distribuição percentual dos diferentes modos de se ir ao encontro dos diversos interesses musicais dos inquiridos	127
<i>Figura 58.</i> Distribuição percentual das competências consideradas necessárias pelos inquiridos para cantar em coro	128
<i>Figura 59.</i> Distribuição percentual do nível de influência do maestro na permanência dos inquiridos no coro	130
<i>Figura 60.</i> Distribuição percentual da experiência dos inquiridos com o maestro	132
<i>Figura 61.</i> Distribuição percentual da experiência dos inquiridos com o maestro, por tipo de coro	133
<i>Figura 62.</i> Distribuição percentual da opinião dos inquiridos sobre a utilidade da música na sociedade	135
<i>Figura 63.</i> Distribuição percentual das razões sobre a utilidade da música na sociedade	136
<i>Figura 64.</i> Distribuição percentual dos inquiridos relativamente à capacidade de ler uma partitura à primeira vista	138
<i>Figura 65.</i> Distribuição percentual da capacidade de leitura de partituras à primeira vista, por tipo de coro	140

<i>Figura 66.</i> Distribuição percentual da capacidade de leitura de partituras à primeira vista, por idade	141
<i>Figura 67.</i> Distribuição percentual da presença de familiares em coros.....	142
<i>Figura 68.</i> Distribuição percentual da opinião dos familiares quanto ao cantar em coro.	144
<i>Figura 69.</i> Distribuição percentual da participação dos familiares em coros	145
<i>Figura 70.</i> Distribuição percentual dos inquiridos que consideram que cantam várias horas seguidas.....	147
<i>Figura 71.</i> Distribuição percentual dos inquiridos que consideram que cantam várias horas seguidas, por tipo de coro	148
<i>Figura 72.</i> Distribuição percentual dos comentários relativos à voz dos inquiridos	149
<i>Figura 73.</i> Distribuição percentual de problemas de voz no passado.	150
<i>Figura 74.</i> Distribuição percentual de problemas de voz no presente.	151
<i>Figura 75.</i> Distribuição percentual da opinião dos inquiridos sobre a importância dos coros na sociedade.....	152
<i>Figura 76.</i> Distribuição percentual das razões da importância dos coros na sociedade ...	153
<i>Figura 77.</i> Distribuição percentual da importância da escola nas actividades corais, segundo os inquiridos	154
<i>Figura 78.</i> Distribuição percentual do ensino obrigatório da música pelos diferentes ciclos de ensino, na opinião dos inquiridos	155
<i>Figura 79.</i> Distribuição percentual do ensino opcional da música pelos diferentes ciclos de ensino, na opinião dos inquiridos	156
<i>Figura 80.</i> Distribuição percentual da participação dos inquiridos em outras actividades	157
<i>Figura 81.</i> Distribuição percentual da participação dos inquiridos em outras actividades, por tipo de coro.....	158
<i>Figura 82.</i> Distribuição percentual da participação dos inquiridos em outras actividades, por idade	159
<i>Figura 83.</i> Distribuição percentual das diferentes actividades.....	160
<i>Figura 84.</i> Síntese das respostas dos inquiridos.....	167
<i>Figura 85.</i> Extensão das vozes masculinas e femininas. Imagem da autora.....	LXVII
<i>Figura 86.</i> A. Representação esquemática dos principais componentes do órgão da voz. B. Secção coronal atravessando a laringe em que se pode ver a posição das cordas vocais ...	LXVIII

Índice de tabelas

Tabela 1. <i>Composição da amostra e percentagem de respostas obtidas</i>	62
Tabela 2. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “profissão”</i>	XV
Tabela 3. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “profissão por tipo de coro”</i>	XVI
Tabela 4. <i>Resultados do teste Binomial para “sexo”</i>	XVII
Tabela 5. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “sexo por tipo de coro”</i>	XVII
Tabela 6. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “idade (classes)”</i>	XVIII
Tabela 7. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “idade por tipo de coro”</i>	XIX
Tabela 8. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “idade de entrada por tipo de coro”</i>	XX
Tabela 9. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “idade de entrada (classes)”</i>	XXI
Tabela 10. <i>Resultados do teste Binomial para “frequência de espectáculos”</i>	XXII
Tabela 11. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “frequência de espectáculos por tipo de coro”</i>	XXII
Tabela 12. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “frequência de espectáculos por idade”</i>	XXIII
Tabela 13. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “frequência de espectáculos por profissão”</i>	XXIV
Tabela 14. <i>Resultados do teste Binomial para “divulgação de espectáculos”</i>	XXV
Tabela 15. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “divulgação de espectáculos por tipo de coro”</i>	XXV
Tabela 16. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “divulgação de espectáculos por idade”</i>	XXVI
Tabela 17. <i>Resultados do teste Binomial para “cantar noutras situações”</i>	XXVI
Tabela 18. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “cantar noutras situações por tipo de coro”</i>	XXVII
Tabela 19. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “cantar noutras situações por idade”</i>	XXVIII
Tabela 20. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “outras situações de canto”</i>	XXIX
Tabela 21. <i>Resultados do teste Binomial para “capacidade de cantar inata”</i>	XXIX
Tabela 22. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “capacidade de cantar inata por tipo de coro”</i>	XXX
Tabela 23. <i>Resultados do teste Qui-quadrado para “capacidade de cantar inata por idade”</i>	XXXI

Tabela 24. Resultados do teste Binomial para “gosto inato”	XXXI
Tabela 25. Resultados do Teste Qui-quadrado para “gosto inato por tipo de coro” ..	XXXII
Tabela 26. Resultados do Teste Qui-quadrado para “gosto inato por idade”	XXXIII
Tabela 27. Resultados do teste Binomial para “importância de cantar”	XXXIV
Tabela 28. Resultados do teste Qui-quadrado para “a aprendizagem como motivo da importância de cantar num coro, por tipo de coro”	XXXV
Tabela 29. Resultados do teste Qui-quadrado para “a aprendizagem como motivo da importância de cantar num coro, por idade”	XXXVI
Tabela 30. Resultados do teste Qui-quadrado para “o convívio como motivo da importância de cantar, por tipo de coro”	XXXVII
Tabela 31. Resultados do teste Qui-quadrado para “o convívio como motivo da importância de cantar, por idade”	XXXVIII
Tabela 32. Resultados do teste Qui-quadrado para “trabalho em equipa como motivo da importância de cantar, por tipo de coro”	XXXIX
Tabela 33. Resultados do teste Qui-quadrado para “trabalho em equipa como motivo da importância de cantar num coro, por idade”	XL
Tabela 34. Resultados do teste Qui-quadrado para “gosto como motivo da importância de cantar, por tipo de coro”	XLI
Tabela 35. Resultados do teste Qui-quadrado para “gosto como motivo da importância de cantar, por idade”	XLII
Tabela 36. Resultados do teste Qui-quadrado para “a realização pessoal como motivo da importância de cantar num coro, por tipo de coro”	XLIII
Tabela 37. Resultados do teste Qui-quadrado para “a realização pessoal como motivo da importância de cantar num coro, por idade”	XLIV
Tabela 38. Resultados do teste Qui-quadrado para “as saídas profissionais como motivo da importância de cantar num coro, por tipo de coro”	XLV
Tabela 39. Resultados do teste Qui-quadrado para “as saídas profissionais como motivo da importância de cantar num coro, por idade”	XLVI
Tabela 40. Resultados do teste Binomial para “a satisfação com o repertório”	XLVII
Tabela 41. Resultados do teste Qui-quadrado para “a satisfação com o repertório, por tipo de coro”	XLVII
Tabela 42. Resultados do teste do Qui-quadrado para “o jazz por sexo”	XLVIII
Tabela 43. Resultados do teste Qui-quadrado para “o jazz por tipo de coro”	XLIX

Tabela 44. Resultados do teste Qui-quadrado para “o jazz por idade”	L
Tabela 45. Resultados do teste Binomial para “a possibilidade de se ir ao encontro dos diversos interesses musicais”	L
Tabela 46. Resultados do teste Qui-quadrado ajustado para “as diferentes possibilidades de se ir ao encontro dos diversos interesses musicais”	LI
Tabela 47. Resultados do teste Qui-quadrado para “a influência do maestro”	LII
Tabela 48. Resultados do teste Qui-quadrado para “a experiência com o maestro”	LIII
Tabela 49. Resultados do teste Qui-quadrado para “a experiência com o maestro, por tipo de coro”	LIV
Tabela 50. Resultados do teste Binomial para “a utilidade da música”	LV
Tabela 51. Resultados do teste Qui-quadrado para “as razões da utilidade da música”	LV
Tabela 52. Resultados do teste Binomial para “a leitura à primeira vista”	LVI
Tabela 53. Resultados do teste Qui-quadrado para “a leitura à primeira vista, por tipo de coro”	LVI
Tabela 54. Resultados do teste Qui-quadrado para “a leitura à primeira vista, por idade”	LVII
Tabela 55. Resultados do teste Binomial para “a presença de familiares em coros”	LVIII
Tabela 56. Resultados do teste Qui-quadrado para “a opinião dos familiares”	LVIII
Tabela 57. Resultados do teste Qui-quadrado para “a participação da família”	LIX
Tabela 58. Resultados do teste Binomial para “o canto durante muitas horas seguidas”	LIX
Tabela 59. Resultados do teste Qui-quadrado para “o canto durante várias horas seguidas, por tipo de coro”	LX
Tabela 60. Resultados do teste Binomial para “a realização de comentários por familiares e amigos”	LXI
Tabela 61. Resultados do teste Binomial para “a presença de problemas de voz no passado”	LXI
Tabela 62. Resultados do teste Binomial para “a presença de problemas de voz no presente”	LXII
Tabela 63. Resultados do teste Binomial para “a importância dos coros na sociedade”	LXII
Tabela 64. Resultados do teste Qui-quadrado dos diferentes motivos para “a importância dos coros na sociedade”	LXIII
Tabela 65. Resultados do teste Qui-quadrado para “o papel das escolas na formação”	LXIII
Tabela 66. Resultados do teste Qui-quadrado “atividades extra, por tipo de coro”	LXIV

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre as motivações que levam pessoas de diferentes faixas etárias, sexos, idades e classes sociais a integrar e a permanecer num coro e analisa a importância desta actividade nas suas vidas. Para tal, a actividade do canto coral é analisada enquanto factor de desenvolvimento individual e social nos contextos educativo, amador e litúrgico.

Cantar em coro é uma das mais antigas formas de integração social e uma prática constante na maioria das culturas, o que contribui para o aumento da dimensão social, afectiva, cultural e pessoal daqueles que nela participam (Scherpereel, 2003; Silva, 2001; Welch 2010) pelo que em todas as sociedades as pessoas cantam juntas por razões de ordem colectiva e comunitária.

A relevância desta temática assume maior significado, dado que a voz é uma área muito específica (Ferreira, 2004; Hargreaves, 2005; Russell, 2007), que implica, ainda que indirectamente, o desenvolvimento de competências actualmente muito reclamadas. Tal como afirma Amato (2010), o prazer de fazer música em conjunto possibilita o crescimento de capacidades como a educação para os valores, a cooperação, o respeito pelas regras e limites e, simultaneamente, o cantor, interagindo com os outros, aprende a cantar melhor e a conviver no respeito pelo outro. Desta forma, sabendo-se que o exercício do canto estimula talentos, a existência de um coro, quer na escola, quer no meio religioso ou social, pode favorecer a construção e o desenvolvimento de uma actividade colectiva do saber que, abrangendo os aspectos social, cultural e pessoal, completa a formação integral do indivíduo.

Como segundo Silva (2008), cada indivíduo é, sobre o ponto de vista social e cultural, o resultado de um legado histórico, de uma herança cultural de uso quotidiano na sua vida pessoal e comunitária, cabe às instituições prepará-lo para compreender a sua herança musical, acrescentando benefícios educacionais e artísticos que garantam a continuidade de um espólio histórico-cultural.

Assim se compreende que, como Kemp (1995) refere, os educadores musicais sejam solicitados inúmeras vezes para contribuir em áreas cada vez mais alargadas, naquela que não é uma disciplina unitária ou independente do seu contexto artístico geral. De facto, a interacção da música com as outras artes, que remonta à Antiga Grécia, tem servido de inspiração recíproca ao longo dos tempos, mesmo quando a vida intelectual e artística permaneceu sob a tutela da aristocracia e da Igreja (Cruz & Cunha, 2008; Moses, 1986; Platzer, 2009).

Torna-se, ainda necessário, no contexto do presente estudo, entender a prática coral, particularmente a interpretação *a capella*, na definição registada por Branco (1931) de polifonia vocal pura sem acompanhamento instrumental, dado o destaque do desempenho vocal próprio desta tarefa. A polifonia vocal assumiu também um especial relevo para Kodály (1929), para quem cantar é o principal segredo do desenvolvimento auditivo completo, afirmando que quem executa apenas em uníssono nunca chegará a cantar correctamente, uma vez que só praticando as vozes se consegue o ajustamento total da personalidade musical do indivíduo. Num outro aspecto desta definição, Gordon (2008) lembra que, embora as crianças ouçam normalmente música oriunda de meios audiovisuais, é necessário que os adultos cantem para elas, dado que esta é a forma de lhes ensinar a usar a voz e a entoar, uma atitude que Wuytack e Palheiros (1995) referem poder converter-se, no que toca ao professor, num exemplo esclarecedor e influenciador da motivação nos alunos para o canto.

De facto, é a cantar que chegamos a compreender, não só o fraseado e a respiração, mas toda a expressividade de uma melodia e, quase automaticamente, começamos a criar o gosto de cantar e a perceber a importância de uma técnica vocal adequada para se obter uma emissão vocal correcta (Gava, Ferreira, & Silva, 2010; Kaplan, 1985). Nesse sentido, um coralista aprende ainda a desenvolver cuidados para manter uma voz saudável (Clift *et al.*, 2010).

A música coral apresenta-se, por isso, como uma excelente forma de promover a aprendizagem do canto e do repertório coral, transmitindo valores culturais e promovendo na sua prática a partilha de experiências.

1. Formulação do problema específico

Uma curta abordagem histórica aos dois últimos séculos confirma que a actividade coral foi entendida como um factor de grande influência social. Silva (2001), por exemplo, esclarece que o canto coral se afirmou como um factor de educação moral, física, artística e cívica, durante o século XIX, no contexto de um importante movimento orfeónico internacional. Nesta linha se compreende a sua implementação no ensino liceal, em Portugal, no ano de 1918, facto que veio a ser confirmado pelo Regulamento de 23 de Abril de 1932.

Artiaga (2001), por seu turno, refere a sua importância como uma mais-valia cultural, para o auxílio da estratificação social e preparação das futuras elites. Em 1934, a disciplina de Canto Coral era encarada imprescindível pelo Ministério da Educação para a coesão nacional. Para além de enaltecer o valor social de cantar em coro, este documento salientava igualmente o valor da participação individual num coro, posição também assumida na actualidade por autores como Ashley (2009) ou Dias (2010), que, além de referirem o valor social de cantar em coro, realçam o inegável valor individual nesta actividade.

O canto coral está presente em diversos sectores da sociedade, podendo ter lugar, num contexto não profissional, a nível educativo, religioso ou social. Algumas das características mais importantes desta actividade, sejam elas relacionadas com a técnica vocal, os processos de aprendizagem, as escolhas interpretativas ou a própria espiritualidade relacionada com o conteúdo dos textos ou o contexto performativo, constituem exemplos da transversalidade do canto coral e, simultaneamente, aspectos transferíveis para todos os tipos de coros.

Daí que se possa perguntar se os elementos pertencentes a vários estratos da sociedade, se reúnem num coro com um fim comum ou se o fazem na busca da sua realização ou crescimento pessoal.

É com base nestas premissas que o nosso objectivo visa saber o que conduz um jovem ou adulto a cantar num coro, expondo a necessária argumentação. Para tal, teremos em conta que Quivy e Campenhoudt (1992) definem a investigação como algo que se procura, como um caminhar para um melhor conhecimento, com todas as hesitações, desvios e incertezas que tal percurso abarca.

O percurso investigacional apoiou-se num estudo de campo que se realizou por consulta a elementos que participam em grupos corais do Norte Litoral de Portugal e oriundos de vários estratos sociais e faixas etárias. Assim, com vista a entender o que motiva um jovem ou adulto a entrar e a permanecer numa actividade coral, bem como os factores que influenciam a sua dinâmica, nomeadamente a opinião dos inquiridos sobre a actividade que realizam.

No primeiro capítulo, estudam-se os principais elementos relacionados com o cantar em coro, numa perspectiva musical e de prática educativa e a forma como se relacionam entre si, com a Igreja e com a sociedade.

No segundo capítulo organiza-se o trabalho empírico e, no terceiro, analisam-se os resultados obtidos.

Por fim, são apresentadas as conclusões do presente estudo, uma reflexão sobre as suas limitações e propostas de futuros trabalhos.

Em anexo, está presente o questionário usado (anexo 1), os códigos (anexo 2), os testes de significância estatística e as respectivas tabelas auxiliares (anexo 3) e uma análise relativa a aspectos relacionados com a técnica vocal (apêndice). Optamos por incluir este apêndice pois, embora não esteja directamente relacionado com a motivação para cantar em coro, está relacionado com os seus requisitos. De facto uma boa técnica vocal permite melhorar o desempenho de um coro.

2. O canto

A música é comumente aceite como uma linguagem universal e, segundo Castarède (1998), serve de mediação, não apenas entre o corpo do sujeito e a sua língua materna, mas também entre a sua voz e a voz do outro. Steiner (2006) afirma que não existe um único ser humano que não mantenha com a música um qualquer tipo de relação, pois a maior parte das pessoas canta e dança, independentemente de saber, ou não, ler. Segundo Wuytack (2001), a experiência musical, abrangendo os aspectos cognitivo, afectivo e motor, representa um agente de equilíbrio entre a mente e o corpo, contribuindo para o desenvolvimento global da personalidade, embora também tenha constatado que nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente (e nem todas são capazes), mas todas gostam de cantar. Também Willems (1970) já afirmara que o canto, ao reunir, à volta da melodia, o ritmo e a harmonia, desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes, e que o canto, na criança, é mais que uma simples imitação, despertando nela qualidades musicais inatas ou adquiridas, sentido de ritmo, de escala, de acordes, até mesmo da tonalidade. Acresce ainda que, segundo o método de Kodály, o papel do canto na educação é fundamental e é também o principal segredo do desenvolvimento auditivo completo.

CAPÍTULO I

CANTAR EM CORO

1.1. Abordagem histórica

O valor da música coral como forma de conhecimento tem sido essencial ao longo dos tempos e, seguindo de perto o pensamento de Platão e de Aristóteles, é uma das mais antigas e mais importantes disciplinas dos currículos escolares.

Os gregos, por exemplo, sempre entenderam a música como uma arte, uma maneira de pensar e de ser, e, por isso, desde a infância, entre eles, o canto era ensinado como algo capaz de educar e civilizar. O músico era visto como o guardião de uma ciência e de uma técnica em que o saber e o talento se desenvolviam pelo estudo e pelo exercício. É na Grécia que se desenvolveu um dos mais importantes elementos do pensamento musical: o raciocínio matemático, de que o monocórdio é um claro exemplo. Segundo Pitágoras, matemática e música eram parte uma da outra e nessa relação estava a explicação para o funcionamento de todo o universo.

Na Grécia Clássica, a música era considerada fonte de sabedoria e indispensável à educação do homem livre, ou seja, a educação era entendida como a base da harmonia entre o corpo e a mente. Adquirir uma educação musical não significa aprender a tocar um instrumento mas, sim, a saber ouvir e a saber cantar. O ensino da música era obrigatório e, segundo Dommanget (1974), Platão assegurava que a música contribuía para a formação de bons cidadãos e que, na educação, ela se justificava pela sua contribuição para o desenvolvimento moral, social, emocional, espiritual, intelectual, físico e cultural. Bernstein (1954) relembra que a educação pela música era vista por Platão como pré-requisito do conhecimento filosófico e “que não havia nada melhor do que a música marcial para inspirar e arrastar um soldado para a batalha” (p.12). A música coral adquiriu, assim, enorme relevância entre os gregos, dado o contributo que prestava à educação cívica; os coros de crianças e de jovens com idade inferior aos trinta anos cantavam com os coros de homens *maduros* para consolidarem os sentimentos comunitários.

Acrescente-se que, da China à Grécia, imperou o pensamento de uma vida ideal, divina, sob a hegemonia da música (Pahlen, 1991, citado por Sousa, 2003). De facto, todos os povos cantam e, na história da Humanidade, o canto em coro foi e é uma prática constante, na maioria das culturas mundiais e, enquanto prática social e actividade educativa, é uma das mais antigas formas de integração social. Luís (1993) escreve, numa publicação do Ministério da Educação para formadores, que “muito da música vocal, nomeadamente na recitação dos poemas heróicos ou nos coros das tragédias, teria, provavelmente, um carácter de cantilena; a melodia e o ritmo estavam intimamente associados à melodia e ao ritmo da poesia e à dança com que os coros, na tragédia e nos cultos religiosos, acompanhavam o seu canto” (p.7).

A melodia insere no ser humano o sentido de ritmo e de harmonia e, segundo Hanslick (2002), o efeito intenso da música sobre o sistema nervoso é bem conhecido tanto pela Psicologia como pela Fisiologia, desde a canção simples à ópera, ao ofício divino, à música sacra e à arte sonora. É inegável o seu papel como um dos factores na formação do homem e a magia apoderou-se dela desde os primórdios da humanidade. Ela era usada, tanto para estimular os adultos para o combate, como para mimar uma criança. Conhecem-se vários relatos, contos de fadas e lendas dos primórdios de todas as culturas, que atribuem à música um poder que domina os espíritos para além das fronteiras do artístico (Cruz, 1985).

A prática da música coral sofreu, ao longo dos tempos, influências temporais, geográficas e culturais e, na opinião de Castarède (1998), “o canto é a alma ou o veículo da alma” (p.36), pelo que, cantando, podemos reviver e invocar as nossas emoções e os nossos sentimentos, o nosso desejo de invocar e de apelar ao sagrado que, através da arte, sempre deu um sentido à aventura humana.

Também na religião, a música coral está presente. Vejam-se, por exemplo, os conselhos de S. Paulo¹, educado entre a cultura grega e judaica, aos membros da comunidade cristã para comunicarem com Deus: “*Cantem e louvem ao Senhor*” (Efésios 5, 19) ou “*Devo cantar louvores a Deus com o espírito e também com o entendimento*” (Coríntios 14, 15). Por sua vez, S. Tiago faz a seguinte recomendação: “*quando estiver contente, cante louvores a Deus*” (Tiago 5, 13).

¹ Ao longo deste trabalho, as referências bíblicas seguem a edição publicada pela Liarte em 1993.

Para o cristianismo, a música era um instrumento de comunicação entre Deus e os homens, uma arte viva e educativa. Por essa razão, o cristianismo transporta consigo um marcante património musical (Antunes, 1996; Cruz & Guedes, 2000; Menuhin, 1997), através de melodias a uma voz, muitas vezes dialogadas entre o celebrante e a comunidade. Nos primeiros séculos do Cristianismo, só as individualidades da Igreja tinham, na opinião de Carvalho (2001), “motivo para se interessarem pela prática da instrução e pelo seu desenvolvimento” (p.12). Os cristãos criaram as suas próprias formas de prática religiosa e musical, entoando salmos cantados a uma só voz e sem acompanhamento musical, através de uma das mais antigas formas musicais que conhecemos, *pergunta e resposta*, em que uma frase cantada por um solista é repetida pelo grupo sem alteração. Surge, assim, um ritmo livre do discurso, a que se chama cantochão e se baseia na prosódia que emerge do ritmo não métrico das palavras que são recitadas. O cantochão desenvolveu-se durante os primeiros séculos do cristianismo, influenciado pelo sistema modal grego (Modos) e, possivelmente, pela música das sinagogas judias. Segundo Sousa (2003), o ensino deste canto baseava-se unicamente nas *capacidades mnésicas do cantor*: a aprendizagem resultava da imitação e do acompanhamento repetitivo de salmos e hinos. Fernandes (2005) afirma que o repertório vocal sacro foi criado ao longo dos séculos ao serviço e em função dos textos sagrados e organizado de acordo com os dois ciclos que compõem o ano litúrgico: Temporal e Santoral.

Por volta do ano 1000, no campo musical, tudo entrou em alvoroço. Herzfeld (1992) refere que “até então a música fora sempre a uma única parte. As canções dos germanos e celtas eram a uma voz como a dos gregos e persas. Ainda quando intervinham instrumentos a par do canto era para dobrar fazendo a mesma melodia ou os seus sons principais, nunca para tocar notas inteiramente diferentes do canto” (p.31).

De 1000 a 1450, os mosteiros deram lugar às grandes catedrais e as novas universidades tornaram-se centros de arte e cultura. Entretanto, enquanto nas festas da Corte, a música profana, acompanhada pelos poemas dos trovadores, animava os banquetes, a nível popular, surgiam os jograis, uma classe de músicos, que recitava, cantava, tocava e dançava. Andando de terra em terra, os jograis divulgavam notícias e novidades ao mesmo tempo que deliciavam a nobreza e os ajuntamentos populares nas praças públicas com as suas diversões, pelo que se tornaram muito populares (Gorina, 1971; Sousa, 2003).

Segundo Barb (1991), na Idade Média, era vulgar cantar durante o trabalho nos campos, no ambiente doméstico, enquanto se fiava, nos campos de batalha, antes e durante os combates, e nos templos louvando Deus ou os santos. Mais tarde, na alta Idade Média, há-de surgir nos meios cultos a arte da polifonia que vem alargar o leque da composição musical. Carvalho (2001) documenta que “o ensino nas escolas episcopais portuguesas começaria, supondo-o análogo ao ensino processado nas escolas estrangeiras do mesmo tipo, pelo aprendizado da leitura e da escrita, o qual seria efectuado sobre o Saltério, ou seja, o livro dos cânticos bíblicos designados por salmos” (p.37).

No século XVII, a Escola Polifónica Portuguesa teve em Duarte Lobo (1573-1643), Frei Manuel Cardoso (c.1566-1650) e Diogo Dias Melgas (1678-1700) (Dufourcq, 1946) os seus mestres mais notáveis (Alvarenga, 2002).

Mais recentemente, a música coral tem sido encarada como um estudo de técnica, uma prática no desempenho de actividades, de habilidades ou entretenimento. Segundo Fernandes (2005), “na maioria das grandes cidades da Europa ocidental o predomínio socio-económico crescente da burguesia urbana e o alargamento e reforço das suas elites intelectuais e artísticas conduzem ao longo de todo o século XVIII a novas dinâmicas de prática e consumo da Música” (p.11), nomeadamente na música coral.

A prática do canto coral é, assim, uma forma de integração social e os coros são responsáveis por manterem activo um repertório acumulado do passado. Por sua vez, os elementos dos coros, ao interpretarem esse repertório, tomam consciência da responsabilidade de manter vivo um espólio musical que, enquanto estrutura cultural, é reconhecido pelo papel ou função social de transmissão cultural. Também ao fazê-lo os coralistas desenvolvem a sociabilidade, pois é uma actividade que aproxima e permite a criação de relações de amizade, valores humanos, noção de hierarquia mas também de trabalho em conjunto, tornando-se mais conscientes do seu papel relacional. Desta forma, o desenvolvimento de competências de socialização está presente na família, na Igreja, na escola, no local de trabalho e no grupo de amigos e é, sem dúvida, muito acentuado na actividade coral (Campos, 2009; Gorzelańczyk, Podlipniak, & Laskowska, 2007; Joyce, 2005; Loiola & Ferreira, 2010; Pereira & Vasconcelos, 2007; Swanwick, 1979).

1.1.1. O caso português

O canto coral no contexto educativo tem particularidades relacionadas com a sua regulamentação num plano legislativo e implicações na formação geral dos indivíduos que merecem um enquadramento destacado. No caso específico do ensino, e ao contrário do que acontece noutros contextos, o canto coral pode abranger uma população muito alargada, reflectir políticas educativas, ser parte de um plano curricular obrigatório para uma população muito jovem em período de formação. Por essas razões, segue-se um relato do percurso do canto coral no ensino desde a sua implementação, tendo em conta não só a legislação relacionada mas também as conclusões de estudos que versam sobre a matéria.

Na actual situação do estado da música em Portugal é consensual que o universo escolar precisa de uma reflexão mais profunda sobre a realidade educacional, para que nela a música coral possa ser vista e entendida como uma componente curricular importante para a formação do indivíduo como um todo.

O canto coral foi introduzido no currículo escolar através do Decreto de 16 de Agosto de 1870, integrando a então designada Instrução Elementar, por ocasião da reforma do ensino primário a cargo de D. António Costa (Costa, 2010). Oito anos mais tarde, a Carta de Lei da Direcção-Geral da Instrução Pública, de 2 de Maio de 1878, não chegou a ser regulamentada mas colocava o canto coral na Instrução Primária Complementar. É de notar, contudo, que os programas consistiam num conjunto de indicações destinadas à melhoria das condições físicas das crianças, desprezando em grande medida a vertente artística. De acordo com a ideologia da altura, o “ensino tem tido em mira, por via de regra, dar aos espíritos certos conhecimentos, ou ministrar uma educação puramente intellectual” (Froebel, 1882, citado por Costa, 2010). Assim, o ensino foi-se alargando, incluindo áreas tão diversas quanto o desenho, a ginástica, a música e a jardinagem, entre outras. Costa (2010) refere, todavia, a existência de vozes discordantes deste princípio e que questionavam a utilidade dessa abrangência do ensino para a formação dos profissionais das diversas áreas.

Em 1906, o canto coral foi integrado no plano de estudos do liceu feminino Maria Pia em Lisboa. Considerava-se que esta disciplina servia para reunificar as pessoas, dotando-as de um espírito cooperativo.

Com a implantação da República, o ensino primário elementar tornou-se obrigatório dos 7 aos 9 anos e, em 1918, o Decreto n.º 4650, de 14 de Julho integrou o canto coral no programa educativo da então Instrução Secundária. Nesta época, o canto coral era visto como uma mais-valia, não tanto pelas suas qualidades artísticas, mas sobretudo por ser considerado uma forma de implementar a disciplina e o espírito corporativo. Essa ideia foi amplamente desenvolvida anos mais tarde pelo Estado Novo que, à semelhança de outros regimes ditatoriais, considerava que a música tinha a capacidade de controlar e manipular as multidões e, como tal, devia ser usada no sentido de inculcar na população as ideias do regime vigente.

Com o Decreto n.º 4799, de 8 de Setembro de 1918 o canto coral passou a ser obrigatório para ambos os sexos, tendo uma função simultaneamente “estética, moralizadora e nacionalista” (citado por Costa, 2010). Com a implantação do Estado Novo e através do Decreto n.º 27084, de 14 de Outubro de 1936, assistiu-se a uma utilização do canto coral no sentido da exaltação patriótica e promoção da ideologia política então dominante.

Nos anos seguintes, esta disciplina ganhou uma sucessiva importância, facto demonstrado, entre outros aspectos, pela exigência de os professores de Canto Coral terem o Curso Superior de Conservatório e o Curso Geral dos Liceus. Já nos finais dos anos 60, esta disciplina passou a ter também um livro adoptado, *Cantando, livro de Canto Coral*, de Manuel Tino e António Manarte.

A valorização do canto coral nesta época muito deveu ao homem que, em 1918, foi nomeado professor de Música e Canto Coral da Escola Normal Primária de Lisboa, Tomás Borba. Padre, músico e compositor, defendia que uma boa formação deve passar pela interpretação de canções. No entanto, e apesar das intenções artísticas de Tomás Borba, o canto coral perdeu muita da sua vocação artística, sendo usado essencialmente como mais um meio de propaganda política. O seu repertório era essencialmente constituído por marchas e hinos patrióticos, cantados em uníssono. Por esta razão, Lopes-Graça (1973a) afirmou que o canto coral nas nossas escolas veio a recair num logro.

Para Nery e Castro (1991), a revolta militar de 28 de Maio de 1926 instituiu um regime ditatorial que condicionou a vida portuguesa durante quase meio século, o que provocou um movimento de crispação ideológica adverso a qualquer forma de actividade artística, reforçado ainda pela política de puritanismo moral e austeridade económica de Salazar, para quem a instrução e a cultura não constituíram nunca, segundo os autores, uma prioridade. Lopes-Graça (1974) fala com desgosto da situação de crise que a música vivia sob variados aspectos, desde a educação ao repertório apresentado em espectáculos. De facto, Delgado (2001), no seu livro *A Sinfonia em Portugal*, afirma que Lopes-Graça² foi quem mais assumiu uma atitude de músico politicamente empenhado na transformação da sociedade.

Em Portugal, o contexto político condicionou e continua a aferir a implementação do currículo da disciplina de Educação Musical nas escolas básicas e nos conservatórios. Esta realidade, segundo Stoer (1986), provém do facto de a ligação entre a educação e o desenvolvimento nacional ter passado por etapas distintas. Por exemplo, durante o período 1926-1973, esta era baseada “numa forte ideologia nacionalista” (p.77).

Artiaga (2001, 2010) relembra que, no Estado Novo, o canto coral serviu os interesses da ditadura, veiculando os seus ideais de Deus, Pátria e Família através do repertório de canções patrióticas e considerado pelo Ministério da Educação imprescindível para a coesão nacional. Em todos os estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, excepto no ensino superior, era obrigatório a participação no canto coral, como elemento de educação e de coesão nacional. Este facto é ilustrativo do pensamento de Giddens (2004), segundo o qual a educação é desde há muito tempo um campo de luta política, continuando a sê-lo neste novo século.

² Cidadão com voz interveniente e crítica e compositor com obra reconhecida a nível internacional viu, nos anos cinquenta, ser-lhe retirado o diploma de professor e serem proibidas a divulgação e a interpretação das suas obras pelas orquestras e rádio nacionais. No entanto, é neste período que o seu reconhecimento internacional aumenta, como comprovam os convites para conferências, congressos e concertos, visitando Amsterdão, Palermo, Madrid, Praga, Polónia, Canadá, Angola e Brasil. Após o 25 de Abril recebeu diversas condecorações: a Ordem da Amizade dos Povos (União Soviética, 1976), a Grande Oficial da Ordem Militar de Santiago de Espada (1986), a Grã-Cruz da Ordem do Infante D. Henrique (1986), Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Aveiro (1986) e Ordem do Mérito Cultural (1988).

No entanto, a música é também uma arma de oposição aos regimes políticos e cada época tem as suas formas específicas de manifestação. Antes da revolução do 25 de Abril, uma das formas mais comuns de intervenção foram as canções de luta, de carácter popular, e que por isso se destinavam, como refere Sousa (2006), a intérpretes não determinados, tanto vocal como instrumentalmente.

O panorama artístico em Portugal nos anos que se seguiram ao 25 de Abril ficou assinalado pela existência de escritores e compositores que consideram a música como arma contra os regimes políticos até então vigentes, no que foram seguidos pelos chamados cantores de intervenção³. O panorama da inclusão de coros nas escolas do Ensino Básico vinte anos depois não é muito diferente, pois actualmente o programa de Educação Musical contempla a prática vocal e não especificamente a prática coral.

Para Hanslick (2002), cada época e cada civilização traz consigo um ouvir diferente, um sentir diverso e a música está presente no quotidiano escolar dos jovens. De facto, com a rapidez da informação e o avanço da tecnologia, é possível associarem-se estas com diferentes formas de expressão artística. A música ajuda os alunos pouco interessados e com parca concentração na aprendizagem e é cada vez mais usada para alfabetizar e ajudar no conhecimento as crianças carentes. Projectos que envolvem a música coral na integração social espalham-se por Portugal e são exemplos de sucesso e matéria de reflexão. A razão que justifica o ensino de música coral nas escolas públicas e privadas é, segundo a autora, oferecer a todos os jovens, qualquer que seja a sua aptidão, a oportunidade de fazer música. Desta forma, uma escola actual, capaz de formar um bom cidadão, valoriza e trabalha a arte na educação, propõe um novo modelo para o ensino da música, no qual se destaca o canto colectivo, organizado a várias vozes, com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais.

³ São exemplos, as canções de luta de José Afonso, João Loio, Sérgio Godinho, entre outros.

Será de recordar que no início do século XX, a taxa de analfabetismo em Portugal, era elevada. A implementação da Reforma do Ensino por Veiga Simão, Ministro da Educação de 1970 a 1974 contribuiu para a inversão deste facto. Desde então, Portugal massificou a educação escolar e, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁴, iniciou-se uma reforma do sistema com vista a dar a devida resposta à grande diversidade de alunos que frequentavam a escola. Este alargamento do ensino à população portuguesa poderá ter influenciado o ensino da música e, em particular, do canto coral.

Os condicionalismos políticos, no entanto, não afectaram de forma evidente a actividade dos coros litúrgicos, mantendo-se a sua missão eucarística. Por outro lado, no decorrer do século XX, surgiram em Portugal novos grupos religiosos e, com eles, vieram também novas práticas corais. É de salientar que, tal como afirma Antunes (2004), a expressão musical aparece como a concretização das acções rituais em forma de linguagem artística sonora. Assim, tal como afirma o autor, a prática musical de uma Liturgia deve ser um estímulo à participação de todos e, simultaneamente, adequada ao contexto litúrgico onde se insere.

É de notar que os coros litúrgicos são, talvez, o tipo de coro mais difundido pelo país e que, por isso e pelo facto de não exigirem que os seus intervenientes tenham *a priori* uma qualificação musical, são acessíveis à maioria das pessoas. Além disso, existem diversas igrejas no país (como, por exemplo, a Igreja da Lapa, no Porto) onde a prática musical, para além de intensa, é de grande qualidade artística, e que, por isso, não pode ser ignorada. Por outro lado, o aumento da prática musical e, em particular, do canto coral no contexto da igreja no último quartel do século XX, pode estar relacionado com o incremento da educação/formação musical no período da escolaridade obrigatória e no próprio desempenho musical dos alunos.

Outro factor importante a ter em conta é a crescente profissionalização da música, nomeadamente a sua integração no Ensino Superior. Nesse ponto destacou-se o papel da Universidade Católica no ensino desta arte ao estabelecer, em 1997, o curso de música sacra (único na Península Ibérica).

⁴ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Para José Carlos Bago d’Uva (2010), a prática de cantar deve ter como base o estímulo do canto coral na escola. O autor refere que, na Região Autónoma da Madeira por exemplo, existe um projecto⁵ que se concretiza através de várias modalidades artísticas, nomeadamente o canto coral, com o objectivo de complementar o trabalho desenvolvido no 1.º ciclo, proporcionando novas vivências e a continuidade do trabalho entre os ciclos. Salienta-se que, embora as orientações pedagógicas oficiais sejam as mesmas no continente e nas ilhas, elas não têm uma aplicação tão abrangente e eficaz como na Madeira.

O preâmbulo da Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, ao estabelecer as prioridades da educação, indica como sectores prioritários a educação para a cidadania, o domínio da Língua Portuguesa, a valorização da dimensão humana do trabalho, o uso das tecnologias de educação como uma formação transdisciplinar e proclama o desenvolvimento da Educação Artística, enquanto aponta para uma *coerência e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico e a articulação destes com o Ensino Secundário*. Infelizmente, a prática revela uma realidade diferente, pois poucas são as escolas do país que oferecem a disciplina no 3.º ciclo e no secundário.

O Currículo Nacional do Ensino Básico inclui, nas competências essenciais da disciplina de Educação Musical, a oportunidade de experimentação pelos alunos do Ensino Básico, de *aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais* (M.E. – D.E.B., 2001), entendendo por contexto formal as actividades promovidas pela escola dentro de um horário estruturado e, por contexto não formal, as actividades que funcionam numa base de voluntariado e cooperam para um maior conhecimento dos participantes. No entanto, este decreto apenas se aplica no ensino genérico, o qual não contempla a disciplina de coro obrigatória, pelo que frequentar um coro num ensino genérico está dependente da oferta escolar e da vivência musical dos docentes de um estabelecimento de ensino. Desta forma, a maioria dos jovens portugueses fica privada, à partida, de se apropriar de uma linguagem artística e de uma forma de expressão próprias da actividade coral, o que se lamenta dado que, como tem sido referido ao longo desta secção, a música nos leva a enriquecer a experiência que temos de nós mesmos e do mundo à nossa volta (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009).

⁵ Descrito no Documento Orientador da Modalidade Artística de Canto Coral 2009/2010. Secretaria Regional de Educação e Cultura, Direcção Regional de Educação, Gabinete Coordenador de Educação Artística.

São múltiplos os argumentos na literatura sobre os benefícios do ensino artístico em geral e da música em particular para a formação dos indivíduos. O inadiável gesto de restituir ao Ensino Básico a sua principal função organizadora de uma sociedade educada e responsável é fulcral e, na mesma linha de pensamento de Pereira (2004), é útil conduzir a escola para a promoção e intervenção pedagógica que fomente a troca e a partilha de experiências entre todos os intervenientes da comunidade.

Refira-se a importância da música na contribuição para o ensino de conteúdos que não são habitualmente associados a ela, nomeadamente a partir do uso de canções. Segundo Ludke (2009) o uso de canções pode facilitar por exemplo a aprendizagem de línguas estrangeiras, não só pela introdução e reforço de novos assuntos, mas também porque permite captar e aumentar a atenção e a motivação dos alunos. Por outro lado, se a música for integrada numa maior diversidade de contextos do quotidiano, a motivação para a aprender e praticar será reforçada. Além disso, para que a motivação dos alunos cresça, os conteúdos ensinados têm que ser claros e perceptíveis e o professor desempenha um importante papel no âmbito da organização adequada dos assuntos, mas também na ajuda ao fortalecimento da confiança dos alunos (Iverson, 2011). Por fim, refira-se também o papel importante que a opinião dos pais representa nessa motivação, tendo em conta a exigência requerida por esta actividade particularmente no que toca ao tempo de estudo necessário para a prática musical (Davidson *et al*, 2009).

As aulas de classe de conjunto são exemplo de construção colectiva de ciência e de valores. O contacto diário ou semanal permite ao jovem desenvolver competências relativas à sociabilidade e, assim, o grupo é conduzido a respeitar valores, não veiculando a sua condição social ou pessoal. Cantar em coro proporciona conjunturas de aprendizagem, não só através dos aspectos do texto, mas também pela organização que incute em todos os participantes, pois, para além de unir valores, disciplinar e socializar, beneficia a cultura integral da personalidade e o equilíbrio emocional. Para Wuytack (2001), a voz é o instrumento mais natural, que todos possuímos e devemos desenvolver, pois oferece, de forma acessível, uma execução artística a um grande número de pessoas, para além de que, para pertencer a um coro amador, não é necessário, como pré-requisito principal, um estudo profundo e extenso por parte dos cantores, o que não acontece nos coros profissionais.

A utilização do ensino coral, como instrumento de desenvolvimento intelectual, é de grande valor para a sociedade, na medida em que pode constituir uma ferramenta poderosa e indispensável na formação do indivíduo. A maioria dos jovens gosta de cantar, mas estes nem sempre estão seguros de tudo o que desejam, dado que o seu comportamento é, muitas vezes, impulsionado por necessidades inconscientes. A escola e a educação como saber social têm sido alvo de variadas reformas em Portugal que tentam melhorar o sistema, fazendo-o progredir no sentido da construção constante e das novas necessidades sociais, mas nem sempre fornecem os efeitos pretendidos (Bailey & Davidson, 2005; Demorest, 2004; Khôi, 1970; Suchodolski, 1976).

Se é responsabilidade de vários actores, nomeadamente da família, qualificar os jovens, ao professor cabe associar a estratégia de rigor e motivação nos alunos para atingirem qualidade nos seus projectos, para que estes, quando terminarem os seus estudos sejam a fonte de todo o sucesso da sociedade. Uma das tarefas da escola é assegurar a igualdade de oportunidades a todos os jovens, incluindo a possibilidade de se educarem musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenham. O perfil do professor como transmissor de conhecimentos e como dinamizador de projectos de enriquecimento curricular tem que ter como referência a opinião de Pires (1964) e de Willems (1970), segundo os quais, na prática musical, ser humano, arte, música e técnica, devem constituir uma só realidade.

No que diz respeito às condicionantes sócio-culturais e à educação coral, devemos ter em atenção que a música está presente na nossa vida desde que as nossas mães cantam durante o período da gestação/concepção. É o primeiro evento musical a que assistimos. Kramer (2009) refere que vários escritores dão testemunhos sobre o poder da voz da mãe, atribuindo-lhe a primeira influência musical e coral sobre a criança, quer no falar, quer no cantar e Castro (2003, 2004) refere que os bebés reconhecem e distinguem canções de embalar.

Quando os estudantes vivenciam uma prática coral, compreendem claramente que o objectivo a que se destina a prática de canto colectivo é, entre outros aspectos, a tomada de consciência da importância da voz (Ashley, 2002, 2009; Borém, 2007; Faulkner & Davidson, 2006; Shenfield, Trehub, & Nakata, 2003). Nos recreios escolares, percebe-se como os jovens convivem e realizam manifestações musicais, geralmente ligadas a alguma produção de televisão.

Toda a actividade coral é exemplo de construção colectiva do conhecimento, já que desenvolve o conceito de cidadania e de cultura, ajudando na formação do indivíduo por ser uma actividade de grupo. A exploração do universo sonoro deve iniciar-se no ambiente familiar e passar para o escolar, levando os jovens a desenvolver a capacidade de ouvir com atenção. A escola amplia o conhecimento musical do aluno e deve dar ênfase ao contacto com diferentes géneros, apresentando novos estilos e proporcionando uma análise reflexiva. Para Barenboim (2009), Gordon (2008), Rodrigues (2003) e Willems (1970), entre outros, a família é delimitadora para a criança e a forma como ela interage com a música influencia as suas aptidões musicais ou preferências.

A presença dos pais nas audições musicais dos filhos encoraja-os e ajuda-os na procura de recursos e materiais para a iniciação no domínio específico de um instrumento. Todos os que acompanham de perto os seus filhos, enfatizando o valor do trabalho, ajudando na prática diária e proporcionando tempo para actividades demonstram como é positiva a influência do envolvimento dos pais no desenvolvimento da performance musical. Estes devem motivar e orientar os seus filhos, pois quanto maior o interesse e a participação dos pais, melhor é o nível de desenvolvimento dos filhos.

Kemp “defende que a música, para crianças dos três anos aos seis, se deve basear no jogo, através de acções como: cantar” (Ferrão, 1993, p.63). A tarefa de despertar na mente dos jovens a consciência da racionalidade tecnológica e estética, de incrementar a capacidade para um pensamento globalizante e integrado, é um imperativo da escola, porque, segundo Pereira (2004), os jovens ganham conhecimentos e desenvolvem atitudes de tolerância. Gordon (2008) sugere aos pais e professores que é importante incutir na criança uma orientação. Nessa linha de pensamento, a música coral não pode estar desligada do processo de ensino aprendizagem da escola.

A música coral, como disciplina escolar, necessita de tempo reservado para a sua prática, e não deve ser entendida apenas como simples divertimento ou apoio para a promoção de festas escolares. Actualmente, ainda são poucas as escolas que se propõem realizar um trabalho orientado e estruturado para o ensino da música coral. Os educadores devem tomar consciência das carências do ensino coral e implementar a disciplina de coro em todos os estabelecimentos educacionais. A existência de um grupo coral em cada escola do ensino básico e nos conservatórios é essencial porque cantar em coro determina uma série de posturas e comportamentos, principalmente a consciência de que o resultado desta iniciativa traz benefícios para o país.

Os teóricos são de opinião de que os alunos aprendem melhor estando activos, aprendem música a fazer música através da interpretação, composição, arranjos, improvisação, dirigindo e ouvindo, isto é, realizando actividades. Por consequência, os professores devem fomentar diversas experiências musicais, para que os alunos encontrem o seu próprio caminho com algum aspecto particular da música. Na opinião de Guerra (2005), a empatia é a dimensão mais importante no processo inter-relacional, e todos sabemos como aprendemos melhor com aquele ou aquela professora de quem mais gostávamos, que nos compreendia e falava connosco de uma forma diferente. Na mesma linha de pensamento de Kramer (2009), se gostarmos de uma canção, é quase certo que seremos capazes de a cantar sem grande esforço.

O processo de socialização num coro é propiciado pelas relações criadas entre os elementos que o constituem, cabendo ao maestro promover a sociabilidade, organizar e dirigir o coro com intenção educativa. A formação de expectativas e motivações relativas à música coral ocorre de maneira implícita, automática e involuntária, quando o jovem, por exemplo, começa a elaborar a percepção do mundo coral. Na linha deste modelo de socialização musical encontramos Wuytack e Palheiros (1995), que afirmam que a atitude psico-pedagógica do professor pode tornar-se um exemplo esclarecedor, influenciando decisivamente a motivação dos alunos e o seu interesse pela audição musical.

O processo educativo não formal, presente no canto coral, encontra-se por exemplo na regularidade dos ensaios e numa metodologia específica inculcada pelo maestro. Sendo o desenvolvimento social importante para o ser humano, como afirma Vigotsky (2001), o coro, por propiciar contactos sociais, permite aos jovens/adultos adquirirem noções educativas e abordarem o desenvolvimento dos mecanismos psicológicos, tais como o controlo consciente do comportamento, a atenção, a memorização, o pensamento abstracto e a capacidade de planear. Nesse sentido, o canto coral desenvolve, a partir da sua dimensão social e musical, potencialidades nos jovens actores; o actuar musical, seja compondo, tocando ou cantando, ouvindo e apreciando, contém esta capacidade. Todas estas actividades serão, certamente, além de formativas, também altamente motivadoras para os jovens ou adultos.

Desenvolver nos jovens e nos grupos sociais características de aquisição de conceitos e comportamentos musicais mais elaborados e abstractos são aquisições que se vão reflectir positivamente na sociedade em geral, porque “a música não é um fenómeno isolado, mas está ligado à vida cultural e artística” (Wuytack & Palheiros, 1995, p.46). Aliás, os motivos normalmente apontados como razão para integrar uma organização comunitária e, em particular um grupo coral, são o desejo de pertencer a um grupo, a vontade de contribuir para a comunidade, o prazer sentido e estudos musicais eventualmente realizados na infância e na juventude (Wilson, 2011). De facto, as actividades corais oferecem inúmeras oportunidades para que os jovens/adultos aperfeiçoem a técnica vocal, a sua aptidão e coordenação motora, a leitura musical, desenvolvam o senso rítmico, aprendam a controlar os seus músculos faciais e se movam com desenvoltura. Segundo Wuytack e Palheiros (1995), o trabalho de grupo possibilita uma abordagem activa e a análise e os comentários realizados em grupo, através de uma boa comunicação entre os intervenientes, permitem corrigir, orientar e estimular as ideias.

Comungando da mesma visão de Pereira (2004), a promoção da convivência harmoniosa entre diferentes grupos culturais, cada vez mais heterogénea, é fundamental para desenvolver níveis elevados de autoconceito e de autoestima. O jovem vai lentamente formando a sua identidade e personalidade, pois as actividades musicais colectivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulam a compreensão, a participação e a cooperação. Assim, o adolescente desenvolve o conceito de grupo e amplia a consciência crítica. Parece no entanto evidente que as actuações e a escolha dos repertórios devem ser organizadas de forma a relacionar a música da escola com a música na vida do aluno e da comunidade. Se não houver este cuidado, o efeito produzido pode ser adverso e afastar o jovem da música coral. Permita-se-me que destaque aqui esse cuidado por parte de Óscar da Silva⁶, referido por Pires (1995), no livro sobre a vida e obra do pianista, e segundo o qual este pedagogo seleccionava criteriosamente os programas de acordo com os locais e os destinatários repartindo obras e autores em doses calculadas, porque possuía um profundo conhecimento da psicologia do público e caminhava ao seu encontro.

⁶ Óscar Courrège da Silva Araújo (1870-1958) nasceu no Porto, viveu no Brasil, de onde regressou em 1950. Estudou no Conservatório Nacional, foi bolseiro da Rainha D. Amélia, estudou piano e composição no Conservatório de Leipzig, Alemanha.

Vilhena (2000) assegura que a escolha dos saberes a adquirir pelo aluno está fortemente dependente da ideologia subjacente à política educativa vigente. A maioria dos jovens tem gostos musicais distintos dos seus pais e, actualmente, ouvem a música que se encontra nos *tops*, nem sempre de qualidade. Este é, provavelmente, um dos assuntos de reflexão para a maioria dos professores de Educação Musical, que têm de enfrentá-lo e dar contributos. Estas relações interpessoais conduzem os jovens a tornarem-se mais conscientes do seu papel na sociedade (Ilari, 2006).

A filosofia extrínseca da educação coral atribuiu à música funções diversificadas ao longo dos vários períodos da história ocidental. A sociedade moderna confia à escola a tarefa de transmitir conhecimentos e valores para o desempenho da vida futura, actuando como área de preparação e socialização das diferentes faixas etárias para a promoção dos vários papéis sociais. Segundo Iturra (1990), a Escola ensina a teoria da reprodução de uma classe social e é preciso que faça trabalhar primeiro o imaginário da criança.

Por isso, ao fazer música, todos utilizam uma linguagem comum, como se pode depreender da afirmação de Habib (2000), segundo o qual qualquer linguagem é interpessoal, na medida em que a sua razão de ser é a comunicação, a interacção entre indivíduos. A voz, além de transmitir os nossos sentimentos, é o único factor musical que faz a simbiose da palavra e do som, dando-lhe um poder expressivo único, e todo aquele que fala e canta com persuasão supera desafios e enfrenta melhor as condições profissionais.

Sousa (2006) expressa que as interpretações corais têm uma função restrita à sala de concertos, escritas sobre poemas elaborados que vão dos trovadores até aos contemporâneos e com o objectivo de contribuir para a divulgação e perpetuação do poema que veiculam. Perceber o corpo como o lar dos sons é indiscutível, o que, na opinião de Wuytack e Palheiros (1995), se deve ao facto de, no início da infância, a criança prestar muita atenção ao som, aos vocábulos emitidos pelo adulto. Cabe aos docentes preocuparem-se com o recurso a conjunturas concretas para instigarem nos jovens uma aprendizagem de valor e qualidade.

Cantar num coro permite identificar e interpretar música, conhecer géneros musicais, educar e tirar partido da voz, obter benefícios físicos e psicológicos, criar uma ambiência de união em que a sociedade se deve envolver e valorizar. O ensino coral deve imperar nas escolas, de estar incluído no currículo para que os jovens se tornem cidadãos cultos, porque, na perspectiva de Castarède (1998), o coro é o modelo de qualquer sociedade. Assistir regularmente a concertos, além de educar, dá conhecimento, e se o país pretende que a população seja musicalmente culta, os governos devem investir na educação musical dos jovens. A actividade coral incute disciplina, harmonia e organização e contribuiu para a compreensão de um processo de ensino, pois na interpretação de obras corais é necessário ter o som no ouvido antes de o ter na boca; para tal, é obrigatório educar a discriminação e a memória auditiva dos coralistas (Garnett, 2005; Santos, Hentschke, & Gerling, 2003). Augusto Gomes de Oliveira, no livro de Pereira (1940), afirma que a música coral é, na escola, o principal factor de alegria e a música encontra a sua expressão mais natural na voz, daí a importância da vivência coral nas escolas, sendo que o ensino vocal e o cantar em coro na escola desenvolve atitudes positivas nos alunos (Câmara & Godall, 2007; Madell, 1988; Schimiti, 2003).

Alargar o conhecimento do discípulo torna-se um benefício cultural e o professor deve estimular o interesse dos alunos, para que eles participem o mais consciente e dinamicamente possível. O facto de a Escola onde lecciono poder contar com um coro que participa em várias actividades, torna-se numa mais-valia para todos, principalmente para os alunos, pois revêem-se nos adultos e tendem a criar e a desenvolver o gosto de cantar e a sentir a necessidade de desenvolverem a técnica vocal. Tal como a educação, a música é um direito de todos.

Orff e Villa-Lobos, entre outros pedagogos, dedicaram muita da sua capacidade criativa à edificação de um sistema de educação musical amplo e acessível a todos, pois desejavam criar um sistema educacional em que se aprendesse música como qualquer outro aspecto a ser desenvolvido no ser humano, visando a sua formação integral (Borba & Lopes-Graça 1956; Burrows & Wiffen, 2007). Villa-Lobos valorizou ao máximo o canto coral e de certa forma abriu a concepção de ensino de música, tanto para crianças como para as grandes massas. Através da prática, a sua intenção, além de cívica e disciplinadora, era também de formar o público e divulgar a música, pois, para ele, nenhuma arte exerce sobre o povo uma influência tão grande quanto a música (Parada, 2008).

É importante que os professores de música das escolas básicas e dos conservatórios acreditem e apostem na importância da música e da educação coral. Só se pode exigir um lugar para a música no currículo se a entendermos como essencial tanto para a vida como para a educação e confirmarmos o seu valor intrínseco. Tal como Swanwick (1979), entendemos que o papel da música, e sobretudo a música coral na educação, carece do reconhecimento do seu valor como disciplina do currículo escolar. Kemp (1995) lembra que, apesar de alguns professores e autoridades escolares mencionarem o trabalho daqueles que defendem o ensino artístico de alta qualidade na educação genérica, ainda não foi dada prioridade ao ensino das artes. As vivências musicais são de grande valor para o comportamento emocional dos alunos e a participação dos alunos nos espectáculos dentro e fora da escola devem contar para a avaliação (M.E.–D.E.B., 2001). Para Ferrão (1993), a criança portuguesa deve ter direito a uma educação que lhe permita fazer uso de todas as suas potencialidades, contribuindo para uma dimensão estruturadora e plena na sua vida de adulto. É sabido que todos os adolescentes têm necessidade de expressar as suas emoções através do corpo e da voz e, tal como afirma Barbier (1991), “a verdade situa-se certamente no coração de cada um, que se deixará seduzir ou comover mais por uma voz ou uma interpretação do que por outras” (p.277).

A educação artística tem sido, até agora, desvalorizada no nosso país e o lugar que a música ocupa no sistema de ensino português traduz a importância que os governos lhe atribuem. A escola, isolada de outros contextos culturais, não é musicalmente boa para a educação de um adolescente. O contacto com músicos profissionais, de forma a explorar, ouvir e fazer música de diferentes estilos, géneros e contextos, é um meio de aliciar os jovens e modificar as atitudes relativamente à música nas escolas. Os alunos que participam em espectáculos e concertos diferenciados em contextos fora da escola, além da experiência que adquirem, sentem-se membros de um projecto de dimensão valorizada pela sociedade. A experiência aponta para a obrigatoriedade de efectuar espectáculos, convidando bandas, orquestras e coros para actuações conjuntas, pois os jovens têm acesso a experiências ímpares. A Educação Musical deve motivar o aluno para o contacto com vários estilos musicais, de forma a atingir os objectivos de uma educação humanística (Welch, 1994, 2010).

Concordando com a opinião de Guerra (2005), segundo a qual se deve ter em conta que o ser humano não é apenas composto de intelecto, pode deduzir-se que o jovem e o adulto não necessitam, apenas, de conhecimentos racionais e científicos. Para Guerra, “todos têm valores a ser descobertos e, para os desenvolverem, tem de se começar por aí, procurando que a educação volte a ser uma descoberta que deverá ser feita em comum pela criança e pelo educador” (p.90).

É notório que as sociedades mais desenvolvidas são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais, mas a escola nem sempre respeita a cultura do aluno e não estabelece uma ligação entre os saberes curriculares e a sua experiência social. Na perspectiva de Pereira (2004), a heterogeneidade étnica e cultural é estruturante das sociedades contemporâneas, mas conhecer o modo como os jovens se relacionam com a música, os seus gostos e estilos, significa uma permanente actualização e requer dos educadores musicais a consciência da diversidade de expressões e a necessidade de abranger uma multiplicidade de repertório dentro do contexto escolar. Souta (1997) reforça esta ideia ao afirmar que a Europa sempre foi um continente multicultural e ninguém refuta o papel que a música tem nessa diversidade.

As questões até aqui abordadas não são alheias à articulação necessária entre o ensino praticado nas escolas básicas e nas escolas de ensino vocacional. No parecer de Palheiros (1993), é necessário haver uma articulação entre as escolas básicas e as escolas de música e uma definição de objectivos em ambos os sistemas, o generalista e o especializado. Para Folhadela, Vasconcelos e Palma (1999), os professores das escolas de música afirmaram a urgência da definição dos objectivos e das competências destas escolas: as escolas básicas devem formar *ouvintes esclarecidos*, enquanto as escolas de música devem formar *músicos*. Na opinião da investigadora, que lecciona nas duas realidades, esta é uma questão ambígua, pois muitos dos alunos que frequentam o ensino especializado não se tornam profissionais da música. O importante no ensino básico e complementar é formar jovens que se tornarão num público culto e em ouvintes de qualidade. Por outro lado, no contexto do presente estudo é importante ter em conta que a separação entre a Escola, a Igreja e a Sociedade é difícil e delicada de estabelecer num país onde todas coabitam, por vezes com grande proximidade. Além disso, consideramos que o lugar onde as aprendizagens se dão tem uma relevância muito pequena quando comparada com o conteúdo dessas próprias aprendizagens. Assim, independentemente do seu contexto de aprendizagem, consideramos que o canto coral é um recurso importante na formação de cidadãos mais cultos e com valores cívicos, morais e espirituais mais sólidos e coerentes.

1.2. Motivações para cantar em coro

Torna-se também importante conhecer o que leva uma pessoa a cantar em coro. Antes de dar resposta a esta questão, entendemos ser importante tecer algumas considerações teóricas sobre a motivação e sobre a forma como ela influencia não só as nossas escolhas, mas também todo o processo de ensino-aprendizagem.

Várias são as teorias que pretendem explicitar, o funcionamento deste dinamismo que conduz o ser humano a agir em direcção ao alcance dos seus objectivos (Araújo, 2006; Araújo, 2010; Elliot & Dweck 2005; Engemann, 2010; Lopes, 2000; Silva, 2009). Faz parte deste desafio entender os motivos pelos quais as pessoas ouvem e praticam música. Para Zander (2010), esta explicação reside no facto de a música ser uma das linguagens e uma das forças mais poderosas para as emoções humanas, chegando mesmo a afirmar que não conseguimos fazer música, se não a sentirmos no nosso coração.

Sendo a motivação uma condição imprescindível ao desenvolvimento no processo de ensino – aprendizagem, todos os educadores devem dar-lhe a maior atenção, até porque a compreensão do processo de aprendizagem envolverá sempre a determinação dos factores motivacionais implícitos, pois neles reside o interesse capaz de fomentar actividades de índole positiva (Delors, 1998; O'Neill & Green, 2001; Pichin 2009; Pinto, 2004). Constitui-se, assim, um sistema do tipo causa/consequência em que cada nova aprendizagem irá fomentar a motivação para aprendizagens subsequentes. Como afirma Fonseca (1984), a estimulação e a actividade em si não garantem que a aprendizagem se efectue, uma vez que para aprender é necessário estar-se motivado. Por isso, jovem ou adulto tem que estar predisposto para aprender e compreender conhecimentos. Nesta predisposição será necessário que os saberes sejam transmitidos de forma atractiva e moldada aos seus interesses, pelo que a relação maestro/aluno deve ser capaz de criar um espaço de diálogo e aceitação mútua. (Amato & Neto, 2009; Bourdieu, 1989; Cuervo, 2008; Morin, Motta & Ciurana, 2004). O interesse e a motivação constituem, por isso, a base das condições fundamentais para o êxito.

O cerne da questão motivacional poderá encontrar vários tipos de resposta entre as múltiplas teorias da motivação, as quais se dividem em teorias de conteúdo e teorias de processo. As primeiras questionam e tentam explicar o que é que motiva o comportamento, enquanto as segundas procuram uma resposta para o modo como ele se processa. Uma e outras, no entanto, confluem na ideia de que a chave para a motivação (Figueiredo, 2009; Jesus, 2000; Pederiva & Tunes, 2008) se encontra num prazer provocado pela satisfação das necessidades pessoais e num ambiente positivo.

Maslow (1954), ao debruçar-se sobre a questão da motivação pessoal, encontrou um conjunto de aspirações genéricas dos seres humanos que agrupou em cinco tipos de necessidades: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização. As necessidades fisiológicas e de segurança constituem as chamadas necessidades primárias e as restantes, as secundárias. O nível mais básico de todas as necessidades humanas é constituído pelas necessidades pessoais ou fisiológicas, que nascem com o próprio indivíduo e são de uma utilidade vital. As necessidades de segurança ou de estabilidade constituem o segundo nível das necessidades humanas. As necessidades de estima são compostas pelos desejos de respeito próprio, de reconhecimento por parte dos outros e pelo sentimento de realização pessoal e estão relacionadas com a forma pela qual o indivíduo se vê e se avalia. Para satisfazer estas necessidades as pessoas procuram oportunidades de realização, promoções, prestígio e estatuto social para reforçar as suas competências (Figueiredo, 2005; Sampaio, 2001; Sampaio, 2009). As necessidades de auto-realização pessoal são preenchidas pelos desejos de crescimento pessoal e pela realização de todos os objectivos pessoais.

Alderfer (1972) defende que a motivação pode ser obtida através da satisfação das necessidades dos sujeitos e indica três níveis hierárquicos obtidos por via do agrupamento de categorias: necessidades de existência, de relacionamento e de crescimento. Herzberg (1966), por seu turno, afirma que as pessoas têm dois níveis de necessidades, as motivadoras e as higiénicas: as motivadoras, ou intrínsecas, dizem respeito ao trabalho em si e estão relacionadas com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas executadas; as higiénicas, ou extrínsecas, que rodeiam e abrangem as pessoas, dizem respeito às condições de trabalho, às questões de salário e benefícios sociais.

Hackman e Oldham (1974), abordando a mesma temática, defendem que a fonte de motivação aumenta com a contribuição de cinco características associadas ao trabalho: variedade, identidade, significado, autonomia e feedback. Por seu turno, McClelland (1975), apresentou uma teoria segundo a qual coexistem no homem três níveis de motivação (sucesso, filiação e poder), realçando que a necessidade de cada indivíduo varia em função do seu ambiente cultural.

Entre as principais razões apontadas para cantar em coro estão as experiências corais positivas durante a frequência escolar, o desejo de aumentar os conhecimentos musicais e o prazer de interpretar obras corais. O coralista pretende, com essa actividade, acrescentar algo de belo e espiritual à sua vida, sendo as razões de ordem musical geralmente mais fortes do que as sociais. Concordamos, por isso, com Richards e Durrant (2003) que, citado por Bell (2004), afirma: para as pessoas que o fazem, cantar em coros comunitários é uma parte importante e mesmo fulcral das suas vidas. Nos Estados Unidos, por exemplo, o facto de a actividade artística mais popular ser, segundo Bell (2004), cantar em coro, ultrapassando actividades como a dança, a pintura ou o desenho, só é justificável com o ambiente cultural e religioso. Se desejamos que entre nós esse interesse cresça ou, pelo menos, se mantenha, é importante promover o canto em todas as ocasiões possíveis: escola, igreja, recitais e encontros de familiares e/ou amigos. Apesar de ser uma actividade bastante divulgada, torna-se importante que, os maestros, que são, com as suas estratégias e estilo próprio uma parte fundamental desta actividade (Richards & Durrant, 2003), e outros responsáveis corais, conheçam o perfil típico de um coralista. Bell (2004), por exemplo, refere que, na sua maioria, o coralista típico é do sexo feminino, numa proporção que excede o dobro, e tem mais de 40 anos. A mesma autora afirma ainda que o coralista amador tem uma formação académica relativamente elevada e que as minorias raciais parecem estar em menor proporção nos coros. Esse coralista parece ser uma pessoa directamente envolvida na sua comunidade (onde participa em trabalhos voluntários de caridade), bem informada, grande consumidora de cultura (visitando museus e assistindo a espetáculos, por exemplo), politicamente activa, com uma actividade religiosa importante e com um elevado compromisso pelo canto coral. Além disso, parece que a participação dos jovens em eventos musicais escolares e o conhecimento musical de um ou mais instrumentos predispõe o indivíduo para a actividade coral; o canto em coro parece estimular também o aprofundamento e a aprendizagem musical e levar o coralista a assistir a mais eventos culturais.

A motivação constitui, assim, um ponto importante a ser abordado. Segundo Stamer (1999), existem algumas variáveis que podem ser usadas para estimular a motivação dos alunos para a prática coral, destacando, entre elas, o interesse, a perspectiva de sucesso e o conhecimento dos resultados. Torna-se, por isso, muito importante criar um ambiente favorável à aprendizagem musical dos alunos, pelo que cabe ao educador estar atento às respostas dos seus alunos perante o repertório escolhido e explicar-lhes a razão da escolha desse repertório. Por outro lado, há comportamentos que, embora sejam por vezes usados, devem ser evitados, como, por exemplo, pedir aos alunos que interpretem a sua parte individualmente em frente a todo o grupo, afirmar que a sua nota está dependente da sua performance coral, esperar que os alunos aprendam a sua parte da partitura por si mesmos sem qualquer ajuda adicional e mostrar descontentamento pelos esforços dos alunos sem criar estratégias de melhoramento. De facto, a participação em coros está dependente de diversos aspectos, tais como o desejo de adquirir capacidade musicais, o conhecimento e as atitudes do indivíduo, as preferências de repertório, a sua percepção do canto coral, o gosto de cantar, a influência de eventuais professores ou conhecidos e o talento. Sichivitsa (2003) aponta também a importância da influência parental, afirmando, por outro lado, que a integração social no coro e o valor da música para o indivíduo são indicadores importantes. O período de canto estende-se também frequentemente por vários anos, excedendo mesmo uma década. De facto, segundo Wise, Hartmann e Fischer (1992) os coralistas têm, muitas vezes, uma história de participação musical. Bailey e Davidson (2003) apontam que o canto em grupo tem efeitos positivos na saúde dos coralistas que resultam do seu envolvimento emocional, social e mental, e estão em linha com Clift e Hancox (2001) que, aos benefícios sociais e emocionais, acrescentam os físicos e os espirituais. Os aspectos positivos estão muito relacionados com o conhecimento de novas pessoas, um maior optimismo, um melhor controlo da respiração e com o facto de os coralistas se sentirem mais despertos e espiritualmente estimulados. Forbes (2001) aponta o repertório como factor motivador, afirmando que existem critérios para a escolha de repertório pelos directores corais de escolas públicas, mas que parece não serem aplicados de forma sistemática e consistente. Por outro lado, o repertório escolhido varia de acordo com a experiência do director coral e com a composição sócio-económica da escola.

1.2.1. Motivos de entrada e permanência num coro

A entrada num coro e a permanência no tempo por parte de um coralista, ao ser estudada, deve ter em conta vários aspectos, sendo a frequência de espectáculos um deles. Existem diversos factores que influenciam a procura e vivência de espectáculos. De acordo com Escaleira (2002), o tempo dedicado ao trabalho e ao lazer, o nível de formação, o salário, as actividades culturais oferecidas e a localização espacial do espectáculo são exemplos daquilo que pode levar um indivíduo a escolher (ou não) estes eventos.

Por outro lado, a opinião de amigos e/ou familiares parece ser também um factor relevante na valorização da assistência a um determinado espectáculo, como é mencionado na descrição do Ministério da Cultura/Instituto das Artes (2006). Já Bourdieu (1989) afirmava que a família é, em parte, responsável pela transmissão de capital cultural aos seus descendentes, influenciando o seu processo de aprendizagem e socialização. Mais recentemente, Giddens (2004), refere que somos primariamente socializados pela família e secundariamente pela escola, sociedade e *media*. A socialização influencia o modo como percebemos a música, as nossas escolhas sobre estilos musicais, os compositores que apreciamos ou os grupos que ouvimos. Na cultura ocidental, os *media*, a música gravada, o rádio, a TV, o vídeo, a publicidade e a imprensa influenciam claramente na definição dos gostos musicais e na participação em actividades.

Surge, por vezes, a opinião de que a música de qualidade (seja ela de que estilo for) só é apreciada por alguns *eleitos* e que, por não agradar às massas, não é economicamente rentável, não interessando, por isso, à indústria. Porém, não é essa a nossa opinião. Acreditamos que a *boa música* não é necessariamente apreciada apenas por alguns, mas antes que pode estender-se a toda a população. De facto, Tindall (2007) afirma que “a boa música, apresentada de modo acessível, não é difícil de vender” (p.321). Paralelamente, para Kramer (2009), “a indústria musical empurra incansavelmente os seus produtos mais rentáveis para o mundo da música de fundo, no qual é impossível não serem ouvidos” (p.13).

Araújo (2006) salienta também a importância da família na integração e no apoio às escolhas individuais, promovendo assim o desenvolvimento de competências. Davidson, Howe, Moore e Sloboda (1996) referem que o envolvimento dos pais na prática musical das crianças, desde os estágios iniciais, é muito importante para o seu sucesso musical. De facto, são as crianças cujos pais estão musicalmente envolvidos (seja na prática musical propriamente dita ou tão simplesmente na audição e frequência de espectáculos) que têm mais êxito na aprendizagem musical. Durkheim (2002) acrescenta que a escola e a família complementam-se no papel de preservar o legado cultural. Ainda em relação à responsabilidade da família nos primeiros contactos do indivíduo com a música, Amato (2008b) afirma que a família é o principal e primeiro responsável pela iniciação musical do indivíduo. De facto, desde que nasce, a criança começa a interagir com aquilo que a rodeia. Assim, se o contacto com a música e com outras manifestações culturais for comum no seio familiar, a criança começará a considerar essas actividades como normais e até necessárias, integrando-as no seu quotidiano. Por outro lado, a existência de livros, gravações ou outros materiais musicais, proporcionará à criança o desejo de os explorar. Primeiro interessar-se-á, provavelmente, pelos aspectos mais exteriores como o formato e as cores das capas. Todavia, com o tempo (e alguma curiosidade), começará a ambicionar conhecer os aspectos mais profundos, desejando ouvir o disco ou ler o livro. No entanto, a importância da influência da família não é absolutamente consensual, pois Mateiro (2007) considera que a relação do indivíduo com a música é mais importante para a participação num coro do que factores como a família ou os amigos.

Paralelamente, a prática coral de um indivíduo influencia também o seu potencial interesse em assistir a eventos de natureza artística, na medida em que passa a ter uma nova visão da realidade musical (Amato, 2007). Ou seja, a relação entre a assistência a espectáculos e a actividade musical é biunívoca. Carminatti e Krug (2010), no seu estudo sobre a prática do canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais, no qual tentam aferir a repercussão da participação na actividade de canto coral no desenvolvimento de competências sociais vivenciadas pelos coralistas, concluíram que os participantes consideram o coro como um grupo, e não como um número determinado de pessoas reunidas para determinado fim. Consideram também o grupo coral como um meio para reflectirem sobre os seus actos, adquirirem novos saberes, assim como para conhecerem e interagirem mais assertivamente com os seus colegas.

A entrada e permanência num coro pode ser também condicionada pela opinião que cada um tem acerca da sua aptidão vocal e da possibilidade do seu desenvolvimento. É possível que algumas pessoas entrem num coro por pensarem que têm uma boa voz ou, pelo contrário, não tentem a sua entrada pela descrença na sua aptidão musical e vocal, não acreditando também na possibilidade de as desenvolver. A aptidão musical, como refere Ilari (2003) é vista em diversas culturas como algo inato e praticamente inalterável. Amato (2008b) afirma, no entanto, que o ambiente cultural em que o indivíduo cresce influencia, em grande medida, a sua relação com o fenómeno artístico, embora refira que, de facto, é vulgar as pessoas verem o artista como alguém dotado inatamente de capacidades especiais e distintivas. Paralelamente, Monteiro, Cruz, Almeida e Vasconcelos (2010) afirmam que a mestria de uma determinada área está relacionada, não tanto com eventuais capacidades inatas, mas antes com a persistência no seu estudo, ou seja, exige uma prática estruturada e contínua.

Após a entrada num coro, são também vários os motivos que levam à sua permanência que, segundo Wise *et al.* (1992), se estende frequentemente por vários anos. Paralelamente, Clift *et al.* (2010) descrevem alguns dos principais benefícios de cantar em coro. De facto, os participantes no estudo realizado por estes autores apontaram diversos benefícios para a saúde e o bem-estar dos coralistas, a saber: desenvolvimento de um sentimento de felicidade e diminuição da tristeza e depressão; aumento do estado de atenção focada, distraindo os seus praticantes de eventuais problemas e preocupações; diminuição dos níveis de ansiedade devido ao recurso à respiração controlada; redução dos sentimentos de abandono e solidão, uma vez que o acto de cantar em coro implica interacção social; a aprendizagem necessária para cantar em coro mantém o cérebro activo, com evidentes benefícios para a saúde, e estimula os indivíduos a terem um estilo de vida mais saudável reduzindo, por exemplo, o tempo dedicado a actividades mais sedentárias como ver televisão. Também os resultados de Welch (2010, 2011) sugerem que esta actividade aumenta a confiança em si próprio e reduz os níveis de stress. Por outro lado, a música ajuda a explorar os sentimentos (Swanwick, 1979) e o canto coral contribui para desenvolver, nos seus executantes, características atribuídas à música, como a sociabilização, o trabalho em equipa, a organização e a capacidade de concentração como igualmente é mencionado por Carminatti e Krug (2010).

Por estas razões, Ashley (2002) e Borges (2007) consideram importante a presença do canto coral nas escolas, opinião corroborada por Swanwick (1979), para quem a música auxilia os jovens a desenvolverem capacidades de relacionamento com os outros, e por Amato (2008b), que argumenta que a prática musical auxilia o crescimento pessoal do indivíduo. Nesta linha, Pacheco e Milhano (2007) afirmam que a participação de alunos no grupo coral da escola tem um impacto positivo no seu desenvolvimento, pois permite-lhes melhorar o seu relacionamento com os outros e aperfeiçoar diversos aspectos da sua personalidade como a perseverança, o sentido de responsabilidade, a capacidade de relacionamento com os outros e de trabalho em grupo. Para além de terem adquirido conhecimentos e de ampliarem as suas perspectivas musicais, os alunos sentem-se mais valorizados ao perceberem a utilidade da sua contribuição.

Neste sentido, Gagnard (1974) considera que a aprendizagem musical deve acontecer o mais cedo possível na vida do indivíduo e continuar durante a sua escolaridade, tanto mais que, como refere Cuervo (2008), o ensino da música enriquece a vivência escolar. Assim sendo, o canto coral, além da sua inequívoca característica de desenvolvimento artístico, é ainda uma ferramenta para o desenvolvimento de competências num contexto educativo.

Como refere Antunes (1996), se por um lado o canto é por muitos considerado como um factor importante no desenvolvimento humano, nomeadamente por permitir a expressão do Homem e estar presente desde as suas origens e em praticamente todas as actividades sociais, por outro, como refere o mesmo autor, por vezes, a sociedade vê a música de uma forma contraditória, como um mero entretenimento. Também o gosto de cantar em coro se estende por todas as idades e em todos os tipos de coros tendo um papel importante nos coros litúrgicos, o que está certamente relacionado com a importância da música na Liturgia.

A própria motivação para cantar em coro, bem como o sucesso de um grupo coral, depende muito da figura do maestro e da sua capacidade para organizar e liderar o grupo a seu cargo, à semelhança de outras actividades que envolvem a organização e gestão de grupos, desenvolvendo um clima favorável à prática artística.

Realça-se que, de acordo com autores como Fernandes, Kayama e Östergren (2006) e Amato e Neto (2009), para que a regência coral seja bem sucedida, é necessário não só um conhecimento musical adequado, mas também competências pedagógicas e de gestão de grupos. Estes últimos consideram que o maestro, usando as suas capacidades, deve criar um ambiente adequado à prática coral. Na base desse processo, encontram-se as suas competências de liderança que, conjugadas com a participação dos coralistas, resultam na concretização dos objectivos a que se propuseram. Quando o indivíduo atinge um grau suficiente de motivação, ele próprio passa a auto motivar-se.

A propósito dos coros litúrgicos, Antunes (1996) refere que o maestro deve colocar muita da sua personalidade na prática coral já que, de certo modo, o coralista é influenciado e aprende muito dos conteúdos que o maestro transmite por imitação. Isto vai de encontro a Mazzarin (2009), quando afirma que o comportamento dos coralistas varia consoante o maestro que possuem. Nesse sentido, verifica-se, por vezes, que os coralistas se centram demasiado na personalidade do próprio maestro, dificultando a continuidade musical do trabalho desenvolvido na eventualidade da sua substituição. Além disso, o maestro tem simultaneamente diversas funções tais como: preparador vocal (Fernandes *et al.*, 2006), professor (Figueiredo, 2006) e líder (Neto & Amato, 2007). Para isso, o maestro tem que ter uma preparação musical sólida, ser paciente, perseverante, auto-confiante (Amato, 2008c) e ter um grande prazer em ensinar (Mazzarin, 2009).

Wieting (2011), ao descrever uma actuação do *Boston Children's Chorus*, refere que a capacidade de comunicação e inspiração dos dirigentes corais contribui em grande medida para manter o entusiasmo, o empenho e a concentração dos coralistas. Por outro lado, o facto de os coralistas cantarem de cor, permite uma melhor comunicação com o maestro, no sentido em que o contacto visual é mantido com uma maior facilidade. De facto, segundo este autor, os coros observados demonstram uma grande diversidade etária, racial, socioeconómica e religiosa. Com tudo isso, o seu desempenho provou ser bastante bom, o que demonstra que a heterogeneidade das características dos seus membros não é impeditiva para atingir um elevado nível de qualidade. O autor acrescenta ainda, a propósito de uma das actuações, que a satisfação dos coralistas na tarefa que estavam a desempenhar era evidente, o que influenciou de uma forma bastante positiva o seu desempenho.

Apesar de ser importante considerar que a motivação repousa não tanto em recompensas externas, mas na satisfação do indivíduo perante a sua própria evolução (Elliott, 1995) é necessário ter em conta que, para se conseguir uma motivação adequada à permanência num coro, torna-se muito importante escolher o repertório de forma a que este se adapte ao grupo que o vai executar em termos de gosto e capacidade técnica para o realizar (Amato, 2010). Este pode ser um equilíbrio difícil de conseguir, pois, tal como é demonstrado por um estudo de Schäfer e Sedlmeier (2009), os géneros musicais apresentados como favoritos variam muito. Segundo estes autores a preferência musical depende do grau em que esse tipo de música serve as necessidades do ouvinte. As pessoas mostraram grande variação na preferência da sua música favorita. No entanto, as razões para gostar de um estilo particular, não são congruentes com as funções que as pessoas atribuem à sua música favorita em geral. Neste contexto chama-se ainda a atenção para o facto de os diversos géneros musicais se cruzarem entre si, influenciando-se mutuamente. Por exemplo, o jazz influenciou diversos géneros musicais, entre os quais se conta a música erudita (Borba & Lopes-Graça, 1956).

Como se pode concluir pelo que já foi exposto, o repertório é apenas um dos diversos factores que afectam não só a motivação do coralista, mas também a qualidade da sua prestação (Sundberg, 2007). De facto, a capacidade de ler e cantar melodias a partir da sua forma escrita é importante para a prática coral (Goldemberg, 2000; Luedy, 2009). Por outro lado, segundo Amato (2007), o canto coral funciona também como uma forma de instrução musical para os seus participantes, melhorando a sua literacia musical.

A questão da leitura num coro assume maior pertinência se considerarmos que, num contexto amador como o estudado no presente trabalho, muitos dos coralistas são iletrados musicalmente, ou seja, interpretam música sem a saber ler. No entanto, a leitura à primeira vista de uma partitura não é essencial, como sugerem os dados da nossa amostra. Além disso, a leitura musical não se restringe apenas a um domínio nem a uma autonomia puramente técnica. Abrange vários aspectos, desde a descodificação da notação musical, até níveis de percepção e de controlo sonoro e de modalidades de escuta e entoação interna, podendo ser executada de forma instrumental, vocal ou reduzida à leitura individual e silenciosa. Uma possível explicação para ser possível cantar em coro sem saber ler música é o papel da imitação, da interacção e da audição na prática coral, as quais não implicam, necessariamente, conhecimentos de teoria musical. Adicionalmente, a prática continuada do canto coral conduz a um maior domínio da leitura musical.

À semelhança do que sucede com outras actividades em que existe um uso intensivo da voz, cantar em coro deve implicar uma atenção redobrada nos aspectos relacionados com a saúde vocal. Segundo Ghiringhelli, Gordo e Guedes (2010), embora os coralistas tenham noções básicas de saúde vocal e se preocupem com a própria voz, a maioria dos cantores amadores não realizam o aquecimento e desaquecimento vocais. Ainda relativamente à saúde vocal, Júnior, Ferreira e Silva (2010) mostraram que a realização de outras actividades físicas, nomeadamente aquelas relacionadas com a expressão corporal como a dança e a ginástica rítmica, melhora o desempenho vocal.

1.2.2. Ensino coral

Embora as orientações da legislação portuguesa tenham presente, de forma implícita, a necessidade de articulação de conteúdos ao apontarem para uma *coerência e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico e a articulação destes com o Ensino Secundário*⁷, poucas são as discussões curriculares nesta área, especialmente no que diz respeito à sua aplicação no ensino da Música. Por exemplo, segundo Palheiros (2004), os jovens que contactam diariamente com a música estão mais atentos e conseguem obter melhor aproveitamento nas várias disciplinas. Daí que consideremos preocupante o facto de muitas escolas ainda não terem integrado no currículo do 3.º ciclo a disciplina de Educação Musical como oferta de escola, tal como está prevista no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Os jovens, habitualmente, ouvem e cantam a música que está nos *tops*, comprovando que os *media* têm um papel importante na decisão dos gostos musicais (Cavicchi, 2002; Pelaez, 2005; Stewart & Williamson, 2008). Este formato leva a que não haja muita relação entre a música que ouvem habitualmente e a que ouvem na escola e nos conservatórios. A nossa experiência pedagógica aponta para a necessidade de começar pela escola, por concertos didácticos para os estudantes dos ensinos básico e secundário, os quais, uma vez adquirido, com bons professores, o hábito de ouvir periodicamente música, aumentarão a afluência de público às salas de concerto. Os concertos, as actuações para os amigos, os intercâmbios com outras turmas e escolas contribuem para o aumento do interesse dos alunos pela música (Araújo & Pickler, 2008; Braga, 2009; Fonseca & Mendes, 1987; Fonseca, 2007). Na opinião da Crease (2008) ir a concertos, sobretudo onde actuam jovens artistas, pode ser uma recompensa extremamente motivadora.

⁷ DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Ao proporcionar aos alunos que integram um coro a oportunidade de participarem em concertos e espectáculos não só na escola, mas também em espaços públicos, realizando intercâmbios e parcerias com instituições locais e regionais de âmbito cultural, recreativo e de solidariedade social, os índices de motivação dos jovens serão maiores (Benzaquen, 2008). Nestas actividades, dirigidas pelo professor, também devem estar envolvidas iniciativas dos alunos, pois, a população estudantil inclui muitos melómanos que só precisam de ser estimulados.

Torna-se, pois, pertinente discutir esta situação e sobretudo tentar a sua aplicação nas escolas e conservatórios deste país, pois, para Palheiros (1993), a importância dada à música no currículo escolar depende muito das concepções de música e de educação que imperam na sociedade. É importante que os alunos vivenciem obras corais, ensaiem uma grande diversidade de estilos musicais para que, quando adultos, possam fazer as suas escolhas e crescer com qualidade. A experiência confirma que os gostos e as preferências musicais dependem de vários factores e compete aos professores inovar nas atitudes e fazer com que os alunos respeitem, adquiram e compreendam outros estilos de música diferentes dos que habitualmente ouvem (Castelo-Branco & Lima, 1998; Escalreira, 2002; Martins, 2000; Stockhausen & Tannenbaum, 1985; Webster, 2001).

De facto, o professor, através da selecção do repertório coral, ensina não só os conteúdos musicais, mas também mostra qual o seu conceito de filosofia da educação, e da educação musical em particular, no que respeita ao que os alunos devem assimilar para se desenvolverem musicalmente (Komosinski, 2009; Schäfer & Sedlmeier, 2009), uma vez que a nossa prática pedagógica dependerá obrigatoriamente das nossas próprias concepções de música e de educação. O educador deve ter em consideração as capacidades dos alunos e, por isso, verificar quais as actividades que lhes despertam prazer, interesse e empenho, pois, para muitos jovens é somente na escola básica que contactam com a música num contexto educativo (Borges, 2007; Cortella, 2011; Costa, 2008; Ferreira, 2007; Gomes & Nascimento, 2009; Sousa, 2010).

O professor tem de ser um bom modelo musical, e é uma das figuras significativas para o jovem estudante, porque os adolescentes, para trabalharem dentro e fora de sala de aula, precisam de ser constantemente motivados. Assim, estamos convictos que a motivação é a junção do desejo e do esforço, daí que, na nossa opinião, as motivações intrínsecas são interdependentes das extrínsecas.

Nos coros amadores o ensino é preconizado pelo maestro que assume o papel de professor, ou por outros membros dessa comunidade, de forma mais ou menos estruturada. Na verdade, alguns coros organizam aulas de leitura musical, pré-ensaios, ensaios de naipe ou grupos de trabalho. Claro que, numa sociedade onde a escola assumisse plenamente o seu papel estruturante, muitas das questões da aprendizagem coral estariam já desenvolvidas.

Relativamente aos coros litúrgicos o ensino também é cumulativo e feito através do maestro e dos outros membros da comunidade. Apesar da formação musical diferenciada destes coros, o que aqui assume maior relevo é a sua função litúrgica, e não apenas a sua função de ensino. Como refere Antunes (2004), “de entre todas as formas de Arte, a música ocupa um lugar de excelência e desempenha um papel privilegiado e insubstituível na Liturgia” (p.246). De facto, segundo este autor, a música litúrgica está integrada no ofício religioso, especialmente no seu carácter sacramental, não sendo uma forma artística isolada. É de notar que, mesmo assim, a música não prescinde da sua identidade como arte. A sua interpretação na Liturgia aplica os seus recursos estilísticos e as suas possibilidades para tornar a acção litúrgica mais significativa e mais vivenciada pelos membros da assembleia. “A música litúrgica sendo determinada pelas exigências da acção celebrativa e pelas condições da participação da assembleia, responde a estas exigências com os meios próprios da linguagem artística que é a sua: a linguagem dos sons. A Liturgia tem assim na linguagem musical um meio excelente para se manifestar e realizar” (p.251).

Pode concluir-se, assim, que todo o progresso musical e cultural passa pelas relações sociais contextualizadas, e um coro permitirá aos jovens ou adultos colocarem-se em situações que os conduzem à aprendizagem da música e ainda a ajustar a educação à comunidade.

1.3. Coro e seus requisitos

Um Coro ou Grupo Coral é formado por um conjunto de cantores, profissionais ou não, agrupados conforme a tessitura das suas vozes, que especializa a vertente cultura e canto e ajuda a usar a voz de uma forma mais eficaz e sem receios. Todo o trabalho desenvolvido é sujeito a normas, nas quais sobressai o respeito pelo outro, e tem por objectivo a relação com a comunidade através dos ensaios, dos concertos e dos espectáculos. Num coro agrupam-se pessoas que, apesar de diferentes, têm um ideal e propósito em comum. Na música ocidental tradicional e erudita, um coro misto, com vozes masculinas e femininas, compõe-se dos seguintes naipes: sopranos e contraltos, nas vozes femininas; tenores e baixos, nas vozes masculinas.

Os grupos corais contribuem, frequentemente, para despertar o interesse nos jovens e adultos para as actividades culturais, ocupar-lhes os tempos livres, trabalhar o canto e consolidar valores sociais e morais. A entrada num coro pode ser algo marcante, pois são inesquecíveis as experiências de verificação da voz, a sua tessitura com vista à integração no naipe adequado e a avaliação do grau de conhecimento e das capacidades do candidato.

A diversidade dos níveis técnico e artístico dos coros é, em parte, consequência do repertório que interpretam, embora, no conceito de Delgado (2001), não haja uma noção única de repertório. Existem coros que se dedicam a um único estilo de música coral mas, em geral, a maioria executa repertórios de estilos diferentes.

A formação do som padrão de um coro depende de uma série de aspectos técnicos como a performance, a individualidade das vozes que formam o coro (produção vocal, registo vocal, dicção, timbre e vibrato) e os aspectos que se relacionam directamente com o canto colectivo (homogeneidade, equilíbrio sonoro do grupo e precisão rítmica). Todos estes aspectos devem ser trabalhados colectivamente e, uma vez construída a sonoridade padrão, o maestro tem como foco do seu trabalho a performance, através da qual exerce papéis de intérprete e executante, transmitindo essa mensagem ao ouvinte. A homogeneidade é um dos importantes aspectos colectivos da sonoridade dos coros e é, possivelmente, a técnica coral mais imprescindível.

Na maioria dos coros amadores existe uma grande heterogeneidade entre as características vocais dos elementos. Algumas vozes são fortes, outras são leves, outras ainda estridentes ou, então, flexíveis. Quando todos os cantores aprendem a produzir os sons correctamente em toda a extensão e tessitura, os naipes encontram a homogeneidade.

Cada instrumento possui as suas características tímbricas e a voz não é excepção. Assim, os cantores devem aprender a ouvirem-se, a escutarem o seu e os outros naipes. O trabalho de equilíbrio da sonoridade coral depende, em parte, da capacidade do maestro em criar uma ampla variedade de dinâmicas (Campos & Caiado, 2007; Fernandes *et al.*, 2006; Paiva & Ray, 2006).

No tocante à sonoridade coral, pode afirmar-se que, por um lado, o timbre claro dá muito brilho às vozes e ao som do coro como um todo, tem grande poder de alcance, é objectivo e excelente para a afinação e, por outro, dificulta a homogeneidade e pode mesmo, em algumas circunstâncias, tornar o som áspero. Por sua vez, o timbre escuro facilita a homogeneidade e proporciona um som arredondado e velado, dificultando a afinação e a transparência das várias linhas vocais. Na constituição de um grupo coral deve ter-se como atenção primordial o timbre da voz, já que cantar em conjunto exige capacidades de adaptação sonora nem sempre existentes em todo o tipo de pessoas. A extensão vocal deve ser tida em conta, pois, em conjunto com outras qualidades, potencia um volume sonoro que caracterizará a dinâmica e a sensibilidade do grupo. Quando cantamos livremente com a intenção de produzir um som musical saudável, enérgico e livre, a voz cria um fenómeno natural, uma pulsação leve e regular que se designa por *vibrato*⁸. Os maestros devem orientar os cantores para a adequação do *vibrato*, tendo em conta o período e o estilo da música a ser interpretada.

Na qualidade do som produzido a postura interfere de forma directa e indirecta. É fundamental para o conforto físico e, naturalmente, reflecte-se no resultado vocal, uma vez que desvios posturais possibilitam distúrbios da voz. Uma má postura corporal dificulta a produção vocal e a estabilidade do cantor, pelo que a sua postura em palco deve ser trabalhada no sentido de libertar o corpo de tensões (Leite, Assumpção, Campiotto, & Silva, 2004). Durante o treino da performance, todo o corpo é usado, pelo que todos os cantores precisam de aprender a relaxar a musculatura e a libertarem-se de tensões desnecessárias para poderem emitir um som vocal com qualidade. O relaxamento é um factor que interfere directamente na relação corpo/voz e deve fazer parte da nossa rotina diária, tal como a alimentação ou os cuidados de higiene.

⁸ O vibrato é uma vibração orgânica dos músculos da fonação.

As tarefas de um educador, especialmente o de Educação Musical, incluem o ensino de hábitos de posições corporais favoráveis a uma boa produção vocal, o trabalho de diferentes modos de inspiração e de expiração e o desenvolvimento do entusiasmo através de exercícios de relaxamento, articulação, para além do dever de falar e cantar bem.

Apesar da importância da homogeneidade e do equilíbrio na sonoridade coral, para muitos profissionais da área, a preocupação mais constante é a afinação entre as vozes. De todos os desafios associados à arte de cantar em coro, o de conseguir uma boa afinação é provavelmente o mais difícil, pelo que deve constituir nos ensaios do dia-a-dia do coro um trabalho contínuo. Motivar e ensinar a cantar afinado, o que significa igualar o tom, ou seja, conduzir as vozes a cantar com frequências similares e timbres compatíveis, é uma tarefa delicada, pois são várias as causas que levam um coro à desafinação. A homogeneidade desenvolve-se ao lado do equilíbrio, da afinação e da precisão rítmica. O rigor rítmico deve ser desenvolvido pelo maestro através do trabalho de dicção com vista a uma articulação correcta.

Para um bom desempenho há necessidade de estudo intenso e continuado, imprescindível para distanciar a insegurança que compromete a qualidade na performance. A preparação vocal é fundamental para a construção de uma boa sonoridade coral, tais como os aspectos técnicos da sonoridade de um coro: produção vocal, dicção, registo vocal, timbre, vibrato, homogeneidade, equilíbrio, afinação e precisão rítmica (Fernandes, Kayama, & Östergren, 2001; Stewart, 2005). O trabalho vocal, a nível juvenil, deve reunir condições de simplicidade, brevidade e concisão. Na Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, o aspecto técnico deve sofrer algumas evoluções, já que se dão mudanças ou afirmações da voz no que diz respeito ao timbre e à tessitura⁹.

⁹ Cada cantor tem uma tessitura, isto é, um intervalo entre os limites dos agudos e graves nos quais a sua voz está confortável. É importante conhecê-la e respeitá-la, porque se a forçar acima das suas possibilidades pode prejudicar a voz.

Cada professor deve ter a noção de que está a educar os alunos para a aquisição de conhecimentos específicos e para o crescimento dos seus talentos, mas paralelamente também está a inculcar destrezas. Dessa forma, o professor/maestro, tendo em conta as potencialidades do aluno/coralista, deve explorar o instinto rítmico, o ouvido musical e a inteligência musical, nas suas diferentes manifestações (Amato, 2008a; Figueiredo, 2006; Mazzarin, 2009; Teixeira, 2005). Uma vez que o resultado sonoro de um coro nasce do desenvolvimento técnico dos seus cantores, é obrigatório que o maestro/professor assuma a função de preparador vocal e eduque os cantores a prezar a voz. Traçada a mavidade padrão do coro, deve ser trabalhada uma ampla gama de sonoridades para a execução dos diversos repertórios corais. Além disso, maestros e cantores concordam que uma boa dicção é outro ponto essencial para o sucesso dos coros.

1.4. A música popular num coro

A música popular constitui, a par de outras manifestações etnográficas, um património valioso de uma cultura que, como tal, deve ser preservado. Além disso, a própria música erudita inspirou-se, por diversas vezes, em melodias tradicionais e populares. Em todas as partes do mundo canta-se durante as tarefas. A este propósito, Panofsky (1961) escreve que “com música, todo o trabalho se executa mais facilmente: remar, cegar, até britar pedra” (p.17).

Reconhecer a importância atribuída à música coral deve partir da própria prática pedagógica, impedindo a dicotomia teoria/prática, possibilitando à sociedade tomar consciência das relações entre educação formal, educação musical, indivíduo e sociedade. A música tradicional e a sua importância na identificação das raízes de um povo tem de ser encarada como parte fundamental de uma educação integrante, no que respeita à preservação de valores fundamentais e, no parecer de Lopes-Graça (1973b), a música folclórica é complexa, tanto sob o ponto de vista estético como sociológico. Bernstein (1954) afirma que as origens da música estão, na sua maioria, no folclore, abrangendo cânticos, enquanto que, para Candé (1980), a melodia de numerosos corais foi extraída de canções ou de cânticos populares. Para Barb (1991), toda a canção tem a sua raiz no canto popular e deriva dos ritmos e melodias das danças originárias duma região, e a

canção popular, sendo pura criação colectiva, transmite-se oralmente, através do tempo e do espaço, de geração em geração. Lopes-Graça (1974) afirma que a canção popular deve ser conservada e estudada, à semelhança do que sucede com outras actividades artísticas. Reflectir sobre a sua evolução ao longo das gerações e abordar a própria definição de música tradicional num âmbito social e educativo, implica a manipulação dos próprios conceitos de espaço e tempo, não sendo possível enquadrá-la numa única definição. Na opinião de Lopes-Graça, mencionado por Weffort (2006), o folclore é produto de evolução e deve beneficiar do reconhecimento da música tradicional enquanto parte integrante de uma identidade cultural nacional.

Ao compreender o nosso património musical, o folclore proporciona não só uma continuidade da nossa identidade e carácter nacionais, mas também acrescenta benefícios educacionais e artísticos ao evitar a perda de referências extremamente importantes na identificação da cultura própria de uma região ou país.

Na opinião de Sá (1997), a voz, no canto popular, não segue os mesmos princípios do canto clássico e depende das características de canto da região. Existem, então, músicas que são oriundas de certas localidades geográficas e, por conseguinte, mais próximas da natureza humana dessas regiões, demonstrando ao longo dos tempos hábitos e rituais, sem dissociar o contexto cultural em que se inserem. Para Panofsky (1961), toda a canção tem a sua raiz na canção popular que não conhece nem poeta nem compositor, sendo, antes, património da comunidade. Por tudo isto, a música tradicional e a sua utilidade na identificação das raízes de um povo têm de ser encaradas como parte fundamental de uma educação integrante.

Reflectir sobre a sua evolução ao longo das gerações e abordar a própria definição de música num contexto social e educativo é uma forma de enriquecimento cultural e de maior participação no âmbito da cidadania. Designamos por tradicional a que pertence à cultura de um povo de uma determinada região geográfica, e que, por vezes, é confundida com a popular. No entanto, a música tradicional não é prejudicada apenas pela ausência de uma investigação ou pela inexistência de um cancionero, mas também com a carência de vontade política para abordar com alguma seriedade estas questões. Por outro lado, a transmissão faz-se, tradicionalmente, dos mais idosos para os mais novos, apontando caminhos e métodos, por via oral, escrita ou ambas e descrevendo uma herança cultural.

Não será a música coral um ponto de partida para o reconhecimento dos nossos valores culturais? Para Torres (1998), a criança aprende a comunicar, ouvindo e imitando, e Stefani (1987) afirma que “os cantores exprimem-se, contam-se, realizam-se nas suas canções” (p.8). Assim, as canções são uma excelente metodologia para o ensino da linguagem musical.

Para que a educação esteja voltada para a transformação social, a educação musical e a música coral devem centrar-se na busca do equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando a aquisição do conhecimento organizado, sistematizado e com qualidade, ao mesmo tempo que apadrinha a expansão da criatividade e da sensibilidade (Buford, 2010; Narita, 2008; Rinta & Welch, 2008; Sandgren, 2009).

O canto em coro, que deve ser praticado desde a infância, difundido nas igrejas, escolas e nos lares (pois as famílias são escolas de educação), dita à sociedade valores incontestáveis. Adicionalmente, para que a disciplina coral reflecta a dimensão de uma linguagem, assumindo um papel significativo no currículo, é determinante que seja entendida e praticada regularmente.

Não podemos ignorar o gosto musical dos coralistas. Dessa forma, maestro e coralista devem encontrar um consenso ao seleccionar o repertório a ser trabalhado. Os trabalhos com grupos corais nas diversas comunidades, empresas, instituições e centros comunitários podem, por meio de uma prática vocal bem orientada, realizar a integração dos diversos profissionais e culminar no prazer estético e na alegria de cada execução, com qualidade e reconhecimento mútuos, resultando na motivação pessoal de cada um (Dias 2008, 2010; Durrant, 1998; Pereira & Vasconcelos, 2007; Sardinha, 2005; Zanatta, 2008).

É necessário que músicos, professores da área musical, maestros e a sociedade tenham uma maior consciência das dimensões pessoais, interpessoais e sociais que interferem num grupo coral, dado que os conhecimentos adquiridos influenciam a apreciação artística. A vivacidade do canto coral provém do nível de envolvimento que o exercício da voz proporciona. Cantando, a Escola, a Igreja e a Sociedade (por intermédio do seu coro) transformam-se em ambientes acolhedores e saudáveis, onde todos se sentem colaboradores indispensáveis de uma mesma tarefa. Stefani (1987) escreve que “o canto é o encontro, ou a síntese, de três dimensões: a voz, a palavra e a música” (p.14).

Na Escola, é obrigatório oferecer um ensino prático, com métodos activos, onde os alunos sejam avaliados durante os espectáculos por eles executados e, tal como afirma Cassuto (1999), dirigir é, de certa forma, ensinar, assim como ensinar é dirigir. Assim, a competência do professor de Educação Musical reside, substancialmente, em escolher os passos mais vivos, emotivos e aliciantes para a sua integração.

Na Igreja, os coros são auxiliares da Liturgia, personificando também os ideais de relações entre os indivíduos. São também meios de formação dos seus praticantes relativamente não só a aspectos musicalmente técnicos, mas também morais.

Tal como Serrão (2006), acreditamos no progresso das artes do espectáculo e questionamos, por vezes, se o “aspecto hermético da arte, tanto de hoje como de sempre, não será finalmente condição essencial da natureza da própria arte?” (p.177). Esta transmissão musical/cultural está preenchida com valores históricos, estéticos e éticos que são comunicados por meio dos conceitos, músicas, gestos, sons e vozes, entre outros. É nesta linha que se situam métodos de aprendizagem musical como o de Ward¹⁰, o qual foi amplamente usado em escolas católicas. Este método encontra-se muito voltado para a prática, sobretudo coral, e visa proporcionar uma sólida formação musical (Giga, 2004, 2008).

Além disso, o conceito de educação coral como disciplina escolar, inserida no currículo da educação básica e secundária, é pretendido actualmente por muitos jovens, pais e educadores. Estimulados a actuar em equipa e a integrar os seus conhecimentos, nomeadamente através da realização de espectáculos, os coralistas (sejam alunos numa escola ou não) acabarão por tomar a iniciativa de trabalhar isoladamente ou em grupo na criação de projectos culturais inovadores ou, pelo menos, terão uma maior sensibilidade para estes eventos.

Embora, segundo Kebach (2007) a questão da capacidade musical seja abordada à revelia de estudos mais profundos que mostrem se é essencialmente inata ou adquirida, cantar é um dom natural (Amato, 2008b) e inerente à natureza humana. Como toda a arte, requer estudo e persistência para que se alcance um bom nível, dado que, na verdade, cantar todos cantamos. Cantar em coro, onde jovens e adultos experimentam a interpretação de obras corais, sensibiliza, incute regras, rigor, capacidade de ouvir e amplia a literacia musical, ajudando os seus intérpretes a tornarem-se mais cultos.

¹⁰ “O método Ward nasce como que por acaso, por volta de 1914-1915, quando um sacerdote de Washington, o Dr. William Shilders, propõe a Justine Ward, musicista interessado pela educação, que escreva um manual para a escola elementar, que facilitasse o ensino da música” Sousa (2003), p.103.

CAPÍTULO II

TRABALHO EMPÍRICO

2.1. Quadro conceptual

Este estudo, que se pretendeu enquadrar nas teorias da vivência musical de Gordon, Kodally, Willems e tantos outros, as quais, com base na formação integral da personalidade, valorizam a prática vocal e coral, implica a construção de um quadro conceptual que sustente a pergunta *porque cantamos num coro*.

Se, por um lado, os estudos de Amato (2008b), Artiaga (2001), Ferreira (2004), Junker (1999), Scherpereel (2003) e Welch (2003), reforçam a importância do cantar, Rodrigues e Johnson (2007), por outro lado, entendem que “educação e terapia devem estar mais próximas na promoção saudável do desenvolvimento humano” (p.11). Wendy Syms, citado em Rodrigues e Johnson (2007), salienta que “o ensino vocal individual ou em grupos pequenos tem efeitos positivos no seio de uma turma normal de música” (p.139) e, na mesma linha de pensamento, o estudo de Ferrão (1993), publicado na revista *Música*, do Ministério da Educação, defende que a criança deve ter acesso a “uma educação que lhe permita fazer uso de todas as suas potencialidades” (p.63) e, para que tal se concretize, é necessário o desenvolvimento da literacia coral no 1.º, 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário, o qual se deve organizar em torno de um repertório variado e adequado às diferentes idades.

A prática coral deve, pois, acompanhar a formação musical nos diversos espaços e visar, de forma diversificada, o desenvolvimento de aptidões técnicas, a leitura musical, a percepção de elementos sonoros e, entre muitos outros aspectos, a técnica vocal, para além de também contribuir para a ampliação do universo sonoro dos participantes através da interpretação de repertório diversificado e experiências de performance nas apresentações públicas. Daí que a música coral deva ser entendida como um factor importante nas igrejas, nas escolas e na sociedade, pelo seu contributo para a aprendizagem, para a construção de um espaço privilegiado de convívio e de lazer e para a afirmação e reconhecimento social.

Desta forma, o objectivo deste estudo foi o de entender o que motiva um jovem ou adulto a entrar e a permanecer numa actividade coral, bem como os factores que influenciam a sua dinâmica. Para tal, tivemos em conta as considerações metodológicas descritas na secção seguinte.

2.2. Metodologia

Partindo do princípio de que, em Ciências Sociais, não existe um modelo único de investigação (Bell, 1997; Maroco, 2007; Pereira, 2008; Rodrigues & Johnson, 2007), cabe à metodologia guiá-la, devendo esta demonstrar que as suas questões são relevantes e investigáveis (Azevedo, 2003; Moreira & Kerr, 2008; Santiago, 2007). Acrescente-se, ainda, a perspectiva de Hill e Hill (2005), segundo os quais a investigação empírica pressupõe uma recolha de dados em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar, e a de Quivy e Campenhoudt (1992), que apontam as três qualidades intrínsecas que a pesquisa deve apresentar: clareza, exequibilidade e pertinência. Por outro lado, sabendo-se que atitudes, normas, pensamentos, convicções e actividades exprimem a forma de vida de uma determinada sociedade e que a sua transmissão foi feita de geração em geração, temos por adquirido que o cantar em coro foi e será sempre sua parte integrante. Por isso, escolhemos como objecto de investigação uma diversidade de inquiridos de modo a podermos confirmar o nosso ponto de partida: saber o que actualmente, no Norte Litoral de Portugal, conduz a sociedade a cantar num coro.

Para Quivy e Campenhoudt (1992), o trabalho de um investigador “contribui para enriquecer e aprofundar a problemática e os modelos de análise, não é apenas o conhecimento de um objectivo preciso que progride; é, mais profundamente, o campo do concebível que se modifica” (p.242), pois os nossos saberes constroem-se com o apoio de quadros teóricos lentamente criados e são baseados num registo dos factos concretos. No caminho adoptado (método significa, etimologicamente, o caminho a percorrer), tentamos a abordagem do tema através da convergência de duas vertentes, a da pesquisa bibliográfica e a da pesquisa de campo, tendo em conta os passos sugeridos por Hill e Hill (2005): descrição, avaliação, comparação das teorias e dedução das hipóteses. Kemp (1995), Rainbow (1995) e Yarbrough (1995), entre outros, fazem referência à investigação histórica, à comparada, à experimental, à observação e ao estudo de caso e/ou investigação-acção.

Adoptamos neste trabalho a opinião de Kemp (1995), segundo a qual “é importante que o investigador seleccione uma questão que para si seja interessante e absorvente” (p.14), o que “implica um grupo voluntário de colaboradores” (p.114), sendo a recolha essencialmente de dados “qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais” (p.112). A associação entre questões e fontes de evidência é útil na recolha de dados e Santos (2007) relembra que “o conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objecto sobre que incide” (p.46). Segundo Kemp (1995), “as boas investigações nascem das boas hipóteses” (p.18) para obtenção de conhecimento.

Neste sentido, e dentro do quadro teórico de referência, a didáctica proposta cria uma conduta que permite situar o problema, apresentando e descrevendo as bases teóricas para a formulação da questão de pesquisa. Assim, e servindo-nos de um conjunto de grupos corais, optamos por uma metodologia que, sendo viável, nos permita obter informações significativas para o caso em apreço. De facto, através da convergência da pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo, procurou-se junto dos coros os aspectos fundamentais das propostas pedagógicas já consagradas em educadores como Willems, Kodaly e Wuytack, além de outros mais recentes, como as de DeNora ou Welch.

2.2.1. Questionário

Optou-se pelo inquérito por questionário, o qual foi desenhado para o efeito desta investigação, composto por trinta e quatro questões, para ser aplicado ao universo da pesquisa, por se considerar que este processo é uma das técnicas de recolha de dados mais acessível e, por isso, muito utilizado por permitir um maior número de dados possíveis para alcançar os objectivos propostos.

No seu desenho atendeu-se ao facto de que, se por um lado, tal como refere Rainbow (1995), “os temas mais gratificantes são os que nascem de interesses e entusiasmos já existentes e consequentemente alimentam o pensamento de quem os investiga” (p.25), atendeu-se a que, como afirma Kemp (1995), também é necessário que o pesquisador mantenha uma distância objectiva para prevenir uma eventual viciação dos dados. Um cuidado adicional foi o facto de o mesmo inquérito ter sido alvo de avaliação por um painel de quatro investigadores externos. Este painel era

constituído por duas investigadoras na área de estatística médica e educacional, uma professora do ensino básico de música e um maestro. Após a leitura do inquérito, foram recolhidas sugestões e dúvidas relativamente ao conteúdo final das questões, as quais foram incorporadas na versão final.

As respostas às questões apresentadas foram integralmente transcritas. No caso das respostas de questões abertas, estas foram agrupadas por classes para ser possível fazer a sua medição e posterior comparação no programa informático¹¹. Por vezes, apesar deste tratamento das questões abertas, foram utilizados comentários (respostas) dos inquiridos relativamente a um determinado assunto, a fim de ilustrar com maior profundidade o assunto em causa. No seu tratamento foi utilizado o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS.17).

A análise dos dados efectuada teve em conta todas as respostas apresentadas na sua forma original e realizou-se através de cruzamento de dados, considerando a afirmação de Pereira (2008) de que “a introdução dos dados é um dos momentos mais sensíveis do processo tradicional de recolha de informação por meio de inquéritos” (p.229).

Constituída a amostra, procedeu-se à sua caracterização por recurso à estatística descritiva, acompanhada da uma representação gráfica dos resultados mais relevantes para o estudo. Tratando-se de variáveis qualitativas e de uma amostra relativamente pequena recorreu-se a métodos não paramétricos (Teste Binomial e Teste do Qui-Quadrado - χ^2) para testar proporções. O Teste Binomial compara a distribuição de uma variável dicotómica e o Teste do Qui-Quadrado compara as frequências dos valores observados com as frequências dos valores esperados, das diferentes categorias de uma dada variável.

Na análise e leitura dos gráficos tentará-se assim encontrar a percepção dos factores que motivam um jovem ou adulto a cantar em coro.

¹¹ No anexo 1 encontra-se o questionário; no anexo 2, os códigos de resposta e no anexo 3, as tabelas da inferência estatística.

2.2.2. População amostral

A intenção inicial deste trabalho pretendia abranger os coros de todo o país. No entanto, logo as primeiras tentativas de encontrar um rol dos coros existentes a nível nacional esbarraram na inexistência de dados oficiais ou privados que nos permitissem concretizar a intenção inicial.

Para além desta limitação, tivemos uma outra no que toca à elaboração do tipo de questionário por que optamos. De facto, com um questionário composto maioritariamente por questões de resposta aberta, a análise dos resultados fundou-se na tentativa de entender a subjectividade das respostas e não evitá-la. Parece-nos, no entanto, que a inclusão de uma análise qualitativa permitiu o aprofundamento e enriquecimento dos resultados.

Dada a dimensão das respostas num estudo qualitativo, seria penoso inquirir todos os elementos dos coros do país. Daí que tenhamos optado por um espaço geográfico que possibilitasse uma amostra minimamente aceitável com vista à realização do nosso desiderato.

Nesta investigação foi usado o tipo de amostragem heterogénea e por conveniência. Tivemos em conta a sugestão de Maroco (2007), segundo o qual “neste tipo de amostragem, as amostras são constituídas de modo a que todas as características, opiniões, atributos, etc., estejam presentes na amostra independentemente das proporções com que estas se encontram na população. Este tipo de amostragem faz-se, por exemplo, para estudos de diversidade de opiniões e não propriamente para o tipo de opinião mais frequente” (p.32).

A Figura 1 resume a localização geográfica dos coros intervenientes neste estudo.

A *amostra do Universo* (Hill & Hill, 2005) foi assim aplicada a doze coros amadores da zona do Norte Litoral de Portugal, denominados, no âmbito deste estudo, litúrgicos, escolares e amadores.

Os primeiros (litúrgicos) têm uma missão claramente religiosa e de participação na celebração Eucarística, enquanto os outros se diferenciam pelos elementos que os integram ou da instituição a que, por ventura, pertencem. O coro litúrgico canta nas celebrações litúrgicas da Igreja, nomeadamente nas Eucaristias, ou noutras actividades da Paróquia, com carácter de permanência facultativa.

Os coros escolares distinguem-se pela sua clara função educativa, estando sob a alçada do Ministério da Educação, e cuja organização depende das instituições educativas que integram. No entanto,



Figura 1. Distribuição geográfica dos coros da amostra

é de salientar que, apesar de estarem integrados numa escola, estes coros, designados para efeito do presente estudo de coros escolares, são de frequência opcional, porque os alunos podem escolher participar num coro como parte da opção – Classe de Conjunto.

Finalmente, por coros amadores entende-se aqueles cuja organização da actividade depende dos elementos do coro ou das associações culturais a que pertencem, tendo também um carácter de permanência facultativo e sem obrigatoriedade curricular ou missão religiosa.

Em resumo, os coros estudados foram agrupados em litúrgicos (cinco), amadores (quatro) e escolares (três), (Figura 2).

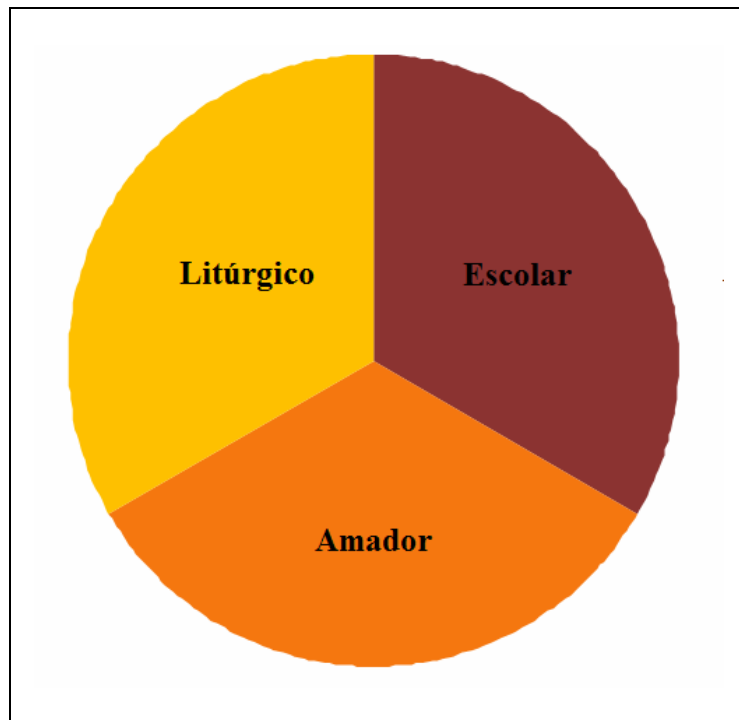


Figura 2. Representação gráfica do campo investigacional

Em seguida referem-se os coros estudados e o número de inquéritos entregues a cada coro.

- Coral Amanhecer de S. Martinho de Sande (vinte e seis elementos);
- Coro da Capela de Nossa Senhora das Dores - Povoia de Varzim (dezoito elementos);
- Coro Jovem de Corvite - Guimarães (dezasseis elementos);
- Coro Jovem de Gondim (vinte e dois elementos);
- Coro Polifónico da Lapa - Porto (cento e vinte elementos);
- Coro Alegro Cantabile do Conservatório de Música da Maia (catorze elementos);
- Coro da Academia de Música de Viana do Castelo (cinquenta elementos);
- Coro de Professores de Ovar (vinte elementos);
- Coro Jovem da Academia de Viana do Castelo (vinte elementos);
- Coro Mi Alegro - EB2,3 Maria Manuela Sá (dezassete elementos);
- Coro Sol Maior (trinta e dois elementos);
- Coro do Orfeão Universitário do Porto (vinte e cinco elementos).

Em suma, os três tipos de coros estudados no presente estudo têm associada uma escolha pessoal de permanência, apesar das missões que subjazem à sua actividade.

Apresentamos, em seguida, uma breve descrição de cada coro participante.

O *Coro da Igreja de Nossa Senhora da Dores - Póvoa de Varzim* com 20 elementos femininos e dois masculinos interpretam música sacra nas missas dominicais. O coro não tem formalmente um maestro. No entanto, um ou vários dos seus elementos, assumem a direcção dos ensaios, a qual pode incluir a escolha do repertório. A formação destes elementos do coro varia desde cursos não relacionados com música à formação superior de música. Este coro adopta maioritariamente repertório do livro *Cantemos Todos: uma antologia de cânticos para celebrações litúrgicas*, organizado pelo Padre António Soares. Noutros momentos, nomeadamente no Natal e Páscoa, são interpretadas outras obras sacras.

O *Coro Alegro Cantabile* formou-se naturalmente no contexto das aulas de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia com o intuito de os alunos certificarem os seus conhecimentos pela *Associated Royal School of Music*. Os seus elementos têm uma vivência musical diferenciada, mas as relações humanas entretanto geradas entre os alunos e a maestrina/investigadora ao longo de oito anos de trabalho permitiram que o seu trabalho se prolongue até hoje. A *Associated Board of the Royal Schools of Music*, em 2007, atribui aos elementos do Coro o grau de distinção no II nível de Classe de Conjunto – Coro; em Julho de 2009, obtiveram o nível III de Classe de Conjunto – Coro com distinção.

O *Coro Jovem* e o *Coro da Academia de Música de Viana do Castelo* (Conservatório Regional do Alto Minho) estão integrados no plano curricular dessa instituição. O Coro da Academia de Música de Viana do Castelo tem uma actividade regular desde 1997. Presentemente conta com cerca de 70 cantores, alunos e ex-alunos, desta instituição actuando em formação sinfónica ou como grupo *a capella* e interpretando, essencialmente, obras corais sinfónicas do repertório clássico e romântico. É dirigido pelo maestro Vítor Lima que exerce funções docentes como assistente convidado na Universidade do Minho, no curso de Direcção Coral.

O Coro da Freguesia de Gondim, denominado por *Coro ao Divino Salvador de Gondim*, interpreta cânticos litúrgicos. A maestrina Catarina Ferreira, licenciada em História da Arte mas sem qualquer tipo de formação na área da música, dirige apenas com os conhecimentos anteriores que tem das músicas e com os conselhos do organista. Este coro faz a parte musical das missas dominicais em Gondim e é também muito solicitado para encontros de coros religiosos e casamentos na freguesia ou noutras freguesias do distrito do Porto.

O Coro de Professores de Ovar é dirigido pelo maestro Guilhermino Monteiro e interpreta um repertório assumidamente no espírito de Abril, música tradicional e popular de raiz urbana e rural, obras musicais de José Afonso, José Mário Branco ou João Lóio, e as *canções heroicas* de Fernando Lopes-Graça.

O *Coro Mi Alegro* nasceu, em 2000, de um projecto no âmbito da disciplina de Educação Musical leccionada na EB 2,3 Maria Manuela Sá, escola sede do Agrupamento Vertical de Escolas de S. Mamede de Infesta, que, sensibilizando e motivando os alunos para o mundo da Música, depressa se alargou à Comunidade com a realização de diversos concertos e permitiu o intercâmbio com outras escolas e coros.

O *Coro Sol Maior* resulta de um trabalho desenvolvido em aulas de Educação Musical, desde 1993, no Patronato da Imaculada, em Gueifães, Maia. Do seu repertório fazem parte géneros musicais tão diferentes como: cânticos para Missa com crianças, canções de Natal, temas da Música Popular Portuguesa, temas Infantis e canções da Disney. Foi fundado e é dirigido desde o início pelo professor Nuno Rocha, que tem o curso Superior de Música do Conservatório de Música do Porto, no qual é professor.

O *Coro do Orfeão Universitário do Porto* é um grupo académico fundado em 6 de Março de 1912, sob a designação de Coro do Orfeão Universitário do Porto (OUP) e, conjuntamente com a Sociedade de Debates da Universidade do Porto, é das poucas associações a reunir estudantes de todas as Faculdades da Universidade do Porto. Foram regentes artísticos o Maestro Afonso Valentim (em 1937 e de 1942 a 1967), o Maestro Gunther Arglebe (de 1967 a 1969), o Prof. Fernando Jorge Azevedo (de 1969 a 1973), o Maestro Mário Mateus (de 1973 a 2005) e o Maestro António Sérgio Ferreira (desde Janeiro de 2006).

O *Grupo Coral de Jovens de Corvite* (Guimarães) nasceu em 2000 e surge da vontade de alguns jovens, ligados a um movimento religioso da paróquia, que animam a Eucaristia. Fruto do seu crescimento, o grupo actualmente ensaia semanalmente. O coro é dirigido pela maestrina Antónia Silva, mestre em Educação musical. O seu repertório varia de acordo com o ano litúrgico.

O *Grupo Coral Amanhecer de S. Martinho de Sande* (Guimarães) nasceu em 1990 e surge da vontade de algumas cantoras, que animavam a Eucaristia, fazerem algo mais e cantarem com mais qualidade. Assim, o grupo foi crescendo e a integração de elementos masculinos no grupo permitiu introduzir a polifonia e variar o grau de dificuldade do repertório, cantando repertório litúrgico e profano. Este grupo canta nas eucaristias dominicais e participa em encontros de coros. Interpreta um vasto repertório e, sempre que convidado, participa em eventos musicais. Formalmente não tem um maestro e é um dos seus membros que assume essa função de acordo com a disponibilidade.

O *Coro Polifónico da Lapa* – Porto foi fundado no ano 2000 (ano Bach) pelo Padre Ferreira dos Santos. Vocacionado para a Música Litúrgica e para a Música Religiosa, o coro tem objectivos muito precisos: cultivar, apresentar e divulgar, com a maior qualidade artística possível, Missas Corais Sinfónicas, Oratórias e Motetos de várias épocas. Embora o seu espaço preferencial de actuação seja a Igreja da Lapa, apresenta obras do seu repertório nas localidades para as quais é convidado.

Composto por cerca de setenta elementos, ensaia duas vezes por semana e é objecto de uma cuidada formação vocal e musical, a cargo do Mestre Capela da Igreja da Lapa, Dr. Filipe Veríssimo.

Em 2003, reformulou a sua organização e os aspectos administrativo-financeiros ficaram confiados a uma Comissão Administrativa que age em colaboração com uma Comissão de Relações Públicas. O trabalho de programação, preparação e actuações musicais é da responsabilidade de uma Direcção Artística de que fazem parte, entre outros, o Padre Ferreira dos Santos e o Mestre Capela.

2.2.3. Procedimentos

A recolha de dados decorreu entre Janeiro e Junho de 2010. Foram contactados pessoalmente os maestros dos coros envolvidos e, após uma breve explicação do objectivo, os maestros comprometeram-se a entregar pessoalmente os inquéritos aos participantes e a locar tempo dos seus ensaios para o seu preenchimento.

Foi acordada uma data de entrega dos questionários preenchidos que foram recolhidos pessoalmente.

A Tabela 1, ordenada de acordo com a ordem pela qual os inquéritos preenchidos nos foram entregues, apresenta os dados relativos à amostra estudada. Considerando o número de elementos dos coros contactados, foi prevista a participação de 380 pessoas das quais responderam 236, ou seja, uma percentagem de resposta de 62% e com uma taxa de resposta elevada, na maioria dos coros.

O coro Jovem da Academia de Música de Viana do Castelo foi usado para teste piloto. Preencheram o inquérito nos vinte minutos esperados, na presença do professor/maestro, não colocaram nenhuma dúvida e as suas respostas demonstram consistência e maturidade.

O número de inquéritos entregue foi determinado de acordo com a totalidade dos coralistas em cada grupo coral e segundo indicação do maestro.

O número reduzido de respostas no Coro Polifónico da Lapa e no Coro Sol Maior poderá estar relacionado com o facto de os coralistas terem preenchido o inquérito em suas casas e não o terem entregue em tempo oportuno.

Na Tabela 1 poderá verificar-se a composição da amostra após as respostas obtidas.

Tabela 1. Composição da amostra e percentagem de respostas obtidas

	Coro	Tipo de Coro	Inquéritos entregues	Inquéritos preenchidos	Taxa de resposta
1	Coro da Capela de Nossa Senhora das Dores	Litúrgico	18	18	100 %
2	Coro Alegre Cantabile	Escolar	14	13	93%
3	Coro Jovem da Academia de Música de Viana do Castelo (Conservatório Regional do Alto Minho)	Escolar	20	18	90%
4	Coro Jovem de Gondim	Litúrgico	22	12	55%
5	Coro da Academia de Música de Viana do Castelo (Conservatório Regional do Alto Minho)	Escolar	50	44	88%
6	Coro de Professores de Ovar	Amador	20	20	100%
7	Coro Mi Alegro	Amador	17	16	94%
8	Coro Sol Maior de Gueifães	Amador	32	10	31%
9	Coro do Orfeão Universitário do Porto	Amador	25	17	68%
10	Coro Jovem de Corvite	Litúrgico	16	14	88%
11	Grupo Coral Amanhecer	Litúrgico	26	26	100%
12	Coro Polifónico da Lapa	Litúrgico	120	28	23%
Total			380	236	62%

Os inquiridos distribuem-se por 98 elementos nos coros litúrgicos,
75 nos coros escolares e 63 nos coros amadores.

2.2.4. Caracterização da população amostral

2.2.4.1. Actividade profissional

Procurando caracterizar a amostra, os inquiridos foram questionados em relação às suas profissões/ocupações. Esta amostra reúne uma população com um leque de idade entre os 8 e os 80 anos, de várias classes sociais e com profissões e níveis de escolaridades muito heterogéneos.

Pela análise da Figura 3, verificamos que 38,60% são trabalhadores, 18,86% estudantes universitários, 17,98% estudantes do ensino básico, 15,79% estudantes do ensino secundário, 7,02% reformados e 1,75% domésticos. Atendendo aos resultados, constatámos que cerca de 53% da amostra são estudantes e aproximadamente 39% são trabalhadores.

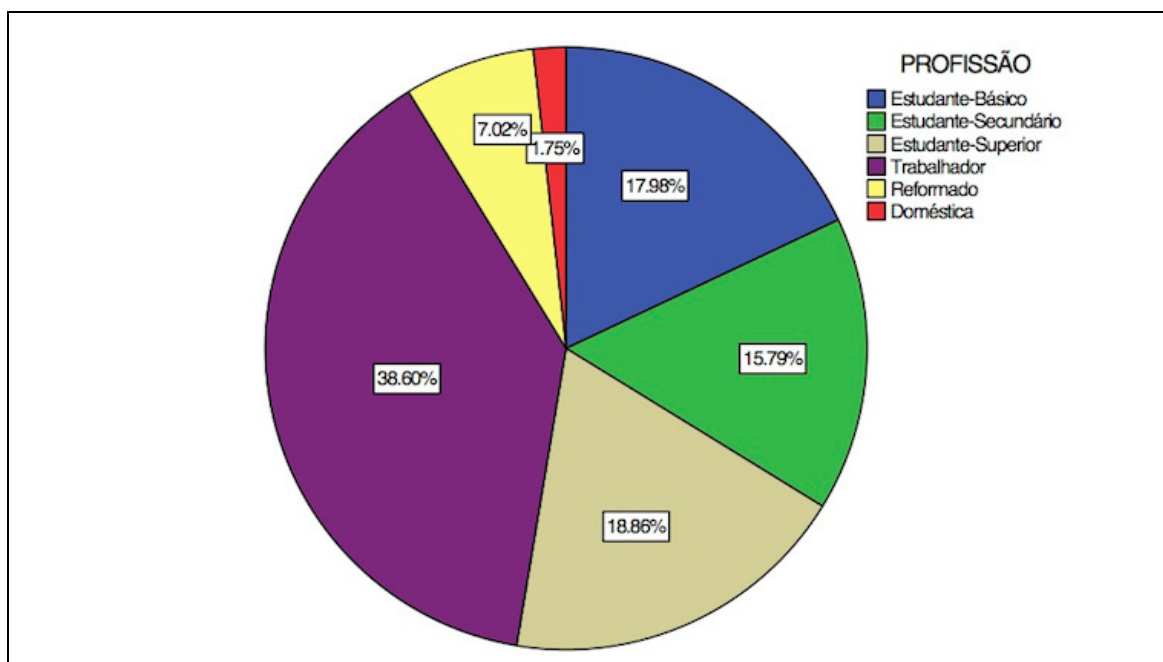


Figura 3. Profissões dos inquiridos

Os resultados do teste Qui-quadrado permitiram concluir com um nível de significância estatística que a proporção de inquiridos não é a mesma nas diferentes categorias profissionais $\chi^2(5, N = 228) = 109.947, p = 0.000$ (Tabela 2, anexo 3).

Ainda relativamente a este parâmetro, procuramos perceber de que forma as categorias profissionais se distribuíam nos diferentes tipos de cor.

A análise da Figura 4 permite concluir que a presença em coros litúrgicos se estende a todas as classes profissionais, com uma maior predominância na classe dos domésticos, seguida pela dos reformados, pelos trabalhadores e por uma pequena percentagem nos alunos (dos ensinos básico, secundário e universitário).

Os coros escolares, que predominam nas classes dos alunos, constituem uma pequena percentagem nos trabalhadores e estão ausentes nas classes dos reformados e domésticos.

Os coros amadores contêm indivíduos de todas as classes, com excepção dos domésticos. Todavia a sua percentagem de participação encontra-se sempre abaixo dos 50% (para cada classe profissional). É maior nos estudantes e trabalhadores do que nos reformados.

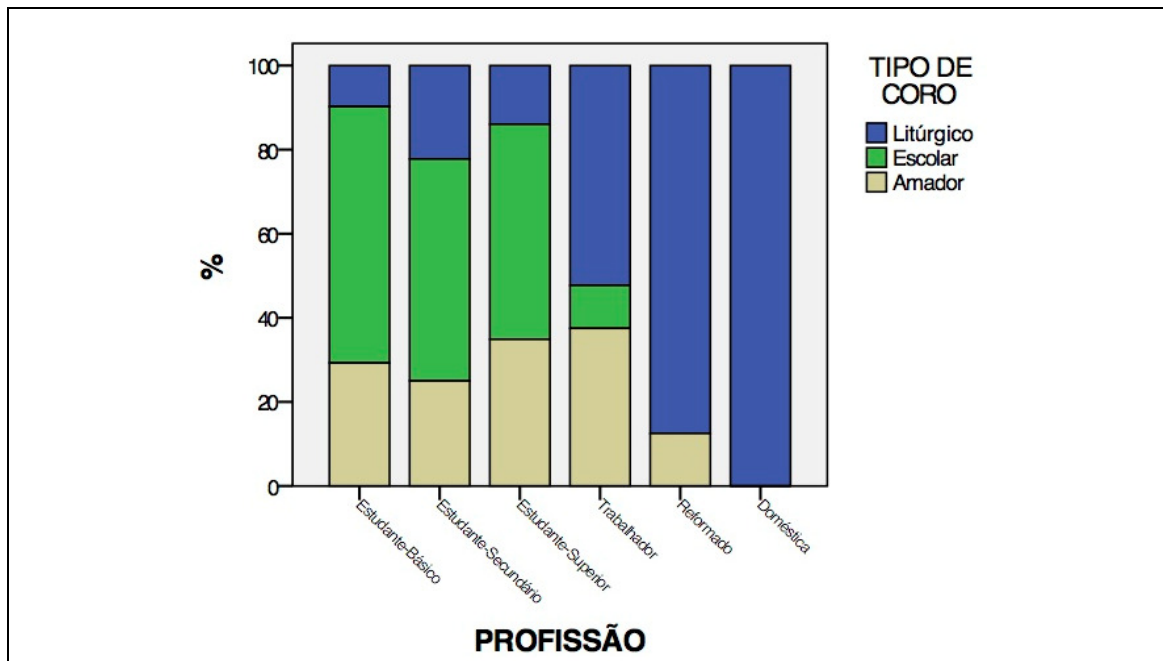


Figura 4. Profissão, por tipo de coro

Procurando perceber se existe uma relação de dependência entre as categorias profissionais e o tipo de coro realizamos o teste Qui-quadrado. Os resultados indicam com um nível de significância estatística, que as variáveis apresentam uma relação de dependência entre si $\chi^2(5, N = 228) = 82.088, p = 0.000$ (Tabela 3, anexo 3).

2.2.4.2. Sexo

A análise da Figura 5 indica que 40,17% da população amostral é do sexo masculino e os restantes 59,83% do sexo feminino.

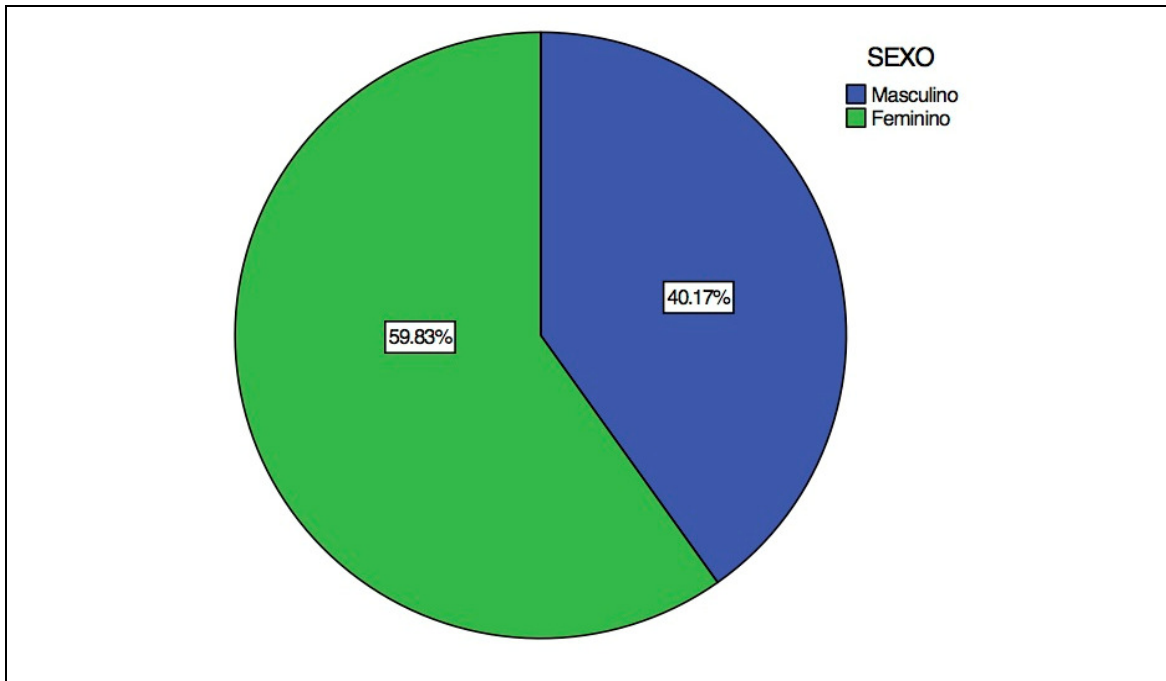


Figura 5. Distribuição percentual por sexo

Com o objectivo de determinar se a proporção de homens e mulheres é igual, realizamos o teste Binomial ($5, N = 234$), $p = 0.003$, tendo-se verificado que na amostra existe uma diferença estatisticamente significativa entre a proporção de homens e mulheres (Tabela 4, anexo 3).

Estes resultados estão em linha com os de Sandgren (2009), os quais mostram que as mulheres se envolvem mais em grupos corais do que os homens. Um estudo de Bell (2004) refere, acerca do universo Norte-americano, uma proporção até maior da aqui encontrada. Comparamos a proporção entre sexos nos coros analisados com a da população portuguesa e, de acordo com os dados da Pordata (2012), existiam 5 514,2 milhares de mulheres e 5 042,8 milhares de homens em 2011. Assim, cerca de 52% da população portuguesa é constituída por indivíduos do sexo feminino e 48% do sexo masculino. Como nos coros analisados existiam aproximadamente 60% de mulheres e 40% de homens, concluímos que há um défice de homens nos coros estudados relativamente à população em geral.

Tentamos seguidamente perceber se as diferenças de proporção entre homens e mulheres estariam associadas a algum tipo de coro ou se, pelo contrário, as diferenças detectadas não estavam relacionadas com o tipo de coro.

Como pode ser verificado pela análise da Figura 6, a distribuição do sexo por tipo de coro, parece ser semelhante entre as três classes.

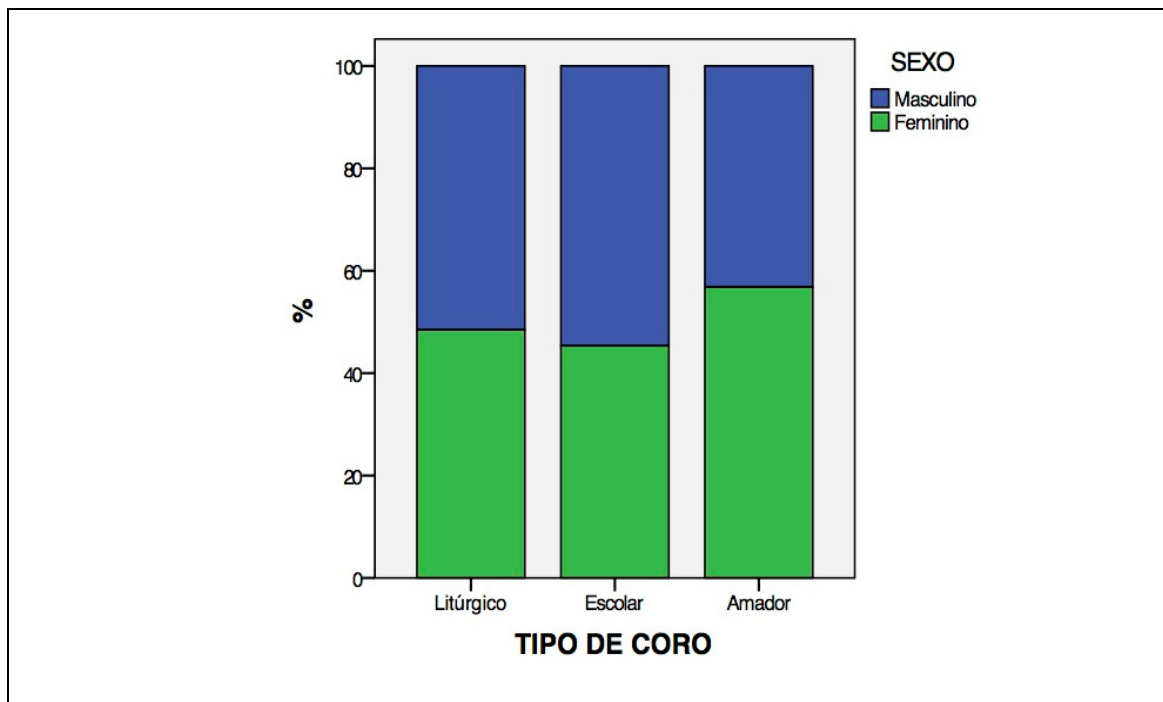


Figura 6. Distribuição percentual do sexo, por tipo de coro

A independência do sexo relativamente ao tipo de coro foi testada pelo teste Qui-quadrado, não se rejeitando a hipótese de igualdade do sexo por coro $\chi^2(5, N = 234) = 1.994, p = 0.369$ (Tabela 5, anexo 3). Assim, não se pode concluir que a percentagem de homens e mulheres depende do tipo de coro.

2.2.4.3. Faixas etárias

Relativamente à distribuição de idades dos inquiridos, através da Figura 7 averiguamos que 36,12% da população está compreendida entre os 16-25 anos; 19,82% entre os 8-15 anos; 15,86% entre os 46-55 anos; 11,45% entre 56-65 anos; 7,05% entre 36-45 anos; 5,73% entre 26-35 anos e, por fim, 3,96% entre os 66-80 anos.

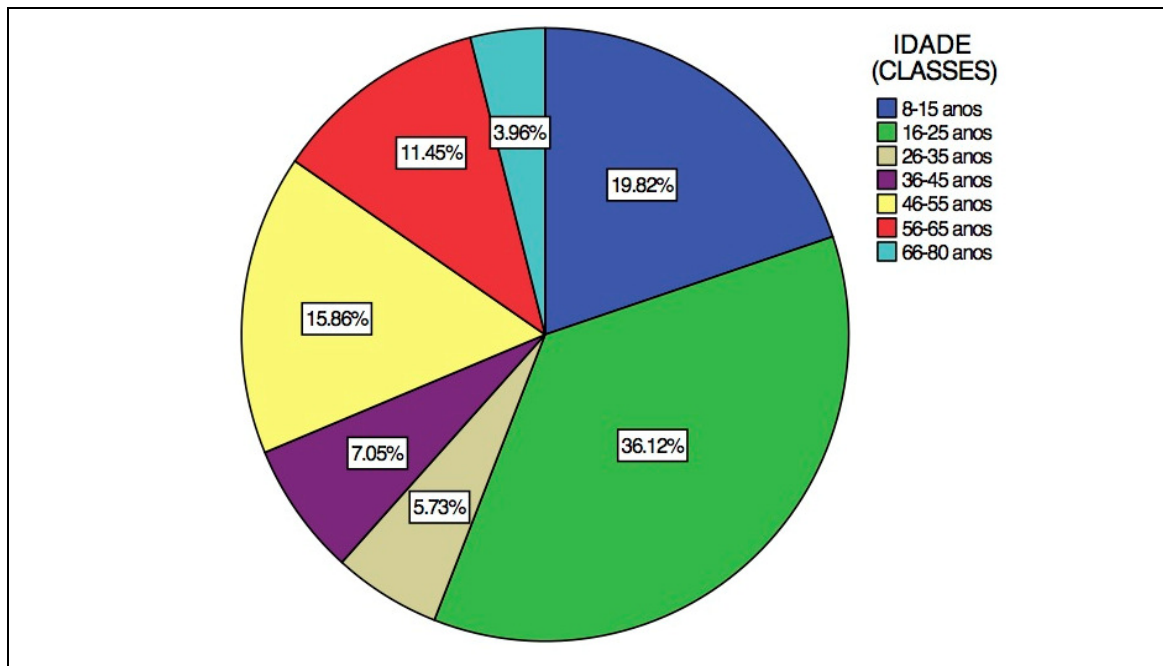


Figura 7. Distribuição percentual por idade

Procurou-se analisar, na amostra, a igualdade das proporções das diferentes classes etárias, tendo-se concluído com significância estatística $\chi^2(5, N = 227) = 119.207, p = 0.000$ a diferença de proporções (Tabela 6, anexo 3).

Pudemos verificar que mais do que 50% dos inquiridos ocupam a faixa etária dos 8 aos 25 anos, a que se segue uma quebra na idade de entrada nos coros entre os 26 e os 45 anos. Existe também um aumento na faixa etária entre os 46-65 anos e, depois, um decréscimo na faixa dos 66-80 anos. Conclui-se, portanto, que os coros da presente amostra são constituídos maioritariamente por jovens.

Esta distribuição era de certa forma esperada, tendo em conta a gradação da actividade profissional apresentada na secção 2.2.4.1 (Actividade Profissional). Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, a faixa etária 8-15 anos que corresponde, na sua maioria, a estudantes do ensino básico.

Na Figura 8, verificamos que a participação em coros escolares está associada apenas aos indivíduos mais jovens (8-45 anos), que os coros litúrgicos estão distribuídos por todas as classes etárias e que os coros amadores contêm indivíduos de todas as faixas etárias, com excepção da mais idosa. Os indivíduos desta última classe participam exclusivamente em coros litúrgicos.

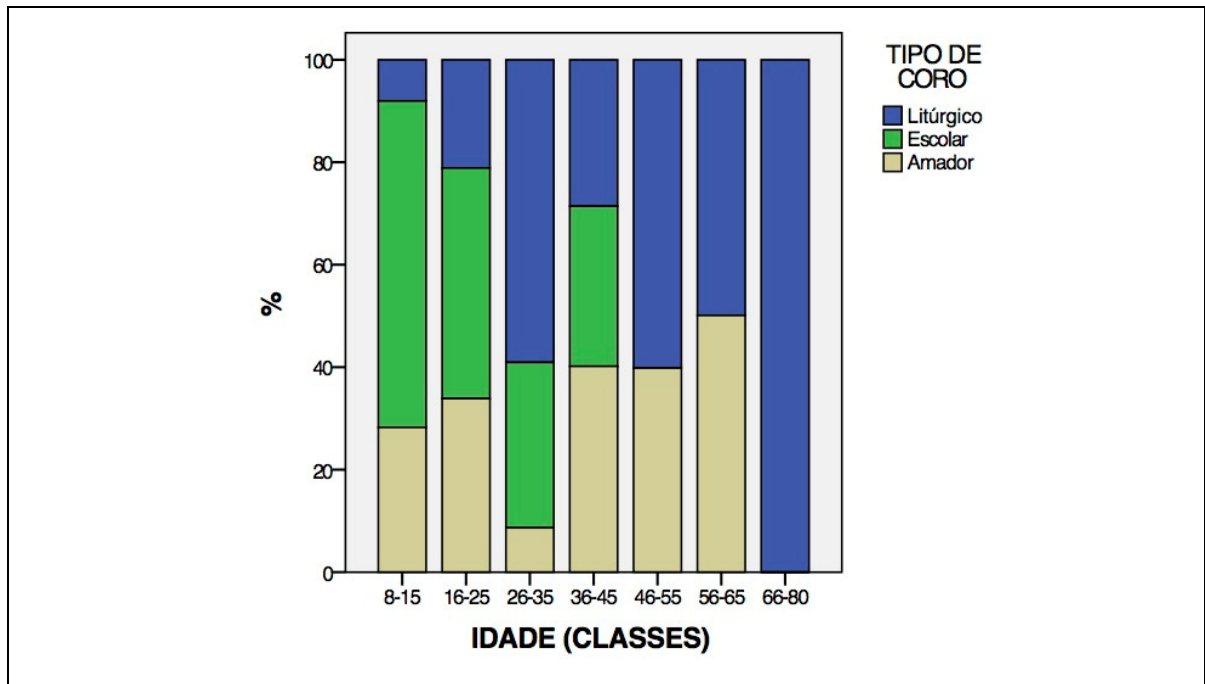


Figura 8. Distribuição percentual por idade dos inquiridos dos diferentes tipos de coros

Procurou-se analisar as proporções das diferentes classes etárias na amostra por tipo de coro concluindo-se, com significância estatística, $\chi^2(5, N = 236) = 83.978, p = 0.000$ pela dependência entre estas duas variáveis (Tabela 7, anexo 3). Destaca-se que os elementos dos coros escolares são mais jovens do que os de coros litúrgicos.

Na nossa opinião, o facto de uma elevada percentagem de indivíduos mais idosos participarem em coros litúrgicos poderá convergir com Cruz e Guedes (2000), quando referem que existem “variações da devoção em função da idade, sendo que a devoção cresce com ela” (p. 412).

Em suma, estes dados parecem-nos em concordância com os que foram analisados relativamente à ocupação dos inquiridos, nos quais em coros escolares prevalecem estudantes, nos coros amadores encontramos estudantes, trabalhadores e reformados e nos coros litúrgicos prevalecem trabalhadores, reformados e domésticos.

2.2.4.4. Faixas etárias de entrada no coro

Com o objectivo de determinar a idade de entrada dos inquiridos num coro, calculamos a diferença entre a idade do inquirido e o número de anos de permanência no coro.

Pela análise da Figura 9, observamos que a entrada para um coro acontece principalmente na idade jovem (5-15 anos). De facto, aproximadamente 50% da população entrou para um coro entre os 5-15 anos, seguida pela classe dos 16-25 anos com 20,74%.

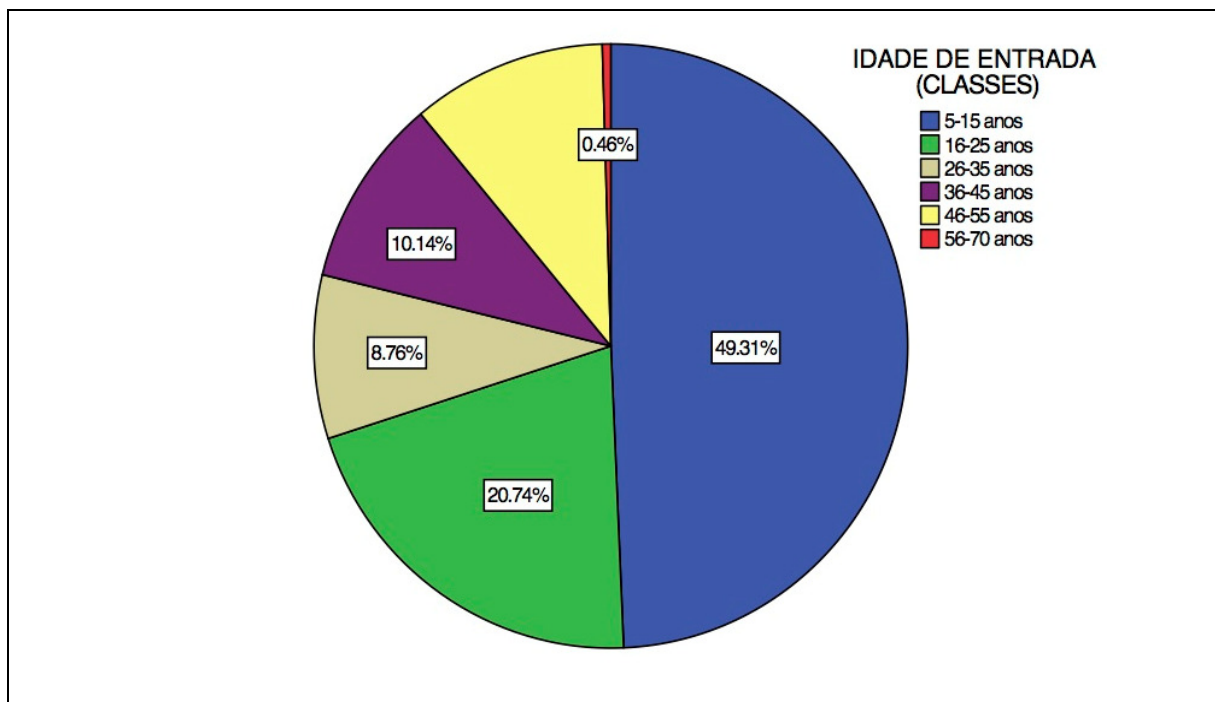


Figura 9. Distribuição percentual por idade de entrada no coro

Na Figura 10, observamos que nos coros escolares a entrada é maioritariamente na classe dos 5 aos 15 anos de idade.

Nos coros amadores verifica-se uma certa oscilação destacando-se, contudo, a classe 46-55 anos relativamente à entrada no coro.

Nos coros litúrgicos, a idade de entrada dá-se preferencialmente entre os 26 e os 35 anos e (com maior percentagem) entre os 56 e os 70 anos. No entanto, ocorre em todas as faixas etárias, ainda que numa percentagem menor.

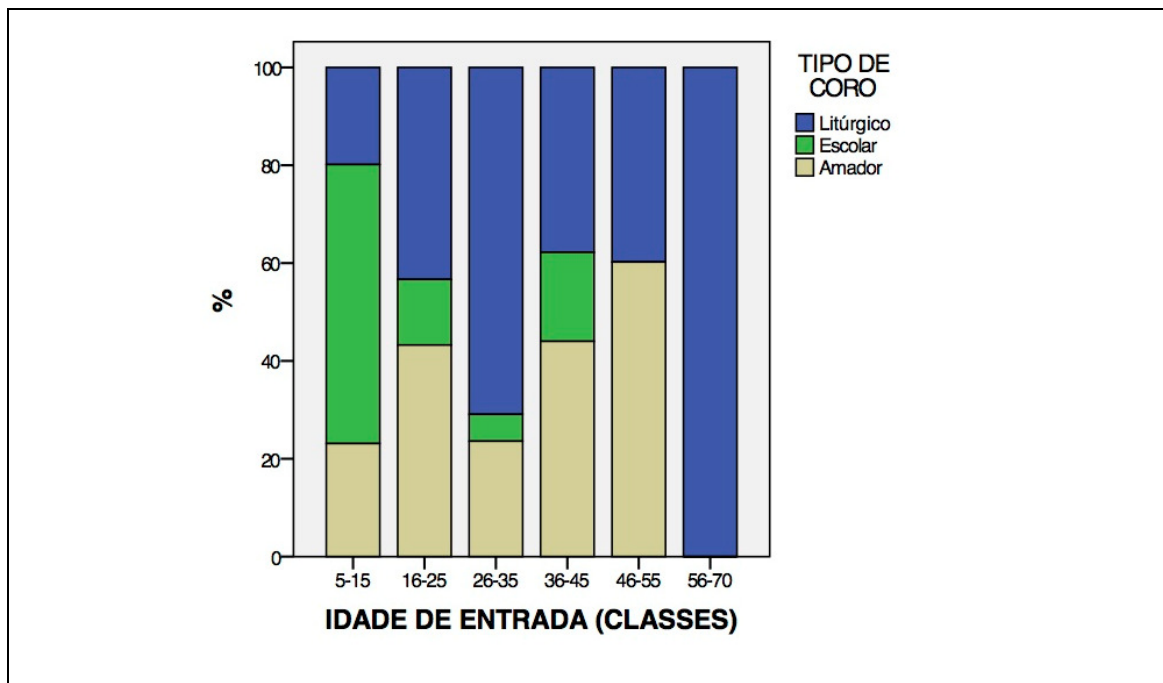


Figura 10. Distribuição percentual de entrada num coro, por classes etárias

Para aferir se a idade de entrada depende do tipo de coro, realizou-se um teste Qui-quadrado. Os resultados obtidos indicam com significância estatística $\chi^2(5, N = 236) = 193.571, p = 0.000$ que se rejeita a hipótese nula de igualdade das proporções (Tabela 8, anexo 3).

Em suma, pela análise da Figura 11 (Tabela 9, anexo 3), a amostra é constituída por elementos que entraram num coro com diferentes idades, ainda que nos coros litúrgicos e amadores as idades de entrada se enquadrem num intervalo etário mais alargado.

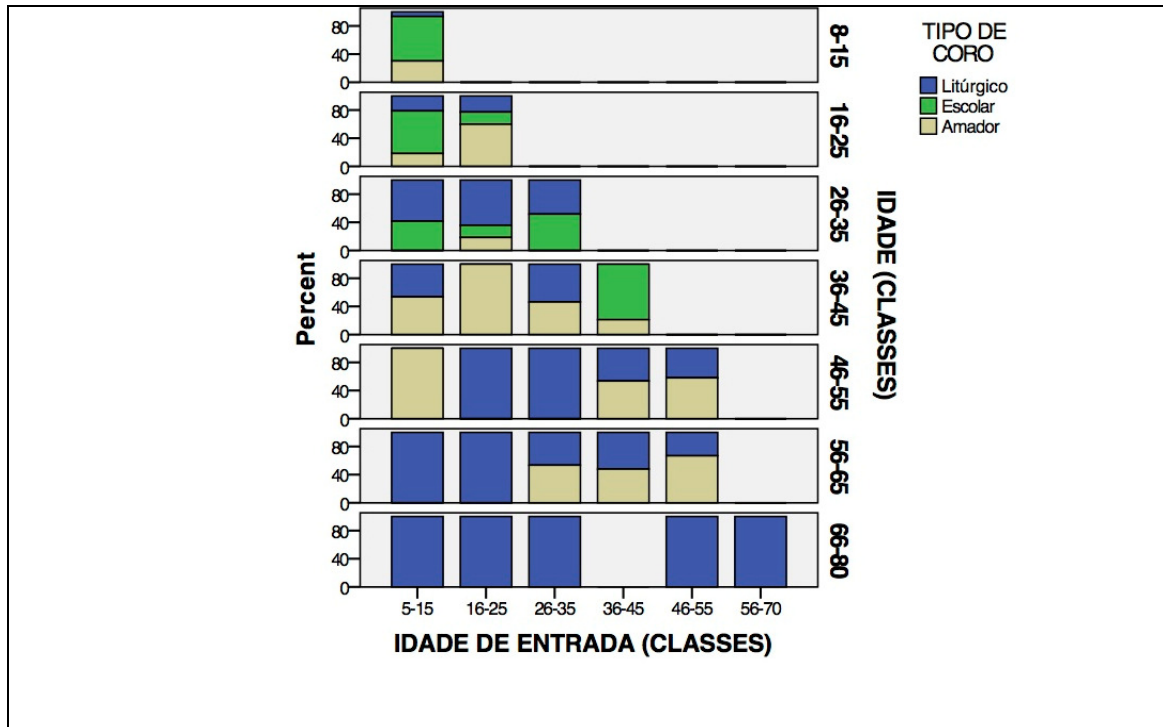


Figura 11. Distribuição percentual da idade de entrada no coro e da idade actual, por tipo de coro

Embora se verifique a entrada num coro em praticamente todas as faixas etárias, é notória a predominância da entrada até aos 25 anos de idade. Nos coros escolares verifica-se um predomínio na entrada associado à faixa 5-15 anos.

Podemos assumir que, sendo o conservatório uma instituição educativa, com a entrada da opção curricular da disciplina de coro a partir dos 10 anos de idade e com poucos adultos com razões de entrada, tal facto influencia estes resultados. Contudo, as entradas para um coro entre os 5 e os 15 anos poderão estar ou não relacionadas apenas a coros escolares, daí termos relacionado a variável *entrada num coro* e o *tipo de coro*.

Quanto à permanência num coro, verificamos que é nos coros litúrgicos que esta se torna mais longa. Esta permanência num coro parece ter efeitos benéficos nos inquiridos, tal como foi sugerido por Bailey e Davidson (2003), Bell (2004) e Clift e Hancox (2001). De acordo com estes autores, o canto coral tem efeitos positivos na saúde, que resultam do envolvimento físico, emocional, social, mental e espiritual dos seus protagonistas.

Os aspectos positivos estão muito relacionados com o conhecimento de novas pessoas, com um maior optimismo, um melhor controlo da respiração e com o facto de os coralistas se sentirem mais despertos e espiritualmente estimulados. Muitos dos inquiridos afirmam mesmo que não conseguem imaginar a sua vida sem música. De facto, uma pessoa que exercita a sua mente, terá maiores possibilidades de mantê-la ágil e receptiva e, actualmente, com o envelhecimento da população portuguesa, será pertinente incutir a música coral na sociedade com objectivos terapêuticos, além dos artísticos. A seguir, mostram-se alguns comentários ilustrativos desta situação, feitos por coralistas mais idosos:

- *A música é vida.* (Inquirido nº6 do Coro da Capela de Nossa Senhora das Dores).

- *É espiritualmente um complemento indispensável.* (Inquirido nº2 do Coro Polifónico da Lapa).

- *Vive-se com mais intensidade a Eucaristia. Exercita-se a voz. Convive-se.* (Inquirido nº 4 do Coro Polifónico da Lapa).

- *Penso que é importante para mim enquanto estudante de música e desenvolvo várias capacidades a diferentes níveis musicais.* (Inquirido n.º 2 do coro Alegro Cantabile).

- *Inicialmente porque fui obrigado pois faz parte do currículo obrigatório do conservatório mas agora, para além de me sentir num grupo de amigos como uma família, é um ambiente excelente onde aprendemos sempre, não só com a professora mas uns com os outros.* (Inquirido n.º 7 do Coro Alegro Cantabile).

- *Porque além da educação da voz exige saber cantar com outras pessoas numa harmonia e em equilíbrio. O gosto por cantar e conviver com outras pessoas que, como eu, gostam de cantar. Pelo gosto de cantar e pelo convívio.* (Inquirido n.º 2 do Coro Mi Alegro).

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Introdução

Na análise dos dados resultantes das respostas obtidas verifica-se que, dada a maioria das questões ser de resposta aberta, há uma grande diversidade de elementos da actividade coral que podem explicar as razões para cantar em coro. Por isso, e com vista à obtenção de conclusões, agruparam-se as respostas em classes homogéneas, recorrendo-se, para simplificar, às variáveis *Dummy* (1=Sim e 0=Não), no caso das classes dicotómicas. Uma vez que as variáveis em estudo são qualitativas e a amostra relativamente pequena, realizou-se um estudo descritivo e usaram-se testes não paramétricos (Binomial e Qui-quadrado) para a validação estatística. Apesar de terem sido realizados os testes para todas as variáveis enunciadas, apenas serão apresentados os resultados que se revelaram pertinentes para o estudo delineado.

3.2. Frequência de espectáculos

Na parte do questionário relativa à actividade musical, levantaram-se questões sobre a frequência e a divulgação de espectáculos corais e outras possíveis ocorrências de canto. Como verificamos pela leitura da Figura 12, relativamente à frequência de espectáculos, 64,78% dos inquiridos diz fazê-lo com frequência e 35,22% não.

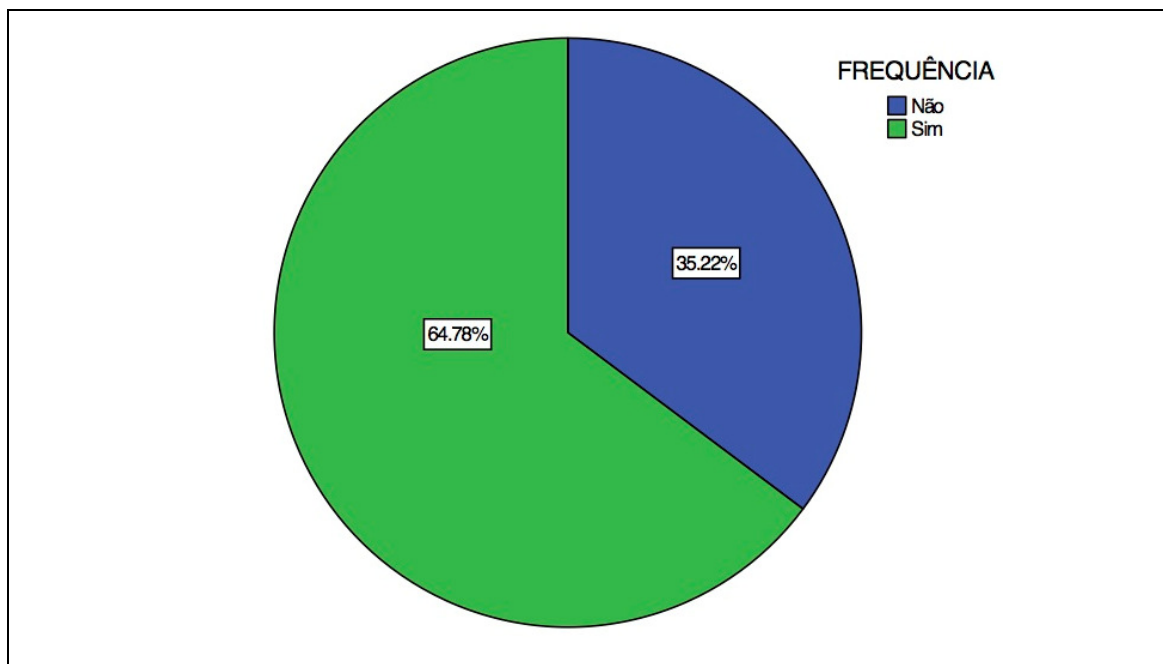


Figura 12. Distribuição percentual da frequência de espectáculos

Seguidamente procuramos perceber sobre a uniformidade das distribuições das respostas *sim* e *não*.

Recorremos ao teste Binomial ($5, N = 230$), $p = 0.000$, o que nos permite afirmar com significância estatística que há predominância do *Sim* (Tabela 10, anexo 3). Tornou-se evidente que a maioria dos inquiridos frequenta espectáculos corais.

Este facto poderá ajudar na auto-formação do coralista pois, tal como referiu Kramer (2009), “a música nunca é simplesmente ouvida – chega até nós através de práticas de audição que ajudam a formar a nossa percepção do mundo” (p.21).

A frequência a espectáculos pode ainda contribuir para um aumento da literacia musical, permitir um maior conhecimento de práticas musicais e repertórios e deve ser pensada, na nossa opinião, para proporcionar um conjunto de experiências que despertem fruição nos ouvintes e, dessa forma, os levem a desenvolver a curiosidade e o desejo de aprender. Por outro lado, ainda que o tipo de espectáculo frequentado não seja necessariamente de cariz predominantemente musical, é inegável que a sua frequência contribui para um alargamento da literacia artística.

Segundo Escaleira (2002), as actividades culturais em geral, o nível de formação/educação, o salário e o tempo de trabalho e de lazer exercem uma influência importante na procura de espectáculos. Acrescenta ainda que a assistência a um espectáculo é, sob o ponto de vista da tecnologia do consumo, uma actividade de consumo tempo-intensivo, o que levanta algumas questões associadas à relação entre a variação do rendimento e a variação da assistência a espectáculos ao vivo. Revela ainda que um maior rendimento pode não determinar o aumento de assistência a espectáculos. Qualquer que seja a relação é inegável que os sujeitos da nossa amostra são frequentadores de espectáculos.

Por outro lado, poder-se-á especular que, entre o nível cultural do indivíduo e a frequência de espectáculos (de carácter musical ou outro), existe uma relação bi-unívoca, ou seja, a ida a eventos culturais é habitualmente associada a indivíduos mais cultos, mas a frequência de espectáculos também aumenta o nível cultural do espectador. Seria útil comparar a frequência de eventos musicais da população que não canta em coros com aquela que canta. Todavia, para isso, seria necessário complementar os dados obtidos (relativos a esta questão e a indivíduos coralistas), inquirindo pessoas que não cantam em coros relativamente à sua frequência a espectáculos e tal não foi possível no presente trabalho.

Seguidamente, pretendemos determinar se existiria dependência entre as variáveis *frequência a espectáculos corais* e o *tipo de coro*.

Através da Figura 13 observamos que as percentagens obtidas nas respostas referentes à questão sobre a frequência a espectáculos apresentam valores muito equilibrados relativamente ao tipo de coros.

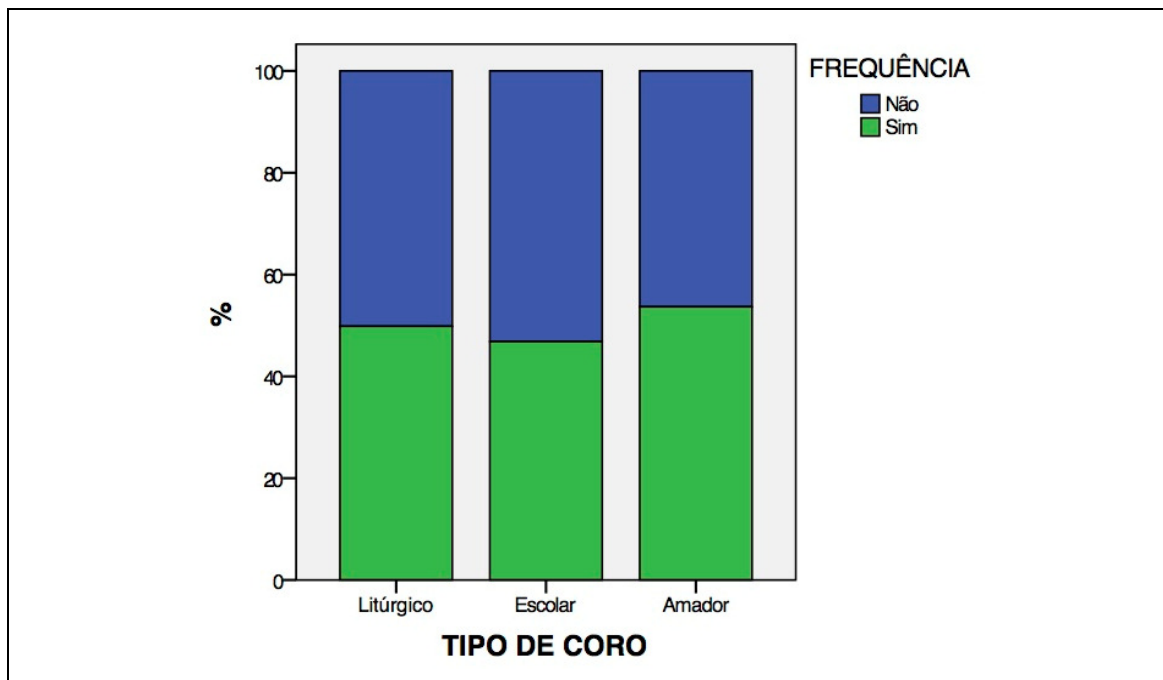


Figura 13. Distribuição percentual da frequência de espectáculos, por tipo de coro

Procuramos depois compreender se a relação de dependência entre as variáveis era significativa. Para tal realizamos o teste Qui-quadrado tendo verificado, com um nível de significância estatística, que não se rejeita a hipótese de igualdade entre as variáveis $\chi^2(5, N = 230) = 0,627, p = 0.731$ (Tabela 11, anexo 3). Assim, não se pode concluir que a frequência de espectáculos depende do tipo de coro em que a pessoa canta.

Da mesma forma, não é visível uma grande divergência em relação aos diferentes níveis etários (Figura 14).

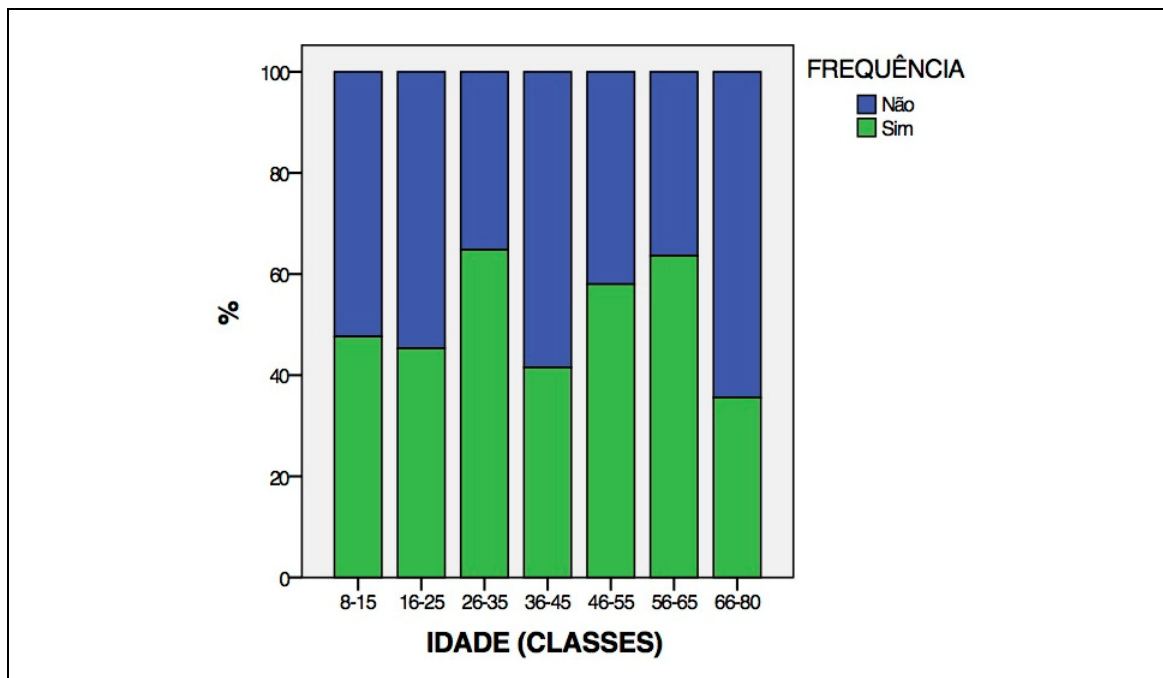


Figura 14. Distribuição percentual da frequência de espectáculos, segundo a idade

Estatisticamente, não nos foi possível concluir pela dependência entre estas duas variáveis, pela não rejeição da hipótese de igualdade $\chi^2(5, N = 222) = 5.067, p = 0.535$ (Tabela 12, anexo 3).

Referimos que provavelmente a diminuição na classe dos 66-80 anos se deve a questões relacionadas com as barreiras físicas e/ou sociais impostas pela idade, pois os recursos limitados podem causar uma diminuição nas relações sociais.

Adicionalmente, tentou-se verificar se a frequência a espectáculos varia conforme a actividade dos inquiridos.

A Figura 15 aponta que, do total dos inquiridos, são os reformados quem assiste a mais espectáculos, seguidos pelos trabalhadores e dos estudantes do ensino secundário.

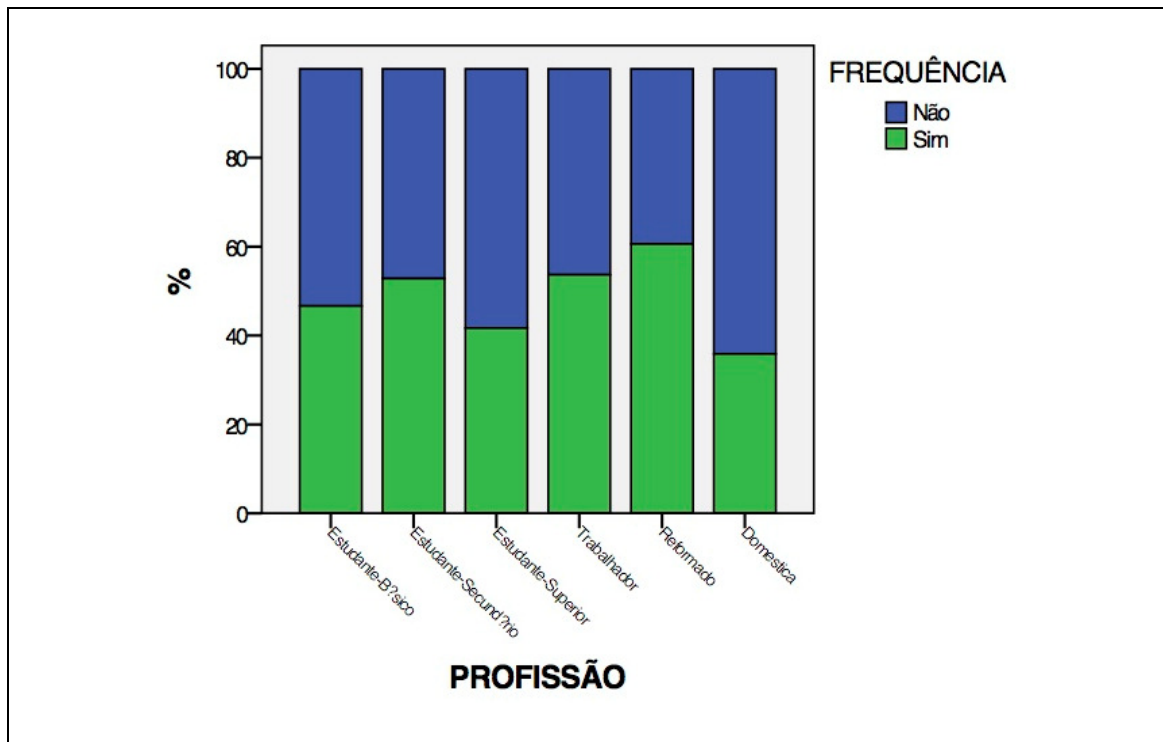


Figura 15. Frequência de espectáculos por profissão

Na classe dos estudantes, são os jovens do ensino básico e secundário que frequentam mais espectáculos, havendo um pequeno decréscimo nos indivíduos que frequentam o ensino superior que, na nossa opinião, se deve a uma maior diversidade de vivências dos alunos universitários.

Na categoria dos reformados há uma percentagem maior dos que frequentam espectáculos do que dos que não frequentam. Contrariamente à dos estudantes universitários, esta é uma classe com tempo disponível e possibilidade de escolha das actividades a realizar na qual se pode incluir a frequência de espectáculos.

Na classe dos domésticos, a situação é inversa à dos reformados, havendo uma percentagem menor dos que frequentam espectáculos.

Para verificar se há ligação entre as variáveis *frequência a espectáculos* e *profissões* realizamos o teste Qui-quadrado e aferimos que não há evidência estatística da diferença da *frequência* por *profissão* $\chi^2(5, N = 223) = 2.737, p = 0.740$ (Tabela 13, anexo 3).

Ou seja, na nossa amostra, a frequência a espectáculos parece não estar dependente da actividade profissional dos sujeitos inquiridos.

Estes resultados divergem um pouco dos de Escaleira (2002), embora no nosso estudo a dependência entre a frequência de espectáculos e o nível de educação/formação só tenha sido avaliado no caso dos estudantes. Como foi já referido, no seu estudo realizado em Portugal para averiguar a frequência e a assistência a espectáculos, concluiu que, no caso das actividades culturais em geral, o nível de formação/educação exerce uma influência importante na procura de espectáculos. Note-se, todavia, que ambos os estudos não devem ser comparados de uma forma demasiado literal pois, ao contrário do estudo do autor citado, a relação entre o nível de escolaridade e o rendimento não é um ponto importante do nosso trabalho. De facto, não foi determinado o nível de rendimento das classes *trabalhadores*, *reformados* e *domésticos* da nossa amostra pois, ao analisarmos o tipo de actividade profissional associada a cada uma destas classes, este revelou-se de tal forma díspar que não foi possível agrupar ou inferir a formação escolar dos sujeitos. Este resultado parece reforçar o facto da relação entre as variáveis *cantar em coro* e *frequentar espectáculos* ser independente da profissão e do tipo de coro.

O tipo de espectáculos frequentados pelos inquiridos não foi questionado. Este tema, em conjunto com estudos conducentes à determinação rigorosa da influência da formação escolar com a frequência de espectáculos, será algo a estudar no futuro. O foco principal do assunto frequência a espectáculos é aferir o nível de envolvimento cultural dos inquiridos. De facto, um estudo realizado por Amato (2007), salientou que os trabalhos desenvolvidos dentro de um coro desempenham importante papel na criação de uma nova leitura da realidade musical, não veiculada pelos meios de comunicação, na qual o conhecimento de novos repertórios e de uma nova prática de lazer produz efeitos colaterais para o indivíduo criar interesse para ouvir outros coros, assistir a concertos e participar noutros eventos de natureza artística, redefinindo o seu papel e a sua posição na sociedade.

Ou seja, o facto de cantar em coro poderá ter uma influência maior na frequência de espectáculos relativamente à população que não canta em coros. Todavia, para se retirar com segurança essa conclusão seria necessário realizar outros estudos, nomeadamente, inquirir pessoas que não cantam em coros relativamente à sua frequência de espectáculos.

3.3. Opinião dos inquiridos sobre a divulgação de espectáculos.

A segunda questão do questionário pretendia aferir se os inquiridos estão convictos que as actividades que realizam, ou outros realizam, são divulgados de forma eficaz.

Como observamos na Figura 16 (Tabela 14, anexo 3), 25,86% afirmam que há divulgação satisfatória de espectáculos e 74,14% dos inquiridos afirma que não há divulgação suficiente de espectáculos corais.

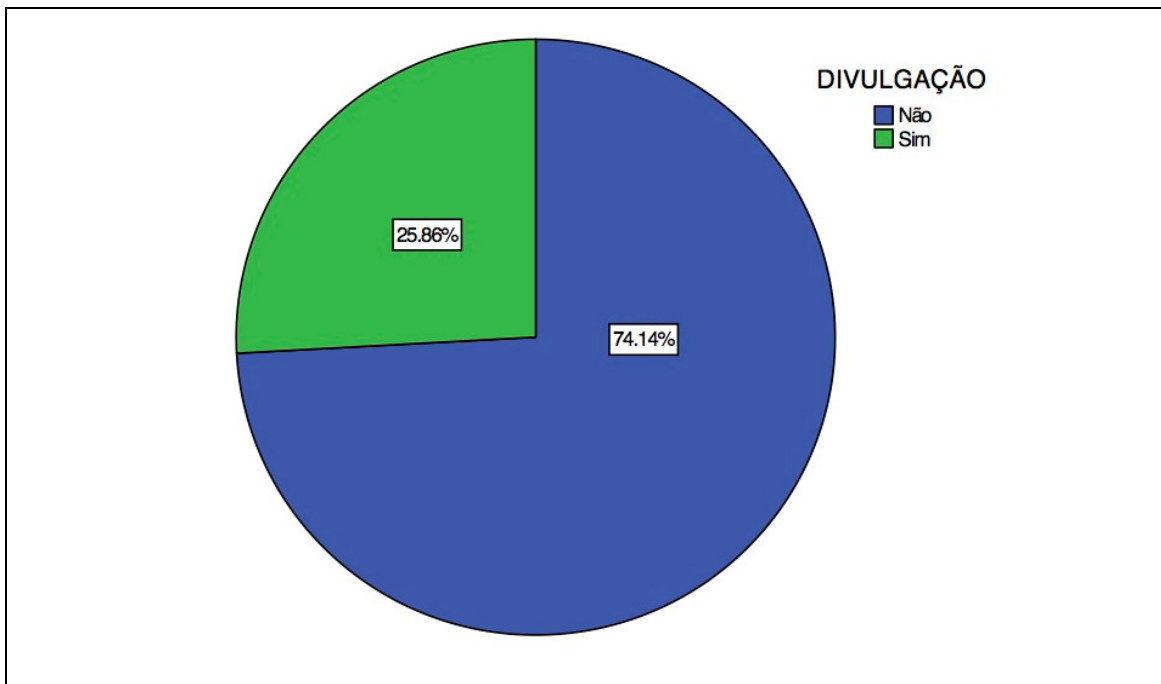


Figura 16. Distribuição percentual da opinião sobre a existência de divulgação de espectáculos

De facto, através da Figura 17, observamos que é entre os inquiridos de coros litúrgicos que se encontra uma maior percentagem de indivíduos que consideram não existir suficiente divulgação de espectáculos.

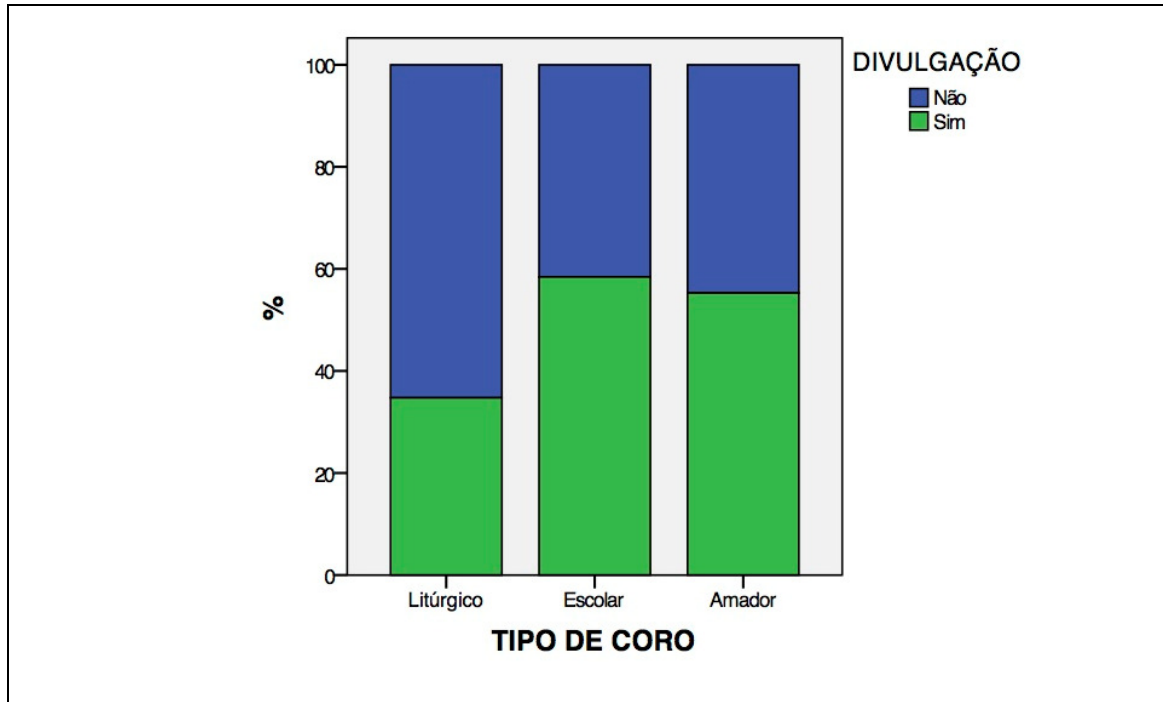


Figura 17. Distribuição percentual da opinião sobre a divulgação de espectáculos, por tipo de coro

Ao contrário do que sucede com os coros litúrgicos, nos coros amadores e nos escolares, mais de metade dos inquiridos (de cada tipo de coro) considera que existe uma divulgação eficaz dos espectáculos.

Seguidamente pretendemos determinar se existiria uma relação de correlação significativa entre as variáveis *divulgação de espectáculos* e o *tipo de coro*.

A análise das respostas à mesma questão, dadas pelos três tipos de coro, através do teste Qui-quadrado, permite concluir com significância estatística pela dependência do tipo de coro relativamente à percepção de divulgação de espectáculos $\chi^2(5, N = 232) = 7.159, p = 0.028$ (Tabela 15, anexo 3).

O tipo de coro em que a pessoa está inserida parece, assim, influenciar a opinião do coralista acerca da eficácia da divulgação de espectáculos.

Poder-se-á especular se as pessoas que constituem esses tipos de coros não terão um acesso mais fácil à informação relativa a espectáculos ou outros eventos culturais que façam com que estejam melhor informadas da sua ocorrência. Provavelmente, esses cidadãos têm uma atitude mais activa na procura desse tipo de eventos ou talvez a divulgação realizada pelos promotores do espectáculo se direcione mais a este tipo de população.

A divulgação dos espectáculos é importante para chegar a informação ao público. O reforço e o apoio às artes do espectáculo e às manifestações culturais favorecem actividades culturais e o acesso a todas as camadas do público pois, sem o mesmo, existirá um menor número de espectadores.

Por outro lado, é pertinente ter em conta que a realização da acção cultural, e daí a sua divulgação, é cada vez mais da competência das autarquias locais. Assim, as entidades organizadoras podem colmatar eventuais falhas dos organismos de administração local/regional, tomando atitudes mais proactivas no sentido de darem a conhecer, ao maior número de pessoas possível, os eventos por elas realizados. Note-se, no entanto, que não se devem restringir apenas às camadas da população para as quais o evento em causa se dirige de uma forma mais óbvia. De facto, ao estenderem essa divulgação a um maior número de pessoas podem contribuir para despertar o interesse de indivíduos que antes, por um motivo ou por outro, não tinham o hábito de frequentarem espectáculos. Além disso, os coros, sendo grupos que contam habitualmente com um grande número de indivíduos, são potencialmente excelentes divulgadores culturais.

As opiniões também divergem quando as comparamos por idades.

A Figura 18 indica que é nas idades mais jovens (8-15 e 16-25 anos) e mais avançadas (56-65 e 66-80 anos) que há mais pessoas de opinião favorável sobre a divulgação de espectáculos.

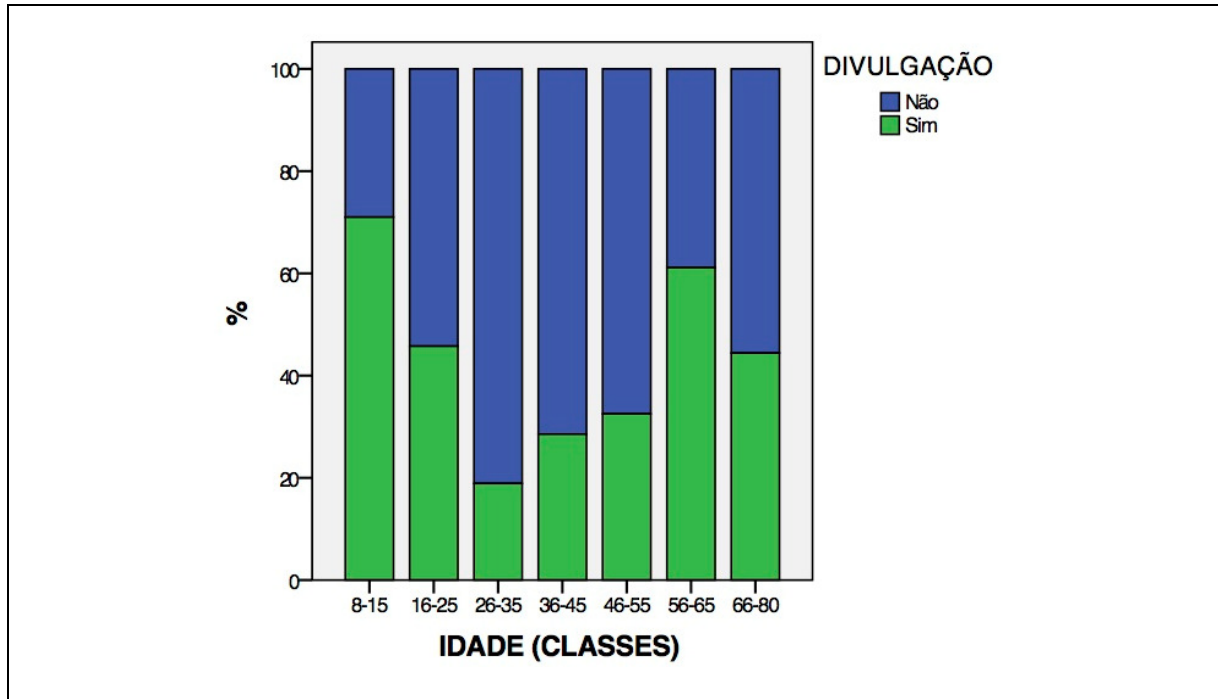


Figura 18. Distribuição percentual da opinião sobre a divulgação de espectáculos, por idade

Pela análise das respostas do teste Qui-quadrado há dependência da divulgação de espectáculos por classe etária $\chi^2(5, N = 224) = 17.570, p = 0.007$ (Tabela 16, anexo 3). Uma explicação para estes resultados talvez se possa encontrar no facto de a população entre os 26 e os 55 anos ser mais activa na procura da informação e a divulgação de espectáculos não estar bem direccionada para essas classes, inquiridas na nossa amostra.

Estes dados devem ser do conhecimento das escolas e das autarquias pois contribuirão para uma maior divulgação do assunto. É ao nível local e até individual que se faz muita da divulgação eficaz de espectáculos. Por exemplo, no Guia das Artes Visuais e do Espectáculo (Ministério da Cultura/Instituto das Artes, 2006) é mencionado que estudos de mercado realizados em circunstâncias e locais diferentes comprovam que a maioria das pessoas vai assistir a um espectáculo devido à boa opinião transmitida por amigos, colegas e familiares.

Por outro lado, Cortella (2011), afirma que, por mais que a família e a escola sejam eficientes na formação do indivíduo, não podemos rejeitar a importância dos *media* como factor de influência (por vezes errada) na vida das pessoas. No entanto, na nossa opinião, a comunicação social tem um papel que pode influenciar positivamente a divulgação e a frequência de espectáculos corais, já que a vivência de conteúdos do nosso agrado torna agradável a sua prática. Assim, a assistência a programas corais, tanto ao vivo como em gravações na televisão, são uma mais-valia para o enriquecimento cultural da população. Se a população que nunca vivenciou o canto em coro, regularmente tivesse acesso a interpretações corais (por exemplo através da rádio ou da televisão), tornar-se-ia mais sensível à música coral, o que poderia contribuir para mudanças de atitude e de respeito pela diversidade da música.

3.4. Cantar noutras situações

Quanto à questão *cantar noutras situações*, é de salientar que cerca de 42% dos inquiridos canta noutras situações fora do âmbito da actividade do coro a que pertence (Figura 19).

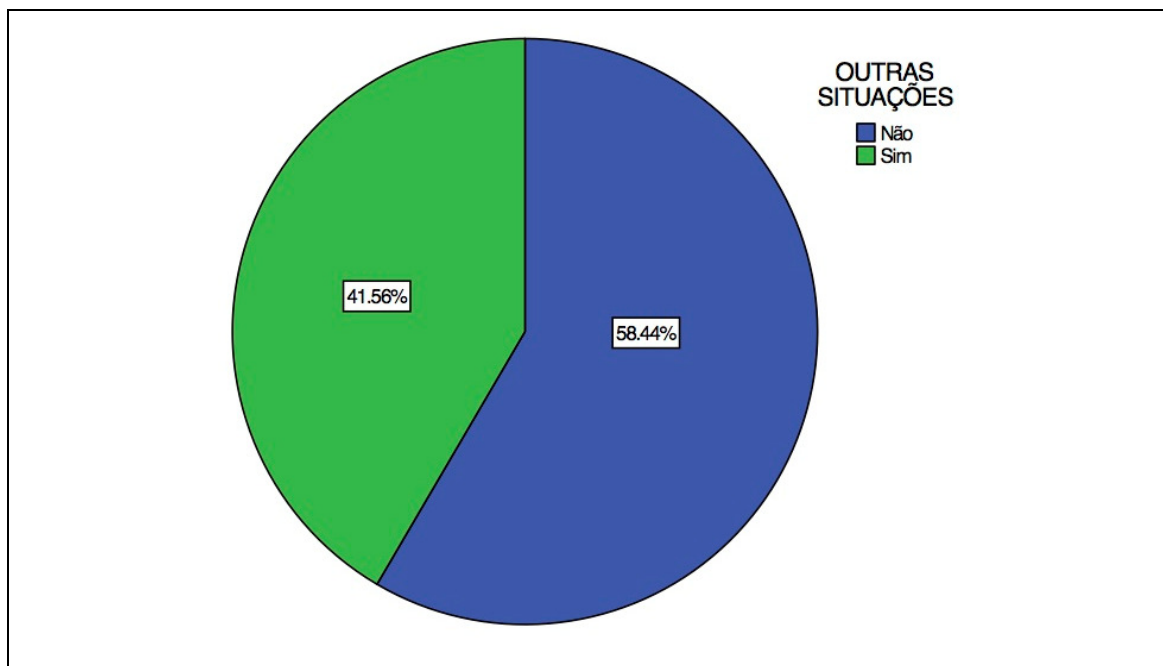


Figura 19. Distribuição percentual dos inquiridos que cantam noutras situações

O teste Binomial ($5, N = 231$), $p = 0.012$ permite concluir com significância estatística pela predominância da população que canta apenas no seu coro (Tabela 17, anexo 3).

Tal como ilustra a Figura 20, dentro dos que responderam afirmativamente à questão *cantar noutras situações*, são os que pertencem a coros escolares que o fazem com maior percentagem. Quando analisamos com mais detalhe, os elementos dos coros amadores fazem-no com uma percentagem de cerca de 50%, seguidos dos coros litúrgicos, que o fazem com menor percentagem.

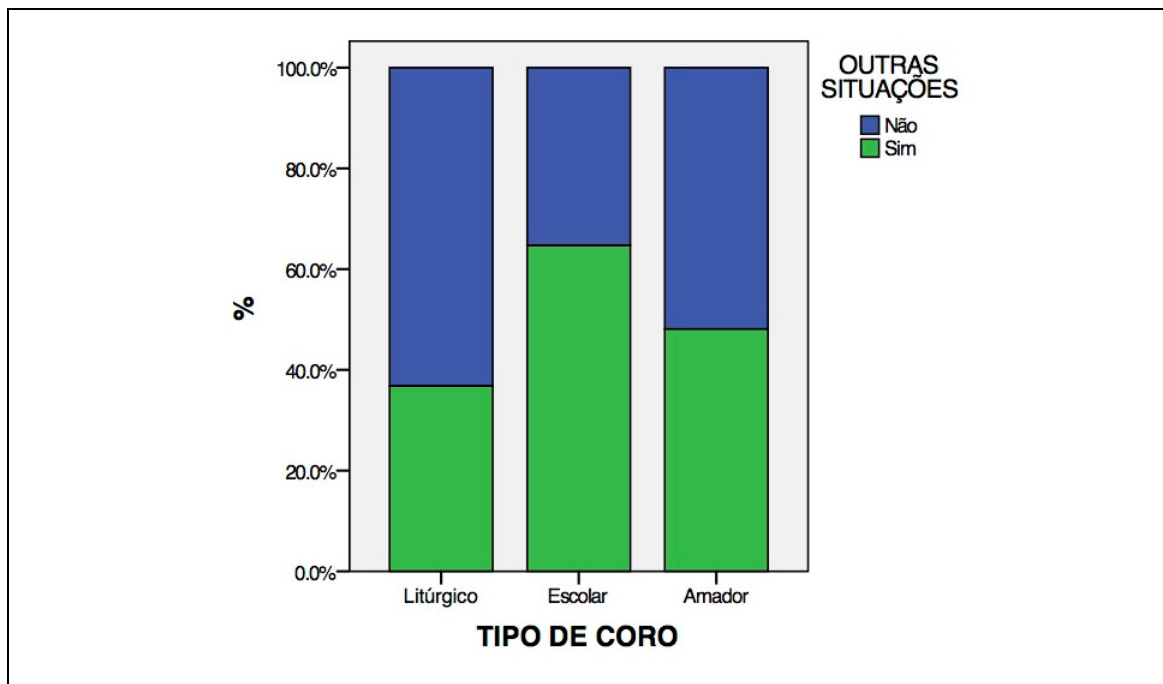


Figura 20. Distribuição percentual dos que cantam noutras situações, por tipo de coro

Assim, pelo teste Qui-quadrado, rejeita-se a hipótese de igualdade, mostrando que cantar noutras situações está dependente do tipo de coro $\chi^2(5, N = 231) = 12.261$, $p = 0.002$ (Tabela 18, anexo 3).

Em suma, são os inquiridos dos coros escolares que têm uma actividade maior de âmbito vocal o que, pela natureza do tipo de coro, era um resultado esperado.

Verificou-se também, de acordo com a Figura 21, que *cantar noutras situações* está dependente da idade. São os jovens que acumulam o canto em coro com o cantar *noutras situações* com mais percentagem. Também se verifica um decréscimo nesta acumulação com o avanço da idade.

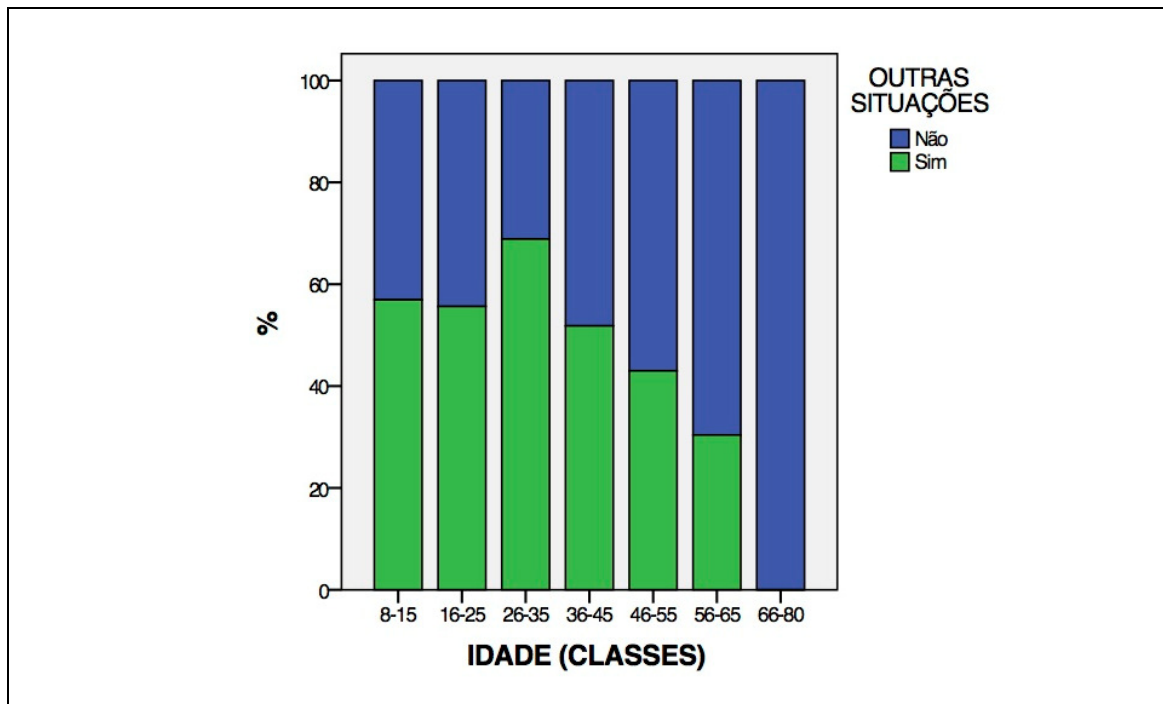


Figura 21. Distribuição percentual dos que cantam noutras situações, por idade

Para testar se existem diferenças significativas entre as classes de respostas *cantar noutras situações* e a *idade*, realizamos o teste Qui-quadrado onde se rejeita a hipótese nula de igualdade, concluindo-se pela dependência entre as variáveis $\chi^2(5, N = 224) = 14.448, p = 0.025$ (Tabela 19, anexo 3).

Acreditamos que se por um lado cantar em coro pode proporcionar ao idoso uma sensação de plenitude, por outro, as dificuldades associadas ao avanço da idade poderão contribuir para uma menor procura de outras actividades.

Das *outras situações de canto* apontadas pelos inquiridos verificamos, pela Figura 22 (Tabela 20, anexo 3), o predomínio de outros grupos corais (42,62%), seguindo-se a casa (16,39%) e os concertos (13,11%). No entanto, 16,39% dos coralistas afirmam cantar ainda noutras situações muito diversificadas que não foram agrupadas devido à sua heterogeneidade.

Ressaltamos que o cantar nas aulas obteve apenas 3,28%, o que, na nossa opinião, remete para a necessidade de ponderação deste facto pelos docentes que leccionam a disciplina de Educação/Formação Musical, dada a absoluta centralidade da actividade do cantar para o desenvolvimento das competências musicais amplamente relatada em estudos como os de Amato (2007), Welch (2010) e Willems (1970).

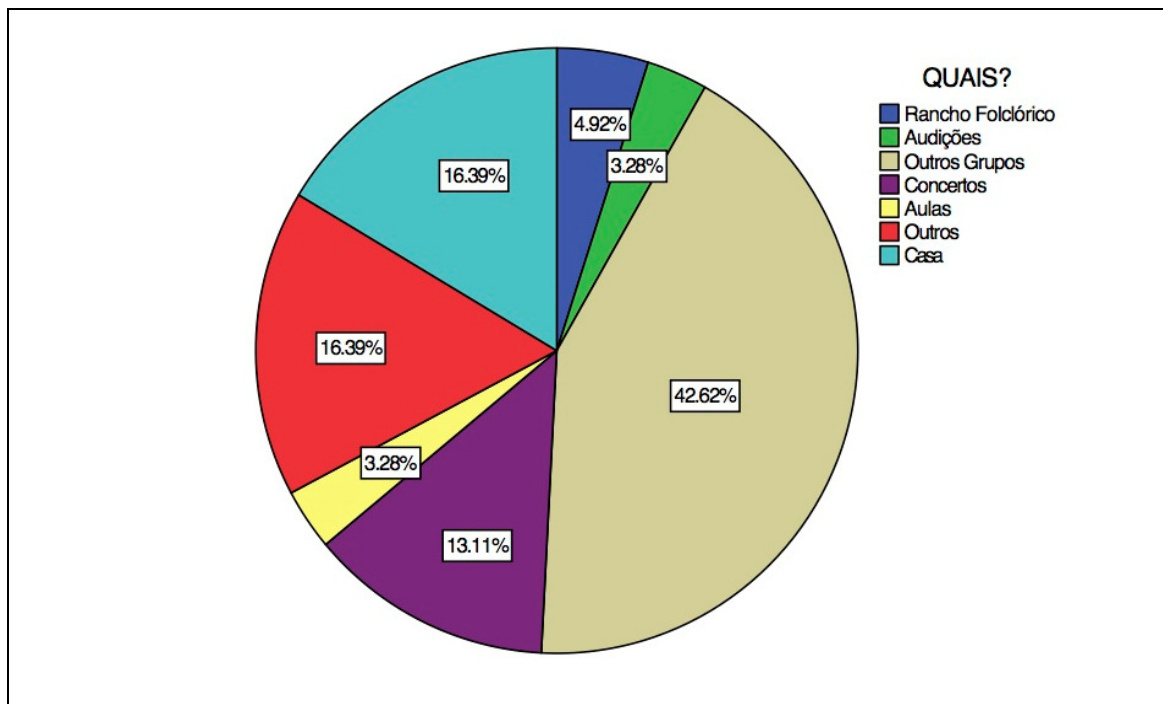


Figura 22. Distribuição percentual da população inquirida por cantar noutras situações

3.5. Opinião dos inquiridos acerca da capacidade para cantar em coro ser inata ou adquirida

A questão que pretendia saber qual a opinião dos inquiridos sobre se a capacidade de cantar é inata ou adquirida foi sugerida pelos resultados de Amato (2008b), Ilari (2003) e Kebach (2007).

Como foi referido no Capítulo I do presente trabalho, Ilari (2003) argumenta que, em praticamente todas as culturas do mundo, se fala em crianças com maiores aptidões, com bom ouvido para música ou com talento musical, e acrescenta que existe a ideia bastante difundida de que o talento é inato, fixo e já vem pronto, ou seja, que a criança talentosa já nasce assim e não necessita de muito treino ou aperfeiçoamento.

Para Kebach (2007), a questão do dom musical é utilizada à revelia de um estudo com profundidade ligado à função da hereditariedade na construção do conhecimento musical.

Uma outra perspectiva é dada pelos estudos realizados por Amato (2008d), os quais referem que o ambiente cultural influi decisivamente na formação do indivíduo, que, ao ouvir música em gravações ou por meio da interpretação das pessoas que compõem o círculo familiar, é inserido no universo musical, desenvolvendo a sua cognição voltada para a compreensão do fenómeno artístico que pode ser, futuramente, tomado como linha directriz da sua vida.

Este assunto é amplamente discutido na literatura e não é o foco do nosso trabalho, mas somos de opinião que seria importante obtermos a percepção dos inquiridos sobre ele.

Por outro lado, o prevalecimento no coro daqueles que pensam que a capacidade para cantar em coro é inata, poderá influenciar a opinião dos restantes elementos.

Pela Figura 23, podemos verificar que 59,39% da população amostral considera que cantar é uma capacidade inata e 40,61% não.

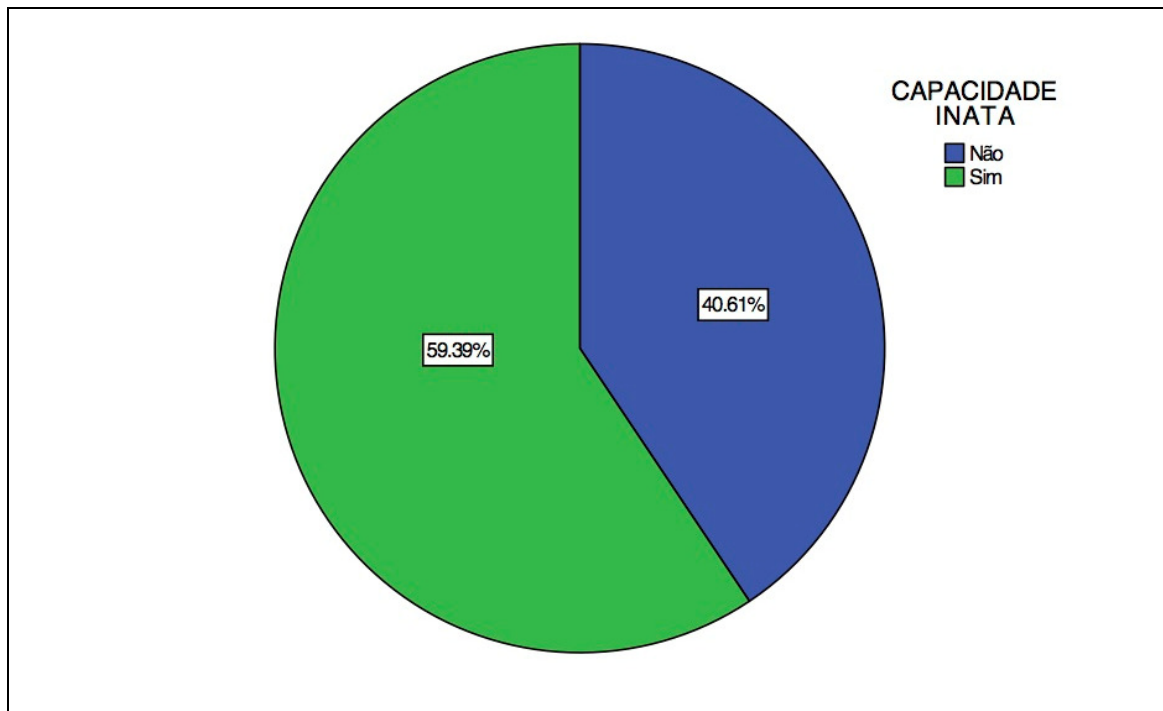


Figura 23. Distribuição percentual da opinião sobre se a capacidade de cantar é inata

Para testar se existem diferenças significativas entre as proporções de respostas *sim* e *não* à questão apresentada realizamos o teste Binomial ($5, N = 229$), $p = 0.005$. Os resultados obtidos demonstraram, com um nível de significância estatística, a não igualdade das proporções dos dois tipos de resposta, ou seja, há predominância significativa das pessoas que consideram a capacidade de cantar inata (Tabela 21, anexo 3).

A mesma questão, quando cruzada com o tipo de coro (Figura 24), revelou que nos coros litúrgicos há mais respostas afirmativas, seguindo-se os coros escolares e os amadores. Nesse sentido, poder-se-á especular que a maior percentagem de indivíduos de coros litúrgicos que consideram a capacidade de cantar em coro como inata poderá estar relacionada com um menor nível de formação musical. Por oposição, um indivíduo que estuda música de uma forma sistemática e estruturada sabe que é necessário muito estudo para se atingir um elevado nível de aperfeiçoamento técnico.

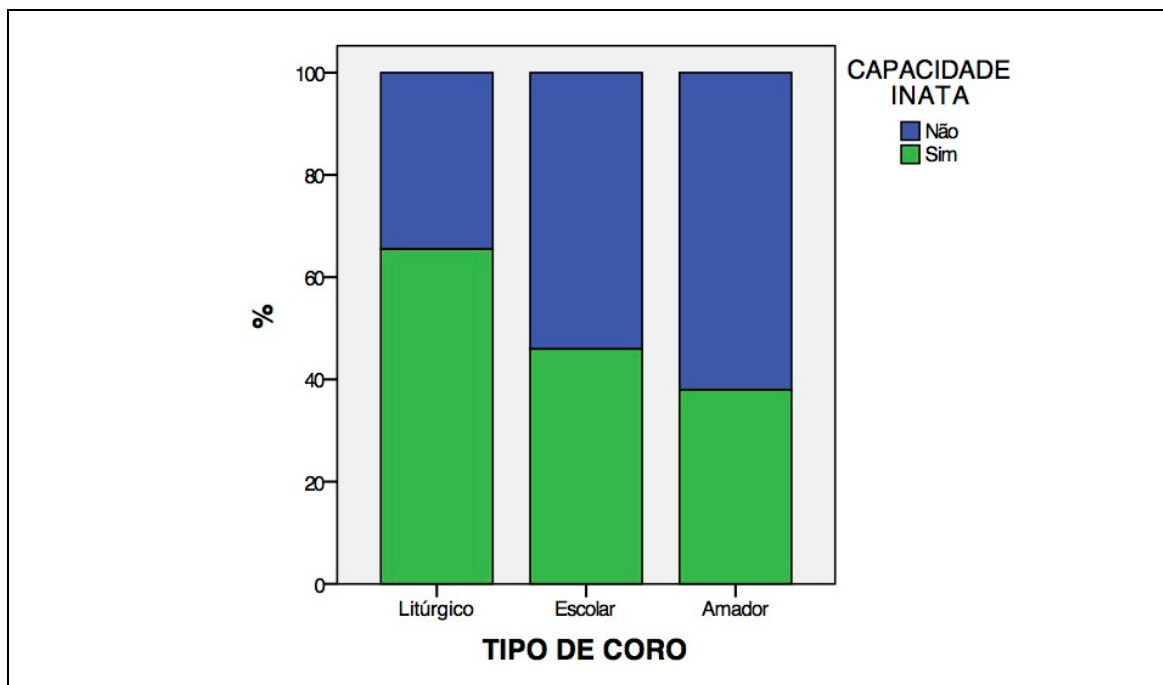


Figura 24. Distribuição percentual da opinião sobre se a capacidade de cantar é inata, por tipo de coro

Perante estes resultados decidimos testar a independência ou não das duas variáveis pelo teste Qui-quadrado, o qual permitiu concluir com um nível de significância estatística ($p=0.003$) pela dependência das variáveis *capacidade inata* e *tipo de coro* $\chi^2(5, N = 229) = 11.753, p = 0.003$ (Tabela 22, anexo 3).

Como nos é sugerido pela análise dos dados, os elementos do coro litúrgico parecem apresentar uma visão diferente dos outros tipos de coro. Amato (2008b) escreve que predomina, no senso comum, a visão de que o artista é um ser que foi escolhido por uma entidade divina para receber um dom especial, que o distingue dos restantes seres humanos. No entanto, se por um lado à nascença todo o indivíduo tem um determinado nível de aptidão para a música, em função do meio ambiente musical que o rodeia, o potencial de partida pode alterar-se. Dessa forma, a aptidão musical, na nossa opinião, resulta da conjugação de diversos factores, tais como o potencial inato, a estimulação familiar, as vivências escolares, o meio social, o círculo de amizades e outros.

Em suma, estes resultados indicam que, apesar das duas perspectivas de desenvolvimento musical (inata ou adquirida) coexistirem na nossa amostra, elas parecem estar associadas a diferentes tipos de coro.

Para sabermos se existe correlação entre a opinião dos inquiridos e o facto de cantarem ou não em coro, seria necessário um estudo mais aprofundado que envolvesse, nomeadamente, questionários a pessoas que não cantam habitualmente em coro. A literatura consultada não relaciona a opinião sobre se a capacidade é inata ou adquirida com o tipo de coro em que cantam (tal como foram classificados no presente trabalho).

Tentamos perceber a relação que se estabelece entre as variáveis *idade* e percepção sobre se a *capacidade* para cantar é inata ou adquirida.

Verificamos que as respostas relativas a esta questão variam com a idade, como a Figura 25 documenta.

A classe dos 16-25 anos tem uma perspectiva que parece ser diferente da predominante nas restantes classes etárias. Como pela simples observação não conseguimos concluir sobre a dependência entre as suas variáveis, realizou-se o teste Qui-quadrado.

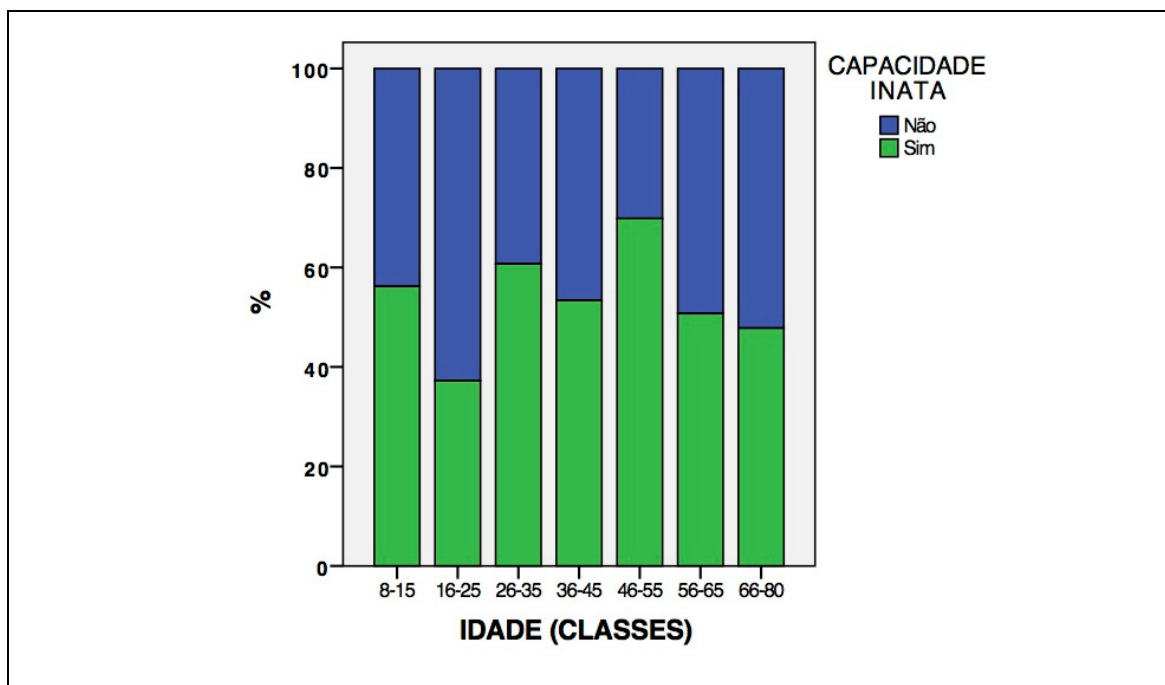


Figura 25. Distribuição percentual da opinião sobre se a capacidade para cantar em coro é inata, por idade

Quando analisada esta situação, verifica-se que não existe evidência estatística da dependência das respostas relativamente à idade, $\chi^2(5, N = 221) = 11.540, p = 0.073$ (Tabela 23, anexo 3). Dessa forma, apesar de inicialmente nos ser sugerido que uma das classes etárias teria uma opinião distinta das restantes relativamente a este tema, a análise estatística não confirma a ideia.

3.6. Opinião dos inquiridos sobre se o gosto para cantar é inato ou adquirido

A resposta à questão sobre se o gosto para cantar em coro é inato ou adquirido indica que 64,35% dos inquiridos considera que o gosto de cantar é inato (Figura 26).

No sentido de determinar sobre a igualdade das proporções das respostas, realizou-se o teste Binomial ($5, N = 230$), $p = 0.000$ (Tabela 24, anexo 3), que indicou a predominância do *sim* com um nível de significância estatística.

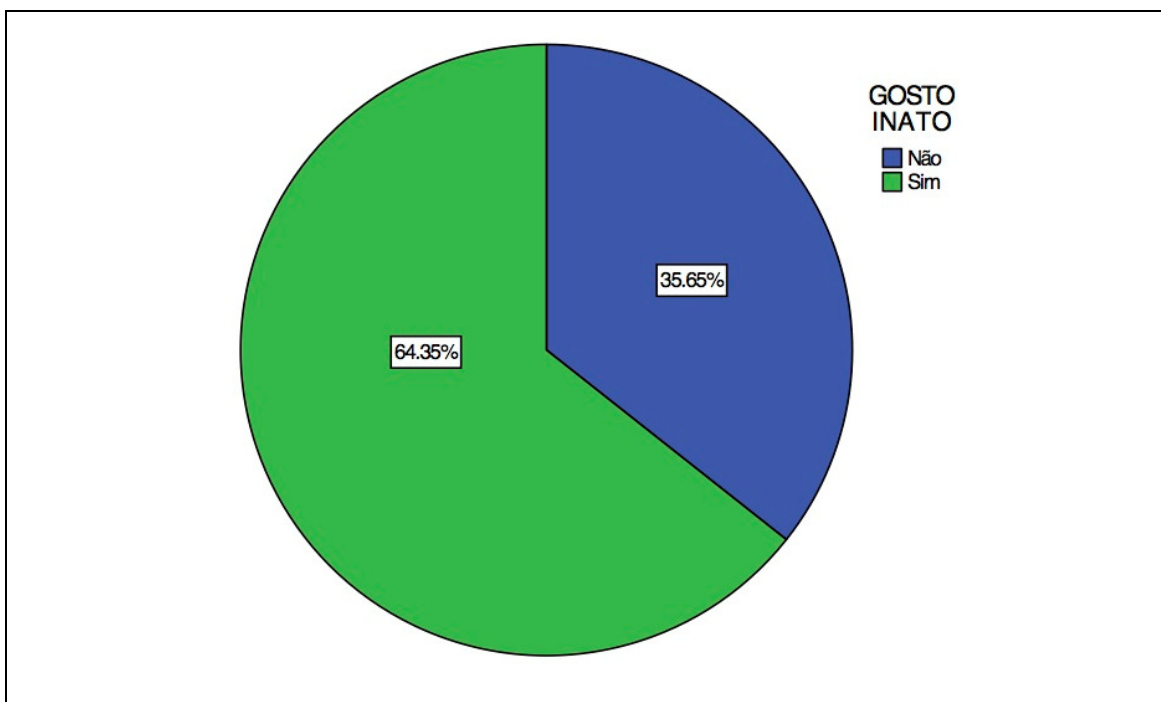


Figura 26. Distribuição percentual da opinião sobre se o gosto de cantar é inato

No entanto, apesar de uma maioria significativa ser de opinião de que o gosto por cantar é inato, procuramos analisar eventuais divergências de opinião relativamente a esta matéria em função do tipo de coro.

Como se pode verificar na Figura 27, é nos coros litúrgicos que se observa uma maior percentagem de respostas afirmativas, a que se seguem os coros escolares e os amadores. Note-se que há uma semelhança entre os resultados representados pelas figuras 24 e 27, o que poderá indicar que os inquiridos gostam daquilo que acreditam serem capazes de fazer.

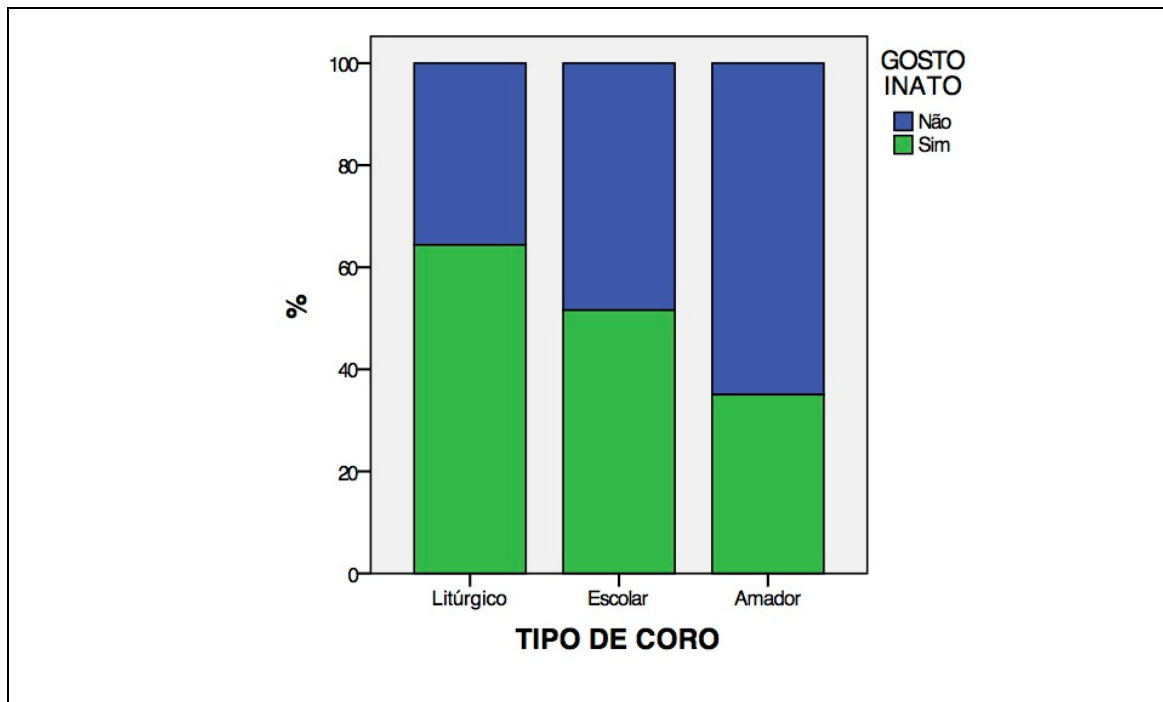


Figura 27. Distribuição percentual da opinião sobre se o gosto de cantar é inato, por tipo de coro

Foi aplicado o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 230) = 12.511, p = 0.002$ (Tabela 25, anexo 3), para determinar a igualdade das variáveis, onde se rejeita a hipótese nula, ou seja, há uma divergência significativa nas respostas dadas pelos diferentes tipos de coros relativamente ao gosto de cantar.

Em suma, os inquiridos que cantam em coros litúrgicos consideram que tanto a capacidade como o gosto por cantar são inatos. A maior ou menor facilidade que o indivíduo tenha na aprendizagem musical influencia a sua motivação para a música e, em particular, para cantar em coro. Ou seja, uma pessoa que tenha habilidade musical, estará naturalmente mais predisposta a realizar actividades de índole musical do que outra para quem a música seja algo de complexo.

Verificamos também uma divergência nas opiniões segundo a idade dos inquiridos.

Pela análise gráfica da Figura 28, destacamos a classe dos 26 aos 35 anos, em que os inquiridos são unânimes em afirmar que o gosto por cantar em coro é inato. Seguem-se as classes dos 66 aos 80 anos, dos 8 aos 15, dos 46 aos 55 e dos 56 aos 65 e, por fim, dos 16 aos 25 e dos 36 aos 45 anos.

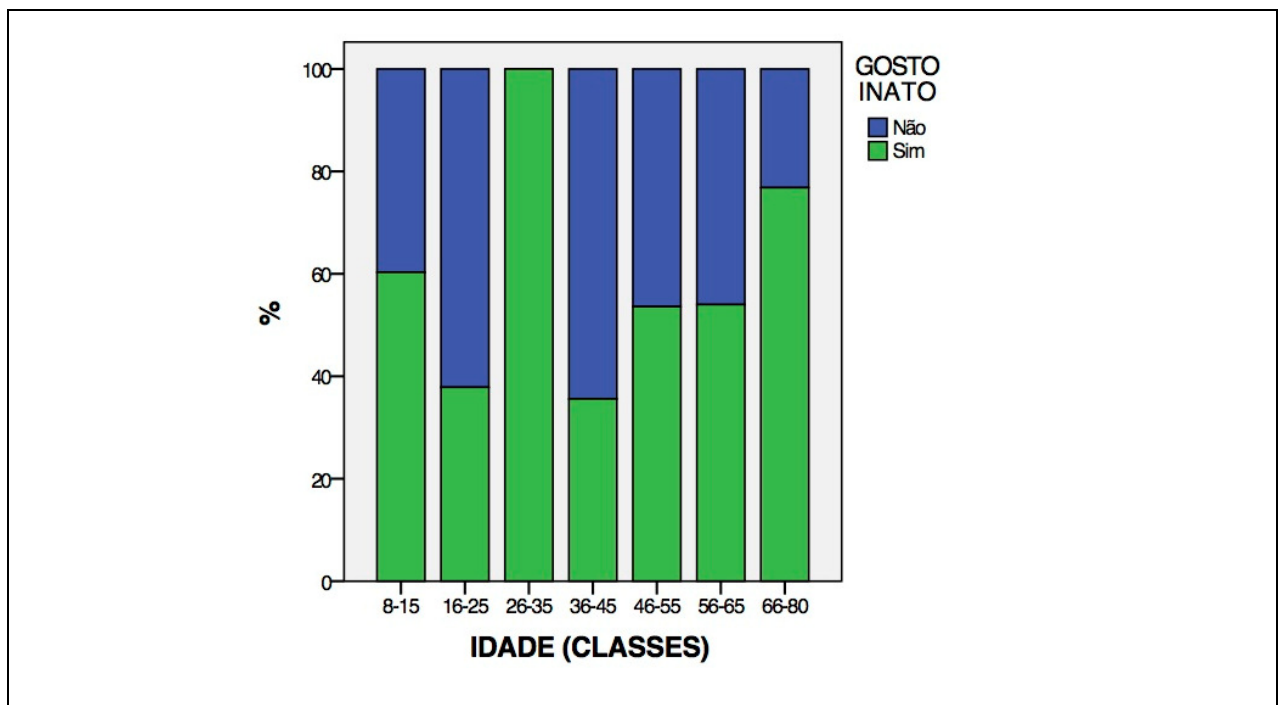


Figura 28. Distribuição percentual da opinião sobre se o gosto por cantar é inato, por idade

Efectuado o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 222) = 17.005, p = 0.009$ (Tabela 26, anexo 3), concluímos com um nível de significância estatística pela dependência das duas variáveis, ou seja, a resposta a esta questão está significativamente relacionada com as classes etárias, parecendo-nos que determinadas classes poderão influenciar directamente os resultados obtidos mais do que outras, como é o caso da classe etária dos 16 aos 25 anos, pelo que seria importante analisar este assunto em pormenor junto desta classe. Especulamos que este resultado se deva ao facto de, nesta faixa etária, haver mais liberdade para seguir a vontade própria e, daí, ter um foco de atribuição causal mais pessoal e menos imposto.

Como foi referido anteriormente, Amato (2008b) refere que este tema pode gerar uma ambiguidade capaz de levar à percepção de que o conhecimento teórico e a *praxis* musical são determinados por uma capacidade inata e não socialmente adquiridos pelo estudo e convívio em meios culturais, e esboça uma visão crítica à noção de talento ou dom musical inato, entendendo o desenvolvimento da habilidade artística como um factor socialmente criado. Acrescenta ainda que vincular a habilidade musical a um factor genético, prevendo que alguns indivíduos já nascem com uma predisposição ou um *gene da música* não apresenta fundamentação científica. Também consideramos que, embora o gosto de cantar possa ter uma componente inata, a capacidade é muito influenciada pelo ambiente em que o indivíduo está inserido e pelas suas vivências.

3.7. Importância de cantar em coro para os inquiridos

Na questão em que pretendíamos conhecer a importância que os inquiridos atribuem ao facto de cantar em coro, verificamos, pela observação da Figura 29 (Tabela 27, anexo 3), que 97,39% afirmam ser relevante cantar em coro.

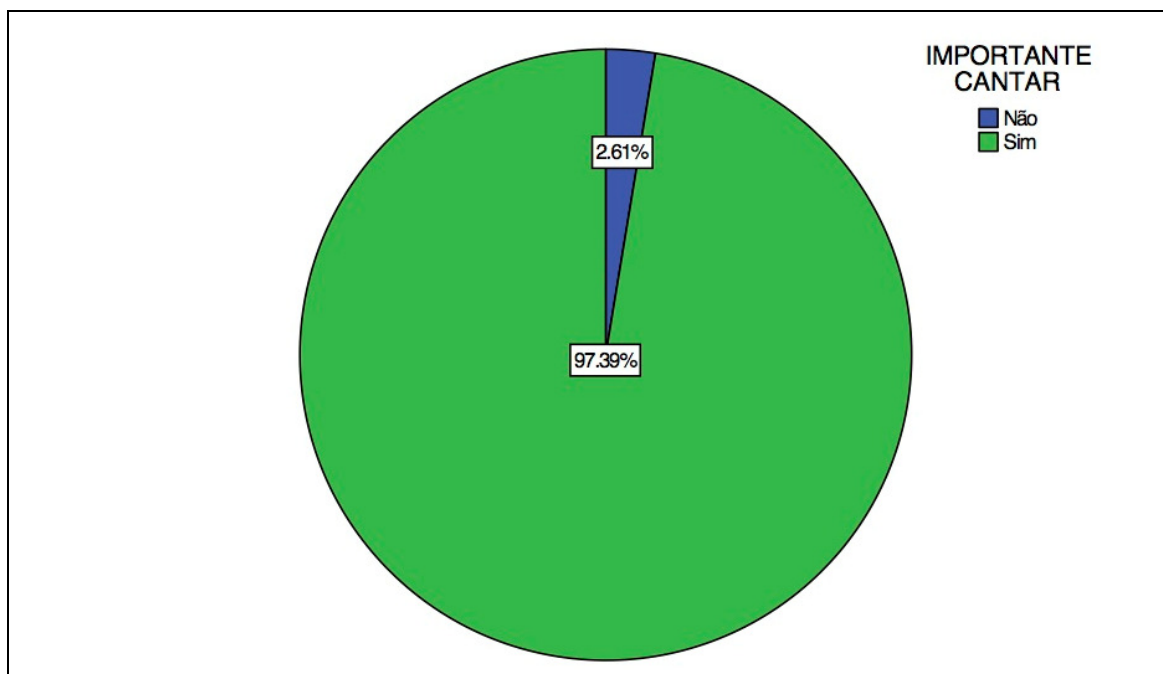


Figura 29. Distribuição percentual da importância de cantar

Tal como esperávamos, a grande maioria dos inquiridos considera que o cantar em coro é importante. Assim, o passo seguinte foi, naturalmente, aferir as causas dessa importância.

Podemos verificar, pela Figura 30, que há várias justificações apresentadas para a importância atribuída ao cantar em coro: 37,32% das respostas apontam para a aprendizagem, 15,85% para o convívio, 14,79% para o trabalho em equipa, 11,97% para o gosto, 7,39% para a realização pessoal e 0,70% para as saídas profissionais.

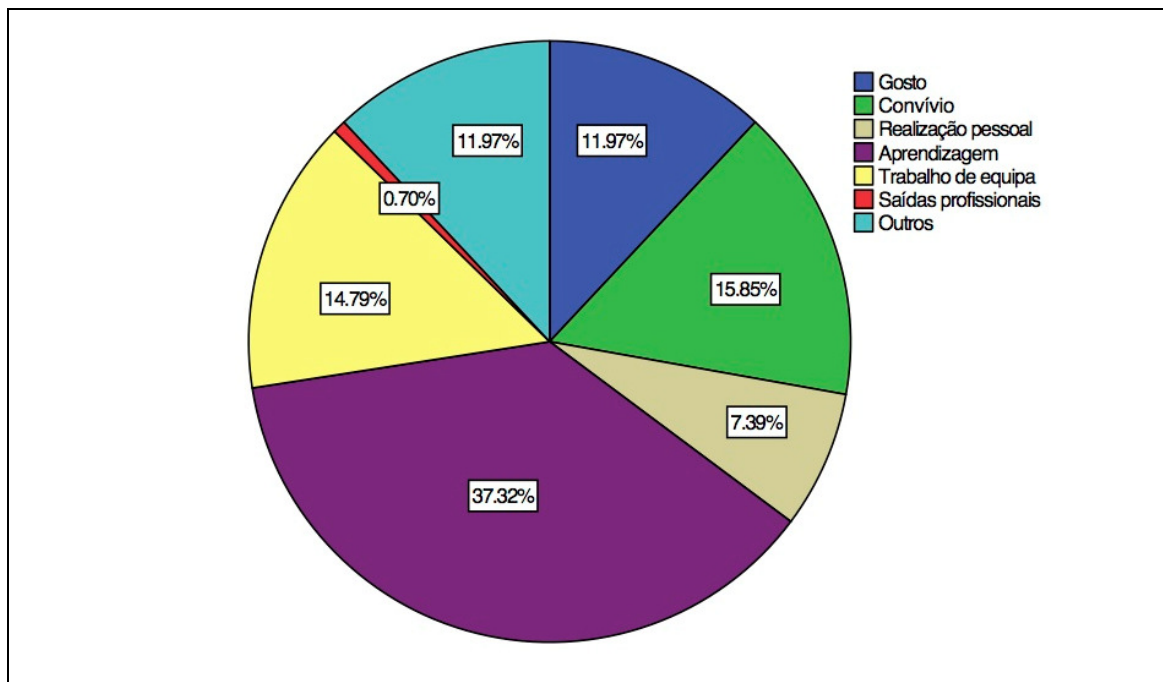


Figura 30. Distribuição percentual dos motivos da importância de cantar

Estes resultados estão na linha com a sugestão de Pereira e Vasconcelos (2007), segundo os quais cantar em coro, além de desenvolver a musicalidade, auto-controlo, autoestima e outras potencialidades, é um catalisador de relações sociais harmonizadoras a vários níveis.

De seguida, analisamos as várias justificações apresentadas pelos inquiridos para a importância de cantar num coro (aprendizagem, convívio, trabalho em equipa, gosto), as quais serão apresentadas por tipo de coro e por idade.

3.7.1. Aprendizagem

No que concerne à aprendizagem verificamos, pela Figura 31, a predominância desta resposta nos coros escolares, seguidos pelos coros amadores e litúrgicos.

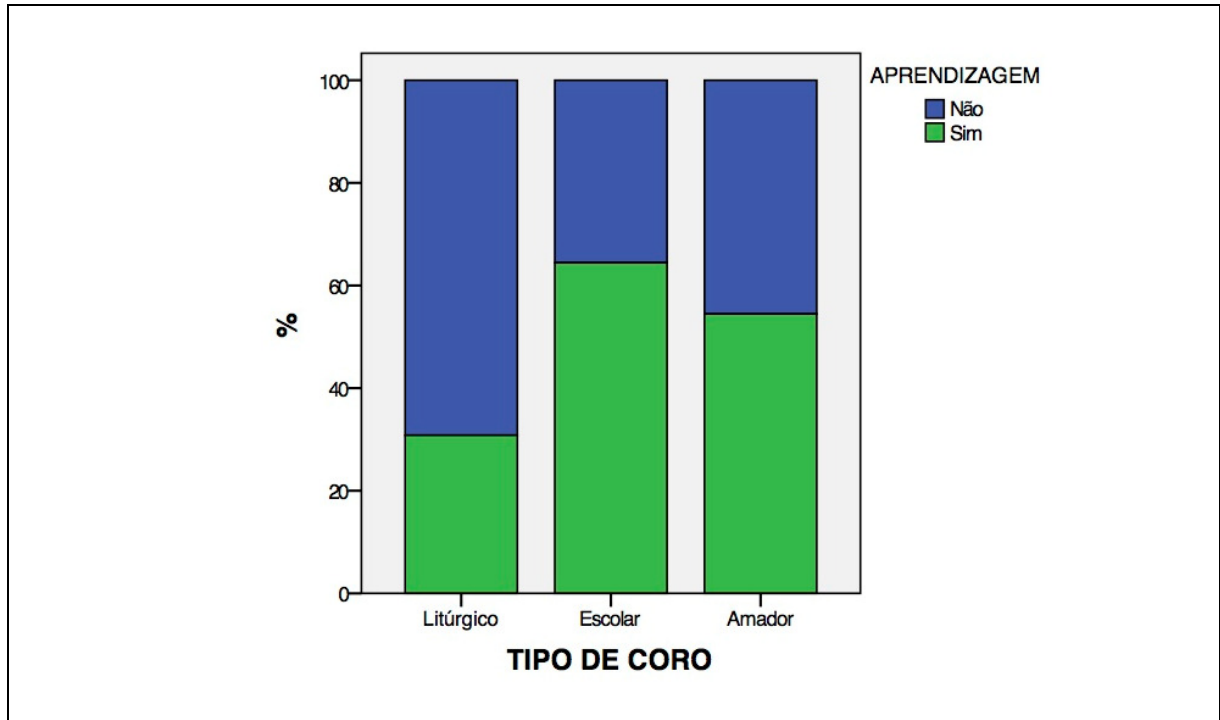


Figura 31. Distribuição percentual da aprendizagem como motivo para cantar num coro, por tipo de coro

Tentando entender a relação entre estas variáveis testou-se a hipótese de igualdade entre as variáveis pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 194) = 15.837$, $p = 0.000$ (Tabela 28, anexo 3), o qual permitiu concluir sobre a dependência das variáveis com um nível de significância estatística.

Assim sendo, e tal como conjecturávamos, os coros escolares dão maior importância à aprendizagem do que os litúrgicos e amadores. Este facto corrobora a opinião geral dos professores dos conservatórios, segundo a qual o coralista destas instituições valoriza primordialmente a aprendizagem. Salientamos que grande parte das pessoas que cantam em coros escolares teve uma formação musical sólida e estruturada, o que poderá justificar, pelo menos em parte, a relevância dada à aprendizagem, em linha com Bell (2004) e Stamer (1999).

No Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (1998) escreve que a aprendizagem consiste num dos maiores desafios para os educadores, porque actua no campo das atitudes e valores. Sendo um coro uma escola de aprendizagem, o desafio dos seus líderes é grande mas, por outro lado, é secundado pela vontade dos seus participantes.

A valorização atribuída à aprendizagem também varia de acordo com a idade. Tem uma influência mais notória nos jovens do que na idade adulta e é muito reduzida nas pessoas de mais idade, tal como ilustra a Figura 32.

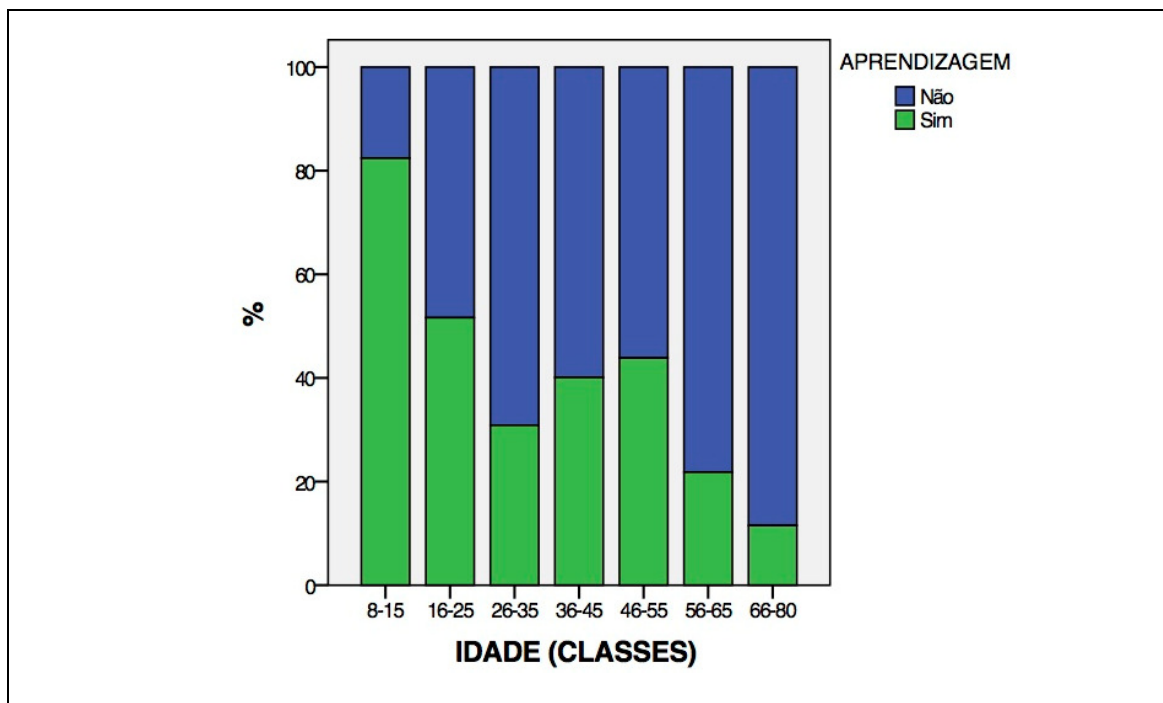


Figura 32. Distribuição percentual da aprendizagem como motivo para cantar num coro, por idade

A fim de aferirmos possíveis diferenças na valorização da aprendizagem entre os diferentes níveis etários da amostra, testou-se a igualdade das variáveis pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 187) = 29.480, p = 0.000$ (Tabela 29, anexo 3), o qual permitiu concluir, com significância estatística, pela dependência das variáveis *aprendizagem* e *idade*.

Note-se que é a população mais jovem que mais frequenta o ensino da música, o que poderá explicar o facto de apresentarem a aprendizagem como o factor mais relevante para cantar em coro. Assim, o alargamento do ensino da música levaria provavelmente a um aumento da participação em coros.

A aprendizagem nas pessoas com mais idade, na nossa opinião, remete-nos a uma questão cultural.

3.7.2. Convívio

A Figura 33 mostra a importância dada ao convívio pelos elementos dos diferentes tipos de coros. Pela sua análise, constatamos que o convívio é mais valorizado nos coros amadores.

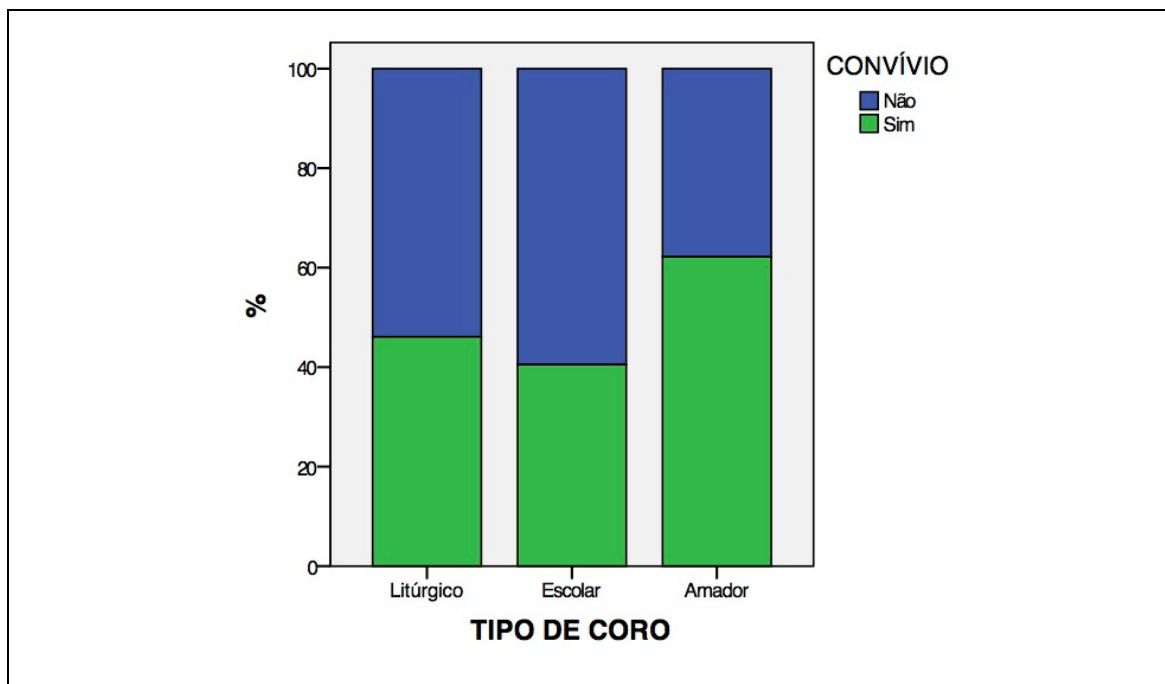


Figura 33. Distribuição percentual do convívio como motivo para cantar num coro, por tipo de coro

Testou-se a hipótese de igualdade do *convívio* por *tipo de coro*, pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 193) = 5.113, p = 0.078$ (Tabela 30, anexo 3), não se podendo constatar a dependência das variáveis, pelo que a este factor pode ser dada importância semelhante por todos os tipos de coros estudados.

A Figura 34 apresenta a relação entre a importância dada ao convívio e a classe etária.

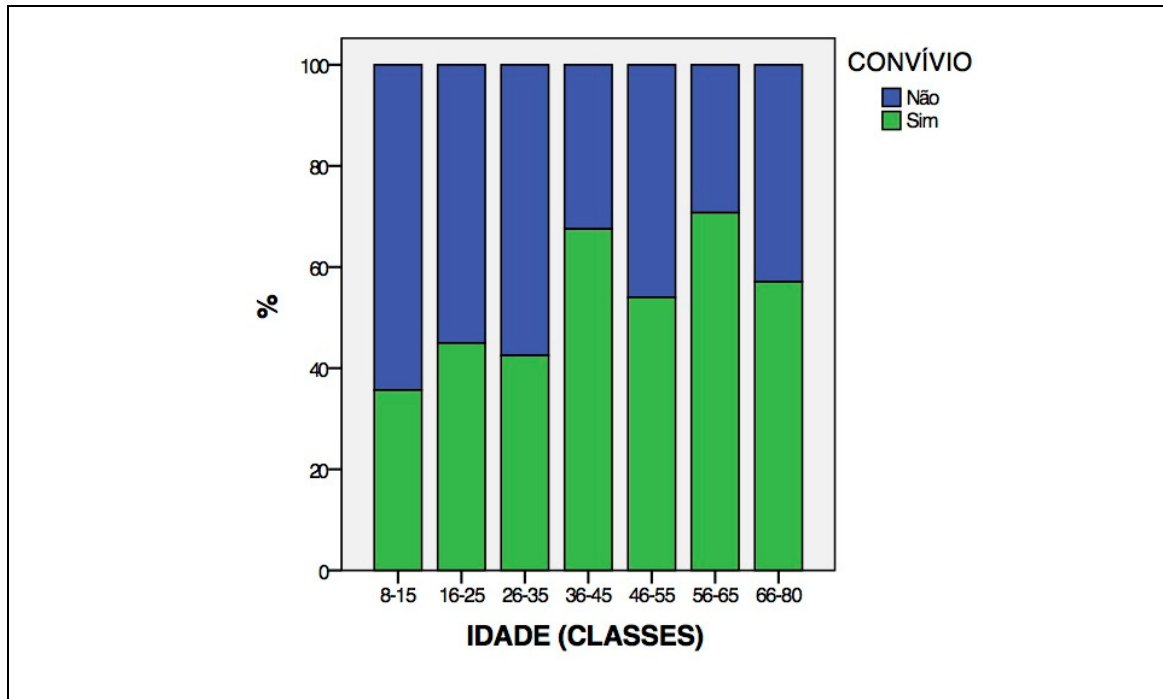


Figura 34. Distribuição percentual do convívio como motivo para cantar num coro, por idade

Verificamos que há uma oscilação nas respostas ao longo das diferentes classes, o que nos conduziu, mais uma vez, a testar a hipótese de independência das variáveis.

Pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 186) = 8.263, p = 0.219$ (Tabela 31, anexo 3), não se pode concluir pela dependência entre estas variáveis, ou seja, não parece existir uma relação directa entre a importância dada ao convívio e a idade do respondente.

Este resultado vem ao encontro da opinião de Pereira e Vasconcelos (2007), segundo os quais o canto coral aproxima todas as pessoas e permite estabelecer relações de amizade entre elas. O estudo de Cruz e Cunha (2008) mostra que os jovens e idosos afirmaram ser importante ter música no dia-a-dia por motivos de lazer, distração e relaxamento. Também o estudo de Dias (2010) reforça os nossos resultados quando, a propósito, indica que a actividade coral permite ao coralista desenvolver o convívio com o outro, vencer barreiras e ganhar autoconfiança.

3.7.3. Trabalho em equipa.

Quando analisamos a Figura 35, relativa à valorização do trabalho em equipa, verificamos que os coros litúrgicos valorizam menos esta variável que os restantes.

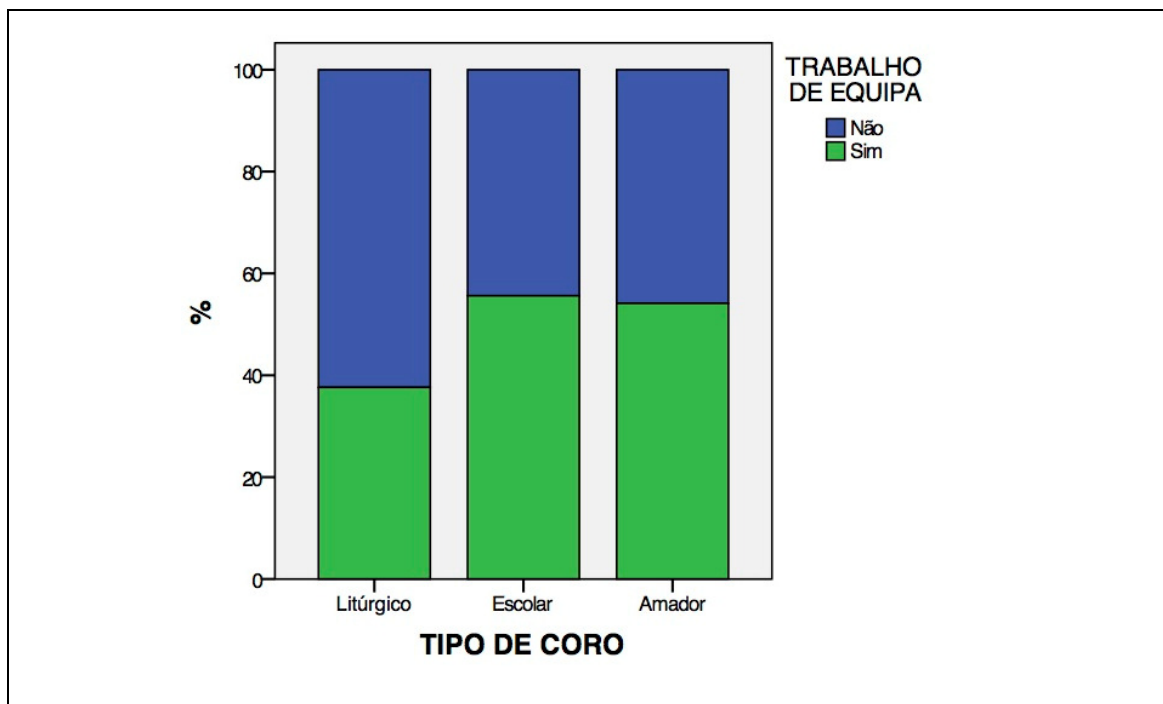


Figura 35. Distribuição percentual do trabalho em equipa como motivo para cantar num coro, por tipo de coro

Para aferirmos sobre a independência entre as variáveis *tipo de coro* e valorização do *trabalho em equipa*, procedeu-se ao teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 194) = 3.007$, $p = 0.222$ (Tabela 32, anexo 3), o que não nos permitiu concluir, com um nível de significância estatística, pela dependência das variáveis *tipo de coro* e *trabalho em equipa*.

Na Figura 36 está representada graficamente a relação entre as variáveis *trabalho em equipa* e *idades* (por classes).

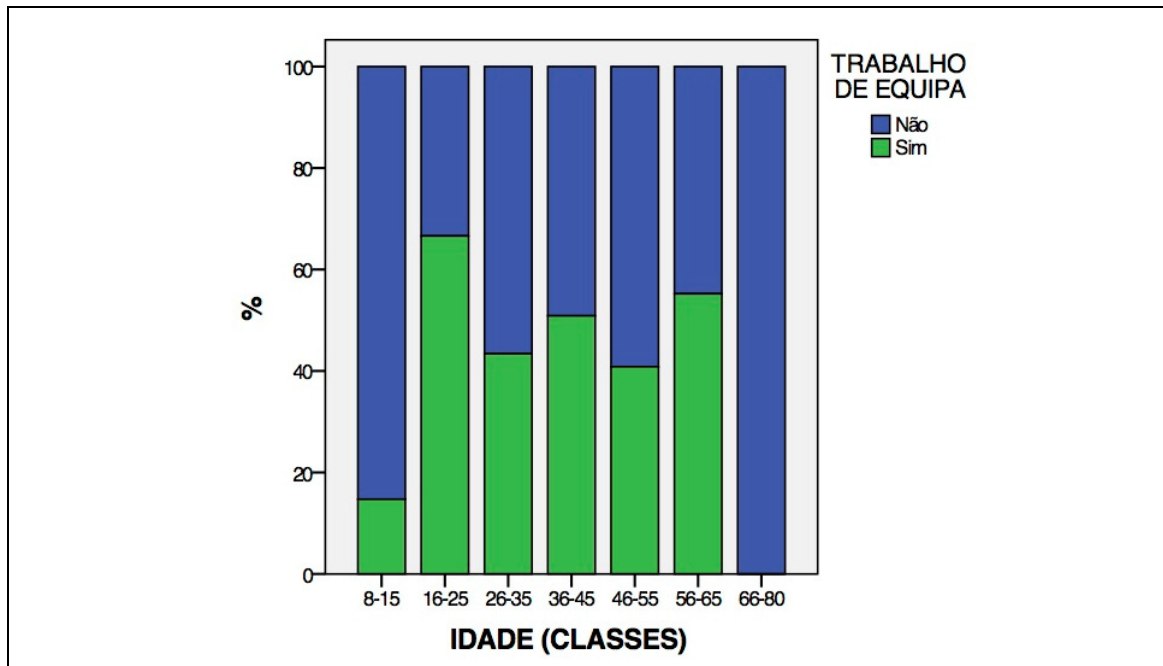


Figura 36. Distribuição percentual do trabalho em equipa como motivo para cantar num coro, por idade

É possível constatar que, na primeira e últimas classes etárias, parece existir uma menor valorização da variável *trabalho em equipa*.

Quando há espírito de equipa entre a maioria dos elementos do coro, aumenta a interacção social e possivelmente a realização pessoal, uma vez que os inquiridos também referiram o convívio como um factor motivador para cantar em coro. O trabalho em equipa requer empatia, aptidão de comunicação interpessoal, auto controle e capacidade de gerir emoções. Desta forma, é reforçada a opinião de Sousa (2010), segundo o qual a actividade coral é uma oportunidade para aprender a trabalhar em conjunto.

Realizamos o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 187) = 18.499, p = 0.005$ (Tabela 33, anexo 3) de forma a testar a hipótese de igualdade entre as variáveis, tendo-se determinado, com um nível de significância estatística, a dependência entre as variáveis testadas. Assim, parece que a importância dada ao trabalho em equipa varia com a idade, sendo ainda sugerido pela Figura 36 que as classes etárias de cada um dos extremos são aquelas que menos valorizam este factor.

Como refere Mazzarin (2009), o coro promove a vivência em grupo e os coralistas vivem um entrançado das funções da música durante os ensaios e apresentações de uma forma dinâmica. Um bom trabalho em equipa é característico das actividades corais como, por exemplo, ensaios, apresentações públicas, encontros de coros e no canto semanal na Liturgia.

Para isso, o maestro precisa de estar atento na sua forma de falar, ensaiar e dirigir, valorizando todas estas qualidades apresentadas. Os coros definem-se e desenvolvem-se, quando se tomam decisões referentes ao repertório e ao modo como se canta, e se discutem os problemas internos do grupo, mas sobretudo quando existe um bom trabalho em equipa.

Da nossa experiência, verificamos que as qualidades associadas ao trabalho em equipa estão muitas vezes ausentes dos estudantes de música. Este facto poderá estar relacionado, em muitos casos, pelo elevado número de horas de estudo que lhes é exigido na prática de um instrumento a solo. Seria interessante, num futuro trabalho, verificar se a prática coral ajudaria a desenvolver capacidades de trabalho em equipa nesses alunos.

3.7.4. Gosto

Na Figura 37, é notória a maior valorização da variável *gosto* pelos coros litúrgicos relativamente aos restantes.

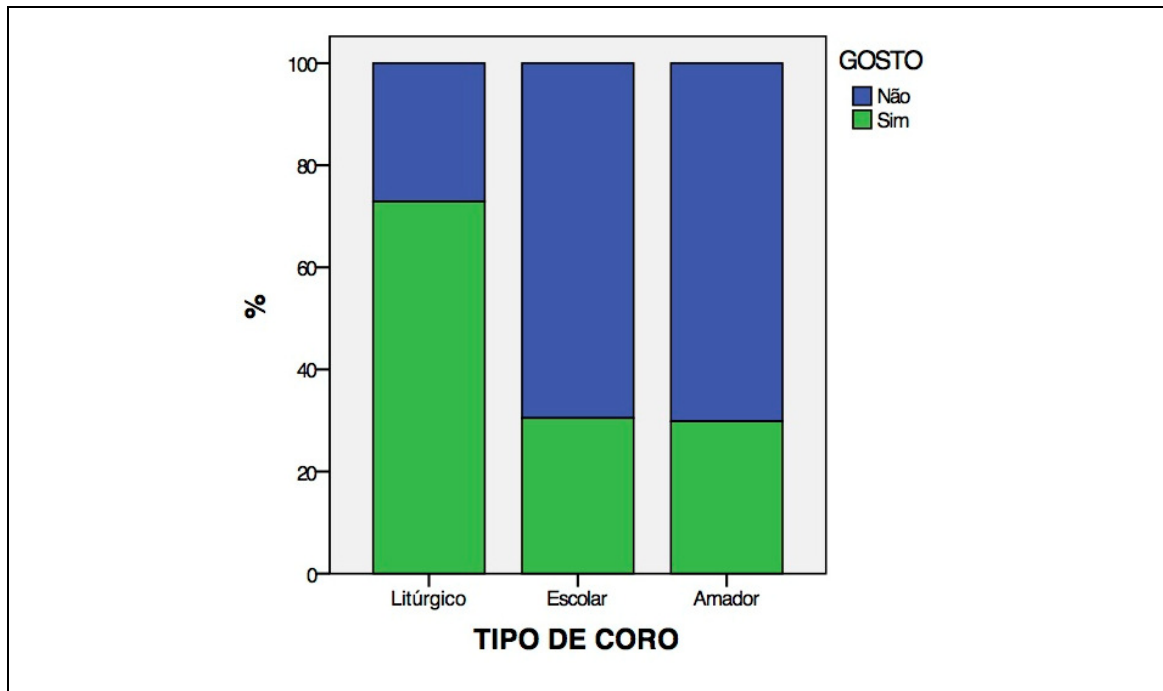


Figura 37. Distribuição percentual do gosto como motivo para cantar num coro, por tipo de coro

Recorreu-se ao teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 193) = 23.001, p = 0.000$ (Tabela 34, anexo 3) para testar a igualdade entre as variáveis em estudo, tendo-se concluído, com um nível de significância estatística, que as mesmas são dependentes, ou seja, a maior ou menor valorização do *gosto* está dependente do *tipo de coro*.

A Figura 38 ilustra a relação entre a valorização do *gosto* e as *idades* (por classes etárias).

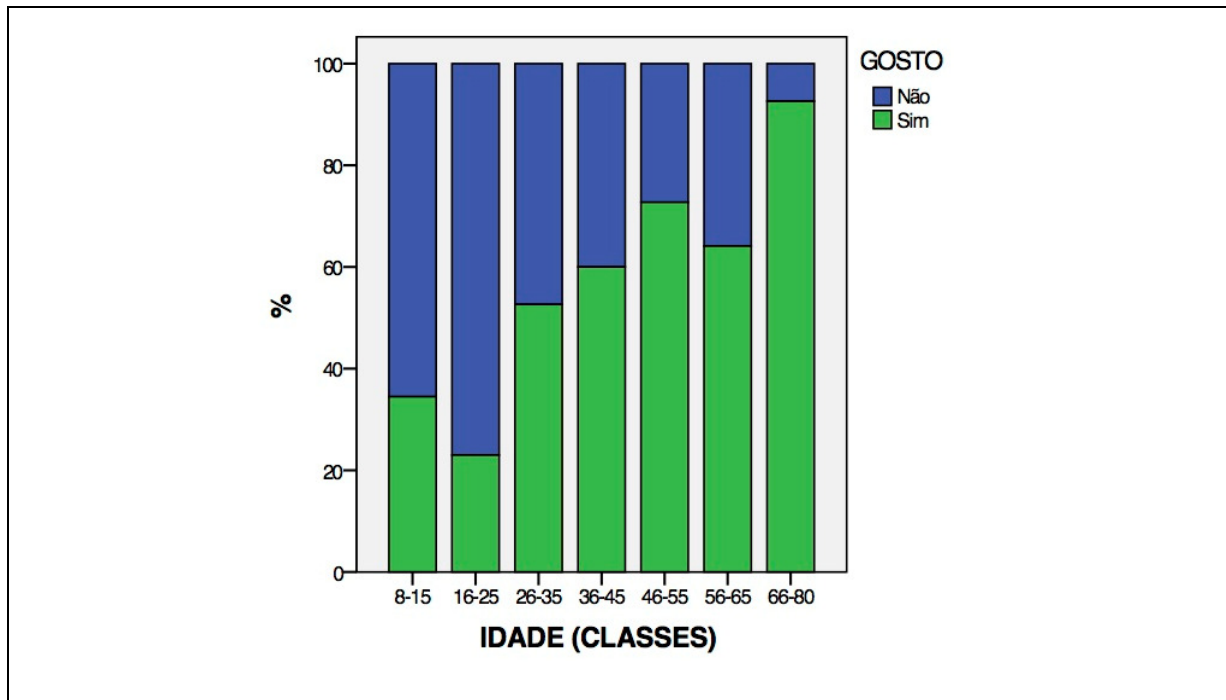


Figura 38. Distribuição percentual do gosto como motivo para cantar num coro, por idade

Constatamos pela sua análise que, à medida que a idade aumenta, aumenta também, globalmente, a proporção de inquiridos que valorizam a variável *gosto*. Após esta constatação, procuramos analisar a hipótese de igualdade das variáveis, tendo para isso sido realizado o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 186) = 29.991, p = 0.000$ (Tabela 35, anexo 3), o que nos permitiu concluir, com um nível de significância estatística, a dependência das variáveis. Assim, podemos especular sobre a influência que a idade terá sobre a importância dada pelas pessoas ao gosto por cantar como factor associado à participação num coro.

Neste estudo, verificamos que para os inquiridos um dos principais motivos para cantar em coro é o gosto. Este resultado está em linha com o de Amato (2007), pois o gosto pelo canto estabeleceu as condições para que pessoas de diferentes categorias profissionais se agrupassem em torno de um coro. No entanto, verifica-se que no caso dos coros amadores e escolares o gosto não assume um papel tão preponderante como no caso dos coros litúrgicos. Como foi visto atrás, os principais factores motivacionais para cantar em coro nos coros amadores e escolares foram a aprendizagem e o convívio. Verificamos que, com o avanço da idade, aumenta a importância do gosto para cantar em coro.

Por outro lado, não será alheio o facto de a religiosidade contribuir para o gosto associado aos coros litúrgicos, tanto mais que a maior parte dos indivíduos pertencentes a este tipo de coro apresenta uma idade mais avançada. Lembramos a afirmação de Antunes (1996) que “a música desempenha um papel fundamental na Liturgia enquanto elemento constitutivo desse convite a uma experiência pessoal” (p.156).

3.7.5. Realização pessoal

Uma outra razão apontada pelos inquiridos para a importância dada ao acto de cantar num coro foi a realização pessoal. Observando a Figura 39, podemos ver os resultados da recolha de dados sobre a relação entre a variável *realização pessoal* e o *tipo de coro*.

Tendo em atenção que a realização pessoal está em maior proporção nos coros litúrgicos, procuramos testar a existência de uma relação de dependência entre as variáveis. Contudo, pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 194) = 4.393, p = 0.111$ (Tabela 36, anexo 3) não se rejeitou a hipótese nula de igualdade, ou seja, a importância concedida à variável *realização pessoal* não parece depender do *tipo de coro*.

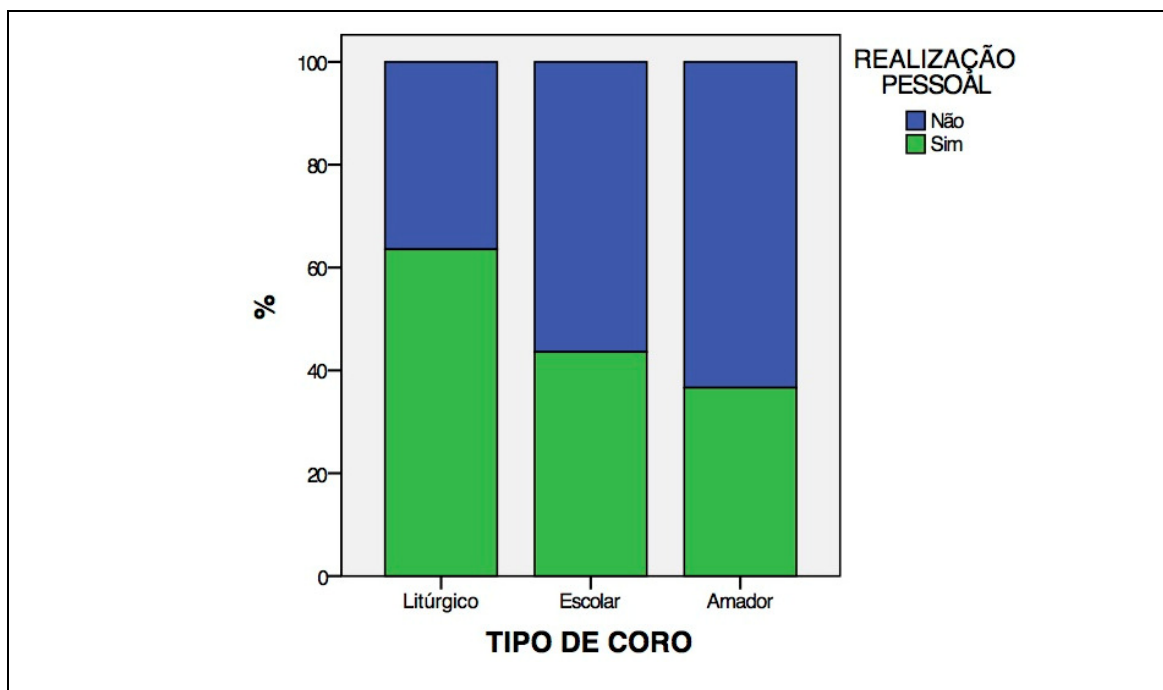


Figura 39. Distribuição percentual da realização pessoal como motivo para cantar num coro, por tipo de coro

A mesma questão foi analisada, tendo em conta a idade dos coralistas. Uma análise detalhada da Figura 40 revela que as classes dos extremos (8-15 anos e 66-80 anos) são as que dão menor importância à variável realização pessoal como um dos factores impulsionadores para cantar num coro.

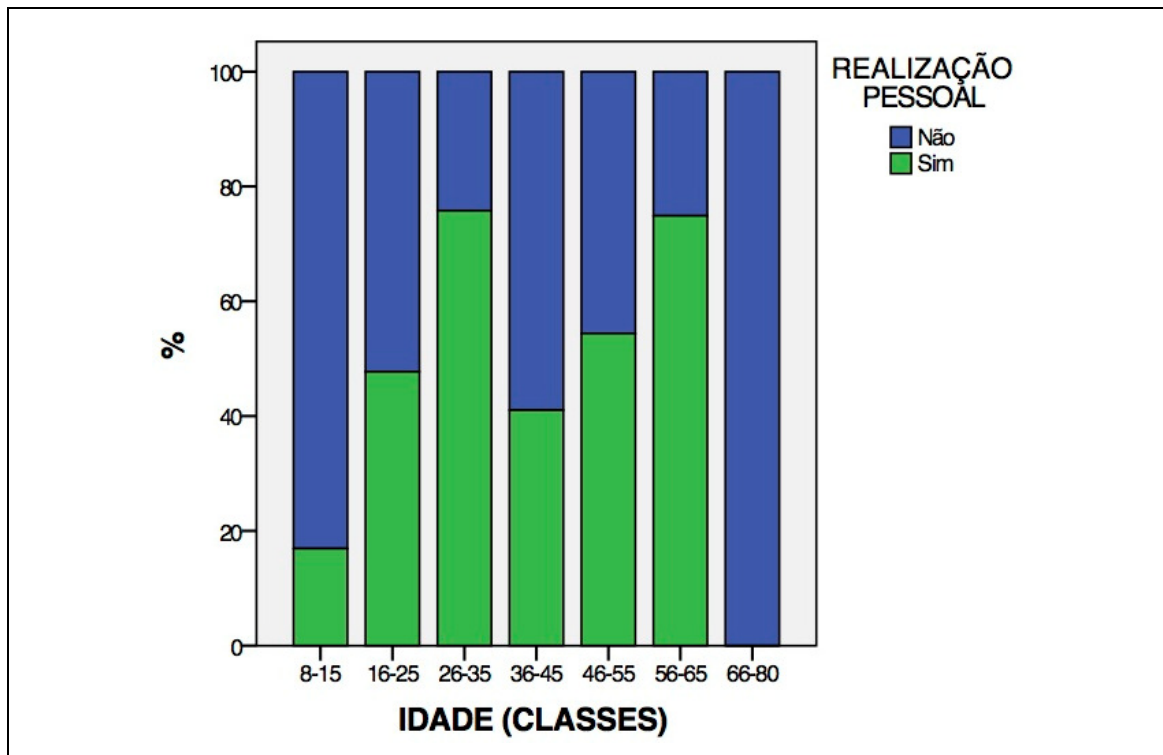


Figura 40. Distribuição percentual da realização pessoal como motivo para cantar num coro, por idade.

Pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 187) = 12.153, p = 0.059$ (Tabela 37, anexo 3), não se rejeitou a hipótese nula de igualdade, não se podendo concluir pela dependência da realização pessoal por idade. Apesar de inicialmente a análise gráfica nos sugerir uma possível diferença das classes dos extremos relativamente às restantes, o teste estatístico não apoia esta hipótese de dependência.

Talvez a classe 8-15 anos tenha outros factores em mente (por exemplo, a aprendizagem) e a classe mais idosa considere o convívio e o gosto como os factores mais importantes para cantarem em coro.

3.7.6. Saídas profissionais

Relativamente às saídas profissionais, e analisando a Figura 41, apurámos que apenas os inquiridos que frequentam coros escolares apontam como razão de cantar num coro as saídas profissionais.

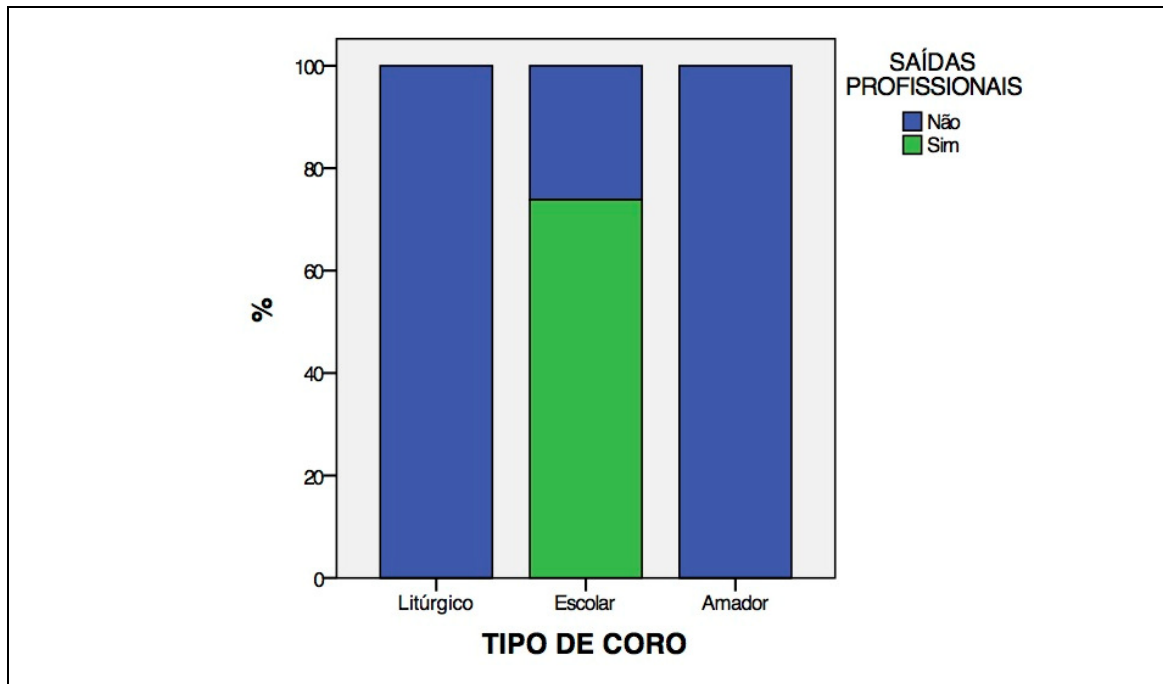


Figura 41. Distribuição percentual das saídas profissionais como motivo para cantar num coro, por tipo de coro.

Realizado o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 194) = 3.580, p = 0.167$ (Tabela 38, anexo 3), não se rejeita a hipótese de igualdade. Apesar de não se poder concluir pela dependência entre as variáveis, parece-nos notória a importância concedida às saídas profissionais pelos inquiridos pertencentes a coros escolares, até porque estes foram os únicos a referir este factor. Fica por esclarecer se alunos de conservatórios encaram a possibilidade de se tornarem coralistas profissionais ou se através da prática coral aumentam o seu desenvolvimento musical e, conseqüentemente, aumentam a possibilidade da profissionalização em música.

Quando relacionámos a variável *saída profissional* com as *classes etárias*, as respostas afirmativas relativamente à primeira concentram-se nas primeiras classes etárias, visto que, habitualmente, os alunos dos conservatórios são crianças e jovens.

Através da análise da Figura 42, confirmámos que só os jovens (8-25 anos) mencionam as saídas profissionais como um dos factores para cantarem em coro.

O teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 187) = 1.560, p = 0.955$ (Tabela 39, anexo 3) levou-nos, mais uma vez, a não concluir pela dependência das variáveis com um nível de significância estatística.

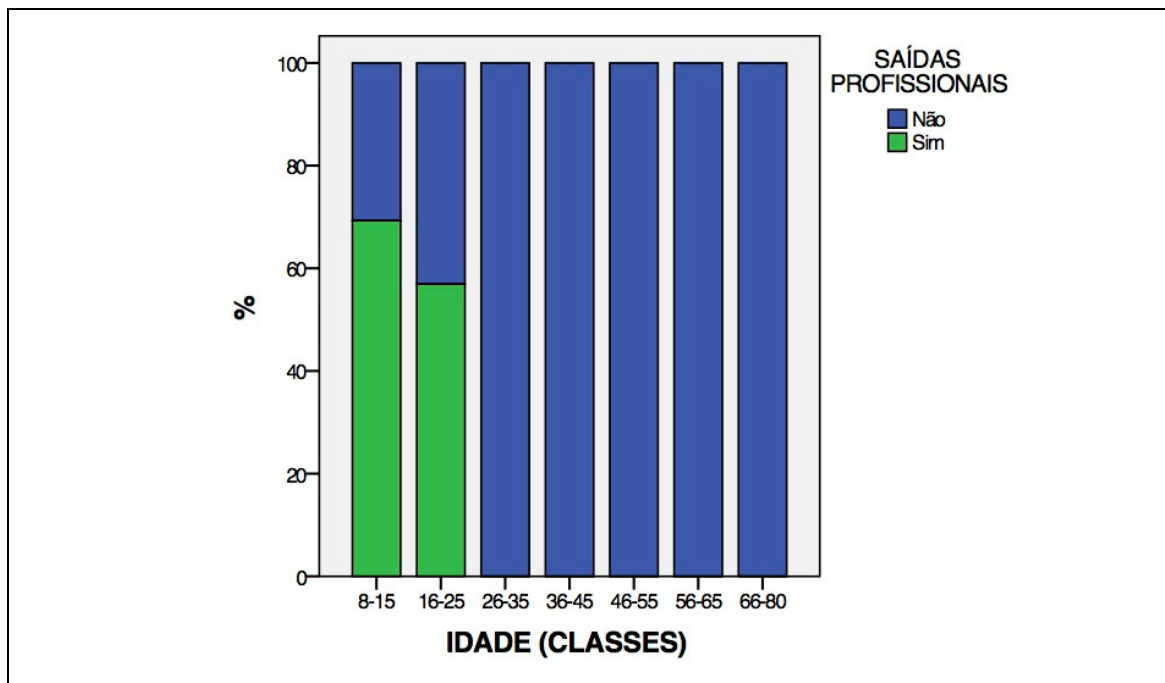


Figura 42. Distribuição percentual das saídas profissionais como motivo para cantar num coro, por idade.

Em suma, os efeitos e benefícios do canto coral, que ocorrem quando jovens ou adultos cantam, são muitos e a importância da prática coral, para os mais jovens, justifica-se também pelo seu enriquecimento profissional.

3.8. Motivos de entrada num coro

Com esta questão pretendíamos saber quais os motivos indicados pelos inquiridos para a sua entrada num coro.

Pela Figura 43, podemos concluir que o gosto pelo canto se destaca como factor determinante para a entrada num coro, com 51,28% das respostas, seguindo-se o plano escolar (10,26%), o convite (8,65%), a aprendizagem (8,01%), o convívio (7,37%), a realização pessoal (3,85%) e as saídas profissionais (0,96%).

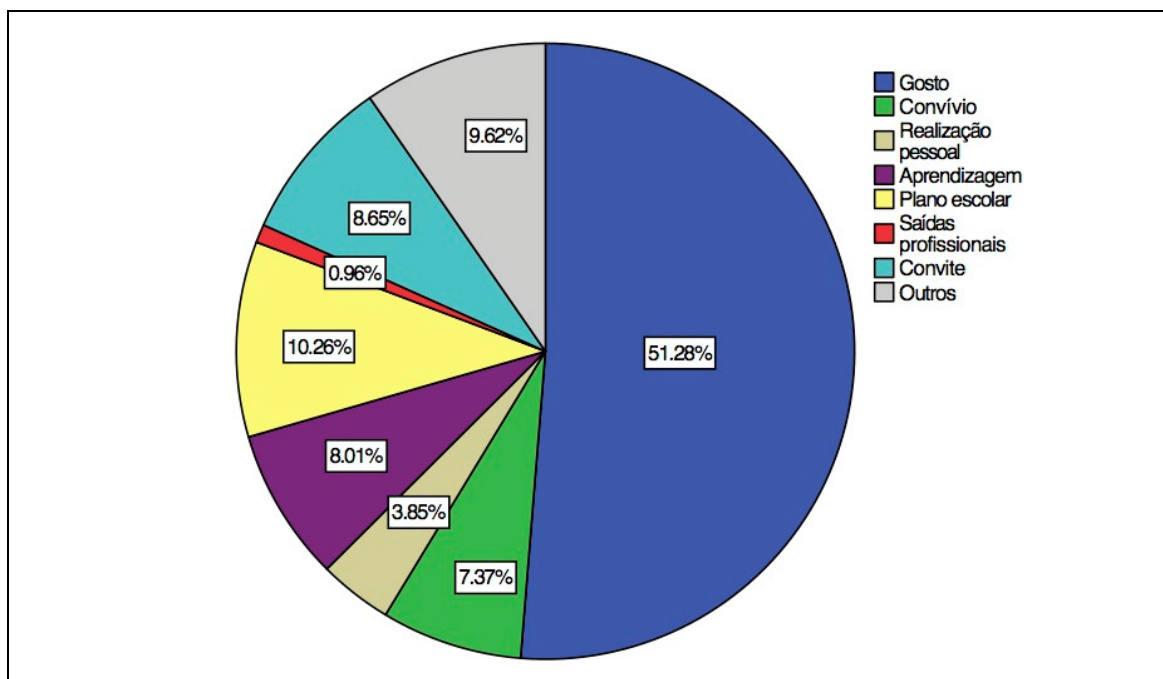


Figura 43. Distribuição percentual dos diferentes motivos de entrada para um coro

Cantar em coro é uma actividade que apresenta múltiplas razões para a entrada de qualquer indivíduo (jovem ou adulto). No entanto, os nossos resultados confirmam que os inquiridos da amostra mencionam o gosto por cantar como principal motivo de entrada num coro.

Os outros motivos apresentados (que, somados, têm aproximadamente o mesmo peso do que o gosto) incluem exigências relativas ao plano escolar, convite, convívio, saídas profissionais, a realização pessoal e outros.

Este estudo reforça, assim, a visão de Carminatti e Krug (2010), segundo os quais, a actividade de canto coral é socialmente democrática, pois pode ser realizada por diferentes pessoas de diversas idades e estilos, e o coralista procura, na maioria das vezes, o prazer. Dessa forma, muitos coralistas fazem desta actividade um espaço terapêutico para a sua vida, possibilitando-lhes tornarem-se mais coesos em termos de habilidades, uma vez que o Canto Coral está baseado numa ordem organizacional de funcionamento em que a disciplina é uma componente importante.

Antunes (1996), por sua vez, afirma que, do ponto de vista antropológico, “o canto aparece como uma das actividades humanas mais importantes, através da qual o homem pode de modo intenso exprimir-se” (p.148) e, para Amato (2008d), o canto coral coopera no crescimento pessoal e, daí a sua motivação.

Conclui-se que o prazer sentido na realização de uma dada actividade é muito importante para a procura e execução dessa actividade. Assim, se o indivíduo aprecia o canto coral tentará, em princípio, ingressar num coro. Se já estiver inserido num grupo coral, esse gosto fortalecerá a continuidade dessa actividade.

Após a distribuição dos *motivos de entrada por tipo de coro*, verifica-se, na Figura 44, que, enquanto os inquiridos que cantam nos coros litúrgicos e nos amadores valorizam o gosto, os que cantam em coros escolares realçam, não só o gosto, mas também o plano escolar.

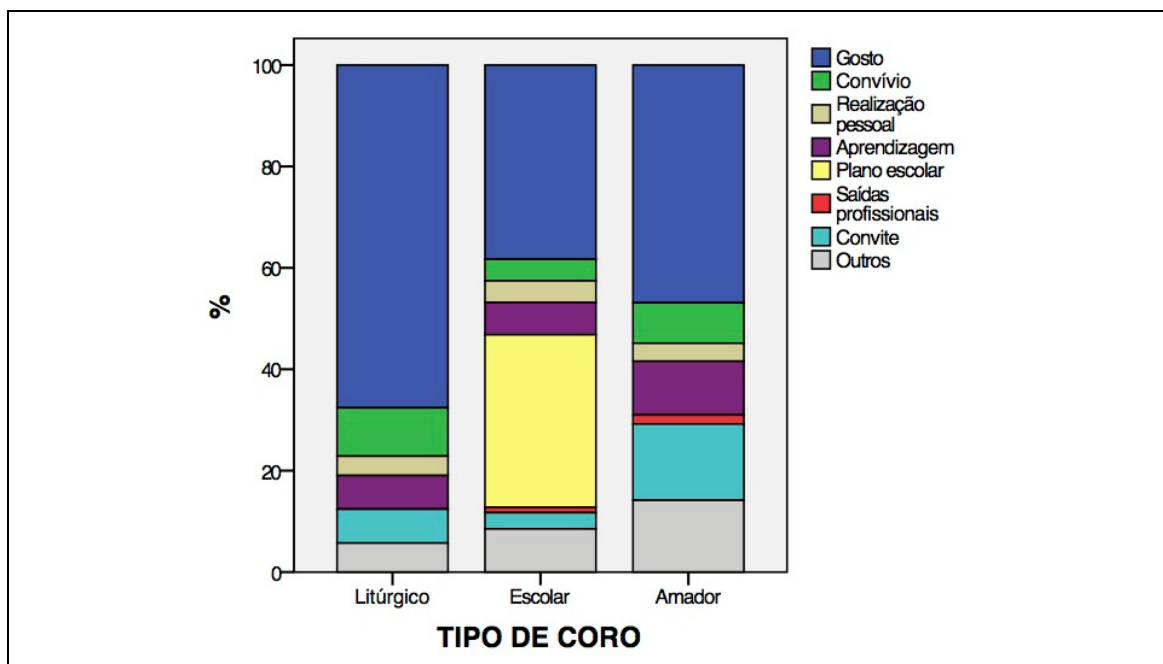


Figura 44. Distribuição percentual dos diferentes motivos de entrada para um coro, por tipo de coro

O cumprimento do plano escolar só é relevante para os coros escolares, enquanto o convite, embora exista em todos os tipos de coros, é mais relevante para os coros amadores.

Tal como pode ser observado na Figura 45, o gosto, está distribuído por todas as faixas etárias, tendo especial predominância na classe 66-80 anos. Na nossa opinião, a este facto não estará alheia, novamente, a religiosidade dos inquiridos dessa classe.

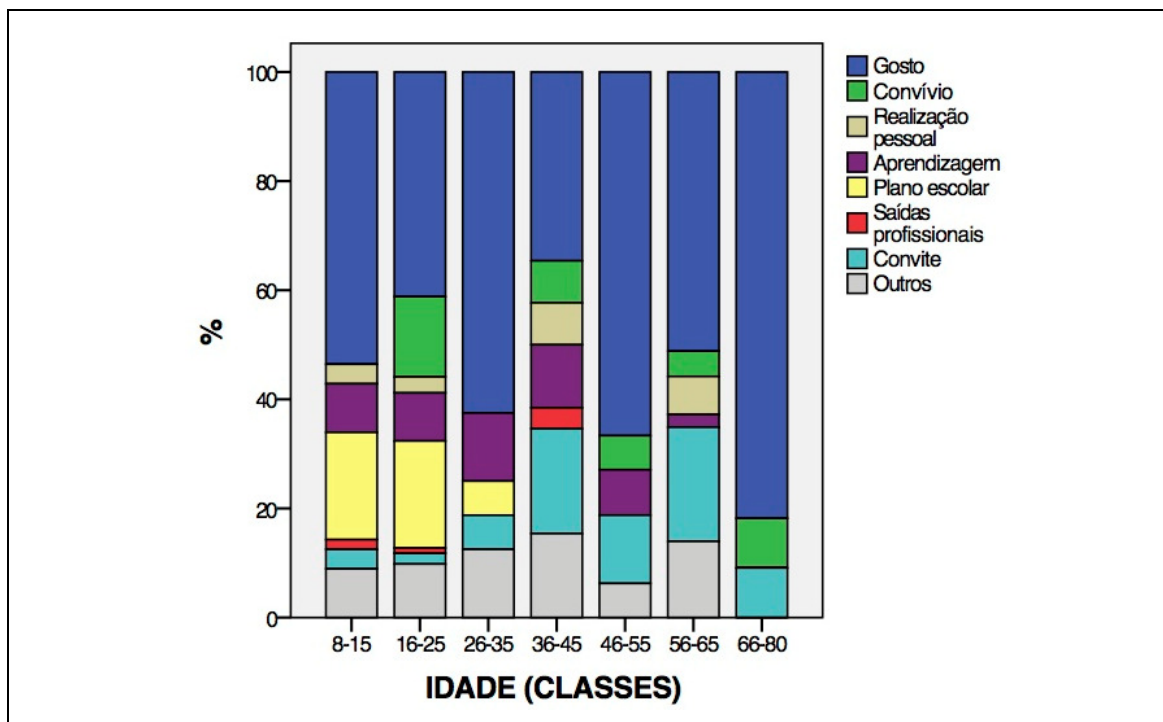


Figura 45. Distribuição percentual dos diferentes motivos de entrada para um coro, por idade

3.9. Motivos de permanência num coro

Relativamente aos motivos apontados pelos inquiridos para justificarem a sua permanência num coro, podemos verificar que o gosto é o mais apontado, com 49,84% das respostas, seguindo-se o convívio, com 21,63% e a aprendizagem com 10,34%. Foram ainda referidos a realização pessoal, o plano escolar, as saídas profissionais, o maestro e outros factores (Figura 46).

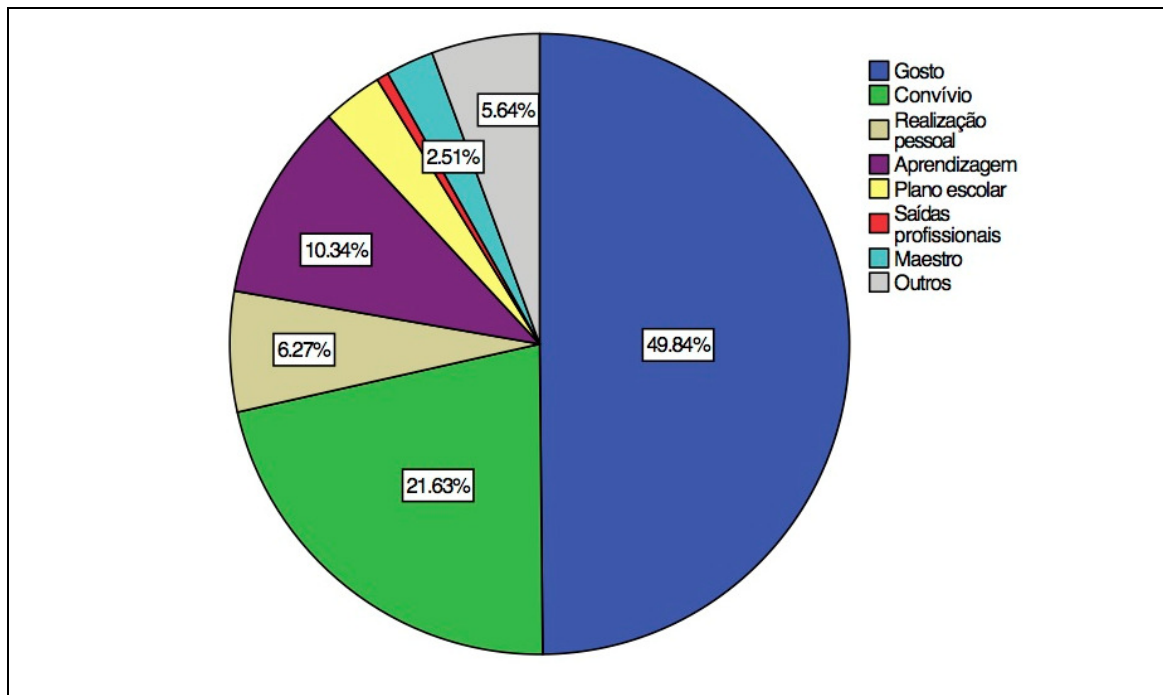


Figura 46. Distribuição percentual dos diferentes motivos de permanência num coro

Na nossa amostra, o motivo principal de entrada e de permanência num coro é o gosto, seguindo-se o convívio e a aprendizagem. Permanecem, porque gostam, convivem e aprendem. Em geral, só permanecem aqueles cuja actividade coral não defrauda as suas expectativas. O convívio poderá influenciar também o gosto, na medida em que estar inserido num grupo onde as relações entre indivíduos são boas é um factor importante para manter o gosto pelas actividades que esse grupo desenvolve. A aprendizagem dá-se ao longo da vida e cada um tem o seu próprio ritmo mas, se forem dadas as condições adequadas, é provável que ela aconteça de uma forma mais agradável.

Também estudos realizados por Clift *et al.* (2010) indicam que cantar em coro reforça a autoestima, a autoconfiança, ajuda a recuperar e manter uma sensação de bem-estar mental, reduz o stress e aumenta o bem-estar emocional. Os inquiridos gostam de cantar, e cantar em coro é um agente na sua formação cultural e da sociedade.

Por outro lado, o facto de a prática do canto coral ser uma actividade gratuita, poderá constituir mais um incentivo à sua prática. Também não é, normalmente, uma actividade remunerada, como demonstra um estudo realizado por Loiola e Ferreira (2010) que afirmam que o cantor de um coro canta pelo prazer de cantar, e não utiliza o canto para o seu sustento. Esta realidade vai de encontro ao que se verificou na amostra estudada. Ou seja, o indivíduo não paga nada por cantar num coro, mas também não recebe nenhum proveito monetário por fazê-lo.

Na perspectiva de Pereira e Vasconcelos (2007), há um processo educativo não formal presente no canto coral e uma pedagogia própria. Da nossa experiência, verificamos que, especialmente no caso de coros escolares, existe uma educação mais formal, ou seja, com um currículo estruturado. Os conhecimentos musicais adquiridos e consolidados gradativamente, assim como o gosto, o convívio e a realização pessoal são factores de permanência no coro. As três questões éticas *quero, posso, devo* realçadas por Cortella (2011) são um bom resumo do pensamento dos inquiridos quando decidem cantar num coro. Querem entrar para um coro, consideram que têm a possibilidade de o fazer e acham que o devem fazer.

Verificamos, na Figura 47, que o gosto por cantar e o convívio são factores relevantes em todas as classes etárias e em todos os tipos de coros.

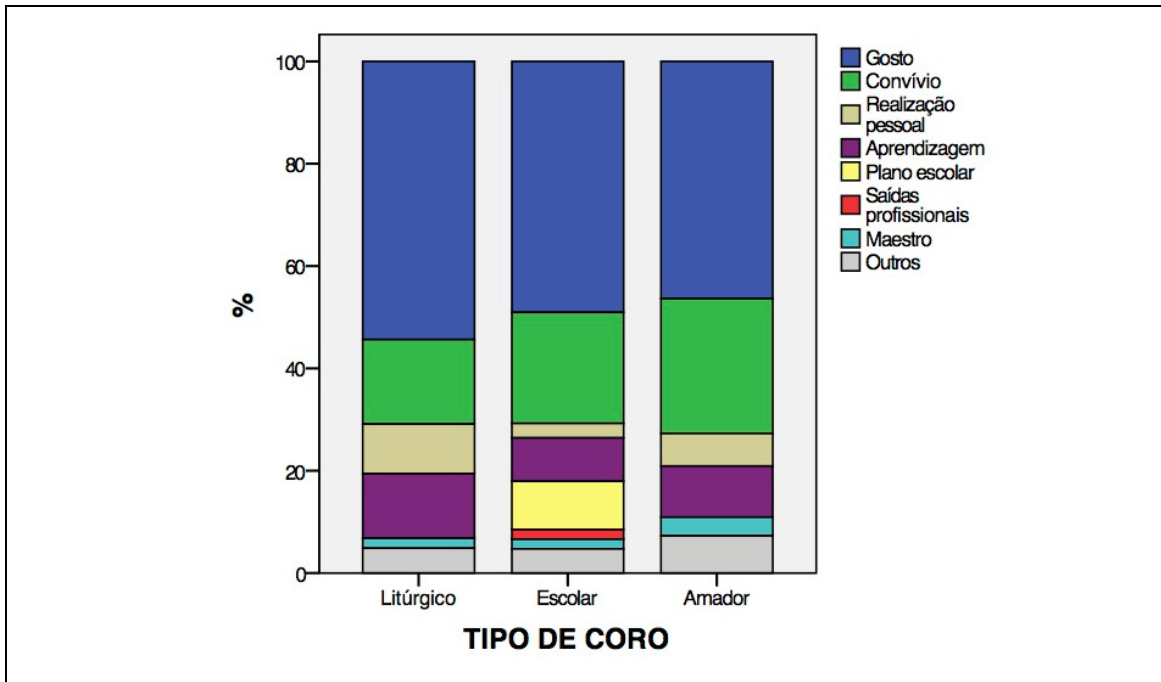


Figura 47. Distribuição percentual dos diferentes motivos de permanência num coro, por tipo de coro

O plano escolar e as saídas profissionais só são mencionados nos coros escolares, mas a influência do maestro é apontada pelos inquiridos dos três tipos de coros.

Pela análise da Figura 48, destacamos que, em todas as classes, o gosto é o principal motivo de permanência no coro, tendo uma especial relevância na classe mais jovem e na mais idosa. Como seria de esperar, o plano escolar é mencionado apenas na classe etária mais jovem.

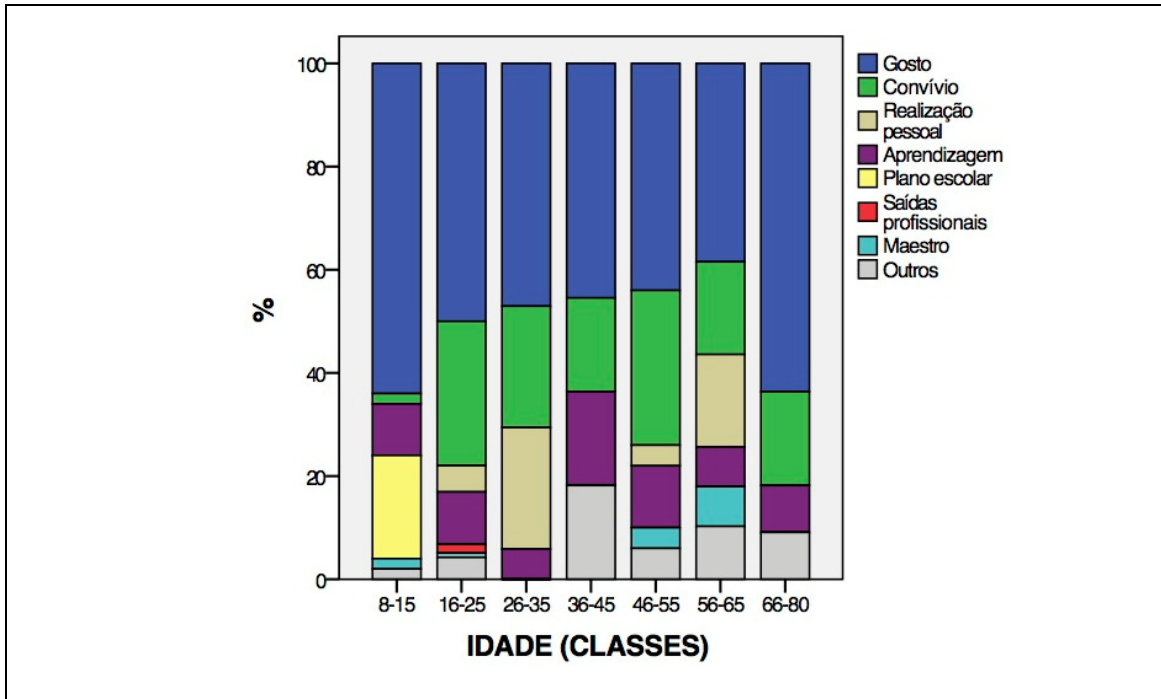


Figura 48. Distribuição percentual dos diferentes motivos de permanência num coro, por idade

O convívio é relevante em todas as classes etárias, excepto na classe dos mais novos. Poder-se-á especular que, enquanto os mais jovens têm diversas oportunidades de convívio (e, portanto, o convívio no grupo coral a que pertencem não é tão relevante), os mais idosos levam uma vida que, em geral, é mais isolada.

A realização pessoal assume evidência nos inquiridos com 26-35 e 56-65 anos, talvez por terem uma escolha mais consciente e uma maior diversidade de opções. Na perspectiva de Pereira e Vasconcelos (2007), a música traz novas formas de agir, pensar e sentir e atravessa a nossa identidade, harmonizando-nos com o nosso eu interior (dimensão pessoal), com o outro social (interpessoal) e com a sociedade em que vivemos. Salienta-se o aumento da importância atribuída ao convívio nos motivos de permanência num coro comparativamente com os motivos de entrada. Daí se pode inferir a importância da dimensão interpessoal num coro.

3.10. Repertório

A escolha do repertório a ser interpretado, numa perspectiva artística e educacional que promova o crescimento técnico e expressivo dos cantores, é uma tarefa com alguma complexidade, porque as obras seleccionadas devem estar em consonância com o nível técnico do grupo, assim como com o perfil dos participantes e da instituição à qual o coro está ligado.

Pela análise da Figura 49, 96,94% dos coralistas gostam do repertório que interpretam, havendo, por isso, uma percentagem reduzida de insatisfação entre os inquiridos (Tabela 40, anexo 3).

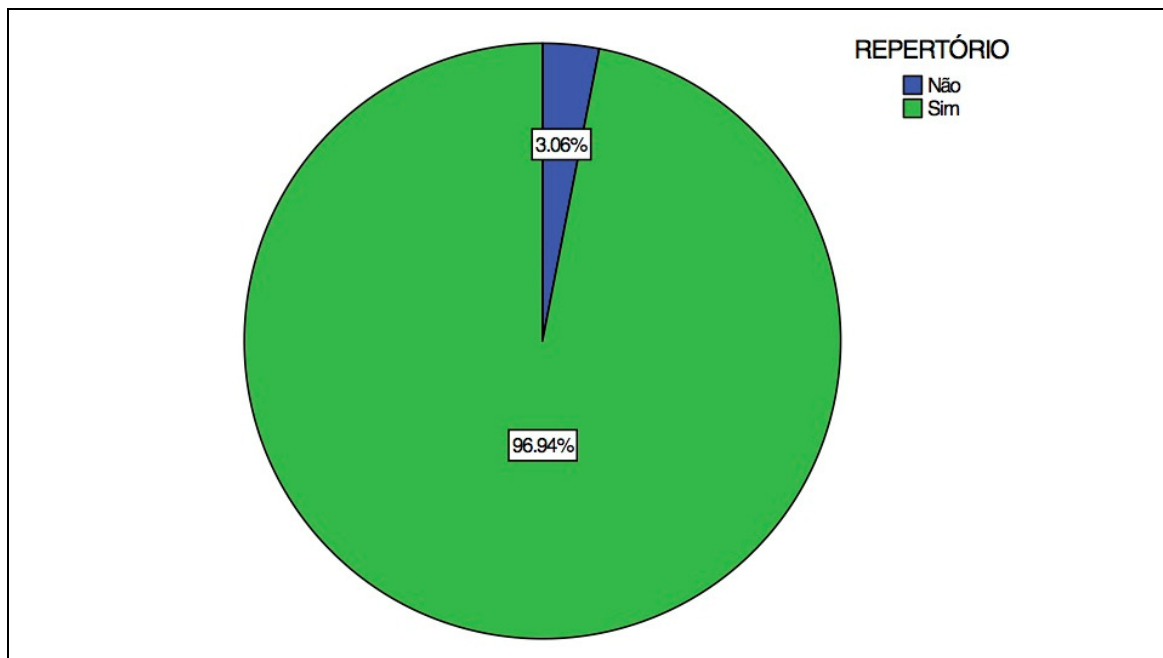


Figura 49. Distribuição percentual do grau de satisfação do grupo com o repertório

Para Amato (2008d), a flexibilização do repertório, de acordo com os interesses e conhecimentos musicais, ao promover uma adaptação às especificidades do grupo de aprendizagem musical, permite que se utilize o conhecimento musical do indivíduo para motivá-lo a avançar e ampliar o seu saber musical. De acordo com a autora, o maestro deve promover uma escolha democrática de uma parte do repertório, adaptando as sugestões dos coralistas, mas não negligenciando o desenvolvimento musical e estético pretendido para aquele coro.

Cantar em coro é interpretar um repertório. Adicionalmente é aceder a um repositório cultural e, visto que a maioria dos inquiridos se identifica com o repertório que canta, este também pode ser um motivo de permanência no coro.

A Figura 50 mostra uma tendência para que a maior percentagem de insatisfeitos se inclua em coros escolares, o que nos permite supor que têm alguma dificuldade em se identificar com o repertório interpretado, talvez por potencialmente terem um menor peso na escolha desse repertório. No entanto, pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 229) = 2.286, p = 0.319$, não se pode concluir pela dependência da variável testada pelos diferentes tipos de coros (Tabela 41, anexo 3).

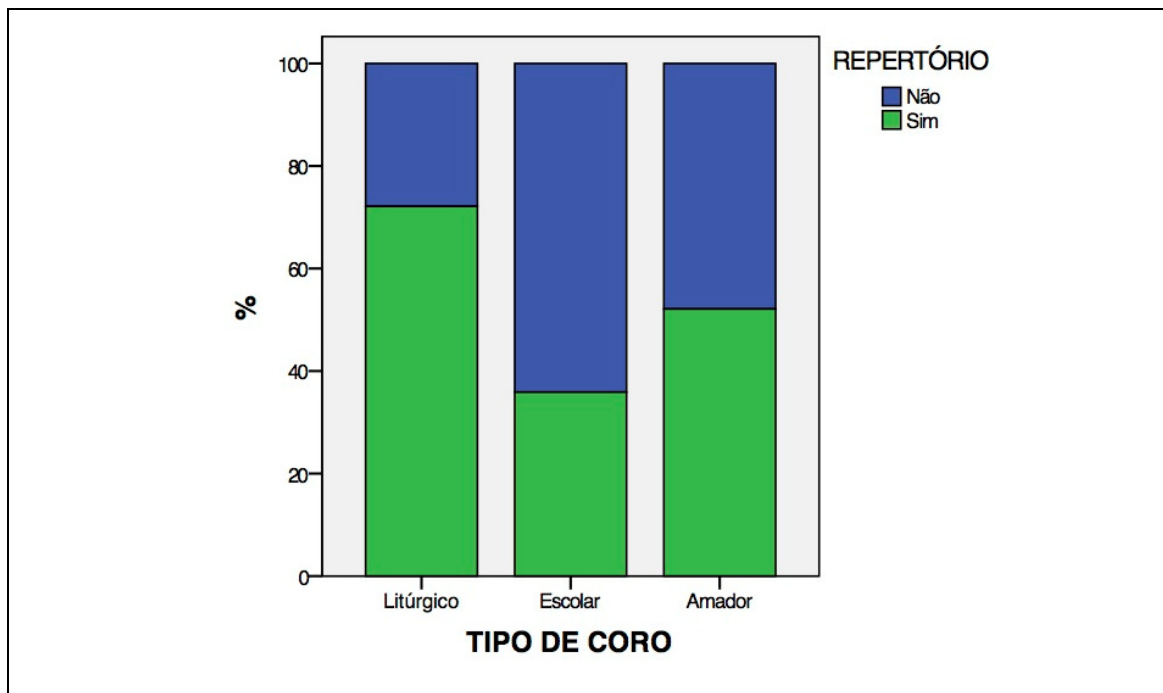


Figura 50. Distribuição percentual do grau de satisfação com o repertório, por tipo de coro

A Figura 51 indica que a população mais jovem não se identifica com o tipo de repertório que é obrigada a interpretar, mas os inquiridos de idade compreendida entre os 26 e os 80 anos gostam do repertório que interpretam.

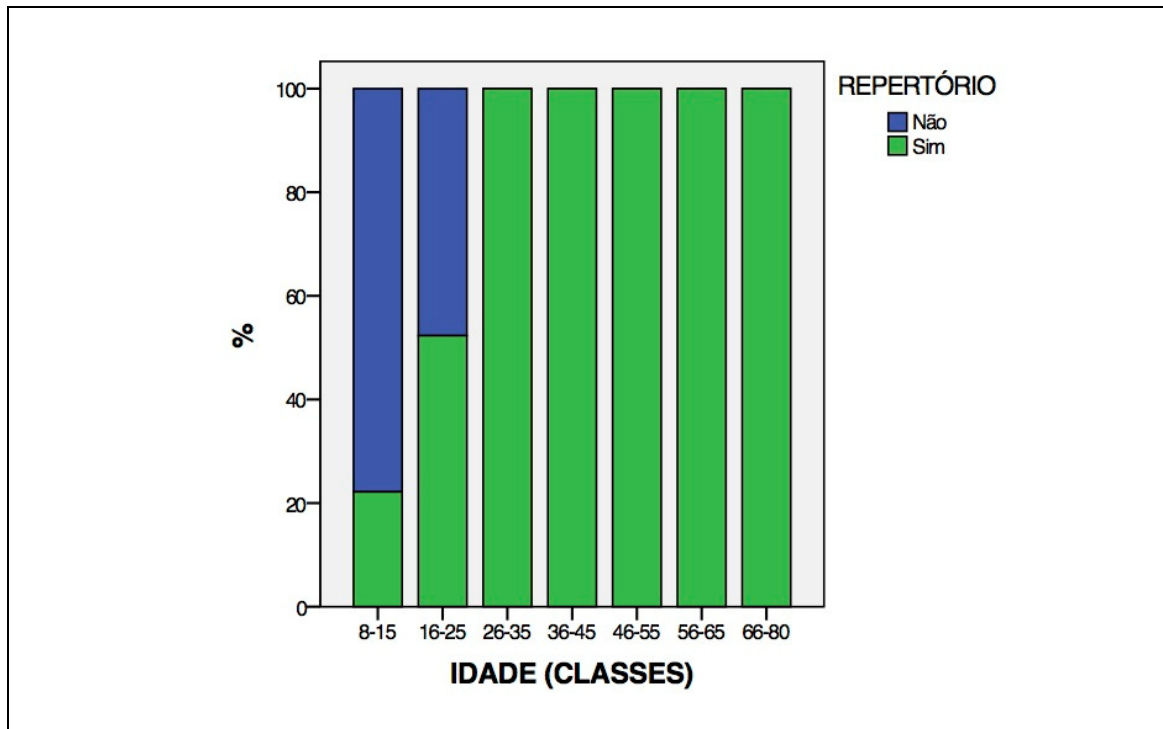


Figura 51. Distribuição percentual do grau de satisfação com o repertório, por idade

Os coralistas que apontam um maior grau de satisfação, quanto ao repertório dos seus coros, apresentam, no entanto, outros interesses musicais.

Assim, e através da Figura 52, o jazz (15,82%), a música clássica (11,30%), o rock (9,04%), a música sacra (7,91%), a música dos períodos barroco (5,65%), renascentista (3,95%) e contemporânea (2,26%), o folclore (1,69%), a música *metálica* (3,95%) e a ópera (2,82%) são os outros interesses mais destacados.

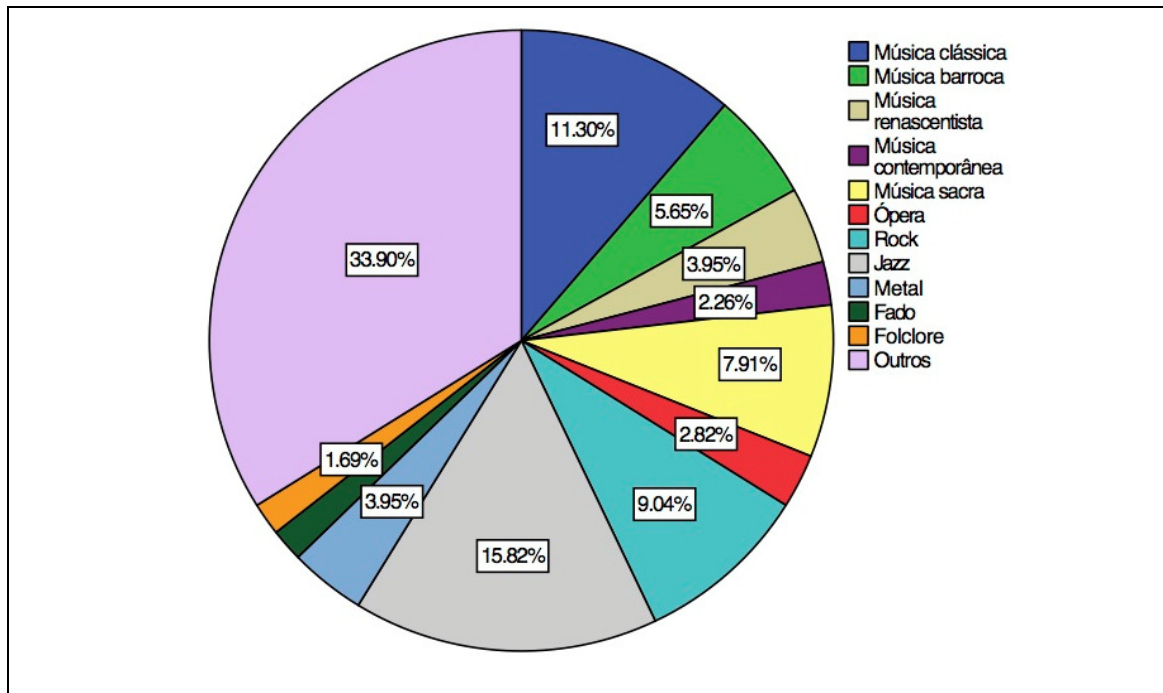


Figura 52. Distribuição percentual de outros interesses musicais

Estes resultados estão em linha com o estudo realizado por Schäfer e Sedlmeier (2009), segundo os quais os inquiridos denotam uma grande variabilidade na preferência da sua música favorita e as razões que apontam para gostar de um estilo particular não são, de um modo geral, congruentes com as funções atribuídas à sua música favorita.

Como no nosso estudo, o jazz foi uma resposta com um peso relevante, analisámos esta variável segundo o *sexo*, *tipo de coro* e *idade*. A recente inclusão deste estilo musical no ensino vocacional da música levou-nos a analisar mais profundamente esta questão.

A Figura 53 aponta para uma percentagem semelhante entre ambos os sexos, relativamente ao interesse por jazz. Tal foi confirmado pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 98) = 0.958, p = 0.228$ pois não se verificou evidência estatística das diferenças de opinião entre os sexos (Tabela 42, anexo 3).

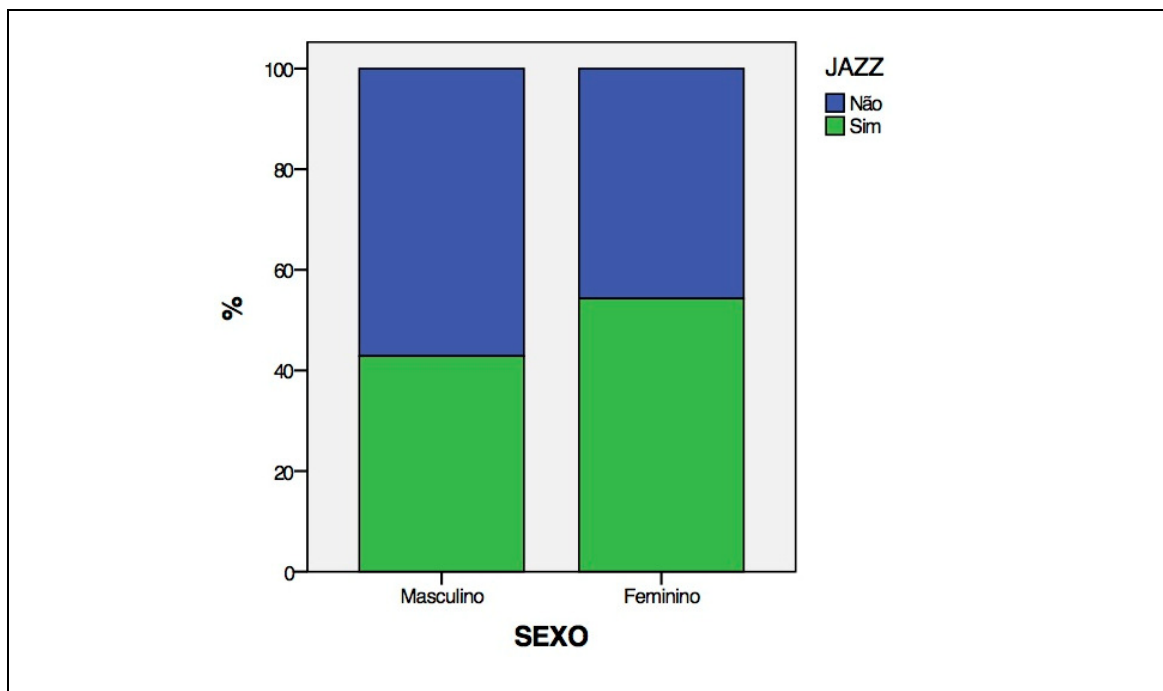


Figura 53. Distribuição percentual do interesse por jazz, por sexo

A Figura 54 mostra que o interesse pelo jazz está bem presente nos coros escolares, ao contrário do que sucede com os litúrgicos, facto que, na nossa opinião deverá ser tido em conta na escolha do repertório a interpretar.

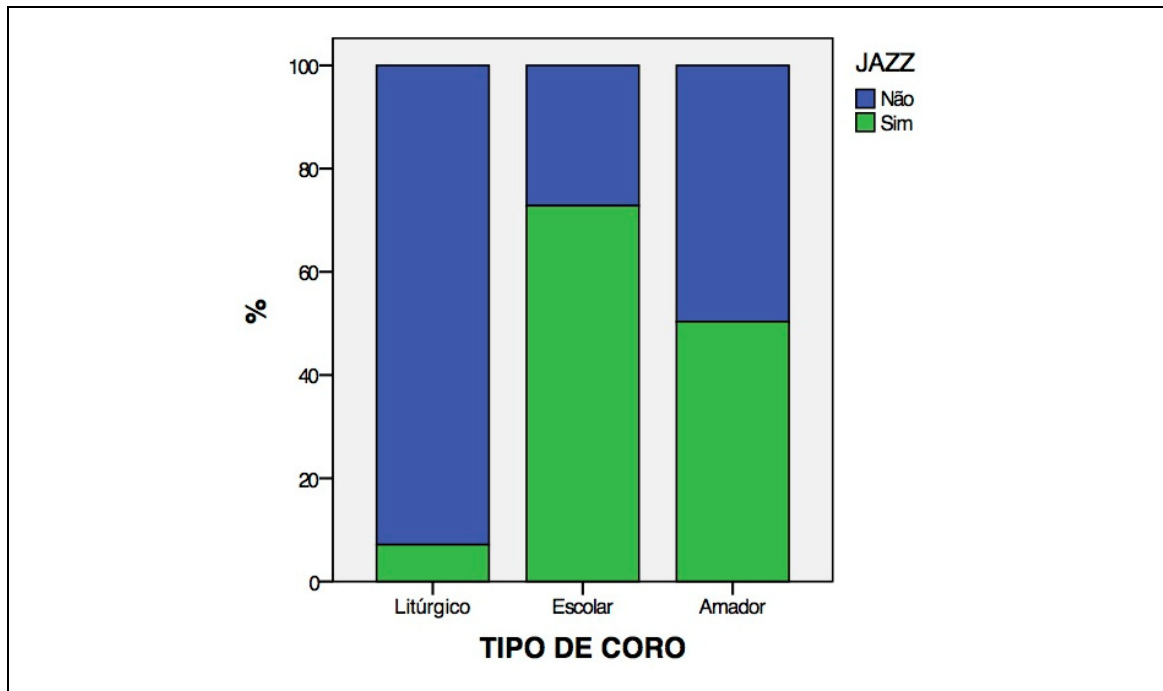


Figura 54. Distribuição percentual do interesse por jazz, por tipo de coro

Realizou-se o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 99) = 20.473, p = 0.000$ (Tabela 43, anexo 3) tendo-se verificado que há dependência entre as variáveis *interesse pelo jazz* e o *tipo de coro*.

A análise da Figura 55 sugere que os inquiridos com idade até aos 45 anos se identificam mais com o estilo de música jazz que as restantes classes etárias e que, na classe 66-80 anos, o desinteresse é total. Apesar disso, a realização do teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 95) = 8.048, p = 0.235$, não permitiu concluir com evidência estatística pela dependência entre o interesse por jazz e a idade (Tabela 44, anexo 3),

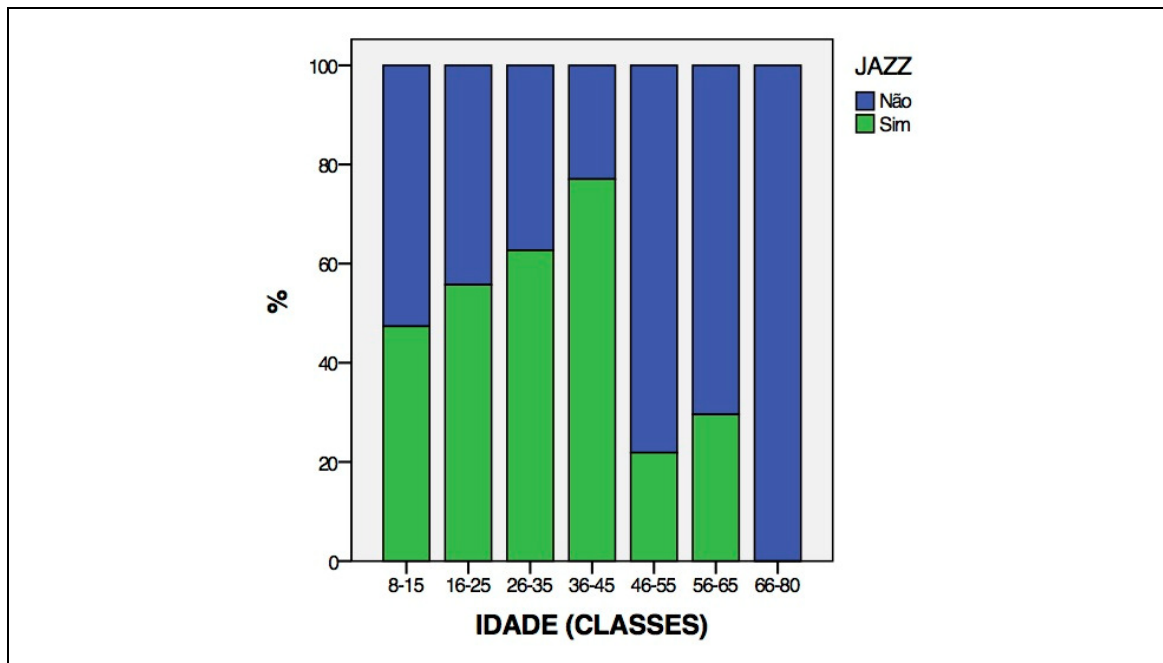


Figura 55. Distribuição percentual do interesse pelo jazz, por idade

3.11. Possibilidade de representação dos interesses musicais dos inquiridos

Questionados os inquiridos sobre se consideram ou não possível ir ao encontro dos diversos interesses musicais presentes num grupo coral, 90,06% responderam positivamente, como pode ser observado pelo Figura 56 (Tabela 45, anexo 3).

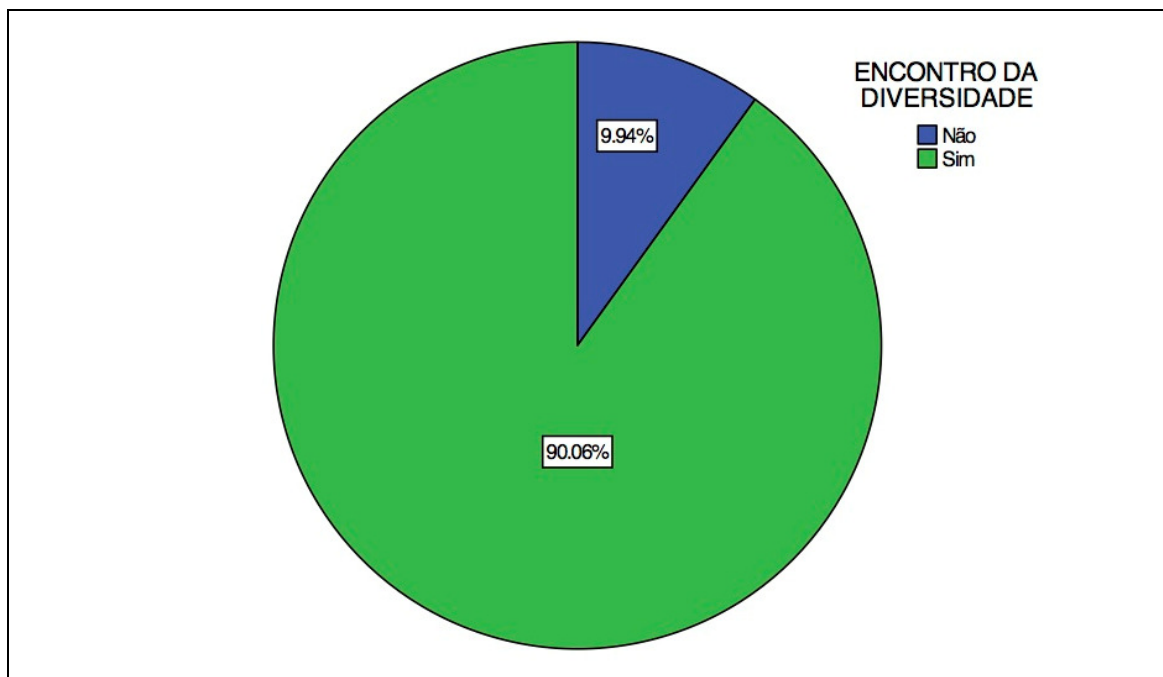


Figura 56. Distribuição percentual da possibilidade de se ir ao encontro dos diversos gostos musicais dos inquiridos

De facto, a diversidade na escolha do repertório permite englobar as preferências musicais dos diversos indivíduos que compõe um coro, com efeitos positivos na sua motivação (e conseqüentemente na sua vontade de permanecer no coro).

Da análise da Figura 57, verificamos que as duas formas mais relevantes para ir ao encontro dos diversos interesses musicais dos inquiridos são, por ordem decrescente, a escolha do repertório e o estabelecimento do diálogo.

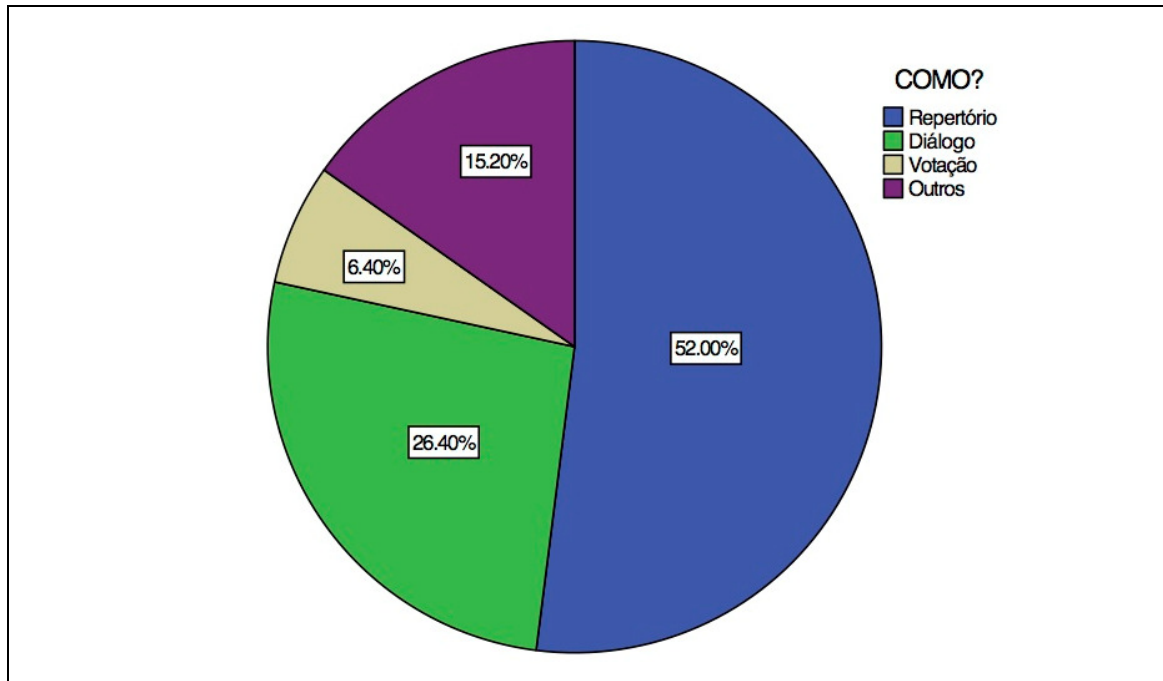


Figura 57. Distribuição percentual dos diferentes modos de se ir ao encontro dos diversos interesses musicais dos inquiridos

Realizou-se o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 125) = 58.648, p = 0.000$ que nos permite concluir pela evidência estatística da diferença entre as proporções das diferentes respostas, relativas aos modos de se ir ao encontro dos diversos estilos musicais dos inquiridos (Tabela 46, anexo 3).

Este estudo corrobora o estudo de Amato (2009) quando refere que a escolha do repertório também é um factor de destaque na motivação, e que o maestro deve promover uma escolha democrática do repertório, adaptando as sugestões dos coralistas.

3.12. Competências necessárias para cantar em coro

As respostas obtidas à questão para saber quais as competências consideradas necessárias pelos coralistas para se cantar num coro, representadas pela Figura 58, permitem estabelecer um escalonamento por ordem decrescente, a saber: ter boa voz (22,39%), ter espírito de grupo (13,97%), ter bom ouvido (13,75%), gostar (13,30%), estar motivado (11,75%), ser disciplinado (9,09%), ser humilde (3,99%) e, por fim, estar disponível (3,33%).

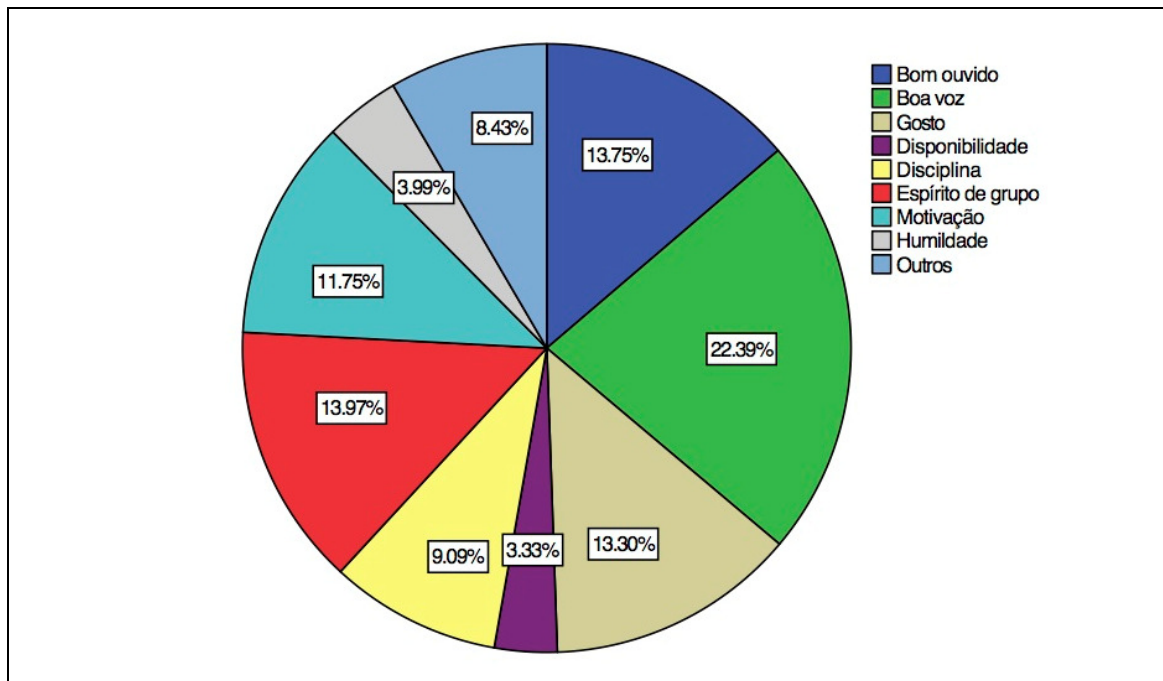


Figura 58. Distribuição percentual das competências consideradas necessárias pelos inquiridos para cantar em coro

Todas as aptidões consideradas pelos inquiridos são importantes para ajudar um coro a alcançar os seus objectivos, porque cantar envolve processos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais.

Na linha de pensamento de Elliott (1995), a motivação, fundamental para as actividades musicais, não reside numa qualquer recompensa externa, mas antes na satisfação que o sujeito experimenta com o aperfeiçoamento das suas competências. Tal parece verificar-se na nossa amostra.

Dentro das competências apresentadas, são a qualidade da voz, o espírito de grupo, o bom ouvido e o gosto, aqueles que são apresentadas como mais relevantes nas respostas dos inquiridos. Destas, a qualidade da voz é aquela que tem uma maior percentagem, o que demonstra que os inquiridos têm consciência da importância da voz. Dessa forma, consideramos que os inquiridos têm consciência das competências básicas necessárias para desenvolver um bom trabalho num coro, como amplamente reportado na literatura (Amato, 2007, 2008d; Carminatti & Krug, 2010; Figueiredo, 2005; Ilari, 2006; Komosinski, 2009; Mazzarin, 2009; Pacheco & Milhano, 2007; Richards & Durrant, 2003; Schmeling, 2002; Victória, 2005; Wise *et al.*, 1992).

3.13. Importância do maestro

Quisemos também saber qual a posição dos inquiridos sobre a importância do maestro para a sua permanência no grupo coral.

Neste estudo, a Figura 59 ilustra que a maior parte dos inquiridos considera que a influência do maestro é muita ou razoável.

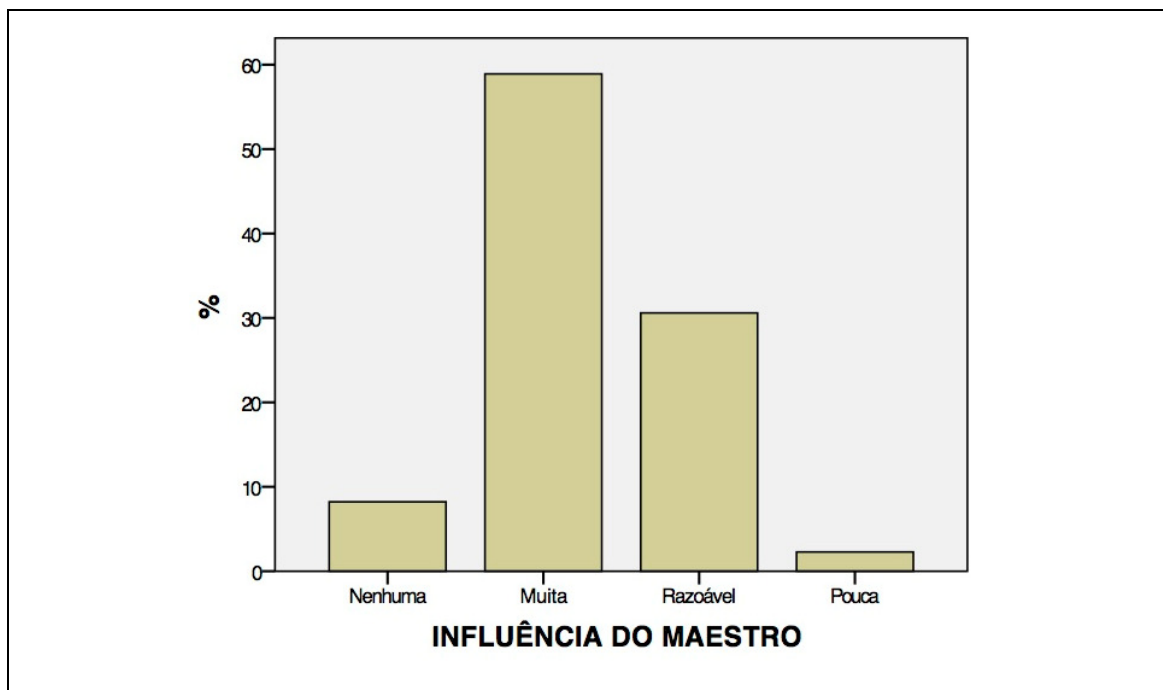


Figura 59. Distribuição percentual do nível de influência do maestro na permanência dos inquiridos no coro

Através do teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 219) = 173.311, p = 0.000$ verificamos que a diferença entre as proporções de cada resposta é significativa, concluindo-se que em todos os coros da nossa amostra é elevada a influência do maestro nos coralistas (Tabela 47, anexo 3). Tal como o aluno precisa do professor como um orientador, um coro necessita de um maestro, pelo que não é de admirar a significativa influência que lhe atribuem.

Esta influência está em linha com a sugestão de Fernandes *et al.*, (2006) e Amato e Neto (2009), para quem a regência coral é uma prática musical complexa, que requer, além do conhecimento técnico-musical, uma série de competências na gestão de pessoas e uma formação psico-pedagógica. A construção de um som coral tecnicamente eficiente e esteticamente bonito está nas mãos do maestro e depende, entre outros factores, das suas escolhas para conseguir um repertório adequado ao seu grupo coral. Ao maestro, compete, assim, o trabalho de ensinar a correcta produção dos sons, desenvolver a articulação das vogais e consoantes, a afinação entre as vozes, alargar o senso comum de ritmo e melodia que propicia uma boa sensibilidade rítmica e melódica para adquirir uma homogeneidade na sonoridade do coro (Amato, 2008a).

Como já foi referido no capítulo I, cabem ao maestro diversas responsabilidades inerentes ao seu papel de dirigente, nomeadamente, conduzir o grupo de cantores dentro de uma unidade musical, com uma agógica musical adequada e utilizando uma linguagem eficaz. Sublinhamos que Antunes (1996) lembra que o director coral deve trabalhar o coro no aspecto “litúrgico, técnico e espiritual (...)” imprimindo “muito da sua personalidade e vivência da fé ao coro, podendo dizer-se que este em certa medida espelha o director que possui” (p.179). Também para Amato (2008c), a competência da regência coral passa pelo saber motivar os coralistas e, talvez por isso, Mazzarin (2009) refira que os cantores comportam-se de forma diferente com cada maestro.

Sabendo nós que um maestro coral tem de ser simultaneamente um preparador vocal (Fernandes *et al.*, 2006), um professor (Figueiredo, 2006), um líder e um condutor artístico (Neto & Amato, 2007), quisemos saber qual a posição dos inquiridos quanto à sua experiência com alguém que executa uma tão complexa função. A Figura 60 indica que, para a grande maioria dos inquiridos, a experiência com o maestro é muito boa ou boa.

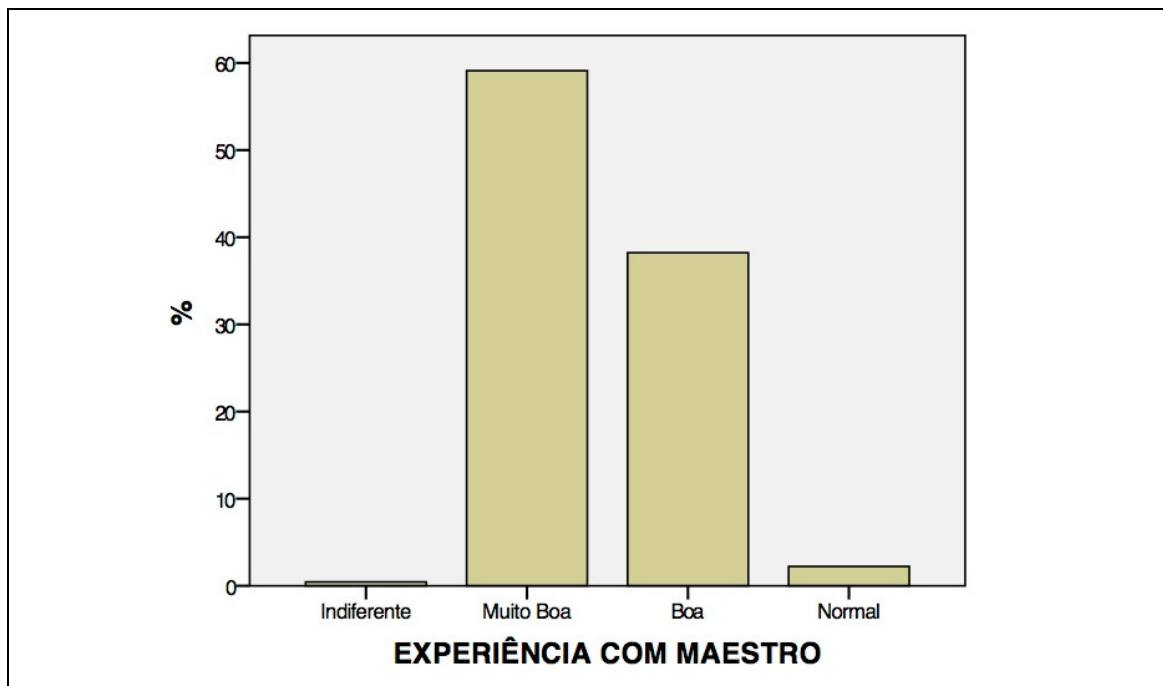


Figura 60. Distribuição percentual da experiência dos inquiridos com o maestro

Pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 225) = 221.418, p = 0.000$ constatamos que a diferença entre as proporções de opiniões são significativas, predominando a muito boa relação com o maestro (Tabela 48, anexo 3).

Segundo Amato (2008c), a actuação do maestro como educador musical e como agente social é apenas possível a partir de uma formação sólida, dedicação, paciência, perseverança e confiança em si. Para Mazzarin (2009), dirigir um coro exige, além da capacidade de liderar, o prazer em ensinar e ensaiar, a paciência em aguardar a maturação musical da peça, situações que exigem, por parte do maestro, flexibilidade e calma para atingir os seus objectivos. Todos os requisitos indicados são necessários.

No entanto, sublinhamos que a qualidade superior de um maestro reflecte-se na dedicação e respeito pelo grupo e no gosto pela música que ensaia. As suas funções incluem, sobretudo, o apoio aos coralistas, a colaboração, a contribuição para um grupo sólido e a responsabilidade no domínio musical e pedagógico.

Os inquiridos dos três tipos de coros mencionam que têm uma boa experiência com os maestros e uma significativa percentagem de respondentes dos coros litúrgicos e amadores afirmam que a sua experiência com os dirigentes dos seus coros é muito boa (Figura 61).

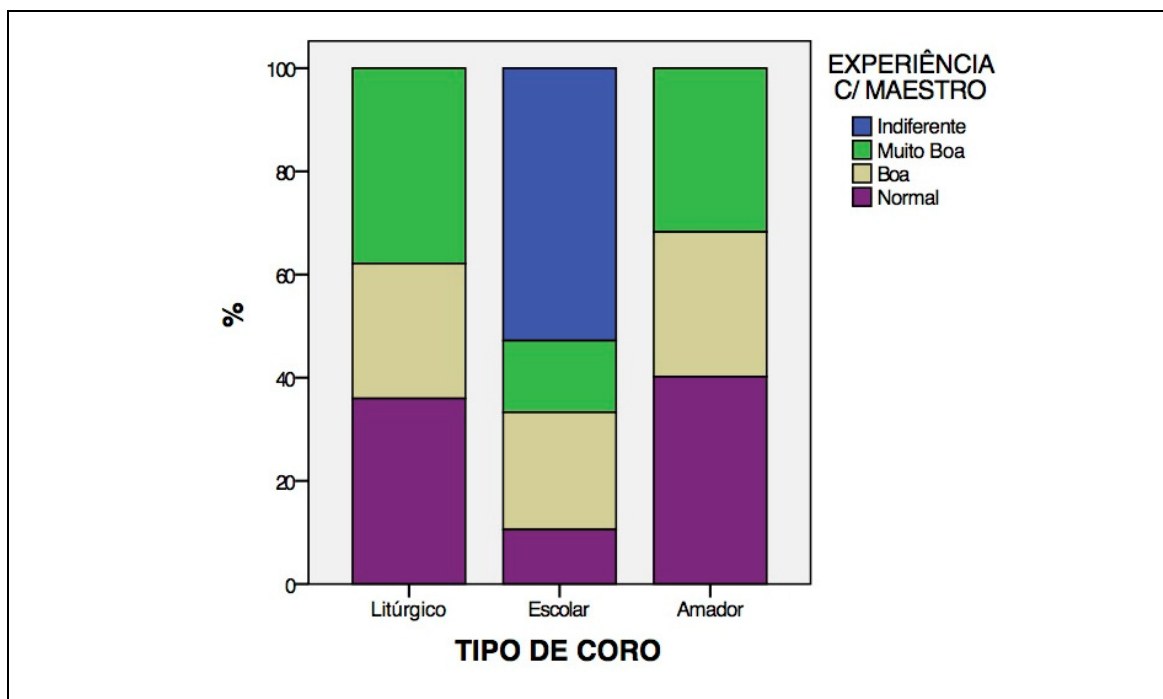


Figura 61. Distribuição percentual da experiência dos inquiridos com o maestro, por tipo de coro

Realizou-se o teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 225) = 9.537, p = 0.146$, através do qual não se concluiu pela dependência entre as variáveis, pelo que a experiência com o maestro não parece depender do tipo de coro (Tabela 49, anexo 3). Apesar disso parece existir uma posição de indiferença manifestada pelos coros escolares relativamente ao maestro, por oposição às posições positivas assumidas pelos restantes inquiridos. Poder-se-á especular se este resultado será fruto de uma certa imposição do maestro, o qual se preocupa em cumprir um plano curricular. No entanto, salientamos que uma percentagem significativa de inquiridos de coros escolares afirma ter bom e muito bom relacionamento com o maestro.

Nos coros amadores e litúrgicos estudados, a relação com o maestro é normal, boa ou muito boa. Pode-se especular que, dado o carácter voluntário destes tipos de coros, se a relação entre coralista e maestro fosse negativa, provavelmente o coralista retirar-se-ia do coro.

Segundo Amato (2007), o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do maestro habilidades e competências referentes não somente à preparação técnico-musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que procuram motivação, aprendizagem e convívio. Os conhecimentos do maestro são essenciais na aprendizagem e desenvolvimento musical dos coralistas e, sendo o coro um espaço de motivação, inclusão social e integração, a capacidade de estabelecer critérios, motivar cada um dos seus elementos, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida é muito importante. Também de acordo com Amato (2010), talvez a face extramusical mais visível no trabalho do maestro seja a liderança e o domínio das habilidades organizacional-administrativas, tais como aprender com os coralistas; saber comprometer-se; ser capaz de estimular a criatividade do coral e mobilizar recursos materiais. Acrescenta que a adequação dos repertórios é um requisito essencial para os maestros. Estas competências estão ligadas mais intimamente à personalidade do maestro e são muitas vezes compensadas pelos resultados musicais. Os bons maestros detêm, segundo os coralistas, paixão e comprometimento; adaptabilidade; orientação para resultados; optimismo e iniciativa. Para Cortella (2011) liderar é gerir pessoas e, na opinião dos inquiridos, os maestros nos ensaios/apresentações dirigem bem e as experiências vividas são boas.

3.14. Utilidade da música para os inquiridos.

Quando questionados sobre a utilidade da música, 98,70% dos inquiridos consideram-na relevante, tal como se verifica na Figura 62 (Tabela 50, anexo 3).

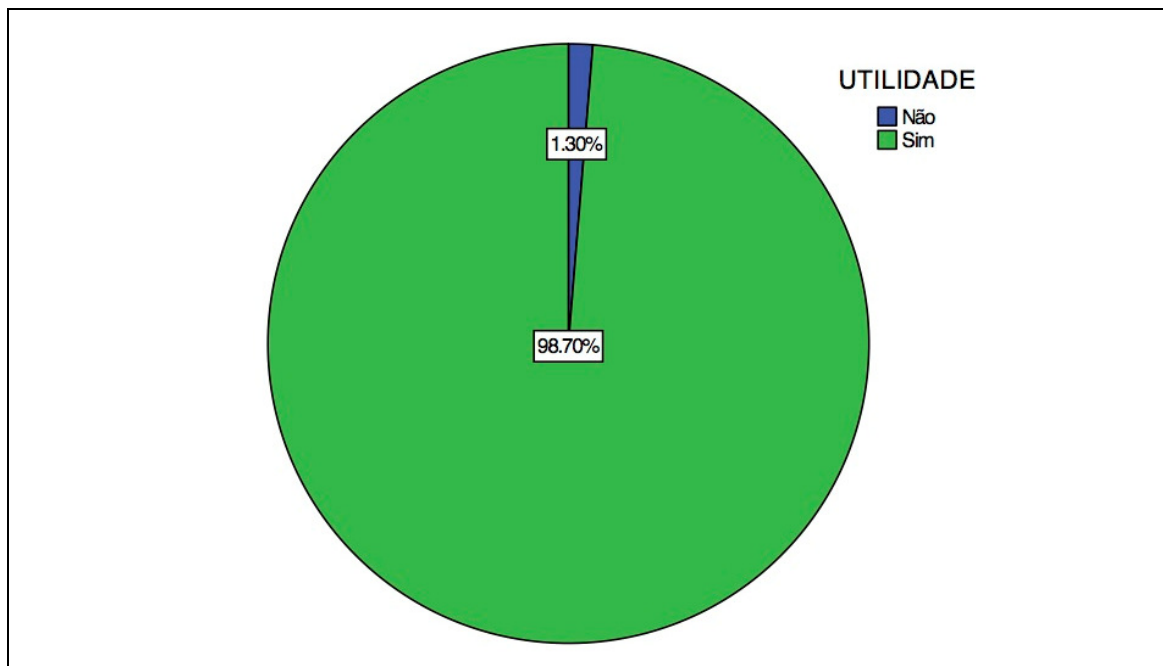


Figura 62. Distribuição percentual da opinião dos inquiridos sobre a utilidade da música na sociedade

Estes resultados confirmam a convicção de Antunes (1996) de que a música é uma constante na sociedade e que “a música acompanha desde as origens toda a evolução do homem, [sendo uma] expressão da sua hominização e humanização” (p.137), porque “a música impregna a nossa mente e memória com a situação e o contexto vivencial em que ela é ouvida ou executada” (p.77). Na verdade, a música está presente no quotidiano das pessoas, influenciando aspectos como a aprendizagem, o convívio, a realização pessoal, os motivos de entrada e permanência num coro e o repertório que interpretam. Por outro lado consideramos que o maestro, a família, os amigos, a comunidade onde o coralista vive e o meio onde se movimenta influenciam a forma como a música é vivida.

Num estudo realizado por Pereira e Vasconcelos (2007) é referido que a música determina, indirectamente, as ambições de cada participante. Em particular, o canto coral é relevante na vida em sociedade, na medida em que aproxima as pessoas e desenvolve também o conceito de cidadania no indivíduo. De facto, dada a sua proficuidade, lamentamos que a música não seja mais valorizada.

A Figura 63 expõe os motivos apontados como justificação da utilidade da música para os inquiridos, dos quais, os apresentados como mais importantes são (por ordem decrescente), os momentos de descontração, de prazer e de aprendizagem proporcionados.

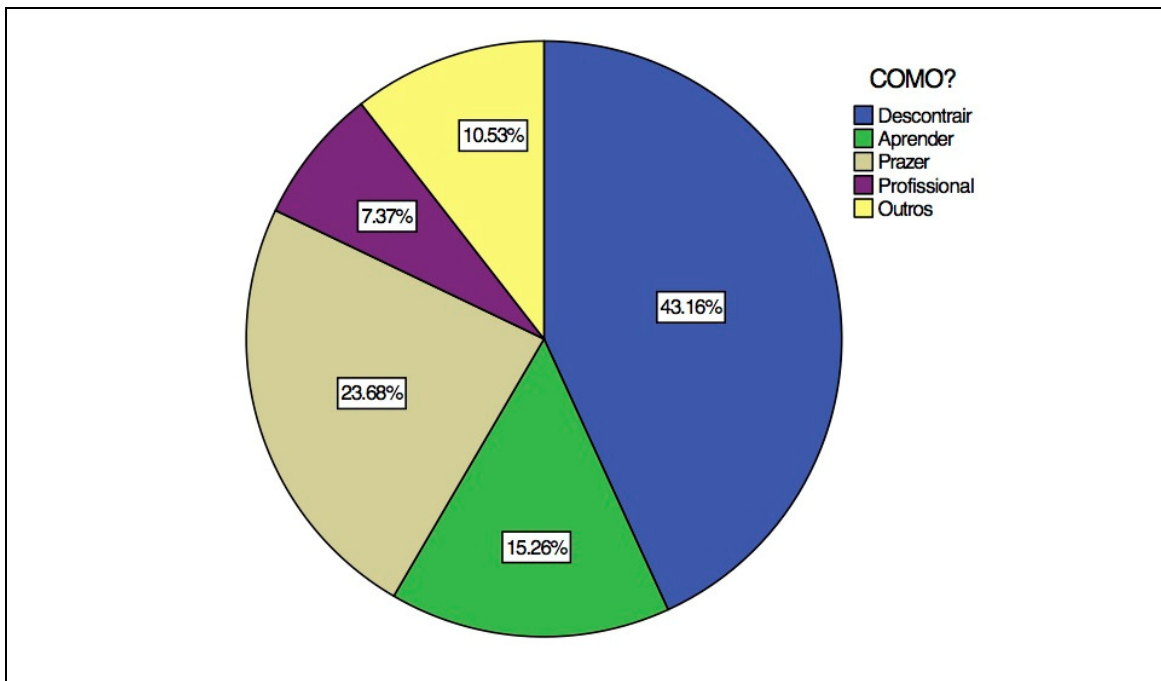


Figura 63. Distribuição percentual das razões sobre a utilidade da música na sociedade

O teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 190) = 78.053, p = 0.000$ foi realizado de forma a testar a diferença entre as proporções das respostas (Tabela 51, anexo 3) que, atendendo aos resultados, são significativamente diferentes.

Mazzarin (2009) afirma que cantar em coro é útil, porque proporciona qualidade de vida e saúde e Welch (2011) explica que cantar ajuda na liberação do stress, tem efeitos positivos na auto estima, activa o corpo e a mente e a sensação de bem-estar é ampliada pelo efeito psicossocial de fazer música como parte de um grupo. Paralelamente, Wieting (2011), ao descrever uma actuação do *Boston Children's Chorus*, refere que a capacidade de comunicação e inspiração dos dirigentes corais contribui em grande medida para manter o entusiasmo, o empenho e a concentração dos coralistas. De facto, segundo este autor, os coros observados demonstram uma grande diversidade etária, racial, socioeconómica e religiosa. Com tudo isso, o seu desempenho provou ser bastante bom, o que demonstra que a heterogeneidade das características dos seus membros não é impeditiva para atingir um elevado nível de qualidade. O autor acrescenta ainda, a propósito de uma das actuações, que a satisfação dos coralistas na tarefa que estavam a desempenhar era evidente, o que influenciou de uma forma bastante positiva o seu desempenho.

A descontração e o prazer que os inquiridos desta amostra usufruem indica um outro aspecto da relevância da actividade coral. De facto, ela proporciona descontração, prazer e conhecimento. Paralelamente, o facto de proporcionar descontração acrescenta uma vertente terapêutica à música, que nem sempre é valorizada pela sociedade, mas que os inquiridos apresentam como relevante e que terá efeitos na sua motivação para permanecerem num coro. No entanto, a sua utilidade vai para além disso, uma vez que proporciona a aprendizagem de conhecimentos e o complemento na formação dos indivíduos que a vivenciam. Tem, assim, um papel claramente significativo para os inquiridos.

3.15. Capacidade de leitura de uma partitura à primeira vista

Os resultados obtidos para a questão de se saber se os inquiridos são capazes de ler uma partitura à primeira vista, representados pela Figura 64, apontam que 54,09% dos elementos dos coros não o fazem à primeira vista.

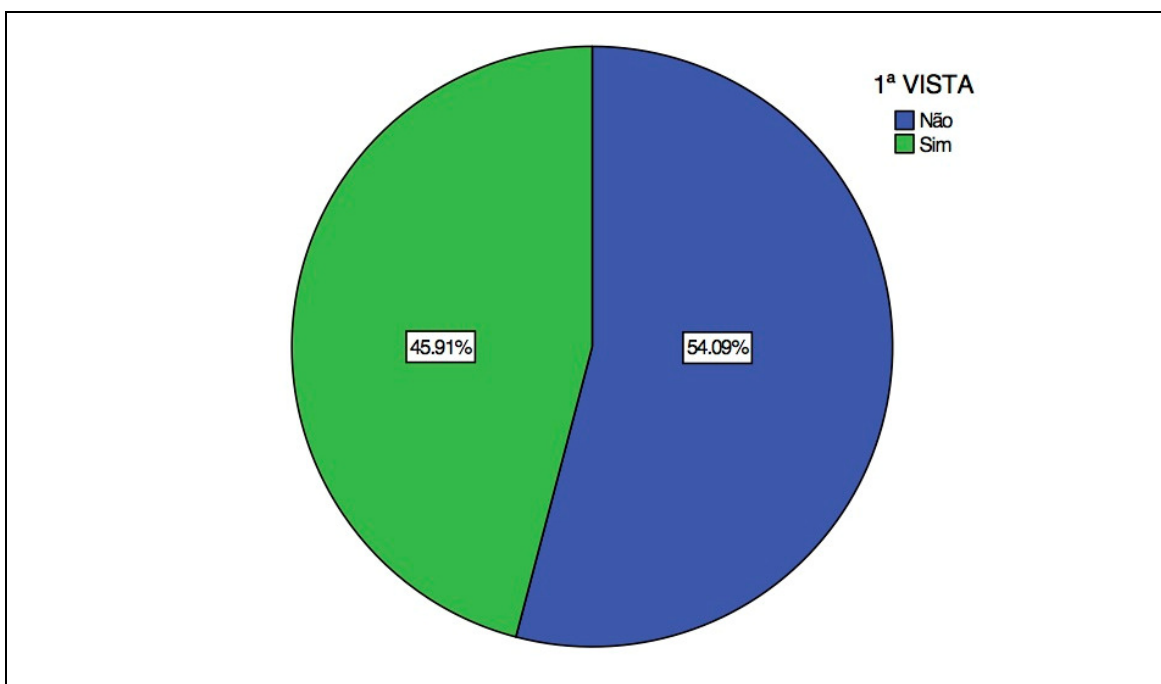


Figura 64. Distribuição percentual dos inquiridos relativamente à capacidade de ler uma partitura à primeira vista

Realizou-se o teste Binomial ($5, N = 220$), $p = 0.252$ e não há evidência estatística quanto à diferença de proporções de resposta dos que sabem ler à primeira vista e os que não o fazem, apesar de se verificar uma ligeira diferença a favor dos que não sabem ler uma partitura à primeira vista (Tabela 52, anexo 3).

Estudos realizados por Goldemberg (2000) mostram que a capacidade de ler e cantar melodias a partir da sua forma escrita é de imensa importância, na formação do músico, e reveladora de um alto grau de compreensão auditiva. Acrescenta que a leitura cantada é uma área do conhecimento musical que necessita de entendimento, porque aquilo que ocorre na mente, quando se desempenham tarefas musicais específicas, ainda não foi claramente determinado.

Cantar em coro desenvolve a literacia musical e Figueiredo (2005) relata que as funções da actividade coral podem ser bastante diversas, incluindo questões de leitura musical. Segundo Amato (2007), cantar em coro para indivíduos sem prévio conhecimento musical cumpre a função de uma escola de música a que essas pessoas não tiveram acesso. Segundo Borges (2007), o conhecimento do texto musical, como um todo, é importante, pois quantas vezes vemos por aí um coro que canta afinado mas não entende praticamente nada sobre o texto musical. Sousa (2010) reforça a importância dos grupos corais e do estudo musical para o desenvolvimento dos seus intervenientes. O nosso estudo mostra que a leitura à primeira vista de uma partitura não é um factor essencial para cantar em coro. Por outro lado fica em aberto saber se a permanência num coro leva à aquisição da capacidade de leitura à primeira vista.

Quanto à leitura à primeira vista, esta varia conforme o tipo de coro, como se pode observar na Figura 65. Verificamos, de acordo com os resultados obtidos, que é nos coros escolares que encontramos uma maior percentagem de indivíduos capazes de ler à primeira vista.

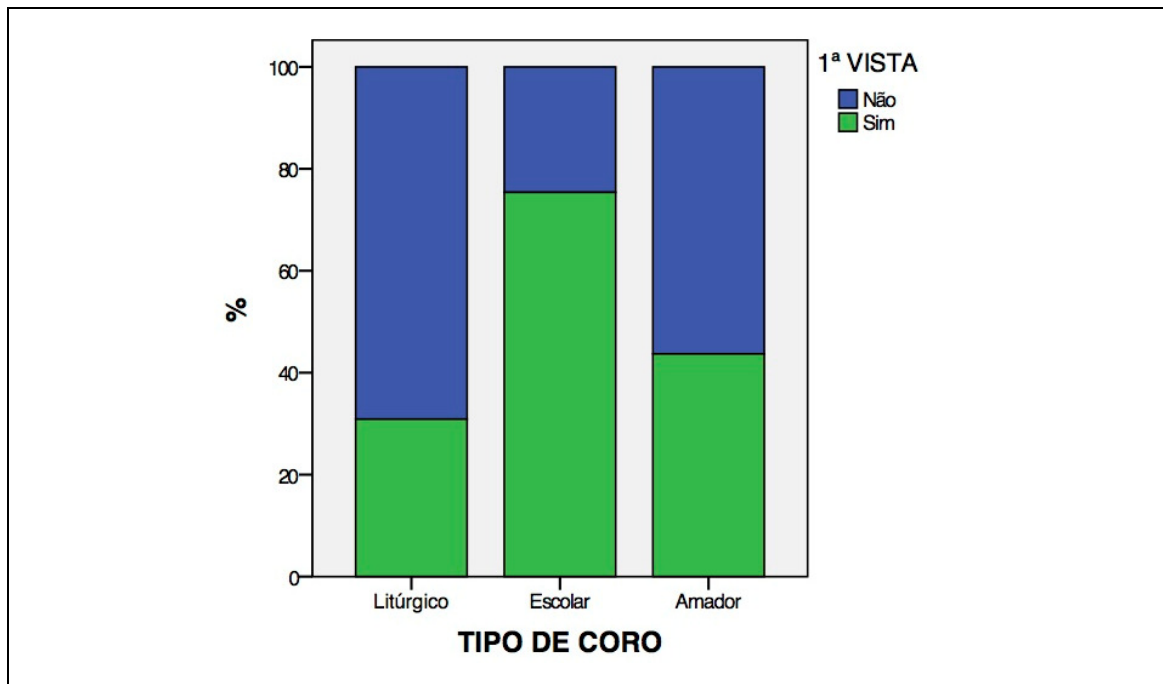


Figura 65. Distribuição percentual da capacidade de leitura de partituras à primeira vista, por tipo de coro

Pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 220) = 32.046, p = 0.000$ (Tabela 53, anexo 3) analisamos a igualdade entre as variáveis testadas, havendo dependência da capacidade de leitura relativamente ao tipo de coro.

Ao abordarmos a mesma questão sob o prisma etário (Figura 66), verificamos que a capacidade de leitura de uma partitura à primeira vista está mais presente entre as classes mais jovens e que, em geral, decresce com o avanço da idade. Salientamos a ausência desta capacidade entre os indivíduos da classe mais idosa.

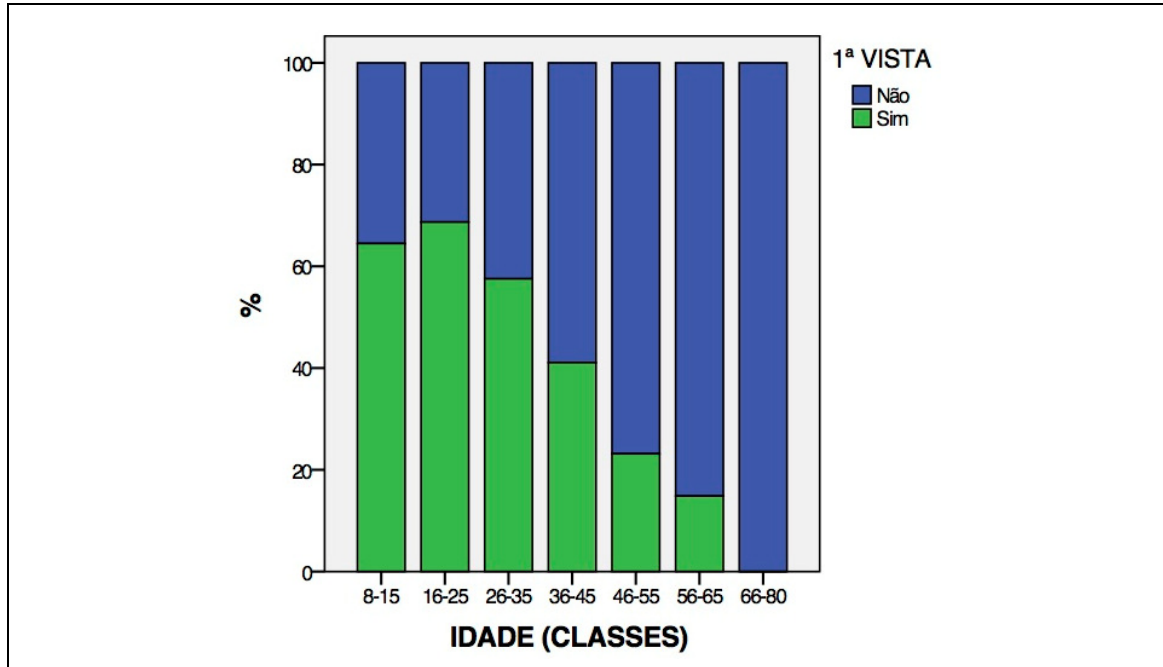


Figura 66. Distribuição percentual da capacidade de leitura de partituras à primeira vista, por idade

O teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 214) = 42.810, p = 0.000$ revelou-nos uma relação de dependência entre as variáveis *leitura à primeira vista* e *faixa etária* (Tabela 54, anexo 3) com um nível de significância estatística.

Os coros escolares, como seria de esperar, devido à maior preparação musical dos indivíduos, são aqueles que apresentam uma maior capacidade de leitura à primeira vista.

Nos coros amadores e nos litúrgicos, a percentagem de indivíduos capazes de ler uma partitura à primeira vista é menor. Note-se que os inquiridos pertencentes a estes tipos de coros têm idades e profissões heterogêneas. Nesse sentido, embora alguns deles possam ter uma preparação musical sólida, outros têm conhecimentos musicais mais rudimentares e que, muitas vezes, provêm apenas da sua experiência coral. Porém, consideramos que não é obrigatório saber ler música à primeira vista para cantar num coro. Além disso, através da nossa experiência, verificamos que, nos grupos corais litúrgicos, embora os cantores tenham pouco conhecimento musical teórico, demonstram muita dedicação e vontade de cantar.

3.16. Familiares em coros

Nesta questão pretendíamos saber quantos coralistas têm familiares a cantarem em coros. A Figura 67 indica que essa percentagem é de 54,31%.

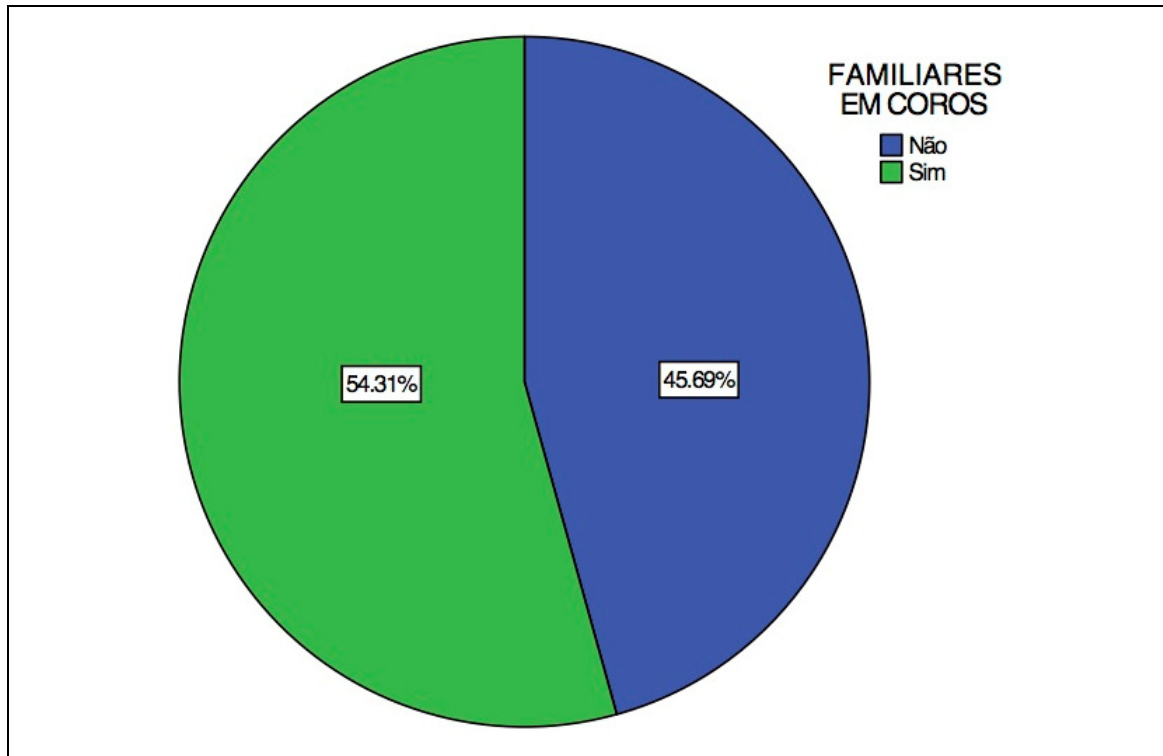


Figura 67. Distribuição percentual da presença de familiares em coros

Realizou-se o teste Binomial ($5, N = 232$), $p = 0.212$ e não há evidência estatística da diferença de proporções das respostas, verificando-se graficamente a semelhança dos que têm familiares em coros dos que não têm, apesar de estes serem em menor número (Tabela 55, anexo 3).

Este facto faz-nos pensar que o gosto de cantar em coro é algo que, pelo menos em parte, é transmitido dentro da própria família. O nosso estudo está em linha com Bourdieu (1989), que afirma que a família transmite aos seus descendentes capital cultural, especialmente através do nível de escolarização destes.

Tanto a transmissão de uma herança cultural, quanto o sentido da identidade podem aproximar jovens ou adultos da música coral. Ou seja, a partir das influências adquiridas da família, podem passar a ter referências desta actividade e, daí, descobrir um ambiente propício para aumentar o gosto pela mesma. De facto, a família, como instituição mais antiga e primordial, é o primeiro grupo social da sociedade da qual ganhamos não somente herança genética ou material mas principalmente moral.

Segundo Bourdieu (1989), a escolha do destino escolar dos indivíduos é afectada pelas estratégias objectivas que a família formula em função da sua classe social, visto que essa escolha se torna explícita de acordo com os valores culturais/sociais herdados e/ou estabelecidos pela família devido à sua posição social. Todavia, Mateiro (2007) tem uma opinião diferente. Para esta autora, factores externos como a família, amigos, escola ou religião são menos influentes do que a relação entre o indivíduo e a música.

Os resultados do nosso estudo enquadram-se na opinião de Araújo (2006), para quem a família, na sua função socializadora, favorece a participação em grupos corais. Também reforçam o estudo realizado por Carminatti e Krug (2010), no qual revelam que além da família a participação em grupos sociais como o canto coral também pode ser um elemento promotor do desenvolvimento de habilidades sociais, principalmente de expressão de sentimentos positivos. A importância de vivências extra familiares é reconhecida por impor, constantemente, novos desafios interpessoais a serem encarados. As interações fora do sistema familiar e com pares são possíveis em diversos ambientes comunitários e que esses relacionamentos ocorrem em grupos.

Constatamos que a família pode contribuir para um tipo de contacto com a música coral que termina por influir sobre os outros elementos da família. Especulamos que a disposição para cantar em coro é desenvolvida pelo envolvimento com a música e por intermédio de uma gradativa construção social.

Sendo o papel da família fundamental na estrutura de uma sociedade e capaz de influenciar os seus elementos na aprendizagem, nos rumos educacionais e nas suas decisões, pretendemos saber qual a opinião dos familiares ou amigos no que diz respeito à participação dos inquiridos em actividades corais.

Verificamos, através da leitura da Figura 68 (Tabela 56, anexo 3), que os familiares da maioria dos inquiridos têm uma opinião favorável perante esta temática.

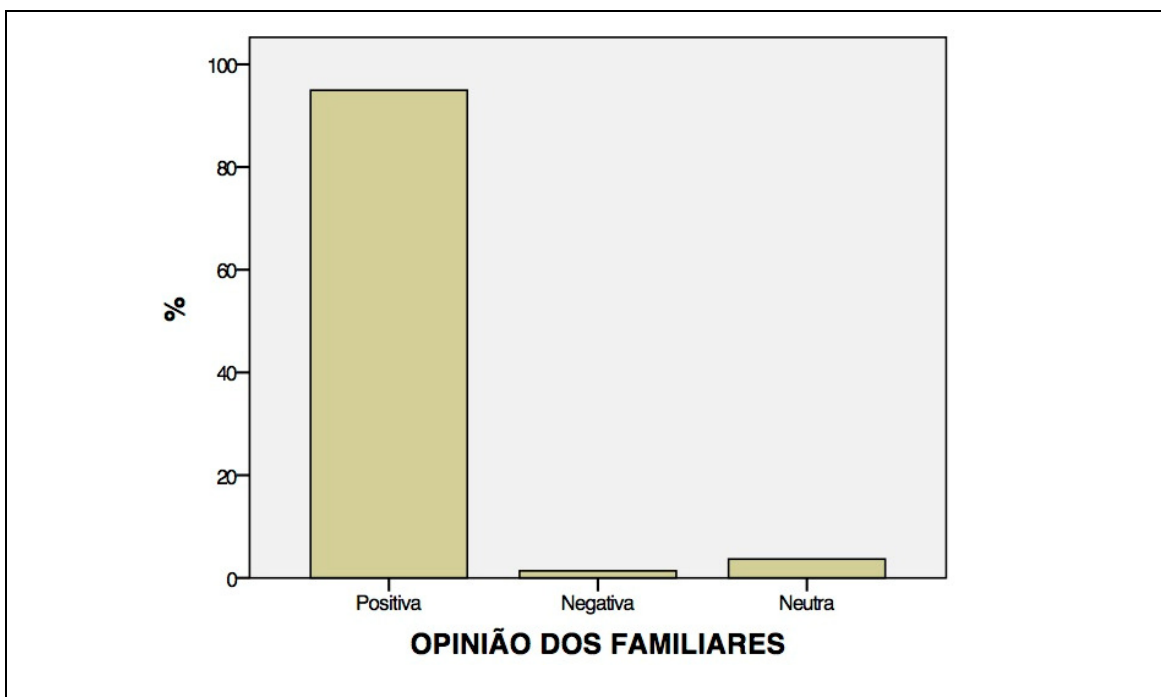


Figura 68. Distribuição percentual da opinião dos familiares quanto ao cantar em coro

A música, promovida pelo meio familiar pode, além disso, ajudar a despertar o interesse do jovem ou adulto. Em suma, o interesse pela música e, em particular, pela música coral é algo que é, em grande medida, influenciado pela própria família.

Através da análise da Figura 69, verificamos que mais de metade dos inquiridos tem familiares que participam em coros.

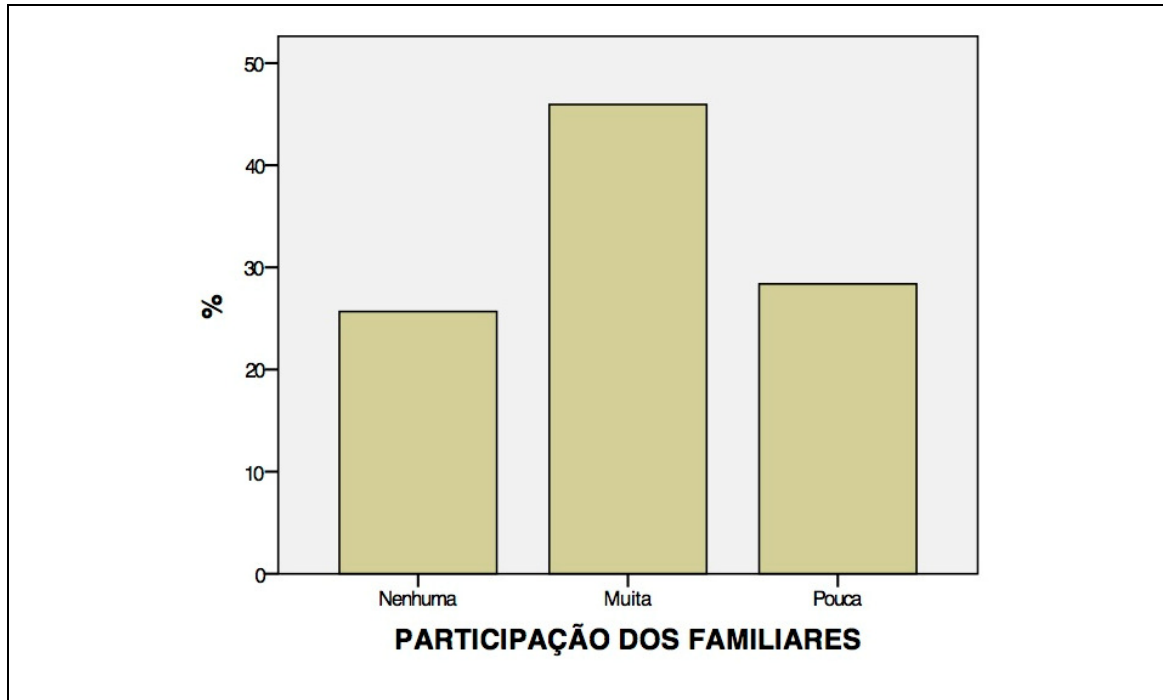


Figura 69. Distribuição percentual da participação dos familiares em coros

Pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 222) = 16.135, p = 0.000$ (Tabela 57, anexo 3) constatamos que há evidência estatística da diferença entre as proporções das respostas relativas à participação da família em coros.

Segundo Bourdieu (1989), o papel da família e os capitais que ela possui interferem directamente no processo de ensino-aprendizagem. Documenta ainda que hábitos e atitudes promovidas pela família acompanham o desempenho escolar, cultural e profissional dos filhos com acentuada relevância.

Para Durkheim (2002), a escola e a família colaboram de forma harmoniosa para transmitir um legado cultural que pertence a toda humanidade. Talvez seja plausível considerar que a família é uma das mais importantes e visíveis instituições sociais e, tal como afirmou Giddens (2004), exerce influência em todos os seus membros.

Este estudo está ainda em linha com Amato (2008b), quando esta afirma que a família é o primeiro ambiente de musicalização do indivíduo. Estes indícios revelam que a família tem, portanto, um papel marcante e é preponderante na realização das pessoas. É óbvio que a sua participação é particularmente importante na transmissão de valores e tem também consequências boas na comunidade e na estrutura familiar. Para Cortella (2011), são a família, a Igreja e outras instituições sociais que conservam ou inovam os valores e os conhecimentos. São necessários procedimentos educativos, sejam eles espontâneos (provenientes, por exemplo, das vivências do indivíduo) ou intencionais e organizados em lugares pré-determinados. Como pais, temos responsabilidade pelos exemplos transmitidos aos filhos e, como professores, somos responsáveis pelo que ensinamos aos alunos. Concluimos que a ligação e a valorização da família a coros está patente nesta amostra.

Tanto a presença da família em coros, como o envolvimento e a influência da família ou de amigos, poderá contribuir para que os indivíduos estudados entrem e permaneçam em coros. Por outro lado, como foi atrás analisado, a opinião da família sobre o cantar em coro pode ser muito importante para manter o interesse do indivíduo para cantar em coro.

3.17. Horas de canto

Pretendendo nós também saber qual a opinião dos inquiridos sobre se consideram que cantam várias horas seguidas, colocamos a questão e obtivemos como resposta que sensivelmente metade da população amostral afirma que sim (Figura 70).

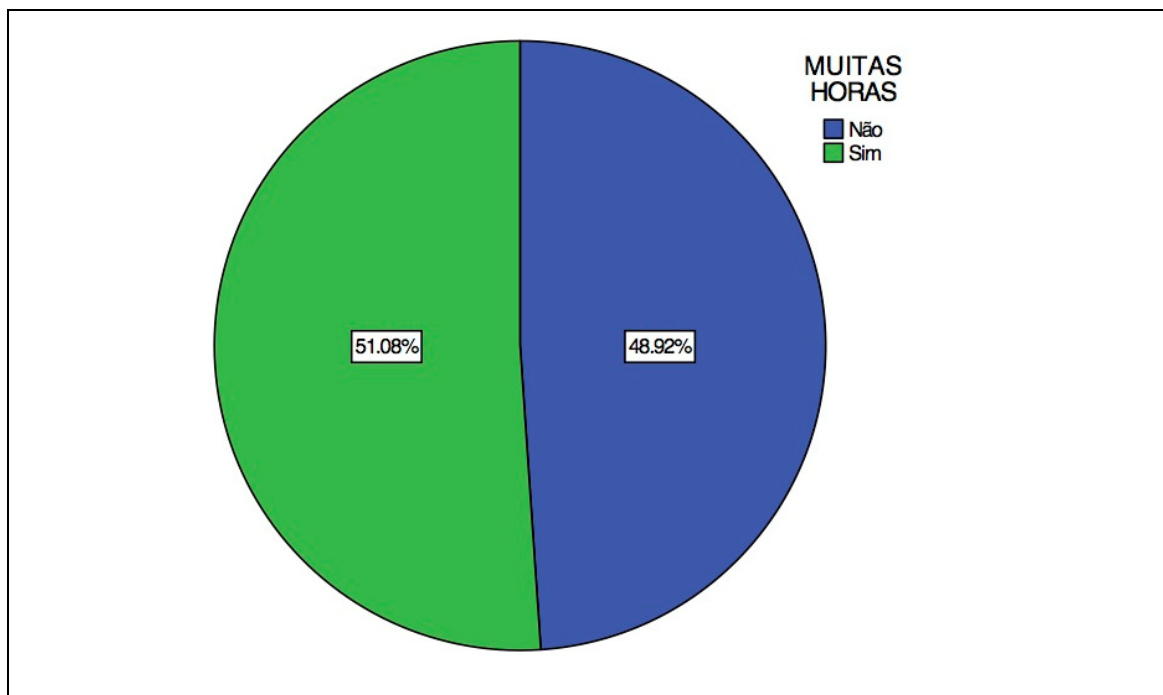


Figura 70. Distribuição percentual dos inquiridos que consideram que cantam várias horas seguidas

Realizou-se o teste Binomial ($5, N = 231$), $p = 0.792$ de forma a testar a diferença entre as proporções das respostas (Tabela 58, anexo 3), observando-se que não há evidência estatística desta diferença.

Enquanto os inquiridos dos coros escolares afirmam cantar durante várias horas seguidas, nos coros litúrgicos e nos amadores, os valores apontados são mais baixos, tal como se vê na Figura 71.

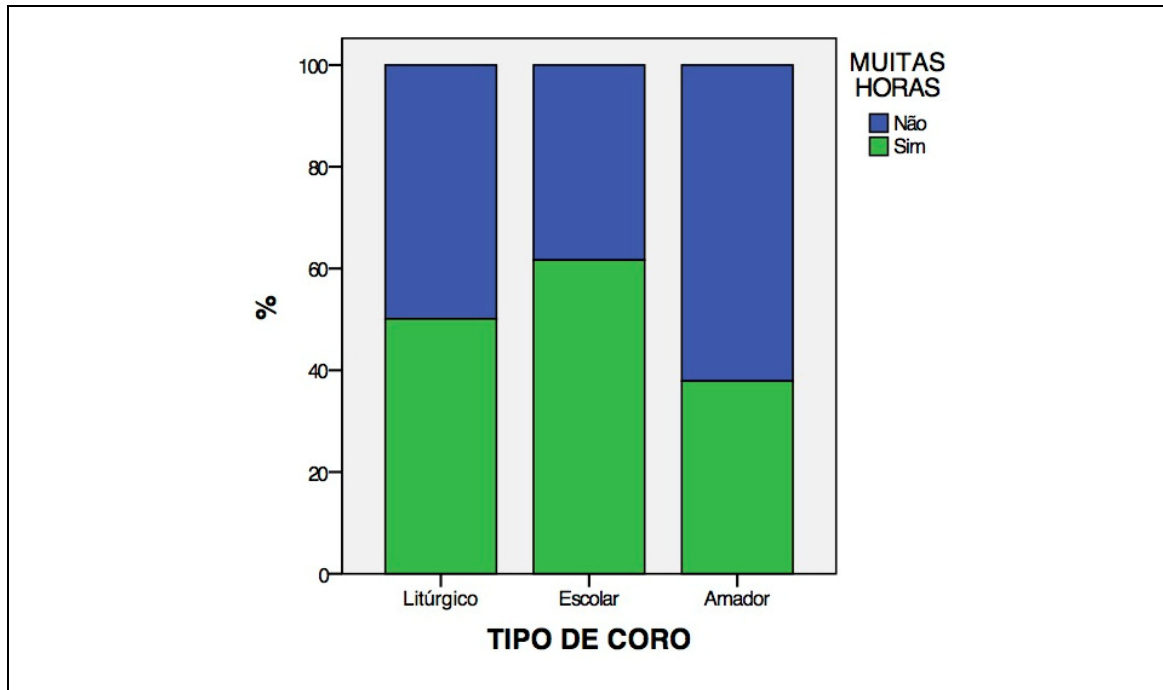


Figura 71. Distribuição percentual dos inquiridos que consideram que cantam várias horas seguidas, por tipo de coro

Pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 231) = 8.312, p = 0.016$, procurou testar-se a relação entre a variável *horas de canto* e *tipo de coro* (Tabela 59, anexo 3), tendo-se verificado que as variáveis testadas são dependentes, ou seja, o facto de cantarem várias horas seguidas está dependente do tipo de coro.

Não foi pedido aos inquiridos para quantificarem as horas que cantam. No entanto, este assunto é relevante para educadores e maestros, até porque um estudo realizado, em São Paulo (Brasil), por Ghiringhelli *et al.* (2010) mostra que a grande maioria dos cantores amadores não realiza aquecimento e desaquecimento vocais e usam excessivamente a voz. Acontece que esse uso prolongado pode provocar consequências nefastas, pelo que todo o educador/maestro deve dar importância a este assunto além da correcta colocação de voz de todos os seus alunos/coralistas.

3.18. Comentários à voz dos inquiridos

Pretendemos ainda saber qual a percentagem de inquiridos que afirmam ter já recebido comentários relativos à sua voz.

As respostas obtidas estão representadas na Figura 72 e apenas 31,70% dos cantores afirmaram não terem recebido comentários relativos à sua voz.

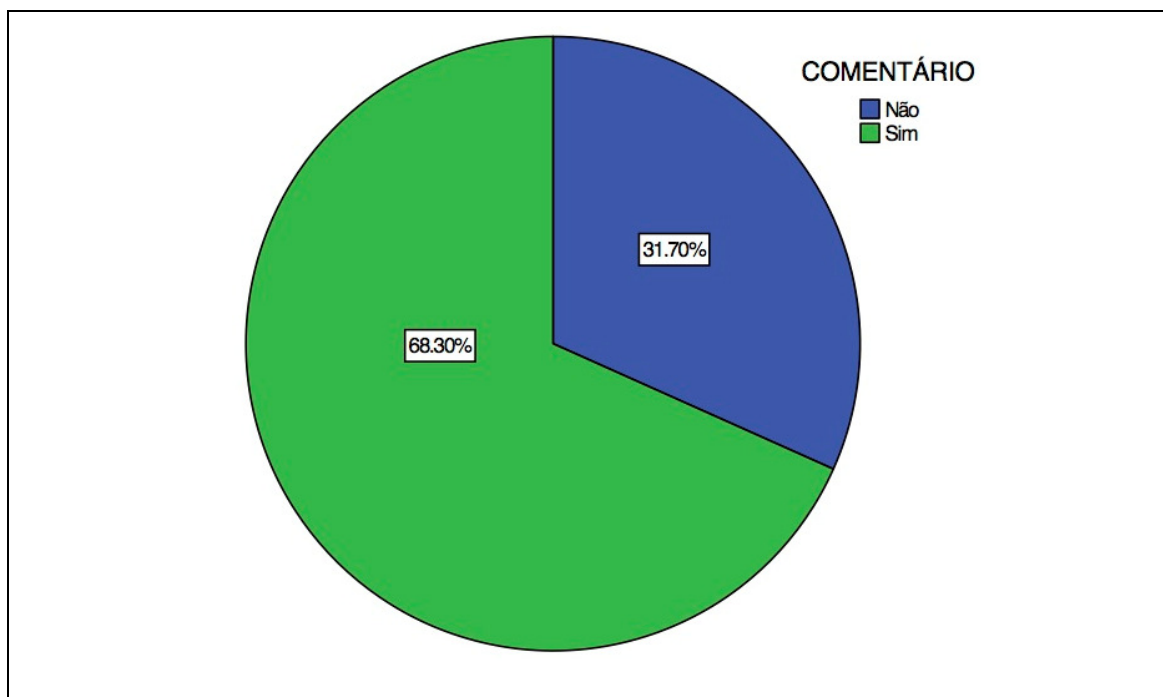


Figura 72. Distribuição percentual dos comentários relativos à voz dos inquiridos

O teste Binomial ($5, N = 224$), $p = 0.000$ (Tabela 60, anexo 3) confirmou que há evidência estatística da diferença entre as proporções de respostas.

Os comentários apresentados pelos inquiridos, não foram agrupados devido à sua heterogeneidade.

3.19. Problemas de voz no passado

A Figura 73 (Tabela 61, anexo 3) revela que 85,33% dos inquiridos não tiveram problemas vocais no passado.

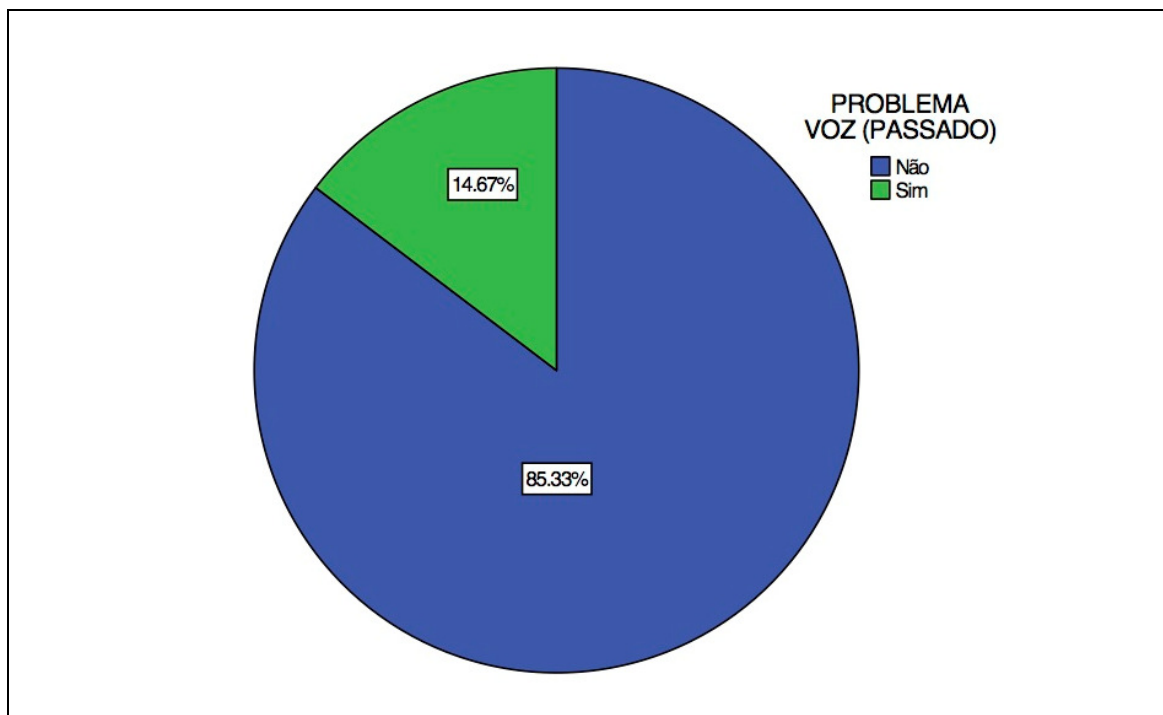


Figura 73. Distribuição percentual de problemas de voz no passado.

Note-se que o jovem ou adulto que canta num coro aprende e desenvolve cuidados necessários para manter uma voz saudável, minimizando assim a probabilidade de ocorrência de problemas vocais.

3.20. Problemas de voz no presente

De acordo com a Figura 74 (Tabela 62, anexo 3), destacamos que 96,54% da população inquirida afirma não ter problemas com a voz.

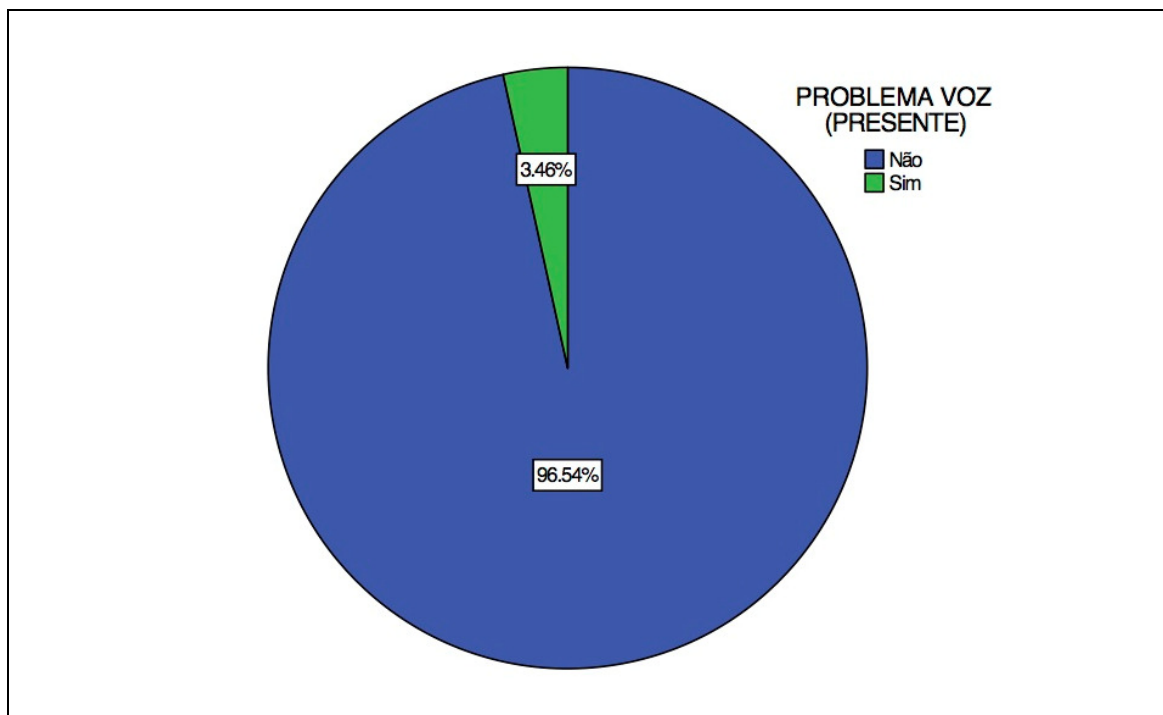


Figura 74. Distribuição percentual de problemas de voz no presente.

A maioria da população em estudo não teve nem tem problemas com a voz. Poderemos especular que a prática coral tem benefícios para a saúde vocal, uma vez que a percentagem de inquiridos que afirma ter tido problemas vocais no passado é maior do que no presente. No entanto não podemos retirar conclusões definitivas com os dados de que dispomos.

3.21. Importância dos coros

Sabendo nós pela experiência que, ao longo dos tempos, a sociedade tem atribuído importância à actividade coral, entendendo-a ora como um meio essencial e enriquecedor do relacionamento entre pessoas, ora como um meio de satisfação do prazer estético, para além de lhe apontar virtudes no papel disciplinador de mentes e de comportamentos, procuramos saber as opiniões que, sobre o tema, ocorriam no interior dos grupos corais.

Tal como ilustra a Figura 75 (Tabela 63, anexo 3), apenas uma percentagem muito pequena de inquiridos (1,33%) não atribui importância à actividade coral na sociedade.

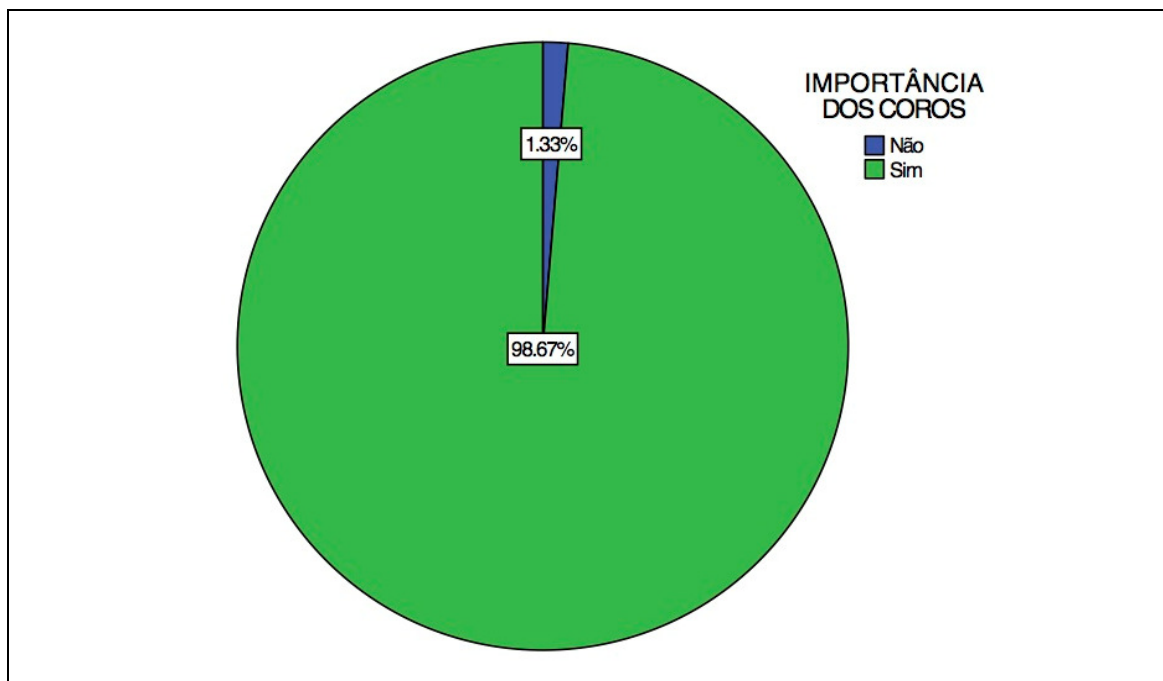


Figura 75. Distribuição percentual da opinião dos inquiridos sobre a importância dos coros na sociedade

A actividade coral, que cultiva o prazer pelo canto através de experiências aprazíveis e educativas, contribui para que os seus elementos aprendam não somente a cantar, respeitando as diferenças e limitações, mas também a utilizar o canto como um meio de comunicação, reforçando a importância dos coros na sociedade. Esta actividade proporciona, assim, um maior enriquecimento cultural da população que a frequenta.

A Figura 76 indica que os inquiridos apontam os principais motivos que justificam a importância de coros na sociedade, distribuídos da seguinte forma: enriquecimento cultural (48,69%), importância da música (21,47%), convívio (11,52%) e aprendizagem (6,81%).

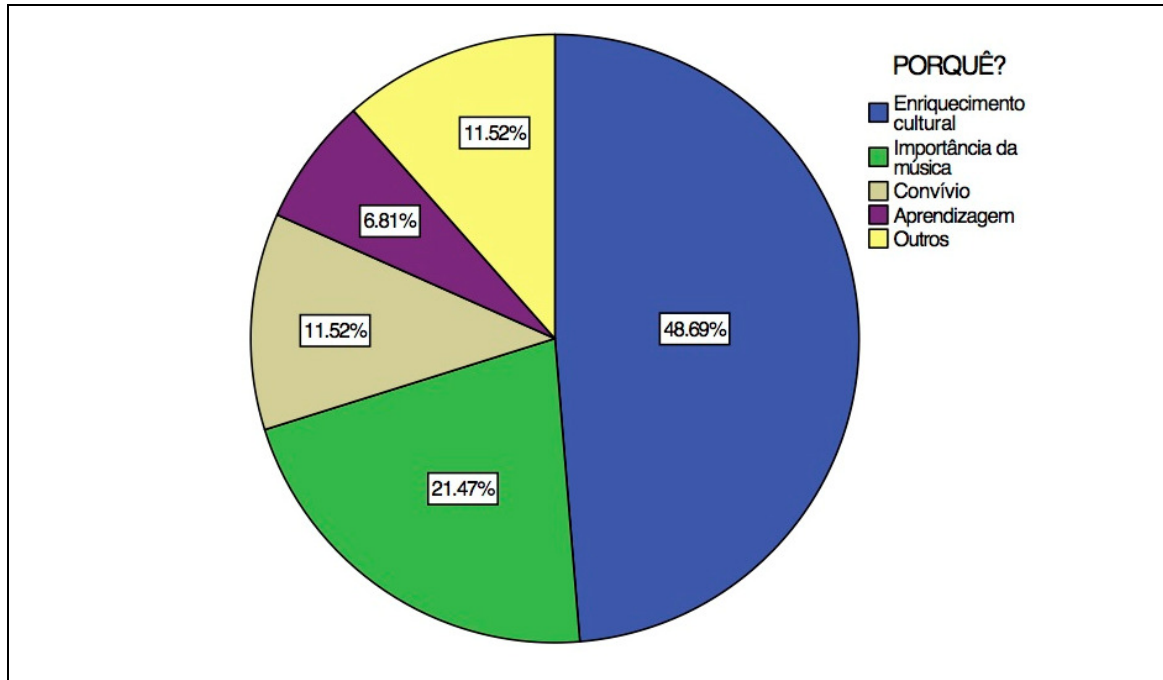


Figura 76. Distribuição percentual das razões da importância dos coros na sociedade

Pelo teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 191) = 109.183, p = 0.000$ (Tabela 64, anexo 3) verificamos que existe diferença estatística entre as proporções das respostas, predominando o enriquecimento cultural como justificação da importância de cantar num coro.

A música coral apresenta, por isso, uma função muito importante, não só ao nível das aprendizagens, como também no que toca às actividades lúdicas, porque ela constitui uma forma ímpar de cativar e motivar, bem como de transmitir valores culturais e de promover ainda a partilha de experiências.

Swanwick (1979) defende que a música ajuda a explorar sentimentos e, segundo Pereira e Vasconcelos (2007), no canto coral a música contextualiza as relações sociais

influenciando o processo de formação dos participantes. Para Carminatti e Krug (2010), o canto coral é um veículo de disseminação das prerrogativas atribuídas à música como, por exemplo, maior socialização, desembaraço, trabalho em equipa, organização no trabalho ou no divertimento, comunicação, concentração e autoconfiança dos membros participantes da actividade o que, juntamente com a aprendizagem, é visível na nossa amostra. Em suma, é indiscutível a utilidade dos coros na sociedade para os inquiridos.

3.22. O papel da escola

Quisemos também saber, na linha de Borges (2007) que defende a presença na escola da actividade coral, qual a sua opinião sobre o papel da escola na implementação e manutenção de actividades corais.

De acordo com os resultados obtidos e que a Figura 77 documenta, a maioria dos inquiridos considera que a escola tem um papel importante ou muito importante nas actividades corais. De facto, na nossa opinião, é irrefutável que a escola deve desenvolver esta actividade, sempre que possível.

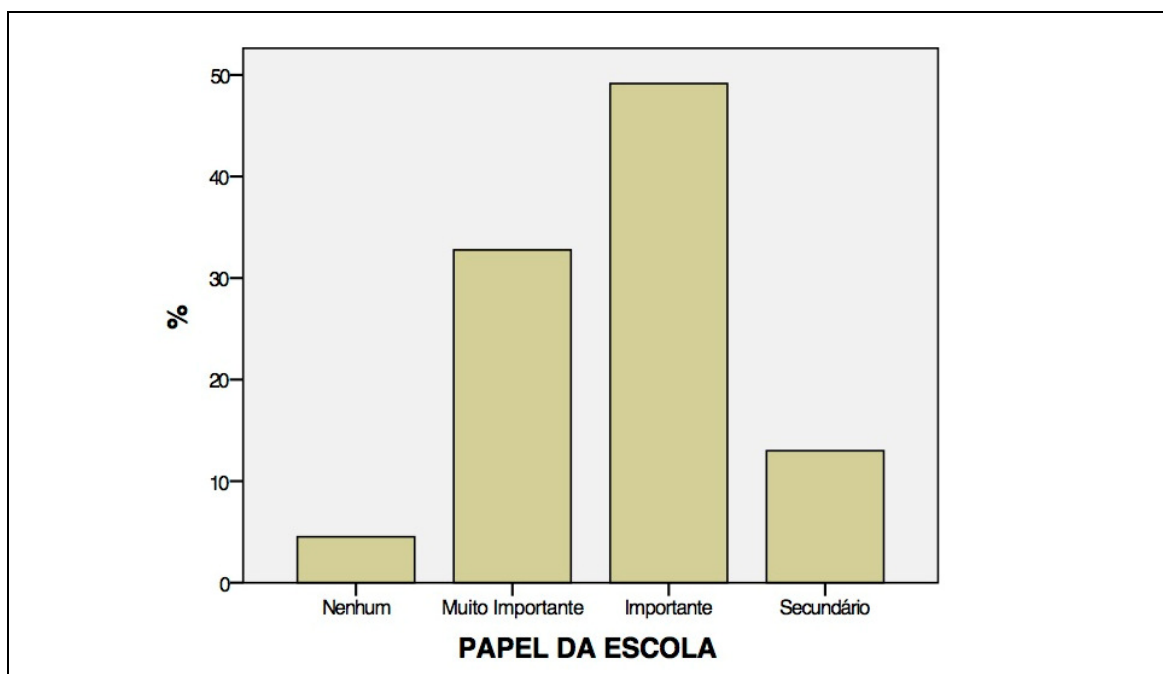


Figura 77. Distribuição percentual da importância da escola nas actividades corais, segundo os inquiridos

O teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 177) = 148.621, p = 0.000$ (Tabela 65, anexo 3) demonstrou que a diferença entre as proporções das respostas é significativa.

Esta perspectiva encontra eco num estudo realizado em Portugal por Pacheco e Milhano (2007) onde evidenciam que a participação regular dos alunos num grupo coral de uma instituição escolar teve impactos no desenvolvimento e na construção gradual das suas representações, percepções e atitudes. Segundo este estudo, a música é actualmente considerada a actividade que proporciona de modo mais expressivo e destacado o desenvolvimento global do cérebro, pois promove não só o desenvolvimento da literacia musical, mas também das capacidades linguísticas, motoras e de coordenação, sociais, emocionais e cognitivas.

Interrogados sobre se o ensino da música deve constituir uma disciplina de carácter obrigatório e em que ciclos de ensino, verificamos através da Figura 78 que uma percentagem considerável dos inquiridos é de opinião que o ensino da música deve estar presente em todos os ciclos de ensino ou, pelo menos, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

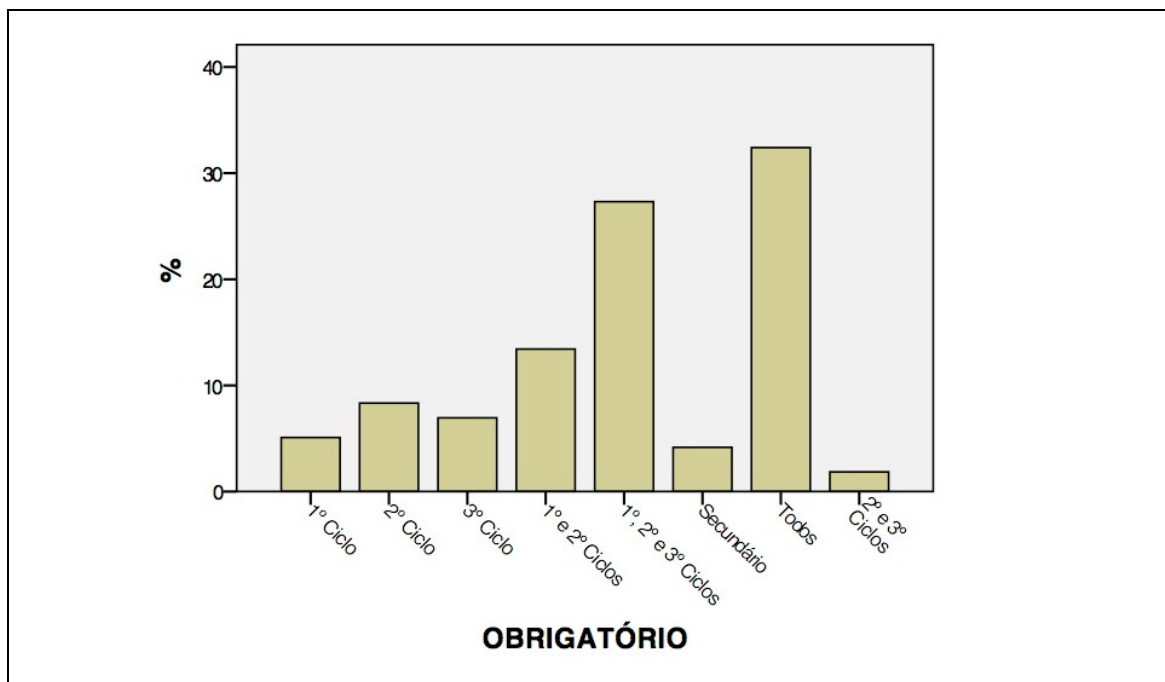


Figura 78. Distribuição percentual do ensino obrigatório da música pelos diferentes ciclos de ensino, na opinião dos inquiridos

Concordamos com Gagnard (1974) que considera que o ensino da música deve efectuar-se o mais cedo possível. De facto, Swanwick (1979) demonstrou que a educação musical é importante para os jovens, na medida em que ensina a viver e a conviver em sociedade, nomeadamente a desenvolver relações saudáveis com os outros e a ultrapassar problemas inerentes a relações entre estudantes nestas idades.

Na nossa opinião, a valorização e afirmação da música deve acontecer na escola e a prática coral é um espaço privilegiado na disciplina de Educação Musical. Talvez o facto de cantarem em coro influencie a opinião dos inquiridos acerca da obrigatoriedade do ensino da música. No entanto, é curioso que, apesar de a totalidade dos inquiridos cantar em coro, exista uma pequena percentagem que não valoriza a educação musical no currículo dos jovens. Talvez esse facto esteja relacionado com eventuais experiências menos positivas que esses inquiridos possam ter tido ao longo do seu percurso escolar, ou porque consideram que o ensino da música deve acontecer num contexto não escolar.

Os resultados expressos na Figura 79 parecem estar um pouco em contradição com os apresentados na figura anterior. Nesse sentido, podemos especular se a população inquirida terá uma opinião clara sobre a presença da disciplina de Educação Musical no ensino. Por outro lado, poder-se-á pensar que talvez os inquiridos considerem que o ensino da música deva ser obrigatório ou, pelo menos, opcional. De qualquer forma, os inquiridos consideram que ela deve estar presente na escola.

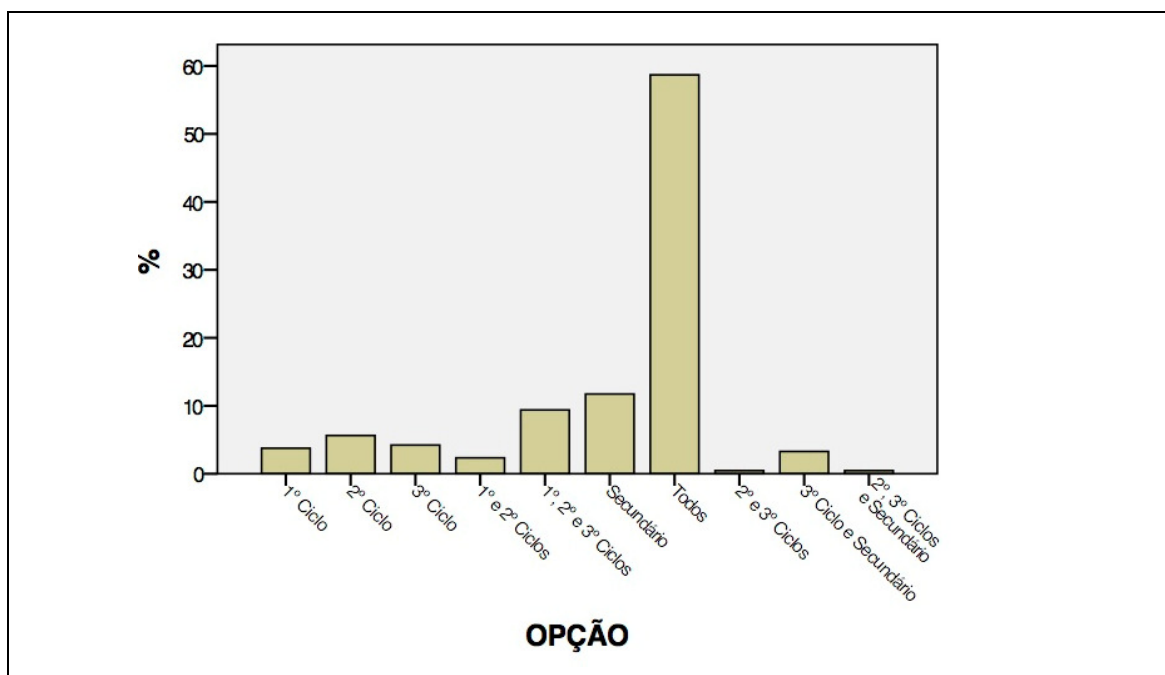


Figura 79. Distribuição percentual do ensino opcional da música pelos diferentes ciclos de ensino, na opinião dos inquiridos

3.23. Actividades extra coro

Finalmente, pretendemos verificar se os tempos livres dos inquiridos eram preenchidos com outras actividades para além da coral.

A Figura 80 ilustra que 52,17% dos inquiridos afirmam ter outras actividades extra para além da actividade coral.

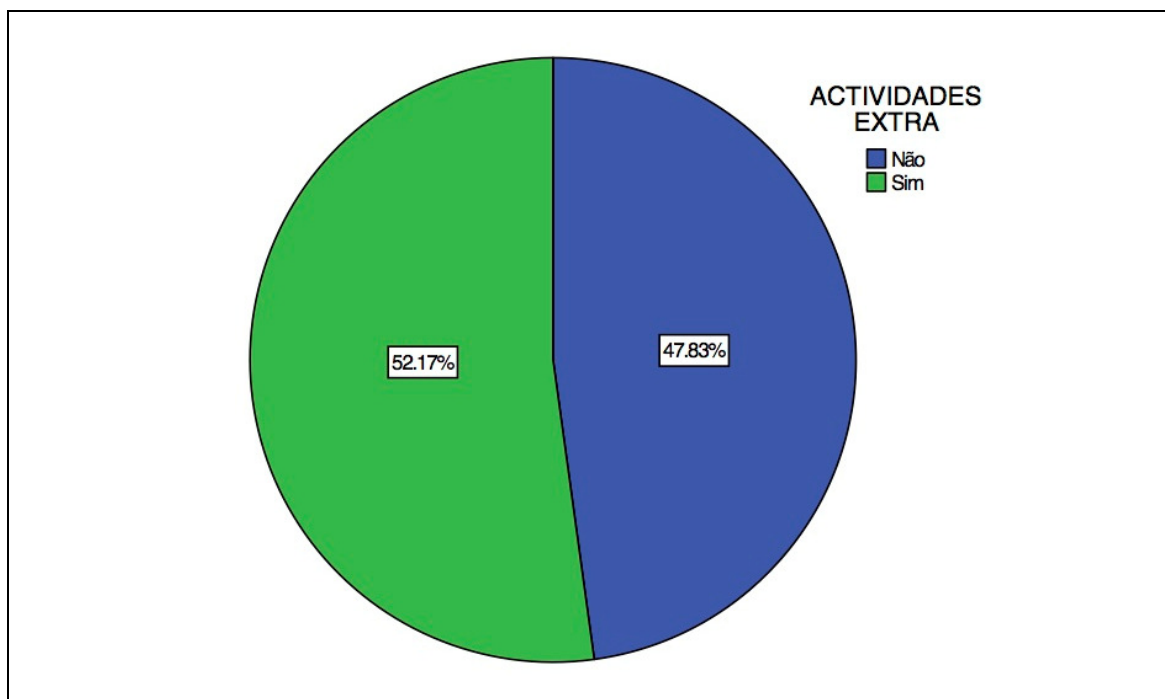


Figura 80. Distribuição percentual da participação dos inquiridos em outras actividades

De facto, podemos indicar que, tal como a Figura 81 mostra, são os elementos que cantam em coros escolares e amadores os que mais actividades extra coro têm, enquanto nos coros litúrgicos a maior parte dos inquiridos não participa noutras actividades. Contudo, é de notar que existe uma percentagem importante de inquiridos que não participam noutras actividades além da coral.

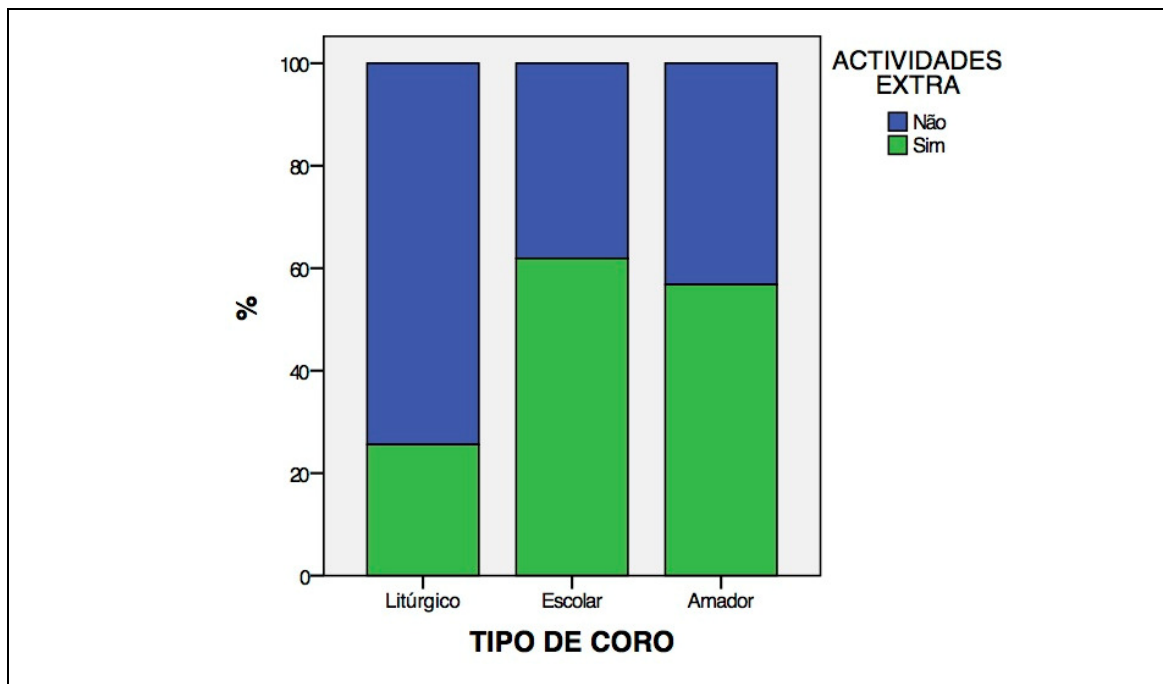


Figura 81. Distribuição percentual da participação dos inquiridos em outras actividades, por tipo de coro

O teste Qui-quadrado $\chi^2(5, N = 161) = 15.339, p = 0.000$ revelou que há evidência estatística da dependência das variáveis *participação em actividades extra* e *o tipo de coro* (Tabela 66, anexo 3).

No entanto, como ilustra a Figura 82, em termos etários, verificamos que a classe mais idosa só tem a actividade coral como actividade extra, enquanto nas outras classes, particularmente nas classes 8-15, 16-25 e 26-35 anos, os inquiridos dedicam parte do seu tempo a outras actividades.

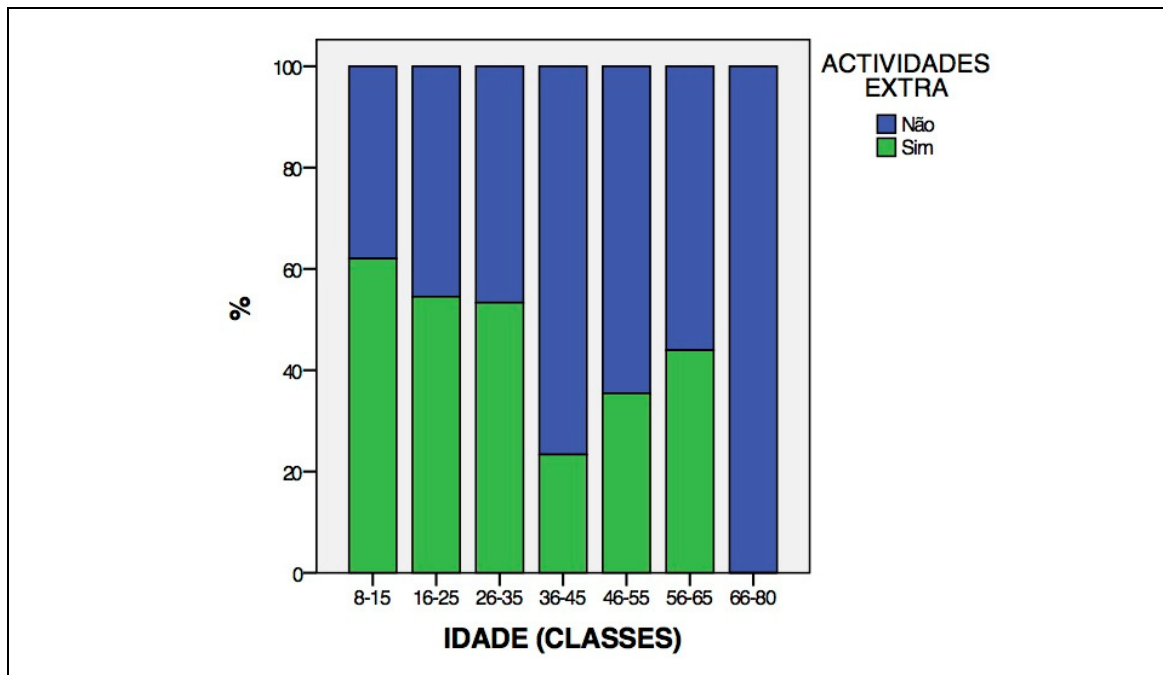


Figura 82. Distribuição percentual da participação dos inquiridos em outras actividades, por idade

Salientamos que os inquiridos demonstram uma considerável pró-actividade na busca de actividades que, na opinião deles, são relevantes para a sua vida pessoal.

A Figura 83 mostra que, em simultâneo com a actividade coral, 34,57% dos inquiridos refere praticar a actividade musical, 28,40% o desporto, 11,11% a dança e 25,93% fazem referência a outras actividades.

A predominância da música nas respostas dos inquiridos era esperada, pois o facto de cantarem em coro poderá contribuir para despertar o desejo de estudar ou praticar música.

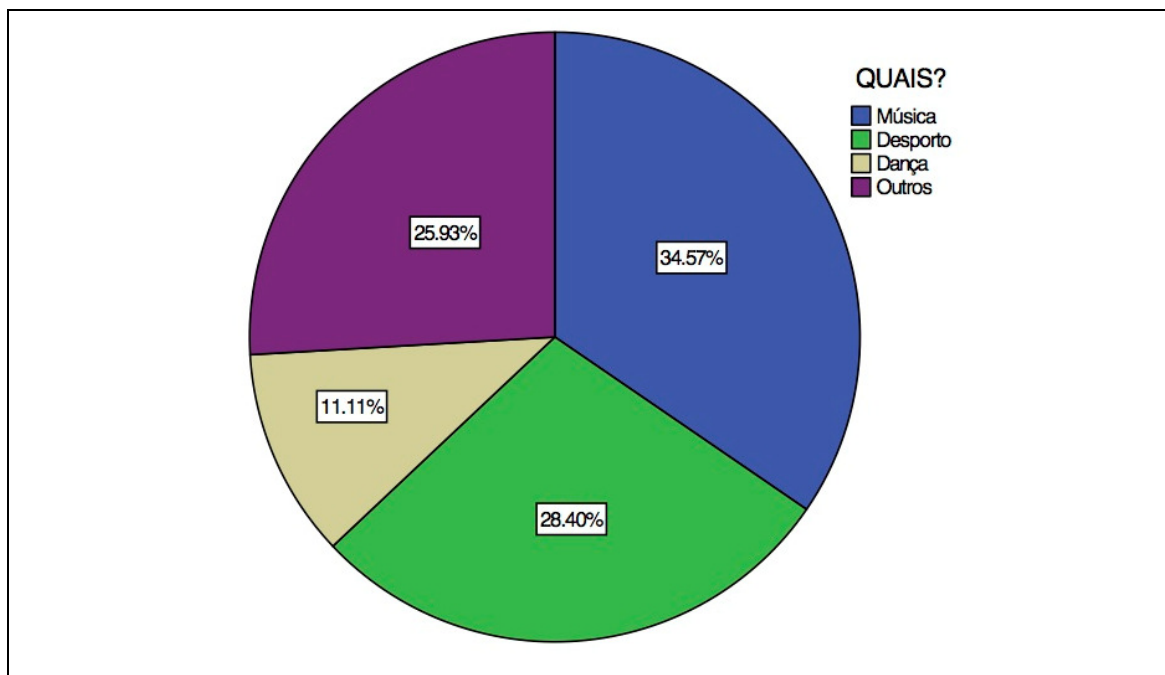


Figura 83. Distribuição percentual das diferentes actividades

Uma pesquisa realizada por Júnior *et al.* (2010) demonstra que a actividade física promove melhorias no desempenho vocal, sendo as mais significativas a dança, a expressão corporal e a ginástica rítmica. Nesse sentido, as actividades extra dos inquiridos (especialmente as de carácter mais físico) podem contribuir para uma melhoria do seu desempenho vocal. Actualmente, são múltiplas as ofertas de actividades extra e é patente que os inquiridos têm uma vida activa, desenvolvendo sensibilidade para participarem noutras actividades que contribuem para o seu enriquecimento e da sociedade que integram.

CONCLUSÃO

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do presente estudo, as quais apontam, de acordo com os resultados obtidos, para a resposta ao nosso objectivo: saber o que conduz um jovem ou adulto a cantar num coro litúrgico, escolar ou amador. São ainda apresentadas as principais dificuldades e limitações, bem como as sugestões de trabalho futuro que permitam responder às questões que o final deste trabalho deixa em aberto.

O ponto de partida para este estudo teve origem no facto de, ao longo da minha carreira profissional, acumular a docência com a direcção coral bem como participar na criação e manutenção de vários projectos musicais e corais que envolveram jovens e adultos. Daí que me interrogasse sobre as razões que jovens e adultos, das mais variadas formações e origens sociais, apresentariam para justificar a sua participação na actividade coral.

Os resultados desta pesquisa indicaram que a maioria dos autores salienta o ensino da música como uma missão fundamental do professor/maestro já que, ao fazê-lo, está a garantir a continuidade do património cultural, histórico e artístico e a despertar nos alunos/coralistas uma consciência musical tão necessária ao seu desenvolvimento e socialização (Amato, 2010 ou Buford, 2010). A razão pela qual se salientou o papel da escola foi pela consciência de que uma escola activa pressupõe a interdisciplinaridade necessária para oferecer actividades estimulantes para os alunos, de forma a envolvê-los e a dotá-los da capacidade e vontade de aprender sempre mais ao longo do seu percurso (Silva, 2008). Incluir a actividade coral numa escola, contribuirá assim para este despertar de vocações e desenvolvimento musical. Foi reforçada a visão da escola como agente de reprodução social apontada por Bourdieu (1989).

Ao inserirmos na investigação a análise da importância dos coros, dois aspectos principais emergem: a valorização transversal da importância da voz e do canto em contexto escolar e não escolar (Barenboim, 2009; Webster, 2001).

No capítulo I, reforçamos a importância do canto e da prática coral como veículo de aprendizagem musical, bem como o reconhecimento da função social do coro. Todos os povos cantam em diferentes situações, daí que reconhecer a importância do canto no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos será perceber o benefício cultural e psicológico que ele aporta (Welch, 2010). Também o canto em coros promove a integração social e perpetua o espólio musical, ao mesmo tempo que enriquece culturalmente os indivíduos, permitindo-lhes uma expressão de sentimentos e emoções, tão necessária à realização pessoal a vários níveis, incluindo o espiritual (Amato 2010;

Sandgren, 2009; Schäfer & Sedlmeier, 2009). Assim, de acordo com os autores referenciados, sobressai a necessidade de motivar para a música coral, em toda a sua diversidade, como uma forma de garantir o respeito pelas diferentes culturas e a qualidade nas escolhas futuras.

Dedicamos uma parte do capítulo I à análise dos motivos para cantar em coro e de entrada e de permanência num grupo coral, quer em contexto escolar quer em contexto não escolar. Verificamos que os principais motivos que conduzem à prática coral, são por um lado a necessidade de afiliação e autoestima e, por outro lado, a necessidade de desenvolvimento intelectual (cognitivo) e de auto-realização. Tais resultados remetem para a actualidade da descrição dos factores motivacionais de Maslow (1954), para a necessidade de enfrentar desafios descritos por Elliot & Dweck (2005), e para os resultados de diferentes investigações posteriores no contexto da actividade coral, dos quais se destacam Pacheco & Milhano (2007), Carminatti & Krug (2010) ou Wieting (2011).

Tendo consciência da importância da música coral, como fonte de aprendizagem e socialização, nas igrejas, nas escolas e na sociedade em geral, foi importante procurar as motivações que levam à entrada e à permanência em grupos corais. Para tal, no capítulo II, descreveu-se a aplicação de um inquérito desenhado para o efeito, a elementos de diferentes grupos corais, cuja amostra reuniu crianças, jovens e adultos (num leque de idades dos 8 aos 80 anos) de várias classes sociais e com profissões muito heterogéneas em três tipos de coros: 98 elementos em coros litúrgicos, 75 em coros escolares e 63 em coros amadores.

Procurou-se encontrar resposta às questões de partida:

- Qual a opinião dos inquiridos sobre a actividade que realizam;
- Quais as motivações individuais para cantar em coro, em cada tipo de coro.

Os principais resultados estão descritos no capítulo III.

A análise dos resultados indicou que mais mulheres do que homens frequentam os coros, independentemente do tipo de coro.

Os resultados indicam que os inquiridos frequentam espectáculos de forma regular, independentemente do tipo de coro a que pertencem e da idade. Já no que concerne à divulgação deste tipo de manifestações culturais, as respostas variam consoante o tipo de coro a que os inquiridos pertencem e consoante a idade.

Ao contrário do que sucede com os coros litúrgicos, nos coros amadores e nos coros escolares mais de metade dos inquiridos considera que existe uma divulgação eficaz dos espectáculos culturais. Tal resultado pode ser entendido como dependente ou da atenção que cada um dos grupos presta à realidade envolvente ou como uma lacuna na divulgação de espectáculos junto da população que canta em coros litúrgicos.

Quanto à questão que se prende com quem canta em situações diferentes para além das dos coros, há alguma variação percentual entre as respostas dos diferentes tipos de coro e das diferentes faixas etárias. Os participantes dos coros escolares são os que mais cantam em contextos variados.

Interrogados sobre se consideram que é inata ou não a capacidade e o gosto por cantar, a predominância foi do *sim*, para ambas as questões, embora haja diferenças entre os diferentes tipos de coro e as faixas etárias. No entanto, a prevalência do *sim* nestas questões é maior junto dos inquiridos que participam em coros litúrgicos.

Os resultados indicaram que os inquiridos atribuem uma importância inequívoca ao canto em coro (97,39%). Sobre a importância de cantar, são diversas as justificações apresentadas, as quais variam também em função do tipo de coro e da idade. Apesar desta variação, destaca-se a aprendizagem como factor principal, transversal a todos os inquiridos nos diferentes coros. Seguem-se a oportunidade de convívio, a oportunidade de realizar o trabalho de equipa e por fim o gosto por cantar e por aprender.

Quando considerados individualmente, e num plano de análise mais pormenorizado, os motivos atribuídos à importância de cantar em coro, variam em função do tipo de coro e da idade. Por exemplo, a aprendizagem domina na importância atribuída a cantar em coro nos coros escolares, seguida dos coros amadores e por fim dos coros litúrgicos. O convívio é mais valorizado nos coros amadores, seguidos dos coros litúrgicos e finalmente nos escolares. O trabalho de equipa emerge de forma equitativa nos coros escolares e amadores como um dos mais importantes factores para cantar em coro. O gosto por cantar e a realização pessoal são os factores mais importantes na actividade, para os inquiridos pertencentes aos coros litúrgicos. Finalmente, quanto às saídas profissionais, apenas os inquiridos que frequentam os coros escolares as mencionam como um importante motivo para cantar em coro, o que apresenta um resultado esperado dada a etapa de formação musical em que se encontram.

Relativamente aos motivos de entrada num determinado coro, os resultados indicaram que é o gosto pelo canto, seguido da necessidade de satisfazer as necessidades do plano escolar, a resposta a um convite, o desejo de aprender, a necessidade de conviver e de realização pessoal e por fim as saídas profissionais que prevalecem nas decisões dos inquiridos. Quando analisados os resultados por tipo de coro, verificamos que enquanto os inquiridos que cantam nos coros litúrgicos e nos amadores valorizam o gosto, inquiridos dos coros escolares realçam não só o gosto como as exigências do plano escolar.

Quanto à permanência no coro prevalece como principal factor de motivação, transversal a todos os coros, o gosto por cantar em coro seguido pelo convívio, e pelo desejo de aprendizagem.

Outros motivos apontados indicam a importância fulcral da satisfação no repertório interpretado (97% dos inquiridos). Quando analisado em função do tipo de coro, são os inquiridos dos coros escolares que menos se identificam com o repertório interpretado.

O maestro também foi considerado um factor importante para a permanência num coro, na qual se destaca a experiência pessoal *muito boa* com o maestro. Quando analisado em função do tipo de coro, os resultados permitem destacar a posição de indiferença relativamente à importância do maestro manifestada pelos inquiridos pertencentes aos coros escolares.

No que respeita às competências necessárias para cantar em coro, sobrepõe-se o factor de ter boa voz, seguido de ter espírito de grupo, ter bom ouvido, gostar, estar motivado, ser disciplinado, ser humilde e, por fim, ter disponibilidade.

A literacia musical surge, naturalmente, como uma competência a desenvolver associada à actividade, mas os resultados, novamente, indicaram diferenças neste aspecto em função do tipo de coro frequentado. Os que sabem ler música à primeira vista concentram-se nos coros escolares, seguidos pelos que cantam em coros amadores, enquanto nos coros litúrgicos poucos fazem leitura musical à primeira vista.

Em suma, todos cantam por gosto, pelo convívio e pela aprendizagem. Também uma larga maioria atribuiu uma grande importância à actividade coral na sociedade e ao facto desta actividade ser desenvolvida nas escolas.

A Figura 84 pretende significar, em sùmula, o essencial das respostas obtidas, o qual se espera seja de utilidade para que um director coral possa orientar mais eficazmente o seu grupo num contexto religioso, escolar ou amador. No centro da figura estão representados os três principais factores que conduzem um jovem ou adulto a integrar num coro, transversais aos três tipos de coros estudados: o gosto, o convívio e a aprendizagem. Em redor estão descritos os motivos de entrada e permanência num coro escolar, amador e litúrgico, bem como as opiniões dos inquiridos acerca de diversos aspectos relacionados com esta actividade que são também transversais aos três tipos de coros, embora por vezes em diferente medida, e estão ligados entre si por não haver diferenciação hierárquica entre eles.

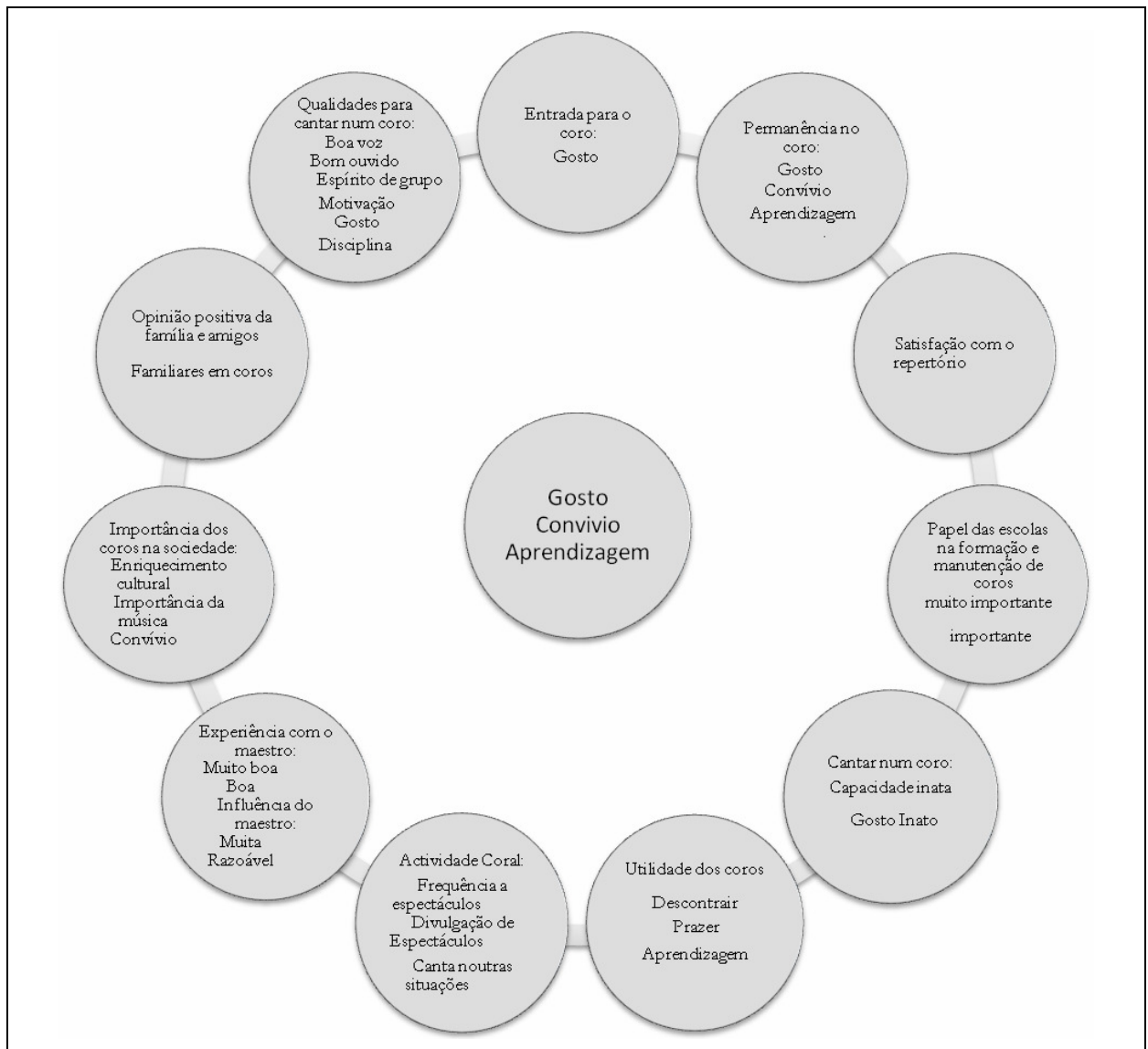


Figura 84. Síntese das respostas dos inquiridos.

Consideramos que a principal limitação deste trabalho está relacionada com a região onde foi aplicado, ou seja, restringiu-se ao Norte Litoral de Portugal. De facto, o estudo seria mais representativo e apresentaria uma descrição mais completa se se tivesse estendido o processo de selecção a todo o país. No entanto este seria um processo demasiado complexo e envolveria recursos humanos e financeiros incomportáveis. Contudo, cremos que restringir o estudo a uma área geográfica permitiu uma maior proximidade e uma análise mais profunda acerca da realidade estudada.

Outra limitação advém do facto de não termos utilizado medidas mais objectivas, como escalas de motivação, de valores, ou de paixão pela actividade. No entanto, como referimos anteriormente, o objectivo primordial era descrever a situação específica dos motivos de entrada e permanência num coro, procurando descobrir o essencial e característico e contribuir assim para a sua compreensão global. Seria interessante realizar esse estudo mais quantitativo num futuro próximo. Temos consciência de que os motivos que conduzem um jovem ou adulto a cantar num coro são subjectivos e difíceis de descrever na sua totalidade, pois são individuais. No entanto, pensamos ter conseguido obter resultados que permitem uma análise compreensiva dos factores além de auxiliarem na inferência de motivos comuns de entrada e permanência num coro, em função do tipo de coro frequentado. Consideramos, de uma forma geral, que os objectivos delineados foram atingidos. Esperamos, com o nosso trabalho, contribuir para que, no futuro, surjam novas abordagens nesta área.

Durante a pesquisa efectuada, particularmente no que toca ao estudo de campo, foram inúmeras as sugestões que contribuiriam para novas reflexões e para a necessidade de se encorajar a busca da excelência através da música coral. Com efeito, são muitos os jovens e adultos que testemunharam os efeitos positivos da prática coral na sua vida dado que, segundo os participantes, cantar num coro permite o desenvolvimento de aptidões transversais.

Uma outra contribuição remete para a ideia de que, quando uma geração valoriza o canto, a seguinte também o valorizará. Assim, nesta perspectiva, seria interessante iniciar a música coral no 1.º ciclo, mantendo-se até ao final da escolaridade, pois permitiria que um aluno tivesse a oportunidade de uma aprendizagem sequencial e efectiva tanto no ensino genérico como no ensino especializado de música.

Adicionalmente esperamos ter contribuído para o aumento da percepção da necessidade de prática da actividade coral realizada a partir de repertório que satisfaça os gostos dos participantes mas que lhes permita também desenvolver a sua saúde vocal, melhorando o desempenho da sua voz falada e cantada.

Entretanto, permita-se perguntar quantos anos serão necessários para que a totalidade das escolas portuguesas possa conter na sua oferta formativa a frequência de coros. Esta questão estende-se aos três tipos de coros estudados. De facto, o sucesso da implementação de um câoro depende não só da determinação dos elementos dos grupos corais, dos maestros e professores, mas também das condições materiais e humanas que ao facto estão umbilicalmente associadas.

Este estudo assume-se como uma contribuição académica, que se quer positiva, para o enriquecer das experiências de cidadania individuais e colectivas, tornando-se essencial para a realização plena do ser humano, pelo que a divulgação dos dados resultantes da pesquisa sobre os elementos motivacionais que levam à participação num coro constituirá uma mais-valia para as instituições. A importância da educação da voz deve ser motivo de uma tomada de consciência de todos aqueles cuja profissão tem como suporte a fala e o canto e, para que tal aconteça, é necessário realçar o papel que cabe ao professor de Educação Musical do Ensino Básico e Especializado das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto.

Tentar-se-á uma sensibilização de pais, educadores e diferentes actores sociais no sentido de, descrevendo os benefícios da utilização correcta da voz e do canto, os levar à dinamização de actividades corais, particularmente nas escolas. A concretização deste desiderato implica naturalmente a aposta em actividades com visibilidade na comunidade, implementando assim perspectivas motivadoras para o futuro no universo coral.

Talvez assim se possa cumprir o desejo de Leonard Bernstein expresso no seu livro *Concertos para Jovens* (1971) no qual deixa clara a necessidade urgente de criar e manter coros nas escolas para que, mesmo aquele que não distingue uma única nota musical possa penetrar nos segredos e participar nos encantos da música.

Bibliografia

Alderfer, C. P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press.

Alvarenga, J. P. (2002). *Estudos de Musicologia*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de História da Arte da Universidade de Évora.

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 10/09/11.

Amato, R. C. (2008a). A performance falada de textos como ferramenta para o desenvolvimento da comunicação e interpretação na regência coral. *Claves*, 5, 52-62. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves/issue/view/384/showToc> acessado em 10/09/11.

Amato, R. C. (2008b). Capital cultural *versus* dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. *Opus*, 14(1), 79-97. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/14.1/files/OPUS_14_1_Amato.pdf acessado em 10/09/11.

Amato, R. C. (2008c). Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM*, 19, 15-26. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo2.pdf acessado em 10/09/11.

Amato, R. C. (2008d). O desenvolvimento da motivação na gestão dos recursos humanos em corais: conceitos e práticas. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, São Paulo, Brasil, 415-422. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf> acessado em 10/09/11.

Amato, R. C. (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, 15(1), 91-109. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/OPUS_15_1_Amato.pdf acessado em 10/09/11.

Amato, R. C., & Neto, J. A. (2009). A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM*, 22, 87-96. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo9.pdf acessado em 10/09/11.

Amato, R. C. (2010). Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, 16(1), 30-47. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/16.1/files/OPUS_16_1_Amato.pdf acessado em 10/09/11.

Antunes, J. P. C. (1996). *Soli Deo Gloria. Um contributo interdisciplinar para a fundamentação da dimensão musical da Liturgia cristã*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Edição Fundação Eng. António de Almeida.

Antunes, J. P. C. (2004). Arte e Liturgia ou arte litúrgica: novos paradigmas da música litúrgica. *Revista da Faculdade de Letras: Ciências e Técnicas do Património*. 1ª Série, 237-254.

Araújo, E. R. (2006). *O Doutoramento a odisséia de uma fase da vida*. Lisboa: Editor Fernando Mão de Ferro.

Araújo, L. G. S. (2010). *A Excelência em Contextos de Realização: Na Busca da Convergência de Factores Cognitivos, Motivacionais e de Personalidade*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Araújo, R. C. & Pickler, L. (2008). Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 154-159. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.abcoamus.org/documents/SIMCAM4.pdf> acessado em 10/09/11.

Artiaga, M. J. (2001). A Disciplina de Canto Coral e o seu Repertório de 1918 a 1960. *Revista Música, Psicologia e Educação, CIPEM, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação*, 3, 45-56.

Artiaga, M. J. (2010). *Civilizar pelo Canto Coral: Ideais e práticas*. Disponível em: http://coloquio-ensino.centenariorepublica.pt/programa_ensino.pdf acessado em 10/10/23.

Ashley, M. (2002). Singing, Gender and Health: Perspectives from Boys Singing in a Church Choir. *Health Education*, 102(4), 180-187.

Ashley, M. (2009). *How High Should Boys Sing? Gender, authenticity and credibility in the young male voice*. Aldershot: Ashgate.

Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos escolares, Sugestões para a estruturação da escrita*. (3ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Bago D'Uva, J. C. (2009/2010). *Modalidade Artística de Canto Coral*. [Documento orientador]. Madeira: Secretaria Regional de Educação, Gabinete Coordenador de Educação Artística, Departamento de Apoio à Educação Artística. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=VzpvTlAxSbg%3D&tabid=2045&mid=7936> acessado em 10/09/11.

Bailey, B. A., & Davidson, J. W. (2003). Amateur group singing as a Therapeutic Instrument. *Nordic Journal of Music Therapy*, 12(1), 18-32.

Bailey, B. A., & Davidson, J. W. (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, 33, 269-303.

Barb, S. (1991). *Pulecenella. Viagem ao passado através da Canção Napolitana*. Porto: Edição. Notícias de Paços de Brandão.

Barbier, P. (1991). *Historia dos Castrados*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado. O Poder da Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Bell, C. (2004). Update on Community Choirs and Singing in the United States. *International Journal of Research in Choral Singing*, 2(1), 39-52.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benzaquen, J. (2008). A socialização para cooperação: uma análise de práticas de educação não-formal. *VI Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/284.pdf> acessado em 10/09/11.

Bernstein, L. (1954). *O mundo da Música, os seus segredos e a sua Beleza*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Bernstein, L. (1971). *Concertos para Jovens*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Bíblia Sagrada. Edição Liarte de 1993.

Boone, D. R., & McFarlane, S. C. (1994). *A Voz e a Terapia Vocal*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Borba, T., & Lopes-Graça, F. (1956). *Dicionário de Música*. Lisboa: Edições Cosmos.

Borém, F. (2007). Quatro olhares experientes sobre a música popular brasileira. *Per Musi*, 15, 90-92.

Borges, J. (2007). *Dinâmica de Ensaio Coral*. Disponível em: http://www.canone.com.br/canone/downloads/doc_details/14-dinamica-de-ensaio-coral.html acessado em: 17/05/10.

Borges, G. A. (2007). *Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Disponível em: http://www.musicaeducacao.mus.br/textos/BORGES_GilbertoAndre_educacao_musicaecantocoral.pdf acessado em 22/03/09.

Bourdieu, P., (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difusão Editorial.

Braga, S. M. (2009). “Um por todos ou todos por um”?: processos avaliativos no canto coral em escola profissionalizante de música. Dissertação de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

Branco, L. F. (1931). *Elementos de Ciências Musicais. II Volume de História da Música*. Lisboa: Edição do autor.

Buford, D. R. (2010). *Investigation of Music Literacy Teaching Strategies among Selected Accomplished Choral Directors in Texas Title I High Schools*. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty Of Texas Tech University In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Degree of Doctor of Philosophy Fine Arts-Music, Texas Tech University, Lubbock, Texas, United States of America. Disponível em: http://repositories.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/45204/Buford_Debra_Diss.pdf?sequence=1 acessado em 22/03/09.

Burrows, J., & Wiffen, C. (2007). *Música Clássica*. Porto: Dorling Kindersley – Civilização.

Caldas, A. C. (2000). *A Herança de Franz Joseph Gall, o Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Câmara, A., & Godall, P. (2007). Children’s attitudes toward singing and music teachers conceptions. *CIM07 3rd Conference on Interdisciplinary Musicology*. Tallinn, Estónia, 36-37 Disponível em: <http://www.uni-graz.at/~parncutt/cim07/doc/abstractbooklet.pdf> acessado em 10/09/11.

Campos, A. Y., & Caiado, K. R. M. (2007). Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. *Revista da ABEM*, 17, 59-68.

Campos, P. S. (2009). Música como elemento terapêutico das perdas sociais do envelhecimento. *Anais do SIMCAM5 - V SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Goiânia, Brasil, 611-615. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf> acedido em 10/09/11.

Candé, R. (1980). *O Convite à Musica. Arte e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.

Carminatti, J. S., & Krug, J. S. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 81-96.

Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal desde a Fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar Caetano*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cassuto, A. (1999). *Sinfonias Incompletas, a Odisseia de um Maestro Português*. Lisboa: Edições Hugin.

Castarède, M. (1998). *A Voz e os Seus Sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho.

Castelo-Branco, S. E., & Lima, M. J. (1998). Práticas Musicais Locais: alguns indicadores preliminares. *Observatório das Atividades Culturais, OBS*, 4, 10-13. Disponível em: http://www.oac.pt/pdfs/OBS_4_Práticas%20Musicais%20Locais.pdf acedido em 09/05/11.

Castro, M. I. R. (2003). *Cantar aos bebés: das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Tese de mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Castro, M. I. R. (2004). Cantando para Adormecer. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 89-99.

Cavicchi, D. (2002). From the Bottom Up. Thinking about Tia DeNora's Music in Everyday Life. *Action Criticism, and Theory for Music Education*, 1(2). Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Cavicchi1_2.pdf acessado em 10/09/11.

Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256.

Coelho L. (2012). *Da Inserção da Disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey, *Journal of Applied Arts and Health, JAAH*, 1(1), 19-34. Disponível em: <http://www.creativityaustralia.org.au/wp-content/uploads/2012/05/AppliedArtsclifthancox.pdf> acessado em 09/05/11.

Cortella, M. S. (2011). *Material das minhas aulas de redação*. Disponível em <http://matapurga.blogspot.pt/2011/02/o-filosofo-mario-sergio-cortella-fala.html> acessado em 09/05/11.

Costa, F. J. M. (2008). A educação musical e a sua pertinência no currículo escolar do CPES. Cultura Escolar Migrações e Cidadania. *Actas do VII Congresso Luso brasileiro de História da Educação*, Porto, Portugal. Disponível em: http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_final.aspx acessado em 10/09/11.

Costa, F. J. M. (2010). Canto Coral, escola de higienização. *Revista da Faculdade de Letras: HISTÓRIA*, III Série, 11, 237-245. Disponível em: <http://ler.lettras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id18id2397&sum=sim> acessado em 10/09/11.

Crease, S. (2008). *Lições de Musica*. Editorial Bizâncio.

Cruz, I. (1985). *O que fiz e o que não fiz*. Lisboa: Edição do autor.

Cruz, M. B., & Guedes, N. C. (Coord.). (2000). *A Igreja e a cultura contemporânea em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Cruz, M. C., & Cunha, R. (2008). Música na vida quotidiana. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, São Paulo, Brasil, 353-357. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf> acessado em 10/09/11.

Cuervo, L. (2008). Ensino de música para um cérebro em transformação: reflexões sobre a música na adolescência. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, São Paulo, Brasil, 320-326. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf> acessado em 10/09/11.

Davidson, J.; Faulkner, R.; & McPherson, G. (2009). Motivating Musical Learning. *The Psychologist*, 22(12), 1026-1029. Disponível em http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm?volumeID=22&editionID=182 acessado a 10/12/12.

Davidson, J.; Howe, M.; Moore, D.; & Sloboda, J. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Development Psychology*, 14(4), 399-412.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Delgado, A. (2001). *A Sinfonia em Portugal*. Lisboa: Ministério da Cultura, Departamento de Música.

Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir* (Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Brasília: Cortez Editora.

Demorest, S. M. (2004). Choral Sight-Singing Practices: Revisiting a Web-Based Survey. *International Journal of Research in Choral Singing*, 2(1), 3-10. Disponível em: http://www.choralresearch.org/volumetwo/ijrcs2_1_demorest.pdf acessado em 10/09/11.

DeNora, T. (2002). The Everyday as Extraordinary: Response from Tia DeNora *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 1(2). Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/DeNoraResponse1_2.pdf acessado em 10/09/11.

Dias, L. (2008). Pedagogia musical em coros de adultos: dois estudos de caso. *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, ANPPOM*, Salvador, Bahia, Brasil, 231-234. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM430%20-%20Dias.pdf acessado em 10/09/11.

Dias, L. (2010). A prática coral e a formação dos sujeitos: uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. *IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical*, Natal, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/viewFile/67/55> acessado em 10/09/11.

Dommanget, M. (1974). *Os grandes Socialistas e a Educação de Platão a Lenine*. Braga: Publicações Europa-América.

Dufourcq, N. (1946). *La Musique, des Origines a Nos Jours*. Paris: Librairie Larousse.

Durkheim, E. (2002). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Edições Martin Claret.

Durrant, C. (1998). What makes sing people together? Socio-Psychological and Cross-Cultural Perspectives on the Choral Phenomenon. *International Journal of Music Education, Original Series*, 32(1), 61-71.

Ebie, B. D. (2004). The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audio-visual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies. *Psychology of Music*, 32(4), 405-417.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters, a new philosophy of music Education*. New York: Oxford University Press.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Ed.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Engelmann, E. (2010). *A Motivação de alunos dos Cursos de Artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf> acessado em 27/04/10.

Escaireira, J. (2002). A procura no sector das Artes do Espectáculo. Tempo e rendimento na análise das audiências: um estudo para Portugal. [Working Papers da FEP, nº118], *Faculdade de Economia da Universidade do Porto*, Porto, Portugal. Disponível em: <http://www.fep.up.pt/investigacao/workingpapers/wp118.pdf> acessado em 27/04/10.

Faulkner, R., & Davidson, J. W. (2006). Men in chorus: collaboration and competition in homo-social vocal behaviour. *Psychology of Music*, 34(2), 219-237.

Fernandes, A. J., & Kayama, A. G., & Östergren, E. (2001). A Prática Coral na actualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. *MÚSICA HODIE*, 6(1), 51-74.

Fernandes, A. J., & Kayama, A. G. (2006). A importância da dicção na construção da sonoridade coral. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música ANPPOM*, Brasília, 1014-1018. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERE S/13_Pos_Perf/13POS_Perf_03-043.pdf acessado em 10/09/11.

Fernandes, A. J., & Kayama, A. G., & Östergren, E. (2006). O regente moderno e a construção da sonoridade coral... *Per Musi*, 13, 33-51. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num13_cap_03.pdf acessado em 10/09/11.

Fernandes, C. (2005). *Devoção e Teatralidade, As Vésperas de João de Sousa Vasconcelos e a prática litúrgico-musical no Portugal pombalino*, Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Ferrão, A. M. (1993). *A Música. Revista trimestral n° 45/46*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Publicação para Formadores e animadores/monitores, 59-63.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, N. L. (2004). O(A) Professor(a) de Canto e o Ensino: percursos e contextos. *Revista Música, Psicologia e Educação, CIPEM, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação*, 6, 57-68.

Figueiredo, E. (2009). A teoria da autodeterminação e a motivação em música: uma adaptação do método. *Anais do V SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Goiânia, Brasil, 545-548. Disponível em: <http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf> acessado em 27/04/10.

Figueiredo, S. L. F. (2005). A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. *XV Congresso da Associação nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música ANPPOM*, Rio de Janeiro, Brasil, 362-369. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao8/sergio_figueiredo.pdf acessado em 27/04/10.

Figueiredo, S. L. F. (2006). A regência coral na formação do educador musical. *XVI Congresso da Associação nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música ANPPOM*, Brasília, Brasil, 885-889. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_02-028.pdf acessado em 27/04/10.

Folhadela, P., & Vasconcelos, A. A., & Palma, E. (1999). *Ensino Especializado da Música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Edição Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V., & Mendes, N. (1987). *Escola, Escola, quem és tu?* Lisboa: Edição Artes Médicas.

Fonseca, V. (2007). *Aprender a aprender, a educabilidade cognitiva*. (2ª ed.). Lisboa: Editora Âncora.

Forbes, G. W. (2001). The Repertoire Selection Practices of High School Choral Directors. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 102-121.

Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos Jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.

Garcia, P. P. (1995). *Tratamiento de los Defectos de Articulación en el Lenguaje del Niño*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Garnett, L. (2005). Choral Singing as Bodily Regime. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music IRASM*, 36(2), 249-269.

Gava, J. W., & Ferreira, L. P., & Silva, M. A. A. (2010). Apoio respiratório na voz cantada: perspectiva de professores de canto e fonoaudiólogos. *Revista CEFAC*, 12(4), 551-562.

Ghiringhelli, R., & Gordo, A., & Guedes, Z. C. F. (2010). Orientação e prevenção de abusos vocais em um grupo de cantores amadores da paróquia Nossa Senhora da Esperança, São Paulo. *Acta ORL/Técnicas em Otorrinolaringologia*, 28(2), 56-60.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Giga, I. (2004). A Educação Vocal da Criança. *Revista Música, Psicologia e Educação, CIPEM, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação*, 6, 69-80.

Giga, I. (2008). Efeitos da Pedagogia Musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 130, 29-39.

Goldemberg, R. (2000). Métodos de Leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM*, 5, 7-12. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo1.pdf acedido em 27/04/10.

Gomes, C. G., & Nascimento, S. R. (2009). A musicoterapia acolhendo os professores na inclusão: a reflexão sobre a prática pedagógica através da música. *Anais do V SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Goiânia, Brasil, 477-491. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf> acedido em 27/04/10.

Goñi, S. E. (1994). *La Voz Infantil. Educación y Reeducción*. Madrid: Cepe.

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

Gorina, V. (1971). *Que é a Musica? Reflexões em torno do facto Musica*. (Coleção Básica Verbo 53). Lisboa: Editorial Verbo.

Gorzelańczyk, E. J., & Podlipniak, P., & Laskowska, I. (2007). Singing as a form of human emotional communication. *CIM07 3rd Conference on Interdisciplinary Musicology*. Tallinn, Estónia 52-53. Disponível em: <http://www.uni-graz.at/~parncutt/cim07/doc/abstractbooklet.pdf> acedido em 10/09/11.

Guerra, T. (2005). *Criança Índigo*. Carcavelos: Editorial Angelorum Novalis.

Habib, M. (2000). *Bases Neurológica dos Comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Hackman, J. R., & Oldham, C. R. (1974). *The Job diagnostic survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. (Technical Report, 4), New Haven, Connecticut, Yale University, Department of Administrative Sciences.

Hanslick, E. (2002). *Do Belo Musical*. Lisboa: Edições 70.

Hargreaves, D. (2005). "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. *Revista electrónica de musicologia*, 9. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REM/REMV9-1/hargreaves.html> acessado a 28/12/09.

Henrique, L. (2007). *Acústica Musical*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Herzberg, F. (1966). *Work and Nature of Man*. Cleveland: The World Publishing Company.

Herzfeld, F. (1992). *Nós e a Música*. (Coleção Vida e Cultura). Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM*, 9, 7-16.

Ilari, B. (2006). Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 191-198.

Iturra, R. (1990). *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Edição Escher, Publicações.

Iverson, B. (2011). Music and gender: A qualitative study of motivational differences at the upper elementary level. *Visions of Research in Music Education*, 18. Disponível em: <http://www.wusr.rider.edu/vrme/> acessado a 10/12/12.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Joyce, V. M. (2005). The “Subject” is Singing: Singing as Social Practice. *International Journal of Community Music*, B(1). Disponível em: <http://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/Archive/IJCM/Volume%20B/08%20Joyce.pdf> acessado em 14/05/09.

Júnior, W. G., & Ferreira, L. P., & Silva, M. A. A. (2010). Apoio respiratório na voz cantada: perspectiva de professores de canto e fonoaudiólogos. *Rev. CEFAC*, 12(4), 551-562.

Junker, D. (1999). *O Movimento do canto coral no Brasil. Breve perspectiva administrativa e histórica. XII Congresso da Associação nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música ANPPOM*, Salvador, Bahia, Brasil. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/DJUNKER.PDF acessado em 27/04/10.

Kaplan, A. (1985). *Choral conducting*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Károlyi, O. (1988). *Introdução à Música*. Brasil: Salvat Editores do Brasil.

Kebach, P. F. C. (2007). Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM*, 17, 39-48.

Kemp, A., (1995). Introdução à Investigação. In A. Kemp (Ed.), *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Khôi, L. T. (1970). *A indústria do Ensino*. Barcelos: Companhia editora do Minho.

Kodaly, Z. (1929). Children’s Choirs. In F. Bónis (Ed.). *The Selected Writings of Zoltan Kodaly*. London: Boosey & Hawkes.

Komosinski, J. L. (2009). *Canto Coral e cognição musical. As práticas brasileiras e suas articulações com a memória*. Dissertação de Pós-graduação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.artes.ufpr.br/mestrado/dissertacoes/2009/KOMOSINSKI.pdf> acessado em 24/03/11.

Kramer, L. (2009). *Porque é a Música Clássica ainda importante?* Lisboa: Editorial Bizâncio.

Kreutz, G., & Bongard, S. (2007, August). Singing and health: A psychophysiological perspective. *CIM07 3rd Conference on Interdisciplinary Musicology*. Tallinn, Estónia, 76-77. Disponível em: <http://www.uni-graz.at/~parncutt/cim07/doc/abstractbooklet.pdf> acessado em 10/09/11.

Leite, G. C. A., & Assumpção, R., & Campiotto, A. R., & Silva, M. A. A. (2004). O canto nas igrejas: o estudo do uso vocal dos coristas e não-coristas. *Distúrbios da Comunicação*, 16(2), 229-239.

Lerga, J. P. (1986). *Método de Logoterapia*. Bilbao: Editorial Ellacuria.

Loiola, C. M., & Ferreira, L. P. (2010). Coral amador: efeitos de uma proposta de intervenção fonoaudiológica. *Rev. CEFAC*, 12(5), 831-841. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010ahead/193-09.pdf> acessado em 10/11/10.

Lopes-Graça, F. (1973a). *A Música Portuguesa e os seus problemas*. Lisboa, Edição Cosmos.

Lopes-Graça, F. (1973b). *Disto e Daquilo*. Lisboa: Edição Cosmos.

Lopes-Graça, F. (1974). *A Canção popular Portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Lopes, J. O. (2004). Emissão de Voz Cantada na Língua Portuguesa. *Revista Música, Psicologia e Educação, CIPEM, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação*, 6, 81-87.

Lopes, J. T. (2000). O Porto na (pós) modernidade? Um estudo sobre práticas culturais urbanas. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462df91194f50_1.PDF acedido em 10/09/11.

Ludke, K. (2009). *Teaching Foreign Languages Through Songs*. Institute for Music in Human and Social Development. Edinburgh. Disponível em: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/5500> acedido em 10/09/11.

Luedy, E. (2009). Analfabetos musicais, processos selectivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. *Revista da ABEM*, 22, 49-55. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo5.pdf acedido em 10/09/11.

Luís, C. S. (1993). *A Música. Revista trimestral n.º 45/46*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação publicação para Formadores e animadores/monitores.

Madell, G. (1988). *Philosophy, Music and Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mahmoudian, M. (1982). *A Linguística Hoje*. São Paulo: Edições 70.

Marchesan, I. Q. (1998). *Fundamentos em Fonoaudiologia. Aspectos Clínicos da Motricidade Oral*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, A. M. (2000). Estudantes universitários, lazer e práticas socioculturais: Estudo de caso. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462df6816b73a_1.PDF acedido em 10/09/11.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mateiro, T. (2007). Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, 13(2), 175-196.

Mazzarin, R. M. B. B. (2009). Coro: espaço dinâmico de relações a partir da psicologia social da música. *Cadernos do Colóquio*, 10(2). Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/589/578> acedido em 15/01/09.

McClelland, D. C. (1975). *Power: the inner experience*. New York: Halstead.

Menuhin, Y. (1997). *O livro da Música*. Lisboa: Edição Dinalivro.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música*. Lisboa: Gradiva.

Ministério da Cultura/Instituto das Artes (2006). *Guia das Artes Visuais e do Espectáculo*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/39386882/GAVE-Guia-das-Artes-Visuais-e-do-Espectaculo-Politica-de-Comunicacao> acedido em 10/09/11.

Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico—Competências Essenciais*. Disponível em: <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2> acedido em 10/09/11.

Monteiro, S., & Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. M. (2010, Julho). Adaptação e validação do questionário e motivação para a prática deliberada em contexto académico: análise em alunos de Engenharia com desempenho excelente. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11459/1/023.pdf> acedido em 27/04/10.

Moreira, H. C., & Kerr, D. M. (2008). Metodologia estatística na geração de pesquisa em Educação Musical: elementos do planeamento estatístico em pesquisas observacionais. *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, ANPPOM*, Salvador, Bahia, Brasil, 162-165. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM390%20-%20Moreira%20et%20al.pdf acedido em 27/04/10.

Morin, E., & Motta, R., & Ciurana, E. R. (2004). *Educar para a Era Planetária*, Lisboa: Instituto Piaget.

Moses, D. (1986). *A Música*. Amadora: Editora Valor.

Narita, F. (2008). Criação musical e cultura infantil: possibilidades e limites no ensino e aprendizagem da música. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, São Paulo, Brasil, 95-102. Disponível em: <http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf> acedido em 10/09/11.

Nery, R. V., & Castro, P. F. (1991). *História da Música, Sínteses da Cultura Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Europalia.

Neto, J. A., & Amato, R. C. (2007). Organização do trabalho e gestão de competências: uma análise do papel do regente coral. *Gepros. Gestão da Produção, operações e sistemas*, ano 2, 2, 89-98.

O'Neill, S. & Green, L. (2001). Social groups and learning in music education. *Bera Music Education review group*, 26-31. Disponível em: http://www.academia.edu/562328/Social_Groups_and_Learning_In_Music_Education acessado em 27/04/10.

Pacheco, L. M., S., & Milhano, S. D. F. (2007). Learning to be...singing: A choral music education program. *International Symposium on Performance Science*, Porto, Portugal, 97-102.

Paiva, S., & Ray, S. (2006). O pianista co-repetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, ANPPOM*, Brasília, Brasil, 1063-1069. Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/13_Pos_Perf/13POS_Perf_13-254.pdf acessado em 12/01/11.

Palheiros, G. B. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, 017. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501702.pdf> acessado em 27/04/10.

Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório, uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical APEM.

Panofsky, W. (1961). *Também Tu Entendes a Música*. Porto: Livraria Fernando Machado.

Parada, M. B. A. (2008). O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. *ArtCultura*, 10(17), 173-189.

Parizzi, M. B. (2006). O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM*, 15, 39-48.

Pederiva, P., & Tunes, E. (2008). Musicalidade, fala expressão das emoções. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, São Paulo, Brasil, 388-392. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf> acessado em 10/09/11.

Pelaez, N. C. M. (2005). “*A música do nosso tempo*” *Etnografia de um universo musical de adolescentes*. Tese de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Pereira, A. (2008). *SPSS, Guia prático de utilização, análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural, Teorias e Prática*. Porto: Edições ASA.

Pereira, E., & Vasconcelos, M. (2007). O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *MÚSICA HODIE*, 7(1), 99-120.

Pereira, H. M. S. (2009). *A música de Junqueiro*. Porto: Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa.

Pereira, V. (1940). *Coral Infantil* (Vol. 1). Porto: Edição do Autor.

Pichin, B. P. L. (2009). Como acontece a relação entre música e emoção. *Anais do SIMCAM5 - V SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Goiânia, Brasil, 95-109. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf> acessado em 10/09/11.

Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação, CIPEM, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação*, 6, 33-44.

Pires, F. (1995). *Óscar da Silva, Estudo Biográfico-Analítico*. (Coleção O Lugar e a Imagem). Matosinhos: Afrontamento/Câmara Municipal de Matosinhos.

Pires, L. F. (1964). Os Cursos de Iniciação Musical de Edgar Willems. In L. S. Ferro (Ed.). *Arte Musical*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

Platzer, F. (2009). *Compêndio de Música*. Lisboa: Edições 70.

Pordata (2012). *População residente: total e por sexo – Portugal*. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+total+e+por+sexo-6> acessado em 28/09/2012.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rainbow, B. (1995). *Investigação Histórica*. In A. Kemp (Ed.). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Richards, H., & Durrant, C. (2003). To Sing or not to Sing: a study on the development of ‘non singers’ in choral activity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 78-89.

Rinta, T., & Welch, G. F. (2008). Should Singing Activities Be Included in Speech and Voice Therapy for Prepubertal Children? *Journal of Voice*, 22(1), 100-112.

Rodrigues, H., & Johnson, C. (2007). *Investigação em Psicologia da Música, Estudos Críticos*. Lisboa: Edições Colibri.

Rodrigues, H. (2003). *Bebébabá: Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras.

Russell, J. (2007). McPherson, G.E. (Ed.) The Child as Musician: A Handbook of Musical Development. A review and dialogue with 30 authors. *Empirical Musicology Review*, 2(3), 113-118. Disponível em: https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/28867/EMR000029a_russell.pdf acessado em 10/09/11.

Sá, M. (1997). *Segredos da Voz, Emissão e Saúde*. Porto: Editor Sebenta.

Sampaio, D. (2001). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, J. R. (2009). O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. *Revista de Administração*, 44(1), 5-16. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-21072009000100001, acessado em 19/08/09.

Sandgren, M. (2009). Evidence for Strong Immediate Well-being, Effects of Choral Singing -With More Enjoyment for Women than for Men. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music, ESCOM*, Jyväskylä, Finland. Disponível em: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20916/urn_nbn_fi_jyu-2009411317.pdf?sequence=1 acessado em 19/08/09.

Santiago, P. F. (2007). Mapa e síntese do processo de pesquisa em performance e em pedagogia da performance musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM*, 17, 17-27. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo2.pdf acessado em 19/08/09.

Santos, B. S. (2007). *Um Discurso sobre as Ciências* (15^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, R. A. T., & Hentschke, L., & Gerling, C. C. (2003). A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM*, 9, 29-41. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo3.pdf acessado em 19/08/09.

Sardinha, J. A. (2005). *Tunas do Marão*. Vila Verde: Tradisom.

Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 279 -300.

Scherpereel, J. (2003). Os Meninos do Coro da Sé de Lisboa e a sua organização até à revolução liberal de 1834. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 13, 35-52.

Schimiti, L. M. (2003). *Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades*. Disponível em: http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Regendo_um_coro_infantil.pdf acessado em 13/01/11.

Schmeling, A. (2002). Cantar e conviver, uma experiência com um grupo coral de adolescentes. *Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM*, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, 1-7. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf acessado em 02/02/11.

Serrão, M. J. (2006). *Constança Capdeville entre o Teatro e a Música*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.

Shenfield, T., & Trehub, S., & Nakata, T. (2003). Maternal Singing Modulates Infant Arousal. *Psychology of Music*, 31(4), 365-375.

Sichivitsa, V. A. (2003). Amateur Group Singing as a Therapeutic Instrument. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 330-341.

Silva, A. B. A. (1916). *Os efeitos psychophysiológicos da música e o valor da Meloterapia*. Dissertação apresentada na Faculdade de Medicina do Porto em Setembro de 1916, Porto, Portugal. Disponível em: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/16390/3/167_3_FMP_I_01_P.pdf acessado em 19/08/09.

Silva, M. D. (2001). “Orfeonizar a Nação”, o Canto Coral como instrumento educativo e político nos primeiros anos da mocidade (1936-1945). *Revista Portuguesa de Musicologia* 11, 139-173.

Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola, encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Silva, T. D. (2009). A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. *Anais do SIMCAM5 - V SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Goiânia, Brasil, 266-276. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf> acessado em 10/09/11.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 3). (Coleção Horizontes Pedagógicos, Música e Artes Plásticas). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2006). *A Construção de uma Identidade, Tomar na vida e obra de Fernando Lopes-Graça*. Chamusca: Edições Cosmos.

Sousa, M. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade. A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

Sousa, S. S. (2010). Coral na escola: a música como instrumento de desenvolvimento pessoal. *IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical*, Natal, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/viewFile/33/31> acessado em 10/09/11.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Edição Profedições.

Stamer, R. A. (1999). Motivation in the Choral Rehearsal. *Music Educators Journal*, 85(5), 26-29.

Stefani, G. (1987). *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial Presença.

Steiner, G. (2006). *O Silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva.

Stewart, L. (2005). A Neurocognitive Approach to Music Reading. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060, 377-386. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/7181570_A_neurocognitive_approach_to_music_reading acessado em 10/09/11.

Stewart, L., & Williamon, A. (2008). What are the implications of neuroscience for musical education? *Educational Research*, 50(2), 177–186.

Stockhausen, K., & Tannenbaum, M. (1985). *Diálogo com Stockhausen*. Lisboa: Edições 70.

Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Suchodolski, B. (1976). *A Pedagogia Socialista*. Lisboa: Editorial Futura.

Sundberg, J. (2007). Singing voice and sung performance, an area for Interdisciplinary. *CIM07 3rd Conference on Interdisciplinary Musicology*. Tallinn, Estónia. 20. Disponível em: <http://www.uni-graz.at/~parncutt/cim07/doc/abstractbooklet.pdf> acedido em 10/09/11.

Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.

Teixeira, L. H. P. (2005). Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a actuação de regentes corais. *Revista da ABEM*, 13, 57-64. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo6.pdf acedido em 10/09/11.

Tindal, B. (2007). *Mozart na Selva, sexo, drogas e música clássica*. Lisboa: Guerra e Paz.

Tino, M., & Manarte, A. (1962). *Cantando. Livro de Canto Coral*. Porto: Porto Editora.

Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia Kodaly*. Lisboa: Editorial Caminho.

Victória, M. (2005). The “subject” is singing: singing as social practice. *International Journal of Community Music*, B(1).

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

Vieira, M. N. (2004). Uma introdução à acústica da voz cantada. *I Seminário Música Ciência Tecnologia: Acústica Musical*, São Paulo, Brasil, 70-79. Disponível em: http://gsd.ime.usp.br/acmus/publi/textos/05_vieira.pdf acessado em 10/09/11.

Vigotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento*. São Paulo: Livraria Maria Fontes Editora.

Vilhena, T. (2000). *Avaliar o extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.

Webster, P. (2001). Repensar o Ensino de Música o Novo Século. *Revista Música, Psicologia e Educação, CIPEM, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação*, 3, 5-16.

Weffort, A. B. (Org.). (2006). *A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça*. Lisboa: Editorial Caminho.

Welch, G. (1994). The Assessment of Singing. *Psychology of Music*, 22(1), 3-19.

Welch, G. (2003). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, Psicologia e Educação, CIPEM, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação*, 5, 5-20.

Welch, G. (2010). *Aprendizagem Musical: perspectivas práticas*. [Folheto]. Encontro Nacional da APEM do dia 13 de Novembro de 2010, Lisboa, Portugal.

Welch, G. (2011). Culture and gender in a cathedral music context: An activity theory exploration. In M. Barrett (Ed.). *A Cultural Psychology of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Wieting, G. (2011). Infectious Singing: Boston Children's Chorus. *The Boston Musical Inteligencer*. Disponível em <http://classical-scene.com/2011/05/24/boston-childrens-chorus/> acessado a 08/03/12.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Bienne: Edições Pró-música.

Willis, E. C. & Kenny, D. T. (2007). Effect of voice change on singing pitch accuracy in young male singers. *CIM07 3rd Conference on Interdisciplinary Musicology*. Tallinn, Estónia, 148-149. Disponível em: http://www.uni-graz.at/~parncutt/cim07/CIM07%20Proceedings/CIM07_Willis-Kenny_Pitch%20accuracy.pdf acessado em 10/09/11.

Wilson, S. R. (2011). *Community Choir: What Motivates People to Join, Stay, and Sing. A Mixed Method Research Study*. Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Education. University of Victoria. Disponível em: <http://dspace.library.uvic.ca:8080/handle/1828/3499> acessado em 10/12/12.

Wise, G. W., & Hartmann, D., & Fisher, B. J. (1992). Exploration of the Relationship Between Choral Singing and Successful Aging. *Psychological Reports*, 70, 1175-1183.

Wuytack, J. (2001). *Curso de Pedagogia Musical (4º grau)*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J., & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Publicações da Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Yarbrough, C. (1995). Investigação por observação. In A. Kemp (Ed.), *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zanatta, S. H. S. (2008). *Voz-corpo-movimento: uma abordagem expressiva no canto coral*. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização da Pedagogia da Arte do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Zander, B (2010). *Leadership Grand Conference with Benjamin Zander*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kyF7yDne5NI&feature=related> acessado em 23/11/10.

ANEXOS E APÊNDICE

Anexo 1

Questionário



Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação sobre

Cantar em Coro

Este projecto de investigação está a ser desenvolvido no âmbito do meu plano de formação, enquanto doutoranda na Universidade Católica Portuguesa.

Parte I
Dados pessoais

- 1 - Sexo Feminino () Masculino ()
- 2 - Idade
- 3 - Ano de Escolaridade/profissão
- 4 - Estabelecimento de Ensino/Local de trabalho

Parte II
Actividade musical

1. Assiste frequentemente a espectáculos corais? Sim () Não ()
2. Há divulgação suficiente de espectáculos corais nos Meios de Comunicação Social? Sim () Não ()
3. Há quanto tempo canta num coro?
4. Além de cantar no coro, canta noutras situações? Sim () Não ()
Quais? _____

Parte III
Cantar num coro

1. Acha que a capacidade de cantar é inata? Sim () Não ()
2. Acha que o gosto por cantar é inato? Sim () Não ()
3. Acha que é importante cantar no coro? Sim () Não () Porquê?

4. Qual/quais o(s) motivo(s) que o/a levou/levaram a entrar para o coro?

5. Qual/quais o(s) motivo(s) porque continua no coro?

6. O coro que integra interpreta diversos estilos musicais? Sim () Não ()
7. O repertório do seu coro enquadra-se nos seus interesses? Sim () Não ()
8. Se não, quais são os seus outros interesses de repertório?

9. Acha que se pode ir ao encontro dos diversos interesses num grupo coral?
Como?

10. Qual/quais as qualidades necessárias para cantar em coro?

11. Como tem sido a sua experiência pessoal com o maestro que dirige o coro?

12. Que influência tem o maestro na sua permanência no coro?

13. A música é importante para si? De que forma?

14. É capaz de ler uma partitura à primeira vista? Sim () Não ()

Parte IV
Família

1. Influência da participação de familiares e amigos em coros
Muita Pouca Nenhuma

2. Tem familiares que cantam em coros? Sim () Não ()

3. Qual a opinião dos seus familiares ou amigos quanto à sua participação no coro?

Parte V
Voz

1. Canta durante muito tempo seguido? Sim () Não ()

2. Alguém já comentou a qualidade da sua voz? Sim () Não ()

Como o fizeram?

3. Tem algum problema de voz? Sim () Não ()

4. Teve algum problema de voz? Sim () Não ()

Qual/quais? _____

Parte VI

Importância dos coros

1. Acha importante haver coros na sociedade? Sim () Não ()

Porquê?

2. Na sua opinião, qual o papel das escolas na formação e manutenção de um coro?

Parte VII

Ensino da música

1. Acha que o ensino da música deve ser opcional em que ciclos do ensino?

1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário Em todos

2. Acha que o ensino da música deve ser obrigatório em que ciclos do ensino?

1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário Em todos

Actividades de enriquecimento curricular

Tem outras actividades de complemento curricular?

Qual/quais? _____

Muito obrigada

Anexo 2

Códigos

CORO	
1	Capela de Nª Senhora das Dores
2	Alegro Cantabile
3	Academia Viana do Castelo
4	Jovem de Gondim
5	Academia de Música de Viana do Castelo
6	Professores de Ovar
7	Mi Alegro
8	Sol Maior
9	Orfeão
10	Jovem de Corvite – Guimarães
11	Amanhecer – Guimarães
12	Lapa

TIPO de CORO	SEXO	IDADE	IDADE de ENTRADA	SITUAÇÃO ACTUAL	FREQÜÊNCIA
1 Conservatório	1 Masculino	1 8 – 15 anos	1 5 – 15 anos	1 Estudante – ensino básico	0 Não
2 Sociedade	2 Feminino	2 16 – 25 anos	2 16 – 25 anos	2 Estudante – ensino secundário	1 Sim
3 Litúrgico		3 26 – 35 anos	3 26 – 35 anos	3 Estudante - superior	
		4 36 – 45 anos	4 36 – 45 anos	4 Trabalhador	
		5 46 – 55 anos	5 46 – 55 anos	5 Reformado	
		6 56 – 65 anos	6 56 – 70 anos	6 Doméstica	
		7 66 – 80 anos			

DIVULGAÇÃO	OUTRAS SITUAÇÕES	QUAIS?	CAPACIDADE INATA	GOSTO INATO	IMPORTANTE	PORQUÊ?	ENTRADA
0 Não	0 Não	1 Rancho folclórico	0 Não	0 Não	0 Não	0 Não	0 Não
1 Sim	1 Sim	2 Audições	1 Sim	1 Sim	1 Sim	1 Sim	1 Sim
		3 Outros grupos					
		4 Concertos					
		5 Aulas					
		6 Outros					
		7 Casa					

PERMANÊNCIA	DIVERSIDADE	REPERTÓRIO	OUTROS	PORQUÊ?	COMO
0 Não	0 Não	0 Não	0 Não	0 Não	1 Repertório
1 Sim	1 Sim	1 Sim	1 Sim	1 Sim	2 Diálogo
					3 Votação
					4 Outros

QUALIDADES		EXPERIÊNCIA com MAESTRO		INFLUÊNCIA do MAESTRO		UTILIDADE		COMO		1ª VISTA		PARTICIPAÇÃO da FAMÍLIA	
	Boa ouvido Boa voz Disciplina Espírito de grupo Motivação Humildade Gosto Disponibilidade Outros												
0	Não	1	Muito Boa	0	Nenhuma	0	Não	1	Descontrair	0	Não	0	Nenhuma
1	Sim	2	Boa	1	Muita	1	Sim	2	Aprender	1	Sim	1	Muita
		3	Normal	2	Razoável			3	Prazer			2	Pouca
				3	Pouca			4	Professional				
								5	Outros				

FAMILIARES em COROS		COMENTÁRIO		PROBLEMA de VOZ AGORA		PROBLEMA de VOZ PASSADO		IMPORTÂNCIA dos COROS		PORQUÊ?		PAPEL das ESCOLAS		OPINIÃO de FAMILIARES	
0	Não	0	Não	0	Não	0	Não	0	Não	1	Enriquecimento cultural	0	Nenhum	1	Positiva
1	Sim	1	Sim	1	Sim	1	Sim	1	Sim	2	Importância da música	1	Muito importante	2	Negativa
										3	Convívio	2	Importante	3	Neutra
										4	Aprendizagem	3	Secundário		
										5	Outros	4	Outros		

MUITAS HORAS		OPÇÃO		OBRIGATORIO		ACTIVIDADES EXTRA		OUAIS	
0	Não	1	1º ciclo	1	1º ciclo	0	Não	1	Música
1	Sim	2	2º ciclo	2	2º ciclo	1	Sim	2	Desporto
		3	3º ciclo	3	3º ciclo			3	Dança
		4	1º e 2º ciclos	4	1º e 2º ciclos			4	Outros
		5	1º, 2º e 3º ciclos	5	1º, 2º e 3º ciclos				
		6	Secundário	6	Secundário				
		7	Todos	7	Todos				
		8	2º e 3º ciclos	8	2º e 3º ciclos				
		9	3º ciclo e secundário	9	3º ciclo e secundário				
		10	2º, 3º ciclos e secundário	10	2º, 3º ciclos e secundário				

Anexo 3

Testes de Significância Estatística e Tabelas Auxiliares

Tabela 2. Resultados do teste Qui-quadrado para “profissão”

	Observed N	Expected N	Residual
Estudante - Ensino Básico	41	38,0	3,0
Estudante Secundário	36	38,0	-2,0
Estudante - Superior	43	38,0	5,0
Trabalhador	88	38,0	50,0
Reformado	16	38,0	-22,0
Domestica	4	38,0	-34,0
Total	228		

	PROFISSÃO
Chi-Square	109,947 ^a
df	5
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5.

The minimum expected cell frequency is 38,0.

Tabela 3. Resultados do teste *Qui-quadrado* para “profissão por tipo de cora”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PROFISSÃO * TIPO_CORO	228	96,6%	8	3,4%	236	100,0%

	TIPO_CORO			Total
	Litúrgico	Escolar	Amador	
PROFISSÃO Estudante - Ensino Básico	4	25	12	41
Estudante Secundário	8	19	9	36
Estudante - Superior	6	22	15	43
Trabalhador	46	9	33	88
Reformado	14	0	2	16
Domestica	4	0	0	4
Total	82	75	71	228

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	82,088 ^a	10	,000
Likelihood Ratio	91,783	10	,000
Linear-by-Linear Association	16,411	1	,000
N of Valid Cases	228		

Tabela 4. Resultados do teste Binomial para “sexo”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
SEXO	Group 1	Feminino	140	,60	,50	,003 ^a
	Group 2	Masculino	94	,40		
	Total		234	1,00		

Tabela 5. Resultados do teste Qui-quadrado para “sexo por tipo de coró”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
SEXO * TIPO_CORO	234	99,2%	2	,8%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
SEXO Masculino	Count	35	34	25	94
	Expected Count	33,7	30,5	29,7	94,0
Feminino	Count	49	42	49	140
	Expected Count	50,3	45,5	44,3	140,0
Total	Count	84	76	74	234
	Expected Count	84,0	76,0	74,0	234,0

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,994 ^a	2	,369
Likelihood Ratio	2,012	2	,366
Linear-by-Linear Association	,941	1	,332
N of Valid Cases	234		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,73.

Tabela 6. Resultados do teste Qui-quadrado para “idade (classes)”

	Observed N	Expected N	Residual
8-15	45	32,4	12,6
16-25	82	32,4	49,6
26-35	13	32,4	-19,4
36-45	16	32,4	-16,4
46-55	36	32,4	3,6
56-65	26	32,4	-6,4
66-80	9	32,4	-23,4
Total	227		

	Idade_classes
Chi-Square	119,207 ^a
df	6
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 32,4.

Tabela 7. Resultados do teste Qui-quadrado para “idade por tipo de coro”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Idade_classes * TIPO_CORO	227	96,2%	9	3,8%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
Idade_classes 8-15	Count	4	29	12	45
	Expected Count	16,3	14,9	13,9	45,0
16-25	Count	19	37	26	82
	Expected Count	29,6	27,1	25,3	82,0
26-35	Count	8	4	1	13
	Expected Count	4,7	4,3	4,0	13,0
36-45	Count	5	5	6	16
	Expected Count	5,8	5,3	4,9	16,0
46-55	Count	23	0	13	36
	Expected Count	13,0	11,9	11,1	36,0
56-65	Count	14	0	12	26
	Expected Count	9,4	8,6	8,0	26,0
66-80	Count	9	0	0	9
	Expected Count	3,3	3,0	2,8	9,0
Total	Count	82	75	70	227
	Expected Count	82,0	75,0	70,0	227,0

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	83,978 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	106,718	12	,000
Linear-by-Linear Association	12,739	1	,000
N of Valid Cases	227		

a. 7 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,78.

Tabela 8. Resultados do teste Qui-quadrado para “idade de entrada por tipo de coró”

	Idade_Entrada_Classes
Chi-Square	193,571 ^a
Df	5
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 36,2.

Tabela 9. Resultados do teste Qui-quadrado para “idade de entrada (classes)”

		Observed N	Expected N	Residual	
5-15		107	36,2	70,8	
16-25		45	36,2	8,8	
26-35		19	36,2	-17,2	
36-45		22	36,2	-14,2	
46-55		23	36,2	-13,2	
56-70		1	36,2	-35,2	
Total		217			

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Idade_Entrada_Classes *	TIPO_CORO	217	91,9%	19	8,1%	236	100,0%

			TIPO_CORO			Total
			Litúrgico	Escolar	Amador	
Idade_Entrada_Classes	5-15	Count	23	61	23	107
		Expected Count	38,5	35,5	33,0	107,0
16-25	Count	21	6	18	45	
	Expected Count	16,2	14,9	13,9	45,0	
26-35	Count	14	1	4	19	
	Expected Count	6,8	6,3	5,9	19,0	
36-45	Count	9	4	9	22	
	Expected Count	7,9	7,3	6,8	22,0	
46-55	Count	10	0	13	23	
	Expected Count	8,3	7,6	7,1	23,0	
56-70	Count	1	0	0	1	
	Expected Count	,4	,3	,3	1,0	
Total		Count	78	72	67	217
		Expected Count	78,0	72,0	67,0	217,0

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,192 ^a	10	,000
Likelihood Ratio	72,579	10	,000
Linear-by-Linear Association	,043	1	,836
N of Valid Cases	217		

a. 3 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 31.

Tabela 10. Resultados do teste Binomial para “frequência de espetáculos”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
FREQUÊNCIA	Group 1	149	,65	,50	,000 ^a
	Group 2	81	,35		
	Total	230	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 11. Resultados do teste Qui-quadrado para “frequência de espetáculos por tipo de coro”

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
FREQUÊNCIA	Não	29	29	23	81
	Sim	53	47	49	149
Total		82	76	72	230

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FREQUÊNCIA * TIPO_CORO	230	97,5%	6	2,5%	236	100,0%

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,627 ^a	2	,731
Likelihood Ratio	,629	2	,730
Linear-by-Linear Association	,175	1	,676
N of Valid Cases	230		

Tabela 12. Resultados do teste Qui-quadrado para “frequência de espetáculos por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FREQUÊNCIA * Idade_classes	222	94,1%	14	5,9%	236	100,0%

	Idade_classes							Total
	8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
FREQUÊNCIA Não	17	32	3	7	10	6	4	79
Sim	28	48	10	9	25	19	4	143
Total	45	80	13	16	35	25	8	222

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,067 ^a	6	,535
Likelihood Ratio	5,195	6	,519
Linear-by-Linear Association	,985	1	,321
N of Valid Cases	222		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

Tabela 13. Resultados do teste Qui-quadrado para “frequência de espetáculos por profissão”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PROFISSÃO * FREQUÊNCIA	223	94,5%	13	5,5%	236	100,0%

	FREQUÊNCIA		Total
	Não	Sim	
PROFISSÃO Estudante - Ensino Básico	16	25	41
Estudante Secundário	12	24	36
Estudante - Superior	18	23	41
Trabalhador	28	58	86
Reformado	4	11	15
Domestica	2	2	4
Total	80	143	223

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,737 ^a	5	,740
Likelihood Ratio	2,723	5	,743
Linear-by-Linear Association	,354	1	,552
N of Valid Cases	223		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,43.

Tabela 14. Resultados do teste Binomial para “divulgação de espetáculos”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
DIVULGAÇÃO Group 1	Sim	60	,26	,50	,000 ^a
Group 2	Não	172	,74		
Total		232	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 15. Resultados do teste Qui-quadrado para “divulgação de espetáculos por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
DIVULGAÇÃO *	TIPO_CORO	232	98,3%	4	1,7%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
DIVULGAÇÃO	Não	70	51	51	172
	Sim	13	25	22	60
Total		83	76	73	232

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,159 ^a	2	,028
Likelihood Ratio	7,541	2	,023
Linear-by-Linear Association	4,481	1	,034
N of Valid Cases	232		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,88.

Tabela 16. Resultados do teste Qui-quadrado para “divulgação de espetáculos por idade”

	Cases							Total
	Valid		Missing		Total			
	N	Percent	N	Percent	N	Percent		
DIVULGAÇÃO * Idade_classes	224	94,9%	12	5,1%	236	100,0%		
	Idade_classes							Total
	8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
DIVULGAÇÃO Não	24	63	12	14	29	16	7	165
Sim	21	19	1	2	5	9	2	59
Total	45	82	13	16	34	25	9	224

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,570 ^a	6	,007
Likelihood Ratio	17,636	6	,007
Linear-by-Linear Association	2,645	1	,104
N of Valid Cases	224		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,37.

Tabela 17. Resultados do teste Binomial para “cantar noutras situações”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
OUTRAS SITUAÇÕES	Group 1	Não	135	,58	,50	,012 ^a
	Group 2	Sim	96	,42		
Total			231	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 18. Resultados do teste Qui-quadrado para “cantar noutras situações por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
OUTRAS SITUAÇÕES * TIPO_CORO		231	97,9%	5	2,1%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
OUTRAS SITUAÇÕES	Não	58	33	44	135
	Sim	24	43	29	96
Total		82	76	73	231

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,261 ^a	2	,002
Likelihood Ratio	12,340	2	,002
Linear-by-Linear Association	2,025	1	,155
N of Valid Cases	231		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,34.

Tabela 19. Resultados do teste Qui-quadrado para “cantar noutras situações por idade”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
OUTRAS SITUAÇÕES * Idade_classes		224	94,9%	12	5,1%	236	100,0%

		Idade_classes							Total
		8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
OUTRAS SITUAÇÕES	Não	23	43	5	9	22	19	9	130
	Sim	22	39	8	7	12	6	0	94
Total		45	82	13	16	34	25	9	224

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,448 ^a	6	,025
Likelihood Ratio	17,921	6	,006
Linear-by-Linear Association	9,978	1	,002
N of Valid Cases	224		

a. 1 cells (7,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,78.

Tabela 20. Resultados do teste Qui-quadrado para “outras situações de canto”

	Observed N	Expected N	Residual
Rancho Folclórico	3	8,7	-5,7
Audições	2	8,7	-6,7
Outros Grupos	26	8,7	17,3
Concertos	8	8,7	-,7
Aulas	2	8,7	-6,7
Outros	10	8,7	1,3
Casa	10	8,7	1,3
Total	61		

	QUAIS
Chi-Square	48,820 ^a
Df	6
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8,7.

Tabela 21. Resultados do teste Binomial para “capacidade de cantar inata”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
CAPACIDADE INATA	Group 1	Sim	136	,59	,50	,005 ^a
	Group 2	Não	93	,41		
	Total		229	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 22. Resultados do teste Qui-quadrado para “capacidade de cantar inata por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
CAPACIDADE INATA * TIPO_CORO		229	97,0%	7	3,0%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
CAPACIDADE INATA	Não	22	33	38	93
	Sim	61	41	34	136
Total		83	74	72	229

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,753 ^a	2	,003
Likelihood Ratio	12,034	2	,002
Linear-by-Linear Association	11,195	1	,001
N of Valid Cases	229		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,24.

Tabela 23. Resultados do teste Qui-quadrado para “capacidade de cantar inata por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CAPACIDADE INATA * Idade_classes	221	93,6%	15	6,4%	236	100,0%

	Idade_classes							Total
	8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
CAPACIDADE INATA Não	15	44	4	6	8	10	3	90
Sim	28	38	9	10	27	15	4	131
Total	43	82	13	16	35	25	7	221

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,540 ^a	6	,073
Likelihood Ratio	11,808	6	,066
Linear-by-Linear Association	1,905	1	,168
N of Valid Cases	221		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

Tabela 24. Resultados do teste Binomial para “gosto inato”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
GOSTO INATO	Group 1	Sim	148	,64	,50	,000 ^a
	Group 2	Não	82	,36		
Total			230	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 25. Resultados do Teste Qui-quadrado para “gosto inato por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
GOSTO INATO * TIPO_CORO		230	97,5%	6	2,5%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
GOSTO INATO	Não	19	26	37	82
	Sim	62	50	36	148
Total		81	76	73	230

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,511 ^a	2	,002
Likelihood Ratio	12,558	2	,002
Linear-by-Linear Association	12,276	1	,000
N of Valid Cases	230		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,03.

Tabela 26. Resultados do Teste Qui-quadrado para “gosto inato por idade”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
GOSTO INATO * Idade_classes		222	94,1%	14	5,9%	236	100,0%

		Idade_classes							Total
		8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
GOSTO INATO	Não	12	39	0	8	11	8	1	79
	Sim	33	43	13	8	23	17	6	143
Total		45	82	13	16	34	25	7	222

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,005 ^a	6	,009
Likelihood Ratio	21,297	6	,002
Linear-by-Linear Association	,619	1	,431
N of Valid Cases	222		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,49.

Tabela 27. Resultados do teste Binomial para “importância de cantar”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
IMPORTANTE CANTAR	Group 1	Sim	224	,97	,50	,000 ^a
	Group 2	Não	6	,03		
	Total		230	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 28. Resultados do teste Qui-quadrado para “a aprendizagem como motivo da importância de cantar num coro, por tipo de coro”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_APRENDIZAGEM * TIPO_CORO	194	82,2%	42	17,8%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
PORQUÊ_APRENDIZAGEM	Não	41	22	25	88
	Sim	22	48	36	106
Total		63	70	61	194

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,837 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	16,035	2	,000
Linear-by-Linear Association	7,375	1	,007
N of Valid Cases	194		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,67.

Tabela 29. Resultados do teste Qui-quadrado para “a aprendizagem como motivo da importância de cantar num coro, por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_APRENDIZAGEM * Idade_classes	187	79,2%	49	20,8%	236	100,0%

		Idade_classes						Total	
		8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65		66-80
PORQUÊ_APRENDIZAGEM	Não	6	30	7	7	12	14	6	82
	Sim	36	41	4	6	12	5	1	105
	Total	42	71	11	13	24	19	7	187

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,480 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	31,957	6	,000
Linear-by-Linear Association	22,261	1	,000
N of Valid Cases	187		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,07.

Tabela 30. Resultados do teste Qui-quadrado para “o convívio como motivo da importância de cantar, por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_CONVÍVIO * TIPO_CORO		193	81,8%	43	18,2%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
PORQUÊ_CONVÍVIO	Não	50	58	40	148
	Sim	13	12	20	45
Total		63	70	60	193

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,113 ^a	2	,078
Likelihood Ratio	4,958	2	,084
Linear-by-Linear Association	2,683	1	,101
N of Valid Cases	193		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,99.

Tabela 31. Resultados do teste Qui-quadrado para “o convívio como motivo da importância de cantar, por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_CONVÍVIO * Idade_classes	186	78,8%	50	21,2%	236	100,0%

	Idade_classes							Total
	8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
PORQUÊ_CONVÍVIO Não	36	57	9	8	17	11	5	143
Sim	6	14	2	5	6	8	2	43
Total	42	71	11	13	23	19	7	186

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,263 ^a	6	,219
Likelihood Ratio	7,796	6	,253
Linear-by-Linear Association	5,829	1	,016
N of Valid Cases	186		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,62.

Tabela 32. Resultados do teste Qui-quadrado para “trabalho em equipa como motivo da importância de cantar, por tipo de coro”

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
PORQUÊ TRABALHAR EM EQUIPA	Não	54	52	46	152
	Sim	9	18	15	42
Total		63	70	61	194

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ TRABALHAR EM EQUIPA * TIPO_CORO	194	82,2%	42	17,8%	236	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,007 ^a	2	,222
Likelihood Ratio	3,174	2	,205
Linear-by-Linear Association	1,958	1	,162
N of Valid Cases	194		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,21.

Tabela 33. Resultados do teste Qui-quadrado para “trabalho em equipa como motivo da importância de cantar num coro, por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ TRABALHAR EM EQUIPA * Idade_classes	187	79,2%	49	20,8%	236	100,0%

		Idade_classes							Total
		8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
PORQUÊ TRABALHAR EM EQUIPA	Não	40	45	9	10	20	14	7	145
	Sim	2	26	2	3	4	5	0	42
Total		42	71	11	13	24	19	7	187

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,499 ^a	6	,005
Likelihood Ratio	21,852	6	,001
Linear-by-Linear Association	,035	1	,851
N of Valid Cases	187		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,57.

Tabela 34. Resultados do teste Qui-quadrado para “gosto como motivo da importância de cantar, por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_GOSTO * TIPO_CORO		193	81,8%	43	18,2%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
PORQUÊ_GOSTO	Não	40	64	55	159
	Sim	23	6	5	34
Total		63	70	60	193

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,001 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	21,631	2	,000
Linear-by-Linear Association	17,018	1	,000
N of Valid Cases	193		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,57.

Tabela 35. Resultados do teste Qui-quadrado para “gosto como motivo da importância de cantar, por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_GOSTO * Idade_classes	186	78,8%	50	21,2%	236	100,0%

	Idade_classes							Total
	8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
PORQUÊ_GOSTO Não	38	67	9	10	15	14	2	155
Sim	4	4	2	3	8	5	5	31
Total	42	71	11	13	23	19	7	186

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,991 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	25,937	6	,000
Linear-by-Linear Association	21,968	1	,000
N of Valid Cases	186		

a. 5 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,17.

Tabela 36. Resultados do teste Qui-quadrado para “a realização pessoal como motivo da importância de cantar num coro, por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_REALIZAÇÃO PESSOAL * TIPO_CORO		194	82,2%	42	17,8%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
PORQUÊ_REALIZAÇÃO PESSOAL	Não	52	64	57	173
	Sim	11	6	4	21
Total		63	70	61	194

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,393 ^a	2	,111
Likelihood Ratio	4,189	2	,123
Linear-by-Linear Association	3,825	1	,050
N of Valid Cases	194		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,60.

Tabela 37. Resultados do teste Qui-quadrado para “a realização pessoal como motivo da importância de cantar num coro, por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_REALIZAÇÃO PESSOAL * Idade_classes	187	79,2%	49	20,8%	236	100,0%

	Idade_classes							Total
	8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
PORQUÊ_REALIZAÇÃO Não PESSOAL	41	64	8	12	21	14	7	167
Sim	1	7	3	1	3	5	0	20
Total	42	71	11	13	24	19	7	187

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,153 ^a	6	,059
Likelihood Ratio	12,096	6	,060
Linear-by-Linear Association	3,220	1	,073
N of Valid Cases	187		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,75.

Tabela 38. Resultados do teste Qui-quadrado para “as saídas profissionais como motivo da importância de cantar num coro, por tipo de coro”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_SAÍDAS PROFISSIONAIS * TIPO_CORO	194	82,2%	42	17,8%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
PORQUÊ_SAÍDAS PROFISSIONAIS	Não	63	68	61	192
	Sim	0	2	0	2
Total		63	70	61	194

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,580 ^a	2	,167
Likelihood Ratio	4,114	2	,128
Linear-by-Linear Association	,000	1	,985
N of Valid Cases	194		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

Tabela 39. Resultados do teste Qui-quadrado para “as saídas profissionais como motivo da importância de cantar num coro, por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PORQUÊ_SAÍDAS PROFISSIONAIS * Idade_classes	187	79,2%	49	20,8%	236	100,0%

		Idade_classes						Total	
		8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65		66-80
PORQUÊ_SAÍDAS	Não	41	70	11	13	24	19	7	185
PROFISSIONAIS	Sim	1	1	0	0	0	0	0	2
	Total	42	71	11	13	24	19	7	187

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,560 ^a	6	,955
Likelihood Ratio	2,168	6	,904
Linear-by-Linear Association	1,257	1	,262
N of Valid Cases	187		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Tabela 40. Resultados do teste Binomial para “a satisfação com o repertório”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
REPERTÓRIO	Group 1	Sim	222	,97	,50	,000 ^a
	Group 2	Não	7	,03		
	Total		229	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 41. Resultados do teste Qui-quadrado para “a satisfação com o repertório, por tipo de coro”.

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
REPERTÓRIO *	TIPO_CORO	229	97,0%	7	3,0%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
REPERTÓRIO	Não	1	4	2	7
	Sim	82	71	69	222
	Total	83	75	71	229

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,286 ^a	2	,319
Likelihood Ratio	2,334	2	,311
Linear-by-Linear Association	,409	1	,522
N of Valid Cases	229		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,17.

Tabela 42. Resultados do teste do Qui-quadrado para “o jazz por sexo”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
INTERESSES_JAZZ * SEXO	98	41,5%	138	58,5%	236	100,0%

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
INTERESSES_JAZZ	Não	30	40	70
	Sim	9	19	28
Total		39	59	98

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,958 ^a	1	,328		
Continuity Correction ^b	,563	1	,453		
Likelihood Ratio	,975	1	,324		
Fisher's Exact Test				,369	,228
Linear-by-Linear Association	,949	1	,330		
N of Valid Cases	98				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,14.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabela 43. Resultados do teste Qui-quadrado para “o jazz por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
INTERESSES_JAZZ * TIPO_CORO		99	41,9%	137	58,1%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
INTERESSES_JAZZ	Não	33	18	20	71
	Sim	1	19	8	28
Total		34	37	28	99

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,473 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	24,138	2	,000
Linear-by-Linear Association	5,989	1	,014
N of Valid Cases	99		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,92.

Tabela 44. Resultados do teste Qui-quadrado para “o jazz por idade”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
INTERESSES_JAZZ * Idade_classes		95	40,3%	141	59,7%	236	100,0%

		Idade_classes						Total	
		8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65		66-80
INTERESSES_JAZZ	Não	14	28	3	3	9	6	5	68
	Sim	5	14	2	4	1	1	0	27
Total		19	42	5	7	10	7	5	95

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,048 ^a	6	,235
Likelihood Ratio	9,506	6	,147
Linear-by-Linear Association	2,132	1	,144
N of Valid Cases	95		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

Tabela 45. Resultados do teste Binomial para “a possibilidade de se ir ao encontro dos diversos interesses musicais”.

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
ENCONTRO DIVERSIDADE	Group 1	Sim	163	,90	,50	,000 ^a
	Group 2	Não	18	,10		
	Total		181	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 46. Resultados do teste Qui-quadrado ajustado para “as diferentes possibilidades de se ir ao encontro dos diversos interesses musicais”

	Observed N	Expected N	Residual
Repertório	65	31,3	33,8
Diálogo	33	31,3	1,8
Votação	8	31,3	-23,3
Outros	19	31,3	-12,3
Total	125		

	COMO?
Chi-Square	58,648 ^a
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 31,3.

Tabela 47. Resultados do teste Qui-quadrado para “a influência do maestro”

	Observed N	Expected N	Residual
Nenhuma	18	54,8	-36,8
Muita	129	54,8	74,3
Razoável	67	54,8	12,3
Pouca	5	54,8	-49,8
Total	219		

	INFLUÊNCIA DO MAESTRO
Chi-Square	173,311 ^a
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 54,8.

Tabela 48. Resultados do teste Qui-quadrado para “a experiência com o maestro”

	Observed N	Expected N	Residual
Indiferente	1	56,3	-55,3
Muito Boa	133	56,3	76,8
Boa	86	56,3	29,8
Normal	5	56,3	-51,3
Total	225		

	EXPERIÊNCIA COM MAESTRO
Chi-Square	221,418 ^a
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 56,3.

Tabela 49. Resultados do teste Qui-quadrado para “a experiência com o maestro, por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
EXPERIÊNCIA COM MAESTRO * TIPO_CORO		225	95,3%	11	4,7%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
EXPERIÊNCIA COM MAESTRO	Indiferente	0	1	0	1
	Muito Boa	56	35	42	133
	Boa	25	37	24	86
	Normal	2	1	2	5
Total		83	74	68	225

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,537 ^a	6	,146
Likelihood Ratio	9,709	6	,137
Linear-by-Linear Association	,635	1	,426
N of Valid Cases	225		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,30.

Tabela 50. Resultados do teste Binomial para “a utilidade da música”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
Group 1	Sim	229	,99	,50	,000 ^a
UTILIDADE Group 2	Não	3	,01		
Total		232	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 51. Resultados do teste Qui-quadrado para “as razões da utilidade da música”.

	Observed N	Expected N	Residual
Descontrair	82	38,0	44,0
Aprender	29	38,0	-9,0
Prazer	45	38,0	7,0
Profissional	14	38,0	-24,0
Outros	20	38,0	-18,0
Total	190		

	COMO?
Chi-Square	78,053 ^a
Df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 38,0.

Tabela 52. Resultados do teste Binomial para “a leitura à primeira vista”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
1ªVISTA Group 1	Não	119	,54	,50	,252 ^a
Group 2	Sim	101	,46		
Total		220	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 53. Resultados do teste Qui-quadrado para “a leitura à primeira vista, por tipo de coro”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
1ªVISTA * TIPO_CORO	220	93,2%	16	6,8%	236	100,0%

	TIPO_CORO			Total
	Litúrgico	Escolar	Amador	
1ªVISTA Não	58	20	41	119
Sim	22	52	27	101
Total	80	72	68	220

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,046 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	32,957	2	,000
Linear-by-Linear Association	3,005	1	,083
N of Valid Cases	220		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,22.

Tabela 54. Resultados do teste Qui-quadrado para “a leitura à primeira vista, por idade”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
1ªVISTA * Idade_classes	214	90,7%	22	9,3%	236	100,0%

	Idade_classes							Total
	8-15	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-80	
1ªVISTA Não	16	27	6	10	27	20	9	115
Sim	25	51	7	6	7	3	0	99
Total	41	78	13	16	34	23	9	214

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,810 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	48,497	6	,000
Linear-by-Linear Association	39,417	1	,000
N of Valid Cases	214		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,16.

Tabela 55. Resultados do teste Binomial para “a presença de familiares em coros”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
FAMILIARES EM COROS	Group 1	Sim	126	,54	,212 ^a
	Group 2	Não	106	,46	
	Total		232	1,00	

a. Based on Z Approximation.

Tabela 56. Resultados do teste Qui-quadrado para “a opinião dos familiares”

	Observed N	Expected N	Residual
Positiva	207	72,7	134,3
Negativa	3	72,7	-69,7
Neutra	8	72,7	-64,7
Total	218		

	OPINIÃO FAMILIARES
Chi-Square	372,670 ^a
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 72,7.

Tabela 57. Resultados do teste Qui-quadrado para “a participação da família”

	Observed N	Expected N	Residual
Nenhuma	57	74,0	-17,0
Muita	102	74,0	28,0
Pouca	63	74,0	-11,0
Total	222		

	PARTICIPAÇÃO FAMÍLIA
Chi-Square	16,135 ^a
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 74,0.

Tabela 58. Resultados do teste Binomial para “o canto durante muitas horas seguidas”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
MUITAS HORAS	Group 1	Não	113	,49	,792 ^a
	Group 2	Sim	118	,51	
	Total		231	1,00	

a. Based on Z Approximation.

Tabela 59. Resultados do teste Qui-quadrado para “o canto durante várias horas seguidas, por tipo de coro”

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TIPO_CORO * MUITAS HORAS	231	97,9%	5	2,1%	236	100,0%

		MUITAS HORAS		Total
		Não	Sim	
TIPO_CORO	Litúrgico	41	43	84
	Escolar	28	47	75
	Sociedade	44	28	72
Total		113	118	231

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,312 ^a	2	,016
Likelihood Ratio	8,391	2	,015
Linear-by-Linear Association	2,018	1	,155
N of Valid Cases	231		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,22.

Tabela 60. Resultados do teste Binomial para “a realização de comentários por familiares e amigos”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)	
COMENTÁRIO	Group 1	Não	71	,32	,50	,000 ^a
	Group 2	Sim	153	,68		
	Total		224	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 61. Resultados do teste Binomial para “a presença de problemas de voz no passado”

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)	
PROBLEMA VOZ_PASSADO	Group 1	Não	192	,85	,50	,000 ^a
	Group 2	Sim	33	,15		
	Total		225	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 62. Resultados do teste Binomial para “a presença de problemas de voz no presente”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
PROBLEMA VOZ_AGORA	Group 1	Não	223	,97	,50	,000 ^a
	Group 2	Sim	8	,03		
	Total		231	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 63. Resultados do teste Binomial para “a importância dos coros na sociedade”

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
IMPORTÂNCIA COROS	Group 1	Sim	222	,99	,50	,000 ^a
	Group 2	Não	3	,01		
	Total		225	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 64. Resultados do teste Qui-quadrado dos diferentes motivos para “a importância dos coros na sociedade”

	Observed N	Expected N	Residual
Enriquecimento Cultural	93	38,2	54,8
Importância da Música	41	38,2	2,8
Convívio	22	38,2	-16,2
Aprendizagem	13	38,2	-25,2
Outros	22	38,2	-16,2
Total	191		

	PORQUÊ?
Chi-Square	109,183 ^a
Df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 38,2.

Tabela 65. Resultados do teste Qui-quadrado para “o papel das escolas na formação”

	Observed N	Expected N	Residual
Nenhum	8	35,4	-27,4
Muito Importante	58	35,4	22,6
Importante	87	35,4	51,6
Secundário	23	35,4	-12,4
7	1	35,4	-34,4
Total	177		

	PAPEL DAS SCOLAS
Chi-Square	148,621 ^a
df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 35,4.

Tabela 66. Resultados do teste Qui-quadrado “atividades extra, por tipo de coro”

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
ATIVIDADES EXTRA * TIPO_CORO		161	68,2%	75	31,8%	236	100,0%

		TIPO_CORO			Total
		Litúrgico	Escolar	Amador	
ATIVIDADES EXTRA	Não	32	22	23	77
	Sim	12	39	33	84
Total		44	61	56	161

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,339 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	15,725	2	,000
Linear-by-Linear Association	8,730	1	,003
N of Valid Cases	161		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,04.

Apêndice

Técnica Vocal

A fala é um dos dons mais preciosos da espécie humana já que é a fonte da palavra e, tal como Mahmoudian (1982) afirmou, atribuímos “à linguagem um poder comunicativo universal” (p.29). Welch (2003) refere que a comunicação humana é criada através de dois modos de comportamento vocal distintos, embora relacionados: a linguagem falada e o canto. É através da voz que transmitimos aos outros os pensamentos, os desejos e as sensações. Este fenómeno continua a despertar um grande interesse entre os cientistas e leigos (Caldas, 2000; Kreutz & Bongard, 2007; Pereira, 2009; Willis & Kenny, 2007). É verdade que, enquanto é impossível sobreviver sem o bater do coração, pode-se, fisiologicamente falando, viver sem a voz. No entanto, é também verdade que perder a voz pode tornar-se um problema grave ao nível psicológico e afectivo.

A voz humana divide-se em duas categorias: voz infantil e voz adulta (feminina e masculina). Note-se, no entanto, que a voz infantil apresenta um timbre diferente do da voz de mulher, embora se situe no mesmo registo de altura¹².

A voz cantada classifica-se, segundo a tessitura (Figura 85), como:

- Voz masculina (baixo e tenor)
- Voz feminina (contralto e soprano).

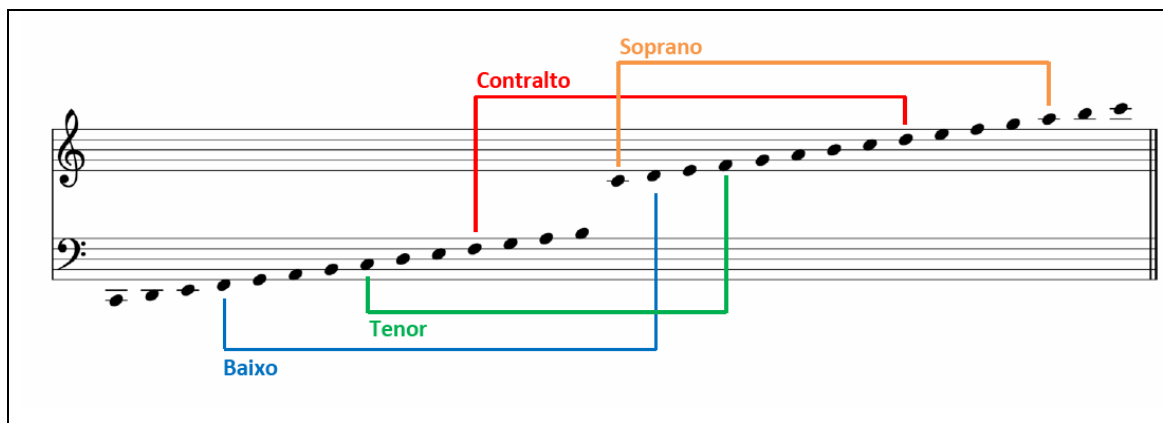


Figura 85. Extensão das vozes masculinas e femininas. Imagem da autora.

¹² Este aspecto é aprofundado no trabalho de Coelho, L. (2012). *Da Inserção da Disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

O ser humano não tem o órgão da palavra propriamente dito. Para se manifestar, a linguagem introduz-se em órgãos destinados a outros fins, tais como a respiração e a mastigação. De facto, o aparelho vocal está intimamente relacionado com o sistema respiratório e, tal como se pode ver pela Figura 86, os seus principais componentes são as cavidades nasal e bucal, a língua, a faringe, a laringe (onde se encontram as cordas vocais¹³), a traqueia, os brônquios, os pulmões e o diafragma.

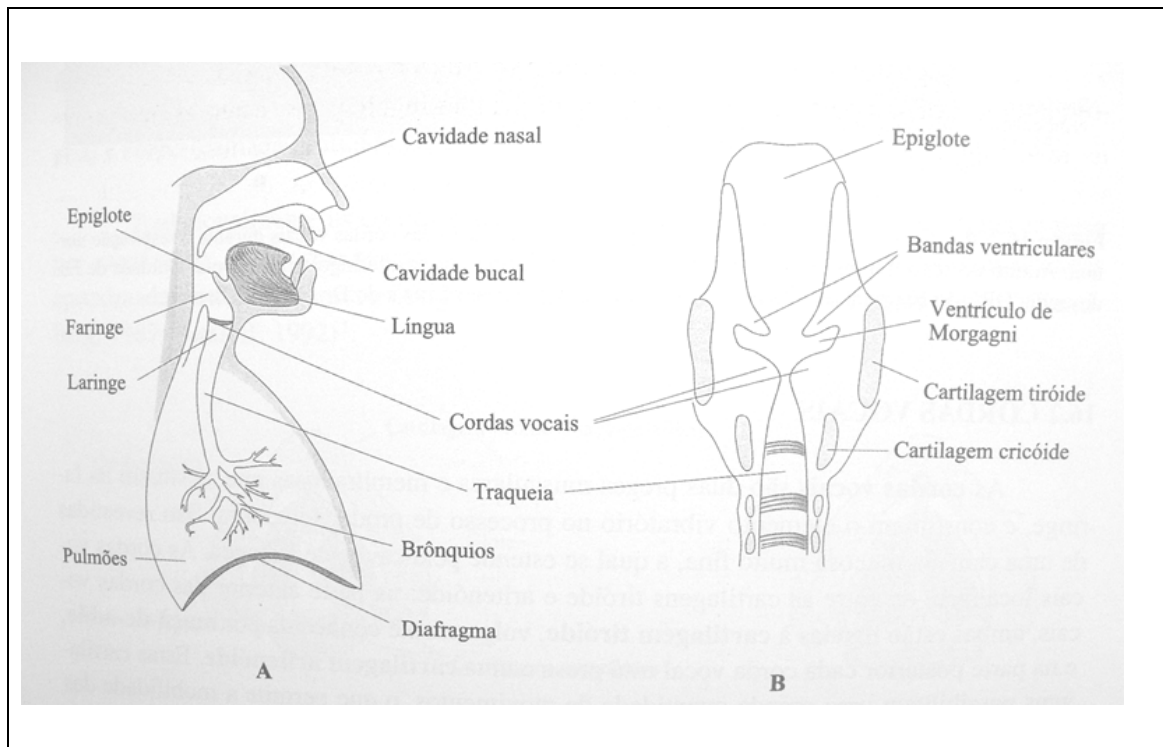


Figura 86. A. Representação esquemática dos principais componentes do órgão da voz. B. Secção coronal atravessando a laringe em que se pode ver a posição das cordas vocais in Henrique 2007, p. 667.

Os pulmões¹⁴ são os órgãos principais do aparelho respiratório e funcionam como armazenadores e distribuidores do ar, assegurando duas funções importantes: a oxigenação do sangue e a insuflação de ar no aparelho vocal.

¹³ Também designadas por pregas vocais.

¹⁴ A sua capacidade de ar varia entre 3 a 7 litros e assemelham-se a um jogo de foles, cujo volume é regulado pelos músculos inspiradores e expiradores.

A laringe ocupa um lugar de destaque na função respiratória, na função de protecção pulmonar e na função da fala. Situa-se na zona média-anterior do pescoço, abaixo do osso hióide, entre a faringe e a traqueia e corresponde ao conjunto das pregas vocais¹⁵, da epiglote, das cartilagens¹⁶ e dos músculos laríngeos, cujas tensões podem levar a disfonias. Como órgão essencial da voz, é capaz de produzir uma gama relativamente grande de tonalidades sonoras (Gava *et al.*, 2010; Károlyi, 1988; Lerga 1986; Michels 2003; Vieira 1996).

As cordas vocais (ou pregas vocálicas) são ligamentos cobertos por uma mucosa e, entre essas estruturas existe um espaço virtual ou de *Reinke*. A sua abdução, que acontece na inspiração ou em repouso, consiste no afastamento das cordas vocais da linha média. A adução ocorre quando as cordas vocais se aproximam da linha média, o que acontece não só para a fonação, mas também em manifestações vegetativas como a tosse e o pigarreio. Durante a deglutição as cordas vocais fecham.

A língua¹⁷ é um elemento importantíssimo na formação das vogais e consoantes fricativas, laterais e vibrantes. Deve ter movimentos rápidos e elásticos e, no canto, a sua posição é importante. Existem numerosos exercícios para o treino da língua, dos lábios e dos maxilares, os quais poderão ser feitos de acordo com as necessidades de cada um. Se, ao falar ou cantar, a laringe está tensa ou demasiado alta, é preciso rever a respiração e trabalhar a maleabilidade da mandíbula.

O conduto vocal funciona como uma câmara ressonante, tendo uma função semelhante à do tubo de uma flauta ou da caixa de ressonância de um qualquer instrumento musical. Assim, para a voz humana, o aparelho ressoador é constituído por uma série de estruturas e cavidades: boca, faringe, cujo comprimento e diâmetro varia em função da elevação ou abaixamento da laringe, naso-faringe, fossas nasais, caixa torácica, cujo volume, ao contrário dos instrumentos, vai sofrendo modificações de acordo com factores como a morfologia e a idade do indivíduo; maxilares, que, pela sua abertura ou fecho (através do maxilar inferior), aumentam ou diminuem o volume da cavidade bucal, língua, que, pelo seu movimento, altera a pronúncia de cada vogal ou consoante, lábios, que corrigem a duração da ressonância vocal e o véu do palato, que baixa a seguir à respiração ou articulação dos sons nasalados e se eleva no momento da deglutição.

¹⁵ Também designadas por cordas vocais.

¹⁶ As cartilagens principais da laringe são a tireóide, a cricóide, a epiglote e as aritrnóides.

¹⁷ É dividida em três partes: a base, junto ao osso hióide, o dorso ou zona central e o ápice.

O cérebro é a fonte dos sons e duas das suas regiões¹⁸ são consideradas importantes para a fala e a emissão da voz. Quando comemos, deixamos de respirar por uns instantes, mas isso só acontece nos seres humanos, já que os primatas são capazes de engolir e respirar ao mesmo tempo. Quando nascem, os bebés também o fazem, já que a sua laringe ainda tem uma posição alta; por este motivo, podem mamar e, ao mesmo tempo, respirar pelo nariz. Ao completarem um ano, a sua laringe começa a descer e é o início do falar. Quando nascemos, os caminhos neurais do nosso cérebro encontram-se apenas parcialmente conectados. Lentamente, a criança ouve a fala dos adultos e determina, dentro do grande conjunto dos sons, aqueles que poderão constituir elementos do discurso (elementos da fala). É dessa forma que as regras da gramática e o significado das palavras se incorporam ao cérebro para o resto da vida (Sousa, 2003; Vieira, 1996).

O diafragma é um músculo de inspiração por excelência e o mais importante de todo o mecanismo respiratório. Quando se contrai, provoca o aumento de volume do tórax, resultando no abaixamento e no alargamento das costelas. A sua função é, de certa forma, antagónica à dos músculos abdominais, transversos e oblíquos, opondo-lhes uma resistência durante o sopro abdominal. Tanto a respiração abdominal como a respiração costal podem ser percebidas com maior nitidez, quando o ritmo se acelera para atender às necessidades de oxigenação produzidas por excessiva actividade motora ou por excitação emocional. Quando se inspira, o diafragma distende-se, permitindo aos pulmões receber a sua máxima capacidade de ar ao expandir-se verticalmente. Estes movimentos correspondem ao sincronismo da expansão e contracção do abdómen, claramente visível quando se respira. É fundamental ter sempre presente a elasticidade dos músculos intervenientes, a ausência de bloqueios, o doseamento de ar inspirado, o controlo da saída do ar pelos músculos intercostais, a acção dos músculos abdominais nos sons de maior intensidade, as inspirações silenciosas e o ataque suave das vogais.

¹⁸ Uma é a área de Broca, a outra é a de Wernicke.

As crianças, quando choram, usam o diafragma, técnica também utilizada pelos cantores de ópera. Essa tendência natural para usar o diafragma perde-se na infância e tem de ser reaprendida quando alguém quer dedicar-se ao canto. O choro sentido numa criança é precedido de um momento de silêncio, para a criança encher os pulmões, pois a respiração pelo diafragma proporciona-lhe resistência. Para cantar é necessário uma coluna de ar, que se consegue inspirando. O ar, ao ser expelido sob a forma de canto, origina um som que, se for adequadamente produzido e, por isso, sem qualquer esforço, é cheio, forte ou piano, (Ferreira, 2004; Júnior *et al.*, 2010; Vieira, 2004).

A respiração natural ou automática tem sempre dois momentos: a inspiração – função activa – em que o cérebro dá ordem para o diafragma se contrair alargando a caixa torácica; a expiração – função passiva – em que o diafragma relaxa, subindo, e as paredes do tórax voltam a contrair-se, provocando a saída do ar para o exterior.

A respiração costo-abdominal é uma das mais apropriadas para o canto e o seu domínio exige alguma prática. De facto, músicos, actores e dançarinos, tal como outros artistas que se exprimem através do corpo, dependem da sua respiração, que se situa entre o consciente e o subconsciente. Se a respiração está incorrecta ou inibida, perturba o metabolismo, prejudica o movimento, impedindo uma comunicação efectiva com a riqueza criativa do nosso inconsciente artístico.

A respiração abdomino-torácica leva a um relaxamento geral. A respiração, na fonação, exige um bom controlo das contracções cinéticas e posturais dos músculos implicados e, fundamentalmente, do diafragma.

A respiração diafragmática abdominal é a forma de respiração mais completa e põe em actividade o diafragma, o tórax e a zona costal. É, em conjunto com a costo-diafragmática, uma das mais adequadas para a prática do canto.

A respiração bucal é uma alteração respiratória e causa frequentes transtornos miofuncionais. A respiração nasal filtra e purifica o ar que inspiramos e é fundamental para um bom desenvolvimento das funções orofaciais e para um crescimento esquelético harmonioso. Quando falamos ou cantamos, nunca devemos sentir necessidade de respirar; se tal acontece é porque o ar se esgotou nos pulmões, o que origina um ruído ou timbre desagradável.

Os exercícios de respiração devem ser feitos muitas vezes, em ciclos, durante um curto período de tempo e a quantidade de ar a introduzir nos pulmões deve ter em conta o objectivo a atingir. A inspiração deve ser feita silenciosamente e pelo nariz pois, dessa forma, permite uma leitura em voz alta, cadenciada e regular.

Um factor de grande importância para a comunicação é o uso eficaz da expressão facial, que é uma forma importante na expressão de emoções, para além de ser essencial para uma emissão exacta dos sons, através dos quais se transmite a linguagem. Nesse sentido, as vogais *a, e, i, o, u* não devem compreender a ressonância nasal, ao contrário dos ditongos *an, en, in, on, un*. Por isso, a posição dos lábios não deve ser exagerada.

Tal como Vieira (1996), constatamos (da nossa experiência docente) que, no dia-a-dia de um professor, é vulgar ouvirem-se expressões do tipo: *ó professora, deixe ler o aluno X, porque tem melhor voz, ...até me apetece tapar os ouvidos quando ele fala... e ... só sabe gritar...* Uma voz agradável resulta de elementos expressivos simples, tais como a sonoridade das palavras, o sorriso e o movimento dos músculos faciais que, se não existir, denuncia que algo está mal na comunicação verbal. Por outro lado, uma voz demasiado aberta deve-se geralmente a vogais excessivamente abertas e a uma posição demasiado alta da laringe; daí que arredondar as vogais e relaxar a laringe seja importante (Boone & McFarlane, 1994; Garcia, 1995). De facto, quando há falta de igualdade em toda a extensão vocal, o equilíbrio de ressonâncias altas, médias e baixas deve ser revisto, de forma a aproximar-se as zonas extremas, encorpendo a zona aguda e tornando mais leve a emissão dos graves ou vice-versa. O estado corporal e mental pode influenciar de tal forma a qualidade da emissão de um som que pessoas deprimidas, por exemplo, podem apresentar uma redução da sua capacidade de emissão vocal.

A voz identifica-nos, tal como as nossas impressões digitais, e é o produto de um sistema interactivo de características, ligando-se umas com os aspectos fisiológicos individuais, e outras com os aspectos anímicos e culturais. Estas características dependem essencialmente das condições anatómicas e fisiológicas, assim como o funcionamento dos sistemas auditivo, fonador, nervoso e periférico, e psicológicas globais. As principais qualidades da voz são: intensidade, altura, duração e timbre.

A intensidade depende da amplitude de vibração e é o que provoca a sensação de intensidade – muito forte, meio forte, fraca, fraquíssima. A intensidade de um som define-se em decibéis. Todavia, a intensidade ouvida é bastante diferente da intensidade física/acústica, porque o ouvido é muito mais sensível aos sons agudos. A voz pode variar em proporções consideráveis, desde a voz murmurada até ao grito inaudível (Henrique, 2007).

Tal como acontece com a frequência, pode detectar-se uma *intensidade média usual*, que corresponde à voz falada. Difere de um indivíduo para outro e servirá para definir certas características, não só anatomo-fisiológicas, mas também psicológicas, dado que a intensidade tem a ver com a timidez ou a depressão. Além disso, a intensidade varia constantemente enquanto se fala, graças aos acentos articulatórios e de entoação. A intensidade¹⁹ depende essencialmente da pressão subglótica, mas a impedância, ou seja, o efeito da diminuição da amplitude do movimento vibratório resultante das contracções ao nível da faringe, laringe e dos diferentes perfis do pavilhão faringo-buco-nasal, vai criar diferentes resistências à propagação sonora.

Com o aumento de intensidade há, conseqüentemente, um aumento de pressão na coluna de ar. Mais intensidade implica boa coordenação e maior tonicidade muscular da zona abdominal. No som forte, a amplitude do movimento vibratório das cordas vocais é maior e no som fraco, a sua actividade é menor. É importante referir a discrepância entre a intensidade físico-acústica e a intensidade que é percebida pelo ouvido humano. A sensibilidade auditiva depende da frequência do som, que é medida instrumentalmente em hertz ou ciclos por segundo (Michels, 2003). Essa percepção é crescente para sons cujas frequências de vibração aumentam aproximadamente entre 16 e 2000 Hz e decresce para sons cuja frequência está entre 4500 e 16 000 Hz. Assim, a percepção da intensidade está associada a uma outra característica acústica – a altura, a qual depende da frequência de vibração.

¹⁹ A intensidade, além de ser um fenómeno acústico, é também conceptual e emocional.

A intensidade máxima em que o som de uma determinada frequência é tolerado pelo ouvido designa-se por limiar da dor, enquanto o limiar de audição é a intensidade mínima em que o som de uma determinada frequência é audível. Por exemplo, um som de 90 dB e com uma frequência de 8000 Hz encontra-se acima do limiar da dor e, por isso, não é tolerado pela sua intensidade, produzindo traumatismo no ouvido. Já um som com a mesma intensidade (90 dB) mas com uma frequência de 1000 Hz encontra-se na denominada área auditiva. Um som com uma frequência de 16 Hz encontra-se na zona de silêncio – é inaudível – para intensidades inferiores a 100 dB. Quando há um estímulo acústico muito forte e prolongado, a sensibilidade auditiva diminui devido ao excesso de estimulação. Os sintomas de fadiga auditiva desaparecem com a permanência em ambientes silenciosos, mas a sensibilidade auditiva em pessoas que tenham sofrido a acção de ruídos fortes nunca se recupera por completo.

A frequência é dada pela altura do som fundamental ou pela distância entre as duas linhas harmónicas, o que equivale a dizer que só os sons harmónicos possuem uma altura nitidamente definida. Na voz falada, a altura tonal oscila em volta de uma frequência média, a qual é diferente, conforme se trate de uma criança, de uma mulher, ou de um homem. A frequência do som laríngeo, na voz falada, muda constantemente de acordo com a entoação, também designada por melodia, quando se aproxima de uma linha propriamente musical. É graças às variações melódicas que cada pessoa pode exprimir melhor as suas emoções.

Uma outra característica da voz é o *local* onde parece ser produzida: palato – voz palatal; garganta – voz gutural; nariz – voz nasal.

O timbre²⁰ permite-nos distinguir os sons, isto é, personalizá-los. Daí que Barenboim (2009) afirme: “num diálogo falado entre dois seres humanos, cada um espera que o outro acabe o que tem a dizer, antes de lhe responder ou comentar o que ele disse. Na música, duas vozes dialogam simultaneamente, cada uma delas exprimindo-se plenamente ao mesmo tempo que escuta a outra.” (p.27).

²⁰ É o timbre ou cor da voz que permite distinguir duas vozes que falam com a mesma intensidade e a mesma altura.

A apreciação do timbre de uma voz é empírica, sensorial, mas existem aparelhos chamados espectrógrafos que indicam os harmónicos, o timbre vocálico (no que se refere às vogais), o timbre extra-vocálico (o que define a voz do indivíduo independentemente das vogais) e também as zonas do espectro que caracterizam o volume, a espessura e o brilho. A tonicidade dos músculos laríngeos, a versatilidade dos constritores faríngeos e a elasticidade da mucosa das cordas vocais, a musicalidade e o temperamento do indivíduo são os factores que marcam o timbre que a técnica vocal pouco pode alterar.

De facto, a voz é reconhecida pelos nossos familiares, amigos e colegas de trabalho ou estudo. É um dom natural (Amato, 2009) cuja complexidade pode ser abordada sob o ponto de vista fisiológico, acústico, científico, histórico-cultural e, segundo Castarède (1998), a sua ligação à música e à arte do canto não parou de evoluir, desde as origens do ser humano até à sociedade moderna, tendo mesmo ocupado “um lugar predominante nas cosmogonias, nos mitos e nas religiões” (p.15). A voz traduz o estado de espírito de todos os seres vivos e os psiquiatras e psicólogos retiram da forma de falar muitos dados sobre a saúde emocional e mental do indivíduo (Kramer, 2009; Silva, 1916; Vieira, 1996).

A emissão correcta da voz designa-se por colocação de voz (impostação), para a qual é necessário e imprescindível o relaxamento total da laringe e do corpo em geral, devendo-se, para tal, fazer exercícios de relaxamento e de respiração.

Uma boa emissão vocal depende de uma harmonia entre o corpo e a mente através uma correcta respiração e postura. Para Sá (1997), a boa postura depende do alinhamento de todo o corpo, o qual determina o equilíbrio e a distribuição do peso corporal, o que vai ajudar o cantor a sentir vários músculos do seu corpo prontos a entrar em acção como complemento do apoio respiratório.

Uma ferramenta didáctica importante na aplicabilidade da voz é a utilização de vocalizos, largamente utilizados nas aulas de canto e de canto coral. São pequenas frases musicais com maior ou menor complexidade, repetidas em diferentes tonalidades e são fundamentais para o aquecimento da voz e óptimos exercícios para o desenvolvimento da sensibilidade e técnica dos alunos/coralistas.

Professores de canto e/ou grupos corais, ao criarem e organizarem criteriosamente um conjunto de exercícios de técnica vocal que utilizam nas aulas ou ensaios, de forma a encontrarem um método de trabalho, desenvolvem estratégias pedagógicas eficazes para os corralistas aplicarem quando cantam. A técnica vocal pode ser trabalhada individualmente ou em grupo e, simultaneamente, com os exercícios de respiração e de descontração muscular, ampliam a capacidade respiratória e criam um clima de serenidade, calma e segurança. O registo da voz vai ampliando à medida que se faz o trabalho de vocalização individual ou colectiva. Para vocalizar, é necessário um total relaxamento da musculatura laríngea e de todo o corpo adquirindo-se uma maior extensão e qualidade do timbre da voz. Lentamente consegue-se uma boa ressonância, clareza vocal e afinação, alargamento da extensão vocal, boa articulação, consciencialização do controlo da respiração e fortalece-se os músculos do diafragma.

O trabalho vocal é também essencial no trabalho do actor, bem como na capacidade de projecção da voz e ritmo de expressão, pois a rigidez é o pior inimigo do cantor ou orador. Deve ser precedido de uma postura física e de relaxamento estimulado para melhor controlo na atitude fonadora, porque a voz sem brilho quase sempre significa flacidez muscular. Por consequência é necessário executar exercícios de rapidez e agilidade de forma a estimular a enervação muscular e, principalmente, trabalhar a igualdade da emissão das vogais. A unificação sonora num coro reside essencialmente na formação das vogais, as quais podem ser orais e nasais. Nas orais, o véu palatino está encostado à face posterior da faringe e a saída do ar é feita só pela boca. Nas nasais, o véu do palato baixa, deixando passar o ar às fossas nasais. As vogais mal formadas podem ser as responsáveis por desajustes laríngeos, que se traduzem em vozes nasaladas ou esforçadas. Exercitar a articulação de vogais e consoantes é um treino que deve merecer lugar de destaque na formação vocal das crianças e dos jovens, pois não cansa a voz e constitui um conjunto de exercícios divertidos que repousam e relaxam. Para uma boa articulação, é imprescindível o relaxamento total da laringe e do corpo em geral. Para se emitir bem um som deve haver uma perfeita articulação, não só para as vogais mas também para as consoantes. Um pequeno número de exercícios de diferenciação das vogais, executados de forma gradual, individualmente ou em grupo, permite consciencializar o cantor sobre como as vogais podem ser mudadas sem perda da consistência necessária para se produzir um timbre vocal rico em ressonância. Os exercícios que utilizam vogais nasais obtidas de forma não nasalada favorecem o relaxamento dos músculos da voz e do véu do palato.

Também a imaginação desempenha um papel importantíssimo na realização de exercícios vocais²¹. Na fala ou no canto, não deve haver tensão, principalmente ao nível do pescoço, cabeça e costas, para que a voz seja bem projectada. De facto, os problemas da voz resultam do modo como se usa o corpo; por isso, o trabalho da voz é um trabalho sobre o corpo. A comunicação é elevada quando se projecta a voz obedecendo a todo um conjunto de regras harmoniosas. Faz parte do instinto de defesa humano substituir tudo o que agride pelo agradável, sublimando sensações desagradáveis e cultivando a harmonia dos sentimentos. Através do canto e do repertório coral, adquirimos naturalmente uma boa técnica vocal, pois o canto é um acto fundamental e inerente à natureza humana. A música, através do canto, é um instrumento fantástico não só no que concerne ao enriquecimento interior mas também no que toca ao nosso património cultural, principalmente se a esse excerto musical aliarmos uma boa voz ou um bom conjunto de vozes. Welch (2003), afirma que o canto é parte complementar das culturas musicais mundiais.

A técnica da voz falada ou cantada é quase idêntica²² e o estágio de desenvolvimento de cada indivíduo dita como se interpreta qualquer texto, poesia ou drama. A expressão emocional espontânea é essencial em todas as vozes. As emoções devem ser sentidas e não falsas. Como todos os jovens possuem uma fértil imaginação e sentem a necessidade de expandir essa imaginação/criatividade, torna-se fácil, através da linguagem sonora, experimentar e trabalhar todos estes aspectos que estão ligados à disciplina de Educação Musical e que são fulcrais na educação da voz. Todos os alunos que vivenciam determinadas sensações compreendem que o falar em demasia, o cansaço, os gritos, são os maiores inimigos da voz (Ebie, 2004; Ghiringhelli *et al.*, 2010; Goñi, 1994). A técnica vocal é, de facto, indispensável no que se refere à correcta emissão vocal e é ela que determina a maior ou menor capacidade de proferir um texto com clareza, em longas frases que exigem um controlo respiratório, bem projectado, dispensando qualquer tipo de amplificação. Aprender a dominar o aparelho vocal é conhecer melhor as capacidades de cada um (Clift & Hancox, 2001; Junker, 1999; Parizzi, 2006). Alguns dos elementos da técnica e domínio vocal são o ataque, o apoio e a paragem do som. Devemos evitar ataques bruscos, pois produzem um impacto negativo na glote.

²¹ Os exercícios vocais cantados têm por objectivo melhorar as qualidades da voz cantada e contribuem também para uma melhor colocação da voz falada e para o aumento da extensão ou tessitura.

²² A voz falada, por vezes, é aplicada da forma inadequada, essencialmente por falta de noções elementares que diz respeito à função respiratória e vocal.

A língua Portuguesa possui grande variedade fonética, o que dificulta a emissão da voz falada ou cantada, devido às suas vogais, aos seus ditongos e aos inúmeros finais de palavras (Lopes, 2004). No canto, as vogais nasais fazem-se com mais amplitude do espaço bucal, enquanto, na fala, esse espaço é mais restrito. Agrupando as palavras, a criança imita as palavras que ouve, daí que os adultos devam ter a preocupação de utilizar uma linguagem correcta e bem articulada. Na escola deve trabalhar-se o ritmo das palavras com as crianças, começando pela divisão das sílabas, que podem ser longas ou curtas, levando-as a detectá-las e a criarem novas palavras

A voz²³ é apelidada, no teatro, de barómetro dos sentimentos, já que o timbre é muito revelador dos estados emocionais. A dicção pode revelar certos aspectos da personalidade: voz sacudida, agressiva, morna, tatebitate, gaguejante, entre outros. A sua melhoria tem um efeito benéfico sobre a conduta do sujeito e permite beneficiar o trabalho sobre os textos.

Ressonância é o brilho artístico e a qualidade sonora de uma voz bem utilizada. Para a emissão da voz, tanto para o canto como para a palavra falada, deve haver uma boa ressonância e, para tal, cada vogal tem a sua posição, devendo impostar-se de modo a que o som seja agradável e vibrante. Em todas as expressões de admiração utilizamos a ressonância de uma forma perfeitamente natural. Os dentes e os ossos faciais participam no enriquecimento do timbre e na beleza da voz. Qualquer instrumento teria um som muito pobre, se não fosse dotado de uma caixa de ressonância.

Uma má utilização da voz, provocada pelos mais variados esforços, pode causar traumatismos vocais como a laringite²⁴. De facto, qualquer esforço vocal prolongado provoca irritação traumática da laringe e as inflamações crónicas afectam a elasticidade e a condição vibrátil normal das cordas vocais, podendo levar ao aparecimento de tumores benignos ou malignos. Toda a pessoa em estado de tensão tem mais probabilidades de adquirir problemas vocais, uma vez que as tensões musculares podem provocar dificuldades de respiração, de articulação, além de outras envolvidas na emissão vocal.

²³ Algumas vozes são guturais, secas, inaudíveis, sem medida. Podem ter sido alteradas por afectações físicas ou perturbações da mente.

²⁴ Na laringite, a laringe e as cordas vocais ficam inflamadas e inchadas, distorcendo o aparelho vocal, resultando daí voz rouca. A laringite crónica pode ser o resultado de tosse excessiva, irritação provocada pelo tabaco ou por uso incorrecto da voz, ou consequência da poluição atmosférica. Surge lentamente e dura muito tempo. A laringite aguda surge de repente, mas em geral dura apenas alguns dias. Pessoas com laringite aguda devem descansar a voz o máximo possível e evitar fumar. As crises crónicas devem ser investigadas. Ocorre em geral rouquidão, dor, tosse seca, garganta dorida e incapacidade em falar acima do sussurro.

Por outro lado, falar durante muito tempo, muito depressa, com muita intensidade e com reduzidos espaços de ressonância, acaba por trazer alterações vocais que, inicialmente, só deixam marcas na voz falada. Os sintomas variam desde a sensação de algo estranho na garganta, à diminuição da extensão vocal, à diminuição da intensidade, à necessidade de pigarrear e ao cansaço vocal.

A qualidade e as características da emissão vocal são influenciadas pela educação que tivemos. Embora a criança não pense na voz nem na sua emissão, com o crescimento e a influência da sociedade começa a formar a sua identidade sonora, tendo em conta que a articulação dos sons está aliada ao “desenvolvimento e maturação do sistema miofuncional oral e às demais funções neurovegetativas de respiração, sucção, mastigação e deglutição” (Marchesan, 1998, p.5).

É, pois, fundamental que todo o educador, especialmente o de educação coral, entusiasme os jovens ou adultos a aprender a utilizar correctamente o aparelho respiratório, a adquirir e a demonstrar uma postura correcta e a saber colocar a voz de forma eficiente através de uma articulação, emissão e ressonância agradáveis, porque para uma boa emissão da voz é imprescindível uma postura correcta a nível de todos os órgãos do corpo. Como refere Willems (1970), devemos dar importância àquilo que a natureza nos concedeu – a voz – e, a partir dela, despertar o interesse, a receptividade, a adesão, a união e a participação activa da atitude de cantar.

Necessitamos, então, de cuidar do corpo e, evidentemente, do aparelho vocal, ensinando jovens e adultos a protegê-lo. O papel do professor/maestro é insubstituível, não só no sentido de sensibilizar os jovens/adultos para esta problemática, mas ainda para complementar a parte curricular/prática coral com exercícios de relaxamento, postura e respiração correcta. Daí que devam ser praticados exercícios de articulação, entoação e vocalização, com o objectivo de ajudar os cantores a ultrapassarem eventuais anomalias, a preveni-las e a estimularem as suas próprias capacidades.