



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cíntia Andreia Alves Pereira

**O coro infantil na escola vocacional:
contributo para uma seleção
informada e alargamento de repertório**

Cíntia Andreia Alves Pereira **O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório**

UMinho | 2017

janeiro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cíntia Andreia Alves Pereira

**O coro infantil na escola vocacional:
contributo para uma seleção
informada e alargamento de repertório**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa

janeiro de 2017

Agradecimentos

Nomear todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização deste marco importante na minha vida académica é uma tarefa ingrata porque se corre sempre o risco de omissão, contudo, há pessoas e instituições que se revelaram fundamentais em todo o processo.

Muito obrigada Professor Doutor Luís Pipa não só pela orientação ao longo de todo o projeto e pela composição das peças *Peixe Vermelho* e *Tempestade*, mas também pelas conversas informais, pela partilha de saberes e experiências que me ajudaram a traçar a minha trajetória.

Quero agradecer às pianistas Catarina Trindade e Jaqueline Conde, por toda a amabilidade e disponibilidade que tiveram para acompanhar o grupo com o qual desenvolvi o projeto de intervenção.

Uma palavra de gratidão vai, também, para a Academia de Música de Viana do Castelo por me ter acolhido e permitido realizar o estágio profissional num ambiente salutar quer em termos de qualidade artística e profissional, quer em termos humanos e sociais. Sinto-me honrada por ter sido orientada por dois excelentes profissionais com quem muito aprendi: obrigada professor Paulo Maciel e professor Vítor Lima.

Agradeço, ainda, aos professores Sara Amorim, José Carlos Veloso e Helena Venda Lima pelo tempo dispensado aquando da realização da entrevista, bem como aos professores da disciplina de Classe de Conjunto Vocal de Academias de Música e Conservatórios a nível nacional (Portugal Continental, Açores e Madeira) que, partilhando alguns elementos da sua experiência profissional, deram o seu contributo e colaboraram com a investigação.

Não poderia deixar de evocar a Professora Doutora Maria Helena Vieira, que sempre se demonstrou disponível para o que fez falta ao longo destes dois anos de curso de Mestrado e todos os docentes que conheci e me ajudaram neste percurso académico.

Gostava de agradecer aos meus amigos e familiares pelo seu apoio incondicional e incentivos permanentes.

Por fim, agradeço ao meu marido o seu apoio, paciência e companhia e de uma forma muitíssimo especial e carinhosa aos meus filhos - Tiago e Inês - que, apesar da tenra idade, já compreendem que para se evoluir em termos profissionais é necessário estudar e trabalhar cada vez mais e que a mãe (apesar de durante estes anos dedicados à realização de Mestrado não ter estado tão disponível para participar nas suas brincadeiras) os continua a amar incondicionalmente e acima de qualquer outra coisa.

Título: O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório

Resumo

No âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada foi elaborado o presente relatório de estágio, no intuito de refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do percurso formativo que integra o Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

Sob o título *O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório*, o projeto foi aplicado na Academia de Música de Viana do Castelo, numa turma de Classe de Conjunto Vocal composta por 26 alunos, do sexo masculino, de diferentes níveis, com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos e teve como principais objetivos: alargar as perspetivas metodológicas no que respeita ao ensino vocal na infância, utilizando pedagogias e didáticas diferenciadas; encontrar um conjunto de obras que pudessem ser interiorizadas e apresentadas em público, com consistência e à vontade por parte dos alunos; avaliar o impacto da abordagem adotada ao longo da intervenção; conhecer metodologias do ensino vocal infantil e adolescente; motivar os alunos para novos desafios vocais e interpretativos; pedir a um compositor com proximidade com o coro para escrever uma obra ou peças que permitissem interagir no sentido de encontrar o melhor resultado em termos de performance final.

No contexto da faixa etária e nível a que se destinaram as obras trabalhadas - *Trava Lengas e Lengua Línguas*, do compositor Vasco Negreiros e *Peixe vermelho e Tempestade*, do compositor Luís Pipa - foi oferecido aos alunos um desafio pela rejeição do óbvio e a apresentação de materiais musicais diferentes. Estas obras permitiram explorar novas técnicas vocais, tais como glissandos e o estilo vocal conhecido como *Sprechgesang* dando um forte contributo para o alargamento das competências vocais e interpretativas do coro. Realça-se a inclusão de gestos na performance vocal que, para além de toda a motivação e entusiasmo provocados, denotou-se que facilitou a memorização da letra, tornando a performance vocal mais expressiva. Os alunos foram colocados em contacto com um tipo de notação gráfica diferente a partir da qual foi possível a invenção de gráficos na obra *Tempestade*, pois o compositor teve o cuidado de deixar em aberto uma parte para que os alunos fossem estimulados a criar. Estes utilizaram notações e desenhos inventados como instrumentos de representação de sons na música, permitindo-lhes vivenciar e participar na construção real de uma obra tornando possível a participação construtivista da sua aprendizagem musical.

Como consequências futuras pretende-se que este projeto possa dar um contributo para a resposta a questões relacionadas com a seleção de repertório adequado para coros infantis e coros com elementos em fase de mudança vocal e que o material partilhado possa contribuir para as boas práticas do ensino vocal em grupo.

Palavras-chave: coro infantil; voz na infância e adolescência; mudança de voz; repertório adequado; performance vocal

Title: The children's choir at the vocational school: contribution to an informed selection and repertoire extension

Abstract

Under the Supervised Pedagogical Intervention Project was prepared this internship report in order to reflect on the work along the training path that integrates the Master in Music Education of the University of Minho.

Under the title *The children's choir at the vocational school: contribution to an informed selection and repertoire extension*, the project was implemented at the Academia de Música de Viana do Castelo in Vocal Ensemble Class consisted of 26 students, male sex, different levels, aged between 8 and 13 years and had as main objectives: extending the methodological perspectives with regard to vocal learning in childhood, using differentiated pedagogies and teaching methods; find a set of works that could be internalized and presented in public, with consistency and willingness on the part of students; assess the impact of the approach adopted during the intervention; know methods of child and adolescent vocal education; motivate students to new vocal and interpretative challenges; ask a composer with proximity to the choir to write a piece or pieces that allow interact in order to find the best result in terms of a final performance.

In the context of the age group and level at which the studied works – *Trava Lengas e Lengas Línguas*, composed by Vasco Negreiros and *Peixe vermelho e Tempestade*, by Luís Pipa - a challenge for the rejection of the obvious and the presentation of different musical materials was offered. These musical works allowed to explore new vocal techniques, such as *glissandos* and the vocal style known as *Sprechgesang* giving a strong contribution to the amplification of the vocal and interpretive skills of the choir. The inclusion of gestures in vocal performance was emphasized, which,, in addition to all the motivation and enthusiasm provoked, facilitated the memorization of the words, making vocal performance more expressive. The students were put in touch with a different type of graphic notation from which the invention of graphics in the musical work *Tempestade* was possible, since the composer was careful to leave open a part for the students to be stimulated to create. They used notations and designs invented as instruments of representation of sounds in music, allowing them to experience and participate in the actual construction of a work, making possible the constructivist participation of their musical learning.

As future consequences it is intended that this project will make a contribution to the answer to questions related to the selection of appropriate repertoire for children's choirs and choirs with elements in voice-changing period and the shared material can contribute to good vocal ensemble teaching practices.

Keywords: children's choir; voice in childhood and adolescence; voice change; suitable repertoire; vocal performance

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Registos da voz infantil, segundo Phillips (1992)..... | 23 |
| Figura 2: Tessitura ideal para vozes de meninos entre os 7 e os 12 anos, segundo Lara (adaptação da autora) | 23 |
| Figura 3 – Alcance das vozes jovens, segundo Cooper | 28 |
| Figura 4 – Alcance de vozes jovens masculinas, segundo Swanson | 28 |
| Figura 5 – Extensão e tessitura vocal antes da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey | 29 |
| Figura 6 – Extensão e tessitura vocal na primeira fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey | 29 |
| Figura 7 – Extensão e tessitura vocal na segunda fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey | 30 |
| Figura 8 – Extensão e tessitura vocal na terceira fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey | 30 |
| Figura 9 – Extensão e tessitura vocal na quarta fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey | 30 |
| Figura 10 – Extensão e tessitura vocal na quinta fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey | 31 |
| Figura 11- Extensões vocais defendidas na teoria da expansão vocal de Leck | 31 |
| Figura 12 – Sequência sugerida em circunstâncias ocorridas numa determinada resposta vocal imitativa a um sinal auditivo lançado | 38 |
| Figura 13 - Vocalizo onde foram trabalhados alguns intervalos que surgem na 1ª parte da obra <i>Trava Lengas e Lengas Línguas</i> , do compositor Vasco Negreiros | 55 |
| Figura 14- Excerto da parte I da obra <i>Trava Lengas e Lengas Línguas</i> onde constam os intervalos trabalhados no vocalizo | 55 |
| Figura 15 - Trabalho de cromatismos da voz grave e a permanência da voz aguda na mesma nota | 55 |
| Figura 16 – Excerto da parte I da obra <i>Trava Lengas e Lengas Línguas</i> , do compositor Vasco Negreiros, onde consta o exercício trabalhado no vocalizo | 56 |
| Figura 17- Vocalizo para trabalhar notas em staccato..... | 56 |
| Figura 18 – Exercício específico de acordo com um excerto da parte II da obra <i>Trava Lengas e Lengas Línguas</i> , do compositor Vasco Negreiros | 56 |
| Figura 19 - Excerto da parte II da obra <i>Trava Lengas e Lengas Línguas</i> , do compositor Vasco Negreiros, onde consta o exercício trabalhado no vocalizo | 56 |

| | |
|--|----|
| Figura 20 – Vocalizo para trabalhar notas em legato | 57 |
| Figura 21 – Linhas sonoras utilizadas para trabalho de glissandos | 57 |
| Figura 22 – Distribuição dos alunos para trabalho com vozes separadas | 59 |
| Figura 23 – Distribuição dos alunos para trabalho de junção de vozes..... | 60 |
| Figura 24 – Distribuição dos alunos nas últimas aulas, ensaios e apresentação pública do repertório ... | 60 |
| Figura 25 - Partitura da parte inicial da obra <i>Deeper Than Ever Did Plummet Sound</i> , do compositor Dirk John Stromberg..... | 68 |
| Figura 26 - Partitura de uma parte da obra <i>Snowforms</i> , do compositor R. Murray Schafer | 68 |
| Figura 27 - Parte inicial da música <i>SüBer Tod</i> , composta por Klaus Stahmer e Johannes R. Köller..... | 69 |
| Figura 28 - Partitura da parte inicial de <i>Aglepta</i> , do compositor Arne Mellnäs..... | 70 |
| Figura 29 – Notação inventada pelos alunos da turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção | 72 |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro n.º 1 - Tonalidade e extensão vocal exigida para a execução de cada parte da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> , do compositor Vasco Negreiros | 51 |
| Quadro n.º 2 - Tonalidade, extensão e âmbito vocal exigido para a execução de cada uma das peças estreadas | 54 |
| Quadro n.º3 - Categoria – percepções de resposta | 77 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Extensão e tessitura vocal dos 7 aos 12 anos - dados recolhidos do livro <i>Teaching Kids to Sing</i> de Phillips (1992, p. 59 – 64)..... | 24 |
| Tabela 2 - Fases de desenvolvimento vocal ao longo da vida (Welch, 2003) | 26 |
| Tabela 3 – Resumo simples de cantores treinados versus inexperientes (Bass, 2009) | 33 |
| Tabela 4 - Planeamento da implementação do projeto..... | 45 |
| Tabela 5 - Gestos aplicados na parte I da obra <i>Trava Lengas e Lengas Línguas</i> , do compositor Vasco Nogueiras | 65 |
| Tabela 6 - Gestos aplicados em excertos das partes II, IV e V da obra <i>Trava Lengas e Lengas Línguas</i> , do compositor Vasco Nogueiras..... | 66 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1- Fatores que levaram os alunos a ter gostado de ensaiar com acompanhamento de piano..... | 62 |
| Gráfico 2 – Idade dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação..... | 82 |
| Gráfico 3 – Género dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação | 83 |
| Gráfico 4 – Formação académica dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação | 83 |
| Gráfico 5 – Áreas de especialização dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação | 84 |
| Gráfico 6 – Tempo de serviço total dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação | 85 |
| Gráfico 7 – Tempo de serviço na mesma instituição..... | 85 |
| Gráfico 8 – Tipo(s) de ensino a que os docentes que colaboraram com a investigação lecionam..... | 86 |
| Gráfico 9 – Existência de seleção de elementos que compõe os coros..... | 87 |
| Gráfico 10 – Resultado das respostas à questão: “Do seu ponto de vista, existe um repertório musical adequado à idade vocal dos seus alunos?” | 88 |
| Gráfico 11- Resultado das respostas à questão: “Se respondeu sim à questão, na sua opinião, o repertório vocal adequado é suficiente?” | 88 |
| Gráfico 12 – Resultados das respostas à questão: “Ao longo do presente ano letivo, trabalhou alguma obra de compositores portugueses? | 90 |
| Gráfico 13 – Tipo de exercícios aplicados em aulas de Classe de Conjunto Vocal, segundo os dados recolhidos no questionário | 91 |

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | v |
| Abstract..... | vii |
| Índice de figuras..... | ix |
| Índice de quadros..... | xi |
| Índice de tabelas..... | xii |
| Índice de gráficos..... | xiii |
| | |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO I – Contexto e plano geral da intervenção..... | 18 |
| 1.1 Contexto teórico..... | 18 |
| 1.2 Contexto de intervenção..... | 19 |
| 1.2.1 A escola..... | 19 |
| 1.2.2 Os alunos..... | 19 |
| 1.3 Temática, objetivos e estratégias de intervenção..... | 21 |
| | |
| CAPÍTULO II- Enquadramento teórico..... | 23 |
| 2.1 A voz masculina na infância e na adolescência..... | 23 |
| 2.1.1 Extensão e tessitura vocal nas crianças e jovens do sexo masculino..... | 23 |
| 2.1.2 Características vocais na infância e adolescência dos meninos..... | 25 |
| 2.1.3 Desenvolvimento vocal nos meninos..... | 26 |
| 2.1.4 Etapas da mudança vocal nos meninos..... | 27 |
| 2.2 Voz infantil e técnica vocal..... | 33 |
| 2.2.1 Técnica vocal como recurso na aprendizagem coral..... | 33 |
| 2.2.2 Pedagogia vocal para coros infantis..... | 35 |
| 2.2.3 Problemas de afinação: possíveis causas e soluções..... | 36 |
| 2.3 Seleção de repertório adequado..... | 39 |
| | |
| CAPÍTULO III: Desenvolvimento e avaliação da intervenção..... | 44 |
| 3.1 Planeamento da implementação do projeto..... | 44 |
| 3.2 Seleção de repertório..... | 47 |
| 3.2.1 Obra já existente..... | 49 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.2 Peças compostas especificamente para o coro <i>Pequenos Cantores de Viana</i> | 52 |
| 3.3 Implementação do projeto: aulas e ensaios extra | 54 |
| 3.3.1 Motivação | 63 |
| 3.3.2 Diferentes técnicas vocais | 64 |
| 3.3.3 Inclusão de gestos na performance vocal..... | 65 |
| 3.3.4 Notação na música contemporânea..... | 67 |
| 3.3.5 Criatividade em aulas de conjunto | 71 |
| 3.3.6 Memorização de repertório..... | 74 |
| 3.4 Apresentação do projeto – performance musical..... | 75 |
| 3.5 Avaliação do impacto do projeto | 76 |
| | |
| CAPÍTULO IV: Apresentação e análise de resultados..... | 80 |
| 4.1 Apresentação e discussão dos resultados recolhidos através de questionários e entrevistas | 80 |
| | |
| CAPÍTULO V: Considerações finais..... | 93 |
| 5.1 Considerações finais..... | 93 |
| | |
| Referências bibliográficas..... | 95 |
| | |
| Anexos..... | 101 |
| ANEXO I: Ficha de avaliação vocal do aluno | |
| ANEXO II: Tabela de avaliação de desempenho de aula a aula | |
| ANEXO III: Lista de obras para coros infantis, de compositores portugueses | |
| ANEXO IV: Curriculum dos compositores portugueses trabalhados ao longo do projeto de intervenção: Vasco Nogueira e Luís Pipa | |
| ANEXO V: Partitura da parte vocal das peças realizadas | |
| ANEXO VI: Guião da entrevista a professores de Classe de Conjunto Vocal | |
| ANEXO VII: Transcrição das entrevistas efetuadas | |
| ANEXO VIII: Formulário do questionário lançado a professores de Classe de Conjunto Vocal e questionário lançado a diretores de coros infantis e/ou infantojuvenis | |
| ANEXO IX: Formulário dos questionários lançados aos alunos (no início e no final do projeto de intervenção) | |
| ANEXO X: Comunicados; convite; cartaz e programa da audição de final de ano letivo onde foi apresentada a obra trabalhada e a estreia das duas novas peças. | |

Introdução

O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório foi o tema desenvolvido no projeto de intervenção pedagógica supervisionada, no âmbito da unidade curricular *Estágio Profissional*. A escolha deste tema partiu, por um lado, do cruzamento de componentes como a minha formação académica, a curiosidade em querer saber mais acerca de vozes brancas, por outro, pela oportunidade de analisar parte da problemática que tenho sentido ao longo da minha experiência profissional, sobretudo, no que diz respeito à seleção de repertório para a disciplina de Classe de Conjunto Vocal para alunos de Iniciação Musical e dos primeiros graus do ensino especializado de música e, acima de tudo, devido às características do grupo que observei e com o qual realizei a intervenção.

Outro aspeto que levou à escolha desta temática tem que ver com a inexistência de um programa para a disciplina de Classe de Conjunto Vocal para o ensino especializado de música ou uma linha orientadora para os docentes desta área. Assim, o presente relatório poderá constituir uma base teórico-prática que possa servir de suporte aos docentes que trabalham a voz cantada com crianças e adolescentes, nomeadamente, do sexo masculino.

Subjacente à implementação deste projeto encontrou-se, ainda, o objetivo de investigação para melhor compreensão da temática em estudo.

Pelo acima explanado, o presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo, com um propósito introdutório, é dedicado à caracterização do contexto onde decorreu a intervenção pedagógica (instituição e intervenientes) e à apresentação da temática, das motivações pessoais e profissionais para a abordagem da mesma, dos objetivos e das estratégias de intervenção adotadas.

O segundo capítulo, respeitante ao enquadramento teórico, apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre a voz masculina na infância e na adolescência onde serão abordados assuntos como a tessitura vocal, as características vocais e o desenvolvimento vocal nos meninos, as etapas da mudança vocal e serão referidas, também, algumas técnicas vocais para coros infantis. Logo após este enquadramento teórico são deixadas sugestões para a seleção de repertório adequado para ser interpretado, sem dificuldades, por um coro infantil.

No terceiro capítulo são apresentadas as fases em que se dividiu o processo de intervenção, assim como as metodologias utilizadas, as atividades e estratégias pedagógicas desenvolvidas e os seus objetivos específicos. Seguem, também, alguns exemplos de planificações dessas mesmas atividades nas aulas lecionadas.

Quanto ao quarto capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados decorrentes dos questionários lançados a professores da disciplina de Classe de Conjunto Vocal de Academias de Música e Conservatórios, bem como a diretores de coros infantis e/ou coros infantojuvenis a nível nacional. São destacadas, ainda, as ideias chave de cada entrevista realizada.

No que concerne ao quinto e último capítulo, respeitante às considerações finais, apresenta uma breve reflexão sobre a pertinência da temática desenvolvida, à luz das exigências e desafios da educação vocal na infância.

Capítulo I – Contexto e plano geral da intervenção

1.1 Contexto teórico

O canto coral é uma das práticas musicais mais antigas que se conhece na história da humanidade. A prática do canto em si é uma prática que remonta a tempos mais antigos da prática musical humana. Desde relatos bíblicos, da Grécia antiga, passando pelo canto gregoriano e toda a prática musical da música oriental, ocidental, onde quer que há ser humano, há música e, paralelamente, a prática do canto. É um tipo de prática musical de acesso simples, pois exige pouquíssimos recursos, além do material humano. Por isso, e entre outros motivos, o coro é uma ferramenta de musicalização muito adequada em ambiente escolar. Porém, o que ao mesmo tempo parece ser uma atividade simples, também é uma atividade que exige muita competência didático-musical do professor, para que toda a prática possa ser, de facto, uma ferramenta metodológica eficiente em ensinar a música como uma forma de linguagem e expressão artística.

Pode-se afirmar que o coro infantil é um espaço de produção de conhecimento e de fortalecimento da identidade, podendo assim auxiliar na construção de um cidadão livre, com formação mais sólida, capaz de dialogar e refletir, de argumentar e defender as suas ideias e ideais.

Além da sensibilidade à música, outras qualidades preciosas que colaboram na formação equilibrada da criança podem ser desenvolvidas no coro infantil tendo como objetivo principal desenvolver o prazer de ouvir, criar e fazer música.

É possível encontrar referências em inúmeros autores relativamente ao poder de socialização do canto coletivo (Graça, 1964; Villa-Lobos, 1987; Figueiredo, 1990 et al). Ainda acerca da experiência do canto em grupo, Dooren Rao (1993) afirma que o objetivo maior dessa atividade, se pensarmos em relação à educação musical, é promover um auto-crescimento (colaborando com a auto-estima, com a auto-imagem) e permitir que as crianças explorem e disciplinem a sua musicalidade não apenas para o bom desempenho das atividades musicais, como para o seu desenvolvimento geral do ser humano. Rao, defende que são necessárias duas condições básicas:

1. ter algo a realizar, ou seja, ter uma meta, um desafio musical; e
2. desenvolver a habilidade para executá-lo.

Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, de desenvolvimento vocal e de integração entre os seus membros, o coro é um espaço de ensino-aprendizagem constituído por diferentes relações interpessoais, exigindo do docente uma série de habilidades e competências referentes não somente à preparação técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de alunos que buscam motivação, aprendizagem e convivência no grupo/turma que se inserem.

1.2 Contexto de intervenção

1.2.1 A escola

O projeto de intervenção pedagógica, parte integrante do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, foi implementado na Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC).

A AMVC é uma associação criada em 15 de Novembro de 1977, considerada pessoa colectiva de utilidade pública, com os seus estatutos publicados no Diário da República n.º 53, III série, em 4 de Março de 1978.

Inscrita no Ministério da Educação, com autorização definitiva de funcionamento n.º 2023, tem autonomia pedagógica para a lecionação dos Cursos Básico de Música e Complementar de Música, em diversas especialidades instrumentais. Tem vindo a desenvolver, paralelamente à formação, uma notória atividade de divulgação musical, com a realização sistemática de eventos de música erudita, sendo também responsável pela dinamização de projetos pioneiros diretamente ligados à música contemporânea nas vertentes da formação, criação e interpretação e à criação de públicos infantil, juvenil e sénior.

Ao longo da sua existência, a AMVC tem acolhido um número significativo de alunos provenientes, não só de vilas e aldeias do Concelho de Viana do Castelo, mas também dos concelhos de Caminha, Valença, Monção, Paredes de Coura, Arcos de Valdevez, Ponte da Barca e Ponte de Lima.

A AMVC, para além do patrocínio do Ministério da Educação, tem recebido o apoio incondicional da Câmara Municipal de Viana do Castelo (por ocasião do 25º aniversário, em 2002, recebeu o Prémio de Instituição de Mérito, atribuído por esta autarquia) e da Santa Casa da Misericórdia de Viana do Castelo, bem como do Ministério da Cultura e da Fundação Calouste Gulbenkian. Em Julho de 2010 foi galardoada com o *Prémio Gulbenkian Educação 2010* pelo reconhecimento de uma marcada ação pedagógica no domínio do ensino musical e do forte investimento na formação e sensibilização de públicos.

Tem desenvolvido, ao longo da sua atividade, uma notável política de encomendas de obras a compositores portugueses, bem como sua apresentação em 1ª audição mundial.

De entre outros projetos da AMVC salienta-se, da área de coro, o *VianaVocale* - Coro da AMVC; o coro *Pequenos Cantores de Viana* e o *Coro Júnior VianaVocale*.

1.2.2 Os alunos

O projeto de intervenção foi desenvolvido com a turma *Pequenos Cantores de Viana*, que é atualmente constituída por 26 elementos do sexo masculino e engloba alunos do curso de Iniciação Musical e alunos do curso básico do 2º e 3º ciclos - do 1º ao 3º graus, com idades compreendidas entre

os 8 e os 13 anos de idade e é orientado pelo professor Vitor Lima. Devido às especificidades desta turma acaba por implicar, todos os anos letivos, uma renovação gradual de alguns dos seus elementos de acordo com o ritmo normal do crescimento juvenil e conseqüente mudança de voz.

O projeto *Pequenos Cantores de Viana* surge no ano letivo de 2010/2011 com o objetivo de criar um coro constituído apenas por vozes infantis masculinas onde é promovido um trabalho técnico-artístico junto destes, no intuito de desenvolver o gosto pelo canto coral.

Tem ainda, como propósito, a interpretação de repertório coral polifónico, através da interação com as vozes masculinas do coro *VianaVocale*.

Os *Pequenos Cantores de Viana* tiveram a sua estreia no Natal de 2010 interpretando canções tradicionais portuguesas alusivas à quadra natalícia. Em 2011 participaram no projeto *Natal Português*, da Academia de Música de Viana do Castelo, que envolveu as classes de conjunto vocais, *Coro Júnior* e *Pequenos Cantores de Viana*, com a estreia mundial da obra *Uma Pequena Cantata de Natal* do compositor Sérgio Azevedo.

Em 2015 interpretaram com o coro *VianaVocale* e Orquestra *Arte Sinfónica* da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, a obra *Chichester Psalms* de L. Bernstein, no concerto de Natal, dirigido pelo Maestro Javier Viceiro.

Do seu repertório fazem parte obras de carácter sacro e ainda canções tradicionais e ligeiras de diferentes países.

Em termos comportamentais esta turma caracteriza-se por ser uma turma um pouco faladora e agitada talvez devido ao facto das características da mesma (idade e sexo). Pelo facto da maioria dos seus elementos se conhecerem há bastante tempo existe uma maior cumplicidade entre eles, ainda assim, os alunos revelaram-se interessados e empenhados nas tarefas das aulas.

No que concerne ao aproveitamento, foi uma turma que demonstrou facilidade na aquisição de novos conhecimentos, com um desenvolvimento e experiência vocal bastante satisfatórios e com um aproveitamento produtivo. De destacar, porém, que três alunos se encontravam em mudança vocal e, por vezes, demonstraram insegurança no controlo da afinação em diferentes registos, especialmente na zona de passagem do registo médio para o registo agudo. Muito embora esta variável (mudança vocal) tenha condicionado um pouco a prestação destes alunos, conclui-se que o trabalho feito nas aulas teve impacto no seu desenvolvimento vocal e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento artístico.

De uma forma geral, esta turma demonstrou ter uma forte motivação e curiosidade perante novas matérias e novos desafios, visto que realizaram as atividades previstas participando nas mesmas com bastante interesse, de um modo geral.

Como o defendido nos princípios de Bruner “está implícita a crença de que quase todas as crianças possuem uma “vontade de aprender” inerente” Sprinthall (1993, p. 239). De facto, nesta turma verificou-se esse impulso.

1.3 Temática, objetivos e estratégias de intervenção

O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório foi o tema desenvolvido no projeto de intervenção pedagógica supervisionada, no âmbito da unidade curricular *Estágio Profissional* cujo trabalho visou analisar as principais dificuldades sentidas na escolha adequada de repertório pelos profissionais que trabalham a voz cantada com crianças e jovens e tentar que as mesmas sejam ultrapassadas ou, pelo menos minimizadas.

Não obstante a experiência dos docentes da disciplina de Classe de Conjunto Vocal, constata-se que seria benéfico existir a possibilidade de mais formação específica no que diz respeito a pedagogia e didática de ensino de canto e de técnica vocal na área do canto infantil, em Portugal. Os docentes que trabalham com esta faixa etária terão uma responsabilidade acrescida em relação aos demais no sentido em que estão a lidar com vozes que estão em formação e em transformação (no caso dos alunos que estão em fase de mudança vocal).

A grande questão para a qual tentei focar a minha investigação foi: será que o repertório selecionado está adequado à idade vocal e à fase de maturação da criança ou adolescente? Temos que ter consciência que um coro infantil não é um coro adulto em miniatura, ele tem características próprias. Foram essas características que motivaram a procura incessante de informação para que fosse possível:

- alargar as perspetivas metodológicas no que respeita ao ensino vocal na infância, utilizando pedagogias e didáticas diferenciadas;
- encontrar um conjunto de obras que pudessem ser interiorizadas e apresentadas em público, com consistência e à vontade por parte dos alunos; e
- avaliar o impacto da abordagem adotada ao longo da minha intervenção.

Foram ainda objetivos do projeto:

- conhecer metodologias do ensino vocal infantil e adolescente;
- motivar os alunos para novos desafios vocais e interpretativos; e
- pedir a um compositor com proximidade com o coro *Pequenos Cantores de Viana* para escrever uma obra ou peças que me permitiram interagir no sentido de encontrar o melhor resultado em termos de performance final.

Futuramente, pretende-se partilhar material de relevo que possa contribuir para as boas práticas do ensino vocal em grupo.

No que concerne a estratégias de intervenção, como em qualquer processo de ensino-aprendizagem, o professor deve basear-se na perspetiva construtivista do conhecimento, no qual o aluno possui um papel ativo no seu processo de construção do conhecimento. Desta forma, tomou-se como ponto de partida os conhecimentos prévios e adquiridos pelos alunos, sendo de realçar as obras trabalhadas ao longo do 1º período - *Presente de Natal*, do compositor Fernando Lopes-Graça e o 2º andamento da obra *Chichester Psalms – Psalm 23*, do compositor Leonard Bernstein - e tentar criar e fomentar interesse, sobretudo, por outros compositores portugueses que tenham peças/obras interessantes e adequadas às características do grupo com o qual foi desenvolvido o projeto.

Assim, a estratégia de intervenção junto do grupo passou pela aplicação de um primeiro questionário aos alunos em que se pretendia aferir qual:

- O conhecimento de repertório português;
- O interesse em o executar;
- O/s estilo/s musicais que os alunos mais apreciam;
- O interesse em executar uma nova obra ou peças a estrear numa audição no final do ano letivo.

Após o levantamento dos conhecimentos e interesses dos alunos, foi lançado um repto a um compositor que conhece bastante bem o coro para compor duas ou três peças tendo por base as características do mesmo, peças essas que além terem sido trabalhadas durante a intervenção, foram apresentadas a público em duas audições que decorreram no dia 13 de junho de 2016, no Eventos Caffé, em Viana do Castelo. Nessas mesmas audições foi apresentada também a obra *Trava Lengas e Lenga Línguas* do compositor Vasco Negreiros.

Pelo exposto, as estratégias pedagógicas desenvolvidas no desenrolar do projeto basearam-se nos seguintes objetivos:

- consolidar a capacidade de trabalho de grupo; e
- desenvolver a aquisição e consolidação de conhecimentos sobre repertório de compositores portugueses.

Capítulo II - Enquadramento teórico

2.1 A voz masculina na infância e na adolescência

2.1.1 Extensão e tessitura vocal nas crianças e jovens do sexo masculino

Pelo que foi possível verificar na revisão de literatura, os estudos sobre extensão e tessitura de crianças e adolescentes apresentam conclusões contraditórias. Alguns autores afirmam que a criança é capaz de reproduzir sons musicais em extensão tão grande como a dos adultos. Jersild e Bienstoc (1934) (como citado em Phillips, 1992, p.56), por exemplo, afirmam que as crianças possuem essa capacidade a partir dos 4 anos de idade, no entanto, não são capazes de utilizar esse potencial no canto de canções. No entanto, os autores não estão a contemplar fatores cruciais para o canto infantil como sejam o desenvolvimento cognitivo, a maturidade psicológica e a maturação do aparelho fonador da criança. Contrariamente à ideia dos autores anteriormente citados Phillips considera que a voz da criança é distinta da adulta quer em extensão, timbre, volume e duração. Contudo, apresenta também três registos: grave, médio e agudo (Phillips, 1992).

Figura 1 – Registos da voz infantil, segundo Phillips (1992)



Outras pesquisas concluem que o repertório para crianças mais novas deve ser limitado entre as notas dó3 e lá3.

Segundo Lara (2004, p.99) para falarmos do desenvolvimento vocal das vozes infantis devemos conhecer a tessitura em que os meninos entre os 7 e os 12 anos de idade cantam com maior comodidade e sem esforço muscular. De acordo, ainda, com a autora, a tessitura ideal para os alunos do sexo masculino compreende sons entre o mib3 ou fá3 e o sib3 ou dó4.¹

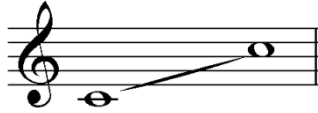
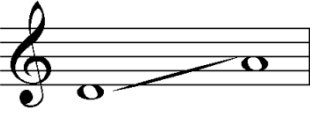

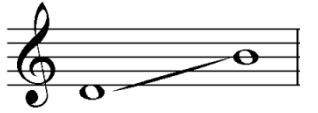



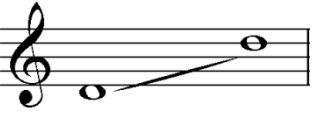

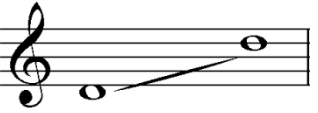


Figura 2: tessitura ideal para vozes de meninos entre os 7 e os 12 anos, segundo Lara (2004) (adaptação da autora).



¹“... tessitura ideal para los niños que comienzan a cantar comprende los sonidos entre mi bemol en primera línea, o fa en primer espacio, y un si bemol en tercera línea, o do de tercer espacio.”

De seguida, será apresentada uma tabela com extensão e tessitura vocal de crianças e adolescentes cujos dados nela contidos foram extraídos do livro *Teaching Kids to Sing* de Phillips (1992, p. 59 – 64), baseados na informação de vários especialistas tais como Cooksey; Cooper e Kuerstein; Hefferman; Merman; Mayer e Sacher; McKenzie; Robinson e Winold; Roe; Swanson e Thompson.

Tabela 1– Extensão e tessitura vocal dos 7 aos 12 anos - dados recolhidos do livro *Teaching Kids to Sing* de Phillips (1992, p. 59 – 64)

| Idade aproximada | Extensão | Tessitura |
|------------------|---|---|
| 7 anos |  |  |
| 8 anos |  |  |
| 9 anos |  |  |
| 10 anos |  |  |
| 11 anos |  |  |
| 12 anos |  |  |

Se compararmos os dados da tabela no que respeita à idade de 7 anos com o defendido por Lara (2004, p.99), pode-se verificar que todos os autores se aproximam no que diz respeito à tessitura ideal para os alunos do sexo masculino começarem a cantar.

Os dados apresentados serão úteis na seleção de repertório, no entanto, gostaria de realçar que o docente nunca poderá esquecer que estes são dados genéricos e, como tal, não levam em conta as diferenças individuais de cada aluno e/ou turma. Outro aspeto a salientar refere-se à aplicação da técnica vocal que tem como objetivo aumentar a tessitura dos alunos. Esse facto vai acabar por provocar alteração nos resultados. No caso concreto da turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção, na maioria dos casos a tabela acima apresentada não se adequava, pois 23 dos 26 alunos

que compoñam a turma estaban habituados a cantar e presentavam una técnica vocal avanzada para a idade. Portanto, cada caso é un caso e debe ser analizado conforme as súas especificidades.

2.1.2 Características vocais na infancia e adolescência dos meninos

O docente que traballa con a voz de crianças e adolescentes debe ter sempre en consideración os estádios de desenvolvemento físico e vocal dos mesmos para que os exercicios técnicos e repertório sejam adecuados ás especificidades do aparello fonador. Evidentemente, a fisiología vocal das crianças e adolescentes é bastante complexa e merece un estudo aprofundado.

A voz é un instrumento musical vivo que vai sofrendo alteracións ao longo da vida e, como tal, requirir unha utilización e preparación adecuada ás súas características temporais. Tal como a formación musical se desenvolve tendo en conta a idade musical do alumno, tamén a práctica coral necesita ter en atención as súas experiencias vocais. O docente debe permitir unha adquisición de competencias continua, estruturada e secuencializada tal como acontece na Teoría Espiral do Desenvolvemento Musical de Swanwick, centrada nun desenvolvemento musical cualitativo e hierárquico que ocorre ascendente e alternadamente entre maduración biolóxica e interacción cultural. “Segundo Swanwick, os valores musicais teñen as súas bases na idade, no xénero, no contexto social, na personalidade, na educación e, sobre todo, dependen das experiencias musicais previamente acumuladas.”² (Díaz, M. & Giráldez, A., 2011, p. 261). Isto quer dicir que o profesor non pode solicitar ao alumno que cante en *legato* se o mesmo non domina as técnicas de respiración, por exemplo.

Phillips (1992) e Welch (2003) consideran que a partir dos 8 anos, pode ser establecida unha primeira división das voces infantís en agudas e máis graves, tendo sempre o cuidado de alternar os naipes de forma a que todas teñan a posibilidade de explorar o seu rexistro agudo.

Ainda de acordo con Phillips (1992), é entre os 10 e os 12 anos que a voz infantil, ou voz branca, presenta máis vigor. Esta evidencia foi posíbel verificar xunto da turma con a cal foi desenvolvido o proxecto de intervención, pois era unha turma que, para alén da maior parte dos alumnos se situarem precisamente nessas idades, posuía práctica coral que lles permitiu desenvolver non só a extensión, como adquirir unha sonoridade máis profunda e robusta mediante o uso correcto das técnicas de respiración e un maior dominio da técnica vocal.

² “Según Swanwick, los valores musicales tienen sus bases en la edad, el género, el contexto social, la personalidad, la educación y, sobre todo, dependen de las experiencias musicales previamente acumuladas.” (Díaz, M. & Giráldez, A., 2011, p. 261)

2.1.3 Desenvolvimento vocal nos meninos

À medida que o nosso corpo sofre as transformações próprias do envelhecimento, o aparelho fonador acompanhará, igualmente, essas transformações, pelo que a prática vocal irá espelhar as diversas modificações ao longo da vida. Segundo Welch “a linguagem, o canto e a emoção estão interligados em cada um desses períodos de desenvolvimento.” (2003, p. 5)

Tabela 2 - Fases de desenvolvimento vocal ao longo da vida (Welch 2003)

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

Efetuada uma análise cuidada à tabela 2, poderemos verificar que os alunos do coro *Pequenos Cantores de Viana*, com o qual foi desenvolvido o projeto de intervenção, se situam entre o final da segunda infância (com 8 anos) e o início da adolescência (com 13 anos). Se relacionarmos as faixas etárias com as diversas fases do crescimento físico do ser humano, corroboramos a ideia de Welch (2003) que considera que é nesses períodos em que há uma instabilidade hormonal e psicológica maior.

Paralelamente às transformações físicas que ocorrem nestes períodos, encontramos alterações ao nível do pensamento, o que vai acabar por influenciar o processo de aprendizagem. Segundo a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget o pensamento é considerado um processo ativo e interativo entre a pessoa e o meio. Piaget estabelece quatro estádios de desenvolvimento:

- 1º sensório motor (0-2 anos);
- 2º intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos);
- 3º operações concretas (7-11);
- 4º operações formais (11-16). Sprinthall (1993, p. 102)

É no estádio das operações concretas e das operações formais que se incorporam os alunos da turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção.

Independentemente do estádio em que se encontrem os alunos, é muito importante que os docentes acompanhem e aconselhem as crianças e adolescentes para que os mesmos consigam assimilar e adaptar-se aos efeitos da mudança constantes durante as diferentes fases do seu crescimento de forma saudável.

2.1.4 Etapas de mudança vocal nos meninos

Até à puberdade, o desenvolvimento das estruturas responsáveis pela fonação na criança é praticamente igual em ambos os sexos. A partir do início da adolescência, meninos e meninas entram na fase de transformações fisiológicas importantes. As suas vozes perdem as características infantis através do fenômeno conhecido como *mudança vocal*, diferenciando-se em termos de timbre e frequência fisiológica.

No sexo masculino as características da mudança são mais acentuadas; porém, as meninas também passam por mudanças, embora as mesmas sejam qualitativamente diferentes. Este fenômeno da mudança vocal acontece na fase da puberdade, quando as alterações do aparelho fonador são acompanhadas pelo desenvolvimento das características sexuais secundárias, causadas por transformações repentinas nas estruturas do corpo.

Neste capítulo será dado maior realce à mudança vocal masculina, atendendo ao perfil da turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção – tratou-se de uma turma composta por elementos de sexo masculino, apenas.

Segundo o material e estudos disponíveis, pode-se verificar que as pesquisas sobre mudança vocal iniciaram-se na década de 1950 com vários investigadores que se debruçaram sobre este assunto. Segundo Cooksey (1992), a mudança de voz nos meninos suscita a questão acerca da continuidade ou não do canto durante o período da adolescência. Existem duas opiniões divergentes no que se refere a esta temática: investigadores como Canuyt (1955) e Nitsche (1967), defendem a ideia de que durante a adolescência os rapazes devem parar de cantar, evitando lesões no aparelho fonador devido à instabilidade provocada pelo crescimento deste com a entrada na fase da puberdade. Por seu turno, investigadores como Schoch (1964), Swanson, Cooper & Mackenzie (1979), Cooksey & Welch (1998), Phillips (1992) e Leck (2009) e pedagogos como Kodály (1882-1967), Ward (1879-1975) e Willems (1890-1978), cujas metodologias se centram no uso da voz como instrumento de aprendizagem musical, defendem que a prática vocal tem de continuar, mas com prudência e orientação adequada.

De entre os investigadores que desenvolveram estratégias e arranjos de repertório aplicados aos seus planos de ação para coro, no presente estudo destacar-se-ão Cooper (1965), Swanson (1959), Mackenzie (1956), pois as suas teorias de mudança de voz contribuíram para os procedimentos de teste individual de voz e do grupo efetuado no desenvolvimento do projeto, sendo que os mesmos apresentam recomendações adequadas para a voz em mudança vocal.

Cooper, no seu trabalho intitulado *Teaching Junior High School Music: general music and the vocal program* (1965), apresentou um rápido teste vocal que deveria ser aplicado nos corais, teste esse que consistia em andar entre os alunos do coro enquanto esses cantavam, identificava os que estavam

a cantar uma oitava abaixo da extensão do soprano e tocando-lhes nos ombros, solicitava que parassem de cantar. Através deste método, o autor percebeu que vários cantores produziam uma “oitava ilusória” ou o chamado “falso barítono”. Depois de separar os alunos que estavam em mudança, Cooper readaptou o processo iniciando os exercícios a partir do La#2, dividindo os alunos sopranos antes da mudança em soprano I e II e denominando de *cambiata*³ os falsos barítonos e os meninos no primeiro estágio de mudança.

Cooper, como citado em Leck (2009, p. 50), reconhece validamente que os meninos e meninas com vozes inalteradas são quase idênticas no alcance. Ele descreve a primeira mudança, então a segunda mudança, e, finalmente, uma voz de baixo totalmente alterada (Figura 3).

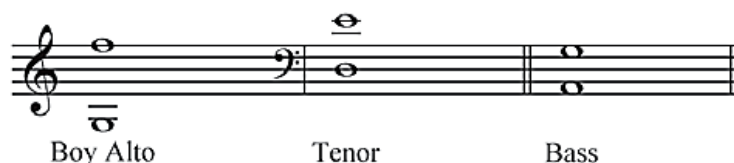
Figura 3 – Alcance das vozes jovens, segundo Cooper⁴



Partindo da figura acima apresentada, pode-se afirmar que os alunos do coro *Pequenos Cantores de Viana* com o qual foi desenvolvido o projeto de intervenção se enquadram perfeitamente no alcance vocal proposto por Cooper no que respeita aos alunos que apresentam as vozes inalteradas (alunos mais novos) e os alunos que estavam na fase da primeira mudança (alunos mais novos). Aliás, aquando da indicação do âmbito de notas que os alunos conseguiriam alcançar junto do compositor que compôs as duas peças a estrear, foram referidos precisamente estes âmbitos.

Já Frederick Swanson, referido em Leck (2009, p. 50- 51) nas suas pesquisas e experiências como regente de coros, utilizou três diferentes classificações para as vozes de meninos adolescentes: menino alto - Sol2 a Fá4; tenor - Ré2 a Mi3 e baixo - Lá1 a Sol2.

Figura 4 – Alcance de vozes jovens masculinas, segundo Swanson⁵



³ O termo “cambiata” foi adotado por Cooper para designar a voz do adolescente que está na primeira fase da mudança vocal.

⁴ Retirado de Leck, H. (2009). The boy's changing expanding voice: take the high road. *On the Voice*, p. 50.

⁵ Retirado de Leck, H. (2009). The boy's changing expanding voice: take the high road. *On the Voice*, p. 51.

Por sua vez Mckenzie (1956, p. 25) afirma que o sucesso do trabalho com os adolescentes durante a mudança vocal depende de como estas vozes foram (e se foram) trabalhadas na pré-adolescência. O referido autor indica os vocalizos como o melhor método para treinar as suas vozes, buscando adquirir bons hábitos vocais. Segundo o mesmo, vocalizar para o grave previne o uso da voz de peito, pois do seu ponto de vista a mesma causa mais problemas ao adolescente sobretudo no momento da mudança.

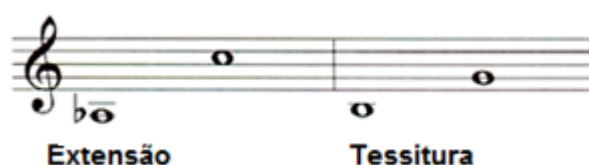
Cooksey (1992, p. 6-7) apresenta critérios como a extensão e a tessitura vocal para os estádios de maturação da voz masculina por ele defendidos. Segundo Cooksey, em cada fase surgem alterações na extensão e tessitura da voz masculina, à medida que vão ocorrendo as mudanças físicas e hormonais no adolescente. Antes da mudança, a extensão vocal de um aluno poderá situar-se entre um lá² e um fá⁴, sendo que a tessitura corresponderá a um dó^{#3} e um ré⁴.

Figura 5 – Extensão e tessitura vocal antes da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey



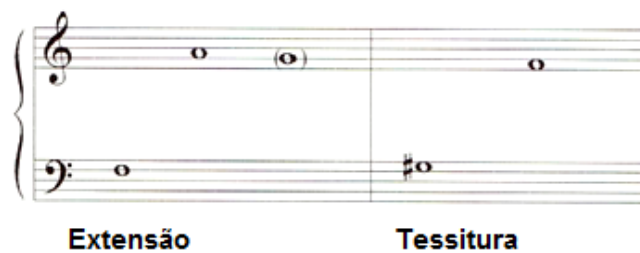
As primeiras variações hormonais, sentidas ao longo da primeira fase da mudança, fazem com que os sons mais agudos comecem a tornar-se mais difíceis de serem cantados pelo adolescente, diminuindo a sua amplitude vocal.

Figura 6 – Extensão e tessitura vocal na primeira fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey



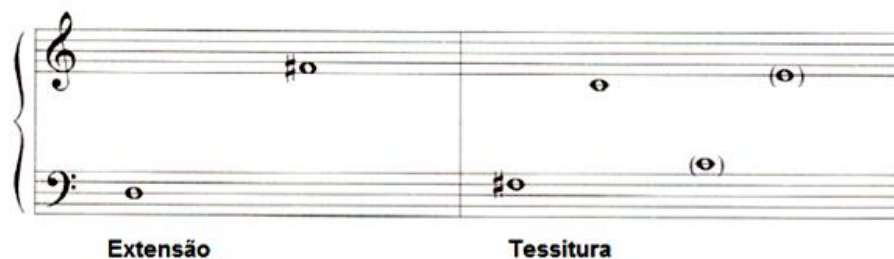
No que concerne à segunda etapa, surgem os sons mais graves e os agudos tornam-se ainda mais instáveis. Como este processo não é igual em todos os rapazes, alguns conseguem produzir sons em falsete. É ao longo desta fase que a voz se torna mais escura e menos soante.

Figura 7 – Extensão e tessitura vocal na segunda fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey



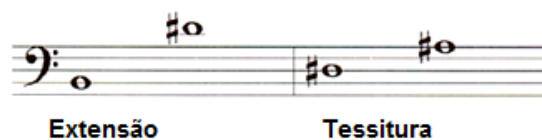
Segue-se a terceira fase. Tratando-se de um período mais frágil, há a necessidade dos profissionais que trabalham com adolescentes nesta fase prestarem especial atenção no âmbito do repertório a executar.

Figura 8 – Extensão e tessitura vocal na terceira fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey



A quarta etapa é a mais estável ao nível do processo de crescimento. A voz torna-se mais clara, no entanto, há menos agilidade vocal e alguns adolescentes têm maior dificuldade em produzir voz de falsete.

Figura 9 – Extensão e tessitura vocal na quarta fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey



É por volta dos 14 e 15 anos (à medida que o adolescente entra na última fase da mudança vocal) que a voz apresenta uma significativa definição. Os novos registos e as características tímbricas vão-se estabilizar e a extensão vocal vai-se expandindo, gradualmente.

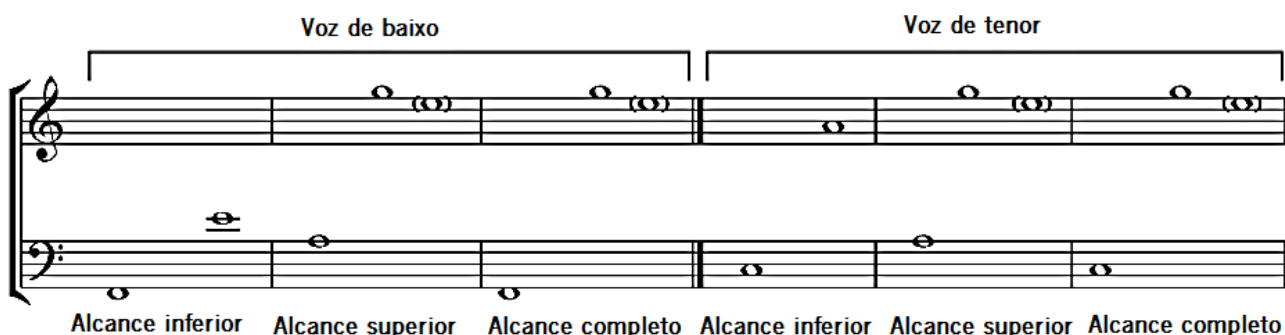
Figura 10 – Extensão e tessitura vocal na quinta fase da mudança vocal masculina, segundo o apresentado por Cooksey



Pelo acima exposto em relação ao estudo da mudança vocal de acordo com a extensão e tessitura vocal apresentada por Cooksey, pode-se afirmar que os alunos da turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção se encontram entre a fase da pré-puberdade e a 1ª fase de mudança vocal.

Contrariamente aos autores acima mencionados, mais recentemente, Leck (2009) fala não de uma mudança de voz, mas numa expansão da mesma. A sua teoria defende que este processo não passa pela perda dos registos agudos da voz infantil. Segundo o mesmo, se os rapazes continuarem a vocalizar desde o seu registo agudo até o mais grave, manterão os seus registos agudos (falsete), expandindo a sua extensão para oitavas mais graves de tenor ou baixo⁶. Leck afirma “Chego à conclusão de que, na realidade, o baixo não é o alcance da voz de todos os homens. É apenas o registo inferior.”⁷ (2009, p. 49). Leck vai mais longe e afirma que é nesta fase de desenvolvimento que os rapazes necessitam cantar mais, vocalizando de forma a manter o registo agudo, acrescido dos novos registos.

Figura 11- Extensões vocais defendidas na teoria da expansão vocal de Leck⁸



⁶ “So it is not a boy’s “changing” voice, it is a boy’s “expanding” voice. It is not an unchanged treble voice becoming a tenor or a bass. It is an unchanged treble voice adding a lower register”.(Leck, 2009, p. 49).

⁷ “It drew me to the conclusion that, in reality, a bass range is not the range of a man’s voice at all. It is only the lower register”. (Leck, 2009, p. 49).

⁸ Adaptado pela autora a partir de Leck, H. (2009). The boy’s changing expanding voice: take the high road. *On the Voice*, p. 52.

Não têm sido só pedagogos estrangeiros a dar ênfase ao tema da mudança vocal: em Portugal, o mesmo tem merecido destaque. Para Vieira (1996), este assunto apresenta-se como uma problemática em termos pedagógicos, dado que se verifica uma mudança ao nível psicológico nos alunos; fisiológicos, porque criam instabilidade hormonal, interferindo diretamente com a emissão vocal, surgindo novos registos especialmente com o aparecimento da voz adulta dos rapazes, o que pode trazer problemas ao nível do equilíbrio entre os naipes e na seleção do repertório. Mesmo não sendo possível precisar a idade em que estas transformações ocorrem, nem mesmo o tempo de duração das mesmas, Pereira (2009, p.40) salienta que “quando um rapaz já se encontra em mudança, mesmo que ele ainda consiga cantar na sua voz infantil, deve ser incitado a cantar na sua voz adulta”.

Em termos de aplicação do projeto em sala de aula, após decisão tomada em consonância com o professor orientador e após transmissão da situação aos encarregados de educação, os alunos em mudança vocal participaram no projeto de intervenção ao longo das aulas, tendo interpretado tudo o que lhes foi possível sem entrar em esforço vocal; no entanto, para não comprometer a performance da turma, não participaram na audição do dia 13 de junho.

2.2 A voz masculina na infância e na adolescência

2.2.1 Técnica vocal como recurso na aprendizagem coral

A opinião de alguns autores, como Gordon, é a de que o treino da voz infantil deve ser adiado até que as pregas vocais tenham passado pela mudança e ajustado totalmente às mudanças físicas relacionadas com a puberdade. Outros autores, tais como: Phillips, Bass e Bartle, acreditam que crianças abaixo de certa idade não devem ser submetidas a instrução formal através da utilização de técnica vocal, pois podem danificar a voz infantil ou adolescente.

De acordo com Phillips (1992, p. 4) não há evidência empírica para tal crença⁹ e defende, ainda, com base na opinião de vários especialistas contemporâneos, que é possível e até apropriado treinar vozes infantis para cantar, desde que este treino esteja subordinado a critérios relacionados com o desenvolvimento gradual da musculatura e do controle vocal dos jovens cantores, evitando qualquer tipo de abuso vocal.

Como defensores da aplicação de técnica vocal, Bass defende que “os diretores de coros têm a dupla tarefa de ser maestro e preparador vocal” (2009, p. 49). Defende ainda que “a fim de gerir estas duas tarefas, cada aquecimento e seleção de repertório deve ser tratada como um exercício vocal que ajude a construir a técnica vocal do coro” e “que se a técnica não for inserida na aprendizagem da peça, é quase impossível adicioná-la mais tarde.” Aliás, esta autora, que defende o treino vocal dividido em cinco áreas gerais: postura, respiração, apoio, ressonância e articulação, apresenta algumas diferenças consideráveis entre cantores treinados e cantores inexperientes (2009, p. 50).

Tabela 3 – Resumo simples de cantores treinados versus inexperientes¹⁰ (Bass, 2009)

| Inexperiente | Treinado |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">● Pouco envolvimento físico● Má forma na vogal/ espaço/ som fraco● Pouca energia/ suporte● Nenhum conceito de ideias musicais● Desconhecimento da importância da escuta | <ul style="list-style-type: none">● Envolvido física, mental e emocionalmente● Som com volume/vogais trabalhadas/ foco do som● Conetado ao corpo, cheio de energia● Implementa ideias musicais completas● Ouvintes ativos e críticos |

Contrariamente à opinião de Phillips (1992) e Bass (2009), Gordon (2008, p. 13) afirma que a ausência de ajuda de um adulto também pode ser benéfica para a criança, “porque um adulto

⁹ “...there is no empirical evidence for such a belief.” (Phillips, 1992, p. 4)

¹⁰ “Simple outline of trained versus untrained singers. Untrained: Little physical involvement; poor vowel shape/space/weak tone; little energy/support; no concept of musical ideas; unaware of the importance of listening. Trained: engaged physically, mentally, and emotionally; lifted sound/tall vowels/core in sound; plugged into body, brimming with energy; implements musical ideas throughout; active and critical listeners” Bass (2009, p. 50).

demasiado zeloso pode inadvertidamente encorajar ou até exigir que as crianças cantem canções antes de estar preparadas para isso”.

Pelo exposto, torna-se difícil estabelecer categoricamente uma idade ideal para o início da técnica vocal, no entanto, a opinião dos primeiros autores, que parece que construíram as suas ideias partindo do princípio de que a voz infantil é um instrumento frágil e de difícil trato, leva-nos a questionar sobre o ensino informal do canto, em que a criança, através da observação dos seus pais, professores, colegas, ou artistas da sua preferência, vai tentar aprender a cantar modificando o seu timbre tentando assemelhar-se ao modelo disponível; cantando bem ou mal, afinada ou desafinadamente, está hipoteticamente ao sabor do acaso. Neste caso, parece que a probabilidade de haver prejuízo no desenvolvimento da qualidade vocal da criança é, de veras, maior. Portanto, será melhor que as crianças tenham um bom exemplo de pessoas preparadas para os orientar através de um desenvolvimento harmonioso em todos os sentidos. Perante esta realidade, parece-me necessário, cada vez mais, motivar as crianças e jovens para a prática vocal e proporcionar-lhes aprendizagens adequadas e contextualizadas o mais cedo possível.

(...) todas as crianças podem ser ensinadas a cantar se elas começarem a sua descoberta vocal pessoal desde muito cedo e se forem ensinadas por alguém que não apenas acredita que toda a criança pode cantar, mas também possui as competências para ensiná-la a fazê-lo” (Bartle, 2003, p. 8)

Pode-se afirmar que existe um amplo espectro de metodologias para se desenvolver uma técnica vocal eficaz. É importante que o docente determine as suas prioridades e trabalhe para as alcançar.

De entre os vários desafios que o docente de Classe de Conjunto Vocal enfrenta, a meu ver, a construção da sonoridade do seu coro é um dos mais complexos e fascinantes. Uma vez que o resultado sonoro de um coro depende do desenvolvimento técnico da qualidade vocal individual dos alunos, é preciso que o docente assuma a função de preparador vocal e os instrua a respeito dos vários fundamentos da técnica vocal. A criação e desenvolvimento deste som devem acontecer de forma saudável, produtiva e responsável, na medida em que os alunos devem desenvolver individualmente uma técnica vocal eficaz e consciente.

A preparação vocal é um trabalho que traz grande responsabilidade para o docente, sobretudo para aqueles que trabalham com um coro infantojuvenil, pois está a lidar com vozes em formação.

2.2.2 Pedagogia vocal para coros infantis

“O professor tem o dever de melhorar o rendimento vocal dos cantores que lhe estão confiados, assim como o de manter a sua saúde vocal, ou o de recuperar, quando existem disfunções.” (Sá, 1997, p. 123). Partindo desta premissa, o mesmo professor deverá preconizar diferentes soluções ou diferentes técnicas para as diferentes dificuldades manifestadas por cada um dos alunos da turma. Poderá parecer uma utopia, até pelo facto de ser tão difícil explicar ao aluno o que deve procurar sentir ou levá-lo a produzir um som de determinada maneira, pois o professor não pode “demonstrar” no instrumento do aluno como é habitual para os outros instrumentos, mas, com o uso da imaginação, o docente pode e deve variar e inovar estratégias de ordem prática que lhe permitam obter bons resultados, sem necessidade de recorrer a explicações teóricas, por vezes, impeditivas de uma experimentação natural.

Segundo o maestro Henry Leck, (2009, p. 52- 60) existem alguns procedimentos que são a base para o trabalho do diretor coral, sem os quais a musicalidade do grupo pode ficar comprometida. Eles compreendem:

- a criação de um bom foco mental, que é base para a aprendizagem;
- o ensino da postura e técnicas de respiração;
- o uso correto da extensão vocal;
- a insistência na afinação;
- o ensino de habilidades de leitura musical;
- a explicação do texto a ser cantado; e
- a escolha de um repertório de alta qualidade.

Por experiência pessoal e pelas observações efetuadas ao longo do estágio profissional, acrescentaria aos procedimentos de Leck:

- a diversificação de exercícios;
- a imitação do som “errado” produzido pelo aluno, quando tal aconteça e produção, de seguida, do som pretendido dando dicas ao aluno;
- o uso e variação de imagens fazendo-as corresponder a determinadas sensações implícitas na ativação de determinadas funções e ressonâncias. Usando um exemplo dado por Pereira (2009, p. 43), um exercício útil para aumentar o movimento de abertura mandibular para amplificação sonora (ressonância oral) é o exercício de “cantar com a boca cheia de bombons”;
- o uso de gestos e movimentos simultaneamente com determinado exercício, de forma a agilizar a sua execução. A título de exemplo, os alunos podem seguir com a mão os glissandos ora partindo de uma

nota aguda indo para uma nota grave (iniciar com o braço levantado e ir baixando conforme descem) ou vice-versa; e

- a prática regular de exercícios ou partes de repertório nos quais ainda não tenham sido atingidos os objetivos pretendidos de forma a mecanizar a sua execução e, conseqüente, aumento de autoconfiança.

A adicionar ao já exposto, podemos ainda referir Doreen Rao, uma das pedagogas ligadas à prática coral infantojuvenil que revolucionou a prática coral nos Estados Unidos com a sua metodologia baseada numa aprendizagem musical orientada para a performance. Segundo Rao, no seu livro *We will sing* (1993, p. 13), a percepção musical das crianças está dependente da sua produção musical; a performance musical como fonte de conhecimento é o reflexo da experiência humana e a performance musical como construção de conhecimento desenvolve nos alunos a autoestima e autoimagem.

Qual o método de ensino mais adequado? Parece seguro afirmar que cada professor poderá ser detentor do seu próprio método que deve estar adequado a cada turma a que leciona. Independentemente da pedagogia vocal utilizada, o docente deve ter sempre em mente que “é importante que o trabalho desenvolvido com a criança seja pedagogicamente correto, pois só assim se conseguirá uma boa aptidão vocal no futuro (Giga, 2004, p. 71).

2.2.3 Problemas de afinação: possíveis causas e soluções

Segundo Castarède (1998, p. 109), aprender a cantar é aprender a “jogar” com as suas vocalizações, a dominá-las, a afiná-las, a colori-las, como um palrar altamente cultivado e sofisticado. Castarède refere, ainda, (p. 235) que cantar desafinado “é ter assimilado mal o esquema corporal vocal.”

Relativamente à afinação, Gordon (2000, p. 319) refere que os pais e os professores devem sempre encorajar e mostrar uma atitude positiva perante os esforços de canto da criança e não devem rir-se, mostrando que acham engraçado, quando uma criança canta desafinado. A criança só aprende a usar a voz cantada e a cantar de forma afinada quando se sente familiarizada com a altura e qualidade do som. Uma canção ensinada com as técnicas vocais apropriadas leva as crianças a serem capazes de “audiar”¹¹ a sua tonalidade, antes de começarem a cantar e naturalmente afinarem.

¹¹ Audiação é um termo criado por Edgwin Gordon que significa a capacidade de ouvirmos com compreensão na nossa cabeça, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes. Digamos que a música é o resultado da necessidade de comunicar, em que a execução é o modo como a comunicação ocorre e a audiação é o que é comunicado. Assim, através da audiação os alunos poderão atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam e/ou compõem.

Vários autores têm referido alguns motivos que, sob o ponto de vista deles, podem estar a causar problemas de afinação na voz cantada por crianças e jovens. Passo a salientar:

- Segundo Pereira: “a maior parte dos problemas de afinação residem no facto da criança apenas cantar num dos seus registos, habitualmente, mais no registo pesado do que no leve pois o primeiro é aquele que, normalmente, utiliza na sua voz falada.” (2009, p. 38);

- De acordo com Sobreira (2002, p. 115), a desafinação pode ser proveniente da falta de vivência musical, por possível existência de traço genético ou distúrbios neurológicos no processamento musical. A mesma autora defende ainda que os fatores psicológicos estão presentes na maior parte dos casos de desafinação;

- Os apontamentos de Bartle (2003, p. 7 - 8) e Sesc (1997, p. 40) assemelham-se, no que diz respeito a problemas orgânicos, temperamento, repertório inadequado e desconhecimento técnico, dando como exemplos: uma criança pode não afinar vocalmente por possuir voz rouca, com excesso de ar, estridente, anasalada, não compatível com a idade cronológica; por possuir nódulos ou pólipos, resultantes de maus hábitos vocais e alergias; por ser tímida, sem autoconfiança, apática ou possuir pequena capacidade de concentração o que pode estar a comprometer a sua memória auditiva. Além de possuir uma postura corporal incorreta e respiração deficiente, o repertório ao qual elas são submetidas, quotidianamente, pode não corresponder à sua tessitura vocal; e

- Bartle atribui, ainda, à desafinação vocal infantil aspetos dos ambientes que não estimulam a vivência musical afetiva e efetiva, ou seja, crianças podem nunca ter escutado alguém a cantar com voz de cabeça ou não foram ainda encorajadas a cantarem sozinhas, fazendo-o apenas em grupo e acompanhadas por um piano (2003, p.8).

Pelo acima descrito, pode-se concluir que, tal como definir com exatidão o conceito de desafinação, apontar as suas causas é uma tarefa complexa. Apesar da complexidade da questão da afinação, existem técnicas corretivas que podem ser empregues que indicam que a precisão do tom de voz pode ser melhorada. Então, se cantar afinadamente é uma destreza que pode ser melhorada através do ensino, a questão que se coloca é: qual o melhor método a empregar? Antes de dar resposta a esta questão, parece-me de crucial importância entender o porquê da “desafinação” para depois aplicar o método mais adequado a cada aluno.

De seguida, serão apresentadas algumas estratégias que poderão surtir efeitos positivos.

Alguns autores como Bartle e Welch apresentam algumas sugestões de trabalho.

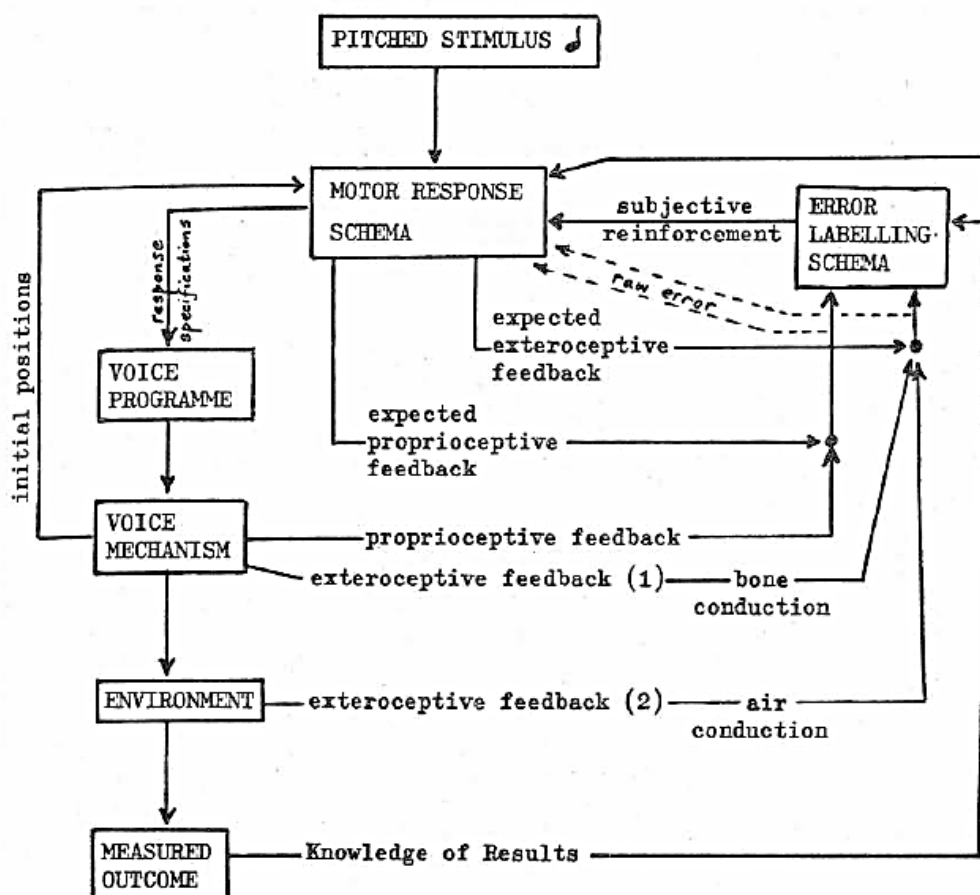
Bartle (2003) propõe quatro estratégias:

1- explorar sons vocais - o aluno deve imitar o som de sirenes; vento; gargalhada do Pai Natal e apito do comboio;

- 2- escolher repertório adequado;
- 3- fazer cantar individualmente – uso de canções de pergunta-resposta baseando-se em intervalos de 3ª menor; e
- 4- gravar as aulas como recurso posterior para estudo em casa.

Por sua vez, Welch (1985) apresenta uma série de pesquisas em que revela que os indivíduos são capazes de transferir a aprendizagem de diferentes alturas se eles tiverem experiências variadas, isto é, se se tiver explorado as possibilidades vocais cantando sons de diferentes alturas. A partir dessas experiências, Welch demonstra que um programa de correção poderia ser melhor sucedido se os indivíduos exercitassem esquemas com muitos estímulos. A proposta para este programa com base no feedback visual e aplicadas a indivíduos com problemas de afinação, envolve dois elementos: o conhecimento visual direto do resultado e a variedade na prática para reforçar as respostas vocais corretas.

Figura 12¹² – Sequência sugerida em circunstâncias ocorridas numa determinada resposta vocal imitativa a um sinal auditivo lançado¹³



¹² Esquema extraído de Welch, G. (1985). *A schema theory of how children learn to sing in tune*. *Psychology of Music*, n. 13, p. 13.

¹³ "The suggested sequence of events occurring in a discrete vocal pitched imitative response to a pitched auditory signal." Welch (1985, p. 13)

Em termos de valorização da evolução dos alunos a nível da afinação, segundo o artigo de Welch é possível encontrarmos diversos autores com diferentes formas de o fazer (1985, p. 5). Por exemplo, Cobes (1972) e Jones (1971,1979) ligam luzes coloridas quando a entoação melhora, enquanto Joyner (1969) e Roberts (1972) baseiam-se em valorizações verbais dadas pelos professores aos alunos. Ekstrom (1974) utilizava gravadores nas "clínicas de canto" experimentais suecas para dar possibilidade, a cantores menos experientes, de ouvir as suas tentativas para chegar à afinação.¹⁴

Partindo das diversas estratégias propostas por diferentes autores aqui apresentados e pela minha experiência, posso concluir que comum a cada método está o facto do docente dar um reforço positivo pela evolução dos seus alunos, pois isso irá ajudá-los a melhorar o seu desempenho em relação ao número de tentativas dentro de um procedimento experimental. Parece-me, ainda, que a combinação de diversas técnicas de ensino - aprendizagem visual, auditiva ou cinestésica - associadas a um bom exemplo vocal (professor) permitem corrigir os problemas de afinação dos alunos.

Pela complexidade e preocupação com o tema da afinação, a este respeito foi colocada uma questão específica aos docentes de Classe de Conjunto Vocal como se poderá constatar no capítulo IV onde serão apresentados e discutidos os dados obtidos.

2.3 Seleção de repertório adequado

Escolher o repertório adequado é um ato que se reveste da maior importância uma vez que essa escolha irá ter implicações no trabalho a realizar com o coro, podendo mesmo influenciar a motivação dos alunos.

O repertório deverá respeitar as capacidades físicas e fisiológicas dos alunos, para além das suas capacidades cognitivas, emocionais e psicológicas. Deste modo, a seleção do repertório deve fazer-se com extremo cuidado tendo sempre em conta as idades e o desenvolvimento vocal do grupo específico com que nos encontramos a trabalhar. Para uma seleção mais informada e adequada será interessante realizar uma avaliação vocal/musical para se saber com o que se conta. Uma avaliação diagnóstica ao grupo que se vai lecionar, facilitará esse processo, restringindo o leque de soluções às características do mesmo. O nível de aprendizagem, a idade e a quantidade de alunos em cada turma, bem como o tipo de vozes, são alguns dos elementos que o professor necessita reter antes de partir para a seleção do repertório.

¹⁴ Welch, G. (1985). *A schema theory of how children learn to sing in tune*. *Psychology of Music*, n. 13, p. 15 - 16.

Partindo do pressuposto de que o professor deve ser o que melhor conhece as vozes e as possibilidades do grupo, elaborei uma ficha de avaliação¹⁵ (**ANEXO I**) que poderá servir não só para avaliar a capacidade vocal do aluno naquele momento como também para acompanhar o seu desenvolvimento vocal. A audição individual de cada aluno no início do ano letivo irá permitir ao professor caracterizar a voz de cada um, atendendo a critérios e parâmetros como sejam: a amplitude e extensão vocal (chama-se a atenção aos docentes que não devem tomar como padrão para a seleção de repertório o desempenho dos alunos apresentado em vocalizos, pois o canto de palavras - que implica dicção - é muito mais difícil de controlar do que as vogais simples utilizadas nos exercícios); as zonas de passagem e quebra de registo; o timbre; a qualidade vocal; as competências ao nível da independência vocal e de leitura à primeira vista. Este último indicador é importante, na medida em que, quanto melhor desenvolvidas as capacidades de leitura musical os alunos tiverem, mais rápida será a preparação das obras e vai permitir que os elementos do coro tenham uma maior independência musical.

Todas as informações que o docente possa recolher, além de permitirem diagnosticar fraquezas e pontos fortes no grupo para, posteriormente, se proceder à seleção do repertório a interpretar, serão úteis ao professor para melhor distribuir os alunos pelos diferentes naipes. No entanto, ouvir cada criança separadamente pode gerar vergonha ou inibição, pelo que é aconselhável que o docente faça uma de duas coisas: passe discretamente pelos alunos para os ouvir, ou comece por ensinar uma canção simples e de seguida ouça primeiro o coro e depois um pequeno grupo de alunos de forma a ter melhor perceção das características vocais, capacidade auditiva e de leitura dos seus elementos.

Após o docente conhecer muito bem a turma ou coro com o qual vai trabalhar, aquando da escolha de repertório deve ponderar, ainda, outros fatores igualmente relevantes, tais como:

⇒ **quais os conteúdos que pretende abordar numa determinada partitura e que tempo terá para preparar a peça ou obra** – o tempo de duração das aulas, bem como o número das mesmas que o docente dispõe influencia a escolha do repertório na medida em que o mesmo, após conhecer muito bem as capacidades e a dinâmica de trabalho da turma, deve imaginar o quanto tempo irá gastar a preparar a obra;

⇒ **a adequação das peças e/ou obras às capacidades vocais e maturidade do grupo** – além da competência vocal para interpretar uma peça ou obra musical, é importante perceber a maturidade emocional (esta questão é preponderante em coros infantis e juvenis) e se o tema do texto é apelativo para as idades dos elementos do coro. É fundamental o docente ter sempre em mente a adequação das

¹⁵ Esta ficha de avaliação é, apenas, um exemplo. Sugiro que cada professor ou diretor de coro desenvolva a sua ficha de acordo com as suas necessidades. Nela tentei colocar os itens que me parecem fundamentais para uma avaliação vocal e musical adequada do coro.

composições musicais às características individuais dos alunos, sem nunca perder a unidade da performance coletiva;

⇒ **a diversificação de estilos de cada gênero e época** –deve de ser feita de forma gradual para que os alunos tenham tempo de apreender e interiorizar as características de cada peça e/ou obra que estejam a trabalhar. A escolha das obras a preparar deverá contemplar peças que se adequem às capacidades vocais do grupo sendo importante ter em conta que a técnica vocal é um processo sequencial e que o repertório escolhido deve privilegiar a aquisição dessas técnicas como o *legato*, *staccato*, relações intervalares, variações de dinâmica, por exemplo. A seleção de peças de diferentes estilos e graus de dificuldade variados, vai permitir promover novas aprendizagens e desenvolver novas competências mantendo os alunos motivados;

⇒ **a qualidade literária dos textos e a língua** – deve de ser um dos aspetos a ter em consideração na seleção do repertório. É extremamente aconselhável escolherem-se peças ou obras em que os alunos entendam cada uma das palavras do texto com toda a clareza, assim como a mensagem total da canção, para melhor a interiorizar. Não faz sentido cantar uma música só porque a melodia é bonita e não perceber o que se está a cantar. A língua em que está escrita a melodia pode acrescentar um grau de dificuldade para o coro, no entanto, a interpretação da melodia na sua língua original é pertinente, pois a fonética de outras línguas ajuda os elementos do coro a explorar diferentes sonoridades e a desenvolver aspetos de técnica vocal. Parafraseando Phillips (2004, p. 148) mantendo a língua original, é mantida a beleza da peça¹⁶;

⇒ **a faixa etária e mudança vocal** – é outro critério importante a considerar na seleção de repertório, na medida em que a voz dos elementos do coro apresenta características específicas nos diferentes estádios de crescimento físico. Autores como Mackenzie (1956), Swanson (1959), Cooper (1965), Cooksey (1992), Leck (2009), debruçaram-se sobre as características da voz atendendo ao estado de desenvolvimento físico dos alunos, estabelecendo, inclusivamente, uma relação com o repertório a interpretar. Estes defendem a introdução de partituras adaptadas através de arranjos ou mudanças de tonalidade indo de encontro ao momento de instabilidade vocal que ocorre na puberdade e adolescência;

¹⁶ "by retaining the original language, the beauty of the original setting is maintained- word syllables more closely match the notes" Phillips (2004, p. 148)

⇒ **a amplitude e tessitura das linhas melódicas** – é outro elemento fundamental a ter em conta na seleção de repertório, pois nem sempre a tessitura das linhas melódicas e a amplitude coincidem com as características vocais dos alunos, pelo que, todo o repertório selecionado tem de ser analisado minuciosamente para que sejam identificadas passagens que ultrapassem a tessitura dos mesmos. O docente nunca pode esquecer que o alcance e a tessitura do repertório terá um impacto significativo sobre o nível de conforto de cada aluno no coro. De acordo com Pereira: “uma criança de 8 anos que tenha treino vocal desde os 3 anos não apresentará a mesma tessitura cantada de uma criança que tenha treino pela primeira vez aos 8 anos.” (2009, p. 37). Ou seja, um docente não deve selecionar o repertório em função da idade dos alunos mas sim entender o nível de desenvolvimento e treino vocal dos mesmos; e

⇒ **o acompanhamento disponível** – é importante que o docente conheça o tipo de acompanhamento que tem à sua disposição na instituição onde lecciona, pois esse pode ser um fator determinante aquando da seleção das obras a trabalhar. O docente deverá definir, também se irá explorar todo o repertório *a capella*, ou todo com acompanhamento, ou se irá fazer das duas formas. Independentemente da forma que o docente venha a definir, é de crucial importância o mesmo ter consciência de que o repertório e o tipo de acompanhamento devem ser adequados ao tamanho e capacidade do coro. Se lecionar numa turma com dezoito alunos, por exemplo, não adianta querer interpretar uma obra com acompanhamento de instrumental que vá além de um piano.

Acrescentam-se mais algumas achegas para quem vai trabalhar com um coro infantil e/ou infanto-juvenil:

⇒ o docente ou diretor de um coro infantil e/ou infantojuvenil deve selecionar repertório simples a uma só voz. O uníssono irá permitir trabalhar com clareza muitos aspetos do desenvolvimento vocal, como os ataques das notas; a homogeneidade do som entre as vozes e a memória tonal;

⇒ é importante escolher músicas onde a sua melodia seja mais descendente do que ascendente, com graus conjuntos e/ou pequenos saltos e esteja na região média, ou seja, não tenha notas muito agudas e nem graves e aos poucos e poucos ir escolhendo músicas com um âmbito mais alargado;

⇒ as melodias que exigem frases de grande sustentação de notas devem ser evitadas, pois, por um lado, devido à imaturidade do sistema respiratório a criança ainda não tem uma grande capacidade quer de inspiração, quer de expiração e, por outro lado, os alunos ainda não possuem técnica vocal tão desenvolvida que lhes permita interpretar a melodia sem dificuldade.

Progressivamente, após os alunos terem tomado consciência do conceito de afinação, poder-se-á introduzir cânones (a duas ou até três partes, de acordo com o nível de desempenho) ou canções simples a duas vozes (de início em terceiras paralelas) de modo a descobrirem a cumplicidade de cantar polifonicamente.

Posteriormente, à medida que os alunos tenham o seu *ouvido musical* mais desenvolvido, podem-se seleccionar peças cada vez mais complexas e exigentes.

Para docentes que trabalham com várias turmas, sobretudo do mesmo nível de ensino, há tendência a seleccionar o mesmo repertório para todas elas, no entanto, o professor deve ter sempre em mente que os interesses, as dificuldades, o empenho de cada turma será, certamente, distinto. Se o docente seleccionar o mesmo repertório nas várias turmas em que leciona deverá adaptar o tipo de trabalho ou o grau de exigência de acordo com as características da massa humana que possui à sua frente.

Em suma, parece-nos possível afirmar que o repertório para coros infantis e juvenis deve ser eclético para que os pequenos cantores aprendam desde cedo a conhecer vários estilos e despertá-los para todo o tipo de música, no entanto, o mesmo deverá estar adaptado ao estágio de desenvolvimento da criança, ou seja, ela pode escutar músicas muito diferentes, mas deve começar sempre por cantar as que lhe são mais acessíveis, sendo este critério válido quer na estrutura musical, quer no texto de uma obra.

Talvez fosse interessante que nas Academias e Conservatórios de Música existentes no nosso país se desse destaque a repertório de compositores portugueses (cerca de 70%, por exemplo) com o intuito de valorizar o que de melhor se faz e continua a fazer, em Portugal. Poder-se-á trabalhar com os alunos peças já existentes ou pedir a compositores que componham um conjunto de peças ou uma obra específica para o coro com o qual o docente se encontre a trabalhar; poder-se-á, também, explorar canções tradicionais portuguesas ou, partindo de uma canção tradicional, o docente, em conjunto com os seus alunos, recriar algum material. Os restantes 30% poderiam ser preenchidos com repertório erudito e folclore internacional, por exemplo.

Capítulo III: Desenvolvimento e avaliação da intervenção

3.1 Planeamento da implementação do projeto

Após uma fase inicial de observação do contexto e avaliação das competências técnicas dos alunos, e tendo como base, por um lado, o combinado com o professor orientador e o professor supervisor, e por outro, o resultado do 1º questionário lançado aos alunos, procedeu-se à definição de uma calendarização a ser cumprida, à seleção cuidada de repertório a ser interpretado e definição de um conjunto de estratégias de intervenção que foram aplicadas e avaliadas. Foi recolhida informação acerca das competências, dificuldades e motivações dos alunos, para que a metodologia de aprendizagem abordada estivesse de acordo com as suas aptidões e dificuldades.

Lidar com crianças e adolescentes requer disciplina, paciência, muito diálogo e criatividade. Partindo da ideia de que, quanto mais planeada a atividade maior a probabilidade de se desenvolver de forma a alcançar os resultados esperados todas as aulas e ensaios extra foram objeto de planificação prévia, pensada ao ínfimo pormenor, e de posterior reflexão e avaliação sumária, com o intuito de garantir uma linha de continuidade do trabalho realizado. Desta forma, tentou-se sempre:

- adequar os objetivos às especificidades da turma;
- envolver os alunos no processo de aprendizagem;
- admitir o erro, refletir sobre ele e, de seguida, corrigi-lo;
- criar um clima de empatia e motivação;
- ajustar os processos pedagógicos à turma;
- gerir o tempo de cada aula, assim como o tipo e a quantidade de *feedback* dado, esperando, desta forma, contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos.

O projeto de intervenção foi desenvolvido em três fases:

- 1) aprendizagem da obra e peças a estrear – onde se implementou uma série de aprendizagens vocais enquadradas no contexto proposto, em contexto de sala de aula;
- 2) ensaios (extra e geral) - correspondem à consolidação da obra e peças trabalhadas através de ensaios no auditório da Academia de Música com a presença das pianistas acompanhadoras e o ensaio geral no Eventos Caffé, em Viana do Castelo, no dia da apresentação pública; e
- 3) apresentação pública – corresponde às duas audições de final de ano letivo (uma pelas 18h30m e outra pelas 19h15m), da disciplina de Classe de Conjunto Vocal, da Academia de Música de Viana do Castelo, realizadas no dia 13 de junho de 2016, no Eventos Caffé, apresentando o trabalho desenvolvido aos encarregados de educação e público em geral.

Em traços gerais, o calendário que ficou definido foi o seguinte:

Tabela 4 - Planeamento da implementação do projeto

| Sessões | Duração | Trabalho | Observações |
|------------|----------|---|-----------------------------|
| 15/02/2016 | 30 min. | - Entrega das partituras da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> , do compositor Vasco Nogueira; - Apresentação de um vídeo com a obra; - Diálogo com os alunos acerca da obra e compositor; - Início do estudo da parte I da obra, até o compasso 12. | |
| 22/02/2016 | 60 min. | - Continuação do estudo da parte I da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> . | |
| 29/02/2016 | 60 min. | - Continuação do estudo da parte I da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> . | |
| 07/03/2016 | 60 min. | - Consolidação do estudo da parte I da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> ; - Início do estudo da parte II da obra. | |
| 04/04/2016 | 90 min. | - Continuação do estudo da parte II da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> ; - Revisão e inserção de gestos na parte I da obra. | |
| 11/04/2016 | 90 min. | - Continuação do estudo da parte II da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> ; - Estudo da parte IV da obra. | |
| 18/04/2016 | 90 min. | - Consolidação do estudo das partes II e IV da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> ; - Início do estudo da parte V da obra. | |
| 02/05/2016 | 90 min. | - Continuação do estudo da parte V da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> ; - Estudo da parte III da obra. | |
| 09/05/2016 | 120 min. | - Consolidação da parte V da obra <i>Trava Lengas e Lenga Línguas</i> ; - Revisão de toda a obra (correção de pormenores que ainda não estejam completamente dominados); - Junção com as pianistas. | Com acompanhamento de piano |
| 16/05/2016 | 30 min. | - Entrega das partituras das peças <i>Peixe Vermelho</i> e | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p><i>Tempestade</i>, do compositor Luís Pipa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos acerca das peças e compositor; - Início do estudo da peça <i>Tempestade</i>. | |
| 23/05/2016 | 120 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação e desenvolvimento da criatividade interpretativa na peça <i>Tempestade</i>, do compositor Luís Pipa; - Estudo da peça <i>Peixe Vermelho</i>, do compositor Luís Pipa; - Revisão de toda a obra <i>Trava Lengas e Lengua Línguas</i>, do compositor Vasco Negreiros, com especial ênfase para o trabalho de memorização. | Com a presença do compositor das obras a estrear |
| 30/05/2016 | 90 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação do estudo das peças e obra a apresentar publicamente, com acompanhamento de piano. | Com acompanhamento de piano |
| 04/06/2016 (ensaio extra) | 60 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoamento das partes mais exigentes da obra e peças em estudo, com acompanhamento de piano. | Com acompanhamento de piano |
| 06/06/2016 | 90 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Solidificação da interpretação das peças e obra em estudo; - Consolidação da memorização das peças e obra em estudo | Com a presença do compositor das obras a estrear |
| 13/06/2016 (ensaio geral e apresentação pública do repertório estudado) | 60 min. de ensaio + duas apresentações públicas (uma às 18h30m e outra pelas 19h15m) | <ul style="list-style-type: none"> - Ensaio de colocação; - Preparação para as audições; - Apresentação pública do repertório trabalhado. | Com acompanhamento de piano e com a presença do compositor das obras a estrear |

Durante e no final do projeto, numa perspetiva reflexiva, foi observada a evolução das competências dos alunos e, por outro lado, avaliadas a própria evolução como docente, através da definição e redefinição de estratégias que tiveram sempre como objetivo principal a preparação de

atividades que educassem, estimulassem e prendessem a atenção dos pequenos e jovens cantores. Houve também o cuidado de estabelecer atividades criativas que fossem ao encontro dos alunos, desde a preparação vocal até ao desenvolvimento do “mecanismo” interpretativo e apreciativo.

3.2 Seleção de repertório

Ser docente de Classe de Conjunto Vocal de alunos mais novos é um autêntico desafio não só pelo facto da abordagem de conceitos ligados à parte técnica, mas acima de tudo pela desafiante tarefa de seleção de repertório adequado.

A turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção, apesar da tenra idade dos alunos que a compõe, é uma turma que apresenta já alguma maturidade técnica e musical, com um desenvolvimento e experiência vocal bastante satisfatórios, sendo de destacar, porém, o facto de existirem três alunos em mudança de voz.

Baseando-me nos resultados do primeiro questionário lançado aos alunos (**ANEXO IX**) bem como na observações de aulas, ensaios e participação dos alunos em concertos, bem como no repertório que os mesmos tinham trabalhado ao longo do primeiro período – *Presente de Natal*, do compositor Fernando Lopes-Graça (obra com muitas alternâncias de compasso em cada peça; com diferentes relações intervalares entre as vozes; com momentos de interpretação a 3 vozes) e 2º andamento da obra *Chichester Psalms – Psalm 23*, do compositor Leonard Bernstein (obra com dificuldade linguística, pois o texto está em hebraico; com contrastes evidentes de carácter musical; com notas muito longas; com vários tipos de intervalos musicais) - e o que iriam trabalhar com a minha colega professora estagiária – Medley *Disney Movie Magic*, com arranjo de Mac Huff (obra com duração de aproximadamente 14:30; com diferentes andamentos e carácter musical ao longo da mesma; com ritmos diferentes entre vozes; com notas longas; com diferentes intervalos entre vozes e todo o tipo de intervalos na mesma linha melódica; com uma extensão que vai de um sol2 a um sol4 (âmbito de duas 8ª) na 1ª voz e de um sol2 a um mi4 (âmbito de 13ª) na 2ª voz) - verifiquei que poderia seleccionar repertório a ser interpretado a duas vozes, com um grau de dificuldade acima da média que seria de esperar para um grupo com idades similares a este. De salientar, que o grupo B apesar de conseguir alcançar notas agudas (até a nota mi4), demonstrou algum esforço e desconforto nesta região, tendo-se apresentado sempre maior à vontade com notas musicais na região grave. Assim, para este grupo decidi que o repertório a seleccionar não deveria ultrapassar o dó4.

Partindo do resultado do primeiro questionário lançado aos alunos (resultados que apresento de seguida), da vontade e da motivação pessoal em preservar e valorizar o que nos pertence; reconhecendo

que existe repertório português de grande qualidade; reconhecendo, igualmente, uma grande vantagem para os alunos cantarem em português no campo expressivo¹⁷ e indo de encontro ao projeto educativo da Academia de Música de Viana do Castelo e o acordado com o professor orientador decidi explorar, ao longo do projeto de intervenção, obras e peças exclusivamente em português.

O primeiro questionário lançado aos alunos teve como principal objetivo entender se os mesmos tinham gostado de interpretar a obra *Presente de Natal*, do compositor português Fernando Lopes-Graça, qual o conhecimento e interesse em continuar a interpretar repertório em português, bem como o interesse em executar uma nova obra a estrear num concerto no final do ano letivo. Assim, dos 26 alunos que preencheram o questionário, à questão número 1 - “Gostaste de interpretar as peças da obra *Presente de Natal*, do compositor português Fernando Lopes-Graça ao longo do 1º período?” - 73% dos inquiridos (correspondente a 19 alunos) respondeu que sim e 27% (correspondente a 7 alunos) respondeu que não. Dos alunos que responderam que sim apresentaram como principal motivo o facto de o repertório ter sido interessante e de fácil execução e como tal sentiram-se motivados. No que concerne à questão número 2 - “Conheces mais alguma obra de repertório vocal em português?” - 54% dos inquiridos (correspondente a 14 alunos) respondeu que não e 46% (correspondente a 12 alunos) respondeu que sim, sendo que estes últimos apontaram como obras/peças conhecidas *Trava Lengas e Lengua Línguas*, do compositor Vasco Negreiros e *Queda do Império*, de Vitorino Salomé. Quanto à questão número 3 - “Gostarias de interpretar mais alguma obra em português ao longo deste ano letivo?” - exatamente metade da turma respondeu que sim e a outra metade respondeu que não. As razões apontadas para a resposta anterior foram:

- dos alunos que responderam que sim - “Porque gostei desta obra”; “Porque gosto de peças em português”; “Porque acho que as músicas portuguesas bastante interessantes”; “Porque é mais fácil de interpretar”; “É muito divertido.”; “Porque gosto de obras portuguesas ou em português”; “Porque é interessante e até um pouco desafiante”; “Sim porque queria cantar mais uma”; “Porque é fácil de interpretar”; “Porque gosto de repertório português”; “Porque gosto das músicas em português”; “Porque gosto de cantar na nossa língua. Queria mais ritmo.”.

- dos alunos que responderam que não - “Não, porque acho interessante cantar noutras línguas”; “Prefiro cantar em inglês”; “Porque não gosto de algumas obras portuguesas”; “Porque é mais interessante cantar outra língua”; “Porque gosto mais de músicas estrangeiras”; “Porque gosto mais de músicas inglesas, de diferentes línguas ou países”; “Porque gosto mais de músicas estrangeiras, as

¹⁷ O aluno não necessita de traduções, podendo de forma eficaz penetrar nos meandros do conteúdo poético.

portuguesas são muito seca”; “Pois seria interessante interpretar músicas de diferentes línguas”; “Porque os portugueses são uma seca.”.

À questão número 4 – “Gostarias de interpretar uma nova obra a estrear num concerto de final de ano letivo?” – a resposta foi unânime entre os inquiridos. Todos os elementos da turma responderam que sim. Já à questão número 5 – “Gostarias de contactar de perto com o compositor que escreveu a obra propositadamente para o Coro Pequenos Cantores de Viana?”- 85% dos inquiridos (corresponde a 22 alunos) respondeu que sim e 15% (correspondente a 4 alunos) respondeu que não. As principais razões apontadas pelos alunos que acharam que seria interessante contactar de perto com um compositor foram que “Seria uma experiência muito interessante” (59%); “Porque nunca contactei de perto com nenhum compositor” (31%); Porque gostava de colocar questões acerca da obra que compôs” (7%); “Outro” (3%). O aluno que respondeu outro apontou como razão o facto de gostar de conviver com um compositor. No que diz respeito à questão número 5.2. – “Se na resposta anterior apontaste a opção “Porque gostava de colocar questões acerca da obra que compôs”, indica qual ou quais as questões que gostavas de colocar ao compositor,” – só três alunos referiram: “No que se inspirou para escrever a música?” ; “Gostou de a fazer?” e “O que o motivou?”.

Quanto à questão “Há alguma obra ou peça que gostasses de sugerir para ser trabalhada nas aulas de Classe de Conjunto Vocal?” – 13 alunos responderam que sim e outros tantos responderam que não. Dos que responderam *sim* apontaram como preferências grupos como The Beatles; Coldplay; Queen e D.A.M.A. Curiosamente, um aluno apontou a obra *Carmina Burana* do compositor Carl Orff e outras músicas de Zeca Afonso.

3.2.1 Obra já existente

Várias eram as possibilidades de escolha do repertório de compositores portugueses com obras para coros infantis de qualidade tais como: Sérgio Azevedo, Luís Tinoco, Fernando Lapa, Eurico Carrapatoso, Jorge Salgueiro, Paulo Bastos, Pedro Faria Gomes, por exemplo. Cheguei a ponderar trabalhar a obra *Aquela nuvem e outras*, de Fernando Lopes-Graça, mas, se por um lado os alunos iriam constatar outro estilo do mesmo autor que tinham trabalhado ao longo do 1º período, por outro iria perder a oportunidade de dar a conhecer outros compositores aos alunos.

De entre várias possibilidades de repertório para coro infantil existente e até porque foi uma das obras referidas pelos alunos no primeiro questionário lançado, selecionei a suite *Trava Lengas e Lengas*

Línguas, do compositor Vasco Negreiros, para coro infantil e piano a 4 mãos¹⁸ por ser aquela que me pareceu ir mais de encontro às características do grupo, por ter sido referenciada por 11 alunos no 1º questionário (ANEXO IX), porque alguns alunos referiram que gostariam de cantar em português, mas uma obra que fosse “divertida” e “ritmada” e porque verifiquei que a mesma me iria permitir explorar novas técnicas vocais dando, assim, um forte contributo para o alargamento das competências vocais e interpretativas do coro.

Numa análise cuidada a cada uma das partes corais da obra poderemos verificar que existe uma interação perfeita entre o texto poético (lengalengas e trava línguas portuguesas do domínio público) e a composição musical. O próprio compositor descreve estes textos como tendo¹⁹ “...certamente grande qualidade rítmica e sentidos às vezes tão loucos que refrescam o nosso dia a dia ou, em outros casos, dão conselhos muito úteis.” Vasco Negreiros continua, ainda, enfatizando que: “Não há melhor poesia para escrever música coral infantil que lengalengas e trava-línguas, uma vez que manifestam uma vontade colectiva tão inconsciente como fascinante,..., preservando um património ainda livre de exploração comercial massificada.” Nesta fonte consultada, o compositor explica também a razão da escolha do título desta obra destacando que: “A presente suite, cujo nome é um trocadilho bem-humorado, deseja homenagear a cultura popular infantil portuguesa.”

Toda a obra tem um teor divertido. Vasco Negreiros refere isso mesmo no prefácio da obra apontando que: “Caso os pianistas vivam situações engraçadas de encontrões ou inesperados abraços, saibam que é tido de propósito (!)” (Negreiros: 2008).²⁰

O compositor criou situações específicas de performance no que diz respeito aos pianistas explicitando-as na partitura, como por exemplo “de pé, preparado para pinçar as cordas” (2008, p. 10), ou ainda, “pinçando directamente as cordas do piano, com a unha, com uma palheta ou com uma moeda”(2008, p. 11), podemos encontrar também indicações como “tocar com o antebraço direito/esquerdo” (2008, p. 15), ou seja, estas determinações obrigam os pianistas a realizar algo além dos gestos tradicionais aquando da execução da obra.

Passando, agora, a uma análise formal, melódica e harmónica da obra em termos vocais, começo por apresentar um quadro com a indicação da tonalidade, bem como a extensão vocal exigida para a execução de cada parte da obra.

¹⁸ A partitura com a referida formação, pode ser adquirida através do site <http://www.editions-ava.com/pt/store/work/513/> (acedido a 05/01/2016)

¹⁹ Descrição consultada virtualmente através do link: <http://www.editions-ava.com/pt/store/work/348/> (acedido a 05/01/2016)

²⁰ Trecho extraído do prefácio da partitura escrito pelo próprio compositor.

Quadro n.º 1 - Tonalidade e extensão vocal exigida para a execução de cada parte da obra Travalengas e Lengalinguas, do compositor Vasco Negreiros

| Parte da obra | Tipo de texto | Tonalidade | Extensão | |
|---------------|---------------|------------|-------------------|-------------------|
| | | | Voz 1 | Voz 2 |
| I | Lengalenga | Sol Maior | Ré3 - Ré4 | Sol2 – Si 3 |
| II | Trava línguas | Modo | Ré3 – Mi4 | Si2 – Si3 |
| III | Trava línguas | Indefinida | Altura indefinida | Altura indefinida |
| IV | Trava línguas | Mi menor | Mi3 – Ré 4 | Si2 – Si3 |
| V | Lengalenga | Sol Maior | Ré3 - Mi4 | Dó#3 – Dó4 |

Curiosamente, a obra começa e termina do mesmo modo, ou seja, com lengalengas, usando a mesma tonalidade (sol maior).

No andamento I, o coro começa a música *a capella* entrando o piano de seguida. Ao longo de toda a peça o compositor criou um diálogo muito interessante entre a estrutura do verso (cantado) e interlúdios (instrumentais) causando um efeito de “pergunta- resposta”, criando um diálogo entre as vozes e os pianistas.

No que concerne aos intervalos musicais entre as duas vozes, é curioso notar o movimento existente entre as duas vozes ao longo de toda a obra, tendo o compositor criado momentos de dissonâncias, momentos de cromatismos e momentos de movimento contrário entre as vozes.

A nível rítmico o compositor manteve praticamente o mesmo ritmo entre as duas vozes ao longo da obra sendo de destacar, porém, a opção do compositor por ritmos desencontrados entre as duas vozes nos andamentos III e IV.

Por fim, destaca-se o facto da parte vocal do andamento III ser toda com notas de altura indefinida.

A obra que se acaba de referir, revelou ser muito rica tecnicamente e, como tal, também muito desafiante no que concerne à utilização de diversos recursos musicais. Tornou-se visível o valor da música que proporcionou aos alunos um desenvolvimento dos conceitos musicais, bem como no acréscimo do repertório musical para a turma.

De todas as partes da obra as que os alunos mais gostaram de interpretar, segundo a informação recolhida nas respostas ao segundo questionário, foram os andamentos I e III. A primeira pela utilização de gestos e a segunda pela notação diferente e pela técnica vocal utilizada.

3.2.2 Peças compostas especificamente para o coro *Pequenos Cantores de Viana*

Como forma de contributo para um alargamento do repertório já existente e pela vontade de dar a conhecer um pouco mais do que se faz no Alto Minho, solicitou-se a participação de um compositor bem próximo do coro com o qual se estava a desenvolver a intervenção para compor duas/três peças atendendo as características do grupo.

Inicialmente, foram traçados dois cenários possíveis para a composição das peças: um seria recriar canções tradicionais minhotas dando-lhe uma nova harmonização; o outro seria selecionar poesias de autores minhotos e compor a parte musical de raiz. Optou-se pela segunda hipótese.

Encetou-se uma recolha exaustiva de poetas minhotos na Biblioteca Municipal de Viana do Castelo de onde, entre outros escritores, seleccionei poesias da escritora Fina D'Armada e dos escritores António Garrigue e Pedro Homem de Mello. Após a recolha foram enviadas todas as poesias para o compositor selecionar as que achasse mais adequadas para o pretendido. Ao mesmo tempo que foram enviadas as poesias, muito embora o compositor tenha proximidade com o grupo, foram dadas também indicações ao nível do âmbito vocal e outras características específicas da turma.

Para uma melhor compreensão de como decorreu o processo de composição das peças, deixo explanada a entrevista que realizei junto do compositor Luís Pipa (2016):

1. Alguma vez tinha composto uma peça e/ou obra para coro infantil?

Não, é a primeira vez que o faço.

2. Qual foi o principal desafio que sentiu aquando da proposta para compor uma obra ou um conjunto de peças a serem estreadas?

O de tentar buscar uma linguagem musical que fosse simultaneamente apelativa para as faixas etárias dos alunos, mas que não se cingisse aos estereótipos simplistas de grande parte das denominadas “canções infantis”.

3. Dos textos possíveis, de poetas minhotos, para acompanharem a composição musical, porquê a escolha dos de Pedro Homem de Mello?

Dos textos que li, os de Pedro Homem de Mello foram os que vieram de encontro à filosofia que me impus a mim próprio de não “infantilizar”, tal como respondi na questão anterior. Os poemas revelam uma dimensão artística que, podendo reconhecer-se no universo infantil, vai muito para além dele.

4. Em que se inspirou para compor as peças?

Inspirei-me na sonoridade das palavras, no ritmo do texto, no universo criado pelo sentido poético.

5. Houve algo de diferente no seu habitual processo de composição devido ao facto da obra se destinar a um coro de pequenos cantores?

Sim, na parte vocal procurei não criar intervalos demasiado extensos e não sobrepor dissonâncias que pudessem dificultar a preparação das canções. Tive nesse aspeto em conta o tempo limitado para a implementação do projecto. No entanto, no acompanhamento de piano procurei compensar essa maior simplicidade na escrita vocal com texturas mais interventivas e densas.

6. Se não tivesse proximidade com a turma em causa, na sua opinião, as peças teriam levado o mesmo rumo na composição ou teria escrito algo diferente?

Em alguns detalhes talvez me tivesse restringido um pouco, nomeadamente no âmbito da peça *Tempestade*, em que usei o sol agudo por ter conhecimento de que o grupo o conseguiria fazer.

7. O que gostaria de destacar em cada uma das peças? Porquê?

Na canção *Peixe Vermelho*, para além da textura das notas rápidas do piano, que evocam o meio aquático e o carácter escorregadio dos peixes, destaco os intervalos criados por essas notas fluídas que, ao longo da peça, vão ganhando contornos cada vez mais exóticos. Em *Tempestade*, realço o carácter turbulento do acompanhamento do piano, mas, sobretudo, a sugestão de introduzir na parte vocal fonemas e ruídos que possam em momentos determinados na peça evocar sons de uma tempestade, podendo esses ser traduzidos em gráficos, apelando inclusivamente à criatividade dos alunos.

8. Gostaria de publicar as peças?

Sim gostaria que estas ficassem acessíveis a poderem ser interpretadas por outros coros.

9. Ficou com vontade de compor mais peças para coros infantis, no futuro?

Sim, fiquei com essa vontade.

Após a explicação do compositor acerca das suas escolhas para a escrita das duas obras que foram trabalhadas e estreadas pelo Coro *Pequenos Cantores de Viana*, à semelhança do que foi referido relativamente à obra já existente trabalhada, segue-se um quadro onde serão destacadas a tonalidade, a extensão e âmbito vocal exigido para a execução de cada uma das peças.

Quadro n.º 2- Tonalidade, extensão e âmbito vocal exigido para a execução de cada uma das peças estreadas

| Peça | Tonalidade | Voz 1 | | Voz 2 | |
|----------------|------------|------------|-----------------|-------------|----------------|
| | | Tessitura | Âmbito | Tessitura | Âmbito |
| Peixe Vermelho | Sol menor | Sib2 a Fá4 | 12 ^a | Sib2 a sol3 | 6 ^a |
| Tempestade | Mi menor | Mi3 a Sol4 | 10 ^a | Lá2 a mi3 | 5 ^a |

Em resumo, destaca-se que, quer a obra já existente, quer as duas peças musicais compostas com o propósito de estreia, permitiram trabalhar capacidades musicais específicas e contribuíram para um maior enriquecimento técnico e de cultura geral dos alunos.

3.3 Implementação do projeto: aulas e ensaios extra

A abordagem das competências técnicas e interpretativas desenvolvidas foi feita de forma rigorosa e exigente, criativa e lúdica, ministrada de forma adaptada às características vocais, físicas, cognitivas e psicológicas dos alunos.

Manteve-se uma dinâmica de aula similar ao longo de toda a intervenção, ou seja, começou-se sempre com um aquecimento corporal (aquecimento das articulações, alongamento e relaxamento do pescoço, dos músculos faciais, dos lábios e da língua) e vocal (realização de vocalizos que trabalham afinação, colocação vocal, extensão, projeção, ressonância, articulação e agilidade) fundamentais para a preparação vocal que de acordo com Bartle são vitais para os cantores e podem ser usados “não só para aquecer a voz e ensinar uma sólida pedagogia vocal, mas para focar a atenção das crianças e melhorar a sua escuta interna; os exercícios podem criar uma atmosfera estimulante para o trabalho intenso que se seguirá”. (2003, p. 151) Após o trabalho de preparação vocal, foi estudado o repertório selecionado. De salientar que todos os exercícios, nomeadamente os vocalizos e exercícios de respiração, foram cuidadosamente delineados tendo por base os objetivos técnicos que se pretendia alcançar em cada aula. O facto de estes exercícios estarem vinculados ao repertório permitiu que os alunos, além de aquecer a voz, se apropriassem de passagens que iriam encontrar no repertório que iriam trabalhar de seguida. Exemplos disso foram os exercícios utilizados nas aulas dos dias:

Figura 13 - Vocalizo onde foram trabalhados alguns intervalos que surgem na 1ª parte da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros

The score consists of two systems. The first system shows two staves, Voz 1 and Voz 2, in 6/8 time. Voz 1 has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody consists of eighth notes with lyrics 'Nô nô nô nô nô nô' followed by 'nô nô nô nô nô nô'. Voz 2 has a treble clef and a key signature of one sharp. Its melody consists of eighth notes with lyrics 'Nô nô nô nô nô nô' followed by 'nô nô nô nô nô nô'. The second system is marked with a '3' above the first staff, indicating a triplet. It also has two staves, Voz 1 and Voz 2, in 6/8 time. Voz 1 has a treble clef and a key signature of one sharp. The melody consists of eighth notes with lyrics 'nô nô nô nô nô nô' followed by 'nô nô nô nô nô nô' and 'nô nô nô nô nô nô...'. Voz 2 has a treble clef and a key signature of one sharp. The melody consists of eighth notes with lyrics 'nô nô nô nô nô nô' followed by 'nô nô nô nô nô nô' and 'nô nô nô nô nô nô...'. The notes in both systems show various intervals between the two voices.

Figura 14- Excerto da parte I da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros, onde constam os intervalos trabalhados no vocalizo

The score is for a chorus, marked 'Allegro'. It consists of two staves, both with treble clefs and a key signature of one sharp. The time signature is common time (C). The melody consists of quarter notes with lyrics 'So - la, sa-pa - to rei,'. The notes show various intervals between the two staves.

Figura 15 - Trabalho de cromatismos da voz grave e a permanência da voz aguda na mesma nota

The score consists of two staves, Voz 1 and Voz 2, in 6/8 time. Voz 1 has a treble clef and a key signature of one sharp. The melody consists of eighth notes with lyrics 'á á á á á á á á á á á á á á'. The notes are sustained across the entire phrase. Voz 2 has a treble clef and a key signature of one sharp. The melody consists of eighth notes with lyrics 'á á á á á á á á á á á á á á'. The notes are sustained across the entire phrase. The notes in Voz 2 show chromaticism, moving up and down by half steps.

Figura 16 – Excerto da parte I da obra *Trava Lengas e Lenga Línguas*, do compositor Vasco Negreiros, onde consta o exercício trabalhado no vocalizo

21

Coro

Os ca - va - los a cor - rer, as me - ni - nas a_a - pren - der,

Os ca - va - los a cor - rer, as me - ni - nas a_a - pren - der,

- 29 de fevereiro de 2016

Figura 17– Vocalizo para trabalhar notas em staccatto

Iá - á - á Iá - á - á Iá - á - á Iá - á - á Iá - á - á Iá - á - á.....

Figura 18 – Exercício específico de acordo com um excerto da parte II da obra *Trava Lengas e Lenga Línguas*, do compositor Vasco Negreiros

Voz 1

Voz 2

Pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi

Pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi

Figura 19 - Excerto da parte II da obra *Trava Lengas e Lenga Línguas*, do compositor Vasco Negreiros, onde consta o exercício trabalhado no vocalizo

24

Coro

stringendo

e um ti - gre ti - gra - do a - cor - da-do.

e um ti - gre ti - gra - do a - cor - da-do.

- 11 de abril de 2016

Figura 20 – Vocalizo para trabalhar notas em legato

Tempo: $\text{♩} = 80$

Voz

Piano

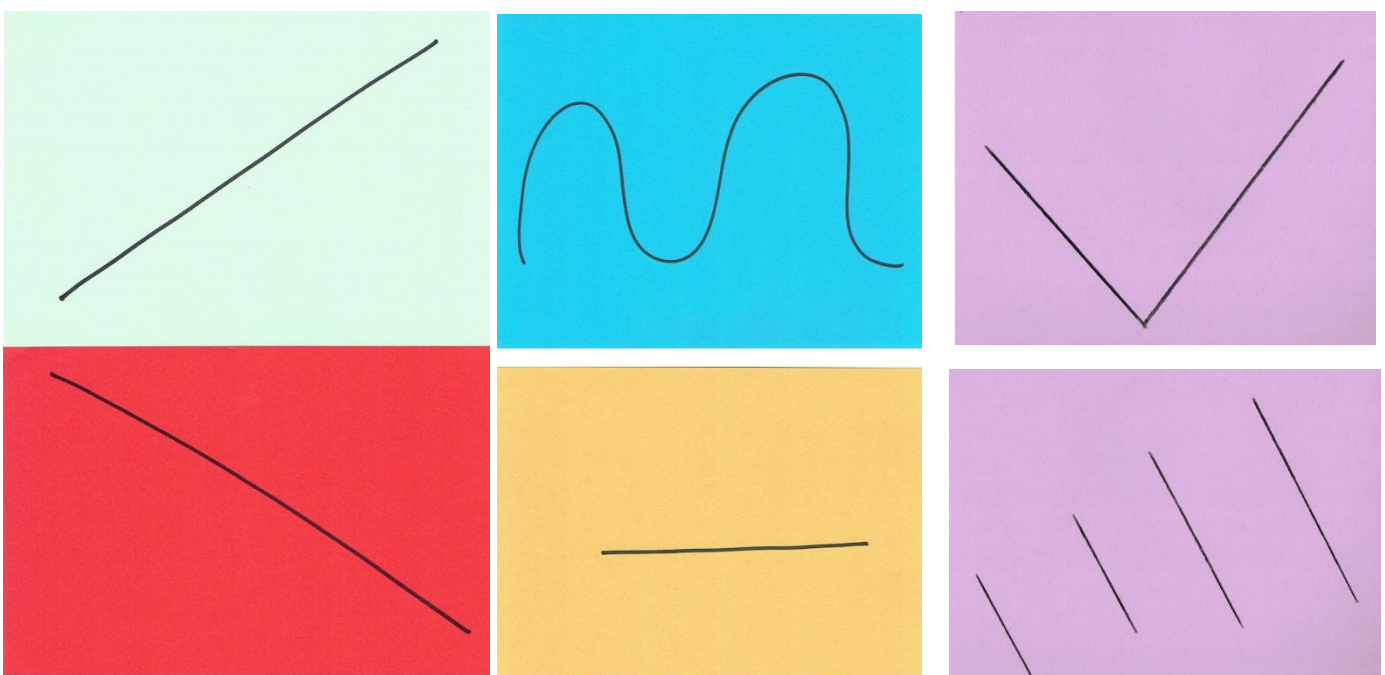
Além do vocalizo exposto, os alunos realizaram dois exercícios específicos de respiração:

- 1- enquanto eleva os braços inspira e ao baixá-los expira (tudo feito lentamente não só por causa do controlo da respiração, mas também para ajudar na concentração);
- 2 - controlo da saída de ar, inspirando todo o ar possível e expirando muito de forma contínua, para a palma da mão como sentisse um “fio” de ar.

Os exercícios expostos serviram de preparação para a parte IV da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros, por ser uma parte tranquila e com notas longas.

- 02 de maio

Figura 21 – Linhas sonoras utilizadas para trabalho de glissandos



De acordo com as linhas sonoras apresentadas, os alunos realizaram glissandos imitando sons com a vogal “i” conforme solicitado, por exemplo, se a professora apresentasse uma linha ascendente, os alunos iniciavam a emissão de som grave até chegarem a um som agudo, se apresentasse uma linha descendente, os alunos iniciavam a emissão de som agudo até chegarem a um som grave. De referir que o nível de exigência foi aumentando ao longo do exercício até se conseguir atingir os glissandos presentes na parte III da obra *Trava Legas e Lengua Línguas*, do compositor Vasco Negreiros. Para tornar o exercício mais aliciante, foi utilizada uma flauta de êmbolo e os alunos seguiram com o seu braço o sentido do som, ou seja, se começavam num registo agudo para chegarem a um registo grave, iniciavam o exercício com o braço levantado e iam baixando-o (como se o som viesse com o braço).

Salienta-se que todos os vocalizos aplicados nas aulas e ensaios começaram num registo médio, correspondente ao da fala, e continuando progressivamente em intervalos cada vez maiores, até mais agudo e mais grave trabalhando os extremos da voz sem que, no entanto, houvesse esforço.

Um facto que foi possível constatar com a aplicação dos exercícios expostos é que quando a técnica vocal está de alguma forma relacionada com o repertório a interpretar, os resultados surgem com maior rapidez e eficácia aquando do estudo do mesmo. Como descreve Vieira (1996, p. 129) “A variedade (e a repetição) dos exercícios executados e as diferentes vivências de “técnicas” semelhantes condicionarão uma relação gesto-voz progressivamente mais natural, pessoal e harmoniosa.”. No entanto, o docente não deve de exagerar no número de vocalizos acreditando que conseguirá bons resultados por aplicar todos os que conhece ou que possa inventar, pois o mais importante de tudo é o mesmo determinar as suas prioridades e que trabalhe para as alcançar.²¹

Outra evidência que pude comprovar foi o balanço entre a rotina e a novidade. Os alunos desta faixa etária (dos 8 aos 13 anos) demonstraram que a rotina é fundamental para o crescimento e fortalecimento dos conhecimentos, mas a novidade agarra a sua atenção. Quanto mais baixa for a faixa etária, mais o professor tem que ser criativo e utilizar recursos diferenciados sem nunca declinar a rotina.

Ressalta-se que todo o repertório foi trabalhado dentro da mesma metodologia, cujo esquema de preparação se baseou em estratégias divididas em três eixos que foram trabalhados transversalmente junto do coro:

²¹ Para um conhecimento mais aprofundado acerca de alguns exercícios a aplicar junto dos seus alunos (alongamentos, relaxamento, respiração, postura, fonação, ressonância, dicção, articulação, expressão, dinâmica) consulte:

- o livro de Margarida Vieira (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Edições Afrontamento. (p. 113 – 142);

- o livro de John Cooksey (1992). *Working with Adolescent voices*. St. Louis: Concordia Publishing.(p. 37-64);

- o livro de Kenneth Phillips, (1992). *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books;

- o livro de Richard Miller, (1986). *The structure of singing*. New York: Shirmer Books; e

- aceda a <https://www.youtube.com/watch?v=dtloo4Jn9ic>

- elementos técnicos: articulação, respiração, afinação, dicção ressonância, projeção;
- elementos musicais: ritmo, melodia, harmonia, forma, textura, andamento; e
- elementos de expressividade: postura, dinâmica, estilo, e expressão corporal e vocal.

Mantendo a divisão da turma que o professor orientador já tinha desde a fase de observação (grupo A – correspondente à voz aguda e grupo B – correspondente à voz grave), o estudo do repertório junto da mesma baseou-se em trabalhar:

1º o texto de forma a que os alunos entendessem o significado do mesmo;

2º a letra com o respetivo ritmo, por fragmentos;

3º a melodia em vocábulo, com vozes separadas, por fragmentos;

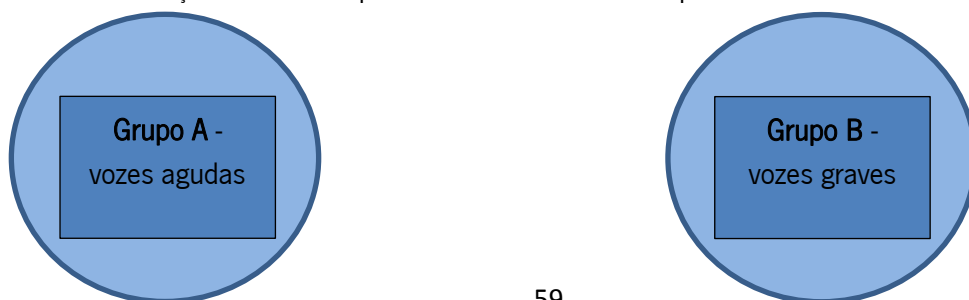
4º a melodia em vocábulo, com junção de vozes, por fragmentos;

5º a melodia com letra, com junção de vozes, por fragmentos.

O estudo do repertório por fragmentos revelou-se fundamental para uma aprendizagem mais rápida e eficaz, sem distorções rítmicas ou melódicas. Sempre que necessário, foram corrigidos pormenores de precisão rítmica; dicção/articulação; afinação; respiração; postura e fusão das vozes incidindo no equilíbrio sonoro. O foco deste trabalho foi, não só, o desenvolvimento vocal das crianças, mas também a construção sonora do grupo. Obviamente que houve a necessidade da repetição dos fragmentos não só para correções a vários níveis (como verificamos anteriormente), mas também para melhor memorização de repertório. Assim, para que a repetição não se tornasse enfadonha e desinteressante, optei por tornar o exercício um pouco lúdico. Por exemplo, houve momentos que só cantavam os alunos da fila de trás do grupo A (voz aguda), outros que cantavam os alunos da fila da frente do grupo B (voz grave) em que os alunos que não estavam a cantar estavam atentos ao que cada grupo fazia para me dizerem, sob o ponto de vista deles, quem tinha feito a melhor interpretação. De ressaltar que nunca foi descurada a valorização da execução dos alunos. Este método revelou-se eficaz, pois os alunos esforçavam-se por interpretar cada vez melhor o repertório em estudo.

Outra estratégia que se manifestou muito eficaz foi a diferente disposição dos grupos conforme o trabalho que se pretendia desenvolver.

Figura 22 – Distribuição dos alunos para trabalho com vozes separadas



Este tipo de distribuição dos alunos (dois círculos com vozes separadas) permitiu que os mesmos se ouvissem uns aos outros melhorando significativamente a afinação e memorizassem o que o seu grupo teria que fazer em cada parte da obra ou peças estudadas.

Numa segunda fase, quando a obra e peças já estavam dominadas separadamente, procedeu-se à disposição dos grupos frente a frente conforme a figura que se segue.

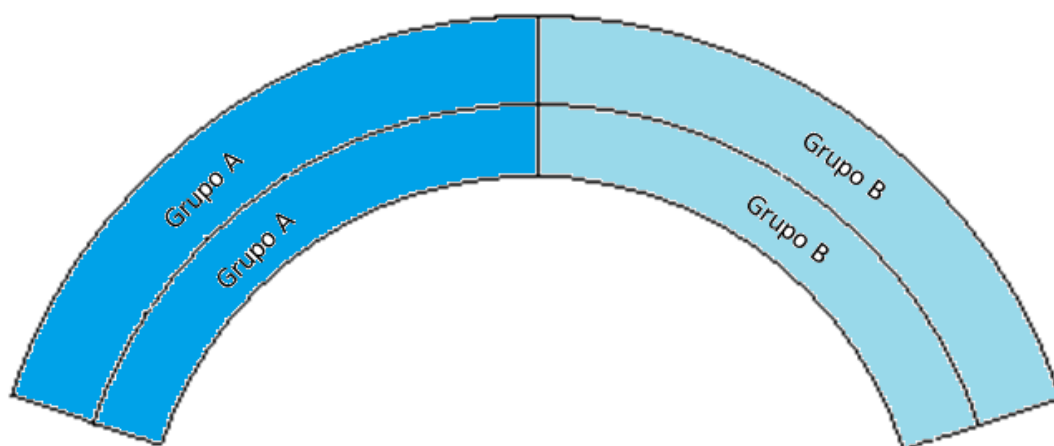
Figura 23 – Distribuição dos alunos para trabalho de junção de vozes



Esta distribuição permitiu que os alunos se ouvissem e se apercebessem da fusão das duas vozes a interpretar na obra e peças sem descurar o trabalho dentro de cada grupo.

Posteriormente, nas últimas aulas, durante os ensaios e no dia da apresentação pública os alunos ficaram distribuídos por duas fileiras, posicionados em forma de semicírculo, conforme o demonstrado na figura seguinte.

Figura 24 – Distribuição dos alunos nas últimas aulas, ensaios e apresentação pública do repertório



Ao longo das aulas, a falta de acompanhamento de piano revelou-se um fator menos favorável no desenvolvimento do projeto, pois os alunos deixavam “cair” facilmente a afinação. Apesar de a turma

estar bastante desenvolvida em termos de técnica vocal, uma vez que ao longo de todas as aulas lecionadas pelo professor orientador e pela colega professora estagiária sempre tiveram acompanhamento de piano (fosse com gravação da parte de piano, fosse com um professor da instituição) notaram-se alguns constrangimentos aquando do estudo da obra e das peças selecionadas. Ao longo da intervenção houve momentos em que os exercícios de aquecimento vocal e partes da obra e peças em estudo tiveram apoio harmónico do piano, tocado por mim, no entanto, além de ser impossível tocar o acompanhamento de piano da obra de Vasco Negreiros que está composta para dois pianistas, parece-me que se o docente estiver envolvido com a realização de um acompanhamento para o coro não é capaz de ouvir tão criticamente e corrigir eficazmente os alunos, pois está a desenvolver diferentes tarefas em simultâneo. Além disso, considero que o canto *a cappella* pode ser um trunfo no desenvolvimento musical dos alunos uma vez que esse trabalho obriga a uma maior concentração, acuidade na produção vocal e necessidade de os alunos se escutarem uns aos outros, ou seja, a afinação será conseguida pelo apoio mútuo das vozes e não pelo uso de instrumentos.

Segundo Figueiredo:

“há regentes que jamais utilizam instrumentos em seus ensaios, e há outros que jamais deixam de utilizá-los em ensaios e apresentações. Acho que tudo é uma questão de meio-termo. A utilização eventual de um instrumento de teclado para dar um suporte inicial numa obra com harmonias a que o grupo não está habituado, pode ser extremamente bem-vinda. Mas, utilizar o instrumento permanentemente como “muletas”, para que o coro não perca a afinação, é totalmente danoso ao desenvolvimento dos coralistas. Jamais eles terão a chance de evoluir em direção a uma realização *a cappella*?” (2006, p. 10-11)

Ainda em relação a este assunto, Smith e Sataloff enfatizam:

“O ensaio coral deve ser um local para o desenvolvimento de técnicas de canto que são saudáveis com ou sem acompanhamento de piano, mas o instrumento vocal deve ser construído sobre a postura correta, o apoio da respiração, e as técnicas de ressonância, sob orientação especializada.”²² (2000, p. 234)

A propósito desta situação, decidi contemplar uma questão no questionário lançado aos alunos no final do projeto com o intuito de perceber como os mesmos se sentem com acompanhamento de piano. Assim, à questão “Gostaste dos ensaios com o acompanhamento de piano?” Todos os alunos responderam “sim”. Quanto a justificações, as respostas foram maioritariamente “facilitou-me a execução do repertório” e logo de seguida “tornou o repertório mais interessante”. Verificou-se que só

²² “The choral rehearsal should be a forum for developing singing techniques that are healthy with or without piano accompaniment, but the vocal instrument must be built upon proper posture, breath support, and resonance techniques, under expert guidance”. Smith e Sataloff (2000, p.234)

17% dos alunos (correspondendo a 5 respostas) se sentiram mais motivados com o acompanhamento de piano.

Gráfico 1- Fatores que levaram os alunos a ter gostado de ensaiar com acompanhamento de piano



Pelo exposto, somos da opinião que é no canto *a capella* que podemos começar a encontrarmos com a verdadeira essência e autenticidade da música vocal; no entanto, reconheço que para os alunos mais novos, expostos a uma aprendizagem inicial, torna-se porventura mais entusiasmante cantar com acompanhamento. Assim, será no equilíbrio que residirá o bom senso.

Com o propósito de tentar perceber qual a opinião dos docentes em relação ao facto de acharem se os alunos devem interpretar todo o repertório com acompanhamento ou a Capella ou das duas formas, no questionário lançado a professores de Classe de Conjunto Vocal e diretores de coros infantis e infanto-juvenis, dedicou-se uma questão a este assunto cujos resultados serão apresentados e discutidos em capítulo próprio (capítulo IV) do presente relatório.

De destacar, também, que se procedeu à captação audiovisual de algumas aulas e da apresentação pública (com o consentimento da direção pedagógica da instituição de ensino onde foi desenvolvido o projeto), que foram posteriormente analisadas como forma de avaliar e refletir acerca da evolução do empenho e trabalho dos alunos e reajustar algumas das estratégias de ação.

3.3.1 Motivação

O processo de aprendizagem não pode ser visto de forma dissociada do desenvolvimento, pelo facto de estes dois factores ocorrerem simultaneamente no processo de harmonização dos processos cognitivos, afetivos e psicomotor-experimental. É através das manifestações exteriores que se vê se o sujeito aprendeu, mas estas só se revelam se no interior do sujeito tiver havido um processo de transformação e mudança.

Nos princípios de Bruner está implícita a crença de que quase todas as crianças possuem uma “vontade para aprender” inerente. (Sprinthall, 1993, p. 239)

Bruner preocupa-se mais com a motivação intrínseca do que com o que lhe parece ser um efeito transitório da motivação externa. Talvez o melhor exemplo da motivação intrínseca seja o da curiosidade. Para Bruner, nós vimos ao mundo equipados com o impulso da curiosidade, impulso este que é biologicamente relevante.

Partindo do pressuposto de que toda a atividade a ser realizada com as crianças e jovens deve, antes de mais, obedecer ao princípio da motivação e, de acordo com Sloboda, toda a criança tem condições de desenvolver habilidades musicais. (Díaz, 2011, p. 232-236)

Para motivar os seus alunos, o professor deve, antes de tudo, planear as suas aulas e que as mesmas sejam dinâmicas, lúdicas, que se preocupem com a construção de atitudes favoráveis ao ensino, numa linguagem acessível, voltadas para o interesse dos alunos. Neste sentido, é seguro afirmar que necessário motivar os alunos e demonstrar que a atividade musical é algo muito gratificante. Assim, sendo a motivação uma condição essencial para a predisposição para a aprendizagem, iniciou-se o projeto dando a conhecer um pouco da vida e obra do autor Vasco Nogueira que os alunos iriam trabalhar e, mais tarde, os alunos puderam contar com a presença do compositor Luís Pipa, nas aulas, que dialogou com os mesmos acerca do modo como gostaria que fossem interpretadas as peças por ele compostas para o coro.

De evidenciar que os alunos aderiram com maior motivação e interesse às atividades pois sabiam que o trabalho desenvolvido no decorrer do ensino/aprendizagem tinha como objetivo a apresentação do projeto a público.

3.3.2 Diferentes técnicas vocais

Consciente de que cada registo vocal tem a sua própria “cor sonora”, o seu peso e as suas características e sob a perspetiva de que é importante formar coros conscientes e capazes de produzir sonoridades variadas, até porque esse trabalho se revela importante para a performance de repertórios diversificados de forma expressiva, já que os diferentes estilos requerem diferentes sonoridades, foram aplicadas e desenvolvidas diferentes técnicas vocais e corais, através de um treino regular e de conceitos aprendidos e assimilados durante as aulas, de forma a obter uma variação sonora adequada a cada parte da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros e das peças *Peixe vermelho* e *Tempestade*, do compositor Luís Pipa.

Para o andamento V da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros, uma vez que se pretendia dar uma certa “cor” nasal aquando da imitação da velha, foram trabalhados alguns vocalizos em “m”, vogais nasais e ressonâncias da boca e da faringe, com espaço para o som passar pelas fossas nasais.

No que concerne ao andamento III da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros, foram muito trabalhados os *glissandos* e o estilo vocal conhecido como *Sprechgesang*²³. Este é um estilo em que o discurso musical se situa algures entre o canto e a fala. Os alunos da turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção tiveram a oportunidade de conceber cada som, servindo-se da duração da nota para o modular (em vez de cantar as notas de forma exata), empregando grandes intervalos melódicos entre as notas agudas e graves e vice-versa, dando entoações e dinâmicas diferentes ao discurso musical.

²³ em português pode traduzir-se por canto falado.

3.3.3 Inclusão de gestos na performance vocal

“Na interpretação de canções, sobretudo com crianças, pode associar-se o movimento ao canto: os gestos, a mímica, a percussão corporal, as danças, o movimento livre, que as crianças fazem com prazer, são altamente motivadores e formativos. Para a interpretação vocal em coro, é necessário treinar outros aspectos. Além de cantar afinada, correcta e musicalmente, a criança deve ter uma postura correcta, estar atentas às indicações do professor e ouvir os colegas.” (Palheiros, 2009, p. 9)

A ideia de inclusão de gestos em alguns trechos da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros, partiu do cruzamento:

- dos conhecimentos que possuía acerca de alguns pedagogos estudados que defendiam a prática e vivência corporal como forma de sensibilização corpóreo-musical; de entre estes destacam-se: Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890- 1978), Carl Orff (1895-1982), Murray Schafer (1933-);

- da vontade da busca de uma maior expressividade musical (através do corpo), tornando, assim, a performance vocal mais significativa;

- da consciência que, além dos aspetos técnicos serem importantes para a aquisição de uma boa qualidade vocal infantil, os aspectos lúdicos são também fundamentais e quantas mais experiências e vivências forem proporcionadas às crianças na área da educação musical e vocal melhor será o seu desenvolvimento; e

- da determinação em provocar motivação e entusiasmo junto dos alunos.

Os gestos só foram inseridos quando cada parte da obra estava minimamente dominada tecnicamente. De destacar, porém, que na parte I os gestos foram discutidos e decididos em conjunto com os alunos, nas restantes partes, devido à falta de tempo, foram propostos por mim.

Apresento, de seguida, a tabela dos gestos aplicados na parte I da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas* que foi construída em conjunto com os alunos na aula nº5, lecionada no dia 4 de abril de 2016.

Tabela 5- Gestos aplicados na parte I da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros

| Texto | Gesto |
|------------------------------|--|
| “Sola, sapato” | bate com o pé no chão |
| “Rei, rainha” | gesto de vénia |
| “Foi ao mar pescar sardinha” | gesto de atirar e recolher uma rede de pesca |
| “Para’o filho do Luís” | aponta com o indicador da mão direita, do lado esquerdo para |

| | |
|---|---|
| | o lado direito |
| “Que está preso p’lo nariz” | aponta para a ponta do nariz |
| “Salta’a pulga da balança, dá um pulo’e vai a França” | bate uma palma na palavra “salta” e outra na palavra “pulo”, sendo que a 1ª palma é a mão direita a bater na esquerda e a 2ª a mão esquerda a bater na direita. |
| “Os cavalos a correr” | gesto de cavalgada |
| “As meninas a’aprender” | gesto de abrir o livro |
| “Qual será a mais bonita” | dar à anca, com a mão à cintura |
| “Que se’irá esconder” | deixa cair a cabeça para trás num gesto de envergonhado e coloca uma mão à frente da cara e outra mais à frente. |

Outros gestos, propostos por mim, que foram aplicados em excertos das partes II; IV e V da obra referida, a partir da aula do dia 30 de maio, foram os que se apresentam na tabela seguinte.

Tabela 6- Gestos aplicados em excertos das partes II, IV e V da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros

| | Texto | Gesto |
|-----------------|---|---|
| Parte II | “Três tigres adormecidos” | deixa cair a cabeça no ombro, do lado direito |
| | No final da peça, em conjunto com o acorde final do piano | bate com o pé no chão e fica imóvel (“estátua”) |
| | | |
| Parte IV | Ao longo de toda a peça | Gesto de tecer e fiar. |
| | | |
| Parte V | “Quando visse uma mosca, maricutosca ferunfufosca” | fazer de conta que está a seguir a mosca, rodando a cabeça do lado direito para o lado esquerdo na 1ª parte da frase, e rodando a cabeça do lado esquerdo para o lado direito na 2ª parte da frase. |
| | “ Pois é” | abre os braços |

Em jeito de avaliação da inclusão de gestos na performance vocal, o balanço é deveras positivo, pois foi algo que criou impacto e motivação nos alunos. Além de toda a motivação e entusiasmo

provocados, denotou-se que facilitou a memorização da letra, tornando a performance vocal mais expressiva e que o nível de concentração dos alunos também melhorou.

Em resposta à questão: “Gostaste de interpretar a obra *Trava lengas e Lenga línguas*, do compositor Vasco Negreiros com acompanhamento de gestos?”, lançada no questionário no final do projeto de intervenção, 57% dos inquiridos indicou como resposta entre o médio; muito e bastante. De realçar, ainda, que na questão 5.1 do mesmo questionário em que era pedido que os alunos indicassem o motivo de preferência relativamente à obra que mais tinham gostado de estudar, alguns alunos que tinham referido a *Trava lengas e Lenga línguas* escreveram: “É engraçado, é divertido, é hilariante, é cómico e motivador.”; “Porque era criativo”; “Porque tem gestos” e “Porque tinha gestos e foi muito divertido com gestos”.

3.3.4 Notação na música contemporânea

No contexto da faixa etária e nível a que se destinaram a obra e as peças trabalhadas ao longo do projeto de intervenção, foi oferecido às crianças e jovens um desafio, pela rejeição do óbvio e a apresentação de materiais musicais diferentes daqueles que eles encontram na música a que habitualmente têm acesso. Os alunos foram colocados em contacto com um tipo de notação gráfica diferente, mas de fácil compreensão aquando do estudo da parte III da obra do compositor Vasco Negreiros e da invenção de gráficos na obra *Tempestade*, em que o compositor - Luís Pipa - fez questão de deixar em aberto uma parte para que os alunos fossem estimulados a criar. Os alunos foram desafiados a desenhar os seus próprios gráficos para a interpretação da tempestade.

Em termos musicais, o século XX caracteriza-se pela reinvenção do som. A música contemporânea consagra recursos como um sem número de organizações sonoras, possibilita a criação das mais diversas formas e leva à elaboração de uma nova escrita que personifique o efeito sonoro desejado. Parte do repertório considerado “contemporâneo”, possui uma escrita musical com alturas não definidas. Este facto pareceu ser um ótimo recurso para o refinamento auditivo das crianças e jovens com os quais foi desenvolvido o projeto, uma vez que os mesmos teriam que sair da sua “zona de conforto” e reproduzir intervalos não “temperados”.

Antes mesmo de se passar à prática de novas técnicas vocais, foram apresentadas algumas partituras com nova notação gráfica aos alunos, tais como:

Figura 25 - Partitura da parte inicial da obra *Deeper Than Ever Did Plummet Sound*, do compositor Dirk John Stromberg

Deeper Than Ever Did Plummet Sound

Dirk Johan Stromberg

$\text{♩} = 68$
 tutti
 high
 middle
 low
 ff
 p possible
 solo or A2
 irregular, pulsed repetitions
 p
 mf
 ff
 solo
 A4
 tutti
 solo or A2 (alternating instruments)
 N
 f
 p
 1st time only
 tutti
 to section B
 solo
 pp
 ff
 (continued)

Figura 26- Partitura de uma parte da obra *Snowforms*, do compositor R. Murray Schafer

SOPRANOS
 ALTOS
 d⁺
 c
 b⁺
 c
 b⁺
 f
 g
 f
 f
 d
 c
 d⁺
 ALTOS
 e^b
 b⁺
 c
 f
 d
 g
 ALTOS
 d⁺
 d⁺
 RAPID REPETITION, ONE VOICE AFTER ANOTHER, OVERLAPPING
 GAINING & FALLING SLOW
 GERMANIC PINK LETTER AND OTHERS
 GAINING SLOW (etc.)
 g
 a
 g
 f
 g

Figura 27 - Parte inicial da música Süßer Tod, composta por Klaus Stahmer e Johannes R. Köller

Süßer Tod

Musik: Klaus Stahmer, *1941
Text: Johannes R. Köhler

The image shows a musical score for 'Süßer Tod'. It features two systems of music. The first system is for a soprano voice (V₁ - Vorsänger) and a piano (hm). The vocal line is written in a highly graphic, wavy style, with dynamic markings *mf*, *f*, and *p*. The piano part is a solid black bar with dynamic markings *hm* and *pp*. The second system is for a soprano voice (V₂) and a piano (hm). The vocal line is written in a more traditional staff notation, with the instruction *parlando rubato* and the lyrics 'Ach, wie schade! Klebt in 'nem Glas mit Mar-me-la-de'. The piano part is a solid black bar with dynamic markings *cresc.*, *f*, *sub. pp*, and *mf*. There are also some circled numbers (1, 2) above the vocal line in the second system.

De destacar Luciano Berio (1925- 2003), considerado um dos maiores vultos da vanguarda que nas suas obras procurava a extração máxima das possibilidades vocais utilizando todas as técnicas de canto conhecidas²⁴, acrescentando às partituras sons a serem produzidos pelos cantores tais como assobios, diálogos ou estalos com a língua e lábios. Com a obra *Sinfonia*, composta em 1968-69, para orquestra e oito cantores solistas, Berio mostrou que é possível inovar musicalmente.

Um maior realce, quanto a esta temática no que concerne a composições para coro infantil, vai para a obra *Aglepta*, composta em 1969 pelo sueco Arne Mellnäs. A mesma apresenta um conjunto de características que, segundo Pedro Santos (2013, p. 272):

“a associam à vanguarda da década de 60 do século XX. De entre essas características destacam-se: a variedade de recursos vocais, os princípios de execução aleatória e a notação gráfica. Apesar de ser uma obra pioneira no repertório coral infantil ela continua a ser pouco executada e divulgada.”

²⁴ A sua relação com a soprano Cathy Berberian proporcionou-lhe um sem número de informações acerca das potencialidades da voz humana, as quais explorou de forma perfeitamente invulgar.

Figura 28- Partitura da parte inicial de *Aglepta*, do compositor Arne Mellnäs ²⁵

AGLEPTA ARNE MELLNÄS, 1969

3-st. barnkör

"Göra en ovän svarslös"

Säg dessa orden till honom

Aglaria Pidhol garia Ananus Qepta

och blås emot honom, så vet han intet vart han skall hän och kan dig ingenting svara.

(Småland, 1800-talet; ur Bengt of Klintberg, Svenska trollformler)

tempo ad lib.
(konstant el. variabel)

The musical score is written for three voices (Soprano, Alto, Tenor) and piano accompaniment. It begins with a tempo marking of *tempo ad lib.* (constant or variable). The piano part starts with a *ppp* dynamic. The vocal lines feature various dynamics and articulations, including *mf*, *f*, *legato*, and *stacc.*. The lyrics are in Swedish and include the words "gla - ri - a" and "hol". The score is marked with circled numbers 1 through 5, likely indicating specific performance techniques or points of interest. The piano part includes a *crescendo* marking and a *subito* dynamic change.

A experiência indicou-me que o uso do repertório com notação não tradicional apresentou-se eficaz no processo de aprendizagem musical dos alunos com quem foi desenvolvido o projeto. Constatou-se que a partir de um trabalho de escolha do repertório é possível utilizar esse material para aprendizagem musical.

²⁵ Para uma melhor percepção desta obra, pode escutá-la em: <https://www.youtube.com/watch?v=iQjNH6WqaFg> (acedido a 30/08/2016)

3.3.5 Criatividade em aulas de conjunto

A criatividade está ligada à aprendizagem musical no século XX e é geralmente o aspeto musical menos explorado. Na minha ótica, e tendo em conta as impressões que foram sendo recolhidas ao longo da implementação deste projeto, este aspeto deve ser valorizado e estimulado, devendo constituir-se como um importante pilar no desenvolvimento da expressão artística. Desta forma, tentei (ainda que não de uma forma muito acentuada por falta de tempo) ao longo da intervenção dosear o controlo técnico e promover a criatividade interpretativa junto dos alunos.

O principal destaque vai, sem dúvida, para a peça *Tempestade*, do compositor Luís Pipa, pois os alunos utilizaram notações e desenhos inventados como instrumentos de representação de sons na música, permitindo-lhes vivenciar e participar na construção real de uma obra tornando possível a participação construtivista da sua aprendizagem musical.

Alguns educadores como Martenot (1970), Sc

hafer (1986), Gromko (1994), Burnard (2000) e Elkoshi (2002) encorajam os seus alunos a fazerem uso de notações inventadas e desenhos na aprendizagem da notação musical tradicional e nos processos de criação e composição. O uso de notações inventadas pode ser útil para fazer a ponte entre a percepção do aluno e a aprendizagem da notação musical tradicional. Combinados, ambos os sistemas de notação podem ser úteis nos processos mentais envolvidos no fazer musical.

De acordo com o defendido por Schafer (citado em Diaz, 2011, p. 102-106) em que o ensino de música deveria deixar de estar centrado na leitura e memorização de repertório apenas, os alunos foram desafiados a desenhar os seus próprios gráficos para a interpretação da tempestade. Inicialmente, a turma tomou contacto com a nova notação gráfica (já referida no presente relatório, no ponto 3.3.4.). Posteriormente, os alunos levaram a folha para casa para terem tempo para realizar a tarefa de desenhar; contudo, só 4 elementos da turma entregaram a folha na aula seguinte conforme o previsto. Ainda assim, deu para captar a ideia fundamental dos desenhos entregues e serviu para aprofundar a invenção de notação em contexto de sala de aula.

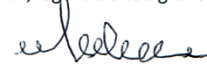

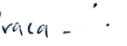
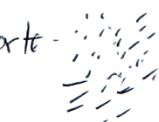
Figura 29 – Notação inventada pelos alunos da turma com a qual foi desenvolvido o projeto de intervenção



Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Como acabaste de observar, a partir do século XX, os compositores resolveram, além da utilização da notação musical “tradicional”, experimentar novas formas de registar os sons, utilizando gráficos e figuras ilustrativas. Assim, e sabendo que o compositor da peça *Tempestade* deixou espaço para a criatividade musical, desenha um gráfico e/ou uma figura ilustrativa que nos leve a interpretar uma tempestade.

Por favor, legenda o teu gráfico e/ou figura.

Vento -  - som em "sh" em p e f
Trovoadas -  - bater com o pé no chão
Chuva fraca -  - bater com 2 dedos na mão
Chuva forte -  - bater ~~com~~ nas palmas

Muito obrigada pela colaboração!



Desenho entregue pelo aluno 7



Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Como acabaste de observar, a partir do século XX, os compositores resolveram, além da utilização da notação musical “tradicional”, experimentar novas formas de registar os sons, utilizando gráficos e figuras ilustrativas. Assim, e sabendo que o compositor da peça *Tempestade* deixou espaço para a criatividade musical, desenha um gráfico e/ou uma figura ilustrativa que nos leve a interpretar uma tempestade.

Por favor, legenda o teu gráfico e/ou figura.

o vento - som "sh"
 trovoadas - bater com os pés
 chuva - palmas

Muito obrigada pela colaboração!

Desenho entregue pelo aluno 11

BSH BSH

faça a chuva
dizer BSH
mudar o som

SHHHHHHH PUM



Bum Bum Bum Bum Bum

Desenho entregue pelo aluno 23

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Como acabaste de observar, a partir do século XX, os compositores resolveram, além da utilização da notação musical “tradicional”, experimentar novas formas de registar os sons, utilizando gráficos e figuras ilustrativas. Assim, e sabendo que o compositor da peça *Tempestade* deixou espaço para a criatividade musical, desenha um gráfico e/ou uma figura ilustrativa que nos leve a interpretar uma tempestade.

Por favor, legenda o teu gráfico e/ou figura.

vento e e - som de “VVVVVVV”

chuva ||||| - som de estalar da língua

Muito obrigada pela colaboração!

Desenho entregue pelo aluno 25

Com base no exposto nas imagens criadas, os alunos exploraram:

- a voz como fonte sonora utilizando timbres abertos e fechados, usando os lábios e a língua para a exploração de fonemas como “ch” para imitar o vento;

- as mãos batendo dois dedos da mão direita na palma da mão esquerda para exprimirem o som de chuva fraca;
- as pernas batendo com as duas mãos para imitarem o som de chuva forte; e
- os pés batendo de forma desfasada entre eles para reproduzirem a trovoadas.

3.3.6 Memorização de repertório

A psicologia cognitiva da música, área amplamente estudada nas últimas décadas em diversos países e que se pode considerar seu impulsionador John Sloboda, com a publicação do livro *The musical mind: the cognitive psychology of music*, (1983), reúne esforços de filósofos, neurocientistas, psicólogos, musicólogos e músicos para tentar compreender os diversos processos mentais que regem o fazer musical no ser humano. Por ser uma atividade humana bastante complexa, a música tem oferecido uma série de tópicos passíveis de serem investigados pelas ciências cognitivas, entre eles o funcionamento da memória.

A memorização de uma obra trás à tona discussões acerca dos benefícios que geram ao tocar sem a partitura.

Estudos realizados por Williamon (2002) e Klickstein (2009) demonstram diferentes aspetos a serem pensados sobre memorização musical e também oferecem algumas estratégias de estudo. Se por um lado Williamon (2002) destaca os três principais tipos de memorização musical, sendo elas a memória auditiva, memória visual e memória cinestésica (denominada de “memória muscular”, estando esta ligada à automatização dos movimentos basicamente através da repetição), por outro, Klickstein (2009, p. 82) assinala que “quando memorizas profundamente, ganhas uma liberdade máxima no palco e aproveitais a comunhão sem restrições com os ouvintes.”²⁶ Atribuindo um papel importante à memorização, e por se achar que a mesma é importante para a fluidez do estudo e interpretação de qualquer obra musical, ao longo do projeto de intervenção foi dado realce ao trabalho de memorização do repertório em estudo. Para tal, foi realizado um trabalho que consistiu, em primeiro lugar, na compreensão da obra e peças em estudo. Trabalhou-se conjuntamente os três tipos de memorização referidos por Williamon, ou seja, simultaneamente, trabalhou-se a memória auditiva e visual - os alunos ouviram, várias vezes, excertos das partes que iriam interpretar de seguida seguindo a partitura – e a

²⁶ “When you memorize deeply, you gain maximal freedom on stage and enjoy unfettered communion with listeners.” Klickstein (2009, p. 82)

memória cinestésica em que os alunos, através da repetição de cada parte da obra e peças em estudo, foram assimilando e memorizando o repertório.

No projeto de intervenção constatou-se que a memorização da parte I da obra *Trava Lengas e Lengas Línguas*, do compositor Vasco Negreiros e da peça *Tempestade*, do compositor Luís Pipa, ocorreu muito mais rapidamente. Pelo que estará explanado no ponto 3.5 do presente relatório, poderemos concluir que tal facto estará também relacionado com a motivação que os alunos apresentaram no estudo destas peças. A corroborar esta ideia Sainte-Lorette e Marzé defendem que “O interesse é uma das principais chaves da motivação, da concentração e da retenção”, os mesmos continuam afirmando que “Uma emoção agradável oferece mais garantias de memorização do que uma emoção desagradável, de igual intensidade” (1996, p.40).

3.4 Apresentação do projeto – performance musical

Embora o foco do projeto fosse a aprendizagem musical, reconheço que as apresentações públicas são importantes na rotina de um coro, para que os encarregados de educação e demais comunidade escolar possam acompanhar os resultados do trabalho e para que as crianças se sintam valorizadas enquanto artistas, vendo o seu esforço e dedicação reconhecidos. A interpretação é a meta, o clímax de todo o trabalho vocal. Para que uma obra ou uma peça seja apresentada publicamente é necessário ter atingido um determinado grau de perfeição, nomeadamente no que diz respeito ao controlo respiratório; a articulação; a dicção e fraseado.

Doreen Rao, regente americana radicada há alguns anos no Canadá e autora de um importante trabalho de orientação de professores e regentes na área do canto coral, também faz referência à questão da apresentação artística: [...] as crianças podem executar música com excelência artística, pois a sua voz e sentimento são tão profundos que podem enfrentar qualquer desafio artístico, não importando a dificuldade da tarefa. Rao demonstra que, embora metas educacionais sejam importantes, isso não é suficiente, pois a criança precisa desenvolver-se artisticamente, e essa tarefa cabe ao professor e educador: transcender o educativo para chegar à excelência artística (Fonterrada, 2005, p.185).

Dada a relevância que as atuações assumem como parte do processo educativo inerente a qualquer projeto de modalidade artística, pois na avaliação da execução musical, para além das “notas” também deverá ser considerada a apresentação que faz parte do contexto musical (disposição em palco e postura dos cantores, indumentária e expressão facial e corporal), o trabalho desenvolvido consubstanciou-se na apresentação pública em duas audições, no dia 13 de junho de 2016 no Eventos

Caffe em Viana do Castelo cumprindo-se, deste modo, o estipulado inicialmente. Cada apresentação teve uma duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos e, destinou-se a encarregados de educação e restante comunidade escolar. No auditório estiveram pais, encarregados de educação, amigos dos alunos, professores e o compositor Luís Pipa a assistir às apresentações.

A apresentação pública do projeto, assim como a quantidade e variedade de repertório trabalhado, revelaram o cuidado posto em proporcionar aos alunos uma verdadeira oportunidade de alcançar competências artísticas ligadas à performance, que dificilmente se alcançariam em exclusivo na sala de aula. Se o coro canta para outras pessoas tem uma maior responsabilidade com o seu fazer musical, de uma maneira diferente da que seria se os seus elementos cantassem apenas para si próprios pelo simples prazer de cantar.

O momento da apresentação pública demonstrou ser um fator motivacional importante para os alunos, isso está patente nos resultados obtidos no 2º questionário lançado aos alunos após a apresentação da obra e das duas peças trabalhadas ao longo do projeto de intervenção. Na questão “Gostaste de participar na audição?”, dos 22 alunos que participaram na audição, 82% (correspondente a 18 alunos) responderam que gostaram, 9% (correspondente a 2 alunos) responderam que não gostaram, um aluno não respondeu e outro colocou a cruz entre o sim e o não o que leva a pensar que não gostou, nem gostou de participar. No que concerne aos motivos apontados para a resposta afirmativa foram o gosto de cantar em público; porque os pais/ familiares estavam a assistir e porque o compositor das duas peças que estrearam esteve presente.

Dos pouquíssimos encarregados de educação com quem consegui tomar contacto após a realização das audições, os mesmos apontaram como um dos aspetos positivos a inserção de gestos. Ressaltaram, ainda, a estreia das obras, dando mais ênfase para a *Tempestade*.

3.5 Avaliação do impacto do projeto

Do ponto de vista pedagógico, a nível das aprendizagens musicais, os alunos desenvolveram aprendizagens significativas, demonstradas durante a implementação do projeto, na apresentação pública, e manifestadas verbalmente em diferentes ocasiões. Os alunos evidenciaram um conjunto de aprendizagens e experiências musicais relacionadas com a técnica vocal, com o repertório e com a música de conjunto, que lhes permitiu a aquisição de mais competências interpretativas. Durante a implementação do projeto, foi possível observar, ainda, a adesão e o empenho dos alunos na realização das atividades propostas, pois manifestavam-se interessados, apesar do comportamento não ter sido o

mais benéfico. Foi também notório o uso de vocabulário técnico adequado e, acima de tudo, foram valorizadas e observadas aprendizagens e efeitos desse trabalho na qualidade vocal.

Em simultâneo com o desenvolvimento dos conteúdos musicais, foi possível constatar que os alunos desenvolveram domínios como a socialização e a comunicação enquanto grupo.

Para avaliar o impacto do projeto, foi lançado um questionário junto dos alunos (**ANEXO IX**), que permitiu perceber quais as principais dificuldades, gostos e grau de satisfação sentidos. Para uma melhor perceção das respostas obtidas passar-se-á à apresentação de um quadro onde é feita referência ao número da questão, qual a categoria, objetivos e unidades de registo. De destacar que foram respondidos 22 (vinte e dois) questionários.

Quadro n.º3 - Categoria – perceções de resposta

| N.º da questão | Categoria | Objetivos | Unidades de registo |
|----------------|---|---|--|
| 1 | Desempenho durante as aulas | Refletir sobre o empenho e desempenho durante a implementação do projeto. | A maioria dos alunos da turma avalia o seu desempenho entre o <i>Bom</i> , <i>Muito bom</i> e <i>Excelente</i> , nomeadamente no que concerne à motivação, afinação e interpretação. |
| 2 | Aprendizagem do repertório | Saber que aprendizagens musicais foram melhor desenvolvidas pelos alunos. | No que concerne às aprendizagens musicais, os alunos deram maior relevo ao ritmo e à melodia. |
| 3 | Grau de satisfação relativamente ao repertório interpretado | Ter perceção se os alunos gostaram de conhecer e aplicar novas técnicas de interpretação vocal. | Quanto a esta questão os alunos demonstraram-se divididos, ou seja, houve alunos que gostaram muito de conhecer e interpretar novas técnicas vocais e interpretar a obra <i>Travalengas e Lengalínguas</i> , do compositor Vasco Negreiros, no entanto, houve outros que gostaram pouco. Possivelmente, esses são os alunos que responderam, aquando do lançamento do 1º questionário, que não gostariam de interpretar mais músicas em português. |
| 4 e 4.1. | Ensaaios com | Saber qual a perceção dos | Todos os alunos foram unânimes na sua |

| | | | |
|-----------------|---|---|--|
| | acompanhamento de piano | alunos relativamente ao canto com acompanhamento ou <i>a cappella</i> . | resposta a esta questão – todos responderam que gostaram mais dos ensaios com o acompanhamento de piano. Talvez esta resposta se deva ao facto de os alunos estarem habituados a interpretar todo o seu repertório com acompanhamento instrumental. |
| 5 e 5.1. | Peça ou obra que mais gostou de estudar | Ter perceção do repertório que os alunos mais apreciaram aprender e interpretar e o porquê. | <p>No que diz respeito a esta questão, apesar das diferentes respostas por parte dos inquiridos, os gostos situam-se entre as duas novas peças, nomeadamente, a <i>Tempestade</i> e o primeiro andamento da obra <i>Travalengas e Lengalínguas</i>.</p> <p>Quanto aos motivos apontados para esta escolha, passo a transcrever alguns destacados pelos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos que demonstraram preferência pela <i>Tempestade</i>: “Porque era criativo”; “Uma peça com muita acção”; “Tinha muita energia”; “Por causa dos sons que inventamos”; “Porque era motivadora e interessante”. - Alunos que demonstraram preferência pelas duas novas peças: “Sons e beleza da letra”; “Porque fomos os primeiros a cantar e gostei muito. A <i>Tempestade</i> foi muito fixe.” - Alunos que demonstraram preferência pela primeira peça da obra <i>Travalengas e Lengalínguas</i>: “É engraçado, é divertido, é hilariante, é cómico e motivador”; “Porque tem gestos”; “É |

| | | | |
|-----------------|-------------------------|--|--|
| | | | fixe”. |
| 6 e 6.1. | Participação na audição | Apurar a importância da parte performativa junto dos alunos. | Dados já apresentados no ponto 3.4. do presente relatório. |

Capítulo IV: Apresentação e análise dos resultados

Estando este projeto assente na perspetiva metodológica da investigação-ação, recorreu-se a técnicas de recolha de dados baseadas:

- na observação semiestruturada e estruturada de aulas e de atividades extracurriculares da escola;
- na conversação, isto é, na aplicação de entrevistas semiestruturadas, elaboradas com a finalidade de promover o diálogo, centrado na perspetiva do participante;
- na aplicação de questionários com questões abertas, questões fechadas e questões semiabertas junto dos alunos do grupo *Pequenos Cantores de Viana* e de professores de Classe de Conjunto Vocal de diversas Academias de Música e Conservatórios a nível nacional, bem como junto de diretores de Coros Infantis e Coros Infantojuvenis;
- na revisão bibliográfica, em que se procurou fundamentar questões que são colocadas para a importância da investigação;
- nos registos videográficos de aulas com atividades inerentes ao projeto de intervenção e apresentação pública da obra e peças trabalhadas que contribuíram para uma melhor reflexão a posteriori;
- no questionário lançado aos alunos no final do projeto de intervenção como forma de avaliar o impacto que o projeto teve, bem como uma autoavaliação das aprendizagens efetuadas junto dos mesmos; e
- nos diários reflexivos da estagiária.

De realçar, ainda, que a recolha de dados decorreu entre os meses de setembro de 2015 e julho de 2016.

4.1- Apresentação e discussão dos resultados recolhidos através de questionários e entrevistas

No que concerne à aplicação dos questionários aos alunos, cujos resultados já foram destacados ao longo do presente relatório, no capítulo 3, foi lançado o primeiro antes do início da aplicação do projeto e outro no final do projeto, em junho de 2016.

Relativamente aos questionários lançados a docentes de Classe de Conjunto Vocal de diversas Academias de Música e Conservatórios a nível nacional (Portugal Continental e Ilhas), bem como a diretores de Coros Infantis e Coros Infantojuvenis, os mesmos foram respondidos *online* entre finais de abril até o dia dez de junho de 2016. No caso das Academias de Música e Conservatórios foi realizado

um pedido prévio de autorização junto da Direção Pedagógica dos mesmos, através de correio eletrónico, onde era explicado, sucintamente, o grande objetivo da investigação e a que professores se destinava o questionário (professores que trabalhassem com coros de alunos com idades compreendidas entre os 6 aos 12/13 anos). De destacar que de um universo de sessenta e duas instituições contactadas conseguiu-se obter a colaboração de trinta e nove docentes o que se pode considerar uma amostra satisfatória e que permitiu recolher um conjunto de informações pertinentes que permitissem tomar conhecimento das reais dificuldades e das boas práticas do pessoal docente que trabalha com a voz cantada junto de crianças e jovens.

Quanto ao número de questionários respondido por diretores de Coros Infantis e Infantojuvenis a nível nacional a colaboração foi menos significativa atendendo que, num universo, de vinte e três coros contactados apenas cinco colaboraram com a investigação.

No que diz respeito às entrevistas optou-se por uma entrevista semiestruturada, de forma a não condicionar as respostas dos entrevistados, permitindo ao inquirido exprimir livre e abertamente o seu ponto de vista sobre a temática em estudo. A intenção de explorar abertamente o que cada um dos participantes, cuja atividade profissional se desenvolve nas áreas da direção coral, canto e pedagogia, tinha para relatar sobre o tema foi, na nossa opinião, uma mais-valia para esta investigação. Todos os entrevistados foram contactados, através de e-mail e, no momento da realização das entrevistas (agendada de acordo com a disponibilidade dos entrevistados), procedeu-se inicialmente a uma conversa informal esclarecendo os docentes acerca dos objetivos da investigação, do tema das entrevistas e dos procedimentos que estas encerravam. Desta forma os entrevistados disponibilizaram-se à gravação da entrevista, bem como se manifestaram agradavelmente cooperantes. Posteriormente, as entrevistas foram integralmente transcritas, sendo de ressaltar que a versão que serviu de base à análise de dados, e que se encontram no **ANEXO VII**, foi enviada aos inquiridos, de forma a garantir que o seu conteúdo se mantinha fiel às ideias por eles expressas.

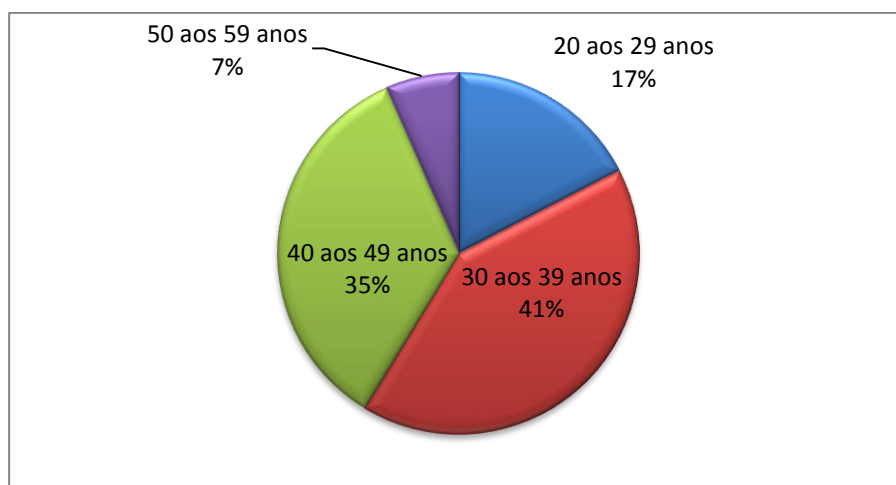
Quer o guião da entrevista, quer os questionários lançados a docentes de Classe de Conjunto Vocal, bem como a diretores de Coros Infantis e Coros Infantojuvenis, quer aos alunos, foram delineados cuidadosamente para o efeito desta investigação, de forma a que os dados recolhidos sustentassem uma boa base para o estudo e permitissem alcançar os objetivos formulados no início da investigação. Assim, o guião de entrevista e os questionários lançados junto dos docentes de Classe de Conjunto Vocal e diretores de Coros Infantis e Coros Infantojuvenis, foram divididos em dois grandes grupos de questões: A – Dados de caracterização profissional do professor; e B – Questionário. Quanto ao primeiro grupo de questões o objetivo foi o de recolher os seguintes dados: idade; género; formação académica; tempo de serviço total e tempo de serviço na escola daquele momento; tipo de ensino (articulado,

integrado, supletivo); ciclo ou ciclos e grupos/turmas que cada professor lecionava. No que diz respeito ao segundo grupo de questões o mesmo visava perceber com que tipo de turmas/grupos os professores trabalham; se existem dificuldades na seleção de repertório; se existe repertório suficiente para a faixa etária em estudo, nomeadamente em português; se o já existente é suficiente e adequado e se ao longo do ano letivo 2015/2016 trabalharam repertório de compositores portugueses. Questões mais técnicas prenderam-se com o facto de tentar entender as metodologias de ensino utilizadas por docentes que trabalham a voz cantada com crianças e jovens. Tentou-se compreender se os docentes, por norma, realizam exercícios de aquecimento vocal junto dos seus alunos e quais os mais utilizados; o que os professores costumam fazer quando têm alunos desafinados no grupo ou em mudança vocal.

De forma a poder verificar-se mais rápida e eficazmente os dados recolhidos através dos questionários e entrevistas, de seguida, apresentam-se os resultados na forma de gráficos acompanhados de breves apontamentos.

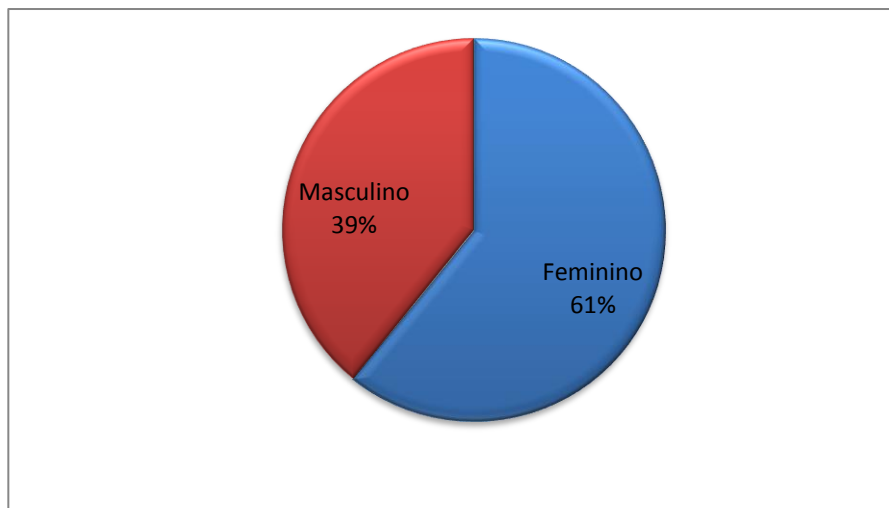
Os resultados demonstram que os docentes que colaboraram com o estudo (num total de quarenta e seis) têm idades compreendidas entre os 22 e os 53 anos de idade, com particular incidência entre os 30 e os 39 anos (41%) seguindo-se os que têm entre 40 e os 49 anos (35%), enquanto que a faixa etária dos 20 aos 29 anos se situa nos 17% e a dos 50 aos 59 anos se fixa nos 7% como se pode constatar no gráfico 2.

Gráfico 2 – Idade dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação



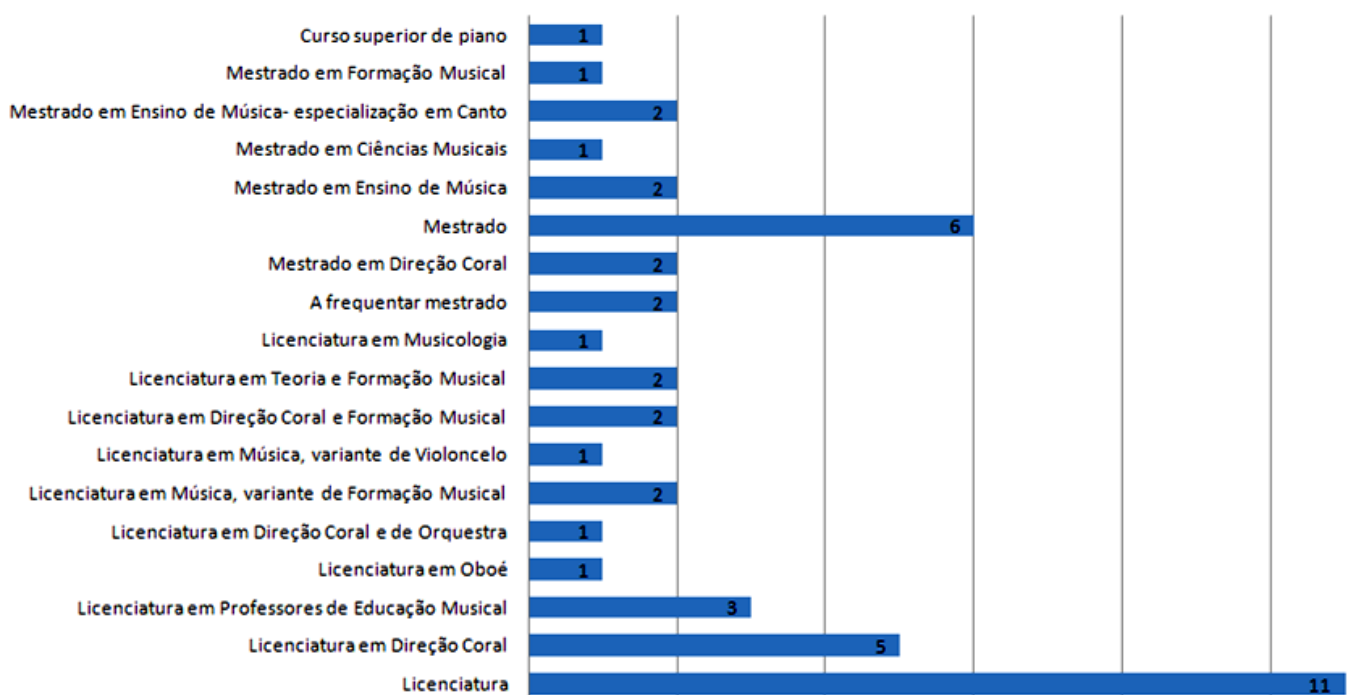
No que concerne ao género, responderam ao questionário 28 mulheres e 18 homens, o que se traduziu na percentagem que se segue (gráfico 3).

Gráfico 3 – Género dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação



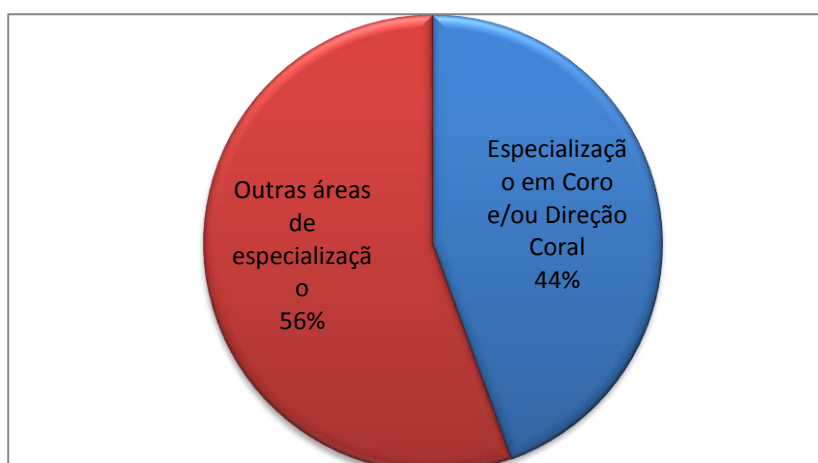
Quanto à formação académica dos docentes, esta é muito heterogénea como se pode constatar no gráfico 4.

Gráfico 4 – Formação académica dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação



Pode-se constatar que 41% dos inquiridos não faz referência à sua área de especialização; ainda assim, dos 59% que indicaram a sua especialização em termos académicos, podemos verificar que nem metade dos inquiridos é formado em Canto e/ou Direção Coral. Há professores de variantes como violoncelo, piano, oboé, formação musical, ciências musicais, por exemplo.

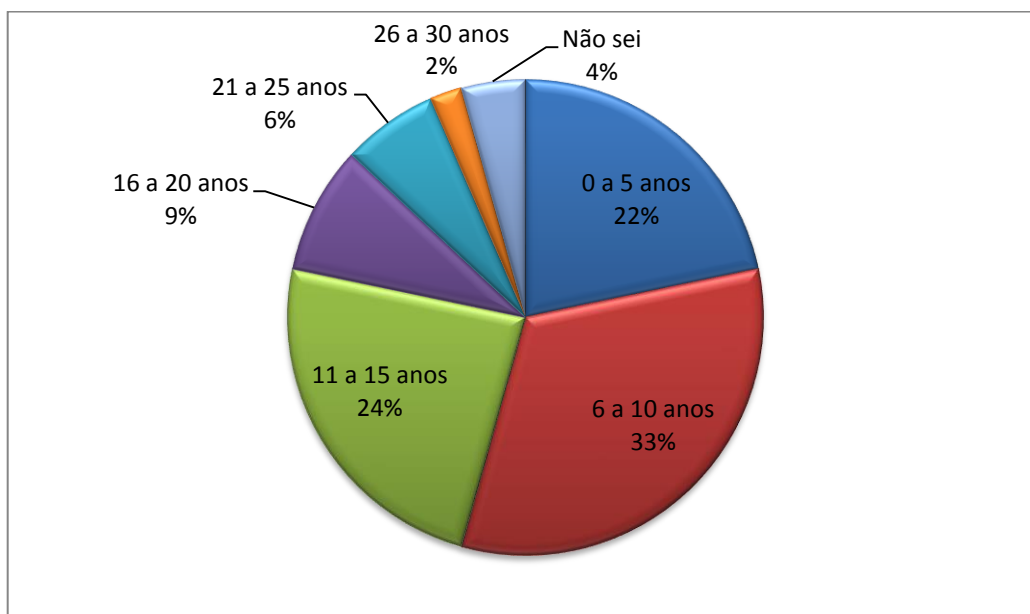
Gráfico 5 – Áreas de especialização dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação



No gráfico acima representado (gráfico 5), não obstante a área de especialização dos docentes, parece-nos que, de um modo geral, os mesmos tentam lidar com vozes que, muitas vezes, estão em formação e transformação do melhor modo possível. Ainda assim, todos poderiam sair beneficiados com cada vez mais formação específica na área do canto, sobretudo, no canto infantil, em Portugal.

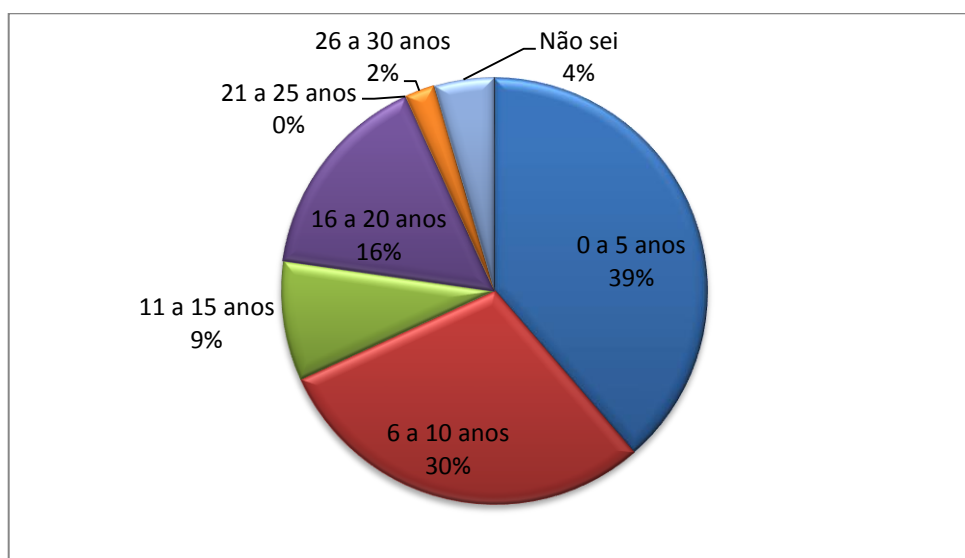
Relativamente à questão relacionada com o tempo de serviço total dos docentes, a mesma teve respostas muito díspares, variando desde docentes que possuíam alguns meses de experiência até aos que contam com vinte e sete anos de tempo de serviço, contando-se ainda com dois elementos que não sabiam responder. Dividiu-se o tempo de serviço de 5 em 5 anos para que a leitura dos resultados obtidos, no gráfico 6, fosse mais perceptível.

Gráfico 6 – Tempo de serviço total dos docentes e diretores de coros que colaboraram com a investigação



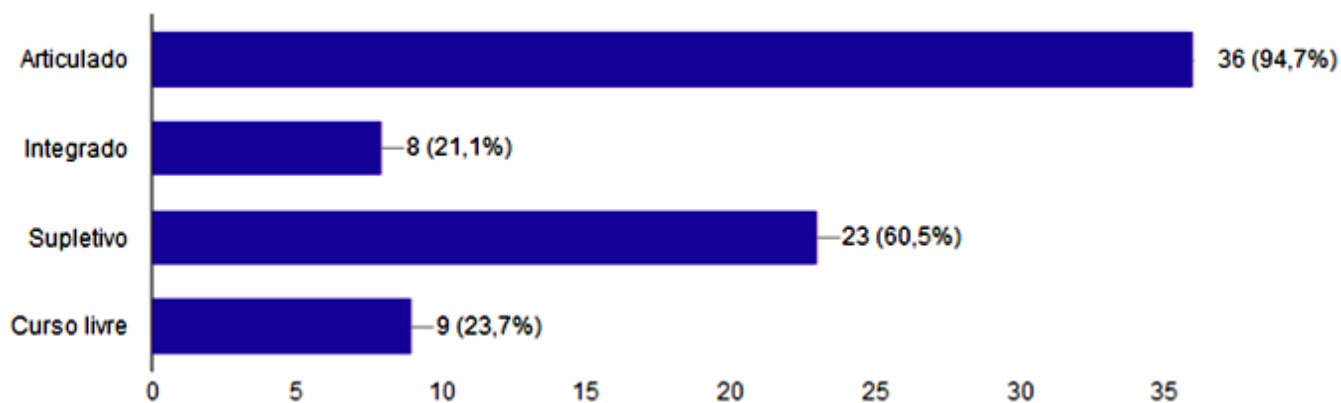
O tempo de serviço de cada docente na escola onde se encontrava a lecionar no ano letivo 2015/2016 foi também distinto, como se consegue constatar no gráfico que se segue (gráfico 7). De salientar que a maioria leciona no mesmo estabelecimento de ensino entre os poucos meses de experiência e os 10 anos. Igual destaque vai para o docente que leciona na mesma escola há 27 anos; em termos percentuais não tem relevância, mas no que concerne a experiência e conhecimento da comunidade escolar este é um dado interessante.

Gráfico 7 – Tempo de serviço na mesma instituição



Quanto ao tipo de ensino em que cada docente leciona, pode-se constatar que muitos professores estão ligados a mais do que um, simultaneamente (gráfico 8). Várias foram as respostas em que o mesmo docente leciona quer em ensino articulado, quer em supletivo, quer a integrado, quer, ainda, a alunos de curso livre.

Gráfico 8 – Tipo(s) de ensino a que os docentes que colaboraram com a investigação lecionam



No que diz respeito aos ciclos e número de turmas em que cada docente leciona, e apesar do estudo incidir numa faixa etária específica (dos 6 aos 12/13 anos), foi curioso notar que a maioria dos docentes leciona em todos os ciclos e, em muitos casos, são docentes de entre 6 a 14 turmas, sendo que este facto pode-nos levar a refletir sobre o papel docente. Como já pudemos constatar no presente relatório as estratégias, as metodologias de trabalho para cada nível de ensino são completamente distintas, bem como o grau de exigência, a maturidade e os interesses dos alunos em cada faixa etária. Será benéfico para os docentes terem tantos níveis de ensino, e para os alunos terem um professor “forçado” a ser “especialista” em todos eles e, por vezes, ter todos os ciclos num só dia? Por experiência pessoal, já se deu o caso de no mesmo dia lecionar três níveis de ensino distintos (2º grau, equivalente ao 2º ciclo, no período da manhã e 5º grau- equivalente ao 3º ciclo e Iniciação Musical II, equivalente ao 1º ciclo, durante o período da tarde) sendo, por vezes, difícil de num curto espaço de intervalo entre aulas (5 minutos, no caso das do período da tarde) revitalizar e organizar as ideias de forma a entrar em pleno na turma seguinte. Por muito esforçado, organizado e empenhado que seja o docente, o mesmo necessita de tempo para se preparar para a turma que se segue, pois os interesses e trabalho a desenvolver com cada turma é distinto.

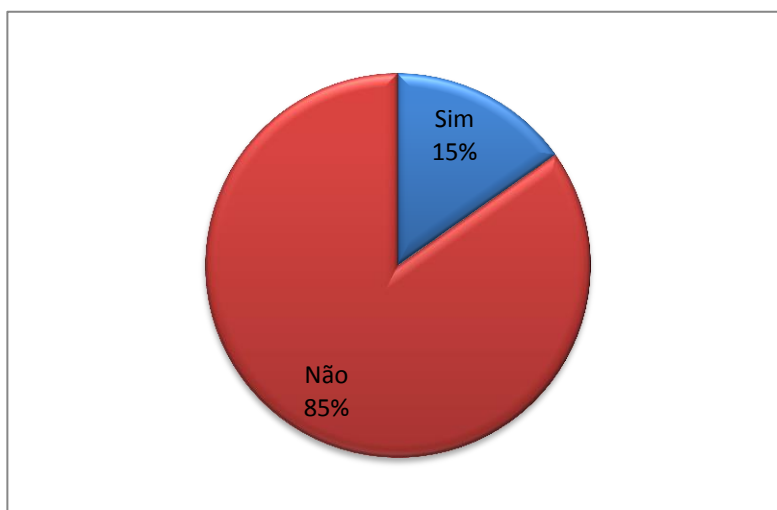
No que concerne às idades dos elementos dos grupos que cada inquirido dirige, uma vez que o estudo se destinava a um grupo específico, as respostas obtidas estiveram de acordo com o padrão

esperado, sendo de mencionar, porém, que as idades referidas se situaram entre os 5 e os 18 anos, em alguns casos.

Relativamente ao género dos elementos que compõe cada grupo, os docentes de Classe de Conjunto Vocal que colaboraram com a investigação têm alunos de ambos os sexos nos grupos/ turmas que lecionam, sendo no entanto de destacar que um diretor de Coro Infantojuvenil indicou que dirigia um grupo exclusivamente feminino.

Quanto à seleção dos elementos que compõe os grupos, podemos constatar (gráfico 9) que na grande maioria dos grupos (85%, correspondente a 39 respostas) não existe qualquer seleção, ou seja, os docentes acabam por ter turmas/ grupos bastante heterogéneos, com alunos com níveis de conhecimento e de desenvolvimento de técnica vocal muito díspares.

Gráfico 9 – Existência de seleção de elementos que compõe os coros



Em relação aos critérios de seleção utilizados pelos docentes e diretores de coros, passa-se a destacar as justificações apontadas pelos inquiridos:

- “Qualidade vocal, capacidade de leitura, empenho no trabalho.”
- “São exclusivamente alunos do curso básico de canto.”
- “Facilidade em leitura musical, facilidade na coordenação motora vocal.”
- “Apenas um dos grupos que dirijo tem critérios de selecção: escolho os melhores de entre os meus alunos para fazer repertório mais avançado.”
- “Avaliação das competências vocais, corais e de trabalho em grupo.”
- “Os alunos vocacionais são seleccionados tendo em conta a sua aptidão na área musical.”
- “Audição e leitura.”

Quando questionados acerca da existência de um repertório musical adequado para a idade vocal dos alunos em estudo, como dá para verificar nos gráficos que se seguem (gráficos 10 e 11), a maioria dos inquiridos respondeu afirmativamente, no entanto, são também em grande percentagem os que acham que o mesmo não é suficiente e que deveria existir mais.

Gráfico 10 – Resultado das respostas à questão: “Do seu ponto de vista, existe um repertório musical adequado à idade vocal dos seus alunos?”

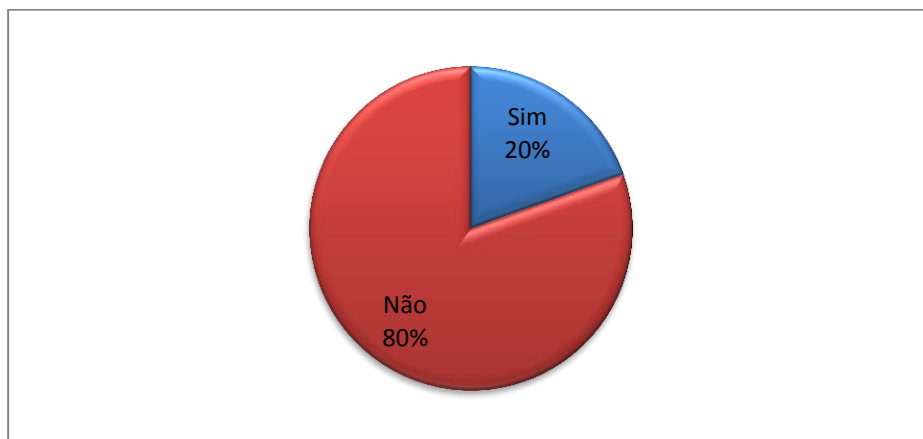
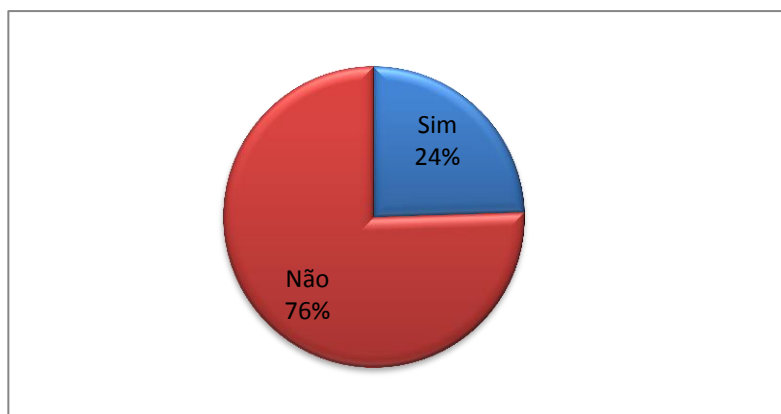


Gráfico 11– Resultado das respostas à questão: “Se respondeu sim à questão, na sua opinião, o repertório vocal adequado é suficiente?”



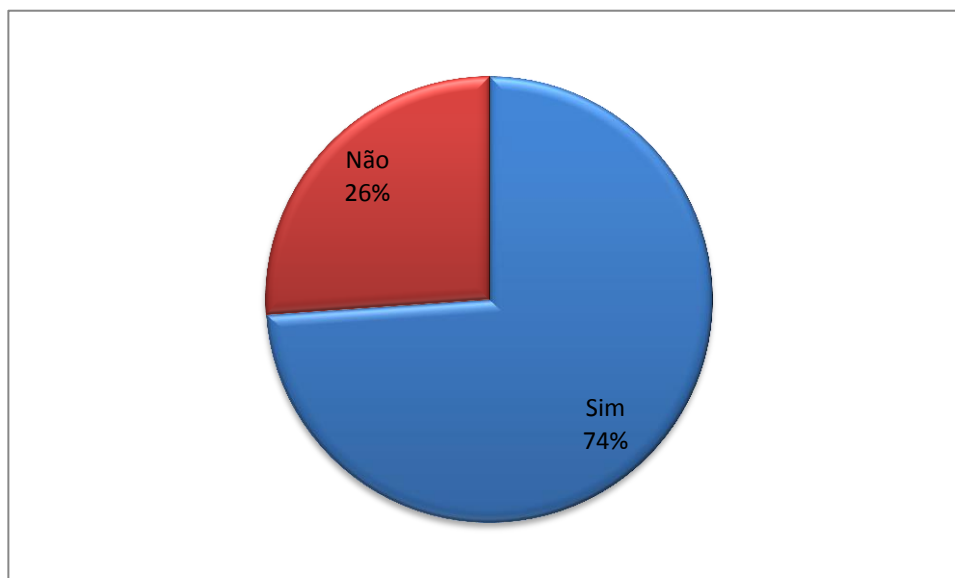
Pelos resultados obtidos, pode-se concluir que novo repertório coral para a faixa etária mais jovem será muito bem acolhido pelos profissionais que trabalham com crianças e jovens. Apesar de existirem, cada vez mais, compositores portugueses e estrangeiros que se vão dedicando a compor para este tipo de grupos, foi notória uma ânsia por novo material musical. De todas as respostas obtidas, destaca-se aquela que resume tudo: “O repertório, globalmente falando, é muito extenso. No entanto, a maior

questão, na minha opinião é em relação ao repertório escrito, com cariz pedagógico evolutivo, em língua portuguesa.”

Quanto ao grupo de questões relacionadas com o tipo de repertório e quais os critérios de seleção do mesmo que os docentes e diretores de coros utilizam foram muitas e variadas as respostas obtidas. Toda a informação recolhida foi muito útil, pois além de ser o cerne da questão de investigação do presente projeto, permitiu verificar diferentes práticas e experiências profissionais de lidar com coros infantis, sobretudo, a nível do ensino especializado de música. Permitiu, ainda, compreender quais os principais fundamentos em que os profissionais que trabalham a voz cantada com crianças e jovens se apoiam aquando da seleção de repertório. Assim, quanto ao tipo de repertório as respostas variaram entre “todos os estilos musicais”, a “repertório temático”, a “de acordo com o estipulado na Academia de Música onde trabalho, este ano letivo tem-se trabalhado repertório tradicional”, a “de tudo um pouco, indo de encontro ao estipulado em Departamento”, a “ligeiro e erudito”. Quanto aos critérios de seleção apontados na recolha de dados, na impossibilidade de transcrever todos as respostas obtidas, passaram-se a destacar o realce que os docentes e diretores de coros mais apontaram: “grau de dificuldades das peças”; “tessitura e adequação às vozes”; “preferências dos alunos e as várias épocas do ano lectivo”; “tessitura adequada, carácter de conteúdos pedagógicos adequados ao nível etário e formativo”; “gosto pessoal e projecto educativo da escola”; “dificuldade rítmica”; “temos que responder ao programa de classes de conjunto da escola”; “língua, âmbito, interesse da letra, dificuldade melódica, interesse musical”; “de fácil execução e com riqueza harmónica”; “nível de dificuldade, tamanho da peça, tempo de ensaio até à apresentação, tema do concerto,...”; “tessitura, nº de vozes, nível de desenvolvimento vocal do grupo”; “os gostos musicais dos alunos para os manter motivados e também o grau de dificuldade das peças/obras”; “O grau de dificuldade, o género musical, o nº de naipes necessários, se é a capella, com orquestra ou com acompanhamento ao piano” e “é seleccionado pelo delegado da disciplina”. Pelos resultados obtidos nos questionários e entrevistas realizadas a docentes da disciplina de Classe de Conjunto Vocal e a diretores de Coros Infantis e Coros Infantojuvenis, pode-se concluir que nem todos os pormenores são pensados aquando da seleção de repertório. Como já explicado em capítulo próprio no presente relatório, vários são os critérios que devem ser tidos em conta para que haja sucesso na execução do repertório selecionado.

De salientar pela positiva o facto de 74% dos inquiridos ter trabalhado repertório de compositores portugueses ao longo do ano letivo 2015/2016 (gráfico 12).

Gráfico 12 – Resultado das respostas à questão: “Ao longo do presente ano letivo, trabalhou alguma obra de compositores portugueses?”



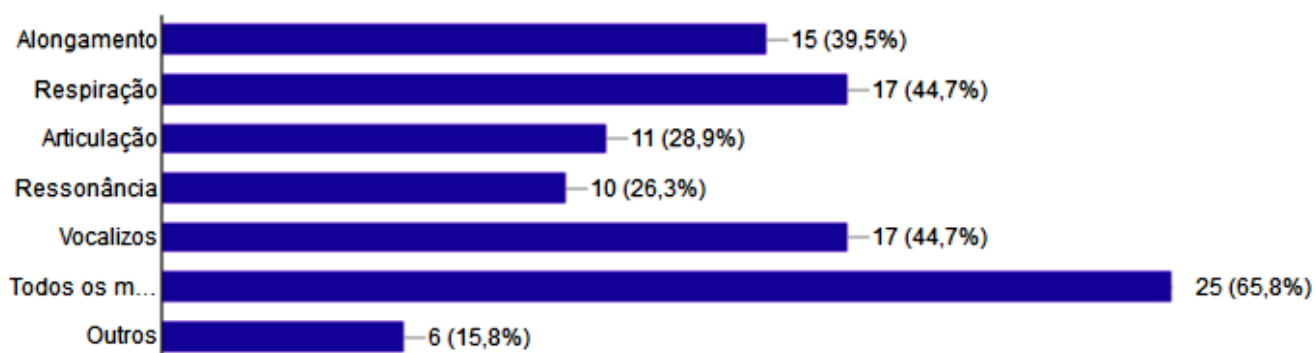
Quanto aos compositores portugueses estudados, os inquiridos referiram com maior frequência Fernando Lopes-Graça, Margarida Fonseca Santos, Jorge Salgueiro, Sérgio Azevedo, Eurico Carrapatoso, Mário Sampayo Ribeiro, Joly Braga Santos, João Domingos Bontempo, Luiz de Freitas Branco, Paulo Bastos, Osvaldo Fernandes e Carlos Garcia. De realçar o facto de existir referência, em três respostas, a estreia absoluta de várias composições musicais que são escritas, à semelhança do que foi desenvolvido com o Coro *Pequenos Cantores de Viana*, tendo em vista o crescimento coral dos alunos envolvidos. Seria interessante que as referidas obras fossem publicadas e partilhadas a nível nacional de forma a alargar o repertório.

No que respeita a questões mais técnicas, tentou-se entender o ponto de vista e a prática dos docentes e diretores de coros no que concerne ao uso de acompanhamento instrumental na execução do repertório e quais os exercícios aplicados nas aulas/ensaios, aplicação de exercícios a crianças e jovens desafinados e/ou em mudança vocal. Desta forma, quanto à interpretação do repertório com acompanhamento, as respostas e a justificação das mesmas foram muito distintas e contraditórias entre elas, ou seja, muitos profissionais que trabalham a voz cantada com crianças e jovens referem que o acompanhamento pode ajudar na afinação e a “segurar as vozes”, por sua vez, muitos dos inquiridos refere que para uma melhor afinação não deve existir nenhum acompanhamento, pois o “nível de afinação é mais facilmente controlado e corrigido sem o recurso do acompanhamento instrumental”. Alguns profissionais referiram a importância dos alunos experimentarem o máximo de situações

musicais e outros referiram que o acompanhamento pode ser uma mais-valia no que respeita à motivação dos alunos.

Quanto a exercícios que os docentes e diretores de coros costumam aplicar (gráfico 13), foram colocadas várias opções sendo que cada inquirido poderia destacar mais do que um.

Gráfico 13 – Tipo de exercícios aplicados em aulas de Classe de Conjunto Vocal, segundo os dados recolhidos no questionário lançado



Numa questão aberta relacionada com a pergunta anterior, os inquiridos puderam destacar o ou os exercícios que consideram mais importantes e o porquê, bem como destacar algum exercício que não tivesse sido referido nas opções. Assim, foram obtidas várias opiniões das quais se passa a transcrever algumas: “a respiração dado que é dos que precisa uma maior consciência.”, “todos, sem exceção, são importantes na preparação vocal, por isso, não destaco nenhum deles.”, “Vocalizos. É importante aquecer a voz!”, “Todos são importantes pois cada um tem a sua função. Todos ajudam a ensinar uma boa colocação vocal.”. De realçar alguns exercícios que não estavam nas opções mas que os docentes de Classe de Conjunto Vocal referiram e que fazem todo o sentido atendendo às várias solicitações a que os alunos estão sujeitos, no seu dia a dia: “... Acrescentei relaxamento, pois nos dias que correm é importante, mesmo antes de iniciar uma aula, os alunos deixarem o stress, as brincadeiras do recreio e aparelhos (tablets, telemóveis, PS...) "fora da sala de aula".”. Outra resposta a destacar é: “Relaxamento, ativação muscular e Braingymn”. Estas últimas referências vão de encontro ao defendido por Vieira (1996, p.111): “As práticas de uma expressão corporal adequada, que libertem tensões musculares, distendam espasticidade, reforcem energias, estimulem movimentos espontâneos do corpo são também práticas que influem numa melhor produção vocal”.

No que concerne a exercícios utilizados pelos inquiridos no que diz respeito a alunos menos afinados, 26% responderam que não aplicavam qualquer exercício e os restantes 74% dividiram-se entre

a colocação dos alunos menos afinados junto de outros mais afinados, a aplicação de exercícios com glissando e "sirenes", a aplicação de vocalizos com relações intervalares de 2^a /3^a e posteriormente alargar o intervalo. Como já foi mencionado no presente relatório em capítulo próprio, muitas são as causas para a desafinação, por conseguinte, o mais prudente será a realização de exercícios adequados a cada situação.

Quanto à questão da mudança vocal, a mesma foi colocada com o intuito de se confrontar a opinião dos inquiridos com a revisão de literatura efetuada a esse respeito. Deste modo, foi possível constatar que, apesar do modo de cada inquirido trabalhar, a grande maioria tem consciência de que se trata de um assunto muito delicado e manifestou ter sensibilidade para trabalhar com esta problemática apresentando respostas que vão de encontro ao pesquisado. De destacar, também, que houve um número reduzido de docentes que manifestou não se sentir à vontade com a problemática da mudança vocal e como tal, normalmente, não aplicava qualquer exercício junto desses alunos, nem os incitava a cantar nessa fase.

Toda a informação recolhida permitiu verificar diferentes práticas e experiências profissionais de lidar com coros infantis, sobretudo, a nível do ensino especializado de música.

Capítulo V: Considerações finais

5.1 Considerações finais

O conhecimento reunido neste estudo acerca de estratégias de ensino, metodologias, critérios e instrumentos de avaliação e seleção de repertório possibilita uma reflexão no sentido de proceder a uma tentativa de estabelecer uma linha orientadora para o processo de ensino e aprendizagem a implementar, quer por docentes da disciplina de Classe de Conjunto Vocal de Academias de Música e Conservatórios, quer por diretores de coros que trabalham com crianças e jovens.

Com a sua elaboração, tentou-se chamar a atenção para a crucial importância de entender que um coro infantil ou infantojuvenil não é um coro adulto em miniatura; ele tem características próprias, não só vocais, mas também capacidades físicas e fisiológicas, cognitivas, emocionais e psicológicas que lhe são muito próprias e, como tal, requerem um cuidado muito especial. Para um profissional que trabalhe a voz cantada junto de crianças e jovens ter sucesso junto dos mesmos, deve ter em conta a escolha de um repertório condizente com as necessidades de motivação e com o nível musical dos alunos e a aplicação de técnica vocal que dará suporte para o desenvolvimento gradual das capacidades vocais e musicais de uma maneira geral.

Para que o repertório seja selecionado convenientemente é essencial o docente ou diretor de um coro, em primeira instância, conhecer bem a capacidade vocal de cada criança e as suas competências ao nível da independência vocal e de leitura à primeira vista, bem como as capacidades cognitivas, emocionais e psicológicas. Tendo esta informação como ponto de partida o docente, de seguida, estará apto para responder a outras questões que se revelam igualmente fundamentais aquando da seleção da obra e/ou peças que irá trabalhar, tais como: qual ou quais os conteúdos que o docente pretende abordar numa determinada partitura; que tempo terá para preparar a peça ou obra; a adequação das peças e/ou obras às capacidades vocais e maturidade do grupo; a diversificação de estilos de cada género e época (deve de ser feita de forma gradual para que os alunos tenham tempo de interiorizar as características de cada peça e/ou obra que estejam a estudar); a qualidade literária dos textos e a língua; a faixa etária e mudança vocal (se for o caso); a amplitude e tessitura das linhas melódicas e o acompanhamento disponível (o docente deve pensar se quer trabalhar todo o repertório a capella, com acompanhamento ou das duas formas).

Ainda há perguntas sem resposta, no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas para se ultrapassarem os problemas vocais que surgem em cada etapa do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Da literatura revista, verificou-se que os estudos sobre a extensão e tessitura de crianças e adolescentes ainda têm conclusões contraditórias. Verificou-se, ainda, que muitos são os estudos que documentam de forma detalhada a mudança de voz dos rapazes; no entanto, não

foram encontrados estudos em relação a propostas de repertório adequado a esta fase, sendo este um tópico que precisa ainda de investigação. Nesta ótica, o presente relatório, pretendeu ser um humilde contributo para complementar o (embora pouco) excelente trabalho que tem vindo a ser desenvolvido neste contexto.

Ao longo do projeto de intervenção deu-se especial atenção à seleção adequada de repertório para a faixa etária dos 8 aos 13 anos de idade, pois além de ser um desafio especial encontrar algo que interesse a todo o coro e ainda (como foi o caso) incluir mudança de voz, pode-se concluir que a mesma, quando feita de forma consciente e eficaz, é pedagogicamente essencial para manter o interesse e entusiasmo dos alunos.

As reflexões sobre o desenvolvimento e formação da voz da criança e do adolescente reunidas neste relato não têm a pretensão de trazer uma percepção completa e um esclarecimento definitivo dos problemas que se colocam neste domínio complexo que, felizmente, suscita há alguns anos um grande interesse, mas sim deixar elementos de reflexão para a atividade pedagógica dos profissionais que trabalham com esta faixa etária.

Foi bastante positivo verificar que cada vez há mais compositores sensibilizados e interessados em compor para vozes infantis, por vezes, para grupos específicos, o que faz crer que se caminha na direção certa e que há um interesse crescente pela música coral para crianças e jovens. Seria deveras interessante existirem, igualmente, mais projetos que dessem oportunidade aos alunos de participarem ativamente no desenvolvimento de ideias musicais. Foi possível comprovar que os alunos gostam da ideia e sentem-se mais envolvidos no estudo do repertório se fizerem parte integrante no desenvolvimento da composição musical; no entanto, como é um desafio pouco comum, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de incitar a criação musical junto dos mais jovens.

Fica o apontamento de que seria estimulante, também, a existência de mais formação na área do canto infantil e/ou juvenil para que houvesse uma maior partilha de conhecimentos e experiências pedagógicas neste âmbito.

Mais do que um mero transmissor de competências técnicas e interpretativas, um professor deverá ser alguém que oriente os seus alunos na concretização das suas opções de vida, concretizando o desejo de exprimir emoções através da música, levando-os a amá-la, para que possam ser cada vez mais felizes.

Referências bibliográficas

- Andrade, D. (2010). *A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças "desafinadas" por meio do canto coral: uma prática inclusiva*. Tecer, vol. 3, nº4, 75-81.
- Alarcão, I., Leitão A. E roldão, M.C (2009). *Prática Pedagógica Supervisionada e feedback formativo co-constutivo*. Revista Brasileira de Formação de Professores.
- Alarcão, I. Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Azevedo, S. (2006). Do mesmo lado do Espelho: A música para crianças de Fernando Lopes-Graça. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 126, 5-14.
- Azevedo, S. (2006). Fernando Lopes-Graça e Sérgio Azevedo: as Cantatas de Natal para a Infância. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 126, 15-23.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartle, J. (2003). *Sound advice: becoming a better children 's choir conductor*. Canadá: Oxford University Press.
- Bass, C. (2009). Vocal transformation of the secondary school singer: the choral director as vocal coach. Oklahoma: Choral Journal, 10, 49-53.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Brinson, B. A. (1996). *Choral Music Methods and Materials: developing successful choral programs (grades 5 to 12)*. Boston: Schirmer, Cengage Learning.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2 (1), 7-24.
- Castarède, M. (1998). *A Voz e os seus Sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Cooksey, J. M. (1992). *Working with Adolescent voices*. St. Louis: Concordia Publishing.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (coords.) (2011). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Damas, M. & De Ketele, J.M. (1985) *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Elkoshi, R. (2002). An investigation of children's responses through drawing, to short musical fragments and complete compositions. *Music Education Research*, 4 (2), 199-211.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, O. (2012). *Da criação à performance: Coro de Pequenos Cantores de Esposende*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/10035>(acedido a 20/03/2016).
- Gackle, Lynne (1991). *The adolescent female voice: Characteristics of Change and Stages of Development*. In *Choral Journal*. Vol.31, nº8., 17-25.
- Gibbs, G. (2008). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Giga, I. (2004). A Educação Vocal da Criança. *Música, Psicologia e Educação*, nº6. Porto: CIPEM, 69 – 80.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical- Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gromko, J. E. (1994). Children's invented notations as measures of musical understanding. *Psychology of music*, 22, 136-147.
- Holt, M. &. (2008). *The School Choral Program. Philosophy, planning, organizing and teaching*. Illinois: GIA Publications, Inc.

- Klickstein, G. (2009). *The Musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford: University Press.
- Lara, M. (2004). *Introducción a la pedagogia vocal para coros infantiles*. República de Colômbia: Ministério de Cultura
- Leck, H. (2009). The boy's changing expanding voice: take the high road. *On the Voice*, 49-60.
- Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.) (2006). *Fazer investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Lima, Maria I. (2014). *Contributos para a elaboração do programa da disciplina de Classe de Conjunto Vocal: caso da Academia de Música de Viana do Castelo*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. Disponível em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17648/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_mestrado_Isabel_Silva.pdf (acedido a 21/10/2015)
- Mackenzie, D. (1956). *Training the Boy's Changing Voice*. London: Faber and Faber.
- Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris: Magnard.
- Miller, R. (1986). *The structure of singing*. New York: Schirmer Books.
- Pereira, Ana L. (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didática. *Revista de Educação Musical*, 132, pp.33-45.
- Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books.
- Rao, D. (1993). *We will sing- choral music experience for classroom choirs*. USA: Boosey & Hawkes.
- Rao, D. (1987). *Choral Music Experience... education through artistry- volume2*. USA: Boosey&Hawkes.
- Sá, M. (1997). *Segredos da Voz. Emissão e saúde*. Porto: Sebenta.

- Sainte-Lorette, P. & Marzé, Jo. (1996) *Como desenvolver a memória*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Pedro M. (2013). *Aglepta de Arne Mellnäs. A nova vocalidade, a indeterminação e a notação gráfica como meios para o alargamento das competências vocais e interpretativas do coro infantil*, in Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/postip/article/view/3433/3182> (acedido a 01/12/2015)
- Shafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP.
- Smith, Brenda & Sataloff, Robert Thayer. *Choral pedagogy*. San Diego: Singular Publishing Group, 2000.
- Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. S. Paulo: McGraw- Hill.
- Vieira, M. (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, R. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Lisboa: Caminho.
- Welch, G. (1985). *A schema theory of how children learn to sing in tune*. Psychology of Music, n. 13, p.3-8.
- Willems, E. (1970). *As bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Edições Pró Musica.
- Williamon, A. (2002). *Memorizing Music*. In: *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Rink, J. (Org.) Cambridge: Cambridge University Press (p. 113-126).

Webgrafia:

- <http://www.meloteca.com/coros-infantis.htm> (acedido a 09/10/2015)
- <http://movimentocoral.no.sapo.pt/Pages/ListaCoros.htm> (acedido a 09/10/2015)
- <https://sites.google.com/site/cororeginacoelidelisboa/home/coro-infantil-juvenil> (acedido a 09/10/2015)

<http://coroinfantilul.wix.com/ciul> (acedido a 10/10/2015)

<http://cultura.maiadigital.pt/cultura-municipal/grupos/pequenos-cantores> (acedido a 10/10/2015)

<http://www.fam.pt/> (acedido a 15/10/2015)

<https://pt.scribd.com/doc/168217170/Extensoes-Vocais> (acedido a 15/10/2015)

<https://pt.scribd.com/doc/260073681/A-Voz-Infantil-e-o-Canto> (acedido a 15/10/2015)

<http://www.editions-ava.com/store/work/469/> (acedido a 24/10/2015)

<http://www.editions-ava.com/store/work/348/> (acedido a 24/10/2015)

https://www.youtube.com/watch?v=q5_wUcs3WJA (acedido a 10/11/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=fIA4p8bsqvY> (acedido a 10/11/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=0d1lqaiAsnc> (acedido a 10/11/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=nSsfgr1rpc> (acedido a 12/11/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=tR7DE1utCo4> (acedido a 12/11/2015)

<http://silvio-araujo.blogspot.pt/2010/02/um-estudo-sobre-voz-infantil-alberto-w.html> (acedido a 15/11/2015)

<https://pt.scribd.com/doc/144793678/Metodologia-Bartle-Crianças-Desafinadas> (acedido a 19/11/2015)

<https://pt.scribd.com/doc/134421987/TESIS-voz-infantil-pdf> (acedido a 19/11/2015)

<https://pt.scribd.com/doc/210131122/Fisiologia-da-Voz-Eliphas-Chinellato-pdf> (acedido a 20/11/2015)

<http://www.cantarmais.pt/> (acedido a 22/11/2015)

<http://cantarmais.pt/pt/cantar-mais/missao> (acedido a 22/11/2015)

<http://cantarmais.pt/pt/investigacao> (acedido a 22/11/2015)

<http://www.vianavocale.com/index.php/pages/pequenos-cantores-viana> (acedido a 12/12/2016)

<http://folhadamusica-epmvc.blogspot.pt/> (acedido a 22/12/2015)

https://picasaweb.google.com/114647870183803920666/ConcertoDeNatalEPMVC2015?authkey=Gv1sRgCll1keWF_Mv4fQ&feat=directlink#6231256319463312002 (acedido a 29/12/2015)

https://picasaweb.google.com/114647870183803920666/ConcertoDeNatalEPMVC2015?authkey=Gv1sRgCll1keWF_Mv4fQ&feat=directlink#6231256009891878194 (acedido a 29/12/2015)

http://picasaweb.google.com/114647870183803920666/ConcertoDeNatalEPMVC2015?authkey=Gv1sRgCll1keWF_Mv4fQ&feat=directlink#6231255740493189698 (acedido a 29/12/2015)

<http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/agenda-cultural/vozes-na-cidade> (acedido a 29/12/2015)

<https://www.facebook.com/epmvc/photos/a.452845128087030.96258.156709954367217/1037124959659041/?type=3&theater> (acedido a 06/01/2016)

<http://afifedigital.blogs.sapo.pt/266634.html> (acedido a 09/03/2016)

<http://completevocalinstitute.com/introduction-uk/> (acedido a 15/04/2016)

<http://www.editions-ava.com/pt/store/composer/141/> (acedido a 09/05/2016)

http://miyanomori-piano.com/piano/wp-content/uploads/2013/07/blog_import_51d2edc264daf.jpg
(acedido a 16/05/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=HtTWkxgStKE> (acedido a 16/05/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=dm1MWr0ZNdI> (acedido a 16/05/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=n42YGciXgl4> (acedido a 16/05/2016)

<https://dirkstromberg.org/project/deeper-than-ever-did-plummet-sound/> (acedido a 16/06/2016)

<http://www.singers.com/choral/director/Henry-Leck/> (acedido a 20/06/2016)

https://www.researchgate.net/publication/247733377_A_Schema_Theory_of_How_Children_Learn_to_Sing_in_Tune (acedido a 27/07/2016)

http://www.acda.co.kr/acda/member/choral_journal/pdf/2009/Apr/2009_April_Bass,C.pdf (acedido a 27/07/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=fJEIHFIVUZQ> (acedido a 27/07/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=jTCJt11xdA> (acedido a 28/07/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=dtloo4Jn9ic> (acedido a 28/07/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=bpwO6lg0YpU> (acedido a 30/08/2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=jQjNH6WqaFg> (acedido a 30/08/2016)

Anexos

ANEXO I: Ficha de avaliação vocal do aluno

ANEXO II: Tabela de avaliação de desempenho de aula a aula

ANEXO III: Lista de obras para coros infantis, de compositores portugueses

ANEXO IV: Currículo dos compositores portugueses trabalhados ao longo do projeto de intervenção:

Vasco Negreiros e Luís Pipa

ANEXO V: Partitura da parte vocal das peças estreadas

ANEXO VI: Guião da entrevista a professores de Classe de Conjunto Vocal

ANEXO VII: Transcrição das entrevistas efetuadas

ANEXO VIII: Formulário do questionário lançado a professores de Classe de Conjunto Vocal e questionário lançado a diretores de coros infantis e/ou infantojuvenis

ANEXO IX: Formulário dos questionários lançados aos alunos (no início e no final do projeto de intervenção)

ANEXO X: Comunicados; convite; cartaz e programa da audição de final de ano letivo onde foi apresentada a obra trabalhada e a estreia das duas novas peças

Ficha de avaliação vocal do aluno

I. Dados pessoais

Nome do aluno: _____ Ano/turma: _____ Idade: _____

Já participou em algum coro antes ou outra atividade musical? _____ Se sim, por quanto tempo? _____

II. Características vocais

| | | |
|---------------------------|-----------------|--|
| Altura (zona de conforto) | Graves | |
| | Médios | |
| | Agudos | |
| | Graves e médios | |
| | Médios e agudos | |
| | Monótona | |
| | | |
| Intensidade | Forte | |
| | Mezzo-forte | |
| | Fraca | |
| | | |
| Timbre/ Sonoridade | Clara | |
| | Escura | |
| | Brilhante | |
| | Nasal | |
| | Rouca | |
| | Soprada | |
| | Tensa | |
| | | |
| Afinação | Desafinado | |
| | Pouco afinado | |
| | Afinado | |
| | | |
| Versatilidade | Nada versátil | |
| | Pouco versátil | |
| | Versátil | |
| | Muito versátil | |
| | | |

| | | |
|----------------------|-----------------------------|--|
| Leveza | Leve | |
| | Pesada | |
| | Voz de cabeça | |
| | Voz de peito | |
| | Voz mista | |
| | Falsete | |
| | | |
| Mudança vocal | Voz em período de transição | |
| | | |
| Vibrato | Sem vibrato | |
| | Com pouco vibrato | |
| | Com vibrato | |
| | Com muito vibrato | |
| | | |
| Ressonância | Sem ressonâncias | |
| | Com poucas ressonâncias | |
| | Com ressonâncias | |
| | Com muitas ressonâncias | |

III. Alcance vocal

(registrar as notas mais graves e mais agudas alcançadas em vocalizos. Pode-se registrar também o início da região de falsete do adolescente)

No início do ano letivo

Final do ano letivo

| |
|--|
| |
| |
| |

| |
|--|
| |
| |
| |

IV. Capacidade auditiva e de leitura

| | Insuficiente | Suficiente | Boa | Muito boa |
|-----------------------|---------------------|-------------------|------------|------------------|
| Capacidade auditiva | | | | |
| Capacidade de leitura | | | | |

V. Observações

Avaliação de aprendizagem

| | | Domínio Cognitivo | | | Atitudes e Valores | |
|----------------------|---|---|--|---|--|--|
| | | Afinação e articulação dos textos | Interpretação Musical | Estrutura formal | Comportamento/ Participação | Empenho |
| Níveis de Desempenho | A | O aluno entoou as melodias fora do tom, sem apoio de respiração e articulando os textos de forma quase impercetível, sem amplitude vocal. | O aluno canta as melodias sem respeitar as dinâmicas pedidas pela professora, atacando/cortando as frases musicais fora do tempo, sem manter o andamento definido. | O aluno não conseguiu perceber as diferentes secções de instrumental e voz de cada melodia, atacando as secções da voz fora do tempo. | Aluno com nível de comportamento e participação pouco satisfatório. | Aluno pouco empenhado. |
| | B | O aluno entoou as melodias afinado, apoiando as frases com a respiração, articulando os textos de forma pouco percetível e com pouca amplitude vocal. | O aluno canta as melodias sem respeitar as dinâmicas pedidas pela professora, atacando/cortando algumas frases musicais sem indicação da mesma, mantendo o andamento definido. | O aluno conseguiu perceber a estrutura formal de algumas músicas, atacando as secções da voz fora do tempo. | Aluno com nível de comportamento e participação considerado satisfatório. | O nível de empenho do aluno é considerado satisfatório. |
| | C | O aluno entoou as melodias afinado, apoiando as frases com a respiração e articulando os textos de forma clara, mas com pouca amplitude vocal. | O aluno canta as melodias executando algumas das dinâmicas pedidas pela professora, atacando/cortando as frases musicais na indicação da mesma, mantendo o andamento definido. | O aluno conseguiu perceber as diferentes secções de instrumental e voz de todas as melodias, atacando as secções da voz com alguma hesitação. | Aluno com nível de comportamento e participação considerado bastante satisfatório. | O nível de empenho do aluno é considerado bastante satisfatório. |
| | D | O aluno entoou as melodias apoiando as frases com a respiração e articulando os textos de forma clara e com bastante amplitude vocal. | O aluno canta as melodias executando todas as dinâmicas pedidas pela professora, atacando ou contando o som sempre que a mesma dá indicação, mantendo o andamento definido. | O aluno conseguiu perceber as diferentes secções de instrumental e voz de todas as melodias, atacando as secções da voz com segurança. | Aluno bem comportado e com nível de participação considerado excelente. | Aluno com excelente nível de empenho. |
| | | Nível A – Insuficiente | Nível B – Suficiente | Nível C – Bom | Nível D – Muito Bom | |

| | Domínio Cognitivo | | | Atitudes e Valores | |
|---------------|-----------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------------|---------|
| Nome do Aluno | Articulação e Afinação dos textos | Interpretação Musical | Estrutura formal | Comportamento/ Participação | Empenho |
| Aluno 1 | | | | | |
| Aluno 2 | | | | | |
| Aluno 3 | | | | | |
| Aluno 4 | | | | | |
| Aluno 5 | | | | | |
| Aluno 6 | | | | | |
| Aluno 7 | | | | | |
| Aluno 8 | | | | | |
| Aluno 9 | | | | | |
| Aluno 10 | | | | | |
| Aluno 11 | | | | | |
| Aluno 12 | | | | | |
| Aluno 13 | | | | | |

| | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|
| Aluno 14 | | | | | |
| Aluno 15 | | | | | |
| Aluno 16 | | | | | |
| Aluno 17 | | | | | |
| Aluno 18 | | | | | |
| Aluno 19 | | | | | |
| Aluno 20 | | | | | |
| Aluno 21 | | | | | |
| Aluno 22 | | | | | |
| Aluno 23 | | | | | |
| Aluno 24 | | | | | |
| Aluno 25 | | | | | |
| Aluno 26 | | | | | |
| Aluno 27 | | | | | |

NOTA: esta grelha pode ser adaptada conforme conveniência do que o docente pretenda avaliar.

Lista de obras para coros infantis, de compositores portugueses

Este é, apenas, um pequeno contributo com algum do repertório existente em português que poderá ser aplicado em Coros Infantis. Não são mencionadas a obra e peças trabalhadas ao longo do projeto tendo em conta que as mesmas já foram referidas detalhadamente no presente relatório.

A presente lista é composta por peças e obras com diferentes graus de dificuldade e de diferentes estilos musicais. Cabe ao profissional que irá trabalhar com as crianças e jovens seleccionar o que melhor se adequa ao grupo que dirige.

| Obra | | Autor | Nº de vozes | Instrumentação | Âmbito vocal |
|--------------------------|-------------------------------------|----------------------|-------------------------|----------------|---------------------------------|
| Presente de Natal | 1- Os pastores e o Menino | Fernando Lopes-Graça | Duas | Piano | Dó bemol 2 – Ré bemol 4 |
| | 2- O Menino da bandeirinha Vermelha | | Duas | | Si bemol 2 – Ré 4 |
| | 3- O choro do Menino | | Uma + Duas | | Lá bemol 2 – Mi bemol 4 |
| | 4- Os pastores a caminho de Belém | | Duas | | Si bemol 2 – Ré 4 |
| | 5- Caminham as três Marias | | Duas | | Si bemol 2 – Ré 4 |
| | 6 – Louvação do Menino | | Duas | | Dó sustenido 3 – Ré sustenido 4 |
| | 7- Porque chora o Menino | | Duas + Uma | | Dó 3- Ré 4 |
| | 8- Chacota do Menino | | Duas + Uma; voz solista | | Si bemol 2 – Ré sustenido 4 |
| | 9- A humildade do Menino | | Duas | | Si 2 – Dó sustenido 4 |
| | 10 – O exemplo do Menino | | Três | | Dó 3 – Ré 4 |
| As | 1- Dança da Roda | Fernando Lopes-Graça | Duas + solo | Piano | Si bemol 2 – Mi 4 |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|-----|--|-------------|-------------------------|
| Cançõeszinhas da Tila | 2- Canção de embalar | | Unísono + solo | | Ré 3 - Ré 4 |
| | 3- Cavalinho, cavalinho | | Duas + solo | | Si bemol 2 – Ré 4 |
| | 4- Cançãozinha da escola | | Duas + solo | | Si 2 – Ré 4 |
| | 5- Caixinho de música | | Duas + solo | | Lá 2 – Ré 4 |
| | 6- Pastor | | Uma | | Ré 3 – Mi4 |
| | 7- Fuguinho da capa rota | | Duas + solo | | Dó sustenido 3 – Ré 4 |
| | 8- Balada das vinte meninas friorentas | | Duas + solo | | Lá 2 – Mi 4 |
| | 9- Dança do raminho de laranjeira | | Duas + solo | | Si2 – Mi 4 |
| | 10- Loas à chuva e ao vento | | Duas + solo | | Si 2 – Mi bemol 4 |
| | 11- Pranto para um cordeirinho branco | | Duas + solo | | Si bemol 3 – Mi bemol 4 |
| | | | | | |
| Numa casa muito estranha | Carlos Garcia | Uma | Piano + Flauta+ Oboé + Clarinete em Bb + Clarinete baixo em Bb + Fagote | Si 2 – Dó 4 | |
| | | | | | |
| Tudo ao contrário | Nuno Jacinto | Uma | Piano | Fá 3 – Ré 4 | |
| | | | | | |
| Ladainha da aranha | Maria João Magno | Uma | Piano | Mi3 – Si 3 | |

| | | | | |
|--------------------------------|-----------------------|------------|---|-------------------|
| | | | | |
| A aranha e os alfaiates | Ricardo Matosinhos | Uma | Piano | Ré 3 – Ré 4 |
| | | | | |
| O Inverno | Cristóvão da Silva | Uma | Piano | Si 2 – Dó 4 |
| | | | | |
| Senhor Polícia | Salomé Fonseca | Uma | Piano | Mi 3 – Mi 4 |
| | | | | |
| Espiral | Maria Alberta Menéres | Uma | Piano | Dó 3 – Dó 4 |
| | | | | |
| O degrau | Pedro Filipe Cunha | Uma | Piano | Lá bemol 2 – Dó 4 |
| Canção da lua | | Uma | Piano + Sintetizador | Sol 3- Lá 3 |
| Dia da criança | | Uma | Piano | Ré 3 – Ré bemol 4 |
| O gato | | Uma | Piano | Si 2 – Lá 3 |
| | | | | |
| Faz de conta | Manuel Pedro Ferreira | Três vozes | A Capella | Lá 2 – Dó 4 |
| | | | | |
| As peúgas do Sr. Reitor | Mário Nascimento | Três vozes | A Capella | Lá 2 – Sol 4 |
| | | | | |
| No meio do Mira | Fernando Lapa | Uma | 2 Violinos + Viola d'arco+ Violoncelo + Piano | Ré 3 – Mi 4 |
| | | | | |

| | | | | |
|-------------------------------|----------------------|------|------------------------------|-----------------------|
| Canção do apaixonado | Fernando Valente | Uma | Piano | Ré 3 – Ré 4 |
| | | | | |
| O tempo | Bruno Gabirro | Duas | Piano | Dó 3 – Si bemol 3 |
| | | | | |
| Auto Natalício dos Pequeninos | Joel Canhão | Uma | Piano + Instrumentos Orff | Mi 3 – Lá 3 |
| | | | | |
| Retira teus olhos | Manuel Faria | Duas | Órgão | Lá 2 – Ré 4 |
| | | | | |
| Uma casa portuguesa | Orq. Daniel Martinho | Uma | Orquestra de cordas | Dó sustenido 3 – Mi 4 |
| Feira de Castro | | | | Si2 – Dó 4 |
| Lisboa menina e moça | | | | Dó 3 – Mi 4 |
| Barco negro | | | | Lá 2 – Ré 4 |
| Cavaleiro monge | | | | Si 3 – Dó sustenido 4 |
| Os putos | | | | Ré 3 – Mi 4 |
| Rosinha dos limões | | | | Dó sustenido 3 – Fá 4 |

Nota:

Com o crescente interesse, por parte dos compositores, pela escrita de novas composições para coro infantil e infantojuvenil, será necessário ir atualizando a lista de obras com frequência.

Curriculum dos compositores portugueses trabalhados ao longo do projeto de intervenção: Vasco Negreiros e Luís Pipa

Breves curiosidades acerca do autor da obra já existente estudada

Vasco Negreiros, tendo nascido em Portugal, emigrou para o Brasil aos dez anos de idade, onde iniciou ao piano os seus estudos de música. Mais tarde, estudou viola d'arco e canto, tendo-se especializado em Direcção Coral.

Na Alemanha, concluiu o curso de Direcção na Musikhochschule Karlsruhe, em 1993, seguindo Pós-Graduação, também em Direcção, na Musikhochschule de Mannheim-Heidelberg, em 1996. Na Universidade de Aveiro, onde é professor e coordenador da Área Vocacional de Teoria e Formação Musical, concluiu em 2005 Doutoramento sobre o Livro de vários motetes de Frei Manuel Cardoso.

Como maestro, dirige regularmente o Vocal Ensemble, colaborando como convidado com diversas orquestras, no país e no estrangeiro.

Enquanto compositor, tem vindo a trabalhar tanto na área erudita como também na popular, como autor de arranjos.

Nos últimos anos tem-se dedicado também à composição para crianças, do que resultou a publicação, em 2007, da suite infantil 'Trava lengas e lenga línguas', com que o Ensemble Infantil do Conservatório Nacional de Lisboa obteve Prémio Especial no Concurso Internacional de Música de Câmara com Arpa de Madrid.

Breves curiosidades acerca do compositor das peças *Peixe Vermelho e Tempestade*

Luís Pipa, nasceu em 1960 na Figueira da Foz. Estudou nos Conservatórios de Braga e Porto, em Viena e nas Universidades Britânicas de Reading e Leeds, onde obteve os graus de Master of Music in Performance Studies e PhD in Performance, respetivamente.

Os seus mestres no piano foram Maria Teresa Xavier, Helena Sá e Costa, Noel Flores e Laura O' Gorman, tendo ainda contactado com figuras como Sequeira Costa, Jörg Demus e Marian Ribicky.

Compôs obras para piano, incluindo peças para a infância, música de câmara e canções. Como pianista, o seu repertório abrange desde o período barroco ao século XX, tendo feito primeiras audições de obras de Christopher Bochmann, João-Heitor Rigaud e Luiz Costa. As suas numerosas gravações em CD incluem obras de Bach, Scarlatti, Mozart, Beethoven, Schubert, Mendelssohn, Schumann, Debussy e outros compositores célebres, juntamente com música portuguesa e algumas das suas próprias composições.

É professor de piano e música de câmara na Universidade do Minho, sendo frequentemente convidado a orientar cursos de interpretação pianística e Master Classes em Portugal e no estrangeiro.

Peixe Vermelho

(Pedro Homem de Melo)

Luís Pipa

Voice 1

Voice 2

p Nas á - guas, ri - casem oi - ro ve - lho, flu -

p Nas á - guas, ri - casem oi - ro ve - lho, flu -

Voice 1

Voice 2

tu - a cer - to pei - xe ver - me - lho. Vi - ve no mei - o de'á - guas sua - ves

tu - a cer - to pei - xe ver - me - lho. Vi - ve no mei - o de'á - guas sua - ves

Voice 1

Voice 2

on - de'há fur - ti - vas i - ma - gens de'a - ves.

on - de'há fur - ti - vas i - ma - gens de'a - ves.

Voice 1

Voice 2

E'os o - lhos cla - ros dos na - mo - ra - dos

forte ma dolce

E'os o - lhos cla - ros dos na - mo - ra - dos

forte ma dolce

18

Voice

na á-gua se'a- lon_gam es-ver-de - a - dos; E'a ne-gr'a - mo - racom seu ve -
espress.

Voice

na á-gua se'a- lon_gam es-ver-de - a - dos; E'a ne-gr'a - mo - racom seu ve -
espress.

21

Voice

lu-do, Na á-gua se'a- lon_ga e tu-do tu-do me-nos o pei - xe que vi-ve'a
poco a poco diminuendo

Voice

lu-do, Na á-gua se'a- lon_ga e tu-do tu-do me-nos o pei - xe que vi-ve'a
poco a poco diminuendo

25

Voice

pe-nas no tan-que de'oi-ro de'á-guas se - re - nas.
p

Voice

pe-nas no tan-que de'oi-ro de'á-guas se - re - nas.
p

Tempestade (Pedro Homem de Melo)

Luís Pipa

Voice 1 *mf*
Faz mar na ri - a For-mam se on - das

Voice 2 *mf*
Faz mar na ri - a For-mam-se on - das

9
Que'a ven-ta - ni - a Tor-na re don - das. Faz mar na

Que'a ven-ta - ni - a Tor - na re - don - das Faz mar na

18
ri a For -mam-se on - das Que'a ven-ta - ni - a Tor - na re don - das.

ri - a For - mam-se on - das Que'a ven-ta - ni - a Tor - na re - don - das

27
f Cor-rem na ri - a on - das aos cen - tos. Ca - va - la - ri - a De'á-guas e

f Cor-rem na ri - a On - das aos cen - tos. Ca - va - la - ri - a De'á-guas e

36
ven - tos!

ven - tos!

Guião de entrevista a professores de Classe de Conjunto Vocal

Esta entrevista surge no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, da unidade curricular *Estágio Profissional*, do 2º ano do ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, do Instituto de Educação da Universidade do Minho cujo tema a trabalhar é *O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório*.

Ao longo do projeto de intervenção pretendo analisar as principais dificuldades sentidas não só por professores de Classe de Conjunto Vocal de Academias de Música e Conservatórios, mas também por diretores de coros infantis ou coros infantojuvenis na escolha adequada de repertório para vozes brancas e tentar contribuir para que algumas dessas dificuldades, sobretudo na seleção de repertório, pelos profissionais que trabalham a voz cantada com crianças e jovens sejam ultrapassadas.

Os dados serão confidenciais e o anonimato das respostas será respeitado.

Desde já, muito agradeço a sua colaboração!

A. Dados de caracterização profissional do professor

Idade: _____

Sexo: _____

Formação académica: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço na presente escola: _____

Tipo de ensino (articulado; integrado; supletivo): _____

Ciclo(s) em que leciona no presente ano letivo: _____

Nº de turmas em que leciona a disciplina de Classe de Conjunto Vocal no presente ano letivo: _____

B. Questionário

- 1- Quantos grupos/turmas dirige atualmente?
- 2- Que idades têm os elementos do grupo ou grupos que dirige?
- 3- O coro que dirige é composto por crianças ou jovens de que sexo?
- 4- Existe seleção dos elementos que compõe o/s coro/s que dirige?

4.1 -Se existe seleção, quais os critérios utilizados?

5- Do seu ponto de vista, existe um repertório musical adequado à idade vocal dos seus alunos?

5.1- Se sim, na sua opinião, é suficiente?

6- Que tipo de repertório trabalha junto do grupo ou dos grupos que dirige?

7- Que critérios costuma utilizar na seleção do repertório que vai trabalhar?

8-Ao longo do presente ano letivo, trabalhou alguma obra de compositores portugueses?

8.1- Se sim, qual ou quais as obras trabalhadas?

8.1.1- Com que critérios seleccionou a/s obra/s portuguesas a trabalhar com os seus alunos?

9- A seu ver, o coro infantil ou infantojuvenil deve de interpretar todo o seu repertório com acompanhamento ou à Capella? Porquê?

10- Que tipo de exercícios costuma aplicar nas suas aulas?

10.1- De todos os exercícios aplicados, qual ou quais os que gostaria de salientar e porquê?

10.2- Há algum exercício específico que costume aplicar quando tem no coro alunos menos afinados? (Qual?)

11-Ao longo da sua carreira, certamente, já encontrou alunos em fase de mudança vocal. Quando tal acontece, sob o seu ponto de vista, o que será mais aconselhável fazer e porquê?

Transcrição das entrevistas realizadas

Professor A

1-Quantos grupos/turmas dirige atualmente?

Professor A- dirijo quatro turmas: três de Iniciação Musical e um grupo que inclui alunos do 1º/2º/3º/4º e 5º grau, do ensino básico.

2 - Que idades têm os elementos do grupo ou grupos que dirige?

Professor A- de Iniciação Musical: os grupos, tenho um grupo de 6/7 anos e dois grupos com 7/8 e 9 anos e depois tenho no curso básico são as idades compreendidas entre o 5ºano de escolaridade e 9º ano de escolaridade, será 10 - 15 anos.

3- O coro que dirige é composto por crianças ou jovens de que sexo?

Professor A- Masculino e feminino.

4- Existe seleção dos elementos que compõe o/s coro/s que dirige?

Professor A- Não. É a seleção da escola para integrar os cursos de Iniciação ou os cursos de Articulado, porque o coro, (o segundo coro), o coro do 1º/2º/3º/4º e 5º grau, são alunos do articulado.

5- Do seu ponto de vista, existe um repertório musical adequado à idade vocal dos seus alunos?

Professor A- Sim, existe algum repertório musical adequado, é preciso é escolher consoante alguns aspetos, não é?

5.1- Se sim, na sua opinião, é suficiente?

Professor A- É assim, existe muito repertório. Mas todo o repertório que seja escrito para vozes brancas é bem-vindo.

6- Que tipo de repertório trabalha junto do grupo ou dos grupos que dirige?

Professor A- Depende dos grupos. Normalmente com os meninos mais novinhos trabalho sempre as canções tradicionais, repertório vocacionado mais infantil; músicas do Mundo, música tradicional de outros países. Ainda não tenho grupo, mas com o grupo de articulado como é um grupo com 96 vozes, não é um grupo que possa trabalhar um repertório muito elaborado, porque compreende idades muito díspares, ou seja, tenho alunos de 1º grau a iniciar e alunos de 9ºano. Vozes já de rapazes em fazer a transição/fazer passagem; rapazes que já fizeram a passagem portanto é um grupo bastante complicado, portanto não dá para fazer um repertório assim muito (ainda muito) mais elaborado. Também repertório de câmara não dá para fazer, não é? Porque são 96 vozes.

7 - Que critérios costuma utilizar na seleção do repertório que vai trabalhar?

Professor A - Os tipos de vozes que tenho, ou os tipos de problemas, às vezes, que nós encontramos, há repertório que é mais adequado para determinado tipo de problemas, se tem monótonos, se tem vozes roucas, nos mais pequenos cada vez mais nos aparecem, vozes roucas. Ter cuidado com os registos, não é? Registos mais adequados para trabalhar com essas crianças, também variar um bocadinho, tendo em conta também aquilo que quer trabalhar com eles, mas ter em conta também a questão de motivação, que também é importante. Portanto, ir um bocadinho de encontro também em parte do repertório aquilo que as crianças gostam de trabalhar e que as vai entusiasmar, porque a prática vocal também exige bastante esse tipo de trabalho de motivação. Algumas crianças, naturalmente, estão motivadas com a prática vocal, mas hoje em dia acho que grande parte também não está motivada para esse trabalho, e acham muito mais piada pegar num instrumento e tocar num instrumento do que propriamente cantar, ou porque tem vergonha. Portanto é preciso também ter em atenção esses aspetos.

8 - Ao longo do presente ano letivo, trabalhou alguma obra de compositores portugueses?

8.1- Se sim, qual ou quais as obras trabalhadas?

Professor A - Assim de repente, trabalhei canções tradicionais, com os meninos de iniciação musical, trabalhei Pedro de Cristo com o 1º ciclo em grupo, Margarida Fonseca, etc.

8.1.1- Com que critérios selecionou a/s obra/s portuguesas a trabalhar com os seus alunos?

Professor A – Sim, foram os mesmos critérios que referi anteriormente.

9 - A seu ver, o coro infantil ou infantojuvenil deve de interpretar todo o seu repertório com acompanhamento ou à Capella?

Professor A – Eu acho que desde o início é possível, também consoante o grupo que se tenha, não é? Porque tem de se levar em conta o tipo de vozes, as características dessas vozes, ou até o desenvolvimento musical dessas crianças, mas é possível trabalhar quer com acompanhamento, quer à capella.

– Até que altura? (não estava no guião)

Professor A – Eu acho que é importante desde o início, habitual já uma certa altura mais desenvolta, não sempre dependente de um instrumento que acompanha, de um instrumento harmónico. Mas, eu trabalho com instrumento harmónico ou com uma pequena orquestra, também é muito importante por causa da noção de harmonia e sensação de harmonia, também será importante, mas acho que se pudermos trabalhar à Capella, é difícil para determinadas idades, não é? Um coro de iniciação será muito difícil de trabalhar à Capella, mas é possível fazer, nem que seja fazer um trabalho à priori à Capella, e depois juntá-lo com um instrumento, é possível fazer esse tipo de trabalho, também é importante.

10 - Que tipo de exercícios costuma aplicar nas suas aulas?

Professor A – É assim, depende das turmas e depende do que eu pretendo trabalhar, mas aqueles exercícios de ressonâncias, as iniciações será tudo através do jogo, do lúdico, da imagem, não é? Nas iniciações nós não podemos dar imagem do palato, da língua... Não adianta falar nesses termos com os mais pequeninos. Nós temos de arranjar exercícios que vão de encontro com aquilo que nós queremos trabalhar naquela turma, mas

sem abordar as questões técnicas, não é? As ventoinhas, tudo que é exercícios de ressonâncias, depois depende das turmas, se é preciso trabalhar mais voz de cabeça nas máscaras, se é preciso trabalhar mais espaço, depende muito.

10.1- Mas há algum exercício que queira destacar? (não estava no guião, esta questão vai substituir a pergunta do guião “De todos os exercícios aplicados, qual ou quais os que gostaria de salientar e porquê?”

Professor A – Lá está, depende das turmas. Assim de repente, eu poderia destacar algum exercício, mas depende tanto do contexto, que então vou estar a destacar um exercício para uma turma que tem determinadas características, ou para outra turma que tem determinadas características, eu acho que o modelo não serve, não há um modelo único para trabalhar com todas as escolas. É importante, por exemplo, à conversa com uma colega há uns anos aprendi isso, é importante que os mais pequeninos, os exercícios sejam feitos no sentido de cima para baixo, e é isso, por causa da questão da voz de cabeça, descobrir a colocação correta, a colocação mais leve. Pronto, se calhar destacava esses.

10.2- Há algum exercício específico que aplique, normalmente, no coro quando tem alunos menos afinados?

Professor A – Normalmente, com os monotónicos, normalmente procurar as ressonâncias, procurar exercícios com ressonâncias para eles descobrirem a posição certa para cantar e não a voz falada só, porque normalmente esses meninos não tem um problema de desenvolvimento auditivo, mas um problema de colocação, então é procurar o sítio da voz cantada, o sítio onde eles assentem realmente a voz falada que também não estará muito correto, que é tudo voz de peito e voz muito aberta.

11 - Ao longo da sua carreira, certamente, já encontrou alunos em fase de mudança vocal. Quando tal acontece, sob o seu ponto de vista, o que será mais aconselhável fazer e porquê?

Professor A – Quando eles estão em mudança vocal, nunca forçar registos, acho que é o mais importante, e ter paciência, deixar a voz estabilizar, sem estar a forçar, nem registo de cima, nem registo de baixo, será a indicação. Depois depende também da criança, até porque há jovens que mudam, há rapazes que mudam muito rapidamente, há rapazes que não tem problema, que acabam por ter o registo todo, lá de baixo até lá em cima, durante muito tempo, e há outros que realmente têm problemas e é preciso ter cuidado, porque eles muito facilmente criam inibição e vergonha de cantar nesta altura, portanto é ter paciência, não forçar nada e ter calma, porque a voz vai acabar por estabilizar. Alguns exercícios se calhar num registo menos amplo, no início para não forçar, ir depois ir acompanhando o desenvolvimento do aluno. Claro que isto num coro não é muito fácil, às vezes é preciso isolar, e é preciso ter cuidado com o tipo de exercícios que se dão, porque se está a trabalhar com muitas vozes ao mesmo tempo, não é? É preciso ter algum cuidado com isso, mas... é ir gerindo consoante o contexto.

Professor B

1- Quantos grupos/turmas dirige atualmente?

Professor B - No corrente ano letivo dirijo o trabalho de oito turmas do ensino articulado e também dois projetos corais municipais direcionados para crianças e jovens do concelho.

2- Que idades têm os elementos do grupo ou grupos que dirige?

Professor B- Dos 6 aos 18 anos

3- O coro que dirige é composto por crianças ou jovens de que sexo?

Professor B -Ambos

4-Existe seleção dos elementos que compõe o/s coro/s que dirige?

Professor B- Não existe seleção para os coros de ensino articulado, apenas para os projetos corais de cariz comunitário.

4.1 -Se existe seleção, quais os critérios utilizados?

Professor B - Avaliação das competências vocais, corais e de trabalho em grupo.

5-Do seu ponto de vista, existe um repertório musical adequado à idade vocal dos seus alunos?

Professor B - No meu ponto de vista existe assim. No entanto, creio que mais que uma visão pessoal há que estudar os trabalhos científicos desenvolvidos nesta área, não só em Portugal mas em países onde o trabalho coral é mais significativo entre as comunidades. Assim retirar as devidas conclusões em relação aos requisitos do trabalho coral a desenvolver junto das idades em questão.

5.1- Se sim, na sua opinião, é suficiente?

Professor B - O repertório, globalmente falando, é muito extenso. No entanto a maior questão, na minha opinião é em relação ao repertório escrito, com cariz pedagógico evolutivo, em língua portuguesa.

6- Que tipo de repertório trabalha junto do grupo ou dos grupos que dirige?

Professor B- O trabalho é desenvolvido assente em três pilares: repertório de cariz evolutivo, encomendas em língua portuguesa a compositores para os grupos em questão e repertório capaz de motivar os alunos e as comunidades.

7- Que critérios costuma utilizar na seleção do repertório que vai trabalhar?

Professor B - O trabalho é desenvolvido assente em três pilares: repertório de cariz evolutivo, encomendas em língua portuguesa a compositores para os grupos em questão e repertório capaz de motivar os alunos e as comunidades.

8-Ao longo do presente ano letivo, trabalhou alguma obra de compositores portugueses?

Professor B - Sim.

8.1- Qual ou quais as obras trabalhadas?

Professor B- “Magnificat” – Fernando Lapa; “Viagem de Natal” – Osvaldo Fernandes; “Fantasia à volta de um poema” – Osvaldo Fernandes; “Frutos” – Paulo Bastos; “Louvor” e “Rogo” – Alfredo Teixeira e “Modern Choral Contemplation” – Osvaldo Fernandes.

8.1.1- Com que critérios seleccionou a/s obra/s portuguesas a trabalhar com os seus alunos?

Professor B - Algumas das obras foram encomendas aos próprios compositores pelo que foram escritas para colaborar no crescimento coral dos alunos envolvidos. Por outro lado, as obras são escolhidas de forma a que os alunos possam contactar com obras eruditas de qualidade, com poesia portuguesa e de forma a que a sua aprendizagem impulsionam a aquisição das competências inerentes ao grau.

9- A seu ver, o coro infantil ou infantojuvenil deve de interpretar todo o seu repertório com acompanhamento ou à Capella? Porquê?

Professor B - Segundo vários autores, como Jo Macnally ou Anita Morrinsó, é fundamental que os cantores desenvolvam a capacidade de afinação sem apoio da afinação de instrumentos de acompanhamento. Por tal considero fundamental que executem exercícios e repertório com acompanhamento e à Capella.

10- Que tipo de exercícios costuma aplicar nas suas aulas?

Professor B - A questão é muito abrangente pelo que, concentrando-me nas questões de preparação vocal, normalmente são apresento em diversos grupos: respiração, relaxamento e ativação muscular, braingymn, aquecimento vocal e técnica (vogais, articulação, legato...) adequada ao grau e repertório.

10.1- De todos os exercícios aplicados, qual ou quais os que gostaria de salientar e porquê?

Professor B - As possibilidades são extensas e por tal só com exemplos concretos de resolução é que poderia identificar quais os exercícios em questão. Saliento que na minha ação é fundamental a junção dos exercícios de Braingymn e técnica vocal de forma a termos uma aquisição mais rápida e coerente.

10.2- Há algum exercício específico que costume aplicar quando tem no coro alunos menos afinados?

Professor B - Considero que para correção específica de problemas de afinação há que avaliar o problema. Se é uma questão de colocação vocal ou coral, problemática constante ou de repertório e só depois é possível diagnosticar qual o melhor processo de resolução.

11- Ao longo da sua carreira, certamente, já encontrou alunos em fase de mudança vocal. Quando tal acontece, sob o seu ponto de vista, o que será mais aconselhável fazer e porquê?

Professor B- A resolução deste problema passa sempre por conhecer bem o próprio aluno e a fase de mudança. Carece de muito estudo e preparação de exercícios e repertório adequado. O mais importante é que o coralista nunca deixe de cantar durante o processo.

Não minha opinião é muito difícil apresentar uma resposta que verifique sempre solução pois cada coralista apresenta fenómenos evolutivos muito distintos. Novamente há que estudar casos muito positivos como a realidade americana e inglesa que com a formação de Youth Choir conseguem repertório e um trabalho específico para que estes elementos não sejam afastados.

Professor C

1-Quantos grupos/turmas dirige atualmente?

Professor C – Digo que tenho dez grupos, portanto, 10 turmas que se organizam nas apresentações, em duas partes. Uma com audições em cada um dos períodos, vocacionada para os polos da nossa escola, portanto, temos 3 polos- um nas Caldas da Saúde, outro em Famalicão e outro na Fundação Castro Alves em Bairro - e as turmas do 2º ciclo organizam-se por ano de escolaridade nas audições, no 2º ciclo. No 3º ciclo em conjunto, os 3 anos de escolaridade. Nos estágios de final de ano junta-se todos os alunos, por área vocacional, portanto neste caso, o coro, os alunos de piano e guitarra, os do 2º ciclo e noutro coro, os do 3º ciclo. No meu caso, portanto, nas audições intermédias, portanto, em cada um dos períodos, dirijo quatro grupos e nos estágios um grupo.

2- Que idades têm os elementos do grupo ou grupos que dirige?

Professor C - É variada. Depende, portanto, do ciclo em questão, sendo no 2º ciclo são 10 / 11 anos, no 3º ciclo os seguintes, dos 12 aos 14.

3 -O coro que dirige é composto por crianças ou jovens de que sexo?

Professor C – São dos dois sexos.

4 Existe seleção dos elementos que compõe o coro?

Professor C– Não. Não no que diz respeito a qualquer habilidade. Tem a ver simplesmente a seleção com a parte do instrumento em que cada um está, portanto, no caso, nas audições, todos os alunos do 2º ciclo, todos os alunos têm a disciplina do coro e fazem apresentações nas audições intermédias. Nos estágios, são os alunos de piano e de guitarra, em que é inserida a disciplina de coro. No 3º ciclo, é exatamente a mesma coisa.

5- Do seu ponto de vista, existe um repertório musical adequado à idade vocal dos seus alunos?

Professor C – Sim, tentamos que isso seja, portanto, é um ponto importante e que seja sempre posto em prática dentro das limitações que existem nesse contexto. Mas penso que sim, penso que tentamos, não só sou eu que faço, passa por mim essa opção, mas na escola e no meu grupo, fazemos essa seleção.

5.1- E acha que o repertório existente é suficiente?

Professor C – O existente, quando digo existente em relação aquilo que temos praticado, não, portanto, é sempre uma busca constante a incidir sobre a questão do repertório. Há coisas que até eu próprio desconheço, não é? Existir, e isso faz parte depois também do próprio papel do professor, na busca de novos, quer dizer, novas pesquisas para chegar a repertórios diferentes e que possam abarcar tudo aquilo que é necessário. Portanto, não é o suficiente, mas fazemos sempre para que possa ser alargado mediante também aquilo que é a nossa missão, não é?

6-Que tipo de repertório trabalha junto do grupo ou dos grupos que dirige?

Professor C – É um repertório variado. Portanto, no coro infantil, portanto, são canções mais dirigidas para essa faixa etária, canções a duas vozes, portanto, dentro do repertório, canções de autores portugueses, também ingleses, americanos. Há uma ligeira abordagem também ao repertório clássico, desde que exequível, peça para

acrescentar. No 3º ciclo, entramos já um bocadinho mais, é um bocadinho mais alargada essa escolha, portanto, mesmo no que diz respeito ao repertório clássico, como ao Pop, tentando fazer sempre o equilíbrio nessa opção.

7 - Que critérios costuma utilizar na seleção do repertório que vai trabalhar?

Professor C – O coro que está à nossa frente, não é? Dadas as possibilidades, mesmo às vezes, no coro com as mesmas faixas etárias, portanto, como aqui temos 3 polos diferentes na escola, e já neste momento estou com dois desses coros, por exemplo, ao nível do 3º ciclo, já tive os três, e sabia que nem todas as obras a trabalhar seriam feitas da mesma forma por esses coros, chegarem à mesma faixa etária, mas de polos diferentes, portanto, da escola, de turmas diferentes. Portanto de um lado há a própria capacidade que a turma possa ter para essas abordagens, há o número de alunos, como é óbvio, que independentemente das capacidades que tenham, que possa não ser exequível uma determinada obra, seja independentemente da faixa etária, depois aquilo que tem a ver com as possibilidades dos alunos no seu contexto escolar no geral possam ter para tornar possível essa execução, essa interpretação, basicamente é isso.

8 - Ao longo do presente ano letivo, trabalhou alguma obra de compositores portugueses?

Professor C – Sim, trabalhamos neste ano, fizemos uma missa de Manuel Faria, a duas vozes, portanto, foi um bocadinho direcionada para uma escrita infantil, portanto não é considerada a missa das crianças, mas que é uma missa a duas vozes, uma missa fácil, em honra da Nossa Senhora da Conceição, foi apresentada numa missa de homenagem ao Padre Benjamim Salgado, em Joane, no aniversário centenário do seu nascimento, este ano, até foi feita uma orquestração de alguém ligado à escola nessa obra e foi interpretada. No 3º ciclo de ensino também são abordados alguns compositores portugueses, Lopes Graça, as canções, e depois também em coro infantil, é um dos autores mais vocacionados também para essa escrita de coro infantil, em que é sempre abordada a música portuguesa.

8.1.1- Houve algum critério para selecionar essas obras portuguesas? (Substitui a pergunta “Com que critérios selecionou a/s obra/s portuguesas a trabalhar com os seus alunos?” do guião)

Professor C - Tem a ver com, há sempre a questão do gosto musical do próprio professor, não é? Em relação às mesmas, aquilo que a própria obra possa ser exequível dentro daquilo que o coro o possa permitir, dadas estas possibilidades, desde que o coro possa fazer e o próprio gosto musical, neste caso do professor e também dos próprios alunos, que dentro da opinião que vão dando também ajudam o professor nessa escolha, são os principais fatores.

9 - A seu ver, o coro infantil ou infantojuvenil deve de interpretar todo o seu repertório com acompanhamento ou à Capella?

Professor C – Deve ser variado. Portanto, algumas obras que se, na sua essência, se são por si só feitas com esse intuito, ser à Capella, não é? Portanto, devem ser interpretadas à Capella, é uma forma também de fazer desenvolver os alunos, desenvolver ainda melhor o seu ouvido musical, até pela dificuldade que isso possa trazer, e mesmo auditivamente possa às vezes não ser até de notar certas deficiências, certos problemas, mas é precisamente esse o objetivo também, por um lado, não é? Isso no que diz respeito ao trabalho, durante o ano

letivo. Depois em termos de apresentação, pode depois ser um bocadinho mais discutido, se poderá ter um acompanhamento, ou não. Mas no trabalho no diário é sempre importante, mesmo em obras que tem um acompanhamento, por vezes trabalhá-las à capela, já dentro de estarem já mais ou menos adquiridas, é sempre uma forma de trabalho importante para o desenvolvimento de um coro. A apresentação, portanto, aquilo que tem a ver com uma obra que esteja intrínseco o acompanhamento, obviamente será feito dessa forma, se for à Capella, poderá ser feito à Capella, e também é óbvio, voltamos atrás à questão das capacidades do coro, não é? Que esteja à nossa frente, sendo que é preferível e a obra o permita, faço esse tipo de trabalho, mesmo em termos de apresentação, logo à Capella, se tiver acompanhamento, é óbvio que terá de ser feito com o devido acompanhamento.

10- Que tipo de exercícios costuma aplicar nas suas aulas?

Professor C – É assim, no início de cada aula faço sempre alguns exercícios, embora o tempo de aula seja um tempo reduzido, dentro do possível, faço sempre alguns exercícios de respiração, de articulação, trabalhar a questão da afinação, sempre alguns exercícios dentro do tempo limitado que temos, mas que tento sempre abordar. Às vezes, há aulas para determinadas necessidades, ou uma apresentação mais próxima, que às vezes passamos um bocadinho por cima disso, mas no geral, por regra são exercícios que costumamos fazer.

– Falava-me que as aulas têm um tempo reduzido, de que tempo é que estamos a falar, 45/90 minutos? (Não estava no guião)

Professor C – 45 minutos, algumas 90. Depende, maior parte são de 45 minutos.

10.1- De todos os exercícios aplicados que acabou de me dizer, há algum que queira salientar?

Professor C – Não, é assim, não necessariamente, não tenho assim um exercício específico. Faço sempre, tento às vezes sempre fazer o mesmo tipo de exercícios durante um determinado período de tempo e depois ir variando um bocadinho, mas não muito, porque acho que ao repetir, não sou muito apologista em que se deve estar sempre a fazer exercícios novos, porque eles também não ganham a devida consistência junto dos alunos. Pronto, nesse aspeto, há sempre uma variação que vai acontecendo, sempre alterar de vez em quando alguns exercícios, mas tentando tendo em vista essa consolidação, não tendo nenhum em particular que possa destacar, mas tento sempre que sejam dentro do mesmo tipo de exercícios, mesmo que haja às vezes algumas variações.

10.2- Há algum exercício específico que costume aplicar quando tem no coro alunos menos afinados?

Professor C – Não. É assim, posso é incidir mais nos exercícios que normalmente fazemos na aula, incidir mais nesse tipo de exercícios ligados à afinação, e procurar sempre corrigir quando essas situações vão acontecendo, acontecem sempre, não é? Mas de uma forma mais vincada, ir tentando corrigir mais no momento em que isso acontece, apelando a que seja uma postura diferente, compensar que é preciso ter, na prática os alunos vão tendo, isso mais do que essa chamada de atenção na hora, mais do que exercícios que se possam fazer, que são feitos, mas que muitas vezes não corrigem por si só essa questão, portanto, um bocadinho das duas coisas,

posso focalizar um bocadinho mais esse exercício, mas também é muito vantajoso, às vezes, o trabalho na hora na correção dos mesmos.

11- Ao longo da sua carreira, certamente, já encontrou alunos em fase de mudança vocal.

Quando tal acontece, sob o seu ponto de vista, o que será mais aconselhável fazer e porquê?

Professor C – Não há muito a fazer, não é? Deixar as coisas evoluírem normalmente, sempre aconselhar os alunos a não deixarem de cantar, mas nalgumas das situações, nos contextos daquilo que vão cantando, em que vão aparecendo situações que proporcionam mais dificuldades dado o seu contexto vocal, e nessas dificuldades, por vezes não cantar, se for impossível fazê-lo, não há nada a fazer, e sabendo contextualizar isso no meio de uma canção se for preciso, não é? Também tem de se saber fazer isso e ajudar nesse contexto o aluno, sempre que possível e que possa realmente cantar, fazê-lo, sabendo que por vezes, que não o vai fazer da melhor forma, mas que pondo o aluno perfeitamente à vontade, não forçando nada, vai acabar por passar essa fase e com certeza vai, depois, adquirindo outra voz, por assim dizer, vai continuar com o gosto em cantar e vai fazê-lo melhor ainda.

Questionário lançado a professores de Classe de Conjunto Vocal do ensino especializado de música

Este questionário surge no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, da unidade curricular *Estágio Profissional*, do 2º ano do ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, do Instituto de Educação da Universidade do Minho cujo tema a trabalhar é *O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório*.

Apesar de o tema do trabalho estar diretamente relacionado com o coro infantil na escola vocacional, não quero deixar de analisar as principais dificuldades sentidas não só por professores de Classe de Conjunto Vocal de Academias de Música e Conservatórios, mas também por diretores de coros infantis ou coros infanto-juvenis na escolha adequada de repertório para vozes brancas e tentar contribuir para que algumas dessas dificuldades, sobretudo na seleção de repertório, pelos profissionais que trabalham a voz cantada com crianças e jovens sejam ultrapassadas.

Para responder ao questionário serão necessários cerca de 8 (oito) minutos.

Os dados serão confidenciais e o anonimato das respostas será respeitado.

Desde já, agradeço o tempo e o esforço disponibilizados com a sua colaboração!

A. Dados de caracterização profissional do professor

Idade: _____

Sexo: _____

Formação académica: _____

Tempo de serviço (total): _____

Tempo de serviço na presente escola: _____

Tipo de ensino (articulado; integrado; supletivo; curso livre): _____

Ciclo(s) em que leciona no presente ano letivo: _____

Nº de turmas em que leciona a disciplina de Classe de Conjunto Vocal no presente ano letivo: _____

B. Questionário

1-Quantos grupos dirige atualmente? _____

2-Que idades têm os elementos do grupo ou grupos que dirige? _____

3- O grupo que dirige é composto por crianças ou jovens do sexo:

Feminino Masculino Ambos

4- Existe seleção dos elementos que compõe o/s grupo/s que dirige?

Sim Não

4.1 -Se respondeu sim à questão anterior, pode indicar, por favor, quais os critérios de seleção utilizados?

5 - Do seu ponto de vista, existe um repertório musical adequado à idade vocal dos seus alunos?

Sim Não

5.1- Se respondeu sim à questão, na sua opinião, o repertório vocal adequado à idade dos seus alunos é suficiente?

Sim Não

6-Que tipo de repertório trabalha junto do grupo ou dos grupos que dirige?

7-Que critérios costuma utilizar na seleção do repertório que vai trabalhar com os alunos?

8-Ao longo do presente ano, trabalhou alguma obra de compositores portugueses?

Sim Não

8.1- Se respondeu sim à questão anterior, qual ou quais as obras de compositores portugueses trabalhadas?

8.1.1- Com que critérios selecionou a/s obra/s portuguesas a trabalhar com os seus alunos?

9- A seu ver, o coro infantil ou infantojuvenil deve interpretar todo o seu repertório com acompanhamento ou à Capella?

Sim Não

9.1- Por favor, justifique a sua resposta à questão anterior? _____

10- Que tipo de exercícios costuma aplicar nas suas aulas?

Alongamento Respiração Articulação Ressonância
Vocalizos Todos os mencionados Outros

10.1- Se respondeu *outros* na questão anterior, indique, por favor, quais os exercícios que costuma aplicar nos seus ensaios.

10.2- De todos os exercícios aplicados, qual ou quais os que gostaria de salientar e porquê?

10.3- Há algum exercício específico que costume aplicar quando tem no coro alunos menos afinados?

Sim Não

10.3.1- Se respondeu afirmativamente, indique, por favor, o que costuma aplicar quando tem no coro alunos menos afinados.

11-Ao longo da sua carreira, certamente, já encontrou alunos em fase de mudança vocal. Quando tal acontece, sob o seu ponto de vista, o que será mais aconselhável fazer e porquê?

12-Deseja receber um resumo das conclusões resultantes do presente trabalho académico?

Sim Não

12.1- Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique, por favor, um endereço de correio eletrónico válido para envio do resumo das conclusões resultantes do presente trabalho académico.:_____

1º Questionário lançado aos alunos

Este questionário surge no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, da unidade curricular *Estágio Profissional*, do 2º ano do ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, do Instituto de Educação da Universidade do Minho cujo tema a trabalhar é *O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório*. Pelo exposto, pretende-se com o presente questionário saber quais os conhecimentos e interesse dos alunos face ao repertório português para coro.

Para responder ao questionário serão necessários, apenas, dois minutos.

Os dados serão confidenciais e o anonimato das respostas será respeitado.

1- Gostaste de interpretar as peças da obra *Presente de Natal*, do compositor português

Fernando Lopes-Graça ao longo do 1º período?

Sim Não

1.1- Se respondeste sim, indica porquê.

⇒ Senti-me motivado.

⇒ Foi de fácil execução.

⇒ Era um repertório interessante.

⇒ Outro.

Qual? _____

2- Conheces mais alguma obra de repertório vocal em português?

Sim Não

2.1- Se respondeste sim, indica qual ou quais as obras que conheces.

3- Gostarias de interpretar mais alguma obra em português ao longo deste ano letivo?

Sim Não

3.1- Independentemente da resposta à questão anterior, indica o porquê.

4- Gostarias de interpretar uma nova obra a estrear num concerto de final de ano letivo?

Sim Não

5- Gostarias de contactar de perto com o compositor que escreveu a obra propositadamente para o Coro *Pequenos Cantores de Viana*?

Sim Não

5.1- Se respondeste sim, indica porquê.

⇒ Porque nunca contactei de perto com nenhum compositor.

⇒ Seria uma experiência muito interessante.

⇒ Porque gostava de colocar questões acerca da obra que compôs.

⇒ Outro. Qual? _____

5.2- Se na resposta anterior apontaste a opção "Porque gostava de colocar questões acerca da obra que compôs", indica qual ou quais as questões que gostavas de colocar ao compositor.

6- Há alguma obra ou peça que gostasses de sugerir para ser trabalhada nas aulas de Classe de Conjunto Vocal?

Sim Não

6.1- Se respondeste sim, indica uma ou várias obras ou peças que gostarias de estudar.

Muito obrigada pela colaboração!

2º Questionário lançado aos alunos

Este questionário surge no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, da unidade curricular *Estágio Profissional*, do 2º ano do ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, do Instituto de Educação da Universidade do Minho cujo tema trabalhado foi *O coro infantil na escola vocacional: contributo para uma seleção informada e alargamento de repertório* e que culminou com a apresentação pública de uma obra e a estreia de duas peças portuguesas.

Pelo exposto, pretende-se com o presente questionário, por um lado, fazer um balanço do trabalho desenvolvido ao longo do projeto de intervenção e, por outro, estudar qual o impacto que o mesmo teve junto dos alunos.

Para responder ao questionário serão necessários, apenas, alguns minutos.

Os dados serão confidenciais e o anonimato das respostas será respeitado.

| 2º Questionário aos alunos | | | | | |
|---|--------------|------------|-------|-----------|-----------|
| 1- Como avalias o teu desempenho nas aulas de Classe de Conjunto Vocal, ao longo do desenvolvimento do projeto, relativamente ao/ à: | | | | | |
| | Fraco | Razoável | Bom | Muito bom | Excelente |
| Comportamento | | | | | |
| Motivação | | | | | |
| Postura | | | | | |
| Afinação | | | | | |
| Controlo da respiração | | | | | |
| Articulação clara do texto | | | | | |
| Precisão rítmica | | | | | |
| Interpretação da frase musical | | | | | |
| Interpretação das dinâmicas | | | | | |
| Estudo do repertório | | | | | |
| 2- Como avalias a tua aprendizagem do repertório relativamente a: | | | | | |
| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito bom | Excelente |
| Ritmo | | | | | |
| Melodia | | | | | |
| Entoação | | | | | |
| Pulsção/andamento | | | | | |
| Afinação | | | | | |
| 3- Avalia o teu grau de satisfação relativamente ao repertório interpretado. | | | | | |
| | Muito pouco | Pouco | Médio | Muito | Bastante |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Gostaste do repertório que interpretaste? | | | | | |
| Gostaste de interpretar a obra <i>Travalengas e lengalínguas</i> , do compositor Vasco Negreiros com acompanhamento de gestos? | | | | | |
| Gostaste de conhecer a notação utilizada em música contemporânea? | | | | | |
| Gostaste de aplicar novas técnicas de interpretação vocal? | | | | | |

4- Gostaste dos ensaios com o acompanhamento de piano?

Sim Não

4.1- Se respondeste sim, indica porquê.

- ⇒ Senti-me mais motivado.
- ⇒ Facilitou-me a execução do repertório.
- ⇒ Tornou o repertório mais interessante.

5- Qual a peça ou obra que mais gostaste de estudar? _____

5.1- Indica o(s) motivo(s) da tua preferência.

6- Gostaste de participar na audição?

Sim Não

6.1- Se respondeste sim, indica porquê.

- ⇒ Porque gosto, sempre, de cantar em público.
- ⇒ Porque os meus pais/ familiares estavam a assistir.
- ⇒ Porque o compositor das duas peças que estreamos esteve presente.
- ⇒ Outro: _____

Muito obrigada pela colaboração!

COMUNICAÇÃO Nº 57 / DP – 2015 / 2016

Assunto: Atividade a desenvolver no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Vimos, por este meio, dar conhecimento a V. Exaª do plano de ensaios para a realização da audição dos **Pequenos Cantores de Viana e Coro Júnior VianaVocale**, a realizar no dia **13 de junho, pelas 19h00**, no **Eventos Caffé** em Viana do Castelo.

| Hora | Atividade | Professores envolvidos |
|-------|-------------------------|--|
| 17h00 | Ensaio no Eventos Caffé | Vitor Lima Cintia Pereira Analisa Correia Diogo Zão |
| 19h00 | Audição | |

Traje para a audição:


Pequenos Cantores traje habitual do coro.

Raparigas do Coro Júnior VianaVocale: saia preta, sapatos pretos, collants pretos e camisola lisa de cor viva (por ex. vermelho, amarelo, azul, ou verde).

Com os melhores cumprimentos,

Viana do Castelo, 31 de maio de 2016

A Direção Pedagógica



X-----
(Entregar destacável ao Professor de Classe de Conjunto até ao dia 09 de junho)

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, turma, _____ (indicar turma da AMVC) informo que tomei conhecimento da atividade a desenvolver no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto.

_____/_____/_____

O Encarregado de Educação _____

Convite

academia de música
de viana do castelo
conservatório regional do alto-minho

Temos o prazer de informar V. Exa. e Família das Audições de Classes de Conjunto dos alunos do Curso Básico de Música, a realizar no Eventos Caffé em Viana do Castelo.

11 junho 2016

10h30

Classe de Conjunto Vocal
5º ano de escolaridade

Jaime Alvarez *contrabaixo*
Diogo Zão *piano*

Vitor Lima *direção musical*
Ana Vieira *narração*

13 junho 2016

19h00

Pequenos Cantores de Viana

Jaqueline Conde, *piano*
Catarina Trindade, *piano*
Diogo Zão, *piano*

Analisa Correia *direção musical*
Cintia Pereira *direção musical*

Coro Júnior VianaVocale

Diogo Zão *piano*
Vitor Lima *direção musical*

Entrada **gratuita**.
Até à lotação da sala estar esgotada.

A Direção da Academia de Música de Viana do Castelo / Conservatório Regional do Alto Minho

M/6

www.amv.pt



/academiademusica



REPÚBLICA
PORTUGUESA

JUNHO 2016

13 18h30 / 19h15

EVENTOS CAFFE - VIANA DO CASTELO

Audições de Classes de Conjunto do Curso Básico de Música

Pequenos Cantores de Viana

Jaqueline Conde *piano**
Catarina Trindade *piano**
Diogo Zão *piano*

Analisa Correia *direção musical***
Cíntia Pereira *direção musical***

Coro Júnior VianaVocale

Diogo Zão *piano*

Vitor Lima *direção musical*

PROGRAMA

Disney Movie Magic

arr. Mac Huff
Go the Distance
Topsy Turvy
Hakuna Matata
Cruella de Vil
You've got a Friend in Me
Can you feel the Love Tonight
Colors of the Wind
God Help the Outcasts
Circle of Life

Pequenos Cantores de Viana

Diogo Zão *piano*
Analisa Correia* *direção musical*

Vasco Negreiros (n. 1965)

Trava lengas e Lenga Linguas
I. Allegro
II. Moderato
III. Moderato
IV. Tranquillo
V. Tango brasileiro

Luís Pipa (n. 1960)

Peixe Vermelho (estreia mundial)
Tempestade (estreia mundial)

Jaqueline Conde* *piano*
Catarina Trindade* *piano*
Cíntia Pereira ** *direção musical*

Lajos Barbos (1899 - 1986)

Szello Zug

Tradicional Folk Songs

arr. David J. Elliott
Kentucky Jazz Jam

George Gershwin (1898 - 1937)

arr. Pete King
Clap Yo' Hands

Lead Belly (1889- 1949)

arr. Moira Smiley
Bring Me Little Water, Silly

Diogo Zão *piano*
Vitor Lima *direção musical*

*No âmbito do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Minho

** No âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho

Notas ao programa

Vasco Negreiros, tendo nascido em Portugal, emigrou para o Brasil aos dez anos de idade, onde iniciou ao piano os seus estudos de música. Mais tarde, estudou viola d'arco e canto, tendo-se especializado em Direção Coral. Na Alemanha, concluiu o curso de Direção na Musikhochschule Karlsruhe, em 1993, seguindo Pós-Graduação, também em Direção, na Musikhochschule de Mannheim-Heidelberg, em 1996.

Na Universidade de Aveiro, onde é professor e coordenador da Área Vocacional de Teoria e Formação Musical, concluiu em 2005 Doutoramento sobre o Livro de vários motetes de Frei Manuel Cardoso.

Como maestro, dirige regularmente o Vocal Ensemble, colaborando como convidado com diversas orquestras, no país e no estrangeiro. Enquanto compositor, tem vindo a trabalhar tanto na área erudita como também na popular, como autor de arranjos.

Nos últimos anos tem-se dedicado também à composição para crianças, do que resultou a publicação, em 2007, da suite infantil 'Trava Lengas e Lenga Linguas', com que o Ensemble Infantil do Conservatório Nacional de Lisboa obteve Prémio Especial no Concurso Internacional de Música de Câmara com Arpa de Madrid.

A obra, originalmente, foi composta para coro, flauta de bisel soprano, violino, guitarra e harpa, mas o autor reconheceu que nem sempre se dispõe dos instrumentos da versão original. Desta forma, o autor adaptou a obra com acompanhamento de piano a quatro mãos, mantendo o coro exatamente igual.

Luís Pipa, nasceu em 1960 na Figueira da Foz. Estudou nos Conservatórios de Braga e Porto, na Hochschule für Musik und Darstellende Kunst de Viena e nas Universidades Britânicas de Reading e Leeds, onde obteve os graus de Master of Music in Performance Studies e PhD in Performance, respetivamente. Os seus mestres no piano foram Maria Teresa Xavier; Helena Sá e Costa, Noel Flores e Laura O' Gorman, tendo ainda contactado com figuras como Sequeira Costa, Jörg Demus e Marian Ribicky.

Compôs obras para piano, incluindo peças para a infância, música de câmara e canções. Como pianista, o seu repertório abrange desde o período barroco ao século XX, tendo feito primeiras audições de obras de Christopher Bochmann, João-Heitor Rigaud e Luiz Costa. As suas numerosas gravações em CD incluem obras de Bach, Scarlatti, Mozart, Beethoven, Schubert, Mendelssohn, Schumann, Debussy e outros compositores célebres, juntamente com música portuguesa e algumas das suas próprias composições.

É professor de piano e música de câmara na Universidade do Minho, sendo frequentemente convidado a orientar cursos de interpretação pianística e Master Classes em Portugal e no estrangeiro

As peças que hoje se estreiam – Peixe vermelho e Tempestade – inspiradas nas poesias do poeta Pedro Homem de Mello com os mesmos títulos, foram compostas tendo por base as características do coro Pequenos Cantores de Viana. Estas composições surgem no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, da aluna Cíntia Pereira, na unidade curricular Estágio Profissional, do 2º ano do ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, sendo que um dos objetivos do tema em estudo era alargar o repertório em português.

Cíntia Pereira

Sem autorização não é permitido tirar fotografias nem fazer gravações.
Antes do início dos concertos desligue o alarme do seu relógio e/ou telemóvel

ACADEMIA DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO (AMVC)

A Academia de Música de Viana do Castelo – *Conservatório Regional do Alto-Minho* é uma associação criada em 1977. Integra a rede do ensino particular com autonomia pedagógica para o ensino artístico especializado da música. Considerada "pessoa coletiva de utilidade pública", tem vindo a desenvolver, paralelamente à formação, uma notória atividade de divulgação musical, com a realização sistemática de eventos de música erudita, sendo também responsável pela dinamização de projetos pioneiros, diretamente ligados à formação de públicos e à música contemporânea. Nas vertentes da criação e da interpretação promoveu mais de uma dezena de encomendas a compositores portugueses e a apresentação das suas obras, em primeira audição mundial, com financiamento do Ministério da Cultura / DGArtes. O projeto de investigação *Alto-Minho 2000 Património Musical* representa um outro domínio da ação desta instituição, refletindo a importância dada à cultura Portuguesa e à tradição/inação. Ao longo da sua existência, tem recebido o patrocínio do Ministério da Educação e o apoio da Santa Casa da Misericórdia desta cidade, da Câmara Municipal de Viana do Castelo e da Câmara Municipal de Paredes de Coura, bem como do Ministério da Cultura / DGArtes e da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 2002 recebeu o Prémio Instituição de Mérito atribuído pela Câmara Municipal da cidade e, em 2010, foi galardoada com o prestigiado Prémio Gulbenkian Educação.

Funcionam na AMVC várias classes de conjunto, nas quais participam os alunos do Curso Básico e Secundário. Procura-se com estas atividades que os alunos, desde cedo, se familiarizem com a execução em conjunto, treino fundamental na formação, tanto em termos de performances técnicas e artísticas, como em termos da personalidade individual e social, aspetos fundamentais da educação para a cidadania.

PEQUENOS CANTORES DE VIANA

André Carreiras
André Carvalho
Daniel Babanin
Eduardo Laranjeira
Francisco Rodrigues
Gonçalo Sá
Guilherme Castro
Guilherme Marques
Guilherme Martins
Hugo Amorim
João Ferreira
João Pereira
João Silva
João Viana
Jorge Sousa
José Martins
Lázaro Sá
Luís Santos
Miguel Ricardo
Pedro Oliveira
Pedro Pipa
Rodrigo Gonçalves
Rodrigo Luís
Rodrigo Sousa
Tomás Neiva
Tomás Pereira

CORO JÚNIOR VIANA VOCALE

Adriana Passos
Ana Beiral
Bárbara Cavadas
Beatriz Costa
Daniela Felgueiras
Deolinda Félix
Diana Franco
Filipa Faria
Inês Oliveira
Inês Meireles
Iris Castro
Joana Barreira
Luísa Soares
Mafalda Batista
Margarida Carreiras
Margarida Correia
Margarida Vale
Margarida Peixoto
Margarida Nunes
Margarida Matos
Maria Costa
Maria Monteiro
Maria Guedes
Maria Araújo
Maria Amaro
Maria Nunes
Mariana Chavarria
Mariana Mota
Mariana Soares
Mariana Freixo
Natércia Teixeira
Olívia Fernandes
Patrícia Sampaio
Sofia Vilas Boas

