

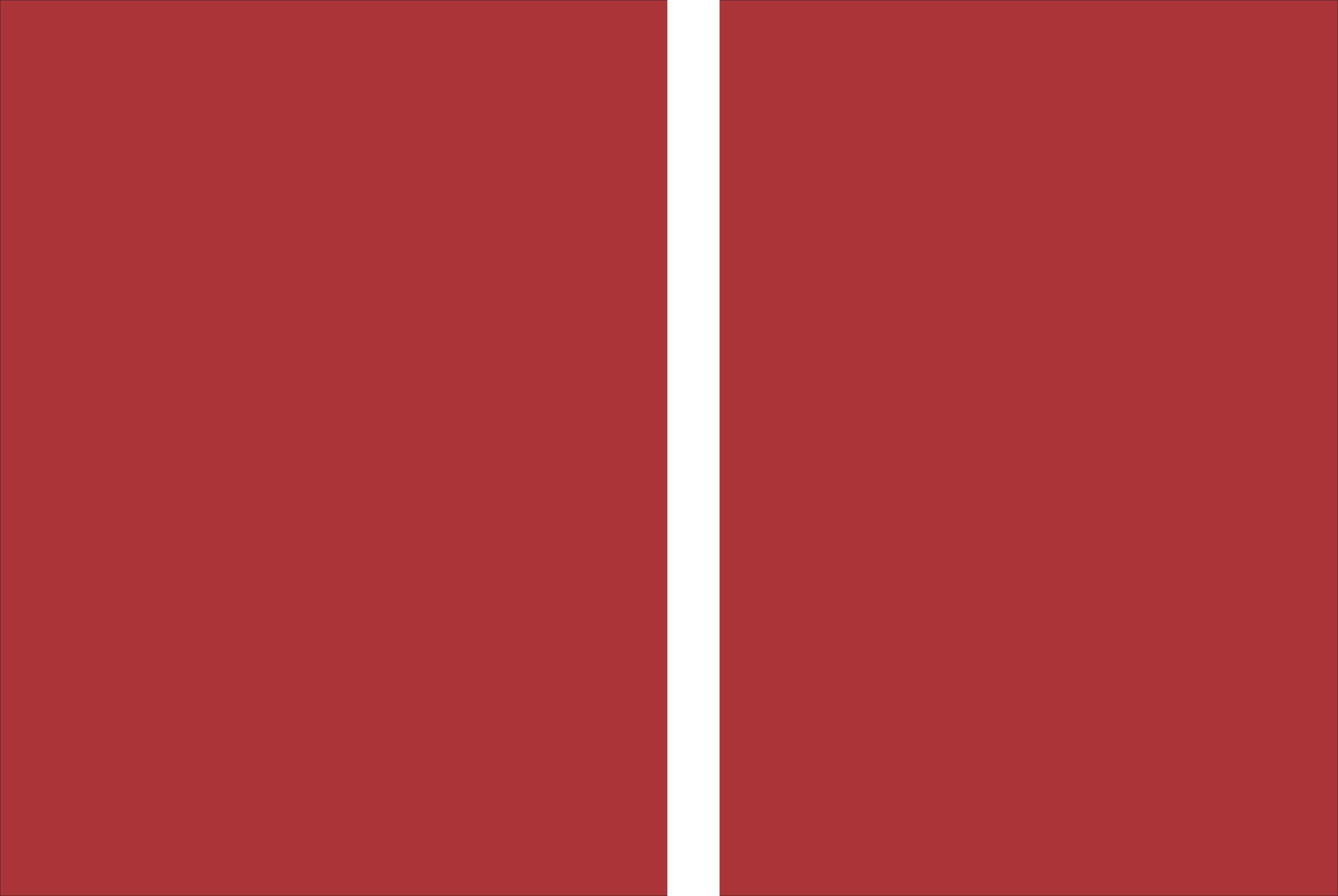


Janete da Conceição Soares da Costa Ruiz

**A linguagem figurativa na pedagogia  
vocal coral infantil: um estudo de caso múltiplo**

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Janete da Conceição Soares da Costa Ruiz

**A linguagem figurativa na pedagogia  
vocal coral infantil: um estudo de caso múltiplo**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Educação Musical

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira**

## **DECLARAÇÃO**

Janete da Conceição Soares da Costa Ruiz

janeteruiz@gmail.com

### **Título da tese**

A linguagem figurativa na pedagogia vocal coral infantil: um estudo de caso múltiplo

### **Orientadora**

Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

### **Ano de conclusão**

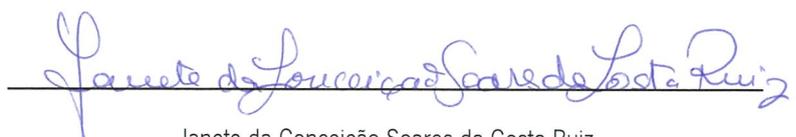
2019

### **Doutoramento em Estudos da Criança**

Especialidade Educação Musical

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE.

Universidade do Minho.....27 de Fevereiro de 2019.....



Janete da Conceição Soares da Costa Ruiz

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou de qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 27 de fevereiro de 2019

Janete da Conceição Soares da Costa Ruiz



Janete da Conceição Soares da Costa Ruiz.



## **DEDICATÓRIA**

Aos Jovens Cantores de Guimarães, por serem Metáfora Viva



## **AGRADECIMENTOS**

Em momento de síntese e reflexão, poucas são as palavras para traduzir os agradecimentos necessários a todos a quem devo a conclusão desta etapa.

Em primeiro lugar à professora doutora Maria Helena Vieira, pelo acompanhamento constante ao longo destes anos, pela orientação sempre atenta, pertinente, questionadora e crítica e, principalmente, porque me perguntou algo fundamental (na pesquisa, como na vida): Porquê? E Para quê? Espero ter conseguido responder neste modesto trabalho. E também, por ter sabido serenar e compreender as angústias e dúvidas que se atravessaram pelo caminho, com amizade e compreensão.

Em segundo, aos colegas de profissão e às crianças que integram este estudo, por me terem facultado acesso à sua sala de aula, por partilharem comigo as suas crenças, valores, expectativas, ambições e preocupações e por me ajudarem a refletir profundamente sobre o que é ensinar e aprender a cantar.

À minha família de sangue e de coração. Os amigos que estiveram sempre presentes, com palavra amiga, entusiasmo e confiança, apesar das ausências, e da distância: Ângela, João, Catarina, Zé Luís. À Helena Mendonça e à Teresa Ruiz por manterem a minha sanidade nos momentos críticos, com sabedoria, humor e amizade. Aos meus alunos e colegas que souberam compreender e apoiar esta empreitada, contribuindo com amizade e reconhecimento. A todos dedico um agradecimento profundo.

Por último, aquele que mais profunda e diretamente acompanhou este processo, sabendo gentilmente ser auxílio sereno, voz crítica e apoio incondicional, compreensivo e companheiro. Obrigada André, por todo o nosso Caminho.



## RESUMO

O ato de cantar comporta uma realidade múltipla tal como tem sido tratada por diversos autores: salienta-se o ato de cantar como um processo psicomotor, como um comportamento social gerado pela atividade vocal, bem como um processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas e comunicacionais desde a primeira infância. Esta dimensão multifacetada da voz, torna-a um veículo privilegiado de aprendizagem musical e desenvolvimento artístico, reunindo num mesmo processo a mobilização, fortalecimento e refinamento dum impulso psicomotor, com a capacidade de comunicação de emoções, pensamentos e valores estéticos.

A condição invisível do instrumento vocal tem, tradicionalmente, levado ao recurso à linguagem figurativa e à imagética como facilitadores de indicações técnicas e ferramentas de melhoria de performance, como atestam estudos desenvolvidos com alunos de canto e com coros de adultos. A ausência de estudos centrados na resposta perceptiva das crianças ao discurso metafórico no ensino coral foi a motivação central para este estudo, tendo-se este focado no uso e utilidade desta prática pedagógica. Partiu-se da questão *será a linguagem figurativa realmente potenciadora da aquisição e desenvolvimento de competências musicais em crianças e, se sim, de que modos?*. Para dar resposta a esta questão a investigação desenvolveu-se segundo uma metodologia qualitativa sob a forma de um estudo de caso múltiplo. Estudaram-se dois casos no ensino oficial de música, nos ramos genérico e especializado, envolvendo seis professores e sete turmas, com crianças entre os 6 e os 18 anos. Tendo como objetivos gerais aferir as circunstâncias, prevalência e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia coral infantil e juvenil, através da identificação das estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso figurativo dos professores, inferindo a sua influência na perceção musical e na aquisição de competências técnicas e interpretativas, o estudo procurou também, promover a discussão acerca dos modos e processos através dos quais o ensino do canto coral é praticado e integrado na formação musical escolar de crianças e jovens em Portugal.

Partindo de um aprofundado estudo bibliográfico, os principais instrumentos de recolha de dados foram entrevistas a professores dos ramos de ensino genérico e especializado e a coralistas, complementadas com observação de aulas e ensaios. A análise dos dados foi de base indutiva e interpretativa, tornando possível reconhecer a função didática da linguagem figurativa, identificando-se um sentido pragmático de pendor técnico-expressivo na utilização de imagens e metáforas como estratégia pedagógica. Concluiu-se que o discurso figurativo assume nos casos em estudo uma função retórica, agregadora e metacognitiva reconhecida por professores e crianças, com predominância no ensino especializado, estando residualmente presente no ensino genérico. Ao induzir e sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível, a linguagem figurativa utilizada nestes contextos radica-se nas referências metafóricas de raiz sensoriomotora dos indivíduos e permitiu a aquisição de competências técnicas e interpretativas. Situando-se nos contextos de vida, essa prática influi quer o discurso pedagógico quer a descodificação do mesmo, facto realçado pelas crianças participantes neste estudo. Tal permite concluir que o sentido coletivo das imagens e metáforas é entendido por cada criança em contexto coral, conforme a sua vivência, quadro conceptual ou simbólico, proporcionando um espaço de intersubjetividade - a prática musical transformada - no qual cada um participa de uma aprendizagem musical global, significativa e criativa. Um estudo alargado a diferentes contextos socioculturais e etários poderá, em investigações futuras, contribuir com elementos inovadores quanto às potencialidades da linguagem figurativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagética, Metáfora, Coro infantil, Pedagogia coral



## **ABSTRACT**

The singing act is a multiple reality as several authors refer to: the act of singing as a psychomotor process has been highlighted, as well as the self development process made possible by the discovery of the voice as an instrument, with all the expressive and communicative capacities, since early childhood. The voice's multidimensional properties makes it a special vehicle for musical learning and artistic development, unifying in one single process the mobilization, strengthening and refinement of a psychomotor impulse, with the capacity of emotions, thoughts and aesthetic values communication.

The invisible condition of the vocal instrument leads, traditionally, to the use of figurative speech and imagery as a facilitator of technical guidance and performance skills developer, as the studies with singing students and adult choirs confirm. The absence of studies focused in the children's perceptive response to figurative speech was the main motivation for this study, which is centred in the use and utility of this pedagogic tool. Starting with the question "is figurative speech really a mean to enhance the acquisition and development of musical skills in children, and if so, how?" we developed a qualitative research, by means of a multiple case study. Two cases were studied in official schools, in generic and specialized regimes. The participants were six teachers and seven classes, with children from 6 to 18 year old. We aimed to gauge the circumstances, prevalence and advantages in the use of figurative speech in children and youth choir pedagogy, by identification of conceptual structures and mental schemes in teacher's speech, inferring how is participates in the music perception and acquisition of technical and interpretative skills. The study aimed also to promote discussion on the ways and means by which choral practice integrates the musical learning process for children and young people in Portugal.

Starting by deep bibliographic study, the main research instruments were interviews to teachers of generic and specialised branches and to choir singers, complemented with classes and rehearsals observation. The data analyse was inductive and interpretative, allowing to recognise the didactic function of figurative speech. We identified a pragmatic sense, with technical and expressive trend, in the use of figurative speech as a pedagogic tool. In the cases studied, we conclude that figurative speech assumes a rhetoric, aggregator and metacognitive function, recognised by teachers and children, mainly in the specialised school setting, and being scattering represented in the generic school setting. By inducing and suggesting physical sensations, conducting to technical and acoustic predictable results, the figurative speech used in this contexts lays down in the subject's metaphoric psychomotor roots and allowed the acquisition of technical and interpretative skills. By integrating life contexts, this practice has influence in the pedagogic speech as well as in it's decoding, a fact that is highlighted by the children participating in this study. This allows us to conclude that the collective sense of imagery and metaphor is understood by children in choral settings according to their experience, conceptual or symbolic frame, creating an intersubjective space – the transformed musical practice – where each one participates in the global, significant and creative musical learning experience. An extended study to different age and social and cultural settings, can, in further research, add some new contributions to the potentialities of figurative speech.

**KEYWORDS:** Imagery, Metaphor, Children Choir, Choral Pedagogy



*Para o filho do Homem o acesso ao mundo é acesso à voz:  
é o grito primário ou palavra de vida... Impõe um percurso iniciático,  
remetendo para as origens e atingindo o último. Humana e subjetiva é o eco da  
vida, da nossa vida, da nossa maneira particular de nascer para o mundo, de  
nele estar presente e de o deixar*

M. F. Castarède, *A voz e os seus sortilégios*



## ÍNDICE

RESUMO.....	IX
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>xix</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>xix</b>
INTRODUÇÃO .....	1
<b>I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 – Contexto de estudo e referencial epistemológico .....</b>	<b>11</b>
1.1. Contextos e práticas em estudo .....	13
1.1.1 A prática coral na formação musical infantil .....	13
1.1.2 Problemáticas da pedagogia vocal infantil : o estado da questão .....	19
1.1.3 A pedagogia coral infantil em Portugal .....	24
<b>Capítulo 2 – A linguagem figurativa enquanto prática pedagógica .....</b>	<b>31</b>
2.1 Do Imaginário na filosofia, antropologia e psicologia .....	33
2.2 Síntese de teorias de imagética .....	37
2.3 Imagética e pedagogia musical .....	40
2.4 Imagética e pedagogia vocal .....	43
<b>Capítulo 3 – Empatia e comunicação pedagógica .....</b>	<b>49</b>
3.1 Contextos e funções .....	51
3.2 Evolução e implicações do conceito .....	52
3.3 Empatia, modelização e prática pedagógica .....	56
3.4 A linguagem figurativa e o gesto na pedagogia vocal .....	58
<b>Capítulo 4 – O pensamento figurativo como processo de construção de conhecimento .....</b>	<b>65</b>
4.1 A metáfora linguística .....	67
4.2 A metáfora na pedagogia vocal .....	71

<b>Capítulo 5 – A criança: recetor, decodificador e construtor de sentidos .....</b>	<b>79</b>
5.1 Voz e identidade.....	79
5.2 Estádios de desenvolvimento vocal na infância.....	83
5.3 A mente poética das crianças .....	86
5.4 A voz e o desenvolvimento da criatividade musical na infância .....	87
5.5 As operações estéticas na consolidação da comunicação artística na infância .....	90
<b>II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>97</b>
<b>Capítulo 6 – Metodologia de Investigação.....</b>	<b>99</b>
6.1 Objetivos de estudo à luz do paradigma metodológico.....	99
6.2 Do paradigma à seleção da metodologia.....	106
6.3 Perspetivas fenomenológicas na investigação .....	112
6.3.1 Contributos do pensamento fenomenológico .....	112
6.3.2 Uma abordagem fenomenológica.....	115
6.4 A opção pelo Estudo de Caso Múltiplo .....	117
6.5 As perspetivas de Robert Stake e Robert Yin .....	121
6.6 Ética na investigação. ....	123
6.7 Questões éticas na investigação participativa com crianças.....	126
<b>Capítulo 7 – Desenho de pesquisa .....</b>	<b>129</b>
7.1 Estudo de Caso Múltiplo .....	131
7.2 Descrição e caracterização dos intervenientes no estudo .....	134
7.2.1 Breve caracterização dos intervenientes entrevistados .....	134
7.2.1.1 Professores do Ensino Genérico .....	134
7.2.1.2 Professores do Ensino Especializado .....	135
7.2.2 Breve caracterização dos intervenientes observados .....	136
7.2.2.1 Alunos de 1º ciclo do Ensino Básico Genérico .....	138
7.2.2.2 Alunos de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico Genérico .....	138
7.2.2.3 Alunos de Coro Iniciação – Ensino Especializado .....	140
7.2.2.4 Alunos do Coro Básico – Ensino Especializado .....	141
7.2.2.5 Coro Secundário – Ensino Especializado .....	143

7.3	Técnicas de recolha de dados.....	144
7.3.1	A entrevista semi-estruturada.....	144
7.3.2	Guião de entrevista.....	146
7.3.3	Observação não participante.....	146
7.3.4	Focus Groups.....	148
7.3.5	Triangulação.....	150
7.4	Entre Análise de Discurso e Análise de Conteúdo .....	151
<b>III – ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DE DADOS E CONCLUSÕES .....</b>		<b>155</b>
<b>Capítulo 8 – Análise de dados e apresentação de resultados.....</b>		<b>157</b>
8.1	Análise dos dados: Entrevistas .....	159
8.1.1	Codificação das entrevistas.....	159
8.1.2	Entrevistas Professores do Ensino Genérico: temas qualificadores.....	159
8.1.3	Entrevistas a Professores do Ensino Especializado: temas qualificadores.....	167
8.1.4	Entrevistas a alunos do Ensino Especializado: temas qualificadores.....	176
8.2	Reorganização de dados de entrevistas e comparação .....	180
8.2.1	Professores – Unidade de Sentido .....	181
8.2.1.1	Formação.....	181
8.2.1.2	Linguagem Figurativa.....	182
8.2.1.3	Estruturas Conceptuais e Esquemas Mentais .....	184
8.2.1.4	Compreensão e Desenvolvimento Estético.....	187
8.2.1.5	Formação Musical.....	189
8.2.1.6	Comunicação Interpessoal .....	192
8.2.2	Alunos – Unidades de Sentido .....	194
8.2.2.1	Formação.....	194
8.2.2.2	Linguagem Figurativa.....	194
8.2.2.3	Estruturas conceptuais e esquemas mentais .....	195
8.2.2.4	Compreensão e desenvolvimento estético .....	196
8.2.2.5	Formação Musical.....	197
8.2.2.6	Comunicação Interpessoal .....	198
8.3	Análise de dados: Observações.....	199
8.3.1	Codificação das observações .....	199
8.3.2	Organização dos dados das observações e comparação. Unidades de sentido.....	208

8.3.2.1	Formação .....	208
8.3.2.2	Linguagem Figurativa .....	209
8.3.2.3	Estruturas conceptuais e esquemas mentais .....	210
8.3.2.4	Compreensão e desenvolvimento estético .....	212
8.3.2.5	Formação Musical.....	213
8.3.2.6	Comunicação interpessoal .....	214
<b>Capítulo 9 – Categorização e interpretação de resultados .....</b>		<b>215</b>
9.1	Categorias .....	217
9.1.1	Formação.....	217
9.1.2	Linguagem figurativa .....	220
9.1.3	Estruturas conceptuais e esquemas mentais.....	226
9.1.4	Compreensão e desenvolvimento estético .....	228
9.1.5	Formação Musical .....	229
9.1.6	Comunicação Interpessoal.....	231
<b>Capítulo 10 – Conclusões e sugestões para investigação futura.....</b>		<b>233</b>
10.1	Conclusões .....	235
10.1.1	Circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis.....	235
10.1.2	Estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico de base figurativa.....	237
10.1.3	A linguagem figurativa e o processo de desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas.....	238
10.1.4	Modos e processos de ensino do canto coral e sua integração na formação musical de crianças e jovens em Portugal.....	240
10.2	Sugestões para investigação futura .....	243
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>245</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>259</b>
	ANEXO 1 – GUIÃO DE ENTREVISTAS .....	261
	ANEXO 2 – TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS.....	265
	ANEXO 3 – TRANSCRIÇÕES FOCUS GROUPS .....	335
	ANEXO 4 – CARTAS DE AUTORIZAÇÃO .....	361

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O Processo metafórico entre o professor e a produção sonora do aluno .....	71
Figura 2 – A experiência intersubjetiva na relação pedagógica.....	102

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Ramona Wis (1999). “Physical metaphor in the choral rehearsal: a gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding” .....	63
Tabela 2 – Jennifer J. Jestley (2011). <i>Metaphorical and non metaphorical imagery use in vocal pedagogy: an investigation of underlying cognitive organisational constructs</i> .....	76
Tabela 3 – Pamela Burnard (2009). “The individual and social worlds of children’s musical creativity .....	89
Tabela 4 – Esquema descritivo do Estudo de Caso Múltiplo .....	134
Tabela 5 – Intervenientes no Estudo de Caso Múltiplo.....	134
Tabela 6 – Caraterização dos professores do Ensino Genérico .....	136
Tabela 7 – Caraterização dos professores do Ensino Artístico Especializado .....	137
Tabela 8 – Caraterização dos alunos de Educação Musical observados – Quadro 1 de 3.....	139
Tabela 9 – Caraterização dos alunos de Educação Musical observados – Quadro 2 de 3.....	139
Tabela 10 – Caraterização dos alunos de Educação Musical observados – Quadro 3 de 3.....	140
Tabela 11 – Caraterização dos alunos de Coro Iniciação observados.....	141
Tabela 12 – Caraterização dos alunos de Coro Básico Observados : Coro 1 .....	141
Tabela 13 – Caraterização dos alunos de Coro Básico Observados : Coro 2 .....	142
Tabela 14 – Caraterização dos alunos de Coro Observados : Coro 3 .....	142
Tabela 15 – Caraterização dos alunos de Coro Secundário Observados : Coro 4 .....	143
Tabela 16 – Síntese do guião de entrevista semi-estruturada .....	146
Tabela 17 – Modelo de grelha de observação de aulas .....	147
Tabela 18 – Roteiro da entrevista aberta coletiva ( <i>Focus group</i> ) .....	148

Tabela 19 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao primeiro objetivo. Tema <i>Formação de base dos professores</i> – Quadro 1 de 2 .....	160
Tabela 20 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao primeiro objetivo. Tema <i>Formação de base dos professores</i> – Quadro 2 de 2 .....	161
Tabela 21 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao segundo objetivo .....	162
Tabela 22 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao terceiro objetivo .....	164
Tabela 23 – Unidade de registo de entrevista ao professor de Ensino Genérico em correspondência ao quarto objetivo. Tema- Formação Musical – Quadro 1 de 2.....	166
Tabela 24 – Unidade de registo de entrevista ao professor de Ensino Genérico em correspondência ao quarto objetivo. Tema- Comunicação interpessoal. Quadro 2 de 2....	167
Tabela 25 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Tema <i>Formação de base dos professores</i> –Quadro 1 de 2 .....	169
Tabela 26 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Tema <i>Linguagem Figurativa</i> – Quadro 2 de 2.....	170
Tabela 27 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao segundo objetivo .....	172
Tabela 28 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao terceiro objetivo .....	173
Tabela 29 – Unidade de registo de entrevistas aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo – Tema-Formação Musical. Quadro 1 de 2.....	174
Tabela 30 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo. Tema- Comunicação interpessoal – Quadro 2 de 2..	175
Tabela 31 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Quadro 1 de 2 .....	176
Tabela 32 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Quadro 2 de 2 .....	177
Tabela 33 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao segundo objetivo .....	178
Tabela 34 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao terceiro objetivo .....	178

Tabela 35 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo – Tema <i>Formação Musical</i> – Quadro 1 de 2 .....	179
Tabela 36 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo – Tema <i>Comunicação Interpessoal</i> – Quadro 2 de 2	180
Tabela 37 – Unidade de registo de observação de aulas – Educação Musical Turma 5E .....	200
Tabela 38 – Unidade de registo de observação de aulas – Educação Musical Turma 5C .....	201
Tabela 39 – Unidade de registo de observação de aulas – Educação Musical Turma 6C .....	202
Tabela 40 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Iniciação Musical.....	203
Tabela 41 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Básico /5º e 6º Anos, turma A .....	204
Tabela 42 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Básico / 5º e 6º Anos, turma B .....	205
Tabela 43 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Básico / 7º,8º,9º anos .....	206
Tabela 44 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Secundário.....	207
Tabela 45 – Quadro síntese categoria <i>Formação</i> .....	219
Tabela 46 – Quadro síntese categoria <i>Linguagem figurativa</i> .....	225
Tabela 47 – Quadro síntese categoria <i>Estruturas conceituais e esquemas mentais</i> .....	227
Tabela 48 – Quadro síntese categoria <i>Compreensão e desenvolvimento estético</i> .....	229
Tabela 49 – Quadro síntese categoria <i>Formação musical</i> .....	230
Tabela 50 – Quadro síntese categoria <i>Comunicação interpessoal</i> .....	232



## INTRODUÇÃO

O ato de cantar comporta uma realidade múltipla tal como tem sido tratada por diversos autores: Philips (1996) salienta o ato de cantar como um processo psicomotor; Small (1998) incide particularmente no comportamento social gerado pela atividade vocal; Rao (2005) destaca o processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas, valorizando a sua dimensão heurística e Welch (2007) fundamenta na voz a emergência da dimensão comunicacional do ser humano presente desde a primeira infância.

Esta condição multifacetada do canto coloca-o numa posição privilegiada para ser veículo de aprendizagem e crescimento artístico desenvolvendo apetências criativas, promovendo o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais. Citando o lema de um dos mais reconhecidos agrupamentos corais infantis (o Tapiola): *Ser um indivíduo, no entanto saber como fundir-se; encontrar o seu próprio caminho num terreno impenetrável - este é o cerne do canto num coro*<sup>1</sup>. Estimular a criatividade do indivíduo, a sua inteligência musical, o prazer de cantar, desenvolvendo nele um sentido artístico será um dos objetivos principais subjacentes à aprendizagem da música coral, veículo privilegiado de aprendizagem musical e desenvolvimento inter e intrapessoal.

A aprendizagem do canto desenvolve complementarmente um sentido de proprioção, de autoconhecimento e autocontrole que, aliados ao sentir gregário promovido pelo grupo concorrem para o desenvolvimento de um sentido de organização, segurança e de pertença. Pela sua natureza, a prática do canto implica uma coordenação complexa de ações (postura relaxada, afinação, timbre e ritmo precisos, dicção expressiva do texto); é, no entanto, acessível a todas as crianças e jovens, desenvolve consciência física e de grupo, estimula e desenvolve a memória e o pensamento lógico e permite a criação de canais de comunicação com o *outro* e com a comunidade particularmente ricos.

O desenvolvimento da imaginação e o recurso ao imaginário das crianças como fatores de enriquecimento da performance musical (melhoria da afinação, gestão do *legato*, interpretação expressiva de um texto), tem sido um recurso tradicional na pedagogia coral, visando estimular a criatividade e desenvolver o gosto artístico. Praticar regularmente o ato de

---

<sup>1</sup> *To be an individual, yet to know how to blend; to find one's own path in impenetrable terrain- That is the core of singing in a choir*, in <http://www.tapiolankuoro.fi/en>

cantar em grupo numa fase de formação da personalidade e de desenvolvimento cognitivo (todo o período compreendido entre os 6-15 anos) serve pois um propósito múltiplo: o de estimular e desenvolver a inteligência musical, dotando a criança da capacidade de perceber a música, ser sensível ao ritmo, melodia e timbre de uma obra musical e de expressar (como intérprete) ideias a outrem. Por último, a performance musical coral enquanto ato social, envolve a criança e o jovem no espírito de partilha da arte com o *outro* (o outro – coralista, o outro – público), do qual recebe apoio, reconhecimento e gratificação, fundamentando a importância de desenvolver uma prática musical coletiva na escola como veículo privilegiado de socialização e desenvolvimento inter e intrapessoal.

Assim, o ato de cantar promove, estimula e desenvolve um alto nível de competências sociais, de linguagem e de pensamento, ao mesmo tempo que reúne sentimentos de bem-estar e prazer individual e coletivo, contribuindo para a autoestima e segurança do indivíduo. Do ponto de vista psicofisiológico, a prática do canto possibilita ainda uma experiência única de unicidade entre o corpo e a mente. Complementarmente, a prática coral permite o desenvolvimento da atenção focalizada por longos períodos de tempo (seja no processo de aprendizagem, seja num momento performativo), potenciando experiências de “estado de fluxo” (Csikszentmihalyi, 1990), um profundo envolvimento com a tarefa executada, a ponto de conduzir o sujeito a uma imersão total no ato musical, de forma prazenteira e desafiadora. Se à aprendizagem em sala de aula/ensaio se juntar a performance regular em público, a prática coral reúne em si mesma um conjunto de mais-valias: a união dos indivíduos numa tarefa comum, a ritualização do ato de cantar, a transformação do quotidiano num momento especial de comunicação e reconhecimento, de aprendizagem e vivência de novas formas de comunicação intrapessoal e de códigos sociais.

Na pedagogia vocal, a condição invisível do instrumento tem, tradicionalmente, levado ao recurso à linguagem figurativa e ao imaginário como facilitadores de indicações técnicas no ensino do canto, particularmente em jovens cantores e adultos. Tomando como ponto de partida esta tradição de ensino da técnica vocal (uma aprendizagem de raiz psicomotora), foram objetivos gerais deste estudo: 1) aferir as circunstâncias, extensão e eventuais vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis; 2) identificar estruturas e esquemas conceptuais presentes no discurso pedagógico; 3) relacionar este tipo de discurso com a aquisição de competências técnicas e interpretativas primordiais, identificando diversidade na

sua abordagem e 4) promover a discussão acerca dos modos e processos através dos quais o ensino do canto coral é praticado e integrado na formação musical de crianças e jovens em Portugal.

Procurámos, pois investigar as motivações e as práticas (dos professores / maestros) e os efeitos (nos coralistas) do uso didático de linguagem figurativa (imagens, metáforas, figuras de estilo e gestos metafóricos). Partindo das imagens relacionadas com o corpo (postura, respiração, afinação) – tendencialmente usadas para promover a aquisição de competências técnicas - e de outras, relacionadas com a própria música, transportadoras do jovem coralista para uma dimensão interpretativa, de estilo e de criação estética (timbre, *legato*, dinâmica, fraseado), quisemos saber qual a função pedagógica e o impacto deste tipo de linguagem na criação de uma técnica vocal /coral efetiva e saudável e de uma interpretação expressiva que seja significativa para intérpretes e público.

Como base na experiência pessoal (e reportando-nos à teoria desenvolvida com base na prática pedagógica com jovens adultos, cantores profissionais e com coros), quisemos abordar esta problemática partindo da questão de investigação *será a linguagem figurativa potenciadora da aquisição e desenvolvimento de competências musicais em crianças e, se sim, de que modos?*

A ausência de estudos centrados na resposta percetiva das crianças ao discurso metafórico no ensino vocal foi a motivação inicial para a escolha deste tema de investigação. A constatação da existência de um debate entre os defensores de um ensino vocal baseado na objetividade científico - fisiológica e os partidários da imagética musical na pedagogia vocal de adultos determinou o rumo da pesquisa no sentido de encontrar fundamentos teóricos que suportem esta prática tão enraizada na pedagogia vocal, canalizando o estudo para as suas aplicações e eventuais virtudes na pedagogia coral infantil. Procurou-se identificar exemplos de linguagem figurativa - metáforas, imagens e gestos metafóricos- presentes no discurso pedagógico e respetivas funções didáticas. Partindo da análise dessas práticas, identificaram-se elementos que permitem o reconhecimento de estruturas conceptuais presentes no discurso dos sujeitos, o que levou ao questionamento da eventual eficácia das metáforas e imagens e do discurso figurativo enquanto forma de comunicação e desenvolvimento musical.

Foi, assim, determinante, a vontade de questionar a prevalência e potencial eficácia da estimulação do imaginário ao serviço da pedagogia vocal na infância e de que forma este

pode servir uma prática pedagógica coletiva que, não sendo inovadora, poderá ser atualizada e melhorada, despertando a curiosidade e a invenção.

O estudo centrou-se no discurso de professores e maestros de coros infantis em contexto do ensino oficial de música (no regime genérico e no regime especializado), abrangendo diversas faixas etárias e estádios de aprendizagem musical : a) 1º ciclo do Ensino Básico – 6 a 9 anos; b) 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – 10 a 14 anos e c) Curso Secundário (15 a 18 anos). Particular atenção foi dada às crianças enquanto agentes recetores e descodificadores desta forma expressiva de linguagem. Foi através delas que se procurou aferir o grau de compreensão e de criatividade desencadeado pela linguagem figurativa e qual a sua contribuição para a aquisição de competências metacognitivas (técnicas e expressivas). Procurou-se, assim, compreender que realidade emerge da intersubjetividade dos sujeitos e como ela se plasma na aquisição de novos saberes.

O presente estudo investigou uma prática pedagógica que agrega uma tríade interdependente: 1) *O professor/maestro enquanto emissor* – influencias da sua formação de base, linguagem figurativa usada, gestos associados, motivações para o uso e objetivos pedagógicos e musicais; 2) *O discurso figurativo e metafórico* – imagens, metáforas e gestos predominantes e sua aplicação pedagógico - musical (estruturas conceptuais presentes e sua tradução fisiológico - técnica e estética) e 3) *Os coralistas enquanto recetores* - descodificação e resposta musical à linguagem imagética (perceção sensorial e cinestésica) e *criadores* - aplicação interpretativa e desenvolvimento do “sentir estético” e performativo.

Não se tratou, pois, de replicar estudos realizados com adultos transpondo-os para o âmbito da aprendizagem musical na infância. Antes, procurou-se compreender se e como a aprendizagem dos parâmetros musicais (timbre, altura, duração, intensidade, dinâmica) pode ser potenciada e relacionada com a aprendizagem da dimensão interpretativa da música através de um discurso expressivo, junto de um público escolar

O princípio geral segundo o qual a prática pedagógica deve ser questionada, diversificada e adaptada às necessidades dos indivíduos foi a matriz deste estudo. Levou-se em linha de conta a necessidade de sistematizar e discutir as estratégias pedagógicas presentes nos discursos de professores e maestros, apresentando uma perspetiva heurística, baseada nas estruturas conceptuais que norteiam a prática dos profissionais entrevistados.

No campo da Educação Musical, como em qualquer outra área de estudos, a criação de um corpus teórico terá subjacente um núcleo de ideias – base que norteiem o investigador ou o pensador e que devem servir de referência aos profissionais que se movem no terreno da prática profissional. O século XX assistiu à apresentação de diversos tipos de teorias respeitantes a modelos de aprendizagem, processos de ensino - aprendizagem, conceitos de inteligência, etc. pelo que a reflexão filosófica acerca do ensino (o que ensinar, como, porquê e para quê) tem sido um campo fértil. No âmbito específico do ensino das artes (da música em concreto) é tanto mais importante uma análise e reflexão acerca das crenças e valores preconizados pelos agentes educativos, quanto esse pensamento pode (e deve) determinar o grau de envolvimento com a profissão e da eficácia da ação pedagógica. Neste sentido, uma filosofia de base que fundamente a deontologia e a prática profissional dos professores de música e as suas escolhas, poderá servir também de manancial para novas ideias brotarem (Reimer, 1989, p.7).

Nesse sentido, neste estudo, a existência de um pensamento organizador dentro da profissão serviu-nos de referência quanto a questões dominantes na prática dos profissionais estudados. Através da reflexão acerca das práticas, procurou-se compreender as opções, os sentidos e as razões para as ações pedagógicas (segundo os profissionais entrevistados), confrontando-as, posteriormente, com a opinião expressa pelas crianças.

O estudo centrou-se numa pedagogia coral para a infância baseada no ensino do canto. Esta assume traços de uma filosofia de base e assenta em princípios progressivos – centrados no desenvolvimento de competências técnicas a par de competências interpretativas - adequados às capacidades e estádios de desenvolvimento de crianças e jovens, tendo por objetivo o seu desenvolvimento vocal e artístico. Reportando a autores como Dunbar-Wells (2003), Hemsley (1998) ou Chen (2006), que consideram vantajosa a utilização de linguagem figurativa na pedagogia vocal solista e, sobretudo, a Funk (1982), Wis (1993; 1999), Woody (2002) ou Black (2014) que realçam a importância da imagética verbal e seus efeitos no contexto coral, quisemos perceber se a eficácia desta prática reportada na teoria seria igualmente reconhecida no contexto coral infantil. Assim, para além de conhecer a ação de professores e maestros, demos particular atenção à perspectiva das crianças e jovens, dando-lhes voz para expressar de que forma recebem, descodificam e traduzem em ato musical as metáforas, imagens e demais indicações figurativas.

Este estudo procurou contribuir para um entendimento mais concreto e aprofundado do discurso pedagógico na área do canto coral e, através de uma análise interpretativa, intentar uma melhor compreensão do processo de comunicação inter e intrapessoal presente na aprendizagem de uma arte efémera como a música. Assumiu, assim, uma abordagem holística que pretendeu conhecer o processo de intersecção entre a mente, o discurso e o corpo como instrumento artístico e como desta resulta uma construção complexa, pessoal e única, ou como afirma Rao, *um modo de ser que cada um de nós constrói*<sup>2</sup> (Rao, 2005, vii).

Como refere Reimer (1989, p. 12), *aquilo que os humanos conhecem através da arte é cognoscível apenas pela arte*<sup>3</sup>. Tal justifica a necessidade de possibilitar a todas as crianças o contacto com experiências artísticas ativas, promotoras de um tipo específico de cognição indispensável à sua formação integral como pessoa. A prática coral, por seu lado, embora seja realizada num contexto de grupo, concorre para um processo de realização artística do indivíduo, contribuindo para a sua potencial *ressingularização* (Soares, 2006, p. 71) e para a abertura a um mundo cultural diverso e expandido.

A valorização da aprendizagem musical enquanto campo de aquisição de competências específicas que permitem a exploração de capacidades humanas únicas assenta em dois pressupostos basilares: o da *singularidade* – a aprendizagem da música possibilita um conjunto de aprendizagens unicamente possíveis nesta arte, um tipo especial de cognição, que ultrapassa o conhecimento processual e conceptual e concebe o desenvolvimento de um tipo de inteligência interpessoal, cinestésica, intrapessoal, intuitiva – e o da *necessidade* – os valores que transmite são úteis e necessários a toda a sociedade e não apenas a alguns, pelo que é fundamental a sua inclusão na escola pública. Neste sentido, e porque ainda não se conhece a dimensão e dinâmica da prática coral infantil em Portugal, foi também objetivo deste estudo contribuir para o conhecimento (ainda que de modo circunstancial e geograficamente delimitado) das práticas corais na escola, quer em contexto de Ensino Genérico quer de Ensino Especializado da Música, expondo as perspetivas dos diversos profissionais, dos seus contextos e a voz das crianças que as vivem e experimentam.

A estrutura deste estudo fica, assim, dividida em três partes: I – *Enquadramento teórico*, II- *Investigação empírica*, III – *Análise, interpretação de dados e Conclusões*.

---

<sup>2</sup> *A way of being that each of us constructs* (tradução da autora)

<sup>3</sup> *That which humans know from the art that is knowable only from art* (tradução da autora)

A secção que engloba o *Enquadramento Teórico* apresenta a contextualização, problemática e referencial epistemológico do estudo, estruturando-se em cinco capítulos, organizados da seguinte forma: capítulo 1 - Contexto de estudo e referencial epistemológico; capítulo 2 - A linguagem figurativa enquanto prática pedagógica; capítulo 3 - Empatia e comunicação pedagógica; capítulo 4 - O pensamento figurativo como processo de construção de conhecimento, e o capítulo 5 - A criança: recetor, decodificador e construtor de sentidos.

A secção de *Investigação Empírica* abrange dois capítulos e engloba o capítulo 6 - Metodologia de Investigação e o capítulo 7 - Desenho da pesquisa.

A secção *Análise, Interpretação de dados e Conclusões* engloba o capítulo 8 - Análise de dados e apresentação de resultados, o capítulo 9 - Categorização e interpretação de resultados e o capítulo 10, com Conclusões e sugestões para investigação futura.



## **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo 1 – Contexto de estudo e referencial epistemológico**



## **1.1. Contextos e práticas em estudo**

### **1.1.1 A prática coral na formação musical infantil**

Todas as crianças são capazes de cantar. Embora algumas se retraiam, dizendo não saber ou não gostar é inegável que, desde que seja estimulado e desenvolvido o gosto pelo ato de cantar, é possível torná-lo um processo de aprendizagem elaborado, exequível e particularmente criativo e enriquecedor. Ao longo dos anos, a experiência profissional da investigadora tem permitido constatar que a prática coral tem estado, até há algum tempo, relegada a uma condição de subalternidade face à prática instrumental nas escolas do ensino artístico especializado e é praticamente inexistente no ensino genérico.

Esta realidade estende-se do 1º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, confirmando uma quase-ausência de educação vocal que diversos estudos têm realçado (Aguiar, 2014, p. 358), que convive com a confusão entre “ensinar canções ou ensinar a cantar” (Aguiar & Vieira, 2011, p. 351). A ausência de uma tradição de “escola coral” em Portugal (comum no centro e norte da Europa) tem, progressivamente, sido contornada com uma maior acessibilidade de crianças à prática coral no contexto do ensino integrado ou articulado de música ministrado em conservatórios e academias, ainda que nem sempre isso corresponda a um real desenvolvimento da prática coral (com a criação de coros infantis em cada escola, por exemplo) e, conseqüentemente, a uma eficaz educação vocal.

Cantar de modo saudável e eficaz implica uma ativação muscular complexa e o desenvolvimento da afinação, do sentido rítmico, frásico e da expressão de ideias musicais. No entanto, como refere Hemsley (1998, p. 25), aprender (e ensinar) a cantar não resulta apenas da ativação de músculos e de sons numa perspetiva tecnicista e científica. Antes deverá ser um processo de aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor no sentido de o transformar num veículo de transmissão de emoções e pensamentos através da voz, aliando valores estéticos, envoltos num sentido cultural e poético. Cabe, assim, à voz cantada um lugar central na aprendizagem musical, determinante no processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas e um papel fulcral na definição da identidade musical. No entanto, a experiência musical não se esgota na produção de som. Como afirma Rao (2005), “a música não é um estímulo ao qual respondemos, mas um modo de ser que cada um de nós constrói, e

o corpo participa de modo central e indispensável nessa construção (...) A experiência musical não é simplesmente mediada pela experiência corporal; a experiência musical é construída corporalmente” (p. vii) <sup>4</sup>

Presente nas metodologias dos mais significativos pedagogos musicais do século XX, a prática coral é central no “Método” Kodaly, no Método Willems, na Pedagogia Ward. Zoltan Kodaly (1882-1967), compositor, pedagogo, musicólogo, folclorista e filósofo húngaro, propôs em meados do século XX uma abordagem à educação musical centrada na prática vocal e na canção nacional, amplamente difundida desde 1964 pelos cinco continentes. A sua ênfase na importância da música folclórica (original e composta pelo próprio Kodaly) e na música erudita como veículo de aprendizagem musical é resultante do seu profundo estudo da música do seu país e também de um alargado sentido filosófico e pedagógico que defende que a música deve ser acessível a todos, devendo estar presente no currículo de todas as escolas. Tendo por base pedagógica a correspondência som>símbolo, as sílabas rítmicas, a fonomímica e a solmização relativa (“Dó móvel” ou *Tonic sol-fa*) – que, muito embora não sejam invenções de Kodaly, como frequentemente se apresenta de modo erróneo, são uma organização estruturada que permite aos alunos uma grande agilização da leitura, da entoação e da afinação - esta abordagem assenta no canto como formador estrutural de toda a aprendizagem musical. Kodaly desenvolveu um vasto movimento pedagógico que teve continuidade em compositores como Bartok, Kocsar, Kurtag, baseado na composição de obras corais *a capella*, canções tradicionais harmonizadas com piano, canções originais com poemas e melodias populares destinadas à educação musical da população escolar húngara, num sentido de democratização artística e cultural que assentava no princípio de que *a Música é para todos*.

Edgar Willems (1890-1978), pedagogo belga, nos fundamentos da sua teoria musical realça a função agregadora do canto, considerando que o ato de cantar (como as demais formas de expressão musical e artística) requer a participação harmoniosa de todo o ser humano e da sua vida interior: dinamismo, sensorialidade, sensibilidade e inteligência (Bago d’Uva, 2013, p. 7). Atente-se na perspetiva expressa em *As Bases Psicológicas da Educação Musical* (1970, p. 8):

---

<sup>4</sup> Music is not a stimulus to which we respond, but a way of being that each of us constructs, and the body figures centrally and indispensably in that construction (...)Musical experience is not simply mediated by bodily experience; musical experience is corporeally constructed. Tradução da autora.

No passado ensinava-se em vez de educar, tirava-se proveito dos talentos em vez de os desenvolver, favorecia-se a pura virtuosidade por meio de uma técnica cerebral ou exclusivamente instrumental, e tudo isso em detrimento dos valores vitais auditivos e rítmicos. Mas, particularmente desde o início do século tem-se esboçado uma reacção. Os métodos tornam-se mais ativos: desde a infância apela-se para as possibilidades criadoras; faz-se passar a vida antes da perfeição formal; tende-se para uma técnica mais espiritualmente artística que materialmente racional, baseada tanto sobre a acção sensível como sobre o saber. Procura-se também estabelecer bases novas mais amplas e mais profundas que as do passado. (Willems, 1970)

Esta abordagem de base psicológica tem por base o desenvolvimento de um tipo de “jogo” que permita à criança desenvolver, desde muito cedo, o seu sentido de ritmo interior e posteriormente sentido melódico. Trata-se de uma afirmação da diferença entre a nova educação musical e o ensino tradicional de inícios do século XX: substituir o talento dos virtuosos pela educação que permita desenvolver talentos nas crianças comuns (p. 8). O pedagogo belga defende uma educação musical que trabalha sobre o plano instintivo, afetivo e mental da criança. Será com base nesta perspectiva de inovação que a proposta do Método Willems introduz as canções como elementos estruturantes na aprendizagem musical e no desenvolvimento da percepção auditiva (rítmica primeiro, melódica depois), antecipando a prática instrumental:

O canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo, a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a musicalidade. (...) desde há alguns anos já, as canções populares foram introduzidas no solfejo e nos métodos instrumentais para principiantes, substituindo com vantagem os exercícios de entoação ou de técnica, muitas vezes metódicos mas desprovidos de musicalidade. Elas são também preciosas para realizar, antes do estudo da harmonia tradicional simples harmonizações a duas, três ou quatro vozes. (...) certos elementos de base, tanto humanos como musicais, devem ter o seu lugar na educação. Assim é com a sensibilidade e com o seu corolário, a melodia. Também o canto (interior, se não vocal) que é a expressão mais natural da música, deve servir não apenas de ponto de partida na música mas também acompanhar o aluno no seu desenvolvimento até às classes da virtuosidade instrumental ou de composição. (Willems, 1970, p. 28-30)

A música assume, assim, um duplo valor: uma atividade com benefícios em si mesma e como preparação para a vida.

Também Justine Ward (1879 -1975), pedagoga norte americana, centra toda a sua abordagem à educação musical infantil na educação vocal. O Método Ward, desenvolvido desde 1929 na American Catholic School, assenta no controle da voz, no desenvolvimento de uma afinação perfeita e de um sentido rítmico aprimorado, que permita às crianças a execução do

repertório de Canto Gregoriano. Atente-se num excerto do manual, onde se explanam os princípios do método:

Deve insistir-se numa boa qualidade tímbrica e precisão de afinação . O hábito de usar as vozes de forma correta deve ser natural às crianças desde o início, antes que se forme maus hábitos. Isto é fácil de conseguir. A falta de cuidado inicial também evita permanentemente este resultado. Um bom timbre pode ser obtido insistindo que as crianças cantem sempre suavemente e dando grande atenção aos exercícios vocais. Nos estádios iniciais do canto muito depende da imitação, pelo que o professor deve esforçar-se particularmente por produzir um timbre musical, colocando a sua voz *à frente e alta (...)* Arrastar ou escorregar de uma nota para outra não pode, em nenhuma circunstância, ser permitido. Cada nota deve ter um ataque limpo e deve manter-se pura e clara até ao momento em que a próxima nota for cantada. As crianças que ouvirem mau canto serão inclinadas a arrastar a voz. Isto é uma falha grave que, se tolerada, muito dificilmente, ou mesmo de todo, será erradicada. Mais ainda, é extremamente contagiosa. Uma criança que persiste nesta falha deve ser impedida de participar no canto, uma vez que uma criança pode facilmente viciar toda a classe<sup>5</sup>. (Ward & Perkins, 1920, pp. 8-9)

Autores como Vodicka (2012) ou Knight (2012) realçam, respetivamente, a importância do coro como local de integração e democracia musical (“há um lugar para todos num coro”) e como espaço de formação da identidade musical na criança. É através do canto que a comunicação interpessoal se desenvolve na criança. E é através dele que a sua prática é socialmente reconhecida como válida, pela sua capacidade de transmitir emoções, criar e transmitir uma identidade de grupo, de ser um veículo de inovação, mudança, promoção da justiça social e por introduzir um sentido de ordem e regularidade temporal nas vivências quotidianas (na escola, nas comunidades, em instituições).

A construção de uma identidade musical parece, assim, emergir de um equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade introspectiva da criança (como também de qualquer adulto): a perceção da sua postura, qualidade vocal, afinação, capacidade de reação a estímulos auditivos, visuais, cinestésicos e as consequentes possibilidades da intercomunicação (com o

---

<sup>5</sup> A good tone production and accuracy of pitch must be insisted upon. The habit of using their voices in the right way should become natural to the children from the very start, before bad habits are formed. This is easy to accomplish. Through lack of care at first, it is also very easy permanently to prevent this result. A good tone may be obtained by insisting that the children *sing softly at all times* and by giving great attention to the vocal exercises. In the early stages of singing so much depends on imitation that the teacher should make special effort to produce a musical tone herself, placing her voice *forward and high (...)* Drawling or sliding from one note to another must under no circumstances be permitted. Each note should be cleanly attacked and must be maintained pure and clear until the moment when the next note is to be sung. Children who have heard bad singing will be inclined to drag their voices. This is a serious fault, which, if once tolerated, will be eradicated with great difficulty, if at all. More-over, it is extremely contagious. A child who persists in this fault must be prevented from taking part in the singing, as one such child may easily vitiate the whole class. (Tradução da autora)

professor/maestro, os restantes coralistas, o público) proporcionadas pela prática musical. Ao tomar consciência das suas competências performativas, a criança adquire e desenvolve um sentido ativo, detalhado e funcional: uma *identidade na música*, enquanto agente, intérprete, criador ou seja: músico. Em paralelo, o reconhecimento do significado e valor da sua ação musical (através das apresentações públicas, por exemplo) consolida um valor existencial alargado: o da *música na identidade*, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global do indivíduo, no sentido global que lhe atribui Welch (2007, p. 239): “o som da voz é uma das características definidoras de humanidade”<sup>6</sup>. Trata-se, assim, do processo de construção da identidade pessoal e musical que – não por acaso – parte da voz.

No presente estudo, foi também intenção perspetivar o papel da criação artística enquanto produto humano resultante de todo um contexto artístico e cultural que lhe dá origem, e a sua função integradora na educação dos indivíduos. O estudo da linguagem figurativa na pedagógica coral infantil, procurou, assim, conhecer de que modo a aliança entre um conjunto de valores simbólicos e significados extramusicais (que podem ser associados a arquétipos presentes na cultura) reforça os significados que cada indivíduo constrói *com* e *durante* a sua “experiência artística”, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Em 2006 as recomendações emanadas da Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO realçavam que :

1) o desenvolvimento, através da Educação Artística, de um sentido estético, da criatividade, das faculdades de pensamento crítico e de reflexão é inerente à condição humana é direito de todas as crianças e jovens; 2) deve desenvolver-se nas crianças e nos jovens uma maior tomada de consciência não só deles próprios mas também do seu meio ambiente natural e cultural , sendo que o acesso a todos os bens, serviços e práticas culturais deve fazer parte dos objetivos dos sistemas educativos e culturais; 3) entre os desafios mais importantes do século XXI conta-se uma necessidade cada vez maior de criatividade e imaginação nas sociedades multiculturais – necessidade que a Educação Artística pode ajudar a satisfazer; 4) as sociedades contemporâneas têm necessidade de desenvolver estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e uma identidade susceptíveis de promover e valorizar a diversidade cultural e o desenvolvimento de sociedades sem conflitos, prósperas e

---

<sup>6</sup> Vocal sound is one of the defining features of humanity (tradução da autora)

sustentáveis; 5) a Educação Artística contribui para a melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento de capacidades pela importância que dá às estruturas flexíveis (tais como as matérias e os papéis situados no tempo), à importância para o educando (ligada de modo significativo à vida das crianças e ao seu ambiente social e cultural) e à cooperação entre os sistemas e recursos de aprendizagem formal e não formal; 6) a Educação Artística, ao gerar uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação ativa na aula, pode melhorar a qualidade da educação; 7) a Educação Artística, como forma de construção política e cívica, constitui uma ferramenta de base para a coesão social e pode ajudar a resolver questões difíceis com que se defrontam muitas sociedades, nomeadamente o crime e a violência, o analfabetismo persistente, as desigualdades de género (incluindo o insucesso masculino), os maus-tratos de crianças e a negligência, a corrupção política e o desemprego <sup>7</sup>.

Reportando-nos a Reimer (1989, pp. 33-35), realça-se aqui a ideia de que a educação pela arte é a educação a partir do sentimento, uma forma de objetivar a subjetividade, integrando a emoção e a sua expressão num sentir objetivo, com substância e fisicamente identificável (pelo gesto, pela expressão, pela sensação física). Refira-se que, o facto de a música ocidental assentar num código retórico que, desde a Antiguidade Clássica (com a ética modal), passando pela Teoria dos Afetos renascentista, tende a reproduzir através do som (vocal e instrumental) parâmetros físicos (tensão – resolução; movimento – repouso; ascensão - queda) e emocionais (alegria – tristeza; euforia - calma) reconhecidos e reconhecíveis, parece indicar que estes podem servir como um veículo de educação pelas/para as emoções particularmente significativo.

Esta perspetiva leva ao questionamento da eficácia da manifestação física da emoção através da estimulação da imaginação, do recurso à imagética, às metáforas, ao gesto expressivo no canto, bem como à discussão acerca do o seu papel no contexto das aprendizagens (formais e informais) em que o indivíduo é integrado ao longo da vida.

---

<sup>7</sup> Roteiro para a Educação Artística, Lisboa, 2006 consultado em <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>

### **1.1.2 Problemáticas da pedagogia vocal infantil: o estado da questão**

Sendo uma das mais antigas e gregárias formas de manifestação humana, verificamos que todos os povos cantam coletivamente e, desde as canções de roda infantis até às canções guerreiras, passando pelos cânticos de trabalho e de festa, todas estas formas de canto coletivo resultam de um contexto específico que lhes dá significado. O canto assume-se, assim, como a mais primitiva forma de comunicação e de expressão musical, pelo que a sua integração na formação musical de crianças e jovens tem servido metodologias que privilegiam o desenvolvimento da consciência musical e permitem a aprendizagem instrumental (a leitura rítmica, o solfejo, a afinação).

A pesquisa documental que deu origem ao presente trabalho permitiu identificar uma grande diversidade de estudos (predominantemente anglo-saxónicos) dedicados à voz infantil. Em Portugal, o estudo da prática vocal infantil, particularmente a relação entre a prática coral e o desenvolvimento musical na infância está em desenvolvimento.

Em conjunto, o tema tem sido tratado por diversos autores, incidindo em: análise crítica do currículo coral no ensino básico (Coelho, 2012; Ferreira & Vieira, 2013; Aguiar & Vieira, 2011; Bago d'Uva, 2013; Welch, Himonides, Saunders, & Papageorgi, 2010; Soares, 2006); o papel da atividade vocal no desenvolvimento individual e da integração social (Welch G., 2012; Burnard, 2009); na aquisição de competências vocais básicas e na pedagogia de vozes infantis e púberes (Bago d'Uva, 2010; Pereira, 2009; Bennet & Bartholomew, 1997), com estudos mais recentes acerca das problemáticas do repertório do Canto no Ensino Básico (Alves, 2014); da técnica vocal na infância e adolescência (Ashley, 2015; Simões, 2011) e numa abordagem comparativa entre o ensino do canto no 1º ciclo do Ensino Básico nos ramos genérico e especializado (Aguiar, 2014); no desenvolvimento progressivo de técnica vocal, literacia musical e interpretação de repertório (Leck, 2009; Stultz, 2005; Rao, 1993; 2005; Bonnardot, 2004; Bartle, 2003; Philips, 1996; Kemp, 1985); no estudo do desenvolvimento musical na infância (Barrett, 2006; Tafuri, 2003; Young, 2002; Welch, 1998; 2003; 2009) e no estudo da relação da voz com o desenvolvimento de competências de comunicação intra e interpessoais (Dalavenne ed. all 2008; Welch, 2007). A função do canto coral no 1º ciclo do Ensino Básico tem merecido diversas reflexões, sendo de destacar a perspetiva de Aguiar e Vieira:

a base de todo o ensino do Canto [no 1º Ciclo do Ensino Básico] deverá assentar numa abordagem lúdica dos conteúdos, brincando, jogando, criando laços de amizade, relações de afeto, de crença no imaginário infantil. O que não se deve, em momento algum, é perder o prazer de cantar; este nunca poderá ser hipotecado em nome do trabalho vocal ou da execução de um repertório pré-definido. Porém, não se deverá também empobrecer o repertório em busca de um pretensível caráter lúdico ou de pontes interdisciplinares da aprendizagem específica do canto e da música. (Aguiar e Vieira 2011, p. 411)

Incidindo particularmente no desenvolvimento técnico musical possibilitado e potenciado pela linguagem figurativa, reportemo-nos ainda a Casterède (1998, p. 115-116), segundo a qual a respiração abdomino-intercostal deve servir de base à técnica vocal desde cedo, uma vez que é este tipo de padrão respiratório que estabelece um *continuum* entre a parte inferior do corpo (física, respiratória, alimentar, sexual) e a parte superior (cerebral, social, espiritual) -“do ventre para a cabeça”- determinante na aquisição consciente de competências técnicas e expressivas. A respeito deste assunto, é ainda de referir que alguns estudiosos da psicanálise referem que uma respiração “bloqueada” perturba a comunicação entre a parte inferior e superior do corpo, impedindo uma real comunicação com a riqueza criativa do inconsciente.

Se é verdade que na idade adulta essa ligação é por vezes difícil de atingir e (re)organizar, na infância e na adolescência o processo é menos problemático, porque cronologicamente mais próximo da primeira infância - bebês e demais animais mamíferos mantêm essa relação perfeitamente através de uma respiração abdominal/intercostal contínua, livre e suave. O ato de aprender a cantar pode, desta forma, surgir como um natural prolongamento de uma função inicialmente biológica (o grito), posteriormente lúdica (a voz que fala), à qual se acrescenta um sentido comunicacional e um sentir estético (a voz que canta).

Partindo de uma abordagem psicomotora, são vários os autores que estabelecem uma relação direta entre o desenvolvimento técnico da voz e a aquisição de competências expressivas. Assim, o “ensinar a cantar” lidera todas as estratégias pedagógicas, organizando a formação vocal e a descoberta artística da criança.

Philips (1996, pp. 109-111), debruçando-se sobre a construção de um currículo técnico vocal, estabelece cinco objetivos a desenvolver progressivamente ao longo da formação vocal de jovens coralistas: 1) *respiração* – o coralista deve desenvolver uma boa postura, através de exercícios de alongamento, relaxamento e ativação corporal e mental; 2) *fonação* – o coralista deve adquirir técnica de emissão vocal no registo grave (“de peito”) e no registo agudo

(“de cabeça”) e de equilíbrio de ambos os registos, mantendo a clareza de timbre, colocação equilíbrio e projeção; 3) *produção de som ressonante* - o coralista adquire uma emissão vocal ressonante, livre, focada e com projeção, através de uma técnica que desenvolve a uniformização de vogais e o surgimento do legato; também deve desenvolver a coordenação dos registos que permite uma maior acuidade de afinação, definição de registos e agilidade vocal; 4) *dicção* - o coralista desenvolve uma técnica de canto livre, com “garganta aberta”, que permite uma dicção detalhada e clara, com correta pronúncia e articulação de vogais e consoantes; 5) *expressividade* – o coralista adquire um fraseado expressivo, de acordo com a linha melódica, a estrutura formal e o sentido geral da performance, respondendo a variações de dinâmica, agógica e desenvolve a agilização e extensão dos registos.

Numa perspectiva complementar, Stultz (2005, p. 14) centra-se na importância do repertório para o desenvolvimento de competências vocais e corais. Segundo esta autora, a prática coral na infância deverá ser cuidadosamente orientada e o repertório deve considerar princípios precisos: 1) a escolha do repertório deve ser promotora de boa emissão vocal (contrariando a tendência comum para as crianças usarem apenas o registo de peito - tão veiculado pelo repertório popular difundido nos media, com consequentes riscos para a saúde vocal futura), privilegiando o treino de um registo de cabeça estável e suportado por uma boa técnica de respiração – condição de base para o rigor de afinação e a manutenção de uma boa saúde vocal; 2) prática de repertório que estimule e desenvolva a dicção (articulação de consoantes, vogais puras), a dinâmica sonora e o legato – condições fundamentais para a manutenção de um tom homogêneo no grupo e que possibilita a abordagem de obras estimulantes e desafiantes do repertório coral; 3) o repertório deve permitir o desenvolvimento dos registos; 4) o repertório deve permitir o desenvolvimento de competências musicais múltiplas – cantar a duas ou mais partes (*discantus* simples, polifonia ou plurifonia de diversas tradições extra-europeias, repertório polifónico acessível à idade e desenvolvimento musical da criança e do grupo); 5) o repertório (da música tradicional aos pilares da literatura coral para vozes infante - juvenis, passando pelo teatro musical) deve aliar qualidades pedagógicas e artísticas, integrando uma mensagem e um significado artístico que desperte o público e os intérpretes e não seja um mero entretenimento; 6) devem promover-se situações de apresentação pública levando à comunidade (escolar, famílias, cidade) o resultado transformador da integração da música na formação dos jovens.

Bartle (2003, p. 15), realça a necessidade de cada maestro (e professor, sublinhado meu), nutrir desde o início do seu trabalho com um coro os princípios de refinamento do som, adaptado ao estilo e ao repertório. O desenvolvimento técnico das vozes infantis e juvenis deve assentar na busca de um tom ressonante, rico em harmónicos superiores, sem vibrato excessivo, cristalino e brilhante, resultando num som homogéneo, livre e que facilmente se faz ouvir em qualquer acústica. Partindo de um bom domínio da respiração diafragmática, o jovem cantor deve ser ensinado a manter uma correta dicção das línguas cantadas, a desenvolver um sentido de fraseado musical, que se torne progressivamente mais acurado e a manter uma boa afinação. O uso da voz “de cabeça” deve ser desenvolvido desde cedo, como base de uma técnica vocal saudável.

Leck (2009, pp. 2-4) sublinha o papel fundamental do diretor coral enquanto gestor do desenvolvimento de competências artísticas pelas crianças coralistas. As bases fundamentais do “ofício” de diretor coral deverão, segundo este autor, estar sempre ao serviço do desenvolvimento do prazer de cantar, da realização de uma experiência estética que permita ao indivíduo enriquecer-se, descobrindo em si próprio um sentido e um talento que seja partilhável e promovendo o desenvolvimento da auto-estima. Assim, cabe ao diretor coral/professor cuidar da manutenção de um bom foco mental durante a aprendizagem; ensinar correta postura e respiração; desenvolver uma técnica vocal saudável; ensinar a igualdade de vogais, refinando o timbre e o som próprio de cada grupo; insistir numa afinação rigorosa; promover um som global equilibrado; desenvolver a literacia musical dos coralistas; ensinar o sentido formal e harmónico das obras; transmitir o texto com rigor de dicção e sentido e, por último, escolher a melhor literatura coral, com valor estético e artístico e adequada às vozes infantis.

Se, por um lado, parece fácil de justificar a importância do canto coral nas escolas, este parece ter um papel aparentemente pouco significativo nas aulas de educação musical, sendo frequentemente evitado por alunos e professores (Bago d’Uva, 2013, p. 99) e é, paralelamente, contrariado pela atual sobreposição de opções no sistema educativo português: no ensino genérico uma quase ausência nas práticas do 1º ciclo do Ensino Básico; no 2º ciclo, uma disciplina de Educação Musical com a duração de dois anos, de base ainda essencialmente teórica, com poucos exemplos de desenvolvimento de uma prática musical significativa; no 3º ciclo uma disciplina em declínio. No ensino especializado o regime integrado de ensino e o regime articulado implicam opções precoces por parte de alunos e famílias e, frequentemente,

tendem a afastar crianças de uma formação artística mais desenvolvida no tempo. Na impossibilidade de desenvolver a prática coral de modo generalizado no ensino genérico (uma opção economicamente acessível a todos os estratos sociais, possibilitando uma prática musical até àqueles para quem a aquisição de um instrumento musical é um entrave), a opção do regime articulado e integrado em academias de música ou Conservatórios tem sido a via possível (porém socialmente injusta pois não é acessível a todos) de educação vocal acessível a crianças e jovens, servindo como fomentador de uma prática musical efetiva, desenvolvendo competências e detetando vocações, que longe de estar generalizada a todo o país, colmata algumas lacunas.

Paralelamente, diversas iniciativas institucionais têm contribuído para o desenvolvimento da composição de obras originais para a prática vocal na infância, contornando uma manifesta lacuna ao nível da quantidade e qualidade do repertório disponível em língua portuguesa. Saliente-se os dois concursos de composição de canções para crianças sobre poemas portugueses, da iniciativa da Associação Portuguesa de Educação Musical, a criação da plataforma *Cantar +* e o significativo incremento de obras originais compostas para coro infantil por autores como Sérgio Azevedo, Carlos Garcia, Paulo Bastos, Vasco Negreiros, André Ruiz, Nuno Jacinto, João Camacho, Margarida Fonseca Santos, Eduardo Patriarca, Mário Nascimento, Alfredo Teixeira. Este facto não será, certamente, alheio ao aparecimento de novos coros infantis e juvenis, maioritariamente em contexto não-escolar ou em estabelecimentos particulares de ensino artístico especializado que, nos últimos dez anos, têm contribuído para a melhoria significativa da qualidade musical e para a introdução de novas abordagens à pedagogia coral (o movimento, o coro-cénico) bem como ao repertório contemporâneo internacional e à música étnica.

Pode, assim, constatar-se um significativo investimento, institucional, político e artístico no desenvolvimento da prática coral em Portugal. É com base neste cenário que procuramos estudar a função pedagógica da linguagem figurativa, discutindo se e como ela contribui para que as nossas crianças cantem mais e melhor.

### **1.1.3 A pedagogia coral infantil em Portugal**

A história da pedagogia coral infantil em Portugal é um estudo a aguardar uma realização aprofundada. No entanto, destacam-se pela sua pertinência e exatidão os trabalhos desenvolvidos por Barreiros (1999) e Aguiar (2014) que abordam, respetivamente a disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo e o ensino do Canto no 1º ciclo do Ensino Básico.

Não pretendendo uma abordagem exaustiva à prática coral no contexto do ensino português, não podemos deixar de traçar uma perspetiva histórica, ainda que sintética, à evolução do canto coletivo em Portugal e de que forma ele tem sido reflexo de políticas e doutrinas e, conseqüentemente, catalizador de vontades e práticas (ou ausência delas).

A introdução do canto coral nos currículos escolares é herdeira da tradição revolucionária francesa, burguesa e laica segundo a qual o canto comum tem uma forte componente identitária e pedagógica, unindo os seres e os povos num projeto comum. Esta premissa, herdada dos ideais iluministas de Rousseau ou Herder, está na génese do movimento coral e orfeónico que se desenvolve ao longo do século XIX em toda a Europa. A ideia de um Povo e uma Nação que se refletem na sua canção nacional origina o grande impulso dado à recolha de canções tradicionais, à composição em línguas nacionais e à publicação e difusão de um repertório que se pretende que tenha uma função formadora e educadora das massas. Será a partir deste ideal que se desenvolve a criação de orfeões e corais em França, na Alemanha, em Inglaterra, nos Estados Unidos, em Espanha, num programa simultaneamente musical e cívico. A Música surge, à luz da sociedade do século XIX, como veículo privilegiado de comunicação, associação, ação e difusão de ideias e como repositório da identidade nacional.

Em Portugal, os ecos do movimento orfeónico fazem-se sentir ligeiramente a partir de meados do século XIX, alicerçados na ideia da influência da Música na formação do carácter dos indivíduos. Segundo Barreiros (1999, p. 54),

as razões que servem de justificação ao orfeonismo são maioritariamente, nesta transição do século e até à institucionalização do canto coral nos liceus, de ordem ética, estética, político-social, educativa e “higiénica”, e só secundariamente, hedonistas.

O canto coral é entendido, assim, como fator de união social, esbatendo diferenças sócias e etárias e, sobretudo, de unidade nacional (reconhecível em movimentos corais associados a valores autonómicos ou de marcada identidade cultural, como se reconhece no

movimento coral catalão, báltico ou escandinavo ao longo de todo o século XX). Reúne também uma função educativa e higiénica, preconizando a associação entre a saúde vocal e a moral, como refere Ernesto Maia em 1897, citado por Barreiros (1999, p. 57) *ao mesmo tempo que se lhes ministra a hygiene do corpo, desenvolvendo-lhes os pulmões, se lhes ministra também, a par e passo, a hygiene da alma.*

No entanto, o movimento orfeónico não teve o desenvolvimento esperado e tão desejado, levando a diversas campanhas de organização da vida coral nacional, entre as quais se destaca a levada a cabo por Tomas Borba, professor de Solfejo e Canto Coral na Escola Normal Primária, onde introduziu novos métodos de pedagogia musical e pugnou pela criação de uma disciplina de Canto Coral nos currículos escolares, destinada a contribuir para a formação moral e cívica dos coralistas, e através destes, para uma sociedade cívica e eticamente mais desenvolvida.

É, assim, nos anos da 1ª República, que o Canto Coral passa a ser integrado nos planos de estudos do ensino liceal (1918), inicialmente num liceu feminino, por se considerar que esta seria uma valência fundamental à formação da mulher - como também as lições de piano (Aguiar, 2014, p. 44), passando a ser generalizada na totalidade do ensino liceal e tendo como função contribuir para a educação da voz, do sentido estético e ter uma função nacionalista, participando na formação moral, cívica e para o desenvolvimento da solidariedade. A missão última do Canto Coral seria a educação estética e artística, mas sem a pretensão de formar artistas, numa dicotomia sempre constante e que a distingue da prática coral praticada nos Conservatórios. A ausência de programas e de meios institucionais terão impedido o desenvolvimento eficaz da prática coral junto dos estabelecimentos de ensino nos primeiros anos do século XX. Só em 1932 se definem conteúdos e orientações didáticas, ansiando o regime político por uma maior dimensão da disciplina no âmbito escolar, ciente que o ressurgimento do Canto Coral seria fundamental para a criação de uma geração de músicos destinada a elevar a cultura nacional e a Pátria. Será a partir da década de 1930 que também o Canto Coral e orfeónico será invadido pela vaga nacionalista, assente na unidade da nação, na obediência ao chefe e na valorização da língua (Barreiros, 1999, pp. 58-59).

Este renascer coral é também acompanhado pela obrigatoriedade do Canto Coral no Conservatório Nacional, cuja Reforma de 1930 institucionaliza esta disciplina para todos os alunos. Segundo Aguiar (2014, p. 49),

será lícito supor os danos que tais medidas vieram a produzir relativamente à aceitação do Canto Coral, contribuindo para a sua rejeição compulsiva e para a sua imagem depreciativa, a qual foi passando intergerações, permanecendo viva um pouco por toda a comunidade escolar. Se, por um lado, o que se impõe conduz habitualmente a uma recusa, por outro, pode subentender-se uma intenção política de menosprezar e evitar a execução vocal coletiva, na medida em que não fará qualquer sentido impor condições a uma prática tão natural e inerente ao ser humano, como é o ato de cantar.

A subordinação doutrinal e programática às orientações do Estado Novo serão razões de peso para a estagnação do ensino artístico e para a sua cristalização durante décadas. Se as bases lançadas pela 1ª República foram frágeis no que respeita à integração da prática coral na formação geral dos indivíduos, esta foi ativamente defendida pelos ideólogos republicanos pois, destinando-se à criação de um homem novo, mais culto, alfabetizado, imbuído de espírito democrático e cívico, promovia o canto coletivo como atividade agregadora de vontades e de união humana. No entanto, rapidamente esta realidade breve deu lugar à doutrinação política e ideológica do período do Estado Novo, passando o Canto Coral a disciplina de conteúdos eminentemente teóricos (teoria, solfejo) coabitando com canções de temática moralizante, caritativa e bucólica, estando praticamente ausentes as canções didáticas, a canção erudita e as canções populares cujos textos eram considerados impróprios para crianças e jovens, como realça Barreiros (1999).

Os anos do Estado Novo serão, pois, os anos da busca de uma unidade nacional na linha doutrinal do regime como pode interpretar-se no discurso de Carneiro Pacheco, ministro da Educação Nacional, em 1934, transcrito por Barreiros (2001, p. 51):

... o canto em comum, pela sua vibração simpática, cria entre os orfeonistas o espírito de coesão, que para muitos se torna indestrutível sentimento de amizade. Logo de entrada, dando cada um, em plena consciência, sob o seguro comando do regente, a vida da sua voz, como elemento celular para a criação do organismo vivo que é o Orfeão, deste recebe cada um a lição prática e querida de como a autoridade e a disciplina são impreterível condição de toda a obra coletiva. (...) ao mesmo tempo se afirma a utilidade dos que, não ocupando embora na escala social os primeiros lugares, servem escrupulosamente o seu lugar, aparentemente secundário, mas por igual imprescindível para o Bem Comum. Quem analise a dinâmica das vozes no Canto Coral, facilmente se apercebe de que entre os vários naipes – de primeiros tenores, de segundos tenores, de barítonos, de baixos – em busca da harmonia do conjunto, se estabelece realmente uma luta pela defesa do tom de cada um, contra a recíproca sedução das melodias mais próximas: aliás, tudo se precipitaria no abismo da desafinação. (...) Quando, triunfante da pluralidade das vozes, como que fundindo-se numa unidade psíquica, o Orfeão se

eleva à comunhão estética que é o Unísono, ele alcança o máximo do seu poder emotivo, capaz de traduzir os mais fortes movimentos da alma coletiva.

É a partir desta metáfora do Estado, onde subsiste *um lugar para cada um e cada um no seu lugar* que se forja a prática coral dos anos seguintes. Como refere Barreiros (2001, p. 52), o propósito do regime consistia, em primeiro lugar, em criar uma massa coral coesa e homogénea, uma espécie de mini-sociedade, em que o todo social se revisse comungando dos mesmos ideais veiculados pelas canções. Neste sentido, todos os rudimentos de leitura e solfejo passaram a ser acessórios. Nos anos do pós-guerra e conseqüente recuperação económica, o Canto Coral passa para a alçada da Mocidade Portuguesa, (sobrepondo-se frequentemente as atividades), sendo o seu carácter formativo progressivamente substituído pelo representativo (participação em festas, saraus). O repertório assenta predominantemente em canções de mensagem doutrinadora, patriótica e moralizante, num resultado artístico pouco ou nada desenvolvido, que deixou má memória e, segundo Palheiros (1993, p. 28) “uma certa timidez perante a perspectiva de cantar que muitos portugueses revelam”.

Os últimos anos da ditadura serão também o período de decadência do Canto Coral. A “primavera marcelista” teve ecos na modernização do ensino, com a criação em 1968 do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e a substituição da disciplina de Canto Coral pela de Educação Musical, com programa próprio a desenvolver nos dois anos do Ciclo Preparatório. Aguiar (2014, pp. 61-63) realça o destaque dado ao canto no contexto da disciplina, reconhecível nos conteúdos a trabalhar – cânones a 2, 3 e 4 vozes, melodias populares portuguesas harmonizadas, melodias populares estrangeiras harmonizadas (versões nas línguas estudadas no ciclo preparatório), música portuguesa clássica e música estrangeira clássica – bem como nos conteúdos específicos de educação vocal a ser abordados: respiração, vocalização, dicção (emissão e articulação) e unificação das vozes (vibrato e timbre). As canções passam a ser selecionadas segundo a sua beleza estética e consideradas fundamentais na ação pedagógica. Apesar das intenções, o facto de a carga horária ser deficitária e de a frequência da disciplina não interferir na avaliação dos alunos, ditou a permanência da disciplina numa posição de subalternidade e a conseqüente prática coral deficitária.

Será apenas após a Revolução que se procederá a uma verdadeira modernização da educação musical ministrada no ensino público genérico, em linha com a modernização

generalizada do sistema de ensino, expurgado de toda e qualquer reminiscência da doutrina do regime anterior. Como refere Aguiar (p. 78), citando António Vasconcelos,

depois do *25 de abril*, o ensino da música em Portugal ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico ficou marcado por três linhas dominantes: a primeira que assume a música como vital para o desenvolvimento integral da criança, devendo estar presente ao nível do currículo, numa ótica de democratização do ensino; outra linha que encara a música no 1º CEB como meio de detecção de aptidões específicas para o ensino especializado da música; e, por fim, uma terceira linha que perspetiva a música no Ensino Básico numa aceção mais cosmopolita e de cariz universal.

Este panorama traduziu-se em programas de Educação Musical/Música para o ensino primário, preparatório e secundário em que o canto é contemplado, embora numa percentagem reduzida do programa. É ainda Aguiar (p. 80) que refere que no Programa de Educação Musical do 1º ano do Ensino Preparatório,

das nove alíneas que especificam o trabalho a desenvolver, as sete primeiras concebem a canção numa perspectiva funcional, de apoio/motivação/estratégia para desenvolvimento de outros conteúdos musicais. Nas últimas alíneas poder-se-á antever a sugestão de um trabalho mais vocacionado para o canto, em que a canção é abordada de acordo com as suas características intrínsecas, sem haver, no entanto, qualquer referência à questão metodológica do modo como se deve cantar (ou ensinar a cantar).

Será apenas nove anos após a Revolução que se inicia a reforma do ensino artístico com a inserção das áreas vocacionais da música e da dança no ensino regular, com um plano de estudos próprio, com a transformação dos conservatórios em escolas básicas e secundárias, com a criação das Escolas Superiores de Música e com a definição de regimes distintos e paralelos: genérico e especializado. Ao longo do último quartel do século XX e primeira década do século XXI as sucessivas legislações para o ensino artístico produziram uma realidade sobreposta e ramificada que, segundo Vieira (2009, p. 533), essas diretrizes,

ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por razões históricas (nas vertentes genérica e especializada), e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre na articulação mais fundamental que é a de detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional.

Assim, atualmente, o ensino da música consta do currículo do 1º ciclo do Ensino Básico - com a designação de Expressão e Educação Musical, podendo ser ministrada como

Atividade de Enriquecimento Curricular – do 2º ciclo do Ensino Básico – com a designação de Educação Musical, obrigatória nos dois anos – e como opcional no 3º ciclo do Ensino Básico (esta modalidade passou a estar ausente da Matriz Curricular do 3º ciclo desde 2012). A docência no 1º ciclo do Ensino Básico está maioritariamente atribuída a professores generalistas e apenas muito pontualmente a professores especialistas em coadjuvação, quase sempre como Atividade de Enriquecimento Curricular (portanto, facultativa e não generalizada). A legislação que regeu o Currículo Nacional do Ensino Básico (Decreto Lei nº 6/2001) - entretanto revogado - levou ao desenvolvimento de um documento específico (*Ensino da Música no 1º ciclo – Orientações programáticas*), que fundamentava o desenvolvimento da literacia musical e que considerava a educação vocal central na formação da criança:

a prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo. Sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento. Se numa fase inicial a criança utiliza um âmbito vocal relativamente reduzido, o trabalho a desenvolver deve potenciar o seu incremento através do canto a uma ou a mais vozes, *a cappella* e com acompanhamento instrumental. As aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade. A escolha do repertório deve ser criteriosa. De acordo com o projeto a desenvolver e as condições da sua implementação, poder-se-á criar o Coro Infantil, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho. (Vasconcelos 2006, p.10)

Ainda no mesmo documento, apresentava-se como competências vocais a desenvolver pela criança ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico um leque abrangente: cantar individualmente e em grupo canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais, utilizando a memória e a leitura musical; interpretar obras musicais que interliguem diferentes formas de arte; apresentar e interpretar publicamente, na escola ou na comunidade, obras vocais e instrumentais (p. 9). No mesmo documento, as atividades sugeridas implicam que, no domínio da expressão vocal, a criança seja capaz de: utilizar a sua voz com controlo e afinação; reconhecer frases musicais; cantar com consciência de pulsação, ritmo, melodia e afinação; realizar efeitos vocais para ilustrar histórias, poemas, etc.; cantar sozinha ou em grupo a uma ou mais vozes com expressão; interpretar canções com géneros, estilos e temáticas diferentes; interpretar canções em diferentes tonalidades, modos e organizações sonoras; compreender o papel do silêncio; relacionar os sons e os símbolos que os representam; identificar canções de diferentes estilos e culturas musicais (p. 16-17).

Mais recentemente, o documento “Organização curricular e programas” que regulamenta a organização curricular para a Expressão e Educação Musical no 1º ciclo do Ensino Básico<sup>8</sup>, apresenta a voz como o centro da aprendizagem musical (pp. 67-68):

a prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º ciclo. É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando (...) Instrumento primordial, é, na criança, um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura. A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz. A dificuldade ou menor interesse da criança por uma ou mais das partes referidas não deve ser entendida como uma menor musicalidade, devendo o professor procurar ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades ou falta de interesse.

Como facilmente se deduz, a distância que separa a regulamentação e a sua real aplicação é muito grande, quase utópica, e dificilmente exequível no contexto do ensino genérico, como o consideram Aguiar e Vieira (2011, p. 472) esbarrando com a impreparação generalizada do corpo docente do 1º ciclo do Ensino Básico para corresponder a tão altos desafios e com uma carga horária deficitária.

No 2º ciclo do Ensino Básico genérico a prática coral tem uma presença residual no programa, sendo a ênfase colocada na execução de obras instrumentais em instrumental Orff ou flauta de bisel e na audição de excertos musicais. Paralelamente, é neste ciclo que algumas crianças acedem ao regime articulado ou integrado do ensino especializado, passando a aceder a uma educação musical alargada que inclui prática de um instrumento, formação musical e classe de conjunto/coro ou orquestras. Verifica-se, assim, aquilo que Vieira (2014, p. 69-71) salienta como uma incoerência da escola pública: alguns alunos são formados para fazer música e outros apenas para contemplá-la. Saliente-se que é no 2º ciclo que se possibilita, pela primeira vez, o acesso a uma educação vocal estruturada, quer coletiva, através da disciplina de Classes de Conjunto/Coro, quer individual, desde a criação do Curso Básico de Canto e de Canto Gregoriano (2009), em vigor nos estabelecimentos especializados de ensino público, particular e cooperativo.

---

<sup>8</sup> Documento consultado em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_eafm\\_programa\\_1c\\_0.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf) [acedido em 20 de dezembro de 2016]

## **Capítulo 2 – A linguagem figurativa enquanto prática pedagógica**



O recurso à linguagem figurativa tem sido uma prática pedagógica tradicionalmente empregue na pedagogia vocal, remetendo para um esforço de fusão entre o material (a fisicalidade da respiração, da postura, do som) e o imaterial (a expressão dos sentidos do texto literário, a desenvoltura da expressividade musical, a comunicação com o público). Neste capítulo procuramos relacionar essa prática com a diversidade de fontes que podem concorrer para justificar a sua utilidade e eficácia.

## **2.1 Do Imaginário na filosofia, antropologia e psicologia**

O estudo do papel da linguagem figurativa na pedagogia coral na infância, centra-se na compreensão do modo de unificação entre a palavra dita e o ato de cantar, decifrando o processo segundo o qual metáforas e imagens afetam a percepção musical das crianças e como participam no desenvolvimento das suas competências musicais.

Expressões como “Sê uma árvore, com as pernas como raízes firmemente implantadas na terra”; “imagina que és um esqueleto, pendurado do teto por um fio”; “inspira como se cheirasses uma flor”; “boceja/canta com um sorriso interior”; “imagina uma batata quente/um ovo/uma cúpula dentro da boca”, “cantem como se estivessem num prado verde, com o ar fresco no rosto” e muitas dezenas de outras integram o repertório de maestros e professores, sendo exemplos de instruções verbais destinadas a explicar, uma boa postura, o processo de respiração, a laringe baixa, uma emissão de som livre e ressonante. A maioria destas expressões refere-se a ajustamentos fisiológicos, bem como a acústicos e destina-se a levar o coro a alcançar um som livre de tensões, afinado, ressonante e vibrante. No entanto, e porque quando se dirige a um coro, um maestro não pode ter uma ação pedagógica individual para cada coralista, algumas imagens e metáforas parecem ter um efeito positivo no grupo, promovendo neste o desenvolvimento de competências técnicas e de outras, expressivas, que transportam cada cantor para uma dimensão interpretativa, criativa e intangível. Em particular, quando aplicadas na comunicação com um coro infantil, estas expressões surgem como uma ferramenta pedagógica eficaz, se adaptadas à idade, interesses e níveis de desenvolvimento, concorrendo para uma fusão entre o material (a fisicalidade da respiração, da postura, do som) e o imaterial (a expressão das emoções, dos sentidos do texto literário, a desenvoltura da expressividade

musical, a comunicação com o público). A sua eficácia parece resultar do estímulo conjugado da imaginação com a capacidade de comunicação interpessoal.

Desde a Antiguidade que o papel da imaginação da existência humana tem sido questionado e fundamentado. São diversos os campos em que o papel da imaginação é abordado: na filosofia (Barthes, 1977; Justo, 2014; Langer, 1957; Malrieu, 2000; Ricoer, 2000; Sartre, 1940; Smith, 2006), antropologia (Cook, 1990; Durand, 1989; 1996; Dissanayake, 2000; 2003), psicologia (Ribot, 1900; Bettelheim, 2002; Jung, 2000; Piaget & Inhelder, 1977; Roskos - Ewoldsen, Instons-Peterson, & Anderson, 1993; Shepard, 1978; Vigotsky, 2009), com implicações na educação (Postic, 1992) e alargando-se até ao recente campo da Neuroestética, procurando explicações neurofisiológicas para a experiência individual e coletiva da Arte e do Belo (Ramachandran & Hirstein, 1999; Zeki, 1999).

O papel da imaginação na existência humana e a sua importância nas artes performativas tem sido tratado de forma transversal, assumindo uma dimensão multidisciplinar que relaciona a experiência sensorial (visual, cinestésica) com o entendimento racional da realidade. Sendo a imaginação um processo e o imaginário o seu produto, o ato de imaginar é assumido aqui como uma atividade de reconstrução, de transformação do real, em função das significações que o indivíduo confere aos acontecimentos ou das repercussões destas no seu interior, como o tratam autores como Postic (1992) ou, bem antes, Ribot (1900). Este autor, num dos primeiros estudos acerca da Imaginação, considera que esta é muito próxima da vontade: “a imaginação é, na ordem intelectual, o equivalente à vontade, na ordem dos movimentos”<sup>9</sup> (Ribot: 1900, p. 6). Ainda segundo ele, a imaginação reúne duas funcionalidades: uma, puramente representativa - a imaginação reprodutora; outra, criadora, a que possui a faculdade de criar por intermédio de imagens mentais. Será pela fusão de elementos intelectuais, afectivos e inconscientes reunidos num corpo orgânico (onde se dá a unidade e a síntese), que se dá origem a algo novo e criativo (p. 9). Décadas depois, Sartre (1940, p. 165) apresenta-a como uma espécie de ato mágico, “um sortilégio destinado a fazer surgir o objecto em que se pensa, a coisa que se deseja, de forma a dela se apossar”.

Malrieu (2000, p. 105) organiza em três níveis os domínios do imaginário, conducentes a diferentes níveis de simbolização: 1) o sonho (manifestação primitiva e imperfeita da função de imaginar, pois ao sujeito sonhador não é dado conhecer a irrealidade, a novidade e o valor

---

<sup>9</sup> *L'imagination ets dans l'ordre intellectuel l'équivalent de la volonté dans l'orde des mouvements* (Tradução da autora)

simbólico das suas criações); 2) o imaginário mítico (sistema coletivo de crenças que determinam os comportamentos individuais da imaginação, gerando uma rede de significações fortemente estruturada que une os seres e as coisas e obedece a fatores afetivos) e 3) o imaginário intencional, próprio das artes (particularmente das artes plásticas, em que a obra tende a resultar da transferência das recordações pessoais do artista para a imagem, ao mesmo tempo que reflete uma visão estética e expõe as preocupações e significados simbólicos de cada época). Trata-se de uma simbolização com diferentes graus de personalização, ora completamente involuntária (como no sonho), ora organizada e integrada num sistema de crenças (como no mito), ora deliberadamente procurada ou controlada conscientemente (como nas artes). Em comum, estes três tipos de imaginário têm a relação com o Tempo e o Futuro: recuperando da memória imagens para as transformar, recombina-as, projetando-as num futuro renovado (p. 129). Ainda segundo Malrieu, a imaginação encerra em si o conceito de *possibilidade*, conceito geral onde cabem todos os modos existenciais (“como se...” ) e as relações de imitação ou oposição do sujeito com o mundo. Torna-se, assim, um processo de conhecimento, permitindo que o sujeito exista e se comporte não em função das suas necessidades mas em função de um modelo que se elabora no próprio ato de imaginar (pp. 225-226).

Ao longo do processo de construção da personalidade da criança, o pensamento e o imaginário coexistem. O racional e a imaginação tendem a distanciar-se desde a entrada da criança na escola, com predomínio daquele sobre esta devido a um maior investimento no desenvolvimento do conhecimento processual e na adequação a comportamentos socialmente aceites que vão moldando o seu “Eu”. Postic (1992, pp. 21-22), realça a aparente dicotomia entre o pensamento e a imaginação. Segundo este, enquanto o pensamento progride de modo linear, a imaginação tenderá a desenvolver-se por expansão, em espiral, conquistando novos territórios e determinando uma direção, uma construção interna do sujeito, um território pessoal, uma área de ilusão que faz a transição entre consciente e inconsciente, entre as ideias e os afectos, assegurando o equilíbrio. É pelo imaginário que a criança descobre laços entre si e o mundo.

Segundo Vygotsky (2009, pp. 17-23), a ligação entre a fantasia e a realidade resulta numa criação intelectual construída a partir da realidade e das experiências anteriormente

vividas, criando novas combinações, unidas com base em sentimentos ou sinais emocionais comuns (“lei da representação emocional da realidade”):

todas as formas da representação criadora contêm em si elementos afetivos: isto significa que tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos e, ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. (Vigostky, 2009, p. 23)

Assim, toda a construção fantástica influenciará reciprocamente os sentimentos do indivíduo, gerando uma imagem real que passará a existir no seu mundo e a influenciar as suas relações com outros objetos: “a imaginação criadora penetra através da sua obra toda a vida pessoal e social, imaginativa e prática, sob todos os seus aspetos: é ubíqua” (Vigostky, 2009 p. 51).

Durand (1989), atribui à imaginação um profundo valor ontológico: “a imaginação é o contraponto axiológico da ação (...) é a faculdade do possível, a potência de contingência do futuro” (p. 297) e tem como suprema função o eufemismo – o poder humano de melhoria do mundo – reconhecendo-lhe “em todas as suas manifestações (religiosas e míticas, literárias e estéticas), esse poder realmente metafísico de erguer as suas obras contra a “podridão” da Morte e do Destino” (p. 277).

A formação mental de imagens tem sido amplamente estudada enquanto fator de desenvolvimento cognitivo (Piaget & Inhelder, 1977) e de desenvolvimento da criatividade. Shepard (1978) fundamenta a importância da imagética na criatividade e na visualização espacial por esta oferecer uma alternativa rica aos limites impostos pela linguagem e pelo pensamento lógico. Segundo este autor, a riqueza das imagens e as suas relações com fontes externas ao indivíduo, parecem sugerir relações e interações não totalmente concretizáveis através da linguagem, tornando-se veículos preferenciais para a intuição e a manipulação do pensamento e da ação em níveis que precedem mesmo o desenvolvimento da linguagem (individual e evolutivamente).

## 2.2 Síntese de teorias de imagética

Os estudos em torno da natureza, funções e eficácia da imagética <sup>10</sup> e das imagens <sup>11</sup> têm sido desenvolvidos em áreas tão diversas como as neurociências (Clynes, 1977; Kosslyn, Behrmann & Jeannerod, 1995; Oberman & Ramachandran, 2007), a psicologia cognitiva (Intons-Peterson, 1993; Sackett, 1934; Smith, 2006), o desporto (Abdin, 2010), as artes performativas (Arrais & Rodrigues, 2007; Barten, 1992, 1998; Clark, Williamon & Aksentijevic, 2012; Franklin, 1996; Hargreaves, MacDonald & Miel, 2012; Jestley, 2011; Moorcroft, 2007; Trusheim, 2010), na pedagogia musical (Schippers, 2006; Skoog, 2004; Woody, 2002; 2004), na estética musical (Spitzer, 2004; Zangwill, 2007; Zbikowsky, 2008) e na linguística (Johnson & Larson (2003).

Não se pretende neste estudo explicar ou desenvolver em detalhe nenhuma destas teorias, mas será feita uma síntese dos aspetos mais significativos que algumas delas nos apresentam e que se relacionam com a pesquisa. Considerando que a abordagem pedagógica deverá ser diversificada e adaptada às necessidades dos indivíduos, levamos ainda em linha de conta a necessidade de sistematizar e discutir estratégias pedagógicas, apresentando uma perspetiva heurística a partir da prática de profissionais.

No âmbito da pedagogia musical, a literatura evidencia a importância desempenhada pelas imagens mentais no desenvolvimento da memória, no raciocínio concreto e abstrato, no controlo motor, na aprendizagem e treino de competências e na compreensão da linguagem. A imagética musical, considerada a capacidade de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), pode também envolver a imaginação do movimento necessário à produção do som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente. Termos como *ensaio mental* ou *finger playing* traduzem esta *ação imaginada* cuja eficácia está detalhadamente demonstrada por estudos no campo das neurociências em que o recurso à imagiologia sugere a existência de uma equivalência funcional entre a prática musical real e imaginária ao nível dos sistemas auditivo e motor.

---

<sup>10</sup> **i-ma-gé-ti-co** (*image[m] + -ético*) *adjectivo* 1. Que se exprime por meio de imagens. 2. Que é relativo a imagens. in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/imag%C3%A9tica> [consultado em 12-11-2016].

<sup>11</sup> **i-ma-gem** (latim *imago, -inis*, representação, forma, imitação, aparência) *substantivo feminino* 1. Representação de pessoa ou coisa. 2. Figura ou efígie de um santo, da Virgem ou de Cristo. 3. Semelhança. 4. Representação (no espírito) de uma ideia. 5. [Informal] Pessoa formosa. 6. [Gramática] Metáfora in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/imagem> [consultado em 12-11-2016].

Segundo Jestley (2011, p. 199), Sackett (1934) foi o primeiro autor a propor uma Teoria da Aprendizagem Simbólica (“Symbolic Learning Theory”) em que explicava o papel das imagens mentais nas práticas performativas. Esta teoria, baseada no pressuposto que os padrões de movimento estão simbolicamente codificados no sistema nervoso central, justificaria a aquisição de competências cognitivas complexas no âmbito do canto (planeamento, sequenciação, precisão), as quais serão mais fáceis de desenvolver se forem baseadas em imagética e não apenas na repetição de ações motoras. Tendo estado na base das teorias do treino mental de performance em desporto, esta teoria pode também ajudar a fundamentar a utilização da imagética com alunos principiantes e crianças, uma vez que, segundo ela, a imagética permite uma maior familiaridade com os movimentos e as sensações cinestésicas, promovendo o automatismo durante o processo cognitivo.

Clynes (1977) propõe a existência de uma ligação entre as emoções básicas e padrões cerebrais que se manifestam através de gestos, expressões faciais e através da expressão musical. Segundo este autor, as emoções mais poderosas, como o medo, a raiva, o desejo, aquelas que desencadeiam imagens mentais mais vivas, dificilmente expressáveis através da verbalização (Roskos-Ewoldsen, Instons-Peterson & Anderson, 1993, p. 6). As imagens tenderão a reunir um maior valor afetivo e motivacional que as palavras. Serão, assim, conceitos mentais híbridos que reúnem simultaneamente propriedades percetivas e simbólicas, desempenhando um papel fundamental na cognição humana.

Kosslyn, Behrmann & Jeannerod (1995, p. 1335) fundamentam a sua Hipótese de Equivalência Funcional (“Functional equivalence hypothesis”) no princípio segundo o qual a imagética visual e a perceção visual têm origem nos mesmo circuitos neurológicos. Nesta teoria evidenciam a importância desempenhada pelas imagens mentais no desenvolvimento da memória, no raciocínio concreto e abstrato, no controlo motor, na aprendizagem e treino de competências e na compreensão da linguagem. Quando praticada no âmbito musical, a imagética musical é considerada a capacidade de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), podendo também envolver a imaginação do movimento necessário à produção do som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente. O recurso à imagiologia sugere a existência de uma equivalência funcional entre a prática musical real e a imaginada ao nível dos sistemas auditivo e motor. Esta teoria parece fundamentar a eficácia da utilização de imagens relacionadas

com a ativação e dinâmica muscular, a sensação de expansão e direção presentes na pedagogia vocal: a imagem do esqueleto pendurado do teto como exemplo do alinhamento axial; a imagem do palato como uma cúpula ou um arco gótico como exemplo de amplitude do trato vocal; os abdominais distendidos durante a inspiração comparáveis a uma bóia, entre muitos outros exemplos.

Clark, Williamon & Aksentijevic (2012, p. 352) partilham esta mesma perspetiva, afirmando que a imagética produz respostas fisiológicas observáveis, desempenhando funções significativas no desenvolvimento e realce da expressividade performativa, na aprendizagem e memorização musical, no treino mental de performance (pré-experimentação de situações de performance) e ajudando à prevenção e recuperação de lesões.

Hargreaves, MacDonald & Miell (2012, pp. 3-5) destacam a importância que a imaginação desempenha na audição e prática musical, enquanto conceito agregador de um conjunto de fenómenos perceptivos (a receção, interpretação e transformação do estímulo auditivo) e sua tradução em performance e invenção. Aliada à imaginação, a imagética musical assume-se como um conceito multidisciplinar que agrega a experiência sensorial (imagens, sons, sinestesia) a um entendimento racional da realidade e baseia-se num conjunto de imagens mentais que podem ocorrer em diferentes âmbitos sensoriais: visual (visualização da partitura que representa a música a ser executada), auditivo (o músico é capaz de ouvir ou “tocar mentalmente” uma peça ou excerto musical – conceito análogo ao de *audiação* desenvolvido por Gordon (2000, pp. 15-21) segundo o qual a aprendizagem musical se processa através da memorização auditiva dos seus padrões, motivos, frases) ou analítico (o músico é capaz de analisar mentalmente a obra e identificar com grande precisão os seus elementos constitutivos – frases, secções, estrutura harmónica). É, como refere Trusheim (1991, p. 138), um tipo de imagética experimentado ao nível do sistema auditivo que contribui amplamente para o desenvolvimento da performance musical.

Woody (2002, pp. 213-224) sugere que o recurso à imagética e à linguagem metafórica é uma forma de os estudantes estabelecerem uma efetiva ligação entre a música e a emoção quando aprendem a desenvolver a expressividade musical, particularmente se estas forem complementadas com descrições verbais, modelação ou gestualidade.

Partindo destas perspetivas, pretendemos identificar e questionar a prevalência e as circunstâncias em que existe recurso ao imaginário e à linguagem figurativa em contexto coral,

procurando compreender as motivações dos professores/maestros e os efeitos nos respectivos coros.

### **2.3 Imagética e pedagogia musical**

Os partidários da *música pura* defendem que, tratando-se a música de um meio de expressão não-verbal, a experiência musical não pode ser traduzida ou comunicada por palavras, mesmo nos gêneros em que a voz e a palavra são centrais - a ópera, o oratório, o *Lied*. Nestes, o conhecimento do texto pode realçar a experiência musical mas não será essencial para a experiência estética. Este mesmo argumento é também defendido a propósito da importância das imagens na criação de um sentido musical, como acontece no caso da *música programática*, em que um programa (um quadro, um texto filosófico ou poético, a evocação histórica) está subjacente à estrutura musical. Entendidos como uma exceção, os elementos extramusicais são mesmo considerados elementos supérfluos e distrativos que apenas permitem uma apreensão superficial daquilo que a música verdadeiramente é. Neste contexto, a aprendizagem musical deveria fazer-se apenas através da prática racional, contínua e diligente tendo em vista o desenvolvimento da audição e da percepção musical. Esta perspectiva será abordada mais detalhadamente no capítulo seguinte.

No extremo oposto encontramos os partidários da formulação verbal da experiência musical, os quais habitualmente fundamentam esta opção com a tendência humana “natural” para o pensamento figurativo. Fazendo a fusão entre a indicação técnica e a intenção estética, a metáfora usada com fins pedagógicos é comum a vários povos e tradições musicais, sendo culturalmente definida (Schippers, 2006, p. 212). Os seguidores de uma pedagogia de base psicomotora defendem um uso continuado de linguagem figurativa (metáforas, imagética) e veem os seus argumentos ancorar numa série de estudos que demonstram que o pensamento figurativo e metafórico é uma apetência intrínseca ao modo humano de pensar e racionalizar a realidade e a existência (Lakoff & Johnson, 1980; Gibbs, 1999) e noutros que defendem a impossibilidade de traduzir a essência simbólica da arte através da objetividade da linguagem discursiva (Langer, 1957).

Vários pedagogos consideram a linguagem figurativa a mais eficaz para a tradução das sensações experimentadas durante o ato de cantar (Dunbar-Wells, 2003; Hemsley, 1998) sendo

vitais para a construção da experiência sensório-motora. Chen (2006, p. iii), refere a prevalência desta prática com maior incidência nos estudantes menos avançados nos estudos vocais, comprovando por análise computacional um incremento da intensidade sonora, da acuidade de afinação e de uma maior amplitude sonora em estudantes expostos à imagética.

Segundo Barten (1998, p. 89), a imagética verbal traduz-se num modo interpretativo de usar a linguagem, para sugerir como a música deve soar e sentir-se, providenciando um elenco de imagens, estados de espírito e ações que guiam a prática e moldam a performance. Generalizadamente usada por professores, esta não é a utilização da linguagem técnica especializada mas sim uma extensão da linguagem corrente, formando imagens que descrevem a ação a desempenhar e o seu resultado: *imaginar a voz a subir até ao topo da cabeça; imaginar-se cantando/tocando como se estiver dentro de uma cúpula*, etc. Este funcionamento heurístico da linguagem sugere um modo experimental em que o fator imaginativo (*como se...*) evoca a atitude certa a desempenhar, modela o ouvido e pode influenciar o resultado performativo daqueles cujo desenvolvimento técnico e entendimento conceptual o permite. De uma indicação verbal a imagem, a comparação, a metáfora transformam-se em veículos de comunicação interpessoal, estética e transformadora da realidade emergente.

A diversidade de imagens utilizadas para concretizar tempo, dinâmica, fraseado, estrutura e expressão é ainda reforçada pela utilização de expressões e metáforas *afetivo-motoras* (Barten, 1998, p. 90): a descrição de música que “cresce”, “se estende”, “se alonga”, que é “tensa”, “calma”, sugere a existência de qualidades intrínsecas à própria música, provavelmente estranhas ao compositor e demais agentes exteriores a ela e que reúnem em si a essência da experiência musical. Estas qualidades musicais expressivas são consideradas como propriedades *afetivo-motoras* – nem puramente motoras, nem apenas afetivas, mas sim uma mistura de ambas. Assim, a descrição de uma melodia como “alegre”, “balançando” ou “decidida”, remete para um tipo de movimento, atitude ou postura reconhecíveis e que pode influenciar a interpretação musical.

Ainda segundo esta autora, podemos identificar três tipos de metáforas *afetivo-motoras* aplicadas em pedagogia instrumental:

- a. **Metáforas representativas de movimento e ação** - nesta categoria incluem-se expressões com uma conotação afetiva em que a música é descrita em termos de movimentos e ações, sendo pouco claro se estes emanam da música em si mesma, do

músico ou da performance, ou dos três em simultâneo. Trata-se de descrições não-literais, *metáforas nascentes* que se referem à música em movimento - que “caminha pela sala”, “corre pelo monte abaixo”, “dançável”, “notas que saltitam por todo o lado”, “uma explosão vinda de lado nenhum”, “música que viaja”, que é “fluida”, que “se evapora”. Pode ainda considerar-se as metáforas relacionadas com velocidade – “ganhando movimento gradualmente”, “acelerando gradualmente”; com ações específicas – “picado”, “um pouco mais marcado”, “conduzir a frase até ao seu clímax”, “tentar não bater na nota aguda”, “não deixar a melodia morrer”, “segurar”, “não ficar agarrado ao chão” ou com a experiência cinestésica – “ritmo metálico”, “som musculoso”, “demasiado pesado”, “deve ser mais leve” (p. 91)

- b. **Metáforas atitudinais** – nesta categoria incluem-se expressões que refletem a existência de uma *personagem musical* que possui qualidades corporais – “pomposo”, “extrovertido”, “monumental”, “nervoso”, “fresco” - emocionais – “zangado”, “trágico”, “apaixonado”, “melancólico”, “felicidade interior”, “soluçando” – ou que traduzem uma intenção ou direção – “um sentido de urgência”, “inevitável”, “determinado”, “sem precipitar”(p. 91).
- c. **Metáforas de ação humana e não humana** – nesta categoria cabem expressões que descrevem a música em termos de atividades culturais e/ou naturais – “é uma pergunta - resposta”, “como uma bola”, “estar perdido numa montanha de som”; como ação animal – “um voo de pássaro”, “soa como um enxame de abelhas”, “não correr como cavalos de corrida”, “não saltar”; enquanto ação mecânica – “ parece uma frase robótica”, “parece uma arma a ser disparada”, “martelado” ou reproduzindo movimentos da natureza – “o vento nas velas”, música que “cresce como uma flor”, “como uma sombra”, “como pingos de água”.

Esta dimensão expressiva da linguagem coloca-a numa dupla função: servir de mediadora, informando o aluno acerca do modo performativo desejado e cumprir uma função retórica, captando-lhe a atenção e a imaginação e conduzindo a sua prática através do apelo da criação e até do humor.

No entanto, a metáfora e demais linguagem figurativa pode também ser mal sucedida. Como refere Schippers (2006, pp. 212-214 ), a comunicação de ideias, a transferência de semelhanças entre domínios distintos pode não existir se a moldura de referência (*schemata*)

não existir no recetor (o aluno), impossibilitando a sua compreensão. Uma outra fraqueza da metáfora pode residir na sua excessiva simplicidade ou, pelo contrário, numa rebuscada complexidade. A eficácia da metáfora parece radicar-se na sua capacidade de incrementar o entendimento de um determinado aspeto da interpretação musical, a meio caminho entre a banalidade e um certo obscurantismo gerador de confusão. Numa perspetiva construtivista, a linguagem metafórica servirá o propósito de gerar uma “dissonância cognitiva” que permite ao aluno reorganizar as suas referências e modelos conceptuais, levando-o para além do óbvio (as notas, as figuras rítmicas), construindo uma nova realidade, numa aprendizagem global, integrada e criativa.

A existir um risco na utilização de linguagem metafórica, este parece residir no facto de (exceção para as metáforas que têm uma clara indicação técnica) a maioria remeter para uma dimensão estética, expressiva, até espiritual, sem referências concretas. Muito embora a tradicional aprendizagem musical incida no domínio e aperfeiçoamento da técnica instrumental e vocal, não podemos excluir a pertinência e importância da prática de um discurso que conduza o aluno numa exploração estética, cultural e emocional da performance, uma dimensão que vai para além do tangível, como sintetiza Spitzer (2004, p. 15): “o caminho pedagógico do simples para o complexo ou do concreto para o abstrato, desenrola um trilho do conhecimento musical literal para o metafórico. A metáfora musical cria um fio condutor no mapeamento pedagógico”<sup>12</sup>.

## **2.4 Imagética e pedagogia vocal**

A investigação do uso de linguagem figurativa (metáforas, imagens e outros) na pedagogia vocal tem-se centrado na sua aplicabilidade no ensino vocal individual, habitualmente nos jovens e adultos que estudam canto (Chen, 2006; Clements, 2008; Chuang, 2010; Dumbbar-Wells, 1999; Guerra, 2008; Jestley, 2011; Moorcroft, 2007; Parker, 2012; Sousa, Silva e Ferreira, 2009) na prática de cantores profissionais (Bowes, 2009) e sobre a sua utilidade no trabalho com grupos corais (Funk, 1982; Skoog, 2004). Desde a década de 1960 que a emergência de trabalhos científicos em torno da voz tem levado ao questionamento de muitas

---

<sup>12</sup> The pedagogical pathway from simple to complex, or concrete to abstract, unfolds a pathway from literal to metaphorical musical knowledge. Musical metaphor thus entails a course of pedagogical mapping. (Tradução da autora)

práticas tradicionais comumente disseminadas na pedagogia vocal. Pode mesmo falar-se de uma “invasão científica” da prática pedagógica que se traduziu num extremar de posições entre os partidários de uma abordagem técnico-mecânica da pedagogia vocal (a explanação objetiva da mecânica e fisiologia do canto) e os defensores de uma abordagem psico-empírica, no centro da qual o papel da imagética e das metáforas sempre foi preponderante. Este debate tem sido frequente no âmbito da pedagogia vocal individual (de jovens cantores e adultos), colocando de um lado aqueles que classificam o discurso figurativo e metafórico usado por muitos pedagogos como subjetivo e mitológico, sem qualquer significado real, e do outro aqueles para quem o discurso técnico-fisiológico não terá lugar no ensino de uma arte, pois distancia o indivíduo das suas próprias emoções e do seu potencial criativo (Jestley, 2011, p. 5).

Os argumentos apresentados contra o uso recorrente da linguagem figurativa e metafórica têm por base o acentuado desenvolvimento técnico alcançado pela ciência vocal, a qual permite uma real observação do fenómeno vocal. Segundo Miller (1990; 1996), os tratados de canto de mestres italianos tinham por base a aceção de que a voz é um instrumento que obedece a leis da física e da acústica, pelo que a sua principal preocupação pedagógica estaria nos aspetos fisiológicos e estilísticos do canto, mas não na imagética. Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, muitas das ações solicitadas pela linguagem metafórica serão literalmente impossíveis, pelo que a sua validade será nula – *colocar a voz na máscara, cantar como se o som saísse por uma chaminé no topo da cabeça, cantar numa cúpula sobre a garganta*, para referir apenas algumas das mais comuns. O autor considera também que o uso generalizado de uma linguagem metafórica será apenas aceitável se o professor e o aluno partilharem um entendimento comum acerca das imagens e depois de se ter estabelecido já uma aprendizagem técnica básica (domínio da respiração, estabilização da laringe e de ressonâncias). Concede, assim um lugar à imagética, desde que esta seja um resultado emergente de uma experiência propriocetiva prévia e significativa e direcionada para a expressão artística e não para aspetos técnicos, como se pode observar nas duas citações seguintes:

é precisamente no domínio do funcionamento físico que toda a experiência feita durante o canto deve repousar num clima psicológico. As expressões (as imagens!) destinadas a criar um bom ambiente psicológico (ou, pelo menos, a torná-lo perceptível através das palavras) não podem ser utilizadas inteligentemente senão em resposta a uma sensação

percebida fisicamente <sup>13</sup>. (Miller, 1990, p. 180)

há um lugar para alguma imagética no ensino da técnica. A imagética técnica, no entanto, é de grande valor se for associada a uma função [técnica] já estabelecida, e a uma liberdade funcional replicável. Depois de o cantor ter aprendido a coordenar a gestão da respiração com as respostas adequadas da laringe e ressonadores, uma imagem pode ser útil na unificação dessas funções. (...) Assim como um símbolo verbal requer um entendimento comum, a imagética técnica deve ser baseada na experiência prévia de mais que um indivíduo para se revestir de significado. É difícil descrever o sabor de uma azeitona a alguém que nunca comeu uma azeitona, porém tendo-o experimentado uma vez, pode-se reavivar o sabor(...) A imaginação no canto deve, idealmente, ser direcionada para a realização artística do texto, drama e conteúdo musical, não para o controlo dos aspetos físicos da técnica vocal. <sup>14</sup> (Miller, 1996, p. 3-5)

Em concordância com Miller, também Cornelius Reid defende que

a imagética, tal como é habitualmente praticada (...) é frequentemente destrutiva. Indicações com “cante sobre o ar”, “coloque o som na máscara”, “sinta a garganta como um tubo longo e flexível”, “focalize o som contra o palato duro”, “sinta como se houvesse uma grande uva na garganta” não têm qualquer mérito. Não se baseiam em nenhum princípio mecânico válido, não se destinam a [solucionar] problemas relacionados com interferências musculares, nem contêm elementos capazes de contribuir para o desenvolvimento dos registos vocais. <sup>15</sup> (Reid, 1983, p. 156)

Para este mesmo autor, também as expressões relacionadas com a perceção auditiva do som cantado deverão obedecer preferencialmente a estímulos rítmicos, de altura, dinâmicas sonoras e à fonética (clareza de emissão de vogais e de articulação de consoantes). Assim, expressões tais como *um som mais claro/escuro, mais aberto, coberto, à frente, nasalado*, as quais comportam conceções qualitativas do som, deveriam ser definitivamente descartadas da prática pedagógica.

Os seguidores de uma pedagogia de base *psicoempírica* defendem um uso continuado de metáforas, imagética e linguagem figurativa e têm visto os seus argumentos ancorar numa

---

<sup>13</sup> c'est précisément dans le domaine du fonctionnement physique que *toute expérience faite en chantant doit reposer sur un climat psychologique*. Les expressions (les images!) propres à créer une bonne ambiance psychologique (ou du moins à la rendre perceptible par des mots) ne peuvent s'utiliser intelligemment qu'en réponse à une sensation perçue *physiquement*. (Tradução da autora).

<sup>14</sup> There is a role for some imagery in the teaching of technique. Technical imagery, however, mostly of value if it is associated with *already* established, repeatable functional freedom. *After* the singer has learned to coordinate breath management and proper paryngeal and resonatory responses, an *image* may be useful in unifying those functions (...) Just as a word symbol requires common understanding, technical imaging must be based on the prior experience of more than one individual if it is to convey meaning. It is difficult to describe the taste of an olive to someone who has never eaten an olive, but having once tasted one we can readily recall the flavour. (...) Imaging in singing should ideally be directed to the artistic realization of text, drama and musical content, not to the control of physical aspects of vocal technique. (Tradução da autora).

<sup>15</sup> (...) imagery as commonly practiced (...) is often destructive. Directives such as “sing on the breath,” “place the tone in the facial mask,” “feel your throat to be a long, flexible tube”, “focus the tone against the hard palate,” and “feel as though there is a large grapefruit in your throat” are without merit. They neither are founded upon a valid mechanical principle, address themselves to problems related to muscular interference, nor contain elements capable of assisting in the development and coordination of the vocal registers. (Tradução da autora).

série de estudos que demonstram que o pensamento figurativo e metafórico é uma apetência intrínseca ao modo humano de pensar e racionalizar a realidade e a existência (Lakoff & Johnson, 1980; Gibbs, 1999) e outros que defendem a impossibilidade de traduzir a essência simbólica da arte através da objetividade da linguagem discursiva (Langer, 1957).

Integrando estes argumentos, a prática de imagética visual, auditiva, cinestésica e tátil parece surgir como um processo privilegiado de articulação entre a experiência sensorial e a expressão musical, contrapondo-se à linguagem literal e sendo defendida por pedagogos e por cantores como uma forma externa de representar um processo interno (Jestley, 2011, p. 38).

Field descreve nos seguintes termos a relevância da imagética verbal na pedagogia vocal:

a imagética mental providencia o próprio plano e propósito da expressão vocal. A formação dos sons vocais e a sua adequada projeção são imagens diretas dos conceitos subjacentes e a expressão vocal é tida como sendo governada pelo poder de visualização e imagética mental do cantar. (...) Basicamente, é a Mente que canta, não a voz. Pode-se dizer ou cantar apenas aquilo que se pensa, pois a voz segue os pensamentos (...) Assim, devemos aprender a cantar no pensamento pois o tom é imbuído da ideia que o produz. <sup>16</sup> (Clements, 2008, p. 2)

Vennard, por seu lado, coloca uma especial ênfase na necessidade de combinar a verdade científica com a linguagem figurativa:

a linguagem científica é inadequada no ensino de uma arte e preenchemos essa deficiência com imagética poética. Desde que não se confunda fantasia com factos, este pode ser um meio de encontrar verdades que estão para além do nosso entendimento mas que, não obstante, têm utilidade prática. <sup>17</sup> (Clements, 2008, p. 2)

Não podemos deixar de considerar que a própria formação dos professores e o seu contacto ou não com a linguagem metafórica enquanto alunos terá um efeito direto na sua replicação desta metodologia. Assim, um aluno que faça a sua formação vocal como base numa aprendizagem técnico-fisiológica tenderá a ensinar dentro desta prática pedagógica. De igual

---

<sup>16</sup> Mental imagery provides the very plan and purpose of vocal expression. The formations of the sounds of the voice and their adequate projection are direct picturings of these underlying concepts and vocal expression is therefore said to be governed by the singer's power's of visualisation and mental imagery (...) Basically, it is the Mind that sings, not the voice. You can say or sing only what you think, since your voice follows your thoughts (...) Hence, we must learn to sing in thought, for the tone is embedded in the idea that produces it. (Tradução da autora).

<sup>17</sup> Scientific Language is inadequate in teaching an art and we fill out the deficiency with poetic imagery. As long as we do not confuse fancy with fact, this ca be a means of finding truths that are beyond our understanding, but wich may nonetheless have practical usefulness. (Tradução da autora).

modo, um professor cuja formação tenha incluído significativas instruções metafóricas e figurativas, tendencialmente incluirá esse tipo de indicações na sua prática pedagógica.

Um outro fator que deve ser considerado é o fosso geracional entre alunos e professores. A atual rapidez da sociedade do conhecimento traduz-se numa necessidade de imediatismo por parte dos jovens, uma necessidade de rapidamente realizar e consolidar experiências, necessidade essa que deve ser considerada quando o professor coloca em prática uma ação pedagógica. Clements sugere mesmo a elaboração de um vocabulário imagético, partindo da análise feita pelo professor quanto aos gostos, hábitos, leituras, experiência musical enquanto instrumentista, conhecimento de outras culturas, o qual pode servir de referencial aquando da criação de imagens didáticas, adequando-as e expandindo-as de acordo com as capacidades e necessidades cognitivas do aluno (2008, p. 13-17).

Assim, oscilando entre campos opostos – um defendendo uma linguagem pedagógica cientificamente balizada e outra assente nas virtudes poéticas e criativas ao serviço da expressão artística - a pedagogia coral parece beneficiar de um equilíbrio saudável entre indicações metafóricas suportadas por um conhecimento anatómico-fisiológico profundo, destinadas a promover a eficácia vocal dos indivíduos no coletivo coral.



### **Capítulo 3 – Empatia e comunicação pedagógica**



### **3.1 Contextos e funções**

O tipo de comunicação existente entre professores e alunos durante o processo de ensino, aprendizagem e interpretação musical tem sido estudado tomando como ponto de partida as estratégias de sala de aula e sua eficácia na aquisição de competências para a leitura, execução musical e interpretação expressiva. Sendo um princípio comumente aceite de que boa pedagogia é boa comunicação (Byrne, 2005, p. 301) (o que implica um cuidadoso processo de planificação, implementação e comunicação de ideias) este pressuposto é particularmente importante quando se trata de comunicar pensamentos, ideias e emoções através da música.

A comunicação tende a corresponder a um modelo tradicional: um emissor usa um canal de comunicação para transmitir informação a um recetor. No entanto, diversos autores têm apresentado uma perspetiva diversa desta conceção unidirecional da comunicação musical. Cross (2005) e Cohen (2007) apresentam uma perspetiva segundo a qual grande parte da comunicação musical é muito mais interativa e re-criativa do que simplesmente o resultado da passagem de informação de um intérprete (ou de um professor ativo - inferência nossa) para um espectador (ou um aluno) passivo. Sendo verdade que indivíduos que partilham uma mesma linguagem, estão unidos pelas mesmas regras e convenções, este modelo comunicacional pode ser questionado se aplicado à música.

Os sentidos e significados atribuídos à música encontram paralelo na linguagem, numa perspetiva que alguns autores consideram ser um resultado de uma adaptação evolutiva da espécie. Segundo Cross (2005, pp. 35–36), a música parece reunir uma ambiguidade de referentes, transcender os limites do espaço e do tempo, ser capaz de aludir, retratar e induzir emoções e modelar os estados de espírito de intérpretes e público, num processo que reúne, simultaneamente, os seus atributos sonoros e as conotações que lhe são culturalmente referentes. Esta ambiguidade torna-a eficaz em situações em que a linguagem verbal é limitada ou insuficiente e um potenciador da atenção e da ação conjunta dos indivíduos e dos grupos de indivíduos na criação de sentido de identidade e no desenvolvimento da intersubjetividade. Particularmente no caso de crianças envolvidas em atividades musicais em grupo, a música parece apresentar-se como uma metáfora da flexibilidade social, onde o conflito dificilmente surge.

No contexto de aprendizagem musical, a educação implica uma atenção sensível do professor ao estado de desenvolvimento de cada criança e a capacidade de mantê-la envolvida na(s) tarefa(s) a desempenhar. Complementarmente, um ambiente de aprendizagem eficaz deve conter um equilíbrio entre a aprendizagem e a descoberta individual, que resultam num processo que tem origem no professor (emissor) e continua no aluno (intérprete): as crianças observam um “especialista” executar a tarefa (*modelização*), recebem orientação quanto à sua própria interpretação (*treino*), são orientados nas fases sucessivas de execução (*suporte*) e progressivamente levadas a um estado de auto regulação da sua própria aprendizagem. Este padrão de ensino - aprendizagem beneficia de uma combinação entre modelização, comunicação verbal e comunicação não-verbal na qual a comunicação dos objetivos e das ideias subjacentes deve ser clara e progressivamente adaptada às novas capacidades da criança.

No ensino vocal coletivo, a prática da modelização é um processo frequente de explicação do tipo de timbre, intensidade, *legato* pretendidos, difundido pela sua eficácia (Bago D’ Uva, 2010; Bartle, 2003; Phillips, 1996; Stultz, 2005). No entanto, o processo de imitação desencadeado por esta prática, poderá ser redutor, se não houver um efetivo envolvimento e uma responsabilidade da criança na tarefa de cantar. Assim, o processo de comunicação será tão eficaz, quanto a capacidade de o emissor criar um ambiente promotor da empatia, envolvendo a criança física e psicologicamente no ato da interpretação musical.

### **3.2 Evolução e implicações do conceito**

O termo *empatia* é empregue desde a Antiguidade (*em* =dentro de; *pathos* = sofrimento, sentimento, emoção), identificando um estado de identificação com o sofrimento de outrem. Nos países anglo-saxónicos, o termo surge no início do século XX (evoluindo a partir de *sympathy*, usado desde meados do século XIX), designando um tipo de fenómenos em que uma pessoa se identificava com outra que observava: “uma projeção imaginativa de um estado subjetivo num objecto, o qual parece ser impregnado por ele; ato de compreensão, consciência ou sensibilidade indireta às emoções, sentimentos ou pensamentos de outrem, sem que estes

tenham sido completa e objetivamente comunicados; a capacidade de ser empático” (Merriam-Webster) <sup>18</sup>.

Também na Alemanha, em meados do século XIX, o termo *Einfühlung* é empregue na Psicologia (Robert Vischer) e Estética (Theodore Lipps), significando *sentir como*. Na sua formulação inicial, o termo designa a transferência de sentimentos humanos para coisas inanimadas, plantas, animais ou outras pessoas, numa mímica motora que funde a experiência humana e a da outra coisa ou outra pessoa (Depew, 2005, p. 100).

Em 1909, o psicólogo alemão Tichener, na sua obra *Elementary Psychology of the Thought Process* traduz o termo *Einfühlung* para *empathy*, integrando o conceito grego de *empathia*: “o processo de humanização de objetos, de nos sentirmos ou de nos lermos neles” <sup>19</sup> (Depew, 2005, p. 101). Ainda segundo Tichener, o observador só poderia conhecer a consciência de outra pessoa através de um tipo de imitação cinestésica interna (o *músculo mental* <sup>20</sup>), a qual traduziria uma tendência geral indiscriminada para humanizar e personalizar o meio ambiente, numa espécie de fraternidade entre todos os homens. Pode, assim, reconhecer-se a dualidade do conceito descrito por Tichener: a empatia seria um processo de partilha emocional e intelectual através de um tipo de imitação ou imaginação e também um vínculo sociocognitivo (Castello Branco, 2010, pp. 6-7). Esta última aceção tem sido amplamente discutida no início do século XXI, dando origem à Teoria da Mente e ao conceito recente de *consciência coletiva virtual* <sup>21</sup> (Marzouki & Oullier, 2012), que estende o conceito de *consciência coletiva* de Durkheim ao domínio das redes sociais e que terá contribuído para a génese das revoluções conhecidas como Primavera Árabe.

O fenómeno de empatia tem sido alvo de estudo nas áreas da antropologia (Goodall, 1988; Meltzoff, 2005), filosofia (Depew, 2005), psicologia (Gallese, 2003), Zoologia e Neurociências (Preston & de Waal, 2002; Oberman & Ramachandran, 2007). No âmbito musical, o estudo da empatia tem incidido na sua importância enquanto veículo de indução da emoção (Vuokoski & Erola, 2012), na construção de imagens mimético-motoras do som, (Godoy, 2006),

---

<sup>18</sup> Empathy. (n.d.). 1 the imaginative projection of a subjective state into an object so that the object appears to be infused with it . 2: the action of understanding, being aware of, being sensitive to, and vicariously experiencing the feelings, thoughts, and experience of another of either the past or present without having the feelings, thoughts, and experience fully communicated in an objectively explicit manner; also: the capacity for this in *Merriam-Webster.com*. consultado em 26 de Janeiro de 2015, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/empathy> (Tradução da autora).

<sup>19</sup> the process of humanizing objects, of feeling ourselves or reading ourselves into them (Tradução da autora).

<sup>20</sup> the mind's muscle (Tradução da autora).

<sup>21</sup> virtual collective consciousness (Tradução da autora).

no estudo da comunicação musical gestual (Schogler, 2006) no desenvolvimento de musicalidade nas interações vocais mãe-filho (Dalavenne ed. al, 2008; Tafuri, 2003), no seu papel na aula de canto (Vitale, 2006), no ensaio coral (Castello Branco, 2010) e como potenciador da identidade e da liderança em maestros (Jansson, 2013) e outros líderes (Ladkin, 2008).

A diversidade de abordagens do fenómeno reflete a diversidade de formas em que ele se manifesta, pelo que ao invés de consensos, a compreensão da empatia enquanto modelo de comunicação é ainda um processo em construção.

No domínio da psicologia clínica, a empatia foi definida como *sentir-se em*, condição fundamental aos terapeutas das escolas terapêuticas centradas na pessoa; um processo de *conhecer o quadro de referência do outro*; um fenómeno ativo de quem *deseja conhecer*. Para as neurociências a empatia é a *experiência de espelhamo-nos nos outros*, através da simulação de ações, sensações e emoções (Castello Branco, 2010, pp. 8-10). É, assim, descrito como um fenómeno multifacetado e que se manifesta em diversas esferas do ser humano.

As experiências desenvolvidas com macacos por Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi e Vittorio Gallese na Universidade de Parma na década de 1990, e, posteriormente, em humanos (Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V., 1996; 2006; Gallese, 2003; 2009) têm acumulado evidências de que a empatia poderá ser pensada como um estado do sistema nervoso autónomo que tende a simular o de outra pessoa, sempre que o indivíduo identifica o estado emocional do objeto observado. A existência de neurónios-espelho que entram em ação quando o indivíduo realiza uma ação motora determinada e que também respondem quando o mesmo observa essa mesma ação ser realizada por outro indivíduo, sugere a existência de um sistema biológico de simulação interna das ações que permite a perceção do outro, o entendimento dos seus atos e o estabelecimento de uma comunicação recíproca. Altamente especializados, os neurónios-espelho funcionam quando se observa uma ação direcionada a um objetivo (agarrar, p. ex.), sendo necessário que a ação faça parte do repertório de ações motoras do indivíduo. Como teorizava Tichener através do conceito de *músculo mental*, a empatia envolve a simulação interna do estado interno da pessoa observada. A existência da rede de neurónios-espelho parece tornar evidente a relação entre a fisiologia e o desenvolvimento da capacidade interna de interpretar as intenções das ações alheias, a qual leva ao desenvolvimento de uma dimensão partilhada, intersubjetiva, multidimensional, que conduz ao reconhecimento de outros seres humanos como

seres semelhantes (Castello Branco, 2010, pp. 14-17).

O fenómeno empático parece ter surgido como uma característica dos animais que vivem em bando, assegurando a comunicação rápida e clara em situações que exigem resposta rápida e colectiva (fuga, ataque). Na espécie humana, é na primeira infância que se desenvolvem reações empáticas entre o bebé e os adultos cuidadores (a mãe, inicialmente, e, posteriormente, todos os restantes):

as ações e expressões da mãe são mapeadas em representações neurais da criança e geram ações e expressões como resposta. Esse envolvimento facilita que o bebé entenda o comportamento da mãe. O bebé também, da mesma forma, dá acesso ao seu estado emocional interior, de forma que a mãe sabe quando e como providenciar cuidado. Castello Branco (2010, p. 20)

Meltzoff (2005, pp. 56-57) considera o processo de imitação desenvolvido na primeira infância o fator determinante no (re)conhecimento dos outros, antecipando as suas atitudes e intenções. O desenvolvimento do sentido de identificação com o Outro (a *like me hypothesis*) surge, assim, como o ponto de partida do desenvolvimento de competências sociais, ao potenciar o conhecimento implícito de outros indivíduos.

Gallese (2003, p. 176-177) sugere um conceito alargado de empatia, multidimensional e comum (*we-centric*), segundo o qual os indivíduos experimentam uma multiplicidade de sentidos e significados, numa realidade fenomenológica, funcional e suprapessoal partilhada (*shared manifold hypothesis*). Segundo esta perspetiva, a compreensão de uma ação exterior ao indivíduo implica a sua simulação interna o que, implicitamente, lhe permite recorrer aos seus próprios recursos pessoais para penetrar e compreender o mundo do outro como um igual ao seu próprio. Esta multiplicidade partilhada operacionaliza-se ao nível fenomenológico (as ações, emoções e sensações experimentadas empaticamente tornam-se implicitamente significativas), ao nível funcional (interações imitativas – *como se...*) e ao nível subpessoal (a ativação do sistema de neurónio-espelho que possibilita a criação de um espaço de partilha de emoções e sensações), possibilitando a compreensão da realidade.

Ainda segundo o mesmo autor (2009, pp. 519-520), a capacidade empática, exercitada ao longo da vida em maior ou menor grau, é responsável pela criação e desenvolvimento de laços sociais no indivíduo, coordenando as ações individuais (decisão, resposta a desafios e ameaças), facilitando o entendimento das intenções e motivações do outro e potenciando a

capacidade de predizer os comportamentos dos restantes indivíduos, fundamental para o desenvolvimento de laços cooperativos, de cognição social e de identidade (*we-ness*).

O desenvolvimento de uma interação empática entre pessoas é afectada por diferentes variáveis (Castello-Branco, 2010, pp. 23-27):

1) a *familiaridade*, ou seja o conhecimento prévio, resultante da convivência num mesmo espaço, da partilha da mesma língua ou do desempenho de uma ação conhecida, e que interfere com o desenvolvimento de uma relação empática; 2) a *similaridade*, ou seja sobreposição de características (idade, sexo, classe social) e que tem grande importância na capacidade de os indivíduos manifestarem empatia; 3) a *interdependência* entre duas pessoas que realizam uma tarefa em parceria e que influencia fortemente a possibilidade de empatizar entre si <sup>22</sup>; 4) a *intensidade de expressão*, o dramatismo da situação ou das emoções transmitidas, que potencia uma resposta empática por parte do sujeito; por último, 5) a *atenção do sujeito* como o fator determinante da concordância de todos os fatores anteriores, já que se esta estiver direcionada para um objecto ou interesse divergente o fenómeno empático não tem lugar.

### **3.3 Empatia, modelização e prática pedagógica**

Os métodos de direcção coral dão detalhadamente indicações acerca da correta posição da mão, do braço, da coordenação entre ambos na marcação do tempo ou na condução da frase, na indicação das respirações, entradas, ataques, extinções, etc., por parte dos maestros. A utilização de uma linguagem corporal eficaz e coerente por parte do maestro, aliada a uma gestualidade expressiva é determinante na compreensão da tarefa solicitada e no sucesso da sua realização (Mateus, 2009, pp. 11-12). No entanto, e reportando à experiência pessoal enquanto cantora, nem sempre a uma direcção precisa e tecnicamente correta corresponde uma efetiva comunicação entre regente e cantores, geradora de empatia. Seja por timidez, insegurança (de maestro e/ou dos cantores), seja por falta de familiaridade com o repertório, a língua, o estilo, por diversidade significativa entre os níveis de aprendizagem dos coralistas, ou simplesmente,

---

<sup>22</sup> Este fenómeno surge referido no caso dos professores de canto que manifestam fadiga vocal após longos períodos de leccionação, uma vez que tendem a usar empaticamente o seu corpo permanentemente, enquanto lecionam, replicando o bom e o mau desempenho físico e vocal dos seus alunos.

por falta de atenção na tarefa a desempenhar, não são raras as situações de aprendizagem/performance em que a dimensão de intersubjetividade necessária ao desenvolvimento de uma comunicação empática não chega a ser alcançada, ficando comprometido o resultado artístico final.

Um exercício empático frequente na pedagogia vocal é a prática da modelização. Esta é usada como um processo de demonstração visível que descreve ou sugere a ação corporal correta para determinado contexto musical. A replicação pelos cantores dos gestos sugeridos pelo maestro durante o ato musical poderá ser entendido como um episódio de mímica motora e, como tal, de empatização. Complementarmente, a comunicação não-verbal desenvolvida entre maestro e cantores, resultante da postura, expressões faciais, atitude visual e gestos de regência será determinante na concretização do fenómeno empático e, como tal, determinante do sucesso da interpretação musical. Se a comunicação corporal e a verbal forem coerentes e claras, as possibilidades de empatização entre cantores e diretores são maiores e tornam possível o sucesso da concretização de ideias musicais (Castello Branco, 2009, p. 27).

Grimland (2001, pp. 15-17), identifica três tipos de modelos de demonstração:

- a. **Modelos visíveis não sincronizados**, os quais são compostos por ações corporais realizadas pelo maestro e posteriormente repetidas pelos cantores: aquele exemplifica o tipo de postura, respiração, articulação, pretendidos, sendo depois secundado pelos cantores. As explicações e correção são interpoladas entre um momento e outro.
- b. **Modelos visíveis sincronizados**, sempre que o maestro e o(s) cantor(es) realizam a ação desejada ao mesmo tempo. Nestas situações, o maestro explica, recorrendo a gestos intencionais, a ação necessária para obter determinado efeito sonoro ao mesmo tempo que o coro canta: pronuncia o texto mudo; coloca a mão em forma de concha ao lado da articulação mandibular para indicar o levantamento do palato; coloca a boca de modo a formar a vogal cantada; desce a mandíbula para lembrar os cantores para abrirem a boca, etc. Neste tipo de modelo, a resposta dos cantores pode traduzir-se numa imitação do gesto (a correção da forma da boca para moldar a vogal, por exemplo), numa resposta paralela ou cruzada (por exemplo, corrigindo a elevação do palato a partir do gesto sugerido pelo maestro).

- c. **Linguagem expressiva ou recursos psicológicos**, sempre que se recorre a descrições, linguagem figurativa, imagética, analogias, comparações, adjetivações ou metáforas implicando a identidade entre objetos ou realidade distintas.

A postura e as expressões faciais são os canais de comunicação com maior potencial uma vez que são partilhados por ambos, maestro e coralistas (alguns movimentos – do rosto, do tronco - fazem parte do repertório motor de ambos, sendo, portanto, de replicação natural). Por sua vez, a atitude visual do maestro é determinante na sugestão da intensidade, carácter e estímulo a dar à interpretação. Os gestos de direção, consideráveis na categoria de *gestos icónicos* (Cienki & Muller, 2008, p. 7), implicam uma aprendizagem prévia, um conhecimento do seu significado e um mapeamento cerebral por parte do cantor das áreas corporais a ativar, mas que não são reproduzidos mimeticamente durante a performance.

Parte importante no repertório pedagógico de muitos professores de canto, a utilização de gestos voluntários ou involuntários é, muitas vezes, complementar à instrução verbal de indicações técnicas e expressivas, pelo que lhe dedicamos uma particular atenção no subcapítulo seguinte.

### **3.4 A linguagem figurativa e o gesto na pedagogia vocal**

A utilização do gesto e do movimento como estratégias pedagógicas para a aprendizagem musical é, muitas vezes, complementar da linguagem figurativa, particularmente quando o professor/maestro pretende transmitir um conceito musical abstrato. Como já referimos anteriormente, o facto de a linguagem figurativa (a imagem, a metáfora, a comparação) poder ser equívoca, ou dar lugar a interpretações erróneas (principal argumento dos seus detratores), pode explicar a necessidade (frequentemente involuntária) do uso de gestos que traduzam a essência da ideia apresentada.

O estudo do gesto como ato semiótico tem-se desenvolvido desde as décadas de 1980 e 1990, inserindo-se no campo interdisciplinar de Estudos do Gesto, a partir das obras de Lakoff e Johnson (1980) e Johnson (1992). Segundo estes autores, a metáfora é concebida como um processo cognitivo, ancorando no princípio segundo o qual o pensamento está enraizado nas experiências corporais vividas pelos indivíduos. Partindo desta conceção, diversos

estudos têm demonstrado que o gesto espontâneo, principalmente os gestos das mãos (particularmente quando executados durante a produção de linguagem) podem ser considerados expressões metafóricas.

Segundo Cienki e Müller (2008, p. 7) os gestos diferem entre si quanto ao grau de convenção existente, bem como quanto às suas funções. Alguns adquiriram significados fixos na cultura em que são usados (*gestos emblemáticos*), enquanto que outros são espontâneos e inconscientes, refletindo os processos de pensamento e os contextos que lhe estão subjacentes. Os gestos espontâneos podem ser incluídos em quatro categorias: *rítmicos* (pontuam/marcam palavras ou frases significantes); *deicticos* (referentes a entidades ou espaços concretos); *icônicos* (descritivos da forma ou movimento efectuado pelas entidades a que se referem ou à relação física existente entre elas) ou *metafóricos* (representativos de uma ideia abstrata). Assim, como nas metáforas verbais, os gestos metafóricos reúnem esquemas conceptuais e físicos numa mesma realização:

gestos são atos semióticos corporais através dos quais as imagens incorporadas e as ações esquemáticas podem, até determinado nível, ser exteriorizados, tornados visíveis e usados para uma comunicação significativa. Podem trazer à luz, aspetos visuais e sensorio-motores de modelos mentais que poderiam requerer paráfrases elaboradas <sup>23</sup>. (Cienki e Muller, 2008, p. 144)

Ao tornar visível e reconhecível um conceito ou ideia abstrata, o gesto introduz uma ressonância sensorial que pode, no caso concreto de estudantes de música, ser útil na construção de significado. O pensamento figurativo expresso em gestos parece, pois, apelar de modo intuitivo aos sentidos, ajudando a criação de significados de uma maneira que não é possível apenas através da linguagem convencional.

Segundo Liao e Davidson (2007, pp. 83-85)

o gesto e o movimento ajudam a transferir uma atividade evidente numa atividade imaginada. Isto é, algo experimentado no corpo através de um gesto ou movimento pode ser armazenado na memória e interiorizado, para que possa ser reutilizado mais tarde, reavivando as sensações físicas sem que o indivíduo realmente tenha que fazer o gesto. (...) Ao aplicar uma técnica gestual, os cantores usam os seus gestos para converter a

---

<sup>23</sup> Gestures are bodily semiotic acts through which embodied image and action schemas may, to some degree at least, be externalized, made visible and used for meaningful communication. They can bring to light visual and sensorimotor aspects of mental models that would require laborious paráfrases (Tradução da autora).

imagética cinestésica numa espécie de imagem para o processo de desenvolvimento da memória musical, o que incrementa a capacidade de cantar <sup>24</sup>.

A utilização do gesto expressivo como ferramenta pedagógica na aula individual de canto foi estudada por Nafisi (2010), e a sua utilização por crianças, enquanto auxiliar de aprendizagem do canto foi estudada por Liao e Davidson (2007). A aplicação do gesto e do movimento no contexto do ensaio coral foi abordada por Wis (1993; 1999), entendendo-se os gestos como a extensão da metáfora verbal. O uso do gesto por cantores e maestros é descrito como benéfico para promover a concentração e a dinâmica de grupo, poupar tempo e criar uma atmosfera ativa e positiva no ensaio, e facilitar o estabelecimento de uma linguagem comum entre maestro e cantores.

Estes estudos têm sumariado, categorizado e analisado diversos gestos e sua aplicabilidade na correção e facilitação na aquisição de competências de afinação, timbre, articulação. A maioria destes gestos destina-se a corrigir falhas vocais e a melhorar a técnica vocal. Consoante a sua função os gestos podem ser *diretos* (quando descrevem diretamente a sensação do som, servindo como metáfora; maioritariamente dirigidos à melhoria das ações motoras destinadas a melhorar a qualidade do som e a expressividade) ou *indiretos* (quando destinados a corrigir erros técnicos; têm um efeito indireto na linha vocal) (Liao & Davidson, 2007, p. 84).

O desenvolvimento de modos de comunicação não verbal, empático, surge frequentemente associado a formas criativas de expressão, potenciadoras da comunicação entre maestros, instrumentistas e cantores.

Estabelecendo um paralelo com a metáfora verbal, Wis (1999, pp. 25-33) estuda a importância da *metáfora física* como veículo para o desenvolvimento de competências vocais e musicais em coro. Seguindo a *Teoria das Metáforas Conceptuais* de Lakoff e Johnson, segundo a qual a essência da metáfora é a capacidade desta transferir as características de uma coisa para outra, Wis aponta as vantagens da utilização do gesto metafórico em ensaio: ao utilizar um gesto que encarne a essência da ideia musical a trabalhar (afinação, projeção, articulação, fraseado),

---

<sup>24</sup> Gesture and movement help to transfer an overt activity into an imagined activity . That is, something experienced in the body, through a gesture or movement, can be stored in the memory and internalized so that it can be drawn upon at a later time to recall the physical sensations without the individual actually having to make the gesture. (...) In applying gesture technique, singers use their gestures to make kinesthetic imagery into a kind of picture for the process for developing musical memory, which improves singing ability (Tradução da autora).

os cantores podem experimentar a sensação física correspondente, desenvolvendo a capacidade de relacionar a consciência cinestésica com as variações do som.

Alguns exemplos de gestos metafóricos são o “apontar em frente ao rosto, em forma de arco” (para a criação de um som focalizado), “pintar com um pincel uma linha horizontal contínua e longa” (para criar *legato*), “esticar um elástico” (na vertical: para criar uma vogal aberta ou longa; para criar espaço vocal; na horizontal: para uma sensação ativa da respiração abdomino-intercostal), entre outros exemplos. De seguida apresenta-se uma tabela traduzida, criada por Wis (1999, pp. 28-29) que descreve um repertório dos gestos mais comuns na direção coral e sua aplicação contextualizada:

**Tabela 1 – Repertório sugerido de gestos** <sup>25</sup>

<b>GESTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>APLICAÇÃO</b>
Apontar	Apontar ascendentemente enquanto canta uma melodia descendente	Auxiliar da afinação; evitar um timbre débil.
Gesto em espiral	Rodar os dedos indicadores frente ao corpo, na área acima ou ao lado da cabeça. Fazer círculos contínuos com ambas as mãos.	Manter o som em movimento; manter o ar, a linha melódica, o andamento; criar um som enérgico.
Mãos na face	Usar as mãos para moldar a abertura do maxilar e da boca (ex: usando as costas das mãos, com dedos apontando para baixo ou os indicadores empurrando ligeiramente as faces)	Para criar vogais abertas, relaxadas; para modelar vogais; para criar espaço; para mudar a cor da vogal (da vogal escura – puxando as faces para baixo- para uma vogal aberta – com as costas das mãos, os dedos apontando para baixo).
Lançar um dardo (ou lançar a nota)	Lançar um dardo imaginário para um ponto focal (pode usar-se ambas as mãos em lançamentos sucessivos e repetidos)	Alcançar clareza em entradas; precisão em entradas e criação de um uníssono homogéneo no naipe; focalização do timbre.
Apanhar uma nota no ar	Apanhar uma nota imaginária do ar com clareza e delicadeza.	Cantar uma entrada sem ataque de glote ou acento.
Passe de futebol (ou <i>swing</i> de golfe)	Lançar uma bola de futebol imaginária prestando atenção: à respiração precedendo o som, à completa extensão dos braços e ao movimento aquando do lançamento.	Projetar o som; cantar com sustentação; para preparar o corpo com uma respiração profunda antes de cantar.
Gestos de lançamento simples	Lançamentos com um ou os dois braços.	Para projetar o som; cantar com energia; relacionar o movimento do corpo com o som.
Lançamento do disco	Lançar um disco imaginário – vê-lo a voar ascendentemente e a descer antes de aterrar graciosamente.	Para desenhar uma linha em forma de arco; cantar com energia e sustentação; para projetar o som.

<sup>25</sup> Tabela traduzida pela autora

<b>GESTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>APLICAÇÃO</b>
Braços cruzados	Com os cotovelos fletidos, criar um X com os pulsos em frente ao peito; pressionar para baixo, para fora e para cima num movimento fluido que se prolongue durante toda a extensão da frase. Deve sentir-se a resistência deste gesto, como em movimento dentro de água.	Para cantar com sustentação durante toda a frase; para manter um som enérgico durante toda a frase.
Posição reclinada	Deitado de costas sentir a ação dos músculos abdominais durante a expiração/inspiração.	Mobilização integral dos músculos respiratórios; para ajudar os cantores a tomar consciência do aparelho respiratório.
Golpes de karaté	Criar um movimento de corte rápido com ambas as mãos colocadas verticalmente em frente ao corpo; pode escolher-se começar o movimento num plano superior e descer durante a frase.	Para cantar com articulação ou <i>staccato</i> .
Gesto de estiramento	Usar um gesto de direção, fluido, estendendo-se para longe do corpo.	Para enfatizar uma palavra ou sílaba não acentuada.
Tocando violino	Tocar um violino imaginário numa arcada longa, descendente.	Para valorizar uma palavra ou sílaba, mas sem acentuação.
Esticar um elástico	Esticar um elástico imaginário verticalmente.	Para criar uma vogal longa; para criar espaço vocal.
Gesto de crescimento	Começar por criar um espaço pequeno com as mãos, tornando-o, gradualmente maior; manter as mãos abaixo do peito para assegurar uma respiração correta.	Para criar um som “largo”, cheio e sustentado; para criar espaço no som.
Bater o pé	Bater o pé no chão no tempo desejado	Para enfatizar uma entrada; para criar uma acentuação; para indicar uma pausa.
Bater palmas suavemente	Bater palmas nas subdivisões da frase/tempo.	Para manter a intensidade e energia, sentindo a subdivisão de uma frase com andamento lento ou com notas de valores longos.
Estar na fila	Levantar-se quando o naipe canta a sua frase inicial ou quando canta o motivo numa passagem fugada, etc.	Para chamar a atenção para as entradas do próprio naipe ou outras.
Pincelada (ou subida/descida da palma das mãos)	Pintar uma pincelada longa e fluida, horizontal ou verticalmente, em frente do corpo.	Para criar uma linha em <i>legato</i> .
O corpo com a frase	Mover todo o corpo (ex: rodar lentamente) durante a frase.	Para criar um <i>crescendo</i> ou <i>decrescendo</i> consistente; para cantar um frase longa, em <i>legato</i> .
Apontar numa direção (colocação do som)	Apontar para a frente a partir da testa; apontar ao lado da face, arqueando para cima e para a frente	Para focalizar ou colocar o som “no ponto”.

<b>GESTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>APLICAÇÃO</b>
Foco na “máscara” <sup>26</sup>	Colocar as mãos com as palmas para baixo junto às orelhas; focalizar num ponto ao longe. Imaginar cantar acima dos dedos	Para cantar a partir da “máscara”; para focalizar o som “à frente”.
Apontar com as mãos	Começar com as palmas das mãos voltadas para baixo, o peito erguido. Gradualmente apontar em frente enquanto se sustenta o som.	Para transitar de um som disperso para um som focalizado; para transitar de um timbre escuro para um timbre claro.
Subir escadas	Subir uma escada imaginária, usando as mãos nos degraus enquanto sobe.	Mudar com segurança de nota para nota ou de acorde para acorde.
Em pontas de pés	Subir à ponta dos pés enquanto se canta.	Para ajudar a afinação, especialmente em intervalos ascendentes.
Segurar /levantar a afinação	Usando uma ou duas mãos segurar ou levantar ligeiramente a afinação com a palma das mãos.	Para sustentar a afinação no final de uma frase; para aliviar afinação; para reforçar a sustentação da afinação.
Puxar/apanhar	Puxar a afinação como se levantasse um objeto pequeno.	Para ajudar a afinação; para subir a afinação.
Bater e soltar	Experimentar com diversos tipos de batimento: um bater de mãos relaxado, um batimento lateral (bater levemente afastando-se da base da mão); batimento junto ao corpo vs. afastado do corpo	Para tomar consciência da qualidade do som consoante o tipo de extinção; aplicar essas qualidades à voz (extinção seca vs. extinção ressonante).
Corte com os dedos	Bater com o indicador de uma mão na palma da outra no momento da extinção do som; tocar rapidamente com o indicador e o polegar da mesma mão no momento da extinção.	Para criar uma articulação precisa, principalmente das consoantes.
Pequenos círculos	Desenhar pequenos círculos com o dedo indicador frente à boca; desenhar dois círculos usando o dedo polegar/indicador de ambas as mãos, estendendo esses círculos desde a face para a frente (ou começar os círculos à frente, aproximando-os de si).	Para criar um som de U redondo e ressonante.
Sacudir os braços	Abanar, sacudindo os braços, para libertar tensão.	Para aliviar a tensão muscular, particularmente a que provoca subida da afinação.
Vibrato / sem vibrato	Vibrar as mãos ou criar um movimento de pincelada suave.	Para criar vibrato no som; para suavizar ou eliminar o vibrato no som.

Tabela 1 – Ramona Wis (1999). “Physical metaphor in the choral rehearsal: a gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding”

<sup>26</sup> Cantar ou colocar o som “ na máscara ” é uma expressão comumente usada para sugerir a utilização das ressonâncias faciais (seios nasais) na emissão vocal.

Este repertório de gestos é frequentemente empregue como auxiliar na técnica tradicional, consciente ou inconscientemente por cantores, professores de canto e maestros, como confirmam autores como Liao e Davidson (2007) ou Nafisi (2010). Ao ser trabalhado com os cantores (numa fase inicial como um jogo mimético, transformando-se depois numa ação individual), estimula-se uma ação real por parte destes, que se traduz numa alteração sonora significativa e permite a perceção das sensações inerentes a um som timbrado, afinado, livre. Assim, por exemplo, pedindo aos coralistas para “levantar a afinação” com um movimento ascendente das mãos ou “atirar uma bola/um dardo” de som (acompanhando com o gesto correspondente), como metáfora da projeção vocal, cria-se uma ligação entre o desconhecido (a realizar) e o conhecido (a experiência física), uma conexão corpo-mente com consequências imediatas na performance. A utilização do gesto implica também, e de modo bastante vantajoso, a focalização no momento e na experiência em si, num compromisso ativo no processo de aprendizagem e de interpretação, tornando os cantores mais atentos e rápidos na resposta musical <sup>27</sup>. A compreensão do efeito do gesto é também útil, permitindo uma descodificação da gestualidade do maestro, geradora de um verdadeiro estado de empatia, fundamental à interpretação expressiva em concerto.

---

<sup>27</sup> Exemplos complementares foram observados em ações de formação com o maestro basco Basilio Astulez Duque, realizadas em Bergen (agosto de 2014) e Guimarães (setembro de 2016) particularmente durante o aquecimento coral: “furar balões coloridos com um alfinete” ou “acender e apagar interruptores luminosos numa nave espacial”, como imagens e gestos aplicados ao cantar em *staccato*; “transportar o som como uma rã/pinto/flor” e “deslizar com um vestido longo de seda” para induzir o cantar *legato*. O mesmo maestro enfatiza a importância da postura associada aos arquétipos, referindo frequentemente a figura do Herói como potenciadora da postura cénica.

**Capítulo 4 – O pensamento figurativo como processo de construção de conhecimento**



#### 4.1 A metáfora linguística

Grande parte do discurso humano cotidiano tem raízes metafóricas. A simples descrição de acontecimentos mundanos surge, frequentemente, “ornamentada” por uma linguagem figurativa, por vezes poética, particularmente quando se trata de descrever factos relacionados com a vivência individual. Qual a razão para a prevalência deste tipo de discurso? Para diversos estudiosos, a presença de uma linguagem figurativa reflete a sua capacidade de transmitir ideias e significados que estão estruturados no nosso sistema conceptual, distinguindo-se, assim, da linguagem literal, mais própria para a descrição das experiências e da nossa visão do mundo.

A metáfora (do Grego *meta* = *depois de* e *phorei* = *passar, levar*) é uma figura retórica que consiste em expressar numa palavra ou frase um significado distinto do habitual, mas entre os quais existe uma relação de semelhança ou analogia. É definida por Aristóteles como o “transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra” (Amaral, 2001, p. 248). Segundo Ricoeur (2000, p. 75), a metáfora está vinculada à palavra, definindo-se em termos do seu movimento, o transporte de *um nome que Aristóteles denomina estranho (...) para outra coisa*. Nesta perspetiva, a metáfora pertencerá, então, ao tipo de *palavras-desvio*, estando no mesmo nível dos termos raros ou inventados. A ideia de desvio associa-se aos conceitos de *transferência* e *analogia*, numa lógica segundo a qual a metáfora viola as regras estabelecidas entre géneros e espécies. A dimensão ontológica do discurso metafórico servirá, assim, para criar a possibilidade de uma nova realidade a partir da própria palavra, apresentando “os homens *agindo* e todas as coisas *como em ato* (...) toda potencialidade adormecida de existência para *como* eclodindo, toda capacidade latente de ação, *como efetiva*. É, assim, uma figura ubíqua, cujo domínio será o “do mundo que forjamos para nele viver” (p.133). Inseparável da linguagem, da cognição e do pensamento e com funções epistemológicas próprias, a metáfora tem sido integrada em diversas áreas do conhecimento (com particular incidência na filosofia, na linguística, na ciência e mais recentemente na política), sendo fundamental para o conhecimento da cultura.

Segundo Gibbs (1999, pp. 124-125), a presença recorrente de metáforas no discurso cotidiano é fundamentada pelas suas funções comunicativas: as metáforas oferecem um meio de expressão de ideias que seriam extremamente difíceis de expor usando linguagem literal;

providenciam um meio compacto de comunicação, permitindo aos indivíduos comunicar a complexidade, riqueza e fluência das experiências e permitem que o discurso capte vividamente a experiência fenomenológica, transmitindo imagens ricas e detalhadas próprias da subjetividade e dificilmente transmissíveis pela linguagem literal.

A reunião destas funções tem levado à discussão acerca do valor e importância da metáfora na educação, coexistindo a opinião de autores segundo os quais a metáfora deve ser evitada no discurso pedagógico devido à sua subjetividade e carácter vago (o argumento mais frequente na rejeição da linguagem metafórica no ensino do canto) (Miller, 1990; Reid, 1983) com as referências às vantagens para a memorização do uso da metáfora em associação com a imagética, bem como a importância da criação de laços de afinidade entre os indivíduos que partilham a linguagem figurativa. Esta partilha de uma mesma competência linguística, um elenco comum de experiências, interesses e sensibilidades, bem como a capacidade de elaborar um sentido emocional, poético e interpretativo para a metáfora podem contribuir para justificar a sua utilização didática (Gibbs, 1999, p. 134).

A Linguística Cognitiva tem-se desenvolvido nas últimas décadas em torno de um novo paradigma que estuda a linguagem como manifestação de capacidades cognitivas, de organização conceptual, de princípios de categorização e processamento da experiência individual, social e cultural. Neste campo a metáfora não é tratada como um assunto de retórica, antes, é entendida como um fenómeno de natureza conceptual, instrumento ou modelo cognitivo, responsável pela configuração e estruturação da experiência humana, seja criando seja introduzindo inovação na vivência dos indivíduos.

Enquanto operação intelectual, a metáfora encerra um valor cognitivo particular: a sua interpretação não consiste em encontrar semelhanças previamente existentes, mas antes em criá-las, dando origem a uma “inovação conceptual” (Amaral, 2001, p. 244). É em torno desta concepção que se desenvolve uma teoria que apresenta vários contributos para a nossa pesquisa: a *Teoria das Metáforas Conceptuais* (Lakoff & Johnson, 1980; Johnson, 1992; Gibbs, 1999).

A perspectiva desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980, p. 3) nos últimos trinta anos baseia-se no princípio de que a maior parte do sistema conceptual humano é entendido metaforicamente:

o nosso sistema conceptual comum, seja em termos do que pensamos seja do que fazemos, é de natureza metafórica. Os nossos conceitos estruturam o que percebemos, como nos movemos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas. O nosso sistema conceptual tem um papel central na definição das nossas realidade quotidianas. Se estamos certos ao sugerir que o nosso sistema conceptual é largamente metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos diariamente é uma questão metafórica <sup>28</sup>.

Segundo esta teoria, este processo caracteriza-se pela utilização de um domínio mais concreto, capaz de reunir um maior número de informações num outro domínio mais abstrato ou conhecido de modo menos pormenorizado. As metáforas convencionais têm por base as experiências sensoriais do indivíduo e as associações afetivas estabelecidas com base num contexto cultural. Este processo de ancoragem sensório - motora (*grounding*) está, por sua vez, ligado aos padrões culturais dominantes, criando metáforas conceptuais que se organizam em complexas redes e estruturas hierárquicas, baseadas numa memória coletiva, o que explica a compreensão universal de certas metáforas. Como refere Amaral (2001, p. 245) “o sistema de metáforas convencionais assenta nas nossas experiências enquanto organismos dotados de uma certa configuração biológica e, portanto, em associações sistemáticas de natureza sensorial e afetiva”.

São considerados dois tipos de metáforas: *metáforas convencionais/conceptuais* e *metáforas novas/criativas*. As primeiras são estruturadoras do pensamento conceptual próprio da cultura ocidental e refletem-se na linguagem quotidiana. Trata-se de metáforas ontológicas e orientadoras, representativas da experiência sensorial. Conceitos de “acima-abaixo”, “frente-trás”, “dentro-fora”, “longe-próximo”, representam fórmulas de pensamento e linguagem que traduzem os valores fundamentais de uma cultura cuja coerência é expressa em metáforas conceptuais: *mais é acima, bom é acima; mau é abaixo; ira é calor; o corpo é um recipiente*, nas quais a percepção é associada à emoção e às sensações a ela associadas, bem como a um sentido de direção/movimento/integração espacial.

Distintas destas são as metáforas novas ou criativas, as quais servem também um propósito de criar sentidos e estruturar coerentemente a existência, mas contribuem para a criação de um novo significado. Estas metáforas incluem mapeamentos, redes de sentido,

---

<sup>28</sup> Our ordinary conceptual system in terms of which we both think and act is metaphorical in nature (...) Our concepts structures what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience and what we do every day is very much a matter of metaphor. (Tradução da autora)

podendo mesmo integrar outras metáforas ou conceitos concretos. A metáfora *o amor é uma obra de arte colaborativa* reflete essas redes de sentido e significado que emergem das crenças e experiências relacionadas com o trabalho e a arte próprias de uma cultura, geração ou grupo social, dando-lhe um significado acrescido. O entendimento destas metáforas é, assim, parcialmente determinado histórica e culturalmente e parcialmente determinado pela experiência pessoal. Ações, acontecimentos ou objetos são compreendidos como um todo estrutural significativo (*Gestalt*), sendo a partir dele que o sentido da realidade emerge, organizada e estruturada (Gibbs, 1999, p. 249 ).

A inovação introduzida pela *Teoria das Metáforas Conceptuais* reside na ideia de que a metáfora não é apenas um assunto de retórica, mas sim um processo de estruturação do pensamento conceptual, com poder de afetar o modo como os indivíduos percebem a realidade, agem socialmente e constroem a sua verdade (Lakoff & Johnson, 1980, p. 157):

as metáforas têm enquadramentos através dos quais iluminam e tornam coerentes certos aspetos da nossa experiência. Uma dada metáfora pode ser o único meio de iluminar e organizar coerentemente esses aspetos da nossa experiência. As metáforas podem criar realidades para nós, realidades sociais. A metáfora pode ainda ser um guia de ações futuras. Essas ações irão, claro, preencher a metáfora. Por seu turno, isto pode reforçar o poder da metáfora tornar coerente a experiência. Neste sentido, as metáforas podem ser profecias autorrealizáveis <sup>29</sup>.

Será esta capacidade de unir a razão e a imaginação preconizada pelas metáforas e pelo pensamento metafórico um dos substratos teóricos que fundamenta esta investigação. Conceitos estruturantes de “verticalidade”, “equilíbrio”, “expansão”, “movimento”, “conteúdo” estão intrinsecamente ligados ao discurso figurativo e metafórico empregue na pedagogia musical em geral e na pedagogia vocal em particular. Partindo deste quadro conceptual procuramos identificar construtos presentes no discurso dos professores e maestros portugueses estudados, relacionados com postura, respiração, emissão vocal, interpretação e identidade de grupo e aferir os efeitos pretendidos e realmente conseguidos no seu diálogo com coralistas.

---

<sup>29</sup> Metaphors have entailments through which they highlight and make coherent certain aspects of our experience. A given metaphor may be the only way to highlight and coherently organize exactly those aspects of our experience. Metaphors can create realities for us, especially social realities. A metaphor may thus be a guide for future actions. Such actions will, of course, fill the metaphor. This will, in turn, reinforce the power of the metaphor to make experience coherent. In this sense, metaphors can be self-fulfilling prophecies. (Tradução da autora)

## 4.2 A metáfora na pedagogia vocal

O estudo da linguagem metafórica e não metafórica na pedagogia vocal foi abordado por Dunbar-Wells (1997), Parker (2012) e por Jestley (2011). Dunbar-Wells realça a importância dada pelos professores de canto à metáfora e como esta é usada para gerar a imagética visual, auditiva e cinestésica necessária para desencadear respostas neuronais necessárias ao ajustamento físico adequado ao som pretendido. A imagem seguinte ilustra este processo:

### O Processo metafórico entre o professor e a produção sonora do aluno



Figura 1 – O Processo metafórico entre o professor e a produção sonora do aluno Dunbar-Wells (1997)

Jestley (2011), num estudo que aborda a linguagem figurativa empregue na pedagogia vocal e subjacentes constructos cognitivos, descreve exhaustivamente a sua fundamentação na pedagogia vocal com alunos adultos. Na grelha seguinte são apresentadas as expressões metafóricas mais utilizadas na pedagogia vocal e sua relação com as estruturas conceptuais, conceitos e esquemas mentais subjacentes, segunda a autora:

**Tabela 2 - Expressões metafóricas na técnica vocal<sup>30</sup>**

<b>POSTURA (Alinhamento, posição/projeção do indivíduo)</b>		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<p><i>Os cantores devem...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sentir e transmitir uma postura elegante;</li> <li>• ter uma postura nobre</li> </ul>	<p>Verticalidade Equilíbrio Força Recipiente</p>	<p>Balanço – Estático Reto – Curvo Acima - Abaixo Fechado - Aberto Próximo-Longe</p>
<p><i>Os cantores devem...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sentir-se centrados, ancorados, ligados pela gravidade ao chão.</li> <li>• Evitar inclinar-se para a frente ou para trás para não sair do centro</li> </ul>	<p>Verticalidade Equilíbrio Força Ligação</p>	<p>Balanço – Estático Reto – Curvo Acima - Abaixo Fechado - Aberto Força-Contra-força Ligado-Desligado Simultaneidade</p>
<p><i>Imagine que é como uma marioneta pendurada do tecto por um fio na parte de trás da cabeça</i></p>	<p>Verticalidade Equilíbrio Força</p>	<p>Balanço – Estático Reto – Curvo Acima - Abaixo Por cima-Por baixo Tensão - Relaxamento</p>
<p><i>Deve ser capaz de balançar a cabeça como uma coruja, sem qualquer tensão</i></p>	<p>Verticalidade Equilíbrio Força</p>	<p>Balanço – Estático Acima - Abaixo Por cima-Por baixo Tensão - Relaxamento</p>
<p><i>Não estique a cabeça como um pombo! Não pendure a cabeça como uma galinha!</i></p>	<p>Verticalidade Equilíbrio Força</p>	<p>Balanço – Estático Reto – Curvo Frente-Trás; Tensão - Relaxamento</p>
<p><i>O cantor deve sentir-se:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• como um grande e sólido carvalho</li> <li>• como se os pés fossem raízes no chão</li> <li>• um forte sentido de estar ancorado</li> </ul>	<p>Verticalidade Equilíbrio Força Recipiente Ligação</p>	<p>Balanço – Estático Acima - Abaixo Por cima-Por baixo Ligar-Desligar Misturar</p>
<p><i>Imagine um tubo ou fita rodeando a caixa torácica e a região abdominal</i></p>	<p>Verticalidade Recipiente</p>	<p>Acima- Abaixo Topo-Fundo Frente-Trás Parte-Todo Estreito-Amplo Tensão - Relaxamento</p>
<b>RESPIRAÇÃO (Colocação do ar; expansão do tronco)</b>		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<p><i>Beber o ar, para que este vá até bem fundo; Encher a garrafa começando pelo fundo; Inspirar profundamente é como encher um copo: o fundo enche-se primeiro.</i></p>	<p>Verticalidade Recipiente Princípio &gt;Meio &gt; Fim</p>	<p>Acima- Abaixo Topo-Fundo Frente-Trás Dentro-Fora Aberto-Fechado Princípio &gt;Meio &gt; Fim (<i>ciclo</i>)</p>
<p><i>O tronco tem a forma de uma pêra; O tronco é como um balão insuflado; Como se a região abdominal estivesse rodeada por uma fita ou tubo</i></p>	<p>Recipiente Força</p>	<p>Frente-Trás Dentro-Fora Aberto-Fechado Parte-Todo Estreito-Amplo Tensão – Relaxamento</p>

<sup>30</sup> Tabela traduzida pela autora

<b>RESPIRAÇÃO</b> <b>(Colocação do ar; expansão do tronco)</b>		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<p>A inspiração é como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar para falar: simplesmente deixe o ar entrar;</li> <li>• A barriga de um bebê adormecido a subir e descer;</li> <li>• Um cão a arfar;</li> <li>• A reação do corpo perante algo assustador ou surpreendente;</li> <li>• Um profundo suspiro depois de um longo dia de trabalho;</li> </ul>	<p>Verticalidade Recipiente Princípio &gt;Meio &gt; Fim Força</p>	<p>Topo-Fundo Frente-Trás Dentro-Fora Aberto-Fechado Cheio-Vazio Parte-Todo; Estreito-Ampla Tensão - Relaxamento</p>
<b>EMISSÃO VOCAL</b> <b>(colocação; afinação; sustentação do ar; atividade abdominal; manutenção do tom)</b>		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<p>Enquanto inspira visualize mentalmente a criação de espaço para o som; Pense na altura e imagine que a voz já está no topo e pronta para sair; Enquanto inspira, pense que está já a cantar/ imagine que a melodia já começou; Qualquer que seja a palavra, respire na [forma da] vogal antes da emissão.</p>	<p>Verticalidade Recipiente Princípio &gt;Meio &gt; Fim Força Ligação Escala: Claridade=Brilho</p>	<p>Acima-Abaixo Aberto-Fechado Estreito-Ampla Princípio &gt;Meio &gt; Fim Tensão - Relaxamento</p> <p>Ciclo Simultaneidade Ligar-Desligar Misturar Focado-Não focado</p>
<p>Os pulmões são como balões: para o som acontecer abra o topo do balão; para parar o som, feche o topo do balão; O ar está sempre na coluna. Libertá-lo é como acender a luz: simplesmente ligue o ar às cordas vocais; Para ajudar na afinação [no momento da emissão] pense num pássaro a pousar sobre um ramo. Assim, irá "pousar" na nota corretamente e não baixo [desafinado].</p>	<p>Verticalidade Princípio &gt;Meio &gt; Fim Ligação</p>	<p>Acima-Abaixo Por cima-Por baixo Princípio &gt;Meio &gt; Fim Ligar-Desligar</p>
<p>Mugir como uma vaca/ gritar ajuda os cantores a sentir a ligação com a região abdominal;</p> <p>A emissão é como um suspiro;</p> <p>Relacione a emissão com uma emoção</p>	<p>Verticalidade Recipiente Princípio &gt;Meio &gt; Fim Força Ligação Escala: Timbre&gt; Claridade&gt;Brilho</p>	<p>Acima-Abaixo Estreito-Ampla Princípio &gt;Meio &gt; Fim Tensão - Relaxamento Gradual-Rápido Simultâneo Ligar-Desligar Focado-Não focado Redondo Escuro Quente Rico Luminoso Flutuando Bocejando</p>
<p>Pense em fazer girar o som e o tom; Em notas longas, fixe o tom centenas de vezes;</p>	<p>Recipiente Princípio &gt;Meio &gt; Fim Força Ligação</p>	<p>Cheio-Vazio Estreito-Ampla Princípio &gt;Meio &gt; Fim Rotação Forçado-Livre Ligar-Desligar</p>

<b>EMISSÃO VOCAL</b> (colocação; afinação; sustentação do ar; atividade abdominal; manutenção do tom)		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<p><i>O ar é como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Um rio que flui ou um jorro de água;</i></li> <li>• <i>Água que corre através de uma mangueira;</i></li> </ul> <p><i>Guie o fluxo de ar: segure-o apenas para o manter no lugar; no entanto deixo-o deslocar-se;</i></p> <p><i>Descer [uma melodia] é como um avião ao aproximar-se da pista de aterragem com velocidade mas abrandando.</i></p>	<p><i>Recipiente</i> <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i> <i>Força</i> <i>Ligação</i></p>	<p>Estreito-Ampla Caminho; Próximo-Longe; Bloqueado-Fluente Forçado-Livre Incrementar Misturar</p>
<p><i>Ativar os músculos de apoio é:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sentir como se houvesse um tubo cheio de ar em redor do tronco;</i></li> <li>• <i>Como se cavalgasse ou estivesse sentado numa almofada que rodeia toda a região abdominal</i></li> </ul>	<p><i>Recipiente</i> <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i> <i>Força</i> <i>Ligação</i></p>	<p>Para baixo Para fora Frente-Trás Aberto-Fechado Cheio-Vazio Centro-Periferia Estreito-Ampla Princípio &gt;Meio &gt; Fim Forçado-Livre Força - Contraforça</p>
<p><i>Respirar é como um círculo de ar: você inspira o ar e deixa-o sair. Nunca o prende. Cantar é um processo circular;</i></p> <p><i>O ar passa pelas pregas vocais como a água corre numa mangueira. A água corre quando se abre a torneira, o som acontece quando o deixamos fluir.</i></p>	<p><i>Recipiente</i> <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i> <i>Força</i> <i>Ligação</i></p>	<p>Dentro-Fora Aberto-Fechado Bloqueado-Fluente Forçado-Livre Ciclo Ligar-Desligar</p>
<b>MOBILIDADE DO SOM</b> (Conexão do ar e do som; equilíbrio dos registos)		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<p><i>Deixe o ar viajar.</i> <i>Não forçar o som, empurrando o ar.</i> <i>O fluxo de ar deve ser fácil, como água que corre numa mangueira;</i></p>	<p><i>Recipiente</i> <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i> <i>Remover obstáculos</i></p>	<p>Princípio &gt;Meio &gt; Fim Forçado-Livre Bloqueado-Fluente Ligar-Desligar Fluente Flutuante</p>
<p><i>Para ligar o ar quando preparar uma nota aguda, pense num fio ou linha que se estica até à nota aguda</i></p> <p><i>Quando [canta] ascendente ou descendente, pense na direção oposta à que vai</i></p>	<p><i>Verticalidade</i> <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i> <i>Ligação</i></p>	<p>Acima-Abaixo Alto-Baixo Caminho Próximo-Longe Simultâneo Ligar-Desligar</p>
<p><i>Imagine um elástico resistente ligado ao som. [cantando] ascendente, sente-se um movimento descendente na região abdominal, combinado com o movimento ascendente do som.</i></p>	<p><i>Verticalidade</i> <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i> <i>Ligação</i></p>	<p>Acima-Abaixo Princípio &gt;Meio &gt; Fim Simultâneo Ligar-Desligar</p>
<p><i>Colocar um suave bocejo no som ajuda a elevar o palato mole enquanto sobe e ajuda a baixar ligeiramente a laringe.</i></p>	<p><i>Verticalidade</i> <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i> <i>Ligação</i></p>	<p>Acima-Abaixo Princípio &gt;Meio &gt; Fim Simultâneo Ligar-Desligar</p>

<b>RESSONÂNICA / FONACÃO</b>		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<p><i>O palato elevado ...:</i>  <i>é como a sensação de suspirar;</i>  <i>é como o início de um espirro;</i>  <i>é como a sensação do início do bocejo;</i>  <i>é como um véu que sobe e desce e podemos ajustar sempre que necessário;</i>  <i>é semelhante a uma reação de surpresa;</i>  <i>é induzido imaginando batatas quentes na boca;</i>  <i>é localizado imaginando um sorriso interior;</i>  <i>é localizado cheirando algo;</i></p>	<p><i>Verticalidade</i>  <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i>  <i>Recipiente</i>  <i>Força</i></p>	<p>Acima-Abaixo  Alto-Baixo  Frente-Atrás  Fechado-Aberto  Parte-Todo  Estreito-Amplo  Princípio &gt;Meio &gt; Fim  Incrementado  Gradual-Rápido  Forçado-Livre</p>
<p><i>O palato elevado é como a cúpula de uma catedral;</i>  <i>Pense na área do palato mole como o "local do espaço";</i>  <i>Uma vez o palato elevado e mantido nessa posição, produz-se um som oval</i></p>	<p><i>Verticalidade</i>  <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i>  <i>Recipiente</i></p>	<p>Acima-Abaixo  Alto-Baixo  Parte-Todo  Estreito-Amplo  Princípio &gt;Meio &gt; Fim  Incrementado</p>
<p><i>À medida que sobe no registo, o palato deve ficar mais alto, amplo, criando maior altura.</i>  <i>Enquanto canta pense na zona do palato mole a ficar mais alta.</i></p>	<p><i>Verticalidade</i>  <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i>  <i>Recipiente</i>  <i>Força</i></p>	<p>Reto-Curvo  Acima-Abaixo  Alto-Baixo  Estreito-Amplo  Princípio &gt;Meio &gt; Fim  Incrementado  Gradual-Rápido  Forçado-Livre</p>
<p><i>Evite "congelar" o queixo/maxilar (...)o som não pode fluir porque o maxilar está cerrado.</i>  <i>O queixo é como uma dobradiça. Se estiver apertado crie espaço imaginando ou tentando sentir que os parafusos foram retirados.</i>  <i>Esqueça o queixo, como se ele não estivesse lá. Quando sobe, naturalmente ele irá abrir e criar espaço.</i>  <i>Imite o queixo de um idiota/de uma marioneta: solto e desbloqueado!</i></p>	<p><i>Verticalidade</i>  <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i>  <i>Recipiente</i>  <i>Força</i>  <i>Ligação</i></p>	<p>Acima-Abaixo  Fechado-Aberto  Estreito-Amplo  Princípio &gt;Meio &gt; Fim  Forçado-Livre  Tenso-Relaxado  Simultâneo</p>
<p><i>Um sorriso interior pode ajudar o cantor a sentir a elevação dos músculos do rosto.</i></p>	<p><i>Verticalidade</i>  <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i>  <i>Recipiente</i></p>	<p>Acima-Abaixo  Fechado-Aberto  Princípio &gt;Meio &gt; Fim  Incrementado</p>
<p><i>Imagine uma linha reta do centro da "máscara" do cantor em direção ao palato: consegue sentir o local onde a voz irá rolar.</i></p>	<p><i>Equilíbrio</i>  <i>Verticalidade</i>  <i>Princípio &gt;Meio &gt; Fim</i>  <i>Recipiente</i>  <i>Força</i></p>	<p>Reto-Curvo  Acima-Abaixo  Acima-Abaixo  Estreito-Amplo  Aberto-Fechado  Princípio &gt;Meio &gt; Fim  Caminho  Ligar-Desligar  Misturar</p>

<b>PRODUÇÃO DO SOM</b> <b>(Focalização do som; equilíbrio de registos; igualização de vogais)</b>		
<b>Expressão</b>	<b>Gestalt</b>	<b>Conceito /Esquema</b>
<i>Mover-se [a voz] pela passagem é: Como passar pelo buraco de uma agulha; Como passar por um canal estreito; A imagem de uma ampulheta</i>	<i>Recipiente Princípio &gt;Meio &gt; Fim Escala: Timbre&gt; Claridade&gt;Brilho</i>	Estreito-Amplo Princípio >Meio > Fim Incrementado Focado-Não focado
<i>Ascendentemente : cantores criem espaço; Descendentemente : cantores concentrem o som</i>	<i>Verticalidade Recipiente Princípio &gt;Meio &gt; Fim  Escala: Timbre&gt; Claridade&gt;Brilho</i>	Alto-Baixo Estreito-Amplo Aberto-Fechado Princípio >Meio > Fim Incrementado Focado-Não focado Redondo Escuro Quente Rico Luminoso Brilhante
<i>Para tornar o timbre mais claro, pense brilhante, como um pequeno pássaro;  Para um som mais claro, imagine o brilho e claridade de uma trompete;  Para um som quente e um bonito legato imagine veludo negro ou chocolate suave, o calor e fluidez de um violoncelo, a profundidade da cor púrpura.</i>	<i>Verticalidade Força Remoção de obstáculos  Escala: claridade/brilho</i>	Alto-Baixo Restrito-Não restrito Estreito-Amplo Bloqueado-Fluente Crescente Rico Brilhante Redondo Quente Vibrante Focado-Não focado

Tabela 2 – Jestley (2011) *Metaphorical and non metaphorical imagery use in vocal pedagogy:an investigation of underlying cognitive organisational constructs* <sup>31</sup>

A partir da análise das expressões metafóricas utilizadas com estudantes adultos e sua aplicabilidade, permite inferir a prevalência de um sentido pragmático: a metáfora destina-se a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível. Centradas nas referências sensorio-motoras do indivíduo, estas expressões metafóricas e imagens, influem principalmente nos parâmetros sonoros físicos, mensuráveis: altura, intensidade, duração, dinâmica. O uso de metáforas relacionadas com timbre (característica mais abstrata do som), parece estar mais diretamente ligado a imagens sensorio-afetivas (aromas, sabores, imagens, emoções), justificando a característica multimodal (polisensorial) da linguagem figurativa.

Não identificamos neste estudo referências a metáforas motivacionais ou estéticas. No entanto, a pedagogia vocal (individual ou de grupo) recorre frequentemente a estas. Trata-se de

<sup>31</sup> Tabela traduzida pela autora.

uma estratégia dupla que visa a aquisição de competências técnicas e a resolução de problemas técnicos mas que se expande para a dimensão interpretativa, intercomunicativa e da comunicação com o público.

A aplicação da linguagem metafórica na pedagogia vocal infantil tende a reproduzir os modelos linguísticos usados com adultos. No entanto a sua eficácia está condicionada pela capacidade de adaptação do emissor ao estágio de desenvolvimento cognitivo, musical e à realidade conceptual da criança, tema que será desenvolvido no capítulo seguinte.



## **Capítulo 5 – A criança: recetor, descodificador e construtor de sentidos**



## 5.1 Voz e identidade

De entre a grande panóplia de sons possíveis à espécie humana, são a fala e o canto aqueles que têm uma maior significação sociocultural. Esta categorização, longe de separar as ações correspondentes, parece concorrer para uma unicidade que tem origem no facto de ambas partilharem as mesmas estruturas anatómicas e fisiológicas e serem resultado de um conjunto de ações neurológicas e psicológicas desenvolvidas e moldadas pela experiência cultural.

A expressão das emoções básicas do ser humano é feita vocalmente. O medo, a raiva, a alegria, a tristeza, a surpresa e a repugnância têm, assim, correspondências vocais próprias, bem como variações acústicas significativas. Por essa razão, a voz é um elemento identitário essencial, refletindo quem somos, como nos sentimos, o modo como comunicamos e o que os outros sentem ou pensam acerca de nós.

É durante a gestação que o feto humano começa por ser exposto aos sons exteriores, particularmente ao som da voz da mãe e às suas inflexões. O estado emocional da mãe enquanto fala ou canta é hormonalmente determinado e transmitido ao feto que, assim, experimenta um estado emocional similar ao da progenitora. A sensação agradável habitualmente desencadeada pelo ato de cantar, transmite-se, assim, ao novo ser que, ao nascer, transporta já um “capital emocional básico” (Welch, 2007, p. 246) que não cessará de se desenvolver ao longo da vida, refletindo as interações, ambientes sonoros e significados que irá experimentar. Na primeira infância a criança desenvolve um elenco de preferências sonoras, particularmente vocais: timbres familiares, contornos melódicos, intervalos consonantes, serão as bases de um léxico musical rudimentar relacionado com estados emocionais e endócrinos.

Poderemos, pois, falar de um sistema integrado corpo-mente (*body-mind*) que está na origem do processo de comunicação ativado pela voz (Thurman & Welch, 2000). A produção voluntária de sons emerge cedo na infância através de jogos vocais e cantilenas ou canções, um tipo de comunicação intrapessoal que se desenvolverá ao longo da vida, correspondendo a um esforço de auto-monitorização, descoberta e ajustamento reflexivo aos estímulos externos (uma nota musical, uma determinada tonalidade, o contorno melódico de uma canção, uma variação no timbre). Esta capacidade auto reflexiva é essencial para o desenvolvimento de competências performativas e para a criação de consciência musical, levando à correção de eventuais desajustes (a desafinação, por exemplo).

À medida que o ser humano desenvolve competências sociais e comunicacionais, transita de um processo de comunicação intrapessoal para interações pessoais. Os jogos interativos de imitação entre pais, cuidadores e criança são a fase inicial desse tipo de comunicação que se desenvolverá e será enraizado em padrões sociais e na construção de significados pessoais, culturalmente integrados. Através do canto a comunicação interpessoal será socialmente reconhecida como válida pela sua capacidade de transmitir emoções básicas, gerar prazer, mas também por ser transmissora de uma identidade de grupo (idade, gênero, cultura, grupo social), ser um veículo de inovação, mudança ou promoção da justiça social (possibilitando a prática musical a indivíduos ou comunidades habitualmente afastadas dessa realidade, por exemplo) e também se introduzir um sentido de ordem e regularidade temporal nas atividades rotineiras (coros na escola, na comunidade, em instituições).

Através do canto, a construção de uma identidade musical resultará do equilíbrio entre a capacidade introspectiva da intracomunicação e as possibilidades da intercomunicação. A consciência das competências performativas pelo indivíduo dota-o de uma *identidade na música* (enquanto músico), enquanto que o reconhecimento do significado da sua ação musical consolida um valor existencial da *música na identidade*<sup>32</sup>, fundamental no desenvolvimento do indivíduo (Welch, 2007, pp. 249-250).

Os fundamentos para o desenvolvimento da voz têm lugar num conjunto de experiências auditivas e afetivas do feto que ocorrem ainda no ventre materno, principalmente aquelas relacionadas com a percepção das variações melódicas da voz da mãe, como realçam Pocinho (2007) e Tafuri (2003). O recém-nascido é particularmente sensível ao som das vozes dos pais e dos restantes adultos cuidadores, os quais frequentemente adaptam a sua vocalidade na interação com os bebés, incorporando características musicais: falando e cantando num registo mais agudo que o seu natural, usando variação de timbre, longas pausas e subtis e suaves variações de intonação. O primeiro ano de vida é, deste modo, caracterizado pela moldagem da vocalidade da criança através da interação com as características acústicas da cultura materna (Welch, 2009, p. 313).

A primeira manifestação vocal é o choro, o qual contém nele todas as características da

---

<sup>32</sup> NOTA: Não raramente deparamo-nos com indivíduos que se consideram “não-cantores” – e, por extensão – “não-músicos” – sendo esta auto-representação um reflexo de uma experiência negativa relativamente à sua própria voz, normalmente ocorrida na infância e com origem numa pessoa particularmente importante para a criança (um dos progenitores, um professor, um amigo ou colega). Recentemente, são vários os projetos que têm surgido nos EUA, na Escandinávia, em Inglaterra, na Austrália e Canadá que possibilitam aos “não cantores” integrar projetos corais, contribuindo para a desconstrução da dicotomia cantor/não cantor, capaz/não capaz.

vocalização: variação de intensidade e altura, padrão rítmico e fraseado. Ao longo do seu primeiro ano de vida a criança percorre sucessivas etapas desde o balbuciar (2 meses), a imitação da vocalização da mãe (3-4 meses), os jogos vocais com contornos quasi-melódicos (4-6 meses) até ao controlo vocal (4-7 meses). Com a idade de um ano a criança está já familiarizada com os padrões sonoros da sua cultura, passando a integrar variações de altura e intensidade relacionadas com a comunicação de emoções e estados de espírito (*stress*, desconforto, mas também calma e bem-estar) e intonações intimamente relacionadas com a língua materna (Welch, 2009, pp. 317-318). De salientar que, como refere Tafuri (2003, p. 31), as crianças que estão rodeadas por um ambiente musicalmente rico e estimulante (desde que o ouvido esteja fisiologicamente pronto) e estão também acompanhadas por encorajamentos e apreciações de parte dos familiares, manifestam a capacidade de cantar afinado cerca de 2-3 anos, antes dos outros que não a receberam. Será, assim, através da voz que o ser humano estabelece uma forma de comunicação com o mundo e os outros seres, que o distingue de todos os restantes mamíferos. Enquanto outras espécies conseguem comunicar com outros membros da mesma espécie através de sons, toques, cheiros ou modos de olhar, a espécie humana será a única com capacidade de comunicar desejos, intenções, perceções e emoções através da voz, num nível de sofisticação que permite considerar tal capacidade como intrínseca à flexibilidade cognitiva e capacidade de adaptação social próprias do Homem (Cross, 2005, p. 28).

## **5.2 Estádios de desenvolvimento vocal na infância**

Durante a primeira infância a evolução vocal acompanha uma progressiva interação com os sons da cultura materna, refletindo-se numa variedade de atitudes vocais que traduzem a espontaneidade, curiosidade e criatividade infantis. As canções espontâneas infantis refletem motivos rítmicos e melódicos identificáveis a par com improvisações e elementos retirados da cultura materna que permitem reconhecer a capacidade de entendimento das relações tonais por parte da criança.

Estudos realizados com crianças em infantários (Young, 2002) referem uma grande diversidade de cantos espontâneos relacionados com contextos próprios e atividades concretas: “vocalização livre” (uma criação vocal sem palavras, frequentemente associada ao jogo solitário e

sem forma musical definida); “cantilena” (frases pequenas, repetidas); “reconstrução de canções conhecidas”(fragmentos de canções enculturadas); “vocalização em movimento” (da própria criança ou de objetos); canto com “animação” (associado a jogos dramáticos); imitação de sons reais (“ruídos de banda-desenhada”, associados ao jogo com objetos). A idade é também um fator de definição da percepção e expressão de emoções através do canto: crianças de 4 e 5 anos são capazes de exprimir alegria e tristeza nas suas canções inventadas e usam recursos musicais para expressar emoções (modo maior, ritmos pontuados ou sincopados para canções alegres, melodias pouco definidas e de âmbito reduzido em canções com temas tristes) (Welch, 2009, p. 316).

A entrada na escola corresponde a um período de desenvolvimento das capacidades vocais, seja através da capacidade de inventar canções, seja pelo desenvolvimento de competências performativas. Estudos longitudinais desenvolvidos nas escolas de primeiro ciclo inglesas (Welsh, 1998; Joyce, 2005) demonstram que a atitude vocal se torna condicionada pela idade, género e tarefa correspondente, sendo que os rapazes tendem a manifestar menor sucesso no desenvolvimento da afinação e da capacidade de reprodução de padrões melódicos , ao mesmo tempo que um estereótipo de género parece condicionar o desenvolvimento vocal daqueles: apenas um terço dos rapazes gostam de cantar (contra dois terços das raparigas) e aqueles acreditam que as raparigas cantam melhor. Segundo Welch (2009, pp. 318-320) a capacidade de desenvolver competências vocais cantadas nesta fase resulta de uma interação entre o indivíduo, a tarefa a realizar, a competência dos restantes elementos do grupo e a capacidade de modelização da criança em relação a um estímulo externo. Complementarmente, o desenvolvimento vocal será alimentado por uma panóplia de oportunidades de cantar, num ambiente estimulante da exploração dos sons vocais e com modelos adequados.

O período compreendido entre os 8 e os 11 anos (até à puberdade) corresponde a um período de consolidação das competências vocais. Segundo Simões (2011, pp. 12-15) a puberdade e a adolescência correspondem a fases de grandes alterações psicofisiológicas, com inerentes alterações vocais: mudança de registo mais acentuada nos rapazes (cerca dos 11 anos), com redução do âmbito vocal, afinação instável (particularmente no registo agudo da voz), desconforto vocal e progressivo aparecimento de um registo médio/grave (“jovem barítono”), embora ainda seja ainda demorada a estabilização da afinação e do timbre. A muda vocal nas raparigas, embora menos acentuada, ocorre a partir dos 11-12 anos, acompanhando a menarca

e traduz-se num timbre vocal “com ar” (devido à incompleta adução das pregas vocais durante o crescimento da laringe), redução do âmbito vocal (mesmo incapacidade de cantar no registo grave), desconforto no registo agudo e aparecimento de vibrato.

Welch (2009, p. 325-327) realça que todas as crianças têm potencial para aprender a cantar, sendo que o desenvolvimento vocal durante toda a infância, puberdade e adolescência é um produto de uma atividade neuropsicobiológica, potenciada e associada ao potencial prévio e mudança determinada pelo contexto sonoro em o indivíduo se insere. O estímulo à participação no canto com os seus pares ou com “especialistas” (seja em coros escolares, amadores ou coros profissionais) será determinante no desenvolvimento das capacidades técnicas e interpretativas individuais e no auto-reconhecimento do indivíduo como cantor e músico. O processo de criatividade musical torna-se progressivamente social, à medida que a criança conhece e pratica o discurso e as práticas da(s) sua(s) comunidades (num contexto escolar, comunitário ou profissional) que permite a reunião de diversos fatores: à aplicação das suas competências técnicas junta-se a habilidade de desenvolver um pensamento crítico acerca do discurso musical, de compreender as opções estéticas do outro (o compositor, o maestro) e de fazer opções conscientes com base em princípios abstratos.

A aquisição e o desenvolvimento de competências e conhecimentos musicais não será, no entanto, necessariamente, conducente a um futuro envolvimento empenhado e profundo, como acontece, por exemplo, no caso de crianças que, tendo recebido uma formação musical de base erudita durante vários anos, não prosseguem, enquanto adultos, uma carreira artística ou, se o fazem, mais tarde, isso acontece numa área diversa dessa – a pop, o jazz, a música ligeira. Aguiar (2014, pp. 150-151) identifica um crescente afastamento entre as *canções da escola* e as *canções de casa*, que determina uma aversão ao repertório trabalhado nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e, conseqüentemente, uma atitude de afastamento em relação ao cantar em conjunto, que pode condicionar toda a postura do indivíduo face à voz e ao canto. Ao longo desta pesquisa, este assunto foi sempre tido em linha de conta, servindo de moldura ao desenho de pesquisa que adiante se apresenta.

### 5.3 A mente poética das crianças

A capacidade de desenvolver um pensamento de tipo figurativo é uma capacidade que emerge tardiamente na infância (Gibbs, 1999, p. 405). Desde a primeira infância as crianças manifestam comportamentos que sugerem a existência de um pensamento figurativo: a descrição de um carro de brinquedo como uma serpente, identificar-se como uma árvore, auto-designar-se uma queda de água quando desce do colo de um dos progenitores, entre outros exemplos descritos na literatura, parece sugerir a existência de uma capacidade de transferir características de um domínio de cognição para outro. A capacidade de considerar animados objetos inanimados (as bonecas, por exemplo) ou o fascínio pelos contos de fadas evidencia a existência de um pensamento figurativo que reflete as preocupações infantis quanto ao mundo e ao seu papel nele (Bettelheim, 2002, p. 12). No entanto, a capacidade de compreender as metáforas é uma competência complexa que emerge tardiamente na infância e está diretamente relacionada com as experiências corporais da criança (Gibbs, 1999, pp. 414-415). As crianças com idade inferior a dez anos parecem ter um bom sentido de compreensão de metáforas, desde que estas sejam contextualizadas e sejam, preferencialmente, baseadas na relação animado *versus* inanimado.

O pensamento metafórico não será uma capacidade inata da mente infantil, mas uma capacidade que emerge a partir das experiências sensorio motoras e das emoções associadas e tende a reproduzir esquemas imagéticos idênticos aos dos adultos: “quantidade” = “verticalidade” (*mais é acima, menos é abaixo*, “mais forte” = “mais alto”), “altura” = “luminosidade” (registos agudos são considerados mais brilhantes/claros, enquanto registos graves são percebidos como mais baixos/escuros). Paralelamente, as crianças possuem também a capacidade de associação entre a emoção, a expressão facial correspondente e um estímulo auditivo (numa escala ascendente, por exemplo), o que concorda com a metáfora *bem-estar é acima, felicidade é acima* e as correspondentes *tristeza é abaixo, abaixo é inferior*.

O facto de as crianças serem capazes de descodificar e compreender a metáfora desde que esta seja apropriada ao que conhecem e às suas limitações conceptuais e linguísticas levam-nos a inferir diversas vantagens na sua utilização pedagógica como forma de estimular a criação de imagens mentais estruturalmente similares ao mundo real. Esta inferência permite também discutir as suas vantagens enquanto estratégia de comunicação dentro dum contexto de

aprendizagem, ou como o discurso metafórico pode ser útil à criança na sua *zona de desenvolvimento próximo*, o espaço que medeia entre aquilo que ela consegue alcançar sozinha e aquilo que consegue realizar com a orientação de adultos ou de pares, conforme a definição de Vigotsky (2009). Ou ainda, refletir como o imaginário põe em movimento os afetos e os desejos da criança e os projeta numa relação pedagógica promotora da aprendizagem, lúdica, significativa e construtiva.

#### **5.4 A voz e o desenvolvimento da criatividade musical na infância**

Diversos autores têm abordado a emergência da criatividade musical na criança. Dissanayake (2000, p. 98) refere o papel das artes “como meios de criar e partilhar uma comunhão emocional com outros humanos, transmitindo, assim, conhecimento grupal e instilando uma capacidade de lidar com as situações” que pode aliviar a ansiedade individual e cuidar da união e da solidariedade social”<sup>33</sup> (Barrett, 2007, p. 262), aplicando o conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) de Vigotsky (2009), considera o processo de interiorização de sentidos culturais pela criança como o resultado do envolvimento desta com os seus pares mais competentes, seja pela resolução de problemas seja pela participação em jogos. O conceito de ZDP, definido como o espaço que medeia entre aquilo que a criança consegue alcançar sozinha e aquilo que consegue realizar com a orientação de adultos ou de pares mais capazes, pode ser alargado para além da relação interpessoal e passar a considerar todo o contexto sociocultural em que a criança se integra. Assim, a participação da criança em atividades musicais organizadas (na escola, igreja, comunidade) ou informais (por exemplo, assimilando práticas de determinado estilo musical, como o hip-hop, a pop ou outros géneros) leva-a a desenvolver a sua criatividade dentro dos códigos próprios de uma *comunidade de prática musical* (Burnard, 2009, p. 358), cujos membros partilham um envolvimento conjunto numa atividade e num repertório comum.

Estas *comunidades de prática musical* caracterizam-se por serem destinadas a desenvolver o conhecimento e as capacidades dos indivíduos que as compõem,

---

<sup>33</sup> As ways of creating and sharing emotional communion with other humans, thereby transmitting group knowledge and instilling a sense of “coping” that could relieve individual anxiety and foster one-heartedness and social solidarity (Tradução da autora)

(auto)selecionados pelo interesse ou capacidade especial e por manterem uma coesão e uma longevidade determinadas pelo envolvimento ou interesse dos seus membros. Coros escolares, comunitários ou de comunidades religiosas surgem como exemplos de comunidades de prática musical. Nestas, a ênfase no coletivo sobre o individual é determinante, sendo o fator que determina o desenvolvimento criativo.

O desenvolvimento musical infantil resulta da participação ativa da criança em práticas musicais numa rede mais ou menos alargada: na escola, na comunidade ou no seu grupo de pares. A criatividade musical surge, assim, não como algo imanente mas como uma *construção cultural*, socialmente situada e resultante das interações entre os seus agentes (os intérpretes), o contexto (especialistas, comunidades, famílias) e os juízos sociais e estéticos resultantes das regras, tradições e práticas da cultura dominante. A partir destes, a criança ganha um sentido do seu próprio potencial criativo, apercebe-se das forças e da evolução da sua própria criatividade enquanto criador, intérprete e produtor de cultura (Burnard, 2009, pp. 354-355).

Para que a criança participe de forma empenhada e comprometida numa aprendizagem musical ativa, as atividades em que participa devem oferecer um equilíbrio entre oportunidades de autoexpressão e a possibilidade de autorregulação das suas próprias aprendizagens. Tais contextos e experiências são promotores de um desenvolvimento bioecológico (O'Neill, 2009, p. 463) determinante na construção de uma identidade musical, um sentido de pertença e de valor pessoal no seio da comunidade, que lhe permite transcender-se, tornar-se exímio e elevar-se a um nível supra-mental (Bago d'Uva, 2013, p. 106).

O estudo das diversas etapas de desenvolvimento da criatividade infantil tem-se centrado na abordagem do desenvolvimento artístico-simbólico (Gardner, 1982), desenvolvimento estético (Ross, 1984), desenvolvimento musical (Swanwick & Tillman, 1986) e desenvolvimento de competências criativas e de escuta (Hargreaves & Galton, 1992). Os modelos de desenvolvimento apresentados por estes autores na tabela seguinte, compilada por Burnard (2009, p. 359) baseiam-se de forma mais ou menos aproximada nos estádios etários definidos por Piaget, e todos consideram que o desenvolvimento musical está ancorado no desenvolvimento do pensamento operativo:

**Tabela 3 - Estádios de desenvolvimento da criatividade da criança <sup>34</sup>:**

<b>Gardner (1982)</b>	<b>Ross (1988)</b>	<b>Swanwick e Tillman (1986)</b>	<b>Hargreaves e Galton (1992)</b>
<b>0-1ano:</b> sensoriomotor; pré simbólico	<b>0-2 anos:</b> envolvimento sensorial com os materiais sonoros	<b>0-4 anos: Material</b> (Especialização) - modos sensoriais e manipulativos	<b>0-2 anos:</b> fase sensoriomotora caracterizada por ações físicas e envolvimento sensorial
<b>2-7 anos:</b> uso do símbolo; atributos de pessoa criativa; aprendizagem de “códigos” da cultura	<b>3-7 anos:</b> jogo musical; assimilação convencional	<b>4-9 anos: Expressão</b> (Imitação) - modo pessoal e vernacular; ênfase no carácter expressivo; menos exploratório	<b>2-5 anos:</b> fase figurativa, na qual surgem esboços de representações globais
<b>8 anos:</b> significativo desenvolvimento de competências e de uso de símbolos	<b>8 -13 anos:</b> preocupação com as convenções da produção musical		<b>8-15 anos:</b> fase de regras sistemáticas, com incremento do domínio de códigos culturais
	<b>14 anos em diante:</b> estilo pessoal; gosto pessoal; significado incorporado	<b>15 anos em diante: Valor</b> (Metacognição)- Modos simbólico e sistemático ; ampla gama de estilo; estilo pessoal	<b>16 anos em diante:</b> fase profissional com entendimento das convenções artísticas; valorização da divergência e da originalidade.

Tabela 3 – Burnard (2009) “The individual and social worlds of children’s musical creativity

Segundo Burnard (p. 360), apesar da diversidade presente nestes modelos, em todos eles são salientados aspetos fundamentais: a interrelação entre as raízes sensório motoras e a ação esquemática; a importância do jogo simbólico na primeira infância; a influência do desenvolvimento cognitivo e sociocultural na aquisição e desenvolvimento da criatividade musical e a percepção e progressiva especialização da criança nos códigos da cultura, enquanto representações simbólicas e esquemáticas do seu mundo. Assim, parece ser possível aferir a dimensão social da criatividade e como esta é fortemente influenciada pelos contextos culturais, os quais podem ser, simultaneamente, iluminadores e constrangedores (aquilo que é possível, aceite, acessível, valorizado ou não).

<sup>34</sup> Pamela Burnard (2009) “The individual and social worlds of children’s musical creativity”. (Tabela traduzida pela autora.)

## 5.5 As operações estéticas na consolidação da comunicação artística na infância

A abordagem da música enquanto arte complexa e promotora do bem estar e do desenvolvimento do indivíduo tem dado origem a abordagens artisticamente informadas, absorvendo do discurso artístico os seus idiomas e características e aplicando-os na pesquisa pedagógica e na metodologia de investigação das manifestações artísticas (Bresler, 2005; Custodero, 2005).

Em *Art and Intimacy* (Dissanayake, 2000), as artes são apresentadas como indissociáveis dos rituais de vida, contribuindo para o bem-estar dos indivíduos e sustentando um sentido de realização e de objetivo existencial. Apresentando um conjunto de características basilares comuns a todas as artes, com particular incidência na música, a obra de Dissanayake oferece a esta pesquisa um enquadramento para a importância da experiência musical (vocal, neste estudo) para a vivência e construção do indivíduo, *per se* e enquanto ser social e cultural. Segundo a autora (Dissanayake, 2000, p. 29),

instilados como parte da nossa natureza biológica, os ritmos e modos da infância demonstram e desenvolvem as capacidades psicológicas que predispoem os humanos para a mutualidade – a partilha de estados emocionais com outros em sequências padronizadas. As mais precoces e próximas interações entre os bebês e os seus cuidadores são protótipos daquilo que será a nossa posterior experiência de amor, fidelidade, arte e outras formas de auto transcendência <sup>35</sup>.

A autora descreve como, ao longo da evolução humana, a diversidade de ritmos e modos de comunicação contribuiu para suprir as necessidades e potenciar as capacidades psicobiológicas dos indivíduos, desenvolvendo formas de coordenação e expressão emocional que criam um sentido de **mutualidade** (*mutuality*) - a base da participação na vida quotidiana, da enculturação e da **pertença** (*belonging*), da criação de um **significado** (*meaning*) para a existência, do desenvolvimento de **competência** para a vida (*hands on competency*) e de um envolvimento numa **elaboração** (*elaboration*) da experiência vivida plasmada em manifestações artísticas (p. 29). Esta perspetiva é também partilhada por Imordino-Young e Damásio (2007,

---

<sup>35</sup> Instilled as part of our biological nature, the rhythms and modes of infancy demonstrate and develop the psychological capacities that predispose humans to mutuality – the sharing of emotional states in patterned sequences with others. In the close early interactions between infants and their caretakers are the prototypes for what will become our later experience of love, allegiance, art and other forms of self-transcendence. (Tradução da autora)

pp. 3-4), realçando estes autores que o ser humano será neurobiológica e evolucionariamente predisposto a desenvolver-se, partindo do princípio que só um pensamento emocionalmente rico é potenciador da aprendizagem, da criatividade e do sentido de pertença, sendo estes promovidos pela prática artística.

Ainda de acordo com Dissanayake (2000, pp. 42-43), a mutualidade emerge nos mamíferos (principalmente nos primatas superiores) a partir dos jogos de interação vocal, nos momentos de intimidade entre mães e bebés. De modo mais sofisticado na espécie humana, os jogos de imitação de sons, ritmos, inflexões vocais, combinados com o exagero de expressões faciais, vocalidade exagerada, sorrisos, contacto visual por parte do adulto (num ritmo e padrão organizado) conduz a criança num processo de comunicação emocional reciprocidade, reprodução mimética, num reconhecimento de si próprio nas ações e expressões do outro, aquilo que pode ser considerado a essência da mutualidade. Poderá inferir-se que esta capacidade de criação de ligações afetivas (positivas, mas também as negativas) seja extensível à música, num sentido de identificação com a performance e/ou com um seu agente (um familiar, um maestro, um professor), com quem a empatia seja particularmente elevada.

A partir deste conceito de mutualidade, o sentido de pertença (Dissanayake, 2000, pp. 118-119) apresenta-se como uma necessidade humana, uma espécie de mutualidade coletiva revestida de um carácter ritual. Partilhando os espaços e as atividades com os adultos a criança apreende os ritmos e padrões da comunidade (alimentação, jogo, festa), sendo progressivamente integrada nesta. Num contexto de prática coral, os exercícios de aquecimento e vocalizos do início dos ensaios, as reuniões coletivas (audições, concertos, estágios, ocasiões festivas solenizadas com música), são momentos de modelização de práticas, de enculturação musical e de criação e desenvolvimento de comunidades musicais.

A partir dos sentidos de mutualidade e de pertença emerge um sentimento de identidade (Dissanayake, 2000, pp. 125-137), que predispõe o indivíduo a criar sentidos, materiais e estéticos na sua existência quotidiana, ordenando as vivências em torno dos acontecimento e dos momentos especiais e criando um significado (quer para o quotidiano quer para a prática artística. Ao longo da evolução, a mente humana ter-se-á desenvolvido construindo relações e sentidos (“um órgão de fazer sentidos”<sup>36</sup>): interrelacionando a memória, a capacidade de previsão e a imaginação, o ser humano estabelece relações entre presente, passado e futuro,

---

<sup>36</sup> A making-sense organ . (Tradução da autora.)

a partir da experiência ou da observação, impondo ao (seu) mundo um sentido e uma ordem culturalmente significativas. Pode estabelecer-se uma relação entre esta capacidade bio-cultural e a eventual eficácia de um discurso pedagógico centrado no apelo à imaginação como veículo de aprendizagem, mas também, e sobretudo, como uma estratégia de criação de sentido ou metacognitiva. Refira-se como exemplos: se a criança se imagina “como um esqueleto pendurado” adotará uma postura ereta e equilibrada, potenciadora de uma emissão vocal livre e sem esforço; se se imaginar “com um ovo/uma cúpula/uma batata quente na boca” procurará uma posição elevada do palato, com a conseqüente expansão do trato vocal necessária a uma emissão livre, ressonante e afinada.

Consistente com os conceitos anteriores, o desenvolvimento de competência (Dissanayake, 2000, p. 184) e a auto-percepção da mesma pelos indivíduos, é determinante na motivação, envolvimento, satisfação e, mesmo, transcendência das limitações pessoais ou socialmente impostas, por exemplo (p. 212). Este sentido é frequentemente relatado por crianças e/ou adultos para quem a prática coral é um ato de autodescoberta, de construção de identidade e de capacidades, como revelam estudos de Welch (2012) ou Balsnes (2012) em que a prática coral potencia o processo de socialização, de recuperação de doenças crônicas ou lutos.

Por fim, o conceito de elaboração (Dissanayake, 2000, p. 234) engloba um sentido profundo de cuidado na criação artística: o “fazer especial” (*Making Special*). Seja através da escolha da pincelada correta para um determinado efeito pictórico ou da escolha da posição da boca adequada à emissão vocal desejada, à afinação, à postura corporal ou timbre mais adequados à transmissão da mensagem implícita no texto cantado, cada ação do indivíduo está centrada na expressão, elevando a banalidade à dimensão de significado.

Segundo Pinciotti (2009, pp. 6-8) as cinco *operações estéticas* – *repetição, formalização, variação dinâmica, exagero e surpresa* - presentes em todas as manifestações artísticas são manifestações da natureza e da cultura e representam aspetos fundamentais da humanização. Estas *operações estéticas*, envolvem o indivíduo numa aprendizagem física, sensorial e numa troca verbal de olhares, gestos, sons e toques que mobilizam, despertam a atenção e focalização e concorrem para a sua organização física, mental e social, sendo o suporte da tríade Atenção > Intenção > Comunicação, fundamental ao desenvolvimento do indivíduo.

A partir delas, pode inferir-se uma relação direta com estratégias pedagógicas para as artes e como estas podem ser potenciadas conduzindo à realização/exploração/desenvolvimento do sentido estético: 1) a *Repetição*, de padrões, ritmos, expectativas, permite identificar repetições de padrões rítmicos, melódicos, cores, experiências sensoriais, antecipando atitudes, expressões e características musicais. Na pedagogia vocal infantil, a repetição de expressões figurativas, exercícios técnicos, sequências de aula, parece potenciar a apreensão de conceitos musicais e de competências técnicas, uma vez que o cérebro busca padrões. 2) a *Formalização*, através da identificação do equilíbrio e unidade presente no espaço e nos organismos, possibilita a compreensão de um sentido geral de harmonia e completude. Na pedagogia coral, esta característica manifesta-se no desenvolvimento de um sentido harmónico, estrutural e formal (não apenas musicalmente falando, mas também, e sobretudo, da experiência individual do fenómeno musical vivenciado no coletivo). 3) a *Variação dinâmica*, sob a forma da percepção da mudança, da variação, dos contrastes (ou ausência destes), é potenciadora da atenção e da concentração num efeito específico de um elemento artístico. No âmbito da música vocal, manifesta-se na percepção das mudanças de ritmo, dinâmica, agógica; no reconhecimento de acordes “estranhos” e de dissonâncias e seu efeito expressivo; na riqueza dinâmica proporcionada pelo ritmo, harmonia, dicção, pelos textos e pelos seus significados. Também surge como elemento potenciador da aprendizagem (variando o tipo de obras trabalhadas em ensaio ou aula ou introduzindo dinâmicas de aula contrastantes, servindo-se do repertório como elemento de apoio). 4) o *Exagero*, na dimensão, escala ou proporção, que obriga a reter a atenção e a experimentar uma perspetiva diversa da comum. Na pedagogia vocal coral, a exploração do gesto metafórico enquanto complemento da linguagem figurativa, parece potenciar a atenção, a compreensão e a realização musical. 5) a *Surpresa*, através da sobreposição de duas das outras operações, criando surpresa e despertando a curiosidade, torna possível promover o pensamento crítico e a criatividade, a criação e a solução de problemas. Na prática coral, a introdução de elementos-surpresa (o movimento, o gesto expressivo), potencia a criação da empatia entre coralistas, entre estes e o maestro e uma comunicação artística com o público.

A propósito da vivência da experiência musical em grupo, Jansson (2013, pp. 12-13) realça a capacidade de, mesmo o mais inexperiente cantor, desenvolver uma percepção sensorial significativa quando canta num coro:

no seio do domínio musical, cantar com a nossa própria voz num coro não nos impede de seguir e ser tocado por outras vozes. Na minha experiência, mesmo os cantores mais inexperientes são capazes de perceber os diferentes papéis das notas numa tríade. Cantar a 3ª de um acorde maior contém, em simultâneo, a experiência partilhada de produzir um acorde, bem como a experiência individual de incorporar a distinção sonora entre tonalidade maior e menor. Alcançamos e tocamos a música, ao mesmo tempo que somos tocados pela música. O fazer musical torna-se indistinto da experiência das relações humanas, ou da vida em si mesma. (...) Somos enredados num campo comum de experiência <sup>37</sup>.

Esta capacidade humana, apresenta-se como a possibilidade de, transcendendo-se, o indivíduo alcançar uma dimensão supra-mental (Bago d’Uva, 2013, p. 103), ou de eficiência máxima de desempenho coletivo (Fucci Amato, 2007, p. 91 ). Complementarmente, Custodero (2005, pp. 13-14) salienta a necessidade de fundamentar a prática pedagógica numa eficaz educação para a expressão artística: “atos de elaboração são atos artísticos e têm significado e função no quotidiano por elevarem a banalidade” <sup>38</sup>. A prática da *Elaboração* pode, assim, ser reconhecida numa pedagogia vocal centrada num discurso figurativo, sempre que este seja a verbalização de um esforço de comunicação expressiva e mobilizadora da atenção e criatividade do aluno. Ao dinamizar uma aprendizagem musical ativa, centrada no desenvolvimento de competências artísticas, (ao invés de apenas preparar para o concerto ou a festa anual) o professor possibilita à criança um contacto direto com a experiência artística que poderá ter implicações profundas para a vida futura. Uma pedagogia orientada pela e para a *Mutualidade*, centra a sua ação na experiência vivida pelo aluno e atenta nas respostas deste, ao mesmo tempo que dá ao pedagogo um oportunidade de partilhar a sua própria experiência artística, cruzando-a com a dos alunos cantores, desenvolvendo uma prática pedagógica, também ela, criativamente construída. Entre ambos, criança e pedagogo, a realização do *Making Special* potencia a construção de uma relação pedagógica privilegiada, distinta de uma educação artística meramente contemplativa, de experiência estética ou baseada na replicação de modelos pré-definidos, possibilitando o compromisso e a partilha do extraordinário que a experiência artística permite.

---

<sup>37</sup> (...) within the music domain, singing with our own voice in a choir does not preclude us from following and being moved by other voices. In my experience, even novice singers are able to sense the different roles of the tones in a triad. Singing the third tonal step in a major triad contains both the shared experience of jointly producing a chord as well as the individual experience of embodying the sounding distinction between major and minor. We reach out and touch the music, while we are simultaneously being touched by the music. The musicking experience becomes indistinguishable from experiencing human relationships, or from life itself. (...)we became entangled in a common field of experience. (Tradução da autora)

<sup>38</sup> acts of elaboration are acts of artistry and have meaning and function on everyday by elevating the ordinary . (Tradução da autora)

Identificamos como fundamental, desde o início desta investigação, a compreensão e reconhecimento da necessidade de aplicar e reconhecer este enquadramento estético no ensino da prática vocal, pelo que a investigação empírica que se segue centrou-se no estudo das práticas pedagógicas e no processo de comunicação catalisador da experiência artística, procurando conhecê-lo a partir dos seus atores principais: os diretores corais e os coralistas.



## **II – Investigação Empírica**



## **Capítulo 6 – Metodologia de Investigação**



## 6.1 Objetivos de estudo à luz do paradigma metodológico

A abordagem seguida nesta investigação evoca os conceitos fenomenológicos de intersubjetividade e incorporação ou corporalidade (*embodiment*<sup>39</sup>, *corporalité*<sup>40</sup>), tal como foram discutidos por autores como Husserl (2001), Merleau-Ponty (1945) ou Sartre (1943), entre outros: o corpo entendido como entidade inseparável da alma, o corpo como a *totalidade* do homem e, assim mesmo, informante da subjetividade humana e dos seus comportamentos. Em paralelo, integra-se também a perspetiva fenomenológica de Gadamer (1999) para a educação. Radicando numa metodologia de investigação qualitativa, buscando o conhecimento daquilo que é único e particular (Miles & Huberman, 1994), procurou-se conhecer o espaço intersubjetivo que medeia a relação pedagógica no ensino de uma arte efémera.

A noção de intersubjetividade surge no âmbito da filosofia e da psicologia, opondo-se, em grande parte, à tradição filosófica cartesiana, que concebe o *Eu* como entidade autónoma e independente da existência do *Outro*, e coloca o sujeito e o objeto como entidades distintas, duais. O conceito engloba diversos significados: uma comunhão interpessoal entre sujeitos mutuamente unidos numa expressão emocional; uma atenção conjunta a objetos de um domínio partilhado de conversação linguística ou extralinguística; a capacidade de estabelecer inferências sobre intenções e sentimentos de outros, o que implica a simulação ou “leitura interna” dos estados mentais e atitudinais do outro (o que remete para o conceito de *empatia*, já anteriormente abordado). Pode resultar ainda do estabelecimento de relações mútuas entre sujeitos que formam uma comunidade ou uma sociedade (o sentido do *nós* ou *wenness*), construindo um sentido comum de experiências e vivências (a dita experiência intersubjetiva) (Coelho Junior, 2003, pp. 185-186).

É sobretudo na obra de Merleau Ponty que encontramos um discurso orientado para a busca de uma *ética da alteridade*, o conhecimento de como o *outro* se manifesta *para mim* e

---

<sup>39</sup> Incorporação de sentido (Tradução da autora).

<sup>40</sup> Corporalidade (Tradução da autora a partir de: Corporalité : PHILO: -Caractère de ce qui est corporel, de ce qui a un corps humain, de ce qui est un corps matériel. *Il contemple son fils, cette figure souffreteuse, ravagée : cette noueuse corporalité, cette anémie* (VARENDE, *Centaure de Dieu*, 1938, p. 243). *Elle [la conscience] vise la chaise dans son individualité concrète, dans sa corporéité* (SARTRE, *Imaginaire*, 1940, p. 17): Le corps d'autrui ne doit pas être confondu avec son objectivité. L'objectivité d'autrui est sa transcendance comme transcendée. Le *corps* est la facticité de cette transcendance. Mais **corporéité** et objectivité d'autrui sont rigoureusement inséparables. SARTRE, *L'Être et le néant*, 1943, p. 418. **Rem.** „Le mot *corporalité* (...), à la différence de *corporéité* (...), insiste sur le caractère propre de la constitution corporelle de l'homme; la notion de *corporalité*, à la différence de celle de *corps*, veut expressément nous faire dépasser la discussion classique de la notion, inséparable de la problématique, du rapport du corps et de l'âme, et mettre en valeur le caractère du *corps comme le tout de l'homme* et comme informant justement la subjectivité humaine ainsi que ses comportements” (FRIES t. 1 1965)). Acedido em <http://www.cnrtl.fr/definition/corporalite%C3%A9> em 12 de março de 2018.

como influencia a percepção do mundo conhecido. Segundo Merleau Ponty (Coelho Junior, 2003, p. 190),

do mesmo modo que o meu corpo, como sistema de minhas abordagens sobre o mundo, funda a unidade dos objetos que eu percebo, do mesmo modo o corpo do outro, como portador das condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro, afasta-se da condição de um dos meus fenómenos, propõe-me a tarefa de uma verdadeira comunicação e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade. Tais são, rapidamente, os elementos de uma descrição do mundo percebido.

Partindo desta noção, segundo a qual o mundo percebido resulta da ligação entre o corpo e as coisas, entre o corpo e outros corpos, numa experiência perceptiva comum, este estudo centrou-se na compreensão das diversas intersubjetividades em jogo na relação pedagógica e no desempenho artístico, numa perspectiva cíclica e transformadora, que poderá ser esquematizada no seguinte organigrama:

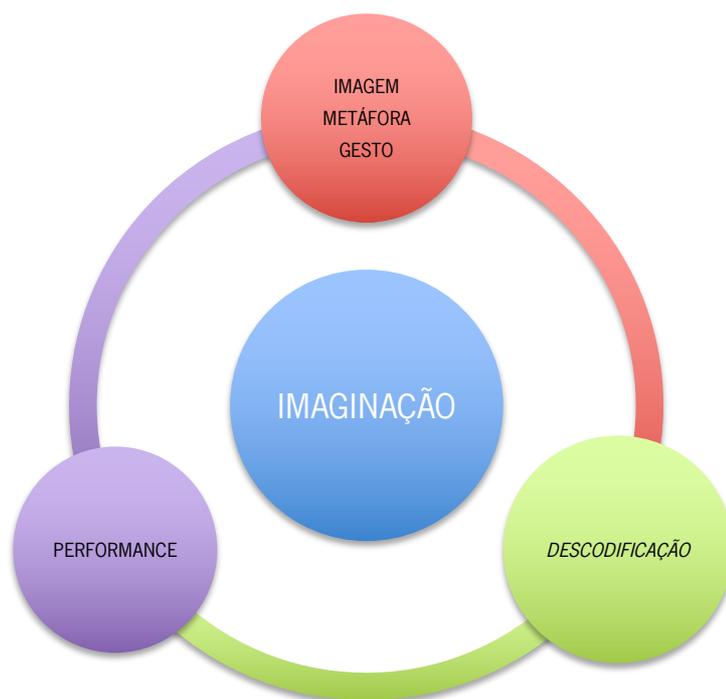


Figura 2 – A experiência intersubjetiva na relação pedagógica

A investigação incidiu na análise da pedagogia coral no Ensino Básico (genérico e especializado). Pretendeu-se dar resposta à questão de investigação “será a linguagem figurativa realmente potenciadora da aquisição e desenvolvimento de competências musicais em crianças e, se sim, de que modos?” e desta forma investigar os contextos e modos de uso da linguagem figurativa e do imaginário não metafórico no ensino da técnica vocal coral. Devido ao carácter “invisível” do instrumento vocal, o uso de metáforas e de outras figuras de estilo relacionadas com o corpo (postura, respiração, afinação) e de outras que conduzem o aluno a uma dimensão interpretativa, de estilo e de criação estética (timbre, *legato*, dinâmica, fraseado) é frequente. Assim, adoptou-se o conceito de *metáfora viva* (Ricoeur), o qual, aplicado num contexto de aprendizagem musical, potencia esta, pois, ao ativar a imaginação do aluno, levando-o a “cantar como”, transporta-o para um nível superior de conhecimento e de prática melhorados, partindo do domínio do físico para o não-físico.

A análise dos efeitos pedagógicos e artísticos desta ferramenta pedagógica (através da observação direta e dos depoimentos recolhidos em entrevistas a professores e às crianças), tornou possível atingir os objetivos deste estudo, a saber: 1) aferir as circunstâncias, extensão e eventuais vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis; 2) identificar estruturas e esquemas conceptuais presentes no discurso pedagógico; 3) relacionar este tipo de discurso com a aquisição de competências técnicas e interpretativas primordiais, identificando diversidade na sua abordagem e 4) promover a discussão acerca dos modos e processos através dos quais o ensino do canto coral é praticado e integrado na formação musical de crianças e jovens em Portugal, dando um contributo para o estudo sistemático de práticas pedagógicas do ensino vocal na infância, largamente por realizar no nosso país. Foram intervenientes neste estudo professores do ensino genérico (de Educação Musical) e do ensino especializado (de Coro/Conjuntos vocais e instrumentais) e crianças entre os 8 e os 14 anos que recebem a sua formação vocal em contexto escolar (escolas básicas de ensino regular e escolas artísticas especializadas/conservatórios de música), tendo sido nossa preocupação que o mesmo reunisse a diversidade presente no atual panorama escolar nacional.

É, pois, uma abordagem radicada no paradigma qualitativo aquela que se propôs seguir nesta investigação. Remetendo-nos para as perspetivas do Construtivismo Social, o estudo enfoca uma realidade que nos é próxima do ponto de vista profissional e artístico, tendo assumindo, à partida, um desenho de pesquisa que visa um entendimento da diversidade de práticas

pedagógicas no âmbito da pedagogia vocal coral na infância, partindo dos seus atores (professores, maestros, coralistas). Paralelamente, evoca-se princípios da *arts-based research*, que estiveram subjacentes ao desenho da pesquisa: envolvendo um exercício que é simultaneamente questionador e estético, mediando entre o individual e o público, procurou-se que a investigação refletisse a relação tri-direcional existente entre o fenómeno, o investigador e o público, por forma a ser geradora de um conhecimento empático, racional e emocional.

A opção metodológica – e, genericamente, todo o ato da pesquisa - eleita para esta investigação foi orientada segundo princípios do paradigma naturalista, tal como Lincoln e Guba (1985) recordam:

os paradigmas representam a essência daquilo que pensamos acerca do mundo (mas não podemos provar). As nossas ações no mundo, incluindo aquelas que tomamos enquanto investigadores, não podem ocorrer sem referência a esses paradigmas: “assim como pensamos, assim agimos” <sup>41</sup> (Lincoln & Guba, 1985, p. 15)

Afastando-se do paradigma positivista em que a realidade é encarada como tangível, fragmentada, distinta do sujeito que investiga e onde a lógica de causa-efeito determina o conhecimento, o paradigma naturalista concebe uma realidade holística, múltipla e que se relaciona e interage com o investigador. Foi com base nestes pressupostos que o estudo apresentado assumiu uma abordagem naturalista. As diversas facetas da realidade – o ensino coral de crianças e jovens no contexto da escola pública portuguesa - foram consideradas interdependentes e interagentes; por seu lado, assumimos a importância das crenças e valores do investigador no processo de investigação e de interpretação. O investigador assumiu uma postura não interventiva, baseando todo o processo na observação naturalista (direta ou indireta), deixando que a interpretação fosse predominante e buscando sempre a compreensão das interrelações existentes, e reconhecimento da unicidade e do particular, em linha com Stake (1995).

Segundo Lincoln e Guba (1985), o desenvolvimento de um estudo naturalista parte do pressuposto ontológico de que as realidades são um todo que não pode ser compreendido isoladamente do seu contexto. Estas não podem ser fragmentadas e estudadas isoladamente, antes se apresentam como um real holística, em que o todo é maior que a simples soma das

---

<sup>41</sup> *Paradigms represent a distillation of what we think about the world (but can not prove). Our actions in the world, including actions that we take as inquirers, cannot occur without reference to those paradigms: “as we think, so do we act”.*(Tradução da autora)

suas partes e onde a construção de realidades é inseparável do momento e do contexto que lhe deu lugar e determina aquilo que é observado pelo investigador. Por seu lado, o simples ato de observar determina aquilo que é observado e selecionado como dado relevante e significativo, resultando desta circunstância uma relação causal recíproca, complexa e não-linear entre o sujeito que investiga e o fenómeno em estudo. Assim, a realização deste estudo com professores e crianças em contexto escolas (escolas publicas do ensino genérico e do ensino especializado de música), de gerações diferentes, com percursos formativos diversos, experiências pedagógicas e artísticas diversificadas tornou possível conhecer melhor os contextos, circunstâncias, os modos em que a aprendizagem musical se realiza e as consequências vantajosas de uma pedagogia coral alicerçada no discurso figurativo.

Elegendo o indivíduo como principal instrumento de recolha de dados (o *Eu como instrumento*, como refere Eisner (1998, p. 50), o paradigma naturalista realça o papel do ser humano como o único capaz de compreender, gerir e avaliar a interferência que os instrumentos de pesquisa têm nas atitudes e nas respostas humanas, gerando interpretações que, ainda que tendenciosas, só o investigador enquanto pessoa pode identificar, integrar e minimizar. Assim, a emergência de situações, entendimentos e conhecimentos da realidade resulta num processo de conhecimento que é entendido como algo construído, emergente, resultante da imprevisível relação entre investigador e fenómeno em estudo, entre valores (os do investigador, do outro e dos sistemas envolventes) e contextos.

De entre os diversos autores de referência, que realçam a importância da integração dos contextos no estudo, como fator determinante na compreensão dos fenómenos investigados, atentemos em Bogdan e Biklen (2007, pp. 4-5):

os investigadores qualitativos entram no cenário próprio do estudo porque estão preocupados com o contexto. Eles sentem que a ação pode ser melhor compreendida quando é observada no cenário em que ocorre. Estes cenários devem ser compreendidos na história de vida das instituições de que fazem parte. Quando os dados em que eles [estão interessados] são produzidos por informantes (...) os investigadores qualitativos querem saber onde, como, e em que circunstâncias eles surgem <sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Qualitative researchers go to the particular setting under study because they are concerned with context. They feel that their action can be best understood when it is observed in the setting in which it occurs. These settings have to be understood in the historical life of the institutions in which they are a part. When the data with which they are concerned are produced by informants (...) qualitative researchers want to know where, how and under what circumstances they came into being. (Tradução da autora)

Um envolvimento prolongado no terreno e na análise de dados emergentes, permitiu uma aproximação ao real que pode ser representada como um contínuo de ação: apreender > relacionar > perceber > (re)ver > criar nova perspetiva. Assumiu-se, assim, uma interligação existente entre a análise do estado da arte e o processo de investigação qualitativa, que encontra um paralelo metodológico no processo de perceção estética: 1) atenção ao pormenor; 2) observação das relações entre as partes; 3) compreensão do todo; 4) estabelecimento de linhas de conexão; 5) absorção global (Bresler, 2006, p. 55). No presente estudo, procuramos detetar as concordâncias presentes nos discursos dos entrevistados (professores e coralistas), as relações manifestadas por ambos e inferir a sua ligação com a compreensão das funções didáticas e artísticas da linguagem figurativa. Tal permitiu-nos relacionar a reportada eficácia relatada na teoria com a praxis e sua eficácia performativa.

## **6.2 Do paradigma à seleção da metodologia**

A presença das metodologias qualitativas em investigação artística (particularmente na educação musical) afirma-se após um domínio generalizado das metodologias quantitativas, apresentando-se nas décadas de 1980 e 1990 sob a forma de estudos etnográficos, etnomusicológicos, investigações-ação e estudos fenomenológicos.

Dando ênfase a uma aproximação holística à realidade em estudo (a qual é devidamente integrada nos contextos e nos tempos), uma análise interpretativa e incorporadora das diversas vozes, perspetivas e perceções dos sujeitos envolvidos, a investigação qualitativa assume a indissociação do investigador e a sua subjetividade como estruturantes da investigação, expondo as suas interrelações e a sua postura face ao assunto e à própria pesquisa. É, pois, através deste paradigma qualitativo que se processa a transição de uma perspetiva objetiva da realidade, para uma perspetiva construída, múltipla, complexa, não determinista, perspectivada e contextualizada.

Segundo Bresler (1992, pp. 64-65), a investigação qualitativa, assente no princípio de que o conhecimento é uma construção humana, apresenta-se como um campo privilegiado para os estudos na área do ensino e da aprendizagem, ao permitir um desenho de pesquisa que possibilite aceder à unicidade do assunto em estudo, torna possível um tipo de pesquisa

especialmente concebido para assistir a prática pedagógica ou para permitir um entendimento de situações particulares, dando uma perspectiva holística dos fenômenos, frequentemente apresentados sob a forma de uma descrição interpretativa detalhada dos temas épicos (através da voz dos próprios indivíduos envolvidos) e éticos (os do próprio investigador). Eisner (1998, pp. 52-53) salienta também o papel do investigador na interpretação e criação de significados a partir do *texto* gerado pelos dados e na elaboração de um discurso expressivo, em que esteja presente a *sua* voz, que dê relevo aos pormenores e seja gerador de coerência, intuição e utilidade instrumental (p. 56). Em linha com estes princípios, este estudo esteve assente na prática pedagógica em contexto escolar (pois é neste que todas as crianças participam), buscando uma melhor compreensão do tipo de formação vocal que é proposto às crianças e jovens na escola pública, aferindo os seus modos e efeitos práticos, aos quais procuramos dar um sentido orgânico e que possa ter reflexos na prática pedagógica.

Novamente Bresler (2005, p. 170) realça que, é possível estabelecer um paralelo entre o processo de investigação e todo o processo que envolve os músicos na criação, escuta e interpretação musical. No atual contexto de uma sociedade eminentemente visual, a autora realça a necessidade de aprendizagem da *escuta* pelo investigador como estratégia que lhe permita cultivar sensibilidades e alcançar dados que estão para além de factos, discursos e estados concretos e objetivos (o foco tradicional da metodologia de investigação). Enquanto criadores, intérpretes e ouvintes, o envolvimento dos sujeitos com a música implica um profundo compromisso com a subtilidade, a fluência e evanescência dos fenômenos:

o som e a música, como a própria vida, está sempre em fluxo. O som não tem a estabilidade da cor; desvanece logo que é criado. As qualidades musicais são representadas por conceitos que remetem para a fluidez da experiência musical<sup>43</sup>. (Bresler, 2005, p. 172)

Com base nestes pressupostos, foi nosso propósito uma transferência ativa da sensibilidade musical e dos seus processos para a investigação, em linha com aquilo que Bresler propõe como *abordagem musicalmente informada*, na qual os parâmetros musicais realçam e

---

<sup>43</sup> Sound and music, like life itself, is always in flux. Sound does not have the stability that color does; it fades as soon as it is created. Musical qualities are represented by concepts that attend to the fluid quality of musical experience. (Tradução da autora).

iluminam a pesquisa: “O ato de pesquisa organiza o *ruído* da vida cotidiana em experiências coerentes e significativas” (p. 172).

O conceito de **forma**, relacionado com a organização das partes e do todo global da investigação emergiu a partir da articulação de temas épicos, seu desenvolvimento e variações, justapondo novo e antigo material temático, num equilíbrio formal e organizado de dados.

Partindo daquilo que se sabia – a reportada eficácia da linguagem figurativa – procuramos conhecer o que pensavam os professores e como justificavam essa prática. Desse discurso emergiram diversas razões (tradição, hábitos, influências, recurso fácil com efeitos previsíveis) e também uma ação reflexiva dos próprios que, ordenando as suas próprias opiniões, os levou a uma sistematização da sua própria prática pedagógica. A partir desta, dirigimos a investigação para a sala de aula, aferindo de que forma a linguagem figurativa influenciava a aprendizagem e a performance musical, concluindo o processo com a perspectiva das crianças, as quais introduziram elementos novos à pesquisa e reforçaram outros já manifestos.

O **ritmo** que moldou os passos da pesquisa foi determinado pelas atividades pedagógicas. A presença em sala de aula permitiu perceber *in loco* a sucessão de estratégias, cruzando-a com a velocidade das ideias no discurso das entrevistas. Foi uma preocupação constante a atenção às concordâncias entre o dito e o feito e àquilo que emergiu de novo, criando novos ritmos no discurso. De igual forma a **dinâmica** existente no contexto do estudo, permite reconhecer silêncios (físicos e de conteúdo) – como é o caso do Ensino Genérico, e vozes ativas que evidenciaram temas, variações e a diversidade presente. O **timbre** surgiu na pesquisa intimamente relacionado com os significados emergentes, possibilitando ao investigador estabelecer relações entre pessoas, género, tradições culturais e/ou de formação etc. Aferimos a existência de uma diversidade de formação prévia dos professores e seu impacto no tipo de prática pedagógica real, bem como uma **melodia** do discurso, que permitiu reconhecer linhas de força, identificando unidades de pensamento latas, fracionadas em pequenas unidades de sentido e significado. Foi, ainda, possível, estabelecer uma hierarquia dos valores e conceitos subjacentes ao discurso dos informantes e às suas práticas. Intrinsecamente ligada a este conceito, identificamos uma **polifonia** (coexistência de múltiplas vozes, comum na música vocal e instrumental tal como é presente na vida real) no discurso dos professores, responsável pela criação de textura e diversidade nos dados emergentes, reforçada pela polifonia do discurso das crianças e jovens participantes no estudo. Por último, encontramos o equilíbrio da **harmonia**

ancorado em codificações que – na música como na investigação - determinaram as dissonâncias e consonâncias presentes, sua resolução (ou não) e suas ramificações no decurso da investigação. A praxis existente no Ensino Genérico e a do Ensino Especializado surge, assim, como eixo da investigação, estabelecendo relações entre a prática e a estética musical e determinando a conceptualização da investigação. Assim, complementa-se com modos de *estar e ser* na investigação que moldam o resultado final: o *como* determina o *que* se investiga.

Por último, o conceito de **improvisação** (central em muitos géneros musicais não ocidentais e associado à liberdade criativa do jazz), correspondente a uma lógica performativa que exige dos intérpretes uma capacidade de adaptabilidade, previsão, intuição, fluidez de atenção e respostas, esteve também presente. Embora o conceito não seja comum nas metodologias de investigação tradicionais (disciplinadas, sistemáticas, sofisticadas do ponto de vista técnico, executivo e teórico), este pode ser introduzido numa metodologia qualitativa. Mais uma vez remetemos a Bresler, que nos refere:

toda a pesquisa requer um determinado grau de improvisação como resposta a situações inesperadas, parte do natural desenrolar da vida. A improvisação trata o inesperado como uma oportunidade de aprendizagem e de redirecionar a nossa atenção<sup>44</sup>. (Bresler, 2005, p. 175)

Ao investigador, a improvisação ofereceu a possibilidade de formulação de novas questões (nomeadamente, na fase de cruzamento dos dados, sempre que os mesmos se apresentaram contraditórios) ou reformulação de questões já existentes (particularmente na necessidade de adequar a questão de investigação, direcionada para a pedagogia coral, ao contexto do Ensino Genérico). A inclusão de contextos alargados no desenho de pesquisa (as vivências pessoais dos artistas, a história familiar ou institucional) e um espírito de improvisação disciplinada na fase de interpretação de dados perante a emergência de dados novos e inesperados (por exemplo, a manifestação de linguagem figurativa no ensino da teoria musical, verificada no Ensino Genérico) foi determinante para encontrar sentidos.

O processo de comunicação (em música como em investigação) transforma o intérprete e o investigador em ator e espectador simultaneamente, exigindo um estado complexo de cognição e afeto, empatia e distância (Bresler, 2005, p. 178). Nesta investigação, a prática

---

<sup>44</sup> all research requires some measure of improvisation in responding to unexpected situations, part of the natural unfolding of life. Improvisation treats the unexpected as learning opportunities to redirect our attention. (Tradução da autora)

musical e a investigação partilharam um perfil tripartido e tridirecional que esteve na base da sua formulação: aproximação ao fenómeno em estudo (a linguagem figurativa = o assunto/*a partitura*) para o conhecer e compreender profunda e acuradamente >> integração das realidades/fontes pessoais e moldagem da subjetividade na perceção e interpretação >> direção/comunicação com o público. Estes momentos interconectaram-se, traduzindo-se num produto final (o relatório/*a performance*) apreciado aqui pelos pares.

Por fim, esta característica tridirecional expande-se numa quarta dimensão: a direção da investigação aos co-pesquisadores e pares. À semelhança da interpretação colaborativa em música de câmara ou *ensembles* vocais, também a investigação em colaboração com outros pesquisadores faz-se numa zona interpretativa comum, na qual o investigador se afasta da postura de isolamento (solista) para se envolver num processo de pesquisa comprometido e enraizado nas interações sociais (educacionais, políticas) decorrentes do seu próprio trabalho. Os sujeitos participantes no estudo (maestros, professores, crianças) assumiram, assim, o papel de co-investigadores, participando e partilhando os achados e conclusões.

Ao descobrir o horizonte do *outro* e as suas ideias, estas tornaram-se inteligíveis (ainda que nem sempre em concordância) e permitiram ao investigador a expansão de si próprio, crescendo em si e nas relações que estabelece com o meio e com a própria pesquisa. Podemos mesmo estabelecer um paralelo entre a função da investigação e a função da Arte tal como esta surge na obra de Ellen Dissanayake (2000): diluir fronteiras, estabelecer ligações entre o interior (vivências, crenças) e o exterior (outras realidades, contingências, contextos), criando sentido de mutualidade e pertença, tornando o comum especial.

As “*operações estéticas*” (Dissanayake) - *repetição, formalização, variação dinâmica, exagero, surpresa* - presentes nas mais diversas manifestações artísticas, podem mesmo ser identificadas e encontrar um paralelo no processo de investigação: a *repetição* (de perfis formativos, de atitudes, de expressões, objetivos declarados), permitiu a identificação de padrões, ritmos de pensamento e ação dos sujeitos que tornou possível ao investigador antecipar, criar expectativas; a *formalização* (associação dos diversos dados num todo coerente e harmonioso), possibilitou a identificação de novas realidades emergentes; a *variação dinâmica* (existência de contrastes, variedade, sentido de transformação, mudança ou crescimento dos dados) permitiu a identificação da diversidade, do particular; o *exagero* (ênfase em determinadas perspetivas, desproporção de dados) exigiu particular atenção no imprevisto e levou a uma nova (re)visão; o

*elemento-surpresa* (dados novos, contradições com as restantes operações), criou novidade, obrigando a inflexões na resolução de problemas que eventualmente surjam durante o processo de interpretação.

Em síntese, assumimos o processo artístico como um elemento iluminador de determinados aspetos da pesquisa. A prática de investigação centrou-se, aqui, numa *praxis de vida*, numa análise reflexiva que coloca em contexto aquilo que se conhece (pela prática e pela investigação) e aquilo em que se acredita. Como se verifica no enquadramento teórico, no que respeita ao papel da linguagem figurativa na pedagogia coral infantil sabemos hoje que: 1) é uma ferramenta pedagógica válida e útil, possibilitando a unificação do discurso técnico ao discurso expressivo (a aliança entre a técnica e a imaginação); 2) tem efeitos reais e, por vezes, imediatos na perceção musical e na performance e 3) é reconhecida pelas crianças e jovens como uma estratégia metacognitiva. Neste estudo foi nossa preocupação central encontrar as linhas de força deste fenómeno, enquadrando-o na realidade concreta – a escola.

Não deixamos também de salientar que os valores, paixões e compromissos profissionais do investigador estiveram subjacentes ao desenho de pesquisa, na interpretação e no processo de escrita. No entanto, cientes de que o entendimento empático dos fenómenos implica um envolvimento emocional e a combinação de um conhecimento *de* e um conhecimento *acerca* dos assuntos em estudo que justapõe a distância e a total imersão do investigador na pesquisa, procurou-se sempre uma investigação cuidada, retratando a realidade, os indivíduos e os contextos com rigor, complexidade e dignidade. A validação dos dados emergentes durante a investigação foi, assim construída pela triangulação de dados mas, também, por uma *validade transgressiva* (Rolling, 2010, p. 109) baseada em constructos efémeros, reflexos das diferentes mundividências presentes no estudo. A investigadora esteve menos preocupada em descobrir uma verdade objetiva e muito mais focalizada na descrição fina dos fenómenos, orientou-se no sentido da criação de sentidos e sua difusão (Swanwick, 2002, p. 79), num esforço interpretativo que desse valor às particularidades emergentes e sua organização num discurso coerente e útil (Eisner, 1998). Neste processo, o diálogo contínuo entre a pessoa do investigador e o *outro* (as pessoas, as coisas, as ideias emergentes), possibilitou uma ação transformadora daquele, em tudo semelhante aquela experimentada pelo artista pela criação da sua arte e no espetador pela contemplação desta. Tratou-se de uma interação dialógica entre o indivíduo e o outro e da nova realidade que emerge dessa relação, a

*fusão de horizontes*, definida por Gadamer (1999, p. 457). Nesse sentido, conforme enunciado no início do capítulo, procurou-se neste estudo explorar a realidade comunicacional existente entre maestro e professores de coros infantis, com vista a uma melhor compreensão do fenómeno desencadeado pela linguagem figurativa, aferindo a sua prevalência, eficácia e utilidade no contexto do ensino coral e contribuir para a discussão e reflexão acerca das práticas de pedagogia coral no atual sistema educativo português.

### **6.3 Perspetivas fenomenológicas na investigação**

#### **6.3.1 Contributos do pensamento fenomenológico**

A fenomenologia afirmou-se como a corrente dominante na filosofia europeia nas primeiras décadas do século XX. Propondo um estudo do ser humano e das suas realizações culturais radicalmente diverso daquele proposto pela corrente positivista, os fenomenologistas baseiam a sua análise filosófica no estudo da unicidade do ser humano e da consciência que este tem da realidade tal como esta se lhe manifesta, revestida dos significados inerentes à sua vivência pessoal, cultural e histórica.

Radicada na obra de Husserl, Heidegger ou Gadamer, bem como na perspetiva dos teóricos da ciências humanas, Max Weber ou Wilhelm Dilthey, a fenomenologia apresenta-se como uma perspetiva filosófica acerca do conhecimento e não como uma orientação metodológica (Bresler, 1995), tendo afirmado as suas posições epistemológicas e formulado o seu método nas décadas de 1980 e 1990 (van Manen, 1990).

Embora apresentando perspetivas diversas, autores como Husserl, Gadamer, Heidegger, Merleau Ponty, Ricoeur, lideram um movimento cujas raízes podem ser encontradas no pensamento de Hegel, segundo o qual o modelo científico positivista não seria apropriado ao estudo do ser humano no seu mundo próprio. Apresentando, assim, uma distinção entre *noumenon* (a realidade tal como ela é) e *phenomenon* (a aparência da realidade tal como ela se manifesta à consciência humana), esta corrente de pensamento destina às ciências naturais e exatas o estudo objetivo da realidade e às ciências humanas o estudo dos fenómenos. O domínio da fenomenologia será, pois, o estudo da consciência humana, não enquanto realidade física (o campo da neurologia ou das neurociências), mas sim como ela se apresenta enquanto ação

intencional sobre ou acerca de algo ou alguém (i.e., como algo ou alguém é experimentado ou vivenciado pelo indivíduo).

Nesta perspectiva, a fenomenologia propõe a eliminação do *dualismo* – o ser e a realidade enquanto entidades separadas e autônomas – ao mesmo tempo que considera a *consciência temporal* – a consciência de cada indivíduo transporta as suas vivências, experiências e tradição passada, ao mesmo tempo que a projeta no futuro. Será a partir da vivência que o indivíduo constrói, posteriormente, a sua consciência e o seu significado, num processo que flui no tempo.

A cultura humana será, assim, a resultante da criação de sentidos e significados pelo ser humano, relacionados entre si num contexto sistematizado, pelo que um estudo hermenêutico-fenomenológico envolve, necessariamente, o estudo dos sistemas culturais em que o(s) indivíduo(s) se move(m), abordando em simultâneo a subjetividade e as circunstâncias culturais objetivas que dão lugar à experiência humana (McPhail, 1995).

A aplicação do pensamento fenomenológico no campo das ciências humanas - a fenomenologia hermenêutica - dá origem a uma abordagem metodológica que estuda pessoas (Bresler, 1995, p. 10), seres conscientes e atuantes com propósito no mundo, criadores de objetos significantes e expressivos da sua forma de estar e ser nesse mesmo mundo (van Manen, 1990, p. 5). O princípio e o fim da investigação fenomenológica será o estudo da natureza ou significado da experiência vivenciada pelos indivíduos, o relato da intersubjetividade, expressa através de uma reflexão que visa a compreensão do significado da experiência vivida.

O foco principal da Fenomenologia é o questionamento da natureza essencial das experiências no que elas revelam acerca de uma determinada forma de estar no mundo (ou na arte) e este interesse reflete uma característica dual: uma preocupação simultânea com o aspeto ôntico (do ser) e ontológico (essencial) da experiência. Aplicada no campo da pedagogia, a fenomenologia assume um papel particular, assistindo a reflexão sobre a prática pedagógica:

a pedagogia requer uma sensibilidade fenomenológica para com a experiência vivida (as realidades e mundos de vida das crianças). A pedagogia requer uma habilidade hermenêutica de fazer um sentido interpretativo dos fenómenos de vida, por forma a dar significância pedagógica às situações relações vividas com crianças. E a pedagogia requer um tipo de conexão com a linguagem que permita que a reflexão textual do

processo de pesquisa contribua para a reflexividade e o tato pedagógico <sup>45</sup>. (van Manen, 1990, p.2)

Procurando conhecer a realidade naquilo que ela tem de essencial, importante e significativo para cada ser humano, interessa-se por tudo aquilo que é único e insubstituível, aquilo que é significativo para o indivíduo como pessoa no mundo. Recorrendo frequentemente a entrevistas abertas ou semiestruturadas, o investigador busca significados pessoais ao invés de se limitar a enquadrar dados em categorias pré definidas, o que exige de si próprio uma particular sensibilidade de escuta e de tradução desses sentidos em constructos linguísticos. Os sujeitos estudados tornam-se, assim, co-pesquisadores, preenchendo e expandindo a investigação com significados profundos e dando origem à emergência de temas frequentemente imprevistos (Bresler, 1995, p. 12).

A pesquisa fenomenológica caracteriza-se por partir dos modos de vida comuns, quotidianos; construir uma visão interior da pessoa ao introduzir uma consciência reflexiva acerca dos acontecimentos vivenciados, originando uma transformação pessoal construtiva e que contribua para uma ação futura melhorada; assumir-se como uma filosofia do *pessoal*, do *individual*, naquilo em que este se destaca do *todo*, do *comunitário*, do *social*; procurar um entendimento dos fenômenos como expressão de uma ação pedagógica global, apresentando-se como uma atividade de escrita reflexiva. Quando praticada por educadores, a investigação fenomenológica proporciona um conhecimento acerca de como agir em diversas situações pedagógicas, partindo de uma reflexão retrospectiva:

a investigação fenomenológica hermenêutica reintegra parte e todo, o contingente e o essencial, o valor e o desejo. Encoraja uma consciência atenta aos detalhes e às aparentes trivialidades do quotidiano nas nossas vidas pedagógicas. Faz-nos tomar consciência do conseqüente no inconseqüente, do significativo e do dado adquirido. As descrições fenomenológicas, se bem feitas, são atraentes e perspicazes <sup>46</sup> (van Manen, 1990, p. 8)

---

<sup>45</sup> pedagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience (children's realities and lifeworlds). Pedagogy requires a hermeneutic ability to make interpretive sense of the phenomena of the lifeworld in order to see the pedagogic significance of situations and relations of living with children. And pedagogy requires a way with language in order to allow the research process of textual reflexion to contribute to one's pedagogic thoughtfulness and tact. (Tradução da autora)

<sup>46</sup> hermeneutic phenomenological research reintegrates part and whole, the contingent and the essential, value and desire. It encourages a certain attentive awareness to the details and seemingly trivial dimensions of our everyday educational lives. It makes us thoughtfully aware of the consequential in the inconsequential, the significant and the taken-for-granted. Phenomenological descriptions, if done well, are compelling and insightful. (Tradução da autora)

Neste sentido, uma vez que o objetivo desta pesquisa era o estudo da experiência perceptiva comum desencadeada pela linguagem figurativa, a perspectiva fenomenológica enquadra este estudo, quer através da história de vida de cada sujeito entrevistado, quer através das perspectivas emanadas nas entrevistas acerca da vivência coral. Assim, foi possível perceber como é entendida e integrada a função didática da linguagem figurativa na praxis de cada profissional ao mesmo tempo que se conheceram as diversas intersubjetividades em jogo na relação pedagógica e no desempenho artístico.

### **6.3.2 Uma abordagem fenomenológica**

No presente estudo, optamos por uma abordagem fenomenológica. Não sendo um método de pesquisa ou uma metodologia – como refere van Manen (1990, p.30) citando Gadamer e Rorty: “o método da fenomenologia e da hermenêutica é não existir método!”<sup>47</sup> - a fenomenologia apresenta-se como uma orientação filosófica que se traduz no estudo das experiências vivenciadas pelas pessoas e sua interpretação, num exercício de aproximação – afastamento entre as partes e o todo, integrado num contexto e enquadramento próprios (Bresler, 1995, p.9). A justificação da escolha desta abordagem pode ser encontrada na caracterização que dela faz van Manen (p. 7):

o que primeiro caracteriza a pesquisa fenomenológica é que ela começa sempre no mundo real. Este é o mundo da atitude real da vida quotidiana, que Husserl descreve como a atitude pré-reflexiva, pré-teórica. Ao trazer para a consciência reflexiva a natureza dos eventos experienciados na nossa atitude natural, somos capazes de nos transformar ou refazer a nós próprios, no verdadeiro sentido da Educação <sup>48</sup>.

No caso concreto deste estudo, como se pretendia, partimos da realidade dos agentes pedagógicos (professores e coralistas) no seu mundo real – a escola – aferindo, em seguida, a sua vivência do fenómeno – a linguagem figurativa - e como ele se lhes manifesta e é ou não iluminador e transformador da experiência pedagógica e artística.

---

<sup>47</sup> the method of phenomenology and hermeneutics is that there is no method! (Tradução da autora)

<sup>48</sup> What first characterizes phenomenological research is that it always begins in the lifeworld. This is the world of the natural attitude of everyday life which Husserl described as the original, pre-reflective, pre-theoretical attitude. In bringing to reflective awareness the nature of the events experienced in our natural attitude, we are able to transform or remake ourselves in the true sense of *Bildung* (education). (Tradução da autora)

Assim, e seguindo esta perspectiva fenomenológica, a formulação da questão de pesquisa no âmbito educacional deste estudo não se limitou a ser clara e objetiva - *será a linguagem figurativa potenciadora da aquisição e desenvolvimento de competências musicais em crianças* e, se sim, *de que modos?* - antes resulta de ser uma realidade vivenciada pelo próprio investigador, traduzindo as suas próprias questões pessoais acerca do que é ser educador, ser professor, e do sentido último da pedagogia, numa formulação que, ainda recorrendo a van Manen (p. 58), pode ser considerada *ego-lógica*:

o autor reconhece simultaneamente que as suas experiências são as possíveis experiências dos outros e também que as experiências dos outros são as possíveis experiências dele próprio. A fenomenologia aproxima-se de qualquer fenómeno como uma possível experiência humana. É nesse sentido que as descrições fenomenológicas têm um carácter universal (intersubjetivo) <sup>49</sup>.

A recolha de dados através de entrevistas serviu o propósito de reunir experiências vividas pelos sujeitos sobre a prática coral em contexto escolar e, de que modo a linguagem figurativa influi numa melhor aquisição de competências musicais (técnicas e interpretativas) – em linha com os objetivos já apresentados: identificar estruturas e esquemas conceptuais presentes no discurso pedagógico de carácter figurativo e relacioná-los com a aquisição de competências técnicas e interpretativas, identificando diversidade na sua abordagem. Em conjunto, serviu uma reflexão conjunta acerca do tópico em estudo, respondendo ao objetivo inicial de promover a discussão acerca dos modos e processos através dos quais o ensino do canto coral é praticado na escola.

O significado ou a essência de um fenómeno nunca é simples nem unívoco, antes é multidimensional e estratificado. Assim, a emergência de temas fenomenológicos criou *estruturas de experiências*, as quais foram relacionadas, articuladas e serviram de linha condutora da reflexão crítica. Através da convocação de crianças para participação ativa e direta nesta pesquisa, procuramos introduzir um discurso em *primeira voz* que, além de servir como fator de triangulação das interpretações feitas pelo investigador, fornecesse um contributo reforçado – por vezes, mesmo único - para a compreensão da intersubjetividade presente na relação pedagógica. A participação ativa das crianças no processo de investigação permitiu, assim, um conhecimento

---

<sup>49</sup> the author recognizes both that one's own experiences are the possible experiences of others and also the experiences of others are the possible experiences of oneself. Phenomenology always addresses any phenomenon as a possible human experience. It is in that sense that phenomenological descriptions have a universal (intersubjective) character. (Tradução da autora)

significativo acerca da sua experiência e reconhece a validade e genuinidade da informação por elas fornecida, identificando-as como participantes socialmente competentes e pensadores e comunicadores sofisticados (Harcourt & Conroy, 2011, pp. 40-41). Sendo óbvia a necessidade de compreender a percepção das crianças acerca da linguagem figurativa que lhes é dirigida em contexto pedagógico, a pertinência desta abordagem será discutida adiante.

As questões de pesquisa incidiram na vivência da experiência musical, seja através da práxis profissional dos maestros (o uso de linguagem figurativa e sua utilidade e eventual eficácia, analisando a percepção e compreensão do fenômeno linguístico), seja a experiência vivida por parte dos coralistas (como este fenômeno atua na aquisição de competências artísticas e na transformação da performance de jovens músicos em formação). Partindo de uma síntese do pensamento de Gadamer, apresentamos de seguida os pontos essenciais que retivemos e integramos neste estudo.

O pensamento filosófico de Gadamer, particularmente aquele expresso em *Verdade e Método* (Gadamer, 1999) e desenvolvido em outras obras subsequentes, assenta em seis temas inter-relacionados, com particular pertinência para a investigação educacional: o primado do *jogo* na experiência da aprendizagem; o princípio da *efetividade histórica*; a predisposição do pensamento pela linguagem; a *pluralidade da tradição*; a  *fusão de horizontes* e, por último, o *diálogo que somos*.

O primado do *jogo* (Gadamer, 1999, pp. 174-175), consubstancia a ideia segundo a qual o indivíduo que participa de uma ação (um debate, uma canção, uma dança) está sempre envolvido a um nível mais profundo do que é consciente. A contribuição voluntária do indivíduo é acompanhada de um conjunto de ações que lhe são estranhas e que se lhe sobrepõem, que informam as características desse ato, dando-lhe sentido, contexto, inteligibilidade e significado:

quando, em correlação com a experiência da arte, falamos de jogo, jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte(...) não é a consciência estética, mas a experiência da arte e, com isso, a questão pelo modo do ser da obra de arte que terá de ser objecto de nossa ponderação (...) A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte.

Deste modo, quer o professor/maestro, quer o coralista participam do *jogo* da linguagem figurativa como experiência de aprendizagem, seja enquanto emissor/transmissor de uma prática que lhe é familiar, seja como recetor/executante transformado pela prática artística. A prática da linguagem figurativa, apresenta-se, assim, como um jogo em que cada jogador participa com a sua ação e intenção, e da qual emerge conhecimento mútuo e pessoal.

O princípio da *efetividade histórica* baseia-se na necessidade de uma abertura cultural para além da tradição, com base numa compreensão do indivíduo no seu presente e uma consciência histórica que permite o entendimento de diversos horizontes (humanos, históricos) e sua interligação:

tal como cada indivíduo não é nunca um indivíduo solitário, pois está sempre entendendo-se com os outros, da mesma maneira o horizonte fechado que cercaria uma cultura é uma abstração. A mobilidade histórica da existência humana apoia-se, precisamente, em que não há uma vinculação absoluta a uma determinada posição e, nesse sentido, tampouco existe um horizonte fechado. O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos o nosso caminho e que conosco faz o caminho. (...) Também o horizonte do passado, do qual vive toda a vida humana e que aí está sob a forma de tradição, põe em movimento o horizonte abrangente. (Gadamer, 1999, pp. 454-455)

Procurámos, assim, aferir a eficácia transformadora de uma prática pedagógica tradicional, discutindo se e como os horizontes da tradição e da inovação se cruzam produzindo conhecimento novo, informado, significativo e criativo, numa verdadeira  *fusão de horizontes*:

Na verdade, o horizonte do presente está num processo de constante formação, na medida em que estamos obrigados a pôr à prova constantemente todos os nossos preconceitos. Parte dessa prova é o encontro com o passado e a compreensão da tradição da qual nós mesmos procedemos. O horizonte presente não se forma, pois, à margem do passado. Nem mesmo existe um horizonte do presente por si mesmo, assim, como não existem horizontes históricos a serem ganhos. Antes, compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos.(...) A fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos. (Gadamer, 1999, p. 457)

Desta forma, o conceito de  *fusão*, reúne o sentido de uma articulação ativa entre aquilo que o emissor (o professor ou maestro) propõe (informado pela tradição e pela experiência pessoal) e o que o recetor (coralista) recebe e aplica (a partir da sua experiência somática e

mobilizando a imaginação), transformando-se o resultado num produto de um entendimento comum (*Verstehen* = Compreender), um conhecimento desenvolvido e aprofundado.

Assim, a partir do confronto entre diversas realidades e da análise do encontro dos diversos horizontes presentes neste estudo (individuais, sociais, escolares) pudemos aferir respostas para as questões de pesquisa, interpretando os dados emergentes ou, parafraseando Gadamer, colocando “em jogo os próprios conceitos prévios, com a finalidade de que a intenção do texto seja realmente trazida à fala para nós” (Gadamer, 1999, p. 578).

Nesta perspectiva, procuramos ainda que o estudo tivesse uma ênfase descritiva e analítica, trazendo diretamente à superfície a voz dos sujeitos, ligando-a já a uma componente interpretativa por parte deles mesmos, como desenvolveremos adiante.

#### **6.4 A opção pelo Estudo de Caso Múltiplo**

Desde os primeiros passos neste estudo, a tipologia de pesquisa que se afirmou como sendo a mais adequada foi a de um Estudo de Caso Múltiplo. Cohen e Manion (2005), referem que uma das vantagens do Estudo de Caso é o facto de permitir estabelecer relações de causalidade: observando efeitos em contextos reais reconhece-se a importância destes na sua formulação. O estudo de caso permite o contacto com pessoas em situações reais, possibilita inferências de princípios teóricos que seriam de difícil estudo e permite apreender uma realidade holística, benéfica para uma investigação em profundidade. Robert Stake (1995; 2006) e Robert Yin (2010) são os autores que mais se têm debruçado sobre esta metodologia. As suas perspectivas serviram de fundamento para as opções metodológicas, o desenho de pesquisa e a investigação propriamente dita.

O presente Estudo de Caso centra-se no estudo da linguagem figurativa na pedagogia coral infantil. Pretendeu-se estudar o uso da linguagem figurativa (metáforas, imagens) relacionadas com o corpo (postura, respiração, afinação) que implicam a percepção pelo coralista do funcionamento instrumental do corpo e da voz, e de outras que permitem adquirir competências técnicas que o levam a uma dimensão interpretativa, de estilo e de criação estética (timbre, *legato*, dinâmica, fraseado, estilo).

Partindo da diversidade de percursos formativos existente no atual sistema de ensino da música, desenvolveu-se um Estudo de Caso Múltiplo composto por dois casos representativos da realidade existente: o *caso 1* - o Ensino Genérico e o *caso 2* - o Ensino Especializado. Investigou-se a prática pedagógica dos professores/maestros e sua transformação de acordo com os níveis etários das crianças em ambos os casos. A seleção de professores, maestros e de crianças a estudar foi feita a partir do elenco de profissionais de escolas de ensino genérico e de escolas de ensino especializado de música (conservatórios e academias de música). Todos estes profissionais apresentam formação em Canto e/ou em Educação/Formação Musical e trabalham diretamente com crianças entre os 6 e 9 anos (1º Ciclo do Ensino Básico/Iniciação Musical); entre os 10 e 11 anos (2ª Ciclo do Ensino Básico/1º e 2º graus do Curso Básico de Música); entre os 12 e os 14 anos (3º Ciclo do Ensino Básico/3º, 4º e 5º graus do Curso Básico de Música) e dos 15 aos 18 anos (Curso Secundário do regime geral e Curso Secundário de Música). Em todos estes níveis foram também selecionados corralistas, servindo todos eles como *informantes-chave*.

Atendendo à diversidade que se pretendeu estudar, esta pesquisa apresenta-se como um *Estudo de Caso Múltiplo*. Segundo Stake (2006) um estudo de caso múltiplo é um desenho de investigação que permite a análise próxima de vários casos que têm pontos em comum ou para estudar fenómenos ou assuntos que ocorrem sem relação direta. Estudando uma realidade complexa com muitos casos, partes ou elementos, pretende-se compreender como este todo se comporta e opera. Os casos a estudar devem ser relevantes para a compreensão deste fenómeno múltiplo e são tão mais importantes quanto revelam acerca do todo em estudo – fornecendo uma perspetiva holística alargada. A escolha dos casos deve realçar o entendimento prévio existente acerca do assunto em estudo, sendo que, por vezes, os casos mais atípicos são aqueles que dão uma melhor perspetiva do fenómeno, por oposição aos mais comuns. Num estudo múltiplo importa examinar as características do fenómeno que são comuns nos diversos casos, sem, no entanto, esquecer as características de unicidade, originalidade e complexidade que caracterizam cada caso *per si*. Assim, assumimos um desenho de pesquisa centrado num estudo transversal da linguagem figurativa, sua importância no ensino vocal de crianças e aplicação na prática coral através de diversos níveis de aprendizagem musical no ensino genérico e no ensino especializado. Os diferentes casos que compõem o estudo foram abordados como *estudos de caso instrumentais* e representam a diversidade educativa existente no panorama da

pedagogia coral em Portugal. Pretendeu-se aferir a prevalência, frequência e significado do uso da linguagem figurativa por parte de diferentes professores e maestros e qual o seu efeito na aquisição e desenvolvimento de competências musicais e performativas das crianças. Os “casos” foram, assim, escolhidos para possibilitar a compreensão das práticas pedagógicas em contexto, sua utilidade e aplicabilidade (função pedagógica), bem como identificar as vantagens/desvantagens na aquisição de competências estéticas (função estética) nas crianças frequentadoras da escola pública.

Baseando-se numa prática pedagógica que está tradicionalmente enraizada na formação e na didática dos professores de canto/coro, neste Estudo de Caso Múltiplo pretendemos conhecer o processo pelo qual a linguagem figurativa é usada como ferramenta pedagógica, aferindo a sua utilidade e eficácia na formação vocal e musical de crianças. Assim, neste estudo quisemos produzir conhecimento num campo de estudo ainda incipiente em Portugal (a pedagogia coral infanto-juvenil) e apresentar múltiplas realidades deste fenómeno em estudo (a diferença entre diversos níveis etários, de formação musical e de desenvolvimento dos coralistas e a diferente formação dos professores e maestros) como fatores de compreensão deste processo criativo de comunicação e de pedagogia.

Enquanto Estudo de Caso Múltiplo, a presente pesquisa caracteriza-se por ser:

a) Um sistema integrado, que, no presente estudo se apresenta como uma arena onde se reúnem ações, funções e relações pessoais; estudando as circunstâncias, funções e efeitos da linguagem figurativa buscámos a compreensão do fenómeno comunicacional desencadeado por aquela e de que forma contribui para uma aprendizagem musical significativa;

b) Particularizante (assenta na “unicidade” – o estudo específico da linguagem figurativa em contexto de ensino coral infantil nos ramos genérico e especializado);

c) Procurar conhecer como os “atores” estudados vivem e veem a realidade, atendendo às suas realidades específicas, formação prévia, história pessoal, contingências profissionais e curriculares;

d) Descreve exaustivamente o que é distinto, único e imprevisível no caso. Ao selecionar contextos distintos de formação musical (genérico e especializado), quisemos estabelecer uma ponte entre ambos que, embora não comparativa, possibilitasse um entendimento acerca dos modos e processos em que se processa a formação vocal na escola;

e) Trata o fenómeno estudado de forma holística, contextualizando e evitando a redução a explicações simplistas. Foi sempre uma preocupação do investigador evitar juízos fáceis e redutores, buscando nos depoimentos temas e derivações emergentes, vendo nestes fundamento para as conclusões obtidas;

f) Não comparativo: procura compreender o objeto do estudo – a linguagem figurativa - percebendo a sua manifestação (ou a sua ausência) no contexto observado. Mais que comparar, interessou-nos perceber de que modo esta prática surge no discurso pedagógico e que funções os professores e as crianças lhe atribuem no processo de construção de conhecimento;

g) É um estudo de base empírica: orientado para o trabalho de campo, não interventivo, naturalista e descritivo, que permitiu conhecer a diversidade na realidade estudada (de formações profissionais, experiência artística, de contextos de ensino e aprendizagem) e que, através de uma observação direta da prática pedagógica possibilitou um conhecimento aprofundado;

h) É subjetivo, interpretativo e empático, baseado na intuição do investigador e na interação com os sujeitos estudados. A identificação pessoal com o tema em estudo foi um dos motores da pesquisa, aliado à vontade de conhecer melhor a realidade nacional, verificando se aquilo que a teoria expressa está ou não presente e ativo no contexto de sala de aula;

i) A subjetividade, a experiência pessoal e a crença pessoal no valor intrínseco das coisas observadas são elementos estruturantes do processo metodológico. Assim, partimos dos depoimentos pessoais dos professores e da sua mundividência profissional, artística e pessoal para depois aferir se e como estas são mobilizadas na prática profissional quotidiana; posteriormente cruzamos estas observações com os depoimentos das crianças, emergindo deste cruzamento novas perspetivas que deram coesão ao estudo;

j) Sendo relativista, privilegia as visões múltiplas da realidade em estudo e não um ponto de vista único, tendo valorizado a diversidade de depoimentos (professores com diversidade etária, de formação, de experiência profissional e artística; crianças de diversos níveis etários e de desenvolvimento musical);

k) A validação das observações e interpretações foi feita pela triangulação de fontes, cruzando depoimentos e dados obtidos pela observação direta e confrontando os dados obtidos com a opinião expressa pelas crianças;

l) A prioridade do estudo de caso foi a particularização, não a generalização, sendo que a sua eventual qualidade e utilidade não se baseia na sua possível reprodutibilidade mas sim nos sentidos e significados alcançados pelo investigador e pelos leitores e no valor que estes podem ter na construção de conhecimento válido. Assim, não pretendendo replicar estudos realizados com cantores adultos, orientando-nos para crianças, centrámo-nos na prática dos adultos em contexto de aula e/ou ensaio e demos voz às crianças. Pretendeu-se, ao ouvir as crianças, obter uma perspetiva iluminadora da realidade em estudo, aferido *se* e *como* a linguagem figurativa surge como estratégia pedagógica válida na sua aprendizagem coral, confrontando a sua perspetiva com a dos professores e discutindo com os diversos atores a sua vivência da aprendizagem musical coral e como esta pode ser uma experiência mutuamente transformadora e criativa.

## 6.5 As perspetivas de Robert Stake e Robert Yin

Segundo Stake (1995) um Estudo de Caso traduz complexidade, estuda uma realidade particularmente interessante ou importante e debruça-se sobre as particularidades, complexidade e circunstâncias de um caso. Segundo este autor, o estudo de caso pode ser determinado por necessidade de produção de conhecimento, para apresentação e conhecimento de casos típicos que contrariem o já conhecido acerca de um assunto, para promover o cultivo de múltiplas realidades ou para produzir generalizações formais, fornecendo conclusões válidas. Segundo o mesmo autor (2006) o ponto de partida para a investigação num Estudo de Caso Múltiplo deve ser a definição do conceito, a *quintessência* do fenómeno em estudo e que se manifesta em diversas situações ou casos <sup>50</sup>. A partir desta definição, o estudo deverá seguir uma de duas opções: 1) o estudo centrado na semelhança e diferença entre os casos tendo por fim compreender o conceito *ou* 2) o estudo em profundidade centrado na unicidade e especificidade de cada caso, posteriormente integrado na conceptualização do conceito. O presente estudo seguiu a primeira via. A partir deste enquadramento teórico, definimos como essência deste estudo de caso a *utilidade pedagógica* da linguagem figurativa. Ao buscarmos os elementos

---

<sup>50</sup> Stake chama a este conceito "*quintain*", termo para o qual não existe tradução literal. Podemos considerar a *quintain* uma espécie de "guarda-chuva" formal e conceptual que é transversal aos casos.

estruturantes discurso pedagógico de caráter figurativo, identificam-se e reconhecem-se estruturas e esquemas conceituais cuja relação com a aquisição de competências técnicas e interpretativas quisemos demonstrar.

Paralelamente à perspectiva já apresentada de Stake, integramos também alguns dos pontos de vista apresentados por Robert Yin (2010). Este autor caracteriza o Estudo de Caso como uma metodologia que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real; em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas, triangulando os dados para obter resultados fiáveis. Como principal vantagem, este método

permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (Yin, 2010, p. 24)

O Estudo de Caso é preferido no estudo de eventos contemporâneos em que os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, podendo ser exploratório, descritivo ou explanatório (causal). Embora partilhe técnicas com os métodos históricos (análise documental, etc.) o estudo de caso introduz a *observação direta* e as *entrevistas* com os sujeitos envolvidos como principais ferramentas de obtenção de dados. Segundo este autor, a preferência por uma metodologia de Estudo de Caso justifica-se sempre que o tipo de questão de pesquisa é da forma “como” e “por quê?”, quando o controlo que o investigador tem sobre os eventos é muito reduzido, quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real e sempre que um Estudo de Caso explanatório (causal) pode ser complementado por Estudo de Caso descritivo ou exploratório. Neste sentido, esta pesquisa desenvolveu-se na escola pública, onde os sujeitos participantes exercem a sua atividade profissional e onde se desenrolaram as observações diretas das situações reais de aprendizagem musical (a aula de Educação Musical ou a aula de coro). Ao observar *como* se comportam os sujeitos na sua relação de ensino-aprendizagem e *por que* se recorre à linguagem figurativa como ferramenta pedagógica, pudemos inferir relações de causa-efeito entre o vocabulário intencional e a sua tradução em praxis musical.

Quanto aos diversos modelos de Estudo de Caso, Yin refere dois tipos: 1) *Estudo de*

*caso único* - usado para testar, confirmar, desafiar ou ampliar a teoria, representar um caso extremo ou peculiar, ser representativo ou típico, ser revelador de uma realidade social especialmente difícil de observar, ou ainda ser longitudinal, estudando um fenômeno em tempos diferentes ; 2) *Estudo de Caso Múltiplo*, no qual deve estar sempre presente a *lógica de replicação*: cada caso selecionado deve poder prever resultados semelhantes (*replicação literal*) ou contrastantes, mas por razões previsíveis (*replicação teórica*). É neste último modelo que baseamos a presente pesquisa, uma vez que pretendíamos validar aquilo que a teoria nos diz quanto à eficácia estratégica da linguagem figurativa. Reportando-nos ao contexto da aprendizagem vocal coletiva, pretendemos confirmar os efeitos na aprendizagem de competências de respiração, afinação, fraseado, expressão musical.

Para cada *caso* individual, procuramos a convergência de evidências e conclusões, compondo informação que foi sendo transferida para os outros casos. No relatório indicamos a lógica da transferência: porque determinados resultados eram previsíveis para certos casos enquanto que para outros, pelo contrário, eram previsíveis resultados contrastantes, confrontando sempre com a teoria subjacente. A seleção de casos integrados no estudo teve em conta os seguintes critérios: a relevância dos casos para a compreensão do sistema em estudo; a possibilidade de permitir observar e apreender a diversidade entre contextos; oferecer características que permitissem compreender a manifestação do fenômeno em contextos distintos. A análise da diversidade conhecida nos diversos casos, permitiu um melhor entendimento da quintessência do fenômeno estudado – a uso da linguagem figurativa enquanto estratégia pedagógica – nos diversos cenários de aprendizagem e vivência musical na escola.

O desenho de pesquisa que esteve subjacente a este estudo será abordado no capítulo seguinte (capítulo 7).

## **6.6 Ética na investigação**

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa no campo da Educação Musical, tal como noutros contextos, implica o encontro do investigador com os agentes estudados em cada caso, de modo equilibrado, procurando conhecê-los e compreendê-los nos seus contextos e o significado da experiência musical por eles vivida. Sendo o investigador o próprio instrumento de

recolha de dados e informação significativa, as questões éticas devem estar sempre presentes, desde o desenho da pesquisa até às interpretações finais do estudo. Como salienta Hilary Radnor, “o investigador é o instrumento de pesquisa que se envolve num processo transaccional, reconhecendo que o processo é ética-em-ação”<sup>51</sup> (Radnor, 2002, p. 30). Neste sentido, a mesma autora (pp. 30-34) aponta como princípios centrais da prática de investigação qualitativa os seguintes: 1) *o investigador enquanto instrumento de recolha de dados é um sujeito reflexivo* – todo o processo de observação, escuta, questionamento, gravação, entrevista, anotações, é integrado no contexto vivencial, social, histórico dos sujeitos estudados, convocando o investigador todo o seu conhecimento prévio. A organização, análise dos dados e organização de sentido é feita de acordo com as decisões tomadas pelo investigador, informado pelo seu saber tácito, antecedente (Eisner, 1998, p.18), reportando reflexivamente à influência da sua perspetiva pessoal, subjetiva e construtiva; 2) *a pesquisa interpretativa é transaccional* – baseada na transação de interações pessoais, a pesquisa interpretativa desenvolve-se a partir de um conjunto de relações de confiança estabelecidas entre o investigador e as pessoas estudadas, no qual estas se sintam confiantes para expôr os seus pontos de vista e para contribuir, posteriormente, na discussão e clarificação de aspetos diversos (triangulação). Trata-se, assim, de uma partilha do controlo e do poder de decisão quanto ao rumo e às conclusões da pesquisa; 3) *a pesquisa interpretativa é ética-em-ação* – centrada no total respeito pelos participantes, a pesquisa deve desenvolver-se num clima de honestidade, abertura e confiança mútua, informando acerca dos objetivos, propósitos dos estudos, eventuais benefícios para ambas as partes e obtendo um consentimento informado prévio de todos os participantes; deve ainda respeitar a confidencialidade, a diversidade cultural, religiosa, de género e a idade (a participação de crianças, menores, implica a obtenção de autorização por parte de instituições escolares e/ou familiares).

Considerando que este estudo foi desenvolvido num contexto educativo por uma professora, não podemos deixar de salientar a importância da proximidade entre a pessoa do investigador e o assunto em estudo. Longe de comprometer a validade e a objetividade – noções herdeiras da conceção positivista – esta proximidade procurou enquadrar uma visão detalhada e interiorizada e mais orientada para o *entendimento* que para o *conhecimento* do fenómeno em estudo, realçando sempre a importância da pesquisa para a melhoria e emponderamento da

---

<sup>51</sup> the researcher is the research instrument who engages in a transactional process, recognizing that the process is ethics-in action

prática profissional.

A indissociabilidade entre quem conhece e aquilo que se conhece, ao invés de ser uma condicionante à validade de um estudo qualitativo, é aqui assumida como uma mais-valia. Seguindo uma perspectiva construtivista, segundo a qual não existe conhecimento sem conhecedor, assume-se que o pensamento humano não pode ser dissociado do sentimento e da ação humanas, estando o conhecimento fundamentado nas relações existentes entre mente e ação e na capacidade do investigador para perceber e compreender holisticamente, como refere Kincheloe (2003, p. 51 ): “o pesquisador humano pode estender o conhecimento a um nível superior através da sua capacidade de arranhar o sentimento, o emocional o inconsciente”<sup>52</sup>. Ainda segundo o mesmo autor (p. 26), ao estudar um fenómeno em contexto escolar (ou institucional), o professor-investigador assume também, indiretamente, a investigação da sua própria prática profissional, vivenciando o seu trabalho como um laboratório a partir do qual procura enriquecer a sua perspectiva subjetiva do mundo da educação. Neste sentido, foi fulcral dar voz aos alunos e às suas perspectivas, assumindo as potenciais contradições e complexidades que pudessem emergir como elementos enriquecedores e inovadores na compreensão heurística do fenómeno. Desta forma, o investigador-professor procurou tornar-se um ativo criador de conhecimento, um melhor profissional e não apenas um replicador de ideias.

Ao assumir uma postura simultaneamente crítica e envolvida em relação aos achados, analisou-se e interpretou-se procurando encontrar um sentido e um conjunto de significados que respondessem à questão de pesquisa inicial. Não deixando de ter presente que toda a interpretação é cultural, histórica, linguística e paradigmaticamente condicionada, procurou-se assumir critérios de interpretação que permitissem situar o estudo numa perspectiva histórica e auto-reflexiva, significativa para a mudança das práticas e realidades existentes, em linha com o pensamento de Kincheloe (2003, pp. 168-170):

podemos perseguir o conhecimento através da promoção da proximidade entre investigador e investigado – uma proximidade baseada numa interação prolongada que explora a etimologia do fenómeno e procura descobrir relações entre a sua história e o contexto presente. Enquanto cultivamos esta proximidade fazemos uso dos nossos mais poderosos meios de conhecimento – as nossas subjetividades e intuições. Usamos as nossas imagens e símbolos para ajudar a explicar o fenómeno que nos habituamos a conhecer intimamente. A nossa intuição é mais que uma ocasional centelha de visão: é

---

<sup>52</sup> Human inquirers can extend knowing to a higher level through their capacity to grasp the realm of the felt, the emotional, the unconscious.  
(Tradução da autora)

uma ferramenta que nos permite ver a floresta, as árvores e a madeira e as relações simultâneas, multidimensionais existentes entre elas. A pesquisa que promove tal visão, que pode ser usada para melhorar a nossa prática, é de melhor qualidade que aquela que suporta uma validade interna e externa, mas diz-nos pouco que já não soubéssemos e que possamos utilizar nas nossas vidas profissionais<sup>53</sup>.

Gary Madison, na sua obra *The Hermeneutics of Postmodernity: Figures and Themes* (Madison, 1988), apresenta alguns dos critérios que devem ser considerados no processo interpretativo: 1) *compreensão*: questionar se a interpretação fornece uma imagem coesa do fenómeno, sem contradições; 2) *penetração*: questionar a capacidade de dar sentido ao fenómeno, apontando as intenções e as motivações dos agentes envolvidos nele; 3) *profundidade*: questionar se a interpretação aborda todas as questões acerca do fenómeno, bem como aquelas propostas pela própria interpretação; 4) *adequação*: questionar se as questões respondidas pela interpretação são, de facto, aquelas levantadas pelo fenómeno em estudo; 5) *contextualização*: a interpretação deve ter em conta o contexto histórico e cultural em que o fenómeno existe e se manifesta; 6) *concordância*: questionar se a interpretação tem em conta interpretações prévias do fenómenos e/ou se aponta contradições ou deficiências; 7) *sugestão*: descobrir se a interpretação é fértil em fornecer novas questões e evoca nova pesquisa acerca do fenómeno; 8) *potencial*: questiona a capacidade de construir novas interpretações futuras, bem como a capacidade de expansão da interpretação, gerando novas perspetivas acerca do fenómeno em estudo.

Em linha com estes pressupostos, teve-se presente a preocupação constante na fundamentação da interpretação dos achados através de uma *descrição fina* dos eventos, detalhada e alvo de triangulação, procurando clareza nas interpretações e a criação de uma descrição clara e fundamentada das ações e intenções dos profissionais estudados.

A participação ativa de crianças no estudo envolveu diversas questões éticas que serão desenvolvidas no sub-capítulo seguinte.

---

<sup>53</sup> We can pursue knowledge by promoting a closeness between researcher and researched- a closeness based on a lengthy interactions which explores the etymology of the phenomenon and seeks to discover relationships between its history and present context. As we cultivate this closeness we make use of our most powerful ways of knowing – our subjectivities and intuitions. We use our images and symbols to help explain the phenomenon we have grown to know so intimately. Our intuition is more than an occasional flash of insight: it is a tool that allows us to see the forest, the trees and the wood and the simultaneous, multidimensional relationships among them. Research that promotes such insight, which can be used to improve our practice, is of a higher quality than that which holds internal and external validity but tells us little that we didn't already know or could use in our professional lives. (Tradução da autora)

## 6.7 Questões éticas na investigação participativa com crianças

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990), promulgada pelas Nações Unidas, nos seus artigos 12º e 13º ajudou a produzir uma mudança significativa na visão da criança e da infância, trazendo à discussão toda uma série de assuntos relacionados com os direitos e interesses da criança e introduzindo uma mensagem inovadora e controversa: a criança tem o direito de ter voz e agenda, tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração, tem o direito de participar, dando e recebendo informação e deve tomar parte das decisões respeitantes a assuntos que a afetam:

### *Artigo 12º*

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

### *Artigo 13º*

A criança tem direito à liberdade de expressão.

Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

(UNICEF, 1990)

Este enquadramento legal, com todas as implicações sociológicas e políticas inerentes afetou o modo como, a partir da década de 1990 e nas primeiras duas décadas do século XXI o campo de estudos dos Estudos da Criança se afirmou nos meios académicos e transformou a perspetiva com que se olhava a criança e a vivência da infância.

À semelhança do que aconteceu a partir da década de 1990 com a emergência dos Estudos de Género, os Estudos da Criança evoluíram a partir da crítica à Psicologia Comportamental, e à sua conceção da criança como um grupo socialmente minoritário, sem independência, racionalidade, inteligência ou autonomia. Convocando a participação da *voz das crianças*, este campo de estudos compromete-se com a produção de novo conhecimento acerca da infância, a partir de uma perspetiva interdisciplinar que coloca as crianças na posição de atores sociais e não como meros objetos do estudo do investigador. Questiona-se o estudo da

infância a partir de uma perspetiva “de cima para baixo” (a perspetiva alargada do adulto), baseada numa análise do comportamento ou da atitude das crianças a partir de testes standardizados, questionários ou entrevistas, norteadas por questões e hipóteses formuladas por adultos cujo poder de controle e decisão é total. Em alternativa, a abordagem proposta pelos Estudos da Criança apresenta-se como uma perspetiva “de baixo para cima”, procurando compreender os pontos de vista das crianças no contexto das suas vivências, aceitando-as como atores conhecedores da realidade (Smith, 2011).

Afastando-se da visão de Piaget, segundo a qual o conhecimento da criança está diretamente relacionado com o desenvolvimento da sua competência operacional e do estágio cognitivo em que se encontra, a nova visão propõe uma aproximação ao modelo de Vigotsky (2009), ao assumir que o conhecimento infantil é inseparável dos contextos de aprendizagem, da qualidade e quantidade de experiências vividas e pela construção de significados em contexto:

a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. (Vigotsky, 2009, p. 17)

Do ponto de vista do investigador, a compreensão de que as crenças em torno da infância e daquilo que são as competências, capacidades e necessidades da criança é cronológica, culturalmente e socialmente construída (Smith, 2011) implicou uma seleção criteriosa de métodos de pesquisa que permitisse, de facto, a reunião de dados pertinentes e que contribuísse para uma melhor compreensão do fenómeno comunicativo em estudo. Deste modo, quisemos assegurar-nos que a presença ativa da criança na investigação fosse realmente uma mais-valia.

A escolha de grupos de discussão aberta (*focus groups*), foi adaptada aos corralistas com idades compreendidas entre os 10-12 e entre os 13-15 anos. Às crianças mais jovens foram feitas entrevistas com uma abordagem multi-modal (Nielsen, 2009), centrada na expressão não-verbal. Através do desenho, foi-lhes dada oportunidade de exprimir de modo livre e criativo, descrevendo a perceção e a sensação física experimentada ao cantar. A interpretação destes foi feita em parceria com a criança, dando lugar a um conjunto de narrativas de onde emergiram temas e sentidos fundamentais para conhecer a dimensão intersubjetiva e intercorpórea da experiência vocal.

## **Capítulo 7 – Desenho de pesquisa**



## **7.1 Estudo de Caso Múltiplo**

Após uma longa reflexão acerca da importância da linguagem figurativa no ensino coral, reportada por vários autores já abordados, a opção de estudo de caso múltiplo afigurou-se a mais adequada, apresentando-se como a abordagem que permitisse um conhecimento o mais detalhado possível da aplicação desta estratégia pedagógica no atual panorama do ensino musical nacional.

A existência de uma diversidade de oferta formativa no atual sistema de ensino da música levou-nos a um estudo descritivo das realidades existentes no ramo genérico e no ramo vocacional. Assim, no ano letivo de 2015/2016, durante os meses de fevereiro, março e abril, entrevistaram-se três professores de Educação Musical e três professores de Classes de Conjunto/Coro, pertencentes a escolas públicas de ensino genérico e de ensino especializado da música das cidades de Porto, Aveiro, Braga e Guimarães. Estas entrevistas tiveram como fim principal obter dados que permitissem aferir a utilidade atribuída pelos professores à linguagem figurativa no contexto de ensino musical/coral, seus contextos, aplicações, pertinência, bem como discutir o posicionamento destes profissionais quanto à sua eventual vantagem. A abordagem do percurso pessoal de cada profissional foi um elemento determinante na reunião de informação complementar (história pessoal e familiar, influências, percurso académico e artístico, entre outros).

Após a transcrição e análise das entrevistas, procedeu-se à observação de aulas destes mesmos profissionais. A observação feita nas escolas teve lugar nos meses de abril e maio de 2016 e visou a observação da prática pedagógica em contexto de aula normal, para obter dados complementares às entrevistas e que permitissem também observar os efeitos práticos da linguagem figurativa nos alunos observados. Foram observadas aulas de Educação Musical nas escolas de ensino genérico e aulas de Iniciação Musical e Classes de Conjunto em escolas de ensino artístico especializado, abrangendo crianças entre os 6 e os 18 anos. Não entrevistamos professores de música nem observamos aulas de música no 1º ciclo do Ensino Básico Genérico por não existirem professores especializados da área nos agrupamentos de escolas contactados à data do estudo. Também não se verificou observação de aulas no Secundário Genérico por inexistência de disciplinas de música no currículo.

Nesta pesquisa quisemos questionar se a atual realidade de formação vocal oferecida às crianças e jovens é realmente potenciadora de um desenvolvimento de indivíduos pessoal e comunitariamente empenhados artisticamente ou, pelo contrário, apenas um conjunto disperso e pouco articulado de intenções, cujo reflexo na vivência artística dos indivíduos é pouco marcante. Pretendeu-se também inferir a utilidade que a linguagem figurativa terá, consoante as etapas criativas/idades, bem como qual a função do discurso figurativo numa aprendizagem verdadeiramente eficaz, adequada, transformadora e significativa.

O esquema seguinte representa a estrutura que esteve subjacente a este Estudo de Caso Múltiplo:

<b>A LINGUAGEM FIGURATIVA NA PEDAGOGIA VOCAL CORAL INFANTIL</b>			
<b>Estudo de Caso Múltiplo</b>			
<b>CASO 1 – Ensino Genérico (EG)</b>		<b>CASO 2 - Ensino Especializado (EE)</b>	
1º ciclo EB	1º ciclo Ensino Básico (6-9 anos)	1º ciclo EB	Iniciação Musical (6-9 anos)
2º ciclo EB	Educação Musical (10-11 anos)	2º ciclo EB	Curso Básico de Música (10 -14 anos)
3º ciclo EB	_____	3º ciclo EB	
Secundário	_____	Secundário	Curso Secundário de Música (15-18 anos)

Tabela 4 – Esquema descritivo do Estudo de Caso Múltiplo

Em cada caso estudado participaram os seguintes intervenientes.

<b>Intervenientes no Estudo de Caso Múltiplo</b>			
<b>CASO 1 – Ensino Genérico (EG)</b>		<b>CASO 2- Ensino Especializado (EE)</b>	
1º ciclo EB	_____	1º ciclo EB	1 professor /1 turma <sup>54</sup>
2º ciclo EB	3 professores (entrevistas) 3 turmas (observação de aulas)	2º ciclo EB	2 professores (entrevistas) 2 turmas (observação de aulas)
3º ciclo EB	_____	3º ciclo EB	1 professor (entrevista) 1 turma (observação de aulas)
Secundário	_____	Secundário	1 professor (entrevista) 1 turma (observação de aulas)

Tabela 5 – Intervenientes no Estudo de Caso Múltiplo

<sup>54</sup> O Professor de Iniciação Musical entrevistado e a cuja aula assistimos é também professor de Classes de conjunto no Curso Básico de Música (2º e 3º ciclo)

A seleção dos participantes neste estudo correspondeu a uma lógica de conveniência e intencionalidade e não de representatividade, baseada no conhecimento prévio dos sujeitos, do seu perfil profissional e do potencial interesse como informantes. Segundo Stake (1995), o investigador deve saber reconhecer boas fontes de dados e tem como obrigação tirar conclusões a partir das escolhas que faz e daquelas que são significativas para os sujeitos de estudo. Assim, os participantes foram escolhidos por fornecerem diversidade de formação académica e artística, de género e de idade, numa heterogeneidade que multiplicou a informação útil e rica acerca do caso em estudo. Foi também preocupação principal neste estudo que o contributo dos participantes fosse ilustrador da sua história de vida e representativo do sistema educativo em estudo.

O processo de recolha de dados começou de modo informal antes do estudo propriamente dito, partindo do conhecimento prévio dos contextos, de outros casos, resultado da acumulação de impressões diversas. Assim, uma considerável parcela de dados recolhida pelo investigador foi recolhida de modo informal.

As categorias de análise estabelecidas para a investigação foram:

- 1) a **linguagem figurativa** utilizada (metáforas, imagens, gestos metafóricos, imagens individuais e de grupo) e as estruturas e esquemas conceptuais presentes;
- 2) **as circunstâncias, extensão e objetivos pedagógicos** (técnicos, interpretativos, estéticos, motivacionais) da linguagem figurativa como estratégia pedagógica;
- 3) o **significado** da aplicação da linguagem figurativa na experiência musical para os sujeitos estudados (professores e alunos).

Foram estudadas as seguintes dimensões:

- 1) **dimensão pedagógica** – incluindo nesta categoria a vertente *formação de base dos professores* e a da *utilização de linguagem imagética em contexto de sala de aula / ensaio*;
- 2) **dimensão estética** – incluindo nesta categoria a vertente *compreensão e desenvolvimento estético* e a vertente de *comunicação interpessoal*.

## 7.2 Descrição e caracterização dos intervenientes no estudo

Os participantes neste Estudo de Caso Múltiplo foram selecionados entre professores ativos no ensino genérico e no ensino especializado, dentro de uma faixa etária compreendida entre os 30 e os 50 anos e vários anos de experiência pedagógica nas áreas do ensino coral e educação musical. Foram realizadas entrevistas e observações não participantes nas escolas onde os professores lecionavam em fevereiro, março e abril de 2016. Complementarmente, *a posteriori* as observações, foram realizadas entrevistas coletivas a coralistas do Curso Básico de Música e foi realizada uma atividade de desenho livre com coralistas da Iniciação Musical. Não foi possível realizar entrevistas aos alunos do curso secundário observados dadas as limitações do horário dos mesmos.

### 7.2.1 Breve caracterização dos intervenientes entrevistados

#### 7.2.1.1 Professores do Ensino Genérico

Foram entrevistados três professores de dois agrupamentos de escolas da cidade de Guimarães e de um agrupamento de escolas de Braga. Todos os professores lecionam a disciplina de Educação Musical ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Na tabela seguinte descreve-se a caracterização profissional dos professores, sendo que o seu nome é substituído por números.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO GENÉRICO				
NOME	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	DISCIPLINA QUE LECIONA	ANOS DE SERVIÇO	FORMAÇÃO
Professor1	Escola EB 2.3	Educação Musical	21	Curso do Conservatório Licenciatura ESE Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (Instituto Politécnico do Porto)
Professor 2	Escola EB 2.3	Educação Musical	33	Curso Superior do Conservatório. Diploma Estudos Superiores Especializados (DESE). Mestrado em Ensino de Música (Universidade do Minho)
Professor 3	Escola EB 2.3	Educação Musical	20	Curso do Conservatório Licenciatura ESE Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (Instituto Politécnico do Porto)

Tabela 6 – Caracterização dos professores do Ensino Genérico

### 7.2.1.2 Professores do Ensino Especializado

Foram entrevistados três professores de Classes de Conjunto/Coro em Conservatórios da região Norte e Centro (um professor e duas professoras). Todos lecionam diversos níveis de ensino e alguns acumulam também funções docentes em escolas particulares de ensino especializado. Na tabela seguinte descreve-se a situação individual de cada professor, mantendo os próprios identificados apenas por números .

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO</b>				
NOME	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	DISCIPLINA QUE LECIONA	ANOS DE SERVIÇO	FORMAÇÃO
Professor 4	Conservatório 1 (Professor do Quadro)	Coro Iniciação Coro Básico Coro Básico Supletivo	23	Curso do Conservatório (Piano). Licenciatura (Canto- ESMAE- Instituto Politécnico do Porto). Mestrado em Ciências Musicais (Universidade de Coimbra) Ações de Formação
Professor 5	Conservatório 1 (Professora Contratada)	Coro Iniciação Coro Básico Coro Secundário	12	Licenciatura (Canto- ESMAE- Instituto Politécnico do Porto) Mestrado (Canto- Universidade de Aveiro) Profissionalização em Serviço (Universidade Aberta) Ações de Formação
Professor 6	Conservatório 2 (Professora Contratada)	Coro Iniciação Coro Básico Coro Secundário	6	Curso do Conservatório Licenciatura (Canto - ESML) Mestrado (Canto e Ensino de Musica /Canto – Universidade de Aveiro)

Tabela 7 – Caracterização dos professores do Ensino Artístico Especializado

## **7.2.2 Breve caracterização dos intervenientes observados**

Ao longo do ano letivo 2015/2016 e foram observadas aulas de Educação Musical em dois agrupamentos de escolas básicas de ensino geral de Guimarães e num agrupamento de escolas de Braga orientadas pelos professores do ensino genérico entrevistados. Foram também observadas aulas de Classe de Conjunto/Coro em duas escolas de Ensino Artístico Especializado (conservatórios 1 e 2). Numa destas escolas observaram-se uma turma de Coro Iniciação, duas turmas de Classe de Conjunto/Coro de 1º e 2º grau (Coro Básico 1 e 2) e uma turma que agrega alunos de 3º, 4º e 5º grau do Curso Básico de Musica (Coro 3). No outro conservatório observou-se uma turma de Conjuntos Vocais e Instrumentais/Coro, composta por alunos do Curso Secundário e a colaboração de alguns coralistas adultos e do Coro de Pais.

Efetua-se aqui uma breve caracterização das turmas observadas, incidindo no número de alunos, género, idade, condições de funcionamento da aula entre outros aspetos que se considerou serem relevantes para a pesquisa .

### **7.2.2.1 Alunos de 1º ciclo do Ensino Básico Genérico**

Não foram observadas aulas neste nível de ensino pois na cidade escolhida não existe a atividade de música no 1º ciclo nas escolas contactadas à data do estudo.

### **7.2.2.2 Alunos de 2º ciclo do Ensino Básico Genérico**

Foram observadas aulas de Educação Musical em três escolas do Ensino Básico, duas no concelho de Guimarães e uma no concelho de Braga. Na escola P (Guimarães) assistimos a aula de uma turma de 5º ano, com 14 alunos, com idades entre os 10 e os 11 anos. Esta turma incluía quatro alunos com necessidades educativas especiais. Na escola S (Guimarães) assistiu-se a uma aula de 6º ano de escolaridade, sendo a turma composta por 12 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. A turma incluía dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em Braga, assistimos à aula de uma turma de 5º ano, com 20 alunos, com idades entre os 10 e os 11 anos. Esta turma integrava dois alunos com necessidades educativas especiais.

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS – Ensino Genérico</b>				<b>Quadro 1/3</b>
<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Horário</b>	<b>Escola</b>
<b>Ed. Musical 5ºE</b>	14	10 e 11 anos	10h00-11h40 (3ªfeira)	EB 2.3 - P. ( Guimarães)
<b>Organização da aula</b>				
<p>Sala de aula ampla e com boa iluminação natural. Alunos sentados em cadeiras de palmatória. Sala com teclado, computador e projetor, aparelhagem e instrumentos Orff.</p> <p>Aula calma, com alunos serenos e participativos. A professora usa um tom de voz baixo e sereno. Tocam e cantam diversas canções já aprendidas anteriormente: “Mimi”, “Notas”, “Titanic”.</p> <p>Preparam repertório para cantar nas comemorações do 25 de abril: “Vejam bem” de Zeca Afonso e “E depois do adeus” de Paulo de Carvalho.</p>				
<b>Repertório</b>				
<p>“Mimi”, “Notas”, “Titanic” (Celine Dion, My heart will go on).</p> <p>“Vejam bem” de Zeca Afonso e “E depois do adeus” de Paulo de Carvalho.</p>				

Tabela 8 – Caracterização dos alunos de Educação Musical observados – Quadro 1 de 3

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS – Ensino Genérico</b>				<b>Quadro 2/3</b>
<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Horário</b>	<b>Escola</b>
<b>Ed. Musical 5ºC</b>	20	10-11	8h20-9h50	EB 2.3 - G. (Braga)
<b>Organização da aula</b>				
<p>Sala pequena com alunos sentados em secretárias, aos pares. Filas paralelas. Sala com teclado, computador e projetor, aparelhagem e televisão. Mapas de instrumentos e posters com imagens de instrumentos de orquestra, instrumental Orff e imagens do Barroco em Braga.</p> <p>A aula é serena, dinâmica e fluida. A professora tem uma postura assertiva, com um tom de voz médio. Tocam e cantam. Realizam exercícios para relaxamento do corpo e para a voz. Os alunos estão divertidos e são bastantes participativos. Leitura das notas com a ajuda do piano. Cantam todos juntos. A professora toca cada seção, secundada pelos alunos da 1ª fila e todos depois. O esquema repete-se para as 2ª e 3ª fila. Insiste na repetição das secções, mantendo um ritmo constante de trabalho (repetição &gt; memorização &gt; atenção). Tocam todos juntos novamente. A professora chama a atenção para a postura e para a qualidade do som. Usa fonomímica para corrigir a afinação (quando cantam) e para indicar as pausas.</p> <p>Conteúdos apresentados: melodia pentatónica, compasso quaternário; repetição.</p>				
<b>Repertório</b>				
<p>“Mikado”; “Sunday, bloody sunday”.</p>				

Tabela 9 – Caracterização dos alunos de Educação Musical observados – Quadro 2 de 3

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS – Ensino Genérico				Quadro 3/3
Turma	Nº de alunos	Idade	Horário	Escola
Ed. Musical 6º ano	12	11 a 15 anos	10h15-11h45 (5ªfeira)	EB 2.3 - S. ( Guimarães)
<b>Organização da aula</b>				
<p>Sala de aula normal. Alunos sentados em cadeiras com secretaria. Sozinhos ou em pares. Filas paralelas. Sala grande, com projetor, aparelhagem e computador.</p> <p>A aula inicia com a escrita de sumário e verificação de material. Aula expositiva – o professor fala e os alunos ouvem. Conteúdos abordados: revisão da ordem dos Sustenidos : <i>fadosolrezamissinha</i>. Forma Rondó: audição da Abertura de “Carmen” de Bizet. Pulsação e duração. Figuras rítmicas: “Árvore de Figuras”; exercício de leitura de frases rítmicas com sílabas. Criação de uma forma Rondó com frase rítmica dada (A). Os alunos improvisam a secção B ou C percutindo com canetas ou batendo nas mesas. O professor propõe que usem a voz: alguns alunos imitam sons de animais; um aluno improvisa um rap sem letra; uma aluna diz não saber usar a voz.</p> <p>Não tocam nem cantam durante cerca de 60 minutos.</p> <p>Nos últimos 15 minutos tocam flauta de bisel com acompanhamento instrumental gravado. Exercícios de técnica (escala de Dó) - o professor toca e os alunos repetem. Alguns alunos tocam a solo. Vários alunos não têm instrumento. Tocam a 2 partes, com pouca segurança e sem rigor de ritmo ou afinação.</p> <p>Aula muito agitada, frequentemente interrompida pelo professor para corrigir atitudes e posturas desajustadas. Alguns alunos mantêm conversas paralelamente, provocam-se, brincam com a flauta, levantam-se durante o decorrer da aula. Um aluno dorme parte do tempo. Pontualmente participam, respondendo ao professor.</p>				
<b>Repertório</b>				
<p>Sustenidos. Forma Rondó. Escala de Dó. Tonalidade de Fá maior. Polifonia</p> <p>Celine Dion – <i>My heart will go on</i></p>				

Tabela 10 – Caracterização dos alunos de Educação Musical observados – Quadro 3 de 3

### 7.2.2.3 Alunos de Coro Iniciação – Ensino Especializado

A observação de aula na Iniciação Musical foi feita na turma de Iniciação Musical/Coro do Conservatório 1. Compreendia quarenta e sete crianças entre os 6 e os 9 anos de idade. Atendendo à heterogeneidade da turma, entendeu-se que seria útil realizar uma atividade simultaneamente lúdica e criativa de desenho livre, cujo objetivo principal era obter elementos que permitissem conhecer os sentimentos relacionados com a música e o ato de cantar. Foram disponibilizados materiais diversos (papel de desenho, lápis de cor e de cera e marcadores) e foi solicitado às crianças que desenhassem livremente o que para cada um significava cantar. À exceção de três alunos que não quiseram realizar a atividade e de sete alunos ausentes no dia da presença da investigadora, os restantes trinta e sete realizaram desenhos alusivos ao tema proposto.

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS</b>				
<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Horário</b>	<b>Escola</b>
<b>Coro Iniciação</b>	47	6 a 9 anos	17h00 -18h00 (3ªfeira)	Conservatório 1
<b>Organização do Coro</b>				
<p>Coro de meninos e meninas. Sala pequena. Disposição em degraus, em linhas paralelas. Dois professores e um pianista acompanhador orientam a aula. Vários meninos entram após o início da aula. Conversam muito entre si. Diversos alunos movimentam-se pela sala, fazem esparregata, brincam com a roupa etc. 3 coralistas não cantam, permanecendo sentados nos degraus. Várias interrupções da aula devido à conversa. Cantam sem partitura. Geralmente afinados. Porém, algumas canções têm passagens muito graves ou muito agudas e alguns gritam mais do que cantam.</p>				
<b>Repertório</b>				
<p>Obras de Margarida Fonseca Santos e Delfina Figueiredo. Preparam o programa para o Concerto de Primavera, a ter lugar na semana seguinte.</p>				

Tabela 11 – Caracterização dos alunos de Coro Iniciação observados

#### **7.2.2.4 Alunos do Coro Básico – Ensino Especializado**

A observação de aula na Coro Básico foi feita nas turmas de Classe de Conjunto/Coro em regime articulado no Conservatório 1. No 1º e 2º grau, dado o elevado número de alunos em cada turma, os professores trabalhavam em coadjuvação, cada um com metade da turma (Coro 1, Coro 2) obedecendo esta divisão à tipologia vocal. No 3º, 4º e 5º grau (Coro 3) os alunos estavam reunidos num único coro.

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS – Coro Básico</b>				
<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Horário</b>	<b>Escola</b>
<b>Coro 1</b>	25	10 e 11 anos	8h30 - 9h15 (3ªfeira)	Conservatório 1
<b>Organização do Coro 1</b>				
<p>Coro de vozes iguais (SA). 22 rapazes e 3 raparigas. Sala pequena, com piano vertical. Coralistas distribuídos por degraus. Permanecem em pé a maior parte do tempo de aula. Turma muito agitada. O professor mantém uma interação constante, por diversas vezes interrompe as indicações para corrigir postura, comportamento irregular (arrumar casacos e pastas, conversas paralelas, intervenções inoportunas...).</p> <p>Cantam com partitura. Por acordo entre os professores, cada coro trabalha apenas uma voz. O Coro 1 é composto maioritariamente por rapazes em muda vocal (Altos) e por algumas raparigas (Mezzos).</p>				
<b>Repertório</b>				
<p>B. Coulais- "Vois sur ton chemin" – parte de Alto</p>				

Tabela 12 – Caracterização dos alunos de Coro Básico Observados : Coro 1

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS- Coro Básico</b>				
<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Horário</b>	<b>Escola</b>
<b>Coro 2</b>	39	10 e 11 anos	9h15-10h00 (3ªfeira)	Conservatório 1
<b>Organização do Coro 2</b>				
<p>Coro de vozes iguais (SA). 36 raparigas e 3 rapazes.  Sala grande, com piano vertical. Coralistas sentados em cadeiras de palmatória. Em filas. Cantam com partitura. Aula calma.  O professor mantém uma interação constante.  Por acordo entre os professores, cada coro trabalha apenas uma voz. O Coro 2 é composto maioritariamente por raparigas e alguns rapazes (Sopranos).</p>				
<b>Repertório</b>				
B. Coulais- "Vois sur ton chemin" - parte de Soprano				

Tabela 13 – Caracterização dos alunos de Coro Básico Observados : Coro 2

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS – Coro Básico</b>				
<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Horário</b>	<b>Escola</b>
<b>Coro 3</b>	29	12 a 14 anos	10h30-12h00 (3ªfeira)	Conservatório 1
<b>Organização do Coro 3</b>				
<p>Coro de vozes iguais (SSA). 26 raparigas e 3 rapazes.  Sala grande, com piano vertical. Coralistas sentados em cadeiras de palmatória. Em filas. Cantam com partitura. Aula calma.  Leitura musical apoiada ao piano.  O coro é composto por sopranos e altos.</p>				
<b>Repertório</b>				
B. Coulais - "Caresse sur l ' ocean"				

Tabela 14 – Caracterização dos alunos de Coro Observados : Coro 3

Tendo-se verificado um grande número de interações pertinentes para o nosso estudo durante as aulas observadas, pareceu-nos ser importante aproveitar a presença no Conservatório 1. e realizar entrevistas aos alunos observados, visando confrontar alguns dos dados obtidos pela observação com a perspetiva daqueles. Assim, em complemento à observação de aula, foi realizada um entrevista coletiva a quinze alunos de 1º e 2º grau do Curso Básico de Música que faziam parte dos coros 1 e 2 (alunos do 5º e 6º ano de escolaridade em regime articulado) do Conservatório de Música 1. Com idades entre os 10 e os 12 anos, o grupo entrevistado era composto por oito rapazes e sete raparigas. A entrevista foi realizada após a observação da aula

de coro. No mesmo dia, foi realizada uma entrevista coletiva a alunos dos 3º, 4º e 5º graus que compunham o coro 3 (7º, 8º e 9º ano de escolaridade em regime articulado) no mesmo Conservatório. Com idades entre os 12 e os 14 anos, o grupo entrevistado era composto por vinte e nove coralistas, dos quais três rapazes e vinte e seis raparigas. A entrevista foi realizada imediatamente após a observação da aula de coro.

### 7.2.2.5 Coro Secundário – Ensino Especializado

A observação dos alunos do curso secundário de música foi feita junto de uma turma de Conjuntos Vocais e Instrumentais/Coro, composta por alunos do Curso Secundário e a colaboração de adultos e do Coro de Pais do Conservatório (Coro 4).

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS OBSERVADOS – Coro Secundário</b>				
<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Horário</b>	<b>Escola</b>
<b>Coro 4</b>	55	Acima dos 15	10h55-13h00 (sábado)	Conservatório 2
<b>Organização do Coro 4</b>				
Coro Misto (SATB). Sala muito ampla e com grande janelas com piano de cauda. Integram o coro alunos do Curso Secundário de Música, membros do Coro de Pais e da Academia Coral. O professor mantém um ensaio dinâmico e uma interação constante. Leitura musical apoiada ao piano.				
<b>Repertório</b>				
K. Jenkins – Missa <i>The armed man</i>				

Tabela 15 – Caracterização dos alunos de Coro Secundário Observados : Coro 4

A recolha de dados foi variada e diversificada, procurando obter informação relevante e representativa da diversidade em estudo. Seguindo um modelo tradicional de Estudo de Caso, este incluiu entrevistas semiestruturadas, observação direta não interventiva e grupos de discussão. A fundamentação estas escolhas é feita de seguida.

## 7.3 Técnicas de recolha de dados

### 7.3.1 A entrevista semi-estruturada

A entrevista, pela sua natureza, é sempre um diálogo, mais ou menos frutífero, entre duas pessoas, com as suas histórias de vida, experiências, preconceitos e crenças. O recurso a entrevistas é uma das técnicas de recolha de dados mais frequente em estudos qualitativos. Bogdan e Biklen, caracterizam-na como

uma conversação com propósito (...) usada para reunir dados descritivos na palavra dos próprios sujeitos, para que o investigador possa desenvolver um visão acerca do modo como os sujeitos interpretam uma determinada parcela do mundo (Tradução da autora) (Bogdan & Biklen, 2007, p. 103)

Em linha com Stake (2006), que refere que a entrevista é uma via de acesso principal a múltiplas realidades, uma vez que permite não só obter informação direta como permite aceder a informação colateral através da descrição de um episódio, da explicação de uma prática, do relacionamento de casos, etc. A entrevista é, pois, o elemento essencial que permite conhecer aquilo que o entrevistado conhece ou observa e a sua opinião acerca dessa “sua” realidade (algo a que o investigador não poderia aceder de outra forma). A combinação de entrevistas e observação direta serviram de complemento à revisão de literatura, contribuindo para uma ampliação das visões acerca do fenómeno em estudo e para confrontação entre a teoria e a prática observada.

Nos casos que compõem este estudo, recorremos ao tipo de entrevista semiestruturada (nem demasiado fechada nem completamente livre). Este modelo de entrevista permite aos entrevistados uma expressão mais livre e intuitiva dos seus pontos de vista acerca da vivência da prática pedagógica. À partida, embora as questões propostas não fossem completamente dirigidas, orientaram-se em torno de núcleos temáticos (formação, posição dos entrevistados acerca da prática pedagógica em estudo, aplicação prática em contexto) e visavam obter dos professores de coro e canto dos diferentes níveis de ensino (genérico e especializado de música) elementos que permitissem responder à questão principal desta pesquisa: *Será a linguagem figurativa potenciadora da aquisição e desenvolvimento de competências musicais em crianças?*

O roteiro da entrevista divide-se em quatro blocos. Os dois primeiros blocos de questões são mais diretivos e objetivos, orientados para a apresentação do estudo e

esclarecimento acerca do seu âmbito, objetivos e terminologia e para a caracterização dos sujeitos quanto ao seu perfil profissional, acadêmico e artístico/performativo. O terceiro bloco de questões está subdividido: a primeira seção orienta-se em torno da prevalência da linguagem figurativa no percurso formativo dos profissionais e das circunstâncias da sua aplicação prática. Quisemos também aferir qual o posicionamento dos profissionais quanto às eventuais vantagens ou desvantagens na sua aplicação em contexto de aula ou ensaio. O segundo bloco de questões organiza-se em torno do contexto pedagógico específico (aula ou ensaio) e aborda as dimensões física e psicológica da experiência musical. Nesta fase das entrevistas, as questões orientaram-se em torno da compreensão das circunstâncias em que a linguagem figurativa é deliberadamente usada para o desenvolvimento de competências técnicas (postura, respiração e fonação), expressivas (interpretação expressiva) e metacognitivas (a compreensão pelo coralista da unificação das várias tarefas envolvidas no ato de cantar e a capacidade de auto regulação).

### 7.3.2. Guião de entrevista

Na tabela seguinte sintetiza-se o guião da entrevista feita a professores e maestros:

<b>A Linguagem Figurativa na Pedagogia Vocal Coral Infantil</b>	
<b>SÍNTESE DO GUIÃO DE ENTREVISTA</b>	
<b>TÓPICOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
ENQUADRAMENTO, TEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO	Ilucidar o sujeito acerca do estudo; Aferir da prevalência desta prática; Definir tipos de linguagem Identificar contextos e circunstâncias de utilização
CARATERIZAÇÃO DO SUJEITO	Identificar funções profissionais; Identificar formação de base; Reconhecer percurso profissional e artístico; Inferir influências da história de vida;
POSICIONAMENTO DO SUJEITO FACE À LINGUAGEM FIGURATIVA	Identificar práticas em contexto de aula; Discutir metodologias; Identificar influências; Solicitar exemplos práticos
	Identificar conceitos e estruturas no discurso e intenção pedagógica: > Dimensão física (postura, respiração, fonação) > Dimensão psicológica (emoção, expressão; interpretação musical; motivação e identidade; metacognição)

Tabela 16 – Síntese do guião de entrevista semi-estruturada

### 7.3.3 Observação não participante

A observação direta de aulas e ensaios foi desenvolvida junto das turmas e coros orientados pelos entrevistados, a qual permitiu uma observação da prática em contexto. Procuramos, assim, obter um retrato fiel e elucidativo que relatasse as subtilezas da relação pedagógica no ensino vocal, procurando compreender um fenómeno marcado pela subjetividade e em que a diversidade de comunicação e de entendimentos é muito diversa.

Como salienta Radnor (2002, p. 48)

observar e ouvir podem dar-nos o sentido da vida social dos outros. Podemos começar por reconhecer padrões de comportamento e a qualidade das relações observando as interações entre as pessoas. Mas se queremos compreender o que as leva a fazer o que fazem, então temos que lhes perguntar. Questionar os outros leva-nos ao amago dos significados. Em termos de pesquisa interpretativa, os significados que as pessoas às situações sociais em que se encontram são dados importantes (...) uma combinação

de dados reunidos através da observação, audição, questionamento e gravação – isto é, observando e entrevistando – permite-nos comprometer-nos com o ato de interpretação<sup>55</sup>.

No estudo presente, o facto de a investigadora desenvolver a observação direta em contextos que lhe são familiares (maestros, professores e coralistas em contexto de aula e ensaio, semelhantes aqueles com que lida no quotidiano da sua própria prática profissional), levou-a a partilhar com os sujeitos do estudo um entendimento cultural comum que – correndo o risco de introduzir ambiguidade – permitiu uma compreensão aprofundada das situações observadas e dos achados que emergiram.

A observação foi, assim, usada como técnica suplementar e complementar de recolha de dados, tendo contribuído para a convergência de diversos tipos de evidências manifestos nas entrevistas. O registo dos dados obtidos foi feito numa grelha de observação utilizada durante os períodos de observação de aulas e estruturada de acordo com os objetivos do estudo, como se apresenta de seguida:

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO</b>	
<b>PARÂMETROS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<b>Espaço</b>	Sala de aula Organização
<b>Intervenientes</b>	Professor Alunos
<b>Interações verbais</b>	Linguagem figurativa para: Postura / Respiração / Emissão / Dicção / Motivação
<b>Interações gestuais</b>	Gesto metafórico para Postura / Respiração / Emissão / Dicção / Motivação
<b>Inferências</b>	Alterações observadas ao nível da performance musical

Tabela 17 – Modelo de grelha de observação de aulas

<sup>55</sup> Watching and listening can give us a sense of the social life of others. We can begin to recognize patterns of behaviour and the quality of relationships by observing the interactions between people. But if we want to understand what makes them do what they do, then we need to ask them. Asking people takes us into the realm of meanings. In terms of interpretive research, the meanings that people attribute to the social situations in which they find themselves are important data (...) a combination of data collected through watching, listening, asking and recording – that is, observing and interviewing- enables us to engage in the act of interpretation. (Tradução da autora)

Tratando-se de um processo de observação de carácter naturalista e focado na compreensão da experiência fenomenológica desencadeada pela linguagem figurativa, a atitude adotada pela investigadora foi de *observadora não participante*, estando na sala de aula, mas sem qualquer tipo de intervenção. Os dados obtidos e registados foram posteriormente transcritos e alvo de reflexão, tendo-se colocado particular atenção na formulação de uma interpretação fundamentada nas observações.

As eventuais dúvidas interpretativas que surgiram foram discutidas com os participantes, através da devolução das transcrições das entrevistas e através da realização de entrevistas coletivas (*focus groups*) com coralistas observados.

### 7.3.4 **Focus Groups**

A participação das crianças neste estudo assumiu diversas formas: foram realizadas entrevistas abertas em grupo (*focus groups*) e, entrevistas multi-modais, incluindo o desenho, nas crianças mais jovens, frequentadoras da iniciação musical. O material reunido neste último grupo não correspondeu às expectativas, quer quanto à quantidade quer quanto ao conteúdo, pelo que não nos referiremos a ele.

As entrevistas abertas em grupo (*Focus Groups*), embora tenham assumido uma forma livre na sua orientação e desenvolvimento, foram norteadas pelo seguinte roteiro:

<b>ROTEIRO DE FOCUS GROUPS</b>	
1	Apresentação
2	Descrição sumária do projeto e da importância do contributo dos coralistas
3	Explicação das regras de participação e de confidencialidade
4	Identificação dos participantes (colocar <i>post it</i> para facilitar identificação/comunicação)
5	Questões : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gostam de cantar? que sensação tem/têm quando canta/cantam?</li> <li>➤ O que acham das aulas de coro?</li> <li>➤ O que gostam mais/menos?</li> <li>➤ O modo como o professor explica é claro? Ajuda?(Pedir exemplos)</li> <li>➤ Se fosses tu a organizar a aula... (Pedir para completar a frase)</li> <li>➤ Referir um concerto/espetáculo em que tenha gostado particularmente de participar. Justificar.</li> <li>➤ Há alguma opinião pessoal que gostassem de incluir?</li> </ul>

Tabela 18 – Roteiro da entrevista aberta coletiva (*Focus group*)

A partir da análise interpretativa das entrevistas e da categorização de práticas e estruturas conceituais emergentes procuramos construir um conhecimento sistematizado, resultando numa dupla hermenêutica: uma reflexão acerca do pensamento e da prática dos atores no ato pedagógico de ensinar/aprender a cantar e uma narrativa da experiência artística resultante.

Realçamos ainda que o recurso a um modelo de entrevista semi estruturada possibilitou um estilo distinto de interação com os participantes no estudo (e também, num sentido mais abrangente, uma frescura de percepção no terreno *versus* um conjunto de conceptualizações pré-organizadas). Assim, este modo de *fazer* e *estar* na investigação (que possibilita novas visões e conclusões) implicou um diálogo entre o investigador e o assunto estudado, numa busca de empatia que integrasse uma abordagem simultaneamente afetiva e racional, muito semelhante aquela que se estabelece entre o ouvinte ou o intérprete e a música em si mesma. Como na música, também no processo de investigação procuramos ser sensíveis às relações emocionais e aos estados de espírito, exigindo uma atitude analítica, reflexiva em relação aos dados e aos conteúdos de entrevistas que tornasse possível o entendimento da complexidade do *outro*, mantendo uma posição crítica e esteticamente distanciada.

Em síntese, podemos fundamentar o processo de recolha e análise dos dados numa narrativa centrada no corpo e seu discurso, centrada nas vivências daquilo que é familiar ao investigador e/ou aos sujeitos em estudo. O papel do corpo enquanto agente ou veículo, determinante na realização artística (seja a voz ou um instrumento que funciona como extensão do corpo, ao qual se junta o intérprete) é participante no processo de investigação: na escuta e na observação em entrevistas e observações diretas, na análise de dados, na organização de temas, no comunicar de resultados e conclusões. Procurou-se um tipo de atenção focalizada, alerta e disponível – semelhante à da prática musical – patente na criação de um “espaço” intercomunicante na entrevista em que os intervenientes pudessem refletir, gerar ideias e comunicar mutuamente (Bresler, 2005).

### 7.3.5 Triangulação

O recurso à triangulação de dados (o cruzamento de dados obtidos através de métodos qualitativos diversificados) é herdeiro da prática de investigação em ciências sociais e permite elucidar acerca de aspetos complementares de um mesmo fenómeno, de fontes temporal, local ou contextualmente diversas. Sendo analítica (recorre a diversos analistas que revêm as interpretações e possibilitam clarificação de aspetos pouco claros na investigação) ou teórica (recorrendo a diversas perspetivas teóricas para examinar e interpretar os dados), a triangulação é fundamental para limitar qualquer falha ou enviesamento do investigador.

A reunião de múltiplas fontes de informação (depoimentos, literatura de referências, observação, análise do discurso) concorre para o desenvolvimento de linhas de convergência na investigação, evidenciando o que emerge como importante e que permite ao investigador responder às suas questões iniciais (Yin, 2010). Trata-se, assim, de encontrar pontos comuns que derivam da diversidade de dados e dão coerência e fundamento à investigação.

Stake (2006, p. 33), fundamenta nesta prática da triangulação a segurança do investigador quanto à validade e credibilidade das suas conclusões:

os investigadores em situações sociais lidam com a uma grande quantidade de impressões – as suas e as dos outros. As impressões podem ser bons dados, mas bons investigadores querem assegurar-se do que estão a ver e a ouvir (...) Querem assegurar-se que a maior parte do sentido entendido pelo leitor a partir da sua interpretação é o sentido que eles querem transmitir. O processo de conquista dessa segurança chama-se triangulação. Cada achado importante deve ter, pelo menos, três (frequentemente mais) confirmações e a certeza de que os significados essenciais não estão a ser sobrevalorizados. Cada interpretação importante necessita de ser suportada pelos dados recolhidos e não dar lugar a más interpretações dos leitores do relatório.<sup>56</sup>

Complementar a esta perspetiva, Bogdan & Biklen (2007) realçam que, mais do que um resultado da acumulação de evidências, a triangulação emerge da diversidade de fontes e convergência de dados. Assim, segundo estes autores a utilização do termo promove uma confusão entre quantidade, qualidade e diversidade dos achados, pelo que deve ser substituído

---

<sup>56</sup> Researchers in social situations deal a lot with impressions- their own, as well as those of others. Impressions can be good data, but good researchers want assurance of what they are seeing and hearing (...) They want assurance that most of the meaning gained by a reader from their interpretation is the meaning they intended to convey. The process of gaining these assurances is called "triangulation". Each important finding needs to have at least three (often more) confirmations and assurances that key meanings are not being overlooked. Each important interpretation needs assurance that is supported by the data gathered and not easily misinterpreted by readers of the report. Tradução da autora.

por uma descrição detalhada e exaustiva dos processo de recolha, dos sentidos emergentes e do cruzamento de sentidos resultante.

A partir desta abordagem, neste Estudo de Caso Múltiplo procuramos manter um registo continuado do trabalho de campo, com anotações detalhadas de todo o processo de observação e recorreremos a figuras externas da nossa área de investigação (a música coral infanto-juvenil) cuja credibilidade é validada por experiência académica, pedagógica e artística relevantes, para ajudar a verificar interpretações e clarificar aspetos ambíguos (analisando os dados emergentes das entrevistas e da observação, as inferências e o rascunho deste relatório). Foram também criados grupos de discussão com crianças envolvidas no estudo, procurando conhecer a sua perspetiva acerca das práticas em estudo. Verificamos que alguns professores empregam linguagem figurativa e gestos metafóricos frequentemente em complemento mútuo e de forma involuntária, traduzindo-se essa combinação numa melhor performance dos grupos. Paralelamente, aferimos qual o grau de compreensão/descodificação das crianças quando expostas à linguagem figurativa e qual a importância que estas lhe atribuem enquanto estratégia metacognitiva. Também foi possível inferir os diversos sentidos pessoais atribuídos à aprendizagem coral a partir dos depoimentos dos coralistas, o que nos permitiu questionar as nossa próprias interpretações prévias. Esta etapa evoluiu paralelamente, de um elemento complementar de recolha de dados para um modo de cruzamento das interpretações feitas ao longo do processo.

#### **7.4 Entre Análise de Discurso e Análise de Conteúdo**

O uso da linguagem é um tópico de estudo com implicações interdisciplinares, tendo sido abordado em diversos campos de estudo como a linguística ou a sociologia. Pensadores como Chomsky advogam que o discurso quotidiano é tão caótico que não pode oferece uma perspetiva realista acerca da linguagem, pelo que, mais importante que analisar o dito é estudar a estrutura profunda da linguagem, pois só esta traduz a estrutura social subjacente às relações e ações interpessoais. Nesta perspetiva, a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo emergem no último quartel do século XX como abordagens críticas no âmbito das ciências sociais, apresentando perspetivas frequentemente divergentes.

A Análise de Discurso é um processo de interpretação que emerge a partir da semiótica e dos estudos históricos e filosóficos e apresenta-se como um estudo que pretende analisar a ideologia em prática. Segundo esta linha, os modos convencionais de fala e escrita dentro de uma cultura servem funções políticas ou ideológicas, circunscrevendo o modo como as pessoas pensam e atuam enquanto seres sociais. Assim, a linguagem estará estruturada por forma a expressar relações de poder e desigualdades sociais, sendo uma consequência da infraestrutura material e económica da sociedade, contendo em si mesma sedimentos de práticas sociais que servem para justificar e perpetuar essas mesmas desigualdades. Não obedecendo às regras da linguística, a linguagem discursiva é entendida como sendo simultaneamente construtiva e constitutiva e traduz as construções subjacentes à concepção do mundo pelos indivíduos, não sendo possível distinguir o sentido literal do sentido realista (Wooffitt, 2005). Assim, uma vez que o discurso se relaciona sempre com o seu contexto sociocultural, a análise orienta-se na direção do *sentido* do discurso, da realidade expressa e não do seu conteúdo, produzindo um documento que expresse as estruturas ideológicas nele presentes e as suas relações com o tempo (a História) e a ideologia do seu autor (o contexto político-social). O presente estudo não teve esta orientação.

Por sua vez, a Análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa que parte da palavra, como matéria-prima a ordenar, categorizar e analisar. Partindo da linguagem como ação social, a Análise de Conteúdo busca perspetivar e analisar sistemática e objetivamente a comunicação em cenários quotidianos ou institucionais, partindo de registos áudio ou vídeo do texto falado como fontes de informação. A partir das repetições de conteúdos, palavras, expressões (unidades de texto) é feita a ordenação em categorias temáticas, a *análise categorial*, apontada por Bardin (1977) como a mais antiga e mais frequentemente utilizada: “pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequências de presença (ou ausência) de itens de sentido” (pp. 36-37). Todo o processo que se inicia com a descrição (a partir da leitura dos documentos, estes são tratados, organizados, categorizados) e termina na interpretação (construção de significados) é intermediado pelo processo de inferência:

a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). O analista é como um arqueólogo. Trabalha com

vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados, de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. (...) o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (pp. 38-39)

O processo de Análise de Conteúdo resultará, assim, de uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas, sociológicas, políticas e históricas, tomando em consideração as significações, o que está por trás da palavra sobre que se debruça, a mensagem e a realidade compreensível através desta (p. 44). Na presente investigação o processo de Análise de Conteúdo foi seguido a par com uma análise de base fenomenológica que, como já foi abordado no capítulo correspondente, nos permitiu o conhecimento do fenômeno em estudo a partir da experiência pessoal.



### **III – ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DE DADOS E CONCLUSÕES**



## **Capítulo 8 – Análise de dados e apresentação de resultados**



## **8.1 Análise dos dados: Entrevistas**

### **8.1.1 Codificação das entrevistas**

A quantidade de dados obtidos através das entrevistas tornou essencial a sua organização e sistematização de acordo com temas qualificadores. A sua enumeração e ordenação deu lugar a um conjunto de unidades de registo a ter em conta, a partir dos textos reunidos, correspondentes às unidades de análise definidas. Procedeu-se à triagem, codificação e categorização dos dados, organizando as unidades de registo de acordo com os quatro objetivos do estudo e de acordo com os temas emergentes.

Nas tabelas que se apresentam nos pontos seguintes são transcritos excertos das entrevistas associados ao tema correspondente, sendo a identidade dos entrevistados representada por iniciais.

### **8.1.2 Entrevistas Professores do Ensino Genérico: temas qualificadores**

Os temas qualificadores correspondentes ao primeiro objetivo - *aferir as circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis* – são: *formação de base dos professores* (influência da formação ou da história de vida na orientação pedagógica ) e *linguagem figurativa* (se é ou não usada em contexto de sala de aula/ensaio e com que objetivos pedagógicos. Nas tabelas seguintes apresenta-se uma síntese dos dados reunidos a partir das entrevistas aos professores do ensino genérico:

**OBJETIVO 1: Aferir as circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis**

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 1/2
TEMA	FORMAÇÃO	
	Unidades de registo	
<b>PROFESSOR 1</b>	<p>¶4 <i>Eu tenho um grupo coral, de adultos (...) há 25 anos .</i></p> <p>¶8 <i>Quando estava no Conservatório fiz parte de um grupo coral, um grande grupo que lá tínhamos (...)</i></p> <p>¶10 <i>(...) na Faculdade (...) tínhamos que ir a algumas [formações com] António Salgado. Tive também algumas aulas com Oliveira Lopes a um nível extra. Portanto, não só para cantar, mas também para ensinar.</i></p> <p>¶12 <i>Fiz também o Wuytak. (...) a voz esteve sempre presente.</i></p> <p>¶14 <i>Fui tocando. Eu gosto de tocar piano. Portanto toco. Tenho o coro, toco com o coro, mas dirijo também o coro. Toco só quando, de facto, não tenho mais ninguém... E cantar... não!</i></p> <p>¶32 <i>[E] o maestro António Batista, do Porto. Ele utilizava muitos termos italianos e era muito simpático! E fazia-nos cantar peças muito engraçadas e muito bonitas e... acho que ele teve influencia. Para além disso, na minha família todos cantam e, acho, todos têm uma certa acuidade musical.</i></p> <p>¶34 <i>Eu sempre me lembro, desde pequenina, de cantar na igreja...e de tocar! Toco desde pequena, claro. E... afinação. A segunda voz está lá sempre. Sempre esteve, desde pequenina. Eu acho que nunca aprendi a fazer uma segunda voz...no papel. Uma segunda voz, uma terceira acima vinha sempre assim, como...qualquer pessoa fazia.</i></p>	
<b>PROFESSOR 2</b>	<p>¶16 <i>Acabei o curso superior de Canto com a Palmira [Troufa]. (...) Quem me ensinou a ser professora de canto é a Palmira. Eu devo parte, toda, do entusiasmo pelo canto... é a minha "mãe"... a Palmira.</i></p> <p>¶18 <i>Depois, claro, casei... mas antes fiz a licenciatura. Entretanto foi [sic] surgindo coisas: surge-me a possibilidade... eu dou aulas no Conservatório e depois surge a possibilidade de ser professora, de ter o estágio integrado na universidade... e eu faço o estágio. E depois surge a possibilidade (...) de fazer a licenciatura na universidade que não se chamava licenciatura mas se chamava o DESE. (...)em relação à parte mesmo na universidade, nós não aprendemos a dirigir o coro, nós aprendemos... fizemos música de coro com a Nancy Harper, (...) eu fiz trabalhos muito interessantes, fizemos muita coisa gira mas, não aprendemos propriamente a trabalhar com as crianças. Essa lacuna não foi de todo colmatada.</i></p>	
<b>PROFESSOR 3</b>	<p>¶2 <i>Fiz o antigo conservatório completo e depois Escola Superior de Educação na vertente da variante de Educação Musical no Porto.</i></p> <p>¶6 <i>Fiz parte de um coro a nível de paróquia durante... cerca de 15 a 20 anos. (...) [na Escola Superior de Educação ] Nós tínhamos formação, tivemos formação a nível vocal e a nível também de canto coral.</i></p> <p>¶50 <i>Eu sou de uma geração e do meio rural, onde se cantava nos coros, onde as pessoas cantavam e ainda apanhei a fase em que se cantava mesmo nos trabalhos agrícolas, mesmo... as pessoas cantavam. As pessoas, hoje, não cantam.</i></p> <p>¶62 <i>já tive um projeto coral numa escola (...) tive também um projeto com guitarras (...) e faziam-se muitas atividades extra curriculares que acabam por agora não ser possível.</i></p>	

Tabela 19 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao primeiro objetivo. Tema *Formação de base dos professores* – Quadro 1 de 2

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 2/2
TEMA	<b>LINGUAGEM FIGURATIVA</b>	
	<b>Unidades de registo</b>	
<b>PROFESSOR 1</b>	<p>Não se verifica.</p> <p>A professora refere, no entanto que</p> <p>¶16 <i>Em contexto de sala de aula, trabalho todas as aulas, todas as aulas eles cantam. Trabalhamos as letras... sei lá... um exemplo: a canção “Não me mintas” do Rui Veloso, tem uma letra muito rica (...) eles têm que entender o que cantam para dar um certo carácter.</i></p> <p>¶40 <i>Como os meus cantam e tocam logo de seguida não tenho muito tempo para estar a fazer gestos, porque eles têm que estar logo prontos para tocar. E para os manter quietos e calados às vezes e mais fácil pô-los a tocar.</i></p>	
<b>PROFESSOR 2</b>	<p>¶8 <i>Vamos fazendo, depois brincamos com, às vezes, as intensidades, outras vezes com os andamentos. E depois eles começam a perceber e eu disse: “querem fazer rápido e depois para quê? Alguém vos pediu para ser mais rápido? Têm de andar a correr porquê? Mas vocês vão ganhar algum prémio? Eu não pedi nada disso. Vamos lá”. E então eles começam a sentir aquele gosto, começarem a encontrar o equilíbrio e... é muito interessante.</i></p>	
<b>PROFESSOR 3</b>	<p>O professor não refere.</p>	

Tabela 20 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao primeiro objetivo. Tema *Formação de base dos professores* – Quadro 2 de 2

O segundo objetivo – *identificar estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico* presentes no discurso figurativo (se existente) – encontra expressão nos temas qualificadores apresentados de seguida:

**OBJETIVO 2: Identificar estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico**

<b>UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores</b>			
<b>Unidades de análise</b>		<b>TEMA</b>	
		<b>Categorias emergentes</b>	
		<b>ESTRUTURAS</b>	<b>ESQUEMAS</b>
<b>Sub tema <i>Postura</i></b>			
<b>Professor 1</b>	¶62 <i>A postura: eles têm que estar em pé (...) Na colocação, na projeção de voz (...) dou-lhes alguns exemplos. Dou-lhes exemplos maus, não é? Desde a não articulação, desde o cantar para dentro, o não se ouvir. Digo-lhes como é que eles devem colocar a voz, como é que devem projetar</i>	Verticalidade Direção	Cima-Baixo Frente-Trás
<b>Professor 2</b>	¶32 <i>Eu digo simplesmente postura. Eu digo: postura! E eles sabem porque eu, anteriormente, já lhes disse: “costas direitas! Pés paralelos! Pensa na respiração, colocação! À frente!... Olha para os pés, então?!”</i>	Verticalidade Direção	Cima-Baixo Frente-Trás
<b>Professor 3</b>	Não se verifica.		
<b>Sub tema <i>Fonação</i></b>			
<b>Professor 1</b>	[para remediar questões de afinação] ¶72 <i>Tento aplicar-lhes alguns exercícios que aprendi também, que é, dar escalas, glissandos (ascendentes, descendentes), fazemos exercícios com sons agudos, sons graves, para tentar perceber se eles sabem o que é um som agudo e um som grave.</i>	Verticalidade	Cima-Baixo Dentro-Fora
<b>Professor 2</b>	¶22 <i>Brincamos com... a forma como nós dizemos as vogais, como nós metemos as vogais com as consoantes para arredondar sem eles... e brincamos então com as vogais fazendo “Ohoho”, fazemos brincadeiras com a voz, fazemos coisas rápidas, coisas lentas para eles aguentarem a frase. Toda essa abordagem de uma forma sempre descontraída, sem eles [se] sentirem coagidos a fazer uma coisa que acham que não vão conseguir</i>	Direção	Cima-Baixo Dentro-Fora
<b>Professor 3</b>	Não se verifica.		

Tabela 21 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao segundo objetivo.

O terceiro objetivo – *relacionar a linguagem figurativa com o desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas* - tem como único tema qualificador *compreensão e desenvolvimento estético* (desencadeado e/ou potenciado pela linguagem figurativa), descrito seguidamente

**OBJETIVO 3: *Relacionar a linguagem figurativa com o desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas***

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores	
TEMA	<b>COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO</b>
	<b>Unidades de registo</b>
<b>PROFESSOR 1</b>	<p>¶62 <i>Na colocação, na projeção de voz dou-lhes alguns exemplos. Dou-lhes exemplos maus, não é? Desde a não articulação, desde o cantar para dentro, o não se ouvir. Digo-lhes, dou-lhes alguns parâmetros sobre os quais os vou avaliar. Claro que eles nunca se sentem muito à vontade. O que me custa mais, de facto, ouvir, são aqueles meninos que não cantam, que falam. Isso é algo que me custa muito ouvir... mas digo-lhes como é que eles devem colocar a voz, como é que devem projetar. Muito deles não cantam, nunca, em casa não cantam, nem fora de casa, portanto o cantar, para eles, é um desconforto muito grande. Então quando é individualmente ou em pequeno grupo... até dói!</i></p> <p>¶46-48 <i>Eu não faço muito músicas acompanhadas por gesto, de facto não faço muito. Deveria fazer mais, tenho essa noção. Mas não faço. (...) quando as coisas correm bastante bem, no final da aula eles têm sempre ali um momento de descontração. Como tenho a sala ampla, não é preciso tirar mesas, então... Mas costuma ser... é mais expressões livres, corporais, sem utilizar a voz. Com a voz não faço muito, porque eles também não se mostram muito receptivos.</i></p> <p>¶72 <i>[para superar falhas de afinação] Tento aplicar-lhes alguns exercícios que aprendi também. Que é, dar escalas, glissandos, ascendentes, descendentes, fazemos exercícios com sons agudos, sons graves, para tentar perceber se eles sabem o que é um som agudo e um som grave. Faço-os depois à turma todas. Nunca me focalizo só naquele aluno que tem dificuldade, mas depois ponho a turma toda a fazer, para eles se sentirem mais confortáveis. Precisamente faço-os fazer aqueles glissandos para irem de um tom grave para um tom agudo e vice-versa. Faço exercícios vocais agudos, para ver se eles conseguem imitar sons os agudos, sons médios e sons graves. E depois, na altura depende, eles fazem brincadeiras que eu aproveito ou não, com sons de imitação, de experimentação, a ver se, de facto, a criança consegue perceber e afinar, aos pouquinhos.</i></p> <p>¶78 <i>Se é um repertório que é escolhido por mim, eu já tenho esse cuidado. Tenho o cuidado de lhes explicar de onde veio, como é que surgiu, para que é que serviu a música que vamos tocar, onde foi utilizada...Foi utilizada em outros idiomas, noutros países. Portanto, faço sempre uma ligação ao mundo exterior.</i></p>

<p><b>PROFESSOR 2</b></p>	<p>[Não se refere uma relação direta com este tema, no entanto, genericamente a professora refere que ao longo do ano ]</p> <p>¶12 (...) Temos sempre um objetivo, uma apresentação. (...) Então fazemos trabalho: primeiro, aquecimento, relaxamento, fazemos umas brincadeiras para eles entrarem e depois explico o repertório que vamos cantar. Explico o texto, explico aquilo que é pretendido e depois trabalhamos... trabalhamos. (...) E depois, o que é que se nota? Há um gosto (...) E eles então começam-se a aperceber de um novo mundo musical que nunca lhes tinha sido dado a conhecer e que, no contexto de sala de aula e depois de apresentações acabam por conhecer. Depois eu, às vezes também os motivo cantando, depois... apresentando algumas gravações e eles ficam encantados e também querem logo participar e querem fazer.</p>
<p><b>PROFESSOR 3</b></p>	<p>Embora não haja referência direta a este tema, o professor refere que</p> <p>¶14 Normalmente faço sempre uns exercícios de relaxamento que eles adoram. Achem muita piada, andarem pela sala e fazerem... começarem a fazer sons, faço aleatórios e depois, e depois... normalmente começo por trabalhar a letra, depois pego na letra e trabalho a letra com o ritmo. A forma que eu faço normalmente para ensinar uma canção é: vêm a letra, depois fazem a letra com o ritmo e depois é que vamos à afinação. Vamos enquadrar a letra com o ritmo e com a melodia, por vezes até com o Lálálá... a letra passa a ser um bocadinho secundária, em lálálá, a entrarem no ritmo e depois vem como vem... a letra vai aparecendo naturalmente... naturalmente.</p> <p>¶18 normalmente ou utilizo o teclado ou canto ao lado, ou estou ao lado desse aluno que está que noto que está desafinado</p> <p>¶24 [acerca da existência de equilíbrio entre a prática coral e instrumental na disciplina] Não, não. Porque depois temos é um programa demasiadamente extenso e, por exemplo, nós... o instrumento, porque é que nós trabalhamos a flauta de bisel porque é um instrumento que é... a execução de um instrumento... que é um instrumento dito "não voz", sem ser voz, que está prevista no programa e... o trabalhar a flauta de bisel obriga a um início, é um trabalho... é um trabalho... inicial de muito tempo.</p> <p>¶30 [acerca da importância da voz ] nós podemos imitar tudo e mais alguma coisa com a voz.</p>

Tabela 22 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Genérico em correspondência ao terceiro objetivo

Quanto ao quarto e último objetivo – *discutir os processos através dos quais o ensino do canto coral é integrado na formação musical das crianças* – encontra-se desenvolvido a partir dos temas qualificadores *formação musical* e *comunicação interpessoal* (facilitadas e potenciadas pela linguagem figurativa), tal como descrito nas tabelas seguintes:

**OBJETIVO 4: discutir os processos através dos quais o ensino do canto coral é integrado na formação musical das crianças**

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 1/2
TEMA	<b>FORMAÇÃO MUSICAL</b>	
	Unidades de registo	
<b>PROFESSOR 1</b>	<p>¶22 <i>Eu quando começo com miúdos de 5º ano canto sempre com eles, canções muito simples. Se eles conhecem a escala musical, se já ouvirem falar das notas, basicamente.</i></p> <p>¶26 <i>E tenho outra preocupação que é com aqueles que não cantam bem. Nunca... nunca os mandar cantar mais baixinho, nunca dizer “olha, agora tu não cantas” ou algo do género.</i></p> <p>¶28 <i>Não tenho assim, mais nenhuma técnica especial. Cantam, apenas. E repetem.</i></p> <p>¶60 <i>[tempo dedicado à prática] é menos na parte vocal. Porquê? Porque a parte vocal é de grupo, portanto nós cantamos uma, duas vezes, em grupo. Isto é, quando estamos a apender é com mais calma, por frases, etc. Mas depois cantam todos em grupo. Quando é instrumental, quando eu vejo que há falhas aqui e acolá, nos dedos, nas passagens, aí sim, é mais individual. Acho que, pelo facto de eu julgar ser mais complicado eu trabalho mais a parte instrumental. Que é para as coisas correrem bem. Porque depois em grupo eles cantam e, mesmo quem canta menos bem, dissipa-se mais facilmente.</i></p> <p>¶90 <i>Muitos deles não cantam.... nunca... Em casa não cantam, nem fora de casa... portanto o cantar, para eles, é um desconforto muito grande. Então quando é individualmente ou em pequeno grupo... até dói...</i></p>	
<b>PROFESSOR 2</b>	<p>¶4 <i>Normalmente vou buscar, imagina, ritmo, forma, compasso... eu vou buscar pequenos pormenores... ritmos pontuados, por exemplo, pego numa partitura [vocal] e posso ir buscar o que me interessa a apresentar e eu vou buscar coisas que se adequam ao tempo da... da matéria que eu estou a abordar e, em vez da proposta que está lá, eu integro uma coisa que eu sinto que me vai fazer depois... que integra o programa e, ao mesmo tempo, eu possa apresentar.</i></p> <p>¶22 <i>Brincamos com... a forma como nós dizemos as vogais, como nós metemos as vogais com as consoantes para arredondar sem eles... e brincamos então com as vogais fazendo “Ohoho”, fazemos brincadeiras com a voz, fazemos coisa rápidas, coisas lentas para eles aguentarem a frase... toda essa abordagem de uma forma sempre descontraída, sem eles sentirem coagidos a fazer uma coisa que acham que não vão conseguir. Não! Conseguem tudo porque a professora lhes passa essa mensagem de facilidade porque está previamente pensado e não é uma coisa que</i></p>	

	<p><i>surge do nada. Então, mas depois o objetivo é conseguido e a afinação que eu acho que é fundamental, a articulação da palavra, o fazer sentido a frase, o passar da mensagem daquilo que falo nem que seja uma peça simples mas que eles sintam o que estão a dizer.</i></p> <p>¶24 <i>tento dar cultura musical às crianças de uma forma interessante sem que, para isso, seja uma abordagem pesada, seja, mas que haja qualidade musical. E depois interpretação e depois eles apropriarem-se daquele repertório como se deles fosse, (...) como algo natural e não complicado. Nada de complicado, sempre muito vivido positivamente.</i></p> <p>¶26 <i>Nas minhas aulas canta-se! Porque eu acho que é fundamental porque as crianças têm que vivenciar a música.</i></p> <p>¶28 (...) <i>e tocam a flauta (de bisel). Têm que tocar a flauta. Está presente e proporciona-lhes conhecimento musical que, por vezes, através do canto eles não se apercebem, porque eles são obrigados a ler.</i></p>
<p><b>PROFESSOR 3</b></p>	<p>¶16 (...) <i>quando pego numa turma para apresentar um espetáculo vai a turma toda, mesmo que haja um ou dois que desafinem porque também penso no outro lado que é o lado da integração.</i></p> <p>¶28 [questionado se se canta nas suas aulas] <i>Muito. (...) tento enquadrar as turmas nas práticas que eles tenham. Se eles querem fazer rap aproveito então o rap também, se querem pegar noutra tipo de música mais pop vou buscar, inclusive porque as coisas, ao chegarmos assim a estes extremos já tive alunos a cantarem Quim Barreiros mas... eu prefiro que eles cantem e que cantem a melodia e que cantem um bocadinho do que não cantarem nada.</i></p> <p>¶38- ¶40 [sobre a integração de alunos no projeto Cantania] <i>Toda a experiência do ano passado foi extraordinária... o impacto que teve nos alunos. (...) depois também perceberem que o canto está associado também com outra... com outras vertentes, com a parte da coreografia, com... o canto. Se calhar canto só, isolado, pode não ser assim tão motivador. Agora quando juntamos o canto a outra parte, a outro tipo de linguagem, linguagem gestual, linguagem corporal, eles associam muito bem e aderem.</i></p> <p>¶46 <i>alunos que diziam que não queriam participar porque cantavam muito desafinado. E depois de fazermos vários ensaios, e quando ouviam a gravação (lá está, a gravação): "afinal eu até não canto assim tão mal. Não estou assim tão desafinado"</i></p>

Tabela 23 – Unidade de registo de entrevista ao professor de Ensino Genérico em correspondência ao quarto objetivo. Tema- Formação Musical – Quadro 1 de 2

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 2/2
TEMA	<b>COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL</b>	
	<b>Unidades de registo</b>	
<b>PROFESSOR 1</b>	¶168-70 <i>E mostro-lhes que a voz é muito mais... dá para muitas mais coisas do que eles julgam.(...) é através da minha experiência e é através de mim que eu, de facto, lhes digo como é que eles hão - de cantar melhor.</i> <i>Canto para eles, primeiro; depois canto com eles e depois deixo-os estar sozinhos.</i>	
<b>PROFESSOR 2</b>	¶2 <i>Eles depois sentem-se extremamente recompensados com as apresentações porque depois eu vou buscar instrumentistas do Conservatório e até ponho uma orquestrinha, outras vezes trago um pianista que é meu amigo e que me ajuda ou uma pianista, e então os espetáculos acabam por resultar imenso e os pais e os alunos e a comunidade acabam por ficar extremamente agradada porque ouvem espetáculos de qualidade e, ao mesmo tempo, sentem que a comunidade toda entra, e há um atingir de objetivos muito mais pleno.</i> ¶22 <i>Às vezes eu faço... Cândido Lima, por exemplo, com as “Canções para a Juventude”, ‘tou-me a lembrar, de repente por causa do sentido da frase, “Aquela Candeia Acesa”: [cantou genericamente a melodia], a palavra ali, bem, sabes quais são os textos, são de autores portugueses consagradíssimos, Fernando Pessoa... bom... textos lindíssimos em que nós podemos dar ênfase à palavra, ao texto, melodias interessantíssimas, simples, mas que os meninos aderem... “A Borboleta”, a “Canção da Mãe”... tudo isso faz com que eles... a Francine Benoit, a “Canção do Barquinho”, “O Rodopio”, “Os Cavalinhos de Pau”... essas coisas fazem... essas coisas, essas canções, o texto que está integrado, há aí coisas magníficas, há aí material fantástico que os nossos meninos (...)</i>	
<b>PROFESSOR 3</b>	¶150- ¶152 <i>E acho que se canta pouco. Eu sou de uma geração e do meio rural, onde se cantava nos coros, onde as pessoas cantavam e ainda apanhei a fase em que se cantava mesmo nos trabalhos agrícolas, mesmo... as pessoas cantavam. As pessoas, hoje, não cantam. (...) Tem a haver com as próprias relações humanas, também. Hoje, os alunos também não se relacionam. Os alunos usam muito as redes sociais e são capazes de estar a meio metro um do outro e estão a enviar mensagens, por exemplo.</i>	

Tabela 24 – Unidade de registo de entrevista ao professor de Ensino Genérico em correspondência ao quarto objetivo. Tema- Comunicação interpessoal. Quadro 2 de 2.

### 8.1.3 Entrevistas a Professores do Ensino Especializado : temas qualificadores

Os temas qualificadores correspondentes ao primeiro objetivo - *aferir as circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis* – são: *formação de base dos professores* (influência da formação ou da história de vida na orientação pedagógica ) e *linguagem figurativa* (se é ou não usada em contexto de sala de

aula/ensaio e com que objetivos pedagógicos). Os temas apresentam-se separadamente nas tabelas seguintes, como uma síntese dos dados reunidos a partir das entrevistas aos professores do ensino especializado.

**OBJETIVO 1: aferir as circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis**

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 1/2
TEMA	FORMAÇÃO	
	Unidades de registo	
<b>PROFESSOR 4</b>	<p>¶12 <i>Quando era criança fiz parte de muitos coros e havia um coro, que me lembro especialmente, que era o coro infantil do Orfeão da Feira que me despertou para... Éramos 40 elementos, fazíamos música, fazíamos muita coisa em cânones. A maestrina estimulava imenso e eu gostava imenso de cantar, e aquilo ficou-me sempre na memória, o prazer que aquilo me dava. Quando me foi pedido para dar eu via-me a fazer com os miúdos aquilo que eu tinha tido, ou seja aquele prazer enorme em ter feito parte de um coro, em cantar em conjunto, em fazer várias línguas, cantávamos com gestos, (...) fazíamos movimentação, numa fase em que não havia assim ainda muito disso. (...)</i></p> <p>¶96 <i>Mas o que me marcou, de forma definitiva, não tenho dúvidas absolutamente nenhuma, foi aqueles anos (...) Eu tinha uma voz, pelos vistos, muito interessante, pois a senhora punha-me a fazer solos. Mas eu não tinha a noção do que era fazer solos. Ou seja, eu nunca cantei porque fosse mais bonito ou menos bonito que os outros. Eu cantava! O entusiasmo que ela criava em nós era tal e eu, ainda hoje me lembro de muitas canções que cantava naquela altura. Eu dou comigo muitas vezes a cantar, a cantarolar aquelas canções que cantava há... há 40 anos quase! Eu sei essas canções! (...) o que a senhora fazia connosco quando nós éramos crianças era prazer puro! E depois eu gostava de cantar em cânones, pequenos grupos, eu adorava isso! Ainda que nós cantássemos músicas todos juntos, a mesma melodia, havia muitos momentos em que nos dividíamos, mas era três grupos, quatro grupos. E aquilo fascinava-me de tal maneira! Porque... era uma complexidade na simplicidade, não é? E essa complexidade... o ser capaz de fazer coisas que eu achava mirabolantes!...</i></p> <p>¶12 <i>Não tive nunca formação, para lecionar coro, foi sempre fruto da minha experiência como cantor e membro de grupos de câmara. O que fui fazendo depois foram pequenas ações de formação, creditadas ou não, pequenos seminários, pequenas coisas que iam aparecendo (...) percebendo que não tinha uma formação específica sempre se vai procurando forma de fundamentar algumas ideias. Muitas vezes o que acontece é perceber que aquilo que nós fazemos é fundamentado porque aquela pessoa que está a dar a formação ou que é realmente formada, versada naquele tema nos vai mostrando. Ou seja muitas vezes é uma confirmação daquilo que a gente faz.</i></p>	

<b>PROFESSOR 5</b>	<p>¶15 <i>A minha ligação coral vem desde a minha infância, porque desde criança canto, cantava no coro da igreja. Entretanto, já mais adolescente e jovem fiz parte do coro de câmara de S. João da Madeira. Depois entrei para a ESMAE e fiz parte do coro grande e do coro de câmara. Simultaneamente fui fazendo parte de outros grupos, o Música Vocal Contemporânea. Faço parte do coro da Casa da Música.</i></p> <p><i>A minha vida musical sempre esteve ligada ao... à prática coral, para além de... também ter sempre trabalhado, a partir de uma determinada altura, trabalhar eu própria com coros.</i></p> <p>¶24 <i>Não tive formação [especifica em voz infantil] Acima de tudo, absorvo muito aquilo que vejo e aquilo que faço e, à medida que absorvo, eu tento aproveitar aquilo que acho que é bom e que tem efeito positivo em mim e tento adaptar depois noutra realidade, para outras vozes, para outras coros, para outras idades.</i></p>
<b>PROFESSOR 6</b>	<p>¶16 <i>Formei-me na Academia Santa Cecília onde aí fui, vá lá, como que se costuma dizer, “cobaia” disto, deste tipo de trabalho porque o maestro que nos escolheu aos oito anos foi para lá nessa altura precisamente para iniciar esse tipo de trabalho que a Academia não tinha, de muito mais específico, em trabalho vocal infantil.</i></p> <p>¶18 <i>(...)eu baseei-me nisso quando comecei a dar aulas de coro, naquilo que eu fiz quando tinha essa idade: repertório infantil para vozes brancas, vilancicos, madrigais, canções a capella tradicionais portuguesas a duas vozes, a três vozes; lembro-me de fazer coisas de Lopes Graça. Como ele era do Coro Gulbenkian (...) quando eles começaram a precisar de coro infantil nós começamos a integrar muitas obras e fizemos sinfonias de Mahler, Britten... tudo o que eles precisavam de coro infantil nós tivemos essa possibilidade de trabalhar, de experimentar tudo isso. E todo o trabalho de emissão vocal que ele nos dava, as indicações todas, são essas ferramentas a que eu me agarrei quando fui desafiada a vir para aqui trabalhar.</i></p> <p>¶12 <i>[colmatar a falta de formação especifica] Buscar referências, géstica, tudo isso, vendo colegas mais experientes a trabalhar.</i></p>

Tabela 25 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Tema *Formação de base dos professores* –Quadro 1 de 2

<b>UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores</b>		<b>Quadro 2/2</b>
<b>TEMA</b>	<b>LINGUAGEM FIGURATIVA</b>	
	<b>Unidades de registo</b>	
<b>PROFESSOR 4</b>	<p>¶30 <i>Há sempre uma primeira parte que é de brincadeira, que é aquecer o corpo, espreguiçar, bocejar. Despertar o corpo e ao mesmo tempo ir fazendo alguns exercícios, brincando, sobre respiração, não me interessa muito estar a explicar processos técnicos. (...) Costumo fazer exercícios vocais sem piano (...) Gosto de fazer exercícios meios malucos! (...)</i></p> <p>¶34 <i>Muitas vezes eu quero um som... eu peço para eles imaginarem que estão a comer um doce, uma coisa muito deliciosa, huuuuuuuu... E esta imagem para além de lhes abrir um sorriso e uma vontade para fazer o próprio exercício vai fazer com que o som fique mais vivo, mais desperto, mais presente. (...) É muito mais simples, quando a gente quer, por exemplo, aligeirar a voz, quando queremos que a voz não fique pesada, que não fique sistematicamente na garganta (...) O sorriso, obviamente, a alegria... de repente “damos um sorriso, vamos fazer este</i></p>	

	<p>determinado exercício mas com um sorriso"... obviamente a cara... fica... é diferente e o som corre de outra maneira. Por exemplo, o bocejo: "vamos fazer de conta... imaginemos que estamos a dar ...vamos contar um segredo..."</p> <p>¶52 Relativamente, por exemplo, à postura : "eu tenho que estar ali como se fosse preso ao chão". E logo a seguir "agora vamos abanar como o vento". (...) A voz de cabeça é, obviamente, numa fase de formação de crianças, fundamental (...) Então eu vou criando imagens: "agora estamos no céu e vamos cair: Piiiiiiiiiiii e "vamos da terra para o céu".</p> <p>¶86 Quando eles estão a cantar qualquer coisa que é muito marcada eu digo sempre que aquilo "parece um relógio do cuco" ou "uma máquina de escrever"</p>
<p><b>PROFESSOR 5</b></p>	<p>¶46 Muitas vezes tento que eles se coloquem não dentro de uma sala de aula mas eu gosto muito da imagem de um prado verde, nas montanhas ou algo assim do género, com ar puro na cara e trabalhar a respiração e trabalhar a passagem de uma nota aguda, por exemplo, com essa leveza e... essa sensação de liberdade, de ar fresco...</p> <p>¶48 A nível da afinação, muitas vezes recorro a questões técnicas mas que eles não se apercebem que são questões técnicas (...) a melodia começava de uma forma descendente, de dó, sí, lá, sol, fá... e há uma grande tendência logo de, em cada intervalo, descer a afinação, e a imagem que lhes dava, apesar de não ser muito bonita, era que eles tinham de em cada nota acertar com um dardo no alvo... em staccato.</p> <p>¶63 Quando eles já estão confiantes eu acho que isso, se realmente estiverem concentrados e no mesmo... focados com o mesmo sentido, nós conseguimos fazer dar dinâmica à música e fazer música, fazer a musicalidade, dar musicalidade à peça, ligar as frases. Vou muitas vezes através do sentido da palavra, do sentido do texto, tentar que eles percebam onde começa, para onde vai, onde é o ponto auge da frase. Também, a nível musical acho que eles também precisam de perceber tecnicamente os termos corretos...</p> <p>¶71 Há falta de tempo, há falta muitas vezes de condição de espaço nas salas de aula (... )na sala em que eu trabalho não me permite fazer grande abordagem às vezes em movimentação.</p>
<p><b>PROFESSOR 6</b></p>	<p>¶36 Às vezes eles ficam um bocadinho inibidos quando, se calhar, o registo é um bocadinho agudo e têm medo de abrir e eu às vezes digo assim "Mostrem a goela, mostrem o gasganete, mostrem os dentes, mostrem a língua, mostrem tudo!" Fazemos ressonâncias, barulhos de consoantes (...) várias coisas repetitivas.</p> <p>¶42 E os tenores, os rapazes muito inibidos quando têm de cantar lá em cima, não é? Porque ficam muito expostos, não é? Parecem que não têm a voz de homem, não é? Aquela coisa... mexe um bocadinho com eles. Mas eu também lhes digo " Não, vocês são tenores, vocês têm que assumir o registo agudo, vocês estão por cima dos baixos. Por isso, por favor, é brilhar. Tem de ser".</p> <p>¶58 Às vezes eu digo "tem de ser agressivo, não tem de ser bonitinho, não tem de ser um som angelical.", para eles também perderem o medo de... às vezes nota-se que eles têm medo de errar</p>

Tabela 26 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Tema *Linguagem Figurativa* – Quadro 2 de 2

O segundo objetivo – identificar estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico presentes no discurso figurativo (se existente) – encontra-se expresso nos temas qualificadores apresentados na tabela seguinte.

**OBJETIVO 2: identificar estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico**

UNIDADE DE REGISTO – Temas qualificadores		
UNIDADES DE ANÁLISE	TEMA <i>Categorias emergentes</i>	
	ESTRUTURAS	ESQUEMAS
<b>Sub tema <i>Postura</i></b>		
<i>Eu tenho que estar ali como se fosse preso ao chão (Prof.4); Agora vamos abanar como o vento (Prof.4).</i>	Verticalidade Equilíbrio Força	Acima – Abaixo Reto – Curvo Balanço – Estático
<b>Sub tema <i>Respiração</i></b>		
<i>[Inspirar como [em]um prado verde, nas montanhas, com ar puro na cara (Prof.5)</i>	Recipiente Verticalida	Dentro – Fora Acima – Abaixo
<b>Sub tema <i>Fonação</i></b>		
<u>Para ativar a “voz de cabeça”:</u> <i>Agora estamos no céu e vamos cair (glissando descendente) (Prof.4); Vamos da terra para o céu (glissando ascendente)( Prof.4); Imaginemos que estamos a contar um segredo (Prof.4); Mostrem a goela, mostrem o gasganete, mostrem os dentes, mostrem a língua, mostrem tudo! (Prof.6)</i>	Verticalidade Recipiente Expansão	Acima – Abaixo Dentro – Fora Topo – Fundo Estreito - Amplo
<u>Para valorizar a muda vocal:</u> <i>Já cantas como um trombone! (Prof.4)</i>	Verticalidade Recipiente Força	Acima – Abaixo Dentro – Fora Bloqueado – Livre Estreito - Amplo
<u>Para melhorar a afinação:</u> <i>Em cada nota acertar com um dardo no alvo, em staccato (Prof.5)</i>	Verticalidade Princípio > Meio > Fim Remoção de obstáculos	Acima – Abaixo Princípio > Meio > Fim Dentro – Fora Topo – Fundo
<u>Para ativar ressonâncias /expansão do trato vocal:</u> <i>Imaginem que estão a comer um doce, uma coisa deliciosa (Prof.4)</i>	Verticalidade Recipiente Expansão Força Ligação	Acima – Abaixo Dentro – Fora Topo – Fundo Bloqueado –Livre Estreito - Amplo

<i>Imaginemos que estamos a dar um bocejo /um sorriso (Prof.4)</i> <i>Vocês tenores, estão por cima dos baixos. É brilhar (Prof.6)</i>	Princípio > Meio > Fim	Brilho Princípio > Meio > Fim
<u>Para promover a articulação:</u> [música que] <i>parece um relógio do cuco ou uma máquina de escrever (Prof.4)</i>	Duração Ligação Princípio > Meio > Fim	Curto – Longo Ligar - Desligar Princípio > Meio > Fim

Tabela 27 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao segundo objetivo

O terceiro objetivo – *relacionar a linguagem figurativa com o desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas* - tem como único tema qualificador *compreensão e desenvolvimento estético* (desencadeado e/ou potenciado pela linguagem figurativa), estando as posturas dos professores identificadas e descritas na seguinte tabela:

**OBJETIVO 3: relacionar a linguagem figurativa com o desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas**

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores	
TEMA	<b>COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO</b>
	Unidades de registo
<b>PROFESSOR 4</b>	<p>¶140 <i>As imagens numa criança são fundamentais porque é o que vai despertar o interesse. (...) O que eu acho é que estas imagens têm que ir mudando à medida que os miúdos crescem. Porque? porque há coisas que entusiasmam muito uma criança mas não entusiasmam um pré-adolescente e portanto as imagens serão diferentes. (...) agora que eu não duvido que elas produzem resultados, se não imediatos, resultados que a longo prazo vão ser consistentes, ah, isso eu não tenho dúvida nenhuma. (...) as imagens induzem a que os conceitos fiquem interiorizados e não o contrário.</i></p> <p>¶186 <i>Dar um sentido sempre foi algo que me pediram e aquilo marcou-me de tal maneira que eu sempre tento que isso passe para os alunos. Ou seja, dar-lhes a entender que são eles que vão dar sentido àquilo. E esse sentido, para mim, é mais importante que todas as questões técnicas</i></p>
<b>PROFESSOR 5</b>	<p>¶148-50 <i>[a imagem] acaba por resultar se eles, de facto, estiverem com essa ideia, a coisa resulta (...) na disponibilidade que tem para experimentar, experienciar... uma coisa diferente.</i></p> <p>¶159 <i>Eu tento fazer a música funcionar minimamente mas depois de fazer que ela faça sentido não só para mim mas para os alunos a nível musical, que ele lhes deem um sentido... às vezes é difícil chegar a esse nível. (...) Vou muitas vezes através do sentido da palavra, do sentido do texto, tentar que eles percebam onde começa, para onde vai, onde é o ponto auge da frase. Também, a nível musical acho que eles também precisam de perceber tecnicamente os termos corretos.</i></p>

<b>PROFESSOR 6</b>	¶160 <i>Os miúdos mais novos são mais maleáveis, nota-se, mais pequeninos. Depois, quando andam na fase adolescente são mais difíceis de domar e eu acho que deve-se fazer por enriquecê-los e eles experimentarem esse tipo de trabalho até mesmo com movimento: fazerem as frases, um gesto para cada frase, pronto, porque depois quando eles estão muito tempo, se tiverem que estar quietos a cantar, isso já está vivenciado no corpo, não é? Na respiração, na maneira como vão lançar a frase eles vão-se lembrar daquilo que fizeram. Na fase adulta, se eles não tiveram isso é mais difícil.</i>
--------------------	---

Tabela 28 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao terceiro objetivo

O quarto e último objetivo – *discutir os processos através dos quais o ensino do canto coral é integrado na formação musical das crianças* – encontra-se abordado a partir dos temas qualificadores *formação musical* e *comunicação interpessoal* (facilitadas e /ou potenciadas pela linguagem figurativa). A perspetiva dos professores é descrita nas tabelas seguinte:

**OBJETIVO 4 : discutir os processos através dos quais o ensino do canto coral é integrado na formação musical das crianças**

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 1/2
TEMA	<b>FORMAÇÃO MUSICAL</b>	
	<b>Unidades de registo</b>	
<b>PROFESSOR 4</b>	¶124 <i>Começo por fazer tudo... por fazer exercícios, por brincar, demonstrando que não vamos fazer nada de muito sério.</i> ¶186 <i>A partir do momento que eles têm o papel, uma das primeiras coisas que eu sempre tento – sempre, porque também aprendi assim - é que se veja para além daquilo que lá está. Ou seja, as notas são apenas um conjunto de sinais que toda a gente consegue aprender, mas dizer mais qualquer coisa para além daquilo é que é o interessante.</i> ¶188 (...) <i>se eles conseguirem ler para além do que lá está, isso vai servir também para os instrumentos, vai servir para outras coisas</i>	
<b>PROFESSOR 5</b>	¶170-81 <i>Acho que, para eles, é muito importante haver essa união no grupo e eles sentirem que são todos um e que cada um deles faz parte desse todo. (...) Eu acho que o coro devia estar sempre presente na formação de qualquer músico e é muito triste para mim ver que, muitas vezes no primeiro grau é possível escolher ir para um agrupamento instrumental e não ter coro ou ter só 45 minutos de coro. Eu acho que o coro é a base para qualquer instrumento, saber cantar, a afinação, saber frasear... é muito importante.</i>	
<b>PROFESSOR 6</b>	¶120 <i>A primeira coisa que eu faço, ler o texto, tentar traduzir se eles não falam a língua, depois dizer o texto com a métrica do ritmo e dar-lhes a indicação de fonética e, às vezes fazer a própria correção com uma fonética mais facilmente, visualmente para eles responderem mais depressa. Depois começamos por ler as notas, não quer</i>	

	<p>dizer que, pronto, às vezes eles gaguejam um bocadinho. Às vezes há aquela tendência, pronto, se eu não travasse um bocadinho mais rápido, a gente canta primeiro e eles depois recebem logo a mensagem e vai logo à primeira ou à segunda, eles acertam logo porque, às vezes, eles ficam intimidados porque têm de ler o solfejo, isso eu percebo, mas eu também acho que também é bom eles reagirem a este nível, ou seja, eles, claro que também têm de saber ler uma partitura, obviamente, não é? Mas, às vezes, para o trabalho ser um bocadinho mais aliciante, nós exemplificamos e eles, logo à primeira, conseguem logo reproduzir, pronto. Depois, tento juntar. Não faço, às vezes, o andamento que é pedido logo ao início. Faço o contrário, precisamente para dar tempo para amadurecer.</p> <p>¶22 A nível técnico sim, em alguma sílaba em que eles às vezes tenham a tendência ou para fechar ou para apertar, normalmente eu digo-lhes sempre: "Olhem, não façam os "aas" tão "AAA..." (muito aberto) porque, se calhar...". Também depende da maturidade vocal, lá está. Se eles são mais novinhos podem. Quando já começam a entrar na fase adolescente, a partir dos 15, 16, eu aí já começo a pedir: "Olhem, os AAs um bocadinho mais perto dos OOs se for um sítio mais agudo" ou o contrário, os OOs não tão fechados... mas isso tem a haver com a idade, com a faixa etária com que se trabalha, acho eu... com os mais novos posso pedir outro género de... mas a esse nível talvez não.</p>
--	--

Tabela 29 – Unidade de registo de entrevistas aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo – Tema-Formação Musical. Quadro 1 de 2

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 2/2
TEMA	<b>COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL</b>	
	<b>Unidades de registo</b>	
<b>PROFESSOR 4</b>	<p>¶24 <i>A primeira coisa que me interessa é sempre que a alegria, que aquela boa disposição que eu tive quando iniciei se passe na mesma para as crianças, porque cantar tem de ser um ato de prazer.</i></p> <p>¶96 <i>Não tenho dúvidas absolutamente nenhuma que nós marcamos. Que eu marco. Não é, sequer, pretensioso da minha parte. Eu tenho perfeita consciência disso. Que tem que ver com a personalidade, não é só conceitos. (...) Quer dizer, eles percebem que conseguem e o conseguir sem grandes stresses é muito prazeroso, é muito.... marca! E sobretudo se arranjares repertório que seja entusiasmante, então isso é!....</i></p>	
<b>PROFESSOR 5</b>	<p>¶63 <i>Quando eles já estão confiantes eu acho que isso, se realmente estiverem concentrados e no mesmo... focados com o mesmo sentido, nós conseguimos fazer dar dinâmica à música e fazer música, fazer a musicalidade, dar musicalidade à peça, ligar as frases. Vou muitas vezes através do sentido da palavra, do sentido do texto, tentar que eles percebam onde começa, para onde vai, onde é o ponto auge da frase.</i></p>	
<b>PROFESSOR 6</b>	<p>¶20 <i>(...) Às vezes não são as vírgulas do texto. Às vezes tem de ser através da parte musical que a gente chega lá (...) Às vezes até faço uma brincadeira numa sílaba só, em dá dá dá dá ou du du du... para eles lerem de uma forma mais descontraída.</i></p> <p>¶40 <i>Os mais velhos, quer dizer, não podem estar com essas brincadeiras quer dizer, podem estar com essas brincadeiras mas não se dizem da mesma forma, não é? Pede-se a mesma à vontade e descontração mas a outro nível, pronto... ou isso... ou imagina que ele, na discoteca ou sei lá... pronto... uma linguagem mais para a idade (...) Claro, há vivências que eles têm já, não é? Não vou dizer assim “agora ponham-se aí aos saltos” como eu peço às vezes aos miúdos antes de começarem a cantar. Vá lá, meninos, saltinhos, uns pulinhos e pronto... não vou pedir isso a malta que, pronto, está a chegar à idade adulta e alguns até são adultos. Pede-se outras coisas. As meninas nessa fase gostam...</i></p>	

Tabela 30 – Unidade de registo de entrevista aos professores de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo. Tema- Comunicação interpessoal – Quadro 2 de 2

### 8.1.4 Entrevistas a alunos do Ensino Especializado (E.E.): temas qualificadores

Os temas qualificadores correspondentes ao primeiro objetivo - *aferir as circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis* – são: *formação de base dos professores* (influência da formação ou da história de vida na orientação pedagógica ) e *linguagem figurativa* (se é ou não usada em contexto de sala de aula/ensaio e com que objetivos pedagógicos). Nas tabelas seguintes apresenta-se uma síntese dos dados reunidos a partir das entrevistas realizadas aos alunos do ensino especializado:

#### **OBJETIVO 1: *aferir as circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis***

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 1/2
TEMA	FORMAÇÃO	
	Unidades de registo	
M. (2º ciclo EE)	¶156 <i>Os professores às vezes também são divertidos! E isso nós gostamos. Isso faz com que nós gostemos da música.</i>	
N. (2º ciclo EE)	¶157 <i>Também, na aula, com o nosso professor nós não estamos só a cantar aquele tempo todo. O professor diz-nos que se a gente cantar bem durante aquele tempo, depois deixa-nos fazer uma espécie de intervalo a conversar. E isso, como eu dizia, se fosse os noventa minutos sempre a cantar [ajuda].</i>	
J. (3º ciclo EE)	¶103 <i>Às vezes há professores que param um bocadinho quando veem que estamos com dificuldades em algum compasso. Começam a fazer algumas tropelias para nos abstrair e depois quando voltamos lá já está.</i>	
H. (3º ciclo EE)	¶125 <i>Se for assim alguma coisa engraçada acho que nós memorizamos mais rapidamente, do que se for só dizer “olha, façam assim”!.</i>	

Tabela 31 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Quadro 1 de 2

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 2/2
TEMA	<b>LINGUAGEM FIGURATIVA</b>	
	Unidades de registo	
M. (2º ciclo EE)	¶197 <i>Eu sempre achei mais fácil quando nos dão exemplos, porque nós temos o incentivo de tentar fazer bem, para a nossa professora gostar de nos ouvir. Isso é, para mim, uma maneira especial de nos ensinar a cantar, porque ... Por exemplo, há um bocado, a “montanha russa”... nós cantamos mais alto, como se estivéssemos lá em cima, queremos dizer que estamos com medo, com vertigens, por exemplo.</i>	
K. (3º ciclo EE)	¶127 <i>Eu tive uma vez uma professora que... imagine, tinha uma frase e nós tínhamos uma dança para isso...</i>	
J. (3º ciclo EE)	¶135 <i>Quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso. Por exemplo, o exemplo que a professora deu das flores, quando eu vou cantar essa parte vou me lembrar que tenho que cantar assim... Pelo menos, comigo funciona</i>	
F. (3º ciclo EE)	¶139 <i>Eu acho que essas expressões ajudam também. Porque, por exemplo, essas flores dão uma sensação de alegria, porque são flores, cheiram bem! ...e está a dizer-nos que temos que cantar com alegria. Se a professora desse uma imagem triste nós íamos entender que devíamos cantar [diferente].</i>	

Tabela 32 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao primeiro objetivo – Quadro 2 de 2

Quanto ao segundo objetivo – *identificar estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico presentes no discurso figurativo (se existente) – os temas encontram-se expressos na tabela seguinte:*

**OBJETIVO 2: *identificar estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico***

UNIDADE DE REGISTO – Temas qualificadores		
UNIDADES DE REGISTO	TEMA	
	ESTRUTURAS	ESQUEMAS
¶197 <i>Por exemplo, há um bocado, a “montanha russa”... nós cantamos mais alto, como se estivéssemos lá em cima, queremos dizer que estamos com medo, com vertigens, por exemplo.</i> <b>M. (2º ciclo EE)</b>	Verticalidade Força	Acima - Abaixo Dentro – Fora Topo - Fundo
¶120 <i>Temos menos medo...porque estamos a tirar um significado a essa expressão que nos ajuda a lembramo-nos disso e a fazer.</i> <b>J. (3º ciclo EE)</b>	Princípio > Meio > Fim Remoção de obstáculos	Princípio > Meio > Fim Dentro – Fora

¶135 <i>Quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso. J. (3º ciclo EE)</i>	Princípio > Meio > Fim Remoção de obstáculos	Princípio > Meio > Fim Acima – Abaixo Dentro -Fora
--	---	--

Tabela 33 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao segundo objetivo

O terceiro objetivo – *relacionar a linguagem figurativa com o desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas* - tem como único tema qualificador *compreensão e desenvolvimento estético* (desencadeado e/ou potenciado pela linguagem figurativa). Os temas que lhe dão resposta encontram-se expressos na seguinte tabela:

**OBJETIVO 3: Relacionar a linguagem figurativa com o desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas**

<b>UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores</b>	
<b>TEMA</b>	<b>COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO</b>
	<b>Unidades de registo</b>
<b>L. (2º ciclo EE)</b>	¶69 <i>Eu gosto de cantar nas línguas estrangeiras, não gosto de estar muito tempo em pé e não gosto de saber a partitura de cor.</i>
<b>N. (2º ciclo EE)</b>	¶74 <i>O que eu gosto mais nas aulas de coro é conseguir cantar. E eu sei que antes de estar no Conservatório não tinha a capacidade de cantar como agora.</i>
<b>K. (3º ciclo EE)</b>	¶108 <i>Cada um dá um significado às expressões que o professor lhe dá</i>
	¶137 <i>Ela não gosta que a professora esteja sempre a repetir, mas comigo ajuda. Porque também não precisa de repetir demasiadas vezes, mas se for três ou quatro vezes naquele sitio depois também me ajuda a perceber e a nunca mais me esquecer daquela parte</i>

Tabela 34 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao terceiro objetivo

O quarto e último objetivo – *discutir os processos através dos quais o ensino do canto coral é integrado na formação musical das crianças* – encontra respostas a partir dos temas qualificadores *formação musical* e *comunicação interpessoal* (facilitadas e/ou potenciadas pela linguagem figurativa). A perspetiva dos alunos é descrita nas tabelas seguintes:

**OBJETIVO 4 : *Discutir os processos através dos quais o ensino do canto coral é integrado na formação musical das crianças***

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 1/2
TEMA	FORMAÇÃO MUSICAL	
	Unidades de registo	
J. (2º ciclo EE)	¶153 <i>Como os professores são exigentes temos que começar por ler melhor e também, por exemplo: uma pessoa que não cantava nada bem, passado algum tempo com professores já pode cantar minimamente.</i>	
N. (2º ciclo EE)	¶176 <i>A minha parte preferida das aulas de coro é quando nós cantamos, pois é uma coisa que nós gostamos, supostamente. Também gosto de sentir a música e quando cantamos novas músicas, porque isso permite-nos conhecer novas coisas</i>	
O. (2º ciclo EE)	¶188 <i>O professor [ENT.4] diz que se nós aprendermos uma música ou se a soubermos de cor, quando formos mais velhos podemos ensinar a outras pessoas essas música ou então dizer às outras pessoas “olha, eu cantei essa música quando era pequenino” e podemos ...ensinar!</i>	
F. (3º ciclo EE)	¶133 <i>Aqui, em grupo, acho que toda a gente se conhece. Gostamos mais de cantar, é mais divertido e também depois, ver o resultado final... as nossas vozes todas juntas, acho que é sempre uma grande satisfação.</i>	
J. (3º ciclo EE)	¶145 <i>Eu gosto muito, acho que é muito divertido. E como nós nos conhecemos todos... Eu e as minhas amigas até gostamos de cantar as músicas de coro quando não temos mais nada para fazer!</i>	
I. (3º ciclo EE)	¶159 <i>Eu acho que... o que gosto menos é de aprender notas e o que gosto mais é quando já sabemos. Assim é tudo mais divertido</i>	

Tabela 35 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo – Tema *Formação Musical* – Quadro 1 de 2

UNIDADE DE REGISTO: Temas qualificadores		Quadro 2/2
TEMA	COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL	
	Unidades de registo	
N.(2º ciclo EE)	¶106 <i>Quando nós tínhamos ensaio com o professor, ele dizia “vocês nunca vão ter mais oportunidades destas de cantar estas músicas assim”. E nós tentávamos conseguir fazer melhor (...) na música nunca devemos desistir. Se há alguma coisa que não conseguimos nós devemos tentar e um dia vamos chegar ao topo da pirâmide, vamos conseguir. Vamos estar a cantar, a tocar em.... em França, em Paris! Num sítio especial.</i>	
	¶130 <i>O nosso concerto na igreja foi muito bom. A acústica da igreja ... prolongou... foi melhor para nós e acho que as pessoas gostaram mais, mesmo estando sentadas no chão, porque não havia espaço. Estávamos contentes, felizes a cantar – eu, pelo menos (...) e eu senti que fazia mesmo parte de uma coisa grande! Estar a cantar ao lado de cantores profissionais e de coros mesmo muito, muito bons.</i>	

<b>J. (2º ciclo EE)</b>	¶138 [o concerto de Natal] <i>Gostei muito porque foi o primeiro concerto que eu tive. A atuar senti-me hesitante. Nunca tinha tido um concerto, nunca me tinha sentido assim. Quando vi aquelas pessoas todas lá no teatro, sentadas nos bancos, pensei de mim pra mim que nós éramos todos importantes.</i>
<b>E. (3º ciclo EE)</b>	¶27 [cantar] <i>A mim ajuda-me sempre, porque eu estou sempre a cantar! Mas... Não sei...quando estou mais triste o que acontece é estar sempre a cantar aqui dentro [aponta a cabeça].</i>
<b>G. (3º ciclo EE)</b>	¶205 <i>A maior parte das pessoas, como já conhecia o filme, como já conheciam as músicas acho que está mais envolvido, acho que vai ser mais engraçado... conseguir imitar o que está no filme... se achamos tão bonito...</i>
<b>D. (3º ciclo EE)</b>	¶200 <i>Eu sinto-me mais motivada para cantar quando nós vamos assim... ao Porto . Quando vamos para um sítio que não seja Aveiro! Eu acho que...pronto, tenho mais vontade de cantar e cativa-me mais.</i>

Tabela 36 – Unidade de registo de entrevista aos alunos de Ensino Especializado em correspondência ao quarto objetivo – Tema *Comunicação Interpessoal* – Quadro 2 de 2

## 8.2 Reorganização de dados de entrevistas e comparação

Após a seleção dos temas qualificadores e tendo sido efetuado o recorte e diferenciação vertical dos mesmos, passou-se ao reagrupamento e comparação dos temas. Os parágrafos contendo a informação pertinente para este estudo, foram organizados por forma a permitirem a apreensão de semelhanças e diferenças entre as declarações dos diversos intervenientes, criando unidades de sentido.

A comparação horizontal é feita mantendo a separação entre professores do ensino genérico e do ensino especializado.

## 8.2.1 Professores – Unidade de Sentido

### 8.2.1.1 Formação

#### FORMAÇÃO – Professores do Ensino Genérico

*A voz esteve sempre presente (PROF.1 ¶12)*

*(...) o maestro António Batista, do Porto. Ele utilizava muitos termos italianos e era muito simpático! E fazia-nos cantar peças muito engraçadas e muito bonitas e... acho que ele teve influencia. Na minha família todos cantam e, acho, todos têm uma certa acuidade musical. PROF.1 ¶ 32)*

*(...) Eu sempre me lembro, desde pequenina, de cantar na igreja... de tocar! PROF.1 ¶34*

*Quem me ensinou a ser professora de canto é a Palmira [Troufa]. Eu devo parte, toda, do entusiasmo pelo canto... é a minha “mãe”... a Palmira. PROF.2 ¶16. Fizemos música de coro com a Nancy Harper, (...) eu fiz trabalhos muito interessantes, fizemos muita coisa gira mas, não aprendemos propriamente a trabalhar com as crianças. PROF.2 ¶18*

*Eu fiz parte de um coro a nível de paróquia durante cerca de 15 a 20 anos PROF. 3 ¶6*

*Eu sou de uma geração e do meio rural, onde se cantava nos coros, onde as pessoas cantavam e ainda apanhei a fase em que se cantava mesmo nos trabalhos agrícolas, mesmo... as pessoas cantavam PROF.3 ¶50*

#### FORMAÇÃO – Professores do Ensino Especializado

*Quando era criança fiz parte de muitos coros e havia um coro, que me lembro especialmente, que era o coro infantil do Orfeão da Feira que me despertou (...) A maestrina estimulava imenso e eu gostava imenso de cantar, e aquilo ficou-me sempre na memória, o prazer que aquilo me dava. Quando me foi pedido para dar eu via-me a fazer com os miúdos aquilo que eu tinha tido, ou seja aquele prazer enorme em ter feito parte de um coro, em cantar em conjunto, em fazer várias línguas, cantávamos com gestos, (...) fazíamos movimentação, numa fase em que não havia assim ainda muito disso. (...) Mas o que me marcou, de forma definitiva, não tenho dúvidas absolutamente nenhuma, foi aqueles anos. (...) Não tive nunca formação, para lecionar coro, foi sempre fruto da minha experiência como cantor e membro de grupos de câmara. O que fui fazendo depois foram pequenas ações de formação, creditadas ou não, pequenos seminários, pequenas coisas que iam aparecendo (...) percebendo que não tinha uma formação específica sempre se vai procurando forma de fundamentar algumas ideias. Muitas vezes o que acontece é perceber que aquilo que nós fazemos é fundamentado porque aquela pessoa que está a dar a formação ou que é realmente formada, versada naquele tema nos vai mostrando. Ou seja muitas vezes é uma confirmação daquilo que a gente faz. (PROF.4 ¶12)*

*A minha ligação coral vem desde a minha infância, porque desde criança canto, cantava no coro da igreja. Entretanto, já mais adolescente e jovem fiz parte do coro de câmara de S. João da Madeira. Depois entrei para a ESMAE e fiz parte do coro grande e do coro de câmara. Simultaneamente fui fazendo parte de outros grupos, o Música Vocal Contemporânea. Faço parte do coro da Casa da Música. A minha vida musical sempre esteve ligada à prática coral. PROF.5 ¶4*

*Não tive formação [específica em voz infantil] Acima de tudo, absorvo muito aquilo que vejo e aquilo que faço e, à medida que absorvo, eu tento aproveitar aquilo que acho que é bom e que tem efeito positivo em mim e tento adaptar depois noutra realidade, para outras vezes, para outros coros, para outras idades. PROF.5 ¶24*

*Formei-me na Academia Santa Cecília onde aí fui, vá lá, como que se costuma dizer, “cobaia” disto, deste tipo de trabalho porque o maestro que nos escolheu aos oito anos foi para lá nessa altura precisamente para iniciar esse tipo de trabalho que a Academia não tinha, de muito mais específico, em trabalho vocal infantil. (...) eu baseei-me nisso quando comecei a dar aulas de coro, naquilo que eu fiz quando tinha essa idade repertório infantil para vozes brancas. PROF. 6 ¶6*

*E todo o trabalho de emissão vocal que ele nos dava, as indicações todas, são essas ferramentas a que eu me agarrei quando fui desafiada a vir para aqui trabalhar. (...) [para colmatar a falta de formação específica] fui buscar referências, géstica, tudo isso, vendo colegas mais experientes a trabalhar. PROF.6 ¶12*

## **FORMAÇÃO – UNIDADES DE SENTIDO**

A principal semelhança de formação entre os professores de Ensino Genérico e de Ensino Especializado prende-se com a existência de um contato formal precoce com a prática coral, quer de modo informal (a família, o coro da igreja, o orfeão), quer de forma mais estruturada (formação em contexto de escola de ensino artístico). Quase todos referem a influência de um maestro na importância que essa prática teve na infância. De todos os profissionais entrevistados os professores de Ensino Especializado mantêm uma atividade como músicos profissionais paralela à atividade docente. Os professores de Ensino Especializado referem a ausência de formação específica para a tarefa que desempenham, colmatando essa lacuna com alguma formação complementar e, sobretudo, com o recurso à sua própria experiência pessoal e história de vida.

### **8.2.1.2 Linguagem Figurativa**

#### **LINGUAGEM FIGURATIVA – Professores do Ensino Genérico**

*Em contexto de sala de aula, trabalho todas as aulas, todas as aulas eles cantam. Trabalhamos as letras (...) eles têm que entender o que cantam para dar um certo carácter. (¶16)*

*Como os meus cantam e tocam logo de seguida não tenho muito tempo para estar a fazer gestos, porque eles têm que estar logo prontos para tocar. E para os manter quietos e calados às vezes e mais fácil pô-los a tocar. PROF.1 ¶40*

*No início ficam a olhar para mim com um ar estupefato e depois começam a entrar e ficam todos contentes e querem fazer todos e quanto mais bonito e então... estão a ver e depois, às vezes gritam ou cantam assim muito alto e eu disse... e depois eu toco... vou tocando ao piano, depois vamos fazendo, depois brincamos com, às vezes as intensidades, outras vezes com os andamentos. E depois eles começam a perceber e eu disse: “querem fazer rápido e depois para quê? Alguém vos pediu para ser mais rápido? Têm de andar a correr porquê? Mas vocês vão ganhar algum prémio? Eu não pedi nada disso. Vamos lá”. E então eles começam a sentir aquele gosto, começaram a encontrar o equilíbrio. PROF. 2 ¶8*

## LINGUAGEM FIGURATIVA – Professores do Ensino Especializado

*Há sempre uma primeira parte que é de brincadeira, que é aquecer o corpo, espreguiçar, bocejar. Despertar o corpo e ao mesmo tempo ir fazendo alguns exercícios, brincando, sobre respiração, não me interessa muito estar a explicar processos técnicos. (...) Costumo fazer exercícios vocais sem piano (...) Gosto de fazer exercícios meios malucos!* PROF. 4 ¶30

*Muitas vezes eu quero um som... eu peço para eles imaginarem que estão a comer um doce, uma coisa muito deliciosa, huuuummmmm... E esta imagem para além de lhes abrir um sorriso e uma vontade para fazer o próprio exercício vai fazer com que o som fique mais vivo, mais desperto, mais presente. (...) É muito mais simples, quando a gente quer, por exemplo, aligeirar a voz, quando queremos que a voz não fique pesada, que não fique sistematicamente na garganta (...) O sorriso, obviamente, a alegria... de repente “damos um sorriso, vamos fazer este determinado exercício mas com um sorriso”... obviamente a cara... fica... é diferente e o som corre de outra maneira. Por exemplo, o bocejo: “vamos fazer de conta... imaginemos que estamos a dar... vamos contar um segredo...”* PROF. 4 ¶34

*Relativamente, por exemplo, à postura: “eu tenho que estar ali como se fosse preso ao chão”. E logo a seguir “agora vamos abanar como o vento”. (...) A voz de cabeça é, obviamente, numa fase de formação de crianças, fundamental (...) Então eu vou criando imagens: “agora estamos no céu e vamos cair: Piiiiiiiiiiii e “vamos da terra para o céu”. PROF. 4 ¶52*

*Quando eles estão a cantar qualquer coisa que é muito marcada eu digo sempre que aquilo “parece um relógio do cuco” ou “uma máquina de escrever”* PROF. 4 ¶86

*Muitas vezes tento que eles se coloquem não dentro de uma sala de aula mas eu gosto muito da imagem de um prado verde, nas montanhas ou algo assim do género, com ar puro na cara e trabalhar a respiração e trabalhar a passagem de uma nota aguda, por exemplo, com essa leveza e... essa sensação de liberdade, de ar fresco...* PROF. 5 ¶46

*A nível da afinação, muitas vezes recorro a questões técnicas mas que eles não se apercebem que são questões técnicas (...) a melodia começava de uma forma descendente, de dó, sí, lá, sol, fá... e há uma grande tendência logo de, em cada intervalo, descer a afinação, e a imagem que lhes dava, apesar de não ser muito bonita, era que eles tinham de em cada nota acertar com um dardo no alvo... em staccato.* PROF. 5 ¶48

*Vou muitas vezes através do sentido da palavra, do sentido do texto, tentar que eles percebam onde começa, para onde vai, onde é o ponto auge da frase. Também, a nível musical acho que eles também precisam de perceber tecnicamente os termos corretos...* PROF. 5 ¶63

*Às vezes eles ficam um bocadinho inibidos quando, se calhar, o registo é um bocadinho agudo e têm medo de abrir e eu às vezes digo assim “Mostrem a goela, mostrem o gasganete, mostrem os dentes, mostrem a língua, mostrem tudo!” Fazemos ressonâncias, barulhos de consoantes (...) várias coisas repetitivas.* PROF. 6 ¶36

*E os tenores, os rapazes muito inibidos quando têm de cantar lá em cima, não é? Porque ficam muito expostos, não é? Parecem que não têm a voz de homem, não é? Aquela coisa... mexe um bocadinho com eles. Mas eu também lhes digo “Não, vocês são tenores, vocês têm que assumir o registo agudo, vocês estão por cima dos baixos. Por isso, por favor, é brilhar. Tem de ser”.* PROF. 6 ¶42

*Às vezes eu digo “tem de ser agressivo, não tem de ser bonitinho, não tem de ser um som angelical.”, para eles também perderem o medo de... às vezes nota-se que eles têm medo de errar* PROF. 6 ¶58

## LINGUAGEM FIGURATIVA – UNIDADES DE SENTIDO

Os professores de Ensino Genérico referem a presença regular do canto na aula. No entanto prevalece a prática instrumental (maioritariamente com flauta de bisel). A ênfase é colocada na aprendizagem do sentido das canções e não no desenvolvimento da prática coral.

Os professores de Ensino Especializado referem o recurso à linguagem figurativa como estratégia pedagógica, sobretudo dirigida ao desenvolvimento de competências técnicas como respiração, fonação, afinação, articulação, ou como desbloqueador de falhas vocais, musicais ou atitudinais.

Destaque-se um dos professores que procura investir no sentido e coerência do texto como estratégia paralela. O mesmo professor refere a importância da sintonia dos alunos neste tipo de linguagem como condicionante para a sua eficácia, pelo que, por fatores como a falta de tempo, prefere utilizar a terminologia musical.

### 8.2.1.3 Estruturas Conceptuais e Esquemas Mentais

#### ESTRUTURAS CONCEPTUAIS – Professores do Ensino Genérico

<i>A postura: eles têm que estar em pé (...) Digo-lhes como é que eles devem colocar a voz, como é que devem projetar. (Prof.1 ¶62)</i>	Verticalidade Direção
<i>Eu digo simplesmente postura. Eu digo: postura! E eles sabem porque eu, anteriormente, já lhes disse: “costas direitas! Pés paralelos! Pensa na respiração, colocação! À frente!... Olha para os pés, então?!” (Prof. 2. ¶32)</i>	Verticalidade Direção

#### ESQUEMAS MENTAIS – Professores do Ensino Genérico

<i>A postura: eles têm que estar em pé (...) Digo-lhes como é que eles devem colocar a voz, como é que devem projetar. ( Prof. 1. ¶62)</i>	Cima - baixo Frente - Trás Dentro - Fora
<i>Eu digo simplesmente postura. Eu digo: postura! E eles sabem porque eu, anteriormente, já lhes disse: “costas direitas! Pés paralelos! Pensa na respiração, colocação! À frente!... Olha para os pés, então?!” (Prof.2.¶32)</i>	Cima - Baixo Frente -Trás Dentro - Fora

## ESTRUTURAS CONCEPTUAIS – Professores do Ensino Especializado

<i>Eu tenho que estar ali como se fosse preso ao chão</i> (PROF.4 ¶52)	Verticalidade   Força   Direção
<i>Agora vamos abanar como o vento</i> PROF. 4 ¶52	Equilíbrio   Força
[Inspirar como [em]um prado verde, nas montanhas, com ar puro na cara PROF. 5. ¶46	Recipiente   Verticalidade
<i>Agora estamos no céu e vamos cair</i> PROF.4. ¶52	Verticalidade   Expansão
<i>Vamos da terra para o céu</i> PROF.4 ¶52	Verticalidade   Expansão
<i>Imaginemos que estamos a contar um segredo</i> PROF.4 ¶34	Verticalidade   Recipiente
<i>Mostrem a goela, mostrem o gasganete, mostrem os dentes, mostrem a língua, mostrem tudo!</i> PROF.6 ¶36	Recipiente   Expansão
<i>Já cantas como um trombone!</i> PROF.4. ¶72	Recipiente   Força   Direção
<i>Em cada nota acertar com um dardo no alvo, em staccato</i> PROF. 5. ¶48	Verticalidade   Princípio > meio > fim   Remoção de obstáculos
<i>Imaginem que estão a comer um doce, uma coisa deliciosa</i> PROF.4 ¶34	Verticalidade   Recipiente   Expansão   Ligação   Princípio > Meio > Fim
<i>Imaginemos que estamos a dar um bocejo /um sorriso</i> PROF.4. ¶34	Verticalidade   Recipiente   Expansão Ligação   Princípio > Meio > Fim
<i>Vocês tenores, estão por cima dos baixos. É brilhar</i> PROF.6. ¶42	Verticalidade   Recipiente   Expansão   Força   Ligação
[música que] <i>parece um relógio do cuco ou uma máquina de escrever</i> PROF.4 ¶86	Duração   Ligação   Princípio > Meio > Fim

## ESQUEMAS MENTAIS – Professores do Ensino Especializado

<i>Eu tenho que estar ali como se fosse preso ao chão</i> (PROF.4 ¶52)	Acima – Abaixo   Reto – Curvo Balanço – Estático
<i>Agora vamos abanar como o vento</i> PROF. 4 ¶52	Acima – Abaixo   Reto – Curvo Balanço – Estático
<i>[Inspirar como [em]um prado verde, nas montanhas, com ar puro na cara</i> PROF. 5. ¶46	Dentro – Fora   Acima – Abaixo
<i>Agora estamos no céu e vamos cair</i> PROF.4. ¶52	Acima – Abaixo   Topo – Fundo
<i>Vamos da terra para o céu</i> PROF.4 ¶52	Acima – Abaixo   Topo – Fundo
<i>Imaginemos que estamos a contar um segredo</i> PROF.4 ¶34	Dentro – Fora   Topo – Fundo   Estreito - Amplo
<i>Mostrem a goela, mostrem o gasganete, mostrem os dentes, mostrem a língua, mostrem tudo!</i> PROF.6 ¶36	Dentro – Fora   Topo – Fundo   Estreito - Amplo
<i>Já cantas como um trombone!</i> PROF.4. ¶72	Acima – Abaixo   Dentro – Fora   Bloqueado – Livre   Estreito-Amplo
<i>Em cada nota acertar com um dardo no alvo, em staccato</i> PROF. 5. ¶48	Acima –Abaixo   Princípio > Meio > Fim   Dentro –Fora   Topo –Fundo
<i>Imaginem que estão a comer um doce, uma coisa deliciosa</i> PROF.4 ¶34	Acima –Abaixo   Dentro – Fora   Topo – Fundo   Bloqueado – Livre   Estreito - Amplo   Brilho   Princípio > Meio > Fim
<i>Imaginemos que estamos a dar um bocejo /um sorriso</i> PROF.4. ¶34	Acima –Abaixo   Dentro – Fora   Topo – Fundo   Bloqueado – Livre   Estreito-Amplo   Brilho   Princípio > Meio > Fim
<i>Vocês tenores, estão por cima dos baixos. É brilhar</i> PROF.6. ¶42	Acima – Abaixo   Dentro – Fora   Topo – Fundo   Bloqueado – Livre   Estreito - Amplo   Brilho   Princípio > Meio > Fim
<i>[música que] parece um relógio do cuco ou uma máquina de escrever</i> PROF.4 ¶86	Curto –Longo   Ligar-Desligar Princípio > Meio > Fim

## **ESTRUTURAS CONCEPTUAIS E ESQUEMAS MENTAIS – UNIDADES DE SENTIDO**

Apesar dos professores de Ensino Genérico não apresentarem um discurso pedagógico centrado na linguagem figurativa, referem algumas indicações gerais de postura e emissão vocal que refletem estruturas e esquemas de base metafórica. Por seu lado, os professores de Ensino Especializado apresentam um discurso marcadamente figurativo, com indicações centradas nos conceitos físicos de *Verticalidade, Direção, Força, Expansão, Recipiente, Ligação, Princípio > Meio > Fim, Duração, Remoção de obstáculos*. Em paralelo, este discurso relaciona esquemas mentais que refletem a oposição entre o indivíduo e o espaço ou a percepção do seu corpo interna a externamente. Todas as expressões referidas têm como objetivo pedagógico a transmissão induzida de conceitos técnicos ancorados no corpo como centro produtor do som e da voz, individual e coletivamente, bem como a mobilização consciente da atenção, da vontade e da curiosidade do aluno no sentido da realização da experiência musical.

### **8.2.1.4 Compreensão e Desenvolvimento Estético**

#### **COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO**

##### **Professores do Ensino Genérico**

*Na colocação, na projeção de voz dou-lhes alguns exemplos. Dou-lhes exemplos maus, não é? Desde a não articulação, desde o cantar para dentro, o não se ouvir. Digo-lhes, dou-lhes alguns parâmetros sobre os quais os vou avaliar. Claro que eles nunca se sentem muito à vontade (...) mas digo-lhes como é que eles devem colocar a voz, como é que devem projetar.*

*Muito deles não cantam, nunca, em casa não cantam, nem fora de casa, portanto o cantar, para eles, é um desconforto muito grande.*

*Se é um repertório que é escolhido por mim, eu já tenho esse cuidado. Tenho o cuidado de lhes explicar de onde veio, como é que surgiu, para que é que serviu a música que vamos tocar, onde foi utilizada...Foi utilizada em outros idiomas, noutros países. Portanto, faço sempre uma ligação ao mundo exterior. PROF. 1 ¶62*

*[para superar falhas de afinação] Tento aplicar-lhes alguns exercícios que aprendi também. Que é, dar escalas, glissandos, ascendentes, descendentes, fazemos exercícios com sons agudos, sons graves, para tentar perceber se eles sabem o que é um som agudo e um som grave. Faço-os depois à turma todas. Nunca me focalizo só naquele aluno que tem dificuldade, mas depois ponho a turma toda a fazer, para eles se sentirem mais confortáveis. (...) , eles fazem brincadeiras que eu aproveito ou não, com sons de imitação, de experimentação, a ver se, de facto, a criança consegue perceber e afinar, aos pouquinhos. PROF. 1 ¶72*

*(...) Temos sempre um objetivo, uma apresentação. (...) Então fazemos trabalho: primeiro, aquecimento, relaxamento, fazemos umas brincadeiras para eles entrarem e depois explico o repertório que vamos cantar. Explico o texto, explico aquilo que é pretendido e depois trabalhamos... trabalhamos. (...) E depois, o que é que se nota? Há um gosto (...) E eles então começam-se a aperceber de um novo mundo musical que nunca lhes tinha sido dado a conhecer. PROF.2 ¶2*

*Tento enquadrar as turmas nas práticas que eles tenham. Se eles querem fazer rap aproveito então o rap também, se querem pegar noutro tipo de música mais pop vou buscar, inclusive porque as coisas, ao chegarmos assim a estes extremos já tive alunos a cantarem Quim Barreiros mas... eu prefiro que eles cantem e que cantem a melodia e que cantem um bocadinho do que não cantarem*

nada. É preferível. PROF. 3 ¶8

*Também perceberem que o canto está associado também com outras vertentes, com a parte da coreografia, com... o canto. Se calhar canto só, isolado, pode não ser assim tão motivador. Agora quando juntamos o canto a outra parte, a outro tipo de linguagem, linguagem gestual, linguagem corporal, eles associam muito bem e aderem... PROF. 3 ¶40*

## **COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO**

### **Professores do Ensino Especializado**

*As imagens numa criança são fundamentais porque é o que vai despertar o interesse. (...) O que eu acho é estas imagens têm que ir mudando à medida que os miúdos crescem.(...) agora que eu não duvido que elas produzem resultados, se não imediatos, resultados que a longo prazo vão ser consistentes, ah, isso eu não tenho dúvida nenhuma. (...) as imagens induzem a que os conceitos fiquem interiorizados e não o contrário. PROF. 4 ¶40*

*Dar um sentido sempre foi algo que me pediram e aquilo marcou-me de tal maneira que eu sempre tento que isso passe para os alunos. Ou seja, dar-lhes a entender que são eles que vão dar sentido àquilo. E esse sentido, para mim, é mais importante que todas as questões técnicas. PROF. 4 ¶86*

*[a imagem] acaba por resultar se eles, de facto, estiverem com essa ideia, a coisa resulta (...) na disponibilidade que tem para experimentar, experienciar... uma coisa diferente. (...) Eu tento fazer a música funcionar minimamente mas depois de fazer que ela faça sentido não só para mim mas para os alunos a nível musical, que ele lhes deem um sentido, [mas] às vezes é difícil chegar a esse nível. (...) Vou muitas vezes através do sentido da palavra, do sentido do texto, tentar que eles percebam onde começa, para onde vai, onde é o ponto auge da frase. Também, a nível musical acho que eles também precisam de perceber tecnicamente os termos corretos. PROF. 5. ¶48-50*

*Os miúdos mais novos são mais maleáveis, nota-se, mais pequeninos. Depois, quando andam na fase adolescente são mais difíceis de domar e eu acho que deve-se fazer por enriquecê-los e eles experimentarem esse tipo de trabalho até mesmo com movimento: fazerem as frases, um gesto para cada frase, pronto, porque depois quando eles estão muito tempo, se tiverem que estar quietos a cantar, isso já está vivenciado no corpo, não é? Na respiração, na maneira como vão lançar a frase eles vão-se lembrar daquilo que fizeram. PROF. 6. ¶60*

## **COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO – UNIDADES DE SENTIDO**

A principal diferenciação entre os professores do Ensino Genérico e os do Ensino Especializado encontra-se na função atribuída ao discurso como fator potenciador da compreensão musical e do desenvolvimento estético. Os professores de Ensino Genérico realçam a ausência generalizada de prática vocal dos alunos, quer na escola quer na vida familiar, o que condiciona a sua perceção auditiva e a sua identificação com a sua voz como instrumento musical e de comunicação. No entanto, os professores insistem na importância da articulação da formação musical com o mundo exterior, quer através do apelo aos gostos individuais, quer através da relação entre os textos cantados e a vida real, bem como através de apresentações (concertos) que potenciem a abertura à comunidade escolar e familiar, fator de abertura a um outro mundo sonoro e cultural.

Os professores de Ensino Especializado colocam maior foco na função didática da

linguagem figurativa e sua influência na compreensão e interiorização dos conceitos musicais. São ainda estes que referem a necessidade de adequação da linguagem figurativa às diferentes faixas etárias, por forma a que se desenvolva um sentido estético adequado a cada criança.

### 8.2.1.5 Formação Musical

#### FORMAÇÃO MUSICAL - Professores do Ensino Genérico

*Eu quando começo com miúdos de 5º ano canto sempre com eles, canções muito simples. Se eles conhecem a escala musical, se já ouviram falar das notas, basicamente. Não tenho assim, mais nenhuma técnica especial. Cantam, apenas. E repetem.* PROF.1 ¶128

*[o tempo dedicado à prática] é menos na parte vocal. Porquê? Porque a parte vocal é de grupo, portanto nós cantamos uma, duas vezes, em grupo. Acho que, pelo facto de eu julgar ser mais complicado eu trabalho mais a parte instrumental. Que é para as coisas correrem bem. Porque depois em grupo eles cantam e, mesmo quem canta menos bem, dissipa-se mais facilmente.* PROF.1 ¶60

*Normalmente vou buscar, imagina, ritmo, forma, compasso... eu vou buscar pequenos pormenores... ritmos pontuados, por exemplo, pego numa partitura [vocal] e posso ir buscar o que me interessa a apresentar e eu vou buscar coisas que se adequam.* PROF.2 ¶4

*Brincamos com... a forma como nós dizemos as vogais, como nós metemos as vogais com as consoantes para arredondar sem eles... e brincamos então com as vogais fazendo "Ohoho", fazemos brincadeiras com a voz, fazemos coisa rápidas, coisas lentas para eles aguentarem a frase... toda essa abordagem de uma forma sempre descontraída, sem eles sentirem coagidos a fazer uma coisa que acham que não vão conseguir. Não! Conseguem tudo porque a professora lhes passa essa mensagem de facilidade porque está previamente pensado e não é uma coisa que surge do nada. Então, mas depois o objetivo é conseguido e a afinação que eu acho que é fundamental, a articulação da palavra, o fazer sentido a frase, o passar da mensagem daquilo que falo nem que seja uma peça simples mas que eles sintam o que estão a dizer.* PROF.2 ¶22

*Tento dar cultura musical às crianças de uma forma interessante sem que, para isso, seja uma abordagem pesada, seja, mas que haja qualidade musical. E depois interpretação e depois eles apropriarem-se daquele repertório como se deles fosse, (...) como algo natural e não complicado. Nada de complicado, sempre muito vivido positivamente.* PROF.2 ¶24

*Nas minhas aulas canta-se! Porque eu acho que é fundamental porque as crianças têm que vivenciar a música.* PROF.2 ¶26

*(...) e tocam a flauta (de bisel). Têm que tocar a flauta. Está presente e proporciona-lhes conhecimento musical que, por vezes, através do canto eles não se apercebem, porque eles são obrigados a ler.* PROF.2 ¶28

*(...) Temos é um programa demasiadamente extenso e, por exemplo, nós... o instrumento, porque é que nós trabalhamos a flauta de bisel porque é um instrumento que é... a execução de um instrumento... que é um instrumento dito "não voz", sem ser voz, que está prevista no programa e... o trabalhar a flauta de bisel obriga a um início, é um trabalho inicial de muito tempo (...) É uma aula por semana. Ao ser uma aula por semana acho que é também a presença da música... pouco tempo* PROF. 3 ¶24

*[A voz] é um instrumento que temos por excelência. É um instrumento que nós temos no dia-a-dia, não precisamos de comprar, não precisamos... eles andam com este instrumento todos os dias. Podem perfeitamente [incompreensível] e depois, para além disso, podem também fazer, com a voz, podem fazer ritmo, podem fazer imensas coisas, podem imitar animais, podem imitar variadíssimas coisas. PROF.3 ¶30*

## **FORMAÇÃO MUSICAL - Professores do Ensino Especializado**

*(...) uma das primeiras coisas que eu sempre tento – sempre, porque também aprendi assim - é que se veja para além daquilo que lá está. Ou seja, as notas são apenas um conjunto de sinais que toda a gente consegue aprender, mas dizer mais qualquer coisa para além daquilo, é que é o interessante. (...) se eles conseguirem ler para além do que lá está, isso vai servir também para os instrumentos, vai servir para outras coisas. PROF.4 ¶86*

*Acho que, para eles, é muito importante haver essa união no grupo e eles sentirem que são todos um e que cada um deles faz parte desse todo. (...) Eu acho que o coro devia estar sempre presente na formação de qualquer músico e é muito triste para mim ver que, muitas vezes no primeiro grau é possível escolher ir para um agrupamento instrumental e não ter coro ou ter só 45 minutos de coro. Eu acho que o coro é a base para qualquer instrumento, saber cantar, a afinação, saber frasear... é muito importante. PROF.5 ¶79-81*

*A primeira coisa que eu faço, ler o texto, tentar traduzir se eles não falam a língua, depois dizer o texto com a métrica do ritmo e dar-lhes a indicação de fonética e, às vezes fazer a própria correção com uma fonética mais facilmente, visualmente para eles responderem mais depressa. Depois começamos por ler as notas (...), às vezes, para o trabalho ser um bocadinho mais aliciante, nós exemplificamos e eles, logo à primeira, conseguem logo reproduzir, pronto. Depois, tento juntar. Não faço, às vezes, o andamento que é pedido logo ao início. Faço o contrário, precisamente para dar tempo para amadurecer. PROF. 6 ¶20*

*(...) A nível técnico sim, em alguma sílaba em que eles às vezes tenham a tendência ou para fechar ou para apertar, normalmente eu digo-lhes sempre: "Olhem, não façam os "aas" tão "AAA..." (muito aberto) porque, se calhar...". Também depende da maturidade vocal, lá está. Se eles são mais novinhos podem. Quando já começam a entrar na fase adolescente, a partir dos 15, 16, eu aí já começo a pedir: "Olhem, os AAs um bocadinho mais perto dos OOs se for um sítio mais agudo" ou o contrário, os OOs não tão fechados...". PROF.6 ¶22*

## **FORMAÇÃO MUSICAL – UNIDADES DE SENTIDO**

O papel do canto coral na formação musical das crianças aparece representado no discurso dos entrevistados de formas distintas. Para os professores do Ensino Genérico o canto serve de introdução à educação musical, sendo posteriormente relegado para uma posição secundária dado que se considera que é a prática instrumental (mais difícil) que é fornecedora de conhecimento musical (realce dado ao desenvolvimento da leitura a partir do instrumento-flauta de bisel), logo merecedora de maior atenção e tempo letivo. Para os professores do Ensino Especializado, pelo contrário, o canto coral é referenciado como disciplina estruturante na formação musical, sendo referida a sua importância no desenvolvimento da literacia musical e na transferibilidade dos conhecimentos para o domínio instrumental. Um dos professores refere também ser esta disciplina uma ferramenta material que permite a compreensão mais abrangente da linguagem musical e do próprio indivíduo. Outro professor identifica a importância da prática coral na consciência da importância e significado do indivíduo no grupo.

### 8.2.1.6 Comunicação Interpessoal

#### COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL - Professores do Ensino Genérico

*E mostro-lhes que a voz é muito mais... dá para muitas mais coisas do que eles julgam. (...) é através da minha experiência e é através de mim que eu, de facto, lhes digo como é que eles hão - de cantar melhor. (...) Canto para eles, primeiro; depois canto com eles e depois deixo-os estar sozinhos. PROF.1 ¶¶68-70*

*Eles depois sentem-se extremamente recompensados com as apresentações (...) e então os espetáculos acabam por resultar imenso e os pais e os alunos e a comunidade acabam por ficar extremamente agradada porque ouvem espetáculos de qualidade e, ao mesmo tempo, sentem que a comunidade toda entra, e há um atingir de objetivos muito mais pleno. PROF. 2 ¶¶2*

*Às vezes eu faço... Cândido Lima, por exemplo, com as "Canções para a Juventude", (...) a palavra ali, bem, sabes quais são os textos, são de autores portugueses consagradíssimos, Fernando Pessoa... bom... textos lindíssimos em que nós podemos dar ênfase à palavra, ao texto, melodias interessantíssimas, simples, mas que os meninos aderem... (...) há aí coisas magníficas, há aí material fantástico que os nossos meninos (...) PROF.2 ¶¶22*

*E acho que se canta pouco. Eu sou de uma geração e do meio rural, onde se cantava nos coros, onde as pessoas cantavam e ainda apanhei a fase em que se cantava mesmo nos trabalhos agrícolas, mesmo... as pessoas cantavam. As pessoas, hoje, não cantam. (...) Tem a haver com as próprias relações humanas, também. Hoje, os alunos também não se relacionam. PROF.3 ¶¶50- ¶¶52*

## COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL - Professores do Ensino Especializado

*A primeira coisa que me interessa é sempre que a alegria, que aquela boa disposição que eu tive quando iniciei se passe na mesma para as crianças, porque cantar tem de ser um ato de prazer.* PROF. 4 ¶24

*Não tenho dúvidas absolutamente nenhuma que nós marcamos. Que eu marco. Não é, sequer, pretensioso da minha parte. Eu tenho perfeita consciência disso. Que tem que ver com a personalidade, não é só conceitos. (...) Quer dizer, eles percebem que conseguem e o conseguir sem grandes stresses é muito prazeroso, é muito.... marca!* PROF.4 ¶96

*Quando eles já estão confiantes eu acho que isso, se realmente estiverem concentrados e no mesmo... focados com o mesmo sentido, nós conseguimos fazer dar dinâmica à música e fazer música, fazer a musicalidade, dar musicalidade à peça, ligar as frases. Vou muitas vezes através do sentido da palavra, do sentido do texto, tentar que eles percebam onde começa, para onde vai, onde é o ponto auge da frase.* PROF. 5 ¶63

*Às vezes não são as vírgulas do texto. Às vezes tem de ser através da parte musical que a gente chega lá (...) Às vezes até faço uma brincadeira numa sílaba só, em dá dá dá dá ou du du du... para eles lerem de uma forma mais descontraída.* PROF.6 ¶20

*Os mais velhos, quer dizer, não podem estar com essas brincadeiras (...) Pede-se a mesma à vontade e descontração mas a outro nível (...) Claro, há vivências que eles têm já.* PROF.6 ¶40

## COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL – UNIDADES DE SENTIDO

O papel da voz como veículo de comunicação interpessoal é realçado por todos os professores entrevistados. Os professores do Ensino Genérico enfatizam a capacidade de transcendência da voz como instrumento, como veículo de socialização (este sentido é referido como quase desaparecido atualmente) bem como fonte de ideias e de descoberta, enquanto que os professores do Ensino Especializado realçam a importância do coro como local e espaço para vivenciar a música, para a experimentação e desenvolvimento de competências, vocais e instrumentais e para a compreensão da permeabilidade entre texto literário e texto musical. Refere-se também a importância da experiência artística vivida através da prática coral e seu significado na construção pessoal e musical do indivíduo.

## 8.2.2 Alunos – Unidades de Sentido

### 8.2.2.1 Formação

#### FORMAÇÃO

*Os professores às vezes também são divertidos! E isso nós gostamos. Isso faz com que nós gostemos da música.* M. (2º ciclo EE) ¶156

*Às vezes há professores que param um bocadinho quando vêm que estamos com dificuldades em algum compasso. Começam a fazer algumas tropelias para nos abstrair e depois quando voltamos lá já está.* J. (3º ciclo EE) ¶103

*Se for assim alguma coisa engraçada acho que nós memorizamos mais rapidamente, do que se for só dizer “olha, façam assim”!* H. (3º ciclo EE) ¶125

#### FORMAÇÃO – UNIDADES DE SENTIDO

Dos depoimentos dos alunos entrevistados salienta-se a ênfase dada ao papel do professor com agente da motivação e do interesse. Os alunos realçam a postura dinâmica e o recurso à linguagem figurativa e até ao humor como estratégias desbloqueadoras e potenciadoras da atenção e interesse.

### 8.2.2.2 Linguagem Figurativa

#### LINGUAGEM FIGURATIVA

*Eu sempre achei mais fácil quando nos dão exemplos, porque nós temos o incentivo de tentar fazer bem, para a nossa professora gostar de nos ouvir. Isso é, para mim, uma maneira especial de nos ensinar a cantar.* M. (2º ciclo EE) ¶97

*Eu tive uma vez uma professora que... imagine, tinha uma frase e nós tínhamos uma dança para isso...* K. (3º ciclo EE) ¶127

*Quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso. Por exemplo, o exemplo que a professora deu das flores, quando eu vou cantar essa parte vou me lembrar que tenho que cantar assim.* J. (3º ciclo EE) ¶135

*Eu acho que essas expressões ajudam também. Porque, por exemplo, essas flores dão uma sensação de alegria, porque são flores, cheiram bem! ... e está a dizer-nos que temos que cantar com alegria. Se a professora desse uma imagem triste nós íamos entender que devíamos cantar [diferente].* F. (3º ciclo EE) ¶139

## LINGUAGEM FIGURATIVA – UNIDADES DE SENTIDO

Os alunos identificam na linguagem figurativa uma função organizadora e metacognitiva. Um aluno refere também a relação entre o movimento, a melodia e a memorização. Um outro aluno refere a preferência por práticas de imitação (modelização). É consensual a ligação entre a linguagem figurativa e a aquisição de competências técnicas e interpretativas, bem como a criação de sentidos pessoais a partir do discurso do professor.

### 8.2.2.3 Estruturas conceptuais e esquemas mentais

#### ESTRUTURAS CONCEPTUAIS – Alunos

*Por exemplo, há um bocado, a “montanha russa”... nós cantamos mais alto, como se estivéssemos lá em cima, queremos dizer que estamos com medo, com vertigens, por exemplo. M. (2º ciclo EE) ¶97*

Verticalidade | Força |

*Temos menos medo...porque estamos a tirar um significado a essa expressão que nos ajuda a lembrarmos disso e a fazer. J. (3º ciclo EE) ¶120*

Princípio > meio > fim |  
Remoção de obstáculos

*Quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso. J. (3º ciclo EE) ¶135*

Princípio > meio > fim |  
Remoção de obstáculos

#### ESQUEMAS MENTAIS - Alunos

*Por exemplo, há um bocado, a “montanha russa”... nós cantamos mais alto, como se estivéssemos lá em cima, queremos dizer que estamos com medo, com vertigens, por exemplo. M. (2º ciclo EE) ¶97*

Acima - Abaixo  
Dentro – Fora  
Topo - Fundo

*Temos menos medo...porque estamos a tirar um significado a essa expressão que nos ajuda a lembrarmos disso e a fazer. J. (3º ciclo EE) ¶120*

Princípio > meio > fim |  
Dentro – Fora

*Quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso. J. (3º ciclo EE) ¶135*

Princípio > meio > fim |  
Acima - Abaixo  
Dentro – Fora

#### ESTRUTURAS CONCEPTUAIS E ESQUEMAS MENTAIS – UNIDADES DE SENTIDO

Identificam-se estruturas conceptuais de base física, relacionadas com a aquisição e desenvolvimento de competências técnicas e também de esquemas mentais que relacionam o corpo e o espaço, convocando para a prática consciente.

#### 8.2.2.4 Compreensão e desenvolvimento estético

##### **COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO - Alunos**

*Eu gosto de cantar nas línguas estrangeiras, não gosto de estar muito tempo em pé e não gosto de saber a partitura de cor. L. (2º ciclo EE) ¶169*

*O que eu gosto mais nas aulas de coro é conseguir cantar. E eu sei que antes de estar no Conservatório não tinha a capacidade de cantar como agora. N. (2º ciclo EE) ¶74*

*Cada um dá um significado às expressões que o professor lhe dá. K (3º ciclo EE) ¶108*

*Ela não gosta que a professora esteja sempre a repetir, mas comigo ajuda. Porque também não precisa de repetir demasiadas vezes, mas se for três ou quatro vezes naquele sitio depois também me ajuda a perceber e a nunca mais me esquecer daquela parte. K. (3º ciclo EE) ¶137*

##### **COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO - UNIDADES DE SENTIDO**

Os alunos referem prazer em cantar. Identifica-se também a importância dada ao desenvolvimento da capacidade de cantar. Refere-se a capacidade de cada aluno construir significados individuais a partir das instruções dadas pelo professor.

## 8.2.2.5 Formação Musical

### FORMAÇÃO MUSICAL - Alunos

*Como os professores são exigentes temos que começar por ler melhor e também, por exemplo: uma pessoa que não cantava nada bem, passado algum tempo com professores já pode cantar minimamente.* J (2º ciclo EE) ¶153

*Gosto de sentir a música e quando cantamos novas músicas, porque isso permite-nos conhecer novas coisas.* N (2º ciclo EE) ¶176

*O professor [ENT.4] diz que se nós aprendermos uma música ou se a soubermos de cor, quando formos mais velhos podemos ensinar a outras pessoas essa música ou então dizer às outras pessoas “olha, eu cantei essa música quando era pequenino” e podemos... ensinar!*  
O (2º ciclo EE) ¶188

*Gostamos mais de cantar, é mais divertido e também depois, ver o resultado final... as nossas vozes todas juntas, acho que é sempre uma grande satisfação.* F (3º ciclo EE) ¶133

*Eu gosto muito, acho que é muito divertido. E como nós nos conhecemos todos... Eu e as minhas amigas até gostamos de cantar as músicas de coro quando não temos mais nada para fazer!*  
J (3º ciclo EE) ¶145

*Eu acho que... o que gosto menos é de aprender notas e o que gosto mais é quando já sabemos. Assim é tudo mais divertido.* I (3º ciclo EE) ¶15

### FORMAÇÃO MUSICAL – UNIDADES DE SENTIDO

É valorizado o carácter unificador da prática coral. Refere-se a função de formação musical através do coro – aprender a cantar, conhecer novas coisas – e a função de desenvolvimento de competências sociais .

## 8.2.2.6 Comunicação Interpessoal

### COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL - ALUNOS

*Quando nós tínhamos ensaio com o professor, ele dizia “vocês nunca vão ter mais oportunidades destas de cantar estas músicas assim”. E nós tentávamos conseguir fazer melhor (...) na música nunca devemos desistir. Se há alguma coisa que não conseguimos nós devemos tentar e um dia vamos chegar ao topo da pirâmide, vamos conseguir. Vamos estar a cantar, a tocar em.... em França, em Paris! Num sítio especial. N (2º ciclo EE) ¶106*

*O nosso concerto na igreja foi muito bom. A acústica da igreja ... prolongou... foi melhor para nós e acho que as pessoas gostaram mais, mesmo estando sentadas no chão, porque não havia espaço. Estávamos contentes, felizes a cantar – eu, pelo menos (...) e eu senti que fazia mesmo parte de uma coisa grande! Estar a cantar ao lado de cantores profissionais e de coros mesmo muito, muito bons. N (2º ciclo EE) ¶130*

*[o concerto de Natal] Gostei muito porque foi o primeiro concerto que eu tive. A atuar senti-me hesitante. Nunca tinha tido um concerto, nunca me tinha sentido assim. Quando vi aquelas pessoas todas lá no teatro, sentadas nos bancos, pensei de mim pra mim que nós éramos todos importantes. J (2º ciclo EE) ¶138*

*[cantar] A mim ajuda-me sempre, porque eu estou sempre a cantar! Mas... Não sei...quando estou mais triste o que acontece é estar sempre a cantar aqui dentro [aponta a cabeça]. E (3º ciclo EE) ¶27*

*A maior parte das pessoas, como já conhecia o filme, como já conheciam as músicas acho que está mais envolvido, acho que vai ser mais engraçado... conseguir imitar o que está no filme... se achamos tão bonito... G (3º ciclo EE) ¶205*

*Eu sinto-me mais motivada para cantar quando nós vamos assim... ao Porto. Quando vamos para um sítio que não seja Aveiro! Eu acho que... pronto, tenho mais vontade de cantar e cativa-me mais. D (3º ciclo EE) ¶200*

### COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL - UNIDADES DE SENTIDO

É consensual o sentido de identificação da prática coral com a formação do indivíduo músico.

### **8.3 Análise de dados: Observações**

#### **8.3.1 Codificação das observações**

Na sequência da análise de dados recolhidos através de entrevistas, procedeu-se ao tratamento dos dados das observações efetuadas. O processo seguiu o mesmo procedimento empregue com as entrevistas, sendo as observações orientadas para obter respostas aos quatro objetivos de estudo: *aferir as circunstâncias, extensão e eventuais vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis; identificar estruturas e esquemas conceptuais presentes no discurso pedagógico e sua relação com competências técnicas e interpretativas primordiais, sua abordagem e processo de desenvolvimento mediante recurso à linguagem figurativa; promover a discussão acerca dos modos e processos através dos quais o ensino do canto coral é praticado e integrado na formação musical de crianças e jovens em Portugal.*

As observações foram efetuadas em contexto de aula. As tabelas seguintes apresentam os acontecimentos e interações observados.

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>Educação Musical</b> Turma 5 E	<b>Duração: 90 minutos</b>	<b>Nº de crianças – 14 (9 rapazes e 5 raparigas)</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Sala de aula ampla e com boa iluminação natural. Alunos sentados em cadeiras de palmatória, em semicírculo. Sala com teclado, computador e projetor, aparelhagem e instrumentos Orff.</p> <p>Aula calma, com alunos serenos e participativos. A professora usa um tom de voz baixo e sereno. Tocam e cantam diversas canções já aprendidas anteriormente: “Mimi”, “Notas”, “Titanic”.</p> <p>Preparam repertório para cantar nas comemorações do 25 de abril: “Vejam bem” de Zeca Afonso e “E depois do adeus” de Paulo de Carvalho.</p> <p>A aula inicia com a escrita do sumário pelo professor e alunos. Chamada de verificação de material. Marcação dos testes. A professora dita um recado para a caderneta sobre a participação dos alunos nas comemorações do 25 de abril e na qual irão cantar as canções que vão aprender.</p> <p>Revisão de músicas dadas anteriormente. Tocam escalas, com diferentes compassos. Boa afinação e rigor rítmico. Cantam e tocam de seguida (inicialmente acompanhados pela professora ao teclado, de seguida com acompanhamento instrumental gravado): “Mimi”, “Notas”, “Titanic”. Os alunos cantam afinados e tocam imediatamente a seguir. Em “Titanic” cantam com o nome das notas enquanto simulam as posições na flauta, acompanhados pela professora ao teclado. Tocam de seguida com acompanhamento instrumental gravado. Conteúdos abordados: Ritmo, pausa, repetição, Sib. Ao longo de toda a primeira arte da aula a professora acompanha um aluno com necessidades educativas.</p> <p>A professora introduz a temática do 25 de abril. Explica o sentido do texto de “Vejam bem” de Zeca Afonso (liberdade de pensamento, de opinião e de ação). A professora toca guitarra e canta. Apresenta cada secção da canção e os alunos repetem, com boa afinação. Pede aos alunos que se balancem no lugar, sentados, sentindo a pulsação. Vêm o vídeo no youtube – os alunos cantam “por cima” da gravação; na modulação (refrão) não conseguem afinar nem alcançar as notas. Gritam mais que cantam; alguns riem; alguns não cantam. A professora tenta melhorar a qualidade sonora pedindo que façam um gesto amplo com os braços quando chegam ao agudo. Insiste umas quantas vezes no refrão. Passam para a outra canção, “E depois do adeus”. A professora apresenta o cantor, explicando que é pai do cantor Agir; vêm o vídeo da participação no Festival da Canção de 1974. De seguida mostra o vídeo da mesma canção com Paulo de Carvalho acompanhado pelos Xutos e Pontapés. Inicialmente alguns alunos demonstram entusiasmo, mas apenas seis alunos vêm os vídeos. Um aluno refere com surpresa a televisão a preto e branco. Repetem a visualização do vídeo com os Xutos e Pontapés e cantam simultaneamente. Demonstram grande dificuldade em cantar afinado e em seguir a letra. Poucos cantam, apesar do apoio da professora. A tonalidade é desadequada (muito aguda). Não há qualquer explicação do sentido do texto nem da relação da canção com o 25 de abril.</p> <p>Passam a rever novamente “Vejam bem”. Apesar de mais afinados continuam a gritar o refrão. A professora diz que na próxima semana vai ouvir cada aluno individualmente a cantar. Os alunos gritam que não! Toca. Saem ordenadamente.</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	Não se verificam indicações	
RESPIRAÇÃO	Não se verificam indicações	
EMISSÃO	Gesto de amplitude com os braços aquando da passagem ao agudo (refrão)	
DICÇÃO	Não se verificam indicações	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	Não se verificam indicações	

Tabela 37 – Unidade de registo de observação de aulas – Educação Musical - Turma 5E

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>Educação Musical</b> Turma 5C	<b>Duração: 90 minutos</b>	<b>Nº de crianças – 20 (8 rapazes e 12 raparigas))</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Sala pequena com alunos sentados em secretárias, aos pares. Filas paralelas. Sala com teclado, computador e projetor, aparelhagem e televisão. Mapas de instrumentos e posters com imagens de instrumentos de orquestra, instrumental Orff e imagens do Barroco em Braga.</p> <p>Os alunos escolhem onde se querem sentar. A professora diz que os alunos que faltam devem questionar sobre o que foi feito na aula e o que devem fazer como trabalho de casa. Apresenta a visitante (investigadora) à turma. Estão também presentes alunas do curso de Educação Básica da Universidade do Minho. Os alunos cumprimentam com sorrisos e acenos. São muito simpáticos. Um aluno com necessidades educativas especiais permanece voluntariamente de pé. Não realiza qualquer atividade ao longo da aula, apesar de parecer estar atento e gostar (sorri frequentemente e olha as observadoras frequentemente).</p> <p>A aula inicia com a escrita do sumário. Segue-se a leitura e estudo da peça “Mikado”. Exercícios para relaxamento do corpo e para a voz. Treino do diafragma. Os alunos estão divertidos e são bastantes participativos. Leitura das notas com a ajuda do piano. Cantam todos juntos com o nome das notas (sol, mi, lá, dó). Cantam por filas, depois todos juntos novamente. Boa afinação e sentido rítmico. A professora relembra a regra: “só tocar quando a professora mandar”. A professora toca cada secção, secundada pelos alunos da 1ª fila e todos depois. O esquema repete-se para as 2ª e 3ª fila. Insiste na repetição das secções, mantendo um ritmo constante de trabalho (repetição &gt; memorização &gt; atenção). Tocam todos juntos novamente. A professora chama a atenção para a postura e para a qualidade do som. Usa fonomímica para corrigir a afinação (quando cantam) e para indicar as pausas. Enquanto a professora prepara a aparelhagem os alunos tocam todos voluntariamente num andamento vivo, com grande segurança rítmica e fluência. Aplaudem-se.</p> <p>Conteúdos apresentados: melodia pentatónica , compasso quaternário; repetição.</p> <p>Revisão de outra canção: “Sunday, bloody sunday”. Os alunos tocam (mais inseguros) e cantam o refrão, afinados. Aplaudem-se.</p> <p>A professora refere que na aula seguinte vai ouvir cada aluno individualmente na peça “Mikado”.</p> <p>Escreve no quadro o trabalho de casa: compôr uma peça musical em compasso quaternário (4/4), com 4 compassos com as notas Mi, Sol. Lá e Dó e com as figuras   e  e pausas correspondentes.</p> <p>Os alunos arrumam 5 minutos antes do toque de saída. O aluno que esteve sempre em pé tem autorização para sair mais cedo. A professora despede-se dos alunos à porta da sala. Saem organizadamente.</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	“Costas direitas”. “Pés paralelos”	
RESPIRAÇÃO	“Arfar como um cão”	
EMISSÃO	Tocar “suave, como uma brisa”	
DICÇÃO	“Quero perceber o que dizem!”	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	Não se verificam indicações	

Tabela 38 – Unidade de registo de observação de aulas – Educação Musical Turma 5C

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>Educação Musical</b> Turma 6C	<b>Duração: 90 minutos</b>	<b>Nº de crianças – 12 (6 raparigas e 6 rapazes)</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Sala de aula normal. Alunos sentados em cadeiras com secretária. Sozinhos ou em pares. Filas paralelas. Sala grande, com projetor, aparelhagem e computador.</p> <p>A aula inicia com a escrita de sumário e verificação de material. Aula expositiva – o professor fala e os alunos ouvem. Conteúdos abordados: revisão da ordem dos Sustenidos : <i>fadosolrezamisinha</i>. Forma Rondó: audição da Abertura de “Carmen” de Bizet. Pulsação e duração. Figuras rítmicas: “Árvore de Figuras”; exercício de leitura de frases rítmicas com sílabas. Criação de uma forma Rondó com frase rítmica dada (A). Os alunos improvisam a secção B ou C percutindo com canetas ou batendo nas mesas. O professor propõe que usem a voz: alguns alunos imitam sons de animais (grasnam, miam); um aluno improvisa um rap sem letra; uma aluna diz não saber usar a voz.</p> <p>Não tocam nem cantam durante cerca de 60 minutos.</p> <p>Nos últimos 15 minutos tocam flauta de bisel com acompanhamento instrumental gravado. Exercícios de técnica (escala de Dó)- o professor toca e os alunos repetem. Alguns alunos tocam a solo. Vários alunos não têm instrumento. Tocam a 2 partes, com pouca segurança e sem rigor de ritmo ou afinação.</p> <p>Aula muito agitada, ruidosa, frequentemente interrompida pelo professor para corrigir atitudes e posturas desajustadas. Alguns alunos mantêm conversas paralelamente, provocam-se, brincam com a flauta, levantam-se durante o decorrer da aula. Um aluno dorme parte do tempo. Pontualmente participam, respondendo ao professor.</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	Não se verificam indicações	
RESPIRAÇÃO	Não se verificam indicações	
EMISSÃO	Não se verificam indicações	
DICÇÃO	Não se verificam indicações	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	Não se verificam indicações	

Tabela 39 – Unidade de registo de observação de aulas – Educação Musical Turma 6C

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>INICIAÇÃO MUSICAL</b>	<b>Duração: 45 minutos</b>	<b>Nº de crianças – 47</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Os alunos entram para a sala após o toque da campainha. A sala é pequena, com piano vertical. Os coralistas estão distribuídos por degraus, em semicírculo</p> <p>Vários meninos entram após o início da aula. Conversam muito entre si. Diversos coralistas movimentam-se pela sala, fazem esparregata, brincam com a roupa etc. A professora não reage. 3 coralistas não cantam, permanecendo sentados. O professor faz várias interrupções devido à conversa.</p> <p>Cantam diversas canções de Margarida Fonseca Santos e Delfina Figueiredo que serão apresentadas em concerto na semana seguinte.</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	A professora inicia com o aquecimento: uma série de alongamentos, reproduzidos pelos alunos. De seguida indica: caretas, mastigar pastilha elástica, rolamento da língua com glissandos imitando um motor. Faz alguns jogos de imitação vocal. Faz dois exercícios de coordenação motora conjugada com som	
RESPIRAÇÃO	Não se verificaram indicações respeitantes a respiração.	
EMISSÃO	Os alunos cantam geralmente afinados. Porém, algumas canções têm passagens muito graves ou muito agudas e alguns gritam mais que cantam. A professora não corrige. Diversos coralistas não sabem bem as canções e cantam intermitentemente.	
DICÇÃO	Não se verificaram indicações de dicção.	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	Não se verificaram indicações.	

Tabela 40 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Iniciação Musical

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>5º e 6º A</b>	<b>Duração: 45 minutos</b>	<b>Nº de crianças – 25 (22 rapazes e 3 raparigas)</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Os alunos entram para a sala após o toque da campainha. A sala é pequena, com piano vertical. Os coralistas estão distribuídos por degraus, em semicírculo, permanecendo em pé a maior parte do tempo de aula. Turma muito agitada e um pouco ruidosa. O professor mantém uma interação constante, mas por vezes interrompe as indicações para controle de postura, de comportamento irregular de alguns alunos (arrumar casacos e pastas enquanto cantam, conversas paralelas, intervenções individuais inoportunas...).</p> <p>Todos os alunos cantam com partitura a canção <i>Vois sur ton chemin</i>.</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	<p>O professor inicia com o aquecimento: uma série de alongamentos, reproduzidos pelos alunos. De seguida indica: o bocejar, fazer caretas com o rosto, massagem do rosto, cabeça, orelhas. Movimentos circulares com a língua.</p> <p><i>Para soltar o corpo</i></p>	
RESPIRAÇÃO	<p>O professor propõe três exercícios de ativação do diafragma, auxiliando com a mão (X, Ff, ssss). De seguida, promove a consciência da respiração diafragmática: <i>respirar na mãozinha</i></p>	
EMISSÃO	<p>O professor toca ao piano vocalizos (com 5 notas) variando entre zumbido, sirene e boca fechada, glissando da voz de peito à voz de cabeça.</p> <p>Exploração de ressonâncias acompanhando com movimento lateral de braços ("jogo do vai-e-vem").</p> <p>Exploração da voz de cabeça: <i>Fazemos todos aquela vozinha que parece um pássaro, um segredo</i>.</p> <p>De seguida realiza um vocalizo descendente em "U": <i>Com os lábios unidos como se fossemos apagar uma vela... Temos aqui uma vela [mostra o dedo indicador frente aos lábios] e apagamos...U! E o som sai, pensando na vela</i>, o que provoca uma variação na qualidade do som, que se torna mais afinado e focado. Propõe, de seguida uma variação do exercício: <i>Um U com a mão fechada em torno dos lábios</i>, ao qual um coralista responde, referindo a mudança no timbre e projeção do som ("Parece maior!"- apontando para a cabeça).</p> <p>Num momento de abordagem ao repertório o professor sugere <i>Cantamos assim: desenhando um círculo a acompanhar a melodia, mas não atira a voz! e Vamos cantar com mais energia... Mas fazemos segredo em 'la nuit'</i>. A melodia é cantada com um legato mais pronunciado e com expressividade.</p>	
DICÇÃO	<p>Não se verificaram indicações de dicção.</p>	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	<p>Antes do fim do aquecimento, o professor propõe: <i>E para terminar fazemos o exercício da brincadeira!</i> – um vocalizo em arpejo com variações de dinâmica e andamento (i-io-oi-io-oi). Todos batem palmas e riem. A afinação torna-se muito instável.</p>	

Tabela 41 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Básico /5º e 6º Anos, turma A

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>5º e 6º B</b>	<b>Duração: 45 minutos</b>	<b>Nº de crianças – 39 (3 rapazes e 36 raparigas)</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Os alunos entram para a sala após o toque da campainha. A sala é grande, com piano vertical. Os coralistas estão distribuídos por degraus, em linhas, permanecendo em pé durante o aquecimento e sentados em cadeiras de palmatória a maior parte do tempo de aula. Turma calma. A professora mantém uma interação constante, apoiando ao piano a leitura.</p> <p>Todos os alunos cantam com partitura as canções <i>Vois sur ton chemin</i> e <i>Cerf Volant</i>.</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	<p>A professora inicia com o aquecimento: uma série de alongamentos, reproduzidos pelos alunos.</p> <p>Ao longo da aula faz várias correções à postura.</p>	
RESPIRAÇÃO	<p>Não se verificaram intervenções orientadas para a respiração.</p>	
EMISSÃO	<p>A professora solicita aos alunos a vocalização da melodia do soprano em <i>Cerf Volant</i> em 'Zi'. Na secção mais aguda corrige a afinação com <i>canthem lá em cima, por cima das flores</i> e <i>no cimo da montanha russa</i>. A passagem é repetida pelos coralistas com uma afinação melhorada.</p>	
DICÇÃO	<p>A professora repete frase a frase o texto em francês e os alunos repetem.</p>	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	<p>Não se verificaram intervenções orientadas para a consciência de grupo ou para a motivação.</p>	

Tabela 42 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Básico / 5º e 6º Anos, turma B

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>7º,8º,9º anos</b>	<b>Duração: 90 minutos</b>	<b>Nº de crianças – 29 (5 rapazes e 24 raparigas)</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Os alunos entram para a sala após o toque da campainha. A sala é grande, com piano vertical. Os coralistas estão distribuídos por degraus, em linhas, permanecendo em pé durante o aquecimento e sentados em cadeiras de palmatória a maior parte do tempo de aula. Turma calma, relaxada e ativa. A professora mantém uma interação constante, apoiando ao piano a leitura. Todos os alunos cantam com partitura a canção <i>Cresse sur l’ocean</i> a duas vozes (sopranos e contraltos).</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	<p>A professora inicia com o aquecimento: uma série de alongamentos, com ênfase no pescoço e rotação da cabeça, reproduzidos pelos alunos. Refere a importância do alinhamento axial Ao longo da aula faz várias correções à postura.</p>	
RESPIRAÇÃO	<p>A professora solicita a exteriorização da respiração <i>como se estivessem a acordar de um sonho maravilhoso</i>. Ouvem-se vários grandes suspiros. Durante o aquecimento, num vocalizo em "i-e-a-o-u" sobre a mesma nota, solicita aos alunos <i>respira bem e mantém a caixa aberta</i>.</p>	
EMISSÃO	<p>A professora toca ao piano os vocalizos "nham-nham-nham" (arpejo descendente rápido); em "zia-á-á-á" (arpejo ascendente) <i>como se estivessem num trampolim</i>; em glissando descendente em intervalo de 5a. "i-i" <i>como se fossem espirrar</i> e, por fim o vocalizo em "iii-eee-aaa-ooo-uuu", <i>curto, como numa nuvem</i>. A qualidade sonora é muito boa. Na secção "vire au vent tournoit ..." diz <i>Eu quero um crescendo como se acontecesse uma explosão de flores</i>. A frase final "calme sur l'ocean" é trabalhada em exercício de audição interior, sendo seguidamente cantada.</p>	
DICÇÃO	<p>A professora repete frase a frase o texto em francês e os alunos repetem. Na secção correspondente a professora corrige uma dúvida de ritmo dirigindo-se ao naipe de contraltos: <i>Sabem o que significa "Immerger"? Cantem essa passagem como se imergissem [sic], altos</i>.</p>	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	<p>Não se verificaram intervenções orientadas para a consciência de grupo ou para a motivação.</p>	

Tabela 43 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Básico / 7º,8º,9º anos

<b>UNIDADE DE REGISTO – acontecimentos</b>		
<b>Secundário</b>	<b>Duração: 120 minutos</b>	<b>Nº de coralistas: 60</b>
<b>DESCRIÇÃO</b>		
<p>Os alunos entram para a sala em grandes grupos, alguns chegam depois do início da aula. A sala é grande, com grandes janela e piano de cauda. Os coralistas estão distribuídos em semicírculo. Turma calma, relaxada e ativa. A professora mantém uma interação constante, apoiando ao piano a leitura. Todos os alunos cantam com partitura a Missa <i>The Armed Man</i> de Karl Jenkins para coro misto (SATB). O coro é composto por alunos do curso secundário, coro de pais e membros da Academia Coral do Porto.</p>		
<b>LINGUAGEM</b>		
POSTURA	<p>A professora inicia com o aquecimento: uma série de alongamentos, com ênfase no pescoço e rotação da cabeça, reproduzidos pelos alunos. Refere a importância do alinhamento axial (<i>pés paralelos</i>). Ênfase no espreguiçar e bocejar, puxar orelhas e flexibilização das articulações.</p> <p>Ao longo do aquecimento faz diversas intervenções acerca da postura: <i>não afundar a cabeça!, não subir os ombros! Mantenham-se agarrados ao chão, como se tivessem raízes, firmes.</i></p>	
RESPIRAÇÃO	<p>Não se observaram intervenções direcionadas para a respiração.</p>	
EMISSÃO	<p>A professora toca ao piano diversos vocalizos: “vi-vi-vi-vi-vo-vo-vo-vo-vu” (escala de 5 notas) com a indicação <i>solta os braços, arregala os olhos, bem curto</i>. Prossegue com vocalizos em arpejo em “zi-zi-zi-zo-zo-zo-zo” e em escala de 5 notas descendente em “mi-mi-ma-mo-mu”, com a indicação de <i>agarrar a ressonância no ‘m’</i>. De seguida passa a um vocalizo em arpejo com 8ª em “i-i-ó-ó-ó-ó-ó” solicitando <i>vamos dar mais voz</i>. O som resultante é mais intenso e projetado e a afinação mais estável. Na parte final do vocalizo indica ao coro <i>estiquem a testa, com os faróis ligados quando vem para o registo grave. Não fecha a cara, mantém tudo aberto</i>.</p> <p>Durante o trabalho de repertório a professora dirige-se alternadamente ao coro coletivamente e a cada naipe individualmente. No primeiro andamento refere <i>cuidado aí! Não se sentem [nessa nota] é para seguir</i>. Numa passagem mais aguda para os sopranos indica <i>Não apertem o ‘e’</i>. <i>Boca vertical. Se rasgarem a boca a voz fica apertada. E em ‘doit douter’ aponta os lábios para a frente. E não fecha os olhos quando sobe, pelo contrário, arregalar!</i> Na secção “Sanctus” dirige-se ao baixos: <i>abram as narinas para o som não ir ao nariz. Não articulem o ditongo e mantenham o ‘a’ bem claro</i>. Para corrigir a afinação no naipe dos contraltos indica <i>o ‘ê’ é contra o céu da boca</i>. No último coro trabalha seccionalmente com os tenores, introduzindo movimento: <i>não é à coro alentejano, tipo “eu ouvi um passarinho...” Não, mantenham-se em movimento enquanto cantam</i>. A secção fica mais precisa ritmicamente e a afinação mais estável.</p>	
DICÇÃO	<p>A professora dá algumas indicações para corrigir a articulação de “doit douter”: <i>apontar os lábios para a frente ou mais curto e seco, pois está pastoso</i>. Também solicita aos baixos que <i>marquem a vossa entrada, têm que dar texto</i>.</p>	
CONSCIÊNCIA DE GRUPO / MOTIVAÇÃO	<p>Depois de várias tentativas de estabilizar a afinação na entrada fugada de “Christe eleison” a professora dirige-se ao coro: <i>todos de pé, a ver se agora arranca. Nesta passagem não sei se vai haver alguém a tocar. Por isso agora vou tirar-vos o tapete a ver como soa</i>. O coro canta a secção a capella.</p>	

Tabela 44 – Unidade de registo de observação de aulas – Coro Secundário

## 8.3.2 Organização dos dados das observações e comparação.

### Unidades de sentido

Após a análise dos dados obtidos a partir de observação direta, foi efetuado o recorte e diferenciação vertical dos mesmos, passando-se ao reagrupamento e comparação horizontal. Do mesmo modo que no tratamento dado às entrevistas, os dados foram organizados de acordo com os temas qualificadores e ordenados segundo a informação mais pertinente, criando unidades de sentido.

#### 8.3.2.1 Formação

##### FORMAÇÃO EM SALA DE AULA

Na aula de Educação Musical há uma reduzida atividade vocal. Os raros momentos dedicados ao canto são restritos a cantar canções que de seguida são tocadas em flauta de bisel. Não se verificam indicações de postura ou de emissão vocal. Há vários alunos que demonstram muita resistência em usar a voz cantada. AULA 2º CICLO EG

A aula inicia com o aquecimento : uma série de alongamentos, reproduzidos pelos alunos, com ênfase em espreguiçar, relaxamento do pescoço e rotação da cabeça. É dada importância do alinhamento axial . INICIAÇÃO MUSICAL, 2º CICLO EE, 3º CICLO EE E SECUNDÁRIO EE.

O professor indica: caretas, mastigar pastilha elástica, rolamento da língua com glissandos imitando um motor, jogos de imitação vocal. Faz exercícios de coordenação motora conjugada com som. INICIAÇÃO MUSICAL, 2º CICLO EE

Os professores realizam exercícios de desenvolvimento consciente da respiração diafragmática usando linguagem figurativa: *respirar na mãozinha; como se estivessem a acordar de um sonho maravilhoso* . INICIAÇÃO MUSICAL, 2º CICLO EE, 3º CICLO EE

O professor toca ao piano, acompanhando os vocalizos.  
INICIAÇÃO MUSICAL, 2º CICLO EE, 3º CICLO EE E SECUNDÁRIO EE.

Exercícios com glissandos, zumbidos, ressonâncias, ditongos, passando pelos diferentes registos - *Fazemos todos aquela vozinha que parece um pássaro, um segredo; com os lábios unidos como se fossem apagar uma vela... Temos aqui uma vela [mostra o dedo indicador frente aos lábios] e apagamos...U! E o som sai, pensando na vela; cantem lá em cima, por cima das flores e no cimo da montanha russa; vocalizos em "nham-nham-nham" (arpejo descendente rápido); em "zia-á-á-á-á" (arpejo ascendente) como se estivessem num trampolim; em glissando descendente em intervalo de 5a. "i-i" como se fossem espirrar ; vocalizo em "iii-eee-aaa-ooo-uuu", curto, como numa nuvem; vocalizos em "vi-vi-vi-vi-vo-vo-vo-vu" (escala de 5 notas) com a indicação *solta os braços, arregala os olhos, bem curto*. Prossegue com vocalizos em arpejo em "zi-zi-zi-zo-zo-zo-zo" e em escala de 5 notas descendente em "mi-mi-ma-mo-mu", com a indicação de *agarrar a ressonância no 'm'*; vocalizo em arpejo com 8ª em "i-i-ó-ó-ó-ó" solicitando *vamos dar mais voz*.  
INICIAÇÃO MUSICAL, 2º CICLO EE, 3º CICLO EE E SECUNDÁRIO EE*

### **FORMAÇÃO – UNIDADE DE SENTIDO**

Os professores de Educação Musical dedicam pouco tempo letivo à prática vocal. Não se verificam indicações de postura, emissão ou outras. Nos raros momentos cantados observados os alunos demonstram reserva e pouca confiança no uso da voz cantada. Os Professores de Classes de Conjunto/coro iniciam sempre a aula por um aquecimento físico e vocal com ênfase no trabalho de postura (alinhamento axial, relaxamento) e no desenvolvimento técnico do instrumento vocal. Todos os professores tocam piano e acompanham o aquecimento vocal. São realizados diversos exercícios de aquecimento vocal centrados no desenvolvimento da respiração, das ressonâncias, da voz de cabeça, da estabilização da afinação e da igualização de registos. Na Iniciação Musical, a professora trabalha apenas a postura e passagem da voz falada à voz cantada.

### **8.3.2.2 Linguagem Figurativa**

#### **LINGUAGEM FIGURATIVA**

Comparações entre figuras rítmicas e objetos: a pausa de mínima como *um chapéu*; a pausa de semibreve como *uma cesta*; as pausas de colcheia e semicolcheia como *agulhas de crochê*. Expressão "árvore de figuras". AULA 2º CICLO EG

Alongamentos *Para soltar o corpo*. PROF. 2º CICLO EE

Caretas, mastigar pastilha elástica, rolamento da língua com glissandos imitando um motor. Jogos de imitação vocal. Exercícios de coordenação motora conjugada com som.

PROF. INICIAÇÃO MUSICAL, PROF. 2º CICLO EE

Respirar *como se estivessem a acordar de um sonho maravilhoso*; para gerir o ar *respira bem e mantém a caixa aberta*. PROF. 3º CICLO EE

Indicações de postura: *não afundar a cabeça!*, *não subir os ombros!* *Mantenha-se agarrados ao chão, como se tivessem raízes, firmes*. PROF. SECUNDÁRIO EE

Vocalizar enquanto *solta os braços, arregala os olhos, bem curto; agarrar a ressonância do 'm'*.

PROF. SECUNDÁRIO EE

Para cantar: *Fazemos todos aquela vozinha que parece um pássaro, um segredo; com os lábios unidos como se fossem apagar uma vela... Temos aqui uma vela* [mostra o dedo indicador frente aos lábios] *e apagamos...U! E o som sai, pensando na vela*. PROF. 2º CICLO EE

*Cantamos assim: desenhando um círculo a acompanhar a melodia, mas não atira a voz*.

PROF. 2º CICLO EE

*Cantem lá em cima, por cima das flores e no cimo da montanha russa*. PROF. 2º CICLO EE

Vocalizar em "nham-nham-nham" (arpejo descendente rápido); em "zia-á-á-á-á" (arpejo ascendente) *como se estivessem num trampolim*; "i-i" *como se fossem espirrar* (glissando descendente em intervalo de 5ª); vocalizo em "iii-eee-aaa-ooo-uuu", *curto, como numa nuvem*. PROF. 3º CICLO EE

*Estiquem a testa, com os faróis ligados quando vem para o registo grave. Não fecha a cara, mantém tudo aberto. Não apertem o 'e'. Boca vertical. Se rasgarem a boca a voz fica apertada. E em 'doit douter' aponta os lábios para a frente. E não fecha os olhos quando sobe, pelo contrário, arregalar!*

PROF. SECUNDÁRIO EE

## LINGUAGEM FIGURATIVA – UNIDADE DE SENTIDO

Todos os professores entrevistados recorrem à linguagem figurativa como recurso pedagógico. No ensino genérico esta surge associada à memorização de conceitos teóricos. No ensino especializado, é dirigida à sugestão de estado físico ou emoção visando um resultado sonoro previsível.

### 8.3.2.3 Estruturas conceptuais e esquemas mentais

#### ESTRUTURAS CONCEPTUAIS

Alongamentos <i>Para soltar o corpo</i> . PROF. 2º CICLO EB	Verticalidade   Força
Caretas, mastigar pastilha elástica, rolamento da língua com glissandos imitando um motor. Jogos de imitação vocal. Exercícios de coordenação motora conjugada com som. PROF. INICIAÇÃO MUSICAL, PROF. 2º CICLO EB	Verticalidade   Recipiente   Ligação
Respirar <i>como se estivessem a acordar de um sonho maravilhoso</i> ; para gerir o ar <i>respira bem e mantém a caixa aberta</i> . PROF. 3º CICLO EB	Verticalidade   Recipiente   Ligação
Indicações de postura: <i>não afundar a cabeça!</i> , <i>não subir os ombros!</i> <i>Mantenhm-se agarrados ao chão, como se tivessem raízes, firmes</i> . PROF. SECUNDÁRIO	Verticalidade   Equilíbrio   Força Força   Recipiente   Ligação
Vocalizar enquanto <i>solta os braços, arregala os olhos, bem curto; agarrar a ressonância do 'm'</i> . PROF. SECUNDÁRIO	Verticalidade   Recipiente   Ligação Princípio > Meio > Fim
Para cantar: <i>Fazemos todos aquela vozinha que parece um pássaro, um segredo; com os lábios unidos como se fossem apagar uma vela... Temos aqui uma vela [mostra o dedo indicador frente aos lábios] e apagamos...U! E o som sai, pensando na vela</i> . PROF. 2º CICLO EB	Ligação   Recipiente   Ligação Princípio > Meio > Fim
<i>Cantamos assim: desenhando um círculo a acompanhar a melodia, mas não atira a voz</i> . PROF. 2º CICLO EB <i>Cantem lá em cima, por cima das flores e no cimo da montanha russa</i> . PROF. 2º CICLO EB	Verticalidade   Recipiente   Ligação
Vocalizar em "nham-nham-nham" (arpejo descendente rápido); em "zia-á-á-á" (arpejo ascendente) <i>como se estivessem num trampolim</i> ; "i-i" <i>como se fossem espirrar</i> (glissando descendente em intervalo de 5ª); vocalizo em "iii-eee-aaa-ooo-uuu", <i>curto, como numa nuvem</i> . PROF. 3º CICLO EB	Verticalidade   Recipiente   Ligação Princípio > Meio > Fim
<i>Estiquem a testa, com os faróis ligados quando vem para o registo grave. Não fecha a cara, mantém tudo aberto</i> . PROF. SECUNDÁRIO	Verticalidade   Recipiente   Ligação Princípio > Meio > Fim
<i>Não apertem o 'e'. Boca vertical. Se rasgarem a boca a voz fica apertada. E em 'doit douter' aponta os lábios para a frente. E não fecha os olhos quando sobe, pelo contrário, arregalar!</i> PROF. SECUNDÁRIO	Verticalidade   Recipiente   Ligação Princípio > Meio > Fim

## ESQUEMAS MENTAIS

<p>Alongamentos <i>Para soltar o corpo</i>. PROF. 2º CICLO EB</p> <p>Caretas, mastigar pastilha elástica, rolamento da língua com glissandos imitando um motor. Jogos de imitação vocal. Exercícios de coordenação motora conjugada com som. PROF. INICIAÇÃO MUSICAL, PROF. 2º CICLO EB</p>	<p>Frente –Trás; Acima –Abaixo; Forçado - Livre</p> <p>Frente –Trás; Acima - Abaixo; Dentro - Fora</p>
<p>Respirar <i>como se estivessem a acordar de um sonho maravilhoso</i>; para gerir o ar <i>respira bem e mantém a caixa aberta</i>. PROF. 3º CICLO EB</p>	<p>Dentro - Fora; Aberto - Fechado; Amplio - Estreito</p>
<p>Indicações de postura: <i>não afundar a cabeça!</i>, <i>não subir os ombros!</i> <i>Mantenham-se agarrados ao chão, como se tivessem raízes, firmes</i>. PROF. SECUNDÁRIO EE</p>	<p>Acima - Abaixo; Dentro - Fora; Forte - Fraco</p>
<p>Vocalizar enquanto <i>solta os braços, arregala os olhos, bem curto; agarrar a ressonância do 'm'</i>. PROF. SECUNDÁRIO EE</p>	<p>Dentro - Fora; Aberto - Fechado</p>
<p>Para cantar: <i>Fazemos todos aquela vozinha que parece um pássaro, um segredo; com os lábios unidos como se fossem apagar uma vela... Temos aqui uma vela [mostra o dedo indicador frente aos lábios] e apagamos...U! E o som sai, pensando na vela</i>. PROF. 2º CICLO EB</p>	<p>Acima - Abaixo; Dentro - Fora; Forte - Fraco</p>
<p><i>Cantamos assim: desenhando um círculo a acompanhar a melodia, mas não atira a voz</i>. PROF. 2º CICLO EB</p> <p><i>Cantem lá em cima, por cima das flores e no cimo da montanha russa</i>. PROF. 2º CICLO EB</p>	<p>Acima - Abaixo; Dentro - Fora; Forte - Fraco; Ligado - Desligado</p> <p>Frente – Trás; Acima – Abaixo; Forçado - Livre</p>
<p>Vocalizar em "nham-nham-nham" (arpejo descendente rápido); em "zia-á-á-á-á" (arpejo ascendente) <i>como se estivessem num trampolim</i>; "i-i" <i>como se fossem espirrar</i> (glissando descendente em intervalo de 5ª); vocalizo em "iii-eee-aaa-ooo-uuu", <i>curto, como numa nuvem</i>. PROF. 3º CICLO EB</p>	<p>Frente – Trás; Acima – Abaixo; Forçado - Livre</p>
<p><i>Estiquem a testa, com os faróis ligados quando vem para o registo grave. Não fecha a cara, mantém tudo aberto</i>. PROF. SECUNDÁRIO EE</p> <p><i>Não apertem o 'e'. Boca vertical. Se rasgarem a boca a voz fica apertada. E em 'doit douter' aponta os lábios para a frente. E não fecha os olhos quando sobe, pelo contrário, arregalar!</i> PROF. SECUNDÁRIO</p>	<p>Acima - Abaixo; Dentro - Fora; Aberto - Fechado; Forçado - Livre</p> <p>Acima - Abaixo; Dentro - Fora; Aberto - Fechado; Forçado - Livre</p> <p>Amplio - Estreito</p>

### **ESTRUTURAS CONCEPTUAIS E ESQUEMAS MENTAIS –UNIDADES DE SENTIDO**

Identificam-se estruturas conceptuais de base física, predominando os conceitos de Verticalidade, Força, Recipiente, Principio > Meio > Fim. Estas estão relacionadas com a aquisição e desenvolvimento de competências técnicas, pelo que só surgem no discurso dos professores do ensino especializado. Os esquemas mentais predominantes são os que relacionam o corpo e o espaço, convocando para a prática vocal consciente, e que convocando a ação dos alunos, influenciam o resultado sonoro.

#### **8.3.2.4 Compreensão e desenvolvimento estético**

### **COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO**

*Cantamos assim: desenhando um círculo a acompanhar a melodia, mas não atira a voz! e Vamos cantar com mais energia... Mas fazemos segredo em 'la nuit'.*

PROF.2º CICLO EE

*Eu quero um crescendo como se acontecesse uma explosão de flores.* PROF.3º CICLO EE

*Cuidado aí! Não se sentem [nessa nota] é para seguir.* PROF. SECUNDÁRIO EE

*Abram as narinas para o som não ir ao nariz. Não articulem o ditongo e mantenham o 'a' bem claro. (...)o 'ê' é contra o céu da boca. (...)Não, mantenham-se em movimento enquanto cantam.*

PROF. SECUNDÁRIO EE

### **COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO –UNIDADES DE SENTIDO**

Reconhece-se uma relação entre a linguagem figurativa e o desenvolvimento de competências técnicas e expressivas. Identifica-se uma relação entre a perceção física do som e a sua mobilização com um sentido artístico.

### 8.3.2.5 Formação Musical

#### FORMAÇÃO MUSICAL

*Imaginem a semibreve como uma pizza: se dividirmos a meio ou em quatro partes ficamos com as mínimas/semínimas e por ai fora. E as pausas? Aquela que parece um chapéu qual é? E a que parece um saco? Quantas laranjas cabem lá?* PROF.2º CICLO EG

*Fazemos todos aquela vozinha que parece um pássaro, um segredo".* PROF.2º CICLO EE

*Cantem lá em cima, por cima das flores e no cimo da montanha russa.* PROF.2º CICLO EE

*Cantamos assim: desenhando um círculo a acompanhar a melodia, mas não atira a voz ! e Vamos cantar com mais energia... Mas fazemos segredo em 'la nuit'.*

PROF.2º CICLO EE

*Sabem o que significa "Immerger"? Cantem essa passagem como se imergissem, altos.*

PROF.3º CICLO EE

*Eu quero um crescendo como se acontecesse uma explosão de flores.* PROF.3º CICLO EE

*Cuidado ai! Não se sentem [nessa nota] é para seguir.* PROF. SECUNDÁRIO EE

*Abram as narinas para o som não ir ao nariz. Não articulem o ditongo e mantenham o 'a' bem claro. (...)o 'ê' é contra o céu da boca. (...) Não, mantenham-se em movimento enquanto cantam.*

PROF. SECUNDÁRIO EE

*Apontar os lábios para a frente ou mais curto e seco, pois está pastoso. (...) [aos baixos] aos baixos marquem a vossa entrada, têm que dar texto.* PROF. SECUNDÁRIO EE

#### FORMAÇÃO MUSICAL – UNIDADES DE SENTIDO

A linguagem figurativa surge associada a indicações referentes à consolidação de competências teóricas (tempo, duração, figuras rítmicas) ou técnicas, tais como: voz de cabeça, gestão do ar, legato, precisão rítmica e de articulação de texto, projeção do som, dinâmica do som.

### 8.3.2.6 Comunicação interpessoal

#### COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

[variação de exercício] *Um U com a mão fechada em torno dos lábios, ao qual um coralista responde, referindo a mudança no timbre e projeção do som ("Parece maior!"- apontando para a cabeça). TURMA 2º CICLO EE*

*E para terminar fazemos o exercício da brincadeira! PROF. 2º CICLO EE*

*Todos de pé, a ver se agora arranca. Nesta passagem não sei se vai haver alguém a tocar. Por isso agora vou tirar-vos o tapete a ver como soa. PROF. SECUNDÁRIO EE*

#### COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL – UNIDADES DE SENTIDO

Identifica-se uma relação entre os exercícios propostos e a descoberta das capacidades vocais do indivíduo, bem como um sentido lúdico e de realização pessoal e de grupo.

## **Capítulo 9 – Categorização e interpretação de resultados**



## **9.1 Categorias**

Após a triagem dos diversos dados obtidos, as unidades de sentido foram inseridas em categorias construídas indutivamente, buscando a tradução de um sentido coerente. Obtiveram-se as seguintes categorias: Formação de Professores; Linguagem figurativa; Estruturas conceituais e esquemas mentais; Compreensão musical e desenvolvimento estético; Formação Musical; Comunicação Interpessoal.

A sua apresentação é descritiva, procurando revelar pormenores e peculiaridades que permitissem uma informação rica e detalhada. Os casos estudados não foram alvo de comparação, antes sim foram entendidos como partes de um todo global, elementos enriquecedores essenciais para a compreensão do fenômeno em estudo: a linguagem figurativa na pedagogia vocal coral infantil.

### **9.1.1 Formação**

Esta categoria resulta das perspectivas expressas pelos professores e também da análise da sua prática em contexto de aula. Todos os professores participantes do estudo revelam uma experiência com a música coral desde a infância, quer em contextos formais de aprendizagem (o conservatório, a academia de música) quer em contexto de aprendizagem informal (o orfeão, o coro da paróquia, a vivência familiar). Esta é entendida como uma experiência muito positiva, realçando-se o papel dessa vivência como fator determinante na opção dos estudos musicais na juventude e na idade adulta. A existência de uma figura tutelar simbólica (um maestro) é reconhecida como muito importante no desenvolvimento musical e no despertar da consciência musical, associada ao prazer de cantar, e também como uma referência artística e pedagógica na sua prática docente atual.

No que se refere à formação académica, é realçado pelos docentes do ensino especializado a ausência de formação de base específica para as funções que desempenham, sendo esta lacuna colmatada por formações pontuais que os profissionais frequentam voluntariamente e, sobretudo, pelo recurso às suas próprias experiências pessoais, quer enquanto alunos quer enquanto cantores profissionais. Por seu lado, os professores de ensino genérico referem a existência de formação académica na área da pedagogia coral. Apesar disso,

o canto não está muito presente na sua prática docente diária, embora os docentes reconheçam a sua importância. Verifica-se, assim, um paradoxo: os profissionais que tiveram acesso a formação académica na área da pedagogia coral em Escolas Superiores de Educação (professores 1 e 3), apesar de reconhecerem muita importância à prática coral, não a desenvolvem numa base regular nem estruturada em contexto de sala de aula. Além dos constrangimentos de tempo letivo (uma aula de 90 minutos por semana), o facto do currículo incidir principalmente na prática instrumental, mais complexa e morosa, relega a prática coral para um plano secundário e subsidiário - ensinam-se canções em momentos pontuais do ano letivo (Natal, por exemplo) ou em articulações interdisciplinares com outras disciplinas. A exceção observada (professor 2) resulta de uma experiência profissional e de uma formação dual (a professora, com formação em canto lírico, exerce simultaneamente no ensino genérico e no especializado, o que parece potenciar um contato mais diversificado com diferentes repertórios, inclusive vocais, colocados ao serviço de uma certa flexibilização dos conteúdos do currículo). Os professores do ensino genérico concordam também no facto de apontarem uma excessiva carga horária letiva para professores e alunos. No caso destes, a extensa carga letiva semanal parece ser também fator de afastamento de atividades extra curriculares ligadas à música em geral e ao canto, em particular. No caso dos professores, o tempo destinado a tarefas burocráticas na escola (substituições, acompanhamento de alunos, burocracias diversas) é apontado como fator desmotivador, justificando a pouca adesão a projetos corais na escola e que poderiam ser um fator de dinamização cultural da comunidade escolar e da sua envolvente. Paralelamente, os professores de ensino especializado participantes no estudo, concordam na lacuna de formação existente à época da sua formação na área da direção coral ou da pedagogia vocal infantil. Esta é colmatada a expensas próprias por cada profissional, através da frequência de ações de formação e também através de uma atitude reflexiva acerca da sua própria experiência enquanto cantor profissional, frequentemente tomando como referência a sua própria experiência pessoal na infância.

Este enquadramento traduz uma realidade que, espera-se, venha a sofrer alterações a médio prazo, uma vez que a formação de professores atualmente ministrada na área da Direção Coral ou de Formação Musical e Direção Coral nas Escolas Superiores (de Educação e de Música – Porto, Lisboa), e Universidades (cursos de via Ensino de Música, em Aveiro, Braga e Castelo Branco), propõe opções mais atualizadas e direcionadas para a pedagogia coral infanto-juvenil,

as quais poderão ser o contributo essencial para uma melhor formação pedagógica dos futuros profissionais, com uma conseqüente melhoria da formação vocal das crianças e jovens.

A tabela seguinte sintetiza os tópicos abordados e sua relação com os objetivos do estudo:

<b>QUADRO SÍNTESE</b> <b>Categoria FORMAÇÃO</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
<p>Aferir as circunstâncias, extensão e eventuais vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis</p>	<p>Influência da experiência pessoal e história de vida dos professores na sua orientação e prática pedagógica.</p> <p>No ensino genérico há profissionais com formação em pedagogia coral mas a prática coral está pouco representada no quotidiano pedagógico. O canto, embora previsto no currículo, é subsidiário de uma aprendizagem musical centrada em competências teóricas e de uma prática musical centrada na flauta de bisel.</p> <p>A prática vocal é pouco consistente, centrando-se frequentemente em canções e não no desenvolvimento técnico e expressivo da voz cantada.</p> <p>No ensino especializado a prática coral é fortemente marcada pela formação prévia dos professores na área do canto. Reconhece-se a quase ausência de formação específica, que é colmatada com a transferência de práticas da pedagogia vocal individual para a pedagogia vocal coletiva infantil e juvenil e ao recurso à experiência prévia de cada professor.</p>

Tabela 45 – Quadro síntese categoria *Formação*

### 9.1.2 Linguagem figurativa

Esta categoria engloba os temas emergentes do discurso de professores e de crianças. No 2º ciclo do ensino genérico a prática coral é considerada pelos professores intervenientes neste estudo como frequente, embora a ênfase seja colocada na aprendizagem instrumental, sendo a prática coral orientada para a aprendizagem de canções e não para o desenvolvimento do canto. A presença de linguagem figurativa é residual, sendo apenas abordada para alguns conteúdos genéricos (duração, ritmo, afinação), dirigindo-se a prática pedagógica para o sentido dos textos e o contexto em que são executadas as canções. A presença de linguagem figurativa no discurso pedagógico é raramente percebida e aplicada pelos profissionais do ensino genérico, embora refiram a preocupação em dar indicações básicas de postura, respiração e projeção nas aulas em que existe prática vocal. Neste grupo de professores é salientada a função simbólica da voz enquanto meio de crescimento e transformação individual, de transmissão e de compreensão de ideias e valores (*Em contexto de sala de aula, trabalho todas as aulas, todas as aulas eles cantam. Trabalhamos as letras... sei lá... Um exemplo: a canção Não me mintas do Rui Veloso, tem uma letra muito rica, porque... eu mostro-lhes o filme, inicialmente, a banda sonora do filme, o pequeno excerto que eles irão tocar, trabalhamos a letra em paralelo com Português, às vezes, quando a professora mostra algum interesse* (Entrevista 1, ¶16). Realça-se também, pela negativa, a ausência de familiaridade das crianças e jovens com a voz e o ato de cantar, geradora de ansiedade e desconforto (*Muitos deles não cantam.... nunca... Em casa não cantam, nem fora de casa... portanto o cantar, para eles, é um desconforto muito grande. Então quando é individualmente ou em pequeno grupo... até dói...* (Entrevista 1, ¶90) situação que não parece ser solucionada na escola generalista, onde a falta de tempo condiciona o desenvolvimento de um trabalho vocal mais aprofundado.

No que respeita à realidade do ensino especializado, a prática coral está presente, embora não obrigatoriamente para todos os alunos, uma vez que não existe obrigatoriedade de frequência da disciplina de classe de conjunto/coro, existindo muitas crianças que desde cedo fazem apenas prática instrumental. É consensual entre os participantes neste estudo, a importância da prática coral como disciplina exploratória, estruturadora e de aprofundamento das aprendizagens musicais desde a infância: *a primeira coisa que me interessa é sempre que a alegria, que aquela boa disposição que eu tive quando iniciei se passe na mesma para as crianças, porque cantar tem de ser um ato de prazer (...) a criança pensa que vem para uma*

*aula de coro cantar e eu começo por não fazer nada relacionado com a voz. A voz é algo que vem depois (...) este processo é comum à Iniciação e aos primeiros graus (Entrevista 4, ¶24); eu na Iniciação não uso partitura... (...) eu adotei isto porque... é memória, porque eu quero que eles tenham o gesto, eu quero que eles treinem outras coisas e não quero que os miúdos saibam nada de papel. Depois, quando eles vão para um primeiro grau, começam a usar papel. A partir do momento [em] que eles têm o papel, uma das primeiras coisas que eu sempre tento – sempre, porque também aprendi assim - é que se veja para além daquilo que lá está. Ou seja, as notas são apenas um conjunto de sinais que toda a gente consegue aprender, mas dizer mais qualquer coisa para além daquilo é que é o interessante. (Entrevista 4, ¶86).*

Este carácter formativo e personalizado potenciado pela prática coral é confirmado pela voz das crianças e jovens intervenientes neste estudo: *Gosto das aulas de coro, principalmente porque os professores podem ser exigentes mas de uma certa forma eles ajudam-nos. Porque se não fossem exigentes nós estávamos na aula a brincar e não aprendíamos nada. (J. Focus Group 1, ¶50); O que eu gosto mais nas aulas de coro é conseguir cantar. E eu sei que, antes de estar no Conservatório, não tinha a capacidade de cantar como agora (N. Focus Group 1, ¶74).*

Saliente-se que a prevalência de um discurso figurativo é referida como sendo mais significativa juntos dos alunos mais jovens, e é predominantemente dirigida à aquisição de competências técnicas: respiração, fonação, afinação, articulação, ou como desbloqueadora de falhas vocais, musicais ou atitudinais. É consensual que a linguagem figurativa se destina a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível. A presença do discurso figurativo é percebida pelos profissionais entrevistados e pelos alunos, sendo reconhecida a sua utilidade e vantagens pedagógicas: *as imagens, numa criança, são fundamentais porque é o que vai despertar o interesse; porque, se for tudo igual uma criança perde logo o interesse. As crianças precisam sistematicamente de estímulos (Entrevista 4, ¶40); cada um dá um significado às expressões que o professor lhe dá (K. Focus Group 2, ¶108), em concordância com o referido pelo Entrevistado 4 (tens um conjunto de crianças, umas entendem-te, outras não; e tu queres que todas te entendam. Então eu vou criando imagens (Entrevistado 4, ¶52). Complementarmente, identifica-se um sentido criativo (pedagógico e performativo) que emerge desta prática, reconhecível através da voz dos jovens e dos professores: *estamos a tirar um significado a essa expressão que nos ajuda a lembramo-nos disso e a fazer... (J., Focus Group 2 ¶120); Acho que é mais para nos ajudar a... por exemplo, se for assim alguma coisa**

*engraçada acho que nós memorizamos mais rapidamente, do que se for só dizer olha, façam assim!* ( H., Focus Group 2 ¶125); *todo o lado da prática de conjunto, que é realmente mágica – toda a gente para um determinado objetivo, mas ao mesmo tempo mantendo uma certa individualidade. Mas eu acho que o que entusiasma os alunos é exatamente esse lado da subjetividade* (Entrevistado 4, ¶52). O mesmo professor aponta mesmo uma maior ou menor tendência para o discurso figurativo como uma marca de identidade técnico-expressiva de quem dirige: *Claro que há um trabalho que é diferenciado de professor para professor e essa individualidade dos alunos, dos coros constituídos por esses alunos e do professor que faz o trabalho. Mas há um conjunto de imagens, que produzem, e, se calhar, o que eu queria dizer é que o mesmo professor em três, quatro, cinco, dez coros, há-de ter sempre um cunho muito parecido. Independentemente de haver alunos muito diferentes e de as imagens serem diferentes, há um conjunto de estímulos que ele produz, que ele induz nos alunos e, portanto, deve haver uma marca* (Entrevista 4, ¶40). Os professores do ensino especializado salientam, no entanto, a importância da empatia entre o aluno e o professor para uma eficácia plena desta ferramenta pedagógica. Assim, os professores reconhecem que a resposta e a atitude vocal são condicionadas pela idade, género e tarefa a desempenhar, pelo que todos referem que tendem a adaptar as imagens à idade e nível de desenvolvimento musical dos alunos (Entrevista 4 ¶40; Entrevista 5, ¶40-42; Entrevista 6, ¶36, ¶40-42 ) chegando mesmo a abandoná-las se se verifica falta de empatia ou pouco tempo para o trabalho musical a desenvolver. Os crianças e jovens participantes neste estudo, parecem confirmar esta perspetiva, apontando uma ligação afetiva às metáforas, potenciadora da memorização e da aprendizagem: *se for assim alguma coisa engraçada acho que nós memorizamos mais rapidamente, do que se for só dizer olha, façam assim!* (H., Focus Group 2 ¶125).

A linguagem figurativa surge, assim, como ferramenta privilegiada para articular conceitos musicais e competências técnicas com elementos de interpretação - *a imagem não é só para a parte vocal mas a própria imagem é para o entendimento da própria canção* (Entrevista 4, ¶58) - e para potenciar a participação da subjetividade na relação de ensino- aprendizagem: *os conceitos técnicos ensinados de uma forma... inerte... de uma forma (como é que eu hei-de dizer?)... objetiva só... só objetiva (como se isto fosse possível!)... se não houver o lado de subjetividade, que entusiasma... se for só objetivo, desanima qualquer coro! (...)* Mas eu acho que o que entusiasma os alunos é exatamente esse lado da subjetividade. E o que é essa

subjetividade? É tu consegues manter essa “coluna vertebral” que tu dizes, mas teres a capacidade de cativar com imagens. O que é cativar? Não basta só eu ir muito bem disposto e muito alegre dar as aulas, porque isso não existe. O que vai fazer a diferença é a forma como tu consegues através de... imagens... consegues levá-los a interiorizar os conceitos (...) tens um conjunto de crianças, umas entendem-te, outras não; e tu queres que todas te entendam (Entrevista 4, ¶150). Será, pois, através desta partilha da subjetividade inerente a cada indivíduo que o entendimento das imagens se torna eficaz no coletivo. O sentido coletivo das imagens e metáforas será entendido por cada criança ou jovem de acordo com a sua vivência ou enquadramento conceptual ou simbólico, criando um espaço resultante de intersubjetividade - a prática musical transformada – na qual cada um participa.

Esta característica globalizante (da linguagem figurativa mas também do coro, ele próprio uma metáfora da humanidade, um microcosmos, um coletivo organizado de indivíduos) é também apontada como um dos mais fortes argumentos a favor da prática coral de crianças e jovens: *Acho que, para eles, é muito importante haver essa união no grupo e eles sentirem que são todos um e que cada um deles faz parte desse todo (...) o coro devia estar sempre presente na formação de qualquer músico (...) é a base para qualquer instrumento, saber cantar, a afinação, saber frasear... é muito importante* (Entrevista 5, ¶79). Em concordância com esta perspetiva está a presença recorrente da voz como elemento de (auto)comunicação, participante fundamental na vida real. A vivência coral surge associada à organização pessoal e ao relacionamento com os adultos (*Gosto das aulas de coro, principalmente porque os professores podem ser exigentes mas de uma certa forma eles ajudam-nos. Porque se não fossem exigentes nós estávamos na aula a brincar e não aprendíamos nada (...) Eu não gosto muito quando os professores gritam conosco e ralham. Mas a minha parte preferida das aulas de coro é quando nós cantamos* – J. Focus Group 1 ¶150 e ¶76). Este entendimento da música como forma de sublimação da vida real ou, até, terapia, surge referida pelos jovens intervenientes, com maior frequência nos adolescentes: como uma espécie de *melodia interior*, expressão da alma e dos estados de espírito (*E porque quando nós temos problemas, quando cantamos às vezes esquecemo-nos deles... é uma vantagem* – D. Focus Group 1 ¶30; *quando estou mais triste o que acontece é estar sempre a cantar aqui dentro [aponta a cabeça] (...) quando estou mesmo muito triste, não. Mas quando estou mais ou menos, sim* - E. Focus Group 2 ¶27); como fator de identidade e de manifestação individual e coletiva (*Concretamente aqui, em grupo, acho que toda*

*a gente se conhece. Gostamos mais de cantar, é mais divertido e também depois, ver o resultado final...as nossas vozes todas juntas, acho que é sempre uma grande satisfação (F. Focus Group 2 ¶33); Eu gosto muito, acho que é muito divertido. E como nós nos conhecemos todos... Eu e as minhas amigas até gostamos de cantar as músicas de coro quando não temos mais nada para fazer! (J. Focus Group 2 ¶45). Também como veículo de transmissão de saber, de projeção de futuro, traduzindo uma necessidade de comunicação real (e eu senti que fazia mesmo parte de uma coisa grande! - N. Focus Group 1 ¶134; quando for mais velha, se quiser seguir isto, se eu visse estas músicas com os meus alunos, eu ensinaria, não tal e qual como os professores ensinam, mas dava também uma opinião minha... mas... passar a mensagem que me passaram a mim, para que os meus alunos fiquem a perceber mais ou menos um bocado da minha infância - M. Focus Group 1 ¶115).*

Na tabela seguinte resumem-se os tópicos mais significativos retidos na investigação e sua relação com os objetivos do estudo:

<b>QUADRO SÍNTESE</b> <b>Categoria LINGUAGEM FIGURATIVA</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
<p>Aferir as circunstâncias, extensão e eventuais vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis.</p> <p>Relacionar competências técnicas e interpretativas primordiais, sua abordagem e processo de desenvolvimento mediante recurso à linguagem figurativa.</p>	<p>A linguagem figurativa é uma ferramenta pedagógica útil na transmissão de instruções técnicas e interpretativas.</p> <p>É dirigida sobretudo à aquisição de competências técnicas: respiração, fonação, afinação, articulação, ou como desbloqueador de falhas vocais, musicais ou atitudinais.</p> <p>A linguagem figurativa destina-se a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível.</p> <p>A eficácia plena é determinada pela empatia entre o aluno e o professor, sendo a resposta e a atitude vocal condicionadas pela idade, género e tarefa a desempenhar. Por esse motivo, tendem a adaptar as imagens à idade e nível de desenvolvimento musical dos alunos.</p> <p>Identifica-se na linguagem figurativa uma função organizadora e metacognitiva, interligando o movimento, a melodia e a memorização. É consensual a ligação entre a linguagem figurativa e a aquisição de competências técnicas e interpretativas, bem como a criação de sentidos pessoais a partir do discurso do professor.</p> <p>A linguagem figurativa serve de mediadora entre a realidade individual e a performance musical, substituindo eficazmente a repetição e as indicações técnicas e teóricas.</p>
<p>No Ensino Genérico a prática coral é tida como frequente, embora a ênfase seja colocada na aprendizagem instrumental, sendo a prática coral orientada para a aprendizagem de canções e não para o desenvolvimento do canto. A linguagem figurativa é residual, frequentemente circunscrita a indicações sobre postura, respiração e projeção. Pontualmente identificada com memorização de conceitos teóricos.</p>	

Tabela 46 – Quadro síntese categoria *Linguagem figurativa*

### 9.1.3 Estruturas conceituais e esquemas mentais

Nesta categoria incluem-se as unidades de sentido que resultam do discurso dos professores. Apesar dos professores de Ensino Genérico não apresentarem um discurso pedagógico centrado na linguagem figurativa, referem algumas indicações gerais de postura e emissão vocal que refletem estruturas e esquemas de base metafórica, na maioria dos casos observados, recorrendo a imagens como auxiliares de memorização. Os professores de Ensino Especializado apresentam um discurso marcadamente figurativo, no qual predominam indicações centradas nos conceitos físicos de *Verticalidade, Direção, Força, Expansão, Recipiente, Ligação, Princípio > Meio > Fim, Duração, Remoção de obstáculos*. Em paralelo, este discurso relaciona esquemas mentais que refletem a relação de oposição /integração entre o indivíduo e o espaço ou a percepção do seu corpo interna e externamente, quer enquanto recipiente (de ar ou de som imanente) quer enquanto fonte sonora. Todas as expressões identificadas têm como objetivo pedagógico a transmissão induzida de conceitos técnicos ancorados no corpo como centro produtor do som e da voz, individual e coletivamente, tendo em vista um resultado acústico previsível. Paralelamente, este tipo de discurso destina-se à mobilização consciente da atenção, da vontade e da curiosidade do aluno no sentido da realização da experiência musical, sendo reconhecida a função agregadora e metacognitiva que permite o desenvolvimento de competências técnicas expressivas (reconhecida quer pelos professores quer pelos coralistas): *Eu digo simplesmente postura. Eu digo: postura. E eles sabem porque eu, anteriormente, já lhes disse: “costas direitas! Pés paralelos! Pensa na respiração, colocação! À frente! (...) eu faço isso no início e eles, quando têm que tocar ou cantar eles sabem que é assim que têm que estar. E então aquilo, depois, entra de tal maneira que eu basta dizer: “Postura!”, e eles “Tak”. Porque integraram, e então eles já perceberam* (Entrevista 2, ¶32); *se eu estou no grupo eu lanço a imagem e, se calhar, ela vai ser acatada por uma parte da turma, mas essa parte pode fazer com que os outros cheguem lá também* (Entrevista 5, ¶55); *tens um conjunto de crianças, umas entendem-te, outras não; e tu queres que todas te entendam. Então eu vou criando imagens (...) as imagens induzem a que os conceitos fiquem interiorizados e não o contrário* (Entrevista 4, ¶52); *eu sempre achei mais fácil quando nos dão exemplos, porque nós temos o incentivo de tentar fazer bem, para a nossa professora gostar de nos ouvir. Isso é, para mim, uma maneira especial de nos ensinar a cantar, porque... Por*

exemplo, há um bocado, a “montanha russa”... nós cantamos mais alto, como se estivéssemos lá em cima, queremos dizer que ‘tamos com medo, com vertigens, por exemplo (M., Focus Group 1, ¶97); quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso. Por exemplo, o exemplo que a professora deu das flores, quando eu vou cantar essa parte vou me lembrar que tenho que cantar assim... Pelo menos, comigo funciona (J., Focus Group 2 ¶135).

A tabela seguinte apresenta esta síntese:

<b>QUADRO SÍNTESE</b>	
<b>Categoria ESTRUTURAS CONCEPTUAIS E ESQUEMAS MENTAIS</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
<p>Aferir as circunstâncias, extensão e eventuais vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis.</p> <p>Identificar estruturas e esquemas conceptuais presentes no discurso pedagógico</p> <p>Relacionar competências técnicas e interpretativas primordiais, sua abordagem e processo de desenvolvimento mediante recurso à linguagem figurativa.</p>	<p>O discurso figurativo aborda conceitos físicos de <i>Verticalidade, Direção, Força, Expansão, Recipiente, Ligação, Principio &gt; Meio &gt; Fim, Duração, Remoção de obstáculos</i>. Em paralelo, relaciona-se com esquemas mentais que refletem a relação de oposição/integração entre o indivíduo e o espaço ou a percepção do seu corpo interna a externamente.</p> <p>O principal objetivo pedagógico é a transmissão induzida de conceitos técnicos ancorados no corpo como centro produtor do som e da voz, individual e coletivamente, tendo em vista um resultado acústico previsível.</p> <p>Enfoque na mobilização da atenção, da vontade e da curiosidade do aluno no sentido da realização da experiência musical</p>
<p>No Ensino Genérico a prática coral é centrada na aprendizagem de canções. Embora seja residual o discurso pedagógico centrado na linguagem figurativa, os intervenientes neste estudo referem algumas indicações gerais de postura e emissão vocal, auxiliares de memorização de conceitos teóricos e atitudinais, que refletem estruturas e esquemas de base figurativa: <i>Verticalidade, Direção, Força, Expansão</i>.</p>	

Tabela 47 – Quadro síntese categoria *Estruturas conceptuais e esquemas mentais*

### 9.1.4 Compreensão e desenvolvimento estético

Identifica-se uma relação direta entre a linguagem figurativa e a interiorização de conceitos musicais, bem como na criação de sentidos por parte dos alunos (*dar-lhes a entender que são eles que vão dar sentido àquilo. E esse sentido, para mim, é mais importante que todas as questões técnicas* - Entrevista 4, ¶186); *cada um dá um significado às expressões que o professor lhe dá* - K., Focus Group 2, ¶108). Os professores do Ensino Especializado apresentam um discurso marcadamente figurativo, por vezes reforçado com gestos icónicos (utilização de fonomímica por parte do professor, sugestão de movimentos amplos com braços e mãos reforçando as imagens associadas a *crescendo, diminuendo, legato*) e que tem como resultados a consolidação de conceitos técnicos e o desenvolvimento das capacidades expressivas da voz. A necessidade de descodificação do discurso figurativo implica, da parte do professor, uma adequação da linguagem à idade, género, nível de desenvolvimento e interesses da criança ou jovem.

No Ensino Genérico o canto está presente na sala de aula, mas de forma subordinada, sendo privilegiada a prática instrumental. Refere-se a quase ausência de prática vocal na escola e na família, que se traduz num grande desconforto por parte do aluno perante o ato de cantar e num condicionamento da sua perceção auditiva e da voz como instrumento musical e de comunicação. Há, no entanto, algum investimento no sentido de estimular a atenção dos alunos para os contextos e os sentidos dos textos das canções (*mostro-lhes que a voz é muito mais... (...) dá para muitas mais coisas do que eles julgam* – Entrevista 1 ¶68; *acho que Lopes Graça tem coisas interessantíssimas para abordar, ou seja, tento dar cultura musical às crianças de uma forma interessante sem que, para isso, seja uma abordagem pesada, seja, mas que haja qualidade musical. E depois interpretação e depois eles apropriarem-se daquele repertório como se deles fosse*- Entrevista 2, ¶24). No entanto, tal esforço não se reflete num aumento da prática coral efetiva.

Na tabela seguinte apresenta-se uma síntese dos tópicos mais significativos para esta categoria:

<b>QUADRO SÍNTESE</b> <b>Categoria COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
Relacionar competências técnicas e interpretativas primordiais, sua abordagem e processo de desenvolvimento mediante recurso à linguagem figurativa.	Valorização da função didática da linguagem figurativa e sua importância na interiorização de conceitos musicais.  Necessidade de adaptação do discurso figurativo à idade, género e nível de desenvolvimento musical, por forma a enquadrar o desenvolvimento estético mais adequado a cada criança.
Quase ausência de prática vocal nos alunos do Ensino Genérico, quer na escola quer na família, o que condiciona a sua perceção auditiva e da voz como instrumento.	

Tabela 48 – Quadro síntese categoria *Compreensão e desenvolvimento estético*

### **9.1.5 Formação Musical**

Nesta categoria são incluídas as unidades de sentido respeitantes à importância da prática coral na formação musical das crianças e jovens. É consensual e valorizada a importância da prática coral no desenvolvimento de competências musicais e sociais e não apenas vocais (*as notas são apenas um conjunto de sinais que toda a gente consegue aprender, mas dizer mais qualquer coisa para além daquilo, é que é o interessante. (...) se eles conseguirem ler para além do que lá está, isso vai servir também para os instrumentos, vai servir para outras coisas – Entrevista 4, ¶86*). Para os alunos a prática coral é identificada com o desenvolvimento musical (aprender a cantar = conhecer coisas novas) e social (cantar com os amigos, fazer parte de algo maior e importante).

Apenas no Ensino Especializado se verifica a organização de classes de coro que abrangem todos os níveis de formação, desde a Iniciação Musical até ao fim do Curso Secundário de Música. Nos contextos observados, verifica-se diferenciação pedagógica agrupando as crianças entre os 6 e os 9 anos de idade no Coro Iniciação, as de 10 e 11 no coro de 2º ciclo do EB (havendo aqui a separação em dois grupos, correspondentes às duas partes: raparigas /sopranos e rapazes /altos), as de 12,13 e 14 anos no coro de 3º ciclo EB (sopranos e altos, conjuntamente) e os adolescentes e adultos no coro misto (sopranos, altos, tenores e baixos). No entanto, a prática coral não é generalizada a todas as crianças que frequentam o

ensino especializado da música, uma vez que muitas crianças podem passar, desde cedo, a realizar apenas aprendizagem instrumental. Os coros existentes nas instituições onde se realizou observação apresentam-se regularmente em concertos dentro e fora das respetivas escolas ao longo do ano letivo, interpretando repertório adaptado às diversas faixas etárias.

Nas escolas de ensino genérico intervenientes neste estudo não existe prática coral de forma autónoma, sendo esta relegada para segundo plano, predominando a prática instrumental (flauta de bisel) em contexto de sala de aula. Alguns professores referem a existência de prática coral de alguns alunos no contexto extra escolar (coros paroquiais, principalmente).

Na tabela seguinte apresenta-se a síntese desta categoria.

<b>QUADRO SÍNTESE</b> <b>Categoria FORMAÇÃO MUSICAL</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
<p>Discutir os modos e processos através dos quais o ensino do canto coral é praticado e integrado na formação musical de crianças e jovens em Portugal.</p>	<p>No Ensino Especializado o canto coral é considerado disciplina estruturante pela sua importância no desenvolvimento da literacia musical e na transferibilidade dos conhecimentos para o domínio instrumental.</p> <p>É uma ferramenta material que permite a compreensão mais abrangente da linguagem musical e do próprio indivíduo.</p> <p>Importância da prática coral na consciência e significado do indivíduo no grupo, reconhecida por professores e alunos.</p> <p>A prática coral não é generalizada a todas as crianças, havendo a possibilidade de apenas realizar formação instrumental, quer individualmente quer em grupo.</p>
<p>No Ensino Genérico o canto serve de introdução à educação musical, sendo maioritariamente relegado para segundo plano dado que se considera a prática instrumental mais difícil, logo merecedora de maior atenção e tempo letivo.</p>	

Tabela 49 – Quadro síntese categoria *Formação musical*

### 9.1.6 Comunicação Interpessoal

Nesta categoria agrupam-se unidades de sentido referentes à dimensão interpessoal desenvolvida pela prática coral e potenciada pela linguagem figurativa.

O papel da voz como veículo de comunicação interpessoal é realçado por todos os intervenientes neste estudo. Os professores do Ensino Genérico enfatizam a capacidade de transcendência da voz como instrumento e veículo de comunicação, enquanto que os professores do Ensino Especializado realçam a importância do coro como local e espaço para vivenciar a música com prazer, para a experimentação e desenvolvimento de competências vocais e instrumentais e para a compreensão da permeabilidade entre texto literário e texto musical. Refere-se também a importância da experiência artística vivida através da prática coral e seu significado na construção pessoal e musical do indivíduo músico. Realça-se a participação em concertos ou espetáculos como momentos de vivência musical especiais. Paralelamente, verifica-se a identificação da música com a história de vida pessoal (*a mim ajuda-me sempre pois eu estou sempre a cantar! Mas... não sei... quando estou mais triste o que acontece é que estou sempre a cantar aqui dentro* [aponta a cabeça] - E. Focus Group 2 ¶127), o que leva à consciência da *música na identidade* do indivíduo e à identificação deste com a prática artística (*identidade na música*). Realce-se a importância atribuída pelas crianças ao coro como local de transmissão de saberes e de comunicação intergeracional: *Se, quando for mais velha, se quiser seguir isto, se eu visse estas músicas com os meus alunos, eu ensinaria, não tal e qual como os professores ensinam, mas dava também uma opinião minha (...) passar a mensagem que me passaram a mim, para que os meus alunos fiquem a perceber mais ou menos um bocado da minha infância* (M. Focus Group 2, ¶115)

Atente-se na síntese desta categoria apresentada na tabela seguinte:

<b>QUADRO SÍNTESE</b> <b>Categoria COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
<p>Discutir os modos e processos através dos quais o ensino do canto coral é praticado e integrado na formação musical de crianças e jovens em Portugal.</p> <p>.</p>	<p>Valorização da capacidade de transcendência da voz como instrumento e veículo de comunicação</p> <p>O coro é valorizado como local e espaço para vivenciar a música, para a experimentação e desenvolvimento de competências vocais e instrumentais e para a compreensão da permeabilidade entre texto literário e texto musical.</p> <p>Importância da experiência artística vivida através da prática coral e seu significado na construção pessoal e musical do indivíduo músico - consciência do papel da <i>música na identidade</i> do indivíduo e à identificação deste com a prática artística (<i>identidade na música</i>).</p> <p>Importância da linguagem figurativa na construção de sentidos e significados pessoais para a experiência musical.</p>
<p>É consensual a importância do canto no desenvolvimento pessoal. No entanto a abordagem à prática coral é muito diferente no Ensino Genérico e no Ensino Especializado.</p>	

Tabela 50 – Quadro síntese categoria *Comunicação interpessoal*

## **Capítulo 10 – Conclusões e sugestões para investigação futura**



## **10.1 Conclusões**

Todo o processo de investigação teve como centro o estudo da linguagem figurativa na pedagogia coral infantil e juvenil no âmbito do ensino genérico e do ensino especializado. Foi preocupação constante ao longo do estudo estabelecer as pontes entre a teoria e a praxis pedagógica, procurando conhecer a realidade do ensino coral no contexto escolar, tomando sempre como ponto de partida a voz dos seus atores. O processo de recolha, codificação, ordenação, análise e interpretação seguiu a par com os objetivos de estudo, pelo que as conclusões desta investigação serão apresentadas seguindo igualmente este ordenamento, abordando as temáticas emergentes, sua interrelação e resultados obtidos.

### **10.1.1. Circunstâncias, extensão e vantagens do uso de linguagem figurativa na pedagogia vocal de coros infantis e juvenis**

A partir do presente estudo, foi possível concluir que a linguagem figurativa está presente na prática pedagógica dos docentes, particularmente nos do ensino especializado. Embora a prática coral não seja habitual nem frequente no ensino genérico, há, no entanto, a preocupação de dar indicações genéricas de postura e emissão vocal, ainda que se recorra à linguagem figurativa apenas de forma pontual. Verifica-se assim, que a prática coral no ensino genérico não assenta numa formação destinada a *ensinar a cantar* mas sim recorrendo a canções temáticas, cuja função é subsidiária do trabalho musical e da preparação vocal das crianças, aspeto já realçado pela literatura. Prevalece uma educação musical assente na prática instrumental e a quase total ausência de educação vocal, com pontuais indicações técnicas respeitantes à respiração, emissão ou afinação. Identifica-se, assim, a reprodução de um modelo de educação musical em que a voz praticamente não é participante, apesar da existência de formação vocal no percurso formativo dos professores do ensino genérico.

Por seu lado, a linguagem figurativa faz parte dos recursos pedagógicos habitualmente usados pelos professores de coro, no ensino especializado, verificando-se uma prevalência da mesma no que respeita às indicações destinadas a desenvolver competências técnicas – respiração, emissão vocal livre, ressonante e afinada, articulação. Assim, é consensual concluir

que a linguagem figurativa é empregue pelos professores destinando-se a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível, sendo referido pelos próprios a importância desta consciência corporal para a aquisição e desenvolvimento de uma boa técnica vocal por parte das crianças. As crianças ouvidas neste estudo corroboram esta opinião, referindo a preferência por um discurso pedagógico de carácter figurativo como *auxiliar de memorização de competências*, ou seja, metacognitiva - dizendo que recordar a imagem dita pelo professor as ajuda a lembrar o que fazer para cantar bem. Salienta-se a existência de um discurso figurativo mais significativo juntos dos alunos mais jovens, e que esta é predominantemente dirigida à aquisição de competências técnicas ou como desbloqueador de falhas vocais, musicais ou atitudinais. Os professores reconhecem a utilidade e vantagens deste tipo de estratégia pedagógica, como facilitador e elemento atrativo (potenciando a atenção através do humor, do jogo), atribuindo-lhe grande e abrangente função didáctica. Salienta-se, no entanto, a importância da empatia entre o aluno e o professor para uma eficácia plena. Assim, os professores reconhecem que a resposta e a atitude vocal são condicionadas pela idade, género e tarefa a desempenhar, pelo que tendem a adaptar as imagens à idade e nível de desenvolvimento musical dos alunos, chegando mesmo a abandoná-las se se verifica falta de empatia ou pouco tempo para o trabalho musical a desenvolver, o que confirma a teoria subjacente a este estudo.

Por seu lado, a perspectiva das crianças e jovens participantes neste estudo permite inferir a existência de um sentido mediador atribuído às metáforas e imagens, relacionada com a sua própria capacidade de descodificação das mesmas. Assim, verifica-se junto destes um entendimento da música e do canto coral como elemento fundador da identidade pessoal (*é uma parte da nossa vida. Não é uma obrigação – F. Focus Group 2, ¶142*), com uma função sublimadora das vivências da infância e da adolescência. De realçar que verificamos um efeito gradativo entre as duas faixas etárias participantes no estudo: os coralistas mais novos colocam maior ênfase no *aprender a cantar*, enquanto que os adolescentes incidem particularmente no *cantar para* (comunicar, conviver, participar, fazer). Apesar da referência à falta de paciência para a aprendizagem técnica (a leitura musical, a aprendizagem por naipes), concordam na preferência por um tipo de trabalho divertido e criativo, ao qual as imagens e metáforas não serão alheias. Conclui-se, assim, que a linguagem figurativa parece surgir como uma ferramenta pedagógica válida e útil, através da qual, mediante o recurso à imaginação e ao apelo às

vivências pessoais, se pode aliviar a dureza do trabalho teórico e técnico anterior à fruição do prazer performativo. É também de realçar a ligação afetiva desencadeada pelas metáforas e imagens, referida como um importante fator para a memorização e a aprendizagem. Todos convergem na perspectiva de sentir e viver o coro como um local de comunicação inter e intrapessoal.

Reconhece-se, ainda, uma significativa influência da história de vida de cada professor no estilo de abordagem à pedagogia coral. Os professores intervenientes têm formação em educação musical e canto e não em direção coral, sendo reconhecido por todos algumas lacunas na formação que procuram colmatar recorrendo à sua experiência pessoal e vivência artística, para além de se manterem atualizados através de formação continua mais direcionada para a pedagogia vocal infantil.

### **10.1.2. Estruturas conceptuais e esquemas mentais presentes no discurso pedagógico de base figurativa**

O discurso pedagógico de base figurativa inclui expressões dirigidas à postura, (em ambos os casos em estudo), à respiração, à afinação, à emissão vocal livre e ressonante, à igualização de registos e à adequação do timbre ao registo vocal e ao carácter e estilo musical (apenas verificado no caso do Ensino Especializado). Estas indicações são centradas nas estruturas conceptuais de *Verticalidade, Direção, Força, Expansão, Recipiente, Ligação, Princípio > Meio > Fim, Duração, Remoção de obstáculos*. Paralelamente, invocam-se esquemas mentais que refletem a relação de oposição/integração entre o indivíduo e o espaço e a perceção/mobilização do seu corpo interna e externamente: *Dentro - Fora, Acima - Abaixo, Frente -Trás*. No caso Ensino Especializado identificamos objetivos pedagógicos precisos, a partir da transmissão induzida de conceitos técnicos ancorados no corpo como centro produtor do som e da voz, individual e coletivamente, tendo em vista um resultado acústico previsível: a aquisição de um padrão respiratório abdomino - intercostal, a emissão vocal livre de tensão a partir da mobilização do registo “de cabeça” (nas vozes pré-pubescentes) ou a uniformização dos registos nas vozes juvenis, a articulação rítmica e de texto clara, a busca de uma sonoridade homogénea e estilisticamente adequada ao carácter e estilo das obras. Surgem também imagens e metáforas

referentes à articulação, fraseado e criação de ambientes, bem como imagens destinadas a criar sentidos entre canções.

Simultaneamente, este tipo de discurso parece destinar-se à mobilização consciente da atenção, da vontade e da curiosidade do aluno no sentido da experiência musical, pelo que podemos reconhecer nele uma função criativa, mobilizadora e potenciadora da descoberta do corpo como instrumento musical. No entanto, esta função não se encontra desenvolvida no Ensino Genérico, tanto mais que não há uma verdadeira consciencialização prática da voz enquanto instrumento (pelo seu uso).

A relação entre as raízes sensório motoras e os esquemas mentais que tornam todos os atos quotidianos em ações e/ou pensamentos metafóricos está intimamente relacionada com o contexto sociocultural e o desenvolvimento cognitivo, pelo que o apelo à imaginação, ao jogo simbólico surge como potenciador do desenvolvimento do pensamento criativo ao criar um espaço de comunicação intersubjetivo no qual o aluno participa, desencadeando um processo de descodificação e criação de sentidos individuais que o leva a um desempenho melhorado. Paradoxalmente, verifica-se que a descrição técnica (aparentemente mais objetiva) não surge como tal (mercê de contingências várias tais como imaturidade física ou de perceção musical) e que a descrição metafórica e a imagética surgem como mais compreensíveis, porque mais subjetivas, manifestando-se objetivamente numa performance efetivamente melhorada. Pode, assim, inferir-se que a linguagem pedagógica baseada em imagens, metáforas e demais figuras estilísticas, é uma estratégia válida, usada com reconhecidas vantagens, contribuindo para um conhecimento intuitivo, ancorado nas experiências e significados simbólicos dos indivíduos.

### **10.1.3. A linguagem figurativa e o processo de desenvolvimento de competências técnicas e interpretativas**

Os professores participantes neste estudo apresentam práticas distintas e que traduzem as grandes disparidades existentes na formação vocal possibilitada às crianças. Os professores do Ensino Especializado apresentam um discurso marcado pela linguagem figurativa, por vezes reforçado com gestos icónicos e movimento corporal, e que tem como resultados a consolidação de conceitos técnicos e o desenvolvimento das capacidades técnicas e expressivas da voz que permitem aos jovens coralistas a interpretação de repertório coral adequado à sua

idade e nível de desenvolvimento musical. A linguagem figurativa surge principalmente associada ao desenvolvimento da respiração adequada ao canto, da fonação, da articulação, da expressão musical, complementando as competências de leitura e transportando o aluno da dimensão física para a imaterial, da realização artística. É reconhecida pelos professores uma função didática, embora seja realçada a necessidade de descodificação do discurso figurativo e que isso implica, uma adequação da linguagem à idade, género, nível de desenvolvimento e interesses da criança ou jovem. Em concordância, os jovens participantes no estudo confirmam a preferência por este tipo de prática, ao invés da imitação ou repetição acerca de aspetos técnicos, com ênfase na ligação afetiva à memória (*se for assim alguma coisa engraçada acho que nós memorizamos mais rapidamente, do que se for só dizer olha, façam assim!* - H., *Focus Group 2* ¶125). Verificou-se, localmente, uma grande eficácia desta prática na postura física e vocal dos coralistas, na melhoria da afinação, no equilíbrio tímbrico dos naipes, na homogeneização da sonoridade dos coros.

Os professores do ensino genérico, confirmam a quase ausência de prática vocal nos alunos quer na escola quer na família, o que condiciona a sua perceção auditiva e da voz como instrumento. Identifica-se mesmo um hiato geracional (*Eu sou de uma geração e do meio rural, onde se cantava nos coros, onde as pessoas cantavam e ainda apanhei a fase em que se cantava mesmo nos trabalhos agrícolas, mesmo... as pessoas cantavam. As pessoas, hoje, não cantam* – Entrevista 3, ¶50) que a escola não tem colmatado ao longo das últimas gerações. A realidade escolar parece espelhar a realidade social: identifica-se a prática musical com o *tocar*, sendo o canto considerado de menor importância e sem necessidade de formação (*toda a gente canta*). O ato de cantar está fortemente associado à música popular veiculada pelos meios de comunicação social (ao rap, ao pop, também ao fado, mais recentemente) e não à prática coral (associada à Igreja ou ao antigo Canto Coral de má memória), sendo, por isso, esta uma área ainda pouco valorizada pela sociedade e pela escola. A educação musical centra-se na prática instrumental, estando a prática coral restrita a pontuais interpretações de canções temáticas, a maioria das vezes retiradas do repertório radiofónico ou televisivo. Verifica-se, ainda assim, alguma vontade em transmitir alguns cuidados acerca da voz, da postura e da voz como instrumento de comunicação e de expressão pessoal e coletiva, tentando assim, vencer a “endémica” aversão ao canto coral já bastante realçada em outros estudos.

#### **10.1.4. Modos e processos de ensino do canto coral e sua integração na formação musical de crianças e jovens em Portugal.**

Este último objetivo, embora não diretamente relacionado com o tema central deste estudo, emana uma temática fulcral que, parcialmente, o relaciona com o sentido geral desta investigação. Pudemos observar ao longo de todo este processo de investigação uma profunda disparidade de formação proporcionada às crianças na escola pública, reforçando a grande lacuna na educação vocal infantil da generalidade da população e que enumeramos de seguida.

Entre os professores e as crianças e jovens intervenientes no estudo é consensual e valorizada a importância da prática coral no desenvolvimento de competências musicais e sociais e não apenas vocais. O papel e a capacidade de transcendência da voz como instrumento e veículo de comunicação interpessoal é realçado por todos. No entanto, no Ensino Genérico a prática coral organizada (em coro infantil ou juvenil) é inexistente, sendo o canto uma presença reconhecida na sala de aula como via de introdução à educação musical (leitura cantada de notas, canto de canções temáticas, canto de refrões de músicas tocadas em flauta), maioritariamente relegado para segundo plano de seguida, dado que se considera a prática instrumental mais difícil, logo merecedora de maior atenção e tempo letivo. Canta-se muito pouco, apesar de se reconhecer a importância da prática coral. Tal facto não será alheio à disparidade de conteúdos dentro do tempo letivo destinado à formação musical no Ensino Genérico e o Ensino Especializado. Em ambos a disciplina de Educação Musical e a de Classes de conjunto/Coro é desenvolvida em 90 minutos semanais (para o 2º ciclo do Ensino Básico e para o Curso Básico, respectivamente). No entanto, no Ensino Genérico a prática vocal está diluída no currículo da disciplina, havendo uma percentagem mais significativa de conteúdos teóricos e instrumentais. A existência de projetos corais nas escolas é residual a nível nacional e depende da atribuição de horas por parte das direções pedagógicas das escolas aos professores que manifestem vontade em criar clubes ou ateliês musicais na sua componente de horário não letivo, situação que raramente acontece (como é referido pelos professores), seja por falta de espaços, de adesão da comunidade escolar ou mesmo por exaustão do corpo docente que, envolvido em tarefas burocráticas, manifesta pouca disponibilidade para tal. Assim, a existência

de projetos corais abertos à comunidade, a existir, parte maioritariamente de iniciativas privadas, associativas, paroquiais, portanto, não escolares<sup>57</sup>.

No Ensino Especializado o canto coral é considerado disciplina estruturante, fundamental no desenvolvimento da literacia musical e na transferibilidade dos conhecimentos para o domínio instrumental. Identifica-se também a importância do canto como uma ferramenta que permite a compreensão mais alargada da linguagem musical e do próprio indivíduo. É apenas no Ensino Especializado que a prática coral se organiza em disciplinas em diferentes níveis de escolaridade (classes de coro ao longo de toda a formação – coro iniciação, coro básico, coro secundário), sendo que estas apresentam regularmente o seu trabalho em concertos dentro e fora das respetivas escolas ao longo do ano letivo, interpretando repertório adaptado às diversas faixas etárias. No entanto, a prática coral não é obrigatória nem está generalizada a todas as crianças e jovens que frequentam o ensino especializado, sendo possível uma criança realizar apenas formação instrumental em contexto de aula de instrumento e em aulas de conjunto (orquestras).

Os professores intervenientes realçam a importância da prática coral na consciência e construção do indivíduo, muitos deles recorrendo ao seu próprio exemplo pessoal e como o seu contato com a prática coral na infância foi determinante na sua formação pessoal, na sua orientação musical e de carreira. A voz das crianças participantes neste estudo diz-nos que a prática coral é identificada com o desenvolvimento musical (mas não só, pois aprender a cantar é sinónimo de conhecer coisas novas para os mais novos) e social (cantar com os amigos é uma atividade realizada com grande prazer e permite-lhes fazer parte de algo maior e importante), realçando a participação em concertos ou espetáculos como momentos de vivência especiais, ligando o mundo real à prática artística.

Em suma, a partir deste estudo podemos concluir que o uso da linguagem figurativa está principalmente implantado no ensino especializado, apresentando-se como uma ferramenta pedagógica reconhecidamente útil e eficaz na aquisição de competências musicais no âmbito da

---

<sup>57</sup> Refira-se, em jeito de exceção que confirma a regra, a introdução das escolas do ensino básico do concelho de Guimarães no projeto Cantania. Projeto do Serviço Educativo do L'Auditori de Barcelona, criado há 28 anos, a Cantania é um projeto coral participativo em que cantam crianças das escolas de ensino básico, sem seleção. Todos os anos milhares de crianças em Espanha, Bélgica, Alemanha e Portugal (em Guimarães) interpretam uma cantata contemporânea original, sobre temas atuais (Ecologia, Ciência, Escola, Infância), escrita para coro infantil, orquestra de câmara e solistas, vivendo uma experiência musical única e marcante para todos. As crianças das diversas escolas participantes (e os respetivos professores) preparam ao longo de meses a cantata e a respetiva coreografia, executam os seus próprios adereços e trajes e reúnem-se num ensaio conjunto único. A apresentação final faz-se numa grande sala de espetáculos para toda a comunidade, oferecendo uma experiência artística única a todos os participantes (cantores, instrumentistas, coralistas e público).

pedagogia coral infantil e juvenil. Não sendo uma prática inovadora, está enraizada na tradição pedagógica em que a ênfase seja colocada na aprendizagem de raiz sensório-motora, o *aprender a cantar*, a qual, se eficazmente desenvolvida, tenderá a produzir um significativo desenvolvimento da literacia musical. Verifica-se, no entanto, um desfasamento entre esta ambição e a realidade escolar portuguesa, onde a formação musical oferecida à maioria da população (durante o pouco tempo efetivamente disponível no currículo escolar nacional – dois anos de Educação Musical obrigatória) se limita maioritariamente a uma aprendizagem teórica, e onde a prática musical se centra maioritariamente na execução de flauta de bisel e na aprendizagem de canções temáticas. A formação de professores para o século XXI deverá passar por incluir conhecimentos mais aprofundados de pedagogia vocal infantil e de direção coral, quer para o ensino genérico quer para o ensino especializado, potenciando o contacto com conhecimentos didáticos sobre voz infantil e juvenil, repertórios aliciantes e metodologias estimulantes, que possibilite uma prática profissional atualizada e melhorada e uma verdadeira transformação pedagógica e social. Só assim se poderá promover uma iniciação musical efetiva no 1º ciclo do Ensino Básico, continuada no 2º ciclo, generalizada a todas as crianças, invertendo a tendência generalizada para minorar a importância da formação vocal (com consequente redução dos hábitos de cantar, fazer música em grupo e também com a degradação da saúde vocal infantil, já bastante identificada).

Conclui-se, assim, que a formação coral, com todas as suas valências artísticas, sociais e comunicacionais está restrita apenas a uma parcela da população, aquela que frequenta os estabelecimentos de ensino artístico especializado e não à totalidade da população infantil e juvenil que frequenta a escola pública. Urge alterar uma situação de desigualdade em que apenas uma minoria acede à vivência da experiência musical através da prática coral e apenas uma parcela da população escolar pode beneficiar de uma construção pessoal integral que lhe permita integrar a música na sua história de vida e na sua identidade, ou seja, pode ser Artista.

## 10.2 Sugestões para investigação futura

O presente estudo foi integralmente desenvolvido em escolas do ensino público, genérico e especializado na região norte e centro do país. Conscientes da importância da formação vocal no desenvolvimento dos indivíduos, sugere-se o alargamento deste estudo de caso a um estudo longitudinal, por forma a possibilitar uma análise mais aprofundada do fenómeno estudado – o uso da linguagem figurativa na pedagogia vocal coral infantil – alargando-a a outras regiões em Portugal. Assim, esta investigação poderá ser alargada a escolas do ensino genérico em diversas regiões e a escolas de ensino artístico especializado particular e cooperativo, uma vez que estas cobrem todo o território e abrangem um leque muito diverso de populações e estratos socioculturais. Nesse sentido, seria interessante perceber se a prática pedagógica alicerçada na linguagem figurativa sofre uma adaptação geográfica (para além da etária e de desenvolvimento que já identificamos aqui) e, inerentemente, cultural. Parece ser também pertinente um estudo que aborde esta prática pedagógica junto de outros contextos corais (coros seniores, profissionais, em zonas economicamente desfavorecidas, em contextos multiculturais), estudando as variações do fenómeno e seus efeitos musicais. Em paralelo, um estudo alargado aos coros infanto-juvenis distribuídas pelo país, à margem do sistema escolar regular – em associações culturais, paróquias, universidades – poderá proporcionar uma panorâmica expandida da realidade coral nacional, permitindo um conhecimento aprofundado das metodologias, correntes pedagógicas dominantes, repertórios, dinâmicas institucionais, locais e regionais, contribuindo para um estudo aturado da prática coral infantil em Portugal que urge ser coligido, analisado e partilhado.

A vivência da experiência musical a partir do coro possibilita a cada cantor a realização de uma verdadeira simbiose entre o físico, o emocional e o simbólico, entre o corpo, a mente e os significados inerentes à experiência humana. Deste sentido holístico, em que o todo é muito maior que a simples soma das partes que o compõem, emerge um desenvolvimento artístico, musical e humano reforçado. Será, pois, através da unificação entre a palavra dita, a imaginação, o corpo, a voz e o som numa realização musical única e significativa, que se concretiza o Ser que canta, com sentido, significado e propósito.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



AAVV. *Merriam - Webster Collegiate Dictionary* [em linha]. Acedido em <https://www.merriam-webster.com> a 26 de janeiro de 2015.

AAVV. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Acedido em <https://dicionario.priberam.org>, a 12 de novembro de 2016.

Abdin, J. (2010). Imagery for sport performance: a comprehensive literature review. Unpublished Master of Arts Thesis. Indiana: Ball State University. Applied Sciences and Technology College.

Aguiar, M. C. (2014). *O ensino do Canto nos ramos genérico e vocacional no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso múltiplo*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Aguiar, M. C., & Vieira, M. H. (2011). Ensinar canções ou ensinar a cantar. O papel do coro infantil na educação musical das crianças portuguesas. In Isman, A. (Ed.) *Proceedings of the International Conference on New Horizons in Education*. Guarda. pp. 408-415.

Alves, M. J. (2014). *Ensino Básico de Canto - Problemas de repertório e propostas para a sua criação*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.

Amaral, P. M. (2001). Metáfora e Linguística Cognitiva. In A. S. Silva, *Linguagem e Cognição. A perspetiva da Linguística Cognitiva*. pp. 242-261. Braga: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Filosofia de Braga.

Arrais, N., & Rodrigues, H. (2007). Cognitive feedback and metaphors in emotional communication instruction of musical performance in Williamon A. & Coimbra, Daniela (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. pp.265-270. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Ashley, M. (2015). *Singing in the lower secondary school*. Oxford: Oxford University Press.

Bago d'Uva, J. C. (2013). Contributos metodológicos e programáticos para o processo de ensino e aprendizagem do canto coral no Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3. pp. 97-113.

Bago d'Uva, J. C. (2010). *Práticas de técnica vocal e respiratória aplicadas ao canto coral nas escolas do 1º ciclo do ensino Básico. Um estudo sobre os efeitos da técnica vocal e respiratória como (um dos) factor(es) de valorização do canto em conjunto de sala de aula*. Relatório de Estágio. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Balsnes, A. (2012). Choral singing for a better life for persons with chronic illnesses. In Geisler U. & Johansson, K. (Ed.) *Choral Singing . Histories and Practices*. Proceedings of *the International Conference on the Concepts and Practices of Choral Singing*. Lund.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreiros, M. A.(2001). A disciplina de canto coral e o seu repertório de 1918 a 1960. *Revista Musica, Psicologia e Educação*, 3, pp. 45-56.

- Barreiros, M. A. (1999). *A disciplina de canto coral no período do Estado Novo. Contributo para a História do ensino da Educação Musical em Portugal*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Barret, M. (2007). Musical communication and children's communities of musical practice. In D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves, *Musical communication* (pp. 262-280). New York: Oxford University Press.
- Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing words: the genesis of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), pp. 201-220.
- Barten, S. (1992). The language of musical instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 26 (2), pp. 53-61.
- Barten, S. (1998). The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32 (2), pp. 89-97.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. London: Fontana Press.
- Bartle, J. A. (2003). *Sound advice - Becoming a better children's choir conductor*. New York: Oxford University Press.
- Black, Mary (2014). *Bouncing and dancing: the use and effect of verbal imagery in choral directing*. In Geisler U. & Johansson, K. (Ed.) *Choral Singing . Histories and Practices*. Proceedings of the *International Conference on the Concepts and Practices of Choral Singing*. Lund. pp. 208-231.
- Bennet, P., & Bartholomew, D. (1997). *Songworks. Singing in the education of children*. Belmont: Wadsworth.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods* (5<sup>a</sup> ed.). New York: Pearson.
- Bonnardot, J. (2004). *Le professeur de chant. Un luthier qui construit une voix*. Paris: Editions Henry Lemoine & Van de Velde.
- Bowes, P. (2009). *An exploratory study of the use of imagery by vocal professionals: applications of a sport psychology framework*. Phd Thesis. University of South Florida. School of Music, College of Arts
- Bresler, L. (1995). Ethnography, Phenomenology and Action-Research in Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6 (3). pp. 4 -16.
- Bresler, L. (1992). Qualitative paradigms in Music Education Research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3 (1), pp. 64-79.
- Bresler, L. (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7 (2), pp.169-183.

- Burnard, P. (2009). The individual and social worlds of children's musical creativity. In G. McPherson, *The Child as Musician - a handbook of musical development*, pp. 485 – 498. New York: Oxford University Press.
- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the classroom. In D. M. Miel, *Musical Communication*, pp. 301-320. New York: Oxford University Press.
- Castarède, M. F. (1998). *A Voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Caminho.
- Castello Branco, H. (2010). *Empatia no ensaio coral: aspectos dessa interação não-verbal dos cantores com o regente durante a execução musical*. Tese de Doutorado não publicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Chen, T. W. (2006). *Role and efficacy of verbal imagery in the teaching of singing: case study and computer vocal analysis*. Unpublished PhD Thesis. Hong Kong: Hong Kong Baptist University.
- Chuang, Y. (2010). *Metaphors and gestures in music teaching: an examinations of Junior High schools in Taiwan*. Unpublished PhD Thesis. York: University of York.
- Cienki, A., & Muller, C. (2008). *Metaphor and Gesture*. Amsterdam. John Benjamins.
- Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2012). Musical imagery and imagination: the function, measurement and application of imagery skills for performance. In D. Miel, M. R, & D. Hargreaves, *Musical Imaginations - Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp.351-365). New York: Oxford University Press.
- Clements, J. (2008). *The use of imagery in teaching voice to the twenty-first century student*. Unpublished PhD Thesis. Florida: Florida State University, College of Music.
- Clynes, M. (1977). *Sentics: the touch of emotions*. New York: Anchor Press.
- Coelho Junior, N. E. (2003). *Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade*. Acedido 2015 4-janeiro de Scielo: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642003000100010&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100010&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0103-65642003000100010.
- Coelho, L. S. (2012). *Da inserção da disciplina de canto no Ensino Básico em Portugal*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.
- Cohen, A. J. (2007). Musical cognition: defining constraints on musical communication. In D. M. Miel, *Musical Communication* (pp. 61-84). New York: Oxford University Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (2005). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Acedido em 23 fevereiro 2017 in <https://pt.slideshare.net/alfredoslopes/roteiro-para-a-educacao-artstica>.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Clarendon Press.

Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves *Musical Communication*. (pp. 27- 43). New York: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. London: Rider.

Custodero, L. (2005). Making sense of "Making Special": Art and Intimacy in Musical Lives and Educational Practice. *International Journal of Education & the Arts* , 6 (15). Acedido em 17 de agosto de 2015 em <http://www.ijea.org/v6n15/v6n15.pdf>.

Delavenne, A., Gratier, M., Devouche, E. & Apter, G. (2008). Phrasing and fragmented time in "pathological" mother-infant vocal interaction. *Musicae Scientiae*, Special Issue: Narrative in Music and Interaction, 47-70.

Depew, D. (2005). Empathy, Psychology and AEsthetics: reflections on a repair concept. *Poroi*, 4 (1), pp. 99-107.

Dissanayake, E. (2000). *Art and Intimacy: How the arts began*. Seattle: University of Seattle Press.

Dissanayake, E. (2003). The core of Art: Making special. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* , 1 (2), pp.13-38.

Dunbar-Wells, R. (1997). *The relevance of metaphor in voice teaching: a comparative study of sinus tone production and vocal cord theories*. Unpublished PhD Thesis. Reading: University of Reading.

Dunbar-Wells, R. (1999). The relevance of metaphor to effective voice teaching strategies. *Australian Voice*, 5, pp. 50-59.

Dunbar-Wells, R. (2003). Using appropriate language modes and explicit teaching aids. *Australian Voice* , 9, pp. 63-68.

Durand, G. (1989). *As estruturas antropológicas do Imaginário. Introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Editorial Presença.

Durand, G. (1996). *Champs de l'Imaginaire*. Grenoble: Ellug.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W., & Pushkin, A. (1990). *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. New York: Teachers College Press.

Ferreira, S. R. & Vieira, M. H. (2013). Práticas formais e informais no ensino da música: questionando a dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, pp. 87-97.

Franklin, E. (1996). *Dynamic alignment through imagery*. Leeds: Human Kinetics.

Fucci Amato, R. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus* , 13 (1), pp. 75-96.

- Funk, G. (1982). *Verbal imagery: Illuminator of the expressive content in choral music*. Unpublished PhD Thesis. Arizona State University.
- Gadamer, H.G. (1999). *Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (3ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation and the neural basis of social identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, pp. 519-536.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, pp.171-180.
- Gardner. (1982). *Art, Mind and Brain*. New York: Basic Books.
- Gibbs, R. (1999). *The Poetics of Mind: Figurative thought, language and understanding*. Cambridge University Press.
- Goodall, Jane (1988). *In the shadow of man*. New York: Mariner Books.
- Godoy, R. (2006). Motor mimetic images of musical sound. In Baroni, Mario & Addressi, Anna & Caterina, Roberto & Costa, Marco Eds. *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*, p.264. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grimland, F. (2001). *Characteristics of teacher-directed modeling evidence in the practices of three experienced highschool choral director*. Unpublished PhD Thesis. University of North Texas, College of Music.
- Guerra, L. (2008). Entre a razão, a emoção e a imaginação: A percepção de estudantes de canto lírico a respeito de instruções baseadas na modelização, na verbalização concreta e em metáforas e imagens. In Medeiros, B.& Nogueira, M. (Org.). *Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, pp. 313-319.
- Harcourt, D., & Conroy, H. (2011). Informed consent. Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller, *Researching Young Children's Perspectives- Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, pp. 38-51. New York: Routledge.
- Hargreaves, D. J., & Galton, M. (1992). Aesthetic learning. Psychological theory and educational practice. In B. Reimer, & R. Smith, *The arts, educations and aesthetic knowing* (pp. 124-150).
- Hargreaves, D., MacDonald, R., & Miel, D. (2012). Explaining musical imaginations: creativity, performance and perception. In D. Hargreaves, R. MacDonald, & M. D., *Musical Imaginations*. (pp. 3-14). New York: Oxford University Press.
- Hemsley, T. (1998). *Singing and Imagination. A human approach to a great musical tradition*. New York: Oxford University Press.
- Husserl, E. (2001). *Meditações Cartesianas. Introdução à Fenomenologia*. São Paulo: Madras Editora.

- Imordino-Yang, M., & Damásio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* , 1 (1). pp. 3-10.
- Intons-Peterson, M. (1993). Imagery's role in creativity and discovery. In B. O.-P. Ewoldsen, *Imagery, creativity and discovery. A cognitive perspective*. Amsterdam: Advances in Psychology.
- Jansson, D. (2013). *Musical leadership: the choral conductor as sensemaker and liberator*. Unpublished PhD Thesis. Oslo: Norges Musikkhogskole.
- Jestley, J. (2011). *Metaphorical and non metaphorical imagery use in vocal pedagogy: an investigation of underlying cognitive organisational constructs*. Unpublished PhD Thesis. Vancouver: University of British Columbia.
- Johnson, M. L., & Larson, S. (2003). "Something in the way she moves"- Metaphors of Musical Motion. *Metaphor and Symbol* , 18 (2), pp.63-84.
- Johnson, M. (1992). *The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Joyce, H. (2005). *The effects of sex, age and environment on attitudes to singing in Key stage 2*. Unpublished master's dissertation. London. Institute of Education, University of London.
- Jung, C. (2000). *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Justo, J. (2014). Aesthetic Experience and Artistic Creativity. In *Creative Processes in Art* (pp. 25-40). Lisboa: CIEBA - Artistic Studies Research Centre- Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Kemp, H. (1985). Understanding and developing the child's voice. In D. Rotermund, *Children sing His praise*. St.Louis: Concordia. pp. 66-86.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers. Qualitative Inquiry as a path to Empowerment* (2° ed.). London: Routledge.
- Knight, S. (2012). "You may not sing - just mouth the words": Exploration of the singing ensemble as a site for 'non-singer' identity formation in childhood . In Geisler U. & Johansson, K. (Ed.) *Choral Singing . Histories and Practices*. Proceedings of the *International Conference on the Concepts and Practices of Choral Singing*. Lund. s/p.
- Kosslyn, S., Behrmann, M., & Jeannerod, M. (1995). The cognitive neuroscience of mental imagery. *Neuropsychologia* , 33 (11). pp. 1335- 1344.
- Ladkin, D. (2008). Leading beautifully: how mastery, congruence and purpose create the aesthetic of embodied leadership practice. *The Leadership Quarterly* , 19, pp.31-41.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langer, S. (1957). *Philosophy in a new key: A study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. The New American Library.

- Leck, H. H. (2009). *Creating artistry through choral excellence*. Milwaukee: Hal Leonard.
- Liao, M., & Davidson, J. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education* , 25 (1), pp. 82-94.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Madison, G. B. (1988). *The hermeneutics of postmodernity. Figures and themes*. Bloomington: Indiana University Press.
- Malrieu, P. (2000). *A construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marzouki, Y., & Oullier, O. (7 de July de 2012). *Revolutionizing Revolutions: Virtual Collective Consciousness and the Arab Spring*. Obtido em 15 de March de 2015, de The Huffington Post: [http://www.huffingtonpost.com/yousri-marzouki/revolutionizing-revolution\\_b\\_1679181.html](http://www.huffingtonpost.com/yousri-marzouki/revolutionizing-revolution_b_1679181.html)
- Mateus, M. (2009). *Gestualidade e Expressão Musical. Estudo experimental sobre a aplicação da teoria do movimento de Rudolf Laban na aprendizagem da regência e seus efeitos na performance e na expressividade musical*. Tese de Doutorado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.
- McPhail, J. C. (1995). Phenomenology as philosophy and method. Applications to ways of doing special education. *Remedial and Special Education* , 16 (3), pp.159-165.
- Meltzoff, A. (2005). Imitation and other minds: the "Like me" hypothesis. In S.Hurley & N. Chater (Eds.) *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science* ,2, pp. 55-77. Cambridge: MIT Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, R. (1990). *La structure du chant - pedagogie systematique de l'art du chant*. Paris: Editions IPMC.
- Miller, R. (1996). *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press.
- Ministério da Educação (s/d). Organização curricular e programas (4ª edição). Acedido em 10 de março de 2018 em <http://www.dge.mec.pt/expressoes-artisticas-e-fisico-motoras>.
- Moorcroft, L. (2007). Directional imagery in voice production. In Schubert, E., Buckley, K., Elliott, R., Kobaroff, B., Chen, J., & Stevens, C. J. (2007). *Proceedings of the Inaugural International Conference on Music Communication Science*. Australia: ARC Research Network in Human Communication Science (HCSNet). pp. 103-106. Acedido em <http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic/ArchiveCD/index.html>
- Nafisi, J. (2010). Gesture as a tool of communication in the teaching of singing. *Australian Journal of Music Education* , 2. pp. 103-116.

- Nielsen, C. S. (2009). Children's Embodied voices: approaching children's experiences through multi-modal interviewing. *Phenomenology and Practice* , 3 (1), pp. 80-93.
- Oberman, L., & Ramachandran, V. (2007). The simulating social mind: the role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological Bulletin* , 133 (2), pp. 310-327.
- O'Neill, S. (2009). Positive youth musical engagement. In G. McPherson, *The Child as Musician - a handbook of musical development*, pp. 485 – 498. New York. Oxford University Press.
- Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.
- Parker, D. W. (2012). *The effect of metaphoric - image, motion and a dual modality approach on the perception of vocal tone*. Unpublished PhD Thesis. University of Oregon, School of Music and Dance.
- Pereira, A. L. (2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didática. *Revista de Educação Musical* 132, pp. 33 - 45.
- Philips, K. (1996). *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). *A imagem mental na criança: Estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas*. Porto: Livraria Civilização.
- Pinciotti, P. (2009). *Art as a way of learning: designing and assessing aesthetic learning environments*. Northampton: Northampton Community College.
- Pocinho, Margarida. *A música na relação mãe-bebé*. 3ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Preston, S., & de Waal, F. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences* , 25, p.1-72.
- Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice. Doing interpretive research*. London: Open University Press.
- Ramachandran, V., & Hirstein, W. (1999). The Science of Art: a Neurological Theory of Aesthetic Experience. *Journal of Consciousness* , 6 (6/7), pp.15-51.
- Rao, D. (2005). *Circle of Sound Voice Education: A contemplative approach to singing through meditation, movement and vocalization*. Nova Iorque: Boosey and Hawkes.
- Rao, D. (1993). *We will sing! Choral Music Experience for classroom choirs*. New York: Boosey and Hawkes.
- Reid, C. (1983). *A dictionary of vocal terminology: An analysis*. New York: Patelson Music House.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination creatice*. Paris. C. Bouriau.

- Ricoeur, P. (2000). *A Metáfora Viva*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Ricoeur, P. (1991). *Do Texto à Acção*. Porto: Res.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (1996). Action recognition in the pre motor cortex. *Brain*, 119. pp. 593-609.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2006). Mirrors in the mind. *Scientific American*. Special section: Neuroscience , Vol. 295 (5), pp. 54-61
- Rolling, J. (2010). A paradigm analysis for Arts-Based Research and implications for education. *Studies in Art Education* , 51 (2), pp.102-113.
- Roskos -Ewoldsen, B., Instons-Peterson, M., & Anderson, R. (1993). *Imagery, Creativity and Discovery. A Cognitive perspective*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon.
- Sackett, R. (1934). The influence of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology* , 13. Pp. 376 – 398. Acedido em 20 de janeiro de 2018 em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221309.1934.9917742>.
- Sartre, J. P.(1940). *L' Imaginaire*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.P. (1943). *O ser e o nada. Ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Schippers, H. (2006). "As if a little bird is sitting on our finger..." Metaphor as a key instrument in teaching and learning music. *International Journal for Music Education* , 24 (3), pp. 209-218.
- Schogler, B. (2006). Music is a celebration of mimesis: demonstrating our capacity to create, share and communicate gestures of emotion/expressive value. In Baroni, Mario & Addessi, Anna & Caterina, Roberto & Costa, Marco Eds. Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition, p.544. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
- Shepard, R. (1978). Externalization of mental images and the act of creation. In B. e. Randhawa, *Visual Learning, thinking and communication*. New York: Academic Press.
- Simões, S. (2011). *Especificidades do canto no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Skoog, W. (2004). Use of Image and Metaphor in developing Vocal Technique in Choirs. *Music Educators Journal* , 90 (5), pp.43-48.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meaning of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Smith, A. B. (2011). Respecting children's rights and agency: theoretical insights into ethical research procedures. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller, *Researching young children's perspectives- Debating the dilemmas of educational research with children* (pp. 11-25). New York: Routledge.

Smith, J. (2006). Bodily awareness, Imaginations and the Self. *European Journal of Philosophy*, 14. pp.49-68.

Soares, G. (2006). *Coro infantil: uma proposta ecológica*. Vitoria: BIOS.

Sousa, J., Silva, M., & Ferreira, L. (2010). O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* 2010; 15(3): pp. 317-28.

Spitzer, M. (2004). *Metaphor and musical thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Stake, R. (2006). *Multiple Case Study analysis*. New York: The Gilford Press.

Stake, R. (1995). *The art of Case Study research*. London: Thousand Oaks.

Stultz, M. (2005). *Choral excellence for treble voices*. Waitsfield: Choral Excellence.

Swanwick, K. (2002). *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.

Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education* , 3, pp. 305-322.

Tafari, J. (2003). Imitações cantadas por crianças de 2 a 3 anos. *Música, Psicologia e Educação* (5), pp. 21-33.

Tapiola (2014). Tapiola kuoro [em linha]. Acedido em <http://www.tapiolankuoro.fi/en> em 22 de dezembro de 2014

Thurman, L. e. Welch, G.(2000). *Bodymind and Voice: foundations of voice education*. Iowa City: National Centre for Voice and Speech.

Trusheim, W. H. (2010). Audiation and Mental Imagery: implications for artistic performance. *Visions of Research in Music Education* , 16 (2), pp.138-147.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa. Acedido em 4 março de 2016 em <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>

UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 2015, 2 janeiro em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da música 1º ciclo: Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 15 de abril de 2017 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino\\_da\\_musica\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf)

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, M. H. (2014). Educação musical para todos: por uma política de participação no ensino da música. In & A. M. H. Vieira, & Cachada, A. (Ed.), *Pensar a Música II* (pp. 61-85). Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães.

Vigotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vitalle, A. (2006). The singing lesson: Verbal and non-verbal languages. In Baroni, Mario & Addressi, Anna & Caterina, Roberto & Costa, Marco Eds. Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition, p.349. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Vodicka, J. (2012). Empowerment, engagement, and transformation: A new paradigm for the choral rehearsal. In Geisler U. & Johansson, K. (Ed.) *Choral Singing . Histories and Practices*. Proceedings of the *International Conference on the Concepts and Practices of Choral Singing*. Lund. s/p.

Vuokoski, J. & Eerola, T. (2012). Empathy contributes to the intensity of music-induced emotions. In Cambouropoulos, E, Tsougras, C., Mavromatis, P. & Pasiadis, K. Proceedings of the *12th International Conference on Music Perception and Cognition*. Tesselonica, p. 69.

Ward, J., & Perkins, E. (1920). *Music*. Washington: The Catholic Education Press.

Welch, G. (2012). The impact of singing on children's sense of social inclusion in a chorus setting. In Geisler U. & Johansson, K. (Ed.) *Choral Singing . Histories and Practices*. Proceedings of the *International Conference on the Concepts and Practices of Choral Singing*. Lund.

Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., & Papageorgi, I. (2010). O Impacto de "Sing Up": Avaliação baseada numa pesquisa independente. *Revista de Educação Musical*, 135, pp. 5-10.

Welch, G. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music education* (11), pp. 27-41.

Welch, G. (2003). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Música, Psicologia e Educação* (5), pp. 5-20.

Welch, G. (2009). Singing and vocal development. In G. McPherson, *The Child as Musician. A handbook of musical development*, pp.311-330. New York: Oxford University Press.

Welch, G. (2007). Singing as Communication. In D. M. Miel, *Musical Communication*. pp.239-259. New York: Oxford University Press.

Willems, E. (1970). *As Bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pró-Musica.

Wis, R. (1993). *Gesture and body movement as physical metaphor to facilitate learning and to enhance musical experience in the choral rehearsal*. Unpublished PhD Thesis. Evanston: Northwestern University.

Wis, R. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: a gesture based approach to developing vocal skill and musical understanding. *Choral Journal*, 40 (3), pp. 25-33.

Woody, R. (2004). Advanced music student's use of imagery and metaphor-based instruction in generating expressive performance. In S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen, & P. Webster (Eds.), *Proceedings of the Eighth International Conference for Music Perception and Cognition* (pp. 482-485). Adelaide: Causal Productions.

Woody, R. (2002). Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, 4 (2), pp. 213-224.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A comparative and critical introduction*. London: Sage.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos* (4ª edição). São Paulo: Bookman.

Young, S. (2002). Young children's spontaneous vocalizations in free play: observations of two-to three year olds in a day care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, pp. 43-53.

Zangwill, N. (2011). Music, essential metaphor and private language. *American Philosophical Quarterly*, 48 (1). pp. 2-16.

Zangwill, N. (2007). Music, Metaphor and Emotion. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65 (4). pp. 391-400.

Zbikowsky, L. (2008). Metaphor and Music. In R. Gibbs, *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. (pp. 502-523). Cambridge: Cambridge University Press.

Zeki, S. (1999). *Inner Vision: an exploration of art and the brain*. Oxford: Oxford University Press.

## **ANEXOS**

