



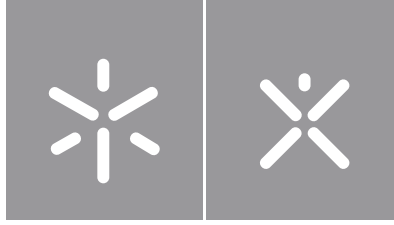
Ana Lúcia Gameiro Carvalho

**O desenvolvimento de competências na disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado. O contributo do “Canto Coral nas Escolas” de Tomás Borba**

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Ana Lúcia Gameiro Carvalho

**O desenvolvimento de competências na  
disciplina de Coro do Ensino Artístico  
Especializado. O contributo do “Canto  
Coral” nas Escolas de Tomás Borba**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Janete da Costa Ruiz**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição  
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, que desde cedo me transmitiram a importância da individualidade, superação, persistência e resiliência.

Em segundo lugar, aos docentes do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, que tão amavelmente me transmitiram os seus saberes, e em especial à professora Janete Ruiz pela sua orientação, sabedoria e assertividade, por me ter ajudado a expandir os meus horizontes e por me conduzir pelo colorido e infinito mundo da música coral infantojuvenil.

Estou grata ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga pela oportunidade de estágio. Reconheço humildemente as professoras, titulares e cooperantes, que tão cordial e amavelmente abriram as portas das suas salas de aula durante um ano letivo, permitindo a partilha da sua experiência e visão. Reconheço todos os professores que anonimamente consentiram fazer parte do meu estudo.

Agradeço aos meus colegas de curso, pelo companheirismo, e aos meus amigos Ana Silva, Joana Correia, Joana Santos, Luís Henriques, Luís Sousa e Miriam Teixeira pela empatia, partilha e por acreditarem nas minhas competências, mesmo antes de eu acreditar.

A todos os alunos que ao longo dos anos têm sido o meu mais fiel reflexo: sinto-me grata pelo privilégio de vos ver crescer.

Por fim, expresso a minha maior gratidão pela pessoa mais presente em todo este percurso. Ao José, um verdadeiro companheiro, por me aceitar, apoiar e acompanhar incondicionalmente neste percurso.

Caminhamos juntos.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## RESUMO

Como parte integrante do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho levado a cabo no ano letivo de 2019/2020, concretizou-se uma Intervenção Pedagógica Supervisionada, no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto – Coro, com o Grupo de Recrutamento M32. A investigação teve como objetivos a) fazer um levantamento de competências a ser trabalhadas na disciplina de Coro no decorrer do 1º CEB, no 2º e 3º CEB e Secundário (entre os 6 e os 18 anos), b) compreender os critérios de seleção de repertório no Coro e a sua função no desenvolvimento dessas competências e c) a influência de Borba e do seu legado pedagógico e musical.

A Intervenção Pedagógica teve como objetivos a) selecionar e analisar o repertório de Tomás Borba do *Canto Coral nas Escolas*, articulando-o com as competências a desenvolver no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, b) desenvolver musical e vocalmente os alunos, tendo em consideração o seu nível de aprendizagens, através do repertório de Borba e c) aferir a resposta dos alunos à prática do repertório de Tomás Borba e perceber a atualidade da sua música no contexto do Ensino Artístico Especializado.

A metodologia utilizada foi a investigação-ação, que prima pela definição cíclica entre reflexão-prática-reflexão. O Projeto intervencionado na disciplina de Classe de Conjunto – Coro. Foi planificado para ser aplicado numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, com 14 rapazes e 11 meninas com idades entre os 7 e 8 anos e uma turma de 2º Ciclo de Ensino Básico, com 21 meninas e 19 rapazes entre os 10 e os 12 anos. Todos os alunos iniciaram a aprendizagem no Coro com 6 anos de idade. A intervenção inicialmente planificada foi alterada devido à suspensão das atividades letivas, no seguimento do confinamento obrigatório decretado a 13 de março de 2020, como medida de contenção da pandemia da covid-19. Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: análise de seis canções de Borba, questionário a docentes do Ensino Artístico Especializado e entrevistas a especialistas na área. Com esta investigação procurou-se perceber de que forma pode o repertório de Tomás Borba contribuir para o desenvolvimento de competências na disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado em Música.

**Palavras-chave:** competências musicais; competências vocais; repertório coral; Tomás Borba

## ABSTRACT

As part of the professional internship related to the master's degree curriculum in Music Teaching of University of Minho, a Supervised Pedagogical Intervention was implemented throughout the school year of 2019/2020. The subject selected for this Project was Classe de Conjunto – Coro (Choir), M32 recruitment group. The investigation had the following purposes: a) conduct a research about the competencies that should be developed in the subject of Choir throughout Elementary, Middle and High School (from 6 to 18 years old), b) understand the choral repertoire selection criteria and its role in developing these skills and c) Tomás Borba's influence in the present practices and his pedagogical and musical legacy.

The pedagogic intervention aimed at: a) select and examine Tomás Borba's repertoire from *Canto Coral nas Escolas*, connecting it with the competencies developed in Elementary and Middle School classes, b) develop student's vocal skills and musicianship through Borba's repertoire, reflecting on their learning level, and c) assess student's reaction to the practice of Borba's repertoire and perceive his music validity in the context of Specialized Artistic Teaching.

The methodology employed in the present Pedagogic Intervention was Action research, that features the cyclic procedure of reflection-action-reflection. The plan was designed for Choir, with an Elementary School class made by 14 boys and 11 girls from 7 to 8 years old, and with a Middle School class formed by 21 girls and 19 boys between 10 and 12 years of age. The initial Intervention was modified, due to school activities sustention following the mandatory lockdown dictated on March 13th, 2020, related to covid-19 pandemic. The following data was collected and studied: the analysis of six Borba's songs, an inquiry to Specialized Artistic Teaching choir teachers and interviews to experts from this subject. This research sought to understand in what ways can Borba's repertoire contribute to the development of skills in Choir within the Specialized Artistic Music Teaching.

**Keywords:** musical skills; vocal skills; choir; choral repertoire; Tomás Borba



## ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iii
O desenvolvimento de competências na disciplina de Coro no Ensino Artístico Especializado. O contributo do <i>Canto Coral nas Escolas</i> de Tomás Borba. ....	iv
Competence development in Choir classes within Specialized Artistic Teaching. The influence of Tomás Borba's <i>Choral Singing in Schools</i> .....	v
ÍNDICE. ....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS. ....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
Introdução. ....	1
1 Enquadramento Teórico.....	5
1.1 A definição de competência.....	5
1.2 Competências a desenvolver na Classe de Conjunto - Coro.....	7
1.2.1 O desenvolvimento de competências vocais.....	8
1.2.2 O desenvolvimento de competências musicais.....	18
1.2.3 O continuum desenvolvimental da habilidade de cantar.....	20
1.3 Fatores influenciadores da didática coral em idades escolares.....	21
1.3.1 As características vocais na infância.....	21
1.3.2 O processo de muda vocal.....	23
1.3.3 Os desafios do ensaio coral no período da muda vocal.....	24
1.3.4 A escolha e adequação do repertório para vozes em mudança.....	26
1.4 O repertório enquanto intermediário para o desenvolvimento de competências.....	29
1.5 O contributo de Tomás Borba para a música coral infantojuvenil.....	31
1.5.1 Tomás Borba e a sua época.....	31
1.5.2 O contributo de Tomás Borba.....	34
1.5.3 Os quatro volumes do <i>Canto Coral nas Escolas</i> .....	39

2 Enquadramento Empírico.....	46
2.1 A metodologia de investigação-ação (IA).....	46
2.2 Tema .....	47
2.3 Objetivos .....	48
2.4 Os instrumentos de recolha de dados .....	49
3 A Intervenção Pedagógica .....	50
3.1 Contexto de intervenção pedagógica: as turmas 2º A e Coro de 2º Ciclo.....	50
4 Apresentação e análise de dados .....	52
4.1 Análise das obras selecionadas para o projeto .....	52
4.1.1 Turma do 2º A (1º Ciclo do Ensino Básico) .....	52
4.1.1.1 As quatro estações .....	52
4.1.1.2 A rosa e o salgueiro .....	56
4.1.1.3 O Rouxinol .....	60
4.1.1.4 Reflexão sobre o desenvolvimento de competências .....	63
4.1.2 Coro dos alunos de 2º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º graus) .....	64
4.1.2.1 A Urze e a Rosa .....	64
4.1.2.2 A Balada de neve .....	68
4.1.2.3 Rosa e lírio .....	71
4.1.2.4 Reflexão sobre o desenvolvimento de competências.....	73
4.1.3 Reflexão sobre os critérios de seleção de repertório definidos por Stultz.....	74
4.2 Análise e discussão dos questionários .....	75
4.3 Análise das entrevistas .....	97
Conclusões.....	122
Referências Bibliográficas.....	127
ANEXOS .....	131
Anexo 1 – Tabelas de análise das canções do <i>Canto Coral nas Escolas</i> , volume I, II, III e IV de Tomás Borba .....	131
Anexo 2 – Partituras das seis canções do <i>Canto Coral nas Escolas</i> , volume I e II de Tomás Borba, intervencionadas no Projeto .....	145

Anexo 3 – Planificações das aulas intervencionadas – 1º Ciclo do Ensino Básico .....	153
Anexo 4 – Planificações das aulas intervencionadas – 2º Ciclo do Ensino Básico .....	166
Anexo 5 – Guião do <i>Focus Group</i> e autorização .....	184
Anexo 6 – Questionário .....	189
Anexo 7 – Guião das entrevistas.....	199
Anexo 8 – Transcrição das entrevistas.....	204
Anexo 9 – Declaração de Autorização de Identificação da Instituição de Estágio .....	316
Anexo 10 – Declaração de Suspensão das Atividades da disciplina de Coro .....	317

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico ilustrativo do continuum desenvolvimental da habilidade de cantar.....	20
Figura 2 Tessitura real e âmbito sugerido nos seis estágios de muda vocal (Cooksey & Welsh, 1998, p.106) .....	27
Figura 3 As quatro canções, compassos 1-3, indicação do compasso, andamento, dinâmica e armação de clave.....	53
Figura 4 As quatro canções, compassos 7-14.....	54
Figura 5 1ª frase da canção As quatro estações, compassos 1-4.....	54
Figura 6 2ª frase da canção As quatro estações, compassos 5-8.....	55
Figura 7 3ª frase da canção As quatro estações, compassos 9-14.....	55
Figura 8 Canção A rosa e o salgueiro, as indicações de armação de clave, compasso e andamento.....	56
Figura 9 Canção A rosa e o salgueiro: notas sustentadas na mão esquerda do piano, compassos 1 a 4.....	57
Figura 10 Canção A rosa e o salgueiro: notas sustentadas na mão esquerda do piano, compassos 10 e 11.....	57
Figura 11 Canção A rosa e o salgueiro: notas sustentadas na mão esquerda do piano, compassos 18 a 20.....	58
Figura 12 Canção A rosa e o salgueiro: contra melodia na mão esquerda do piano, à distância de intervalos de 6ª, compassos 5 a 9.....	58
Figura 13 Canção A rosa e o salgueiro: contra melodia na mão esquerda do piano, à distância de intervalos de 6ª, compassos 18 a 20.....	58
Figura 14 Frase 1, frase 2 e coda da canção A rosa e o salgueiro.....	59
Figura 15 Canção O Rouxinol, indicação de andamento, compasso e armação de clave.....	60
Figura 16 Canção O Rouxinol, ornato inferior (compasso 3) .....	60
Figura 17 Canção O Rouxinol, ornato inferior (compasso 8) .....	61
Figura 18 Canção O Rouxinol, ornato inferior (compasso 10) .....	61
Figura 19 Canção O Rouxinol, frase 1 (compassos 1-4) .....	61
Figura 20 Canção O Rouxinol, frase 3 (compassos 9-12) .....	62
Figura 21 Canção O Rouxinol, frase 2 (compassos 5-8) .....	62
Figura 22 Canção O Rouxinol, frase 4 (compassos 13-16) .....	62

Figura 23 Canção A Urze e a rosa, compassos 1 e 2, indicação do compasso, andamento, dinâmica e armação de clave .....	64
Figura 24 Canção A urze e a rosa, compasso 5 .....	65
Figura 25 Canção A urze e a rosa, compasso 6 .....	66
Figura 26 Canção A urze e a rosa, anacruse e compasso 1 .....	66
Figura 27 Canção A urze e a rosa, anacruse e compasso 5 .....	66
Figura 28 Canção A urze e a rosa, compassos 6 e 7 .....	67
Figura 29 Canção Balada de neve, compassos 1 e 2: indicação do andamento, armação de clave e compasso .....	67
Figura 30 Canção Balada de neve, anacruse e compasso 1 .....	68
Figura 31 Canção Balada de neve, compasso 5 .....	69
Figura 32 Canção Balada de neve, compassos 7 e 8.....	69
Figura 33 Canção Balada de neve, compasso 1 .....	69
Figura 34 Canção Balada de neve, compasso 3 .....	70
Figura 35 Canção Rosa e lírio, compassos 1 a 3: indicação do andamento, armação de clave e compasso .....	70
Figura 36 Canção Rosa e lírio, compassos 11 e 12.....	71
Figura 37 Canção Rosa e lírio, compassos 23 e 24.....	71
Figura 38 Canção Rosa e lírio, anacruse e compasso .....	72
Figura 39 Canção Rosa e lírio, compassos 8 a 16. Modulação direta no compasso 13 .....	72

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 Respostas sobre a competência "Construção da voz de cabeça" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	76
Gráfico 2 Respostas sobre a competência "Dicção" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	77
Gráfico 3 Respostas sobre a competência "Vogais puras" no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	77
Gráfico 4 Respostas sobre a competência "Legato" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	77
Gráfico 5 Respostas sobre a competência "Registo médio" no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	78
Gráfico 6 Respostas sobre a competência "Expansão da ressonância de peito" no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	78

Gráfico 7 Respostas sobre a competência "Precisão musical" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	78
Gráfico 8 Respostas sobre a competência "Articulação e dinâmicas" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	79
Gráfico 9 Respostas sobre a competência "Cantar com várias partes" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	79
Gráfico 10 Respostas sobre a competência "Desenvolvimento artístico" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	79
Gráfico 11 Respostas sobre a competência "Cantar em língua portuguesa" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	80
Gráfico 12 Respostas sobre a competência "Coordenação motora" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	80
Gráfico 13 Respostas sobre a competência "Leitura musical" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	80
Gráfico 14 Respostas sobre a competência "Projeção vocal" no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	81
Gráfico 15 Respostas sobre a competência "Construção da voz de cabeça" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	81
Gráfico 16 Respostas sobre a competência "Dicção" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	82
Gráfico 17 Respostas sobre a competência "Vogais puras" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	82
Gráfico 18 Respostas sobre a competência "Legato" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	82
Gráfico 19 Respostas sobre a competência "Registo médio" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	83
Gráfico 20 Respostas sobre a competência "Expansão da ressonância de peito" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	83
Gráfico 21 Respostas sobre a competência "Precisão musical" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	83
Gráfico 22 Respostas sobre a competência "Articulação e dinâmicas" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	84
Gráfico 23 Respostas sobre a competência "cantar com várias partes" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	84
Gráfico 24 Respostas sobre a competência "Desenvolvimento artístico" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	84

Gráfico 25 Respostas sobre a competência "Cantar em Língua Portuguesa" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	85
Gráfico 26 Respostas sobre a competência "Coordenação motora" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	85
Gráfico 27 Respostas sobre a competência "Leitura musical" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	85
Gráfico 28 Respostas sobre a competência "Projeção vocal" no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	86
Gráfico 29 Respostas à questão "O repertório e as competências estão intrinsecamente ligados." .....	86
Gráfico 30 Respostas à questão "Qualquer peça, independentemente do registo e linha composicional, pode ser trabalhada em coros de 1º e 2º ciclo" .....	87
Gráfico 31 Respostas à questão "O repertório coral deve ser selecionado consoante o tema de concerto." .....	87
Gráfico 32 Respostas à questão "O repertório coral deve ser selecionado consoante o conteúdo da letra." .....	87
Gráfico 33 Respostas à questão "O repertório coral deve ser escolhido em função do gosto dos alunos." .....	88
Gráfico 34 Respostas à questão "No 1º e 2º ciclos não é relevante a definição de competências a desenvolver." .....	88
Gráfico 35 Respostas à questão "O repertório deve ser adequado ao estágio de muda vocal dos alunos" .....	89
Gráfico 36 Respostas à questão "O repertório deve ser adequado ao nível musical dos alunos." .....	89
Gráfico 37 Respostas à questão "No 1º ciclo aborda-se repertório exclusivamente português." ...	89
Gráfico 38 Respostas à questão "No 1º ciclo aborda-se repertório em uníssono." .....	90
Gráfico 39 Respostas à questão "No 2º ciclo, independentemente do nível musical dos alunos, aborda-se repertório a duas ou mais vozes." .....	90
Gráfico 40 Respostas à questão "Conhece repertório coral para a infância, de Tomás Borba?" .....	91
Gráfico 41 Respostas à questão "Já trabalhou alguma obra para a infância/adolescência deste compositor?" .....	91

Gráfico 42 Respostas à questão "Se respondeu "Sim", que obras deste compositor conhece?"	92
Gráfico 43 Respostas à questão "Que obras de Tomás Borba, pormenorizadamente, conhece?"	92
Gráfico 44 Grau de concordância com a competência "Desenvolvimento da voz de cabeça", ligada a Tomás Borba	93
Gráfico 45 Grau de concordância com a competência "Seleção de repertório adequado à faixa etária das crianças", ligada a Tomás Borba	93
Gráfico 46 Grau de concordância com a competência "Seleção de repertório adequado à tessitura vocal das crianças", ligada a Tomás Borba	93
Gráfico 47 Grau de concordância com a competência "Desenvolvimento da coordenação motora", ligada a Tomás Borba	94
Gráfico 48 Grau de concordância com a competência "Desenvolvimento da literacia do canto de poetas portugueses", ligada a Tomás Borba	94
Gráfico 49 Grau de concordância com a competência "Na muda vocal, exclusivamente cantar repertório pensado para o efeito", ligada a Tomás Borba	94

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Resumo da música infantojuvenil de Tomás Borba (Rosa et al., 2019, p. 262-312)	35
Tabela 2 Título e autores das canções presentes no volume I do <i>Canto Coral nas Escolas</i> (Rosa et al., 2019, p. 227-29), quadro 1/2.	40
Tabela 3 Título e autores das canções presentes no volume I do <i>Canto Coral nas Escolas</i> (Rosa et al., 2019, p. 227-29), quadro 2/2.	41
Tabela 4 Título e autores das canções presentes no volume II do <i>Canto Coral nas Escolas</i> (Rosa et al., 2019, p. 230-1).	42
Tabela 5 Título e autores das canções presentes no volume III do <i>Canto Coral nas Escolas</i> (Rosa et al., 2019, p. 230-1).	43
Tabela 6 Título e autores das canções presentes no volume IV do <i>Canto Coral nas Escolas</i> (Rosa et al., 2019, p. 231-2).	44
Tabela 7 Análise funcional da canção <i>As quatro estações</i> (Borba, 1913, p. 1).	56



Tabela 8 Análise funcional da canção <i>A rosa e o salgueiro</i> (Borba, 1913, p. 8). .....	59
Tabela 9 Análise funcional da canção <i>O Rouxinol</i> (Borba, 1913, p. 11). .....	63
Tabela 10 Análise funcional da canção <i>A urze e a rosa</i> (Borba, 1914, p. 14). .....	68
Tabela 11 Análise funcional da canção <i>Balada de neve</i> (Borba, 1914, p. 41 e 42). .....	71
Tabela 12 Análise funcional da canção <i>Rosa e o lírio</i> (Borba, 1914, p. 41 e 42). .....	73
Tabela 13 Caracterização dos especialistas entrevistados. ....	97
Tabela 14 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Formação Musical do entrevistado. ....	99
Tabela 15 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Motivação para direção coral. ....	100
Tabela 16 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Momento marcante na sua carreira de diretor coral. ....	101
Tabela 17 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Perceção sobre trabalho coral infantojuvenil em Portugal. ....	102
Tabela 18 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Competências a desenvolver em coros infantojuvenis, quadro 1/3.....	103
Tabela 19 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Competências a desenvolver em coros infantojuvenis, quadro 2/3. ....	104
Tabela 20 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Competências a desenvolver em coros infantojuvenis, quadro 3/3. ....	105
Tabela 21 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Didática, quadro 1/2. ....	105
Tabela 22 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Didática, quadro 2/2. ....	106
Tabela 23 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Coreografia no Coro. ....	107
Tabela 24 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Vantagens da autonomia pedagógica. ....	108
Tabela 25 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Desvantagens da autonomia pedagógica. ....	109
Tabela 26 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Padrões comuns de objetivos de aprendizagem. ....	110

Tabela 27 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório. ....	111
Tabela 28 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Função do repertório. ....	112
Tabela 29 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Critérios de seleção de repertório no 1º e 2º ciclos, quadro 1/2 .....	113
Tabela 30 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Critérios de seleção de repertório no 1º e 2º ciclos, quadro 2/2. ....	114
Tabela 31 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Tomás Borba. ....	115
Tabela 32 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Pedagogia do Canto Coral de Tomás Borba. ....	116
Tabela 33 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Escolher repertório adequado à voz infantojuvenil, quadro 1/2. ....	116
Tabela 34 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Escolher repertório adequado à voz infantojuvenil, quadro 2/2. ....	117
Tabela 35 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Utilização da voz de cabeça. ....	117
Tabela 36 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Prática coral durante a muda vocal. ....	118
Tabela 37 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório com poesia portuguesa. ....	119
Tabela 38 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Atualidade das ideias de Tomás Borba. ....	120
Tabela 39 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório de Tomás Borba para o desenvolvimento de competências no Coro na atualidade, quadro 1/2.....	120
Tabela 40 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório de Tomás Borba para o desenvolvimento de competências no Coro na atualidade, quadro 2/2. ....	121

## Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Evidencia a Intervenção Pedagógica Supervisionada realizada no decorrer do ano letivo de 2019/2020 na disciplina de Classe de Conjunto – Coro, Grupo de Recrutamento M32.

A implementação do Ensino Artístico Especializado em Música trouxe uma nova realidade coral: a obrigatoriedade de frequência da disciplina de Classe de Conjunto, conforme definido pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho. Uma das vertentes dessa disciplina é o Coro, cuja frequência se passou a verificar massivamente a partir dos dez anos de idade. Esse fator revolucionou a constituição dos coros escolares, na medida em que se observou o crescimento do número de alunos em faixas etárias infantis e juvenis a frequentar o coro. Isso conduziu à marcada revisão de práticas pedagógicas e à adoção de didáticas apropriadas a essas idades e níveis musicais.

A autonomia das escolas definida pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril faz com que várias instituições de ensino adotem práticas diferenciadas no que respeita à disciplina de Classe de Conjunto: obrigatória na frequência, cada escola define a oferta disponível para os seus alunos. Fruto dos projetos educativos de cada escola, alguns alunos são direcionados para a frequência de orquestras e outros ensembles instrumentais, e desviados e privados da prática coral em todo o seu percurso escolar. Perante esta realidade e estas práticas corais escolares, é difícil definir uma escola coral nacional. Por essa razão, é fundamental o professor de coro definir que competências devem ser abordadas em cada nível de ensino em conformidade com o projeto educativo da sua escola, qual a didática a adotar e quais os recursos adequados para o desenvolvimento das mesmas.

Para o presente Projeto escolheu-se como tema “O desenvolvimento de competências na disciplina de Classe de Conjunto – Coro do Ensino Artístico Especializado: o contributo do *Canto Coral nas Escolas* de Tomás Borba”. Ao longo da minha experiência como docente de Coro no Ensino Artístico Especializado, observei uma certa indefinição de objetivos de aprendizagens, de competências e de critérios de escolha de repertório nessa disciplina. Ademais, apercebi-me da opinião generalizada de que praticamente não existe repertório coral português para vozes escolares, especialmente para a muda vocal. Essa ideia é reforçada pela ausência de um levantamento ou de uma base de dados pormenorizada sobre que repertório existe nesse campo. Tendo em conta estes fatores, decidiu-se não utilizar o repertório aconselhado pelos autores consultados. As competências e os critérios apresentados no

enquadramento teórico serão mobilizados e aplicados a repertório português, contribuindo, embora de forma muito breve, para o estudo de repertório coral nacional infantil e juvenil. Nesse sentido, foi selecionado repertório de Tomás Borba, um dos pedagogos e compositores mais mencionados no âmbito da música coral infantojuvenil nacional, no século XX. Muito embora seja habitualmente mencionado como grande influência para algumas das principais figuras musicais do século XX português e reconhecido pela sua pedagogia, a sua obra permanece praticamente desconhecida no contexto coral atual. Os estudos musicológicos realizados sobre esse compositor mencionam o seu contributo ideológico, musical e pedagógico, porém, não se conhecem estudos interventivos e práticos sobre o repertório infantil e juvenil.

Ao refletir sobre estas questões, formulou-se a seguinte questão: qual o contributo que o repertório de Tomás Borba poderá trazer para o desenvolvimento de competências na disciplina de Coro 1º e 2º Ciclos do Ensino Artístico Especializado?

Para responder a essa questão, a investigação incidiu sobre os seguintes objetivos:

- a) Fazer um levantamento de competências a ser trabalhadas na disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado, no decorrer do 1º CEB, no 2º e 3º CEB e Secundário (regime articulado e integrado);
- b) Perceber de que forma deve ser escolhido o repertório no Coro, e qual a sua função na disciplina;
- c) Compreender a influência de Borba e o seu legado pedagógico e musical.

O Projeto de Intervenção Pedagógica teve por base a metodologia da investigação-ação e foi pensado para as turmas 2º A e Coro de 2º Ciclo do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, sob a supervisão da Professora Doutora Janete da Costa Ruiz e observação da Professora Cooperante.

A intervenção teve como objetivos:

- a) Testar o repertório de Tomás Borba do *Canto Coral nas Escolas*, articulando-o com as competências a desenvolver nos dois níveis de ensino integrantes da investigação;
- b) Desenvolver musical e vocalmente os alunos, tendo em consideração o seu nível de aprendizagens, através do repertório de Borba;

- c) Aferir a resposta dos alunos à prática do repertório de Tomás Borba e perceber a atualidade da sua música no contexto do Ensino Artístico Especializado.

As estratégias pedagógicas adjacentes à intervenção consistiram na aprendizagem ativa, com foco no aluno e um ambiente de aprendizagem propício ao diálogo, cooperação e consciência formativa, incentivada por uma pedagogia positiva, avaliação formativa frequente por parte do professor, de forma a incentivar nos alunos uma prática coral consciente. Para isso, os alunos foram informados dos objetivos a alcançar, quer ao nível das competências a desenvolver, quer ao nível do repertório escolhido.

Para atingir os objetivos formulados, foram implementadas as seguintes estratégias de intervenção:

- a) Observação e estudo do contexto musical e vocal da turma;
- b) Planificação do projeto e das atividades em função dos níveis de desenvolvimento e das características vocais dos alunos;
- c) Análise e seleção de material didático: canções do *Canto Coral nas Escolas*, volumes I e II de Tomás Borba;
- d) Adoção de uma didática que evidencie o desenvolvimento das competências;
- e) Inquérito a professores da disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado;
- f) Reflexão sobre as aulas intervencionadas;
- g) Realização de um *Focus Group* com os alunos participantes no Projeto;
- h) Análise e tratamento dos dados recolhidos.

O confinamento geral decretado a 13 de março de 2020, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, que estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19 e o cancelamento das atividades presenciais e não presenciais da disciplina de Classe de Conjunto – Coro do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, determinaram a reformulação da intervenção. Nesse sentido, não foi possível realizar as aulas de intervenção e os seguintes objetivos: d) Adoção de uma didática favorável ao desenvolvimento das competências, f) reflexão sobre as aulas intervencionadas e g) realização de um *Focus Group* com os alunos participantes no Projeto.

Para o reforço da intervenção do Projeto, aprofundar os dados recolhidos no enquadramento teórico e esclarecer as respostas obtidas no inquérito a professores da disciplina de Coro do Ensino

Artístico Especializado, foram conduzidas e analisadas entrevistas a especialistas em Direção Coral infantojuvenil e um especialista na obra de Tomás Borba.

No enquadramento teórico, no Capítulo I, apresenta-se a definição de competência, tendo como modelo o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Formulam-se as competências a ter em conta na prática coral em dois subcapítulos: a) o desenvolvimento de competências vocais, através da análise comparada dos trabalhos de Stultz (2005), Phillips (1992), Bartle (2002), Skeltom (2007), Pereira (2009), entre outros e b) o desenvolvimento de competências musicais, através da apresentação do estudo de Lester, Alfred e Roberts (1963), Danyew (2021) e Sindberg (2012). Seguidamente, analisam-se os fatores influenciadores da didática coral em idades escolares. Posteriormente, apresenta-se o repertório enquanto intermediário para o desenvolvimento de competências nesta disciplina, observando o contributo de autores como Apfelstadt (2000), Forbes (2001), Cooksey e Welch (1998) e Phillips (1985 e 1992), enumerando os critérios de seleção de repertório listados por Stultz (2005). Depois, são apresentados os trabalhos realizados ao nível de Tomás Borba na sua época, o seu contributo e o *Canto Coral nas Escolas*.

O enquadramento empírico é apresentado a partir do Capítulo 2, onde é explicada a metodologia de investigação-ação, enquanto base para o presente Projeto, o tema e os objetivos do estudo, assim como os instrumentos de recolha de dados e a caracterização da disciplina.

No Capítulo 3 está apresentada a caracterização da amostra para a intervenção.

No Capítulo 4 são apresentadas as análises das seis obras selecionadas para a intervenção à luz das competências e critérios de seleção expostos por Stultz (2005), às respostas ao questionário realizado a docentes do Ensino Artístico Especializado e a análise às entrevistas levadas a cabo junto de especialistas na área de direção coral.

Por fim, serão elaboradas e apresentadas as conclusões do estudo, as suas limitações e recomendações para futuros trabalhos de investigação.

## **Enquadramento teórico**

### **1.1 A definição de competência**

O conceito de competência surge ativamente nos sucessivos documentos normativos do Ensino em Portugal como objetivo de aprendizagem. Porém, a sua definição e função têm vindo a ser debatidas analisadas no meio académico. No âmbito lexical da Língua Portuguesa, entende-se por competência a qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções (Porto Editora, 2020). Perrenoud (segundo Gentile & Bencini, 2000, p. 19) definiu competência como «a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) de forma a solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.»

Martins et al (2017) apresentam o conjunto de competências a adquirir ao longo do Ensino Básico e Secundário, sendo destacadas dez áreas de competências desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória:

1. Linguagens e textos
2. Desenvolvimento pessoal e autonomia
3. Informação e comunicação
4. Bem-estar, saúde e ambiente
5. Raciocínio e resolução de problemas
6. Sensibilidade estética e artística
7. Pensamento crítico e pensamento criativo
8. Saber científico, técnico e tecnológico
9. Relacionamento interpessoal
10. Consciência e domínio do corpo

Os autores defendem a ação educativa como formação especializada, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Nesse sentido, e para o desenvolvimento das competências acima mencionadas, Martins et al. (2017) constata a necessidade de alteração de práticas pedagógicas e da didática, de forma a adequar a globalidade de ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos:

- a) Abordar os conteúdos de cada área de saber, associando-as a situações e problemas no cotidiano;
- b) Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados;
- c) Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem;
- d) Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas;
- e) Promover sistemática e intencionalmente atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões;
- f) Criar espaços de intervenção dos alunos;
- g) Valorizar, na avaliação das aprendizagens, o trabalho de livre iniciativa.

Essencialmente, propõe-se a realização de atividades que o próprio aluno vivencie e experimente, tornando-se proativo no processo e desse modo desenvolve ao longo dos sucessivos ciclos de ensino as ferramentas que o tornarão autónomo, numa determinada área. Valoriza-se, portanto, a iniciativa e ação do aluno. Porém, para além de ter em conta esta didática, o professor deverá fomentar a habilidade de circulação de saberes: não chega que o aluno realize determinada tarefa com sucesso, sendo essencial que o mesmo desenvolva a habilidade de mobilizar saberes. Segundo Roldão & Gaspar (2007, p. 111), Perrenoud define entende a competência como “saber em uso”. Nesse sentido, sugere-se que competência consista na mobilização de saberes adquiridos, ajustando-os a cada nova realidade da experiência do indivíduo. Esse conjunto de saberes deve ter uso para o indivíduo, para que a aquisição de competências seja eficaz (Roldão e Gaspar, 2007, p.111). Essas autoras atestam que conhecer a música de Beethoven poderá não consistir um saber em uso para um cidadão comum que não é músico. Um saber em uso permite o indivíduo entender, fruir e participar com maior conhecimento na sua cultura. O saber apreendido é transposto, sendo que a competência é a sua transposição para novas realidades e contextos, adequando o seu uso a cada nova situação (Roldão e Gaspar, 2007, p. 112).

De igual modo, em linha com Martins et al. (2017), a aprendizagem de repertório coral não assegura, *per se*, a aquisição, retenção e desenvolvimento de competências. Para o sucesso do ensino-aprendizagem, no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto – Coro, considera-se essencial a adoção de estratégias de aprendizagem que promovam a autonomia dos alunos, a transposição de saberes proposta por Roldão & Gaspar (2007) e a utilização das mesmas nas novas realidades com as quais o indivíduo vai sendo confrontado ao longo da sua experiência coral.



Neste sentido, centrou-se este estudo na construção de um esboço de didática coral em função das competências que cada aluno deve desenvolver, e definir estratégias para fomentar a mobilização de saberes dessa disciplina.

## **1.2 Competências a desenvolver na Classe de Conjunto – Coro**

A Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, que cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e homologa os respetivos planos de estudo, define que «a organização e gestão do currículo de nível básico dos cursos de ensino artístico especializado subordinam-se, ainda, aos seguintes princípios orientadores: existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música; racionalização do currículo valorizando uma construção integrada dos saberes; reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo».

Atualmente, a entidade que define o programa das disciplinas do Plano de estudos do Ensino Artístico Especializado é a própria escola, sendo que não existe um programa nacional para a disciplina de Classe de Conjunto – Coro. Esta realidade acarreta vantagens, nomeadamente o planeamento disciplinar em linha com os objetivos do projeto educativo de cada escola, assim como ao contexto local de cada escola e dos alunos. Por outro lado, a ausência de diretrizes comuns é um desafio para a criação de uma escola coral nacional. Esta diversidade de gestão curricular reflete-se em especial na disciplina de Classe de Conjunto: existem escolas nacionais em que não são ministradas aulas de Coro, sendo ministrada a Classe de Conjunto – Orquestra, o que significa que existem alunos que ao longo dos estudos musicais não frequentam o Coro e que, conseqüentemente, são privados dessa experiência musical. Estes fatores dificultam a definição de um programa nacional de Coro, sendo fundamental para os docentes e para as escolas a definição autónoma de um programa disciplinar. Mesmo em países como o Reino Unido, com uma cultura coral infantil mais desenvolvida e socialmente presente do que no caso português, o currículo esclarece competências graduais a desenvolver, porém, pouco define sobre a) estrutura programática, b) o desenvolvimento de competências vocais e c) processos psicomotores (Cooksey & Welch, 1998, p. 100). Embora a importância da abordagem de competências musicais seja transversal a outras disciplinas do Ensino Artístico, em especial o desenvolvimento de competências vocais e de processos psicomotores constituem os principais objetivos da disciplina de Coro.

Para uma definição da disciplina e do seu currículo, seguidamente será analisado o desenvolvimento de competências vocais ao longo do percurso coral do indivíduo, desde a infância até ao início da idade adulta.

### ***1.2.1 O desenvolvimento de competências vocais***

O ato de cantar é transversal a várias pedagogias musicais ativas, que floresceram ao longo do século XX. Ainda que seja conferido destaque ao canto por pedagogos como Orff, Kodály, Ward e Willems, e que se constate o considerável número de manuais de canções portuguesas e de peças infantis, pouco se escreve sobre o ensino do canto no nosso país nas faixas etárias infantis e juvenis (Aguiar e Vieira, 2011, p. 410). Pereira (2009, p.33) afirma que apesar da utilização da voz cantada nas aulas de expressão musical, educação musical, formação musical e coro, durante anos considerou-se que a técnica vocal na infância e até ao final da puberdade era danosa e prejudicial. Aguiar e Vieira (2011, p. 410) atestam que o ensino de canto em Portugal está muito condicionado por uma organização curricular com lacunas, pela ausência de recursos humanos habilitados e pela inconsistência de percursos pedagógicos oferecidos. Dos cinco aos sete anos, as crianças têm uma capacidade de desenvolver uma técnica vocal surpreendente e aprender a cantar musicalmente e com expressividade, sendo que as mesmas competências se mantêm na idade adulta (Skelton, 2007, p. 541), e não o fazer poderá constituir em consequências graves no futuro do indivíduo.

Stultz (2005) apresenta os critérios que considera essenciais a desenvolver no Coro, organizando-os em dez subtópicos. Cada critério desenrola-se ao longo de quatro níveis de complexidade: iniciante, intermédio, avançado e adulto. Para além de propor uma lista de repertório adequado para o desenvolvimento dos objetivos de cada nível, a autora relata pormenorizadamente o trabalho desejável para o desenvolvimento dessas competências em cada nível. Seguidamente, serão apresentados os dez critérios definidos pela autora e os mesmos serão apoiados ou confrontados com o trabalho de outros autores.

#### a) Música que constrói voz “de cabeça”:

Deve ser escolhido repertório que se centre ligeiramente acima da quebra de registo, e que contenha textos com a vogal “u” acima de ré 4. O objetivo será aumentar a extensão do registo de cabeça. Após atingir claridade de tom no registo agudo, deve-se desenvolver o registo médio (dó 3 a dó 4) e, mais tarde, o registo grave. Esta competência revela-se especialmente desafiante, uma vez que, caso o maestro não tenha devida atenção à forma de entoação do coro facilmente os alunos cantam no

registo de voz falada, com a técnica de *belting*<sup>1</sup> (Phillips, 1992, p. 15). Esta técnica, quando realizada sem o apoio de ar adequado e sem o relaxamento da musculatura laríngea, poderá trazer graves problemas vocais ao longo dos anos. O recurso ao *belting* não é necessariamente errado. Porém, deve ser utilizado no contexto correto, não prolongadamente, e com a técnica correta. Pereira (2009) destaca que a maioria das dificuldades de entoação das crianças ocorre por entoarem e falarem a maioria do tempo na ressonância da voz falada. Quando não existe supervisão e orientação por parte do docente para a implementação de uma técnica vocal mais apropriada, nomeadamente no que respeita à descoberta e desenvolvimento do registo de cabeça, o aluno poderá desenvolver problemas de trato vocal, ao longo do tempo. Ademais, o facto de praticamente não usarem a voz de cabeça no seu quotidiano, ou em alguns casos não cantarem de todo, faz com que o indivíduo não reconheça esse registo como seu, levando-o a usar o registo que de facto lhe é familiar, ou seja, o de voz falada. O desenvolvimento da voz “de cabeça” enquanto técnica vocal de base do aluno não só facilita muito a aprendizagem e entoação de repertório como facilita o desenvolvimento de outras competências corais, como a afinação, a fusão tímbrica, simplifica o processo de muda vocal e ajuda a construção de uma técnica vocal saudável e duradora. Por fim, quando se desenvolve a voz de cabeça, poder-se-á trazer a qualidade sonora conseguida nessa região vocal para o registo médio e, mais tarde, para o registo grave, enquanto o inverso nem sempre se verifica.

b) Música que aperfeiçoa a dicção:

Segundo Valente (2013, p. 103), Falkner, entende que a dicção é a habilidade de tornar as palavras compreensíveis, sendo constituída por articulação, pronúncia, intonação, declamação e pontuação. Num sentido lato, a dicção consiste na capacidade de se fazer perceber o texto. Stultz (2005) defende que em coros de nível iniciante e intermédio, pretende-se que o repertório selecionado enfatize a dicção, devendo-se evitar a dicção explosiva e anti musical ao mesmo tempo que se educa os alunos para salientar as palavras mais importantes de cada frase. A consoante “K” final deve ser essencialmente trabalhada, pois raramente é pronunciada. As consoantes finais deverão ser pronunciadas em uníssono e a enunciação deve ser suave para consoantes como “H”, “N”, “B”, “W”, e “V”. No nível coral avançado, uma vez as bases de dicção trabalhadas e assimiladas, o repertório poderá enfatizar outras texturas corais, como estilos contrastantes, especialmente com “atmosferas” sonoras, repertório noutras línguas,

---

<sup>1</sup> Técnica muito utilizada na música gospel, rock e pop, muito semelhante a gritar com altura sonora definida.

que não a materna, assim como várias colorações vocais. Importa referir que a dicção das consoantes em uníssono num coro, é um fator muito importante para a construção da sonoridade coral. Pretende-se que as consoantes sejam pronunciadas por todos os cantores em simultâneo. A utilização da língua, lábios e dentes para que as palavras enunciadas sejam percebidas pelo público é muito importante.

Phillips (1992, p. 305) define dicção enquanto forma na qual a língua é falada. Para cantores, este aspeto torna-se especialmente desafiante, pois a) cada língua tem características de dicção únicas a serem introduzidas na performance de uma canção e b) o cantor possui uma determinada língua materna, com características de dicção a ela inerentes, e deverá prestar especial atenção à dicção da língua de cada canção estrangeira a interpretar. Phillips, et al. (2018, p. 50) referem que a dicção está conectada ao estilo da música. Por outras palavras, deve-se adaptar a dicção ao repertório escolhido – que poderá ser de vários estilos musicais e de várias línguas. Referindo-se ao canto de repertório em Língua Portuguesa no Ensino Artístico Especializado, Vieira (2018, p. 76) afirma que uma das dificuldades mais assinaladas por docentes de canto e alunos é a dicção e articulação em determinados registos vocais. Bartle (2003, p. 21) refere que frequentemente as consoantes no início das palavras poder-se-ão perder, sendo que este é um aspeto que deverá receber especial atenção tanto pelo professor como pelos cantores. A realização das consoantes finais poder ser auxiliada visualmente através de um gesto eficaz por parte do professor. Será importante fomentar nos alunos a autonomia que os levará a “mover conhecimentos” para novos contextos musicais, ao referir que as consoantes finais devem ser articuladas em conjunto.

Por fim, cantar repertório numa língua estrangeira desconhecida poderá ser uma boa estratégia para desenvolver o trabalho de consoantes. Bartle (2003, p. 22) afirma que o desconhecimento de uma língua estrangeira poderá enriquecer a aprendizagem das consoantes, uma vez que não existe uma ideia associada à forma como a letra soará. Desta forma, o professor tem total abertura para ensinar a pronúncia desejada, e sem uma ideia preconcebida os alunos aprendem através da repetição corretamente enunciada.

c) Música que enfatize as vogais puras:

Neste campo, há que ter em conta as características de fonação do país de origem da criança. Os ditongos são o principal influenciador do tom coral e afinação distorcidos, sendo que o aluno deverá aprender a cantar com vogal inteira, e colocar o ditongo em cima da consoante seguinte. Como exercício, poder-se-á entoar vogais puras a-e-i-o-u, numa só nota, partindo para outras. O repertório será escolhido

em conformidade, sendo que se poderá adaptar a este o exercício de entoar a canção só com as vogais, ou com sílaba neutra, como “doo” – procurando a tal sonoridade aberta de cada vogal. Em coros avançados, normalmente, notam-se os seguintes problemas: qualidade de vogais “engolida” e regionalismos na enunciação das mesmas, sendo que o professor deverá ter em atenção esses fatores, e incentivar a projeção sonora.

No seu estudo, Quist (2008, p. 16) refere que a modelagem das vogais é a forma que os cantores aprendem para criar ressonância, é a forma mais eficaz pela qual se influencia o som coral. A mesma autora refere que frequentemente os diretores corais criam fusão sonora através do uso de vogais arredondadas, solicitando aos seus cantores que aproximem todas as vogais do som [o] ou [u]. Soluções como esta podem resolver rapidamente problemas sonoros, no entanto, podem originar o som “engolido” referido por Stultz (2005), assim como falta de “brilho” no timbre, podendo ainda originar um som desafinado. Aconselha-se, por isso, a trabalhar a ressonância de forma a desenvolver um som agradável.

A Língua Portuguesa possui um amplo leque de coloração de vogais. Ao citar Oliveira Guimarães, Valente (2013, p. 142) esclarece as seguintes vogais puras presentes na língua portuguesa:

- A vogal «U» é a mais fechada, mais posterior, labializada e grave. Em termos de técnica vocal, ambos os tipos (aberto e fechado) implicam diferentes alterações do trato vocal, sendo que o aberto é mais favorável para entoar, devido à postura labial, laringe baixa e no registo agudo poderá equilibrar as ressonâncias (Valente, 2013, p. 143).
  - Fechado [u]: átono ou tónico, surge em conjunto com consoantes nasais. Por exemplo: sul e culto)
  - Aberto [ʊ]: por exemplo, tubo, agudo, costume.
- A vogal «O» deverá ter uma realização cantada semelhante à falada, constando que alguns cantores portugueses adulteram o som do «o» fechado em palavras como “amor”, tornando-o aberto (Valente, 2013, p. 144):
  - Fechado [o]: forma arredondada e afunilada dos lábios. A língua posiciona-se recolhida e elevada em direção à região posterior do véu palatino.
  - Aberto [ɔ]: pronuncia-se com menor arredondamento dos lábios e tensão muscular, maior abertura das mandíbulas e distância línguo-velar, menor e menos estreito ressoador e por isso um timbre mais agudo. É a vogal associada ao som de uma interjeição por admiração.

- A vogal «A» é para muitos cantores a vogal mais desafiante de cantar, e muitos fisiologistas concordam que deveria de ser esta vogal a base para trabalhar todas as outras. Existem, na Língua Portuguesa, três variantes desta vogal:
  - Palatal [a]: é o mais aberto que temos. A forma dos lábios é ovoide, músculos faciais e lábios frouxos. A língua posiciona-se suavemente estendida sobre a cavidade da mandíbula inferior, tocando com os seus bordos a linha dos molares inferiores e com o ápice os alvéolos dos incisivos. O dorso ligeiramente arqueado apoia-se pelos seus bordos sobre os lados da abóbada palatina na região que aproximadamente estabelece os limites do palato duro e mole, onde é o seu ponto de articulação. Palavras com «a» palatal: má, louvarás, ação.
  - Velar [ɑ]: também pode ser considerado aberto. Durante a articulação desta vogal os órgãos tomam uma posição um tanto diferente da requerida para o «a» palatal. A língua recua um pouco, o seu pré-dorso toma uma forma ligeiramente côncava, tornando-se por isso o ressoador bucal, o que determina um timbre mais grave do som. Por exemplo: falta, pau, mal, pastoral.
  - Média/mista [ɐ]: é um som muito abundante e característico da língua portuguesa que se caracteriza por um “timbre um tanto obscuro” que “se, por um lado torna singularmente matizada e suave a língua lusa, rouba-lhe por outro a clareza e nitidez da dicção, como torna difícil a sua aprendizagem aos estrangeiros. A este deve-se a sensação de que o som é “recuado”; para outros é o som mais descontraído e natural que o trato vocal pode produzir.

Devido à abertura bucal, sobretudo se excessiva, pode acontecer que esta soe desfocada ou com ar, cair na ressonância e há ainda o risco de a produção sonora ocorrer na “garganta” e da articulação resultar num som gutural. Este risco é especialmente presente para falantes de português europeu (Valente, 2013, p. 148). Da mesma forma, para a didática coral, o «a» é uma vogal muito desafiante, pois se os coralistas não o entoarem de uma forma semelhante este fator tem repercussões ao nível do timbre, da afinação e da projeção sonora.

- A vogal «E»
  - Aberta, baixa e tensa, [ɛ]: Por exemplo, *pé, caracter, amável, velha*. No que respeita a forma dos lábios, estes «afastam-se, retraindo-se igualmente as faces e abertura labial, oblonga, toma o aspeto de fenda. (...) o ápice da língua roça ligeiramente a face interna dos incisivos inferiores; o seu dorso eleva-se contra o palato tocando-o amplamente de

ambos os lados até interstício do 1º e 2º molares e deixa no centro entre a língua e o palato um canal em forma de cilindro rebatido.» (Guimarães segundo Valente, 2013, p. 150).

- Fechada, média e relaxada, [e]: Por exemplo, *ser, vê, sede, meu*. Comparando com a forma anterior a «abertura dos lábios diminui; a distância entre a língua e o palato encurta-se; a língua avança tocando mais fortemente os incisivos e cobrindo com os lados a face interna de todos os molares.» Valente constata que o som [e] pode ser considerado de mais difícil emissão para um cantor, enquanto que o [ɛ] não é fácil de “cobrir” para cantores portugueses. Vennard sugere aproximar o seu som da vogal alemã [ö], enquanto que Garcia e Salvini recomendam a aproximação ao *eu* francês. Já Colombat d’Isère, sugere aproximá-lo à vogal *a* (Valente, 2013, p. 151).
- Mista e central: Por exemplo, *de, se, levar*.
- Vogal «I»: é a vogal mais elevada, no que respeita a posição da língua e da epiglote. Esta é formada com o avanço da língua, que estreita a cavidade frontal e alarga o espaço que fica atrás. Existem cantores que a pronunciam com um sorriso, em vez de usar a língua, no entanto Valente não recomenda essa prática, por tornar a voz mais estridente. Existem três variações de «i» na língua portuguesa, segundo Guimarães:
  - Aberto [i]: Por exemplo, em *funil, mil, viu*. A posição dos lábios é alongada em forma de fenda de lados quase paralelos e extremidades muito afastadas, deixando antever os primeiros molares (...) Posição da língua: apoiada fortemente pelo seu ápice nos incisivos e caninos inferiores; dorso levantado tocando largamente o palato, mas com tensão frouxa, até aos primeiros molares e deixando uma estreita fenda».
  - Fechado [i]: Por exemplo: *vi, ouvi, tímido, elogio, menino*. Comparando com a sua forma anterior, aberta, no [i] «a abertura labial diminui, tanto horizontal como verticalmente; o ápice da língua encosta-se mais energicamente aos dentes e o seu dorso toca mais amplamente e com maior tensão muscular a abóbada palatina, sendo ainda mais estreito e baixo o canal por onde se escapa a corrente expiratória. O *i* deste timbre, que é o de mais aguda ressonância em português, encontra-se em todas as sílabas tónicas diferentes das indicadas no número anterior e profere-se um tanto longamente. Quando em sílaba átona (...) a tensão muscular da língua é menor e a prolação mais breve.»

- lene [i̯]: consiste num “som breve intermédio entre i (...) Pronuncia-se com “muito frouxa tensão muscular, isto é, é uma vogal caracteristicamente relaxada.” Existe, por exemplo, nas palavras: tijolo, Lisboa, telhado. (Guimarães, 1927, p. 35).

d) Música que promova o *legato*:

O *legato* é uma das marcas da técnica de *bel canto*<sup>2</sup>. Smith & Sataloff (2012, p. 266) descrevem esta competência como a «união perfeita de texto e voz, uma linha fluída sem costuras de som e pensamento», e afirmam que este deverá ser o primeiro objetivo para o estabelecimento de uma técnica vocal saudável.

Para cantar *legato* o indivíduo deverá coordenar a respiração, afinação e vogais. Por sua vez, Stultz (2005), sugere desenhar-se com as mãos a frase melódica, em longas frases melismáticas, fazer como exercício de entoar a frase com “doo”, para melhor acuidade de notas e clareza vocal. Outro exercício sugerido consiste em caminhar para a frente, em círculo, enquanto cantam. Deve ainda ser trabalhada a competência de chegar ao final da frase ainda com ar e as notas graves e agudas devem soar equilibradas. No nível avançado, a chave para desenvolver o canto *legato* está intrinsecamente relacionada com a escolha de repertório. A música que aprofunda a arte coral deve ser contrastante em estilo e dificuldade e o repertório selecionado deverá requerer canto estilístico de grande variedade, a música que avança a linha de *legato* deve aumentar em dinâmica, em melismas e o texto variado e crescentemente desafiante.

Para o desenvolvimento desta competência, Smith & Sataloff (2012, p. 267) propõem que se assinale com gestos o movimento melódico com as mãos, à semelhança do sugerido por Stultz (2005), e recomendam a utilização de ajudas visuais como elásticos, fitas, cachecóis para ilustrar o movimento frásico. O gesto do maestro deverá refletir o *legato* sonoro. Bartle (2003, p. 43) refere que um professor de Coro com um gesto treinado neste sentido traz a vantagem de a) eficiência de ensaio, b) o nível de destreza do maestro chama a atenção dos cantores e c) o coro terá mais facilidade ao trabalhar com outros maestros. Importa referir que a sustentação de ar necessário para efetuar o *legato* é também necessária para a realização de passagens *stacatto*.

---

<sup>2</sup> Estilo vocal italiano praticado nos séculos XVIII e XIX. As suas qualidades incluem uma produção perfeita de *legato* em todos os registos, o uso de um timbre leve no registo agudo e entrega sonora ágil e flexível.



e) Música que saliente o registo vocal médio:

Grande parte da literatura coral está escrita de forma a se encaixar no registo médio. Em coros de nível iniciante, após a obtenção de um timbre de qualidade no registo agudo, o desafio é trazer essa mesma qualidade para o registo médio, através da quebra de registo. O mesmo é afirmado por Bartle (2003, p.17). Deve-se incentivar a produção de um som descontraído, pois a sua fonação é centrada no ar e não na garganta. Segundo a autora, a melhor forma de desenvolver a projeção do som no registo médio nestas idades é vocalizar acima de ré 4, até dó 5, e depois descer, através da quebra de registo, com a mesma consistência tímbrica até a dó 3.

Em coros intermédios e avançados, com a vocalização adequada, assiste-se a um fortalecimento do registo médio, na adolescência. Necessita ser desenvolvido o foco da voz, à medida que o timbre ganha corpo. Com vozes adolescentes deve-se vocalizar no registo grave com a mesma leveza que no registo médio, para incentivar o mesmo foco e projeção tímbricos. Em ensembles avançados, aconselha-se a troca de cantores entre naipes (S1 com S2 e A1 com A2<sup>3</sup>), quase de peça para peça: isto fomenta o igual desenvolvimento de todo o registo vocal, aperfeiçoando a fusão sonora e o equilíbrio entre as vozes.

f) Música que expanda a ressonância de peito:

Em coros iniciantes, não é aconselhável cantar no registo grave sem desenvolver o médio e o agudo, pois ao fazê-lo poder-se-á estar a entoar com a técnica do *belting*. Deve-se escolher repertório que contenha notas acima de ré 4. Em coros intermédios, após o desenvolvimento do foco e riqueza tímbrica no registo agudo e de trazer a riqueza tímbrica para o registo médio, trabalhando a passagem de registo, este poderá ser gradualmente expandido para o registo de peito superior. Finalmente, em coros avançados os cantores percebem quando estão a cantar no registo grave com a voz de cabeça ainda “encaixada”, sendo que a extensão vocal deverá ser desenvolvida – no grave e no agudo.

---

<sup>3</sup> Soprano 1, Soprano 2, Alto 1 e Alto 2.

g) Música que fomente precisão musical:

A acuidade musical em coros iniciantes e intermédios é simultaneamente uma experiência aural e visual, sendo por isso recomendada a utilização de partitura desde cedo (exceto com crianças muito pequenas que não saibam ainda ler). Em coros avançados, deve continuar-se o trabalho anterior, e nunca presumir que essas competências estão adquiridas para sempre.

h) Música que enfatize articulação e dinâmicas:

Em coros iniciantes, a criança adora experimentar dinâmicas e acentuações como jogos de movimentação, devendo por isso ser introduzidos na aula sempre que possível. Numa fase intermédia, pede-se ao coro que identifique e defina as articulações e dinâmicas, e na fase avançada pretende-se desafiar o coro a interpretar todos os elementos da partitura diligentemente.

i) Música que fomente cantar com a sobreposição de várias partes, com segurança:

Em coros iniciantes e intermédios, deve ensinar-se a cantar em uníssono antes de ensinar a cantar com várias partes. As peças introdutórias indicadas para o canto coral com várias partes contém vozes “descantes”<sup>4</sup>, partes antifonais e cânones. Nestes últimos, antes de introduzir o cânone deve-se garantir a segurança da canção em uníssono. Depois de dominar canções em cânone, deve-se aplicar repertório cujas partes são canónicas por natureza e complexificar gradualmente, introduzindo peças com partes cada vez mais distintas. Nos coros de nível avançado, sugere-se a elaboração e análise de gráficos ou tabelas de tessitura dos cantores e a escolha de repertório a duas, três ou quatro partes no mesmo programa.

A recomendação de manter no programa repertório em uníssono é realizada por outros autores. Referindo-se ao *Elementary School Chorus*, Coro de 1º Ciclo, Swears (segundo Broeker, 2000, p. 28) atesta que através de uma linha melódica em uníssono poder-se-á nutrir melhor o canto expressivo e alerta para o facto de bom canto com várias partes poderá apenas ocorrer quando os alunos tiverem desenvolvido a capacidade de cantar independentemente. Frequentemente, quer no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer no 1º grau/5º ano (2º Ciclo do Ensino Básico), os alunos que ingressam as aulas

---

<sup>4</sup> Do latim *discantus*, significa “canto à parte”. Contramelodia escrita ou improvisada sobre uma melodia familiar.

de Coro não têm experiência de canto prévia. Poderá ser de interesse o desenvolvimento vocal individual antes de acrescentar repertório com várias partes.

Aquando do início do trabalho com várias vozes, é aconselhado a utilização de repertório com linhas melódicas fortes, como por exemplo cânones, contra melodias e ostinatos, sendo que poderá ajudar o contorno melódico e rítmico distinto entre as várias partes (Swears segundo Broeker, 2000, p. 28). Por sua vez Phillips (1992, p. 73) propõe que, com seis e sete anos, as crianças devem experienciar canções em uníssono, canções e jogos com eco, tanto individualmente como em grupo. O repertório com terceiras e sextas paralelas, apesar de abundantes na música tradicional, são as mais difíceis de dominar. Alunos inexperientes ficam confusos, por não saberem distinguir auditivamente as duas vozes em simultâneo, e procuram auditivamente a melodia.

j) Música que promova a arte coral:

Stultz (2005) afirma que a arte coral deverá sempre ser desenvolvida em todos os níveis.

Ao analisar as indicações de Stultz (2005), na qual a seleção de repertório tem como objetivo principal o desenvolvimento de competências vocais pode ter-se uma clara noção da forma como cada parâmetro vocal pode ser trabalhado em cada nível de complexidade e compreender a sua progressão à medida que a aumenta a experiência coral. Para além da definição de competências corais, Stultz define indicações didáticas objetivas, num contínuo gradual ao nível de dificuldade, ao mesmo tempo que estabelece uma lista de repertório em conformidade com os seus objetivos pedagógicos, do qual de falará mais à frente.

Embora a relevância do seu estudo no âmbito da literatura sobre pedagogia coral, a autora restringe o conteúdo do seu livro a coros de vozes agudas, o que quase nunca corresponde à realidade coral no Ensino Artístico Especializado em Música em Portugal, uma vez que se encontram coros não selecionados, frequentemente iniciantes, com alunos, meninas e meninos, em plena maturação vocal (Simões, 2011, p. 1). Outra diferença significativa entre a proposta de Stultz e a realidade coral das Escolas de Ensino Artístico Especializado é que, frequentemente, estes estão organizados por turma ou por grau, constituídos por meninos e meninas. Mesmo que o repertório que Stultz nos propõe não se destine a coros mistos, as competências por ela definidas consistem num ponto de partida para a definição de competências vocais que o repertório selecionado deverá desenvolver.

### **1.2.2 O desenvolvimento de competências musicais**

A par das competências vocais, as competências musicais devem receber semelhante atenção, na medida em que as disciplinas do ensino artístico contribuem para a formação musical do indivíduo. Aguiar e Vieira (2011) mencionam, no seu trabalho, qual o propósito da disciplina de Coro no currículo português, deixando a reflexão: ensinam-se canções ou ensina-se a cantar? É certo que, devido à premente necessidade de responder a solicitações por parte das escolas, poder-se-á cair na prática de centralizar a disciplina na escolha de canções para responder às necessidades performativas, escolhendo o repertório com outros critérios que mais têm a ver com temas de concerto, ou épocas do ano, do que com o desenvolvimento vocal e musical dos alunos. O propósito da disciplina de Coro não se prende com a aprendizagem para o novo ano letivo, e sim o fomento de aprendizagens musicais contínuas e duradouras, através da participação ativa na arte coral (Lester, Alfred & Roberts, 1963, p.11). Resta determinar que aprendizagens ao certo, pois bases de aprendizagem bem alicerçadas levam a competências mais avançadas. Caso essas aprendizagens essenciais não sejam aprendidas de forma consistente, pode-se correr o risco de não obter sucesso a longo prazo e comprometer a qualidade de novos conhecimentos. James Mursell afirma que:

Inquestionavelmente, a música poderá ser uma grande e construtiva influência na nossa vida. O nosso propósito, como educadores musicais, é compreender as suas possibilidades e acima de tudo fazer da música uma influência duradora e construtiva. Esse é o significado central do nosso trabalho; se for repudiado, então o nosso trabalho não terá significado... o que contemplamos é o estabelecimento de uma influência elevativa, fortalecedora, enobrecedora, promotora e vitalícia, que poderá exercer certamente. A única maneira de esperar alcançar isso é inaugurar um processo que pode mover-se para a frente fortemente ao longo dos anos escolares, e que tenha boas perspectivas de continuidade quanto os anos escolares terminarem. Esse é o processo de crescimento musical.<sup>5</sup> (segundo Lester, Alfred & Roberts, 1963, p.11)

Compete-nos, professores de coro, elencar os objetivos de aprendizagem para alcançar essa longevidade e mobilização de conhecimentos de conhecimentos musicais. O sucesso de aprendizagem será proporcional ao alcance da mesma, ao longo da vida do coralista, e aceitar que a performance musical não é o principal fim da nossa didática.

Uma grande parte dos autores consultados centra as competências a desenvolver no coro na componente vocal. Mesmo que esse grupo de competências seja parte relevante da prática coral, na

---

<sup>5</sup> Tradução pessoal

medida em que consiste no instrumento para a transmissão de conteúdos musicais, a disciplina de Coro tem intrínseca um elenco de competências musicais que devem ser consideradas e desenvolvidas.

Danyew (2021) denomina essas competências “musicalidade”, definindo-a através das suas várias componentes:

- a) Ouvir (altura, intervalos, frase, dinâmicas, forma)
- b) Cantar (competências vocais)
- c) Expressão (fraseio, dinâmicas, movimento)
- d) Tonalidade (solfejo entoado, compreender a diferença entre melodia, linha do baixo e uma parte harmónica)
- e) Ritmo/pulsção estável (inclui contar, cantar e movimentar)
- f) Leitura (notação musical, símbolos, intervalos)
- g) Audiar (escutar uma melodia ou obra na cabeça, sem a exteriorizar)

Sindberg (2012, p. 14) afirma que o desenvolvimento de musicalidade compreensiva consiste num conjunto de iniciativas que levam ao desenvolvimento de competências em todas as áreas musicais, através da integração de:

- a) Performance
- b) Criar/compor
- c) Dirigir
- d) Escutar
- e) Discutir música

Considera-se importante que o diretor coral crie o ambiente musical propício ao desenvolvimento dos seus alunos e fomentar o seu crescimento, o que implica selecionar criteriosamente os materiais didáticos que contribuem positivamente para esse fim (Lester, Alfred & Roberts, 1963, p.11).

Os alunos deverão ser envolvidos numa variedade de atividades, tais como: interpretar, improvisar, compor, transcrever, arranjar, dirigir, ensaiar e analisar visual e auralmente uma partitura. Todas estas atividades são possíveis num ambiente de sala de aula positivo, propício ao desenvolvimento ativo dos alunos e com didática centrada nele.

Embora estas atividades enriqueçam a vivência coral do aluno e o consciencializem para a compreensão dos fenómenos musicais, alguns indivíduos quando confrontados com a necessidade de

entoar não o conseguem fazer eficazmente. Nesse sentido, seguidamente será analisado o processo de aprendizagem do canto e como o mesmo se desenvolve.

### **1.2.3 O continuum desenvolvimental da habilidade de cantar**

No capítulo anterior analisou-se como canto em coro pode ser expandido através do desenvolvimento de competências corais. Para melhor entender como a habilidade de cantar cresce e fortalece, pretende-se analisar o desenvolvimento dessa competência. Aaron, segundo Phillips, assinala como principais fatores da desafinação: 1) ambiental, ou falta de exposição à música; b) orgânica, como maturação tardia, lacunas físicas ou doenças; c) psicológica, como a falta de discriminação sonora, de memória e falta de confiança; d) fraco controle vocal, devido a pouco suporte respiratório, falta de consciência cinestésica no aparelho fonador, inabilidade de entoar no registo agudo e esforço (1992, p. 32). No seu estudo, Welch identifica o que ele intitula de «o *continuum* desenvolvimental da habilidade de cantar» (1986, p. 299). Este é caracterizado por cinco estágios, como observado na figura 1:



Figura 1 Gráfico ilustrativo do continuum desenvolvimental da habilidade de cantar

- ✓ Estágio 1: as palavras são o foco, e não o som;
- ✓ Estágio 2: alguma variação na afinação que pode coincidir com o som desejado;
- ✓ Estágio 3: Tentativa “ativa” de coincidir a voz com a melodia, contornos melódicos semelhantes à melodia original;
- ✓ Estágio 4: nível de afinação satisfatório, com a maioria dos intervalos e o contorno melódico corretos;
- ✓ Estágio 5: Sem grandes erros de afinação ou de melodia, com tessitura vocal superior.

Muitos problemas de afinação persistem em idades posteriores por o aluno não ter sido devidamente estimulado para o desenvolvimento de competência no que respeita ao ato de cantar, durante o 1º Ciclo do Ensino Básico. No 4º ano deve ser abordada literatura mais desafiante, com frases mais longas e âmbitos mais largos e maior expressão, para além de cantar com harmonias. Não se deve pedir para entoar acima de *mezzo forte*, pois normalmente quando tal acontece as crianças entoam com ressonância de peito (Phillips, 1992, p. 74). Muito embora existam semelhanças fisiológicas ao nível da laringe entre rapazes e raparigas até esta idade, ao nível sonoro as diferenças são consideráveis: rapazes tendem a ser mais ativos e fortes, com apoio respiratório maior (Skelton, 2007, p. 538). Nos estudos de

Pereira (2009), Stultz (2005), Phillips (1992) e Skelton (2007) está presente a noção de que cantar é algo desenvolvimental e aprendido, como qualquer competência, e não uma habilidade nata.

### **1.3 Fatores influenciadores da didática coral em idades escolares**

Em idades escolares, o professor de coro poderá ser confrontado com alguns fenômenos influenciadores do trabalho musical. De seguida, serão apresentadas algumas situações ocorrentes, nomeadamente: quais as características vocais na infância, o processo de muda vocal, os desafios do ensino coral durante esse processo e os critérios de escolha e adequação de repertório para esses indivíduos.

#### ***1.3.1 As características vocais na infância***

A voz adquire comportamentos diferentes ao longo do desenvolvimento físico de um indivíduo. Involuntariamente, e com a necessidade de se fazer ouvir, as crianças exageram a emissão de voz de peito, gritam, cantam canções infantis com uma voz dura e quase sempre forte e estridente, sendo que o professor de canto deverá tornar-se no exemplo a seguir (Lips, segundo Aguiar e Vieira, 2011, p. 411). Pereira (2011, p. 33) afirma que, apesar da emissão vocal constituir, por si só, um ato natural, a ação de cantar não o é. As capacidades vocais e musicais infantis são frequentemente menosprezadas, desculpando-se assim uma didática vocal infantil pouco aprofundada e especializada. A criança deverá ser capaz de aprender a cantar com qualidade caso os docentes de Coro adotem uma didática que ensine a cantar com qualidade e que não prejudique o aparelho vocal das crianças.

Dos cinco aos sete anos as crianças têm a capacidade de desenvolver uma técnica vocal e aprender a cantar musicalmente e com expressividade, sendo que as mesmas competências se mantêm na idade adulta (Skelton, 2007, p. 541-2). Com um posicionamento ideológico idêntico, Pereira (2009, p. 34) sugere a produção vocal saudável e fisiologicamente correta, de forma a desenvolver um som belo e de boa qualidade acústica. A mesma autora defende o desenvolvimento da técnica vocal cantada, nomeadamente a respiração costo-diafragmática, a coordenação pneumofónica, a estabilidade e descida da posição laríngea, a registação equilibrada e a ressonância orofaríngea, visando a projeção sonora, articulação correta e flexível. Neste sentido, poder-se-á concluir que o desenvolvimento dos vários aspetos no campo da técnica e emissão vocal é possível com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ainda nesta faixa etária deve-se iniciar a instrução vocal (Phillips, 1992, p. 72).

Especial atenção deve ser dedicada à postura e respiração, fonação, produção vocal, dicção e expressão nesta fase, sendo que caso essa monitorização não seja realizada, os alunos ganham maus hábitos vocais. A dinâmica e a capacidade respiratória de uma criança são distintas às de um adulto, e essa diferença fisiológica deve ser considerada na escolha de repertório (Pereira, 2009, p. 35). É certo que o ato de cantar tem uma grande componente psicológica, e para o desenvolvimento do cantor é importante não se sentir julgado ou intimidado. Talvez por isso e pela abordagem de “cantar livremente”, muitos docentes optam por não corrigir más práticas de entoação que as crianças poderão adquirir.

Ademais, estes cuidados e a educação vocal deve-se iniciar bem antes da mudança vocal, pois com os mesmos as transformações vocais poderão ocorrer de forma mais estável durante todos os estágios da mesma. Ao contrário do que se acreditou anteriormente, hoje em dia reconhece-se que deixar de cantar durante a muda vocal não é aconselhável, uma vez que o uso exclusivo da voz falada durante esse período pode ser bem mais agressivo do que o ato de cantar (Skelton, 2007, p. 542). É certo que o desenvolvimento de competências ao nível da técnica vocal não só se revela benéfico, como essencial para o desenvolvimento da disciplina, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário.

No que respeita ao âmbito vocal infantil, há que ter em conta o contributo de vários autores. Phillips (1992, p. 43), não sendo adepto da abordagem da *Royal School of Church Music*<sup>6</sup>, nas quais o registo de peito é completamente rejeitado. O mesmo autor defende também que embora não deva ser completamente esquecido, cantar com a ressonância de peito poderá tornar-se prejudicial. O modelo eclesiástico inglês de educação vocal produz um belo timbre, porém quando a muda vocal ocorre poder-se-á revelar insuficiente na preparação vocal da mesma. Enquanto o modelo dos coros de catedrais inglesas põe de parte o registo médio, abaixo do dó 3, a abordagem continental ou europeia centra-se num uso de registação mais abrangente, na medida em que introduz uma mistura entre o registo agudo e o registo médio e a habilidade de cantar a parte do alto (Phillips, 1992, p. 45). Esta técnica de mistura de registos é mais bem desenvolvida de cima para baixo, e prepara melhor a voz para a muda vocal na puberdade.

---

<sup>6</sup> Modelo vocal dos coros das catedrais inglesas, nas quais os coralistas infantis são instruídos para entoar quase exclusivamente no registo agudo.



### **1.3.2 O processo de muda vocal**

O controlo da regitação e a adoção de uma técnica vocal saudável, desde idade precoce, faz com que o pequeno cantor passe pelo período de muda vocal com menor diminuição das capacidades vocais, e ser-lhe-á possível continuar a cantar durante esse período. Com a consulta de literatura, afere-se que a maioria dos estudos realizados na área se restringe à mudança de voz masculina. Porém, a mudança de voz feminina tem vindo a ser cada vez mais estudada. Durante muitos anos considerou-se que cantar durante a mudança de voz da puberdade era prejudicial. Segundo Welch (2003, p. 13), investigadores mais antigos acreditavam que era normal os rapazes terem dificuldades em cantar durante a adolescência, daí sugerirem que o canto fosse interrompido até à fase de jovem adulto. Cooksey & Welch (1998, p. 116) constataam a existência de um padrão na muda vocal do adolescente e que é possível manter a prática do canto com qualidade e sem grande esforço, desde que seja adotado um currículo apropriado às suas necessidades vocais. Em concordância, Phillips (1992, p. 76) atesta que é fundamental que se continue a cantar nos anos de mudança de voz e que as bases fundamentais do canto devem ser estabelecidas nos anos anteriores à mudança de voz. Sobre o repertório, este autor sugere a escolha de textos que reflitam as necessidades dos adolescentes, assim como peças humorísticas.

A muda vocal masculina, em alguns casos documentados, pode iniciar-se do 4º ao 6º ano, todavia na maioria dos casos inicia-se aos 12 anos e atinge o seu auge no 8º ano (Phillips, 1992, p. 77), ou seja, aos 13 anos de idade. Skadsem (2007, p. 32) refere que a muda vocal está a ocorrer cada vez mais cedo, comparativamente ao que foi documentado anteriormente. Por sua vez, Killian, (1997) situa a muda vocal dos rapazes no 7º ano de escolaridade, enquanto que hoje em dia as vozes mudam pelo 6º ano, e em alguns casos já documentados esse processo inicia-se ainda no 3º e 4º anos (Skadsem, 2007, p. 32). Ao nível fisiológico, a laringe aumenta de comprimento e espessura (Phillips, 1992, p. 77). A maçã de Adão cresce, tornando-se saliente (Skelton, 2007, p. 538). Quanto às implicâncias ao nível de voz, a tessitura vocal desce uma oitava no extremo agudo, enquanto que o extremo grave desce uma sexta. O âmbito diminui e aumenta, e mais tarde volta a aumentar; a tessitura diminui e flutua drasticamente. O timbre carece de clareza, sendo que se escuta uma ligeira rouquidão ou ar na voz e o timbre muda drasticamente e a transição de registo muda de sítio, enquanto que surge o *falsetto*. (Skelton, 2007, p. 538).

Skadsem (2007, p. 34) defende que quando sensibilizados para o processo de muda vocal que vão experienciar na adolescência, através de diálogo aberto sobre esse processo físico e psicológico,

esse período poderá ser muito emocionante para os alunos. O mesmo autor confirma que se deve explicar aos jovens cantores o que está a acontecer fisicamente. Ao saber as alterações fisiológicas e o seu reflexo na voz, torna-se mais simples compreender e aceitar o processo como algo que não será definitivo, e desta forma evitar sentimentos como desmotivação e frustração perante o Coro.

No geral a muda vocal é um processo físico que está dependente das características de cada indivíduo, não sendo possível padronizar o seu início nem a sua finalização. Porém, poder-se-á reconhecer padrões no que respeita o desenrolar desse processo. De seguida são apresentados os desafios do ensino coral neste período.

### ***1.3.3 Os desafios do ensino coral no período da muda vocal***

A voz torna-se reflexo de inúmeras alterações fisiológicas, sendo por isso necessário entender qual a melhor didática coral para rapazes em muda vocal. Phillips (1992, p. 78) identifica seis abordagens pedagógicas. A recomendação generalizada é que se trabalhe com coros femininos e coros masculinos durante a muda vocal e se separem os indivíduos consoante o género (Simpson 2013, p. 19). Desse modo, o trabalho é direcionado às necessidades inerentes ao género dos alunos e às suas características ligadas à puberdade, assim como um menor nível de exposição entre rapazes e raparigas (Phillips, 1992, p. 76). Enquanto esta opção poderá trazer vantagens, é também possível trabalhar com coros mistos de vozes em mudança.

No que respeita ao desenrolar da muda vocal masculina e as diferentes abordagens quando esta surge, Phillips (1992, p. 78) identifica seis abordagens contemporâneas:

1. *Royal School of Church Music* (Igreja Anglicana). Trata-se da sonoridade incentivada pela didática dos coros ingleses, nos quais as crianças são ensinadas a cantar somente no registo agudo. Com esta forma de entoação, abaixo de mi 3 o timbre carece de qualidade. Logo, não é possível entoar a parte do alto. Durante a muda vocal, o coralista masculino continua a cantar na sua voz aguda o mais que consegue, o que muitos teóricos afirmam estar na causa da quebra vocal. O canto exclusivamente no registo agudo não prepara as pregas vocais para as alterações que ocorrem na puberdade.
2. A abordagem alto-tenor (Duncan McKenzie): consiste na mudança gradual da voz, sendo que o registo vocal se fixa temporariamente entre sol<sup>2</sup> e sol<sup>3</sup>. Quanto mais longa for a permanência neste estágio, maior a probabilidade do rapaz se vir a tornar tenor. O termo *alto-tenor* descreve a voz do indivíduo após a descida vocal para o estágio em que a sua voz se começa a

desenvolver. A qualidade vocal é distinta, pois nem se assemelha à voz de um menino nem à de um homem.

3. A “*cambiata*” (Irvin Cooper e Don Collins) realiza a categorização da voz masculina entre o 4º e o 12º ano, em 4 grupos. A falácia desta abordagem reside em determinar que todos os indivíduos seguem este padrão de muda vocal, o que nem sempre sucede. Os quatro grupos nela identificados são: sem muda, *treble*<sup>7</sup>; 1ª fase de muda, *cambiata*<sup>8</sup>; 2ª fase da muda, barítonos; vozes mudadas, baixos. O tenor não é considerado, pois este emerge mais tarde, entre os vinte e cinco e os trinta anos.
4. A abordagem “ecclética” contemporânea de John Cooksey estabelece três estágios de muda vocal. Cooksey sugere a escolha de repertório que aloque todos os estágios da muda vocal, constatando a escassez de obras que correspondem a essa indicação: Midvoice I – Lá<sup>2</sup> a dó<sup>3</sup>; Midvoice II – Fá<sup>2</sup> a Lá<sup>3</sup>; Midvoice III – Ré<sup>2</sup> a Fá<sup>#3</sup> (Phillips, 1992, p. 78)
5. A abordagem “barítono-baixo” defendida por Frederick Swanson difere dos anteriores, na medida em que menciona o rápido surgimento do registo grave, deixando uma quebra no registo médio.
6. Sally Herman apresenta a abordagem de “pivô de voz”, na qual sugere que o rapaz em muda vocal cante uma das outras partes corais, para o fazer cantar no seu registo confortável.

No caso particular o facto do início da muda vocal estar a ocorrer, frequentemente, entre os 8 - 10 anos, torna a didática coral ainda mais desafiante. Uma grande percentagem dos alunos que se matriculam no 1º grau/5º ano de escolaridade nunca tiveram contacto com a música anteriormente; alguns dos meninos nessa situação já estão a iniciar a muda vocal aquando do ingresso no Ensino Articulado de música. Com pouca ou nenhuma instrução vocal e já com a voz a iniciar o processo de *cambiata*, torna-se especialmente desafiante motivar o aluno e desenvolver as suas competências vocais.

Nas meninas, o crescimento da maçã de Adão é muito menor, apesar de se notar. o âmbito baixa uma terceira no extremo agudo e no extremo grave encolhe ligeiramente. Quanto à tessitura, permanece na região aguda, aumentando mais tarde. O timbre ganha uma ligeira rouquidão ou ar, enquanto que muda no peso, cor e timbre. A nota de transição de registo altera-se ao longo da muda

---

<sup>7</sup> “Agudo”. Normalmente é utilizado para designar as vozes infantis antes da muda vocal.

<sup>8</sup> Termo utilizado para definir muda vocal.

vocal, enquanto que os *passaggi*<sup>9</sup> adulta se torna aparente (Skelton, 2007, p.539). Segundo Phillips (1992, p. 84), Gakle estabelece três estágios de muda vocal feminina:

- a) Estágio I, pré-puberdade (dos 8 aos 10/11 anos) é caracterizada por voz leve, com qualidade flautada, sem quebras de registo aparentes, consegue contornar saltos intervalares.
- b) Estágio IIa, pré-menarca (dos 11 aos 12/13 anos) consiste num timbre de voz com ar, com quebra de registo entre sol<sup>3</sup> e si<sup>3</sup>. Se não usar voz de peito, nota-se uma perda de registo grave. Notam-se sintomas como desconforto a cantar, dificuldade em atingir volume, voz com ar no registo de cabeça.
- c) Estágio IIb, puberdade (dos 13 aos 14/15) é frequentemente definido pelo âmbito de entoação confortável de cinco ou seis notas. Quebras de registo surgem entre sol<sup>3</sup> e si<sup>3</sup>, e também ré<sup>4</sup> a fá<sup>4</sup>. Frequentemente o registo grave é mais fácil de utilizar, criando a ilusão das cantoras se tratar de altos. Aconselha-se a monitorização individual da mudança de voz e escolha de repertório com um âmbito vocal mais restrito.
- d) Estágio III, jovem adulta (dos 14 aos 15/16 anos): o ar no timbre aparenta desaparecer, enquanto que o registo aumenta. As quebras de registo são mais evidentes na passagem ré<sup>4</sup> a fá<sup>#4</sup>. O timbre, apesar de não ser ainda adulto, torna-se muito mais cheio e rico. O conforto ao cantar retorna.

#### ***1.3.4 A escolha e adequação do repertório para vozes em mudança***

As vozes masculinas mudam com ritmos diferentes. Este fator poderá ser visto tanto como um desafio no que respeita a escolha de repertório para coro misto com vozes em mudança, pois o professor deverá conhecer muito bem as vozes dos seus cantores. Uma das discussões mais comuns é o processo de seleção de repertório ser melhor informado tendo em conta os âmbitos dos nossos cantores. É um processo mais demorado e requer maior empenho quando este pensamento é a prioridade, porém, serve melhor o cantor estudante (Collins, 2012, p. 36). Por outro lado, a heterogeneidade de processos de muda vocal num mesmo grupo pode ser vantajoso: os cantores iniciantes na muda vocal poderão entoar

---

<sup>9</sup> Passagem entre registos vocais.

uma linha vocal mais aguda, enquanto que os elementos em estágios mais avançados da *cambiata* encarregar-se-ão de entoar as linhas melódicas mais graves.

Este facto explica a quantidade de literatura existente para coros de vozes iguais, em maior quantidade para vozes agudas (SSA e SSAA), mas também para vozes graves (TTB e TTBB). Porém, nas escolas do Ensino Artístico Especializado em Música os coros são frequentemente mistos, sendo que não é claro que literatura musical existe para essas faixas etárias.

Cooksey & Welch exibem a seguinte imagem (figura 3), que representa a tessitura real nos seis estágios de muda vocal masculina (representado com as semibreves) e o âmbito musical das canções por eles recomendado (1998, p. 106):

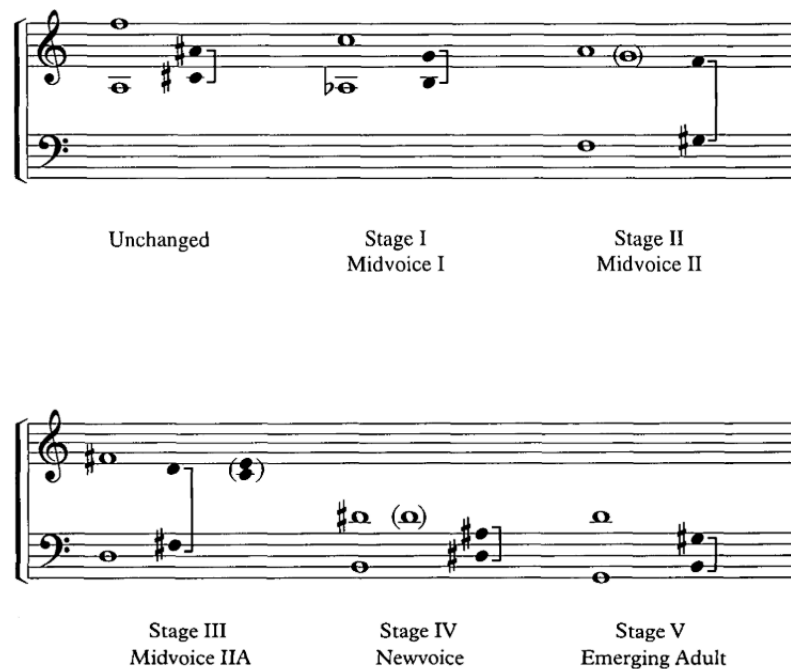


Figura 2 Tessitura real e âmbito sugerido nos seis estágios de muda vocal (Cooksey & Welch, 1998, p. 106)

A partir do mesmo modelo, LeJeune (2002) lista as características de seleção de repertório para vozes masculinas em mudança:

- Para vozes antes da muda vocal, o repertório deverá corresponder a: uníssono até quatro vozes, âmbito de lá 2 a fá 4, com tessitura de dó # 3 a lá # 3, consegue cantar repertório AS com largo âmbito e é possível realizar música para vozes iguais.
- Segundo o mesmo autor, durante aos primeiros estágios de muda vocal, deve ter-se em conta música abaixo de dó 4 e com âmbito melódico estreito (cinco a sete notas), harmonia simples

ou repetitiva ajuda os rapazes a cantar com confiança no novo registo, música com a parte mais grave a cantar a melodia e/ou partes que podem ser oitavadas.

- c) No estágio médio, deve-se selecionar música com partes e melodias entre fá 3 e fá 4 que possam ser dobradas uma oitava mais grave, procurar música para a formação SATB com um âmbito agudo de tenor forte e uma linha do baixo que possa ser dobrada e evitar partes de barítono abaixo de dó 2 ou ré 2. Aceder a música SAB e três partes mistas com cuidado. Evitar partes que obriguem os rapazes a entoar saltos estranhos e harmonia com acordes fechados soam melhor e ajudam a uma sonoridade mais cheia.
- d) No estágio de muda vocal tardia, deve-se considerar: as vozes dos rapazes são diferentes de dia para dia, logo, os alunos devem ter espaço para não cantar toda a sua parte. Deve-se vocalizar o falsete com cuidado no aquecimento, mas ter em conta que eles estão orgulhosos da sua nova voz, escolher música que alterne passagens entre SA e TB, ou ST/AB. Evitar partes com notas suspensas e procurar formas de partilhar as partes entre T/B e S/A e trabalhar a sustentação de ar, para suportar o novo registo vocal.
- e) Vozes adolescentes emergentes: procurar música SATB ou TTB, devido. A música para SAB é frequentemente muito aguda para Barítonos e muito grave para Tenores. A voz volta a ganhar alguma flexibilidade e agora os rapazes podem cantar linhas melódicas mais complexas, o balanço com as vozes agudas começa a regressar, as vozes precisam de descanso na sua parte e lembrar que podem cantar o que lhes for confortável. Evitar partes de Baixo abaixo de lá 1 ou partes de tenor abaixo de fá 2. Apesar do vislumbre de uma sonoridade SATB, ainda não estão preparados para a exigência do repertório de nível Secundário devido ao âmbito vocal e resistência limitados
- f) Voz adolescente madura: o timbre é mais estável e consistente, mas carece da sonoridade do timbre adulto. O registo superior de falsete ganha clareza e flexibilidade. As partes de Baixo e Barítono são acessíveis, âmbitos de sol 1 a ré 3 devem situar a sua tessitura entre si 1 e sol #2, mas o melhor âmbito acaba por ser si b 1-lá 2. Os rapazes têm tendência para forçar o registo agudo.

A partir das competências formuladas neste capítulo, seguidamente será apresentada a pesquisa sobre a função do repertório para o desenvolvimento das mesmas.

#### **1.4 O repertório enquanto intermediário para o desenvolvimento de competências**

O repertório poderá ser entendido como o elemento central na didática coral, na medida em que a maioria do tempo de aula está-lhe destinado, assim como as apresentações públicas. Nesse sentido, é natural que a sua escolha exija dos professores corais uma pesquisa exhaustiva e planeamento. Apfelstadt (2000, p. 19) constata que é através do repertório que o professor desenvolve os conteúdos curriculares, mas também a sua filosofia pessoal sobre o que considera importante o aluno desenvolver de forma a atingir o crescimento musical.

Por outro lado, Forbes (2001, p. 102) define o papel do repertório como o intermediário para o desenvolvimento de competências relacionadas com elementos musicais qualitativos. Em concordância estão Cooksey & Welch (1998, p. 100), que por sua vez afirmam que o repertório selecionado para uma performance deverá estender a experiência musical e conhecimento dos alunos. Em suma, poder-se-á entender o repertório como o fim da didática coral e em simultâneo o transmissor de competências musicais e corais.

Com uma didática centrada no trabalho de repertório, ao que Phillips (1992) denomina *the song approach*, existe o sério risco de não desenvolver todo o potencial vocal e musical de cada aluno e, conseqüentemente, do próprio coro. De facto, o momento de apresentação pública no âmbito da prática coral trata-se de um momento sem dúvida importante para a motivação do aluno, que vê nesse momento o reconhecimento do trabalho realizado. Pedagogicamente, considera-se essencial a envolvimento musical dos alunos através de repertório real (Phillips, 1985, p. 20-1). Neste sentido, é frequente a centralidade da didática da disciplina na aprendizagem de canções com a finalidade da apresentação pública. Com concertos, audições e espetáculos organizados pelas escolas, frequentemente os professores vêem-se pressionados para a rápida preparação do repertório a apresentar. Porém, a operacionalização do *song approach* sem considerar o desenvolvimento de boas práticas vocais poderá fazer com que o aluno desenvolva maus hábitos de produção vocal, com graves conseqüências futuras (Phillips, 1985, p. 21). Ademais, a entoação eficaz de canções não assegura a aquisição de competências, não estando garantido que a prática de determinada lista de repertório conduza ao sucesso de aprendizagens.

Ainda que a necessidade de desenvolvimento de competências no Coro seja premente, Phillips (1985) rejeita o abandono das canções como material didática, pois estas fomentam o gosto pela música e pela arte coral. O mesmo autor propõe a centralização da didática coral no repertório através de uma abordagem mista, na qual o repertório consiste no meio para o desenvolvimento de competências corais, e não na prioridade. Há que definir as competências corais a ser desenvolvidas em cada nível de ensino,

considerar as características vocais dos alunos, assim como o desenvolvimento fisiológico do aparelho fonador ao longo da infância, puberdade e adolescência e selecionar instrumentos de aprendizagem adequados às várias fases de desenvolvimento do indivíduo.

Presta-se a realização de uma exaustiva pesquisa, análise e escolha de repertório, fundamentando essa seleção em evidências vocais – por exemplo, realização frequente de gráficos de tessitura vocal dos alunos – e num rigoroso diagnóstico de competências a desenvolver em cada nível de ensino, e em cada coro – iniciante, intermédio e avançado (Stultz, 2005, p. 1.1). Brunner (1992, p. 29) enfatiza que diretores corais devem ter em conta a sua própria filosofia, propósitos e objetivos para guiar o seu programa coral.

Stultz (2005, p. 2.2) relembra a grande quantidade de livros com recomendações de repertório coral e de manuais sobre como cantar: porém, observa a ausência de literatura que explique detalhadamente a forma como o repertório pode servir como instrumento para a educação coral. É certo que a análise e seleção de repertório em função das competências a desenvolver é um processo complexo que requer uma exaustiva reflexão e pesquisa por parte do professor, porém os resultados corais serão, certamente, mais produtivos, duradores e eficazes. Para a escolha de repertório de qualidade, Stultz (2005, p. 2.2) recomenda ter em conta cinco tópicos a considerar na escolha de repertório:

- 1) Qualidade de edição: a escrita deverá refletir conhecimento ao nível do canto coral e em especial do canto com várias vozes. A voz líder (a melodia principal) deverá ser lógica, as quintas e oitavas paralelas deverão ser escassas ou inexistentes. Dever-se-á evitar mudanças de tonalidade banais ou escrita monótona de cada voz. Os melhores arranjos são os que incluem escrita pianística independente com harmonia eficaz ou contraponto interessante;
- 2) Coerência do poema ou letra da canção: o texto deverá demonstrar um elevado valor poético;
- 3) Análise de nova música: o mesmo critério de seleção aplicado na edição (ponto 1) deverá ser aplicado na escolha de nova música;
- 4) Música na qual se acredita: é recomendada a escolha de música bem escrita, independentemente do estilo, género ou período histórico;
- 5) Inteligibilidade da partitura.

A seleção de repertório poderá estar relacionada com os momentos de apresentação pública calendarizados, ou com um tema previamente definido. Porém, a seleção será certamente mais



consistente ao ter em conta as questões colocadas por Stultz. A mesma autora defende que a qualidade de repertório, ao que ela chama “grande repertório” está ligada à qualidade da didática coral. A mesma autora distingue seis características decisórias para a definição do “grande repertório” (2005, p. 2.3):

- 1) Integrar as regras composicionais;
- 2) A peça deverá conter um momento de surpresa, um ponto de viragem, um acorde ou ritmo inesperado: Stultz atesta que um elemento surpresa faz com que a peça não se gaste, podendo ser interpretada várias vezes;
- 3) Texto desafiante ou esclarecedor: esta característica inclui a eficácia do compositor a “musicar” o texto. Caso as sílabas sejam colocadas de forma estranha ou imprópria, o cantor irá estranhar;
- 4) Melodia e harmonia que represente o texto: refere que quando a música transmite a ideia do texto, esse fator tem grande impacto tanto na audiência como nos cantores;
- 5) Obra racional *versus* obra emocional: obras racionais desgastam-se, ao contrário de obras escritas a partir da experiência do compositor, que perduram;
- 6) Exequibilidade da obra: deve ser desafiante, porém, não ao ponto de não ser exequível. Obras demasiado complexas podem desmotivar os alunos. O mesmo sucede quando um compositor não tem em conta a vocalidade da sua música.

Em suma, o repertório deverá ser o intermediário para o desenvolvimento de competências e deve ser alvo de um criterioso processo de seleção. No capítulo seguinte, será apresentado o compositor e pedagogo Tomás Borba e o seu repertório.

## **1.5 O contributo de Tomás Borba para a música coral infantojuvenil**

Nesta secção, será apresentado o legado de Tomás Borba para o Ensino da Música em Portugal, tanto no ensino genérico primário e liceal, como no ensino no Conservatório Nacional. Será introduzida uma breve contextualização da sua época, assim como o repertório coral infantil e juvenil que nos deixou, em particular o *Canto Coral nas Escolas*.

### ***1.5.1 Tomás Borba e a sua época***

No conjunto de pedagogos portugueses da primeira metade do século XX, com produção musical na área da música coral para a infância, encontramos a obra de Tomás Borba. O seu destaque deve-se à conceção de materiais didáticos para canto coral e solfejo entoado (Paz, 2013, p. 140), A isso deve-

se as centenas de canções para a infância e juventude, assim como uma filosofia composicional muito enraizada nas características vocais dessas faixas etárias.

Natural de Angra do Heroísmo, Tomás Borba iniciou os estudos musicais na escola de canto da Sé Catedral enquanto frequentava o Seminário. Foi ordenado Presbítero em 1890, contudo, em 1891 muda-se para Lisboa de forma a frequentar o Conservatório Nacional, uma vez que na ilha Terceira não tinha possibilidade de desenvolver as suas capacidades musicais. Foi aluno do Conservatório entre 1891 e 1895, sendo discente do compositor açoriano Francisco Lacerda. Em 1896, concluiu o Curso Superior de Letras, onde foi aluno de Teófilo Braga. Em 1901 iniciou a sua carreira docente ao ministrar a classe de Harmonia, no Conservatório Nacional. Na mesma escola, introduziu em 1912 a disciplina de História da Música e Literatura.

Tomás Borba foi um dos professores de Canto Coral mais diligentes no período da 1ª República. Segundo Aguiar e Vieira (2018, p. 5), o seu contributo para o solfejo entoado na Escola Normal Primária, onde era docente, e pela expansão do canto coral por todo o país. Artiaga (2001, p. 46) considera-o uma das personalidades mais diligentes ao nível da disciplina de Canto Coral, durante a 1ª República. Para além da sua atividade pedagógica, foi simultaneamente professor no Conservatório Nacional, mantendo o ensino de música generalista e especialista em simultâneo. Foi também professor e diretor artístico da Academia dos Amadores de Música. Entre os seus alunos destacam-se Luís de Freitas Branco, Francine Benoît, António de Lima Fragoso, Manuel Ivo da Cruz, Jorge Croner de Vasconcelos, Pedro de Freitas Branco, Rui Coelho, Eduardo Libório, Artur Fonseca, e Fernando Lopes-Graça, entre outros (Rosa, et al., 2019, p. 197). A sua influência transcende o ensino especializado em música, dada a dedicação ao Canto Coral no ensino primário normal e no ensino liceal. Embora a clara influência na sua época, atualmente desconhece-se um estudo sistemático sobre a sua pedagogia (Rosa et al., 2019, p. 191).

Como professor de Solfejo e Canto Coral da Escola Normal Primária, teve um importante papel no que respeita a introdução de métodos de solfejo entoado e ginástica rítmica. Porém, a sua visão não reuniu consenso, e os defensores do «solfejo rezado» mantiveram-se avessos à adoção do solfejo entoado. Os seus contemporâneos e os alunos que encontrou ao longo da carreira docente reconheceram o seu trabalho. A citação seguinte é feita por Fernando Lopes-Graça:

A obra que, com pertinácia, devoção e inteligência, realizou no domínio do ensino elementar da arte dos sons, que foi a implementação entre nós do chamado solfejo entoado, em oposição ao antiquado, rotineiro e anti-musical solfejo rezado, esta obra não pode deixar de ser credora do maior respeito por parte de quantos se interessam ou preocupam com os problemas da educação. [...] e se a verdadeira reforma que neste campo operou não acabou realmente por ser batida em brecha, é porque, apesar de tudo, certas conquistas há que, mesmo contra ventos e marés, acabam por se verificar inalienáveis. (Lopes-Graça, 1973, p. 116)

No decorrer do seu percurso como pedagogo, Borba desempenhou funções docentes no Liceu D. Maria Pia, foi diretor artístico do Orfeão do Liceu da Lapa e vogal do Conselho Superior de Instrução Pública, criado pela República, sendo o primeiro representante do Ensino da Música a desempenhar essa função. Giga afirma que «devemos a este grande pedagogo açoriano duas importantes inovações: o canto coral nas escolas primárias e o solfejo entoado em oposição ao solfejo rezado, rotineiro e anti musical, que durante tantos anos massacrou os estudantes de música.» (2014, p. 293) Apesar de não convocado para as Comissões, a reforma do Conservatório Nacional levada a cabo por José Viana da Mota em 1919 reflete as ideologias de Tomás Borba, nomeadamente a inclusão do solfejo entoado, a integração de disciplinas literárias no currículo musical e a criação da disciplina de História da Música, da qual Borba foi o primeiro professor. Essa reforma reflete as suas convicções na medida em que as disciplinas respeitantes à especialidade musical.

O Liceu Maria Pia, onde Borba lecionou, foi o primeiro a conter o Canto Coral nos seus programas. Cabia a essa disciplina desenvolver o espírito de cooperação, enquanto representação da multidão unida em atos da vida pública (Costa, 2010, p. 239). No que toca a estabelecimentos congêneres masculinos, foi a Escola Académica de Lisboa, graças ao interesse do diretor, que primeiramente introduziu essa disciplina (Rosa, pp. 147-8).

Para além de vários estudos, conferências e artigos diversos, em 1937 publicou o *Manual de Harmonia*, a primeira obra, em português que trata de fenómenos da harmonia moderna. Publicou uma antologia de textos portugueses e outra de franceses, em 1924, para uso das aulas destas línguas no Conservatório. Em conjunto com Lopes-Graça, foi autor do *Dicionário de Música*, publicado em 1956 pela Edições Cosmos, em Lisboa. Viria a falecer a 12 de fevereiro de 1950, em Lisboa.

Durante a sua atividade, Borba lutou por duas realidades: a inclusão da disciplina de Canto Coral em todos os níveis de ensino e a cultura geral dos artistas músicos. Embora a disciplina de Canto Coral tenha sido obrigatória desde o século XIX, esse facto não tinha ainda sido refletido na formação de docentes, que eram na sua generalidade profissionais mal habilitados. Apesar dos esforços investidos por parte da monarquia para a derradeira institucionalização dessa disciplina nas escolas, tal não ocorreu

de forma consistente. As reformas de António Costa e Rodrigues Sampaio foram introduzidas efemeramente – tendo para isso contribuído a má formação de professores de música, ou a ausência de formação específica:

Se os governantes pensassem bem a responsabilidade que assumem quando assinam certas nomeações, recuariam mais duma vez horrorizados pelos crimes que de sua leviandade podem resultar. É isto que se dê com a categorização do filarmónico curioso, tantas vezes testemunhada, em professor de canto coral. (Borba, s. d., p. 11)

Por outro lado, a própria educação do músico português estava muito longe da realidade europeia, uma vez que muitos profissionais da sua classe, noutros países, adquiriam ferramentas literárias, o domínio da língua materna, da história e filosofia que sustentasse o labor artístico. Borba defendia o ensino integrado e que o currículo do Conservatório deveria incluir as disciplinas do ensino geral que providenciassem aos seus alunos uma aprendizagem sólida e integral, uma vez eram escassos os alunos com meios para frequentar o liceu e o Conservatório em simultâneo (Rosa, 2014, pp. 135-6). Na época, a regulamentação do ensino primário e liceal carecia da inclusão da música na sua organização curricular e na perspetiva de Borna a formação pedagogia de docentes de música, à semelhança do que acontecia noutros países, deveria ser específica. Em Portugal, o pré-requisito de entrada no Conservatório era «um exame das primeiras letras e o certificado médico de não padecer de doença contagiosa», e os alunos eram admitidos sem saber entoar uma canção (Rosa, 2014, p. 144). Tal seria reflexo direto da política da época em prática no ensino generalista. Para além da quantidade de professores de Canto Coral sem formação pedagógica adequada, encontra-se também restrições por parte de governantes, que proibiam o ensino de teoria musical nessa disciplina (Borba, s.d).

Tomás Borba, através da sua extensa e abrangente carreira pedagógica, foi certamente uma das figuras musicais mais influentes da primeira metade do século XX, sendo incontornável o seu contributo para a disciplina de Canto Coral, através de uma pedagogia inovadora para a sua época no nosso país.

### ***1.5.2 O contributo de Tomás Borba***

A ação pedagógica de Tomás Borba contribuiu para mitigar as fragilidades ao nível da disciplina de Canto Coral (Rosa et al., 2019, p. 191). Elaborou programas, compôs material didático, publicou sobre as suas ideias e publicou manuais graduados, com canções escritas a pensar nas crianças e nas suas qualidades vocais.

Na tabela 1 estão representadas as publicações de Tomás Borba, no que respeita a sua produção musical infantojuvenil:

<b>Obras corais infantojuvenis, de Tomás Borba</b>				
Obra	Ano	Volumes	Nº de canções	Destinatários
<i>Escola Musical</i>	+1924 (2ª edição)	3 partes	1ª parte: 42 exercícios e 61 canções 2ª parte: 33 exercícios e 58 canções 3ª parte: 80 exercícios e 35 canções	Ensino primário geral e superior
<i>Solfejos, Canções e Cânones</i>	1934 e 1935	2 volumes		Liceus
<i>Canções para as Crianças, para as Mães e para as Escolas</i>	-	2 volumes	1º volume: 14 canções a 1 voz e 1 cânone a 2 vozes 2º volume: canções a 2 vozes, 2 canções a três vozes e 1 canção a 4 vozes	-
<i>O Canto Coral nas Escolas – volume I</i>	1913		86 canções a uma voz	Canto Coral
<i>O Canto Coral nas Escolas – volume II</i>	1914		53 canções a duas vozes	Canto Coral
<i>O Canto Coral nas Escolas – volume III</i>	1916		41 canções a três vozes	Canto Coral
<i>O Canto Coral nas Escolas – volume IV</i>	1918		41 canções a quatro vozes	Canto Coral
<i>Canto infantil</i>	1912	1 volume	18 canções	Canto infantil e Canto Coral
<i>Toadas na Nossa Terra</i>	1908	1 volume	20 canções a 1 voz 6 cânones a 2 vozes 18 canções a 2 vozes 7 canções a 3 vozes iguais 1 canção para 4 vozes mistas 12 canções a 1 voz e acomp. De piano	-
<i>Cantigas da nossa terra</i>	1913	1 volume	6 canções	-
<i>Canções para as Crianças, para as Mães e para as Escolas</i>	Não publicados (manuscritos)	26 grupos	460 canções	-
<i>Canções de gestos</i>	Não publicadas		109 canções	
<i>Coletânea de canções infantis e juvenis I</i>			48 canções	
<i>Coletânea de canções infantis e juvenis II</i>			146 canções a 1 voz 12 canções a 2 vozes	
<i>Coletânea de canções infantis e juvenis III</i>			142 canções a uma voz 17 cânones a 2 vozes 1 cânone a 3 vozes	
<i>Heróis de Portugal</i>			93 canções a 1 voz e piano	
<i>Coletânea de canções infantis</i>			120 canções a 1 voz com acomp. de piano	
<i>Coros infantis</i>			23 canções a 2 vozes 161 canções a 1 voz	

Tabela 1 Resumo da música infantojuvenil de Tomás Borba (Rosa et al., 2019, p. 262-312).

Como se observa, o contributo de Tomás Borba para o repertório coral infantojuvenil é vasto. Borba conhecia as convicções ideológicas dos mestres de pedagogia, tal como Fröbel, Pestalozzi e

Claparède e lamentava-se por muitos dos seus colegas músicos não os conhecerem e não aplicarem a sua metodologia no ensino de música, deixando-se guiar por práticas mais obsoletas e rotineiras de outras épocas. Borba recebia ideias sobre a atividade musical europeia através de correspondência com o seu amigo, e ex-professor, Francisco Lacerda – retribuindo com notícias de Portugal (Rosa, 2014, p. 382). Já no seu tempo, esse compositor falava das suas inquietações sobre o ensino de música que se praticava em Portugal, rotineiro e antiquado, em contraposição ao ensino generalista, progressivamente mais recetivo às pedagogias ativas propostas por pedagogos europeus. Diz Borba (s.d., p. 9) «só as escolas de organização especial – as escolas normais – cultivam com carinho já, estas sciências. Nas escolas de arte, porém, desconhecendo-se absolutamente a ação de Froebel, Pestalozzi e Claparède, guiamo-nos pelo empirismo rutineiro de outras épocas.» A afirmação é reflexo das antiquadas práticas pedagógicas em vigor no nosso país, que tanto inquietavam Borba.

A aprendizagem através do canto permite uma vivência musical muito superior do que o tradicional solfejo “rezado”, permitindo uma aprendizagem musical pelo som exato das notas. Para Borba, ensinar música começando pelo solfejo rezado consistia num fenómeno equivalente a ensinar as cores, começando por tapar os olhos (Borba, s.d., p. 16).

Por outro lado, ensinar Canto Coral sem conhecer as vozes que se ensinam, na sua opinião poderia ter consequências desastrosas. Borba descreve a voz infantil semelhante à voz feminina. Curiosamente, não refere o registo grave e o seu limite, quer na infância quer na voz feminina adulta. Delimita o registo na puberdade, na escola primária (ou seja, primária superior, até aos 14 anos) o ré4 ou mi4. Nas mulheres, a partir do fá4 passa-se para o registo de cabeça, sendo que o seu limite será “o infinito”.

Até ao fá 3 os sons, nas crianças e nas mulheres saem naturalmente do peito, com um timbre especial, metálico e claro, de relações estreitas com o diafragma. O fá # é uma nota de passagem, timbre falso, de transição para o registo médio, mais escuro que o do peito mas, nem por isso, menos bonito. É apenas de mais difícil colocação. Este registo vai desde sol3 a ré4 ou mi4, e limita em geral a tessitura das vozes das crianças que podem frequentar a escola primária. O fá4 é uma nota de transição também para o registo de cabeça. [...] Este registo começa no fá4 suspenido para ir [...] ao infinito das vozes femininas. (Borba, s.d., p. 12)

No que respeita a muda vocal, Borba refere que esta é mais acentuada nos rapazes, sendo nas meninas um processo mais simples, referente praticamente ao timbre. Referindo-se a esse processo como um fenómeno fisiológico de máxima importância. A música a cantar nessas idades deve ser, segundo ele, de rigoroso critério de escolha ou de composição:

Há, porém, um fenómeno físico-fisiológico que é de máxima importância para não se desprezar criminosamente. Referimo-nos à crise patológica chamada de transição, de muda, ou mudança de voz. Esta crise produz-se nos rapazes em torno dos 14 anos, nas meninas aos 13 e pouco mais ou menos. Sobretudo nos rapazes, esta crise é muito intensa e muito importante. Manifesta-se por uma rouquidão que é resultante da inflamação total dos órgãos de fonação. [...] Neste período muito especialmente, todo o esforço vocal é pernicioso mesmo. Não se põe só em jogo, neste momento, o timbre e mais qualidades da voz, as até a nossa saúde [...] os exercícios de solfejo e Canto Coral obedecem a um critério de escolha, ou de composição, de que o curioso muitas vezes se ri e quase nunca põe em prática. (Rosa, 2014, p. 155-6)

É certo que a constatação de Borba, no que respeita o canto durante a muda vocal, poderá ser contestada com estudos realizados durante o século XX. Phillips (1992) situa a muda vocal nas mesmas idades que Borba, e vários autores defendem que a prática supervisionada e direcionada durante a muda vocal, na puberdade, não só não é nociva para a voz, como contribui para uma mudança vocal mais suave e breve. Contrariamente a autores da sua época, Borba não desaconselha o ato de cantar nos anos de muda vocal: ademais, aconselha a entoação exclusiva de repertório devidamente escrito e pensado para estas características (Rosa, 2014, p. 156).

As experiências pedagógicas de Borba iniciaram-se no primeiro liceu feminino, o Liceu Maria Pia. Nesse local, realizou uma prática pioneira ao nível do Solfejo e Ginástica Rítmica. Particularmente o Canto Coral será incluída nos currículos a partir de 1906 (Rosa, 2014, p. 268). Sobre o material didático que concebeu para Canto Coral, os exercícios e canções foram escritos de modo a nada forçar e a acompanhar a natural evolução da criança, adolescentes ou jovens, fortalecendo a importância da formação correta de professores corais, da formulação de programas respeitantes das características da criança e da conceção de material didático específico para cada faixa etária (Rosa, 2014, p. 270). Francine Benoit, então aluna da Academia de Amadores de Música recém-chegada a Portugal, constatou que, independentemente de o Canto Coral ser uma prática bem enraizada noutros países europeus, o solfejo entoado era uma prática da qual Borba era pioneiro (Rosa, 2014, p. 271).

Tomás Borba acreditava no poder educacional da composição musical (Rosa et al., 2014, p. 44), à semelhança de pedagogos como Zoltan Kodály. Ademais, pode-se estabelecer uma ligação da sua didática com as pedagogias ativas musicais. O suíço Émile Jaques-Dalcroze, pedagogo que desenvolveu a *Rítmica* com a colaboração de Edouard Clàparede, estabelece a aprendizagem ativa através do movimento e da coordenação entre audição ativa e movimento corporal. Este método consiste na aprendizagem, compreensão e aperfeiçoamento musical através da movimentação corporal, improvisado ou intencionado (Juntunen, 2002, p. 75). Na obra de Borba encontram-se as *canções de*

*gestos*, o que revela o seu profundo conhecimento sobre a aprendizagem musical através do movimento (Rosa, et al., 2014, p. 44), antes mesmo de Dalcroze realizar a primeira demonstração pública do seu método (Rosa, 2014, p. 293). A disciplina que Borba introduz no ensino liceal que posteriormente ficaria conhecida por Ginástica Rítmica, tem como características essenciais o desenvolvimento de competências ao nível da coordenação motora e a capacidade de movimento sincronizado com a música (Rosa, 2014, p. 294).

A pedagogia de Borba encontra-se assente nos interesses culturais subjetivos dos alunos, uma vez que as canções procuravam temáticas familiares à infância. Borba escrevia de forma consciente para os alunos, numa determinada fase do desenvolvimento vocal e musical e num determinado contexto cultural, centrando a sua prática pedagógica no aluno. Na linha de pensamento de Zoltán Kodály, tanto Borba como o pedagogo húngaro seguiram a linha pedagógica de Fröbel, adotando a aprendizagem pela experiência desde o berço – sendo a entidade iniciadora da aprendizagem musical, a mãe. Borba compôs vinte e oito coletâneas, duas das quais foram publicadas, intituladas *Canções para Crianças*, para as Mães e para as Escolas. (Rosa, 2012, p. 150). Ambos os pedagogos destacam a relevância da canção infantil na língua materna, com a diferença de que Zoltán Kodály privilegia a canção tradicional húngara como forma de desenvolvimento de literacia musical (Lois Choksy citado por Göktürk, 2012, 181), enquanto de Borba privilegia a com poesia em português.

As canções de Borba presentes em o *Canto Coral nas Escolas* são de dificuldade crescente. Os quatro volumes deste manual consistem numa evolução, de canções a uma parte, até canções em quatro partes (Borba segundo Rosa, 2014). Outro paralelismo com a metodologia de Zoltán Kodály consiste na aprendizagem musical iniciada no seio familiar é também uma ideia presente no livro *Canções para as Crianças, para as Mães e para as Escolas*. Finalmente, no que respeita os manuais de solfejo entoado, há que salientar o número de canções, após os capítulos dedicados aos rudimentos e bases musicais (Borba, s.d.).

Na ótica de Tomás Borba, era a música nacional que requeria uma consciência e independência próprias, construído a partir dos fundamentos da tradição e costumes portugueses. As suas ideias convergem com as de Zoltán Kodály, na medida em que ambos fundamentam a sua didática na música coral infantil em língua materna. Borba, contudo, não o faz recorrendo exclusivamente à tradição vocal popular. Por sua vez, defende a entoação de canções com versos escritos por poetas portugueses, destinados a coros infantis. Tal como a música deveria ser escrita tendo em conta a tessitura e características vocais infantis e juvenis, também a letra deveria ter um efeito moralizador e educacional.



Borba musicou mais de duzentos poetas portugueses, introduzindo dessa forma os seus conterrâneos no universo escolar português (Rosa, 2014, p. 149). Dessa forma, poder-se-á depreender que a sua preocupação residia na valorização da cultura, dos poetas e da própria língua portuguesa.

Borba não só conhecia as experiências ao nível de repertório como também a prática pedagógica realizada noutros países, sendo a sua opinião fortemente fundamentada sobre o que resultaria em Portugal, tendo em conta as necessidades sentidas no nosso país nesse campo. Reconhece a falta de preparação dos nossos poetas no que toca à conceção de textos infantis, bem como a sua falta de conhecimentos musicais, essenciais para a adaptação dos textos a canções. Embora tal não seja considerado refinado por parte da população geral, para Borba cantar em português é uma necessidade.

Desconhecendo-se a didática que ele aplicava no ensino coral, para aprendizagem das suas canções, conhecem-se as suas inquietações sobre o ensino coral na sua época. A partir dos seus textos pode concluir-se que defendia as seguintes orientações:

- a) O ensino de técnica vocal às crianças, nomeadamente o desenvolvimento da voz de cabeça, e misturar os vários registos;
- b) Aprendizagem gradual do canto a várias vozes;
- c) A seleção e escrita de repertório adequado às características vocais das crianças e jovens, especialmente no período de muda vocal;
- d) O conhecimento e compreensão das características e o desenvolvimento vocal dos alunos;
- e) Desenvolvimento de literacia musical através de canções com poesia portuguesa;
- f) O Canto Coral enquanto elemento fundamental da formação do povo.

### **1.5.3 Os quatro volumes do Canto Coral nas Escolas**

Entre as lacunas a resolver no que respeita a didática da disciplina, Borba priorizou o conhecimento da faixa etária do aluno e a escrita de repertório adequado às características vocais da mesma. É esse profundo conhecimento sobre as vozes infantis e juvenis que alicerça a escrita do *Canto Coral nas Escolas*, um conjunto de 4 volumes com 221 canções, de uma a quatro vozes. Estas foram escritas para as classes de instrução primária: ensino infantil, dos 4 aos 7 anos, primário geral, dos 7 aos 12 anos, e primário superior, dos 12 aos 15 anos (Borba, s.d., p. 13).

Os dois primeiros volumes foram publicados em 1913 e 1914. Na contracapa do volume I surge mencionado um quinto volume, para quatro vozes soprano, alto, tenor e baixo (Borba, 1913). Lê-se que esse volume se encontra “no prelo”, e ao que parece não tinha sido publicado até à data.

Rosa et al. (2019, p. 227) apresentam um levantamento do título de todas as canções presentes nestes manuais. São expostos o título das canções e o autor da letra. Nos cânones não surge o autor da letra, pelo que se poderá deduzir que terá sido o próprio Tomás Borba a escrever a letra dessas canções. O primeiro volume é constituído por oitenta e seis canções. Dessas, catorze são cânones a duas vozes *a capella* e não apresentam autor da letra. As restantes setenta e duas são canções a uma voz com acompanhamento de piano.

<b>Canto Coral nas Escolas, volume I</b>	
<b>Título</b>	<b>Texto</b>
1. As Quatro Estações	Camões
2. Préstito Fúnebre	Guerra Junqueiro
3. Pobre Florzinha (cânone a 2 vozes)	
4. A Esmola	João de Deus
5. A Violeta	J. de Lemos
6. A Alvorada (Cânone a 2 vozes)	
7. Todos Cantam	Camões
8. A Rosa e o Salgueiro	A. Serpa
9. Seio Materno	A. Portela
10. Acalento	A. Nobre
11. A Avanca	A. Correia de Oliveira
12. O Rouxinol	Alexandre Herculano
13. O Soldado	L. Aug. Palmeirim
14. Plantações de Árvore	V. Ondinot
15. O Burro Vestido com a Pele de Leão	Curvo Semedo
16. A verdadeira Riqueza (cânone a 2 vozes)	
17. A Fala de Berço	A. Correia de Oliveira
18. Olha o que dizes (cânone a 2 vozes)	
19. Caridade	H. Lopes de Mendonça
20. A Raposa e as Uvas	Bocage
21. O Lisonjeio (cânone a 2 vozes)	
22. O Toutinegro	J. N. P. Maldonado
23. Como É Linda a Veiga! Como É Doce o Orvalho!	C. de Abreu
24. Um subtil Perfume (cânone a 2 vozes)	
25. Moinhos de Vento	Acácio de Paiva
26. Escola, Bendita Sejas	Ribeiro de Carvalho
27. O Segredo	Teófilo Braga
28. Silêncio	A. Lima
29. Entre Silvestres Arvoredos	Camões
30. A Roda (cânone a 2 vozes)	João de Deus
31. Canto de Esperança	Gomes Leal
32. A Rã e o Boi	Curvo Semedo
33. Tanta Paz! Tanta (cânone a 2 vozes)	
34. A Almotolia	A. Lopes Vieira
35. A Dor e o Prazer	Antero de Quental
36. Os Rios	Alfredo Pedro Guisado
37. Onde a Lua se Embala	J. Branquinho
38. De Flor em Flor	J. M. da Costa e Silva
39. Quem Canta Seus Males Espanta	
40. Saudade	Camões
41. Amor Filial (cânone a 2 vozes)	
42. Deixa-a- Dormir	M. Gracias

Tabela 2 Título e autores das canções presentes no volume I do *Canto Coral nas Escolas* (Rosa et al., 2019, p. 227-29), quadro 1/2.

<b><i>Canto Coral nas Escolas, volume I (continuação)</i></b>	
<b>Título</b>	<b>Texto</b>
43. Cuco	I. Silva Lopes
44. Diálogo de Duas Pastorinhas	Sá de Miranda
45. Pôr-do-Sol	Oliveira Simões
46. Instrui (cânone a 2 vozes)	
47. Olaias	Afonso Vargas
48. No Mar	Andrade Caminha
49. Adivinha Popular – Azeitona (cânone a 2 vozes)	
50. Só Tu!	
51. Bendito Sejas, Luar!	J. Branquinho
52. Adivinha Popular – O Sal (cânone a 2 vozes)	
53. O Imposto do Bem	Alfredo da Cunha
54. A Portugal	Tomás Ribeiro
55. A Águia e o Homem (cânone a 2 vozes)	João de Deus Homem
56. Rosa do Mar	Gonçalves Dias
57. Divina Estrela	Noémia de Carvalho
58. Ao Pão	Guerra Junqueiro
59. Quando Ela Fala	Machado Assis
60. Quem Me Dera	Correia de Oliveira
61. Leda Me Ande Eu!	Nuno F. Torneol
62. O Meu Ajuizado Grilo	Rangel de Lima
63. Pastorinha da Serra	Júlio de Castilho
64. Vilancete	José Coelho da Cunha
65. Favorita	Cancioneiro Popular
66. Quando Vos Veria	Sá de Miranda
67. Preguiçoso, não (cânone a 2 vozes)	
68. A Franga Trocista	Luis Trigos
69. O Meu Único Amigo	Dó maior
70. Olhos Verdes	Camões
71. A Pátria Reviverá	Guerra Junqueiro
72. Tenho Sede	Cancioneiro Popular
73. O Inverno	D. Bruno
74. Os Lavradores	Camões
75. Nux, Asinus, Campana, Piger*	Manuel Bernardes
76. O Suspiro	Cancioneiro Popular
77. Cupido e a Abelha	Bocage
78. Aldeias	Adolfo Portela
79. A Estrela Caída	Antero de Quental
80. A Galinha e os Pintainhos	S. Lopes
81. A Abelha e a Rosa	A. Dinis da Cruz e Silva
82. Oração á Luz	Guerra Junqueiro
83. Os Sinos da Minha Aldeia (cânone a 2 vozes)	
84. Coração Triste	Garcia de Resende
85. Os Dois Sebastianistas	A. Lopes Vieira
86. O Sol do Belo	Antero de Quental

Tabela 3 Título e autores das canções presentes no volume I do *Canto Coral nas Escolas* (Rosa et al., 2019, p. 227-29), quadro 2/2.

O segundo volume, cuja primeira edição teve lugar em 1914, é constituído por seis cânones e quarenta e sete canções a duas vozes, perfazendo um total de cinquenta e três canções. Todas as canções surgem *a capella*.

<b><i>Canto Coral nas Escolas, volume II</i></b>	
<b>Título</b>	<b>Texto</b>
1. Barca Bela	A. Garret
2. A Flor	Cacilda de Castro
3. Helena	Camões
4. Débil Prisão	J. M. Costa e Silva
5. O Vagalume	Fagundes Varela
6. Lisboa	J. U. Franco da Silva
7. Campo de Flores (cânone a 2 vozes)	Gonta Colaço
8. A Urze e a Rosa	M. Cristina da Arriaga
9. Lília	J. M. da Costa e Silva
10. Canção do Berço	Cancioneiro Popular
11. Flor Que Morre	Afonso Lopes Vieira
12. Velho Cantar	Sá de Miranda
13. A Filha da Moleira	Henrique Augusto
14. Pátria	Jão de Lemos
15. Ó Lavadeiras, Cantai. Cantai...	M. Aug. Do Amaral
16. O Cravo e a Rosa	Cancioneiro Popular
17. Festa das Árvores	Arnaldo Barreto
18. Duas saudades (cânone a 2 vozes)	Eugénio de Castro
19. Chora a Minha Alma a Cantar	Cancioneiro Popular
20. A Escola para Todos	Mendes Lial
21. Elogio da Chuva	José Coelho da Cunha
22. Roseiral	Adolfo Portela
23. Balada da Neve	Augusto Gil
24. Crianças	J. M. Ferreira
25. Dorme, Filho (cânone a 2 vozes)	Júlio Dinis
26. O Pastor Solitário	António Nobre
27. Hino à Flor	Mário Pacheco
28. Cantiga da Lavadeira (do Cancioneiro de D. Dinis)	Afonso Lopes Vieira
29. Lá Vem a Primavera	J. M. Costa e Silva
30. A Nossa Pátria	Duarte Bruno
31. A Verdadeira Riqueza	Tiago da Fonseca
32. Dia Sentencioso (cânone a 2 vozes)	D. Francisco de Portugal
33. Folhas Secas	Francisco C. da Cunha
34. A Flor Suspiro	Gonçalves Magalhães
35. (cânone a 2 vozes)	Domitila de Carvalho
36. A instrução	Gomes Leal
37. O Amor e o Lar	Manuel de Arriaga
38. Ouve, Vê e Cala, Viverás Vida Folgada (cânone a 2 vozes)	Prolóquio popular
39. Quem Planta Uma Árvore Enriquece a Terra	Olavo Bilac
40. A Vida	João de Deus
41. No Rio	Cancioneiro Popular
42. Rosa e Lírio	A. Garrett
43. Em Roda das Minhas Dores	Carlos de Lemos
44. A Andorinha Atrevida	Nunes Claro
45. Lágrimas	J. Ribeiro
46. Bem Haja Teu Calor, o Sol	Tiago de Fonseca
47. Quando as Andorinhas Partiram....	Augusto Gil
48. Invocação à Noite	Domitília de Carvalho
49. O Mês das Flores	Amélia Vaz de Carvalho
50. Manhã de Sol	Delfim Guimarães
51. Rural	Júlio Dinis
52. Ressurgi!	José Celestino
53. Tudo Passa	Fernandes Costa

Tabela 4 Título e autores das canções presentes no volume II do *Canto Coral nas Escolas* (Rosa et al., 2019, p. 230-1)

O terceiro volume, publicado em 1916, é constituído por quarenta e uma canções. Destas, três são cânone e as restantes trinta e oito são canções a três vozes, *a capella*. São para vozes iguais, a maioria com contracanto (Rosa et al., 2019, p. 169).

<b>Canto Coral nas Escolas, volume III</b>	
<b>Título</b>	<b>Texto</b>
1. A Saudade	Latino Coelho
2. Formoso Tejo	Francisco Rodrigues Lobo
3. A Língua (cânone)	
4. Penas	F. Caldeira
5. Ao Luar	Cancioneiro Popular
6. Anoitecer	A. P. Guisado
7. As Estrelas	Afonso Lopes Vieira
8. Quimeras	Arronches Junqueiro
9. A Uma Folha de Hera	Teixeiras de Pascoais
10. As andorinhas	Tomás de Fonseca
11. O Vira, O Vira!	Cancioneiro Popular
12. Vai-se a Vida e Foge	Andrade Caminha
13. O Exilado	António Feijó
14. Ninguém	Bernardo Guimarães
15. Alma Minha Gentil	Camões
16. Flor Suspiro	Gonçalves Magalhães
17. Cruel Saudade	***
18. A Voar	José Benoliel
19. Barcarola	Rui F. de Santiago (séc. XIII)
20. O Trevo	Cancioneiro Popular
21. Coroemos a Enxada	A. F. de Castilho
22. A Lua	Luis A. de Almeirim
23. Pão Bendito	A. T. Quartin
24. Sorrisos	José Cordovil
25. Fugamos Daqui	
26. O Eco	M. A. Amaral
27. Rataplão (cânone)	
28. Vá, Laranja ao Ar	
29. Ru!... Ru!...	J. M. Santiago Prezado
30. Manhã e Noite	M. A. do Amaral
31. Trova Sentenciosa (cânone)	
32. Soldado Que Vais á Guerra	A. Correia de Oliveira
33. Ó Luz da Noite, ó Lua!	João de Deus
34. Oração à Pátria (extraído do poemeto "Em que Falam as Donzelas?")	João de Barros
35. Isabel da Rocha	Cancioneiro Popular
36. Noite de Encanto	Soares de Passos
37. O Girassol	Oliva Guerra
38. Noites Silenciosas	Mário Pacheco
39. O Ninho Desfeito	Z. B.
40. O Adeus do Soldado	M. A. do Amaral
41. Ilha dos Amores	Gervásio Lima

Tabela 5 Título e autores das canções presentes no volume III do *Canto Coral nas Escolas* (Rosa et al., 2019, p. 231-2)

O quarto e final volume consiste em quarenta e uma canções. Quatro são cânone, e as restantes trinta e sete são canções a quatro vozes, iguais (Rosa et al., 2019, p. 170).

<b><i>Canto Coral nas Escolas, volume IV</i></b>	
<b>Título</b>	<b>Texto</b>
1. Maio	Acácio Antunes
2. A Solfa (cânone)	
3. Vai Devagarinho	Cancioneiro Popular
4. A Canção do Linho	Afonso Lopes Vieira
5. Senhor Estudante (cânone)	
6. Barcarola	Aurora B. Dias Freitas
7. A Harpa do Crente	Alexandre Herculano
8. A Pastorinha	J. Rodrigues Grandes
9. A Madrugada	F. Gomes de Amorim
10. Templo do Amor	Tomás Ribeiro
11. Senhora, Partem tão Tristes Meus Olhos	J. R. Castelo Branco
12. Em Prol de Portugal	Carnilo Castelo Branco
13. Flor de Lis	Ilídio da Silva Lopes
14. Amor Filial	Bulhão Pato
15. Aos Recrutadas	Bernardo Braga
16. Queixumes de Namorado (cânone)	
17. Moro à Beira Mar	Cancioneiro Popular
18. Cantar do Melro	Afonso Lopes Vieira
19. O sem Ventura	Cancioneiro Cabo-Verdiano
20. A Onda Mensageira	Gomes de Amorim
21. A Miséria	Guerra Junqueiro
22. Lembranças	Julião Nogueira
23. Coquete dos Prados	Almeida Garrett
24. Tirana	Cancioneiro Popular
25. Lenda de Inês	J. Coelho da Cunha
26. Não Sonhes	Lutegarda Guimarães de Caires
27. Luto e Rosas	Mário Pacheco
28. Não Sei Bem	Cancioneiro Popular
29. Cantigas do Lume	Mário Pacheco
30. Amar a Terra É Viver	Mário Pacheco
31. Paz Bendita	C. Manuel e G. de Melo
32. Dó, Ré, Mi	Cancioneiro Popular
33. Ó Menino dos Olhos Verdes	Carlos Cília
34. Não Dorme	João Saraiva
35. Nunca Mais	Fernando Caldeira
36. Vai-se Embora	Coelho Neto
37. O Regresso das Andorinhas	Ramos Coelho
38. Velha Canção	António Feijó
39. Laranjeira Morta	José Rebelo
40. Canção ao Sol	Santiago Prezado
41. Para o Recreio (cânone)	

Tabela 6 Título e autores das canções presentes no volume IV do *Canto Coral nas Escolas* (Rosa et al., 2019, p. 232-3)

Embora Rosa et al. (2019) nos apresentem tabelas com o título das obras, o número de vozes constituintes de cada canção e o autor da letra utilizada. Artiaga (2001) realizou, no seu estudo, uma análise musical à canção *Como É Linda a Veiga! Como É Doce o Orvalho!* (Borba, 1913, p. 23), porém, escasseiam estudos que nos forneçam informações detalhadas sobre as características musicais e vocais das canções de Borba. Por esta razão, foram elaboradas tabelas informativas sobre as características musicais das canções. Estas podem ser consultadas nos anexos deste relatório. As informações apresentadas serviram como base para a intervenção pedagógica e para a recolha e tratamento de dados, apresentados nos capítulos posteriores.

## **Enquadramento empírico**

Neste capítulo é apresentado a metodologia de investigação adjacente ao Projeto, o tema, os objetivos do estudo, os instrumentos de recolha de dados e a caracterização da disciplina de Classe de Conjunto.

### **2.1 A metodologia de investigação-ação (IA)**

A metodologia adotada no presente Projeto foi a investigação-ação. Como refere Coutinho et al., no ambiente escolar, onde facilmente surgem incertezas e problemas de comunicação, considera-se a investigação-ação mais apta a facilitar as mudanças nos profissionais e nas instituições educativas de forma a mudar a prática educativa (2009, p. 356). Neste sentido, considera-se a investigação-ação a metodologia mais indicada para aprofundar, testar e aplicar soluções e mudanças nos processos educativos. A visão atual da educação veio contradizer a figura de professor, transmissor de conhecimento técnico. O professor é percebido, agora, como uma entidade capaz de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações, podendo assim refletir sobre as suas ações (Coutinho et al., 2009, p. 358). A nova visão sobre a educação requer o olhar crítico, a pesquisa e a análise de resultados por parte do docente, de forma a adquirir maior sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No que respeita a Educação Musical, vários autores defendem que a IA se aplica às realidades que surgem nessa área disciplinar. Conway & Borst (2001, p. 3) afirmam que esta metodologia faz a ligação entre a pesquisa e a prática na realidade do K-12<sup>10</sup>, equivalente ao nosso Ensino Básico. Do mesmo modo, Bannan (2004, p. 295) afirma que a IA consiste na pesquisa para o refinamento e de avaliação da influência nos processos de pensamento e comportamento musicais, tanto em professores como nos alunos. Esta metodologia providencia as bases teóricas e a ação nelas baseada para equipar professores com novas práticas, ou práticas aperfeiçoadas, no que respeita a experiência educativa nos vários ciclos de ensino.

A investigação-ação tem em si um processo cíclico que inclui a ação e investigação, simultaneamente (Coutinho et al., 2009, p. 360). Esta metodologia não termina com um único ciclo de ação, uma vez que a sequência se repete: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão

---

<sup>10</sup> Expressão utilizada para referência ao intervalo de anos que abrange o sistema de ensino americano, correspondente aos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário em Portugal.



(teorização). A cada ciclo, quer seja no início, no processo e no final, está inerente uma reflexão sobre a prática. Este processo, sempre que se inicia um novo ciclo, desencadeia novas espirais de experiência (Coutinho et al., 2009, p. 368), o que permite reavaliar, desenvolver e aprofundar a prática docente. Considerou-se adequada ao âmbito do projeto a IA por providenciar pela sua natureza reflexiva em todo o seu desenrolar, de forma a planificar, agir, observar e refletir todo o estudo.

## **2.2 Tema**

Ao longo da observação das aulas de Coro em contexto de estágio, foram observadas várias realidades, nomeadamente:

- a) Apesar da existência de documentos normativos da disciplina, estes são muito resumidos e denota-se a ausência de uma definição clara e progressiva de competências a adquirir na disciplina de Coro;
- b) Existência pontual de um documento com objetivos de aprendizagem, mas não de um programa da disciplina (que não se trata de programa de concerto);
- c) A indefinição de sentido na escolha de repertório em função de competências vocais e musicais em determinado nível de aprendizagem e estágio de desenvolvimento vocal;
- d) A escolha de repertório baseada na temática dos concertos ou festividades sazonais, e não nos objetivos curriculares;
- e) A escolha dos programas de concerto em grupo disciplinar, com repertório comum a todas as turmas sem margem para adequação do professor à turma em questão e às suas necessidades e vocais/musicais;
- f) A utilização de repertório comum a todas as disciplinas da escola, num determinado nível de ensino, nomeadamente a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico dos regimes articulado (com muitos alunos a iniciar os seus estudos musicais no 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico) e integrado (com alunos estudantes de música desde o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, com 4 anos de iniciação musical realizados);
- g) Desconhecimento generalizado sobre a pedagogia, os manuais e o repertório coral infantojuvenil de Tomás Borba, sendo ele um dos pedagogos em Portugal com uma vasta obra de canções para estas faixas etárias.

Por fim, e observadas as questões levantadas pela observação em contexto de Estágio Pedagógico, surgiu a questão norteadora de todo o Projeto: pode o repertório do *Canto Coral nas Escolas* de Tomás Borba servir o desenvolvimento de competências no Coro no 1º e 2º Ciclos do Ensino Artístico Especializado?

Estas questões conduziram à formulação dos objetivos do Projeto, que serão apresentados seguidamente.

### **2.3 Objetivos**

A partir das problemáticas supramencionadas, várias questões deram origem aos objetivos de investigação, nomeadamente:

- a) Fazer um levantamento de competências a ser trabalhadas na disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado, no decorrer do 1º Ciclo (no caso do regime integrado), no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário (regime articulado e integrado);
- b) Aferir quais as práticas nacionais, dada a ausência de um programa oficial da disciplina;
- c) Perceber de que forma deve ser escolhido o repertório no Coro, e qual a sua função;
- d) Compreender a influência e o legado pedagógico e musical de Borba.

Partindo das problemáticas levantadas em contexto de estágio, e das questões que advém delas, foram elaborados os seguintes objetivos de investigação:

Proceder ao levantamento de competências vocais e musicais essenciais a desenvolver na disciplina de Coro infantil e juvenil e compreender os desafios e particularidades do trabalho vocal e musical na infância, puberdade e adolescência;

Conhecer o repertório coral infantil de Tomás Borba, a sua ideologia pedagógica e as características das canções do *Canto Coral nas Escolas*, volume I a IV.

A partir deles, enumeram-se os seguintes objetivos de intervenção:

- a) Selecionar e analisar o repertório de Tomás Borba do *Canto Coral nas Escolas*, articulando-o com as competências a desenvolver nos dois níveis de ensino integrantes da investigação;
- b) Desenvolver musical e vocalmente os alunos, tendo em consideração o seu nível de aprendizagens, através do repertório de Borba;
- c) Aferir a resposta dos alunos à prática do repertório de Tomás Borba;
- d) Perceber a atualidade da música de Tomás Borba no contexto do Ensino Artístico Especializado.

## 2.4 Instrumentos de recolha de dados

Do presente projeto fez parte da fase de investigação a leitura de vários autores com estudos ao nível das competências corais, seleção de repertório coral e sobre a obra de Tomás Borba. Após esse levantamento, procedeu-se à planificação, seleção e preparação dos materiais para a intervenção (pré-intervenção). A intervenção foi estruturada com os seguintes passos:

- a) elaboração de questionários a docentes do Ensino Artístico Especializado nacionais: com o objetivo de compreender as práticas nacionais sobre as competências que Stultz (2005) considera essenciais para a prática coral, verificar que critérios são considerados para a seleção de repertório e compreender a presença do repertório de Tomás Borba na prática coral;
- b) análise de 6 canções dos volumes I e II do *Canto Coral nas Escolas* e na sua intervenção com as turmas 2º A e Coro do 2º Ciclo: encontrar pontos de ligação entre as competências e critérios de seleção de repertório de Stultz (2005) e as canções de Tomás Borba;
- c) Observação direta das aulas intervencionadas;
- d) *Focus group* com alunos das turmas de forma a conhecer a perspetiva dos alunos enquanto intervenientes ativos do Projeto sobre o repertório de Tomás Borba;
- e) Reflexão e análise das aulas da intervenção.

Um dos fatores que mais condicionou a fase de intervenção do projeto e do plano de intervenção inicialmente elaborados foi o confinamento obrigatório decretado a 13 de março de 2020, com o Decreto-lei n.º 10-A/2020, que estabeleceram as medidas de contenção e mitigação da propagação do vírus Covid-19. Com esta providência foram suspensas todas as atividades escolares presenciais, numa primeira fase, até dia 9 de abril, data em que foi apresentada uma avaliação das circunstâncias relacionadas com a pandemia. A 13 de abril foi definido pelo Decreto-Lei n.º 14-G/2020 que as aulas de todos os Ciclos do Ensino Básico seriam suspensas até ao final desse ano letivo e o Ensino Secundário retomaria as atividades presenciais a 18 de maio (apenas para os 11º e 12º anos, nas disciplinas de exame ou Prova de Aptidão Artística). Neste sentido, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga determinou em Conselho Pedagógico cessar todas as atividades presenciais e à distância, síncronas e assíncronas, para todos os Ciclos de Ensino, nas disciplinas de Classe de Conjunto – M32. Por estas circunstâncias imprevistas, constatou-se a impossibilidade de implementar a planificação delineada inicialmente para a fase intervenção em contexto de Estágio Profissional, assim como a necessidade de rever e aplicar novos instrumentos de intervenção, uma vez que as turmas de Coro

estavam indisponíveis para a intervenção do projeto. Nesse sentido, estas foram as ações levadas a cabo para a componente interventiva do projeto:

- a) análise de 6 canções dos volumes I e II do *Canto Coral nas Escolas* de Tomás Borba;
- b) questionários a docentes de Coro no Ensino Artístico Especializado;
- c) entrevistas a professores de Coro: face a dificuldade em intervencionar o plano inicial, decidiu-se consultar 4 especialistas na área de direção coral em idades escolares e um especialista em música coral de Tomás Borba.

### **3 A Intervenção Pedagógica**

#### **3.1 Contexto de intervenção pedagógica: as turmas 2º A e Coro de 2º Ciclo**

A intervenção pedagógica foi levada a cabo no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Ambas as turmas frequentavam o regime integrado de música.

A turma do 2º A (1º Ciclo do Ensino Básico) contou com 23 alunos do 2º ano de escolaridade, 14 rapazes e 11 meninas. A carga horária semanal de Coro desta turma consistiu em 2 aulas semanais de 50 minutos cada, sendo que apenas uma delas conta com a observação. A turma não contou com alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE), e teve um comportamento global satisfatório. Não se verificaram alunos com dificuldades significativas de afinação, porém alguns alunos entoam com um timbre muito forçado e pouco cuidado, embora todos os alunos possuíssem voz “pré-muda”. O repertório abordado nas aulas observadas consiste em canções a uma voz, em português, e com temática sazonal e/ou festiva.

O Coro de 2º Ciclo do Ensino Básico, com 41 alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, foi constituída por 19 rapazes e 21 meninas. Teve 2 aulas semanais de 50 minutos de *tutti*, em dois dias distintos, e uma terceira aula com a mesma duração de ensaio de naipes. A turma não contém alunos PNE, porém, conta um aluno sobredotado, de 8 anos. Esta turma trabalhou repertório a duas vozes, maioritariamente repertório inglês. *O Presente de Natal para as Crianças Portuguesas*, de Fernando Lopes-Graça, foi uma das obras do repertório desta turma, no 1º Período. Esta obra apresenta uma textura coral com terceiras e sexta paralelas, característica em comum com as canções a duas vozes de Borba presentes no *Canto Coral nas Escolas*, volume II. A voz dos rapazes situou-se nos primeiros dois estágios da muda vocal definidos por Cooksey & Welch (1998) – *unchanged* e *midvoice I*. A voz das raparigas situou-se no Estágio I e IIa (Gakle segundo Phillips, 1992).

Inicialmente, previu-se implementar o Projeto em todos os níveis de ensino. Porém, verificou-se que as canções de Borba foram escritas para vozes iguais. Sendo o Coro de Secundário constituído por vozes mistas (SATB), não foi possível trabalhar repertório de Borba nessa turma.

A Intervenção acabou por não ocorrer, devido ao confinamento decretado a 13 de março de 2020, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, que determinou as medidas de contenção e mitigação do SARS-CoV-2. Esse confinamento prolongou-se, no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, até ao final do ano letivo. Como consequência, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga determinou que as atividades no âmbito das disciplinas de Conjunto, entre as quais o Coro, estariam suspensas até ao final do ano letivo (conforme o anexo 10). Nesse sentido, o Projeto foi revisto, de forma a integrar outros instrumentos de recolha de dados, que serão apresentados seguidamente: análise das obras seleccionadas para a intervenção (*As quatro estações, A rosa e o salgueiro, O Rouxinol*, para a turma do 2º A, *A Urze e a Rosa, Balada de Neve e Rosa e lírio* para o Coro de 2º Ciclo do Ensino Básico), apresentação dos dados recolhidos nos questionários e entrevistas a especialistas da área de Direção Coral infantojuvenil e a um especialista na obra de Tomás Borba.

## **4 Apresentação e análise de dados**

No presente capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos durante a fase de intervenção do projeto, nomeadamente os inquéritos realizados a docentes da disciplina de Classe de Conjunto – Coro do Ensino Artístico Especializado, que serão apresentados em formato de gráfico, a análise das canções do *Canto Coral nas Escolas* de Tomás Borba, em função das suas características musicais, âmbito, temática e progressão ao longo dos 4 volumes deste manual, e a análise das entrevistas efetuadas a quatro docentes de Coro e a um especialista na obra de Tomás Borba.

### **4.1 Análise das obras selecionadas para o projeto**

Na impossibilidade de incluir a análise de todas as canções neste Projeto, foram elaboradas tabelas de análise de elementos vocais e musicais de todas as canções dos quatro volumes do *Canto Coral nas Escolas*. Essas tabelas foram incluídas nos anexos e serviram de base para a escolha do repertório para a intervenção. Para serem estudadas ao pormenor e intervencionadas, selecionaram-se 3 peças do volume I, a serem abordadas com a turma do 2º A (1º Ciclo do Ensino Básico) e 3 peças do volume II, a 2 vezes, a serem trabalhadas com o Coro do 2º Ciclo do Ensino Básico.

#### **4.1.1 Turma do 2º A (1º Ciclo do Ensino Básico)**

Para a intervenção na turma A do 2º ano (1º Ciclo do Ensino Básico) foram selecionadas obras em linha com as práticas do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga peças em português e em uníssono.

##### *4.1.1.1 As quatro estações*

Esta canção (Borba, 1913, p. 1) inaugura a coletânea de 86 canções do *Canto Coral nas Escolas*, volume I. Esta canção encontra-se escrita na tonalidade de Fá Maior, com o compasso C e com o andamento “Um pouco apressado” <sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Segundo a equiparação entre os andamentos em português e os termos teórico-musicais em italiano, “um pouco vagaroso” dever-se-á situar entre o Allegretto e o Allegro (Borba, s.d., p. 28).

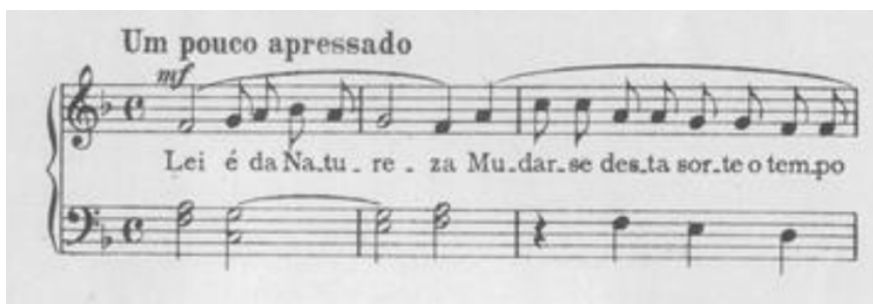


Figura 3 *As quatro canções*, compassos 1-3, indicação do compasso, andamento, dinâmica e armação de clave.

A letra foi escrita a partir de uma letra de Luís Vaz de Camões (1524-1580). Trata-se de uma canção com 1 estrofe, em português, cuja temática prende-se com as estações do ano, elementos da natureza a elas associados e a sua sucessão:

Lei é da natureza  
 Mudar-se desta sorte o tempo leve:  
 Suceder à beleza  
 Da primavera o fruto; a êle a neve;  
 E tornar outra vez por certo fio:  
 Outono, inverno, primavera, estio.

Apesar da antiguidade do texto (século XVI), todo o texto é perceptível, sendo que a única palavra menos familiar que surge é “estio”, que facilmente se explica aos alunos o seu significado. “E tornar outra vez por certo fio” remonta à renovação anual do clima e estações do ano. As sílabas tónicas encontram-se colocadas nas notas mais longas (mínimas), no 1º tempo do compasso (por exemplo, no compasso 10-14 da figura 3): outono, inverno, primavera, estio.

No que respeita as vozes constituintes desta obra, trata-se de uma canção com coro em uníssono, com o âmbito entre dó 3 (limite grave) e ré 4 (limite agudo), observando-se dessa forma um âmbito de 9ª Maior. O acompanhamento do piano consiste na melodia do coro (mão direita) e numa segunda melodia mais grave (mão esquerda). Dos compassos 1 a 7, a mão esquerda do piano realiza notas sustentadas, sendo que essa textura é substituída nos compassos 8 a 14 por um contraponto melódico, na mesma mão:



Figura 4 *As quatro canções*, compassos 7-14.

Melodicamente, a parte do coro encontra-se restringida pelas notas dó 3 - ré 4, formando uma 9ª Maior. Ao longo da canção, observa-se maioritariamente graus conjuntos. O arpejo da Tónica surge nos compassos 2-3, como observamos na figura 4. Surgem intervalos de 3ª (M e m) entre as notas do arpejo de Tónica nos c. 2-3 (figura 4) ou na anacruse do compasso 12, ou entre outros graus tonais, como nos compassos 10-11. Os intervalos de 4ª P surgem entre a Dominante e a Tónica, como no c. 7, e nas anacruses dos compassos 13 e 14 (figura 4). As ligaduras de expressão estão colocadas de forma a auxiliar a condução frásica e o *legato*. A canção tem 3 frases, sendo que a performance poderá salientar as mesmas. A primeira frase (compasso 1-4) inicia-se na tónica e forma um arco melódico ascendente, repousando na sensível (compasso 4).

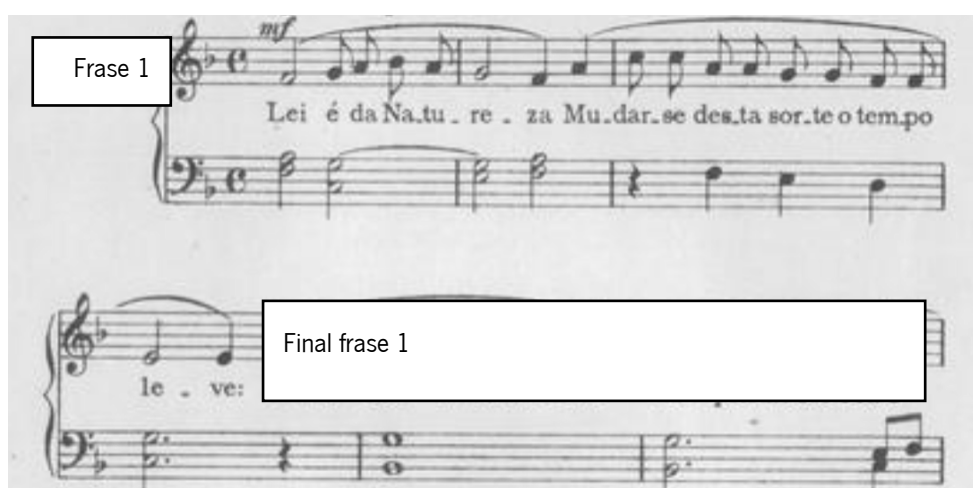


Figura 5 1ª frase da canção *As quatro estações*, compassos 1-4



A segunda inicia-se no 6º grau e situa-se entre os compassos 5 e 8, é a frase mais grave de toda a canção. Nela encontramos passagens com saltos de 4ª P ascendente.

The image shows a musical score for the song 'As quatro estações'. It consists of two systems of staves. The first system is in bass clef and contains the lyrics 'Su.cce . der à be.le . za Da pri.ma.ve . ra o'. A white box labeled 'Frase 2' is placed over the first four measures of this system. The second system is in treble clef and contains the lyrics 'fru . to; a ê.le a ne . ve;'. A white box labeled 'Final frase 2' is placed over the last two measures of this system.

Figura 6 2ª frase da canção *As quatro estações*, compassos 5-8

A terceira frase, entre os compassos 9-14, é caracterizada pelos saltos de 3ª e de 4ª P ascendentes.

The image shows a musical score for the song 'As quatro estações'. It consists of two systems of staves. The first system is in bass clef and contains the lyrics 'E tor.nar ou-tra vez por cer.to'. A white box labeled 'Frase 3' is placed over the first four measures of this system. The second system is in treble clef and contains the lyrics 'fi . o: Ou . to . no, in . ver . no, pri.ma . ve . ra, es . ti . o.'. The bass clef system continues with the same lyrics.

Figura 7 3ª frase da canção *As quatro estações*, compassos 9-14

Ritmicamente, a canção é constituída por mínimas, semínimas e colcheias, destacando através do ritmo a pulsação e a divisão.

No campo da harmonia, não se verifica qualquer modulação ou tonicização. Na tabela é apresentada a análise harmónica da canção. Pode-se verificar que toda a canção se baseia no I, V, V<sup>7</sup> iii e ii graus tonais. O ritmo harmónico tem a periodicidade de 1 compasso, quase na totalidade da canção.

Análise funcional de <i>As quatro estações</i>							
<b>Compasso</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Progressão harmónica</b>	I – V –	V – I –	I —	V —	ii —	ii —	V —
<b>Compasso</b>	8	9	10	11	12	13	14
<b>Progressão harmónica</b>	I —	I —	iii – I –	ii —	I —	V –	I —

Tabela 7 Análise funcional da canção *As quatro estações* (Borba, 1913, p. 1)

#### 4.1.1.2 *A rosa e o salgueiro*

A rosa e o salgueiro (Borba, 1913, p. 8) é a oitava canção do *Canto Coral nas Escolas*, volume I. Está escrita na tonalidade de Sol menor, no compasso  $\frac{3}{4}$  e tem como andamento “Pouco apressado”, correspondente a uma velocidade entre o *Allegretto* e o *Allegro* (Borba, 1913, p. 28).



Figura 8 Canção *A rosa e o salgueiro*, as indicações de armação de clave, compasso e andamento

A letra foi escrita por A. de Serpa. Existem dúvidas se se tratará do poeta Alfredo de Serpa (1906-1992), uma vez que na data da 1ª edição deste livro esse autor teria cerca de 7 anos. A temática da canção prende-se com elementos naturais, como flores, água e vento. A imagem do salgueiro querer tocar na rosa, levada pela corrente, é comparada aos sonhos, que fogem e “São só ilusão”. À exceção de palavras como “zéfiro”, “lânguidas”, “fráguas”, “grenha” e “anelos”, o texto e a sua história são acessíveis. No primeiro tempo de cada compasso foram colocadas sílabas tónicas.

A canção contém quatro estrofes, sendo que apenas a primeira tem a letra escrita em conjunto com a música. Cada estrofe tem oito versos, sendo que para esta canção Borba repete os dois últimos na primeira estrofe. O mesmo critério deverá ser aplicado às restantes estrofes:

1  
 Eu vi na corrente  
 Boiar uma rosa  
 Que fresca e formosa  
 Da margem caiu  
 O zéfiro brando,  
 Por ela passando,  
 Subtil murmurando  
 Beijou-a e sorriu.

2  
 O verde salgueiro  
 Co'a rama nas águas  
 Em lânguidas fráguas  
 Bebendo o frescor,  
 Debalde se empenha  
 Mil traços engenha,  
 Co'a trémula grenha.  
 Por ter mão na flor.

3  
 Mas essa, correndo,  
 Lá foge e não para  
 Na veia tão clara  
 Do arroio veloz.  
 Lá foge e se esconde  
 Lá vai, não sei onde.  
 Clamei, nem responde,  
 Das brisas à voz.

4  
 Assim vão os sonhos  
 Felizes da vida;  
 Na onda esquecida  
 Dos tempos que vão.  
 Buscamos retê-los;  
 Baldados anelos,  
 Lá fogem tão belos,  
 São só ilusão.

Sobro o âmbito da melodia do coro, este consiste numa 10<sup>a</sup> menor e encontra-se compreendido entre dó 3 e mi 4. O acompanhamento do piano consiste em tocar a melodia do coro na mão direita e numa melodia na mão esquerda, com passagens com notas sustentadas: os compassos 1-4, 10-11 e 18-20.

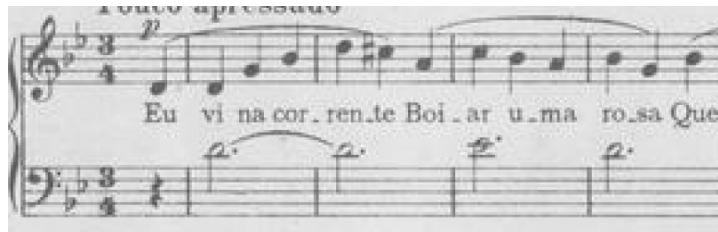


Figura 9 Canção *A rosa e o salgueiro*: notas sustentadas na mão esquerda do piano, compassos 1 a 4



Figura 10 Canção *A rosa e o salgueiro*: notas sustentadas na mão esquerda do piano, compassos 10 e 11



Figura 11 Canção *A rosa e o salgueiro*: notas sustentadas na mão esquerda do piano, compassos 18 a 20

Estes são alternados com uma contra melodia à distância de intervalos de 6ª em relação ao coro, como observado nos compassos 5-9 e 12-17.



Figura 12 Canção *A rosa e o salgueiro*: contra melodia na mão esquerda do piano, à distância de intervalos de 6ª, compassos 5 a 9



Figura 13 Canção *A rosa e o salgueiro*: contra melodia na mão esquerda do piano, à distância de intervalos de 6ª, compassos 18 a 20

Melodicamente, a canção é constituída por 2 frases e uma coda. A primeira frase começa na Dominante, na anacruse do compasso 1, e estende-se até ao 8, inicia-se com um arpejo de 2ª inversão da Tónica. O dó # do compasso 2 exterior à harmonia nesse compasso, consiste numa nota de passagem

que, em conjunto com a nota ré do 1º tempo e o dó natural do compasso 3, forma um cromatismo. A melodia é formada por graus conjuntos, com alguns saltos de 3ª e de 4ª. A frase 2 inicia-se na Tónica, e também constituída por graus conjuntos, contém um salto de 3ª maior e 5º P. A melodia da coda é constituída por arpejos de iv, i, V e termina na tónica.



Figura 14 Frase 1, frase 2 e coda da canção *A rosa e o salgueiro*

Ritmicamente, a canção é constituída por semínimas quase na sua totalidade, sendo que nas finalizações das frases 1, 2 e coda repousa-se numa mínima.

No campo da harmonia, não se verifica qualquer modulação ou tonicização. No compasso 2 surge a sensível da Dominante na melodia do coro, porém trata-se de uma nota de passagem que não volta a ocorrer nesta canção. O movimento cadencial do compasso 7 e 8 realiza-se com o v (e não com o V, como habitual em cadências ao i). Nos compassos 15 e 19 já surge o V, definido pela sensível (fá #) na melodia do coro. A tabela 7 apresenta a análise funcional desta canção:

Análise funcional de <i>A rosa e o salgueiro</i>							
Compasso	1	2	3	4	5	6	7
Progressão harmónica	i <sup>6</sup> <sub>4</sub> —	i <sup>6</sup> <sub>4</sub> —	iv <sup>6</sup> —	i <sup>6</sup> —	ii <sup>6</sup> vi <sup>6</sup> iv <sup>6</sup>	I <sup>6</sup> <sub>4</sub> ii <sup>6</sup> j <sup>6</sup>	v <sup>6</sup> <sub>4</sub> vi <sup>6</sup> v <sup>6</sup> <sub>4</sub>
Compasso	8	9	10	11	12	13	14
Progressão harmónica	i <sup>6</sup> —	i <sup>6</sup> ii vi <sup>6</sup>	v <sup>6</sup>	v <sup>6</sup> —	vi <sup>6</sup> <sub>4</sub> v <sup>6</sup> i	iv <sup>6</sup> <sub>4</sub> ii	v <sup>6</sup> <sub>4</sub>
Compasso	15	16	17	18	19	20	
Progressão harmónica	V <sup>6</sup>	i	ii iv —	i <sup>6</sup> <sub>4</sub> —	V <sup>6</sup> —	i —	

Tabela 8 Análise funcional da canção *A rosa e o salgueiro* (Borba, 1913, p. 8)

#### 4.1.1.3 O Rouxinol

*O Rouxinol* (Borba, 1913, p. 11) é a décima segunda canção do *Canto Coral nas Escolas*, volume I. Está escrita na tonalidade de Ré Maior, no compasso  $\frac{2}{4}$  e tem como andamento “Pouco apressado” que, à semelhança da canção anterior, correspondente a uma velocidade entre o *Allegretto* e o *Allegro*.



Figura 15 Canção *O Rouxinol*, indicação de andamento, compasso e armação de clave

A letra desta canção foi escrita por Alexandre Herculano (1810-1877), historiador, jornalista, escritor e poeta. A temática da canção relaciona-se com o canto do cativo rouxinol, que quando o sol nasce sola o seu canto, nosso amor fatal. Diz ainda que semelhante destino lhes reserva o amor:

Solta o suave canto  
Cativo rouxinol,  
Quanto nascente sol  
Derrama o seu fulgor.  
O canto da avezinha  
Foi nosso amor fatal,  
E eles destino igual  
Lhes reserva o amor.

A melodia do coro tem um âmbito de 10ª menor, compreendido entre si 2 e ré 4. O acompanhamento do piano consiste em tocar a melodia do coro na mão direita e a mão esquerda elabora uma melodia arpejada ao estilo de “baixo de Alberti”. Esta canção contém na sua melodia alguns ornamentos inferiores, com o intervalo de  $\frac{1}{2}$  tom. É o caso dos compassos 3, 8 e 10, conforme observado de seguida:

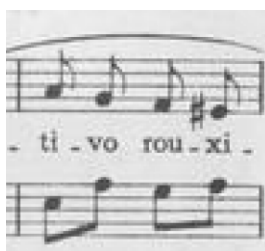


Figura 16 Canção *O Rouxinol*, ornato inferior (compasso 3)

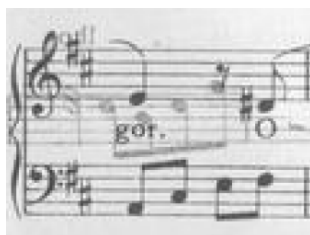


Figura 17 Canção *O Rouxinol*, ornato inferior (compasso 8)



Figura 18 Canção *O Rouxinol*, ornato inferior (compasso 10)

Ao nível da melodia, a canção é constituída por 4 frases. As frases 1 e 3 são semelhantes no seu início, com as exceções: a anacruse da frase 1 é uma 5<sup>a</sup> P e na frase 3 a anacruse realiza uma 2<sup>a</sup> m, e as duas frases têm a diferença de um intervalo de 2<sup>a</sup>. Ambas têm o desenho melódico ascendente-descendente:



Figura 19 Canção *O Rouxinol*, frase 1 (compassos 1-4)



Figura 20 Canção *O Rouxino*, frase 3 (compassos 9-12)

A frase 2 (compassos 5-8) e a frase 4 têm um início igual, sendo que a 2ª metade as mesmas candências de forma distinta. Ambas têm um movimento melódico semelhante: salto ascendente compensado.

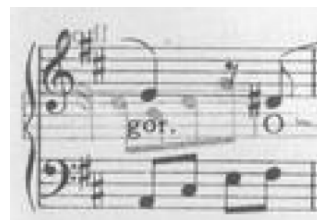


Figura 21 Canção *O Rouxino*, frase 2 (compassos 5-8)



Figura 22 Canção *O Rouxino*, frase 4 (compassos 13-16)



A primeira frase inicia-se com o movimento de dominante-tônica, enfatizando essas duas funções tonais.

Ao nível do ritmo, a melodia é constituída por colcheias, sendo que no final de cada frase a mesma repousa numa semínima, um valor mais longo.

No campo da harmonia, não se verifica qualquer modulação. Porém, nesta canção observam-se ornatos de  $\frac{1}{2}$  tom, o que enfatiza o cromatismo, para além de tonicizações momentâneas.

A tabela 8 apresenta a análise funcional desta canção:

<b>Análise funcional de <i>A rosa e o salgueiro</i></b>								
<b>Compasso</b>	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Progressão harmónica</b>	I —	I —	V —	I —	VI — (V/ii)	ii — (i)	II — (V/V)	V — (I)
<b>Compasso</b>	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Progressão harmónica</b>	ii —	vi —	ii vi	I —	vi —	ii —	V —	I —

Tabela 9 Análise funcional da canção *O Rouxinol* (Borba, 1913, p. 11)

#### 4.1.1.4 Reflexão sobre o desenvolvimento de competências

Após a análise das 3 canções selecionadas para trabalhar na turma do 2º B (1º Ciclo do Ensino Básico), elaborou-se a seguinte reflexão, sobre o desenvolvimento de competências:

- Construção da voz de cabeça, do registo médio e do registo de peito: o âmbito melódico das canções não favorece quer a voz de cabeça, quer o registo de peito, na medida em que se situa na registação média (dó 3 – ré 4).
- Dicção: as consoantes presentes são, geralmente, suaves. As sílabas finais das notas longas terminam com vogais, sendo mais fácil desse modo ouvir a terminação das frases em uníssono.
- Vogais puras: talvez por se tratar de um texto em português, cuja coloração de vogais é muito ampla, o desafio prende-se com realizar uma boa coloração das vogais com a variedade que a canção nos oferece. Sugere-se especial atenção à expressão das vogais em português de forma redonda.
- Legato*: tratam-se de canções silábicas, com frases bem definidas, os saltos ascendentes e a escrita de ligaduras de expressão auxiliam o desenvolvimento do *legato*. O andamento das canções também favorece o *legato*, na medida em que não se observam velocidades rápidas.

- e) Precisão musical: a precisão musical deve-se refletir na correta performance da peça em todos os níveis musicais (melódico, harmónico, rítmico) e vocais (afinação, expressão, intonação, dicção, legato, pronúncia, etc). Todas as peças enfatizam a pulsação e a divisão através do ritmo.
- f) Articulação e dinâmicas: Borba indica dinâmicas com pouco som: *piano* e *mezzo forte*, provavelmente com a intenção de não forçar a voz dos alunos. Porém, não será impeditiva a realização de jogos com diferentes articulações e dinâmicas, trabalhado dessa forma uma amplitude dinâmica e de articulações mais vasta.
- g) Cantar com sobreposição de várias partes: sendo esta canção um uníssono coral, é possível executá-la num coro iniciante, ou até mesmo intermédio (se fizer sentido a determinado nível de coro). Novamente, o maestro poderá adaptar a didática, adicionando um bordão com sílaba neutra (“nô”), abrindo o caminho para a sobreposição de várias partes corais.
- h) Promover a arte coral e desenvolvimento artístico: através do conhecimento e performance de autores nacionais (compositor e poeta), de peças de outro período histórico (tratando-se de uma canção publicada há cerca de 107 anos, com um texto do século XVI).

#### **4.1.2 Coro dos alunos de 2º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º graus)**

Seguidamente, serão apresentadas as análises das três canções propostas para trabalhar com o Coro do 2º Ciclo do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga: *A urze e a rosa*, *Balada de neve* e *A rosa e o lírio*.

##### **4.1.2.1 A Urze e a Rosa**


*A Urze e a Rosa* (Borba, 1914, p. 14) é uma canção que se encontra no volume II do *Canto Coral nas Escolas*. Trata-se de uma canção com 2 partes, escrita em , na tonalidade de Sol Maior e no andamento Vivo:



Figura 23 Canção *A Urze e a rosa*, compassos 1 e 2, indicação do compasso, andamento, dinâmica e armação de clave.

A letra foi escrita a partir de um poema de D. Maria Cristina de Arriaga (1835-1915), natural da ilha do Faial, irmã do escritor José de Arriaga e de Manuel de Arriaga, o 1º Presidente da República. A canção retrata duas figuras opostas: a independente urze que brota entre a lava e a esplendorosa rosa, que após um dia se desfaz e fica sem amante:

1

A urze brota entre a lava,  
Como a rosa no canteiro;  
É porém independente,  
Não precisa jardineiro.

2

Vive alegre no seu ermo,  
Aquecida pelo sol;  
Até só ela o contempla  
Depois de belo arrebol.

3

Vive a rosa um dia apenas  
Esplendorosa, brilhante;  
Depois, pendente e desfeita,  
Já não tem nem um amante.

Trata-se de uma canção a duas vozes. Não aparece escrito qualquer acompanhamento ao piano, no entanto, isso não significa que tenha sido escrita com o objetivo de execução *a capella*. Cada estrofe contém 2 versos, que se repetem. Ambas as vozes iniciam a canção numa nota comum (ré 3):

As vozes movimentam-se homorritmicamente e à distância de intervalos de 3ª ou 6ª, à exceção do compasso 5, onde surge os intervalos de 4ª P e 5ª D:



Figura 24 Canção *A urze e a rosa*, compasso 5

Uma 4ª P surge na 2ª metade do 2º tempo do compasso 6:



Figura 25 Canção *A urze e a rosa*, compasso 6

Melodicamente, a 1ª voz encontra-se restringida pelas notas ré 3 – fá # 4, um âmbito de 10ª Maior. Essa linha melódica é constituída na sua maioria por graus conjuntos. A 2ª voz, mais grave, tem os seus limites nas notas si 2 e dó 4, perfazendo um âmbito de 9ª menor. A 2ª voz tem alguns graus conjuntos, porém realiza mais saltos com o intervalo de 3ª. Na anacruse para o compasso 1, a 1ª voz entoa uma 6ª Maior, e a 2ª voz realiza uma 4ª P:



Figura 26 Canção *A urze e a rosa*, anacruse e compasso 1

Na anacruse para o compasso 5, ambas as vozes se movimentam com um intervalo de 4ª P, partindo de notas distintas do acorde de Tónica:



Figura 27 Canção *A urze e a rosa*, anacruse e compasso 5

Vários ornatos inferiores cromáticos surgem nesta canção. No compasso 5 (figura 21) a 2ª voz entoa um lá #. A mesma voz, entoa sol # nos compassos 6 e 7:



Figura 28 Canção *A urze e a rosa*, compassos 6 e 7

Ritmicamente, a canção é constituída maioritariamente por semínimas, sendo que no centro de ambas as frases lê-se um ritmo pontuado, e no final de ambas uma mínima.

Ao nível da harmonia, não se verifica qualquer modulação. Na tabela é apresentada a análise harmónica da canção. Pode-se verificar a frase 1 (compassos 1-4) tem uma progressão harmónica bastante mais simples que a frase 2. Nesta última (compassos 5-8) observam-se 2 tonicizações:

Análise funcional de <i>A urze e a rosa</i>									
Compasso	1	2	3	4	5	6	7	8	
Progressão harmónica	I —	I —	V —	I —	IV ii°	iii VI	ii V	I	
					(vii°/iii)	(i) (V/ii)	(i)		

Tabela 10 Análise funcional da canção *A urze e a rosa* (Borba, 1914, p. 14)

#### 4.1.2.2 Balada de neve

*Balada de neve* (Borba, 1914, p. 41-42) é uma das canções do volume II do *Canto Coral nas Escolas*. Trata-se de uma canção com 2 partes, escrita em  $\text{♩}$ , na tonalidade de Sol menor e no andamento Vagaroso, equivalente a um *Andantino* ou *Allegretto* (Borba, s.d. p.28)



Figura 29 Canção *Balada de neve*, compassos 1 e 2: indicação do andamento, armação de clave e compasso

A letra da canção foi escrita por Augusto Gil (1873-1929), um poeta natural da Guarda. O poema fala da neve, e como, ao olhar pela janela, o poeta vê as pegadas de uma criança.

1		4		7
Batem leve, levemente, Como quem chama por mim... Será chuva? Será gente? Gente não é certamente, E a chuva não bate assim...		Fui ver se a neve caia Do azul cinzento do céu, Branca e leve, branca e fria... - Há quanto tempo a não via! E que saudades, Deus meu!		E descalcinhos, doridos... A neve deixa inda vê-los, Primeiro bem definidos, - Depois em sulcos compridos, Porque não podia erguê-los!...
2		5		8
E' talvez a ventania: Mas há pouco, há pouquinho, Nem uma agulha bulia Na quieta melancolia Dos pinheiros do caminho...		Olho-a através da vidraça; Pôs tudo da côr do linho. Passa gente, e quando passa, Os passos imprime e traça Na brancura do caminho...		Que quem já é pecador Sofra tormentos, enfim! Mas as crianças, Senhor, Porque lhes dais tanta dor?!... Porque lhes dais tanta assim?!
3		6		9
Quem bate assim levemente Com tam estranha leveza Que mal se ouve, mas se sente?... Não é chuva, nem é gente, Nem é vento, com certeza.		Fico olhando esses sinais Da pobre gente que avança E noto, por entre os mais, Os traços miniaturais Duns pezinhos de criança...		E uma infinita tristeza, Uma funda turbação, Entra em mim, fica em mim presa. Cai neve na natureza... - E cai no meu coração.

Trata-se de uma canção para duas vozes corais, não estando nenhum acompanhamento de piano escrito. Tal como na canção anterior, é possível que a canção seja acompanhada com uma progressão harmónica.

A textura coral é definida pela movimentação melódica à distância de intervalos de 3ª e de 6ª. Na anacruse para o 1º compasso ambas as vozes entoam a mesma nota, a Tónica, mantendo a 2ª voz na mesma nota enquanto a 1ª voz se direcciona para a medianta, ouvindo um intervalo de 2ª M, momentaneamente:



Figura 30 Canção *Balada de neve*, anacruse e compasso 1

Melodicamente, a 1ª voz encontra-se restringida pelas notas sol 3 – fá 4, formando desse modo um âmbito de 7ª menor. Essa linha melódica é constituída na sua maioria por graus conjuntos. A 2ª voz, mais grave, tem os seus limites nas notas ré 3 e ré 4, perfazendo um âmbito de 8ª Perfeita. No compasso 5 observa-se um salto de 5ª Perfeita descendente, em ambas as vozes:



Figura 31 Canção *Balada de neve*, compasso 5

Os compassos 7 e 8 são os mais complexos de toda a canção, com vários acidentes ocorrentes que desviam da tonalidade inicial:



Figura 32 Canção *Balada de neve*, compassos 7 e 8

Ambas as vozes se movimentam homorritmicamente. A 1ª voz, pontualmente, realiza um melisma de duas colcheias, diferenciando-se assim da 2ª voz, como se pode observar nos compassos 1 e 3:



Figura 33 Canção *Balada de neve*, compasso 1



Figura 34 Canção *Balada de neve*, compasso 3

Ao nível da harmonia, não se verifica qualquer modulação. Na tabela 10 é apresentada a análise funcional da canção *Balada de neve*. Observa-se uma tonicização à dominante, no compasso 7:

Análise funcional de <i>Balada de neve</i>										
Compasso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Progressão harmónica	i - v -	i - ii	III - v	i - iv	III - i ii	i	II V (V/V I)	I i	vi V	i

Tabela 11 Análise funcional da canção *Balada de neve* (Borba, 1914, p. 41 e 42)

#### 4.1.2.3 Rosa e lírio

A canção *Rosa e lírio* (Borba, 1914, p. 72-73) é uma das canções do volume II do *Canto Coral nas Escolas*. Consiste numa canção com 2 partes, escrita em  $\text{♩}$ , na tonalidade de Fá Maior e no andamento Apressado, equivalente a um *Allegro* ou *Vivo* (Borba, s.d. p.28)



Figura 35 Canção *Rosa e lírio*, compassos 1 a 3: indicação do andamento, armação de clave e compasso

A letra da canção foi escrita por Almeida Garrett (1799-1954), poeta e dramaturgo. Trata-se de uma canção com refrão, e com a seguinte estrutura: A, B, A, C, A, D, A. A letra desta canção fala da associação das flores a sentimentos, afirmando que apesar da rosa ser chamada flor de amor, a verdadeira flor de amor é o lírio:



Refrão (A)  
 A rosa  
 É formosa,  
 Bem sei  
 Porque lhe chamam flor  
 De amor,  
 Não sei.

Estrofe 2 (C)  
 No lírio  
 O martírio  
 Que é meu  
 Pintado vejo: - côr  
 E ardor  
 É o meu.

Estrofe 1 (B)  
 A flor  
 Bem de amor  
 É o lírio,  
 Tem mel no aroma, dor  
 Na côr  
 O lírio.

Estrofe 3 (D)  
 A rosa  
 É formosa,  
 Bem sei...  
 E será doutros flor  
 De amor...  
 Não sei.

Como todas as canções deste volume, a *Rosa e Lírio* está escrita para 2 vozes corais, e não tem acompanhamento de piano definido.

Na maioria da sua extensão, as duas vozes estão separadas por intervalos de 3ª. A exceção ocorre em ambas as cadências, do final do refrão e da estrofe, nos compassos 11-12 e 23-24, como se observa na figura 30 e figura 31. Nas mesmas imagens pode-se ver que no final da canção existe a indicação “D.C.” (Da Capo), terminando a canção na palavra “Fim”, no final do refrão:



Figura 36 Canção *Rosa e lírio*, compassos 11 e 12



Figura 37 Canção *Rosa e lírio*, compassos 23 e 24

O início da canção segue o mesmo padrão que as duas canções já analisadas. Inicia-se num uníssono entre ambas as vozes, sendo que a harmonia só nos é oferecida no compasso 1:



Figura 38 Canção *Rosa e lírio*, anacruse e compasso 1

Melodicamente, a 1ª voz encontra-se restringida pelas notas dó 3 e fá 4, formando desse modo um âmbito de uma 11ª Perfeita. A 2ª voz situa-se entre lá 2 e ré 4, formando um âmbito semelhante.

Ambas as vozes se movimentam na totalidade da canção homorritmicamente.

Ao nível da harmonia, verifica-se que as estrofes estão na tonalidade de Dó Maior (dominante), modulação que ocorre de forma direta, sem qualquer preparação harmónica, no compasso 13:



Figura 39 Canção *Rosa e lírio*, compassos 8 a 16. Modulação direta no compasso 13

Na tabela 11 é apresentada a análise funcional da canção *Rosa e lírio*.

Análise funcional de <i>Rosa e o lírio</i>								
Compasso	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Progressão harmónica</b>	I – V; I	V – I; V	I	IV – V; IV	V; IV; I; V	I – V	I	IV – V; IV
Compasso	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Progressão harmónica</b>	V; IV; I; V	I – V	I –	I –	V	V – IV; V	IV – I; V	IV ii – V; I
Compasso	17	18	19	20	21	22	23	24
<b>Progressão harmónica</b>	V	V – IV; V	I –	V – IV	I –	I; ii; IV; V	I –	I –

Tabela 12 Análise funcional da canção *Rosa e o lírio* (Borba, 1914, p. 41 e 42)

#### 4.1.2.4 Reflexão sobre o desenvolvimento de competências

Após a análise das 3 canções selecionadas para trabalhar na turma do 2º B (1º Ciclo do Ensino Básico), elaborou-se a seguinte reflexão, sobre o desenvolvimento de competências:

- a) Construção da voz de cabeça, do registo médio e do registo de peito: no que respeita a 1ª voz das canções, ao conter notas acima de ré 4, tal como indicado por Stultz (2005), potencia a extensão da voz de cabeça. Já a 2ª voz, que notas abaixo do dó 3, estão a potenciar o registo de peito.
- b) Dicção: especialmente a canção *Balada de neve*, com muita texto, poderá potenciar o desenvolvimento da dicção.
- c) Vogais puras: estas canções não contêm apenas vogais puras, uma vez que a Língua portuguesa é tão rica ao nível de coloração das vogais. O desafio passa por entoar com uma boa técnica vocal, sem deixar de pronunciar as vogais “altas”.
- d) *Legato*: Trata-se de canções lentas e silábicas, o que poderá ajudar o desenvolvimento do *legato*. A canção *A urze e a rosai*, escrita num andamento “Vivo” é a única canção numa velocidade mais célere.
- e) Precisão musical: a precisão musical deve-se refletir-se na expressão e na afinação, para além de todos os elementos da partitura (ritmo, melodia, agógica, etc).
- f) Articulação e dinâmicas: neste volume, Borba não indica quais quer dinâmicas, deixando essa escolha ao critério da interpretação do maestro.
- g) Cantar com sobreposição de várias partes: neste conjunto de peças surgem 2 vozes, pelo que esta competência está presente. Porém, Swears (segundo Broeker, 2000, p. 28) aconselha a abordagem de cânones, ostinatos e peças com *discante* antes de trabalhar com canções da natureza das que encontramos no volume II do *Canto Coral nas Escolas*. É certo que Borba inclui cânones em todos os volumes, no entanto a passagem do volume I, com pelas em uníssono, na sua maioria, para peças com as vozes com movimentação por terceiras poderá tornar-se num grande desafio em coros que não tenham muita experiência a cantar com sobreposição de várias partes.
- h) Promover a arte coral e desenvolvimento artístico: através do conhecimento e performance de autores nacionais (compositor e poeta), de peças de outro período histórico (tratando-se de uma canção publicada há cerca de 107 anos, com um texto do século XVI).

#### **4.1.3 Reflexão sobre os critérios de seleção de repertório definidos por Stultz:**

Nesta secção, será realizada uma apreciação sobre a forma como o repertório analisado integra os critérios de seleção esclarecidos por Stultz (2005):

- a) Integrar as regras composicionais: ao verificar que os intervalos de 8<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> são escassos no repertório escolhido, verifica-se que estas 6 canções de Borba correspondem a este requisito;
- b) A peça deverá conter um momento de surpresa, um ponto de viragem, um acorde ou ritmo inesperado: observando as canções apresentadas, verifica-se a ausência desse momento “surpresa”. Não obstante esse elemento não estar definido ao nível da partitura, não significa que esse momento não possa ser previsto na didática e apresentação da canção. Porém, verifica-se que musicalmente esse elemento surpresa não ocorre.
- c) Texto desafiante ou esclarecedor: a colocação das sílabas é apropriada e natural
- d) Melodia e harmonia que represente o texto: as duas canções em tonalidades menores são adequadas à natureza da letra: melancólica e triste. Também os andamentos, na sua maioria intermédios, ajudam a recitação do texto.
- e) Obra racional *versus* obra emocional: por um lado, há uma forte ideologia por parte de Borba, que quis incluir poesia em português e elaborar um repositório de canções de poetas nacionais (e não só). Porém, a estrutura das canções e a standardização de um modelo – canção estrófica a uma, duas, três, quatro vozes ou cânone - conferem à sua obra um caráter racional.
- f) Exequibilidade da obra: as canções analisadas têm um grande sentido de vocalidade: Dependendo do contexto em que são abordadas, não parecem ser demasiado complexas.

## 4.2 Análise e discussão dos questionários

O inquérito foi criado para dar resposta aos objetivos do projeto, nomeadamente:

- a) Clarificar as competências a desenvolver na disciplina de Coro em cada nível de ensino do contexto de intervenção – 1º e 2º ciclos, priorizando consoante o nível escolar do aluno de Coro, tendo como principal objetivo o seu desenvolvimento musical e vocal;
- b) Definir critérios de escolha de repertório centrados no desenvolvimento de competências musicais/vocais e adequar a didática em função dos mesmos;
- c) Analisar o repertório de Tomás Borba, quer cada canção individualmente, quer a progressão ao longo dos 4 volumes do *Canto Coral nas Escolas*, e avaliar como pode a sua música contribuir para o desenvolvimento de competências no Coro na atualidade.

O questionário foi enviado via correio eletrónico no dia 13 de março de 2020. A mensagem foi enviada a noventa e quatro escolas do Ensino Artístico Especializado em Música, sendo solicitado que o inquérito fosse encaminhado aos docentes da disciplina de Coro dessa escola. Para o envio e rastreamento dos emails, foi usada a aplicação Yet Another Mail Merge (YAMM). Segundo o relatório de rastreamento, 59% das mensagens foram abertas. Dessas, a hiperligação do questionário foi acedida em 20% das mensagens. 4% das mensagens foram respondidas e cerca de 1% a mensagem não foi entregue.

No que respeita à realização do inquérito, obtiveram-se 26 respostas. 46,2% das respostas foram dadas por participantes do género feminino e 53,8% por participantes do género masculino. Deles, 30,8% afirmam ser professores num período entre 11 e 20 anos. 23,1% responderam entre 1 e 5 anos, e a mesma percentagem leciona entre 6 e 10 anos. 15,4% afirmam ser professores há 21 a 30 anos. Finalmente 7,7% leciona há 31 a 40 anos.

Sobre a zona do país em que os docentes que responderam ao inquérito lecionam, 30,8% são professores no Minho e Douro Litoral, 26,9% lecionam na região de Lisboa e Setúbal, 15,4% são professores na Estremadura e Ribatejo, 11,5% lecionam no Alentejo, 7,7% na Beira Litoral e 3,8% nos Açores e, com a mesma percentagem, na Beira Interior. Sem amostra neste inquérito estão as regiões da Madeira, Trás-os-Montes e Alto Douro e Algarve.

## Competências - 1º ciclo

Dos 26 professores inquiridos, 46,2% lecionam Coro ao 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que somente os 12 professores que responderam afirmativamente a essa pergunta foram encaminhados para as questões referentes a este Ciclo de Ensino. Para as questões, foi pedido aos participantes que assinalassem o seu grau de concordância, utilizando uma escala de Likert de 1 a 5, sendo 1 “nada importante”, 2 “um pouco importante”, 3 “medianamente importante”, 4 “muito importante” e 5 “bastante importante”. Os dados obtidos serão apresentados com o formato de gráficos, com vista ao melhor e mais eficiente entendimento dos resultados.

Na primeira questão, “1º ciclo - Numa escala de 1 a 5, indique qual a importância que atribui à abordagem das seguintes competências, no 1º ciclo” assinalaram-se as competências desenvolvidas no Enquadramento Teórico, nomeadamente por Marie Stultz (2005), Kenneth Phillips (1992) e Tomás Borba (1913).

Sobre a competência “Construção da voz de cabeça” no 1º Ciclo do Ensino Básico, registam-se os seguintes resultados: 58,3% considera que essa competência é medianamente importante, 25% acha que é muito importante, 8,3% dos professores considera um pouco importante e 8,3% consideram ser bastante importante.

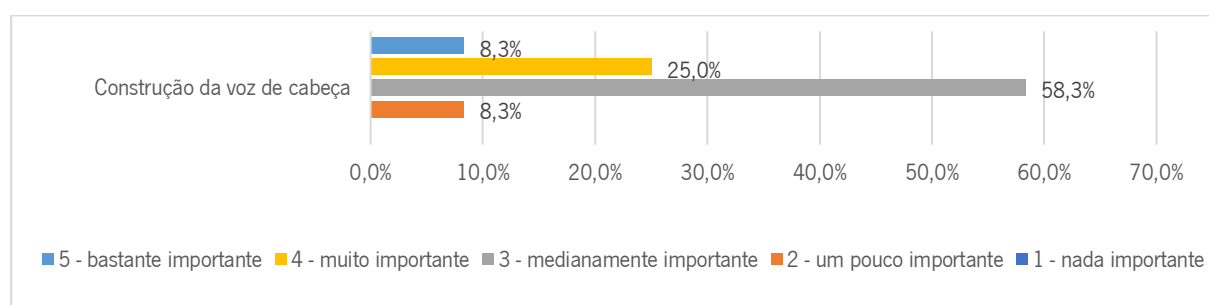


Gráfico 1 Respostas sobre a competência "Construção da voz de cabeça" no 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita a competência “Dicção”, verifica-se: 66,6% dos inquiridos respondem ser bastante importante e 33,3% consideram ser muito importante.

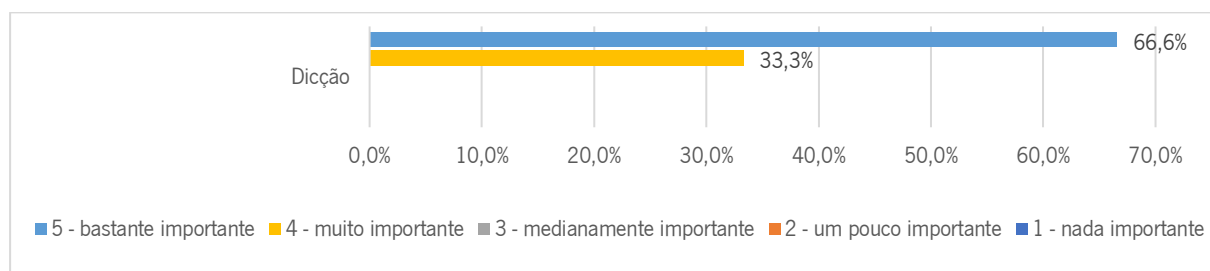


Gráfico 2 Respostas sobre a competência "Dicção" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “Desenvolvimento das vogais puras” observa-se: 41,6% dos docentes considera ser bastante importante, 33,3% acha ser muito importante, 16,6% responderam medianamente importante e 8,3% pensa ser um pouco importante.

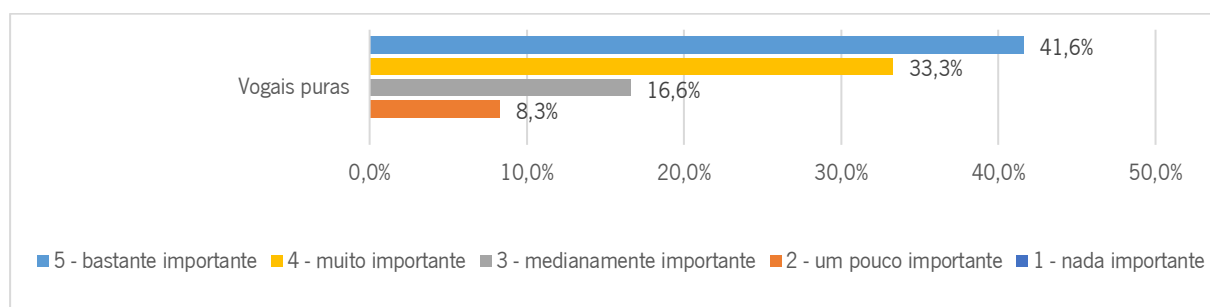


Gráfico 3 Respostas sobre a competência "Vogais puras" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “Legato” constata-se: 41,6% dos pensa ser bastante importante, 25% pensa ser medianamente importante e 33,3% considera essa competência muito importante.

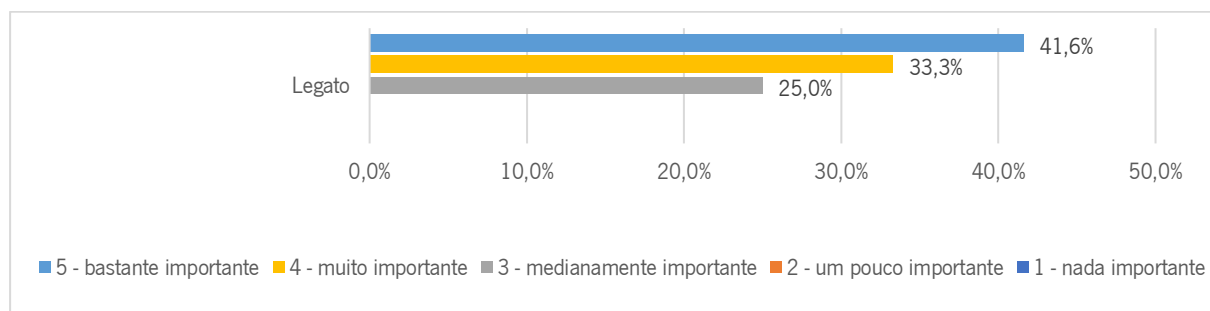


Gráfico 4 Respostas sobre a competência "Legato" no 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita o desenvolvimento do “Registo médio”: 41,6% dos professores considera medianamente importante, 33,3% pensa ser muito importante e 25% responderam bastante importante.

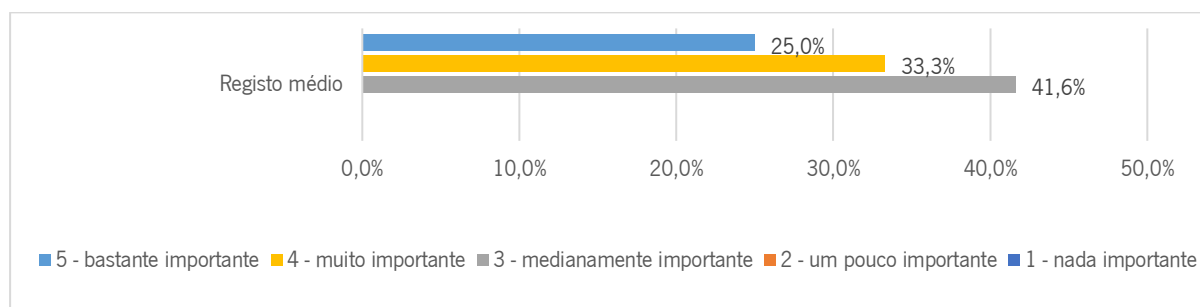


Gráfico 5 Respostas sobre a competência "Registo médio" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Passando à expansão da ressonância de peito, confere-se: 33,3% dos professores pensa ser um pouco importante, 25% acha que não é nada importante enquanto que 16,6% dos docentes responderam ser medianamente importante e 25% pensa ser muito importante.

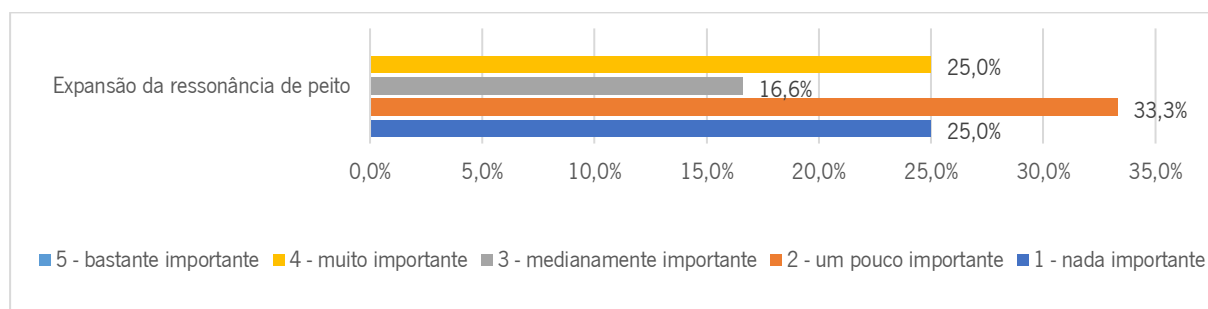


Gráfico 6 Respostas sobre a competência "Expansão da ressonância de peito" no 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita a “Precisão musical” afere-se: 66,6% respostas assinalam como bastante importante, 25% dos professores considera essa competência muito importante e 8,3% medianamente importante.

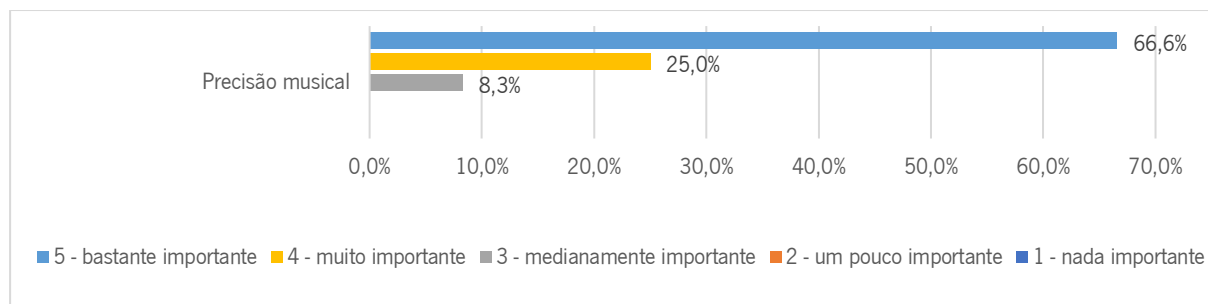


Gráfico 7 Respostas sobre a competência "Precisão musical" no 1º Ciclo do Ensino Básico



Sobre “Articulação e dinâmicas” verifica-se: 50% dos inquiridos responderam ser muito importante, 41,6% dos professores considera bastante importante e 8,3% assinalou medianamente importante.

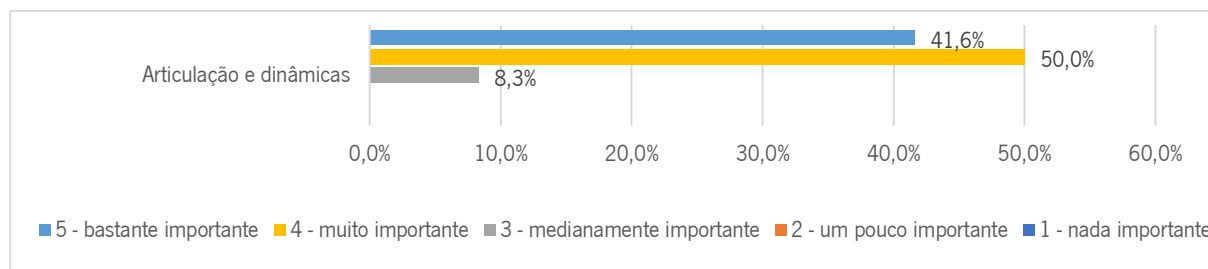


Gráfico 8 Respostas sobre a competência "Articulação e dinâmicas" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “cantar com várias partes” obteve-se os seguintes resultados: 50% considera essa competência muito importante, 25% a considera medianamente importante e 25% afirma ser um pouco importante.

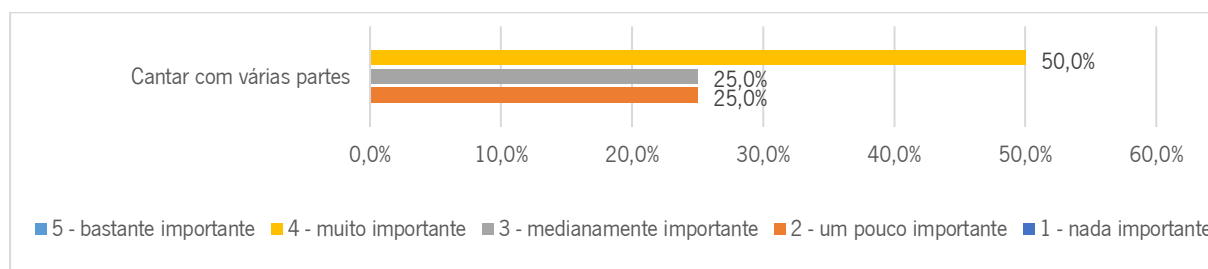


Gráfico 9 Respostas sobre a competência "Cantar com várias partes" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “Desenvolvimento artístico” observam-se os seguintes dados: 58,3% considera essa competência bastante importante, 25% acha que é muito importante. 8,3% assinalou um pouco importante e 8,3% seleccionou medianamente importante.

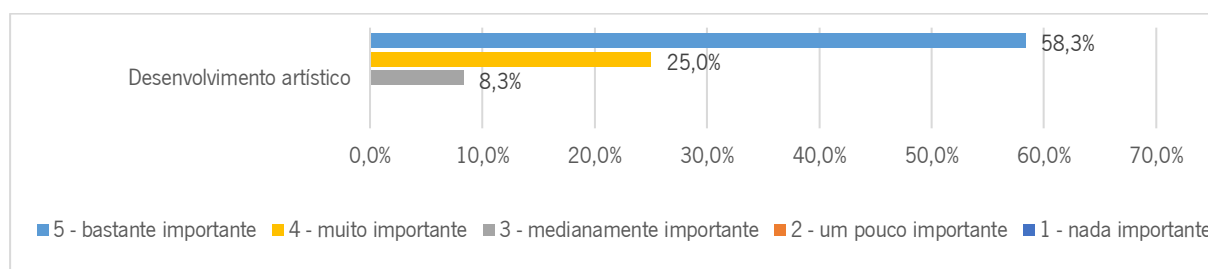


Gráfico 10 Respostas sobre a competência "Desenvolvimento artístico" no 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita “Cantar em Língua Portuguesa” observa-se: 33,3% considera essa competência bastante importante, 58,3% classifica como muito importante 8,3% assinalou a resposta nada importante.

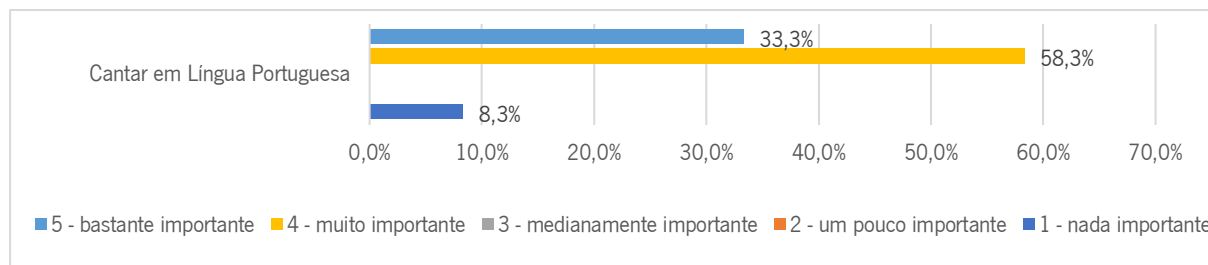


Gráfico 11 Respostas sobre a competência "Cantar em língua portuguesa" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sobre a competência “Coordenação motora” são estes os dados aferidos: 58,3% responde ser bastante importante, 33,3% considera muito importante e 8,3% classificou-a como medianamente importante.

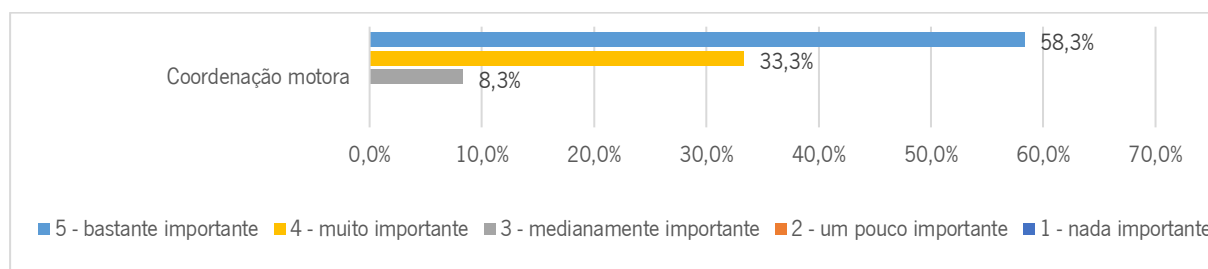


Gráfico 12 Respostas sobre a competência "Coordenação motora" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “Leitura musical” vê-se: 41,6% respondeu medianamente importante, 16,6% classifica essa competência como bastante importante, 16,6% como muito importante, 16,6% como um pouco importante e 8,3% como nada importante.

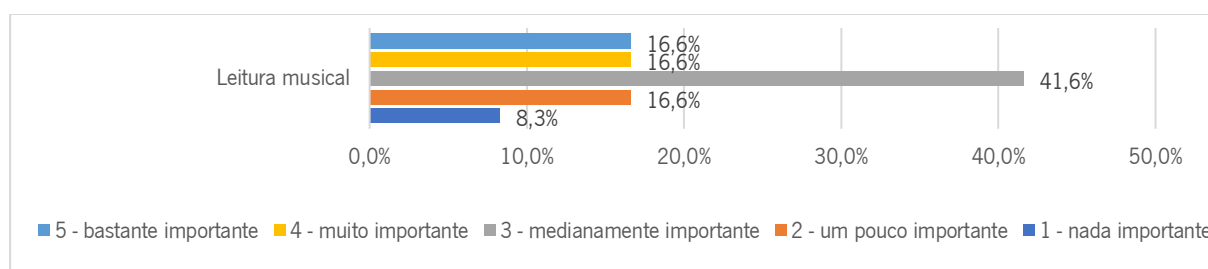


Gráfico 13 Respostas sobre a competência "Leitura musical" no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “Projeção vocal” observa-se: 33,3% classifica como muito importante, 25% como bastante importante, 25% como medianamente importante e 16,6% como um pouco importante.

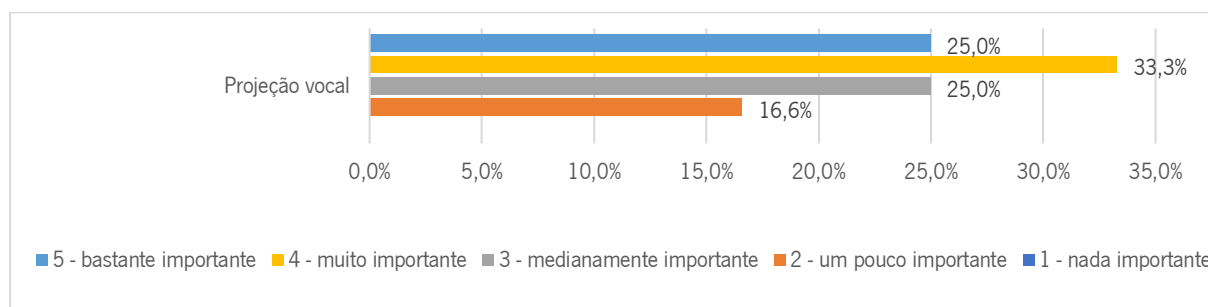


Gráfico 14 Respostas sobre a competência "Projeção vocal" no 1º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos durante a fase de intervenção do projeto, nomeadamente os inquéritos realizados a docentes da disciplina de Classe de Conjunto – Coro, que serão apresentados em formato de gráfico, a análise das canções do *Canto Coral nas Escolas* de Tomás Borba, em função das suas características musicais, âmbito, temática e progressão ao longo dos 4 volumes deste manual, e a análise das entrevistas efetuadas a quatro docentes de Coro e a um especialista na obra de Tomás Borba.

A mesma questão foi feita a 84,6% (22 professores) do total de inquiridos, que responderam lecionar no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Passando à análise de respostas, sobre a competência “Construção da voz de cabeça” no 2º Ciclo do Ensino Básico estes foram os resultados observados: 40,9% considera que essa competência é bastante importante, 31,8% considera medianamente importante e 27,3% considera-a muito importante.

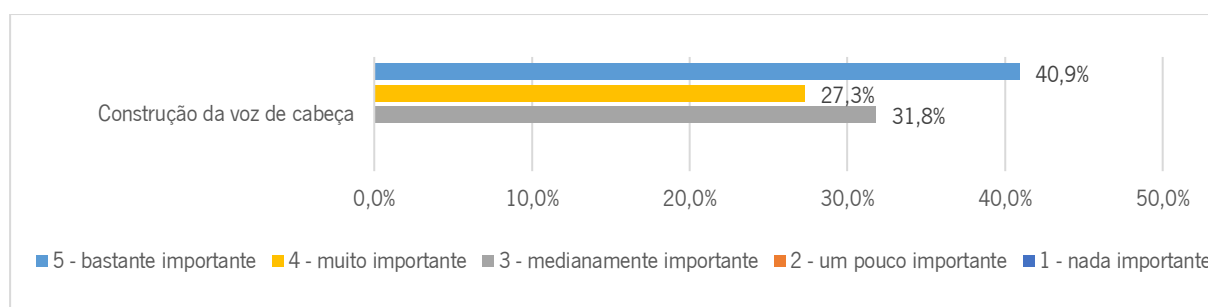


Gráfico 15 Respostas sobre a competência "Construção da voz de cabeça" no 2º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita a “Dicção” neste ciclo de ensino vê-se: 68,2% a considera bastante importante e 31,8% têm-na como muito importante.

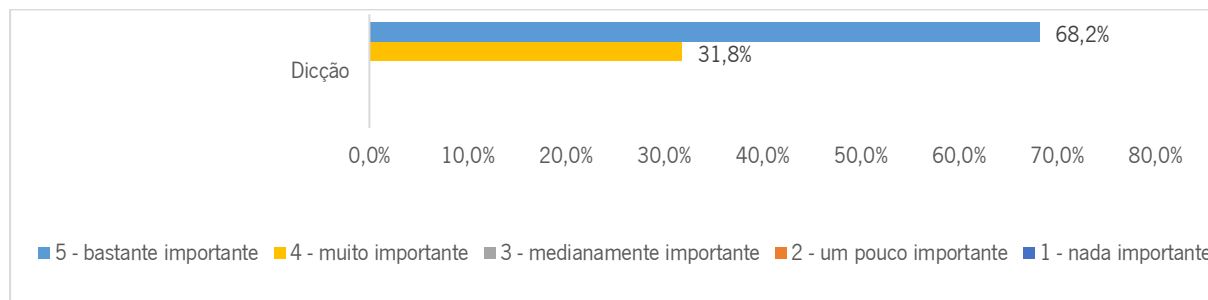


Gráfico 16 Respostas sobre a competência "Dicção" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “Desenvolvimento das vogais puras” constata-se: 50% considera que essa competência é bastante importante, enquanto que 36,4% classifica como muito importante, 9% responde medianamente importante e 4,5% pensa ser um pouco importante.

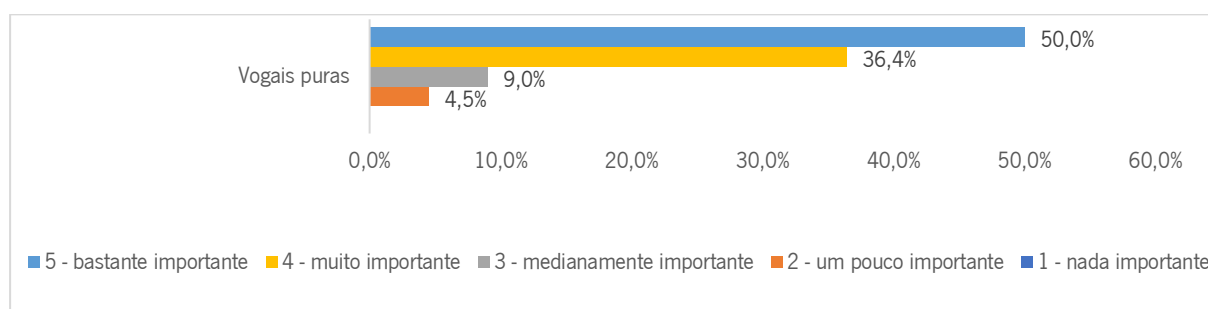


Gráfico 17 Respostas sobre a competência "Vogais puras" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Sobre o “Legato” observa-se: 45,5% pensam ser muito importante, 40,9% pondera ser bastante importante e 13,6% considera que essa competência é medianamente importante.

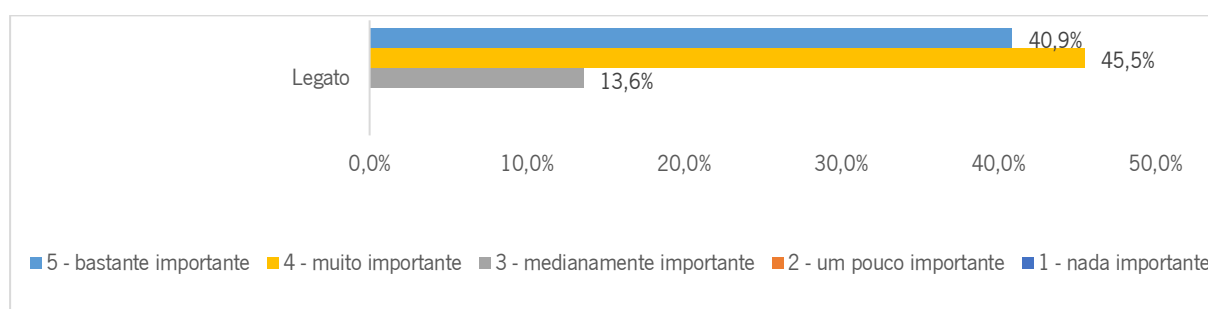


Gráfico 18 Respostas sobre a competência "Legato" no 2º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita “Desenvolvimento do registo médio” observa-se: 40,9% considera ser muito importante, 36,4% pensa ser bastante importante, 18,2% classifica como medianamente importante e 4,5% pensa ser nada importante.

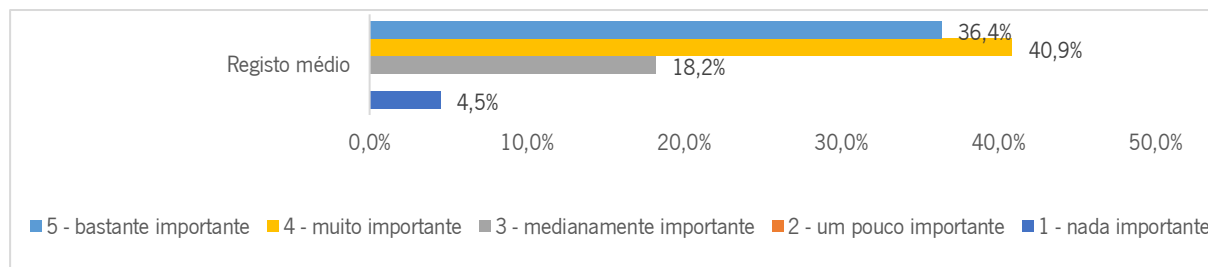


Gráfico 19 Respostas sobre a competência "Registo médio" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Passando à “Expansão da ressonância de peito”, vê-se: 31,8% considera muito importante, 27,3% classifica como um pouco importante, 22,7% tem-na como medianamente importante, 13,6% atenta como bastante importante e 4,5% qualifica-a como nada importante.

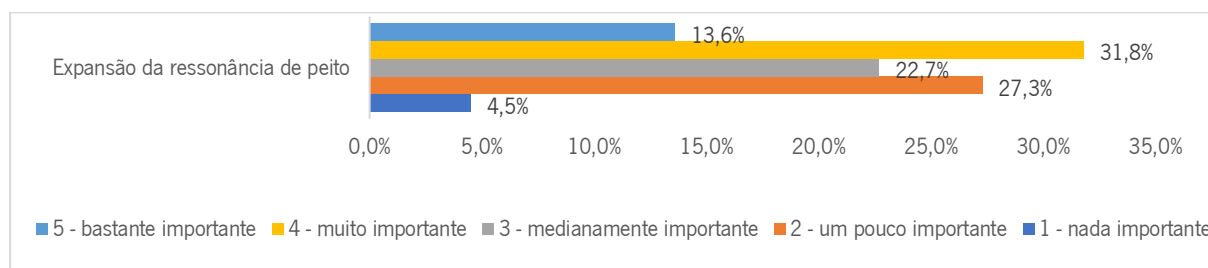


Gráfico 20 Respostas sobre a competência "Expansão da ressonância de peito" no 2º Ciclo do Ensino Básico

No que “Respeita a precisão musical” confere-se os seguintes resultados: 68,2% assinala bastante importante, 27,3% considera essa competência muito importante e 4,5% qualifica como medianamente importante.

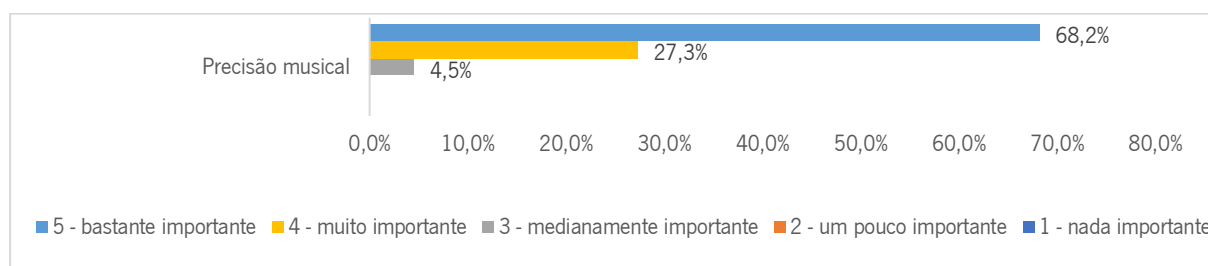


Gráfico 21 Respostas sobre a competência "Precisão musical" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Sobre a “Articulação e dinâmicas” são estes os resultados: 59,1% responde ser bastante importante, 36,4% considera muito importante e 4,5% assinala a opção medianamente importante.

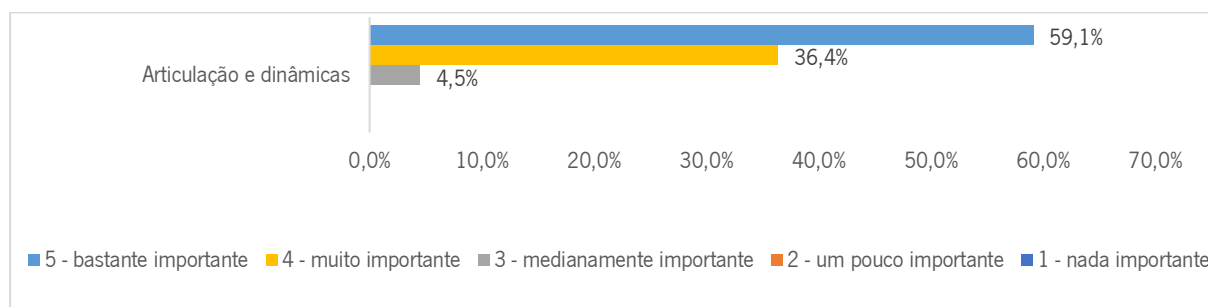


Gráfico 22 Respostas sobre a competência "Articulação e dinâmicas" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Sobre “Cantar com várias partes”: 45,5% considera essa competência é muito importante, 40,9% a considera bastante importante, 9% pensa ser medianamente importante e 4,5% qualifica-a como pouco importante.

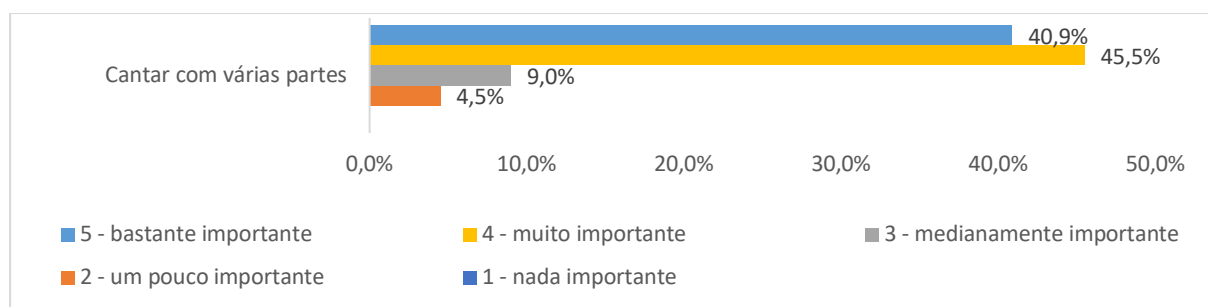


Gráfico 23 Respostas sobre a competência "cantar com várias partes" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Quanto a “Desenvolvimento artístico” observa-se: 72,7% considera essa competência bastante importante, 13,6% considera muito importante e 13,6% a qualifica como medianamente importante.

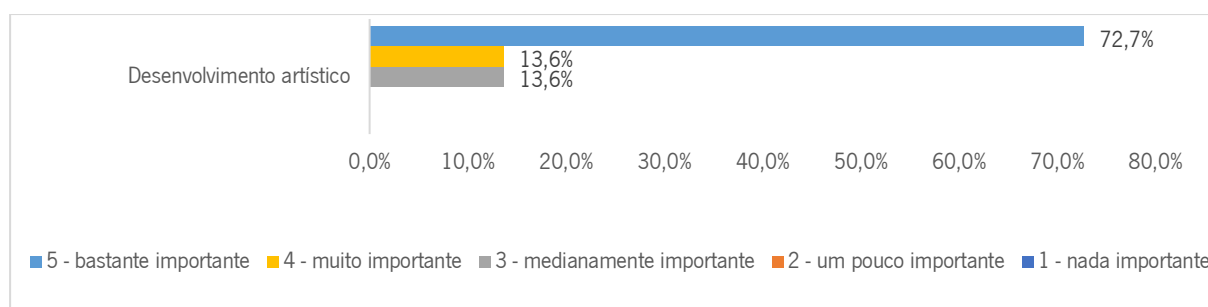


Gráfico 24 Respostas sobre a competência "Desenvolvimento artístico" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Referindo-se a “Cantar em Língua Portuguesa” constata-se: 45,5% considera essa competência bastante importante, 31,8% tem-na como muito importante, 13,6% qualifica como medianamente importante, 4,5% pensa ser pouco importante e 4,5% considera esta competência nada importante.

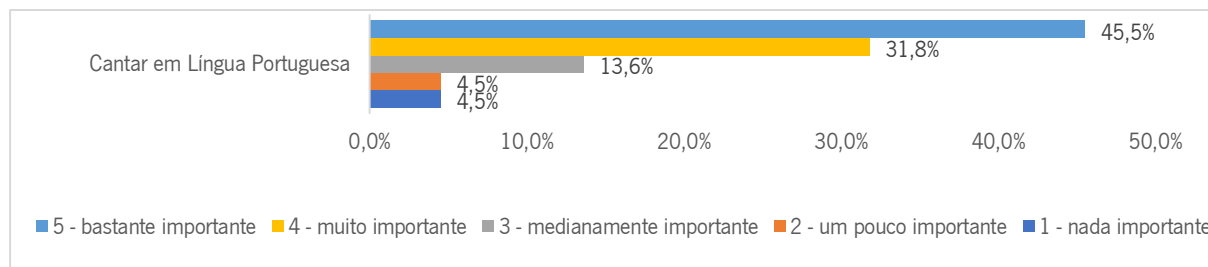


Gráfico 25 Respostas sobre a competência "Cantar em Língua Portuguesa" no 2º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita a coordenação motora: 45,5% pensa ser bastante importante, 31,8% consideram muito importante e 22,7% classifica-a como medianamente importante.

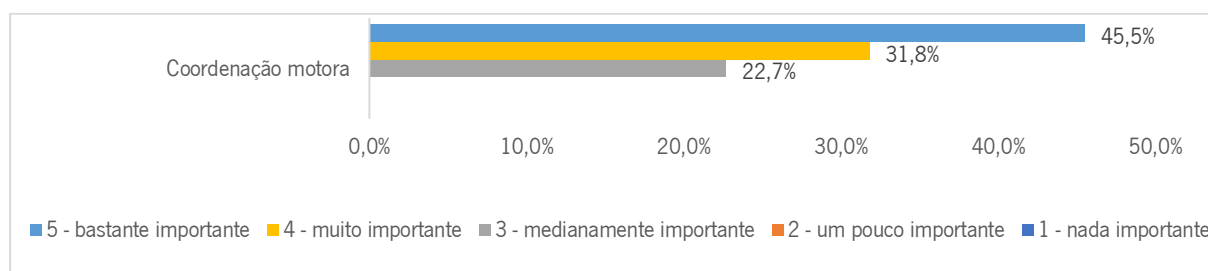


Gráfico 26 Respostas sobre a competência "Coordenação motora" no 2º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne a “Leitura musical” vê-se: 36,4% selecionou bastante importante, 27,2% classifica como muito importante, 18,2% qualifica medianamente importante, 9% como um pouco importante e 9% nada importante.

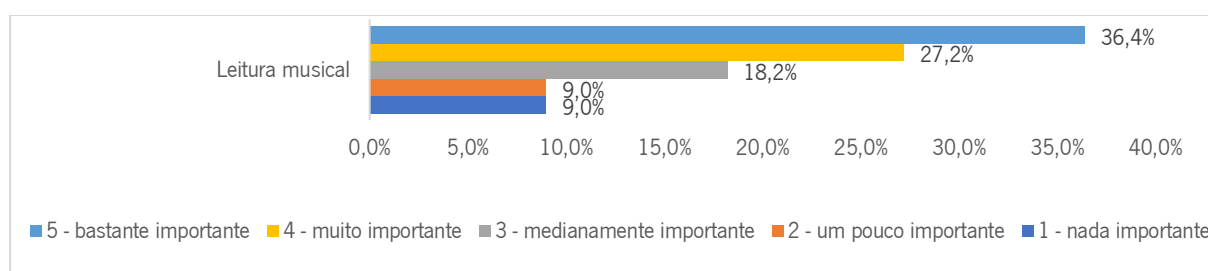


Gráfico 27 Respostas sobre a competência "Leitura musical" no 2º Ciclo do Ensino Básico

Enfim, a “Projeção vocal” tem os seguintes dados: 54,5% qualifica como bastante importante, 27,2% pensa ser medianamente importante, para 31,8% é muito importante, 9% tem esta competência como nada importante e por 4,5% é vista como um pouco importante.

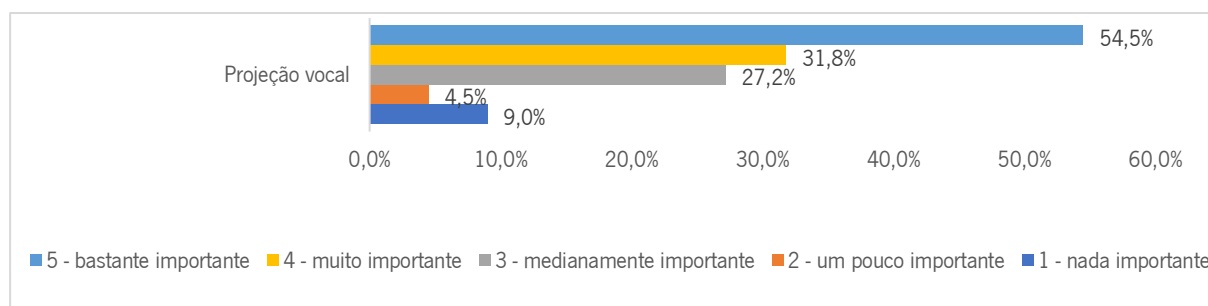


Gráfico 28 Respostas sobre a competência "Projeção vocal" no 2º Ciclo do Ensino Básico

## Repertório

A questão que se seguiu está relacionada com a visão do professor sobre a escolha de repertório. Foi solicitado que, numa escala de 1 a 5, sendo 1 – discordo plenamente e 5 – concordo plenamente, cada professor assinalasse o seu grau de consonância com as afirmações.

Na primeira afirmação, “O repertório e as competências estão intrinsecamente ligados” é possível constatar que: 42,3% concordam plenamente, 42,3% concordam, 7,6% discordam ligeiramente, 3,8% não concordam nem discordam e 3,8% discordam plenamente.

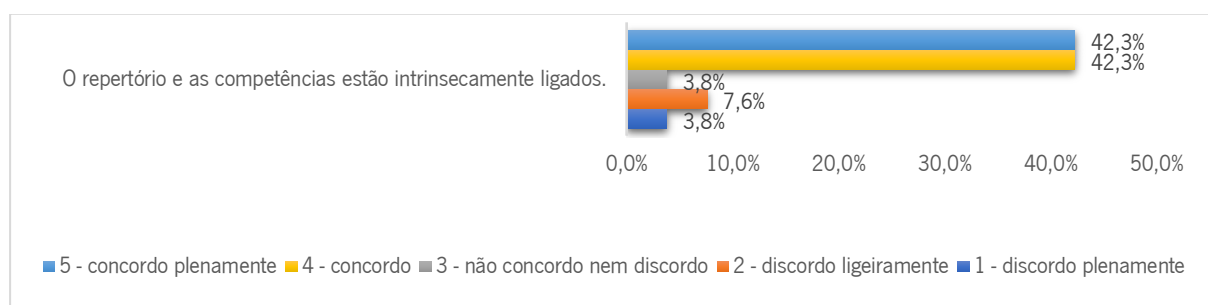


Gráfico 29 Respostas à questão "O repertório e as competências estão intrinsecamente ligados."



Relativamente à segunda constatação, “Qualquer peça, independentemente do registo e linha composicional, pode ser trabalhada em coros de 1º e 2º ciclo” observa-se os seguintes resultados: 38,5% discordam plenamente, 30,8% discordam ligeiramente, 11,5% não concordam nem discordam, 11,5% concordam plenamente e 7,6% concordam.

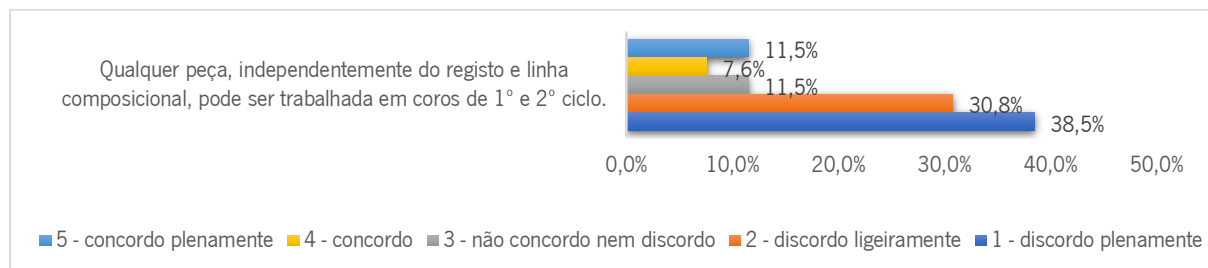


Gráfico 30 Respostas à questão “Qualquer peça, independentemente do registo e linha composicional, pode ser trabalhada em coros de 1º e 2º ciclo”

A frase “O repertório coral deve ser selecionado consoante o tema de concerto” obteve as seguintes respostas: 34,6% concordam, 30,8% discordam ligeiramente, 26,9% não concordam nem discordam e 7,6% concordam plenamente.

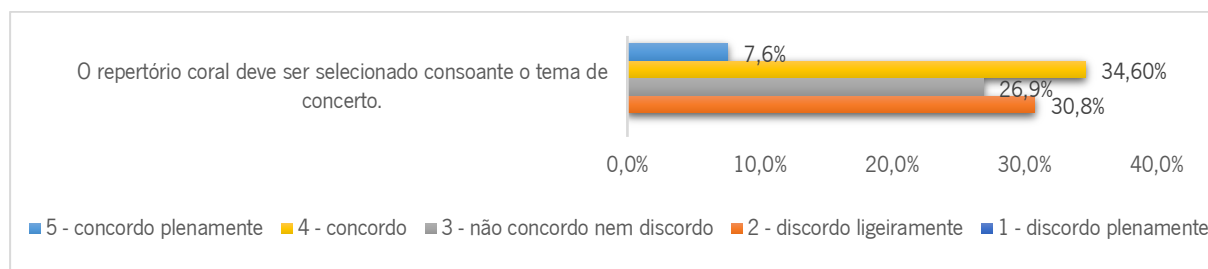


Gráfico 31 Respostas à questão “O repertório coral deve ser selecionado consoante o tema de concerto.”

Referindo-se à afirmação “O repertório coral deve ser selecionado consoante o conteúdo da letra”, observa-se que: 38,5% concordam, 30,8% não concordam nem discordam, 23% discordam ligeiramente e 7,6% discordam plenamente.

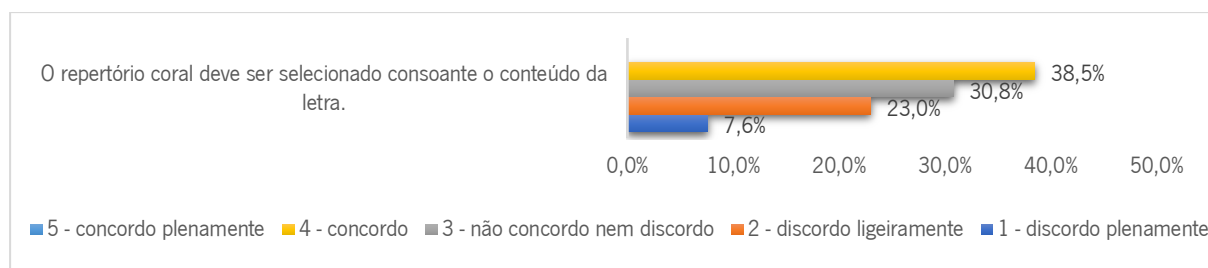


Gráfico 32 Respostas à questão “O repertório coral deve ser selecionado consoante o conteúdo da letra.”

Sobre a frase “O repertório coral deve ser escolhido em função do gosto dos alunos”, é possível observar que: 46,2% discordam ligeiramente, 30,8% não concordam nem discordam, 15,4% concordam e 7,6% concordam plenamente.



Gráfico 33 Respostas à questão “O repertório coral deve ser escolhido em função do gosto dos alunos.”

No que respeita a afirmação “No 1º e 2º ciclos não é relevante a definição de competências a desenvolver”, constata-se que: 61,5% discordam plenamente, 15,4% concordam plenamente, 11,5% discordam ligeiramente, 7,6% não concordam nem discordam e 3,8% concordam.



Gráfico 34 Respostas à questão “No 1º e 2º ciclos não é relevante a definição de competências a desenvolver.”

Referindo-se à afirmação “O repertório deve ser adequado ao estágio de muda vocal dos alunos”, comprovam-se os seguintes resultados: 50% concorda plenamente, 34,6% concordam e 15,4% não concordam nem discordam.



Gráfico 35 Respostas à questão "O repertório deve ser adequado ao estágio de muda vocal dos alunos"

Sobre a afirmação "O repertório deve ser adequado ao nível musical dos alunos" atesta-se que: 50% concordam, 42,3% concordam plenamente e 7,6% não concordam nem discordam.

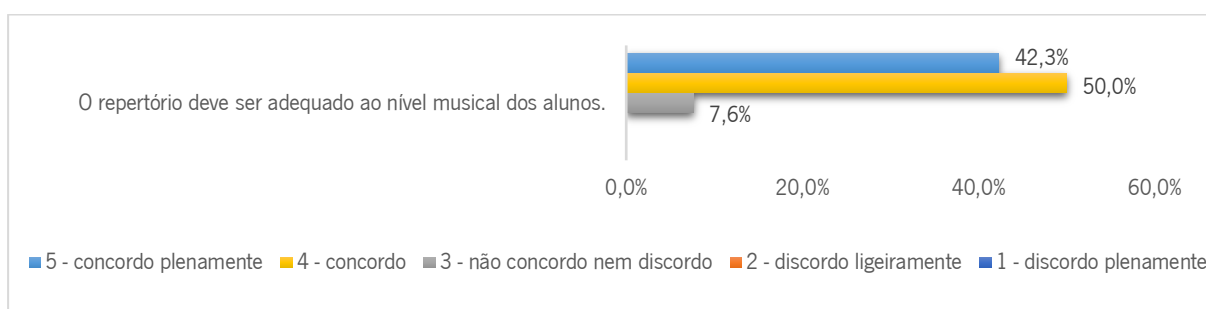


Gráfico 36 Respostas à questão "O repertório deve ser adequado ao nível musical dos alunos."

Acerca da frase "No 1º ciclo aborda-se repertório exclusivamente português", observa-se: 30,8% discordam ligeiramente, 26,7% concordam, 15,4% não concordam nem discordam, 15,4% discordam plenamente e 11,5% concordam plenamente.

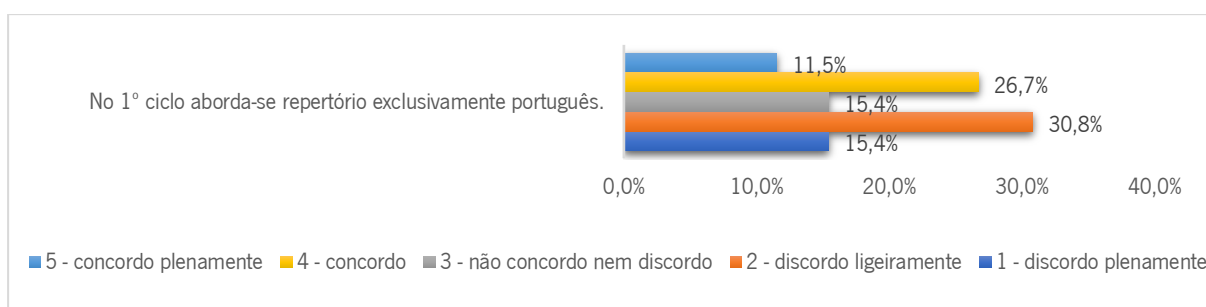


Gráfico 37 Respostas à questão "No 1º ciclo aborda-se repertório exclusivamente português."

Sobre a afirmação "No 1º ciclo aborda-se repertório em uníssono", constata-se que: 42,3% discordam ligeiramente, 30,8% concordam, 19,2% não concordam nem discordam e 7,6% concordam plenamente.

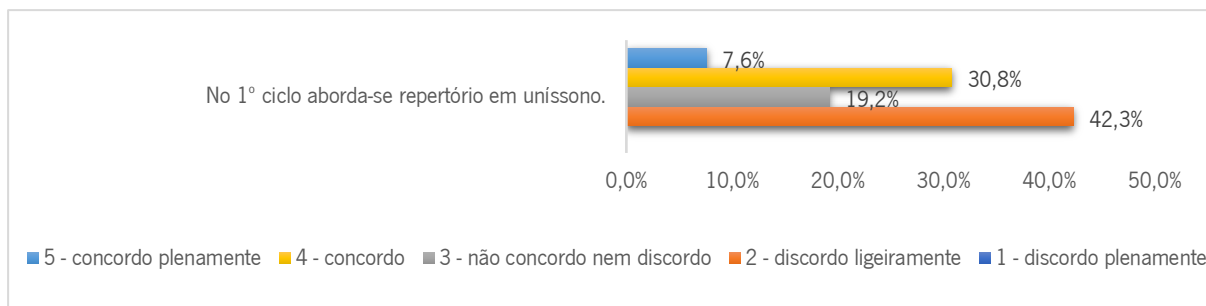


Gráfico 38 Respostas à questão "No 1º ciclo aborda-se repertório em uníssono."

Por fim, sobre a constatação "No 2º ciclo, independentemente do nível musical dos alunos, aborda-se repertório a duas ou mais vozes", vê-se que: 38,5% concordam, 30,8% discordam ligeiramente, 19,2% concordam plenamente e 11,5% discordam plenamente.



Gráfico 39 Respostas à questão "No 2º ciclo, independentemente do nível musical dos alunos, aborda-se repertório a duas ou mais vozes."

## Tomás Borba

A terceira e última secção do inquérito prende-se com o conhecimento de Tomás Borba, das suas orientações pedagógicas para o canto coral e do repertório que produziu, para essa disciplina. Em primeiro lugar, foi perguntado "Conhece o repertório de Tomás Borba para a infância?", obtendo-se o seguinte resultado: 84,6% reponderam que não conhecem, enquanto que 15,4% conhecem.

### Conhece o repertório coral para a infância, de Tomás Borba?

26 respostas

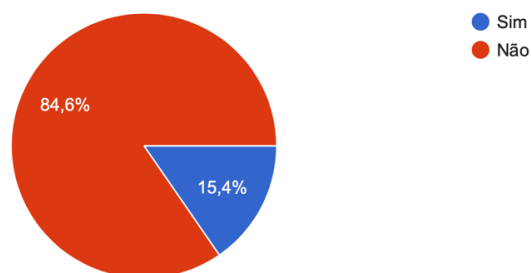


Gráfico 40 Respostas à questão "Conhece repertório coral para a infância, de Tomás Borba?"

Relativamente à questão "Já trabalhou alguma obra para a infância/adolescência deste compositor?", observam-se os seguintes resultados: 92,3% responderam que não, enquanto que 7,7% afirmam que já trabalharam esse repertório.

### Já trabalhou alguma obra para a infância/adolescência deste compositor?

26 respostas

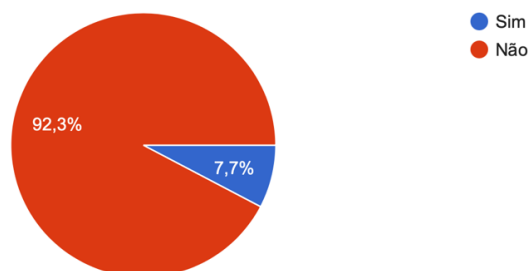


Gráfico 41 Respostas à questão "Já trabalhou alguma obra para a infância/adolescência deste compositor?"

Seguidamente, pediu-se aos participantes que responderam "sim" que repertório desse compositor conhecem, obtendo, dessa forma, a resposta unânime "Obra coral".

Se respondeu "Sim", que obras deste compositor conhece?

2 respostas

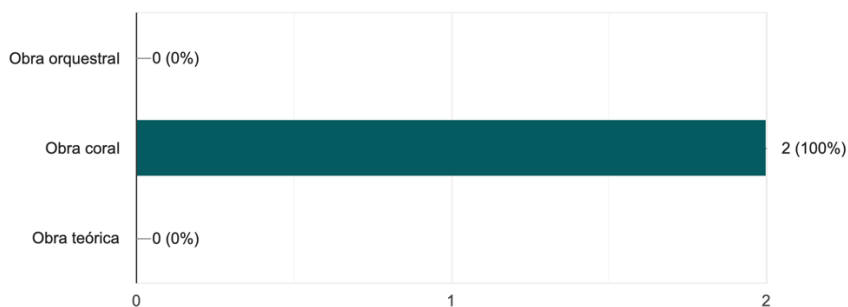


Gráfico 42 Respostas à questão "Se respondeu "Sim", que obras deste compositor conhece?"

Sobre a questão “Que obras de Tomás Borba, pormenorizadamente, conhece?”, referindo-se a obras especificamente que pudessem conhecer, obtiveram-se 3 respostas “nenhum” ou “não conheço”, e uma resposta “Algumas canções infantis a uma voz”.

Que obras de Tomás Borba, pormenorizadamente, conhece?

4 respostas

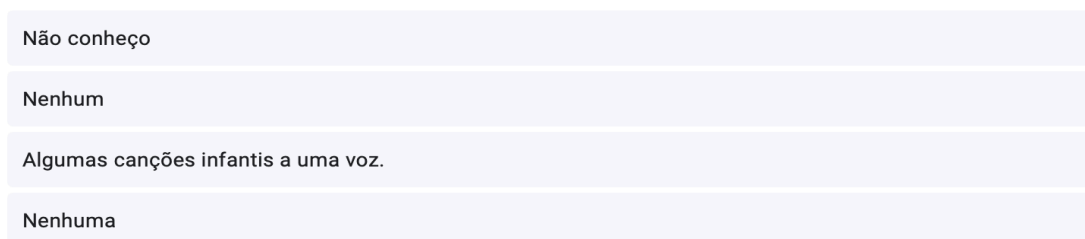


Gráfico 43 Respostas à questão “Que obras de Tomás Borba, pormenorizadamente, conhece?”

Na última questão do inquérito, foi solicitado aos participantes que assinalassem o seu grau de concordância com as afirmações indicadas, numa escala de 1 a 5, sendo 1 – Discordo, 2 – Discordo ligeiramente, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo e 5 – Concordo plenamente.

No que respeita a primeira competência, “Desenvolvimento da voz de cabeça”, observam-se os seguintes resultados: 50% não concordam nem discordam, 23% concordam plenamente, 19,2% concordam e 3,8% discordam ligeiramente.

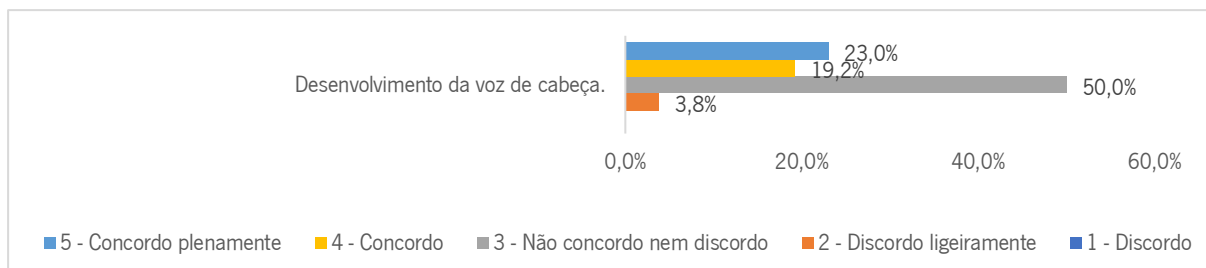


Gráfico 44 Grau de concordância com a competência “Desenvolvimento da voz de cabeça”, ligada a Tomás Borba

Sobre a segunda afirmação, “Seleção de repertório adequado à faixa etária das crianças”, observa-se que: 34,6% concordam, 30,8% concordam plenamente, 26,9% não concordam nem discordam e 3,8% discordam ligeiramente.

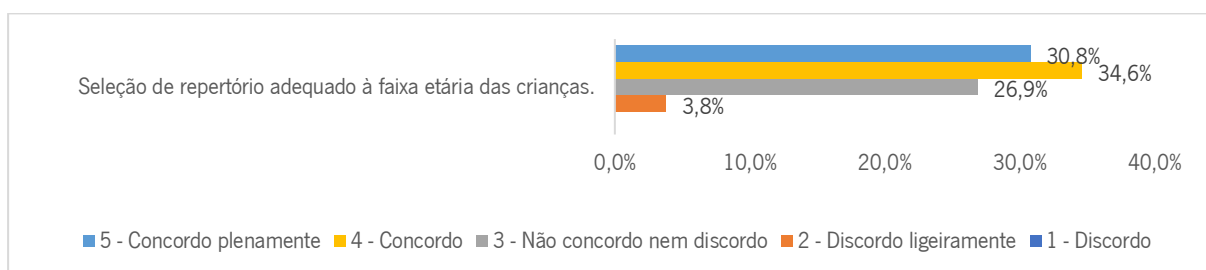


Gráfico 45 Grau de concordância com a competência “Seleção de repertório adequado à faixa etária das crianças”, ligada a Tomás Borba

Ainda sobre a escolha de repertório, a frase “Seleção de repertório adequado à tessitura vocal das crianças” reúne os seguintes resultados: 46,2% concordam plenamente, 26,9% não concordam nem discordam e 23% concordam.

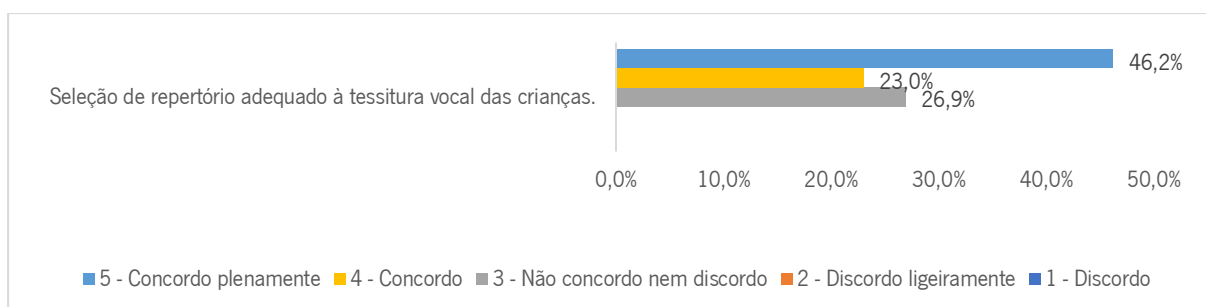


Gráfico 46 Grau de concordância com a competência “Seleção de repertório adequado à tessitura vocal das crianças”, ligada a Tomás Borba

Referente à competência “Desenvolvimento da coordenação motora”, os inquiridos responderam: 38,5% não concorda nem discorda, 34,6% concordam plenamente, 15,4% concordam, 3,8% discordam ligeiramente e 3,8% discordam.

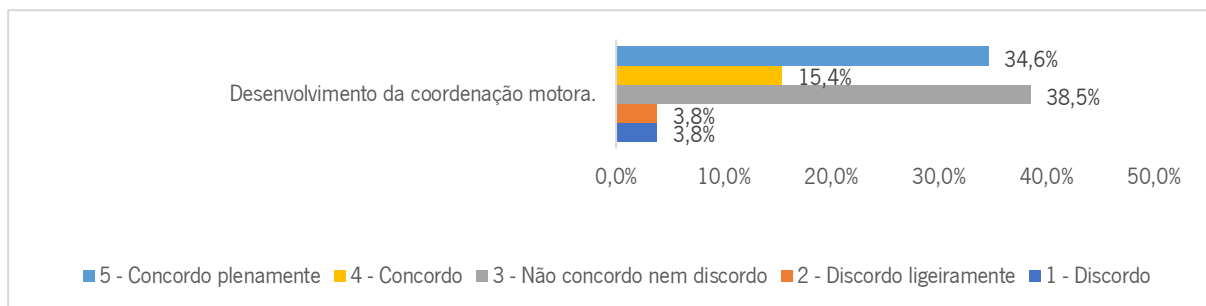


Gráfico 47 Grau de concordância com a competência “Desenvolvimento da coordenação motora”, ligada a Tomás Borba

Sobre o “Desenvolvimento da literacia do canto de poetas portugueses”, os docentes responderam: 42,3% concordam, 26,9% concordam plenamente e 26,9% não concordam nem discordam.

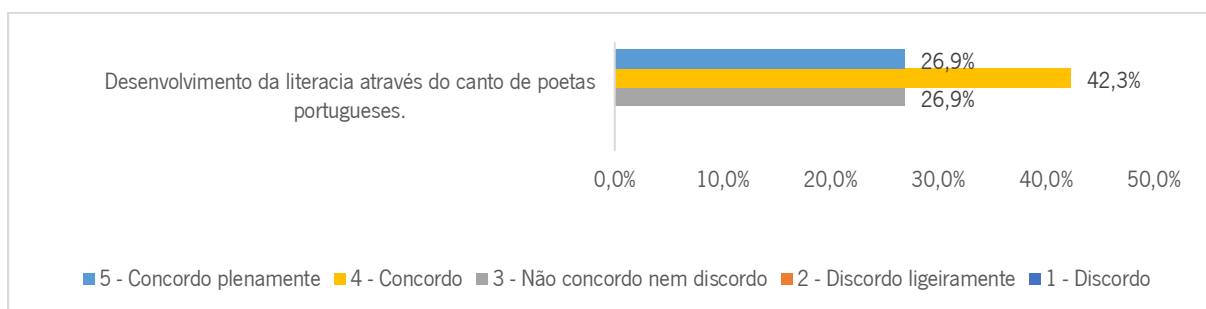


Gráfico 48 Grau de concordância com a competência “Desenvolvimento da literacia do canto de poetas portugueses”, ligada a Tomás Borba

Por fim, no que respeita a afirmação “Na muda vocal, exclusivamente cantar repertório pensado para o efeito”, conclui-se: 38,5% concordam, 30,8% não concordam nem discordam e 7,6% discordam ligeiramente.

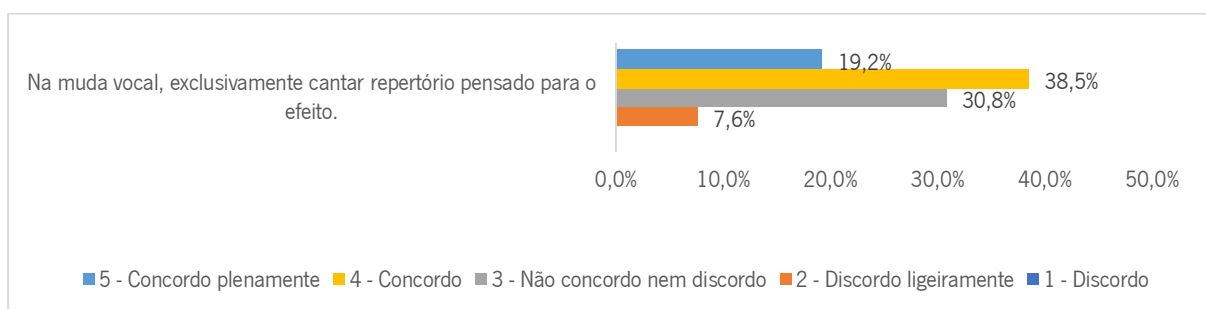


Gráfico 49 Grau de concordância com a competência “Na muda vocal, exclusivamente cantar repertório pensado para o efeito”, ligada a Tomás Borba



No final do inquérito disponibilizou-se um espaço para acrescentar algo às questões que foram feitas. Das respostas dadas, salienta-se a nº 2, que reitera a necessidade de adequar a didática e a metodologia vocal à faixa etária, de forma a solucionar problemas.

A resposta nº 4 revela relutância sobre a temática das canções de Tomás Borba e sobre a sua utilização no contexto coral atual, em especial as canções com elementos que podem ser relacionados à religião, desatualizados e que por isso o autor da resposta não as considera adequados à Iniciação Musical. Malgrado esta opinião, o remetente reitera o contributo de Borba para a música e para a pedagogia musical.

A resposta nº 5 sugere que a edição de repertório, com o devido enquadramento coral teórico poderia facilitar a execução do mesmo. O mesmo docente salienta o facto de que em algumas escolas o repertório sacro é interdito.

A resposta nº 6 evidencia a falta de repertório português.

Na resposta nº 8 lê-se que na opinião do participante “As valências eventuais que Thomaz de Borba tenha tido no seu tempo, enquanto autor de obra pedagógica revolucionária não sei se eventualmente se coadunam com os dias de hoje”, questionando-se se a obra de Borba é, ou não, pertinente para aplicação no presente estudo.

Por fim, a resposta nº 10 refere que, apesar da vasta realização de repertório em português nunca fez repertório de Borba.

---

**Respostas à questão “Existe algo mais que gostaria de acrescentar?”**

---

**11 respostas**

---

- |           |   |
|-----------|---|
| <b>1</b>  | Tenho de ir pesquisar sobre o senhor Tomás!   |
| <b>2</b>  | Na mudança de voz há várias alternativas a ter em conta, a utilização da técnica vocal adequada á faixa etária ajuda bastante na resolução de vários problemas.   |
| <b>3</b>  | (Gostaria de avisar que deve ignorar os resultados da questão anterior. O questionário devia saltar a página 8 para quem respondesse que não conhecia repertório do compositor. Ou então podia incluir uma opção NS/NR. Felicidades.)   |
| <b>4</b>  | Apesar de algumas canções não terem um carácter religioso, acho que o seu reportório contém muito do paradigma histórico da altura em que foi composto, contendo frequentemente elementos religiosos, como o tocar dos sinos, a ação de rezar, o de o povo ter que ser pobre e devoto, ser esse o modelo de vida a seguir. Estes elementos estão desatualizados para o nosso quotidiano, e por isso certas canções não considero adequadas para a Iniciação Musical. Isto não retira o seu mérito nem o gigante contributo para a música e pedagogia musical. |
| <b>5</b>  | A edição de repertório, com o devido enquadramento coral teórico poderia facilitar a utilização do repertório. Por outro lado, havendo algum repertório de cariz sacro, apesar de reconhecerem a qualidade, está muitas vezes “interdito” de utilização nas escolas e nos ciclos destacados.  |
| <b>6</b>  | Faz muita falta repertório em português   |
| <b>7</b>  | Parabéns por este questionário e pela preocupação no desenvolvimento do Coro no EAE.  |
| <b>8</b>  | Pertinência do tema! As valências eventuais que Thomaz de Borba tenha tido no seu tempo, enquanto autor de obra pedagógica revolucionária não sei se eventualmente se coadunam com os dias de hoje. Com certeza o autor acrescentou, mas não me parece que seja relevante o suficiente para o tema em si...Talvez uma temática útil para a musicologia. Bom trabalho!   |
| <b>9</b>  | Não tenho conhecimento suficiente sobre Tomás Borba para estar  |
| <b>10</b> | Faço imenso repertório português. Coincidentemente nunca trabalhei Tomás de Borba   |
| <b>11</b> | Não   |
- 

Tabela 12 Questionário: respostas da questão "Existe algo mais que gostaria de acrescentar?"

### 4.3 Análise das entrevistas

Neste capítulo, serão apresentadas as respostas obtidas nas entrevistas realizadas a especialistas da área. As entrevistas, não estando previstas inicialmente no Projeto de Intervenção, foram adicionadas após o confinamento geral a 13 de março, de forma a enriquecer este Projeto e após as respostas obtidas nos questionários a docentes do Ensino Artístico Especializado, visto que alguns dos dados recolhidos não eram claros ou reuniram respostas muito contrastantes. Neste sentido, as entrevistas foram direcionadas a cinco especialistas em Direção Coral infantil e juvenil, sendo que um desses especialistas tem experiência no repertório de Tomás Borba. Procurou-se reunir dados e opiniões sobre competências corais que consideram prioritárias, repertório e sobre Tomás Borba.

A entrevista foi organizada em quatro secções: a) caracterização do entrevistado, a sua experiência profissional e percurso na direção coral; b) competências e didática adotada no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; c) repertório e critérios de seleção e d) Tomás Borba e a sua obra.

Foram entrevistados cinco especialistas: três docentes de Coro do Ensino Artístico Especializado, uma maestrina de vários coros infantis, infantojuvenis e juvenis e um diretor coral, especialista na obra de Tomás Borba:

<b>Caracterização dos especialistas entrevistados</b>			
Entrevistado	Género	Área de especialidade	Data da entrevista
DC1	Masculino	Docente no Ensino Artístico Especializado	28.05.2020
DC2	Masculino	Diretor coral e especialista no repertório de Borba	01.06.2020
DC3	Masculino	Docente no Ensino Artístico Especializado	22.06.2020
DC4	Feminino	Docente no Ensino Artístico Especializado	30.07.2020
DC5	Feminino	Maestrina de coros infantis, infantojuvenis e juvenis	30.11.2020

Tabela 13 Caracterização dos especialistas entrevistados

Não sendo possível apresentar neste capítulo as entrevistas na sua íntegra e a totalidade da riqueza que as mesmas apresentam em todas as suas dimensões verbais e não verbais, estas serão publicadas no capítulo referente aos anexos (anexo 9). Segundo Cohen & Manion (2005, p. 367) na impossibilidade de transcrever toda a informação que a entrevista oral reúne, teve-se o cuidado de transcrever o mais fielmente possível. Os mesmos autores consideram inadequado transcrever apenas as palavras, uma vez que outras informações são importantes, tais como: o que é dito, o tom de voz e a sua inflexão, (uma pergunta, afirmação, subir, descer, cadência ou pausa, um tom sumário ou exploratório, etc.) a ênfase dada pelo entrevistado, pausas, (breves a longas) e silêncios (breves a longos),

interrupções, humor do entrevistado, a velocidade da fala, quantas pessoas falaram em simultâneo, se se falou continuamente ou em pequenas frases, quem fala a quem, discurso indecifrável e quaisquer outros eventos que possam ocorrer. Todas estas características enriquecem as entrevistas, não devendo ser omitidas ou modificadas. Segundo Patton (2002, p. 441), a gramática em conversas naturais parece atroz quando transcrita, existem frases incompletas, interrompidas por novas ideias que surgem sem que se tenha terminado a ideia anterior. Esta linguagem espontânea foi mantida nas transcrições, com o fim de manter o rigor científico da entrevista.

O guião (anexo 8) seguiu o modelo de entrevista qualitativa semiestruturada. Segundo Cohen & Manion (2002, p. 97), esta forma de entrevista reúne dados sobre assuntos culturais escolares intangíveis, como por exemplo, valores, suposições, crenças, desejos, problemas. Esta forma de entrevista tem um plano definido e perguntas abertas, e providencia um leque mais vasto de resposta.

### **Codificação das entrevistas**

Os dados obtidos através das entrevistas foram organizados consoante temas qualificadores. Após a sua transcrição, procedeu-se à organização, codificação e categorização dos dados, dispondo-os consoante os objetivos de estudo, assim como temas decorrentes das mesmas. Nas tabelas seguintes poder-se-ão encontrar excertos das entrevistas, assim como a sua correspondência a um determinado tema. Cada entrevistado foi assinalado com as iniciais “DC” (Diretor Coral), seguido de um número identificados, salvaguardando desse modo o seu anonimato.

A entrevista foi dividida em quatro grandes partes: a) percurso musical do entrevistado e a sua ligação com o coro; b) as competências e o seu enquadramento da disciplina de Coro; c) a função do repertório no desenvolvimento de competências no Coro; d) a figura de Tomás Borba e do seu repertório.

As respostas obtidas providenciaram uma riqueza muito grande de dados, sendo que alguns não foram incluídos neste relatório, por não estarem diretamente relacionados com seus os objetivos.

### **Formação Musical, motivação para Direção Coral, momento marcante do entrevistado e perceção sobre coros infantojuvenis em Portugal**

O percurso musical dos entrevistados é muito heterogéneo. O piano é um instrumento comum a quatro entrevistados, sendo que somente o diretor coral 3 iniciou os seus estudos em bateria e guitarra. Todos eles enveredaram pela carreira como diretores corais após a conclusão de um curso, quer ligado à Música, ao Ensino de Música ou outras áreas extramusicais. O coro esteve presente na formação dos mesmos quatro diretores corais, sendo que dois deles salientam abordagens inovadoras e “à frente do

seu tempo”, por parte dos professores com quem trabalharam, sendo que os maestros com quem trabalharam foram uma importante inspiração e influência para seguir uma carreira ao nível da direção coral. Há ainda que destacar a formação da Diretora Coral 5, que realizou um curso de encenação de ópera (tabela 13).

<b>Tema</b>		
<b>FORMAÇÃO MUSICAL DO ENTREVISTADO</b>		
Unidade de contexto	Tópicos	
DC1	<p>¶2 <i>Eu comecei já no 2º ciclo (...) E fiz piano (...) Aliás, eu ingressei na Escola Superior em Piano - Acompanhamento, e posteriormente, já estudava canto nessa altura, e estava no terceiro ano de Piano - Acompanhamento, para fazer Canto, que era a minha paixão. (...) A minha iniciação musical na verdade começou num coro (...) Mas um coro de crianças em que não tinham que ser crianças que soubessem música. Ela fazia uma espécie de abordagem ao coro muito... lúdico (...) Eu devolhe dizer que eu gostava imenso de cantar assim... isto são coisas que marcam a nossa infância (...)</i></p> <p>¶4 <i>Eu não fazia a mínima ideia, parece, e eu acabei por ir para o piano porque acho que... eu via piano, a filha desta senhora estudava piano, e foi assim: o canto teve realmente muita importância desde sempre.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de Pianista acompanhador</li> <li>• Canto era a paixão</li> <li>• Iniciação musical num coro</li> <li>• Motivação para o coro: abordagem lúdica</li> <li>• O canto foi importante</li> </ul>
DC 2	<p>¶2 <i>Fiz o curso de Direção Coral na Escola Superior de Música da Catalunha.</i></p> <p>¶4 <i>Piano, piano.</i></p> <p>¶6 <i>Cantar, cantei em criança. Depois dirigi, não propriamente voltei a cantar. Curiosamente quando eu era criança cantava soprano, tinha uma voz agudíssima, e agora tenho uma voz completamente ao contrário.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação em Direção Coral</li> <li>• Estudou piano</li> <li>• Coro na infância</li> </ul>
DC 3	<p>¶2 <i>Comecei muito cedo... comecei de uma forma intuitiva, diria com 5 anos, 6 anos, a tocar guitarra e a cantar (...)</i></p> <p>¶4 <i>(...) tudo isto ligado a uma escola de música onde se fazia aquele solfejo rezado do Freitas Gazul, quer dizer, era solfejo rezado e eu tinha algum jeito para cantar e estava sempre a... nos espetáculos ou a cantar ou a tocar bateria, pronto. Fugí um bocadinho às teorias (...) por volta dos meus 15 anos que eu "não, eu tenho que estudar música a sério" então aí vou para a Academia de Música (...) como não havia percussão (...) eu tive que escolher guitarra (...) 1988, 89, não quero precisar, eu decidi estudar Canto. (...) eu faço uma prova de Canto e ele disse-me que eu era contratador (...) deixei a bateria, entretanto fiz o meu curso na Escola Superior de Educação, comecei sempre a trabalhar com jovens.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação na Guitarra e canto (ensino não formal)</li> <li>• Solfejo rezado e desmotivação da teoria</li> <li>• Ingresso na Academia</li> <li>• Canto</li> <li>• Escola Superior de Educação</li> </ul>
DC 4	<p>¶2 <i>(...) comecei a estudar música aos 5 anos e o meu primeiro instrumento foi piano.</i></p> <p>¶4 <i>Desde sempre [cantou em coros]. Essa foi provavelmente... a questão que mais me marcou, aliás, na minha formação como pessoa e depois, entretanto, como profissional, obviamente. (...) Tive a sorte de ter um professor muito à frente do seu tempo nas suas inquietações como professor de prática coral, e por isso foi algo que me marcou mesmo muito.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação em piano</li> <li>• Aluno em coros</li> <li>• Inspiração no professor de coro</li> </ul>
DC 5	<p>¶2 <i>Com piano. Quando tinha 6 anos. Mas estudei só até aos 12 [anos], com uma professora particular, e depois interrompi, e depois voltei a estudar aos 18 (...) entrei ao mesmo tempo para o Coro da Universidade de Lisboa. (...) mas sempre a par dos meus estudos de Biologia. Acabei por fazer o Mestrado em Biofísica, (...) E estudei Canto no Conservatório Nacional (...).</i></p> <p>¶4 <i>Fiz o Curso de Encenação de ópera da Gulbenkian.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação em piano</li> <li>• Coro da Universidade de Lisboa</li> <li>• Curso de Canto no Conservatório</li> <li>• Curso de encenação</li> </ul>

Tabela 14 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Formação Musical do entrevistado

Todos os diretores corais entrevistados referem que se voltaram para Direção Coral depois de outro curso. Os Diretores Corais 1 e 4 referem uma necessidade de fazer mais do que observavam ser feito e uma certa inquietação no que respeita o trabalho coral.

O Diretor Coral 3 afirma que começou a dirigir coros na sua instituição de ensino, a pedido da diretora e que não se tratou de uma decisão, mas antes de uma oportunidade que surgiu. A Diretora Coral 4 refere que o que a cativou foi a procura do trabalho de bases de qualidade, principalmente na puberdade.

Ainda a Diretora Coral 5 refere não se ver a si própria como maestrina, e ainda considera que as limitações que sente ao nível da técnica de direção constituíram uma força motriz para a procura de um trabalho diferente, mais cénico e autónomo, com os seus coros infantis e juvenis. (tabela 14).

<b>Tema</b>		
<b>MOTIVAÇÃO PARA DIREÇÃO CORAL</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	<p>¶6 <i>A razão pela qual eu fui para o Coro foi porque a determinada altura eu via os Coros e achava que podia... eu via muita gente a dar a disciplina de Coro, a dar Classes de Conjunto, e eu de alguma forma achava que aquilo era assim meio... pobre, não sei explicar muito bem. Até porque a minha formação depois de eu ter participado nesse coro, as minhas experiências de coros posteriores nunca tiveram o mesmo impacto que teve aquele coro infantil. (...) Eu comecei a dar aulas de Coro a essas crianças sem ser professor de Coro ainda.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tornou-se diretor Coral</li> <li>• Vontade de mudar</li> </ul>
DC 2	<p>¶8 <i>Sim, sim. Fui para o seminário, fiz outros cursos. Eu depois só fui fazer Direção Coral já tinha quarenta anos. Entretanto fiz outras coisas... mas fiz um interregno.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção Coral depois de outros cursos</li> </ul>
DC 3	<p>¶4 <i>E a diretora disse-me "Ó Vitor, vais ter que tomar conta do Coro" e eu, na altura, tudo assim muito depressa e depois também me convidaram para dar aulas na Escola Superior de Educação (...) não sou muito, eu nunca quis ser cantor, não é aquela coisa "eu quero ser cantor, ou quero ser isto, ou quero ser aquilo". Não, as portas têm-se abrindo e têm um... tem sido um processo... eu gosto daquilo que faço.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor Coral</li> </ul>
DC 4	<p>¶8 (...) <i>sim, essa [influência do coro] foi determinante. Sem dúvida, até porque foram muitos anos, depois as coisas foram evoluindo, o grupo de pessoas que se mantiveram muito unidas, acabámos depois por também ter um coro de câmara durante muitos anos e com outro tipo de repertório (...)</i></p> <p>¶14 (...) <i>no meu caso, como abordamos a nossa missão quanto a deixar sementes para o futuro. Eu sou apaixonada pelo trabalho coral, seja ele em que segmento de idades estiver (...) uma série de coisas que me questionavam, e deixavam-me muito intrigada, porque... comecei a sentir que as coisas deveriam ser feitas a partir da base, porque havia muita coisa que depois chegava-se ali àquela altura e enfim, havia imensos problemas que deveriam estar resolvidos. E então essa inquietação foi, porque também fui juntando àquilo que tinha passado quando era mais pequena. (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção Coral depois de outro curso</li> <li>• Trabalho de base de qualidade</li> <li>• Procura de ferramentas para cantar na muda vocal</li> </ul>
DC 5	<p>¶8 <i>ENT5: (...) Eu sou maestrina, mas não realizei estudos superiores em Direção Coral. Ok, tenho umas noções de Direção Coral, fiz alguns cursos leves (...) E eu acho que foi por isso mesmo, por não ter uma técnica de direção coral sólida, que eu inventei uma nova forma de trabalhar em coro e de trabalhar com crianças e de trabalhar com jovens. Eu... o meu... e pronto, a minha experiência como cantora de coro é muito rica, não é, um coro operário, não é, e num coro... como o Coro Gulbenkian, eu fui dirigida por maestros fantásticos. Eu tenho uma grande noção e como cantora e como corista eu preciso de ter à frente, ou não. Ou do que não preciso de ter à frente.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função e papel do maestro coral</li> <li>• Autonomia dos cantores</li> <li>• Novas formas de trabalhar com crianças e jovens</li> <li>•</li> </ul>

Tabela 15 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Motivação para direção coral.

Como momento marcante na atividade coral, referiu-se repertório histórico, quer português quer estrangeiro. Foram mencionadas participações em festivais corais no estrangeiro e digressões, para além da gravação de CDs de música portuguesa, muita dela escrita para o seu coro. O constante desafio pessoal do diretor coral, assim como dos seus cantores tem sido um fator importante para a Diretora Coral 5 (tabela 15).

<b>Tema</b>		
<b>MOMENTO MARCANTE NA SUA CARREIRA DE DIRETOR CORAL</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	Não refere.	
DC 2	<i>¶12 (...) Aquele coro cantava aquelas peças que praticamente todos os coros cantam. Tipo, folclore, etc. (...) E fiz uma oratória inglesa da época vitoriana, The Crucifixion, de John Stainer: um órgão, dois solistas e o coro. Essa experiência marcou-me bastante. Depois disso já fiz outras coisas com o coro da Sé, com orquestra e solistas. Fiz a Missa de D. Pedro IV, fiz as Matinas da Sagração da Sé de Baldi e um outro concerto com música sacra portuguesa do século XIX.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório português</li> <li>• Música histórica</li> </ul>
DC 3	<i>¶10 Lá em 2005 fomos pela primeira vez a Itália, a Verona uma semana em Itália. 2007 voltámos a Itália, e desta vez a Trento e Verona. Depois estivemos um pouco por todo o país, Espanha. 2015 ou 2016 estivemos quase 1 mês, fizemos uma torne: foi norte de Itália todo - Cremona, Piacenza... Era, portanto, 2 programas, um sacro, um sacro com orquestra e um profano, estivemos 1 semana em Milão, atuámos dentro da Catedral de Milão, estivemos em Piacenza, Cremona, Trento, Verona...</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência com o Coro que fundou</li> <li>• Concertos no estrangeiro</li> </ul>
DC 4	<i>¶10 É assim, é uma soma de partes (...) aquilo que simbolicamente me deixa mais... tranquila em relação ao percurso profissional é a gravação dos discos. Porque são feitos com muito critério e temos a missão da composição portuguesa (...). Só gravámos repertório português que não foi gravado ainda e 90% do repertório composto para nós. E isso é o que me deixa mais tranquila, mais pacificada com... com aquilo que vamos tentando construir ao longo do tempo. (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravação de repertório português</li> <li>• Repertório escrito para os seus coros</li> </ul>
DC 5	<i>¶12 Já houve muitos momentos muito especiais. Realmente eu posso dizer que estes 15 anos foram de uma riqueza muito, muito grande, a todos os níveis: humanos, artísticos... Fizemos muitas digressões, eu faço a produção do coro também, não é? Todos os anos, tirando os anos covid, não é? Mas todos os anos temos objetivos, eu sempre achei muito importante levar os miúdos lá fora, e quando falo dos miúdos lá fora falo do coro Infantil e Juvenil, o coro preparatório e os ateliers obviamente que não. (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vários momentos especiais</li> <li>• Frequentar festivais</li> <li>• Fazer digressões</li> <li>• Desafiar-se permanentemente enquanto diretora coral</li> <li>• Desafiar os coralistas</li> </ul>

Tabela 16 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Momento marcante na sua carreira de diretor coral.

À exceção do Diretor Coral 2, que afirma não ter experiência a dirigir coros infantis e juvenis, todos os entrevistados afirmam ter assistido a uma grande melhoria do trabalho coral infantojuvenil nos últimos 5 a 20 anos, sendo que anteriormente o panorama artístico em coros destas faixas etárias era desolador. O Diretor Coral 1 relaciona esse fator com a implementação do Ensino Artístico Especializado. Os Diretores Corais 3 e 4 afirmam que para isso muito contribuiu a formação de professores. A Diretora

Coral 4 afirma haver, ainda, vários aspetos a melhorar, nomeadamente no que respeita as escolhas nem sempre pedagogicamente fundamentadas, assim como a criação de documentos nucleares da disciplina, algo que não existe em muitas escolas de música. A Diretora Coral 5 reforça que atualmente já existem em Portugal coros infantis e juvenis de qualidade (tabela 16).

<b>Tema</b>		
<b>PERCEÇÃO SOBRE TRABALHO CORAL INFANTOJUVENIL EM PORTUGAL</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	<p>¶16 (...) sinto que as coisas mudaram muito, há imenso trabalho, há imensos coros a funcionar (...) Mas as escolas todas, de uma forma geral têm coros infantojuvenis, de 1º ciclo, 2º ciclo (...) eu acho que demos um salto muito grande assim com a música, nos últimos dez anos (...).</p> <p>¶18 (...) coincide com a abertura do... do articulado de uma forma em geral, e todas as escolas têm coros de crianças de 5º e 6º anos (...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança nos últimos 10 anos</li> <li>• Escolas com coros infantojuvenis</li> <li>• Ensino Articulado</li> </ul>
DC 2	<p>¶32 (...) eu não estou muito por dentro do assunto.... (...) eu fui professor de Educação Musical dois anos num colégio particular. E mais do que ensinar propriamente, obviamente que ensinei os fundamentos para leitura na pauta, e enfim, aqueles fundamentos, aquilo que se dizia antigamente, os rudimentos.</p> <p>¶34 A minha preocupação foi educá-los a ouvir (...) estou muito contente porque hoje são tudo pessoas que têm o mínimo de formação para ouvir, para discernir e ter uma posição crítica e estética perante aquilo que ouve (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina os rudimentos</li> <li>• Educar para ouvir</li> <li>• Literacia musical</li> </ul>
DC 3	<p>¶12 (...) eu penso que a Música Coral está a sofrer uma grande transformação nas duas últimas.... já diria duas últimas décadas. Para já, começaram a aparecer os cursos de direção coral que praticamente não existiam. (...) Tudo o que vem a seguir, os coros das igrejas também melhoram, porque os miúdos também têm outra formação, e depois há a criação de um bom gosto, de estar a cantar, pronto, pronto. (...) É uma bola de neve e a minha opinião é que de facto as coisas estão a caminhar, estamos num percurso (...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação nos últimos 20 anos</li> <li>• Cursos de direção coral</li> <li>• Criação do bom gosto de cantar</li> </ul>
DC 4	<p>¶14 Claramente há um objetivo [pessoal] depois do domínio dos youthchoirs, (...) também uma das partes menos acarinhada, eu acho ainda, no nosso... na nossa prática... em Portugal. Porque acho que as coisas têm evoluído muito em termos de coros infantis, mas não sinto a mesma avalanche de entusiasmo quando chegamos a essas idades.</p> <p>¶16 Eu acho sinceramente, que cada vez as coisas estão melhores. (...) não sei até que ponto as coisas são 100% bem fundamentadas. Ou seja, eu não vejo por parte das direções pedagógicas das escolas um acreditar... que as coisas efetivamente têm um valor pedagógico para haver uma aposta clara, até mesmo como reflexo nos projetos educativos das escolas (...) neste momento ainda temos um conjunto de professores em termos nacionais que estão a dar... a disciplina de Classe de Conjunto de prática coral, mas na verdade sem estarem muito... preparados tecnicamente para estes desafios. E por isso é mais um conjunto de repertório que se vê durante o ano do que propriamente um trabalho de orientação pedagógica e o que é que se tem que trabalhar com processo evolutivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coros juvenis pouco acarinhados em Portugal</li> <li>• Grande desenvolvimento dos coros infantis nos últimos anos</li> <li>• Aspetos a melhorar: escolhas pedagogicamente fundamentadas, necessidade de professores de Classe de Conjunto mais habilitados</li> </ul>
DC 5	<p>¶28 [inspiração profunda] Olha eu acho que o trabalho que se tem feito com coros infantis e juvenis nos últimos 5, 10 anos evoluiu imenso, imenso. Portanto, eu lembrome há 15 o panorama era desolador, não é? Era um trabalho muito fraco, mesmo (...) E agora já não é assim, agora encontro vários coros infantis a cantar bem... a cantar bem a todos os níveis: musicalmente, vocalmente, de escolha de repertório interessante, conceção, lá está, do que é que é um espetáculo, não é? (...) mas espero ter contribuído um bocadinho para isso, acho que as coisas estão francamente muito, muito, muito, muito melhores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução nos últimos 5 a 10 anos</li> <li>• Antes, era desolador</li> <li>• Recentemente há bons coros infantis e juvenis, com qualidade artística sólida</li> </ul>

Tabela 17 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Perceção sobre trabalho coral infantojuvenil em Portugal



## Competências vocais e musicais no Coro

Como competências essenciais a desenvolver nos coros infantojuvenis, identificam-se competências musicais, tais como: memorização, competências musicais, ouvir, imaginação, trabalho em conjunto, afinação, relações intervalares, harmonia, eurrítmica.

Competências vocais: relação com a voz, voz de cabeça, tessitura, qualidade tímbrica (mesmo em registos mistos), respiração, dicção, articulação de consoantes, legato, respiração, apoio e sustentação do som, verticalidade do som, espaço na cavidade bucal, projeção e emissão vocal, voz de cabeça, leveza tímbrica, colocação da voz, relaxamento da mandíbula, da língua e dos ombros, naturalidade e domínio da voz, preparação vocal, sedimentar as bases musicais e vocais antes de cantar a várias partes, peças em uníssono em todos os níveis de ensino, igualdade das vogais e ainda cada indivíduo dever-se-á fundir com o coro, sem perder a sua própria individualidade.

O Diretor Coral 3 referiu as atividades que realiza em aula, pelo que as competências foram discernidas a partir das informações por ele facultadas. Finalmente, o Diretor Coral 2 salienta a importância do gosto de cantar e da transmissão de valores no coro (tabelas 17, 18 e 19).

<b>Tema</b>		
<b>COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER EM COROS INFANTOJUVENIL</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	<p>¶20 (...) a relação que se tem que ter com a voz tem que ser muito natural, ou seja, para mim o mais importante é que cantar seja um ato de... paixão, antes de mais (...) primeira coisa é a relação de naturalidade com o cantar (...) a memorização, sei lá, o desenvolvimento de competências musicais como sejam questões rítmicas, melódicas. Claro que a afinação é muito importante (...)</p> <p>¶22 (...) há um trabalho vocal que prepara muito o que vem depois no 2º ciclo e no 3º. Primeiro, a questão da voz de cabeça (...).</p> <p>¶26 (...) A extensão, porque eventualmente é preciso começar a criar alguma amplitude vocal (...) em limites sempre muito confortáveis (...) penso sempre na beleza do próprio som. Há miúdos que naturalmente têm uma voz (...) pouco dominada, ela é um bocadinho bruta a voz, não é. E é preciso dominar isso. (...) a brincar já se começa por introduzir questões de respiração...</p> <p>¶28 (...) há um trabalho de imaginação e os miúdos aí também interferem muito, porque muitas vezes eu lhes peço ideias (...).</p> <p>¶44 (...) é muito importante que os miúdos percebam aqui questões de articulação, porque eu posso trabalhar perfeitamente aqui a questão da dicção, a questão da articulação (...).</p> <p>¶50 (...) A mim interessa-me imenso que o texto seja inteligível (...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com a voz</li> <li>• Memorização</li> <li>• Competências musicais</li> <li>• Ouvir</li> <li>• Voz de cabeça</li> <li>• Tessitura</li> <li>• Timbre</li> <li>• Respiração</li> <li>• Imaginação</li> <li>• Trabalho em conjunto</li> <li>• Dicção</li> <li>• Articulação</li> </ul>
DC 2	<p>¶46 Isso é uma pergunta que eu não estou muito à vontade para responder (...)</p> <p>¶58 (...) Portanto, a primeira competência é a afinação, para depois poder passar à... polifonia, por assim dizer. (...) mas sempre gradativamente. (...)</p> <p>¶80 Em primeiro lugar eu acho que a pessoa deve ter o prazer de cantar. (...) Segundo... saber, saber ter o gosto pela disciplina, a disciplina do grupo, e contribuir pessoalmente para isso. Terceiro, aquilo que canta deve contribuir para a sua formação interior, para crescer. (...)</p> <p>¶82 (...) aquilo que eu canto não seja propriamente uma... agora vou dizer, uma banalidade, mas que ajude a aprofundar os meus valores e a transmitir valores aos outros (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afinação</li> <li>• Relações intervalares</li> </ul>

Tabela 18 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Competências a desenvolver em coros infantojuvenis, quadro 1/3

<b>Tema</b>		
<b>COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER EM COROS INFANTOJUVENIL (continuação)</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 3	<p>¶128 [suspiro] para já uso Método Kodály, o Dalcroze, pronto, entro por aí, e depois uso muitos materiais de auxílio...</p> <p>¶130 Para o legato, sim... uso, por exemplo, se me dá licença... isto tem um efeito mágico para os miúdos [bola colorida extensível], isto, isto, isto...</p> <p>¶134 Uso isto, uso... algumas coisas que eu tenho aqui (...) uma bolinha que parece um ouriço caixeiro, era tipo de uns porta-chaves. Elas são assim umas borrachinhas. Aquela energia, às vezes na sustentação de som (...) Sabe aquele, o "quantos queres"?</p> <p>¶136 Então, faz-se um exercício com a vogal "i-e-a-o-u" e fazes assim, e fica aberto [entoou as vogais, com a mesma nota, com o jogo do "quantos-queres aberto na horizontal]; fazes depois assim vertical [entoou as vogais, com a mesma nota, com o jogo do "quantos-queres aberto na vertical].</p> <p>¶137 (...) a palhinha ao contrário, ou seja, dobrar a palhinha e pô-la aqui, para a língua não ir para trás, ou seja, pouco a base que dobra em cima da língua e ponho-os a vocalizar (...) Com os pequeninos uso o fantoche, por causa do espaço na boca, ou seja, que eles acham muita graça. (...) dou-lhes sempre a ideia da mangueira da água, ou seja, quando estamos a projetar a... a... a água, quando queremos, vamos regar as plantas, quando queremos que ela, nós apertamos aquilo, não é, e ela projeta. Quando abrimos aquilo, aquilo faz, faz, tipo, um spray, ou seja, não projeta. Estou a lembrar-me aqui, falo muito da, para as meninas, da boca do nenuco (...) há uma panóplia de brincadeiras e de materiais, eu uso muitas metáforas (...) Falo de, por exemplo, de quando eles mergulham debaixo de água, da apneia, o que é a apneia para cantar, a sustentação do ar, como se estivessem debaixo de água com a boca aberta, a nadar... faço exercícios com... a fazer isto, por exemplo [exemplifica a cantar, com gesto de braço] "iéáóu" A fazer assim como se tivessem a nadar de bruços... há uma panóplia(...) puxa muito a voz de cabeça e dá uma certa leveza.</p> <p>¶148 por exemplo, "vamos imitar o vocalizar". Então faço [entoado] "miauuuuu"... e tenho o "i", o "e", o "a", o "o" e o "u". Depois faço [entoa lá3-sol3-fá#3-mi3-ré3] "miau-miau-miau-miau-miau"... e faço o gato. "E agora o gato está assanhado": muda o som. (...)</p> <p>¶154 Portanto, há uma série de aspetos lúdicos que devem ser contemplados quando a gente está a ensinar precisamente, a respiração é a mesma, a colocação da voz é a mesma, o... o relaxamento da mandíbula, da língua, todas essas preocupações, dos ombros, da respiração não ser visível nem audível quando os miúdos estão a respirar. Todas essas coisas é como se estivéssemos a trabalhar co um aluno de canto. (...)</p> <p>¶156 Isto sempre em função de uma boa sonoridade das vogais, de unificar bem as vogais (...).</p>	<p>Harmonia e eurítmica</p> <p>Legato</p> <p>Respiração</p> <p>Apoio e sustentação do som</p> <p>Verticalidade do som</p> <p>Espaço na cavidade bocal</p> <p>Projeção e emissão vocal</p> <p>Voz de cabeça</p> <p>Leveza tímbrica</p> <p>Colocação da voz</p> <p>Relaxamento da mandíbula, da língua e dos ombros</p>
DC 4	<p>2 (...) antes de tudo há que procurar uma naturalidade e um domínio do instrumento e da identidade vocal deles, só porque tudo o resto vai ser posto em causa mais para a frente, se este trabalho não ficar bem sedimentado. (...) O tratamento técnico desta voz (...) deve, na minha opinião, haver uma abordagem de preparação, que não seja uma abordagem só de repertório, mas que pode ser feito com jogos vocais, ou jogos corais, com a junção da linguagem musical, que os permita dominar a linguagem musical através da técnica vocal (...) às vezes há muita pressa que eles cantem a 2 vozes, e que eles façam... (...) Acho que neste caso, nestas idades é o oposto, acho que é preciso ter muita calma. Eu trabalho até adultos e todos os anos, em todas as temporadas, há peças em uníssono. 1-2 peças em uníssono, claro que as características das peças são diferentes, precisamos de trabalhar articulação das consoantes, precisamos de trabalhar a igualdade das vogais, depende. Depois a peça tem que ser escolhida pelo propósito que ela serve... mas há sempre, sempre, até quando são registos mistos, é muito importante, que é ainda mais difícil ter um som bonito, é muito importante trabalhar essa abordagem.</p>	<p>Naturalidade e domínio da voz</p> <p>Preparação vocal</p> <p>Sedimentar as bases musicais e vocais antes de cantar a várias partes</p> <p>Peças em uníssono em todos os níveis de ensino</p> <p>Articulação de consoantes</p> <p>Igualdade das vogais</p> <p>Timbre bonito em registos mistos</p>

Tabela 19 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Competências a desenvolver em coros infantojuvenis, quadro 2/3

<b>Tema</b>		
<b>COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER EM COROS INFANTOJUVENIL (continuação)</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 5	<p>¶138 (...) eu trato os meus cantores como cantores. E trabalho as vozes dos miúdos com a técnica que um cantor precisa, obviamente que uma criança de 6 anos tem que aprender primeiramente a respirar, por exemplo. (...) E a coisa vai, a pouco e pouco, esticando: o âmbito vocal, o fraseado... (...) E eu gero muito o espírito crítico neles, ou seja, eu canto de duas maneiras, e pergunto-lhes "qual é a diferença? Notaram alguma diferença? Qual é que gostam mais?" (...)</p> <p>¶148 ... Todas. E mais algumas. Ou seja... saber cantar em coro como um verdadeiro cantor de coro, ou seja, desenvolver todas as competências e mais algumas: a capacidade de ouvir os outros, de fundir as suas vozes, mas de individualmente conseguirem exprimir, expressar-se. Ou seja, o fundir-se e o saber cantar em coro sem nunca perder a sua personalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências musicais, vocais: cantar como um cantor de coro</li> <li>• Fundir-se sem nunca perder a sua individualidade</li> <li>• Trabalho fraseado</li> <li>• Didática vocal</li> <li>• Fraseado</li> <li>• Espírito crítico</li> <li>• Aprendizagem a envolver os alunos</li> </ul>

Tabela 20 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Competências a desenvolver em coros infantojuvenis, quadro 3/3.

O jogo, a aula com dinâmica, realização de vários exercícios, a menção da teoria após a prática, a proximidade do maestro, a exploração, a imaginação e a experimentação foram dados referentes à didática aplicada em coros infantojuvenis mencionados pelos Diretores Corais 1 e 3. A Diretora Coral 4 refere a importância dos rapazes (e até raparigas) não deixarem de cantar durante a muda vocal, uma vez que isso os vai auxiliara a dominar melhor o instrumento vocal e vai fazer com que não abandonem o coro. Refere ainda que os rapazes podem cantar partes de peças, assumidamente. A Diretora Coral 5 refere a importância da diversidade de material didático, defendendo que os alunos têm que ter uma vasta gama de experiências. Ademais, refere que por vezes é importante adicionar peças aparentemente inacessíveis e, trabalhando secção por secção com determinado intervalo de tempo, é possível ter a peça completamente trabalhada a médio prazo. (tabelas 20 e 21).

<b>Tema</b>		
<b>DIDÁTICA</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	<p>¶22 (...) Eu faço muitos exercícios, eu brinco muito.</p> <p>¶24 (...) se não houver um trabalho... dinâmico os miúdos acabam sempre por perceber logo, por cair, e a aula vem por aí abaixo.</p> <p>¶26 (...) em termos técnicos, eu começo por fazer vários exercícios (...).</p> <p>¶28 Todos os aspetos que eu vou trabalhando com estes miúdos são aspetos que eles não percebem que estão a trabalhar. Claro que eu uso algumas expressões, voz de cabeça, mas depois de termos feito os exercícios (...) não me limito a ensinar umas cançõezinhas e a acompanhá-las ao piano.</p> <p>¶30 (...) eu tento não passar muito tempo atrás de um piano, porque um dos problemas que eu sinto é que fica aquela relação do professor de coro acolá à frente e eu aqui deste lado. E os miúdos, sobretudo os de iniciação, esses do 1º ciclo, gostam imenso e eu gosto imenso deste trabalho de estar perto deles, porque eu consigo cantar ao ouvido daquele miúdo que tem mais dificuldades (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo</li> <li>• Aula com dinâmica</li> <li>• Exercícios</li> <li>• Teoria após a prática</li> <li>• Função da canção</li> <li>• Proximidade</li> </ul>
DC 2	Não refere.	

Tabela 21 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Didática, quadro 1/2.

<b>Tema</b>		
<b>DIDÁTICA (continuação)</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 3	<p>¶48 às vezes faço brincadeiras com eles, que é de exploração tímbrica, não digo nada. Eles adoram isso, que é: começaram o dia de manhã, e então só fazemos o som do acordar, o som do despertador a tocar, e eles imitam-me. Depois ouve-se a caminhar, abro a torneira, o barulho de abrir a torneira, lavamos as mãos (...)E estou ali 15 minutos a produzir sons com eles e estou a explorar uma panóplia de ressonâncias e de timbres, percebe, que eles não têm consciência.</p> <p>¶52 sempre, isto tem que ser tudo muito lúdico, tem que ser uma brincadeira.</p> <p>¶54 É, nós temos que brincar com eles, como se fossemos crianças. (...)Mas sempre com a responsabilidade de estarmos a ensinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração</li> <li>• Experimentação</li> <li>• Imaginação</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Jogo</li> </ul>
DC 4	<p>¶24 Essa mudança [vocal], que é muito importante, há muitas opiniões iguais à minha, é que eles não parem de cantar. Que eles não parem de cantar não quer dizer que eles tenham que fazer o repertório todo, às vezes significa eles cantarem metade da peça. Isto é uma coisa que tem que ser assumida, o importante é eles não pararem de cantar, por vários motivos: 1) porque vocalmente eles vão dominando melhor o instrumento e 2) porque depois nunca mais voltam. (...) mesmo as vozes femininas porque a mudança de voz também ocorre na voz feminina e, portanto, também tem que se respeitar essa mudança: não é tão visível, não é tão audível, se calhar não é tão perceptível, mas também existe e é preciso dar-lhe um bocadinho de atenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na mudança de voz, não parar de cantar</li> <li>• Cantar partes de peças</li> </ul>
DC 5	<p>¶36 ENT5: ... Olha, eu utilizo... o meu universo de material didático é o mais vasto possível. Ou seja, eu acredito que quanto mais diversa é a oferta que eu proponho aos meus miúdos sejam eles pequeninos ou grandes, mais rica é a experiência deles. (...) Às vezes eu peço em peças para as quais eu sei que eles não estão preparados para fazer bem, mas pego nelas, deixo-as e depois volto a pegá-las 3 meses depois. Ou 6 meses depois. Ou 1 ano depois, ou o que for. Já me aconteceu isso. (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade de material didático (repertório)</li> <li>• Nível de obras acima</li> </ul>

Tabela 22 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Didática, quadro 2/2.

Sobre o recurso à coreografia como parte integrante da didática coral, foi referida a importância desse elemento para fomentar oportunidades de interdisciplinaridade, e para a idealização de um espetáculo. O Diretor Coral 2 refere que Tomás Borba teve um papel fundamental na criação da disciplina de ginástica rítmica, e que se adiantou a Émile-Jacques Dalcroze, na medida em que as suas canções de gestos e opereta infantil unem estes dois elementos: o canto coral e o movimento a acompanhar a música. A coreografia é apresentada ainda como um elemento simultâneo à entoação e que é fundamental para o desenvolvimento do ritmo e para a motivação dos alunos. A Diretora Coral 5 afirma que o seu trabalho coreográfico é muito intenso. Através do relato na primeira pessoa, sobre o seu Coro, menciona que foi criada, em conjunto, uma coreografia que se aplicava à peça em questão, uma peça africana (tabela 22).

<b>Tema</b>		
<b>COREOGRAFIA NO CORO</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	¶128 (...) <i>eu gosto imenso desse trabalho, da junção da canção com uma coreografia (...) de montar um espetáculo, às vezes as próprias canções não têm sentido, mas tem que se arranjar uma linha uniforme para aquelas canções todas darem um espetáculo. E elas dão espetáculo porque eu trabalho muito com uma colega de teatro e nós conseguimos fazer essa linha (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noção de espetáculo</li> <li>• Interdisciplinaridade</li> </ul>
DC 2	¶164 <i>Sim, as canções de gestos, de eurrítmica, ele [Tomás Borba] aqui introduziu a ginástica rítmica.</i> ¶102 <i>Ele [Tomás Borba] adiantou-se um pouco ao que o Dalcroze fez mais tarde, o Dalcroze já estava a estudar mas ele adiantou-se um bocadinho isso, introduzindo o movimento acompanhando, o acompanhar o movimento com a canção, a ginástica rítmica, digamos assim (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eurrítmica</li> <li>• Movimento a acompanhar a canção</li> </ul>
DC 3	¶162 <i>Tem que se tiver movimento, por exemplo... é porque todos os miúdos gostam de fazer [entoar e com percussões corporais] "Give me little water Silvie"... porque [bate palma] tem logo aqui um desafio rítmico, e depois pronto.</i> ¶168 <i>Portanto, fiz uma série de coisas também nos últimos anos também com coreografias. Comecei-me a inspirar muito no Gondwana Choir. Aquela coreografia que eles fazem todos sentados [Ratou Duek].</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percussão corporal simultânea à entoação</li> <li>• Ritmo</li> <li>• Motivação pelo ritmo e movimento</li> </ul>
DC 4	Não refere.	
DC 5	¶118 <i>ENT5: (...) e eu disse "mas os meus também vão dançar, porque isto é uma peça obviamente para dançar, não é" (...) e elas, tínhamos inventado uma coreografia e, se tu viste o meu trabalho, eu tenho um trabalho coreográfico e físico muito intenso, portanto, eles estão muito habituados a mexerem-se. E tinham inventado uma coreografia bastante complexa, com uma dança bastante complexa. (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação coreográfica por parte dos alunos</li> <li>• Coreografia a ver com a peça</li> <li>• Trabalho coreográfico intenso</li> </ul>

Tabela 23 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Coreografia no Coro

Acerca das vantagens da autonomia pedagógica, foi referida como principal benesse a possibilidade de adaptar a didática coral e o repertório à realidade de cada um e a possibilidade de adaptar a circunstâncias imprevistas, sendo que esta autonomia acarreta consigo responsabilidades pedagógicas. Há ainda que verificar que há por parte dos entrevistados uma clara ligação a programa de disciplina com repertório (tabela 23).

<b>Tema</b>		
<b>VANTAGENS DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	¶32 (...) <i>Ora eu acho que tem todas as vantagens porque as escolas são todas diferentes. Eu trabalho numa escola com uma dimensão muito diferente de outras escolas onde trabalhei. (...) Essa autonomia permite-me fazer antes de mais trabalho de ligação com outros colegas, neste caso com as orquestras, com as... com os grandes ensembles das escolas. (...) O imposto impedir-me-ia de ir por várias das solicitações que vão aparecendo, para além de que eu estou numa cidade que tem uma orquestra clássica, uma orquestra profissional, a Orquestra das Beiras, e de quando em vez eles pedem-nos a nossa colaboração (...).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenças entre escolas</li> <li>• Interdisciplinaridade</li> <li>• Adaptar ao imprevisto</li> </ul>
DC 2	¶36 [inspiração] <i>Bem, as vantagens disso é que, nem todas a turmas são iguais, nem todas as escolas são iguais. (...) E o próprio professor fazer um plano que vá ao encontro das necessidades específicas de cada tecido social, de cada tecido até familiar (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar o ensino aos alunos e ao seu contexto</li> </ul>
DC 3	Não refere, passa logo para a necessidade de diretrizes comuns.	
DC 4	¶18 <i>Pois, é assim, eu gosto da parte da autonomia das escolas. Acho que é uma coisa que é importante, mas a autonomia traz muitas... não é só a este nível, a muitos níveis traz muita responsabilidade. (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia com responsabilidades</li> </ul>
DC 5	¶ 30 [inspiração profunda] <i>As vantagens são cada professor poderá adaptar melhor à sua maneira de trabalhar, à sua experiência e ao grupo que tem à frente, não é? Porque... se houver um programa, digamos, eu acho que o grande perigo, provavelmente, é teres que pegar num grupo que pode cantar o ABC de Mozart e teres que fazer com eles... não sei, o Requiem de Mozart. Ou seja, se houver um programa, as diferenças de níveis e as diferenças de... que haverá vão ser mais difíceis de gerir, portanto, a vantagem é essa, é poder adaptar ao grupo que se tem.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar à realidade de cada diretor</li> </ul>

Tabela 24 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Vantagens da autonomia pedagógica

No que respeita as desvantagens da não existência de um programa da disciplina em comum, as opiniões dos entrevistados divergem. Enquanto o Diretor Coral 3 não menciona desvantagens, o Diretor Coral 2 refere a urgência de diretrizes comuns. O Diretor Coral 1 refere o oposto, sendo que na sua perspetiva a definição de competências etapa a etapa poderá limitar uma abordagem mais artística. A Diretora Coral 5 refere que se o professor tiver pouca criatividade a não existência de metas específicas poderá fazer com que o trabalho não seja devidamente feito. Finalmente, a Diretora Coral 4 salienta que em muitas escolas a disciplina de Coro nem sempre tem orientações programáticas definidas, fazendo-se confusão entre orientações programáticas e programa de concerto. Esse fator é incentivado pela fragilidade pedagógica de alguns órgãos gestores das escolas. Refere ainda que a partilha de documentos entre escolas é essencial e que sente que há escolas que se fecham nas suas práticas. Finalmente, deixa em aberto a questão “Boa apresentação é sinónimo de boa pedagogia?”, referindo que boas apresentações muitas vezes escondem práticas pedagogicamente não informadas (tabela 24).

<b>Tema</b>		
<b>DESVANTAGENS DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	¶34 (...) agora estar a definir etapa a etapa todas as competências, isso vai criar... vai cortar a possibilidade de participar em projetos, de desenvolver a imaginação e ... sei lá... depois, cada conjunto de miúdos é um conjunto. (...) Sei lá, não sei se existem assim desvantagens...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de competências traz limitações</li> </ul>
DC 2	Não refere.	
DC 3	Não refere, menciona de imediato a necessidade de diretrizes de aprendizagem comuns.	
DC 4	¶18 E a esse nível (...) acho que ainda há até muitas escolas que não têm sequer, dentro da própria realidade da escola, grandes orientações programáticas definidas para a própria prática coral, como disciplina. E não há assim grandes orientações a nível nenhum, nem a nível pelo menos que fosse alguma coisa em termos de repertório não há, e quando se questiona sobre isso há uma certa confusão entre orientações programáticas e programas de concerto. E estamos a falar de coisas totalmente diferentes. E acho que até ao nível da responsabilidade pedagógica, estamos a falar dos coordenadores e de... de disciplinas e das direções pedagógicas, sobre os conselhos pedagógicos, ainda há alguma fragilidade a este nível. Depois as escolas que têm um professor, ou alguém dentro da vivência da escola que assuma um bocado esse papel dentro dos conselhos pedagógicos já se começa a ter as coisas um bocadinho mais estruturadas. (...) Ainda sinto um bocadinho que é um trabalho isolado naqueles que tentam fazer um percurso mais... fundamentado, a este nível. Claro que em termos de resultados nós já vemos coisas melhores do que víamos no passado. Eu não sei... porque há muita coisa que se pode mascarar com uma apresentação mais ou menos credível. E essa é a parte que me intriga, se aquele resultado que nós vemos é um resultado mais ou menos credível, e a par disso, houve uma capacitação dos coralistas efetivamente com mais ferramentas, com mais experiências, ou foi uma construção para aquele resultado que abafa um bocadinho essas fragilidades. Eu acho que isso depois também se percebe nos coros que vêm a seguir, nas etapas a seguir: se há projetos de continuidade, se não há projetos de continuidade, e revela um bocadinho o trabalho que vem, que vem para trás.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coro sem orientações programáticas em muitas escolas</li> <li>• Confusão entre orientações programáticas e programa de concerto</li> <li>• Fragilidade pedagógica dos órgãos gestores das escolas</li> <li>• Partilha de documentos bem fundamentados é essencial</li> <li>• Boa apresentação será sinónimo de boa pedagogia?</li> </ul>
DC 5	¶30 As desvantagens é que... se tiveres pessoas pouco criativas e pouco trabalhadoras e pouco, se calhar como não há uma imposição de uma meta bem específica: "tens que fazer isto, e isto, e isto se calhar ficam-se pelo pouquinho, pelo pouquinho, portanto acho que tem vantagens e desvantagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca criatividade e pouco trabalho</li> </ul>

Tabela 25 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Desvantagens da autonomia pedagógica.

Todos os entrevistados concordam com a adoção de padrões em comum, desde que no final de um ciclo, deixando algum espaço de autonomia para a aplicação em diferentes contextos escolares e desde que não ditem que repertório deve ser abordado. Estes padrões devem surgir espontaneamente, e não como uma imposição, tal como refere a Diretora Coral 4. A mesma entrevistada afirma que este assunto deveria ser mais frequente entre escolas, fomentando a troca de experiências entre docentes, algo que não acontece com frequência, e sugere que deveriam existir mais projetos de investigação sobre este assunto (tabela 25).

<b>Tema</b>		
<b>PADRÃO COMUM DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	¶34 (...) No final do percurso, sim os alunos têm que ter um conjunto de coisas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir objetivos para o fim de ciclo</li> </ul>
DC 2	¶40 Pois, em penso que... deveria haver sempre um tronco comum de partida que unificasse, que desse uma certa unificação. Prevendo depois alguma, algumas opções de que atividades em si. (...) E depois obviamente, portanto, haver uma uniformidade básica, permitindo depois ao professor, conforme... enfim, o contexto discente que tiver pela frente, poder ter alguma liberdade também de escolher, de fazer, até de prática pedagógica, didática, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tronco comum unificador da didática coral</li> <li>• Com certa liberdade para adaptar ao contexto discente</li> </ul>
DC 3	¶20 É assim... eu acho que devia de haver algumas diretrizes (...) ¶24 E nesse sentido que acho que se houvesse umas diretrizes, umas, pelo menos... (...) portanto eu acho que sim, que devia de haver um... pelo menos, não digo um repertório (...) Deixar essa liberdade do repertório para quem está a trabalhar porque conhece muito bem a realidade do coro com quem está a trabalhar e o desempenho, mas pode ter indicações, pode apontar aquelas obras como exemplo, para aquele grau de ensino. mas ter umas diretrizes a nível técnico (...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda</li> <li>• Diretrizes a nível técnico, mas não de repertório</li> </ul>
DC 4	¶18 É evidente que quando todas as escolas tiverem guias de orientação bem definidos em termos pedagógicos, elas vão-se ajudar umas às outras. (...) ¶30 Eu acho que se isso nascer antes do tempo, vai soar a imposição. E eu acho que é preciso fazer um bocadinho aquele trabalho de formiga, que é uma escola aqui, uma escola ali, os apaixonados pela área começarem a fazer um trabalho pedagógico. (...) Agora eu acho que essa discussão deveria existir até mais entre escolas, e mais partilha que acho que, acaba por existir nestes contextos (...) Por isso acho que este tipo de trabalho das profissionalizações vai ser também muito importante. E depois eu acho que vai haver projetos de investigação sobre isto, assim como de outras coisas que vão dar uma base segura para depois aí, se definir. Eu acho que esses padrões são importantes. Mas que surjam mais naturalmente e de um trabalho assim mais sedimentado na base.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha de documentos e de experiências entre escolas</li> <li>• Padrões são importantes e são necessários, mas deve surgir quando as práticas estiverem mais sedimentadas.</li> </ul>
DC 5	¶ 32 Exatamente. Acho que era mais por aí.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda</li> </ul>

Tabela 26 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Padrões comuns de objetivos de aprendizagem.

No que respeita o repertório, os entrevistados referem a importância do repertório português, sendo que foi um fator importante para o desenvolvimento coral que ocorreu nos últimos anos. É ainda um elemento de domínio da nossa própria identidade cultural que deve ser valorizado, até mesmo para definirmos o “outro” e as suas linguagens.

Finalmente, o repertório é um elemento importante para a motivação dos coralistas, sendo que deve haver um equilíbrio entre repertório que eles apreciam e outro tipo de repertório. De destacar que a Diretora Coral 5 refere a importância de repertório de qualidade, pois se a obra não tem qualidade não terá muito a ensinar. (tabela 26).



## Repertório

Quando questionado sobre o repertório, e o seu lugar na disciplina de Coro, o Diretor Coral 1 respondeu que o repertório ajudou o desenvolvimento coral. Já o Diretor Coral 2 afirma que este valoriza a música portuguesa. O Diretor Coral 3 atesta que o repertório é um fator importante na motivação dos alunos. A Diretora Coral 4 diz que o repertório português está relacionado com o domínio da identidade. Finalmente, o Diretor Coral 5 diz que valoriza repertório diversificado e que este equivale a experiências diversificadas.

<b>Tema</b>		
<b>REPERTÓRIO</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	¶16 (...) e isto [os coros] também se desenvolveu muito porque há repertório, há muito repertório, cada vez mais há repertório português. É uma coisa que anda em paralelo: ou seja, desenvolveram-se os coros, desenvolveram-se... os compositores começaram a fazer cada vez mais canções deste tipo de formações (...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O repertório ajudou o desenvolvimento coral</li> </ul>
DC 2	¶82 (...) penso que os coros portugueses devem valorizar imenso a música coral portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a música portuguesa</li> </ul>
DC 3	¶66 (...) E isto tem que ser bem trabalhado, porque há coisas que eles gostam logo, e depois há outras coisas que aprendem a gostar. E as coisas que aprendem a gostar são sempre as melhores. ¶68 É, aquelas coisas que eles gostam à primeira, pronto. Mas nós temos que saber dar com uma mão e depois tentar equilibrar com a outra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivação</li> </ul>
DC 4	¶20 uma das questões que, pelo menos nós aqui também na nossa escola e nos projetos que estamos... é a questão do repertório português, da língua portuguesa e do património português (...) É uma questão do domínio desta identidade, e que depois até que nos vai permitir enriquecer e compreender esta diversidade com o "outro", e os "outros", e as outras linguagens e as outras línguas. Acho que isso é algo determinante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório português: domínio da identidade</li> </ul>
DC 5	¶52 ... Eu acho que cada tipo de repertório tem se calhar uma coisa a ensinar diferente, não é? (...) Cada repertório é um mundo de ensinamentos (...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório diversificado = experiências diversificadas</li> </ul>

Tabela 27 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório.

Sobre a função do repertório da didática coral, o Diretor Coral 1 refere que este deve ser alvo de flexibilidade, de abertura de mente e de imaginação. É ainda adepto de muitos repertórios, muitos mundos. O Diretor Coral 2 comunica o seu ponto de vista através da experiência de Tomás Borba, que compunha para os alunos e que a música deve ter uma função social.

Os Diretores Corais 3 e 5 referem que o repertório escolhido para a disciplina deve ser de qualidade, deve acrescentar e ensinar algo e fazer crescer. Finalmente, a Diretora Coral 4 refere que a escolha de repertório advém de boas práticas técnicas e pedagógicas e que o repertório não é um fim, mas sim a continuidade da didática. Para a escolha do mesmo para coros infantis e juvenis deve ser

realizada a questão “que repertório devo escolher para atingir melhor resultado artístico na sua capacidade de execução?” (tabela 27).

<b>Tema</b>		
<b>FUNÇÃO DO REPERTÓRIO</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	¶142 [suspiro] <i>Ai, eu gosto muito da ideia dos repertórios, dos muitos repertórios. Os repertórios, primeiro, permitem flexibilidade, permitem uma abertura da mente a muitos mundos, em que não tem que ficar sempre naquele, lá está... numa ideia estereotipada de que o coro é para cantar um determinado tipo de repertório harmônicozinho e ficamos ali naquele, naquele, naquele... naquele estádio. O repertório permite uma imaginação, o repertório permite abrir muitos mundos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade</li> <li>• Abertura de mente</li> <li>• Imaginação</li> <li>• Muitos repertórios, muitos mundos</li> </ul>
DC 2	¶138 [Tomás Borba] <i>Corria aqueles bairros pobres e fazia coros com crianças, e para essas crianças ele escrevia música muito específica... que não os manuais que ele tinha para as escolas, mas música muito específica. E ele próprio fazia as letras. (...) Por exemplo, estou-me a lembrar de uma canção que é o pintassilgo que depois a lição final é a liberdade. Estou a lembrar-me de uma canção que é o cão, que ele termina depois com uma quadra dizendo que toda a gente deve respeitar os animais e deve proteger os animais. (...) disciplinava-os [às crianças] a cantarem em grupo e ao mesmo tempo as canções que ele escrevia para eles eram canções com ensinamentos básicos dos valores do ser humano.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compor para os alunos</li> <li>• Música com função social</li> </ul>
DC 3	¶178 <i>é só saber escolher o repertório de qualidade, ter atenção a qualidade, a função pedagógica do repertório e aquilo que vai acrescentar àquilo que elas já fazem, e elas continuam a crescer.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório de qualidade</li> <li>• Acrescentar algo</li> <li>• Crescer</li> </ul>
DC 4	¶132 <i>... O repertório é sempre crucial, não é? Mas às vezes o que [risos] o que me assusta um bocado, mas isso é em todos, até professores de instrumento, é que às vezes confunde-se o repertório como a solução de todos os males. Eu acho que o repertório é uma consequência do trabalho que é bem feito. Quanto melhor tecnicamente o trabalho for feito, melhor depois progressivamente, com maturidade dos projetos e das próprias escolas, os coros vão fazendo esse trabalho. (...)</i> ¶134 <i>(...) nestas idades, 1º e 2º ciclo (...) "que repertório é positivo fazer para que eles tenham o melhor resultado artístico na sua capacidade de execução".</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório advém de boas práticas técnicas e pedagógicas</li> <li>• Repertório não é um fim</li> <li>• Repertório para atingir melhor resultado artístico na sua capacidade de execução</li> </ul>
DC 5	¶152 <i>(...) Quando é repertório de boa qualidade, não é? E se a escolha do repertório, para mim, o fundamental é descobrir alguma coisa de especial na peça que eu vou fazer, especial (...). Quando a música não tem qualidade... Não pode ensinar grande coisa, não é?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o repertório for de qualidade</li> <li>• Algo especial na peça</li> </ul>

Tabela 28 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Função do repertório.

Sobre os critérios seletores de repertório para coros infantis e juvenis, foram mencionados pelo Diretor Coral 1: o contar uma história, começando por repertório tonal. Podem-se realizar traduções para português e escolher repertório em função da temática dos concertos. Deve ser acessível vocalmente, ter sonoridades não demasiado óbvias e incentivar, mesmo na iniciação, o cantar a várias vozes. Por outro lado, deverá haver espaço para a realização de percussões corporais, fator de motivação para os alunos, para o desenvolvimento rítmico. Deve ser escolhido repertório em português, trava-línguas e lengalengas, com critérios pedagógicos bem definidos. Há que ter em conta a ocasião, a dimensão do coro, a qualidade, sentido e ligação com a peça e ainda o índice de dificuldade da obra, para além de a

realizar com o máximo de qualidade artística possível. A Diretora Coral 4 afirma que em idades mais precoces é habitual a realização de arranjos e de adaptações, e que o repertório para essas faixas etárias é já muito vasto. Refere também a importância de escolha de repertório, uma “ciência quase exata”, sendo que é preciso perceber que idades são e qual o seu imaginário. A Diretora Coral 5 voltou a salientar a importância da qualidade da peça e da sua ligação com ela: caso isso não se verifique, tem que arranjar forma de criar esse interesse nos alunos (tabelas 28 e 29).

<b>Tema</b>		
<b>CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE REPERTÓRIO NO 1º CICLO E 2º CICLOS</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	<p>¶44 (...) contar uma história com diferentes canções (...) repertório tonal, em primeiro lugar (...) há muito repertório em inglês, sobretudo, que são histórias que eu traduzo, que eu adapto (...). Eu sinto que isso é muito sedutor para os miúdos (...) <i>Nos miúdos do 2º ciclo (...) os miúdos não gostam tanto daquelas canções de animais (...) já se sentem noutra patamar (...) Mas os de 2º ciclo já gostam mais de línguas. Gostam imenso de começar a cantar em inglês, em francês... (...) até italiano. (...) Mas no 2º ciclo, eles trabalham nas aulas já muitas vezes a duas partes, a três partes e isso é muito importante para mim, ou seja, esse desafio musical. Depois as peças, naturalmente têm outros desafios musicais (...) que já são umas linguagens mais desafiantes, não é?</i></p> <p>¶46 (...) <i>tenho em atenção a questão do tema, não ser demasiado... infantil, mas de acordo com a temática ou os concertos, depois em termos vocais tenho sempre muita atenção que não sejam coisas demasiado... óbvias (...). Também em termos vocais, não quero coisas que sejam impossíveis de cantar (...) Na iniciação eu introduzo muitas vezes esta coisa das duas vezes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Começar por repertório tonal</li> <li>• Tradução para português</li> <li>• Temática dos concertos</li> <li>• Acessibilidade vocal</li> <li>• Sonoridades não demasiado óbvias</li> <li>• Cantar a várias vozes</li> <li>2º ciclo:</li> <li>• Não gostam de canções de animais</li> <li>• Repertório noutras línguas que não português</li> <li>• Cantar com várias partes</li> <li>• Repertório mais elaborado</li> </ul>
DC 2	Não refere	
DC 3	<p>¶60 (...) <i>há coisas que eu ouço, e olho para a partitura e "isto não". E há coisas que eu ouço à primeira e "isto sim". Ou seja, é um amor à primeira vista daquilo que ouço, ok? (...) repertório é o motor disto tudo. Os miúdos se estão a cantar obras que não gostam, eles desmotivam... eles desmotivam. Eles têm que cantar obras que sejam... até podem ser exigentes, mas se eles gostarem daquilo que estão a cantar é meio caminho para o sucesso.</i></p> <p>¶62 (...) <i>Portanto, tudo o que tenha a ver com ritmo é importante a questão rítmica. (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar a várias vozes</li> <li>• Percussão corporal</li> <li>• Música cativante para os alunos</li> <li>• Ritmo</li> </ul>
DC 4	<p>¶20 <i>isto são idades de mudança muito, muito rápidas e podemos ter realidades muitos diferentes, dependendo se os alunos têm há mais tempo, ou menos tempo uma vivência vocal, coral, seja ela melhor ou menos positiva (...) com arranjos e pequenas composições específicas para eles, como trava-línguas, lengalengas, há muito material já de compositores portugueses, nem sempre é fácil e os poder trabalhar nas, nas idades que temos, mas é algo transversal. Depois, há uma... a escolha de repertório é quase uma ciência dentro desta, (...) Mas se houvesse algo que eu tivesse que por topo dos critérios seria... a língua portuguesa.</i></p> <p>¶38 <i>Há várias questões, uma é a dimensão do coro. (...) Eu tenho que perceber as idades que eu tenho, qual é o imaginário dessas idades, as temáticas dessas idades para poder melhor... encaixar esta informação, do repertório ou neste caso, por exemplo, se fosse a poesia portuguesa. (...) Se estamos a falar em termos polifónicos, afinação, harmonia, e todos esses critérios passem em (...) que seja o máximo de qualidade artística nesse momento (...).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório em português</li> <li>• Trava-línguas, lengalengas</li> <li>• Critérios pedagógicos específicos</li> <li>• Apresentação pública que se quer fazer</li> <li>• Dimensão do coro</li> <li>• Idades dos alunos e o seu imaginário</li> <li>• Aspectos técnicos com o máximo de qualidade artística</li> </ul>

Tabela 29 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Critérios de seleção de repertório no 1º e 2º ciclos, quadro 1/2

<b>Tema</b>		
<b>CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE REPERTÓRIO NO 1º CICLO E 2º CICLOS</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 5	<p>¶56 Bem, como te disse, em primeiro lugar a qualidade da peça. (...) Depois, a minha ligação com ela. Ou seja, eu tenho que gostar daquilo que vou fazer. (...)</p> <p>¶58 Eu antes de ir ter com os miúdos, antes de começar a trabalhar a peça com os miúdos, eu tenho que... de arranjar maneira de gostar da peça. Tenho que arranjar maneira de encontrar um sentido, um interesse (...) Depois, claro, o índice de dificuldade da peça. Tens que adequar o índice de dificuldade da peça ao grupo que tens (...) Acho que é importante fazer experiências, mas acho que é importante ter noção do que é que estamos a ensinar e a quem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade da peça</li> <li>• Ligação com a peça</li> <li>• A peça tem que ter um sentido</li> <li>• Índice de dificuldade da obra</li> </ul>

Tabela 30 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Critérios de seleção de repertório no 1º e 2º ciclos, quadro 2/2.

Ao escutar os entrevistados, constata-se que Tomás Borba permanece relativamente desconhecido enquanto pedagogo e compositor. Todos os Diretores Corais ouviram falar nele como pedagogo, mas não conhecem nem a sua ideologia nem o repertório coral. Quando questionados sobre a que se deve esse esquecimento, os Diretores Corais referem que poder-se-á dever a um certo “movimento anticlerical” no que respeita a história da música portuguesa, para além do Canto Coral, enquanto disciplina, estar ligado a uma determinada ideologia salazarista. Embora o repertório de Borba ser anterior a esse período histórico, é frequentemente associado a essa ideologia.

O Diretor Coral 2, que realizou investigação histórica sobre Tomás Borba, salienta a luta que esse pedagogo travou para a valorização da educação artística no ensino geral e para a formação literária no Conservatório. Desenvolveu trabalho tanto no ensino geral como no ensino musical, no Conservatório. Dá especial destaque às operetas infantis (tabela 30).

## Tomás Borba

Tema		
<b>TOMÁS BORBA</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	<p>¶52 Bom, eu conheço o Tomas Borba como um pedagogo. (...) depois na História da Música eu ainda abordei um bocadinho coisas de Tomás Borba enquanto pedagogo (...) algum trabalho assim mais, músicas, especificamente, algum método, não conheço (...).</p> <p>¶54 Não, para a infância não conheço (...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece como pedagogo</li> <li>• Não conhece o repertório para Canto Coral</li> </ul>
DC 2	<p>¶18 Bem, o que mais me fascina no estudo de Tomás Borba, duas coisas importantíssimas. Primeiro, ele considera que a formação artística, neste caso musical é absolutamente indispensável num currículo escolar para que um aluno cresça integralmente. Cresça como pessoa, formando a sua personalidade de uma forma correta e sabia, para ele o Ensino Artístico é fundamental, portanto, a integração do ensino artístico nos currículos é fundamental. (...)</p> <p>¶30 E nos Conservatórios. E ele desenvolve trabalho nas duas vertentes, quer no ensino do, dos profissionais músicos, do qual ele não retira, porque ele consegue implementar disciplinas no Conservatório para que o músico tenha formação literária também: (...) nos Conservatórios completar com formação literária, nas escolas completar com formação musical (...)</p> <p>¶64 Ele escreveu ópera, ele por exemplo tem, aqueles contos infantis que toda a gente conhece: a Branca de Neve, a Cinderela, ele escreveu pequenas operetas (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação artística no ensino geral</li> <li>• Formação literária no Conservatório</li> <li>• Trabalho no Conservatório e no Ensino geral.</li> <li>• Opereta infantil</li> </ul>
DC 3	<p>¶80 Sei que tem obras corais, salvo erro, ouvi falar... musicalmente não conheço. Conheço um Te Deum, pelo menos, ouvi falar num Te Deum, e não quero precisar um Requiem também, tem um Requiem, terá? Um Te Deum tem, sei que tem. E depois... portanto deve ter umas missas, porque ele era padre, portanto deve ter uma ou outra missa escrita, de certeza. Mas sinceramente não conheço o repertório coral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece 2 obras sacras</li> </ul>
DC 4	<p>¶42 [inspiração profunda] Olha, na verdade o... Tomás Borba é um compositor que está um bocadinho... bem, não queria dizer, não é bem esquecido, mas há um certo movimento anticlerical dentro do mundo artístico, que às vezes me desagrada um bocadinho. (...) Tomás Borba, a figura dele... o contacto que tive mais em termos de estudo, dele, até foi ao contrário, porque foi primeiro pelo Lopes-Graça e depois é que cheguei a ele. Eu acho que isso até acaba por ser um bocado uma... injustiça no percurso, mas que efetivamente é o que acontece porque academicamente (...)</p> <p>¶46 Eu li já há muito tempo num artigo, que falava... vinha a propósito da... do canto coral na vivência da 1ª metade do século XX, e a propósito disso fala-se sempre no Tomás Borba, e então lembro-me de ver uma parte que falava sobre essa questão, do repertório, e às vezes ele tinha... eu lembro-me que ele tinha destacado a questão das letras, que nem sempre eram de conteúdo...demasiado, ou melhor, inocente, para as crianças, pronto. (...) Há... essa questão da escolha do repertório, e que eu penso que no caso dele também tinha muito a ver com isso, acho que foi um bocadinho prejudicada no sentido de haver um uníssono onde se misturaram determinadas ideologias políticas no meio disto tudo. (...) Mas depois há assim uma certa abordagem de misturas de ideologias políticas que eu acho que o meio artístico ainda penaliza no... ou melhor, está tão recalçado com isso que nem dá oportunidade de conhecer, se calhar, devidamente...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomás Borba está esquecido</li> <li>• Movimento anticlerical</li> <li>• Conhece através do círculo sacro</li> <li>• Conhece a partir de Fernando Lopes-Graça</li> <li>• Conhece a sua ligação à disciplina de Canto Coral</li> <li>• Sente que a obra de Borba se misturou com ideologias políticas e saiu prejudicado com isso, na medida em que não se conhece o seu trabalho</li> </ul>
DC 5	<p>¶72 Olha eu conheço muito mal, a obra de Tomás Borba. (...) Mas conheço muito mal, não me sinto nada à vontade para me pronunciar porque não conheço.</p> <p>¶90 Eu acho que há uma muito pequena presença do repertório do Tomás Borba [na atualidade]. Eu pelo menos não me lembro de ver nenhum coro a cantar peças do Tomás Borba, que eu me recorde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece mal</li> <li>• Não se lembra de ter ouvido coros a cantar Tomás Borba</li> </ul>

Tabela 31 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Tomás Borba

Desconhecem-se, no geral, as suas diretrizes para a didática coral, à exceção do Diretor Coral 2, apesar de não mencionar na entrevista os aspetos abrangentes da pedagogia de Tomás Borba (tabela 31).

<b>Tema</b>		
<b>PEDAGOGIA DO CANTO CORAL DE TOMÁS BORBA</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	¶156 Não! Não, infelizmente não [risos].	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não conhece</li> </ul>
DC 2	¶190 Sim, sim. ¶198 (...) eu tenho isso elencado num dos capítulos, tenho isso elencado [na sua tese de doutoramento], dito por ele, o que é que se deve fazer no primeiro ano, que intervalos devem ser estudados, o que é que se deve fazer, isso está muito bem elencado, eu de cor não sei.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece. Não as elenca e remete para a sua tese</li> </ul>
DC 3	¶182 Não.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não conhece</li> </ul>
DC 4	¶144 Não, não tenho contacto direto (...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não conhece</li> </ul>
DC 5	¶176 Como te digo, acho que nesse livrinho li algumas diretrizes. Ele começa por falar um bocadinho. Portanto, já terei passado os olhos por isso, mas neste momento não me está nada presente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não conhece</li> </ul>

Tabela 32 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Pedagogia do Canto Coral de Tomás Borba

De todos os entrevistados, há uma concordância generalizada na escolha de repertório adequado às vozes infantis e juvenis. O repertório destas faixas etárias deve incentivar o trabalho de bases vocais e musicais. A Diretora Coral 5 refere que esta diretriz depende muito do tipo de trabalho realizado, na medida em que é possível expandir a voz infantil, cheia de potencialidades (tabelas 32 e 33).

<b>Tema</b>		
<b>ESCOLHER REPERTÓRIO ADEQUADO À VOZ INFANTOJUVENIL</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	¶158 Acho de qualquer maneira sim, porquê? Porque há uma tendência para se misturar o que são... miúdos com treino... quase como se fossem profissionais, e há um determinado tipo de coros que são ali trabalhados e esse repertório que eles fazem não se pode reproduzir num tipo de coros como os que eu estou a falar... os de escola, que têm pouco tempo e que têm... para além de questões musicais, têm que criar mais do que aquela, aquela... que o resultado por si só o prazer, trabalhar esse prazer, esse culto e eu acho que desse ponto de vista, escolher o repertório para as crianças é fundamental, é o que vai fazer a diferença!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar bases</li> </ul>
DC 2	¶100 Sim, sim, e que continuam para... para a aquisição de valores, ou desenvolvimento de outros valores, as temáticas das canções, sim, sim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda</li> </ul>
DC 3	¶184 Sempre... Quer dizer, devia ser. Não posso responder, mas concordo plenamente.... Até porque... com a comunicação social há muito a tendência dos meninos andarem a cantar coisas que foram escritas para soprano...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda</li> <li>• Refere a grande presença de vozes adultas na comunicação social</li> </ul>

Tabela 33 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Escolher repertório adequado à voz infantojuvenil, quadro 1/2

<b>Tema</b>		
<b>ESCOLHER REPERTÓRIO ADEQUADO À VOZ INFANTOJUVENIL (continuação)</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 4	¶146 (...) <i>Mas sem dúvida que concordo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda</li> </ul>
DC 5	¶178 [inspiração funda] <i>Lá está, eu acho que a voz infantil é muita coisa. Pode ser muita coisa. (...) As vozes infantis, os miúdos são esponjas, e são... quando tu lhes dás um bom exemplo, e isso em sinto na pele, que se tu cantas com uma voz colocada e uma voz timbrada e bonita, e sem ar e não sei o quê, eles rapidamente estão, a menos que tenham um problema, um nóculo ou coisa assim, mas muitos deles vão atrás do exemplo e ao fim de pouco tempo estão a cantar sem ar, afinado, com legado, não sei o quê. Portanto... não gosto muito desse tipo de afirmação, tenho um bocadinho de medo disso.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende do trabalho realizado com a voz infantil</li> <li>• Voz infantil tem muita potencialidade</li> </ul>

Tabela 34 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Escolher repertório adequado à voz infantojuvenil, quadro 2/2

Sobre a utilização e desenvolvimento da voz de cabeça, todos os entrevistados concordam, quer como recurso, quer integrada nas restantes formantes do som. Refere-se ainda que não deve ser o único registo trabalhado, devendo-se explorar outras potencialidades vocais e a transição de registos (tabela 34).

<b>Tema</b>		
<b>UTILIZAÇÃO DA VOZ DE CABEÇA</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	¶62 (...) <i>A ideia de não forçar o canto, de não usar a gargan... a voz muito presa na garganta muito gutural (...) Essa... mistura, essa ideia de cantar suave que vais permitir que a voz suba, suba, suba e que não vai forçar. Os miúdos têm que saber usar esses mecanismos.</i> ¶64 [O repertório] <i>Tem que ajudar (...) porque se o repertório é todo muito centrado numa região grave, o miúdo vai ficar sempre a cantar nessa região e não vai desenvolver as questões da voz de cabeça, não vai conseguir subir na tessitura. Se nós escolhermos repertório que não esteja sempre numa região grave, mas também não numa região aguda (...) a maior parte das vezes é os miúdos começarem a cantar e de repente... não força, a voz fica uniforme (...).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da voz de cabeça</li> <li>• Repertório escolhido para o desenvolvimento vocal</li> </ul>
DC 2	¶100 <i>Sim, sim, e que continuam para... para a aquisição de valores, ou desenvolvimento de outros valores, as temáticas das canções, sim, sim.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda</li> </ul>
DC 3	¶88 <i>Defendo, defendo. [risos] Defendo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda</li> </ul>
DC 4	¶48 (...) <i>na altura, portanto, nesta 1ª metade do século há um conjunto de pedagogos cá e também em Inglaterra, que estão excessivamente obcecados, mas é uma coisa positiva, que é fundamental a questão do domínio da voz de cabeça. (...) Eu não concordo inteiramente no sentido de é um trabalho que tem que ser feito... eu acho que as crianças devem dominar esse registo, como base, mas conhecer as potencialidades do enriquecimento das passagens do registo depois para a voz de peito (...) Concordo na medida em que acredito que naquela época haja um domínio em termos pedagógicos que vinha de Inglaterra, nomeadamente também França, Alemanha, que acho que possam ter inspirado este movimento (...) Efetivamente é importante, mas não podes e só isso, na minha opinião.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essa diretriz deve ser contextualizada historicamente</li> <li>• Concorda, embora o registo de cabeça não deve ser o único a ser trabalhado</li> </ul>
DC 5	¶80 <i>Eu acho que é importante desenvolver a voz de cabeça tal como é importante no estudo de um cantor desenvolver a voz de cabeça. Agora, tu não podes desenvolver só a voz de cabeça, sem as outras formantes do som, porque se não estás a cortar, e eu acho que numa voz infantil também (...) sim, é importante desenvolver a voz de cabeça integrando-a com as outras formantes da voz... acho eu.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, deve-se desenvolver a voz de cabeça, assim como outras formantes do som</li> </ul>

Tabela 35 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Utilização da voz de cabeça

O trabalho vocal durante a mudança de voz deve ser realizado, sendo que há que dar atenção ao processo de muda vocal e as implicações práticas do mesmo. Cantar antes e durante este período é benéfico pois facilita o processo, mesmo nas meninas. Ajuda dar a conhecer a fisionomia do trato vocal (tabela 35).

<b>Tema</b>		
<b>PRÁTICA CORAL DURANTE A MUDA VOCAL</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	<i>¶166 (...) a mudança vocal tem como principal problema... se formos rapazes, obviamente... a tessitura baixa uma oitava, é a natureza a funcionar. No caso das raparigas, é mais fácil... é menos perceptível, mas há sempre questões relacionadas com o ar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicações práticas da muda vocal</li> </ul>
DC 2	<i>¶100 Sim, sim, e que continuam para... para a aquisição de valores, ou desenvolvimento de outros valores, as temáticas das canções, sim, sim.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, pela vertente extramusical</li> </ul>
DC 3	<i>¶190 (...) O que está provado é que todos estes meninos que vêm a cantar quando... quando começam a cantar... muito cedo, o processo da passagem de voz é muito rápido. muito mais rápido do que um miúdo que não canta. É muito mais rápido. (...)</i> <i>¶196 (...) numa aulinha para eles perceberem um bocadinho os conceitos básicos da fisiologia vocal, como é que... a máquina funciona, porque é tudo ao nível interior. (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, até porque facilita o processo de muda vocal</li> <li>• Dar a conhecer a fisiologia vocal</li> </ul>
DC 4	<i>¶150 Pois, a muda vocal é que aí é muito diferente... porque tem que se ver caso a caso. Há miúdos em que funciona muito bem trabalhar o falsete, até a voz desenvolver e eles depois fazerem uma passagem rápida. Há menos... estamos a falar só dos rapazes, não é? Não nas meninas... Porque nas meninas tem que ser feita a mescla dos registos, porque depois estamos a limitá-las muito, porque elas depois ficam com uma voz muito pendurada cá em cima, e mesmo em termos... a voz fica mais dentro dos harmónicos agudos e não fica tão rica, tão... aveludada. Os rapazes, depende muito caso a caso. Há efetivamente vozes que precisam de uma abordagem do registo de cabeça, exercícios sempre de cima para baixo... mas pode ser necessário, depende muito dos casos, mas é preponderante, na mudança de voz, efetivamente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há que ver caso a caso, especialmente nos rapazes</li> <li>• Meninas devem mesclar registos, para evitar uma certa limitação tímbrica</li> </ul>
DC 5	<i>¶182 ... Durante a muda vocal, pode ser um recurso, o fazê-los cantar em falsete muito leve, só com voz de cabeça, embora haja rapazes que não são capazes de todo de o fazer, não é? Alguns... a maior parte é capaz, a maior parte dos miúdos que tem experiência vocal conseguem cantar com voz de cabeça minimamente afinado e minimamente sem forçar a voz. (...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, pode ser um recurso, apesar de haver indivíduos que não o consigam fazer.</li> </ul>

Tabela 36 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Prática coral durante a muda vocal

Sobre a utilização de repertório português, deve ser preferido o critério de seleção musical. Todavia, o canto coral é um importante veículo para a difusão da nossa literatura. Há que salientar uma relativa escassez, comparativamente a outros países, de arranjos de música tradicional portuguesa e do conhecimento generalizado do repertório português.

Os textos mais complexos deverão ser abordados por alunos mais velhos, pois os mais novos poderão não perceber a mensagem. A escolha do repertório deve ser feita com um propósito. Poderá haver uma desatualização entre o imaginário infantil da época da obra e a atualidade, pelo que a escolha deste repertório deve ser criteriosa e cuidada (tabela 36).



<b>Tema</b>		
<b>REPERTÓRIO COM POESIA PORTUGUESA</b>		
Unidade de registo	Tópicos	
DC 1	<p>¶168 <i>Eu acho que, mais do que os poemas, é a linguagem... obviamente, o texto é o motor da música (...) o que é que eu sinto? Que são poemas muito elaborados para o entendimento dos miúdos. (...) eu acho que é preferível, numa determinada fase, deixar esse texto par ao 2º ciclo, para o 3º... e não tanto num 1º ciclo.</i></p> <p>¶170 (...) <i>Dizer assim: só os alunos de secundário é que devem fazer Camões ou... não, isso: errado. Para mim está errado, porque lá está: é a ligação do poema com a música. Se pensarmos só no poema: eh?! Mas se pensarmos também só na música... eh?! [risos] Agora se pensarmos que as duas coisas podem fazer um todo muito mais interessante (...) Depende é da ligação, tem que ser muito bem escolhido, não é?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas mais elaborados para 2º e 3º ciclos.</li> <li>• Concorda, se fizer sentido música + poesia</li> </ul>
DC 2	<p>¶122 <i>Entretanto, outro aspeto é que ele [Tomás Borba] nas suas composições, ele teve a preocupação de musicar para crianças poesia portuguesa desde a Idade Média até aos contemporâneos dele. E ele entendia que isso era uma forma de levar ao país inteiro... a identidade portuguesa, o "ser português (...) portanto entendia que levava à, que leva às escolas a forma de compreender a entidade portuguesa, o ser português.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar a identidade nacional às escolas</li> </ul>
DC 3	<p>¶100 <i>A sensação que eu tenho é que sim, porque... embora se calhar eu não o faça, por escassez de repertório, eu acho que sim porque... muitas vezes há problemas de afinação e há problemas... de... musicalidade, ataque da frase, por causa do domínio da língua. (...) Se for um texto em português, nós já podemos estar a trabalhar a nível da interpretação e dos afetos, e depois o miúdo quando vai cantar... ou a criança, quando vai cantar, é algo que é familiar, não é? (...) eu defendo que em português melhora logo o desempenho vocal de todo o grupo, porque... está-se a cantar uma coisa que se domina.</i></p> <p>¶102 <i>É menos uma barreira, é menos uma barreira, claro é menos uma barreira. (...)</i></p> <p>¶104 <i>Agora, há uma escassez de repertório, continuo a dizer que... que... se calhar não há escassez, se calhar há desconhecimento. (...) por exemplo, os espanhóis têm muito repertório infantil, não é? Mesmo tradicional. Onde é que está o nosso repertório infantil tradicional? Para cantarmos. Não é? Depois têm arranjos fantásticos desse repertório infantil: melodias.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento de repertório coral português para coros infantojuvenis</li> <li>• Necessidade de se fazer arranjos de música tradicional</li> <li>• Cantar em português não tem a barreira da língua e de se saber o que se está a cantar</li> </ul>
DC 4	<p>¶152 [inspiração funda] <i>Eu acho que a poesia portuguesa em geral (...) Tem que ser uma poesia bem escolhida para o propósito, ou seja, o imaginário infantil. Porque às vezes há uma certa imposição dos adultos daquilo que acham que deveria ser imaginário infantil. Por isso, acredito que haja uma desatualização, aqui já revelo algum desconhecimento, mas pode haver alguma desatualização do imaginário infantil de... 1934, não será o mesmo imaginário infantil de agora (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha feita com propósito</li> <li>• Poderá haver uma desatualização entre o imaginário infantil da época e o atual</li> </ul>
DC 5	<p>¶184 [inspiração funda] <i>Concordo, acho que o canto coral pode ser um bom veículo para, para... passar parte da nossa literatura super importante. (...) Portanto sim, acho que é importante utilizar poesia portuguesa, desde que musicalmente seja interessante aquilo que foi feito em cima da poesia (...) A qualidade musical antes de tudo, para mim!</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto coral pode ser um veículo importante para passar a nossa literatura</li> <li>• Deve ser priorizada a qualidade vocal, acima de tudo</li> </ul>

Tabela 37 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório com poesia portuguesa

Consideram-se atuais as ideias pedagógicas de Tomás Borba, sendo que há que conhecer e reconhecer o trabalho por ele deixado. Todavia, é importante implementar na didática coral várias metodologias, com o fim do enriquecimento de práticas e vivências (tabela 37).

<b>Tema</b>		
<b>ATUALIDADE DAS IDEIAS DE TOMÁS BORBA</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	¶170 <i>Acho, acho, acho, acho, sem dúvida nenhuma. Sem dúvida nenhuma (...)</i>	• Concorda
DC 2	¶102 <i>Ah, eu acho que sim. Posso estar a ser muito faccioso devido à minha grande simpatia pelo Borba, mas eu penso que sim. Ele era um homem muito à frente do seu tempo (...)</i>	• Concorda
DC 3	¶118 <i>Do que fomos falando e do historial que está por trás da pessoa, da figura que me está a falar, de certeza absoluta.</i>	• Concorda, mas não conhece
DC 4	¶56 <i>É assim, em termos de alicerces globais, creio que sim, mas há sempre um risco de nós depois às vezes, é como com todos os pedagogos, não é? (...) Agora, quanto mais estratégias pedagógicas, ou abordagens que o diretor coral possuir, claro que até se pode identificar muito, pessoalmente, pela experiência... mas depois acabamos sempre por nos deixar enriquecer e ainda bem por outras abordagens. Por isso com a devida atualização... eu acho que só podíamos todos beneficiar se conhecêssemos melhor o trabalho que ele fez. É assim, independentemente de pelo menos termos a segurança de que ele esteve em instituições que foram um pilar para o desenvolvimento dos estudos artísticos em Portugal, por isso temos pelo menos que reconhecer esse esforço no contexto, ainda por cima, cultural, da época em que foi.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância de aplicar várias abordagens ou metodologias</li> <li>• Há que conhecer e reconhecer o trabalho que Borba fez no seu tempo</li> </ul>
DC 5	¶88 <i>Sim, têm pertinência, não é? Têm pertinência.</i>	• Concorda

Tabela 38 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Atualidade das ideias de Tomás Borba

Finalmente, sobre a questão “Poderá o repertório de Tomás Borba contribuir para o desenvolvimento de competências no Coro, na atualidade”, todos os entrevistados responderam afirmativamente. O Diretor Coral 1 afirma que não tem dúvida nenhuma e que está muito interessado em conhecer. O Diretor Coral 2 afirma que sim, mas levanta a questão da atualidade das peças. Concorda que há canções, de poetas portugueses, que são atuais, embora obras como as operetas precisassem de atualização, mas que Borba ainda terá muito a ensinar na atualidade. (tabela 38).

<b>Tema</b>		
<b>REPERTÓRIO DE TOMÁS BORBA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CORO NA ATUALIDADE</b>		
Unidade de registo		Tópicos
DC 1	¶170 <i>Acho, acho, acho, acho, sem dúvida nenhuma. Sem dúvida nenhuma (...)</i> <i>Eu não vejo problema nenhum, e até estou muito entusiasmado com a ideia. (...) Sem conhecer muito não, sem conhecer o repertório para crianças do Tomás Borba, eu estou muito interessado em conhecer.</i>	• Concorda, mas não conhece
DC 2	¶106 (...) <i>Noutras circunstâncias certas peças, aquelas que são dos bons poetas portugueses, sim, mantém-se. Aquelas, como disse, especificamente as operetas, a senhora que escrevia as letras, há coisas que eu penso que hoje, numa sociedade laica, teriam que ser pensadas, repensadas... No ensino específico da música, sim. (...) Acho absolutamente atual. Está esquecido, mas também o Vivaldi esteve metido da gaveta séculos, não foi? De maneira que, talvez agora se possa chegar à conclusão de que realmente ele ainda tem muito a ensinar nos dias de hoje, penso eu que sim.</i>	• Concorda e admite que algum material poderá ter que ser revisto para a atualidade

Tabela 39 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório de Tomás Borba para o desenvolvimento de competências no Coro na atualidade, quadro 1/2.

Sobre o mesmo tema, o Diretor Coral 3 afirma que deveríamos cantar mais repertório português e apostar mais nele a nível nacional, e dá o exemplo que, quando queremos representar o nosso país no estrangeiro, existe uma certa dificuldade em seleccionar obras nossas. A Diretora Coral 4 refere que o repertório deve ser feito respeitando a identidade das escolas, esperando que compositores ou obras não sejam uma imposição nacional. Finalmente, o Diretor Coral 5 reforça a ideia de não conhecer repertório de Borba, e por isso não responde à questão.

<b>Tema</b>		
<b>REPERTÓRIO DE TOMÁS BORBA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CORO NA ATUALIDADE (continuação)</b>		
	Unidade de registo	Tópicos
DC 3	<i>¶120 (...) eu acho o seguinte: nós devíamos, e defendo isso, que devemos cantar mais repertório português, devíamos de apostar mais, mesmo a nível de composição no repertório português e até porque quando vamos lá fora, vemos que nós queríamos representar Portugal com o nosso repertório, e sinto que as pessoas têm alguma dificuldade... "o que é que nós vamos levar nosso?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apostar mais no repertório português</li> </ul>
DC 4	<i>¶58 Acredito que sim, há uma questão. Que é a questão do critério... do repertório tem que ser feito respeitando a identidade das escolas. Se tivéssemos que por isso, eu espero que não se chegue a esse ponto de impor determinados compositores naqueles tais padrões que nós dissemos, porque aí é que me parece perigoso porque obviamente há uma identidade das próprias escolas, há uma identidade das comunidades... do núcleo de alunos, do núcleo de professores e impor que determinado compositor, ou determinada linguagem tenha que ser feito, eu acho que pode ser um risco. Eu acho que todos podem ser positivos, devidamente contextualizados, em projetos educativos que sejam válidos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, mediante a realidade e contextualização da escola, dos alunos e da comunidade.</li> </ul>
DC 5	<i>¶100 Como te digo, eu não conheço o suficiente a música do Tomás Borba para te responder a essa pergunta. Não é? Teria que conhecer as peças para aperceber se sim ou se não.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teria de conhecer as peças para responder a esta questão</li> </ul>

Tabela 40 Unidade de registo de entrevista a especialista em Direção Coral infantojuvenil. Tema: Repertório de Tomás Borba para o desenvolvimento de competências no Coro na atualidade, quadro 2/2.

Finalmente, com as entrevistas concluiu-se que o repertório de Tomás Borba poderá ser utilizado para o desenvolvimento de competências no Coro, na atualidade, com as seguintes salvaguardas: a) algumas obras podem necessitar de alguma adaptação; b) o repertório deve fazer sentido com a escola e a comunidade educativa em questão e c) é necessário conhecer o repertório de Borba antes de decidir se a sua música é adequada, ou não.

## Conclusões

O cumprimento da Prática Pedagógica proporcionou à estagiária o contacto com a realidade escolar no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto – Coro. Proporcionou a oportunidade de operacionalizar os conteúdos, competências e aprendizagens levadas a cabo ao longo da sua formação académica. Considera-se que a pesquisa detalhada sobre o tema do Projeto, a escolha e preparação do repertório e a sua adequação ao contexto de estágio, assim como a operacionalização de recolha de dados úteis para o estudo, conduziram a uma rica vivência pedagógica e para o sucesso das práticas da discente. Em linha com os objetivos definidos, chegou-se às seguintes conclusões:

### 1. Objetivos de investigação:

- a) Fazer um levantamento de competências a ser trabalhadas na disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado, no decorrer do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário (regime articulado e integrado).

Com efeito na pesquisa realizada, de acordo com Stultz (2005), Phillips (1992), Skelton (2007), Bartle (2002), Pereira (2009), Cooksey, Welch (1998), entre outros, foram definidas competências vocais e musicais a desenvolver na disciplina de Coro. Enumeraram-se as condicionantes da prática coral em idades infantis e juvenis. Foram apresentadas e explicadas as competências, assim como o seu desenvolvimento, desde o nível iniciante até ao nível avançado. Foi apresentado o *continuum* desenvolvimental da habilidade de cantar, por se considerar uma componente importante da didática coral e apresentaram-se as condicionantes do trabalho com coros infantojuvenis, nomeadamente a muda vocal, assim como estratégias a adotar para o sucesso de aprendizagens nessa fase de crescimento.

- b) Perceber de que forma deve ser escolhido o repertório no Coro, e qual a sua função.

Para o cumprimento deste objetivo, foram apresentados os trabalhos de Forbes (2001) e Phillips (1992), defendem a adoção de repertório em função do conhecimento dos alunos. Enquanto Phillips adota uma posição avessa ao *song approach*, admite que o repertório é um fator relevante para a motivação para a prática coral. Para a escolha do repertório, foi apresentado o modelo de Stultz (2005) sobre os critérios determinantes da qualidade do repertório. A observação em contexto de estágio permitiu-me compreender os critérios de seleção do repertório observado. Enquanto que o repertório não

é o fim da aprendizagem, este não deverá ser esquecido, uma vez que é uma componente importante no desenvolvimento do gosto e da literacia corais. O repertório deverá ser entendido como um veículo para o desenvolvimento de competências.

- c) Compreender a influência de Borba e o seu legado pedagógico e musical.

Ao fazer o levantamento do trabalho de autores como Artiaga (2001), Aguiar & Vieira (2011) Rosa (2014), Rosa et al. (2019), entre outros, consultar documentos elaborados pelo próprio pedagogo, assim como analisar o ser repertório, permitiu concluir: a) a vasta quantidade de repertório musical que Borba nos deixou; b) pedagogo muito mencionado e entendido enquanto figura de destaque no panorama coral infantojuvenil na primeira metade do século XX, que carece de um pormenorizado estudo musical e pedagógico, não obstante de alguns estudos musicológicos e teóricos terem sido realizados; c) os fatores que considerava determinantes para a produção musical, nomeadamente o desenvolvimento da voz de cabeça, a seleção e escrita de repertório adequado aos alunos, especialmente na muda vocal, a adoção de didática criteriosamente apropriada ao trabalho coral infantil e juvenil; d) conhecimento das pedagogias ativas, nomeadamente Froebel, Pestalozzi e Claparède, percussores da Escola Nova; e) adepto da literacia musical portuguesa e do desenvolvimento da literacia através de repertório especificamente escrito para coros infantojuvenis.

## 2. Objetivos de Intervenção:

- a) Testar o repertório de Tomás Borba do *Canto Coral nas Escolas*, articulando-o com as competências a desenvolver nos dois níveis de ensino integrantes da investigação

Ao analisar o repertório de Borba, constata-se que as canções escolhidas para a intervenção integram as regras composicionais, o texto é desafiante e a colocação das sílabas é apropriada e natural, a harmonia e melodia representam o texto. As obras são exequíveis, na medida em que não parecem demasiado exigentes, e têm uma vocalidade transversal a todas as canções escolhidas. Considerou-se que as peças não têm um elemento surpresa, na medida em que se trata de canções estróficas, com melodias e secções musicais repetidas, à medida que o poema, ou história, se desenvolve. Não se descarta a possibilidade de adicionar esse elemento surpresa através da didática ou apresentação da canção. Outro elemento que levanta dúvidas é a obra racional vs obra emocional, na medida em que as obras refletem as convicções e vivências de Borba e a valorização do repertório em português, porém a

utilização de um mesmo modelo para todas as canções tornam esta obra racional. Não obstante a análise em articulação com as competências apresentadas, não foi possível testar este repertório com os alunos e aferir a sua aplicabilidade.

- b) Desenvolver musical e vocalmente os alunos, tendo em consideração o seu nível de aprendizagens, através do repertório de Borba

Na intervenção estiveram presentes dois níveis de ensino. O 2º A, com alunos com 7 e 8 anos, encontra-se num nível iniciante. Para eles, foram escolhidas as canções *As quatro estações*, *A rosa e o salgueiro* e *O Rouxinol*. No que respeita o trabalho de competências, constatou-se que este repertório é favorável ao desenvolvimento do registo médio, favorece a dicção de textos em Língua Portuguesa, é favorável ao desenvolvimento de vogais puras enquadradas no contexto fonológico da Língua Portuguesa (que ao nível de colocação de vogais, é muito vasto), é favorável ao desenvolvimento do *legato*, à precisão musical e à promoção da arte coral, com repertório português escrito com a finalidade de ser cantado por coros infantis.

Stultz desaconselha o desenvolvimento da voz de peito em coros iniciantes, sem que se tenha trabalhado o registo de cabeça e o registo médio. Como as canções têm como nota mais grave o dó 3, elas estão adequadas neste ponto. Considerou-se que não existe variedade de articulações e dinâmicas especificadas na partitura para o desenvolvimento das mesmas, porém, deixa-se à consideração do maestro adaptar e criar novas texturas a esse nível, na sua didática. Tratando-se de repertório em uníssono, em linha com a prática no 1º ciclo do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, não se verifica a sobreposição de várias partes.

O segundo nível de ensino, intermédio, é representado pelo coro de 2º Ciclo, com alunos que frequentam o seu 5º ou 6º ano de Coro. Para este nível, foram escolhidas as canções *A urze e a rosa*, *A Balada de Neve* e *A rosa e o lírio*. Sobre o desenvolvimento de competências, constatou-se que este repertório poderá ser favorável ao desenvolvimento do registo médio, favorece a dicção de textos em Língua Portuguesa, é benéfico para o desenvolvimento de vogais puras enquadradas no contexto fonológico da Língua Portuguesa e para a sobreposição de várias partes. Sendo que se trata de um coro experiente a cantar com várias partes, a configuração das duas vozes destas canções (com intervalos de 3ª e 6ª) poderá não oferecer dificuldade acrescida. Esse repertório poderá desenvolver positivamente o *legato*, a precisão musical e a promoção da arte coral. A 2ª voz destas canções tem um registo crescentemente mais grave (sendo a nota mais grave um lá 2), o que anuncia já o trabalho ao nível do

registo de peito. À semelhança das peças do 1º Ciclo, considerou-se que não existe variedade de articulações e dinâmicas especificadas na partitura para o desenvolvimento das mesmas.

Embora tenha sido realizada esta análise criteriosamente em consonância com a observação direta realizada no decorrer do estágio, uma das grandes condicionantes da intervenção do Projeto foi a suspensão das aulas de Coro. Nesse sentido, não foi possível realizar a intervenção com os alunos, sendo que o objetivo não foi cumprido na totalidade e não foi possível aferir a resposta dos alunos à prática do repertório de Tomás Borba.

- c) Aferir a resposta dos alunos à prática do repertório de Tomás Borba e perceber a atualidade da sua música no contexto do Ensino Artístico Especializado.

Este objetivo foi atingido parcialmente. Foi importante a realização do inquérito aos docentes de Coro pois nele aperceberam-se práticas em comum, mas outras muito dispare, nomeadamente no que respeita o desenvolvimento dos registos vocais. As respostas obtidas no questionário suscitaram algumas dúvidas sobre a atualidade das ideias e do repertório de Borba, face ao desconhecimento e face aos resultados obtidos nas questões em que Tomás Borba surge associado a determinada competência. Neste aspeto, foram importantes as entrevistas realizadas. Nelas, percebeu-se que efetivamente a música de Borba não é conhecida e não é executada no Ensino Artístico Especializado. Porém, constatou-se que a música de Tomás Borba, mediante um criterioso processo de seleção e, em alguns casos, atualização, poderá ser utilizada na disciplina de Coro. Não foi possível trabalhar o repertório com os alunos, nem aferir a sua resposta à prática do mesmo.

Um desafio grande para este Projeto foi a suspensão das atividades no âmbito do Coro, o que levou à adaptação do projeto às circunstâncias atuais, e ao facto de não ser possível realizar a fase de intervenção como ela estava planeada. Nesse sentido, foi adicionado um novo instrumento de recolha de dados: as entrevistas. Nelas, esclareceu-se a hierarquia de competências a desenvolver no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Definiu-se que o repertório é importante para o desenvolvimento dessas competências, mas que a didática é tão ou mais importante do que as canções *per se*. Clarificou-se o generalizado desconhecimento sobre a obra de Borba.

Concluiu-se que o seu repertório de Tomás Borba poderá servir o desenvolvimento de competências, se criteriosamente selecionado em função dos objetivos, do nível dos alunos, da qualidade do repertório, podendo ainda ser atualizado para o contexto atual.

Como reflexão final compete-me salientar que muito ficou por estudar, em relação aos tópicos abordados neste projeto. Enquanto as disciplinas da componente científica do Ensino Artístico Especializado receberam o documento das Aprendizagens Essenciais, a disciplina de Classe de Conjunto – Coro carece de um documento semelhante, que estabeleça diretrizes comuns para essa disciplina. Ademais, o Coro é uma disciplina que não é praticada em todas as escolas, e depende muito do Projeto Educativo das mesmas. Os docentes entrevistados afirmam concordar com algum documento normativo, que não seja obrigatoriamente um programa de disciplina. Muito há a dizer sobre o repertório: uma das inquietações que sinto foi também mencionada nas entrevistas: a carência de um levantamento e estudo pormenorizado sobre o repertório infantojuvenil no nosso país. Para este Projeto escolheram-se seis canções de uma obra das muitas obras de Borba, mas ficaram muitas outras por estudar. Um dos estudos futuros possíveis poderia passar pela comparação do repertório de Borba com outros compositores portugueses e pedagogos da sua época.

Chegada ao fim do percurso do Mestrado em Ensino de Música, é tempo de fazer uma reflexão sobre este percurso: as aulas, a vivência com os colegas, as práticas que os docentes me transmitiram e a oportunidade de me desenvolver profissionalmente fizeram este percurso muito rico: em experiências, em superação e em aprendizagem. As observações das aulas foram muito enriquecedoras na medida em que eu própria me passei a autoavaliar de uma maneira muito mais complexa. Muito haveria a escrever sobre a prática coral: há que ponderar bem o que fazer, porquê e como, não apenas em Projetos de investigação ou intervenção, mas no dia-a-dia do professor de Coro. A necessidade de avaliar, adaptar estratégias e adaptar a novas realidades são competências essenciais no quotidiano docente, sendo que essas são as maiores aprendizagens desenvolvidas neste ciclo de estudos.



## Referências Bibliográficas

- Apfelstadt, H. (2000). First Things First: Selecting Repertoire. *Music Educators Journal*, 87(1), 19. <https://doi.org/10.2307/3399672>
- Aguiar, M. C. & Vieira, M. H. (2011). Teaching songs or teaching how to sing. The role of the children's choir in portuguese music education. *International Conference on New Horizons in Education - 2011/ Proceedings Book*. Praga, República Checa, 659-667. Acedido a 28, dezembro, 2019 em: [https://www.academia.edu/8926348/TEACHING\\_SONGS\\_OR\\_TEACHING\\_HOW\\_TO\\_SING.\\_THE\\_ROLE\\_OF\\_THE\\_CHILDRENS\\_CHOIR\\_IN\\_PORTUGUESE\\_MUSIC\\_EDUCATION](https://www.academia.edu/8926348/TEACHING_SONGS_OR_TEACHING_HOW_TO_SING._THE_ROLE_OF_THE_CHILDRENS_CHOIR_IN_PORTUGUESE_MUSIC_EDUCATION)
- Aguiar, M. C. & Vieira, M. H. (2018). O movimento do Canto Coral no sistema educativo português da Primeira República ao Estado Novo. *Cuadernos de Musica* 13 (2), 189-204. Acedido a 20, dezembro, 2019 em: [https://www.researchgate.net/publication/326427876\\_O\\_movimento\\_do\\_Canto\\_Coral\\_no\\_sistema\\_educativo\\_portugues\\_da\\_Primeira\\_Republica\\_ao\\_Estado\\_Novo](https://www.researchgate.net/publication/326427876_O_movimento_do_Canto_Coral_no_sistema_educativo_portugues_da_Primeira_Republica_ao_Estado_Novo)
- Artiaga, M. J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu reportório de 1918 a 1960, *ESE - CIPEM - Revista Música, Psicologia e Educação* (3), p. 45-56. Acedido a 21, dezembro, 2019 em: <http://hdl.handle.net/10400.22/3145>
- Bannan, N. (2004). A Role of action research projects in developing new pedagogical approaches to aural and musicianship education. In J. W. Davidson (Ed). *The music practitioner: research for the music performer, teacher and listener*. (1ª Ed., pp. 295-308). Routledge.
- Borba, T. (s.d.) *O Ensino de Música* (conferência), Código do Fundo: PT/BPARLSR/PSS/TB/003-002/000002
- Borba, T. (1913). *O Canto Coral nas Escolas I*. Valentim de Carvalho
- Borba, T. (1914). *O Canto Coral nas Escolas II*. Valentim de Carvalho
- Borba, T. (1916). *O Canto Coral nas Escolas III*. Valentim de Carvalho
- Borba, T. (1918). *O Canto Coral nas Escolas IV*. Valentim de Carvalho
- Broeker, A. (2000). Developing a Children's Choir Concert. *Music Educators Journal*, 87 (1), 26-30. <https://doi.org/10.2307/3399674>
- Brunner, D. L. (1992). Choral repertoire: a director's checklist. *Music Educators Journal*, 79(1), 29-32. <https://doi.org/10.2307/3398573>
- Cohen, L., & Manion, L. (2005). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Collins, D. (2012). Using Repertoire to Teach Vocal Pedagogy in All-Male Changing Voice Choirs: Conversations With Six Master Teachers. *The Choral Journal*, 52(9), 34-41. Acedido a 1 junho, 2020, em: <https://acda-publications.s3.us-east-2.amazonaws.com/Collins.pdf>

- Conway, C., & Borst, J.D. (2001). Action Research in Music Education. *Update: Action Research in Music Education*, 19(2), 3 - 8. <https://doi.org/10.1177/87551233010190020102>
- Cooksey, J., & Welch, G. (1998). Adolescence, Singing Development and National Curricula Design. In *British Journal of Music Education*. 15 (1), 99-119. Acedido a 25, janeiro, 2020 em: <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/adolescence-singing-development-and-national-curricula-design/8F0306E8697915217014502EEDD6DFA1>
- Costa, F. (2010). Canto Coral, escola de higienização. *Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto, III Série, vol 11*, pp. 237-245.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S., (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, (2), 455-479.
- Danyew, A. (2021). *10 ways to develop musicianship in children's choir*. <https://www.ashleydanyew.com/posts/10-ways-to-develop-musicianship-in-childrens-choir>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. Acedido a 19, junho, 2020 em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, 1.º Suplemento, Série I de 2020-03-13. Acedido a 19, junho, 2020 em: [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/130241777/view?p\\_p\\_state=maximized](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/130241777/view?p_p_state=maximized)
- Forbes, G. W. (2001). The Repertoire Selection Practices of High School Choral Directors. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 102–121. <https://doi.org/10.2307/3345863>
- Gentile, P., & Bencini, R. (2000). *Perrenoud - Construindo competências*. Acedido a 21, janeiro, 2020, em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20Continuada/Artigos%20Diversos/construindo%20competencias%20-%20In%20Nova%20Escola.pdf>
- Giga, I. (2014). A criação do Centro de Estudos Gregorianos e a sua actividade coral no universo da música sacra. In M. R. Pestana (Ed.) *Vozes ao alto* (pp. 281-311) Lisboa: MPMP, Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa
- Göktürk Cary, D. (2012). Kodály and Orff: a comparison of two approaches in early music education. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 179-194. Acedido a 2, junho, 2020, em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmeh/issue/54849/751079>
- Juntunen, M. (2002). The practical applications of Dalcroze eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 6, 75-92. Acedido a 2, junho, 2020, em: [https://www.academia.edu/5555322/The\\_practical\\_applications\\_of\\_Dalcroze\\_Eurhythmics](https://www.academia.edu/5555322/The_practical_applications_of_Dalcroze_Eurhythmics)
- Killian, J. N. (1997). Perceptions of the voice-change process: male adult versus adolescent musicians and nonmusicians. *Journal of Research in Music Education*, 45(4), 521–535. <https://doi.org/10.2307/3345420>

- LeJeune, D. (2002) *Singing Sons: Nurturing Boys' Voices from Six to Sixteen*. Consultado em 11, janeiro, 2021, em: <https://acda.org/Editor/assets/LeJeuneSingingSons2014.pdf>
- Lopes-Graça, F. (1973). *A música portuguesa e os seus problemas*. Edição Cosmos.
- Martins, G. D., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carillo, J. L., Silva, L. M. U., & Rodrigues, S. M. (2017). Dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (M. da E. and DGE, Ed.). Acedido a 15, dezembro, 2019 em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Paz, A. L. F. (2013). A circulação individual da expertise musical em Portugal entre 1901-1930. *Historia de la educación* (32), p. 121-149. Acedido a 8, janeiro, 2020 em: [https://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/02120267/article/download/11288/11706](https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02120267/article/download/11288/11706)
- Pereira, A. L. (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica. *Revista de Educação Musical*, 132, 33-45. Acedido a 20, dezembro, 2019 em: [https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artigo\\_apem\\_voz\\_pdf.pdf](https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artigo_apem_voz_pdf.pdf)
- Phillips, K. H. (1985). Training the child voice. *Music Educators Journal* 72 (4). 19-22+57-58. Acedido a 20, novembro, 2019 em: [https://www.jstor.org/stable/3400517?readnow=1&refreqid=excelsior%3A5b389c4af557ad8403f6f836fefb83ea&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3400517?readnow=1&refreqid=excelsior%3A5b389c4af557ad8403f6f836fefb83ea&seq=1#page_scan_tab_contents)
- Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. Schirmer Books.
- Phillips, K. H., Williams, J., & Edwin, R. (2018). The Young Singer. In G. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching: An Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 3, pp. 44–59). Acedido a 31, maio, 2020, em: [https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=JqZYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA44&dq=jenevora+williams&ots=J9qAslaHJl&sig=1KAt5nzy1T1E2b4WOeNB0VjX4\\_E&redir\\_esc=y#v=onepage&q=diction&f=false](https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=JqZYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA44&dq=jenevora+williams&ots=J9qAslaHJl&sig=1KAt5nzy1T1E2b4WOeNB0VjX4_E&redir_esc=y#v=onepage&q=diction&f=false)
- Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho. Diário da República n.º 121/2009, Série I de 2009-06-25. Acedido a 31, maio, 2020 em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/491967/details/maximized>
- Porto Editora (2020). Acedido a 21, janeiro, 2020, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/competência>
- Quist, A. R. (2008). *Choral Resonance: Re-Examining Concepts of Tone and Unification*. (Dissertation, University of North Texas). Acedido a 1, junho, 2020 em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Choral-Resonance%3A-Re-Examining-Concepts-of-Tone-and-Quist/8b21af5ae09b640d93e2c82a4244066c16c929cc>
- Roldão, M. do C., & Gaspar, M. I. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular* (1a edição). Universidade Aberta.

- Rosa, D. G. (2014). *Tomás Borba na História da Música Portuguesa do século XX - Modernidade e Tolerância*. Portugal: Instituto Açoriano de Cultura & MPMP, Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa.
- Rosa, D., Ávila, A., & d'Abreu, E. (2019). *Tomás Borba: composição e pedagogia*. Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura e Instituto Histórico da Ilha Terceira.
- Simões, S. (2011). *Especificidades do canto no Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Acedido a 11, janeiro, 2020 em <http://hdl.handle.net/10773/7397>
- Simpson, T. (2013). *Vocal technique and repertoire choice for middle school students*. Retrieved from <https://digitalcommons.liberty.edu/honors/354/>
- Sindberg, L. (2012). *Just good teaching: Comprehensive Musicianship Through Performance (CMP) in Theory and Practice*. Plymouth: Alliance Publications, Inc.
- Skadsem, J. A. (2007). Singing through the voice change. *General Music Today*, 21(1), 32–34. Acedido a 20, dezembro, 2019, em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10483713070210010109>
- Skelton, K. D. (2007). The child's voice: a closer look at pedagogy and science. *Journal of singing*, 63(5), 537-544. Acedido a 20, dezembro, 2019 em: [https://www.nats.org/\\_Library/Kennedy\\_JOS\\_Files\\_2013/JOS-063-5-2007-537.pdf](https://www.nats.org/_Library/Kennedy_JOS_Files_2013/JOS-063-5-2007-537.pdf)
- Smith, B., & Sataloff, R. T. (2012). *Choral Pedagogy and the Older Singer*. Acedido a 1, junho, 2020 em: [https://books.google.pt/books?id=gdszBwAAQBAJ&pg=PA252&dq=sing+diction+definition&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwjP0qTchN\\_pAhXxnFwKHc47Au4Q6AEIMjAB#v=onepage&q=legato&f=true](https://books.google.pt/books?id=gdszBwAAQBAJ&pg=PA252&dq=sing+diction+definition&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwjP0qTchN_pAhXxnFwKHc47Au4Q6AEIMjAB#v=onepage&q=legato&f=true)
- Stultz, M. (2005). *Choral Excellence for Treble Voices*. Choral Excellence Inc.
- Valente, T. S. G. (2013). *A língua portuguesa no canto lírico: um estudo de relações entre técnica vocal e fonética articulatória* (Tese de doutoramento, Universidade de Évora). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10174/12246>
- Vieira, R. I. P. (2018). *O repertório de Canto em Língua Portuguesa: contextualização e motivações no ensino básico e secundário*. (Relatório de Estágio, Politécnico do Porto) Recuperado de: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12204>
- Welch, G. (2003). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Música, Psicologia e Educação*, 5, pp.5-20. Acedido a 22, janeiro, 2020 em: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3135/1/ART\\_GrahamWelch\\_2003.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3135/1/ART_GrahamWelch_2003.pdf)
- Welch, G. F. (1986). A Developmental View of Children's Singing. *British Journal of Music Education* 3 (3). <https://doi.org/10.1017/S0265051700000802>

# ANEXOS

## Anexo 1 – Tabelas de análise das canções do *Canto Coral nas Escolas*

### Volume I

<i>Canto Coral nas Escolas, volume I - Página, título, texto, andamento, vozes, tonalidade e compasso</i>						
Página	Título	Texto	Andamento	Vozes	Tonalidade	Compasso
5	Barca Bela	Almeida Garrett	Pouco apressado	SA	Lá menor	2 4
6	A Flor	D. Cacilda de Castro	Alegre	SA	Fá # menor	<b>C</b> 2
8	Helena	Luís de Camões	Um pouco apressado	SA	Si b Maior	4 <b>C</b>
9	Débil Prisão	J. M. da Costa e Silva	Pouco vagaroso	SA	Dó Maior	2 <b>C</b>
10	O vagalume	Fagundes Varéla	Um pouco vivo	SA	Fá Maior	4 2
12	Lisboa	J. U. Franco de Seixas	Devagar	SA	Sol Maior	4 <b>C</b>
13	Campo de flores	Gonta Colaço	Alegre	Cânone a 2 vozes	Sol Maior	<b>C</b>
14	A urze e a rosa	D. M. Cristina de Arriaga	Vivo	SA	Sol Maior	<b>C</b>
15	Lília	J. M. da Costa e Silva	Um pouco vivo	SA	Dó Maior	<b>C</b>
16	Canção do berço	Do Cancioneiro Popular	Devagar	SA	Fá Maior	<b>C</b>
18	Flor que morre	Afonso Lopes Vieira	Pouco vagaroso	SA	Ré Maior	<b>C</b> 3
20	Velho cantar	Sá de Miranda	Pouco vagaroso	SA	Fá Maior	4 2
22	A filha da moleira	Henrique Augusto	Um pouco vivo	SA	Dó Maior	4 <b>C</b>
24	Pátria!	João de Lemos	Devagar	SA	Lá Maior	<b>C</b>
26	Ó lavadeiras, cantai, cantai	M. Augusto do Amaral	Um pouco devagar	SA	Ré menor	6 8 <b>C</b>
28	O cravo e a rosa	Cancioneiro Popular	Apressado	SA	Si b Maior	<b>C</b>
30	Festa das árvores	Arnaldo Barreto	Alegre	SA	Sol Maior	<b>C</b> 2
31	Duas saudades	Eugénio de Castro	Vivo	Canone a 2 vozes	Fá menor	4 3
32	Chora a minha alma a cantar	Cancioneiro Popular	Devagar	SA	Fá Maior	4 <b>C</b>
34	A escola para todos	Mendes Lial	Devagar	SA	Ré Maior	<b>C</b> 2
36	Elogio da chuva	José Coelho da Cunha	Vivo	SA	Dó Maior	4 6
43	Crianças	J. M. Ferreira	Um pouco devagar	SA	Lá menor	8 <b>C</b>
44	Dorme, filho!	Júlio Diniz	Pouco apressado	Canone a 2 vozes	Dó Maior	<b>C</b> 2
45	O pastor solitário	António Nobre	Vivo	SA	Mi b Maior	4 3
47	Hino à flor	Mário Pacheco	Devagar	SA	Dó Maior	4 2
51	Cantiga da lavadeira	A. Lopes Vieira	Devagar	SA	Dó Maior	4 3
52	Lá vem a primavera	J. M. da Costa e Silva	Pouco vagaroso	SA	Dó menor	4 <b>C</b>
54	A nossa pátria	Duarte Bruno	Vagaroso	SA	Si b Maior	<b>C</b>
56	A verdadeira riqueza	Tiago da Fonseca	Vivo	SA	Sol Maior	<b>C</b>
57	Dito sentencioso	D. Francisco de Portugal	Apressado	Canone a 2 vozes	Dó Maior	<b>C</b> 3
58	Fôlhas Sêcas	José C. da Cunha	Devagar	SA	Lá menor	4 3
60	A flor suspiro	Gonçalves Magalhães	Vivo	SA	Fá Maior	4

**Canto Coral nas Escolas, volume I - Página, título, texto, andamento, vozes, tonalidade e compasso (continuação)**

Página	Título	Texto	Andamento	Vozes	Tonalidade	Compasso
61	Leda me ande eu!	Nuno F. Torneol	Apressado	1 v. com piano	Fá menor	3 4
62	O meu ajuizado grilo	Rangel de Lima	Ligeiro	1 v. com piano	Sol Maior	6 8
63	Pastirinha da serra	Júlio de Castilho	Devagar	1 v. com piano	Ré Maior	3 4
64	Vilancete	José Coelho da Cunha	Pouco apressado	1 v. com piano	Ré Maior	6 8
65	Favorita	Cancioneiro Popular	Vagaroso	1 v. com piano	Dó Maior	<b>C</b> 3
66	Quando vos veria!	Sá de Miranda	Vivo	1 v. com piano	Fá Maior	4
67	Preguiçoso, não		Marcial	canone a 2 vv.	Fá Maior	<b>C</b> 3
68	A franga trocista	Luís Trigoso	Alegre	1 v. com piano	Sol Maior	4
69	O meu único amigo	C. Machado	Apressado	canone a 2 vv.	Dó Maior	<b>C</b> 3
70	Olhos verdes	Camões	Devagar	1 v. com piano	Lá b Maior	4 3
71	A pátria reviverá	Guerra Junqueiro	Devagar	1 v. com piano	Fá Maior	4
72	Tenho sede	Cancioneiro Popular	Pouco apressado	1 v. com piano	Dó Maior	<b>C</b> 6
73	O inverno	D. Bruno	Apressado	1 v. com piano	Dó Maior	8 3
74	Os lavradores	Camões	Vagaroso	1 v. com piano	Mi Maior	4
75	Nux, Ásinus, Campana, Piger	Manuel Bernardes	Pouco apressado	1 v. com piano	Dó Maior	<b>C</b> 3
76	O suspiro	Cancioneiro Popular	Pouco apressado	1 v. com piano	Ré Maior	<b>C</b> 3
77	Cupido e a abelha	Bocage	Vagaroso	1 v. com piano	Mi menor	4 2
78	Aldeias	Adolfo Portela	Apressado	1 v. com piano	Si b Maior	4 3
79	A estrêla caída	Antero de Quental	Devagar	1 v. com piano	Lá menor	4
80	A galinha e os pintainhos	S. Lopes	Pouco apressado	1 v. com piano	Fá # menor	<b>C</b> 3
81	A abelha e a rosa	A. Dinis da C. e Silva	Devagar	1 v. com piano	Lá menor	4 9
82	Oração à luz	Guerra Junqueiro	Devagar	1 v. com piano	Mi menor	8 2
83	Os sinos da minha aldeia	J. Marques	Pouco apressado	canone a 2 vv.	Fá Maior	4 2
84	Coração triste	Garcia de Resende	Vagaroso	1 v. com piano	Dó Maior	4 3
85	Os dois sebastianistas	A. Lopes Vieira	[não especificado]	1 v. com piano	Fá MAior	4 3
86	O sol do belo	Antero de Quental	Devagar	1 v. com piano	Ré Maior	4

<b>Canto Coral nas Escolas, volume I - Página, Limites da 1ª voz, âmbito, nº de compassos, temática, número de estrofes e observações</b>								
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Limite grave</b>	<b>Limite agudo</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Nº de compassos</b>	<b>Temática</b>	<b>Nº de estrofes</b>	<b>Observações</b>
1	As Quatro Estações	c3	d4	9ª M	14	Natureza	1	
2	Préstito Fúnebre	c3	e4	10ª M	18	Campo	5 estrofes	
3	Pobre Florinha	c#3	e4	10ª m	16	Flores	1	
4	A Esmola	c3	d4	9ª M	8	Valores	4 estrofes	
5	A Violeta	d3	e4	9ª M	12	Flores	4 estrofes	
6	A Alvorada	c3	f4	11ª P	16	Nacional	1	
7	Todos cantam	eb3	eb4	8ª P	20	Trabalho	2 estrofes	
8	A Rosa e o Salgueiro	c3	eb4	10ª m	20	Flores	4 estrofes	
9	Seio Materno	c3	d4	9ª M	16	Sentimentos	4 estrofes	
10	Acalento	d3	d4	8ª P	8	Canção de embalar	2 estrofes	
11	A Avenca	c3	d4	9ª M	6	Natureza	7 estrofes	
12	O Rouxinol	b2	d4	10ª M	16	Aves	1	
13	O Soldado	c3	f4	11ª P	24	Nacional	3 estrofes	
14	Plantação da Árvore	c3	f4	11ª P	40	Natureza	5 estrofes	A partir do c. 25, indicação "a uma voz". Como se trata de uma canção em uníssono, depreende-se que se trata de um "solo"
15	O Burro vestido com a pele de leão	c3	eb4	10ª m	21	Fábula	2 estrofes	
16	A Verdadeira Riqueza	c3	d4	9ª M	8	Valores	1	
17	A Fala do Berço	c3	e4	10ª M	12	História	7 estrofes	
18	Olha o que dizes	d3	d4	8ª P	7	Valores	1	
19	Caridade	c3	e4	10ª M	6	Valores	5 estrofes	
20	A Raposa e as Uvas	c3	d4	9ª M	8	Fábula	3 estrofes	
21	O lisonjeiro	c3	d4	9ª M	16	Valores	1	
22	O Toutinegro	c3	d4	9ª M	16	Valores	3 estrofes	
23	Como é linda a veiga! Como é doce o orvalho!	d3	e4	10ª M	8	Natureza	1	
24	Um subtil perfume	d3	c4	7ª m	8	Hábitos	4 estrofes	
25	Moinhos de vento	e3	e4	8ª P	16	Natureza	4 estrofes	
26	Escola, bem dita sejas!	c3	e4	10ª M	8	Escola	1	
27	O segredo nós sabêmo-lo	e3	d4	7ª m	8	Crescer	6 estrofes	
28	Silêncio	c3	e4	10ª M	9	Noite	3 estrofes	
29	Entre silvestres arvoredos	c3	f4	11ª P	12	Natureza	1	
30	A Roda	c3	eb4	10ª m	24	Finanças	1	
31	Canto de esperança	eb3	f4	9ª M	8	Aves	3 estrofes	
32	A rã e o boi	c3	d4	9ª m	6	Animais	1	
33	Tanta paz, tanta	c3	f4	11ª P	6	Crianças	6 estrofes	
34	A Almotolia	c3	eb4	10ª m	16	Ofícios	7 estrofes	
35	A dor e o prazer	b2	d4	10ª M	18	Sentimentos	1	
36	Os rios	d3	eb4	9ª m	12	Natureza	5 estrofes	
37	Onde a lua se embala	c3	eb4	10ª m	14	Natureza	4 estrofes	
38	De flor em flor	c3	d4	9ª M	8	Animais	2 estrofes	
39	Quem canta seus males espanta	d3	b3	6ª M	8	Provérbios	4 estrofes	
40	Saúde	b2	f4	12ª D	8	Sentimentos	5 estrofes	
41	Amor filial	c3	db4	9ª m	6	Família	1	
42	Deixe-a dormir	d3	e4	9ª M	16	Natureza	5 estrofes	

<b>Canto Coral nas Escolas, volume I - Página, Limites da 1ª voz, âmbito, nº de compassos, temática, número de estrofes e observações</b>								
Limite grave	Limite grave	Limite grave	Limite grave	Limite grave	Limite grave	Limite grave	Limite grave	Limite grave
42	Deixei-a dormir	d3	e4	9ª M	16	Natureza	5 estrofes	
43	Cuco	c3	d4	9ª M	17	Animais	3 estrofes	
44	Diálogo das duas pastorinhas	b2	e4	11ª P	14	Natureza	5 estrofes	
45	Pôr do Sol	bb2	f4	12ª P	8	Natureza	3 estrofes	
46	Instrui	c3	e4	10ª M	14	Instução	1	
47	Olaias	c3	d4	9ª M	16	Natureza	5 estrofes	
48	No mar	c3	eb4	10ª m	16	Ofícios	3 estrofes	
49	Adivinha (Azeitona)	c3	e4	10ª M	16	Popular	1	
50	Só tu!	d3	d4	8ª P	5	Empoderamento	3 estrofes	
51	Bemdito sejas, luar!	d3	e4	9ª M	8	Natureza	5 estrofes	
52	Adivinha popular (o sal)	c3	f4	11ª P	16	Popular	1	
53	O imposto do bem	c3	d4	9ª M	14	Ações	3 estrofes	
54	A Portugal	c3	e4	10ª M	16	Pátria	3 estrofes	
55	A águia e o homem	c3	e4	10ª M	34	Animais	1	
56	Rosa do mar	b2	e4	11ª P	16	História	5 estrofes	
57	Divina estrêla	e3	d4	7ª m	9	Crianças	4 estrofes	
58	Ao pão	c3	e4	10ª M	7	Alimento	2 estrofes	
59	Quando ela faça	e3	c4	6ª m	7	Sentimentos	4 estrofes	
60	Quem me dera	c3	e4	10ª M	12	Ofícios	4 estrofes	
61	Leda me ande eu!	c3	db4	9ª m	14	Sentimentos	6 estrofes	2 últimos compassos: Devagar
62	O meu ajuizado grilo	b2	d4	10ª M	16	Animais	6 estrofes	
63	Pastirinha da serra	d3	e4	9ª M	14	Ofícios	5 estrofes	
64	Vilancete	d3	e4	9ª M	14	Descanso	2 estrofes	3 versos antes da canção
65	Favorita	g3	d4	5ª P	8	Sentimentos	3 estrofes	
66	Quando vos veria!	c3	d4	9ª M	14	Sentimentos	3 estrofes	
67	Preguiçoso, não	c3	e4	10ª M	8	Atitudes	1	
68	A franga trocista	d3	d4	8ª P	10	Animais	7 estrofes	
69	O meu único amigo	d3	c4	7ª m	8	Animais	4 estrofes	
70	Olhos verdes	e3	e4	8ª P	14	Atributos	2 estrofes	
71	A pátria reviverá	c3	e4	10ª M	9	Pátria	5 estrofes	
72	Tenho sêde	b2	d4	10ª M	7	Sentimentos	5 estrofes	
73	O inverno	e3	e4	8ª P	5	Estações	4 estrofes	
74	Os lavradores	b2	e4	11ª P	12	Ofícios	4 estrofes	
75	Nux, Ásinus, Campana, Piger	c3	e4	10ª M	21	Latim	1	
76	O suspiro	d3	c#4	7ª M	4	Natureza	3 estrofes	
77	Cupido e a abelha	b2	e4	11ª P	8	Mitologia	5 estrofes	
78	Aldeias	c3	eb4	10ª m	24	Natureza	5 estrofes	
79	A estrêla caída	b2	f4	12ª D	16	Corpos celestes	3 estrofes	
80	A galinha e os pintainhos	c#3	e4	10ª m	10	Animais	3 estrofes	
81	A abelha e a rosa	b2	f4	12ª D	16	Animais	1	
82	Oração à luz	b2	f#4	12ª P	18	Oração	1	Solo a partir de c. 9. Depois, D. C.
83	Os sinos da minha aldeia	c3	d4	9ª M	16	Portugal	3 estrofes	
84	Coração triste	c3	e4	10ª M	19	Sentimentos	1	
85	Os dois sebastianistas	c3	d4	9ª M	8	Encoberto	7 estrofes	
86	O sol do belo	c#3	e4	10ª m	21	Corpos celestes	2 estrofes	



## Volume II

<i>Canto Coral nas Escolas, volume II - Página, título, texto, andamento, vozes, tonalidade e compasso</i>						
Página	Título	Texto	Andamento	Vozes	Tonalidade	Compasso
5	Barca Bela	Almeida Garrett	Pouco apressado	SA	Lá menor	$\frac{2}{4}$
6	A Flor	D. Cacilda de Castro	Alegre	SA	Fá # menor	$\frac{2}{4}$
8	Helena	Luís de Camões	Um pouco apressado	SA	Si b Maior	$\frac{2}{4}$
9	Débil Prisão	J. M. da Costa e Silva	Pouco vagaroso	SA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
10	O vagalume	Fagundes Varéla	Um pouco vivo	SA	Fá Maior	$\frac{2}{4}$
12	Lisboa	J. U. Franco de Seixas	Devagar	SA	Sol Maior	$\frac{2}{4}$
13	Campo de flores	Gonta Colaço	Alegre	Canone a 2 vozes	Sol Maior	$\frac{2}{4}$
14	A urze e a rosa	D. M. Cristina de Arriaga	Vivo	SA	Sol Maior	$\frac{2}{4}$
15	Lília	J. M. da Costa e Silva	Um pouco vivo	SA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
16	Canção do berço	Do Cancionero Popular	Devagar	SA	Fá Maior	$\frac{2}{4}$
18	Flor que morre	Afonso Lopes Vieira	Pouco vagaroso	SA	Ré Maior	$\frac{2}{4}$
20	Velho cantar	Sá de Miranda	Pouco vagaroso	SA	Fá Maior	$\frac{3}{4}$
22	A filha da moleira	Henrique Augusto	Um pouco vivo	SA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
24	Pátria!	João de Lemos	Devagar	SA	Lá Maior	$\frac{2}{4}$
26	Ó lavadeiras, cantai, cantai	M. Augusto do Amaral	Um pouco devagar	SA	Ré menor	$\frac{6}{8}$
28	O cravo e a rosa	Cancioneiro Popular	Apressado	SA	Si b Maior	$\frac{2}{4}$
30	Festa das árvores	Arnaldo Barreto	Alegre	SA	Sol Maior	$\frac{2}{4}$
31	Duas saudades	Eugénio de Castro	Vivo	Canone a 2 vozes	Fá menor	$\frac{2}{4}$
32	Chora a minha alma a cantar	Cancioneiro Popular	Devagar	SA	Fá Maior	$\frac{3}{4}$
34	A escola para todos	Mendes Lial	Devagar	SA	Ré Maior	$\frac{2}{4}$
36	Elogio da chuva	José Coelho da Cunha	Vivo	SA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
43	Crianças	J. M. Ferreira	Um pouco devagar	SA	Lá menor	$\frac{6}{8}$
44	Dorme, filho!	Júlio Diniz	Pouco apressado	Canone a 2 vozes	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
45	O pastor solitário	António Nobre	Vivo	SA	Mi b Maior	$\frac{2}{4}$
47	Hino à flor	Mário Pacheco	Devagar	SA	Dó Maior	$\frac{3}{4}$
51	Cantiga da lavadeira	A. Lopes Vieira	Devagar	SA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
52	Lá vem a primavera	J. M. da Costa e Silva	Pouco vagaroso	SA	Dó menor	$\frac{3}{4}$
54	A nossa pátria	Duarte Bruno	Vagaroso	SA	Si b Maior	$\frac{2}{4}$
56	A verdadeira riqueza	Tiago da Fonseca	Vivo	SA	Sol Maior	$\frac{2}{4}$

<b>Canto Coral nas Escolas, volume II - Página, título, texto, andamento, vozes, tonalidade e compasso (continuação)</b>						
<b>Página</b>	<b>Título</b>	<b>Texto</b>	<b>Andamento</b>	<b>Vozes</b>	<b>Tonalidade</b>	<b>Compasso</b>
57	Dito sentencioso	D. Francisco de Portugal	Apressado	Canone a 2 vozes	Dó Maior	♩
58	Fôlhas Sêcas	José C. da Cunha	Devagar	SA	Lá menor	3 4
60	A flor suspiro	Gonçalves Magalhães	Vivo	SA	Fá Maior	3 4
62	A instrução	Gomes Lial	Pouco apressado	SA	Fá Maior	3 4
64	O amor e o lar	Manuel de Arriaga	Devagar	SA	Sol Maior	♩
65	Ouve, vê e cala, Viverás vida folgada	Prolóquio popular	Pouco apressado	Canone a 2 vozes	Dó Maior	♩
66	Quem planta uma árvore enriquece a terra	Olavo Bilac	Devagar	SA	Fá Maior	2 4
68	A vida	João de Deus	Devagar	SA	Lá Maior	3 4
70	No rio	Cancioneiro Popular	Vagaroso	SA	Dó Maior	6 8
72	Rosa e lírio	Almeida Garrett	Apressado	SA	Fá Maior	♩
74	Em roda das minhas dores	Carlos de Lemos	Pouco apressado	SA	Lá menor	♩
76	A andorinha atrevida	Nunes Claro	Devagar	Canone a 2 vozes	Lá menor	6 8
77	Lágrimas	T. Ribeiro	Pouco vagaroso	SA	Dó Maior	3 4
78	Bem haja teu calor, ó sol!	Tiago da Fonseca	Alegre	SA	Fá Maior	♩
80	Quando as andorinhas partiam....	Augusto Gil	Um pouco vagaroso	SA	Sol Maior	2 4
81	Invocação à noite	D. Domitila de Carvalho	Lentamente	SA	Sol Maior	3 4
84	O mês das flores	D. Amélia Vaz de Carvalho	Um pouco vagaroso	SA	Sol Maior	♩
86	Manhã de sol	Delfim Guimarães	Vagaroso	SA	Lá b Maior	3 2
88	Rural	Júlio Dantas	Pouco apressado	SA	Mi b Maior	♩
90	Ressurgi!	José Celestino	Devagar	SA	Ré Maior	3 4
92	Tudo passa	Fernandes Costa	Pouco apressado	Canone a 2 vozes	Sol Maior	♩
38	Roseiral	Adolfo Portela	Pouco vagaroso	SA	Lá menor	2 4
41	Balada de neve	Augusto Gil	Vagaroso	SA	Sol menor	♩
61	Férias na aldeia	D. Domitila de Carvalho	Alegre	Canone a 2 vozes	Fá Maior	♩

**Canto Coral nas Escolas, volume II - Página, Limites da 1ª e 2ª voz, âmbito, nº de compassos, temática, número de estrofes e observações**

Página	Título	Grave 1ª voz	Agudo 1ª voz	Âmbito 1ª voz	Grave 2ª voz	Agudo 2ª voz	Âmbito 2ª voz	Nº de compassos	Temática	Nº estrofes	Observações
5	Barca Bela	f3	d4	6ª M	c3	g3	5ª P	6	Ofícios	5 estrofes	
6	A Flor	e#3	f#4	9ª m	c#3	d4	7ª M	17	Flores	3 estrofes	1 compasso com 3 vozes
8	Helena	d3	f4	10ª m	c3	bb3	7ª m	15	Atributos	3 estrofes	
9	Débil Prisão	g3	e4	6ª M	d3	b3	6ª M	8	Brincadeira	3 estrofes	
10	O vagalume	e3	f4	9ª m	a2	c4	10ª m	16	Animais	4 estrofes	Penúltimo compasso com acorde de 4 notas
12	Lisboa	g3	f#4	7ª m	d3	b3	6ª M	16	Cidades	3 estrofes	1 compasso com 4 vozes
13	Campo de flores	c3	d4	9ª M	c3	d4	9ª M	16	Paisagens	1 estrofe	
14	A urze e a rosa	d3	f#4	10ª M	b2	c4	9ª m	8	Natureza	4 estrofes	
15	Líliã	f3	e4	7ª M	c3	f4	11ª P	16	Natureza	1	
16	Canção do berço	g3	f4	7ª m	c3	d4	9ª M	16	Canção de embalar	8 estrofes	
18	Flor que morre	d3	e4	9ª M	a2	b3	9ª M	40	Animais	1 estrofe	40 compassos, sem estrofes
20	Velho cantar	f3	e4	7ª M	d3	d4	8ª P	8	Sentimentos	3 estrofes	
22	A filha da moleira	d3	f4	10ª m	b2	d4	10ª m	16	Festa	7 estrofes	
24	Pátria!	c#3	e4	10ª M	a2	c#4	10ª M	9	Pátria	3 estrofes	
26	Ó lavadeiras, cantai, cantai	c#3	e4	10ª m	a2	b3	9ª M	16	Ofícios	3 estrofes	Solo antifonal
28	O cravo e a rosa	f3	eb4	7ª m	d3	d4	8ª P	19	Flores	6 estrofes	
30	Festa das árvores	d3	e4	9ª M	c3	c4	8ª P	16	Árvores	3 estrofes	
31	Duas saudades	c3	c4	8ª P	c3	c4	8ª P	18	Sentimentos	1	Adequado a duas vozes iguais
32	Chora a minha alma a cantar	f3	f4	8ª P	c3	bb3	7ª M	8	Sentimentos	8 estrofes	
34	A escola para todos	f#3	e4	7ª m	a2	a3	8ª P	24	Instrução	4 estrofes	Solo antifonal; Coro canta num 6_8
36	Elogio da chuva	e3	e4	8ª P	b2	c4	9ª m	32	Natureza	4 estrofes	Solo no final, num 3_4
43	Crianças	g3	e4	6ª M	c3	c4	8ª P	11	Infância	2 estrofes	
44	Dorme, filho!	c3	c4	8ª P	c3	c4	8ª P	8	Canção de embalar	1	
45	O pastor solitário	eb3	f4	9ª M	bb2	d4	10ª M	16	Ofícios	5 estrofes	
47	Hino à flor	c3	g4	12ª P	a2	c4	10ª m	41	Flores	1	Inícios de frase constrapontísticas; 41 compassos de duração
51	Cantiga da lavadeira	e3	e4	8ª P	c3	c4	8ª P	8	Ofícios	4 estrofes	
52	Lá vem a primavera	f3	e4	7ª M	e3	d4	7ª m	6	Estações do ano	5 estrofes	
54	A nossa pátria	d3	f4	10ª m	bb2	eb4	11ª P	17	Pátria	4 estrofes	Últimas suspensões com acordes de 4 notas
56	A verdadeira riqueza	f#3	e4	7ª m	a2	c4	10ª m	16	Valores	2 estrofes	
57	Dito sentencioso	e3	f4	9ª m	e3	f4	9ª m	11	Atitudes	1	
58	Fóllhas Sêcas	e3	f4	9ª m	b2	c4	9ª m	13	Estações do ano	4 estrofes	
60	A flor suspiro	e3	f4	9ª m	c3	d4	9ª M	16	Sentimentos	3 estrofes	
62	A instrução	c3	f4	11ª P	c3	c4	8ª P	10	Estações do ano	4 estrofes	
64	O amor e o lar	e3	e4	8ª P	b2	c4	9ª m	6	Sentimentos	4 estrofes	
65	Ouve, vê e cala, Viverás vida folgada	d3	d4	8ª P	d3	d4	8ª P	18	Provérbio	1	
66	Quem planta uma árvore enriquece a terra	f3	f4	8ª P	a2	d4	11ª P	24	Natureza	3 estrofes	
68	A vida	e3	e4	8ª P	c#3	c#4	8ª P	20	Lições	2 estrofes	
70	No rio	d3	e4	9ª M	b2	g3	6ª m	16	Ofícios	4 estrofes	Nota final com acorde de 3 notas: ABA; oscilação de pulsação

**Canto Coral nas Escolas, volume II - Página, Limites da 1ª e 2ª voz, âmbito, nº de compassos, temática, número de estrofes e observações**

Página	Título	Grave 1ª voz	Agudo 1ª voz	Âmbito 1ª voz	Grave 2ª voz	Agudo 2ª voz	Âmbito 2ª voz	Nº de compassos	Temática	Nº estrofes	Observações
72	Rosa e lírio	c3	f4	11ª P	a2	d4	11ª P	24	Flores	3 estrofes	
74	Em roda das minhas dores	e3	f4	9ª m	a2	d4	11ª P	8	Sentimentos	5 estrofes	
76	A andorinha atrevida	b2	e4	11ª P	b2	e4	11ª P	18	Animais	1	
77	Lágrimas	e3	e4	8ª P	c3	c4	8ª P	10	Luto	1	
78	Bem haja teu calor, ó sol!	c3	f4	11ª P	a2	d4	11ª P	9	Natureza	2 estrofes	
80	Quando as andorinhas partiam....	d3	f#4	10ª M	a2	b3	9ª M	8	Estações do ano	4 estrofes	
81	Invocação à noite	e3	g4	10ª m	b2	c4	9ª M	38	Noturno	1	
84	O mês das flores	d3	f#4	10ª M	b2	d4	10ª m	16	Meses do ano	4 estrofes	
86	Manhã de sol	eb3	db4	7ª m	c3	bb3	7ª m	6	Estações do ano	4 estrofes	
88	Rural	f3	f4	8ª P	bb2	bb3	8ª P	14	Ofícios	2 estrofes	último acorde com 3 notas
90	Ressurg!	e3	f#4	9ª M	c#3	a3	6ª m	8	Estações do ano	4 estrofes	
92	Tudo passa	d3	d4	8ª P	d3	d4	8ª P	16	Vida	1	
38	Roseiral	e3	d4	7ª m	b2	a3	7ª m	18	Flores	5 estrofes	Início: uníssono; solo; 2 vezes
41	Balada de neve	g3	f4	7ª m	d3	d4	8ª P	10	Estações do ano	9 estrofes	
61	Férias na aldeia	c3	e4	10ª M	c3	e4	10ª M	8	Estilo de vida	1	

## Volume III

<i>Canto Coral nas Escolas, volume III - Página, título, texto, andamento, vozes, tonalidade e compasso</i>						
Página	Título	Texto	Andamento	Voicing	Tonalidade	Compasso
5	A saudade	Latino Coelho	Pouco apressado	SSA	Sol menor	$\frac{3}{4}$
8	Formoso Tejo	Francisco Rodrigues Lobo	Devagar	SSA	Ré Maior	<b>C</b>
11	A língua	Adivinha popular	Devagar	Canone a 3 vozes	Fá Maior	$\frac{3}{4}$
12	Penas	F. Caldeira	Devagar	SSA	Ré menor	$\frac{4}{4}$
14	Ao luar	Cancioneiro popular	Muito devagar	SSA	Fá Maior	$\frac{6}{8}$
17	Anoitecer	A. P. Guisado	Depressa	SSA	Ré Maior	<b>C</b>
19	As estrélas	Afonso Lopes Vieira	Devagar	SSA	Sol Maior	<b>C</b>
22	Quimeras	Arronches Junqueiro	Pouco apressado	SSA	Dó Maior	$\frac{6}{8}$
24	A uma fôlha de hera	Teixeira de Pascuais	Um pouco apressado	SSA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
27	As andorinhas	Tomás da Fonseca	Pouco devagar	SSA	Dó Maior	$\frac{3}{4}$
30	O vira, vira!	Cancioneiro popular	Vagaroso	SSA	Sol Maior	$\frac{4}{4}$
33	Vai-se a vida e foge	Andrade Caminha	Pouco apressado	SSA	Dó Maior	<b>C</b>
35	O exilado	António Feijó	Devagar	SSA	Mi menor	<b>C</b>
36	Ninguém	Bernardo Guimarães	Ligeiro	SSA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
38	Alma minha gentil que te partiste	Luis Vaz de Camões	Devagar	SSA	Dó Maior	<b>C</b>
42	A flor suspiro	Gonçalves Magalhães	Ligeiro	SSA	Mi b Maior	$\frac{4}{4}$
44	Cruel saudade	***	Apressado	SSA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
46	A voar	José Bénoliel	Apressado	SSA	Dó Maior	$\frac{3}{4}$
48	Barcarola	Rui F. de Santiago	Devagar	SSA	Ré Maior	$\frac{8}{8}$
50	O trevo	Cancioneiro popular	Apressado	SSA	Mib Maior	$\frac{3}{4}$
52	Coremos a enxada	A. F. de Castilho	Devagar	SSA	Mib Maior	$\frac{2}{4}$
55	A lua	Luis A. Palmeirim	Vagaroso	SSA	Dó Maior	$\frac{4}{4}$
58	Pão bendito	A. T. Quarlin	Lentamente	SSA	Dó Maior	<b>C</b>
60	Sorrisos	José Cordovil	Vivo	SSA	Dó Maior	$\frac{3}{4}$
62	Fujamos daqui	Canção coimbrã	Devagar	SSA	Ré menor/Maior	$\frac{4}{4}$
65	O eco	M. A. do Amaral	Vagaroso	SSA	Fá Maior	$\frac{3}{4}$
66	Rataplão		Marcial	Canone a 3 vozes	Mi b Maior	<b>C</b>
67	Vá, laranja ao ar!		Pouco apressado	SSA	Ré Maior	$\frac{2}{4}$
69	Ru!... Ru! ...	J. M. Santiago Prezado	Um pouco vagaroso	SSA	Ré Maior	$\frac{6}{8}$
72	Manhã e noite	M. A. do Amaral	Apressado	SSA	Si b Maior	<b>C</b>
73	Trova sentenciosa		Vagaroso	Canone a 3 vozes	Dó Maior	$\frac{6}{8}$
74	Soldado que vais à guerra	A. Correia de Oliveira	Devagar	SSA	Ré Maior	$\frac{3}{4}$
77	Ó luz da noite, ó lua!	João de Deus	Pouco apressado	SSA	Si b Maior	$\frac{3}{4}$
80	Oração à Pátria	João de Barros	Vagaroso	SSA	Dó Maior	<b>C</b>
83	Isabel da Rocha	Cancioneiro popular	Vagaroso	SSA	Sol Maior	$\frac{3}{4}$
86	Noite de encanto	Soares de Passos	Vagaroso	SSA	Dó Maior	$\frac{4}{4}$
88	O girasol	D. Oliva Guerra	Vagaroso	SSA	Dó Maior	$\frac{2}{4}$
90	Noites silenciosas	Mário Pacheco	Pouco apressado	SSA	Dó Maior	$\frac{4}{4}$
92	O ninho desfeito	T. B. (Tomás Borba)	Devagar	SSA	Dó menor	<b>C</b>
94	O adeus do soldado	M. A. do Amaral	Vagaroso	SSA	Sol Maior	$\frac{3}{4}$
97	Ilha dos amores	Gervásio Lima	Muito devagar	SSA	Fá Maior	$\frac{4}{4}$

**Canto Coral nas Escolas, volume III - Página, título, Limites S1, S2 e A, Âmbito S1, S2 e A**

Página	Título	Limites - S1	Âmbito - S1	Âmbito - S2	Âmbito - S2	Limite - A	Âmbito - A
5	A saudade	b3-g4	6ª m	f3-c4	5ª P	d3-a3	5ª P
8	Formoso Tejo	g3-g4	8ª P	f3-e4	7ª M	a2-c4	10ª m
11	A língua	e3-d4	7ª m	e3-d4	6ª M	e3-d4	7ª m
12	Penas	e3-f4	9ª m	b2-d4	10ª m	a2-a3	8ª P
14	Ao luar	b3-g4	6ª m	d3-d4	8ª P	a2-b3	9ª M
17	Anoitecer	d3-f4	10ª m	d3-f4	10ª m	c3-f4	11ª P
19	As estrelas	f3-g4	9ª M	d3-c4	7ª m	a2-g3	7ª m
22	Quimeras	f3-f4	8ª P	d3-c4	7ª m	a2-g3	7ª m
24	A uma folha de hera	g3-g4	8ª P	d#3-d4	8ª D	a#2-a3	8ª D
27	As andorinhas	e3-e4	8ª P	g2-c4	11ª P	c3-g3	5ª P
30	O vira, vira!	f#3-g4	9ª m	e3-b3	5ª P	a2-b3	9ª M
33	Vai-se a vida e foge	c3-g4	12ª P	c3-c4	8ª P	b2-a3	7ª m
35	O exilado	e3-f4	9ª m	e3-c4	6ª m	b2-a3	7ª m
36	Ninguém	g3-f4	7ª m	e3-b3	5ª P	b2-a3	7ª m
38	Alma minha gentil que te partiste	e3-a4	11ª P	c3-d#4	9ª A	a2-b3	9ª M
42	A flor suspiro	eb3-f4	9ª M	d3-c4	7ª m	bb2-g3	6ª M
44	Cruel saudade	f3-e4	7ª M	e3-g3	3ª m	c3-g3	5ª P
46	A voar	e3-g4	10ª m	e3-a3	4ª P	a2-g3	7ª m
48	Barcarola	f3-g4	9ª M	d3-c4	7ª m	a2-g3	7ª m
50	O trevo	g3-f4	7ª m	d3-d4	8ª P	b2-c4	9ª m
52	Coremos a enxada	eb3-f4	9ª M	d3-bb3	6ª m	b2-c4	9ª m
55	A lua	b2-e4	11ª P	b2-e4	11ª P	b2-e4	11ª P
58	Pão bendito	g3-g4	8ª P	d3-c4	7ª m	b2-c4	9ª m
60	Sorrisos	g3-f4	7ª m	e3-b3	5ª P	c3-g3	5ª P
62	Fujamos daqui	d3-f4	10ª m	d3-e4	9ª M	a2-c4	10ª m
65	O eco	f3-e4	7ª M	c3-d4	9ª M	b2-a3	7ª m
66	Ratapläo	b2-e4	11ª P	b2-e4	11ª P	b2-e4	11ª P
67	Vá, laranja ao ar!	e#3-f4	9ª D	c3-e4	10ª M	a2-b3	9ª M
69	Ru!... Ru! ...	d3-f4	10ª m	d3-a3	5ª P	bb2-a3	9ª m
72	Manhã e noite	a3-f4	6ª m	d3-bb3	6ª m	bb2-a3	9ª m
73	Trova sentenciosa	e3-e4	8ª P	e3-e4	8ª P	e3-e4	8ª P
74	Soldado que vais à guerra	g3-f#4	7ª M	e3-b3	5ª P	a2-b3	9ª M
77	Ó luz da noite, ó lua!	g3-e4	6ª M	d3-c4	7ª m	g2-bb3	10ª m
80	Oração à Pátria	f3-f4	8ª P	d3-b3	6ª M	b2-g3	6ª m
83	Isabel da Rocha	g3-f4	7ª m	d3-c4	7ª m	b2-g3	6ª m
86	Noite de encanto	g3-f4	7ª m	d3-c4	7ª m	b2-a3	7ª m
88	O girasol	g3-f4	7ª m	d3-d4	8ª P	b2-g3	6ª m
90	Noites silenciosas	g3-e4	6ª M	d3-c4	7ª m	c3-a3	6ª M
92	O ninho desfeito	f#3-eb4	7ª D	c3-c4	8ª P	c3-e4	10ª M
94	O adeus do soldado	d3-g4	11ª P	d3-e4	9ª M	c#3-a3	6ª m
97	Ilha dos amores	a3-f4	6ª m	f#3-d4	6ª m	d3-e4	9ª M

<b>Canto Coral nas Escolas, volume III - Página, título, Limites S1, S2 e A, Âmbito S1, S2 e A</b>					
<b>Página</b>	<b>Título</b>	<b>Número de compassos</b>	<b>Temática</b>	<b>Nº de estrofes</b>	<b>Observações</b>
5	A saudade	20	Sentimentos	7 estrofes	Solo no final da estrofe, 2_4
8	Formoso Tejo	14	Sentimentos	2 estrofes	Entradas das vozes desfasadas
11	A língua	8	Adivinha	1 estrofe	
12	Penas	12	Animais	5 estrofes	
14	Ao luar	24	Corpos celestes	8 estrofes	Solo com coro em boca fechada secção em compasso 6_8
17	Anoitecer	14	Paisagem	4 estrofes	Solo+ finais de frase a 3 vozes
19	As estrêlas	20	Paisagem	1 estrofe	Anotações sobre a interpretação da estrofe 2
22	Quimeras	17	Sonhos	2 estrofes	
24	A uma fôlha de hera	59	Flores	1 estrofe	c. 16 com acorde de 4 notas; ABCA, em que C é solo
27	As andorinhas	10	Animais	7 estrofes	
30	O vira, vira!	12	Dança	6 estrofes	
33	Vai-se a vida e foge	9	Tempo	3 estrofes	
35	O exilado	8	Juventude	3 estrofes	
36	Ninguém	10	Natureza	6 estrofes	
38	Alma minha gentil que te partiste	29	Luto	3 estrofes	Nota final com acorde de 4 notas
42	A flor suspiro	16	Flores	4 estrofes	
44	Cruel saudade	20	Sentimentos	4 estrofes	Solo + Coro
46	A voar	16	Sentimentos	5 estrofes	
48	Barcarola	12	Mar	3 estrofes	
50	O trevo	16	Sorte	4 estrofes	Melodia parcialmente na voz do alto
52	Coremos a enxada	25	Animais	4 estrofes	As estrofes são solo
55	A lua	36	Paisagem	3 estrofes	Secção solística seguida de coro, em cânone;
58	Pão bendito	11	Ofícios	3 estrofes	
60	Sorrisos	21	Sentimentos	3 estrofes	
62	Fujamos daqui	26	Paisagem	3 estrofes	Melodia da voz do soprano 1, acompanhamento do soprano 2 e alto.
65	O eco	10	Sentimentos	2 estrofes	Alto entra no compasso 4
66	Rataplão	24	Soldados	1 estrofe	
67	Vá, laranja ao ar!	11	Memória	3 estrofes	Primeiros versos com solo acompanhado com coro, com boca fechada
69	Ru!... Ru! ...	16	Canção de embalar	4 estrofes	Solo de 4 compassos , no início de cada estrofe
72	Manhã e noite	12	Partes do dia	2 estrofes	
73	Trova sentenciosa	11	Atitudes	1 estrofe	
74	Soldado que vais à guerra	32	Soldados	4 estrofes	2 últimos compassos com acordes de 4 notas
77	Ó luz da noite, ó lua!	14	Paisagem	5 estrofes	
80	Oração à Pátria	18	Pátria	4 estrofes	
83	Isabel da Rocha	22	Pessoal	3 estrofes	"Alegre" e 2_4 no c. 16
86	Noite de encanto	16	Paisagem	6 estrofes	
88	O girasol	16	Animais	4 estrofes	Solo, Soli 2 vozes, Coro SSA
90	Noites silenciosas	9	Paisagem	6 estrofes	Voz do alto com declamação da letra não especificada
92	O ninho desfeito	9	Animais	4 estrofes	
94	O adeus do soldado	11	Soldados	7 estrofes	Secção de solo
97	Ilha dos amores	45	Mar	3 estrofes	Alto com ostinato; Mudança para "Vivo" e 3_8 no c. 22

## Volume IV

<b>Canto Coral nas Escolas, volume IV - Página, título, texto, andamento, voicing, tonalidade e compasso</b>						
<b>Página</b>	<b>Título</b>	<b>Texto</b>	<b>Andamento</b>	<b>Voicing</b>	<b>Tonalidade</b>	<b>Compasso</b>
5	Maio	Acácio Antunes	Pouco devagar	SSAA	Si b Maior	2_4
7	A solfa		Apressado	Cânone a 4 partes	Dó Maior	C/
8	Vai devagarinho	Cancioneiro Popular	Devagar	SSAA	Mi Maior	C
11	A canção do linho	Afonso Lopes Vieira	Lentamente	SSAA	Lá menor	3_4
14	Senhor estudante		Apressado	Cânone a 4 partes	Lá b Maior	3_4
15	Barcarola	Aurora B. Dias Freitas	Lentamente	SSAA	Ré Maior	3_4
18	A harpa do crente	Alexandre Herculano	Vagarosamente	SSAA	Si b Maior	C
21	A pastorinha	J. Rodrigues Grandes	Vagarosamente	SSAA	Lá Maior	2_4
23	A madrugada	F. Gomes de Amorim	Pouco devagar	SSAA	Dó Maior	C
24	Templo de amor	Tomás Ribeiro	Vagaroso	SSAA	Lá Maior	2_4
25	Senhora, partem tão tristes meus olhos	J. R. de Castelo Branco	Vagaroso	SSAA	Lá Maior	2_4
36	Em prol de Portugal	C. Castelo-Branco	Muito devagar	SSAA	Mi b Maior	C
38	Flores do Lis	Ilídio da Silva Lopes	Vagaroso	SSAA	Mi b Maior	2_4
41	Amor filial	Bulhão Pato	Devagar	SSAA	Mi b Maior	2_4
42	Aos recrutas	Bernardo Braga	Marcial	SSAA	Fá Maior	2_4
45	Queixumes de namorado		Vagaroso	Cânone a 4 partes	Sol menor	6_8
46	Moro à beira do mar	Cancioneiro Popular	Um pouco vivo	SSAA	Lá Maior	6_8
48	Cantar do melro	A. Lopes Vieira	Pouco apressado	SSAA	Sol Maior	C/
51	Os sem ventura	Cancioneiro Caboverdiano	Vagaroso	SSAA	Mib Maior	2_4
54	A onda mensageira	Gomes de Amorim	Vagaroso	SSAA	Sol menor	3_4
56	A miséria	Guerra Junqueiro	Devagar	SSAA	Dó menor	3_4
57	Lembranças	Julião Nogueira	Vagaroso	SSAA	Sol Maior	6_8
59	Coquete dos prados	Almeida Garrett	Apressado e alegre	SSAA	Ré Maior	3_8
61	Tirana	Cancioneiro Popular	Um pouco vivo	SSAA	Lá b Maior	3_4
63	Lenda de Inês	J. Coelho da Cunha	Pouco apressado	SSAA	Lá b Maior	C
65	Não sonhes	D. Lutegarda Guimarães de Caires	Vagaroso	SSAA	Dó Maior	3_4
67	Luto e rosas	Mário Pacheco	Pouco apressado	SSAA	Ré menor	3_4
69	Não sei bem	Cancioneiro Popular	Vagaroso	SSAA	Sol Maior	3_4
71	Cantigas do lume	Mário Pacheco	Lentamente	SSAA	Ré b Maior	3_4
73	Amar a terra é viver	Mário Pacheco	Lento	SSAA	Fá Maior	C
76	Dó ré mi	Cancioneiro Popular	Apressado	Cânone a 4 partes	Ré Maior	2_4
77	Ó menina de olhos verdes	Carlos Cília	Ligeiro	SSAA	Dó Maior	2_4
79	Não dorme	João Saraiva	Devagar	SSAA	Lá menor	6_8
81	Nunca mais	Fernando Caldeira	Pouco depressa	SSAA	Dó Maior	3_4
83	Vai-se embora	Coelho Neto	Devagar	SSAA	Sol Maior	3_4
85	O regresso das andorinhas	Ramos Coelho	Pouco apressado	SSAA	Dó Maior	3_4
88	Velha canção	António Feijó	Apressado mas triste	SSAA	Sol menor	C
90	Laranjeira morta	José Rebelo	Vagaroso	SSAA	Fá Maior	C
92	Canção do Sol	Santiago Prezado	Vagaroso	SSAA	Dó Maior	3_4
94	Para o recreio		Vagaroso	Cânone a 4 partes	Dó Maior	2_4
74	Paz bem dita	C. Manuel e G. de Melo	Devagar	SSAA	Dó Maior	C



<i>Canto Coral nas Escolas, volume IV - Página, título, limite S1, S2 e A1 e Âmbito S1, S2 e A1</i>							
Página	Título	Limites - S1	Âmbito - S1	Limites - S2	Âmbito - S2	Limite - A1	Âmbito - A1
5	Maio	d3-f4	10ª m	d3-d4	8ª P	d3-bb3	6ª m
7	A solfa	c3-f4	11ª P	c3-f4	11ª P	c3-f4	11ª P
8	Vai devagarinho	a#3-#4	6ª m	g#3-d#4	5ª P	b2-b3	8ª P
11	A canção do linho	g3-g#4	8ª A	d3-d4	8ª P	b2-a3	7ª m
14	Senhor estudante	ab2-eb4	12ª P	ab2-eb4	12ª P	ab2-eb4	12ª P
15	Barcarola	f3-g4	9ª M	d3-d4	8ª P	d3-d4	8ª P
18	A harpa do crente	g3-f4	7ª m	d3-c4	7ª m	c3-bb3	7ª m
21	A pastorinha	a3-e4	5ª P	e3-d4	7ª m	c3-d4	9ª M
23	A madrugada	g3-f4	7ª m	f3-d4	6ª M	d3-a3	5ª P
24	Templo de amor	b3-#4	5ª P	g#3-d4	5ª D	e3-a3	4ª P
25	Senhora, partem tão tristes meus olhos	e3-g#4	10ª M	e3-#4	7ª M	a2-d#4	11ª P
36	Em prol de Portugal	g3-g4	8ª P	f3-d4	6ª M	d3-bb3	6ª m
38	Flores do Lis	g3-g4	8ª P	d3-eb4	9ª m	d3-d4	8ª P
41	Amor filial	g3-eb4	6ª m	g3-bb3	3ª m	eb3-ab3	4ª P
42	Aos recrutas	a2-g4	14ª m	a2-e4	12ª P	a2-c4	10ª m
45	Queixumes de namorado	c3-eb4	10ª m	c3-eb4	10ª m	c3-eb4	10ª m
46	Moro à beira do mar	a3-e4	5ª P	e3-a3	4ª P	c3-b3	7ª M
48	Cantar do melro	b3-#4	7ª M	d#3-d4	8ª D	d3-c4	7ª m
51	Os sem ventura	g2-eb4	13ª m	b2-eb4	11ª D	b2-d4	10ª m
54	A onda mensageira	d3-#4	10ª M	d3-c4	7ª m	b2-a3	7ª m
56	A miséria	g2-eb4	13ª m	g3-c4	4ª P	eb3-ab3	4ª P
57	Lembranças	g3-f4	7ª m	g3-d4	5ª P	d3-b3	10ª M
59	Coquete dos prados	e3-#4	9ª M	c#3-c#4	8ª P	c#3-b3	9ª m
61	Tirana	g3-f4	7ª m	eb3-c4	6ª M	eb3-bb3	5ª P
63	Lenda de Inês	ab3-f4	9ª M	eb3-db4	7ª m	c3-bb3	7ª m
65	Não sonhes	g3-g4	8ª P	e3-d4	7ª m	c3-d4	9ª M
67	Luto e rosas	g3-f4	7ª m	e3-d4	7ª m	e3-a3	4ª P
69	Não sei bem	a3-#4	9ª m	d3-d4	8ª P	##3-b3	4ª P
71	Cantigas do lume	f3-f4	8ª P	f3-c4	5ª P	db3-c4	7ª M
73	Amar a terra é viver	f3-f4	8ª P	a2-d4	11ª P	e3-c4	6ª m
76	Dó ré mi	d3-d4	8ª P	d3-d4	8ª P	d3-d4	8ª P
77	Ó menina de olhos verdes	g3-f4	7ª m	e3-d4	7ª m	c3-c4	8ª P
79	Não dorme	g#3-g4	8ª D	e3-c4	6ª m	c3-d4	9ª M
81	Nunca mais	g3-g4	8ª P	e3-d4	7ª m	c3-a3	6ª M
83	Vai-se embora	b3-#4	5ª P	g3-d4	5ª P	d3-b3	6ª M
85	O regresso das andorinhas	b3-#4	5ª P	##3-d4	6ª m	c3-c4	8ª P
88	Velha canção	a3-f4	6ª m	##3-d4	6ª m	d3-d4	8ª P
90	Laranjeira morta	f3-g4	9ª M	e3-d4	7ª m	c3-bb3	7ª m
92	Canção do Sol	e3-f4	9ª M	e3-a3	4ª P	c3-a3	6ª M
94	Para o recreio	c3-e4	10ª M	c3-e4	10ª M	c3-e4	10ª M
74	Paz bem dita	g3-g4	8ª P	g3-e4	6ª M	e3-a3	4ª P

**Canto Coral nas Escolas, volume IV - Página, título, limite A2 e Âmbito A2, nº compassos, estrofes e observações**

Página	Título	Limite - A2	Âmbito – A2	Número de compassos	Temática	Nº de estrofes	Observações
5	Maio	b2-g3	6ª m	24	Estações do ano	1	Solo do c.13-16
7	A solfa	c3-f4	11ª P	16	Música	1	
8	Vai devagarinho	b2-g#3	6ª M	12	Mar	7	Alegre, c. 8
11	A canção do linho	g2-a3	9ª M	24	Flores	5	2_4, c. 11
14	Senhor estudante	ab2-eb4	12ª P	31	Estudante	1	Vários ostinati
15	Barcarola	a2-a3	8ª P	29	Paisagem	1	6 últimos compassos: "eco" entre SS
18	A harpa do crente	g2-a3	9ª M	13	Paisagem	6	Vozes a pares, c. 7
21	A pastorinha	a2-a3	8ª P	20	Ofícios	4	Solo até c. 12
23	A madrugada	a2-g3	7ª m	20	Tristeza	1	Solo de cc. 8 a 16
24	Templo de amor	a2-d3	4ª P	10	Religião	1	Peça solística com resposta do coro
25	Senhora, partem tão tristes meus olhos	a2-b3	9ª M	70	Religião	1	Começa o Alto 2, 6 compassos
36	Em prol de Portugal	g2-g3	8ª P	20	Pártia	3	
38	Flores do Lis	ab2-bb3	9ª M	18	Flores	3	Solo cc. 10-13
41	Amor filial	ab2-eb3	5ª P	10	Flores	2	
42	Aos recrutas	a2-c4	10ª m	39	Soldados	2	últimos 5 compassos com 5 vozes
45	Queixumes de namorado	c3-eb4	10ª m	8	Sentimentos	1	
46	Moro à beira do mar	f#2-f#3	8ª P	16	Mar	3	cc. 9 -16: a 3 vozes
48	Cantar do melro	b2-g3	10ª m	23	Atitude	2	cc.9 - 15: 2ª voz com melodia
51	Os sem ventura	b2-d4	10ª m	17	Luto	5	Solo
54	A onda mensageira	g2-g3	8ª P	13	Saudade	3	
56	A miséria	b2-g3	10ª m	12	Social	2	Solo, com pequena secção final
57	Lembranças	g2-f3	7ª m	32	Ofícios	2	
59	Coquete dos prados	a2-f#3	6ª M	32	Aves	2	
61	Tirana	ab2-eb3	5ª P	28	Vida	5	cc. 17 a 28 a duas vozes
63	Lenda de Inês	ab2-ab3	8ª P	10	Lendas	5	
65	Não sonhes	g2-f3	7ª m	17	Sentimentos	3	
67	Luto e rosas	a2-e3	5ª P	14	Sentimentos	2	
69	Não sei bem	b2-a3	7ª m	21	Luto	4	
71	Cantigas do lume	ab2-ab3	8ª P	8	Elemento	6	
73	Amar a terra é viver	a2-a3	8ª P	10	Pátria	7	
76	Dó ré mi	d3-d4	8ª P	16	Música	1	Cânone não mencionado: sabe-se pelas indicações das entradas
77	Ó menina de olhos verdes	b2-g3	10ª m	17	Sentimentos	3	
79	Não dorme	a2-a3	8ª P	12	Sentimentos	5	
81	Nunca mais	g2-g3	8ª P	16	Tempo	2	
83	Vai-se embora	g2-a3	9ª M	16	Ofícios	3	Solo até c. 8. C. 8: quaternário
85	O regresso das andorinhas	g2-f#3	7ª M	17	Animais	5	
88	Velha canção	b2-g3	6ª m	8	Sentimentos	7	
90	Laranjeira morta	a2-f3	6ª m	14	Vida	2	Solo c. 9-11
92	Canção do Sol	a2-g3	7ª m	17	Corpos celestes	4	A uma voz, últimos 8 compassos
94	Para o recreio	c3-e4	10ª M	8	Sentimentos	1	
74	Paz bem dita	a2-g3	7ª m	10	Sentimentos	7	

Anexo 2 – Partituras das seis canções do *Canto Coral nas Escolas*, volume I e II de Tomás Borba, intervencionadas no Projeto

1

## 1. As quatro estações

Versos de Camões.

Um pouco apressado

Lei é da Na.tu . re . za Mu . dar . se des . ta sor . te o tem . po

le . ve: Su . ce . der à be . le . za Da pri . ma . ve . ra o

fru . to; a é . le a ne . ve; E tor . nar ou . tra vez por cer . to

fi . o: Ou . to . no, in . ver . no, pri . ma . ve . ra, es . ti . o.

## 8. A rosa e o salgueiro

Versos de A. de Serpa.

Pouco apressado

Eu vi na corren.te Boi.ar u.ma ro.sa Que fres.ca e for.

mo.sa Da mar.gem.ca.iu. O zé.fi.ro brando, Por e.la pas.san.do, Sub.

til mur.mu.ran.do Bei.jou.a e sor.riu. Sub.til mur.mu.ran.do Bei.jou.a e sor.riu.

2.  
O verde salgueiro  
Co'a rama nas águas  
Em lânguidas frâguas  
Bebendo o frescor,  
Debalde se empenha  
Mil traços engenha,  
Co'a trémula grenha.  
Por ter mão na flor.

3.  
Mas essa, correndo,  
Lá foge e não pára  
Na veia tão clara  
Do arroio veloz.  
Lá foge e se esconde  
Lá vai, não sei onde.  
Clamei, nem responde,  
Das brisas à voz.

4.  
Assim vão os sonhos  
Felizes da vida;  
Na onda esquecida  
Dos tempos que vão.  
Buscamos retê-los;  
Baldados anelos,  
Lá fogem tão belos,  
São só ilusão.

## 12. O Rouxinol

Versos de Alexandre Herculano.

Pouco apressado

Sol - ta o su - a - ve can - to Ca - ti - vo rou - xi -  
nol, Quan - do nas - cen - te sol Der - ra - ma o seu ful -  
gor. O - can - to da a - ve - zi - nha Foi nos - so a - mor fa -  
tal, E e - les des - ti - no i - gual Lhes re - ser - va o a - mor.

# A urze e a rosa

Versos de D. M. Cristina de Arriaga

Vivo



A ur - ze bro - ta en - tre a la - va, Co - mo a



ro - sa no can - tei - ro; É po - rém in - de - pen -



den - te, Não pre - ci - sa jar - di - nei - ro.

2.

Vive alegre no seu ermo,  
Aquecida pelo sol;  
Até só ela o contempla  
Depois de belo arrebol.

3

Vive a rosa um dia apenas  
Esplendorosa, brilhante;  
Depois, pendente e desfeita,  
Já não tem nem um amante.

# BALADA DE NEVE

Versos de Aug. Gil

Vagaroso



2

E' talvez a ventania :  
Mas há pouco, há pouquinho,  
Nem uma agulha bulia  
Na quieta melancolia  
Dos pinheiros do caminho...

## 3

; Quem bate assim levemente  
Com tam estranha leveza  
Que mal se ouve, mal se sente?...  
Não é chuva, nem é gente,  
Nem é vento, com certeza.

## 4

Fui ver se a neve caia  
Do azul cinzento do céu,  
Branca e leve, branca e fria...  
— Há quanto tempo a não via!  
E que saudades, Deus meu!

## 5

Olho-a através da vidraça;  
Pôs tudo da côr do linho.  
Passa gente, e quando passa,  
Os passos imprime e traça  
Na brancura do caminho...

## 6

Fico olhando êsses sinais  
Da pobre gente que avança  
E noto, por entre os mais,  
Os traços miniaturais  
Duns pézitos de criança...

## 7

E descalcinhos, doridos...  
A neve deixa inda vê-los,  
Primeiro bem definidos,  
— Depois em sulcos compridos,  
Porque não podia erguê-los!...

## 8

Que quem já é pecador  
Sofra tormentos, enfim!  
Mas as crianças, Senhor,  
Porque lhes dais tanta dor?!...  
Porque padecem assim?!...

## 9

E uma infinita tristeza,  
Uma funda turbacão,  
Entra em mim, fica em mim presa.  
Cai neve na natureza...  
— E cai no meu coração.

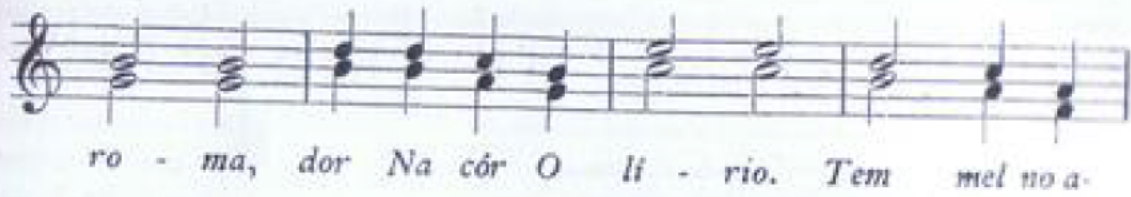


# Rosa e lírio

Versos de Almeida Garrett

**Apressado**





2

No lírio  
 O martírio  
 Que é meu  
 Pintado vejo: — côr  
 E ardor  
 É o meu.  
 A rosa, etc.

3

A rosa  
 É formosa,  
 Bem sei...  
 E será doutros flor  
 De amor...  
 Não sei.  
 A rosa, etc.



### Anexo 3 – Planificações das aulas intervencionadas – 1º Ciclo do Ensino Básico

Disciplina			
<b>CLASSE DE CONJUNTO - CORO</b>			
Informações da turma		Docência	
Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Ciclo	1º ciclo	Professor titular	Isabel Batista
Ano	2º ano	Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A	Professor supervisor	Janete Costa Ruiz
Caracterização da aula		Sumário	
Data	28 de abril de 2020	<p>Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.</p> <p>Início do estudo de repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As 4 estações</li> <li>- A rosa e o salgueiro</li> <li>- O rouxinol</li> </ul>	
Hora	13h20		
Sala	PG1		
Lecionação	Nº 1		

Material	Objetivos específicos
<p>Portefólio com as partituras</p> <p>Material didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Aprender a correta dicção e pronúncia do texto cantado</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i> e a entoação de vogais – em especial, as puras</li> </ul>
Avaliação	
<p>Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.</p>	
Sequência de atividades	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaxamento e aquecimento vocal</li> <li>2. Repertório: <ul style="list-style-type: none"> <li>• As 4 estações</li> <li>• A rosa e o salgueiro</li> <li>• O rouxinol</li> </ul> </li> </ol>	

Desenvolvimento da aula	
Chamada e material	13h20
<p>Relaxamento e aquecimento vocal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaxamento:</li> <li>• Rodar os ombros, para a frente e para trás</li> <li>• Acenar “não” e “sim”</li> <li>• Espreguiçar, erguendo os braços acima da cabeça/para o lado do corpo</li> <li>• Relaxar os braços: sacudir livremente, e sem tenções</li> </ul>	13h25

- Massajar o pescoço
- Respiração:
- Com uma mão no peito e outra sobre o diafragma, pedir para inspirar/expirar pelo nariz
- Se os cantores respirarem e erguerem os ombros, colocar os braços atrás da cabeça, e pedir para inspirar/expirar.
- Repetir o primeiro exercício.
- Mostrar a respiração com a bola extensível
- Ressonadores
- Imaginar uma abelha: subir de meio em meio tom, com sonoridade leve



- A abelha viaja ao sabor do vento:



- Aquecimento vocal todos os motivos melódicos são executados ascendente, de meio em meio tom:
- a abelha encontrou o gato:



- “o que está ali?” sorriu o gato, matreiro... ao ver um pintinho!:



- Para grande surpresa, apareceu a vaca, e protegeu o pintinho!



Ao longo do aquecimento, vai-se inventando e pedindo variação de dinâmicas e agógica

**Repertório:**

## 1. As 4 estações

- Aprendizagem da letra (ritmo da palavra)
- Jogos de palmas e de repetição
- Entoação da melodia: pequenos motivos melódicos, por repetição (du du du) – mostrar movimento sonoro com as mãos, e incentivar que os alunos também o façam
- Entoação da melodia com sílaba neutra + elástico (trabalhar o legato)
- Incentivar a entoação com a cavidade bucal com espaço
- Entoação da canção (3 frases), por frases (letra + melodia)
- Entoação da canção com acompanhamento harmónico, ao piano
- Qualquer erro ao nível de afinação, vogal, som, técnica vocal, etc, será imediatamente corrigido através de mostrar o correto

## 2. O rouxinol

- Marchar com os pés
- Aprendizagem da canção a partir da melodia: “di – du – di – du – di” etc
- Os alunos imitam
- Corregge-se qualquer erro melódico que possa surgir
- Entoar a melodia com gestos com o corpo, a simbolizar dinâmicas, direções melódicas
- Entoar a canção em andamento, incentivando o legato (visualmente também, com o elástico

13h40

*Os alunos voltam as lugares, para a canção seguinte*

## 3. A rosa e o salgueiro

- Aprendizagem da canção através do ritmo: por imitação, bater as palmas com o ritmo
- Fazer o mesmo a percutir o dedo na palma da mão
- Escutar a melodia e a letra, enquanto se percute o ritmo com o dedo na palma da mão
- Pedir para repetir, com frases pequenas

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoação da canção</li> </ul> <p><b>Compreensão do repertório</b></p> <p>São canções ligadas à natureza: a primeira fala das 4 estações, a segunda sobre o rouxinol e a terceira sobre a rosa e o salgueiro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoação final da canção <i>As 4 estações</i></li> </ul>	13h55
<b>Reflexão:</b>	
A aula não foi lecionada.	

<b>Disciplina</b>			
<b>CLASSE DE CONJUNTO - CORO</b>			
<b>Informações da turma</b>		<b>Docência</b>	
Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Ciclo	1º ciclo	Professor titular	Isabel Batista
Ano	2º ano	Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A	Professor supervisor	Janete Costa Ruiz
<b>Caracterização da aula</b>		<b>Sumário</b>	
Data	05 de maio de 2020	Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.	
Hora	13h20	Início do estudo de repertório:	
Sala	PG1	- As 4 estações	
Lecionação	Nº 2	- A rosa e o salgueiro	
		- O rouxinol	
<b>Material</b>		<b>Objetivos específicos</b>	

<p>Portefólio com as partituras</p> <p>Materiais didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível; gatinho de madeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Aprender a correta dicção e pronúncia do texto cantado</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i> e a entoação de vogais – em especial, as puras</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>	
<p>Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.</p>	
<p><b>Sequência de atividades</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaxamento e aquecimento vocal</li> <li>2. Repertório: <ul style="list-style-type: none"> <li>• As 4 estações</li> <li>• A rosa e o salgueiro</li> <li>• O rouxinol</li> </ul> </li> </ol>	
<p><b>Desenvolvimento da aula</b></p>	
<p>Chamada e material</p>	<p>13h20</p>
<p>Relaxamento e aquecimento vocal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaxamento:</li> <li>• Rodar os ombros, para a frente e para trás</li> <li>• Acenar “não” e “sim”</li> <li>• Espreguiçar, erguendo os braços acima da cabeça/para o lado do corpo</li> <li>• Relaxar os braços: sacudir livremente, e sem tenções</li> <li>• Massajar o pescoço ao colega do lado direito. Troca de direção.</li> </ul>	<p>13h25</p>



## Respiração:

- Com uma mão no peito e outra sobre o diafragma, pedir para inspirar/expirar pelo nariz
- Se os cantores respirarem e erguerem os ombros, colocar os braços atrás da cabeça, e pedir para inspirar/expirar.
- Repetir o primeiro exercício.
- Mostrar a respiração com a bola extensível

*“Lembram-se da história que vos contei na última aula?”*

## Ressoadores

- Imaginar uma abelha: subir de meio em meio tom, com sonoridade leve



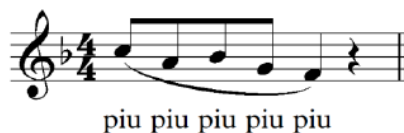
- A abelha viaja ao sabor do vento:



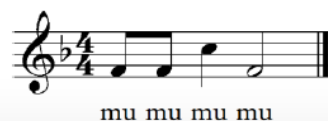
- Aquecimento vocal todos os motivos melódicos são executados ascendentemente, de meio em meio tom:
- a abelha encontrou o gato:



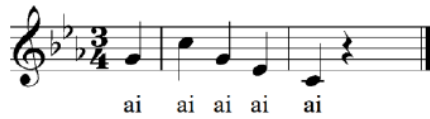
- “o que está ali?” sorriu o gato, matreiro... ao ver um pintinho!:



- Para grande surpresa, apareceu a vaca, e protegeu o pintinho!



- E depois.... Apareceu a dona do gatinho, que ralhou com ele....



Ao longo do aquecimento, vai-se inventando e pedindo variação de dinâmicas e agógica

### Repertório:

#### 1. A rosa e o salgueiro

- Relembrar por imitação o que foi trabalhado na aula passada (melodia, em sílaba neutra)
- Ritmo da palavra – por imitação, a percutir o ritmo
- Pedir para repetir, com frases pequenas
- Entoação da canção com a letra
- Entoação da canção com acompanhamento ao piano

*Do que fala a canção?*

13h40

#### 2. O rouxinol

- Marchar com os pés com entoação da melodia: “di – du – di – du – di” etc.
- Os alunos imitam
- Corregge-se qualquer erro melódico que possa surgir, pois já passou algum tempo desde a última aula
- Adicionar coreografia
- Ritmo da palavra: aprendizagem por imitação
- Entoação da canção com letra e melodia + gestos coreográficos

#### 3. As 4 estações

- Entoação da melodia com sílaba neutra + elástico (trabalhar o legato)
- Incentivar a entoação com a cavidade bucal com espaço
- Entoação da canção (3 frases), por frases (letra + melodia)
- Entoação da canção com acompanhamento harmónico, ao piano

13h50

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer erro ao nível de afinação, vogal, som, técnica vocal, etc, será imediatamente corrigido através de mostrar o correto</li> <li>• Ter especial atenção ao som de “Lei” (início da frase 1) e “neve” (final da frase 2)</li> <li>• Trabalhar as vogais na frase 3 (as 4 estações, outono, inverno, primavera, estio)</li> <li>• Entoar a canção, com atenção ao gatinho: quando o gatinho estiver de pé, os meninos cantam. Quando estiver deitado, ouvem a professora.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>De que estações do ano estamos a falar na canção?</i></p> <p style="text-align: right;"><i>E o que é o estio?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoação da canção na totalidade com acompanhamento ao piano</li> </ul>	14h05
<b>Reflexão:</b>	
A aula não foi lecionada.	

Disciplina			
<b>CLASSE DE CONJUNTO - CORO</b>			
Informações da turma		Docência	
Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Ciclo	1º ciclo	Professor titular	Isabel Batista
Ano	2º ano	Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A	Professor supervisor	Janete Costa Ruiz

Caracterização da aula		Sumário
Data	12 de maio de 2020	<p>Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.</p> <p>Início do estudo de repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As 4 estações</li> <li>- A rosa e o salgueiro</li> <li>- O rouxinol</li> </ul>
Hora	13h20	
Sala	PG1	
Lecionação	Nº 3	
Material	Objetivos específicos	
<p>Portefólio com as partituras</p> <p>Material didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível; gatinho de madeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Aprender a correta dicção e pronúncia do texto cantado</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i> e a entoação de vogais – em especial, as puras</li> </ul>	
Avaliação		
<p>Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.</p>		
Sequência de atividades		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaxamento e aquecimento vocal</li> <li>2. Repertório: <ul style="list-style-type: none"> <li>• As 4 estações</li> <li>• A rosa e o salgueiro</li> <li>• O rouxinol</li> </ul> </li> </ol>		

## Desenvolvimento da aula

Chamada e material

13h20

Relaxamento e aquecimento vocal

13h25

- Relaxamento:
- Rodar os ombros, para a frente e para trás
- Acenar “não” e “sim”
- Espreguiçar, erguendo os braços acima da cabeça/para o lado do corpo
- Relaxar os braços: sacudir livremente, e sem tenções
- Massajar o pescoço ao colega do lado direito. Troca de direção.

Respiração:

- Com uma mão no peito e outra sobre o diafragma, pedir para inspirar/expirar pelo nariz
- Se os cantores respirarem e erguerem os ombros, colocar os braços atrás da cabeça, e pedir para inspirar/expirar.
- Repetir o primeiro exercício.
- Mostrar a respiração com a bola extensível

*“Lembram-se da história que vos contei na última aula?”*

Ressoadores

- Imaginar uma abelha: subir de meio em meio tom, com sonoridade leve



- A abelha viaja ao sabor do vento:



- Aquecimento vocal todos os motivos melódicos são executados ascendente, de meio em meio tom:
- a abelha encontrou o gato:



miau miau miau miau miau

- “o que está ali?” sorriu o gato, matreiro... ao ver um pintinho!:



piu piu piu piu piu

- Para grande surpresa, apareceu a vaca, e protegeu o pintinho!



mu mu mu mu

- E depois.... Apareceu a dona do gatinho, que ralhou com ele....



ai ai ai ai ai

Ao longo do aquecimento, vai-se inventando e pedindo variação de dinâmicas e agógica

- Não se preocupem... ficaram todos amigos, no fim da história!



É o fim.

- Segurar a tónica aguda com uma suspensão, focando bem o “o” (que soa *u*).
- Pedir aos alunos que façam o gesto com a mão, por cima da cabeça, no “o”.

### Repertório:

1. As 4 estações
  - Entoação da canção a caminhar – incentivar o legato.
  - Cantar a frase 1 e 3, palmear a frase 2. Alternar.
  - Focar as vogais abertas, pedindo verticalidade – mostrar com gestos das mãos.
  - Recapitular a canção.

*Qual a história da canção? E a mensagem?*

<p>2. A rosa e o salgueiro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caminhar em simultâneo à entoação, dando o passo no 1º tempo. “Voar” nos restantes tempos</li> <li>• Associar a melodia a uma bola, que quando atirada forma um arco (noção de frase)</li> <li>• Formar pares, espalhando os alunos pela sala. Cantar a canção, entregando a bola ao colega</li> <li>• Fazer uma roda, e entoar a canção com movimento</li> </ul> <p>3. O rouxinol</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recapitulação da canção</li> <li>• Entoar a canção com os gestos trabalhados previamente</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Grupo de foco</i></p>	<p>13h4</p> <p>13h45</p> <p>14h50</p>
<p><b>Reflexão:</b></p>	
<p>A aula não foi lecionada.</p>	

**Anexo 4 – Planificações das aulas intervencionadas – Coro do 2º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Disciplina</b>	
<b>CLASSE DE CONJUNTO - CORO</b>	
<b>Informações da turma</b>	<b>Docência</b>



Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga		Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Ciclo	2º ciclo		Professor titular	Inês Sofia
Ano	5º e 6º anos		Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A e B		Professor supervisor	Janete Costa Ruiz
<b>Caracterização da aula</b>			<b>Sumário</b>	
Data	23 de março de 2020		Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.	
Hora	9h20		Início da aprendizagem das canções:	
Sala	PG1		- A rosa e o lírio	
Lecionação	Nº 3		- A urze e a rosa	
			- Balada de neve	
<b>Material</b>			<b>Objetivos específicos</b>	
Portefólio com as partituras			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Desenvolver a entoação a duas vozes, com vozes homorrítmicas, separadas por intervalos de 3ª e 6ª.</li> <li>• Desenvolver a articulação de consoantes, através da canção em português</li> <li>• Aprofundar as competências de entoação de vogais puras, através da canção em português</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i></li> <li>• Desenvolver a coordenação motora e as noções rítmicas</li> <li>• Sensibilizar para a multiculturalidade</li> </ul>	
Materiais didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível				
Diapasão				
<b>Avaliação</b>				
Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.				
<b>Sequência de atividades</b>				

1. Relaxamento e aquecimento vocal

2. Repertório:

- A urze e a rosa
- Balada de neve
- No mar

### Desenvolvimento da aula

Chamada e material

9h20

Relaxamento e aquecimento vocal

9h25

- Rodar os ombros, para a frente e para trás
- Acenar “não” e “sim”
- Espreguiçar, erguendo os braços acima da cabeça/para o lado do corpo
- Relaxar os braços: sacudir livremente, e sem tenções
- Massajar o pescoço
- Massajar os ombros do colega do lado direito. Troca.

Respiração:

- Com uma mão no peito e outra sobre o diafragma, pedir para inspirar/expirar pelo nariz
- Se os cantores respirarem e erguerem os ombros, colocar os braços atrás da cabeça, e pedir para inspirar/expirar.
- Repetir o primeiro exercício.
- Inspirar em x tempos, expirar em y tempos. Variar os números
- Observar a bola extensível

Ressoadores:

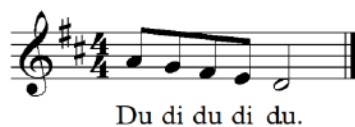
- Com o som zzzzz:



- Com o som vvvvv:



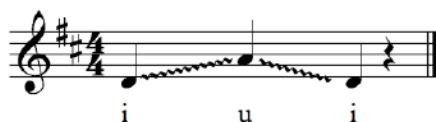
Aquecimento vocal todos os motivos melódicos são executados ascendentemente, de meio em meio tom:



- Leve e com a vogal bem focada, sobe de meio em meio tom:



- Para grande surpresa, apareceu a vaca, e protegeu o pintinho!



9h40

### Repertório:

*A urze e a rosa*

2ª repetição:

- Ritmo da palavra
- Ambas as vozes aprendem por imitação
- Palmear o ritmo da canção em simultâneo

Altos

- Aprender a melodia a partir do ritmo da palavra
- Entoar 2 vezes a sua parte

Sopranos:

- Aprender a melodia a partir do ritmo da palavra
- Entoar 2 vezes a sua parte

1ª repetição:

- Ritmo da palavra
- Ambas as vozes aprendem por imitação
- Palmejar o ritmo da canção em simultâneo

Sopranos:

- Aprender a melodia a partir do ritmo da palavra
- Entoar 2 vezes a sua parte

Altos

- Aprender a melodia a partir do ritmo da palavra
- Entoar 2 vezes a sua parte
- Juntar ambas as frases, primeiro os altos, depois os sopranos
- Enquanto uma voz entoa, a outra plameia o ritmo

Estrutura:

- Frase 1 – bola verde
- Frase 2 – bola azul

**Transição:** entoar um sol, ambas as vozes. Subir uma 2ª M numa das vozes, a outra mantém. Sobre mais uma 2ª m, enquanto a outra voz mantém a nota inicial.

Troca de papéis

*Balada da neve*

- Aprendizagem da canção, a partir da melodia (com du du du):

Altos:

- aprendem a canção por imitação
- Entoam a canção com letra, aprendem por imitação.

Sopranos:

- aprendem a canção por imitação
- Entoam a canção com letra, aprendem por imitação.

9h55

**Reflexão:**

Aula não lecionada

**Disciplina****CLASSE DE CONJUNTO - CORO****Informações da turma**

Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
Ciclo	2º ciclo
Ano	5º e 6º anos
Turma	A e B

**Caracterização da aula**

Data	23 de março de 2020
Hora	9h20
Sala	PG1
Lecionação	Nº 4

**Docência**

Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Professor titular	Inês Sofia
Professor cooperante	Isabel Batista
Professor supervisor	Janete Costa Ruiz

**Sumário**

Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.

Início da aprendizagem das canções:

- A rosa e o lírio
- A urze e a rosa
- Balada de neve

Material	Objetivos específicos	
<p>Portefólio com as partituras</p> <p>Materiais didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível</p> <p>Diapasão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Desenvolver a entoação a duas vozes, com vozes homorrítmicas, separadas por intervalos de 3ª e 6ª.</li> <li>• Desenvolver a articulação de consoantes, através da canção em português</li> <li>• Aprofundar as competências de entoação de vogais puras, através da canção em português</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i></li> <li>• Desenvolver a coordenação motora e as noções rítmicas</li> <li>• Sensibilizar para a multiculturalidade</li> </ul>	
Avaliação		
<p>Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.</p>		
Sequência de atividades		
<p>3. Relaxamento e aquecimento vocal</p> <p>4. Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A urze e a rosa</li> <li>• Balada de neve</li> <li>• No mar</li> </ul>		
Desenvolvimento da aula		
<p><i>Balada de neve</i></p> <p>Recapitulação da canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar as vozes em separado</li> <li>• A outra voz palmeia a sua parte, enquanto a outra entoa com a letra</li> </ul> <p>Qual é o modo da canção?</p> <p>Porquê? Por causa da terceira menor sugerida pela 3ª nota da melodia dos sopranos.</p>	<p>10h30</p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar de novo o exercício das dissonâncias</li> <li>• Realizar a escala menor com a diferença de 3as.</li> </ul> <p>Duas vozes em simultâneo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se necessário, repetir cada voz isoladamente</li> </ul> <p><i>A rosa e o lírio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem da canção através do ritmo da palavra</li> <li>• Entoação das vozes em separado, a partir da modulação a Dó Maior. Primeiro os altos, depois os sopranos.</li> <li>• Repete-se o mesmo para a primeira parte da canção</li> </ul> <p><b>Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar as primeiras 2 notas, com ambas as vozes em simultâneo. Ambas parte da mesma nota, o que poderá facilitar a entoação da 3ª.</li> <li>• Entoar a canção com ambas as vozes. Se necessário, parar e voltar a separar</li> </ul>	10h50
<b>Reflexão:</b>	
Aula não lecionada	

<b>CLASSE DE CONJUNTO - CORO</b>			
<b>Informações da turma</b>		<b>Docência</b>	
Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Ciclo	2º ciclo	Professor titular	Inês Sofia
Ano	5º e 6º anos	Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A e B	Professor supervisor	Janete Costa Ruiz
<b>Caracterização da aula</b>		<b>Sumário</b>	

Data	20 de abril de 2020	<p>Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.</p> <p>Continuação da aprendizagem das canções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A rosa e o lírio</li> <li>- A urze e a rosa</li> <li>- Balada de neve</li> </ul>
Hora	9h20	
Sala	PG1	
Lecionação	Nº 5	
Material		Objetivos específicos
<p>Portefólio com as partituras</p> <p>Materiais didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível</p> <p>Diapasão</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Desenvolver a entoação a duas vozes, com vozes homorrítmicas, separadas por intervalos de 3ª e 6ª.</li> <li>• Desenvolver a articulação de consoantes, através da canção em português</li> <li>• Aprofundar as competências de entoação de vogais puras, através da canção em português</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i></li> <li>• Desenvolver a coordenação motora e as noções rítmicas</li> <li>• Sensibilizar para a multiculturalidade</li> </ul>
Avaliação		
<p>Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.</p>		
Sequência de atividades		
<p>5. Relaxamento e aquecimento vocal</p> <p>6. Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A urze e a rosa</li> <li>• Balada de neve</li> <li>• No mar</li> </ul>		
Desenvolvimento da aula		
Chamada e material		9h20



### Relaxamento e aquecimento vocal

- Rodar os ombros, para a frente e para trás
- Acenar “não” e “sim”
- Espreguiçar, erguendo os braços acima da cabeça/para o lado do corpo
- Relaxar os braços: sacudir livremente, e sem tenções
- Massajar o pescoço
- Massajar os ombros do colega do lado direito. Troca.

### Respiração:

- Com uma mão no peito e outra sobre o diafragma, pedir para inspirar/expirar pelo nariz
- Se os cantores respirarem e erguerem os ombros, colocar os braços atrás da cabeça, e pedir para inspirar/expirar.
- Repetir o primeiro exercício.
- Inspirar em x tempos, expirar em y tempos. Variar os números
- Observar a bola extensível

### Ressoadores:

- Com o som zzzzz:



- Com o som vvvvv:



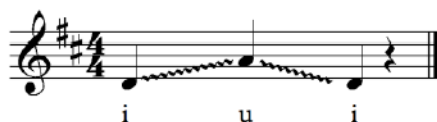
Aquecimento vocal todos os motivos melódicos são executados ascendentemente, de meio em meio tom:



- Leve e com a vogal bem focada, sobe de meio em meio tom:



- Para grande surpresa, apareceu a vaca, e protegeu o pintinho!



**Repertório:**

*A rosa e o lírio:*

- Relembrar a canção, em ambas as vozes. Os alunos ouvem e depois imitam.
- Cada voz entoa a sua parte, em conjunto com o piano.
- Trocar de melodias, só como exercício
- Entoação de ambas as vozes em simultâneo
- Afinar o o primeiro intervalo

10h40

*Balada da neve*

- Aprendizagem da canção, a partir da melodia (com du du du)
- Relembrar cada voz, em separado e por imitação
- Cada voz entoa a sai parte em conjunto com o piano
- Afinar os primeiros intervalos

10h00

**Reflexão:**

Aula não lecionada

**CLASSE DE CONJUNTO - CORO**

Informações da turma		Docência	
Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877

Ciclo	2º ciclo	Professor titular	Inês Sofia
Ano	5º e 6º anos	Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A e B	Professor supervisor	Janete Costa Ruiz
<b>Caracterização da aula</b>		<b>Sumário</b>	
Data	20 de abril de 2020	Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.	
Hora	10h30	Continuação da aprendizagem das canções:	
Sala	PG1	- A rosa e o lírio	
Lecionação	Nº 6	- A urze e a rosa	
		- Balada de neve	
<b>Material</b>		<b>Objetivos específicos</b>	
Portefólio com as partituras		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Desenvolver a entoação a duas vozes, com vozes homorrítmicas, separadas por intervalos de 3º e 6º.</li> <li>• Desenvolver a articulação de consoantes, através da canção em português</li> <li>• Aprofundar as competências de entoação de vogais puras, através da canção em português</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i></li> <li>• Desenvolver a coordenação motora e as noções rítmicas</li> <li>• Sensibilizar para a multiculturalidade</li> </ul>	
Materiais didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível			
Diapasão			
<b>Avaliação</b>			
Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.			
<b>Sequência de atividades</b>			
7. Relaxamento e aquecimento vocal			
8. Repertório:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A urze e a rosa</li> </ul>			

- Balada de neve
- No mar

### Desenvolvimento da aula

#### *Balada da neve*

10h30

- Aprendizagem da canção, a partir da melodia (com du du du)
- Relembrar cada voz, em separado e por imitação
- Cada voz entoa a sua parte em conjunto com o piano
- Afinar os primeiros intervalos
- Entoar a canção por frases, a duas vozes.
- Se necessário, voltar atrás e repetir

#### *A urze e a rosa*

- Relembrar as melodias da aula anterior
- Pedir para cada voz cantar sozinha, enquanto a outra palmeia.
- Caminhar pela sala enquanto se entoa. Troca de vozes
- As 2 vozes em simultâneo cantam e caminham pela sala.
- Chamar a atenção especial para o legato e vogais puras
- Entoar a canção com acompanhamento ao piano
- Analisar a letra com os alunos, e o sentido do poema

10h55

11h10

Recapitulação das 3 canções trabalhadas na aula

### Reflexão:

Aula não lecionada

## CLASSE DE CONJUNTO - CORO

Informações da turma

Docência

Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga		Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Ciclo	2º ciclo		Professor titular	Inês Sofia
Ano	5º e 6º anos		Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A e B		Professor supervisor	Janete Costa Ruiz
<b>Caracterização da aula</b>			<b>Sumário</b>	
Data	20 de abril de 2020		Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.	
Hora	9h20		Continuação da aprendizagem das canções:	
Sala	PG1		- A rosa e o lírio	
Lecionação	Nº 7		- A urze e a rosa	
			- Balada de neve	
<b>Material</b>		<b>Objetivos específicos</b>		
Portefólio com as partituras		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Desenvolver a entoação a duas vozes, com vozes homorrítmicas, separadas por intervalos de 3ª e 6ª.</li> <li>• Desenvolver a articulação de consoantes, através da canção em português</li> <li>• Aprofundar as competências de entoação de vogais puras, através da canção em português</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i></li> <li>• Desenvolver a coordenação motora e as noções rítmicas</li> <li>• Sensibilizar para a multiculturalidade</li> </ul>		
Materiais didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível				
Diapasão				
<b>Avaliação</b>				
Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.				
<b>Sequência de atividades</b>				
1. Relaxamento e aquecimento vocal				

2. Repertório:

- A urze e a rosa
- Balada de neve
- A rosa e o lírio

**Desenvolvimento da aula**

Chamada e material

9h20

Relaxamento e aquecimento vocal

- Rodar os ombros, para a frente e para trás
- Acenar “não” e “sim”
- Espreguiçar, erguendo os braços acima da cabeça/para o lado do corpo
- Relaxar os braços: sacudir livremente, e sem tenções
- Massajar o pescoço
- Massajar os ombros do colega do lado direito. Troca.

Respiração:

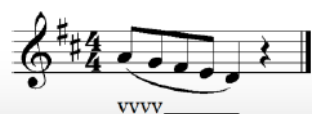
- Com uma mão no peito e outra sobre o diafragma, pedir para inspirar/expirar pelo nariz
- Se os cantores respirarem e erguerem os ombros, colocar os braços atrás da cabeça, e pedir para inspirar/expirar.
- Repetir o primeiro exercício.
- Inspirar em x tempos, expirar em y tempos. Variar os números
- Observar a bola extensível

Ressoadores:

- Com o som zzzzz:



- Com o som vvvvv:



Aquecimento vocal todos os motivos melódicos são executados ascendentemente, de meio em meio tom:



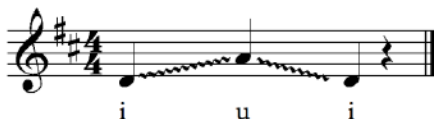
Du di du di du.

- Leve e com a vogal bem focada, sobe de meio em meio tom:



U

- Para grande surpresa, apareceu a vaca, e protegeu o pintinho!



i

u

i

### Repertório:

#### *A rosa e o lírio:*

- Relembrar a canção, em ambas as vozes. Os alunos ouvem e depois imitam.
- Cada voz entoa a sua parte, em conjunto com o piano.
- Trocar de melodias, só como exercício
- Entoação de ambas as vozes em simultâneo
- Afinar o o primeiro intervalo

10h40

#### *Balada da neve*

- Aprendizagem da canção, a partir da melodia (com du du du)
- Relembrar cada voz, em separado e por imitação
- Cada voz entoa a sai parte em conjunto com o piano
- Afinar os primeiros intervalos

10h00

### Reflexão:

Aula não lecionada

### CLASSE DE CONJUNTO - CORO

Informações da turma		Docência	
Escola	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Aluno estagiário	Ana Lúcia Gameiro Carvalho – pg37877
Ciclo	2º ciclo	Professor titular	Inês Sofia
Ano	5º e 6º anos	Professor cooperante	Isabel Batista
Turma	A e B	Professor supervisor	Janete Costa Ruiz
Caracterização da aula		Sumário	
Data	27 de abril de 2020	Aquecimento vocal: relaxamento muscular respiração, ressoadores, vocalizos e desenvolvimento tímbrico.	
Hora	10h30	Continuação da aprendizagem das canções:	
Sala	PG1	- A rosa e o lírio	
Lecionação	Nº 9	- A urze e a rosa	
		- Balada de neve	



Material	Objetivos específicos	
<p>Portefólio com as partituras</p> <p>Materiais didáticos: bolas coloridas, fita elástica e bola extensível</p> <p>Diapasão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o repertório proposto em todas as suas dimensões musicais (melodia, ritmo e harmonia)</li> <li>• Desenvolver a entoação a duas vozes, com vozes homorrítmicas, separadas por intervalos de 3ª e 6ª.</li> <li>• Desenvolver a articulação de consoantes, através da canção em português</li> <li>• Aprofundar as competências de entoação de vogais puras, através da canção em português</li> <li>• Desenvolver a técnica vocal, nomeadamente a voz de cabeça e o registo médio, o timbre e a entoação</li> <li>• Desenvolver a afinação e a audição interna</li> <li>• Desenvolver o <i>legato</i></li> <li>• Desenvolver a coordenação motora e as noções rítmicas</li> <li>• Sensibilizar para a multiculturalidade</li> </ul>	
Avaliação		
<p>Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos abordados em aulas anteriores.</p>		
Sequência de atividades		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaxamento e aquecimento vocal</li> <li>2. Repertório: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A urze e a rosa</li> <li>• Balada de neve</li> <li>• A rosa e o lírio</li> </ul> </li> </ol>		
Desenvolvimento da aula		
Recapitulação das 3 canções trabalhadas.		10h30
Grupo de foco		10h40
Reflexão:		
<p>Aula não lecionada</p>		

## **Anexo 5 – Guião do *Focus Group* e autorização**

Destinatários:

O Grupo de foco será operacionalizado num grupo de 10 alunos, selecionados, a partir da turma de Coro de 5º e 6º ano, do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Moderador:

Ana Lúcia Carvalho

Objetivos

- 1) Compreender a perspetiva dos alunos, no que respeita as competências abordadas na disciplina de Coro
- 2) Aferir o desenvolvimento de competências corais, no âmbito do projeto de intervenção
- 3) Aferir o nível de aprendizagem através do repertório de Tomás Borba

Disposição da sala:

As cadeiras dos alunos e do moderador serão colocadas em círculo, e em ziguezague – isto porque pode haver alunos mais tímidos, que não se sintam à vontade para estar completamente à frente. A professora cooperante e a professora supervisora estarão fora do campo visual dos alunos, e o gravador será colocado no centro do "círculo", para que todas as intervenções sejam gravadas com clareza.

Tempo da sessão:

Entre 20 e 30 minutos.

### **Guião do moderador**

#### 1. Introdução

##### *a) Boas vindas:*

Bem-vindos a este grupo de foco e muito obrigada por terem aceitado o desafio. Cada um de vocês foi selecionado para participar porque o vosso ponto de vista é muito importante para o estudo que estou a desenvolver.

Esta entrevista não é um teste. Não há respostas certas nem erradas. Eu estou particularmente interessada em saber o que vocês pensam e sentem sobre as canções que trabalhamos em conjunto e sobre as aulas que vos dei.

Aceitam ajudar-me?

Antes de começarmos, existem algumas indicações que vos gostaria de vos dar antes de começarmos a sessão:

- 1) Para falar, por favor coloquem o dedo no ar e aguardem em silêncio que eu vos dê a palavra.
- 2) Por favor, falem 1 de cada vez: por isso é que é importante colocar o dedo no ar.

3) Há muitas pessoas no grupo, e gostava de ter o ponto de vista de cada um.

4) Podem discordar com outro colega. Porém, por favor, escutem e respeitem os restantes colegas depois de eles darem a sua opinião.

5) Por último, e como temos pouco tempo para a entrevista, é provável que eu tenha que parar e avançar para outro assunto.

*Assinalar cada ponto com os dedos da mão, para captar a atenção dos alunos.*

Quem reparou no compositor de todas as canções que trabalhei convosco? Por favor, coloquem a mão no ar.

São todas de um só compositor. Quem se lembra como se chama?

Tomás Borba, muito bem!

Já o conheciam antes? Sabem, ele foi muito importante para a música de Coro infantil no nosso país. Por isso é que decidi estudar as suas canções e por isso é que gostava de saber o que pensam e sentem acerca do trabalho que desenvolvemos juntos.

Alguém quer fazer alguma pergunta?

Muito bem, vamos começar!

## 2. Aquecimento

Já nos conhecemos há algum tempo pois eu tenho estado a assistir às vossas aulas de Coro desde outubro. Mesmo assim, eu gostava que cada um de vós dissesse bem alto o seu nome, para que fique registado. Quando eu escrever a nossa sessão, eu não vou revelar o vosso nome. Apesar disso, é importante este passo para que eu possa perceber na gravação quem de vós falou.

Pode ser?

## 3. Clarificação de termos

Já toda a gente ouviu falar em competências? Nas vossas palavras, o que significa?

*Deixar responder e usar aspetos das respostas para corrigir e clarificar os termos.*

## 4. Questões

Em primeiro lugar, eu gostava de saber o que pensam sobre as competências trabalhadas na disciplina de Coro.

Quais são?

Ou por outras palavras, o que trabalhamos aqui?

*Deixar responder e usar aspetos das respostas para corrigir e clarificar os termos.*

Como se trabalham essas competências nas nossas aulas? Existe alguma parte da aula específica, ou exercícios específicos?

O que pensam sobre a utilização das canções para desenvolver as competências no coro?

Sentem que nas aulas que tivemos essas competências foram abordadas? Em que nível?

Que competências acham que trabalhamos com maior frequência nas aulas que fiz convosco?

E o que acharam do vosso “som”, da vossa voz? E como se sentiram a cantar estas canções?

Alguém aqui sente que está a mudar de voz? O que sentem que vos leva a concluir que estão a mudar de voz? E acham que as canções que eu escolhi são adequadas às vossas vozes?

Quem está a mudar de voz, como se sentiram a cantar estas canções?

O que acharam destas canções, particularmente da letra, da mensagem...

Sabem, o Sr. Borba viveu há 100 anos, numa altura em que todos os meninos do nosso país tinham Coro nas Escolas!

Consideram estas canções antiquadas? Acham que não se adequam aos dias de hoje?

As crianças têm umas vozes diferentes dos adultos: tal como os vossos como os vossos corpos estão a crescer, a vossa voz também está. Na vossa opinião, acham que faz sentido adequar as canções à vossa voz?

O que vos faz mais sentido:

- a) Cantar canções escritas para encaixar a vossa voz, de meninos de 10 e 11 anos?
- b) Cantar qualquer canção?

Porquê? Como acham que se ia sentir um menino a cantar uma música muito aguda, que lhe deixasse as pregas vocais a doer? Acham que esse menino ia estar motivado para esta disciplina?

Acham que ele ia conseguir desenvolver as competências corais apropriadas para o seu nível de ensino?

E acham que as canções cantadas iam soar “bem”?

## 5. Súmula

Infelizmente, estamos a chegar ao final do nosso tempo, por isso eu gostava de resumir os pontos principais da nossa sessão.

Se entendi bem, vocês acham que... são competências trabalhadas na nossa disciplina.

Sobre a escolha de canções para cada tipo de voz, vocês acham que...

Por fim, disseram que sentem que as canções que trabalhamos, de Tomás Borba, são...

O que acham dos pontos que referi agora?

Gostava de lembrar que a gravação da entrevista será transcrita. Todos irão receber um código que irá garantir que o vosso nome se mantenha em segredo. No fim, esta gravação será destruída.

Existe alguma questão que eu possa responder? Muito obrigada pelo vosso contributo neste projeto. Esta entrevista foi um sucesso e as vossas respostas honestas serão uma enorme contribuição para este trabalho. Mais uma vez, muito obrigada pela vossa colaboração.

Ele foi muito importante para a música de Coro infantil no nosso país. Por isso é que decidi estudar as suas canções e por isso é que quero saber o que pensam delas e dos aspetos que elas abordam.

## CONSENTIMENTO INFORMADO

Excelentíssimo/a Sr./a Encarregado/a de Educação,

No âmbito do projeto de investigação/intervenção, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação da Professora Doutora Janete Costa Ruiz, encontro-me a realizar o meu Estágio Profissional e o respetivo projeto de investigação/intervenção na turma do/a seu/sua educando/a.

Como parte integrante deste projeto propõe-se a realização de um **grupo de foco** ou seja, uma entrevista em grupo com alguns alunos da turma do seu educando. Este momento tem como objetivos registar em áudio o ponto de vista dos alunos sobre o repertório por mim trabalhado, no âmbito do Estágio profissional. A entrevista será transcrita e ingressará o meu Relatório Final, e os nomes dos alunos não serão revelados. Esta atividade realizar-se-á no dia 27 de abril de 2020, nos 30 minutos finais de aula do Coro.

Nesse sentido, venho com esta mensagem solicitar a sua autorização para o seu educando elencar esta entrevista no meu projeto, intitulado O desenvolvimento de competências na disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado. O contributo de Tomás Borba.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos



2 de março de 2020

(A estagiária Ana Lúcia Gameiro Carvalho)

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando/a a participar no grupo de foco no âmbito do Projeto O desenvolvimento de competências na disciplina de Coro do Ensino Artístico Especializado. O contributo de Tomás Borba.

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo 6 – Questionário

# O desenvolvimento de Competências na disciplina de Coro no Ensino Artístico Especializado. O contributo de Tomás Borba.

O presente questionário integra um projeto de investigação no âmbito do mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e destina-se a professores de Classe de Conjunto - Coro (M32) do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, do Ensino Artístico Especializado.

Com as respostas obtidas pretende-se:

- a) aferir que competências são trabalhadas na disciplina de Coro no 1º e 2º ciclos, e compreender em que medida são abordadas;
- b) compreender a presença do repertório coral de Tomás Borba no Ensino de Música, na atualidade;
- c) analisar o contributo do repertório e da pedagogia de Borba para o desenvolvimento de competências na disciplina de Coro no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

As respostas são anónimas. O questionário é confidencial e os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados pela autora do estudo.

Muito obrigada pela colaboração!

Ana Lúcia Gameiro Carvalho

**\*Obrigatório**

1. Género: \*

Feminino

Masculino

2. Há quanto tempo leciona? \*

- 1-5 anos
- 6-10 anos
- 11-20 anos
- 21-30 anos
- 31-40 - anos

3. Região do país onde leciona \*

- Açores
- Madeira
- Minho e Douro Litoral
- Trás-os-Montes e Alto Douro
- Beira Interior
- Beira Litoral
- Estremadura e Ribatejo
- Lisboa e Setúbal
- Alentejo
- Algarve

1º ciclo

Alunos dos 5 aos 9 anos.

Se responder "não", irá ser encaminhado para a secção "2º ciclo"



4. Leciona no 1º ciclo do Ensino Básico? \*

Sim

Não

1º ciclo - Competências

Alunos dos 5 aos 9 anos.

Se respondeu sim à pergunta anterior, por favor responda a esta pergunta

5. 1º ciclo - Numa escala de 1 a 5, indique qual a importância que atribui à abordagem das seguintes competências, no 1º ciclo. \*

	1 - nada importante	2 - um pouco importante	3 - medianamente importante	4 - muito importante	5 - bastante importante
Construção da voz de cabeça	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dicção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vogais puras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Legato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registo médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expansão de ressonância de peito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Precisão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulação e dinâmicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantar com várias partes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento artístico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantar em Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação Motora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeção vocal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2º ciclo

Alunos dos 9 aos 11 anos

6. Leciona no 2º ciclo do Ensino Básico? \*

Sim

Não

2º ciclo - Competências

Alunos dos 9 aos 11 anos.

Se respondeu sim à pergunta anterior, por favor responda a esta pergunta

7. 2º ciclo - Numa escala de 1 a 5, indique qual a importância que atribui à abordagem das seguintes competências, no 2º ciclo. \*

	1 - nada importante	2 - pouco importante	3 - medianamente importante	4 - muito importante	5 - bastante importante
Construção da voz de cabeça	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dicção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vogais puras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Legato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registo médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expansão de ressonância de peito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Precisão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulação e dinâmicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantar com várias partes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento artístico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantar em Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação Motora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeção vocal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O repertório como veículo do desenvolvimento de competências

8. De 1 a 5, assinale em que medida concorda com as observações listadas abaixo. \*

	1 - discordo plenamente	2 - discordo ligeiramente	3 - não concordo nem discordo	4 - concordo	5 - concordo plenamente
O repertório e as competências estão intrinsecamente ligados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualquer peça, independentemente do registo e linha composicional, pode ser trabalhada em coros de 1º e 2º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O repertório coral deve ser selecionado consoante o tema de concerto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O repertório coral deve ser selecionado consoante o conteúdo da letra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O repertório coral deve ser escolhido em função do gosto dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No 1º e 2º ciclos não é relevante a definição de competências a desenvolver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O repertório deve ser adequado ao estágio de muda vocal dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O repertório deve ser adequado ao nível musical dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No 1º ciclo aborda-se					

repertório exclusivamente português.

---

No 1º ciclo aborda-se repertório em uníssono.

---

No 2º ciclo, independentemente do nível musical dos alunos, aborda-se repertório a duas ou mais vozes.

---

Tomás Borba

(1867-1950)

9. Conhece o repertório coral para a infância, de Tomás Borba? \*

Sim

Não

10. Já trabalhou alguma obra para a infância/adolescência deste compositor? \*

Sim

Não

11. Se respondeu "Sim", que obras deste compositor conhece?

Obra orquestral

Obra coral

Obra teórica

Outra:  \_\_\_\_\_

12. Que obras de Tomás Borba, pormenorizadamente, conhece?

\_\_\_\_\_

Tomás Borba

Pedagogia e didático

13. Numa escala de 1 a 5, indique o seu nível de concordância com as ideologias pedagógica de Tomás Borba. \*

	1 - Discordo	2- Discordo ligeiramente	3 - Não concordo nem discordo	4 - Concordo	5- Concordo plenament
Desenvolvimento da voz de cabeça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleção de repertório adequado à faixa etária das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleção de repertório adequado à tessitura vocal das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento da coordenação motora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento da literacia através do canto de poetas portugueses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na muda vocal, exclusivamente cantar repertório pensado para o efeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observações

14. Existe algo mais que gostaria de acrescentar?

---



---



## Anexo 7 – Guião da entrevista

Guião de entrevista semiestruturada

Identificação do entrevistado	
Código do entrevistado	
Nome	
Data	

Introdução – contextualização da entrevista
---

Obrigada por ter aceite conversar comigo.

A sua experiência profissional será certamente uma mais valia para o meu estudo, assim como a sua perspetiva sobre os tópicos que lhe vou apresentar.

O estudo que estou a realizar tem como objetivos:

- Aferir que competências são trabalhadas na disciplina de Classe de Conjunto – Coro, no 1º e 2º ciclo, e qual o nível de importância dado a cada uma delas, no decorrer destes 2 ciclos de ensino;
- Analisar o lugar, a função e o sentido do repertório no desenvolvimento dessas competências;
- Compreender o contributo de Tomás Borba enquanto pedagogo coral;
- Perceber a atualidade dos ideais pedagógicos e do repertório de Tomás Borba no desenvolvimento de competências no Coro.

Como declarado no convite que lhe endeecei, a razão pela qual decidi escutá-lo(a) e convidá-lo (a) para esta entrevista deve-se à sua ampla experiência enquanto diretor/a de coros infantis e juvenis, enquanto docente no Ensino Artístico Especializado em Música.

## Consentimento verbal

Esta entrevista terá uma duração prevista de 30 a 40 minutos.

Antes de iniciarmos, para que fique registado, gostaria de lhe perguntar se aceita fazer parte deste estudo.

Caso exista alguma questão em que não se sente confortável para responder, está à vontade para o declarar, e seguiremos para a questão seguinte. Esta entrevista será utilizada para a investigação que estou a realizar: pretende-se a sua transcrição do Relatório Final, mantendo a confidencialidade e anonimato do entrevistado.

- Quería certificar-me se concorda com todos os procedimentos.
- Tem alguma questão que gostaria de fazer, antes de iniciarmos a entrevista?

Questões principais	Observações	Questões exploratórias (probing)	
<b>Experiência musical do entrevistado</b>	Começou a estudar música em que instrumento?		Conte-me mais sobre isso.
	Canta em coros desde que idade?		Que <i>feedback</i> recebeu em relação a... ?
	O que o motivou a especializar-se em _____ [área específica]?		Consegue pensar noutra exemplo dessa situação?
	Houve algum momento na sua vida que o marcou como _____ [área específica]?		Gostaria de obter mais detalhe sobre o que acabou de responder.
	O que mais o fascina [área específica]: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No estudo de Tomás Borba</li> <li>▪ Na escrita de repertório coral infantojuvenil</li> <li>▪ No trabalho com coros infantojuvenis</li> </ul>		Gostaria de ouvir mais.

			Como se sente em função de... ?
<b>Transição</b>	<p>Muito bem.</p> <p>Gostaria de lhe fazer algumas questões direcionadas para os objetivos do meu estudo.</p>		
	O que sente em relação ao trabalho coral infantojuvenil, no 1º e 2º ciclo do ensino básico, no nosso país?		<p>Conte-me mais sobre isso.</p> <p>Que <i>feedback</i> recebeu em relação a... ?</p> <p>Consegue pensar noutro exemplo dessa situação?</p> <p>Gostaria de obter mais detalhe sobre o que acabou de responder.</p> <p>Gostaria de ouvir mais.</p> <p>Como se sente em função de... ?</p>
	A legislação atual não prevê a operacionalização de um currículo nacional, sendo que as escolas têm autonomia pedagógica.		
	Na sua opinião, quais as vantagens disso?		
	E as desvantagens?		
	Que material didático costuma utilizar para o desenvolvimento de competências?		
	Que aspetos práticos tem em consideração no que respeita as características vocais das crianças, no 1º e 2º ciclos?		
	E quando iniciam a muda vocal?		
	Que competências corais acha fundamental desenvolver em alunos do 1ª e 2ª ciclo do ensino básico?		
	Existem países, como o Reino Unido, em que são definidos padrões nacionais para o Ensino Musical.		

	Não se tratando de um currículo nacional, acha que Portugal deveria definir padrões nacionais para o Ensino de Música? Porquê?		
<b>Repertório</b>	O que pensa sobre a função do repertório, no âmbito coral infantojuvenil?		Conte-me mais sobre isso.
	Que géneros musicais, ou temáticas específicas funcionam melhor com crianças de 1º e de 2º ciclo?		Que <i>feedback</i> recebeu em relação a... ?
	Que características tem em conta na seleção do repertório para 1º e 2º ciclos?		Consegue pensar noutra exemplo dessa situação?
	Resumidamente, que obras devem ser abordadas no Coro, no 1º ciclo? E no 2º ciclo?		Gostaria de obter mais detalhe sobre o que acabou de responder.
	Costuma abordar repertório português para trabalhar em coros de 1º e 2º ciclo? Que obras já trabalhou?		Gostaria de ouvir mais.
	Em que medida considera esse repertório adequado para o trabalho coral infantojuvenil?		Como se sente em função de... ?
<b>Transição</b>	Para o meu estudo, escolhi analisar e incluir repertório dos livros <i>O Canto Coral nas Escolas</i> , I e II, de Tomás Borba.  Nesse sentido, gostaria de falar um pouco neste pedagogo e na sua obra para a infância.		
<b>Tomás Borba</b>	Em que medida conhece a figura de Tomás Borba?		Conte-me mais sobre isso.
	Conhece a sua obra coral, ou alguma obra em particular da sua autoria?		Que <i>feedback</i> recebeu em relação a... ?
	Conhece as diretrizes pedagógicas de Tomás Borba, para a didática coral?		

Um dos procedimentos defendidos por Tomás Borba é a escolha de repertório adequado às vozes infantis. Acha que esta diretriz é atual ao nosso contexto de ensino?		<p>Consegue pensar noutro exemplo dessa situação?</p> <p>Gostaria de obter mais detalhe sobre o que acabou de responder.</p> <p>Gostaria de ouvir mais.</p> <p>Como se sente em função de... ?</p>
E sobre o desenvolvimento da voz de cabeça: em que medida defende esta prática no 1º e 2º ciclo?		
E durante a muda vocal?		
Em que medida defende a abordagem de poemas portugueses nas canções trabalhadas no 1º e 2º ciclo?		
Acha que as ideias pedagógicas de Tomás Borba, em relação à didática coral, são atuais?		
O que pensa sobre a presença de repertório coral de Tomás Borba na atualidade?		
A que se deve isso?		
Poderão as suas canções contribuir para o desenvolvimento de competências no Coro, no Ensino Artístico Especializado?		

### Finalização

Cheguei ao fim das questões que preparei para esta entrevista. Gostaria de fazer alguma questão, ou de acrescentar algo mais?

Muito obrigada pela sua colaboração.

## **Anexo 8 – Transcrição das entrevistas**

### **Entrevista 1 – professor de Coro no Ensino Artístico Especializado em Música**

#### **TRANSCRIÇÃO**

¶1 ALC: Gostaria de saber mais sobre o seu percurso musical. Começou a estudar música com que instrumento?

¶2 ENT1: Eu na verdade comecei por estudar música... relativamente cedo, não assim tão cedo quando se propõe fazer na sua amostra, porque eu não fiz iniciação musical. Eu sou ainda de uma geração em que raramente existia esse trabalho de iniciação. Eu comecei já no 2º ciclo, no fim do 2º ciclo. E fiz piano, comecei por estudar piano, muitos anos. Aliás, eu ingressei na Escola Superior em Piano - Acompanhamento, e posteriormente, já estudava canto nessa altura, e estava no terceiro ano de Piano - Acompanhamento, para fazer Canto, que era a minha paixão. Eu gosto de contar sempre isto, porque é verdade. A minha iniciação musical na verdade começou num coro - eu sou de Santa Maria da Feira, na altura Vila da Feira (Sta Maria da Feira é uma designação relativamente recente, aliás, muita gente continua a dizer Vila da Feira). Existia no CCROF um coro dirigido pela professora chamada BA, que também era professora na AM de Piano. Tinha trabalhado com o M. C., que dirigia e dirige muito na Gulbenkian e etc. Mas na altura havia uns cursos, e ela fez uns cursos com ele, e estando no mundo do piano ela ingressou no orfeão a dirigir um coro: criou um coro de crianças. Mas um coro de crianças em que não tinham que ser crianças que soubessem música. Ela fazia uma espécie de abordagem ao coro muito... lúdico, era muito divertido, nós fazíamos coreografias, uma coisa que hoje se faz muito, mas que há um hiato enorme entre o que se fazia naquela altura, depois deixou de se fazer isso, eu nunca vi isso. Não tornei a ver essas coreografias e hoje em dia há um boom de coros a fazer coreografias. Mas isto para dizer que eu comecei muito novinho a cantar nesse coro... err.... vivia e vivo ainda muito perto do OF, não sei porquê alguns amigos começaram a falar e nós fomos para esse coro. Eu devo-lhe dizer que eu gostava imenso de cantar assim... isto são coisas que marcam a nossa infância e eu vivi numa determinada aldeia no centro da feira e a minha mãe sabia que eu estava a chegar a casa, da escola, porque nós não

íamos para a escola com pais e com mães, nós íamos a pé com 6, 7, 8 anos não havia cá ninguém a levar-nos para a escola, e eu vinha a cantar e a minha mãe sabia que eu vinha a chegar a casa porque eu vinha a cantar. E eu gostava de me pôr em cima do muro de casa, descia assim uma espécie de um... sei lá... uma parte do muro que era mais larga e eu punha-me em cima do muro a cantar. E, portanto, foi assim que começou a minha formação musical. Foi com o piano, na AMSMF.

¶3 ALC: Então e pode-me falar um pouco mais sobre a influência do coro para esse entusiasmo? Parece-me que foi um aspeto importante no seu percurso.

¶4 ENT1: Pois, foi extraordinariamente importante. Eu tenho que dizer que foi a coisa mais importante para mim. Porque eu gostava imenso de cantar, isso eu não tenho dúvida nenhuma, mas o cantar daquela maneira em coro era verdadeiramente deslumbrante para mim. E depois nós tínhamos uma roupa muito bonita porque tínhamos assim uns balões nos braços, era tudo muito engraçado... nós tínhamos umas roupas coloridas, os miúdos todos. Era um coro relativamente grande para a altura, nós cantávamos em variadíssimas línguas, cantávamos tudo de cor, obviamente, em determinadas ocasiões a Dona B fazia uma junção com alguns alunos da Academia, lá está ela fazia a ponte, não é, ela está na Academia da Feira que... não era do outro lado da rua, mas praticamente, e portanto ela trazia alguns alunos mais adiantados se fosse necessário fazer... um instrumental orff, se fosse preciso umas flautas... pronto, e ela fazia isto e para nós era deslumbrante. E eu lembro-me de fazer muitos solos, portanto, eu devia de cantar bem, sei lá, porque eu fazia muitos solos, portanto aquilo para mim... não era um orgulho, eu tenho que dizer que eu gostava muito de cantar, mas aquilo era tão natural que eu não achava que estava a fazer algo de.... que... como é que eu hei de dizer, aí eu sou o solista da coisa, porque eu fiz muitos solos na altura, não, era natural eu cantava bem, eu gostava de cantar e portanto foi sem dúvida nenhuma o aspeto mais marcante, ao ponto de, e aqui eu faço só este parêntesezinho de um segundo, quando eu fui para a Academia estudar música, fui pelas mãos de uma professora primária que achava que eu tinha muito jeito mas... enfim, os meus pais não tinham muitas possibilidades de.... eu estudei numa academia particular... eu estudei, fiz o meu percurso sempre, porque fui depois bolseiro da Gulbenkian, mais um daqueles que foram bolseiros da Fundação Calouste Gulbenkian, e ... mas eu fui, quando me perguntaram o que eu queria estudar, pelas mãos da senhora, err.... eu cheguei à Academia, eu era pequenito, ficava assim

olhos nos olhos com o balcão, e a senhora perguntou-me que instrumento é que eu ia estudar e eu disse que ia estudar canto e cantar. Eu não fazia a mínima ideia, parece, e eu acabei por ir para o piano porque acho que.... eu via piano, a filha desta senhora estudava piano, e foi assim: o canto teve realmente muita importância desde sempre.

¶15 ALC: Muito bem. Então, se calhar por isso é que também tem trabalho desenvolvido no âmbito dos coros infantojuvenis. Faz direção de coros infantojuvenis mais ou menos há quanto tempo?

¶16 ENT1: Ai, eu trabalho com coros... é assim, eu na verdade licenciiei-me em canto, eu tenho o Mestrado em Ciências Musicais e dei História da Música durante muitos, muitos anos. Trabalhei inclusivamente no Piaget, no ISEIT de Viseu, e estava muito ligado às Ciências Musicais, porque eu dava Acústica, dava História da Música e dava Canto. Os coros nunca foram... é assim, eu sempre adorei o trabalho de coro. A razão pela qual eu fui para o Coro foi porque a determinada altura eu via os Coros e achava que podia... eu via muita gente a dar a disciplina de Coro, a dar Classes de Conjunto, e eu de alguma forma achava que aquilo era assim meio... pobre, não sei explicar muito bem. Até porque a minha formação depois de eu ter participado nesse coro, as minhas experiências de coros posteriores nunca tiveram o mesmo impacto que teve aquele coro infantil. Nunca. Aquele infantil, não era só infantil, mas pronto. Depois o percurso do coro nunca foi assim, nunca foi deslumbrante. Ainda que eu gostasse de cantar em coro nunca achei que fosse deslumbrante, não sei porquê. E a determinada altura, eu fui para o Conservatório, eu entrei no CA, no CG como professor de Canto, fiz provas públicas para entrar como professor de Canto, e proporcionou-se, porque havia a classe de Coro, claro que havia a classe de Coro, já há muitos anos que havia as classes de Coro, só que não havia as classes de Coros de crianças. As crianças não faziam grande trabalho, e foi aí, há uns.... devo dizer que... faz uns entre uns 15 e 20 anos, à roda de uns 15, 20 anos, que eu me propus a trabalhar com a crianças. Havia ali um 1º ciclo, havia exatamente, antes do chamado Ensino Articulado, antes desse boom, havia ali um conjunto de crianças que estava na altura no 2º ciclo, melhor dizendo, e eu achava que aquilo era uma massa que eu queria pegar. Eu comecei a dar aulas de Coro a essas crianças sem ser professor de Coro ainda. Eu acho que foi da minha lavra.



- ¶7 ALC: E sem ser esse coro de crianças, como é que eram os coros que assistia no Conservatório?
- ¶8 ENT1: Eu acho que... os coros funcionavam sobretudo com alunos já maiores. O que eu achava, e continuo a achar, aquela experiência que eu tive com crianças ficava à parte. Eu acho que as crianças de uma forma geral, naquela fase, era assim que eu via, se calhar não era o espelho do país todo. Mas eu sempre fui uma pessoa relativamente atenta e achava que existia este... este hiato entre o que é cantar em grade e cantar em criança. Parece que não se cantava em criança ou em jovem, não havia aquele entusiasmo no coro, que depois podia provocar como que provocou em mim um gosto pela música.
- ¶9 ALC: E alimentar a paixão.
- ¶10 ENT1: Sim! É exatamente alimentar uma paixão. A palavra é exatamente essa, e o que eu achava é que os miúdos cantavam realmente muito bem, mas eram só os grandes. Então eu não via trabalho de crianças. Não havia na altura também iniciação, o 1º ciclo não existia, quando eu fui para o Conservatório, não existia. Não podia... haver coros de um ciclo que não havia, mas logo no 2º ciclo também não cantava, não faziam espetáculos, não havia assim entusiasmo. E foi assim que eu decidi, e depois foi-me permitido continuar a trabalhar Canto e Coro, depois fiz a minha profissionalização em Coro, e hoje sou professor do quadro em M32, em Coro... Em Classe de Conjunto, na especialidade de Coro.
- ¶11 ALC: Agora, não quero desviar muito do guião, mas já agora fiquei muito curiosa. Esse coro infantil que acabou por criar, esses meninos, quando chegavam à muda vocal, o que é que acontecia?
- ¶12 ENT1: Nós temos uma coisa no Conservatório muito boa, que é temos Coros a funcionar em todos os anos.
- ¶13 ALC: Transitam então de Coros.
- ¶14 ENT1: Transitam. Nós temos uma... er... a muda, para nós, a passagem vocal... é muito engraçado, até porque nesta altura da pandemia, é muito engraçado. Eu vejo que alguns alunos, passado 2 meses ou 3 eles estão a cantar já com outra voz. Mas o mais engraçado é que, e isto é a minha experiência a falar, apenas e só a minha experiência, a mudança é uma coisa extraordinariamente fácil: acontece simplesmente, eu não dou

valor especial, os miúdos já sabem que existe e têm contacto com os miúdos que vão mudando, eu vou falando disso ao longo do tempo muito antes, naturalmente, antes de mudarem, e quando acontece esta mudança é muito natural. Sabem, e ninguém, acha nada de extraordinário, ninguém deixa de cantar, ninguém olha para a voz como sendo uma coisa "olha agora uma voz completamente diferente". Há um caso ou outro que é mais complicado, sempre. Nós temos muitos alunos e há sempre um aluno ou outro, estou a recordar-me por exemplo de um aluno que anda em.... neste processo de estabilização ainda há meses e meses. Anda praticamente há 1 ano. Insto não é uniforme, a grande maioria é a coisa mais simples, é muito simples, mas há um caso ou outro que é mais complicado, mas é a natureza a funcionar.

¶15 ALC: Muito bem. Eu agora gostaria de lhe fazer algumas questões mais direcionadas para os objetivos do meu estudo. Vamos abordar novamente a questão da muda vocal. O que sente em relação ao trabalho infantojuvenil atualmente, no primeiro e segundo ciclo do Ensino Básico?

¶16 ENT1: O que é que eu sinto.... sinto que as coisas mudaram muito, há imenso trabalho, há imensos coros a funcionar, sobretudo... também há alguns coros que estão, digamos assim, que não se ligam diretamente ao trabalho de escola. Mas as escolas todas, de uma forma geral têm coros... infantojuvenis, de 1º ciclo, 2º ciclo, e isto também se desenvolveu muito porque há repertório, há muito repertório, cada vez mais há repertório português. É uma coisa que anda em paralelo: ou seja, desenvolveram-se os coros, desenvolveram-se... os compositores começaram a fazer cada vez mais canções deste tipo de formações, de... e, portanto, que é que eu acho.... eu acho que demos um salto muito grande assim com a música, nos últimos dez anos... normalmente esta coisa das balizas é sempre muito... são perceções.

¶17 ALC: Coincide com o Ensino Artístico Especializado [em Música] talvez?

¶18 ENT1: Sim, coincide. Eu acho que sim, que coincide com a abertura do... do articulado de uma forma em geral, e todas as escolas têm coros de crianças de 5º e 6º anos, e depois naturalmente preparam isso já com as Iniciações e, portanto, isto é uma bola de neve. Agora sim, há muita gente a trabalhar.

¶19 ALC: Muito bem. E que competências corais acha fundamental desenvolver nestes níveis?

- ¶20 ENT1: O que é que eu acho.... olhe, a experiência diz... toda a minha experiência pessoal [risos] pela experiência a trabalhar com coros que a... que a relação que se tem que ter com a voz tem que ser muito natural, ou seja, para mim o mais importante é que cantar seja um ato de... paixão, antes de mais, como falámos há bocado, tem que ser uma coisa realmente entusiasmante... mas que os miúdos, que competências é que acho que eles têm que ter: perceberem que a voz... é um veículo de transmissão de alegria, de tristeza, as músicas que eu escolho têm sempre muitas mensagens diferentes exatamente para podermos explorar muito desse aspeto da... que a voz é um veículo de emoções, mas uma das competências... em primeiro lugar... voltando assim, sendo sintético, primeira coisa é a relação de naturalidade com o cantar. Primeira coisa importante é essa. Depois... que a voz realmente pode fazer realmente muitas coisas, e que outras competências... pois, claro que a gente tem que pensar que a... agregado a isto tudo vem, sei lá... a memorização, sei lá, o desenvolvimento de competências musicais como sejam questões rítmicas, melódicas. Claro que a afinação é muito importante, não é, mas o desenvolver, por exemplo o sentido de ouvir o todo, de estar no todo, isso para mim é sempre muito importante. Dá a noção de que fazemos parte de um conjunto e isso é sempre muito importante, e os miúdos respondem sempre muito bem a isto, não há a ideia do isolado. O coro é isso mesmo, nós vivemos em sociedade e os miúdos aprendem exatamente isso.
- ¶21 ALC: Sobre características vocais, ou melhor dizendo, sobre técnica vocal, nessas idades: defende que se deve... encaminhar os alunos para o canto "estruturado"?
- ¶22 ENT1: Bom... se nós, se verbalizarmos demais, se nós pusermos muitas questões técnicas aqui, os miúdos obviamente vão perder o prazer, porque nós estamos a falar, no meu caso, eu trabalho 45 minutos por semana com cada coro. É relativamente pouco, mas há um trabalho vocal que prepara muito o que vem depois no 2º ciclo e no 3º. Primeiro, a questão da voz de cabeça, o cantar muito de voz, como eu tento recorrer muito a imagens... a voz tem que ser sempre uma voz suave, que não force, não forçar. Eu faço muitos exercícios, eu brinco muito. Uma parte do início... a aula tem que ser sempre muito.... 45 minutos parece pouco, mas... é uma maratona porque os miúdos exigem logo muito.
- ¶23 ALC: Pois, o 1º ciclo é muito enérgico e vive muito de energia.

- ¶24 ENT1: É, é muito enérgico, mas mesmo o 2º ciclo ainda é assim... os miúdos, se não houver sempre um conjunto de coisas a trabalhar, se não houver um trabalho... dinâmico os miúdos acabam sempre por perceber logo, por cair, e a aula vem por aí abaixo.
- ¶25 ALC: E normalmente distrair-se, e fazer algumas interrupções...
- ¶26 ENT1: Sim, sim. Então esses 45 minutos... em termos técnicos, eu começo por fazer vários exercícios, eu tenho assim uma panóplia de coisas na minha cabeça, outras estão escritas, etc, vou usando er... vou usando vários exercícios simples, mas que visam o quê? A extensão, porque eventualmente é preciso começar a criar alguma amplitude vocal, não vamos ficar sempre numa 5ª ou numa 6ª ou numa 8ª, vamos criando, vamos puxando. Mas vamos puxando, vamos estendendo isso sempre em limites sempre muito confortáveis, sempre. Sempre. Mas sim vamos pensando na questão da tessitura, vamos pens... penso sempre na beleza do próprio som. Há miúdos que naturalmente têm uma voz mais... como é que eu hei de dizer... menos suave, mais rouca, mais... mais... eu não gosto muito desta expressão, se calhar depois a escrever isto é muito, muito... muito mais, como é que eu hei de dizer... pouco dominada, ela é um bocadinho bruta a voz, não é. E é preciso dominar isso. Como? No conjunto é sempre mais fácil com alguns exercícios, depois eu posso explicar muitos exercícios que faço...faço um conjunto de coisas também de respiração, a brincar já se começa por introduzir questões de respiração...
- ¶27 ALC: Mas sempre com esse aspeto lúdico.
- ¶28 ENT1: Sempre, sempre. Todos os aspetos que eu vou trabalhando com estes miúdos são aspetos que eles não percebem que estão a trabalhar. Claro que eu uso algumas expressões, voz de cabeça, mas depois de termos feito os exercícios. Se calhar aquilo para eles, o que é que quer dizer voz de cabeça? Podia ser voz... suavezinha, também é a mesma coisa, ou seja há todo um conjunto... há 3 ou 4 expressões que eu gosto de usar, não que eu queira que a voz seja sempre suave, isso eu também quero um bocadinho de voz mais, mais forte, ou mais enérgica ou... enfim, mas há um conjunto de, de exercícios que eu uso brincando, sim, mas faço sempre desde que... os miúdos podem ter 6 anos, não me limito a ensinar umas cançõezinhas e a acompanhá-las ao piano, não isso para mim não existe: uma aula de coro não é nunca isso. Além da parte da coreografia que também existe há muitos anos, e eu gosto imenso desse trabalho,

da junção da canção com uma coreografia, seja qual for. Até porque eu trabalho em conjunto com outros colegas e gostamos muito deste trabalho de... de coreografar, de montar um espetáculo, às vezes as próprias canções não têm sentido, mas tem que se arranjar uma linha uniforme para aquelas canções todas darem um espetáculo. E elas dão espetáculo porque eu trabalho muito com uma colega de teatro e nós conseguimos fazer essa linha. Portanto há um lado estético que é técnico, lá está, há um trabalho de imaginação e os miúdos aí também interferem muito, porque muitas vezes eu lhes peço ideias: algumas obviamente são aproveitadas, outras ... são da própria idade, pronto, mas é um trabalho de construção, sempre.

¶29 ALC: Mencionou então que a nível de material didático aplica esses exercícios, aplica também jogos. E que outro material didático? Talvez as próprias canções, o próprio repertório, ou não sei se trabalha outro material com estes níveis.

¶30 ENT1: Não, 45 minutos não dá para muito mais. Eu uso muito gravações, uso muito... é assim, eu toco piano, consigo acompanhar naturalmente o repertório todo, mas eu gosto muito de poder de quando em vez usar gravações... porque me permite um cuidado maior com o estar perto deles. Os miúdos gostam imenso que, aquela relação que existe entre um coro e estares ao piano e os miúdos do outro lado, é muito bonito, mas... mas há uma distância é como se fossem, os miúdos aí o que sentem, claro que também faço esse trabalho, eu preciso de quando em vez de fazer vocalizos, com notas específicas, não pode ser só coisas tiradas da minha cabeça. De quando em vez é preciso que os alunos sigam o piano, sigam uma referência, saibam seguir um exemplo. Mas eu tento não passar muito tempo atrás de um piano, porque um dos problemas que eu sinto é que fica aquela relação do professor de coro acolá à frente e eu aqui deste lado. E os miúdos, sobretudo os de iniciação, esses do 1º ciclo, gostam imenso e eu gosto imenso deste trabalho de estar perto deles, porque eu consigo cantar ao ouvido daquele miúdo que tem mais dificuldades, porque sabemos naturalmente que um dos grandes problemas aqui é: 90% dos miúdos... isto 90% também não é mais do que um número assim... tirado da minha cabeça de repente, mas se calhar não anda muito fora. Er... 90% dos miúdos são afinadíssimos logo, quer dizer, apanham logo rapidamente. Cantam numa determinada tonalidade e não há grande problema, mas há um conjunto de miúdos que têm essa dificuldade. Quando cantam num todo não se percebe tanto isso, mas o ouvido treinado, obviamente é esse o papel do professor e sobretudo numa fase

destas eu gosto de ir acompanhando aquele problema, não é, perceber. Então se eu estiver perto dos miúdos esse trabalho pode dar frutos, eu vejo que dá frutos muitas vezes. E, portanto, gosto desse trabalho assim mais perto.

¶31 ALC: Muito bem. A legislação atual do nosso EAE não prevê um currículo nacional, sendo que as escolas têm autonomia pedagógica. Quais são as vantagens desta forma de organização?

¶32 ENT1: Ora eu acho que tem todas as vantagens porque as escolas são todas diferentes. Eu trabalho numa escola com uma dimensão muito diferente de outras escolas onde trabalhei. E aplicar o mesmo modelo que eu faço na escola onde trabalho neste momento no CA, aplicá-lo às outras escolas faria com que eu não conseguisse construir os espetáculos que crio. Essa autonomia permite-me fazer antes de mais trabalho de ligação com outros colegas, neste caso com as orquestras, com as... com os grandes ensembles das escolas. A escola tem orquestra clássica, tem orquestras pequenas, orquestras de miúdos, tem banda sinfónica, tem coros grandes, todos os coros... e se eu quiser fazer um trabalho com um coro, e com o outro, e se noutra período eu não quiser fazer com nenhuma dessas formações não faço. Normalmente eu faço a gestão do trabalho em função de, antes de mais são muitos alunos, ou seja, como são muitos alunos eu posso gerir os espetáculos que quero produzir com os miúdos de uma forma mais autónoma do que se calhar numa escola pequeníssima. Se o currículo fosse igual para todos, eu se calhar não poderia por em prática muitas das coisas que a minha imaginação me pede, ou que a... que o momento, a cidade, porque nós somos uma escola muito virada para a cidade, para a comunidade e as solicitações são muitas e... por exemplo nós estamos a fazer agora... iríamos fazer.... iremos fazer, vamos fazer certamente depois disto um projeto de ligação com, há um festival em Aveiro de música contemporânea, e o coro da iniciação vai fazer pela primeira vez um trabalho com eles, err..... o coro de 2º ciclo já fez... ou seja, eu posso interromper todo um percurso, ou seja, eu posso criar, melhor que isso, mais do que interromper eu posso criar um percurso curricular e não o imposto. O imposto impedir-me-ia de ir por várias das solicitações que vão aparecendo, para além de que eu estou numa cidade que tem uma orquestra clássica, uma orquestra profissional, a Orquestra das Beiras, e de quando em vez eles pedem-nos a nossa colaboração, até com o próprio coro de iniciação. Eu já fiz

*Carmina Burana*, eu já fiz er... muitas coisas assim er...e isso... essa autonomia é muito produtiva, em termos pedagógicos é muito produtiva.

¶33 ALC: E as desvantagens?

¶34 ENT1: ... Desvantagens... Sei lá, não sei se existem assim desvantagens... Se calhar... A haver desvantagens.... se estiver à espera que todos os alunos atinjam determinado tipo de competências ao mesmo tempo, da mesma forma, pois se calhar algumas das competências que um currículo, que um pertença currículo tivesse definido, pois se calhar não iam atingir todos porque entretanto fomos à volta para chegar lá.... passado um ciclo de ensino, ou dois, não se.... eu acho é que no final dos ciclos de aprendizagem os alunos têm um ciclo de armas que os preparam para a vida, e no percurso nós podemos ir de muitas maneiras, agora, impor barreiras, impor... conteúdos a determinado momento, não sei se isso é muito produtivo.

¶35 ALC: Se calhar, ter uma diretriz, como por exemplo existe noutros países, um padrão nacional para o ensino da música. Não se tratando de um currículo ou de algo rígido, poderia ajudar a definir a disciplina de Coro e as competências que no final desse tal percurso musical o aluno deveria atingir.

¶36 ENT1: Sim, gosto disso. Subscrevo completamente isso, porque é exatamente isso que eu estava... portanto nessa direção. No final do percurso, sim os alunos têm que ter um conjunto de coisas, agora estar a definir etapa a etapa todas as competências, isso vai criar... vai cortar a possibilidade de participar em projetos, de desenvolver a imaginação e ... sei lá... depois, cada conjunto de miúdos é um conjunto. Nós não podemos estar a formatar determinado número de alunos a um determinado programa e todos têm que saber aquilo. Não pode! Porque os miúdos são todos diferentes.

¶37 ALC: Muito bem e o próprio repertório está sempre a ser renovado.

¶38 ENT1: Está porque eu quero. Se não era uma seca estar sempre a fazer a mesma coisa. Meu Deus...

¶39 ALC: Mas até está a surgir mais repertório, por exemplo compositores portugueses.

¶40 ENT1: Pois está, imenso....

¶41 ALC: Então e o que pensa sobre a função específica no âmbito do coro infantojuvenil?

- ¶ 42 ENT1: [suspiro] Ai, eu gosto muito da ideia dos repertórios, dos muitos repertórios. Eu dei há bocado o exemplo... eu por exemplo, não tenho uma grande formação em música contemporânea. Mas tive a possibilidade, lá está, pela total flexibilidade de currículo, de participar com os miúdos há... do 2º ciclo numa estreia mundial, numa obra de Jaime Reis, que é... o voador, o Bartolomeu que é uma obra composta por Jaime Reis e que tem um coro com banda magnética e os miúdos, o repertório levou-os para um mundo novo e mostrou-lhes aquilo de uma forma que à partida parece uma coisa complicada, parece uma coisa estranha, mas que naturalmente com o trabalho foca a coisa mais normal do mundo. Os repertórios, primeiro, permitem flexibilidade, permitem uma abertura da mente a muitos mundos, em que não tem que ficar sempre naquele, lá está.... numa ideia estereotipada de que o coro é para cantar um determinado tipo de repertório harmonicozinho e ficamos ali naquele, naquele, naquele... naquele estádio. O repertório permite uma imaginação, o repertório permite abrir muitos mundos.
- ¶ 43 ALC: Portanto eu já percebi um pouco como é que encara o repertório ao nível de géneros musicais, talvez, ou de estilos musicais, ou de épocas musicais. E que temáticas específicas acho que funcionam melhor no 1º e 2º ciclos? Que tipo de repertório funciona melhor?
- ¶ 44 ENT1: Olhe, no 1º ciclo funciona muito bem, esta é a minha experiência, histórias musicadas em... contar uma história com diferentes canções. Quer dizer, quando cantamos canções isoladas também é bonito, é certo, ou pode ser engraçado de quando em vez, mas funciona muito bem um determinado tipo de repertório. Claro que funciona numa primeira fase, até para trabalhar questões do todo, etc, repertório mais tonal, em primeiro lugar. Mas, funciona porque é a linguagem que nos rodeia, os outros instrumentos que os alunos estudam, mas funciona muito bem o repertório que conte uma história em partes, é muito engraçado. Há muito repertório, claro que eu faço esse trabalho é um trabalho chato, mas.... há muito repertório em inglês, sobretudo, que são histórias que eu traduzo, que eu adapto, mas que funciona muito bem porque os miúdos gostam de contar aquela história, eles gostam de perceber a história. E se no meio existir teatro, ou se no meio existir um narrador, ou se a própria história for contada seja de que forma for eles gostam imenso, portanto, sentem que há um sentido para as canções. As canções não são isoladas e não são.... pronto... ora vamos cantar a canção do caracol, e a seguir cantamos a canção do pião, e a seguir a canção... também pode ser



bonito se encontrarmos uma história para isso. Eu sinto que isso é muito sedutor para os miúdos. Eles querem sempre saber: e a história? E o que é que vem a seguir? Ou seja, eles cantam mas têm um sentido, têm um propósito, e isso seduz imenso os miúdos e fá-los querer cantar sempre mais e mais e mais. Ao invés que se forem canções isoladas, acabou e agora vem outra e os miúdos acabam por... pelo menos, como são só 45 minutos, não é, é mais difícil captar aquele entusiasmo. Nos miúdos do 2º ciclo, naturalmente, o repertório tem que... os miúdos não gostam tanto daquelas canções de animais, de isto de... portanto, eles percebem Há um salto, naturalmente os miúdos quando andam no 5º e no 6º anos, já neste 2º ciclo, já gostam de outras coisas, já se sentem noutra patamar. É natural que assim seja, mas o que é que funciona bem? Ai já funciona bem introduzir as línguas, se eu no 1º ciclo canto sobretudo em português, não porque eu não queria cantar noutras línguas, é porque há repertório em português muito interessante e é muito importante que os miúdos percebam aqui questões de articulação, porque eu posso trabalhar perfeitamente aqui a questão da dicção, a questão da articulação... porque é importante que estes aspetos apareçam no canto, não é? E se eu quero trabalhar isto de forma clara, é com o português que eu faço, não vou fazer isso com o inglês ou com o francês. Mas curiosamente meto umas palavras em inglês, porque como faço muitas traduções, às vezes deixo que uma determinada palavra fique em inglês, os miúdos gostam desta ideia de poderem cantar uma palavrinha, uma frase toda noutra língua. Dá-lhes.... pronto. Mas os de 2º ciclo já gostam mais de línguas. Gostam imenso de começar a cantar em inglês, em francês... curiosamente o francês que é uma língua que parece sempre distante, parece uma coisa assim de... se for muito bem, se for bem escolhido o repertório há imensas coisas interessantíssimas noutras línguas... até italiano.

¶45 ALC: O que é que procura nesse repertório, para o escolher? O que é que define uma peça que faz sentido nesse nível, a nível musical, ou até ao nível de língua, e que não faça sentido? Qual é o termo de definição?

¶46 ENT1: .... ai, meu Deus, claro que quando estamos a falar, por exemplo, se estamos a falar no Natal, obviamente que eu tenho que pensar no Natal, tenho que pensar numa temática de.... como é que hei de dizer... de época. Eu tenho que pensar que tenho 2 ou 3 momentos em que me tenho que apresentar publicamente, e no Natal eu escolho uma história que tenha algo ligado ao Natal. Mas o que é que eu penso quando escolho uma

peça de Natal para as crianças que tenho à minha frente: primeiro faço uma coisa.... no Conservatório, nós trabalhamos os alunos de 6, 7, 8, 9 anos todos juntos. Ou seja, eu tenho que por um repertório que não seja infantil para os miúdos de 9 [anos], porque obviamente os miúdos de 9 [anos] não vão querer fazer uma coisa demasiado infantil, e os de 6 anos aprendem facilmente no meio dos outros. Porque nós temos uma coisa também engraçada no Conservatório, não sei se nos outros lados existe ou não. Nós não temos as turmas por idades, não é uma turma com 6 anos, uma turma com 7... eu tenho uma turma... que tem alunos de 6, 7, 8, 9 anos. Portanto, imaginemos, tenho 30 miúdos, e desses 30 miúdos eu tenho, a maior parte das vezes, tenho sempre... mistura-se todas as idades, e é muito engraçado porque os miúdos mais novos acompanham os outros, há uma evolução rápida. Depois, há uma frescura na voz dos de 6 anos que às vezes os de 9 não têm, portanto há uma troca muito engraçada. Portanto o que é que eu escolho... tenho em atenção a questão do tema, não ser demasiado... infantil, mas de acordo com a temática ou os concertos, depois em termos vocais tenho sempre muita atenção que não sejam coisas demasiado... óbvias... [a cantar] "I, IV V, I", [a falar] I, IV, V, I e I, IV, V, I e estamos aqui a vida toda com o I, IV, V, I. Depois se eu puder introduzir umas coisas diferentes, é muito interessante para mim. Também em termos vocais, não quero coisas que sejam impossíveis de cantar: nunca. Eu não embarco com o 1º ciclo, eu não vou para repertórios que tenham notas demasiado agudas, porque há miúdos que conseguem mas há outros que não conseguem, então estão só a trabalhar para... eu poderia no meio dos alunos fazer um coro dos miúdinhos "xpto": também não sou adepto disso, digo-lhe já. Isso é uma coisa que me caracteriza há muitos anos, eu não faço. Conheço escolas.... que têm os coros de apresentação, aqueles coros que são o rosto da escola, que apresentam o "xpto". Há escolas assim, que têm essa opção. No Conservatório não temos essa opção, e eu batalhei sempre para que isso não fosse uma questão, ou seja, os alunos cantam todos nos concertos. É o coro da escola, é toda a gente. Ou seja, tendo isso em conta eu não posso pedir desafios em que só uma parte atingiria, portanto, essa questão vocal é muito interessante. Agora no 2º ciclo, eu mantenho a questão da época, de acordo com os concertos, mas aí já tem que haver uma preocupação maior. Grande parte do repertório já é a 2 ou 3 partes, mesmo que não seja a 2 ou 3 vozes. Na iniciação eu introduzo muitas vezes esta coisa das duas vozes. Nós introduzimos as duas vozes porque conseguimos fazer um trabalho separado

e depois junta os ensaios, e é muito fácil isso. E os miúdos acabam por cantar naturalmente a duas vozes. Mas no 2º ciclo, eles trabalham nas aulas já muitas vezes a duas partes, a três partes e isso é muito importante para mim, ou seja, esse desafio musical. Depois as peças, naturalmente têm outros desafios musicais e aí sim recorro muito a repertório mais elaborado, desde compositores portugueses, desde coisas de Lopes-Graça, porque há imensas coisas para miúdos, mas que já são umas linguagens mais desafiantes, não é? Eu gosto desse desafio, até linguagens contemporâneas. E procuro também a introdução de várias línguas, porquê? Porque os miúdos têm que ter a destreza de cantar em várias línguas; o mundo é assim, não vale a pena ter a pretensão de "vamos cantar tudo em português"... não nos abrimos ao mundo se cantarmos só em português.

¶47 ALC: Vamos então à última questão sobre repertório.

¶48 ENT1: Jesus... eu falo tanto!

¶49 ALC: Não, é muito rico, é muita informação. Ainda sobre o repertório português, eu já percebi que costuma abordar, que realmente acha adequado. Quais os desafios do repertório português? Ao nível de técnica pensa muito nos desafios técnicos de cantar na nossa língua?

¶50 ENT1: Eu acho que é natural, eu acho que o português é uma língua... é assim, se nós partirmos da premissa de que o canto é uma extensão da fala, se eu falo corretamente, se eu pronuncio de forma clara um determinado texto, eu não tenho que estar à espera de elaborar um processo mental muito técnico para chegar ao bom resultado. A mim interessa-me imenso que o texto seja inteligível, e se depois em determinadas palavras, em determinados contextos as coisas não são assim, pois eu vou arranjar maneira, vou arranjar...tenho ouvido atento para naturalmente dizer "ora isto está assim, vamos por acolá". Agora, se à partida eu tenho uma... se a minha cabeça está pré-estabelecida, eu processo de cantar em português, não. Não. Não vou dizer que e assim, porque não é verdade para mim. Eu acho que o português é uma língua maravilhosa e tem que ser inteligível, apenas e só. Se me diz com isso que há línguas que são mais fáceis de cantar ou que têm menos casos linguísticos em termos de vogais, se calhar, mas os miúdos não vão perceber isso se isso não lhes for posto dessa forma. Se naturalmente aquilo

que lhes for pedido for apenas e só ser-se claro, ser-se bem articulado, de forma a que toda a gente entenda, eu não vejo problema nenhum. Naturalmente é esse o objetivo.

¶51 ALC: Muito bem, para o meu estudo eu escolhi analisar, incluir e experimentar repertório do *Canto Coral nas Escolas*, de Tomás Borba. Neste sentido, eu gostaria de falar um pouco neste pedagogo e na sua obra para a infância. Em que medida conhece a figura de Tomás Borba?

¶52 ENT1: Bom, eu conheço o Tomas Borba como um pedagogo. Conheço como... como aluno de Formação Musical, porque na altura a gente falava já de Tomás Borba e depois na História da Música eu ainda abordei um bocadinho coisas de Tomás Borba enquanto pedagogo, mas não.... confesso que em termos de... do trabalho.... que existe, algum trabalho assim mais, músicas, especificamente, algum método, não conheço, não, não, não... não domino.

¶53 ALC: Muito bem, leva-me então a outra questão: conhece alguma obra ou obra particular para a infância, da sua autoria?

¶54 ENT1: Não, para a infância não conheço. Sei que existe umas coisas religiosas... umas missas, um *Te Deum*, são coisas que, que... que a História da Música me diz, mas não mais do que isso.

¶55 ALC: E conhece as diretrizes pedagógicas que Tomás Borba determina para a didática coral?

¶56 ENT1: Não! Não, infelizmente não [risos]. Estou a perceber que é uma coisa que tenho que investigar.

¶57 ALC: Um dos procedimentos defendidos por ele é a escolha de repertório adequando às vozes infantis. Acha que esta diretriz é atual ao nosso contexto de ensino?

¶58 ENT1: Acho. Acho. Acho de qualquer maneira sim, porquê? Porque há uma tendência para se misturar o que são... miúdos com treino... quase como se fossem profissionais, e há um determinado tipo de coros que são ali trabalhados e esse repertório que eles fazem não se pode reproduzir num tipo de coros como os que eu estou a falar.... os de escola, que têm pouco tempo e que têm... para além de questões musicais, têm que criar mais do que aquela, aquela... que o resultado por si só o prazer, trabalhar esse prazer, esse culto e eu acho que desse ponto de vista, escolher o repertório para as crianças é fundamental, é o que vai fazer a diferença! Ainda hoje eu encontro miúdos que foram

meus alunos há 15 anos e eles dizem "ah professor, aquele concerto, aquela obra"! Porquê? Isso é o que os marca, isso é o que os marca. Eu tenho que fazer um parêntesis dizendo que eu sou capaz de cantarolar muitas das canções que cantava quando tinha 6 e 7 anos naquele coro de que fiz parte, e 8... porquê? Porque era muito bem escolhido o repertório. Algumas das canções eu canto-as de cor, assim de fio a pavio! É incrível!

¶59 ALC: Muito bem. Outra diretriz que ele defende é o desenvolvimento da voz de cabeça.

¶60 ENT1: [risos]

¶61 ALC: Já falámos sobre isso, mas para ficar claro, defende esta prática no 1º e 2º ciclo?

¶62 ENT1: Sim, sem dúvida nenhuma. A ideia de não forçar o canto, de não usar a gargan... a voz muito presa na garganta muito gutural, muito gutural, muito peito, muito.... sem ressonâncias. Como dizia o Tozzi, que no agudo se usa a voz grave e no grave o agudo, isso trabalha-se desde as crianças, não é? Essa... mistura, essa ideia de cantar suave que vais permitir que a voz suba, suba, suba e que não vai forçar. Os miúdos têm que saber usar esses mecanismos. Agora se existe uma forma mágica para se chegar lá, "agora vais cantar com voz de cabeça e acabou", não. Há todo um conjunto de exercícios, naturalmente vão sendo trabalhados para que a voz fique cada vez mais suave e que permita chegar a notas mais agudas, etc... E aí sim, concordo.

¶63 ALC: Acha que o repertório pode ajudar a esse trabalho de voz de cabeça?

¶64 ENT1: Tem que ajudar, porque o repertório tem de ter um conjunto de desafios que permitam... porque se o repertório é todo muito centrado numa região grave, o miúdo vai ficar sempre a cantar nessa região e não vai desenvolver as questões da voz de cabeça, não vai conseguir subir na tessitura. Se nós escolhermos repertório que não esteja sempre numa região grave, mas também não numa região aguda, tipo, como eu estava dizer há bocado, os ginastas do coro... se nós... escolhermos repertório que tenha estas misturas, é natural, a maior parte das vezes é os miúdos começarem a cantar e de repente... não força, a voz fica uniforme, depois o cantar em coro é muito interessante porque os que têm mais dificuldade acabam por ir atrás dos outros que têm mais facilidade e essa, essa é que é a magia de um coro. Um coro não é um conjunto de miúdos que faz tudo bem uma determinada coisa, é um conjunto de miúdos que ajuda os outros a chegar lá. Porque é assim que as coisas funcionam. Há muitos alunos que têm mais dificuldade. Eu acho que até é essa a magia, é através dos que naturalmente

têm mais apetência, sei lá, porque compreendem melhor, porque o próprio aparelho vocal está mais preparado, está mais.... porque.... porque é assim que a natureza funciona. Num miúdo de 6, 7 anos a natureza tem um papel enorme. Não é? Não vamos agora pensar que é todo um trabalho mágico de alguém que faz agora... não, há uma apetência, mas depois os outros que têm menos apetências vão atrás destes, e o repertório para a vozinha de cabeça é: maravilhoso. Sem dúvida!

¶165 ALC: Durante a muda vocal, defende que se deve continuar a trabalhar a voz de cabeça, e fazer essa abordagem por cima, er...

¶166 ENT1: Eu acho que, antes de mais, é assim: a mudança vocal tem como principal problema... se formos rapazes, obviamente... a tessitura baixa uma oitava, é a natureza a funcionar. No caso das raparigas, é mais fácil... é menos perceptível, mas há sempre questões relacionadas com o ar. Há ali uma fase em que a voz fica com mais ar, há... há uma perda de brilho, muitas vezes a voz fica mais bassa, fica ali.... Agora, se nós naturalmente não dermos demasiada ênfase a isso, porque num coro a mudança de voz de uns miúdos não coincide com a dos outros: eles não mudam todos ao mesmo tempo. Há uma mudança completamente... eu trabalho com os rapazes junto com as miúdas. Nós não temos separação de rapazes para um lado, raparigas para outro. Quando eles começam a mudar, é mais simples... no caso dos rapazes, eles podem fazer um trabalho mais individualizado, todos juntos. Aí, normalmente sou eu que fico. Eu trabalho com uma outra colega que é soprano, e portanto, é mais fácil na mudança vocal dos rapazes a identificação com uma voz masculina... as questões ficam mais facilmente resolvidas. No caso das raparigas, se elas continuam a cantar, esse brilho vai aparecer novamente. Eu não vejo, até agora, e sobretudo em coro. Não estou a falar de aulas de canto especificamente... porque as aulas de canto têm um trabalho individualizado e há ali... a perceção dos problemas é mais palpável, é mais duradoura, se calhar, demorará mais tempo. No caso do coro, se os miúdos continuam a cantar, se não há um esforço, normalmente não há um esforço, e se normalmente o miúdo continua a cantar naturalmente, eu gostaria de dizer... disse uma coisa muito engraçada. Há um conjunto de rapazes... nas miúdas acontece menos, mas nos rapazes acontece que há sempre uma percentagem, não interessa agora qual, mas há uma percentagem e que... que ainda é considerável, de rapazes que têm problemas vocais. E por isso cantam, ou desafinam bastante, ou... têm dificuldades em chegar a determinadas notas. Isto numa

fase em que ainda estão a cantar na voz branca, mas que muitas vezes desaparece quando mudam de voz. Na mudança de voz, parece que faz tudo mais sentido, de repente parece que as coisas vão ao sítio e normalmente nos rapazes o problema deixa de existir. A grande maioria dos rapazes deixa de ter esse problema. No caso das raparigas, não há assim tanto problema em cantar na mudança de voz.

¶67 ALC: Muito bem. Tomás Borba, também defende música, canções com uso de poemas portugueses, da autoria de grandes escritores (como por exemplo Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Luís Vaz de Camões). Acha que estes poemas podem resultar no 1º e 2º ciclo?

¶68 ENT1: Eu acho que, mais do que os poemas, é a linguagem... obviamente, o texto é o motor da música. Eu dou-lhe um exemplo: eu fiz umas canções do Luís Cardoso, que são as canções de Fernando Pessoa. São quatro canções com Banda Sinfónica, já fiz isso com a iniciação, curiosamente. Er, o que é que eu sinto? Que são poemas muito elaborados para o entendimento dos miúdos. Estar a... a por miúdos.... quer dizer, 6 anos, 7 anos (porque é este tipo de miúdos que eu tenho) a cantar Alexandre Herculano, é muito, é muito... conceptual. São imagens que não é possível traduzir de forma tão, tão... pueril, tão, tão... tão campestre, etc. parece-me muito difícil. Volto a dizer, eu fiz o Camões e senti que uma ou outra canção tinha muita piada, porque os poemas eram ais alegres, eram mais... mas depois havia dois ou três poemas que eram mais compli... eram mais sérios, eram mais complicados. A todo o instante e horas há questões sobre o que querem dizer as coisas. Esse problema não se me põe, porque acho que é muito importante a questão da linguagem, da.... de... de aprender o português, só que são imagens muito difíceis, são palavras demasiado... Se eu concordo com isso, eu acho que é preferível, numa determinada fase, deixar esse texto par ao 2º ciclo, para o 3º... e não tanto num 1º ciclo. Se calhar, da minha opinião, acho que é cedo demais. Acho que se tem que brincar muito mais com a relação voz-música-movimento e não... e deixar para mais tarde essa questão dos textos profundos. Se calhar estou errado, mas é aquilo que me parece.

¶69 ALC: E no geral, estas ideias pedagógicas que falámos, nomeadamente o desenvolvimento da voz de cabeça, adaptar o repertório à voz das crianças e os poemas, acha que poderão ser atuais?

- ¶70 ENT1: Acho, acho, acho, acho, sem dúvida nenhuma. Sem dúvida nenhuma, quer dizer: há bocado estava a falar só do 1º ciclo, os poemas mais conceptuais, mas já num 2º ciclo já .... eu dou o exemplo. Nós fizemos agora uma obra do Pedro Santos, com Banda Sinfónica que era com poemas de Camões, e os miúdos de 10 anos, 11 anos, do supletivo, cantavam isso. Fizemos uma obra do Manuel Alegre, que era sobre Águeda, também com poemas muito elaborados, e os miúdos também cantaram todos isso. Portanto, também é uma preocupação nossa fazer esse tipo de obras. Nós temos feito. Portanto parece-me muito atual. Dizer assim: só os alunos de secundário é que devem fazer Camões ou... não, isso: errado. Para mim está errado, porque lá está: é a ligação do poema com a música. Se pensarmos só no poema: eh?! Mas se pensarmos também só na música... eh?! [risos] Agora se pensarmos que as duas coisas podem fazer um todo muito mais interessante, quero lá saber se é um Camões ou se é... quer dizer, Camões não é só para uma determinada fase, ou Manuel Alegre, ou não sei quê. Depende é da ligação, tem que ser muito bem escolhido, não é? Digo eu...
- ¶71 ALC: Então este repertório, eventualmente, poderá ser incluído nos programas de concerto da atualidade.
- ¶72 ENT1: Eu não vejo problema nenhum, e até estou muito entusiasmado com a ideia. Eu não conheço. Eu sem conhecer muito, estou entusiasmadíssimo. Sem conhecer muito não, sem conhecer o repertório para crianças do Tomás Borba, eu estou muito interessado em conhecer.
- ¶73 ALC: Para terminar a entrevista, poderão as suas canções contribuir para o desenvolvimento de competências no Coro do Ensino Artístico Especializado?
- ¶74 ENT1: Completamente, não tenho dúvidas absolutamente nenhuma.
- ¶75 ALC: Muito obrigada, cheguei ao fim das questões que preparei. Tem mais alguma questão que gostasse de fazer, ou algo mais que queria acrescentar?
- ¶76 ENT1: Olhe eu gostava de dizer que... fiquei muito [risos] eu gosto de conhecer o que há. Não é uma espécie de "cata partituras", mas eu gosto de ter um... ao meu dispor as partituras que existem portuguesas, etc, exatamente para poder escolher em determinado momento aquela que mais se adequa ao.... ao objetivo do concerto ou dos alunos que tenho. E fiquei muito entusiasmado em conhecer este repertório de Tomás Borba porque realmente não conheço, e tudo o que seja coisas novas, para mim são entusiasmantes



e, portanto, fiquei muito entusiasmado com isto. Aprendi uma coisa importantíssima hoje, e isso já valeu muito.

¶77 ALC: Obrigada pela sua colaboração, e obrigada pelo tempo que disponibilizou para esta entrevista.

## Entrevista 2 – musicólogo e diretor coral

### TRANSCRIÇÃO

- ¶1 ALC: Gostaria de saber um pouco mais sobre si e sobre o seu percurso. Teve aulas de música?
- ¶2 ENT2: Sim tive. Fiz o curso de Direção Coral na Escola Superior de Música da Catalunha.
- ¶3 ALC: Muito bem. E estudou que instrumento antes do curso de direção coral?
- ¶4 ENT2: Piano, piano.
- ¶5 ALC: Canta em coros desde que idade?
- ¶6 ENT2: Cantar, cantei em criança. Depois dirigi, não propriamente voltei a cantar. Curiosamente quando eu era criança cantava soprano, tinha uma voz agudíssima, e agora tenho uma voz completamente ao contrário. Sei lá, eu hoje consigo proporcionalmente dar notas tão graves como dava quando era miúdo em agudos... estranho. Se bem que o Tomás Borba, num dos seus ensaios... diz que após a mudança de voz que normalmente que havia a tendência para quem tinha a voz aguda em criança depois em adulto ficava com a voz grave, e vice-versa. Ele defende essa teoria, não sei assente em quê, mas defende essa teoria. E realmente comigo é assim. Eu tinha uma voz agudíssima em miúdo e agora tenho uma voz gravíssima. E tenho uma miúda... uma rapariga minha conhecida que em criança tinha a voz grave e que hoje é um soprano, hoje em adulta é soprano. É estranho, mas comprovo pessoalmente o que aconteceu comigo e ele defende... eu tenho isso, a fonte, lá na minha tese, agora não me lembro de cor. Mas ele diz isso, diz isso.
- ¶7 ALC: Então teve um interregno, cantou em criança e depois algures no seu percurso deixou.
- ¶8 ENT2: Sim, sim. Fui para o seminário, fiz outros cursos. Eu depois só fui fazer Direção Coral já tinha quarenta anos. Entretanto fiz outras coisas... mas fiz um interregno.
- ¶9 ALC. E houve algum momento na sua vida em que direção coral o tenha marcado particularmente?
- ¶10 ENT2: Sim, eu dirigi o coro da Academia Musical da ilha, e... era um coro habituado a cantar aquelas peças... enfim, de música tradicional...
- ¶11 ALC: Portanto, da ilha.

- ¶12 ENT2: Sim, da ilha. Aquele coro cantava aquelas peças que praticamente todos os coros cantam. Tipo, folclore, etc. E eu tive a experiência de fazer uma oratória com ele. E fiz uma oratória inglesa da época vitoriana, *The Crucifixion*, de John Stainer: um órgão, dois solistas e o coro. Essa experiência marcou-me bastante. Depois disso já fiz outras coisas com o coro da Sé, com orquestra e solistas. Fiz a *Missa* de D. Pedro IV, fiz as *Matinas da Sagração da Sé* de Baldi e um outro concerto com música sacra portuguesa do século XIX. O L participou, ele sabe também, pode informar do que foi feito. Até nessa altura eu tinha vindo da Catalunha há pouco tempo, e os meus colegas que se tinham formado em vários instrumentos fizemos uma orquestra *ad-hoc* no último concerto. E foi interessante, está gravado em disco.
- ¶13 ALC: Realmente, os Açores fascinam-me muito devido à quantidade de eventos culturais.
- ¶14 ENT2: Eu pensei que era açoriana.
- ¶15 ALC: Eu sou leiriense. [risos]
- ¶16 ENT2: De Leiria, muito bem.
- ¶17 ALC: [risos] O que mais o fascina no estudo de Tomás Borba?
- ¶18 ENT2: Bem, o que mais me fascina no estudo de Tomás Borba, duas coisas importantíssimas. Primeiro, ele considera que a formação artística, neste caso musical é absolutamente indispensável num currículo escolar para que um aluno cresce integralmente. Cresça como pessoa, formando a sua personalidade de uma forma correta e sabia, para ele o Ensino Artístico é fundamental, portanto, a integração do ensino artístico nos currículos é fundamental. Daí que ele tenha, que ele tenha tido... ele teve uma luta tremenda, tremenda para a implementação da música nas escolas porque, precisamente porque achava que o ensino artístico, como disse, passo a redundância, completava a formação integral da pessoa. Depois ele teve a sorte de ser amigo dos dois presidentes da República, dos primeiros, do Arriaga e do Teófilo Braga, era amigo deles. E quando foi implantada a República imediatamente eles o nomearam para o Ministério de Instrução Pública e encarregaram-no de fazer uma reforma, precisamente para integrar a música nos currículos escolares desde a Primária até ao Liceal. E até ao Ensino Primário Normal, aquilo que hoje é a Formação de Professores do Ensino Básico. Para além disso ele fez os manuais, fez os programas, orientou a legislação, etc, etc. E conseguiu, conseguiu só

que depois os interesses políticos, enfim, foram mais fortes e achava-se que era um desperdício estar a gastar tanto dinheiro e a disciplina acabou. Acabou, já nos anos 60.

¶19 ALC: Exato.

¶20 ENT2: E já a disciplina estava muito fora daquilo que ele imaginou, porque ele queria que as aulas fossem dadas por profissionais que entendessem bem o que era o ensino gradual, para não deformar a voz das crianças.

¶21 ALC: Há uma preocupação com a progressão, que em manuais posteriores não se verifica.

¶22 ENT2: Sim. Em manuais deles, em todos, se reparar os manuais dele têm todos uma perspetiva muito gradativa do ensino ser progressivamente, de ir crescendo gradualmente conforme a faixa etária, conforme, enfim, várias, vários requisitos para que não se estragasse a voz das crianças. Como disse, isso foi tudo aldrabado porque eu quando tive Canto Coral, já aquilo era, qualquer professor da escola que tivesse jeito para cantar dava aula, portanto, para poupar até dinheiro, etc, etc. E a disciplina foi extinta. Nós tínhamos Canto Coral até ao sétimo, que hoje equivale ao décimo primeiro. Portanto, durante toda a formação Liceal. Entretanto, outro aspeto é que ele nas suas composições, ele teve a preocupação de musicar para crianças poesia portuguesa desde a Idade Média até aos contemporâneos dele. E ele entendia que isso era uma forma de levar ao país inteiro... a identidade portuguesa, o "ser português", portanto digamos quase que levar... Portuga não tem propriamente filósofos. A nossa filosofia é feita através da poesia [risos] da reflexão poética, e então ele levando a nossa poesia, os nossos poetas à escola, desde a Idade Média, até à atualidade, até aos contemporâneos dele, ele compõe desde os trovadores até Miguel Torga, ele.... portanto entendia que levava à, que leva às escolas a forma de compreender a entidade portuguesa, o ser português. Entretanto... peço desculpa que às vezes perco-me, quero dizer muita coisa e às vezes perco-me... [suspirar] eu perdi-me, podia coordenar-me daí para eu me reencontrar.

¶23 ALC: Estávamos a falar do seu fascínio por Tomás Borba.

¶24 ENT2: Sim, sim, sim, sim, sim.... Obviamente que ele depois... há uma conferência muito interessante dele que foi... proferida no I Congresso.

¶25 ALC: De 1913, não é?

¶26 ENT2: Como?

- ¶27 ALC: De 1913.
- ¶28 ENT2: Sim, em que ele defende muito bem o que ele entende na educação na, na educação nas escolas.
- ¶29 ALC: E nos Conservatórios.
- ¶30 ENT2: E nos Conservatórios. E ele desenvolve trabalho nas duas vertentes, quer no ensino do, dos profissionais músicos, do qual ele não retira, porque ele consegue implementar disciplinas no Conservatório para que o músico tenha formação literária também: História, Literatura, Português, etc, etc, e nas escolas o contrário, completar... nos Conservatórios completar com formação literária, nas escolas completar com formação musical portanto ele entendia realmente como fator preponderante da, da educação da pessoa, da formação da personalidade do ensino artístico. Resumindo e concluindo, foi isso que me fascinou e que me levou a estudá-lo.
- ¶31 ALC: Gostaria agora de lhe fazer algumas questões direcionadas para os objetivos do meu estudo, que passa também pelas competências corais. O que é que sente em relação ao trabalho coral infantil e juvenil no nosso país?
- ¶32 ENT2: .... Pois, eu, eu, vamos lá ver, eu não estou muito por dentro do assunto.... A nível escolar, eu não vejo, portanto, a nível de.... no ensino básico, acho que é só nos dois primeiros anos que há Educação Musical. E não vejo depois que as pessoas saiam com os alunos tenham... eu fui professor de Educação Musical dois anos num colégio particular. E mais do que ensinar propriamente, obviamente que ensinei os fundamentos para leitura na pauta, e enfim, aqueles fundamentos, aquilo que se dizia antigamente, os rudimentos.
- ¶33 ALC: Os rudimentos.
- ¶34 ENT2: A minha preocupação foi educá-los a ouvir.... Qualquer um dos meus alunos do Colégio de Santa Clara hoje é gente que gosta de ouvir música, tendo as suas preferências, obviamente. Ainda no outro dia encontrei um aluno que hoje é farmacêutico, e que me disse que aprendeu a ouvir Bach nas aulas de Educação Musical, e que hoje é o seu compositor predileto. Portanto, nesses dois anos eu eduquei-os mais a ouvir e a ter um sentido crítico e estético na formação do gosto do que propriamente a ler e a.... portanto, entendi que devia de fazer assim. Ali não ia formar músicas, mas obviamente educação musical e a educa-los, a ouvir e a ter uma crítica, um sentido crítico e a saber distinguir

aquilo que é bom daquilo que não vale a pena ouvir, não é? E hoje fico satisfeito porque sei que não cumpro programas, porque cumpro muito pouco do programa, mas estou muito contente porque hoje são tudo pessoas que têm o mínimo de formação para ouvir, para discernir e ter uma posição crítica e estética perante aquilo que ouve, não se deixando enganar pelas... enfim, por aquilo que, é um pouco como o Manuel Oliveira, como no cinema não se deixou, foi sempre igual a si próprio. Nunca se deixou levar pelas modas, foi sempre ele igual a si próprio, e isso eu eduquei os meus alunos a ter uma posição de não se deixar levar por... enfim, por aquilo que é efêmero, é como na literatura, há muito best-seller, mas no mês seguinte já ninguém os lê, enquanto que os grandes clássicos toda a gente continua a ler, não é? Continua a vender-se: Dostoiévski continua a vender-se... Tolstoy continua a vender-se, Eça de Queirós também, portanto os bons continuam a vender-se. Aqueles que têm muito êxito de best-seller, no ano seguinte já ninguém ouvir falar neles, e na música é a mesma coisa. Nós, foi isso que eu tentei transmitir aos meus alunos: não se deixem levar pela música de moda, porque essa não fica. A que fica realmente é aquela que... enfim, é clássica por tem classe, porque tem... porque é boa, não é? Não sei se respondi.

¶35 ALC: Falou em... sim, com certeza. Falou num ponto que tem a ver com o cumprimento de programas. A legislação atual do ensino artístico não prevê um currículo nacionais sendo que as escolas têm a chamar autonomia pedagógica. Claro, a formação e professores tem que ser específica, porém não há um currículo nacional. Na sua opinião, quais são as vantagens disso?

¶36 ENT2: [inspiração] Bem, as vantagens disso é que, nem todas as turmas são iguais, nem todas as escolas são iguais. O contexto social também, o contexto familiar, portanto aí o professor poderá muito bem ver qual é o tecido que tem pela frente, qual é o contexto que tem pela frente, se é pessoas que estão habituadas a ouvir, se são pessoas que não estão habituadas a ouvir, se tem contacto mínimo com a música, se não tem. E o próprio professor fazer um plano que vá ao encontro das necessidades específicas de cada tecido social, de cada tecido até familiar, porque... eu sei que também fui professor de Literatura e tive que lidar com alunos que tinham hábitos de leitura desde crianças e outros que não tinham tido nada. Como?

¶37 ALC: E outros que não.

¶38 ENT2: E outros que não. E na música é a mesma coisa. Se bem que na escola quando se chega ao ensino da literatura, portanto, dos anos anteriores, já se pressupõe que tenham sido colocados... já se pressupõe que tenham sido fornecidos ferramentas para terem alguns hábitos de leitura, pois na música provavelmente aí será talvez diferente. Será, talvez, um trabalho mais exigente. Lembrei-me agora, o Borba tinha uma coisa muito interessante, é que para além do ensino estrutural nas escolas, ele próprio nas suas obras do laser, corria os bairros dos pobres de Lisboa e formava coros com crianças: Alfama, Bairro Alto, etc, etc. Corria aqueles bairros pobres e fazia coros com crianças, e para essas crianças ele escrevia música muito específica... que não os manuais que ele tinha para as escolas, mas musica muito específica. E ele próprio fazia as letras. Não só recorria aos colégios, ele próprio também fazia as letras. E aparecem canções muito interessantes, com temas que na altura seria novidade e para hoje estariam absolutamente... estariam absolutamente atuais. Por exemplo, estou-me a lembrar de uma canção que é o pintassilgo que depois a lição final é a liberdade. Estou a lembrar-me de uma canção que é o cão, que ele termina depois com uma quadra dizendo que toda a gente deve respeitar os animais e deve proteger os animais. São elementos da criação. Estou-me a lembrar por exemplo do Zé Macaquinho que é uma canção que ele escreve, a letra é dele, em que ensina os alunos que é importante lavarem-se, fazerem a sua higiene pessoal, o estudar, portanto, todos os valores que aquelas crianças não teriam porque viviam em pobreza, viviam na rua às vezes, portanto ele juntava, formava coros, disciplinava-os a cantarem em grupo e ao mesmo tempo as canções que ele escrevia para eles eram canções com ensinamentos básicos dos valores do ser humano. E isso... pronto, lembrei-me disso porque o professor tendo liberdade... poderá muito bem avaliar o que é que os alunos, ao que é que eles estão mais recetivos e o que é que precisarão... qual será as necessidades mais prementes, ou aprender a ouvir, ou transmitir os valores através da música, etc, etc, etc.

¶39 ALC: E quais são... e quais são as desvantagens de não haver um currículo?

¶40 ENT2: .... Pois, em penso que... deveria haver sempre um tronco comum de partida que unificasse, que desse uma certa unificação. Prevendo depois alguma, algumas opções de que atividades em si. Mas um tronco comum, por exemplo, eu quando lecionei no colégio de Santa Clara, como disse, nunca deixei, também qualquer um dos meus alunos pega numa pauta e pelo menos a clave de sol, identifica notas, identifica figuras, identifica

ritmos, o mínimo. Portanto, penso que deveria passar de um tronco comum, de saberem identificar o mínimo indispensável de uma pauta. E depois obviamente, portanto, haver uma uniformidade básica, permitindo de pois ao professor, conforme... enfim, o contexto discente que tiver pela frente, poder ter alguma liberdade também de escolher, de fazer, até de prática pedagógica, didática, etc.

¶41 ALC: Existem países que têm um padrão nacional, estou a lembrar-me por exemplo do caso do Reino Unido, que durante o ensino de música tem que se trabalhar determinados padrões. Acha que Portugal poderia adotar uma solução semelhante para o ensino de música, respondendo assim a essa estrutura comum?

¶42 ENT2: Sim, sem dúvida. Eu estou-me a lembrar por acaso, eu tenho contacto que te posso, com Barcelona... e ouvia, porque conhecia lá pessoas também, foram 4 anos, conhecia muita gente, e conhecia pessoas que tinham filhos nas escolas, e nas escolas primárias no ensino básico, tipo 1º, 2º ano, começavam a aprender a leitura rítmica, a leitura... a leitura melódica e toda a gente na Catalunha toca flauta e bisel, porque isso aprende-se na escola primária, aprende-se na escola primária. E eu penso haver como disse que há um...

¶43 ALC: Um padrão nacional.

¶44 ENT2: Sim, um padrão nacional. Sim, acho que um padrão nacional é importante, nunca descorando obviamente, porque às vezes... eu lembro-me quando tinha que ensinar poesia medieval a alunos de desporto, não é muito fácil... que eles tivessem um padrão nacional de contacto com a literatura nem que seja do conhecimento histórico, mas era extremamente difícil de ensinar a alunos de ciências, ou neste caso de desporto, não fazia parte do mundo deles, não lhes corria nas veias. As cantigas de amigo, as cantigas de amor não lhes corriam nas veias. Nesse aspeto, não descorando um padrão nacional... agora, reportando à música, do contacto com... se o diria antes com a história da literatura, saber que houve, a importância que teve, mas depois um estudo aprofundado disso, a esses alunos não fazia sentido nenhum. Na música, que haja um padrão nacional, sim senhor. Há pouco se calhar um padrão nacional, aquilo que eu, há pouco disse, de um tronco comum, não é, de aprendizagem, sim senhor. Mas também que haja depois... aqueles... que haja os "maior", não é, como e diz hoje, não sei se ainda se utiliza hoje, o "maior" que são aquelas disciplinas comuns mas que haja depois os "minors", ou seja,



que haja depois o optativo ou... enfim, que dê lugar à criatividade e o ir ao encontro das necessidades específicas de cada turma, de cada aluno, etc.

¶45 ALC: Agora, fazendo um pouco a ponto com a questão de repertório, que aspetos práticos acha que devem de ser consideradas em crianças do 1º e do 2º ciclo, portanto, até aos 10, 11 anos?

¶46 ENT2: Isso é uma pergunta que eu não estou muito à vontade para responder, eu nunca trabalhei... trabalhei, como lhe disse, com crianças, mas o que fiz foi mais uma aprendizagem de...

¶47 ALC: Literacia, por assim dizer.

¶48 ENT2: Diga?

¶49 ALC: De literacia, de conhecimento.

¶50 ENT2: Literacia, literacia, sim, sim. Não foi propriamente, nunca trabalhei com coros infantis. Não posso...

¶51 ALC: E que competências...

¶52 ENT2: E mesmo de adultos, eu tenho sempre um preparador vocal. Não sou eu a fazer o trabalho de preparação.

¶53 ALC: E há maestros que recorrem a esse apoio profissional da voz.

¶54 ENT2: Eu tive no coro, eu tive no curso a disciplina de Formação Musical Aplicada, mas mesmo assim não me sinto à vontade. E então deixo sempre um preparador vocal, neste caso, o Coro da Sé tem um moço que fez o curso no Conservatório e é quem me faz a preparação vocal. portanto, nesse aspeto não estou muito à vontade para responder.

¶55 ALC: E que competências corais acha que esses alunos devem desenvolver?

¶56 ENT2: .... Quais os...

¶57 ALC: As competências corais, a nível do coro, o que é importante nestes anos, sendo que muitas vezes são os primeiros anos da aprendizagem coral, para estes alunos, o que é que acha importante que eles devem desenvolver?

¶58 ENT2: .. Pois, coloca-me outra vez perante uma questão, como digo trabalho muito com adultos já... bem eu acho que a criança deve... as competências corais, primeiro, não sei se lhe

vou responder à pergunta, mas se eu dirigisse um coro de crianças, aquilo que eu faria primeiro era trabalhar com eles a afinação. Não me importaria que eles passassem muito tempo a cantar em uníssono, porque eu vejo às vezes a preocupação de ver as pessoas a cantar a várias vozes. No Natal ouvi um coro de crianças na rua, em que pronto... eu digo "estas crianças podiam ter cantado tudo em uníssono e afinadinhas", porque o que ouvimos foi cantar a duas e três vozes e enfim, com uma grande discrepância de afinação. Portanto, a primeira competência é a afinação, para depois poder passar à... polifonia, por assim dizer. E também, uma das coisas que se nota muito nas peças corais do Borba é gradativamente... não através só de solfejo, não, mas através de canções trabalhar os intervalos. [pausa] Há canções que trabalham o intervalo de segunda, há canções que trabalham mais o intervalo de quarta e vê-se depois conforme vai aumentando nos manuais já para os liceus, para os últimos anos da escola primária, o trabalhar intervalos já diminutos e aumentados. Portanto, há uma gradação da música coral, eu penso que deveria haver essa preocupação, do trabalhar a afinação de intervalos, mas sempre gradativamente. Porque vejo às vezes as pessoas a começaram pelo topo em vez de começar... já estou a ser maçador demais?

¶159 ALC: Não, não! Estou a tirar anotações, que... as suas respostas são muito ricas.

¶160 ENT2: Acha?

¶161 ALC: Claro!

¶162 ENT2: Às vezes se calhar, eu vejo na experiência que tenho de contactar com outras pessoas, quanto menos profissional se é, mais se quer fazer coisas difíceis... é verdade, é. Eu vejo nos coros de cá, nos coros amadores, que os diretores, quanto mais amadores são, mais coisas difíceis querem fazer. E às vezes ouvimos disparates absolutos de... de pôr os coros a cantar... Haendel... e será melhor fazer coisas mais simples e mais, por exemplo, o Coro da Sé, que é um coro absolutamente amador. O L. pode dizer isso. Eu sempre que fui pela música mais... menos difícil, fui sempre para peças menos conhecidas. Portanto, o coro cantou música portuguesa, sempre música portuguesa, só música portuguesa, pronto, a divulgação da música sacra portuguesa e sobretudo aquela música que nunca se ouviu. Está nos arquivos, está nos arquivos. primeiro, é uma defesa risos [risos] segundo, é uma forma de divulgar o que não se conhece, terceiro é divulgar o que é português. Foi minha preocupação. No entanto, às vezes penso que... ah eu também, é

verdade, eu colaborei, estava-me a esquecer. Eu colaborei há muito pouco tempo... com um professor de música de num colégio e então, tudo porque ele queria fazer uma festa de fim e ano, e não sabe o que é que havia de fazer. e eu ajudei-o a montar uma opereta de Tomás Borba, Tomás Borba fez várias operetas para crianças.

¶163 ALC: E as canções com gesto, e obras com gestos.

¶164 ENT2: Sim, as canções de gestos, de eurrítmica, ele aqui introduziu a ginástica rítmica. Ele escreveu ópera, ele por exemplo tem, aqueles contos infantis que toda a gente conhece: a Branca de Neve, a Cinderela, ele escreveu pequenas operetas. Então, fizemos a Branca de Neve e a Cinderela. E... e realmente as canções são tão... têm tanta musicalidade que as crianças aprendiam à primeira. Ele coloca sempre... o professor A. A. não sei se conhece...

¶165 ALC: O professor?

¶166 ENT2: A. A.

¶167 ALC: Sim, sim.

¶168 ENT2: Conhece. O professor A. A. diz que perante a música que nós temos para crianças do Borba, ele diz "naturalmente estas crianças teriam uma... teria uma tessitura diferente das de hoje, porque ele diz que o Borba às vezes escreve muitos... ele diz que não vê as crianças hoje a dar aqueles agudos.

¶169 ALC: Isso pode, pode... originar uma grande discussão.

¶170 ENT2: Pois, pois. Isto foi só uma coisa... mas o Borba coloca sempre as anotações que se faça adaptação do tonal para, conforme necessário. Então fizemos, e a opereta resultou muito bem. E vimos, um professor de Conservatório disse "realmente este homem tinha a concessão do que é ensinar a música a crianças. A opereta resultou muito bem, quer ao nível de... da musicalidade das canções, que os miúdos aprenderam rápido, quer era mesmo de um fio condutor que ligava toda a história. Mas isso vinha, já me voltei a perder... peço desculpa.

¶171 ALC: Tocou num ponto importante, que tem a ver com, portanto, pelas canções do Borba, parece que as crianças cantavam noutras tessitura. Mas o que me parece... de se calhar a didática do próprio Tomás Borba trabalhava esse agudo, e se calhar as canções de hoje

em dia, e a didática dotada hoje em dia é que é diferente. E não propriamente a tessitura das crianças.

¶72 ENT2: Pois, pois, pois. Concordo plenamente, concordo plenamente. É que realmente, nos últimos manuais, nos manuais dos últimos anos há já agudos, sol agudo, também penso que não passa disso, sol sustenido. Estou a lembrar-me da "canção do mar". E sobre tudo intervalos com alguma dificuldade e sobre tudo em harmonia. E no trabalhar de ritmos diferentes, uma voz com tercinas, outra voz com, com colcheias. Portanto, há essas dificuldades. O professor A. também diz que muitas vezes aquelas canções das escolas seriam para resolver dificuldades, portanto, através da pedagogia, resolver dificuldades depois futuras no... no profissional, mais tarde, da linguagem musical.

¶73 ALC: Ou seja, as canções serviam, no caso que conhece concretamente, do repertório de Borba, as canções serviam para trabalhar competências, e não apenas para cantar.

¶74 ENT2: O intuito, o intuito, quer dizer, as primeiras canções, ou seja, as canções que motivam a aprendizagem, são canções absolutamente lúdicas. muito fáceis de aprender, uma melodia muito agradável. Conforme depois gradativamente o ensino vai progredindo, é que começa a haver essas dificuldades e percebe-se que estão ao serviço de aprendizagens de competências, sim, sim. Primeiro começa-se, ali o primeiro ano é uma aprendizagem absolutamente lúdica, divertida, bem-disposta, aliás o Borba achava que as nossas escolas tinham todas um ar muito pesado, a escola devia ser o lugar onde a criança devia sentir-se bem, e que a música ajudasse um pouco a desanuviar o ar pesado da escola. Com as fotografias do Presidente da República e mais não sei o quê, as paredes escuras, etc, etc, quando a escola deveria ser um lugar de alegria e boa disposição, onde a criança onde a criança quisesse estar e ficar. Então canções, isto para dizer que as canções de iniciação são canções absolutamente, vê-se que ali não há o querer resolver nem fornecer competências... que dizer, há, porque o motivar para gostar de música já é uma competência em si, não é?

¶75 ALC: Sim, sim.

¶76 ENT2: Já é o servir uma competência. Diga.

¶77 ALC: Então acha que essa deve ser a função do repertório na didática coral com crianças, mesmo outros, outros repertórios, trabalhar competências.

- ¶78 ENT2: No início... não percebi a pergunta, peço desculpa.
- ¶79 ALC: Acha que essa deve ser a função do repertório no geral, para coros infantis e juvenis, ou seja, todo repertório abordado deveria ter como orientação o trabalho de competências? O que pensa disto?
- ¶80 ENT2: Sim, bem. Em primeiro lugar eu acho que a pessoa deve ter o prazer de cantar. Faze-lo com gosto. Portanto, num coro cada elemento e o grupo todo deve ter o gosto pelo que está a fazer. Ter a noção individual e coletiva. Segundo... saber, saber ter o gosto pela disciplina, a disciplina do grupo, e contribuir pessoalmente para isso. Terceiro, aquilo que canta deve contribuir para a sua formação interior, para crescer. Portanto, cantar por cantar acho que... estou num coro porque gosto daquilo, o que estou a fazer lá me ajuda a crescer e a ser melhor.
- ¶81 ALC: Muito bem.
- ¶82 ENT2: A ser melhor pessoa, e até a disciplina do coro até ajuda-me a ser, a estar melhor integrado na sociedade em geral, e ajuda-me a contribuir para o coro para cantar melhor mas depois na vida ajuda-me a contribuir para um bem comum. Terceiro que aquilo que eu canto [pausa] que aquilo que eu canto não seja propriamente uma... agora vou dizer, uma banalidade, mas que ajude a aprofundar os meus valores e a transmitir valores aos outros. Nem que seja, enfim... o transmitir a identidade portuguesa. Não quer dizer que se cante peças estrangeiras, sim senhora, mas penso que os coros portugueses devem valorizar imenso a música coral portuguesa. Devem valorizar imenso isso. Terceiro, ter a consciência e trabalhar essa competência também, trabalhar a dificuldade, porque à maneira que um coro se vai desenvolvendo, ganharão o gosto por cantar coisas mais difíceis, e quando nós vencemos a dificuldade sentimo-nos vitoriosos, quando resolvemos as coisas com qualidade sentimo-nos vitoriosos, e saber transmitir isso ao público. O publico saindo de um concerto deles veja que o coro tem vida, e que me transmitiu vida. No fim do concerto, se eu sair mais edificado, aquela pianista que deixou... dizia isso. Um concerto em que o intérprete não transmita nada, o público sai abatido. Quando o público sai alegre e com vontade de enfrentar as dificuldades que vai encontrar no mundo, quando a música o ajudou a isso, o interprete realmente realizou o seu trabalho... e o próprio artista saiu mais edificado e mais e com o seu... e ainda mais elevado na sua, quer na

sua profissão quer na sua dinâmica até de, de vida pessoal. portanto artista elevou-se e o publico elevou-se. Passa por aí também.

- ¶83 ALC: E acha que o repertório português também pode ajudar a esse sentimento?
- ¶84 ENT2: Obviamente. O repertório... pode, claro, pode fazer-nos mergulhar em mistérios completamente, completamente necessários, porque nós infelizmente vemos esta gente ouvir muita música que não leva a refletir, que não leva a pensar, que não leva... enfim, que não leva a interiorizar, até as dificuldades, os momentos tristes. A música, enfim, há dias em que me faz refletir sobre, agora estou também a entrar na minha vertente teológica. Há pouco estava a ouvir uma peça, estava a ouvir enquanto esperava a chamada, uma peça do... que eu não conhecia. Era um contrateno e tinha a ver com a paixão de Cristo, eu agora vou ver quem era o autor e isso tudo. Para além de transmitir a tristeza, transmitia também uma serenidade tremenda. E eu penso que o repertório deve passar por aí, por educar todas as vertentes, todas as vertentes do ser pessoa, da sensibilidade, do pensamento humano, que esse deve-nos levar a introspecionar sobretudo a música ajuda-nos a crescer em todos os domínios. E o repertório bem escolhido não só ajuda o artista, como ajuda... Se calhar estou a dizer muitas banalidades...
- ¶85 ALC: Não, de todo. Conhece, só para terminar esta parte mais de repertório no geral, conhece repertório português para além de Tomás Borba que ajude a toda essa vivência em coros infantis e juvenis?
- ¶86 ENT2: Bem, o que eu conheço, o que eu conheço liga-se mais à música sacra. É onde eu estou inserido e realmente neste momento a nível de repertório coral eu estou muito mais vocacionado para a música sacra. Conheço realmente muita música portuguesa. Aliás, no meu exame em Barcelona eu fui penalizado por, só fiz polifonia sacra portuguesa. O júri disse que me ia penalizar e eu não me importei. Pronto, conheço... enfim, a polifonia sagrada do século XVI da Sé. Conheço a música mais do século XIX, a polifonia do século XIX e música coral do século XIX, mas sacra, na vertente sacra. Não estou habilitado para falar em, não me sinto à vontade porque realmente não conheço isso. para além do Borba fará, sim senhor, ele próprio refere autores do seu tempo. Ele refere, ora não me estou a lembrar Emílio Lami, salvo erro.
- ¶87 ALC: Talvez o Ernesto Vieira, que também tem uns manuais mais ou menos contemporâneos.

- ¶188 ENT2: Sim, sim, sim, sim, sim... Mas pronto, tenho trabalhado só Borba infelizmente, ou felizmente por um lado, para divulgação dele, por outro lado, infelizmente porque se calhar devia ter conhecimento de outros autores, mas não, tenho-me dedicado só a ele, e no aspeto da música coral para adultos sobretudo tenho... trabalhado muito com música sacra e litúrgica. No entanto, há um maestro em Ponta Delgada que o coro interprete muita música do Borba. não só de crianças, mas também de adultos. Se quiser ter uma conversa com o maestro O. acho que seria interessante. Ele poderá muito bem, porque ele tem trabalhado a música coral para adultos nos eu coro e tem feito concertos fez um concerto em Roma só com música de Borba. Se quiser contactar com o professor O. ele próprio é o responsável pelas bibliotecas escolares, ele é professor de Educação Musical. Portanto, penso que ele é, a formação dele é, não sei se fez Musicologia... a Licenciatura dele é na área musical, mas ele é responsável pelas bibliotecas escolares e tem um coro, o Coro VC, com quem ele tem feito muito Tomás Borba. Se quiser contactar com ele... Tem interesse?
- ¶189 ALC: Tenho todo o interesse. Ainda para mais com as circunstâncias que estamos a viver... o meu projeto vai ter as devidas alterações, por causa do fecho do país, da quarentena, eu tenho todo o interesse em falar com o senhor. Se calhar no final da entrevista podemos falar um pouco mais deste maestro. Para a minha intervenção escolhi repertório do *Canto Coral nas Escolas I e II*. Isto para a intervenção, porque a investigação é mais abrangente. Portanto, neste sentido gostava de falar consigo sobre este pedagogo e sobre a sua obra para a infância. Vou-lhe fazer esta pergunta, está no guião... já foi respondendo ao longo de toda a entrevista, que conhece muito bem a figura de Tomás Borba. Conhece também a sua obra coral.
- ¶190 ENT2: Sim, sim.
- ¶191 ALC: [risos] São perguntas que coloquei no guião, mas já foram desenvolvidas.
- ¶192 ENT'': Já fui respondendo, sim.
- ¶193 ALC: Conhece as diretrizes pedagógicas para a didática coral, específicas do Borba?
- ¶194 ENT2: Se conheço... pode voltara. repetir?
- ¶195 ALC: As diretrizes pedagógicas, que ele menciona.

- ¶196 ENT2: As diretrizes pedagógicas... bem eu penso que ao longo da entrevista fui respondendo um pouco a isso, as diretrizes pedagógicas... olhe eu, eu tenho o computador avariado. Mas eu penso que há um capítulo... penso, não, é que há mesmo, em que ele diz o que é que se deve fazer, eu não tenho isto presente de cor. Mas ele na, deixe-me ver se eu tenho aqui...
- ¶197 ALC: Possivelmente, o desenvolvimento da voz de cabeça, será um deles...
- ¶198 ENT2: Sim, sim, sim, porque eu tenho isso elencado num dos capítulos, tenho isso elencado, dito por ele, o que é que se deve fazer no primeiro ano, que intervalos devem ser estudados, o que é que se deve fazer, isso está muito bem elencado, eu de cor não sei. Mas eu sei que num dos capítulos, dos programas, eu penso que há um capítulo que fala nos programas para a aprendizagem nas escolas, em que ele ano por ano diz o que tem que ser feito, quais as competências a trabalhar, por isso a minha resposta vou remeter para aí, porque eu de cor não sei.
- ¶199 ALC: Portanto, o desenvolvimento da voz de cabeça, os poemas portugueses, abordar poetas portugueses e também o conteúdo das canções, ele considera...
- ¶100 ENT2: Sim, sim, e que continuam para... para a aquisição de valores, ou desenvolvimento de outros valores, as temáticas das canções, sim, sim. Está lá tudo, já viu isso, já viu isso.
- ¶101 ALC: [riso ténue] Acha que estas ideias pedagógicas são atuais?
- ¶102 ENT2: Ah, eu acho que sim. Posso estar a ser muito faccioso devido à minha grande simpatia pelo Borba, mas eu penso que sim. Ele era um homem muito à frente do seu tempo. Acho que já não está tão esquecido do que quando eu em 2005 comecei a estudá-lo. Já não está tão esquecido quanto isso. Eu tenho amigos que já integram a canção erudita de câmara nos seus repertórios de concertos. R. B. já canta Borba nos seus concertos [tosse]. O... conheço outros artistas na Catalunha, conheço um pianista que integra os Prelúdios Fugados nos seus concertos, no entanto, sempre estive à frente, até a questão da ginástica rítmica. Ele adiantou-se um pouco ao que o Dalcroze fez mais tarde, o Dalcroze já estava a estudar, mas ele adiantou-se um bocadinho isso, introduzindo o movimento acompanhando, o acompanhar o movimento com a canção, a ginástica rítmica, digamos assim. Mas olhe, eu sei que tenho na tese, eu agora tenho estado muito, quase só penso no trabalho de pós-doutoramento, e agora não tenho presente no primeiro ano o que é que ele dizia para se fazer, no segundo ano o que é que se dizia, mas sei que nesse



capítulo, ele diz em cada ano quais são as competências a ser trabalhadas, está lá tudo muito bem elencado.

¶103 ALC: Já falou um pouco sobre isso, mas gostava de aprofundar mais. O que pensa da presença do repertório coral de Borba na atualidade?

¶104 ENT2: O que penso... olhe vou começar por dizer que eu tenho amigo que é professor de Conservatório, e o filho, que já é crescido e já disse que quer viver em Portugal, mas o filho estudava no conservatório e ele contou-me que quando estava em casa, o estudo do filho com os manuais de solfejo do Borba. E eu disse "ó António então" e ele disse "porque estes exercícios vão desenvolver muito mais as competências auditiva do meu filho do que aquilo que ele está oficialmente a aprender no conservatório.". Portanto, isto já quer dizer alguma coisa, ele lá achava que os exercícios do Borba iriam fornecer mais... mais competências auditivas do que propriamente estava. aprender coisas, ele estava a iniciar-se e esse meu amigo organista dizia "não sabe que ele tem uns intervalos muito estranhos e ele primeiro tem que saber entoar, saber entoar o básico para depois partir para coisas mais... mais complicadas" e eu penso que... e se reparar, o Borba depois dos seus exercícios de solfejo ele publicou uma obra que é os solfejos autógrafos de autores portugueses.

¶105 ALC: Essa obra não conheço.

¶106 ENT2: Ele pediu a todos os amigos músicos que conhecia: Lopes-Graça, por quem ele tinha assim uma predileção muito grande, Lopes-Graça, Freitas Branco, pede a uma... Croner Vasconcelos, que façam um exercício de solfejo. E publica os solfejos autógrafos de autores portugueses e aí sim: aí, depois daquela aprendizagem, do básico, e depois do ensino médio, do ensino mais aprofundado e tal, esse livro de solfejos é de uma dificuldade extrema, leitura em várias claves, intervalos estranhíssimos, esse livro é muito interessante. o E. A. A. queria fazer um segundo volume, com compositores da atualidade. Eu lembro-me que até já o ajudei a iniciar isso. Deve estar parado agora, com estas questões da paragem nacional, mas sobre a atualidade, acho que sim. Acho que aquilo que ele concebeu é intemporal. É intemporal. Podem... poderemos talvez, se calhar, fazer uma escolha, não sei, mas o pensamento dele e muita coisa do que ele escreveu sobretudo para as crianças, talvez as letras, por exemplo, as letras... das operetas não foram feitas por ele. Se calhar aí mereciam um repensar. Porque foram feitas por uma

grande senhora da sua época... Virginia Gersão, professora, pedagoga, mas era uma mulher não é crime nenhum, a senhora era profundamente católica. Então as letras, o príncipe da Branca de neve vai lutar, mas não vai lutar para qualquer sítio. Vai defender os lugares santos, na Palestina. A Branca de Neve canta as suas orações matinais, as suas orações da noite, até é uma época, um estilo. Aí, talvez, eu por exemplo adaptei isso, quando fiz a opereta. Haverá talvez um espírito nas letras... nas letras dele não, por exemplo a proteção dos animais, a proteção da natureza, a liberdade, os princípios higiénicos, é absolutamente atual. E a música de uma musicalidade e de uma simplicidade tal que apetece ensiná-la e apetece cantá-la. Se eu acho que é atual, acho.

¶107 ALC: Cheguei ao fim das minhas questões. Eu não sei se gostaria de fazer alguma questão, out e esclarecer algo mais ou fazer alguma observação?

¶108 ENT2: Não, não, não, não, eu acho que, fico muito contente por nos trabalhos, uma vez o Edward numa apresentação de um livro aqui em Angra disse que não via motivo por que é que os alunos de canto não haviam de fazer uma dissertação sobre a canção erudita de câmara. Ele tem coisas muito interessantes. E eu também penso como o Edward, no entanto já me congratulo com esta primeira abordagem de ele entrar numa dissertação de mestrado.

## Entrevista 3 – professor de Coro no Ensino Artístico Especializado em Música

### TRANSCRIÇÃO

¶1 ALC: Então, eu gostaria por começar por perguntar em que instrumento é que começou a aprender música.

¶2 ENT3: Comecei muito cedo... comecei de uma forma intuitiva, diria com 5 anos, 6 anos, a tocar guitarra e a cantar, a tocar e a cantar e a acompanhar-me e a cantar. Depois... como tinha um irmão que tocava bateria, e tinha uma bateria em casa, aos meus 8 anos, 9 anos já começo também a tocar bateria e começo também a acompanhar algumas orquestras locais e aos 13 anos já tinha uma banda, portanto eu até aos meus... toquei bateria, fiz muita, como se costuma dizer, fiz muita estrada, em Portugal e no estrangeiro, e, portanto, andei na escola de jazz, tenho um percurso como baterista. O que é que acontece, posso continuar?

¶3 ALC: Sim, sim, sim...

¶4 ENT3: O que é que acontece? Eu... tudo isto ligado a uma escola de música onde se fazia aquele solfejo rezado do Freitas Gazul, quer dizer, era solfejo rezado e eu tinha algum jeito para cantar e estava sempre a... nos espetáculos ou a cantar ou a tocar bateria, pronto. Fugi um bocadinho às teorias. Escapava entre os pingos da chuva [risos]. Depois, depois chegou a uma altura em que já tocava numa banda, e chegou uma altura, por volta dos meus 15 anos que eu "não, eu tenho que estudar música a sério" então aí vou para a Academia de Música e na primeira aula... quando vou para a Academia de Música, vou escolher um instrumento, e como não havia percussão porque era uma disciplina muito cara e só havia no Porto, eu tive que escolher guitarra, porque era aquele que ficava mais próximo, embora a minha paixão sempre foi a percussão, a bateria. Er... ao estudar guitarra... fiz até ao 5º grau, mas ali na... 1988, 89, não quero precisar, eu decidi estudar Canto, porque eu cantava na banda em que tocava, e tocávamos aqueles covers: *Queen, Pink Floyd, Supertramp, ... Bee Gees*, aquelas coisas dos anos 80, e então eu fui estudar Canto. Nessa altura em que eu vou estudar Canto, chega o professor R. T., da Alemanha, e quem era a professora de Canto em Viana do Castelo era a professora Elizabete Matos. A E. M., nesse ano sai, eu não a cheguei a conhecer,

conheci de vista, não é, na altura, e o R.T. vem, e eu faço uma prova de Canto e ele disse-me que eu era contratenor. Ora bem, eu sem saber desenvolvi um falsete e uma extensão vocal de uma forma... quase intuitiva, sem querer desenvolvi muito falsete, fazia os falsetes a cantar com a banda, desenvolvi uma... como tocava bateria, também toda a componente da respiração, de apoio, estava bem trabalhada, tinha bom suporte, tal, mas tudo sem ter consciência, praticamente nem sabia o que era um contratenor naquela altura, não é? .... Isto faz com que a minha vida em 94 eu deixe de tocar radicalmente bateria, porque em 91 já estava a cantar em concertos, a primeira experiência que tenho foi logo o *Messias* de Händel, e comecei .... começou a colidir. Começou a colidir, eu era muito solicitado, muito para... para concertos e estava ocupado, e depois senti-me como um tolo no meio da ponte, como se costuma dizer.... E foi um percurso, portanto, da música ligeira para a música erudita, e foi uma seleção, nunca foi forçada nada, o meu professor nunca me forçou a nada. Foi algo natural, ou seja, eu depois sentia que no âmbito em que estava, pouco mais tinha a evoluir, enquanto que o canto para mim era um grande desafio, e tinha uma perspetiva muito mais... a nível internacional, havia desafios muito maiores. Comecei então.... deixei a bateria, entretanto fiz o meu curso na ESE, comecei sempre a trabalhar com jovens. Penso que em 95 sou convidado pela Academia para dar as Classes de Conjunto, começar a trabalhar com as Classes de Conjunto mas.... como tinha a formação vocal, pus essa formação vocal à... pronto... ao serviço dos jovens com quem trabalhava, com as crianças. E eu penso que os frutos começam a aparecer, lembro-me de logo no início ter feito aquela *Cantata de Natal* de Lopes-Graça, ... ter feito algumas coisas, sempre com a minha voz de contratenor que para aquela faixa etária era ótimo, para trabalhar com os miúdos. Estava sempre, continuava a ter aulas com o R. T. porque ele teve... eu fiz o curso naqueles três anos, mas depois ele enquanto esteve cá eu tive sempre aulas com ele, porque não era curso livre na altura, mas eu pronto, tinha aulas com ele... e então eu... transporte a minha, pronto, o pouco que sabia, para, para os jovens, sempre numa perspetiva de os por a cantar tecnicamente numa forma correta... ponto. E procurando uma boa musicalidade e cantarem de uma forma natural. Também comecei a descobrir em mim próprio uma, uma, uma certa capacidade para motivar... e funcionar como um certo íman. A forma como nós comunicamos é algo muito intrínseco, e é algo que não se consegue ensinar. Podemos ensinar as teorias todas, o... mas a questão de

comunicar é algo que é muito pessoal e... e é muito difícil de passar. A parte de técnica passamos, a análise, a história da música, tudo isso nós conseguimos ajudar e partilhar. A forma de comunicar é algo que... que... que é muito... acho que tem a ver com a nossa forma de ser, com a forma como nós lidamos, como somos aceites pelo "outro". Pronto, é aquela empatia que se cria, pronto. E isso funcionou sempre com as crianças, muito bem, ... eu também tenho um grande sentido de humor... sou uma pessoa positiva, tenho um sentido de humor, portanto, aquelas coisas, aquelas características que às vezes vamos ler nos livros e que dizemos que um diretor coral deve ter e eu... às vezes fico contente, começo a validar aquilo a validar aquilo tudo e ainda aqui estou dentro disto, pronto... isto até se torna interessante e... o salto, depois (e estou a dizer isto porque depois vai chegar à Direção Coral). O que é que acontece? Eu vou fazer o meu percurso, as evidências começam a aparecer... e o que acontece é que eu depois em 2000, um colega meu vai para o CP dar aulas de Formação Musical, era ele que estava, era o professor P. M., era professor de Formação Musical e deixou o coro aqui em Viana do Castelo. E a diretora disse-me "Ó Vítor, vais ter que tomar conta do Coro" e eu, na altura, tudo assim muito depressa e depois também me convidaram para dar aulas na ESE, também... e eu fiquei na dúvida para dar aulas de Técnica Vocal e foi o meu professor, e eu disse "mas ó professor, mas acha que eu estou preparado para dar aulas de técnica vocal? Quer dizer..." e ele disse-me "Ó Vítor, se tu não estás quem é que vai estar?" Foi a resposta dele [risos] e eu disse "Então eu... pronto, às vezes nós... eu reconheço que não tinha sido cantor nem tinha feito muitas coisas se não fosse o meu professor a acreditar em mim, ou seja, não sou muito, eu nunca quis ser cantor, não é aquela coisa "eu quero ser cantor, ou quero ser isto, ou quero ser aquilo". Não, as portas têm-se abrindo e têm um... tem sido um processo... eu gosto daquilo que faço. Daquilo que faço, eu faço com paixão. Seja a tocar bateria, seja a cantar, seja a preparar um coro e passá-lo, e portanto como aquilo que faço, faço com uma certa entrega e é-me.... pronto, é-me... fico grato por fazer isso e gosto de fazer essas coisas, portanto não me custa assim tanto, não é? Er.... por exemplo, fazia muita confusão, e eu deixar tocar bateria porque toda uma infância até aos 20, 25 anos a tocar bateria e depois rasgar completamente com o passado, .... a prova disso é que eu tenho agora 54 anos e comprei o ano passado uma bateria.... Ficou lá, ficou lá, ficou lá! E e gosto muito de estudar, tenho aqui muitos áudios e estudo bateria e pronto.... Mas o que eu quero dizer

com isto é que a mente estado ocupada com outras coisas e com... uma pessoa não sente a falta daquilo que teve que deixar para trás. Foi este o percurso, se calhar na altura se na Academia tivesse percussão eu hoje era um percussionista, nunca tinha sido contratador, se calhar não estava com coros. Portanto, este foi o percurso, eu começo a trabalhar com coros: o coro que eu ainda hoje dirijo que é o VV, que é.. portanto eu começo em 2000, 2000... 2001, com esse coro e... foi a minha cobiça, não é? Tenho... sendo, lá... alunos hoje que são cantores... o J. T., o L. N., o T., um grupo que é dos C que são todos os meus alunos. Alguns ainda cantam no coro VV ao fim de 20 e tal anos, começaram comigo na iniciação musical... E portanto... e o que aconteceu também naturalmente... devido à atividade coral tão intensa, portanto eu estou na ESE até 2008, a dar aulas, depois sou convidado para a UM, recebo um convite da UM para um curso de Direção Coral, estive na Direção Coral da UM até 2017 e interrompi, fiquei aqui em Viana a 100%, foi a primeira vez que fiquei 100% em Viana, só tinha os coros, no fundo. Portanto dava aulas na ESE, mas tinha depois o coro na Academia e na UM a mesma coisa, e depois fiquei a 100% em Viana do Castelo e este ano... voltaram-me a ligar da UM a convidar-me para retomar... as aulas de Mestrado e as aulas de Licenciatura. E estou, portanto, também, a dar aulas na UM.... e, portanto, o que eu queria dizer é que depois o canto também ficou para trás porque a atividade coral é tão grande, ou seja... eu trabalho com... com, agora já na outra fase na UM tinha também o coro da Universidade também, mas trabalho com o VV, que é um coro com cerca de 72 elementos, tenho desse coro há um coro de 24 elementos que é o Coro de câmara, faz um repertório mais... diria mais... uns Motetes de Bach, que exige mais um... trabalho mais profundo, umas obras pronto assim mais, mais...exigem mais trabalho de pormenor e outro desenvolvimento a nível vocal, que às vezes num coro de 72 pessoas não é possível, porque é um grupo heterogéneo, tecnicamente e vocalmente, quer dizer, mesmo até ao nível dos conhecimentos musicais, temos várias faixas etárias, é mais difícil. E então faço com esse grupo um repertório mais, gravámos alguns áudios, no ano passado gravámos um CD sobre as lendas do Alto Minho, o VV já gravou um álbum sobre a 1ª Cantata de Natal de Lopes-Graça, em 2013, fizemos também 2 DVDs, um com o *Requiem*, com um coro participativo com 240 pessoas a cantar e a *Missa Tango* também recentemente no ano passado, a *Missa Tango* de Bacalov, com um coro de 140 pessoas. E portanto, depois tenho um coro júnior, um coro de meninas, 52 meninas,

tenho o coro infantil, portanto eu chamo a isto tudo o VV, coro infantil VV, Coro Juvenil VV, Coro de Câmara e... pronto, é como se fosse uma escola, portanto todos passam por mim, não têm mais nenhum professor a trabalhar com eles a parte vocal e... coro infantil, tem um coro dos pais, o coro dos pais que tem 5 anos e é um... tem um espírito fantástico e também veio dar aqui uma... uma aproximação entre os Encarregados de Educação e o próprio Conservatório e perceber um bocadinho a dinâmica e aquilo que os meninos fazem, foi ótimo, foi uma iniciativa ótima, o coro dos pais funciona muito bem... para além dos aspetos musicais, toda a parte humana, não é, porque isso também é música, no fundo... e que mais? E tenho depois também, há 2 anos, comecei com iniciação musical. Já tinha tido há... para aí 20 anos atrás e eu achei por bem começar logo desde ficar com 1 ou 2 turmas de iniciação musical. E... tem sido uma experiência ótima, e portanto há todo um percurso que eu quero seguir desde a iniciação musical, das oficinas de música, iniciação musical, até ao 1º grau. É claro que os que têm depois a carga horária comigo de 3 tempos letivos, da Classe de Conjunto são os pianistas e os alunos que tocam harpa... apenas, porque os de guitarra fazem um ensemble de guitarra, não é, têm Classe de Conjunto e só têm 45 minutos, têm 2 tempos de 45 minutos de ensemble, instrumentistas de sopro e de cordas têm, portanto, as pequenas orquestras e têm 2 tempos de 45 e comigo só 45 minutos.

- ¶5 ALC: Mas mantêm... desculpe interrompê-lo. Mantêm o coro, mesmo sendo instrumentistas de orquestra, mantêm sempre o coro?
- ¶6 ENT3: Mantivemos 45 minutos de Classe de Conjunto Vocal. Que é para eles terem uma experiência... pronto. Agora, tem sido assim. Com esta questão da pandemia, não é, e agora com... isto pode sofrer ajustes, ou seja, podemos ter que deixar cair a parte vocal em função da, das orquestras, porque... porque são grupos muito grandes, estamos sempre a falar de grupos... no 1º, no 1º grau estamos a falar de grupos na ordem dos.... dos quase 60 alunos, do 2º grau outros 40 ou 60 alunos e, e... e, e... e portanto ter 60 alunos em sala vai ser muito complexo, não é? E nós temos como eu disse, naquela reunião, temos um problema de espaço gravíssimo na, na, na... na nossa escola, até porque a FAM, é assim que se chama, tem 2 escolas a funcionar: tem a ARTEAM.... que esses têm, portanto.... têm... fazem o curso lá de... é uma escola profissional, como sabe, e depois temos a Academia que tem o articulado. Ou seja, e o espaço é o mesmo. E ao nível de auditórios, as instalações são ótimas, as salas de estudo são ótimas, mas

a nível de auditórios nós não temos salas muito grandes, portanto, recorremos sempre ao Teatro SM para ensaiar com a orquestra e por exemplo quando são assim obras muito grandes temos que, ou nos agrupamentos, ou auditórios aqui que são cedidos para a gente poder juntar esta gente toda, porque não conseguimos mesmo. Não, não temos um auditório para por a orquestra e o coro, por exemplo, só para ter uma noção. Mesmo que seja uma obra... não estou a falar nem de uma orquestra sinfónica, se for uma obra como coro de 70 pessoas mais 60 da orquestra, quer dizer, é impossível, não temos... é em cima uns dos outros, e agora com a pandemia isso é impossível, não vai dar. Estamos à procura de espaços alternativos para o Coro, e não sei então as Classes de Conjunto não vão sofrer ajustes, pelo menos nesta fase transitória... e achamos que o Canto é uma mais valia, obviamente, para os instrumentistas e eles gostam muito, os miúdos gostam muito de cantar... E depois nas opções de Classe de Conjunto fazem sempre a parte deles vocal e a parte instrumental... pronto, claro que... estamos a falar, se calhar é mais lúdica a parte vocal... não... não exige tanto estudo, porque é assim, a voz se calhar conseguem uma qualidade.... logo nas primeiras... por exemplo os instrumentos de cordas, nos primeiros graus, é sempre muito difícil, não é, em qualidade enquanto que na voz conseguimos ali logo fazer um "brilharete", como se costuma dizer [risos] mas.... com repertório adequado à faixa etária, enquanto que os instrumentistas de sopro... os primeiros anos são um bocadinho mais complexos em termos qualitativos da performance, mas... e eles gostam muito de cantar e... porque está tudo ligado, já sabemos... está tudo ligado, e depois apercebem-se... conseguem perceber que de facto... eu como lhes costumo dizer, a vida é um todo, não é feita de disciplinas.

¶17 ALC: Então e o que é que o fascina com coros infantojuvenis, portanto, nessas faixas etárias?

¶18 ENT3: É assim... essa é uma boa pergunta... o que é que me fascina?... Pronto, para já, gosto muito da energia, da energia e do, e do, e da forma... e da motivação que a gente consegue criar nos jovens, e a forma simples e... a forma simples e genuína com que os jovens se entregam às tarefas e vivenciam a música. Ou seja... ou seja.... não complicam. Nós quando adultos começamos a complicar muitas coisas, questionamos muitas coisas. Eles se calhar são mais genuínos, são muito mais intuitivos e, e, e... e fazem as coisas de uma forma... não vou dizer que é uma forma inocente, não é inocente, mas de uma forma mais sentida e entregam-se mais. Eu gosto. Depois, gosto de criar desafios neles e ver que eles crescem de dia para dia. Criar etapas e ver que



um grupo, e faço essas comparações muitas vezes, o tipo de repertório que fazíamos no início e passados 3 anos o que é que já estamos a fazer... o salto qualitativo em termos de sonoridade, em termos de dificuldade de repertório, em termos de... nos últimos também tenho apostado um bocadinho na parte do movimento e na parte rítmica... como complemento e até... jogar muito com repertório que acabe por motivar os alunos. Por exemplo, eu posso dizer que o Coro Júnior... isto passa-se por várias fases. O Coro Júnior, que são alunos que deixam agora por exemplo, estão no 3º grau, 4º grau, 5º grau e depois os alunos... continuam no curso livre. Eu gostaria de dizer que essa questão do curso livre já se faz no grupo VV, eu diria, há mais de 15 anos. Porquê? Porque o que acontecia é que... não sendo uma cidade pequena, os alunos chegando ao 12º ano iam todos estudar para fora, não é? Todos estudar para fora, para Coimbra, para o Porto, para Lisboa. E eu na altura disse "quando eles começam a cantar é quando eles se vão embora". E depois é muito difícil voltarem, e eu na altura disse "porque não criar-se o curso livre, ou seja eles... esses alunos poderem" e o que acontecia nessa altura foi que esses alunos tinham ensaio à sexta-feira e ao sábado, e ainda agora têm ao sábado de manhã, sempre. Esses alunos chegavam muitas vezes à sexta-feira de... de Coimbra, nos expressos, e entravam de malas, com os tróleys no ensaio, no ensaio. Isto é verdade, entravam, faziam... e ainda iam ao ensaio, que eu normalmente fazia ensaio das 6 às 8 da noite e eles iam ao ensaio e no sábado de manhã estavam lá. E isso criou-se, aliás, os C é um grupo de amigos que nasce e são todos, eles nascem ali de uma amizade e numa faixa etária que, que foi... ou seja, são os jovens que já cantam há mais de 20 anos juntos. Ok, eles cantam desde crianças juntos e depois eu cheguei à conclusão que para além, para além de que estão no início, uma pessoa está... no início eu estava preocupado é que eles cantassem bem o moteto, que aquilo estivesse afinadinho e que pronto, aquela preocupação... mas isto é muito mais para além da música. Isto tem uma dimensão humana, tem uma dimensão... nós temos uma responsabilidade na educação nestes jovens, alguns pais diziam-me assim "Ó Vítor, tu, os meus filhos passam mais tempo contigo do que connosco", ou seja, e a gente quando e novo não pensa nisto. Pronto, quando é novo uma pessoa está muito focada na música e tentar fazer o nosso trabalho e dignificar a música com os jovens que tem, e tentar fazer o nosso trabalho. O que é que aconteceu? Eu começo a perceber que isto tem uma

dimensão humana, eu começo a perceber que eles vão pela Europa fora nas férias, fazer um... ou seja, eles juntam-se, eles vão passar as férias juntos.

¶9 ALC: E foram ao programa da RTP, este fim de semana...

¶10 ENT3: Foram ao programa da RTP este fim de semana, foram em 2016 e agora há outra modalidade, que eu não sei como é que se chama, e eles foram. Souberam a semana passada que iam, foi muito em cima. É ingrato, porque eles não estão a cantar neste momento, ninguém está a cantar, não é? E num programa desses não é a melhor altura, como os bailarinos, como todos.... aliás, eu estava a pensa como é que eles estão a cantar.... eles são 16. Como é que eles estão a cantar ali uns em cima dos outros. Porque na plateia estavam todos de máscara, e distanciados, a assistir. E eles estavam ali a cantar praticamente uns em cima dos outros, não estavam a cumprir as regras de distância... mas isto para dizer o quê? Que se criou... aliás, alguns, portanto, também depois começam a haver os casamentos, dentro do próprio coro, e uma pessoa diz assim "mas eu sou responsável disto, eu tenho alguma responsabilidade?" Não. De facto criou-se uma família, criou-se uma família e essa família ainda está, ainda.... porque... pelos projetos em si, pelo bom ambiente... é assim, eu não gosto de complicar muito ou nada. Tenho a capacidade sempre de simplificar a música e de simplificar os problemas. E isso eu acho muito importante para nós ter essa capacidade de... se há uma fogueira, nós não podemos deitar mais achas para a fogueira, se não aquilo cada vez arde mais. Portanto, temos que deixar aquilo... depende dos problemas, não é? Mas... sou uma pessoa... eu gosto de... gosto, sou uma pessoa de agregar. Gosto que as pessoas se... se, que trabalhem em função da música, que se divirtam a fazer música, que sejam felizes que tenham paixão naquilo que fazem, e pronto. E tento, pronto, passar isso. Mas pronto, isto para dizer o quê? Um coro é muito mais, muito mais do que a pessoas se juntarem para cantar. E esta falta de saúde, que agora começa a afetar-nos.... fala-se da saúde mental... é mesmo isso: é o facto das pessoas terem que estar juntas, poderem conviver, poderem cantar... eu tenho, por exemplo, no coro dos pais, tenho alguns médicos, trabalham na urgência e dizem-me assim "Ó Vítor, vou para o ginásio... estou na passadeira mas estou a pensar no hospital. Eu estou na bicicleta mais estou a pensar... o único sítio onde consigo desligar mesmo é quando estou a cantar. Eu desligo

completamente, eu esqueço o mundo real!" E isso é muito importante, nós... o silêncio, o... a gente ter tempo para o silêncio, ter tempo para, para nós e para, para desligar, é importante. Porque se não, a vida é muito exigente e nós estamos sempre a... pronto. Esses equilíbrios são muito importantes, e portanto se... se as pessoas se sentem bem, é às vezes o que eu dizia também na entrevista, quer dizer: não estejam muito preocupados agora com a qualidade, nas coisas muito perfeitas, porque o importante agora é as pessoas voltarem à atividade. Eu compreendo perfeitamente isso, ou seja, é muito importante as pessoas sentirem-se bem e gostarem, sei lá... por isso que... eu digo sempre "ninguém é melhor, melhor cantor por ter mais 25 créditos ninguém é melhor maestro ou diretor por ter mais 25 crédito, ou seja, o que interessa é fazer as coisas com paixão, porque depois... o resto nem se põe em causa, quer dizer, quando um aluno canta bem, ou quando um aluno faz as coisas com... ele nem tem que estar preocupado, ou seja, é uma aprendizagem natural, quase sem esforço. Quando há paixão, o esforço passa para outro plano. Portanto é um bocadinho isto e.... e tem sido uma aprendizagem para mim, e continua a ser. Claro que depois eles começam a crescer, as prioridades da vida também começam a ser outras e começam a ver de facto, depois, eu tenho alunos... gostariam de estar no cor, mas não podem. Estão a trabalhar em Lisboa neste momento, a vida deles foi... outros estão no estrangeiro e dizem "professor que saudades daqueles momentos, daquelas saídas". Lá em 2005 fomos pela primeira vez a Itália, a Verona uma semana em Itália. 2007 voltámos a Itália, e desta vez a Trento e Verona. Depois estivemos um pouco por todo o país, Espanha. 2015 ou 2016 estivemos quase 1 mês, fizemos uma torne: foi norte de Itália todo - Cremona, Piacenza... Era, portanto, 2 programas, um sacro, um sacro com orquestra e um profano, estivemos 1 semana em Milão, atuámos dentro da Catedral de Milão, estivemos em Piacenza, Cremona, Trento, Verona... falta-me uma... ou seja, isto fica na memória deles para sempre. Foi com um coro, nós fomos 40 elementos de Portugal, mas depois tinham um coro dos Estados Unidos, e, portanto, no coro estavam a cantar 140 pessoas, italianos e da Colômbia e a orquestra era formada por elementos de 18 países. Portanto, foi assim um projeto muito megalómano, mas de jovens, muito interessante, e, portanto, todas estas memórias, estas vivências.... os concertos, o... também temos a sorte de trabalhar sempre com uma orquestra, ou seja, nós temos a possibilidade de o coro cantar com a orquestra da escola profissional, que é uma

orquestra sinfónica. Este Natal fizemos a Missa de Glória de Puccini, o ano passado fizemos a *Missa Tango*... todas aquelas obras corais sinfónicas: *Stabat Mater* de Rossini, *Requiem* de Mozart, *Messias* de Händel... *Missa Dvorak*, *Requiem* de Fauré, portanto todo o repertório que se possa imaginar já... pronto, eles fazem com essas orquestras, com maestros que vêm de fora, que são convidados, e portanto é uma aprendizagem para eles todos, é uma aprendizagem e uma vivência que muitos coros, não tendo uma orquestra, não têm essa possibilidade, pronto, nós temos quase... quase somos obrigados sempre a pensar no Concerto de Natal, para a comunidade Vienense, e no Concerto da Semana Santa. E portanto, depois junto a isto tento ter sempre um programa ou dois de música a capella, para fazer concertos, pronto, noutros espaços, mas pronto, tem sido.... tem sido um bocadinho este o percurso... o meu percurso e aqui dos jovens de Viana do Castelo.

¶11 ALC: Muito bem. Agora gostaria de lhe fazer algumas questões mais direcionadas para os objetivos do meu estudo. Nomeadamente em relação aos Coros infantojuvenis, portanto, 1º e 2º ciclo do ensino Básico, o que é que sente em relação ao trabalho que se faz com estas faixas etárias no nosso país?

¶12 ENT3: Ora, eu penso que... [suspiro] como disse em 2008 fui convidado para ir para a UM, e eu penso que a Música Coral está a sofrer uma grande transformação nas duas últimas.... já diria duas últimas décadas. Para já, começaram a aparecer os cursos de direção coral que praticamente não existiam. Tenho colegas, que são meus colegas agora e que foram meus alunos que têm feito projetos interessantes... um pouco por todo o lado forma meus alunos e estão... estão a trabalhar com jovens. Por exemplo, vou dar exemplo da H. V. em Esposende, tem os PCE. Faz um trabalho fantástico. A J. em Guimarães, que faz um trabalho fantástico. Eu não conheço pessoalmente, mas aquele coro.... flor... ai, é do M. N., acho eu...

¶13 ALC: ... N. do L.

¶14 ENT3: Sim, N. do L. Também é fantástico. Os de Lisboa, a UL. Aquele coro...

¶15 ALC: Da E. M.

¶16 ENT3: Sim, o Coro da U. Aquilo que eu conheço, eu comecei agora com este projeto em Paredes de Coura, são umas miúdas são fantásticas. Têm ido aqui à Espanha e onde vão, cantam muito bem e é engraçado porque eu tenho aqui o coro em Viana, com a

mesma faixa etária, o Coro Júnior, e como estamos a falar de 1h de distância para o interior e a sonoridade é completamente diferente. O volume de som que elas, ou seja, que elas têm, em termos de projeção de som não tem comparação, é uma sonoridade... e o professor é o mesmo, ou seja, eu sou a mesma pessoa. Às vezes a mesma obra como ela tem um empaste e uma fusão e um equilíbrio e uma consistência sonora que aqui é um bocadinho mais angelical, ou seja é mais... Eu acho que isto tem muito a ver com a determinação e com a entrega que os miúdos põe, e talvez... a forma como eles valorizam também aquilo que estão a fazer. Eu quero dizer com isto o quê? Eu, há 15 anos atrás, a taxa de ocupação destes alunos não era tão grande, ou seja, eu sinto que cada vez eles andam mais ocupados. A oferta é cada vez maior, hoje em dia tem... vão para o remo, vão para a vela, andam no Instituto de Inglês, fazem competição na natação, fazem surf, tal. Essas dinâmicas há 15 anos atrás não eram tão notadas. As coisas não estavam a nível de desporto não havia essa oferta tão... e agora eles têm um leque de escolha maior. Faz com que os alunos fiquem, pronto, têm que optar, tomar opções. E depois, eu não sei se é a forma como elas valorizam aquilo que estão a fazer e... e... e... eu não consigo entender porque aqui fazem as coisas... mas é aquela questão "pronto, está bem, 'tá-se bem" não há aquela... quando uma pessoa faz as coisas até às fezes fica, mal entra no palco, e fica com uma lágrima no canto do olho, não é? Ou seja, quando de facto de facto mexe com a parte mais interior da pessoa, com os seus afetos, mas de uma forma geral eu penso que Portugal está a dar um salto enorme... Um salto enorme... Devido também à aposta que está a ser feita, devido ao movimento coral que está a surgir e eu acho que vamos tirar frutos disso. Depois há outra coisa, se me permite... quando eu comecei em lembro-me que havia o Coro da Gulbenkian, em Lisboa, não é? ... E eu estudava canto e ainda hoje se põe... que as pessoas que estudam canto não devem cantar em coros, não sei quê, não sei que mais, pronto. Falava muito isso, falou-se no O. L., eles diziam "depende", o professor O. L. dizia "Vitor depende: uns sim, outros não". E eu acho que é preciso uma certa inteligência musical e também depende das características da voz que estamos a falar, das pessoas que estamos a falar. E de facto, o que é certo é que hoje em dia os coros profissionais são formados por cantores com formação, ou seja, e isso antigamente... porque o Coro da Casa da Música são cantores, ainda agora recentemente estava a começar, antes da pandemia estava a começar um projeto que íamos fazer no Concerto

da Semana Santa em Guimarães com um coro... profissional, também, e, portanto, começámos a ter, e ainda fizemos 3 ensaios e as coisas estavam a correr muito bem. Começámos a ter coros profissionais, coro de câmara profissionais, são estruturas... e o que é ótimo, o que é ótimo e penso que a nível de formação vocal os jovens estão a ter hoje em dia pessoas com... estão a ser, pronto, que têm experiência, que têm cuidado ao escolher o repertório, que têm cuidado na.... pronto... na.... pronto, na parte da técnica vocal, na preparação dos jovens, respeitam as faixas etárias e há todo um gosto que está a crescer, um conhecimento de repertório, um alargamento de repertório, uma visão mais alargada do que está a acontecer em todo o mundo. Eu por mim falo, quer dizer... já tenho 54 anos e é muito gratificante quando eu vou, por exemplo, quando eu fui à Europa Cantat a Lyon, e estavam portugueses. Eu fui à Estónia, a Talín, e estavam portugueses e jovens, ou seja, isso quer dizer que, que é muito bom uma pessoa.... fica com uma perspetiva do que se está a fazer lá fora. Eu agora ia para Vilnius, já tinha tudo... já estava tudo...

¶17 ALC: Eu também [risos]...

¶18 ENT3: Olha, tinha o voo já desde janeiro, estava tudo. Tive que cancelar, infelizmente e iam colegas comigo, duas, duas, duas pessoas que foram minhas alunas e que são minhas colegas agora, era a I. P. e a A., que está na CMB. A I. está em Barcelos e a A... e a A. R. está na CMB. E elas também cantam aqui no meu coro em Viana. E iam comigo. Porque depois é assim... "uma pessoa ir sozinha... o professor Vítor, você vai.... pronto, tinha tudo marcado. Com estas meninas de Coura, na primeira semana de maio éramos para estar na Grécia, num festival. Portanto, foi tudo cancelado e portanto... mas agora, estou sempre a dizer aos meus alunos "não percam ir lá fora, não percam o festival Júnior, não percam o festival.... " porque é assim, eu fui lá e conheci, por exemplo, eu não conhecia a... a Zinfira Polos e trouxe a Tracy Young, eu trouxe-a aqui a Viana, a fazer um estágio com as meninas. Juntei aqui 140 meninas, as de Coura, as de Viana e as de Braga e trouxe aqui a... a Tracy Young e fizemos aqui 3 dias fantásticos, um estágio, com a Tracy, porque a minha ideia era trazer a Zinfira Polos... ou seja, Guimarães também já trouxe um... como é que ele se chama, o espanhol.... Basilio Astulez, e já trouxe não sei quem mais, ou seja, começa a haver uma dinâmica também de quem está à frente dos coros e das instituições de fazer workshops de pessoas de renome internacional, com quem nós temos muito para aprender e validar também aquilo que

fazemos, porque às vezes também julgamos que.... temos aquela perspetiva sempre de um país, sempre tivemos isso, não é, e, e, e... nunca temos a certeza se estamos a fazer bem, ou se podíamos estar a fazer melhor, pronto. E isso nós depois chegamos lá "ah afinal faço isto", afinal até, às vezes uma pessoa diz assim "até gosto mais da forma como nós fazemos isto". Mas, abrir, conhecer repertório, conhecer novas formas de trabalhar, conhecer outras pessoas, conhecer outros coros, levar os jovens a conhecer outros coros, porque normalmente não têm referências nenhuma, eles só se conhecem a eles próprios. Quer dizer... tudo isto é uma dinâmica que está a crescer, acho que, e que pronto, agora a pandemia veio dar um bocadinho... veio esmorecer um bocadinho isto, mas eu sinto que os últimos... acho que não se pode comparar. Mesmo da parte das instituições, eu falo aqui por Viana, tem uma aposta na música coral. ou seja, a Academia chegou a um ponto que aposta na música coral. E isso tem frutos, não é? Mesmo para os coros amadores. Mesmo para os... e eu no ano passado fui com a miudada fazer uma formação para os coros amadores. Nem os conhecia alguns e fui trabalhar com eles.... Os jovens conhecerem-se, cantarem, fazerem concertos, portanto é uma dinâmica muito interessante, e depois vai dar frutos mais tarde. Tudo o que vem a seguir, os coros das igrejas também melhoram, porque os miúdos também têm outra formação, e depois há a criação de um bom gosto, de estar a cantar, pronto, pronto. Ter consciência de como se deve de cantar. Isto depois é uma bola de neve, não é?... É uma bola de neve e a minha opinião é que de facto as coisas estão a caminhar, estamos num percurso, estão a caminhar e penso que... por exemplo, vou fazer provas dia 30, tenho 14 candidatos para Direção Coral na UM. Portanto, 14 candidatos já é... é bastante bom. E, portanto, penso que há de facto um percurso. Estou a falar um bocadinho aqui do Norte, não é? Mas aquilo que eu penso que e aquilo que conheço, não é? Se calhar poderá ter outra, outra, outra ideia e, mas não sei. Aqui, pelo menos, Esposende, Valença também, Braga, Guimarães, Viana do Castelo.... há uma dinâmica muito grande ao nível de Coros.

¶19 ALC: Sim, minha pergunta, a minha pergunta seguinte prende-se um pouco com isso. É que a legislação atual não prevê um currículo nacional. Não, não há uma obrigatoriedade de conteúdos, para serem lecionados. Quais são as vantagens deste facto, e/ou as desvantagens?

¶20 ENT3: ... [suspiro] É assim... eu acho que devia de haver algumas diretrizes, porque...

- ¶21 ALC: Talvez um currículo nacional? ...
- ¶22 ENT3: É uma coisa que eu já pensei, também quando eu fiz a minha tese, era para ir por aí, até...
- ¶23 ALC: Uns padrões nacionais.
- ¶24 ENT3: Tenho uma colega que fez isso, a Isabel Pinheiro, fez em relação ao repertório, na UC, ela tem uma tese sobre o... mas havia de haver uns padrões nacionais porquê? ... Ainda hoje pensava nisso de manhã, se pensar na minha Formação Musical, quando eu tinha Formação Musical, estou a falar em finais dos anos 80, princípios de 90, foi assim uma coisa muito... pronto, tinha o Hindemith, tinha o Fontaine, isso era nuclear, mas depois... Acho que se houvesse diretrizes, umas bases, não é? Por exemplo, a nível da música portuguesa... há um desconhecimento muito grande do que há de repertório de música portuguesa, e as pessoas não o fazem, não fazem o repertório de música portuguesa porque até nem têm acesso, nem sabem onde hão de ir buscar. Ou seja, porque é que fazem a *Cantata* do Lopes-Graça? Porque ela está disponível e sabem que se pode fazer. Depois... quer dizer, o repertório em si que se faz de música portuguesa... eu fiz umas coisas do, do Eurico Carrapatoso... Portanto, há uma escassez de conhecimento, penso eu, e de, de... de um sítio, portanto, onde se pudessem compilar essas obras e... e pudéssemos... ter acesso, ter uma base de dados que nos permitisse saber o que é que está escrito para música portuguesa, porque são vezes, pedem-me muitas vezes repertório de música portuguesa, não é? Mas, pedem-me muitas vezes. Mas eu diria que 90% do espólio que tenho não é de música portuguesa, quer dizer... se tiver 5% de música portuguesa será muito, ou seja, tem muita música, muita música europeia, muita música... pronto, eu invisto bastante a comprar as partituras... Nova Zelândia, Austrália... todos os continentes, cada vez mais. Mas repertório de música portuguesa, de facto... acho que há um défice. E nesse sentido que acho que se houvesse umas diretrizes, umas, pelo menos... se não as pessoas ficam um bocadinho... quem está a começar uma carreira fica um bocadinho... sem saber, portanto, não tem umas balizas, umas linhas de orientação que diga assim "não, aquilo que estou a fazer aqui...." pronto... portanto eu acho que sim, que devia de haver um... pelo menos, não digo um repertório, definir um repertório: vão ter que cantar isto e isto e isto... porque isso acho que não... Deixar essa liberdade do repertório para quem está a trabalhar porque conhece muito



bem a realidade do coro com quem está a trabalhar e o desempenho, mas pode ter indicações, pode apontar aquelas obras como exemplo, para aquele grau de ensino. mas ter umas diretrizes a nível técnico e a nível de.... pronto.... de... porque às vezes vêem-se coisas também... uma coisa é aquilo que queremos ouvir, outra coisa é aquilo que podemos fazer, não é? E às vezes... anda-se à frente da carruagem, como se costuma dizer. Portanto... é importante os miúdos cantarem bem no unísono, é muito importante os miúdos fazerem uma boa audição, explorar desde logo a questão da audição ... interna, ou seja, a audição interior, e o sentido do ritmo. Portanto, trabalhar a vivência musical a nível rítmico e ao nível da audição interna e do saber ouvir o "outro". E isso pode-se fazer com coisas simples, com repertório simples e de uma forma gradual... portanto, não se podem queimar etapas, temos que... como é que, se os miúdos não cantam afinado em unísono, como é que vão cantar depois, não é?

¶25 ALC: Depois em vozes.

¶26 ENT3: Pronto. Portanto, é um processo gradual, mas sim eu acho que deveria de haver diretrizes... conselhos, pelo menos, e isto de alguém que já passou, podia ser uma comissão, apontar algumas diretrizes para, para, para, para um programa vocal, coral.

¶27 ALC: E que material didático costuma usar nestas faixas etárias?

¶28 ENT3: Ora, eu uso muito, em termos de... Eu faço muito... está-me a, em termos de repertório, em termos de.... por exemplo eu uso muitos materiais, por exemplo... [suspiro] para já uso Método Kodály, o Dalcroze, pronto, entro por aí, e depois uso muitos materiais de auxílio... Eu posso mostrar... eu uso as bolas de ping pong, as bolas de coiso, estas, estas, estas [mostrou uma fita elástica]

¶29 ALC: Para o *legato*...

¶30 ENT3: Para o *legato*, sim... uso, por exemplo, se me dá licença... isto tem um efeito mágico para os miúdos [bola colorida extensível], isto, isto, isto...

¶31 ALC: Sim, sim, sim! Ai, mas essa [bola] é muito grande!

¶32 ENT3: Pois é, essa não se encontra [risos]

¶33 ALC: [risos]

- ¶34 ENT3: Esta é enorme, está a ver, ó? Uso isto, uso... algumas coisas que eu tenho aqui... uso, por exemplo, estava a ver aqui, para a vibração, aquelas, tipo, um ouriço caixeiro, é uma bolinha que parece um ouriço caixeiro, era tipo de uns porta-chaves. Elas são assim umas borrachinhas. Aquela energia, às vezes na sustentação de som, faço com isso. Uso muito... Isso também aprendi quando fazia... Sabe aquele, o "quantos queres"?
- ¶35 ALC: Sim, sim, sim!
- ¶36 ENT3: Então, faz-se um exercício com a vogal "i-e-a-o-u" e fazes assim, e fica aberto [entoou as vogais, com a mesma nota, com o jogo do "quantos-queres aberto na horizontal]; fazes depois assim vertical [entoou as vogais, com a mesma nota, com o jogo do "quantos-queres aberto na vertical].
- ¶37 ALC: Ah....
- ¶38 ENT3: Funciona que é uma coisa... Experimenta depois com os meninos, fazer isso, ou seja, som aberto... som vertical. Uso... tudo o que seja material lúdico. Já agora, as palhinhas, as que já agora estão a desaparecer, por causa do ar.. a palhinha ao contrário, ou seja, dobrar a palhinha e pô-la aqui, para a língua não ir para trás, ou seja, pouco a base que dobra em cima da língua e ponho-os a vocalizar... Pois, prontos, depois faço exercícios de relaxamento com tapetes, depende das faixas etárias. Assim materiais assim mais... ah! Com os pequeninos uso o fantoche, por causa do espaço na boca, ou seja, que eles acham muita graça. Eu tinha para aí um... deste género [usa o fantoche na mão] este é pequenino. Este não dá... mas imagine, com os de iniciação musical... pego neste fantoche... este não dá porque tem a boca, mas estás a ver: eles acham muita graça, para eles perceberem que o espaço tem que estar aqui atrás, ou seja, para eles cantarem... e eles acham muita graça ao boneco, não é? Pronto, mas é de uma forma que eles sintam que o espaço interior existe aqui, portanto, meto assim a mão e depois fecho à frente... dou-lhes sempre a ideia da mangueira da água, ou seja, quando estamos a projetar a... a... a água, quando queremos, vamos regar as plantas, quando queremos que ela, nós apertamos aquilo, não é, e ela projeta. Quando abrimos aquilo, aquilo faz, faz, tipo, um spray, ou seja, não projeta. Estou a lembrar-me aqui, falo muito da, para as meninas, da boca do nenuco, toda a gente brincou com o nenuco está a pensar nos lábios [exemplifica], ou seja, isto é o que me vem à cabeça [risos] ... há uma panóplia de brincadeiras e de materiais, eu uso muitas metáforas, uso muito, para falar de

música, uso muito as experiências do dia a dia, como eu disse logo de início está tudo ligado, e eu vou buscar coisas do dia a dia. Falo de, por exemplo, de quando eles mergulham debaixo de água, da apneia, o que é a apneia para cantar, a sustentação do ar, como se estivessem debaixo de água com a boca aberta, a nadar... faço exercícios com... a fazer isto, por exemplo [exemplifica a cantar, com gesto de braço] "iéáóu" A fazer assim como se tivessem a nadar de bruços... há uma panóplia, que não sei agora estra aqui a descrever, mas é uma panóplia de exercícios ligados ao warm up, quer físicos, que associados à respiração, eerc+ícios de tipo como se tivessem a fazer ski, na neve, ou ali a fazer ski... basket, utilizo muito a bola de basket [gesticula o dribble] para a acentuação... tudo isso, pronto... depois é sempre com a voz de contratenor, com a minha voz, o que dá, o que puxa muito a voz de cabeça e dá uma certa leveza, por exemplo, o meu coro, tem noção... não conhece, se calhar o VV, mas eles têm um som muito levezinho, ou seja, um som muito fresco e leve e eu penso que isso também se deve ao modelo vocal que é empregue, ou seja, eu... eu tenho... o VV consegue uns pianíssimos que noutra coro a voz parte, ou seja, consegue... mas por exemplo, não consegue muita potência, não é um coro para cantar uma 9ª de Beethoven, percebe? É um coro muito delicado, é um coro muito e que fica bem cantar Arvo Pärt, fica bem cantar coisas assim, um repertório mais etéreo, não é? O Requiem de Fauré casa assim como uma coisa fantástica, porque as vozes não são pesadas. Esse peso eu não deixo... não é não deixo, é um bocadinho a voz de contratenor que aqui entra em jogo e é o modelo que eles têm. Mesmo as vozes masculinas são almofadadas, têm corpo, mas não são muito pesadas... Não sei se consigo explicar bem isto.

¶39 ALC: Eu penso que estou a perceber. Até porque...

¶40 ENT3: É um bocadinho, repare, os ingleses. Os ingleses, na forma de falar... eu fiz lá um curso também durante 1 ano, não referi isso... mas só, principalmente os homens, é aquela forma enfática como eles falam, não é?

¶41 ALC: Sim, sim. É quase entoadado.

¶42 ENT3: Eles só têm que abrir a boca e cantar, ou seja, aquilo fica logo. Mas é com uma elegância, o som tem uma elegância. Já as mulheres... já não é, pronto.

¶43 ALC: O nosso som é muito diferente do nosso som falado.

¶44 ENT3: O nosso som falado é muito mais pesado, não é? E portanto, sempre a questão de espaço, essa leveza... vocalizar sempre da forma ascendente, o ataque da nota, a forma como atacam a nota sempre por cima, sempre o ataque da nota por cima, dou sempre a ideia do cesto de *basket*, quando a bola entra, ou seja... tudo isso são pormenores, porque nas coisinhas que depois somadas vão fazer que , que o som que se ouve seja pronto aquele som... eu tenho comentado às vezes colegas, "pá, as vozes são" o B. C. diz assim "Ó Vítor, tem umas vozes tão frescas, tão..." pronto. Estão na faixa etária, eles são jovens, não é? As vozes são frescas por isso. E depois, mas essa associação do... esta forma que eu quero ouvir, a conceção de som que tenho resulta, pronto... neste tipo de sonoridade. Portanto... e é engraçado, nunca tive problemas... nunca ninguém... em 20 anos nunca ninguém teve problemas vocais, ou seja, nunca tive problemas de... que tivesse que ir fazer terapia, nunca tive. Portanto acho que de certa forma... agora trabalho sempre muito a questão da respiração, do apoio, da respiração e trabalho muito os 3 registos, ou seja, a zona média, a voz de peito; faço muitos exercícios, lá sei... mesmo com a voz falada faço... exercício, por exemplo, há um que eu faço que os ingleses chamam [gesto alto de segurar na chávena, entoa "lá3-sib3"]... "lat-te" que é um latte é um café com leite [repete].... [com voz média falada] "coffee"... [com voz de baixo, sonante] "root bear"... [repete o exercício de forma circular, passando pelos registos agudo-médio-grave-médio-agudo, acompanha com a mão em várias direções]. Ou seja, profundidade, zona média, zona alta, ok. É isto, depois à frente e para trás, para os lados. É um, é um... é como dizia lá no... é por a mão na massa e aos bocadinhos... eu sempre entendi o... warm up como um trabalho não só de aquecimento, mas um trabalho de consciência de sonoridade de grupo. Ou seja, eu faço muito o warm up não é para eles pensarem que estão a aquecer, duas voltas ao campo, e estão... não! É estar a cantar mas já a trabalhar audição, que é uma coisa mais importante. E faço muitos vocalizos em grupo, com transições entre as vozes, para eles têm essa consciência de equilibrar o naipe dos sopranos com os altos, com os tenores e com os baixos e depois se ouvirem... "Estão-se a ouvir? Se não se estão a ouvir estão a cantar mal." ... Pronto, aquelas coisas todas é uma exploração, depois mudo de disposições, chegam ao ensaio e já não têm as mesmas posições, e eles ficam "ei, como é que é isto?" e faço assim umas surpresas de vez em quando [risos]

- ¶45 ALC: Já foi respondendo a um conjunto de perguntas, só gostaria de lhe perguntar um aspeto: mesmo com meninos de 1º e 2º ciclo há este trabalho vocal, de conhecer a voz de cabeça, de colocar a voz?
- ¶46 ENT3: Eu... só muda a terminologia, ou seja, em termo de trabalho é idêntico. Claro, com, com... não posso explicar a um menino de iniciação, mesmo de iniciação...
- ¶47 ALC: O palato, isso é muito complexo...
- ¶48 ENT3: Mas se falar na boca do nenuco eles já percebem, não é? E por exemplo, se eu lhes disser que eles estão a comer uma... vão comer uma maçã, e que a maçã é muito saborosa e começar [a murmurar] "hmmmm" e de repente, ou seja, se se trabalhar... às vezes faço brincadeiras com eles, que é de exploração tímbrica, não digo nada. Eles adoram isso, que é: começaram o dia de manhã, e então só fazemos o som do acordar, o som do despertador a tocar, e eles imitam-me. Depois ouve-se a caminhar, abro a torneira, o barulho de abrir a torneira, lavamos as mãos. Depois de lavar as mãos... vou buscar a pasta dos dentes [sons bocais de lavar os dentes] e eles fazem todos, os 30 ou 40... eles acham muita graça. Depois [som de cuspir a água] deitamos a água fora, depois pega na toalha, aqueles ruídos, tento imitar os ruídos. Depois vou para a cozinha, abro o frigorífico [som de porta do frigorífico a ranger] abro a porta, depois fecho, ponho a frigideira [som de fritar] "chhhhhhh" o ovo a estrelar, ou seja, tomo o pequeno almoço.... E estou ali 15 minutos a produzir sons com eles e estou a explorar uma panóplia de ressonâncias e de timbres, percebe, que eles não têm consciência. Depois, por exemplo, "vamos imitar o vocalizar". Então faço [entoado] "miauuuuu"... e tenho o "i", o "e", o "a", o "o" e o "u". Depois faço [entoa lá3-sol3-fá#3-mi3-ré3] "miau-miau-miau-miau-miau"... e faço o gato. "E agora o gato está assanhado": muda o som. Por exemplo... tenho, há um album warm up que é da Sanna Valvanne, não sei se conhece, Sanna Valvanne.
- ¶49 ALC: Não.
- ¶50 ENT3: Eu posso passar passar isso, eu tenho isso até em DVD, e essa Sanna Valvanne que é do Tapiola Choir, ela pertence ao Tapiola Choir.
- ¶51 ALC: Sim o Tapiola conheço.

¶52 ENT3: Pronto, e eu tenho esse DVD do Tapiola Choir, por exemplo, tem uma série de warm ups, estão muito engraçados. Tem uma parte é, é só sobre o warm up. E da Sanna, ela faz com as crianças, é muito lúdico. Porque eu quando cheguei a Lyon e vi a Sanna a fazer aquilo, eu até achei aquilo um bocado... porque ela atira-se para o chão, ela chora, ela faz um warm up que tu assim "como é que é possível?" e eu na altura achei aquilo um bocadinho louco, fiquei assim um bocado "epá, isto sai um bocado dos cânones do clássico". Mas o que é certo é que ela depois cria um ambiente de tal forma lúdico e põe as crianças a fazer... lá, sis... por exemplo [entoa] "suuuu"... o super-homem era, chegar às notas agudas [entoa] "suuu"... já não me lembro... "ssssuuuuUUUUUperman" [UUUUU uma 8ª acima, em glissando]... [repete 1/2 tom acima] "ssssuuuuUUUUUperman" [UUUUU uma 8ª acima, em glissando]... e eles esticam os braços [repete 1/2 tom acima] "ssssuuuuUUUUUperman" [UUUUU uma 8ª acima, em glissando]... ou seja, é o superman, é a andar a conduzir um carro como se fossem velhotes, como se fosse um fórmula 1... e então ela faz ali uma panóplia de exercícios, tudo improvisado, com uma capacidade... Sanna Valvanne... portanto, é adaptar um bocadinho os exercícios à faixa etária. Sempre com a... sempre, isto tem que ser tudo muito lúdico, tem que ser uma brincadeira. E a gente... está uma pessoa a assistir, estraga tudo. Uma pessoa já começa a pensar "epá, tá ali..."

¶53 ALC: Que estamos a fazer uma figura...

¶54 ENT3: É, nós temos que brincar com eles, como se fôssemos crianças. E, portanto, temos... e nisso eu não sou só professor, porque é assim, eu não represento. Sou muito genuíno naquilo que faço. Por exemplo, é para fazer isto, é como se fosse brincar com os meus filhos, ou com o meu sobrinho, ou seja, é para brincar é para brincar. Mas sempre com a responsabilidade de estarmos a ensinar. Portanto, há uma série de aspetos lúdicos que devem ser contemplados quando a gente está a ensinar precisamente, a respiração é a mesma, a colocação da voz é a mesma, o... o relaxamento da mandíbula, da língua, todas essas preocupações, dos ombros, da respiração não ser visível nem audível quando os miúdos estão a respirar. Todas essas coisas é como se estivéssemos a trabalhar com um aluno de canto. É como se estivesse a trabalhar com um aluno de Canto, respeitando o instrumento que ele é, ou seja, é como um professor de violino. Ou seja, o violino é pequenino, mas começa-lhe a dar, o objetivo é o domínio do arco, domínio... da digitação, posição correta levantar o... e nós no canto é a mesma coisa... Portanto,

eu tiro aquela parte mais de explicação, e a parte mais pesada, para eles não terem consciência disso, mas levo-os a bom porto, eu engano-os, ou seja, o que eu quero é chegar ali. No fundo estão enganados, não se vê a fazer isto, mas pronto [risos].

¶55 ALC: E o repertório, que função é que tem nessa didática?

¶56 ENT3: Ah, desculpe! Isto sempre em função de uma boa sonoridade das vogais, de unificar bem as vogais, ok? Se os meninos cantarem bem as vogais, e depois articularem com energia as consoantes, tal, se já tivermos isso vai melhorar a afinação, pronto. Depois a respiração, o suporte, ter o som... tudo isso, levá-los a... depois eles gostam de estar no chão, deitados, e pormos um livrinho em cima da zona abdominal. Eles gostam desses exercícios. E por a capa em cima da, como se vê nos filmes, eles porem a capa em cima do coiso, e estarem a cantar com verticalidade para não deixar cair a capa. Eles gostam dessas coisas! Não é? E uma pessoa está de uma forma lúdica está ali... fazem muito bem o Kodály. O Kodály com as notinhas, eles fazem muito bem e depois jogo com um grupo, mesmo com meninos de iniciação, eu ponho-os a cantar "dó" e vou por aqui com, faço o "ré", o "mi", o "fá", o "sol" e depois, depois estes [mostra com a mão] ficam no sol à espera e começam logo desde pequenos a andar ali com as notas para cima e para baixo.

¶57 ALC: A fazer polifonia.

¶58 ENT3: Polifonia logo, com eles, os pequeninos. Eles têm aquela ancora, não é? Depois chamo um menino, faço tipo canone, começo bem longo [entoa] "dóóóóóóóóó, rééééééééé", "dóóóóó" começa o outro, e vai tipo cânone... esse tipo de exercícios faço. E tu se não fazes isto, depois chegas a uma altura dizes ao miúdo "ora diz lá as notas: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. E agora para trás: dó... si..." e não sabem. De modo que começam a fazer isto, depois vão para cima e para baixo de uma forma natural. Porque eles são muito inteligentes. Os miúdos têm uma capacidade de absorção hoje em dia, que até fico assim... são esponjas, apanham tudo: o bem e o mal. Mas apanham tudo!

¶59 ALC: Estava eu então a perguntar, portanto, no aquecimento e esses exercícios todos está essa didática. E qual é a função do repertório, também para contribuir para essa didática, na sua perspetiva?

¶60 ENT3: Pronto, eu na questão dos exercícios todos é passar aqueles pontos todos, não é? Os exercícios de foco, de ritmo... depois relaxamento, postura, respiração, ressonância, ou

seja, as "sirenes", tal, depois passar para as vogais, e fazer exercícios. Depois o repertório, procuro sempre um repertório... ora bem. Isso é assim, como é que eu hei-de explicar isto... há coisas que eu ouço, e olho para a partitura e "isto não". E há coisas que eu ouço à primeira e "isto sim". Ou seja, é um amor à primeira vista daquilo que ouço, ok? Mas por outro lado... é uma... porque o repertório é o motor disto tudo. Os miúdos se estão a cantar obras que não gostam, eles desmotivam... eles desmotivam. Eles têm que cantar obras que sejam... até podem ser exigentes, mas se eles gostarem daquilo que estão a cantar é meio caminho para o sucesso.

¶61 ALC: Então e do que é que eles gostam, normalmente?

¶62 ENT3: Eles gostam de tudo o que tem... tem que ter ritmo, tem que ter ritmo. Tem que se tiver movimento, por exemplo... é porque todos os miúdos gostam de fazer [entoar e com percussões corporais] "Give me little water Silvie"... porque [bate palma] tem logo aqui um desafio rítmico, e depois pronto. Porque é que todos os miúdos gostam de ver um baterista a tocar? Qualquer criança, se for ver uma banda, os olhos vão logo para o baterista. Portanto, tudo o que tenha a ver com ritmo é importante a questão rítmica... Eu acho que o repertório que tem... por exemplo, eles cantam por exemplo às vezes... eu vejo por exemplo, dá-se uma peça, por exemplo o Kusimama. Conhece o Kusimama?

¶63 ALC: Sim [entoa] "ibi kusimama".

¶64 ENT3: [entoa] "ibi kusimama", pronto, isso eles adoram. Mas por exemplo... dão muita mais energia uma música dessas, porque tem lá uns... um, pode-se por um djambé pronto. Tudo aquilo, transmite-se logo uma, um... um contágio a nível rítmico, quase que por o corpo, quando eles sentem que o corpo tem que dançar, não é? Ou seja, aquela coisa, pronto... Se tu dás, imagina, que vais dar um *Kyrie*, ou uma peça... por mais bonito que seja o *Kyrie*... ou por exemplo, dás o *Kyrie* da *Missa Jazz* do Bob Chilcott, ou dás um *Kyrie* mais clássico, e eles vão optar pelo do Bob Chilcott. Porque tem, tem aquela vertente jazz e aquelas harmonias. Ou seja, eu penso que é uma proximidade mais do ouvido, daquilo que eles ouvem, das vivências que eles têm. Portanto, nós não podemos... nós podemos chegar lá, não é? Por exemplo, eu há bocado estava a dizer isso, porque é que o coro Junior faz muita música... por exemplo fizeram, vamos lá a ver, fizeram o *Snow Angel*, da Sarah Quartel, fizeram o... tenho aqui até, imagina o *Tundra* do... do Ola Gjeilo... estávamos a preparar o *Past Live Melodies* da Sarah Ho...



- ¶165 ALC: Sarah Hopkins.
- ¶166 ENT3: Que é uma peça lindíssima. Fizeram, por exemplo... por exemplo, para fazer o.... como é que se chama, do... Pablo Casals, o *Nigra Sum*, é uma peça... E isto tem que ser bem trabalhado, porque há coisas que eles gostam logo, e depois há outras coisas que aprendem a gostar. E as coisas que aprendem a gostar são sempre as melhores.
- ¶167 ALC: [risos]
- ¶168 ENT3: É, aquelas coisas que eles gostam à primeira, pronto. Mas nós temos que saber dar com uma mão e depois tentar equilibrar com a outra. Claro que se eu der uma peça do John Rutter, que eles cantam uma série delas, é mais acessível... Portanto, fiz uma série de coisas também nos últimos anos também com coreografias. Comecei-me a inspirar muito no Gondwana Choir. Aquela coreografia que eles fazem todos sentados.
- ¶169 ALC: O *Ratou Duek*, sim,
- ¶170 ENT3: Eu encontrei a partitura e fiz isso. Aquilo deu muito trabalho!
- ¶171 ALC: Pois, tem uma coordenação motora que é muito desafiante.
- ¶172 ENT3: Pronto, parti aquilo por 7, e encontrei a partitura não sei como na net, num curso que houve, encontrei a partitura, e depois eles já faziam o *Abule* da... da.... conheces o *Abule*?
- ¶173 ALC: O *Abule* não conheço.
- ¶174 ENT3: Que é muito giro. Que é da... então procura "Abule" da Tracy Wang. Eu tenho a partitura, depois se quiseres... é uma obra, tem um efeito fantástico. E... por exemplo, tenho um vídeo da meninas a cantar o "Cups". Tu já viste o meu coro a cantar?
- ¶175 ALC: Ainda não, mas vou ver a seguir.
- ¶176 ENT3: A seguir se não desligares eu vou mostrar aqui um vídeo do Coro Júnior a cantar com as meninas de Coura, por exemplo, pus uma menina a cantar o "Cups", aquela do copo... e, portanto, esse repertório todo... e o que é que elas me disseram? Agora aquela transição, eu quero que as mais velhas passem para o VV. E ela assim "Ó professor, eu posso ir para o VV, mas se eu não gostar do repertório posso voltar para este coro?" Ou seja, está aqui a questão... porquê, imagina: o VV, não sei se vamos fazer para o Natal. *Gloria* de Poulenc, para o Natal. É uma obra fantástica, mas... demora a uma criança que tem 14, 15 anos, que vai fazer um *Gloria* de Poulenc, é uma obra... ou seja... como

eu tenho a comparação de outro coro que é mais juvenil, que é mais jovem, que tem umas roupas, tem umas coreografias e tal, eles acabam por gostar. Eu tenho sempre essa preocupação do repertório com energia... quer dizer, a gente também hoje em dia pode, graças, pode ver, ouvir, pode visualizar e também vê o sucesso de obras que têm sucesso e são mais cantadas e acabam por funcionar melhor. Por exemplo, neste momento estou aqui com uma... tenho esta peça que se chama *Voice on the Wind*, da Sarah Quartel. É uma compositora canadiana muito interessante. Porquê, porque fizemos o *Snow Angel*... e foi uma experiência interessante. Por exemplo... há muita coisa... faço um *Sanctus* todo 7/8, 5/8 que é de um compositor da Nova Zelândia, fantástico. Depois faço aquela dos Índios, dos...

¶77 ALC: Dos Índio Kraó, do Marcos Leite.

¶78 ENT3: E fiz um repertório ligado... com bastante movimento, pronto. E agarra o público, e cria dinâmica e depois as luzes. Já fiz, por exemplo, com elas, uma missa de Rheinberger, por exemplo. Pegas na *Missa* de Rheinberger, que é lindíssima, mas depois... por exemplo no ano passado tiveram em cantar uma obra contemporânea, do Cândido Lima, que a orquestra, não tens referência tonal, é uma coisa... e aquilo foi muito, muito penoso para os miúdos. Houve o compromisso da instituição em fazer aquilo, portanto, estás a ver... eu acho que se aprende sempre qualquer coisa. Fizemos aquela obra e é daquelas coisas que nunca mais se volta a fazer, percebes? Eu já fiz também experiências contemporâneas, de algumas coisas contemporâneas... e pronto, porque não estamos preparados, não estamos... nem a nível auditivo, nem temos capacidade para... para absorver aquilo, dizer aquilo "epá, voltar a fazer isto que isto é um espetáculo" não, não estamos preparados para isso. E os miúdos sentem isso e fazem... mas fizeram. E foi um desafio grande, porque aquilo era difícil, era bastante difícil. Porque não tens referências tonais, tens uma melodia, tens orquestra completamente... música contemporânea, completamente... é um bocadinho isso é... arranjar aqui um equilíbrio. Ah, há outra coisa... hoje em dia falo com elas: "oiçam isto... gostam? Qual gostam mais, esta ou desta?" Também faço, hoje em dia, sabendo que posso fazer uma ou duas ou três músicas dou-lhes, faço sondagens. E... "ah professor que gira, vamos fazer essa!" Porque cria-se logo ali, pronto, uma expectativa e, portanto, é só saber escolher o repertório de qualidade, ter atenção a qualidade, a função pedagógica do

repertório e aquilo que vai acrescentar àquilo que elas já fazem, e elas continuam a crescer.

¶179 ALC: Muito bem. Agora passando para a parte final da entrevista, que tem a ver com Tomás Borba. Portanto, há pouco falámos um pouco sobre ele. Já percebi em que medida o conhece. Conhece alguma obra Coral, ou alguma obra em particular da sua autoria?

¶180 ENT3: Sei que tem obras corais, salvo erro, ouvi falar... musicalmente não conheço. Conheço um *Te Deum*, pelo menos, ouvi falar num *Te Deum*, e não quero precisar um Requiem também, tem um Requiem, terá? Um *Te Deum* tem, sei que tem. E depois... portanto deve ter umas missas, porque ele era padre, portanto deve ter uma ou outra missa escrita, de certeza. Mas sinceramente não conheço o repertório coral.

¶181 ALC: E conhece as diretrizes pedagógicas de Borba para a didática coral infantil?

¶182 ENT3: Não.

¶183 ALC: Ok, um dos procedimentos defendidos por ele é a escolha de repertório adequada à faixa etária da criança. Acha que esta que esta é uma diretriz atual, no nosso contexto de ensino?

¶184 ENT3: Sempre... Quer dizer, devia ser. Não posso responder, mas concordo plenamente.... Até porque... com a comunicação social há muito a tendência dos meninos andarem a cantar coisas que foram escritas para soprano...

¶185 ALC: Mariah Carey, Sia...

¶186 ENT3: E... sim.

¶187 ALC: Ele também defende o desenvolvimento da voz de cabeça. Defende esta prática no 1º e 2º ciclos?

¶188 ENT3: Defendo, defendo. [risos] Defendo.

¶189 ALC: E na muda vocal, ou durante a muda vocal?

¶190 ENT3: ... Ora bem. Isso... é assim, o que me acontece, agora gostava de falar um bocadinho sobre isso. O que está provado é que todos estes meninos que vêm a cantar quando... quando começam a cantar... muito cedo, o processo da passagem de voz é muito rápido. muito mais rápido do que um miúdo que não canta. É muito mais rápido. E neste momento, o que é que acontece: eu tenho os miúdos, por exemplo, no coro infantil, o

que eu chamo os PCV, e eles estão a cantar o soprano 1, já passaram para o soprano 2, neste momento estão no alto, mas já, e eu depois peço para forçar um bocadinho, para ver a voz deles, faço exercícios, ponho-os a falar, depois desço uma 4ª, aqueles exercícios e tal, e quando sinto que eles já estão numa fase de transição, vão para o Coro. Ou seja, este ano vão passar para o Coro... miúdos, para o VV, e depois no VV eles começam por ser tenores, porque... e durante 1 ano eu digo sempre aquele compromisso de não forçar, não forcem, porque... e depois estão a cantar com pessoal com bastante experiência e cantam repertório mais exigente. Começam por ser tenores, o que acontece é que eles próprios me dizem "professor estou a ter alguma dificuldade, eu penso que a minha voz..." e chega-se ali ao fim de 6 meses, eu faço uma nova avaliação e às vezes eles têm que passar para Barítono...

¶191 ALC: Porque a voz...

¶192 ENT3: Começa cada vez... ela começa a baixar... eu vejo... mas normalmente quando eles cantam já um dó... na voz... chegam ao dó grave com voz... nessa fase eu ponho-os nos tenores, digo sempre para fazerem aquela parte aguda, que eles fazem com a voz... fazem ali muito bem com a voz aguda, parecem contraltos, mas depois já estão ali também... e transitam logo para o VV. Porquê? Porque depois, o Coro Júnior é só meninas, por uma questão de repertório. E depois, se eu metesse lá os rapazes eu ia ter um problema com a escolha de repertório. E depois eles não cantam com a qualidade... então eu optei, nos últimos anos, tenho feito assim. Estão no Coro Infantil, mal começam a mudar de voz... VV, portanto, este ano vou passar 6 elementos para o VV para eles... e às vezes é preciso, para se perceber, é preciso tipo, exercícios assim "olha canta com um bocadinho mais de pressão", porque ele canta e mostra um bocadinho o que vai ser a voz dele. Só um exercício ou dois. Mesmo, nunca penalizo os alunos quando eles, então, sabendo que eles cantavam antes e quando atravessam esta fase, em termos de nota, eu nunca os penalizo. Eles não têm culpa.

¶193 ALC: Não têm culpa, é um processo fisiológico.

¶194 ENT3: Eu digo sempre isto nas reuniões "o aluno é fantástico, ele é... agora está num processo de transição" eles próprios... depois mostro sempre aquele filme, tipo *BoyChoir*... porque eles vêm ali o miúdo ali a cantar...

¶195 ALC: E que no fim muda de voz e perde aquela voz...

- ¶196 ENT3: E falo no meu caso e... aos Coristas, um filme assim desse género, para eles perceberem ali um bocadinho... também falo um bocadinho de fisiologia vocal, Às vezes meto assim... levo, numa aulinha para eles perceberem um bocadinho os conceitos básicos da fisiologia vocal, como é que... a máquina funciona, porque é tudo ao nível interior. Tenho também bastante material ao nível de DVDs e vídeos, e mostro sempre para eles terem uma consciência e digo sempre, às vezes "se alguém não está bem da voz, não canta. Não tem que cantar, tem que estar caladinho". E isso eu respeito. Agora eles têm que ser muito justos e não terem isso como desculpa, não. Se alguém estiver meio... dói-lhe a garganta... não forçar, não canta: assiste. Mas sim, sim.
- ¶197 ALC: Falou na muda vocal no caso dos rapazes. E no caso das meninas?
- ¶198 ENT3: ... É uma coisa... elas começam... não é tão acentuada, obviamente... e depois faço ajuste. Às vezes há miúdas que continuam... normalmente o repertório que eu faço é soprano 1, soprano 2, alto 1, alto 2. É o máximo que eu faço no Coro Júnior. E por vezes o que se dá é que... Um mantém, e às vezes umas têm que transitar para o soprano 2 e às vezes até para alto. Porque a voz começa também a baixar. Isso tento, tento respeitar e olhar para elas fisicamente, porque é um bom indicador, e olhar para os familiares, para as mães e para os irmãos, ando sempre a reparar nisso.
- ¶199 ALC: Sim... e agora falando um pouco da língua e das letras utilizadas. Borba defende a utilização de repertório de poetas portugueses, e canções em português. Defende também esta abordagem de poemas portugueses no repertório de 1º e 2º ciclo, especialmente?
- ¶100 ENT3: A sensação que eu tenho é que sim, porque... embora se calhar eu não o faça, por escassez de repertório, eu acho que sim porque... muitas vezes há problemas de afinação e há problemas... de... musicalidade, ataque da frase, por causa do domínio da língua. Ou seja, se o domínio da língua é algo que já está, alias, nós começamos muitas vezes por trabalhar o texto com o ritmo, muitas vezes, às vezes, quando são... obras de... com.. o primeiro trabalho feito é ao nível do ritmo e do texto, pronunciar o texto e o significado do texto. Se for um texto em português, nós já podemos estar a trabalhar a nível da interpretação e dos afetos, e depois o miúdo quando vai cantar... ou a criança, quando vai cantar, é algo que é familiar, não é? Eu já vi um ciclo de... cantar lied, num curso superior, e depois cheguei à beira da menina e disse-lhe assim "Olha... não sabe

nada do que está a cantar. Cantou muito bem, mas não sabe nada do que está a cantar." Não sabia... nota-se. Uma coisa é, porque é possível cantarmos, não é, obedecemos ao... à fonética e tal, a gente canta. Mas se não sabe o que está a cantar, e depois a parte mais... que é os afetos, a acentuação da palavra, as emoções, que é o que nós temos que por na música, isso cai tudo por terra, não é?... Há muitas formas de eu cantar um *Kyrie*, um *Sanctus* ou um *Gloria* ou um *Credo*... no latim, talvez aí seja mais, a aproximação, seja mais fácil, até porque é pouco texto e a gente consegue... agora se for um texto muito longo, para cantar em francês ou alemão, eu defendo que em português melhora logo o desempenho vocal de todo o grupo, porque... está-se a cantar uma coisa que se domina.

¶101 ALC: É menos uma barreira, se calhar.

¶102 ENT3: É menos uma barreira, é menos uma barreira, claro é menos uma barreira. É como por exemplo uma das coisas que eu tenho insistido muito com os meus coros agora é cantar tudo de cor. Nos últimos estão a cantar tudo de cor. E é uma barreira enorme, porque liberta para outras coisas.

¶103 ALC: Claro.

¶104 ENT3: O contacto visual para o maestro, sentido de grupo, e quando às vezes está um com a cabeça metida ali na partitura, pronto. E é uma coisa também que se tem que praticar logo desde início., cantar de cor, e desenvolver. porque depois é uma coisa natural. Tudo o que é feito... não é? Agora, há uma escassez de repertório, continuo a dizer que... que... se calhar não há escassez, se calhar há desconhecimento. Também pode ser isso... mas eu já ando nisto há uns anos e sinceramente, e tenho essa preocupação, sente-se muita dificuldade, sente-se muita dificuldade. Em ter repertório, por exemplo, os espanhóis têm muito repertório infantil, não é? Mesmo tradicional. Onde é que está o nosso repertório infantil tradicional? Para cantarmos. Não é? Depois têm arranjos fantásticos desse repertório infantil: melodias. Nós, se calhar, temos uma panóplia de melodias que temos certeza, no Alentejo, e não sei quê, lindíssimas.

¶105 ALC: Mas em formato de cancionero, não em "obra coral".

¶106 ENT3: Se pegasse nesses... compositores fizessem arranjos, não é? Para coro. É cancionero, mas tem melodias lindíssimas, exploradas... eu fui à Estónia e há um mundo de repertório. Eles cantam a língua deles e depois a língua deles tem uma sonoridade, que

também percebi... nós temos muitas sibilantes.... a sonoridade deles é um bocadinho mais escura, consegue-se mais, mais... parece um som mais homogéneo, sabes? Tem umas vogais mais escuras ali e não tem tantas sibilantes e eles têm um som lindíssimo, e é uma coisa que uma pessoa fica colada à cadeira, não é? [risos]

¶107 ALC: Esse desconhecimento que agora falou, enquadra também o repertório de Tomás Borba, na atualidade?

¶108 ENT3: Sim, eu pelo menos não conheço.

¶109 ALC: Ele tem centenas de canções para crianças e jovens.

¶110 ENT3: Está a ver? É o que eu digo, assumo a minha ignorância porque de facto... não conheço, não conheço... esse repertório para crianças. Conheço umas peças da... Frederico de Freitas, Elvira de Freitas, aquela a...

¶111 ALC: ... Francine Benoit.

¶112 ENT3: Sim, Francine... Lopes-Graça...

¶113 ALC: Foram alunos dele..

¶114 ENT3: Pronto, Eurico Carrapatoso, e sinceramente não, não... Não me passaram [risos].

¶115 ALC: Acha que poderão, claro, com devida ponderação, com devida escolha, acha que as canções poderão contribuir para o desenvolvimento de competências no coro, na atualidade?

¶116 ENT3: [respiração funda] Quer dizer, eu não conheço o material, não conheço o material, mas estou em crer que sim, não é? Estou em crer que...

¶117 ALC: Do que fomos falando...

¶118 ENT3: Do que fomos falando e do historial que está por trás da pessoa, da figura que me está a falar, de certeza absoluta. Por exemplo, eu não conhecia muito bem o Manuel Faria e também tem repertório fantástico, o padre Manuel Faria. O Joaquim dos Santos também, também tem repertório e são muitas vezes repertórios que nos estão a... pronto... mesmo, eu não conheço a obra toda do Lopes-Graça. Eu sou apaixonado pelo repertório de Lopes-Graça, aquilo, o repertório dele é fantástico. E, portanto, com certeza, se ele foi professor dessa gente [risos]...

¶119 ALC: Foi professor de Canto Coral...

- ¶120 ENT3: Eu acho que, desculpe interromper, eu acho o seguinte: nós devíamos, e defendo isso, que devemos cantar mais repertório português, devíamos de apostar mais, mesmo a nível de composição no repertório português e até porque quando vamos lá fora, vemos que nós queríamos representar Portugal com o nosso repertório, e sinto que as pessoas têm alguma dificuldade... "o que é que nós vamos levar nosso?" Não é?
- ¶121 ALC: E nestas idades ainda se põe mais uma questão: o que é que existe nosso arranjado para estas, para esta faixa etária?
- ¶122 ENT3: Claro.
- ¶123 ALC: Eu cheguei ao fim das minhas questões: queria perguntar se tem alguma questão, alguma observação que gostasse de fazer?
- ¶124 ENT3: Não, e espero ter estado à altura da [risos] da entrevista e... e depois gostaria muito de conhecer, de abrir aqui mais uma porta para o repertório de Tomás, que se tiver oportunidade de o poder tirar da estante, ou seja, pegar na música. É o que eu digo, a música na estante, ali, não faz nada. Tudo o que são partituras eu dou sempre aos meus alunos e colegas, partilho tudo porque... se a gente puder chegar com a música de Tomás Borba, se me diz com a qualidade que tem, às crianças, será ótimo. Portanto, eu serei logo um a assinar por baixo.
- ¶125 ALC: Eu não vou conseguir cobrir no meu estudo todo o repertório de Tomás Borba...
- ¶126 ENT3: Já agora, esse espólio dele está em quê... Angra do Heroísmo?
- ¶127 ALC: Está em Angra do Heroísmo, na Biblioteca Pública. As canções foram divulgadas no trabalho de Duarte Gonçalves Rosa, que é autor do estudo histórico de Borba. Portanto, este compositor tem canções de gestos, foi professor de ginástica rítmica, e já anuncia com a sua prática algumas ideias defendidas por Dalcroze.
- ¶128 ENT3: Muito bem.
- ¶129 ALC: Dou então por encerrada a entrevista, muito obrigada pela sua disponibilidade.



## Entrevista 4 – professora de Coro no Ensino Artístico Especializado em

### Música

#### TRANSCRIÇÃO

- ¶1 ALC: Vou começar por lhe perguntar: começou a estudar música com que instrumento?
- ¶2 ENT4: Olhe, comecei a estudar música aos 5 anos e o meu primeiro instrumento foi piano.
- ¶3 ALC: Durante esse percurso, cantou em algum coro, e em que idades?
- ¶4 ENT4: Desde sempre. Essa foi provavelmente... a questão que mais me marcou, aliás, na minha formação como pessoa e depois entretanto como profissional, obviamente. Também daí a minha opção, e eu desde que entrei na aprendizagem musical... em termos oficiais, foi na EME, ainda a escola era muito pequenina, estive em coro. Tive a sorte de ter um professor muito à frente do seu tempo nas suas inquietações como professor de prática coral, e por isso foi algo que me marcou mesmo muito.
- ¶5 ALC: Muito bem. Então foi uma experiência muito marcante ter contacto com esse professor. Em que sentido é que ele era mais à frente nas ideias?
- ¶6 ENT4: É assim, agora adulta... na altura aquilo para mim era natural, eu pensava que toda a gente era assim, e por isso todos os meninos que aprendiam música viviam aquela realidade. Só mais tarde, quando comecei a... estar noutras escolas, quer como aluna, quer mais tarde como professora é que percebi que a realidade afinal não era nada aquilo. Eu cantei o *Cerimonial* de Britten com 9 anos, eu tenho 38, por isso estamos a imaginar ao tempo que já foi. E depois mais, estive como aluna noutras escolas, não vou dizer o nome porque... é um bocadinho mais chato [risos] e fiquei... chocada com... com o som, com o tipo de repertório que faziam, e supostamente até eram escolas de cidades maiores, e por isso podiam, na minha cabeça, como era criança e depois adolescente e jovem, outra realidade. E depois mais tarde enquanto profissional, ao deparar-me com as dificuldades que existiam, percebi o quão à frente as suas preocupações eram no sentido de tentar reunir... circunstâncias até logísticas e de... financeira para que nós pudéssemos fazer um trabalho de qualidade. As suas conversas, mesmo connosco, muito pequenos, sobre o coro, concertos que nos mostrava: desde Bach... lembro-me a primeira vez que vi os... *Swingle Singers* foi com ele, quer dizer,

coisas assim que parecem, mas que na altura não era, não era muito frequente. O início dos *King Singers*, os primeiros concertos, ele tinha tudo, DVDs e tudo que de vez em quando trazia para as aulas, e às vezes assim de uma forma um bocadinho... se calhar agora, pedagogicamente está organizada, mas tão rica que acabou por influenciar, não só a mim mas aquele grupo pequenino... na altura a escola era muito pequena, de meninos e meninas que tivemos o prazer e a sorte de podermos contactar com ele.

¶7 ALC: Pode-se dizer que essa influência a influenciou, passo à redundância, a especializar-se em direção coral?

¶8 ENT4: Sim, é assim... sim, essa foi determinante. Sem dúvida, até porque foram muitos anos, depois as coisas foram evoluindo, o grupo de pessoas que se mantiveram muito unidas, acabámos depois por também ter um coro de câmara durante muitos anos e com outro tipo de repertório, e essa parte foi, foi determinante e depois mais tarde... quando já estava na faculdade, porque eu entretanto fiz Engenharia Biológica, que foi a minha primeira licenciatura, e depois mais tarde é que... entretanto eu comecei a trabalhar na Igreja da Lapa, no porto, e foi o contacto particularmente com o C. F. S. e... e também com o F. V., que é o... mestre de capela da Igreja da Lapa, mas particularmente com aquela paixão e aquela... é quase uma loucura, mas uma loucura sã, do C. F. S., que foi o empurrão final para depois ter decidido tirar outra licenciatura e começar um outro percurso, uma outra carreira.

¶9 ALC: E houve algum momento que a marcou em especial nessa carreira de diretora coral?

¶10 ENT4: [expiração demorada]... É assim, é uma soma de partes, mas... creio que os momentos, não tanto os momentos mas aquilo que simbolicamente me deixa mais... tranquila em relação ao percurso profissional é a gravação dos discos. Porque são feitos com muito critério e temos a missão da composição portuguesa e os nossos projetos, o CPC e o AV são os projetos complementares. Só gravámos repertório português que não foi gravado ainda e 90% do repertório composto para nós. E isso é o que me deixa mais tranquila, mais pacificada com... com aquilo que vamos tentando construir ao longo do tempo. Porque sei se mais nada perdurar, pelo menos foi estes contextos de trabalho que permitiram que essas obras nascessem e permanecessem muito para além de nós que somos insignificantes... e dado que essas obras foram construídas também com muito critério, ou seja, a maior parte dessas obras que ficam nesses discos foram obras

pensadas, discutidas, revistas, com os compositores para que se aproximassem do coro daquele instrumento, ou seja aquelas vozes com aquelas características e aquelas particularidades.

¶11 ALC: Fantástico!

¶12 ENT4: E por isso, claro que há compositores e compositores, ou seja, há compositores que são muito mais abertos. Todos eles que gravámos têm esta abordagem, esta possibilidade, mas claro há uns que são mais disponíveis que outros e por isso também permitem que depois a obra em termos técnicos, em termos de possibilidade, progressão para os próprios coros, funciona, e isso deixa-me... se calhar se tivesse que escolher um marco, diria que... que a possibilidade de ter deixado este contributo, foi um deles.

¶13 ALC: Muito bem. E o que é que a fascina no trabalho com coros infantojuvenis?

¶14 ENT4: [suspiro] É... é um bocado a forma como nós... no meu caso, como abordamos a nossa missão quanto a deixar sementes para o futuro. Eu sou apaixonada pelo trabalho coral, seja ele em que segmento de idades estiver, mas quando comecei, trabalhei na Lapa... foi um projeto muito marcante, já eu estava numa fase jovem adulta, começou-me a deixar muitas inquietações. Eu na altura, cantava lá no coro que é o Porto Galante, que era um coro que eles tinham, e também no coro polifónico da Lapa, que esse sim... o PG eram profissionais, ou estudantes do ESE, e o CPL era um coro amador muito bom, mas era um Coro composto por pessoas que realmente amavam a música e estavam ali por vontade e por espírito de missão de estarem ali. E aquilo fez-me pensar muito, porque raramente a coisa que mais me dava mesmo prazer era cantar no Polifónico, e depois, entretanto também fiquei responsável pelos ensaios de naipe, e uma série de coisas que me questionavam, e deixavam-me muito intrigada, porque... comecei a sentir que as coisas deveriam ser feitas a partir da base, porque havia muita coisa que depois chegava-se ali àquela altura e enfim, havia imensos problemas que deveriam estar resolvidos. E então essa inquietação foi, porque também fui juntando àquilo que tinha passado quando era mais pequena. E, pronto, essa junção das partes fez-me pensar se de facto é esta a minha vontade de me mudar de percurso, ao menos que ele significasse alguma coisa, ou que pelo menos significasse para mim que tivesse algum valor, um acréscimo. E daí essa decisão de ter-me especializado, ter-me focado mais este meu trabalho nestas... idades. Claramente há um objetivo depois do domínio dos youthchoirs,

os coros onde apanham os rapazes em mudança de voz, que é um área muito, muito difícil, muito difícil por vários motivos: tecnicamente, por motivação também dos grupos, escolha de repertório, tem muitas particularidades e... é também uma das partes menos acarinhada, eu acho ainda, no nosso... na nossa prática... em Portugal. Porque acho que as coisas têm evoluído muito em termos de coros infantis, mas não sinto a mesma avalanche de entusiasmo quando chegamos a essas idades. E por isso... no fundo o que me apaixona é resolver alguns problemas para que este trabalho não morra nestas idades e possa dar oportunidade a estes coralistas, mais pequenos ou depois mais velhos, possam escolher noutros projetos, coros de câmara, coros amadores, coros profissionais, o que for, mas que tenham as ferramentas para poderem continuar.

¶15 ALC: Já tocou aqui num ponto que gostaria de desenvolver um bocadinho mais, que é o que sente em relação ao trabalho coral nestas faixas etárias nestas faixas etárias em Portugal. Falou um pouquinho nos adolescentes, quando se chega à puberdade, e na muda vocal...

¶16 ENT4: É difícil, é... entretanto apanho estas inquietações, também na altura quando fiz o mestrado, nós... tínhamos ainda a prática profissional e depois tínhamos a dissertação. E tanto, portanto, o relatório da prática profissional como depois a dissertação de mestrado, também foi focada nisto, e por isso tive também um bocadinho oportunidade de perceber a realidade de várias, de várias escolas, mais norte e centro do país, mas também onde a esmagadora maioria das escolas do Ensino Artístico também estão. E isto também juntando com outros contactos profissionais, quer em Lisboa e mais aqui na zona Norte. Eu acho sinceramente, que cada vez as coisas estão melhores. Eu quando comecei a trabalhar... eu agora sou professora na escola onde comecei com 5 anos, que é uma coisa engraçada. E então, agora, claro que as condições físicas são outras e não há comparação das dificuldades da altura com as de agora. Mas quando eu comecei a dar aulas aqui, na altura a oportunidade surgiu, para aí há mais de 15 anos... porque um professor da prática coral desistiu a meio do ano. Não conseguia, que não... ele era cantor, não tinha... estava um bocadinho com essas horas para preencher horário, e teve imensas dificuldades, diz que não conseguia, e desistiu, surgiu então esta oportunidade para poder. E eu estava convicta que vinha e havia programa, que havia... programa, orientações programáticas e... e fiquei mesmo na altura até um bocadinho em pânico porque... não havia biblioteca, não havia material, não havia, não havia, não

havia nada, era uma coisa... Isto foi uma coisa que foi um caminho muito longo. Hoje felizmente aqui a escola, a biblioteca maior que tem é a de coro [risos], é de coro. Porque eu comprei muita coisa e era tudo também para a escola, isso também é uma atitude que os professores devem ter de partilhar uns com os outros, seja dentro seja de fora, só nos ajudamos uns aos outros se for assim, e claro, e depois a escola obviamente entrou num rumo de... mais valorização deste trabalho, claro que depois também há outro investimento que é feito porque se justifica. Mas em relação aos termos nacionais, eu acho que as coisas têm melhorado, embora o que tanto na minha dissertação também foi um bocadinho essa discussão, não sei até que ponto as coisas são 100% bem fundamentadas. Ou seja, eu não vejo por parte das direções pedagógicas das escolas um acreditar... que as coisas efetivamente têm um valor pedagógico para haver uma aposta clara, até mesmo como reflexo nos projetos educativos das escolas. Às vezes são outro tipo de questões que justificam uma aposta, depois em termos de distribuição de carga horário para professores e... porque no fundo também temos que ver esta questão das abordagens mais práticas, não é, do Ensino Artístico, que não deixam ter determinadas regras. Depois acho que as coisas têm melhorado bastante, mas acho que progressivamente vão ter outros resultados, porque neste momento ainda temos um conjunto de professores em termos nacionais que estão a dar... a disciplina de Classe de Conjunto de prática coral, mas na verdade sem estarem muito... preparados tecnicamente para estes desafios. E por isso é mais um conjunto de repertório que se vê durante o ano do que propriamente um trabalho de orientação pedagógica e o que é que se tem que trabalhar com processo evolutivo. Acho que falta ainda bastante é um controle deste trabalho a longo prazo para que estas faixas etárias, quando começam a ocorrer grandes desafios como é a mudança de voz, possa não haver um precipício e eu acho que esse precipício ainda é um bocadinho relevante nessas idades.

¶17 ALC: Mais uma vez tocou aqui num ponto que eu gostaria de desenvolver que é a questão da legislação atual não preveja a operacionalização de um currículo nacional. Não há um currículo comum, sendo que as escolas têm autonomia pedagógica, daí essa multiplicidade de realidades, se calhar. Então eu queria-lhe perguntar qual é a sua opinião nomeadamente sobre as vantagens deste facto e sobre as desvantagens.

¶18 ENT4: Pois, é assim, eu gosto da parte da autonomia das escolas. Acho que é uma coisa que é importante, mas a autonomia traz muitas... não é só a este nível, a muitos níveis traz

muita responsabilidade. E a esse nível, a não ser que as coisas tenham mudado muito nos últimos anos, mas creio que não, acho que ainda há até muitas escolas que não têm sequer, dentro da própria realidade da escola, grandes orientações programáticas definidas para a própria prática coral, como disciplina. E não há assim grandes orientações a nível nenhum, nem a nível pelo menos que fosse alguma coisa em termos de repertório não há, e quando se questiona sobre isso há uma certa confusão entre orientações programáticas e programas de concerto. E estamos a falar de coisas totalmente diferentes. E acho que até ao nível da responsabilidade pedagógica, estamos a falar dos coordenadores e de... de disciplinas e das direções pedagógicas, sobre os conselhos pedagógicos, ainda há alguma fragilidade a este nível. Depois as escolas que têm um professor, ou alguém dentro da vivência da escola que assuma um bocado esse papel dentro dos conselhos pedagógicos já se começa a ter as coisas um bocadinho mais estruturadas. É evidente que quando todas as escolas tiverem guias de orientação bem definidos em termos pedagógicos, elas vão-se ajudar umas às outras. Porque a parte destes documentos também podem ser públicos e podem ser consultados e a partilha destas experiências vai ajudar com que todos possam melhorar. Ainda sinto um bocadinho que é um trabalho isolado naqueles que tentam fazer um percurso mais... fundamentado, a este nível. Claro que em termos de resultados nós já vemos coisas melhores do que víamos no passado. Eu não sei... porque há muita coisa que se pode mascarar com uma apresentação mais ou menos credível. E essa é a parte que me intriga, se aquele resultado que nós vemos é um resultado mais ou menos credível, e a par disso, houve uma capacitação dos coralistas efetivamente com mais ferramentas, com mais experiências, ou foi uma construção para aquele resultado que abafa um bocadinho essas fragilidades. Eu acho que isso depois também se percebe nos coros que vêm a seguir, nas etapas a seguir: se há projetos de continuidade, se não há projetos de continuidade, e revela um bocadinho o trabalho que vem, que vem para trás.

- ¶19 ALC: Muito bem. E a nível de material didático, o que aconselha para o desenvolvimento destas competências, nestas idades?
- ¶20 ENT4: Nessas idades, pois... 1º ciclo e 2º ciclo, isto são idades de mudança muito, muito rápidas e podemos ter realidades muito diferentes, dependendo se os alunos têm há mais tempo, ou menos tempo uma vivência vocal, coral, seja ela melhor ou menos positiva. Uma das... uma das questões que, pelo menos nós aqui também na nossa

escola e nos projetos que estamos... é a questão do repertório português, da língua portuguesa e do património português, não é só uma questão nacionalista, de ser uma ideologia nacionalista, não é isso. É uma questão do domínio desta identidade, e que depois até que nos vai permitir enriquecer e compreender esta diversidade com o "outro", e os "outros", e as outras linguagens e as outras línguas. Acho que isso é algo determinante. Com as idades mais precoces, nós aqui temos muito trabalho feito... com arranjos e pequenas composições específicas para eles, como trava-línguas, lengalengas, há muito material já de compositores portugueses, nem sempre é fácil e os poder trabalhar nas, nas idades que temos, mas é algo transversal. Depois, há uma... a escolha de repertório é quase uma ciência dentro desta, em todos os coros, dentro de todas as idades, mas nessas particularmente, porque há critérios pedagógicos muito específicos consoante o grupo e depois consoante o tipo de apresentação que nós queremos, para o público, haver este equilíbrio. Mas se houvesse algo que eu tivesse que por topo dos critérios seria... a língua portuguesa.

- ¶21 ALC: E que aspetos práticos tem em consideração, segundo as características vocais destas crianças?
- ¶22 ENT4: Essa é uma questão que tem sempre cuidada, porque a... antes de tudo há que procurar uma naturalidade e um domínio do instrumento e da identidade vocal deles, só porque tudo o resto vai ser posto em causa mais para a frente, se este trabalho não ficar bem sedimentado. É um bocadinho aquilo que nós estávamos a falar, depois vemos a longo prazo os resultados que advêm daqui, depois percebemos como é que a abordagem deve ter sido feita. Claro que há exceções, há circunstâncias que nós nunca conhecemos, mas à partida, também, é um bocadinho revelador desta questão. O tratamento técnico desta voz, em termos de pequenos cantores, nestas idades, raríssima exceção, é característica que eles vão ter em termos de tratamento técnico, deve, na minha opinião, haver uma abordagem de preparação, que não seja uma abordagem só de repertório, mas que pode ser feito com jogos vocais, ou jogos corais, com a junção da linguagem musical, que os permita dominar a linguagem musical através da técnica vocal, e isso é uma questão que é muito importante, até se calhar mais importante do que o conjunto de repertório que eles depois fazem, porque fazer as coisas compressa nestas idades, e às vezes há muita vontade de eles começarem a cantar a duas vozes e há muita vontade... às vezes é quase um tiro os pés, porque depois a longo prazo não

conseguimos ter resultados credíveis e é uma frustração para os professores e para os coralistas. Daquilo que eu também vejo, obviamente há que haver aqui exceções, há uma abordagem muito diferente quando o professor da disciplina de Classe de Conjunto prática coral, quando estamos a falar de escolas deste género do ensino vocacional, é professor de prática coral ou é um diretor coral que é professor da disciplina. E aí nota-se uma abordagem muito diferente, porque... o diretor coral, quando é diretor coral tem a preocupação de cuidar do instrumento coral. Ou seja, ter a longo prazo um coro, um instrumento que depois vai evoluindo como um todo e vá crescendo e vá colaborando para que os coralistas se tornem cada vez melhores, quer como pessoa, quer como executantes, mas também o coro seja um instrumento que vá evoluindo, para possibilitar outro tipo de abordagens, outro tipo de repertório. Às vezes a gente vê que deve acontecer com um professor que é só professor de Classe de Conjunto, aquilo que eu vejo é que são abordagens diferentes. E às vezes há muita pressa que eles cantem a 2 vozes, e que eles façam... e cantam mal, e desafinado e tecnicamente incapazes, porque há muita pressa. Acho que neste caso, nestas idades é o oposto, acho que é preciso ter muita calma. Eu trabalho até adultos e todos os anos, em todas as temporadas, há peças em uníssono. 1-2 peças em uníssono, claro que as características das peças são diferentes, precisamos de trabalhar articulação das consoantes, precisamos de trabalhar a igualdade das vogais, depende. Depois a peça tem que ser escolhida pelo propósito que ela serve... mas há sempre, sempre, até quando são registos mistos, é muito importante, que é ainda mais difícil ter um som bonito, é muito importante trabalhar essa abordagem. E depois em concerto também funcionam muito bem, quando é bem colocado, em termos de concerto, dessa diversidade, às vezes uma peça em uníssono pode permitir emocionalmente, com o público.

¶23 ALC: Portanto, foi também respondendo ao nível do contínuo desenvolvimental das características vocais, mas eu agora gostaria de me foram mais em quando iniciam a muda vocal. Quais são os aspetos didáticos que... costuma aplicar, ou que aconselha a aplicar quando iniciam?

¶24 ENT4: É. Quando eles... isso é, a experiência vai-nos ajudando muito porque também não há assim certezas, assim regras definidas em relação a isto. É muito importante, aí nesse caso, retirar sempre um bocadinho para, ocasionalmente, não vale a pena ser todas as semanas, embora às vezes eles num mês têm uma mudança radical. Já aconteceu, por



exemplo, ter alunos que acabam a temporada em julho, com muitas dificuldades vocais, e estão em setembro com uma mudança, não é uma mudança completa porque demora muito tempo, mas a conseguir cantar no registro... inferior. Essa mudança, que é muito importante, há muitas opiniões iguais à minha, é que eles não parem de cantar. Que eles não parem de cantar não quer dizer que eles tenham que fazer o repertório todo. Às vezes significa eles cantarem metade da peça. Isto é uma coisa que tem que ser assumida, o importante é eles não pararem de cantar, por vários motivos: 1) porque vocalmente eles vão dominando melhor o instrumento e 2) porque depois nunca mais voltam. Porque, entretanto, isto é um mundo cheio de solicitações e eles não têm isto, passam a ter outra coisa, e esta dificuldade eu acho que é mais fácil desistir nestas idades, desistir deste investimento. Porque é um resultado que não é muito visível, é muito ingrato, porque... eles não têm o poder vocal de uma voz adulta e, portanto, há um erro de os por a executar um repertório para coro misto... e é um erro. Eventualmente pode ser feito, mas assumindo que a sonoridade não vai ser aquela, por isso pôr um grupo de meninos de 18-19 anos, tenores e baixos, mas mesmo as vozes femininas porque a mudança de voz também ocorre na voz feminina e, portanto, também tem que se respeitar essa mudança: não é tão visível, não é tão audível, se calhar não é tão perceptível, mas também existe e é preciso dar-lhe um bocadinho de atenção.

¶25 ALC: Mas elas verbalizam as dificuldades que estão a sentir...

¶26 ENT4: Sim, elas, sim. É uma abordagem um bocadinho diferente. Os rapazes, como há uma mudança muito física, nós temos mais capacidade de os poder, até, ajudar. Mas quer dizer, pôr grupos destes a cantar Bruckner é... não quer dizer que não possa ser feito, se calhar pode ser feito, mas tem que ser feito muito criteriosamente e sem a expectativa de ouvir uma massa sonora com... porque a produção dos harmónicos ainda não é a mesma, e por isso tem que ser feito com... q. B. Eles irem também tendo este entusiasmo... mas escolher, na minha opinião, escolher repertório mais leve em termos, muitas vezes em termos harmónicos, porque já são tantas dificuldades à mistura, que é o domínio do instrumento, o domínio dos registos que passou a ser agora... porque antes eram vozes iguais, agora já são vozes diferentes, vozes mistas, por isso, claro que progressivamente o trabalho vai evoluindo e essa maturidade vai exigindo em função de outras coisas. Mas acho que tem que ser dado algum trabalho, um bocadinho individual para os ajudar e até especificamente estudar aquele repertório, até se há 1 ou outro

compasso que eles não podem fazer, temporariamente, o tipo de exercícios muitas vezes, até condicionar o tipo de exercícios técnicos que se fazem no início do ensaio, respeitando que eles também, isso é uma coisa que às vezes é descuidada na preparação do coro: tecnicamente prepará-los para o repertório, mas tem que se preparar todos. E por isso muitas vezes, até o próprio trabalho técnico vocal é um técnico coral, é já um trabalho de aquecimento, mas em *divisi*. E isso é algo que é importante também cuidar.

¶27 ALC: Realmente todas estas características são muito complicadas de gerir, ainda por cima a muda vocal ocorre em idades diferentes e dois coros do mesmo ano de escolaridade poderão ser muito diferentes...

¶28 ENT4: Sim, sim, sim, completamente diferentes.

¶29 ALC: Nesse aspeto, um currículo nacional poderá ser muito complicado de conceber, mas há país que têm uns padrões, não é um currículo rígido, mas são padrões. Acha que Portugal poderia adotar algum... padrão geral, talvez por ciclo?

¶30 ENT4: Isso já tem sido discutido, mas eu acho que... nós não chegámos a esse ponto porque precisamos que as escolas ainda percebam que isso é uma coisa importante. Eu acho que se isso nascer antes do tempo, vai soar a imposição. E eu acho que é preciso fazer um bocadinho aquele trabalho de formiga, que é uma escola aqui, uma escola ali, os apaixonados pela área começarem a fazer um trabalho pedagógico. Vou falar na minha experiência... eu tive quase uma luta para impor orientações programáticas, porque a primeira reunião do conselho pedagógico em que eu falei sobre isto, também era muito mais nova, não é? Foi no primeiro ano que entrei no conselho pedagógico se calhar não tive a habilidade de preparar a coisa antes de propor uma coisa destas. Claro, os professores eram todos muito mais velhos, que estavam no conselho pedagógico, não é? E a primeira resposta, não do diretor pedagógico, porque tinha outra... disponibilidade para discutir esses assuntos. Mas um dos colegas, o que me disse foi "tu queres mais da disciplina do que ela pode dar". E na verdade ainda há muitos colegas... depois mais tarde, obviamente percebeu que não e já nos rimos sobre isto, mas quer dizer, é preciso preparar os caminhos para que depois as coisas nasçam bem. Porque quando nasce mal, acaba por impugnar o futuro de um trabalho viável, essa imposição. Agora eu acho que essa discussão deveria existir até mais entre escolas, e mais partilha que acho que,

acaba por existir nestes contextos, até felizmente as profissionalizações têm ajudado muito, não só nesta área, mas em todas, em que se permite aceder a documentos de outras escolas, ou eu entrevistas como a que estamos a fazer, e acaba por aproximar um bocadinho as inquietações de uns e de outros e isso acho que é mesmo muito positivo para nos conhecermos uns aos outros e também para absorvermos as inquietações uns dos outros, se calhar nunca chegaríamos a essas inquietações se não as ouvíssemos, ou se não as sentíssemos assim na primeira pessoa. Por isso acho que este tipo de trabalho das profissionalizações vai ser também muito importante. E depois eu acho que vai haver projetos de investigação sobre isto, assim como de outras coisas que vão dar uma base segura para depois aí, se definir. Eu acho que esses padrões são importantes. Mas que surjam mais naturalmente e de um trabalho assim mais sedimentado na base.

¶31 ALC: E qual é que acha que deve ser a função do repertório em todas estas problemáticas? Em coros infantojuvenis, sempre.

¶32 ENT4: ... O repertório é sempre crucial, não é? Mas às vezes o que [risos] o que me assusta um bocado, mas isso é em todos, até professores de instrumento, é que às vezes confunde-se o repertório como a solução de todos os males. Eu acho que o repertório é uma consequência do trabalho que é bem feito. Quanto melhor tecnicamente o trabalho for feito, melhor depois progressivamente, com maturidade dos projetos e das próprias escolas, os coros vão fazendo esse trabalho. Claro que, também a abordagem de estudar o repertório e trabalhá-lo tecnicamente, também é crucial. Há até, e bem, muitos diretores corais que trabalham meia dúzia de.. compassos de uma peça para trabalhar tecnicamente uma coisa que depois vai ser utilizada noutra repertório.

¶33 ALC: Noutros contextos...

¶34 ENT4: Eu lembro-me de há muitos anos, fiz a Oratória de Natal de Bach com um maestro alemão, das pessoas melhores com quem eu trabalhei, que chama-se Skudlick. E na altura ele estava a trabalhar também como diretor coral da... do Coro da Rádio da Baviera. E nós, na altura, quando fizemos o projeto com ele, ele fazia uma coisa muito engraçada, que foi uma coisa que me marcou muito que é nós começávamos sempre os ensaios a cantar o Coral nº 12. Sempre. Todos os ensaios aquilo era o coral... e um dia ele trabalhava de uma maneira, no dia a seguir ele trabalhava de outra maneira,

noutro dia... e a construção de uma sonoridade tão diferente do mesmo coro no espaço de uma semana, foi feita com aquele coral, que eram 20 compassos. E por isso repertório é, obviamente, muito determinante. Eu acho que é mais determinante é o ser escolhido à pinça para funcionar bem no resultado, porque às vezes há uma certa imposição do repertório, ou seja, "eu quero fazer este repertório". E eu acho que nós podemos dizer "eu quero fazer este repertório", ainda vai muito tempo, ou seja, há coros em que nós podemos isso "eu quero fazer este repertório", a maior parte das vezes, nestas idades, 1º e 2º ciclo, é o contrário, é "que repertório" é a pergunta ao contrário "que repertório é positivo fazer para que eles tenham o melhor resultado artístico na sua capacidade de execução", e isso são questões diferentes. Quando queremos impor, às vezes as próprias escolas também impõem "ah, porque vamos fazer um concerto sobre não sei de quê" e então, pronto, é aí... mas às vezes aí o diretor coral tem que ser inteligente e adaptar essa escolha para se potenciar, porque o critério artístico e pedagógico tem que prevalecer, acima de tudo.

¶35 ALC: E existe algum género musical, ou alguma temática específica que funcione melhor com estas crianças e jovens?

¶36 ENT4: [suspiro] ... pois, essa é outra questão que às vezes... eu sinto um bocadinho que tem havido uma tentativa crescente de aligeirar as escolhas. Vejo cada vez mais. não estou a criticar, é uma constatação, não sei se corresponde totalmente à realidade, mas é aquela que eu tenho visto, de aligeirar um bocadinho em termos do repertório, leveza, não é? Muitos musicais, muito... muito filmes da Disney, pronto... quase uma tentativa... o que eu tenho percecionado, mas se calhar até pode não ser mesmo até justo. Eu acho que tudo faz parte, mas se nós lhes darmos a provar isso, temos obrigatoriamente, se não, não estamos a cumprir a nossa função, e lá está: é aquela questão do *show off*, não é? Se calhar para o público, por imediato até há coisas que o público vai gostar, mas nós não estamos a cumprir a nossa função enquanto diretor coral, ou como professor da disciplina, se só lhes dermos a provar isso. Porque o nosso objetivo é semear, para eles terem direito de escolha. Se nós só lhes damos a provar... *fast food*... é difícil eles gostarem de outro tipo de linguagens. Por isso acho que nós podemos q. B, porque também depois pode ter o efeito inverso, de os afastar, de os levar a provar tudo. E depois equilibrar isso com as... o critério pedagógico e artístico.

- ¶37 ALC: E que características dos alunos, se deve ter em conta na seleção do repertório?
- ¶38 ENT4: Há várias questões, uma é a dimensão do coro. Depende muito... é uma questão que é muito importante. Depois se é... um coro, as idades, portanto, as idades têm relevância não é só as características, nas idades é as temáticas, não é? O tipo, a idade... se eu quero poesia portuguesa, quero que eles contactem com isto. Às vezes a poesia portuguesa pode surgir no concerto até sem ser cantada. Mas uma coisa que eu quero que eles... conheçam. Eu tenho que perceber as idades que eu tenho, qual é o imaginário dessas idades, as temáticas dessas idades para poder melhor... encaixar esta informação, do repertório ou neste caso, por exemplo, se fosse a poesia portuguesa. Isto é também, em termos de domínio técnico que eles têm, e o domínio técnico é vocal e também coral. Se estamos a falar em termos polifónicos, afinação, harmonia, e todos esses critérios passem em frente, mas que o resultado final tenha o mínimo de qualidade artística, que não seja uma visão demasiado académica no momento de partilha com um público, que seja o máximo de qualidade artística nesse momento, e que eles sintam essa... essa capa de... qualidade, investida também neles.
- ¶39 ALC: Já se falou um pouquinho atrás repertório, ou melhor, sobre o facto de trabalhar repertório português, com os seus coros. Que obras é que já utilizou para esse trabalho?
- ¶40 ENT4: Olha, nós trabalhámos muito o Lopes-Graça, é provavelmente... é assim nestas idades, não é, estamos a falar mais no 1º ciclo e 2º ciclo. Sérgio Azevedo também tem imenso repertório, tem muita coisa escrita... retirámos partes, dependendo também do trabalho que estamos a fazer, Lopes-Graça é algo que está praticamente... todos eles não passam pelo percurso da escola sem cantar Lopes-Graça, porque ele tem muita coisa... tem *Aquela nuvem e outras*, tem depois tem as *Canções e rondas infantis*, que funcionam também muito bem e tem uma abordagem muito interessante ao repertório tradicional português, embora neste caso seja uníssono, depois... depois fizemos a cantata do *Presente de Natal* que ele tem para... depois também com os *divisis*, e também funciona muito bem, já temos que ter aí um grupo um bocadinho mais sedimentado, se for assim em idades mais precoces. Depois, Cândido Lima também é um compositor que vamos usando, porque ele tem um álbum... não vou fazer... não faço tudo porque há determinadas coisas que estas idades ainda não têm tessitura para isso, mas tem um álbum muito interessante que é um álbum para a juventude, que também tem muita

coisa, e depois felizmente já temos um trabalho alicerçado com, especificamente da escola, e que aí também o coro de pequenos cantores fez uma ajuda muito grande na fase inicial, de um contributo de muito repertório escrito especificamente para estas idades. O Paulo Bastos tem também muita coisa, muito bonita, tem um ciclo... muito bonito para vozes infantis, piano e depois cada peça tem um instrumento diferente, porque é muito bonito para eles poderem conhecer, um com viola d'arco, outro com contrabaixo... mas há já algumas coisas escritas. Claro que em contextos escolares o... repertório sacro é preciso ter algum cuidado com ele. O coro de Pequenos Cantores faz, porque é uma vivência diferente e, portanto, tem outro tipo de concertos e por isso acaba por contactar com outro tipo de... de obras que não apenas só estas. Depois nós temos um conjunto de compositores que já escreveram para nós, aí já num contexto que, no fundo, também é académico, mas que tem artisticamente outro resultado, que vai do Telmo Marques, ao António Pinho Vargas, Osvaldo Fernandes, Paulo Bastos, que é quase da casa. Porque de facto, para nós é provavelmente se calhar o topo dos nossos objetivos é a aproximação entre estes dois mundos, que é a vivência coral e a composição portuguesa.

¶41 ALC: Muito bem, nesse sentido, e agora introduzindo mais pormenorizadamente o objetivo do meu estudo, eu escolhi analisar o repertório de Tomás Borba, nomeadamente o *Canto Coral nas Escolas*, para o meu estudo. Então gostaria de falar um pouco sobre este pedagogo e a sua obra para a infância. Em que medida conhece a figura de Tomás Borba?

¶42 ENT4: [inspiração profunda] Olha, na verdade o... Tomás Borba é um compositor que está um bocadinho... bem, não queria dizer, não é bem esquecido, mas há um certo movimento anticlerical dentro do mundo artístico, que às vezes me desagrada um bocadinho. Há um compositor, também português que eu gosto, que é o Manuel Faria, e também é... acho que demasiado esquecido para a qualidade das obras que tem, assim como Joaquim dos Santos, que já faleceu há uns anos e que tem obras corais sinfónicas muito bonitas, e infelizmente as vezes que foram apresentadas se calhar não com a qualidade que merecia, e assim como o C. F. S., que já está numa idade mais avançada, mas que tem uma imensa... quem está próximo conhece, mas se calhar só depois de ele falecer é que vão fazer um estudo, que tem obras de uma qualidade... são mais executadas lá fora do que cá dentro. Tomás Borba, a figura dele... o contacto que tive mais em termos

de estudo, dele, até foi ao contrário, porque foi primeiro pelo Lopes-Graça e depois é que cheguei a ele. Eu acho que isso até acaba por ser um bocado uma... injustiça no percurso, mas que efetivamente é o que acontece porque academicamente, todo o meu percurso desde a fase de idade muito nova até depois em fase adulta, não me recordo de o nome dele ter surgido em momento nenhum. Eu conheci na Igreja da Lapa com algumas peças pequenas, aqui em Esposende, porque esse tal professor, o A. C. tinha algumas coisas, mas coisas, sempre coisas mais pequenas e... eu sei que no fundo foi daqueles compositores que está um bocadinho esquecido e não é valorizado, e é até um bocadinho injusto porque na verdade acho que até o Lopes-Graça ganhou uma dimensão na Academia de Amadores, fruto da... que é uma coisa até, à época, portanto, Lopes-Graça estava neste contexto... de ser perseguido pela PIDE e ele dá-lhe esta hipótese de lhe abrir as portas para estar lá, se calhar... alguma dessa intervenção poderá ter nascido da presença dele numa escola daquele género, e aí nasceram até obras que até o próprio Lopes-Graça escreveu para os coros da Academia. Se calhar se ele não tivesse começado nesse universo, não teria escrito... mas efetivamente acho que é um bocadinho esquecido. Não sei se... pelo menos no meu percurso, e passei por várias instituições, quer a nível superior, quer... em idades mais precoces, não é um nome que apareça, ou em análise musical, ou em música sacra, não apareceu, pelo menos.

- ¶43 ALC: Já falou nalgumas peças que trabalho dele, mas conhece em particular as suas diretrizes pedagógicas para a didática coral?
- ¶44 ENT4: Não, não tenho contacto direto, a única coisa que eu tenho contacto é do C. F. S., em algumas conversas... um bocadinho... a conversa vem sempre um bocado atrás, ou seja, quando se conversa sobre, ou determinados temas, ou quando é sobre o Lopes-Graça e vem-se a ter a ter esta conversa com ele, quando se está num contexto religioso, de igreja, não é, de vivência dentro de um meio... católico, e tens uma pessoa como por exemplo o C. F. S., é que vem à conversa, no meio de outros nomes, pessoas esquecidas porque vêm de este antecedente. E possivelmente se calhar com este compositor também terá sido o mesmo fenómeno, mas aí acho que também a própria... Igreja não tem o devido entusiasmo por esta qualidade da composição nacional vindo de compositores que também têm uma vida clerical. Porque na verdade aqui no Norte tens um evento disso, que ainda, ou melhor, tens dois, não é, tens a Igreja da Sé do Porto e tens a Igreja da Lapa, com relevância, com obras... de qualidade, quer nas cerimónias

de rotina, dominicais, quer nas grandes festividades, mas não tens uma vivência artística de elevada qualidade, infelizmente. E por isso, aí também é uma oportunidade que os compositores vão perdendo de ter a sua obra interpretada.

¶45 ALC: Um dos procedimentos, ou uma das diretrizes defendidas por ele ela a escolha de repertório para as vozes infantis. Acha que esta diretriz continua atual no nosso contexto de ensino?

¶46 ENT4: Eu li já há muito tempo num artigo, que falava... vinha a propósito da... do canto coral na vivência da 1ª metade do século XX, e a propósito disso fala-se sempre no canto coral, na introdução do *Canto Coral nas Escolas*, fala-se sempre no nome do Tomás Borba, e então lembro-me de ver uma parte que falava sobre essa questão, do repertório, e Às vezes ele tinha... eu lembro-me que ele tinha destacado a questão das letras, que nem sempre eram de conteúdo...demasiado, ou melhor, inocente, para as crianças, pronto. Havia assim uma abordagem, também temos que nos remeter ao contexto da época, não é? Estamos a falar na 1ª metade do século XX, estamos a falar de uma realidade cultural muito diferente da que vivemos hoje, e as coisas vão evoluindo e só existe hoje porque no passado também foi feito esse trabalho. Há... essa questão da escolha do repertório, e que eu penso que no caso dele também tinha muito a ver com isso, acho que foi um bocadinho prejudicada no sentido de haver um uníssono onde se misturaram determinadas ideologias políticas no meio disto tudo. E nomes como o dele, ou como... o Frederico de Freitas, por exemplo, que até tem por exemplo, Frederico de Freitas, e Elvira de Freitas têm um livro que se chama "Cantar é Bom" onde têm dezenas peças em uníssono, a duas vozes, a três vozes e... por acaso esqueci-me de dizer antes que é um livro que fazemos imenso cá, também não deve passar nenhum aluno cá sem cantar uma ou duas peças do Frederico de Freitas. São peças muito simples, mas foram... compostas. Mas depois há assim uma certa abordagem de misturas de ideologias políticas que eu acho que o meio artístico ainda penaliza no... ou melhor, está tão recalcado com isso que nem dá oportunidade de conhecer, se calhar, devidamente... Mas sem dúvida que concordo.

¶47 ALC: Outra diretriz que ele defende é o desenvolvimento da voz de cabeça. Em que medida defende esta prática no 1º e 2º ciclo?



¶48 ENT4: ... pois, essa questão da voz de cabeça também, ele também defende isso, porque também tem a ver com... na altura, portanto, nesta 1ª metade do século há um conjunto de pedagogos cá e também em Inglaterra, que estão excessivamente obcecados, mas é uma coisa positiva, que é fundamental a questão do domínio da voz de cabeça. Eu acho que nós temos sempre que nos remeter para a vivência que eles deveriam ter na altura, em que se calhar era crucial que esse trabalho fosse feito. Imagino eu que possa ter a ver com isso. Eu não concordo inteiramente no sentido de é um trabalho que tem que ser feito... eu acho que as crianças devem dominar esse registo, como base, mas conhecer as potencialidades do enriquecimento das passagens do registo depois para a voz de peito, porque o que acontece muitas vezes, e em Inglaterra agora... agora não, já há uns anos que estão a mudar essa abordagem, porque os coros tinham muita limitação de interpretação. Era tão marcado que até o objetivo das vozes femininas em adulto era soar como os pequenos cantores. E essa leveza é excelente, que depois eles conseguem ter tenores com outra produção que nós não temos, essa leveza, por outro lado depois há determinado tipo de repertório que não consegue ter a dimensão interpretativa porque não há um domínio técnico para ter a panóplia de recursos para depois executar. Concordo na medida em que acredito que naquela época haja um domínio em termos pedagógicos que vinha de Inglaterra, nomeadamente também França, Alemanha, que acho que possam ter inspirado este movimento, e também porque certamente sentiriam que era o que as crianças respondiam mais facilmente, até porque a ambição muitas vezes, quando eram... estamos a falar agora na Inglaterra, é que executassem, os pequenos cantores executavam repertório polifónico, muito de música antiga. E então a sonoridade que eles pretendiam que fosse audível era efetivamente muito leve, com pouco vibrato, a valorização do texto, e isso consegue-se mais facilmente quando há um domínio da... voz de cabeça, do que darmos-nos ao trabalho de mesclar registos, porque depois é muito mais difícil. Efetivamente é importante, mas não podes e só isso, na minha opinião.

¶49 ALC: E durante a muda vocal, também tem essa perspetiva?

¶50 ENT4: Pois, a muda vocal é que aí é muito diferente... porque tem que se ver caso a caso. Há miúdos em que funciona muito bem trabalhar o falsete, até a voz desenvolver e eles depois fazerem uma passagem rápida. Há menos... estamos a falar só dos rapazes, não é? Não nas meninas... Porque nas meninas tem que ser feita a mescla dos registos,

porque depois estamos a limitá-las muito, porque elas depois ficam com uma voz muito pendurada cá em cima, e mesmo em termos... a voz fica mais dentro dos harmónicos agudos e não fica tão rica, tão... aveludada. Os rapazes, depende muito caso a caso. Há efetivamente vozes que precisam de uma abordagem do registo de cabeça, exercícios sempre de cima para baixo... mas pode ser necessário, depende muito dos casos, mas é preponderante, na mudança de voz, efetivamente.

¶51 ALC: Ele tinha um gosto especial por incluir poetas portugueses nas suas canções. Em que medida acha que... já se falou um bocadinho, mas vou fazer a pergunta de forma direta em relação ao Tomás Borba, acha que estes poemas portugueses devem ser, ser abordados no 1º e 2º ciclo?

¶52 ENT4: [inspiração funda] Eu acho que a poesia portuguesa em geral... por acaso era uma coisa que desconhecia, do que tinha procurado sobre ele, agora acho que essa poesia tem que ser aquilo que falámos um bocadinho atrás, não é? Tem que ser uma poesia bem escolhida para o propósito, ou seja, o imaginário infantil. Porque às vezes há uma certa imposição dos adultos daquilo que acham que deveria ser imaginário infantil. Por isso, acredito que haja uma desatualização, aqui já revelo algum desconhecimento, mas pode haver alguma desatualização do imaginário infantil de... 1934, não será o mesmo imaginário infantil de agora, e é óbvio que não estou a falar de fazer poemas sobre a *playstation*, não é? Obviamente que não, mas estamos a falar de haver uma proximidade deles perceberem, às vezes é preciso explicar. Por exemplo, este ano fizemos, estava aqui a ocorrer-me porque lembro-me de ter trabalhado isso, este ano fizemos com os mais pequeninos de 7, 8 anos, há um livro muito engraçado do Carlos Garcia, que é um compositor muito jovem da zona de Lisboa, e que tem o Cancioneiro da Bicharada, e então ele tem alguns poemas de Eugénio de Andrade, então nós fizemos um trabalho engraçado, que era ele tem os mesmos escolhidos do Eugénio de Andrade e depois Lopes-Graça também tem. E então eles cantaram dos dois e depois... havia uma certa comparação estilística, uma coisa leve e divertida, em que eles metiam umas lengalengas no meio e eles dominarem o tratamento da linguagem artística do Lopes-Graça e depois do Carlos Garcia. Claro que a primeira abordagem eles gostam mais do Carlos Garcia, porque a abordagem que ele fez é mais jazzística, mais, mais...

¶53 ALC: Mais ligeira.

- ¶54 ENT4: Mais leve e mais ligeira. Depois, quando eles já dominam o texto... o facto de ser contrastante e de ter linguagens diferentes, eles já vêm a coisa como um todo, ou seja, já não conseguem separar e dizer que gostam mais de uma ou gostam mais de outra, portanto este jogo que até a própria poesia pode colaborar, e é trazer o lado bom da criatividade musical. Dai os compositores também entrarem aí com um papel tão importante.
- ¶55 ALC: Então das ideias que falámos é justo resumir que estas ideias pedagógicas continuam atuais, nomeadamente, a poesia portuguesa, a voz de cabeça e o repertório adequado à faixa etária?
- ¶56 ENT4: É assim, em termos de alicerces globais, creio que sim, mas há sempre um risco de nós depois às vezes, é como com todos os pedagogos, não é? Se nós formos buscar o Kodály, ou formos buscar o Wilhelm ou formos buscar... todos eles... mas isto já é uma abordagem pessoal... eu acho que nenhum deles estará sempre 100% certo porque só o diretor coral que está a trabalhar com o grupo saberá melhor o que se pode fazer com aquele grupo. Agora, quanto mais estratégias pedagógicas, ou abordagens que o diretor coral possuir, claro que até se pode identificar muito, pessoalmente, pela experiência... mas depois acabamos sempre por nos deixar enriquecer e ainda bem por outras abordagens. Por isso com a devida atualização... eu acho que só podíamos todos beneficiar se conhecêssemos melhor o trabalho que ele fez. É assim, independentemente de pelo menos termos a segurança de que ele esteve em instituições que foram um pilar para o desenvolvimento dos estudos artísticos em Portugal, por isso temos pelo menos que reconhecer esse esforço no contexto, ainda por cima, cultural, da época em que foi.
- ¶57 ALC: Então dentro desses parâmetros, e dessa realidade que o diretor deve ter várias ferramentas, conhecimento de vários repertórios, de vários compositores, dentro deste contexto das canções de Tomás Borba poderão contribuir para o desenvolvimento de competências no Coro, na atualidade?
- ¶58 ENT4: Acredito que sim, há uma questão. Que é a questão do critério... do repertório tem que ser feito respeitando a identidade das escolas. Se tivéssemos que por isso, eu espero que não se chegue a esse ponto de impor determinados compositores naqueles tais padrões que nós dissemos, porque aí é que me parece perigoso porque obviamente há

uma identidade das próprias escolas, há uma identidade das comunidades... do núcleo de alunos, do núcleo de professores e impor que determinado compositor, ou determinada linguagem tenha que ser feito, eu acho que pode ser um risco. Eu acho que todos podem ser positivos, devidamente contextualizados, em projetos educativos que sejam válidos. Isso sim.

¶59 ALC: Cheguei ao fim da entrevista. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

¶60 ENT4: ... Olha é assim, em termos globais que queria dar os parabéns pela iniciativa, porque também me fizeste pensar um bocadinho deste... meu desconhecimento sobre... as grandes orientações do Tomas Borba, porque o conheço mais noutra contexto, como compositor e não tanto como tanto compositor/pedagogo, embora que obviamente o que sempre me deixou curiosa em relação a ele foi como terá sido a relação dele com o Lopes-Graça. É uma coisa que me deixa curiosa, não sei se há assim grandes evidências sobre isso, mas é uma coisa engraçada de... até de se perceber. Outra... e outra coisa que nós, depois há aqui um conjunto de coisas que não se adequam um bocadinho ao projeto de investigação. Nestas coisas temos que nos focar assim em alguma coisa, porque se não fica assim uma mescla de coisas. Falta ainda um bocadinho ainda... falta não porque na altura faltava, na altura não faltava, mas nós agora estamos noutra época. Que há algumas questões pedagógicas que estes pedagogos mais, com uma abordagem um bocadinho mais controladora não... teriam na altura, não é? O Kodály já tinha... não tanto com aquilo que eu acho que neste momento precisamos, mas já tinha um bocadinho, a questão da coordenação motora e o desenvolvimento do processo cognitivo e a importância que isso pode ter, quer na prática coral conseguir usar isso para potenciar o crescimento dos coralistas, principalmente nestas idades, porque é muito importante, a questão da memória auditiva e da afinação interior, que também é um bocadinho esquecida em termos individuais... nos pedagogos um bocadinho mais conservadores e... e a criatividade. Porque eu acho que esse de todos, eu não tenho bem a certeza, mas tenho a sensação que não é muito explorada e é um domínio que a prática coral tem como facilitadora, que o grupo pode potenciar que eles desenvolvam estas ferramentas e nem sempre é abordada da devida forma. Somente quando nos fixamos muito num único pedagogo que pode omitir estas ferramentas, eu acho que são muito importantes para estas idades, principalmente.

¶61 ALC: Muito obrigada pelo seu contributo.

## Entrevista 5 – Maestrina de Coros infantis e juvenis

### TRANSCRIÇÃO

- ¶1 ALC: Vamos dar início à entrevista. Começaste a estudar música em que instrumento?
- ¶2 ENT5: Com piano. Quando tinha 6 anos. Mas estudei só até aos 12, com uma professora particular, e depois interrompi, e depois voltei a estudar aos 18, quando entrei para a faculdade de Biologia. Voltei a estudar piano e fiz o 4º grau de piano, como externa, e comecei quando entrei para a faculdade de biologia entrei ao mesmo tempo para o Coro da UL. Como sabia música, rapidamente me tornei ensaiadora de naipe do Maestro J. R. E pronto, comecei a ficar completamente apanhada pelo canto coral, mas também pela direção coral, e fiz alguns cursos de direção com ele, assim de uma semana, uma coisa assim leve, mas sempre a par dos meus estudos de Biologia. Acabei por fazer o Mestrado em Biofísica, tive uma bolsa da Junta Nacional de Investigação Científica, mas já foi a arrastar-me até ao fim porque ao mesmo tempo entrei para o Conservatório para Canto, e pronto, definitivamente larguei a ciência. E isto ao mesmo tempo tinha uma filha, isto foi assim uma loucura. E estudei Canto no CN, portanto, já entrei para lá com 23 anos... e pronto fiz acumulação a Formação Musical e rapidamente fiz tudo, mas o Canto estive lá 6 anos. Ao mesmo tempo entrei para o CG e Para o Coro do TNSC, onde cantei durante, respetivamente, durante 6 anos nos dois coros. Houve um momento em que cantei nos dois ao mesmo tempo. E ao mesmo tempo que estava a tentar começar ver se fazia uma carreira solística como cantora, não é, mas ainda não era a minha cena, estás a ver? Primeiro achei que ia ser cientista depois achei que ia ser cantora, e depois percebi que também não era aquele o caminho e que também não era o caminho ser cantora profissional num coro. Porque, gostei imenso da experiência, tanto num como no outro coro, aprendi imensas coisas e complementaram-se, as formações complementaram-se, embora às vezes fosse ao nível da esquizofrenia porque cantar 6 horas ou 7 no TNSC e depois ir cantar às vezes 4 ou 5 horas para a Gulbenkian porque estava nos grupos reduzidos, era uma loucura e sobre tudo eram trabalhos completamente diferentes, trabalhos musicais e vocais completamente diferentes e às vezes antagónicos, não é? No coro de S. Carlos pediam CANTORES [entoação forte] e no coro Gulbenkian pediam cantores [com entoação suave].

- ¶3. ALC: E Coro... [gesto de espalhar o som]
- ¶4 ENT5: [Gesto de espalhar o som] E Coro, e coro. Pronto, mas eu aprendi muito, muito, muito com essa experiência, obviamente. E quando finalmente percebi que não ia ser cantora porque não ia atingir os níveis que eu achava que eram exigíveis para ser cantora e também não me apetecia passar o resto da minha vida a cantar num coro, e aí foi uma Crise existencial, porque pronto, aí já tinha 27, 28 ou 29, já não sei, e pensei "Meu Deus, eu sou uma daquelas pessoas que não sabe o que é que anda para aqui a fazer"... Ainda para mais tive um problema de saúde e fiquei acamada e houve uma amiga... isto só para te explicar... houve uma amiga minha que disse "Olha, vai haver um curso de encenação de ópera na Gulbenkian. Não gostavas de fazer?" e eu li o regulamento do concurso, era um curso de 1 ano e com professores estrangeiros e não sei o quê, e a candidatura era escrever uma encenação de uma ópera, por escrito, para te candidatares. E eu como estava acamada e sempre adorei encenação, embora nunca tivesse feito um curso de encenação, pensei "Ora, e porque não?" e então pus-me a escrever a encenação do *Don Giovanni*, inventei uma encenação e pus por escrito uma encenação do *Don Giovanni*, e fui uma das 10 pessoas que foi aceite para a entrevista. Portanto, houve centenas de pessoas a concorrer, entre as quais encenadores, e eu fui aceite para a entrevista e depois da entrevista passei e pronto. Fiz o Curso de Encenação de Ópera da Gulbenkian, e foi neste contexto que a minha filha tinha 7 anos, para aí, 6, 7 anos, e cantava muito bem. Era uma miúda que pronto tinha nascido a ouvir-me cantar, e portanto, aos 3 anos cantava, cantava a ária da *Rainha da Noite* em alemão. E eu, um bocado, eu nunca gostei de trabalhar com crianças, nunca me passou pela cabeça trabalhar com crianças, foi daquelas coisas que nunca me tinha passado pela cabeça, mas achei curioso aquilo, não como mãe, tipo "Uau, a minha filha é genial!" não foi isso, fio tipo "Realmente... como é que é possível a esponja que é uma criança para aos 3 anos saber cantar uma ária deste nível de dificuldade com as palavras todas no tom, tudo!" Pá, aquilo deixou-me assim tipo, pronto, e então quando tivemos que escolher uma ópera de final de curso para encenar, eu resolvi escolher uma ópera infantil... infantil, quer dizer, não era uma ópera infantil, era uma ópera do Nino Rota chamada *O esquilo esperto* e como era em italiano eu fiz uma adaptação para português da ópera e tinha um coro, e então eu formei um coro de crianças, todas elas filhos de colegas e de músicos, e não sei quê, formei assim um coro *ad-hoc* para introduzir na

minha encenação. Quem era o diretor musical era o J. P. S. e eu é que preparei o Coro, para além de fazer a encenação da ópera, preparei o coro. E ele foi a primeira pessoa que quando ouviu o coro que eu preparei, era um corozinho que se tinha preparado em sei lá, 1 mês e meio, disse "E lá, tu tens um jeito para preparar crianças... pá, isto foi incrível o que tu fizeste neste mês com estes miúdos" e eu [onomatopeia "pfff"]. Houve pessoas da Universidade que foram ver, tinham sido meus colegas no coro da U que foram ver a ópera à Gulbenkian, e adoraram! E tinham eles montes de filhos que andavam por lá pela reitoria da Universidade a incomodá-los quando eles ensaiavam, que eles tinham um coro de câmara e os miúdos tinham 6, 7, 8 anos e andavam para lá a chatear. E então disseram "Não queres formar um coro na universidade?" Pronto, isto nasceu assim. Um bocado... quase... e eu "Um coro? Eu, um coro?" Pronto, começou assim, e na verdade a pouco e pouco foi ocupando a minha vida totalmente e hoje em dia é a minha única ocupação, e tenho quase 200 alunos por ano. Há anos que tenho 180, 190, há anos que tenho 150... depende, mas anda sempre entre os 150 e os 180, 180, e tenho 4 estruturas: tenho o Atelier, que são meninos de 6, 7 anos, tenho o Coro Preparatório, que já é um Coro com 3 naipes, digamos, que tem meninos de 7, 8, 9, 10, depois tenho o Coro Infantil que tem meninos de 9, 10, 11, 12, 13, 14, e depois tenho Coro Juvenil que pronto, é o final da pirâmide e que este ano vai até aos 19 anos, ou seja, ele ano é capaz de ser um dos primeiros anos em que eu tenho miúdos que já estão na faculdade e que continuam no Coro comigo.

¶5. ALC: Mas, por, já agora, por mera curiosidade, foi reflexo do confinamento, decidiram ficar mais algum tempo?

¶6. ENT5: Também, também. Acho que ajudou, no sentido em que se calhar havia miúdas que se não tivesse havido o confinamento, se calhar arriscavam ter-se candidatado à Gulbenkian, estás a ver? Só que realmente foi um ano tão estranho que pensaram "Mais vale ficarmos numa coisa que já conhecemos e é nossa..." Pronto, tenho várias miúdas já com 18, 19 anos no Coro juvenil. Pronto, e é isso, é a história um bocado da minha vida [risos].

¶7 ALC: Eventualmente, pode-se dizer que te especializaste em Direção Coral.

¶8. ENT5: Quer dizer... É assim, eu tenho muitas reticências em relação a isso. Eu sou maestrina, mas não realizei estudos superiores em Direção Coral. Ok, tenho umas noções de



Direção Coral, fiz alguns cursos leves, de uma semana, de Direção Coral com o P. L., com o J. R., mas eu não tenho uma técnica de direção coral sólida, de maneira nenhuma. E eu acho que foi por isso mesmo, por não ter uma técnica de direção coral sólida, que eu inventei uma nova forma de trabalhar em coro e de trabalhar com crianças e de trabalhar com jovens. Eu... o meu... e pronto, a minha experiência como cantora de coro é muito rica, não é, um coro operário, não é, e num coro... como o Coro Gulbenkian, eu fui dirigida por maestros fantásticos. Eu tenho uma grande noção e como cantora e como corista eu preciso de ter à frente, ou não. Ou do que não preciso de ter à frente. E dessa minha experiência, mas também das minhas dificuldades, aliás, aliás eu não sei se sabes quem é o J. S. B?

¶9 ALC: Sei, já trabalhei com ele mas em instrumento.

¶10 ENT5: Pronto. O J. S. B. há muitos anos foi ver a um concerto em que eu dirigi *A Ceremony of Charols* e outras peças, e no fim ele queria muito que o miúdo viesse para o coro e depois acabou por não entrar, porque o miúdo era um desastre, era um miúdo difícil e eu não o deixei entrar, estou a sentir-me péssima, mesmo mal... mas pronto. Ele no fim do concerto ele veio-me dizer "Tu nunca vás estudar direção coral!" E eu fiquei assim... porque eu adorava o J. S. B., já tinha cantado com ele, e disse "Comment, pourquoi?" e ele diz "porque não. Tu tens o que precisas. Não te ponhas a querer..." Pronto. Porque é assim, aquilo que eu sinto ou uma pessoa, quando tem idade para isso, estuda do zero técnica, e mesmo assim há muita gente que se perde no meio da técnica e acaba por não saber fazer nada com ela... ou então quando já tens um caminho, e sobretudo quando já tens uma idade e quando já arranjaste uma maneira que funciona, o ir voltar à estaca zero, e eu aliás tive essa sensação quando fiz por exemplo o curso V, com o P. L. que de repente, pronto, os meus recursos estavam postos em causa e eu ficava um bocado... estás a perceber, porque eu já tenho a minha maneira de dirigir. Claro que, se me puseres uma orquestra à frente para tocar com o coro, não posso ser eu a dirigir, estás a perceber? tem que ser o maestro. Ou seja, funciona, com miúdos que me conhece, e funciona com o meu grupo, com o meu trabalho. isso funciona perfeitamente, porque uma das minhas pressas sempre foi o responsabilizá-los muito pelas coisas o dar-lhes muito a autonomia. Eu dirijo, mas sempre desde o início, desde que comecei o coro há 15 anos atrás, há momentos do concerto em que eu saio, há momentos em que eles cantam sem direção, há momentos em que eles dão as entradas, há momentos

que... e eu brinco muito com isso, com essa flexibilidade de eles conseguirem, ora estar completamente autónomos, ora de repente conseguir apanhá-los e estarem na minha mão outra vez. E essa ginástica como cantores que eu lhes crio, de seguirem o gesto mas de saberem também a responsabilidade de ouvirem-se, de estar completamente juntos e que se estão a ouvir. Para mim é muito importante. Eu sempre senti como coralista que o maestro é muito dispensável. Às vezes não é, mas às vezes os maestros querem ter um papel... maestros de coro, ok? Às vezes querem assumir um papel importante demais para aquilo que é necessário, por ego, por... pronto, por diversas razões... E sempre tentei... sentir "esta peça funciona melhor sem mim! Esta peça funciona melhor sem ninguém à frente deles, eles vão-se ouvir muito mais, vão estar muito mais juntos, vão estar muito mais focados do que se eu estiver à frente" Outras vezes não, sou absolutamente essencial. Agora, dizer que eu sou especialista em direção coral, não, eu não sou especialista em direção coral [risos].

¶11 ALC: Houve algum momento nesse percurso à frente do coro, houve algum momento mesmo muito especial que te marcou?

¶12....ENT5: Já houve muitos momentos muito especiais. Realmente eu posso dizer que estes 15 anos foram de uma riqueza muito, muito grande, a todos os níveis: humanos, artísticos... Fizemos muitas digressões, eu faço a produção do coro também, não é? Todos os anos, tirando os anos covid, não é? Mas todos os anos temos objetivos, eu sempre achei muito importante levar os miúdos lá fora, e quando falo dos miúdos lá fora falo do coro Infantil e Juvenil, o coro preparatório e os ateliers obviamente que não. Mas sempre achei interessante ver outras coisas, desafiarmos... confrontarmo-nos com coisas muito melhores do que nós, não ficarmos no nosso pequeno mindinho a acharmos que somos os melhores, não é, e isso sempre foi uma coisa muito importante para mim: estar permanentemente a desafiar-me e a desafiar os miúdos. Ou seja, irmos cantar a festivais de coros em que os coros são todos uma desgraça para eles se sentirem... "Epá, nós somos muita bons!" não me interessa muito. Interessa muito mais eles irem a um festival de um alto nível e ficarem a pensar "Epá, epá..."

¶13 ALC: Ainda é possível ir mais além.

¶14 ENT5: "Eles cantam muita bem!" [risos]

¶15 ALC: Sim, sim...

¶16 ENT5: "Epá afinal... epá, temos que nos... "Pronto, e portanto todas vezes que nós fomos ao estrangeiro, sobretudo quando fomos a festivais como por exemplo o FIB, tivemos a sorte de já ir 2 vezes, fomos selecionados 2 vezes para ir, que é raro um coro ir 2 vezes àquele festival, que é um festival de altíssimo nível e com a vantagem que eles pagam integralmente tudo, ou seja, tu não só não pagas como eles te pagam: pagam o hotel, pagam-te a estadia, pagam-te a alimentação, pagam dinheiro a cada miúdo, dão um *per diem* a cada miúdo, pronto, depois exigem o coiro e o cabelo, ou seja, tu estás ali 5 dias e fazes 3 concertos por dia, se for preciso. Mas são concertos muito bem organizados, são suíços, aquilo funciona. E, portanto, funciona mesmo não é fazer 3 concertos por dia aos tombos e, Não. És levado, és posto, dão-te todas as condições e mais alguma, e, portanto, é uma experiência brutal. São concertos sempre com 3 coros, portanto, tu acabas por ver sempre outros dois coros e... Sei lá, por exemplo, da última vez que fomos a Basileia foi há 3 anos, 2 anos, 3 anos... em dos 2 concertos que fizemos tivemos com um coro sul-africano que é uma coisa... porque aliava os coros sul-africanos, um coro juvenil, sul-africano, aliava aquilo que nós sabemos que "um coro africano, não é, de energia, de entrega e de cor... com uma qualidade vocal e musical pronto... é os Drakensberg Boys Choir. É uma escola, é no Lesoto, e os miúdos vivem. É uma escola em que eles têm aulas de coro todos os dias de manhã e à tarde. Eles só não, não têm aulas de coro ao domingo. Eles perguntavam às minhas miúdas "quantas vezes é que vocês ensaiam por semana?" e elas "uma..." e eles ficavam assim "Ama?! Nós só não ensaiamos ao domingo!" Pronto, de facto aquilo era... inenarrável, pronto. Eu nunca ouvi nada assim, já ouvi milhares de coros e nunca vi nada assim porque para além do mais eles eram todos atletas e saltavam a 3 metros de altura enquanto cantavam e fazem de gazelas e de zebras... a 20 vezes enquanto faziam isso... era uma coisa, absolutamente... cantavam música contemporânea, cantavam tudo mas à africana. portanto os meus miúdos ficara... a primeira vez, 'tavas-me a perguntar um momento marcante: este foi um momento muito marcante. Eu cheguei, portanto, foi a segunda vez que eu fui ao festival, eu já sabia o nível do festival, já na outra vez que tínhamos ido tinha ficado muito impressionada com o nível dos coros, mas desta vez já ia preparado e para além disso o meu coro estava com um ótimo nível, eu sabia o que é que eu estava a levar e Saba que íamos marcar. E vamos ter um concerto numa sala gigantesca toda com um jardim à volta toda de vidro, e era um concerto muito giro em que o publico

estava sentado por todo o lado e os 3 coros iam mexendo à volta do público. E então, antes do conc... antes do ensaio geral eu subi à sala e tava lá o coro sul-africano, eu fui sozinha. Eu não os tinha ouvido, não fazia a mínima ideia. E levei com aquilo e fiquei, tipo... "Meu Deus, o que é isto, tipo como é que nós?!?" Ah, e ainda por cima nós vamos cantar as peças intercedas, ou seja eles cantavam uma, nós cantávamos outra, eles respondiam com uma, nós respondíamos com outra, depois... tás a ver, não eles cantavam tudo, nós cantávamos todo, não, era um concerto completamente dinâmico... Pá, e eu levei com aquilo som dos 50 rapazes, pá que aquilo era uma coisa absolutamente avassaladora, o maestro era um sul-africano com 2 metros de altura, estás a ver? Os 2 metros de altura... e eles acabam uma peça, eu vou ter com ele e disse "eu sou maestrina do coro, do CIUL vamos cantar..." e ele disse "Ah, muito prazer, e não sei o quê, então temos uma peça em conjunto" que era uma peça sul-africana que ele tinha mandado, o *Shosholozza*, não deves conhecer...

¶17 ALC: Não...

¶18 ENT5: Não... pronto, é uma peça a 5 ou 6 vozes, tipicamente com um chamamento, estás a ver? [canta] e o coro depois todo a responder [canta], uma peça mesmo típica africana. E eu disse-lhe "então como é que vamos fazer?" e ele disse "olha é assim, os meus cantores vão dançar enquanto cantam portanto vocês ficam ali no palco nós dançamos" e eu disse "mas os meus também vão dançar, porque isto é uma peça obviamente para dançar, não é" e ele ficou tipo "ah... vão dançar?" tipo, "Oh meu Deus..." e eu "Sim." e ele "Mas eu posso ver antes do concerto, posso?" e eu "'Tá bem, eu vou buscar o meu coro". E então eu fui lá baixo e disse "Meninos, vejam cá acima para mostrar" e elas, tínhamos inventado uma coreografia e, se tu viste o meu trabalho, eu tenho um trabalho coreográfico e físico muito intenso, portanto, eles estão muito habituados a mexerem-se. E tinham inventado uma coreografia bastante complexa, com uma dança bastante complexa. E eles não tinham visto o coro sul-africano, portanto não estavam minimamente...

¶19 ALC: Preparados...

¶20 ENT5: Não, não, não, não estavam minimamente acanhados, porque não viram... eu é que estava aterrorizada, mas eles não! E então o coro sul-africano pôs-se à volta, estás a ver, assim 50 miúdos assim à volta, negros, brancos, tudo... sentados a ver os europeus a

dançar uma música africana, tipo [expressão de desdém] com um ar, tipo... Puseram-se assim à volta e os meus no meio e começaram [inspira, canta intensamente] a fazer a coreografia a cantar. Bem, os putos todos assim "Uau!" Tudo assim... e o maestro veio ter comigo e disse "Mas vocês não são um coro europeu! Mais o que é isto?" e eu disse "Não, nós somos portugueses. Os portugueses são diferentes..." [risos] e ele "Indeed... Indeed! I never saw europeans dancing like this!" Estava completamente parvo, pronto. E depois o que aconteceu entre os dois coros foi uma história de amor. Porque as minhas miúdas apaixonaram-se todas pelos rapazes deles e os rapazes deles apaixonaram-se todos pelas minhas miúdas, então aquilo foi... uma verdadeira história de amor que no fim acabou com choro e com cartas, e pronto. Mas foi muito giro porque.. porque epá, para nós, depois quando eles os ouviram cantar foi brutal, agora imagina o que é que foi, sei lá, cantar Lopes-Graça, cantar o *Agora baixou o sol* do Lopes-Graça que é uma peça super delicada... depois de um fogo de artifício! Exigiu um controlo... e foi incrível, foi um concerto incrível, incrível porque cresce-se muito com estes desafios. Tu de repente consegues que o teu coro faça coisas que nunca fez em ensaio nenhum, porque pá depois daquilo vamos cantar uma peça de Lopes-Graça, pá aquilo tem que ser "na batata", como se costuma dizer, porque se não, baixa o nível, não? E então acontecem coisas maravilhosas com estes desafios, quando estás preparado para isso, não é? Quando houve trabalho. Porque quando não houve trabalho estes desafios por vezes podem destruir um coro, não é? Equiparares-te a uma coisa que está a anos luz... portanto, eu vou para estas coisas sempre muito segura de mim, ou seja, não vou "Ah, vamos lá para crescer" não, não é assim. Tem que se saber ao que é que se vai para não se levar... Escolher muito bem para onde é que se vai e como é que se vai, mas ir. E lançar desafios e ir dar passos grandes, não é, almejar e ir.

¶21 ALC: E o que é que te fascina com este trabalho, com estas faixas etárias?

¶22 ENT5: Olha... é engraçado que ao longo dos anos, eu não comecei por ter 4 estruturas nem por ter esta estrutura tão grande, não é?. Eu comecei com miúdos com 8, 9 anos, e depois foram crescendo crescer comigo. Depois de repente havia outros a querer entrar, mas não conseguiam entrar porque aqueles estavam João muito evoluídos então eu fiz um coro preparatório. Mas depois já havia outros que já tinham 14 e 15 e que já estavam a cantar mesmo muito bem e então dividi o coro juvenil. A coisa foi acontecendo naturalmente, e houve alturas ao longo desses 15 anos que eu dizia "Ah meu deus, já

não tenho paciência para voltar ao b+a=ba"... ou "Ela, estas idades dos 15, 16 pá, que pachorra pá, nunca se calam, não... não respeitam nada nem ninguém" pronto. Já tive fases assim. Neste momento, no ano passado, e há 2 anos e há 3, ou seja, de há uns 3-4 anos para cá, sinto-me fascinada e com imenso prazer em todos os grupos. Acho que são trabalhos completamente diferentes, mas são toso muito fascinantes se uma pessoa conseguir... conseguir adaptar-se a cada um deles e ter o repertório certo para cada faixa etária e a atitude certa, não é só o repertório, é a atitude certa e a maneira certa de lidar, não é? E isso foi uma coisa que fui prendendo por mim, não é? tu não podes lidar com miúdos de 6 anos como lidas com os de 10, e não podes lida com os de 10 da mesma maneira com que lidas com os de 16, não é? São coisas completamente diferentes. Há coisas comuns, a energia e a vontade de fazer e a vontade que eles façam, e o brio... isso é comum, não é? Agora... a maneira de agir com eles é... mas é muito giro, este ano estou a adorar trabalhar com os miúdos pequeninos. Adoro trabalhar com os miúdos pequeninos com 6 anos. Acho fenomenal o passar do não conseguirem cantar nada, ou de não perceberem a diferença entre falar e cantar para de repente estarem a cantar uma melodia afinados, e de repente estarem a cantar uma escala afinada, e de repente estarem a cantar a duas vozes e de repente estarem a fazer um cânone e não se enganarem... É uma magia muito grande, nessas idades. E depois quando vais, pronto, com o coro juvenil é o prazer e o fascínio de poder fazer, pá, coisas mesmo à séria, fazer repertório lindo, fazer coisas, já ter vozes mesmo, já tem muitos miúdos no coro juvenil que foram estudar canto, pronto, e de repente há uma espécie de potenciação, pá, de repente tens cantores a tua frente. Hoje tivemos ensaio de manhã, estamos a fazer um Motete de Bach, estamos a fazer um Salmo de Schubert, sem nunca perder fazer peças mais "fogo de artifício" porque eu acho que também são importantes. Não se se conheces uma peça finlandesa chamada *Pakanem*.

¶23 ALC: Não...

¶24 ENT5: É uma peça quase, quase a ir para o pop. É uma peça de um grupo finlandês muito conhecido. É uma peça a seis vozes, bastante complexa mas ali quase a entrar na musica pop, com um ritmo muito, muito... repetitivo e... e eu já não fazia este tipo e musica com eles há séculos. E este ano estamos muito em Bach, em Schubert, em Schumann... em Brahms... E de repente "Vamos fazer o *Pakanem*" bem, foi a alegria total, sabes? A sensação de liberdade e de poder... portanto eu acho muito importante,

mesmo com os mais velhos, não afunilar, não ceder à tentação de "epá, eles cantam muita bem, já têm belas vozes, leem bem, não sei quê, portanto vamos só fazer grande música". Sim, claro que sim, apetece, não é? Mas não ceder à tentação e só fazer isso, porque... pá, porque o resto também é libertador e também é... estimulante e, e a nível por exemplo de, eu hoje estava-lhes a dizer, a nível da conceção de um espetáculo, nós este ano obviamente não tivemos concertos nenhuns, como ninguém, que é uma coisa única, não é? Mas nós estamos a trabalhar no LC, porque a reitoria fechou-nos as portas, e então estamos a trabalhar no LC, e o diretor do LC que é um homem muito giro, a semana passada disse "ah, não gostavam de fazer um concerto no ginásio, para as turmas?" e eu disse "Sim!!! Pá, queremos concertos, claro que sim!" E então hoje estávamos a pensar o que é que íamos fazer, e como temos estado muito a fazer repertório, como eu te estou a dizer, de Schubert, de Bach, de Schumann... pensei, Rossini, bem vamos cantar para miúdos do 10º, 11º, 12º ano. E não vamos deixar de fazer o repertório que temos estado a trabalhar, é esse que nos apetece fazer. Mas temos que abrir com alguma coisa que quebre as resistências dos miúdos e quebre com o preconceito de "vamos assistir a um concerto de um coro". Por isso é que eu disse "Vamos começar com o *Pakanem*" e isso é muito giro, os próprios miúdos já terem essa sensibilidade, eles adoram cantar Schubert, não abdicaria por nada fazer a peça de Schubert, ou fazer o Motete de Bach, ou não sei o que, mas sabem perfeitamente que antes de isso temos que preparar o público, porque se não...

- ¶25 ALC: Há muito preconceito, quando se vai assistir a um concerto de coro, especialmente, especialmente nessas idades, e de pessoas que não conhecem, de indivíduos que não conhecem essa realidade de dentro... E acho muito especial eles gostarem de fazer também as peças "sérias", e é muito bom quando eles estão assim apaixonados por fazer o repertório erudito.
- ¶26 ENT5: É mesmo, é mesmo. É um prazer... é um prazer ver crescer neles essa cultura, e eu não sei se te aconteceu de eles dizerem que os pais não percebem, tipo... eu neste momento, em julho fiz uma gravação de 1 hora, não pudemos fazer concerto de aniversário então fizemos uma gravação, se quiseres eu mando-te a gravação de 1 hora com o coro infantil e com o coro juvenil e não fizemos grande encenação, nem grandes... fizemos música. E os pais não... não aderiram muito. E os putos estavam tão dececionados, porque... já estão a milhas dos pais, no fundo. Já estão a milhas, e o terem feito, sei lá, um grupinho

que fez uns *lieder* de Schubert, porque vamos fazer um concerto com a M. J. P., que acabou por não acontecer... eles adoraram cantar aqueles *lieder* de Schubert! Aquilo foi uma coisa nova para mim, porque a M. J. P. pediu-me para fazer *lieder* de Schubert no grande auditório com ela a tocar... "mas escolhe um miúdo" e eu assim "Ó M. J., eu não tenho miúdos capazes de irem para o grande auditório cantar lied de Schubert contigo a tocar! [risos] Impossível, vai escolher... contrata a A. Q." quer dizer... "Ah, mas podiam ser vários" eu nunca tinha feito *lieder* de Schubert a uma voz com várias pessoas a cantar ao mesmo tempo, "eu vou experimentar, mas eu não sei se isso funciona..." e então escolhi várias miúdas... ah, e ainda para mais os *lieder* que ela escolheu! Não eram nada tipo *An die musik*, não, não, não! Eram o *Nacht und träume*, era o... eram *lieder*, pá, mesmo muito difíceis e muito com notas muito sustentadas, muito agudas... e eu experimentei e trabalhei-os à parte em minha casa, e elas adoraram trabalhar os *lieder* de Schubert e aquilo ficou tão giro que eu depois como o concerto foi cancelado por causa da pandemia, foi adiado, há de se ver quando, e eu acabei por gravar. E os outros todos estavam loucos "Epá, são tão lindos" sabes, e o prazer de ver miúdos de 14, 15, 16 anos apaixonados por *lieder* de Schubert a uma voz! Pronto, completamente... foi muito giro, e foi também interessante ver a decepção deles perante os pais que não percebem... "ah vocês não dançaram muito" [sorri] estás a ver?... Mas pronto.

¶27 ALC: Muito bem, eu agora gostava de fazer algumas questões mais direcionadas para os objetivos do meu estudo. Começando, gostaria de saber a tua perspetiva sobre o trabalho coral infantojuvenil no nosso país.

¶28 ENT5: [inspiração profunda] Olha eu acho que o trabalho que se tem feito com coros infantis e juvenis nos últimos 5, 10 anos evoluiu imenso, imenso. Portanto, eu lembro-me há 15 o panorama era desolador, não é? Era um trabalho muito fraco, mesmo. Era raro ver um trabalho e um coro infantil que tivesse, pá, que tivesse substância. E agora já não é assim, agora encontro vários coros infantis a cantar bem... a cantar bem a todos os níveis: musicalmente, vocalmente, de escolha de repertório interessante, conceção, lá está, do que é que é um espetáculo, não é? Não é só aquela coisinha dos meninos a cantar com uma partitura à frente, sem entrega nenhuma e sem comunicação nenhuma. Portanto, era acho que as coisas evoluíram muito nestes últimos anos e quero acreditar que participei um bocadinho nisso, que estimei um bocadinho isso. Sei que muitas



vezes, muitos colegas que iam ver concertos ficavam muito surpreendidos com o que era possível fazer, e acho que isso terá contribuído, não quero ser presunçosa e dizer que foi a coisa mais, obviamente que não, as escolas de música, o nível geral na música, como é do teu conhecimento, subiu brutalmente nestes últimos anos, há músicos excelentes em todas as áreas, mas espero ter contribuído um bocadinho para isso, acho que as coisas estão francamente muito, muito, muito, muito melhores.

- ¶29 ALC: Falaste nas escolas de música: a legislação não prevê um programa em comum, para todas as escolas. Não prevê e não impõe, ou seja, as escolas têm autonomia pedagógica. Na tua opinião, quais é que são as vantagens disso?
- ¶30 ENT5: [Inspiração profunda] As vantagens são cada professor poderá adaptar melhor à sua maneira de trabalhar, à sua experiência e ao grupo que tem à frente, não é? Porque... se houver um programa, digamos, eu acho que o grande perigo, provavelmente, é teres que pegar num grupo que pode cantar o ABC de Mozart e teres que fazer com eles... não sei, o *Requiem* de Mozart. Ou seja, se houver um programa, as diferenças de níveis e as diferenças de... que haverá vão ser mais difíceis de gerir, portanto, a vantagem é essa, é poder adaptar ao grupo que se tem. As desvantagens é que... se tiveres pessoas pouco criativas e pouco trabalhadoras e pouco, se calhar como não há uma imposição de uma meta bem específica: "tens que fazer isto, e isto, e isto se calhar ficam-se pelo pouquinho, pelo pouquinho, portanto acho que tem vantagens e desvantagens.
- ¶31 ALC: Ou seja, vou agora por mais uma ideia para a equação, se calhar não havendo um programa poderia haver objetivos em comum a cumprir, sendo que esses objetivos poderiam ser cumpridos com vários caminhos, várias maneiras que seriam adaptadas ao grupo em questão.
- ¶32 ENT5: Exatamente. Acho que era mais por aí.
- ¶33 ALC: Se calhar, outro fator para a equação, regiões do país... se calhar uma escola de Lisboa é muito distinta de uma escola de uma localidade mais isolada, por aí fora.
- ¶34 ENT5: Claro.
- ¶35 ALC: Portanto, esses objetivos seriam atingidos com o desenvolvimento de competências. Agora, mudando um pouco de assunto, que material didático é que utilizas para desenvolver essas competências, então, no coro?

¶36 ENT5: ... Olha, eu utilizo... o meu universo de material didático é o mais vasto possível. Ou seja, eu acredito que quanto mais diversa é a oferta que eu proponho aos meus miúdos sejam eles pequeninos ou grandes, mais rica é a experiência deles. Quando digo diversa, é tocar mesmo em tudo, exceto na música pop, porque eu não gosto de música pop. Se eu gostasse de música pop, não tenho anda contra e acho que uma pessoa que goste de música pop até pode utilizar isso para fazer evoluir os miúdos. Eu não gosto. Como eu não gosto, não posso fazer. Agora, desde o jazz à música étnica, à música clássica de vários períodos: música antiga, música contemporânea, música mesmo música contemporânea, mesmo [risos] mesmo, daquela do pura e dura, não é? Há música contemporânea mais Eurico Carrapatoso, ou... acho que, acho que eles têm que passar por uma experiência o mais variada possível, o mais rica possível e o mais bem feita possível, portanto, o tentar chegar a um bom nível, seja com uma peça a uma voz, seja com uma peça a dez vozes, mas, é para fazer bem. Tem que se poder almejar a fazer bem. Às vezes eu peço em peças para as quais eu sei que eles não estão preparados para fazer bem, mas pego nelas, deixo-as e depois volto a pegá-las 3 meses depois. Ou 6 meses depois. Ou 1 ano depois, ou o que for. Já me aconteceu isso. Por exemplo, a *Fuga Geográfica* do Ernst Toch, que é uma experiência, não é? Não se pode dizer que é música na verdadeira acessão da palavra, mas achei que era um desafio interessante, há muitos anos. Peguei naquilo em setembro e eles estavam, era impossível fazer aquilo, completamente impossível fazer aquilo, mas completamente impossível. Mas comecei, sei lá, ensinei-lhes a todos a mesma frase [com ritmo] "Popocatépetl is not in Canadá, rather in Mexico, Mexico, Mexico" sei lá, um pedaço. E eles acharam piada, ficaram curiosos. Passados uns meses ensinei mais um pedaço. Passados mais uns dois meses ensinei o cânone "agora este grupo faz isto" sei lá, e a pouco e pouco e no fim do ano fizemos a peça. De cor. Pronto, e passados estes anos todos já voltei a fazer, coreografia de uma maneira completamente diferente e já saiu muito melhor. Porque há uma espécie também, como tu sabes, é como se os coros fossem uma entidade viva que evolui. Mesmo que os indivíduos mudem, e sejam 100% diferentes, é como se houvesse uma espécie de cultura do coro. Portanto, este coro que voltou a fazer a *Fuga Geográfica*, embora não houvesse uma única pessoa que já a tivesse feita, já pegou nisto com muito mais facilidade porque sabem que os outros fizeram, porque ouviram uma gravação. Porque querem fazer porque os outros eram muita bons e acabam que, sei lá, por mil

razões. A verdade é que há uma espécie de cultura e de crescimento do próprio coro como entidade.

¶37 ALC: É verdade... e até mesmo em escolas, portanto, em institutos de ensino, que se calhar é a realidade que eu conheço melhor, eu observo também esse fenómeno e seria muito interessante de analisar como é que se processa isso. Agora, em relação às características vocais das crianças, que aspetos práticos devem ser tidos em conta quando se trabalha com eles?

¶38 ENT5: ... olha, eu acho que é assim, há especialistas em vozes infantis, não é? Sobretudo os ingleses têm mesmo especialistas em vozes de crianças e desenvolveram essa especialidade, digamos, durante... eu não sou especialista em voz infantil, nunca tirei um curso, portanto, eu trato os meus cantores como cantores. E trabalho as vozes dos miúdos com a técnica que um cantor precisa, obviamente que uma criança de 6 anos tem que aprender primeiramente a respirar, por exemplo. A respirar, simplesmente isso. o saber cantar uma frase respirando, não é? E gerindo o ar de uma maneira saudável. Agora, tudo no trabalho com os miúdos é no meu caso aquilo que eu utilizo na técnica vocal normal, não é? Vais aumentando, portanto, a respiração, aumentando o âmbito pouco a pouco, obviamente miúdos de 6 anos não cantam mais do que uma oitava, e já é ótimo se cantarem de dó a dó, já é muito. Se calhar no coro preparatório já conseguem cantar uma oitava mais 2 ou 3 notas, pronto. E a coisa vai, a pouco e pouco, esticando: o âmbito vocal, o fraseado... eu tento, desde pequeninos, desde muito pequeninos mesmo eles começarem logo a ter a noção do que é que é uma frase musical, do que "é que é cantar fraseado, por exemplo. E eu gero muito o espírito crítico neles, ou seja, eu canto de duas maneiras, e pergunto-lhes "qual é a diferença? Notaram alguma diferença? Qual é que gostam mais?" Mas coisas, não é cantar mal... desafinado e afinado, é cantar realmente fraseado ou não, por exemplo. E eles desde muito pequeninos eu noto que rapidamente alguns, sobretudo, são muito sensíveis a isso e para eles começa logo muito cedo a ser diferente ouvir, sei lá... [cantando fraseado] "As árvores com o vento balançam, balançam" ou [cantando marcado] "As árvores com o vento balançam, balançam"... O "percebem que são duas coisas diferentes. Porque é que são diferentes? E conseguem fazer desta maneira que vocês gostam mais?" "Não, não consigo." "Porquê?" "Se calhar porque não respirei bem" "Então vamos tentar respirar melhor". Pronto, e faço montes de vocálicos, brincadeiras

de stacatto, de legatto, de apoio, de, sei lá. Faço... É engraçado que eu noto que os miúdos pequeninos para eles é tão giro, ou é tão estimulante cantarem uma musica como fazer [cantando] "Trot'o potro podre preto e pard'o, trot'o potro podre preto e pardo, trot'o potro podre preto e pardo". "Isto é um máximo!" Aliás, há uns que dizem "eu já sei aquela música!" mas não é uma música, é só um exercício...

¶39 ALC: Nem um trava-línguas é...

¶40 ENT5: Pronto. Para mim é muito importante incutir-lhes vontade de irem para casa cantar. Irem para casa experimentar. Porque, como é obvio, não é uma vez por semana que tu aprendes a cantar, ou que melhoras a tua respiração, ou que melhoras... mas se lebares para casa essa vontade e passares a semana a repetir, aí sim eles evoluem muito depressa, não é? Portanto, eu costumo dizer que, eu acho que a nossa função é de acender fogos e de acender vontades, mais do que... acender a vontade de eles aprenderem e de chegarem lá.

¶41 ALC: E quando eles começam a mudar de voz, falando ainda de competências vocais?

¶42 ENT5: Pronto, é assim, eu nunca mando rapazes embora porque está a dar de voz. Nunca mandei. Nem nunca lhes disse "Olha agora durante uns tempos é melhor não cantares" embora haja de facto alguns rapazes em há uns tempos em que aquilo é terrível, porque eles realmente não cantam em falsete, não cantam na oitava passa, não fazem nada. Não cantam no agudo, não cantam no grave, não conseguem fazer falsete, pronto. E, há outros que não, há outros que passam pela coisa de uma forma muito mais suave, não é? Agora por mais dificuldade que eles têm, se eles já têm uma ligação com o grupo forte, e uma experiência coral e vocal forte, conseguem durante, mesmo que dure um ano, não perder a motivação e manter-se ligados ao grupo. E eu já cheguei a dizer a alguns miúdos "Olha, tu nesta peça, a tua contribuição é física. Não é vocal, tu não podes cantar esta peça, é impossível. Portanto, tens que ser mais expressivo que os outros. Tens que dançar melhor que os outros, tens que trazer qualquer coisa... mas não podes cantar" [sorriso].

¶43 ALC: E que competências corais achas fundamental desenvolver com estes alunos?

¶44 ENT5: ... Com estes em especial, os que estão a mudar de voz?

- ¶45 ALC: Com todos. Passando pelos mais pequenos, mas também pelos que estão a mudar de voz.
- ¶46 ENT5: Que competências corais?
- ¶47 ALC: Sim.
- ¶48 ENT5: ... Todas. E mais algumas. Ou seja... saber cantar em coro como um verdadeiro cantor de coro, ou seja, desenvolver todas as competências e mais algumas: a capacidade de ouvir os outros, de fundir as suas vozes, mas de individualmente conseguirem exprimir, expressar-se. Ou seja, o fundir-se e o saber cantar em coro sem nunca perder a sua personalidade.
- ¶49 ALC: E a sua individualidade.
- ¶50 ENT5: E a sua individualidade. E lá está, isso talvez tenha sido a maior aprendizagem que eu tive de cantar em dois coros tão distintos como o Coro do S. C. e o Coro da G. Eu acho que um coro, um verdadeiro coro de qualidade é aquele que alia as duas coisas, em que os cantores têm a capacidade, se quiserem, de se fundir totalmente com os outros e o som do coro é ser o mais importante, mas e repente o mais importante é cada um deles terem também uma enorme expressividade individual. E quando estas duas coisas estão juntas, o som do coro e a expressividade do coro é máxima, não é? Quando uma delas está pouco desenvolvida, o coro não é grande coisa. Se é só muito afinadinho, as vozes todas muito fundidas, tudo muito bonitinho mas falta a alma humana, falta... não tem grande interesse. Se cada um berrar para seu lado e não há um som de grupo e um som... também não tem grande interesse. Portanto, acho que é sobretudo almejar conseguir juntar essas duas coisas, cada um ser um bom cantor individualmente e saber cantar em conjunto.
- ¶51 ALC: E qual é que é a função do repertório no desenvolvimento dessas competências?
- ¶52 ENT5: ... Eu acho que cada tipo de repertório tem se calhar uma coisa a ensinar diferente, não é? Se tu, se cantas um molete de Bach, se calhar estás a desenvolver mesmo as competências de audição de conjunto, mas também de agilidade vocal... linguística, capacidade de dizer bem as linhas, a capacidade de pronunciar bem as línguas, o alemão que é a mais difícil para os nossos coros, não é? Se cantas uma peça africana, estás a desenvolver outro tipo de competências, estás a desenvolver a capacidade de te

soltares, de seres espontâneo, e de seres... e de pores a tua voz de forma mais telúrica, mais... natural, não é? Se cantas uma canção sul africana, ou sul-americana estás a desenvolver um ritmo muito típico da música sul-americana, não é? Estás a desenvolver a capacidade de fazer esse tipo de ritmos. Se cantas uma peça asiática estás a desenvolver outro tipo de harmonias, outro tipo de... não e? Cada repertório é um mundo de ensinamentos, eu acho. Quando é repertório de boa qualidade, não é? E se a escolha do repertório, para mim, o fundamental é descobrir alguma coisa de especial na peça que eu vou fazer, especial, tipo... ter repertório de qualidade, seja lá o que... esta peça é boa, aqui, na China... É uma peça de musica de qualidade. Quando a música não tem qualidade... Não pode ensinar grande coisa, não é?

¶53 ALC: Notas que há géneros musicais, ou temáticas específicas que sejam mais apelativas para crianças e jovens?

¶54 ENT5: Sem dúvida. É assim, por exemplo, música africana é sempre música super apelativa, seja os pequeninos seja os grandes.... outra coisa que o David [Azurza] diziam. que eu concordo completamente, é que os miúdos não quer dizer que não gostem de cantar os passarinhos, e as árvores, e... mas não é o que eles mais gostam, mesmo quando têm seis anos. Se tu ensinas a uma criança de seis anos uma canção sobre o outono, e os passarinhos e as folhinhas, e ensinas ao mesmo tempo [entoa energicamente]: Siyahamba, ekukanyen' kwenkos', Siyahamba, ekukanyen' kwenkos'." Ela vai preferir esta, de certeza absoluta! Não tem hipótese, não é? Se tu disseres "qual é a peça que gostas mais?", 99,9% é aquela que os faz dançar, é aquela que os faz mexer, é aquela que se calhar os remete para um imaginário longe, estranho, uma língua que eles não conhecem, uma coisa... são os Zulus, são a África. Mais do que a canção da avozinha, não é, que é uma coisa que eles conotam muito rapidamente "Ah, isso é uma canção de bebés".

¶55 ALC: E que características, ou que aspetos, tens em conta na seleção de repertório para eles?

¶56 ENT5: Bem, como te disse, em primeiro lugar a qualidade da peça. Da obra. Depois, a minha ligação com ela. OU seja, eu tenho que gostar daquilo que vou fazer. Eu nunca, nunca na vida pego numa peça que eu não gosto, ou que eu tipo "ah, mas vou fazer. Não gosto, mas vou fazer". Não, não sou capaz. Acho que há pessoas que são capazes de fazer isso, eu não sou. Eu tenho que gostar. E se não gosto e tenho mesmo que fazer,

sei lá... porque é uma encomenda, ou porque... já me aconteceu, não é? Acontece a todos. Fazes uma encomenda a um compositor e ele dá-te uma peça que tu... [expressão de rejeição] ...

¶57 ALC: Pois [risos].

¶58 ENT5: Não gostas. Por exemplo, aconteceu-me com o Eurico. Já me aconteceu ele fazer coisas que eu adorei. Mas já aconteceu para um... projeto europeu que eu tinha, tínhamos que estrear uma peça de dez minutos no Conservatório de Turim, e ele escreveu-me uma peça, epá, que eu não gostei NADA, nada... mas não havia nada a fazer. Tinha que a fazer. Pronto, então aí é um trabalho meu. Eu antes de ir ter com os miúdos, antes de começar a trabalhar a peça com os miúdos, eu tenho que... de arranjar maneira de gostar da peça. Tenho que arranjar maneira de encontrar um sentido, um interesse, um... tenho que arranjar. Não vou para a frente dos miúdos com a peça, tendo dúvidas, tipo "ããã, eu não gosto" pronto, isso é o pior... Portanto, esse critério para mim é muito importante. Depois, claro, o índice de dificuldade da peça. Tens que adequar o índice de dificuldade da peça ao grupo que tens, a não ser que querias fazer uma coisa por exemplo como eu fiz com a Fuga Geográfica, que foi uma experiência, não é? E levar essa experiência a ver, "Vamos ver. Ok, não dá por enquanto." Também acho super importante fazer isso, não se ficar pelo nivelzinho que tu achas que eles são capazes. Porque às vezes somos completamente surpreendidos e às vezes aquilo que nós achamos que é fácil não é, e vice-versa. Aquilo que nós achamos que é muito difícil às vezes não é assim tão difícil, portanto.... Acho que é importante fazer experiências, mas acho que é importante ter noção do que é que estamos a ensinar e a quem.

¶59 ALC: Referiste ao longo da entrevista que já cantaram repertório de Lopes-Graça, de Eurico Carrapatoso... Que outros compositores portugueses já cantaram?

¶60 ENT5: Olha, já cantámos Croner de Vasconcelos, já cantámos Miguel Azguime, já cantámos... pronto, compositores antigos, sei lá... imensos: D. Pedro Cristo... sei lá, *Cancioneiro de Upsala*, ou *Cancioneiro*... aquelas canções, os *Cuidados* [Marcos Portugal], os Anónimos, tipo *Os farelos*, canções do século XVI portuguesas, imensas. Agora estás a dizer compositores contemporâneos.

¶61 ALC: Não necessariamente.

- ¶62 ENT5: Não necessariamente. Música portuguesa antiga, polifonia... e pronto, assim compositores que eu me esteja a lembrar, Croner de Vasconcelos, muito Lopes-Graça, muito Lopes-Graça, eu adoro Lopes-Graça, e faço... e conheci o Lopes-Graça pessoalmente e cantei com ele a dirigir, tenho uma ligação muito grande com a música do Lopes-Graça, e, portanto, já fiz coisas malandras com a música de Lopes-Graça. Já fiz os Esconjuros sem baixos. Portanto, adulterei para ser possível fazer os Esconjuros.
- ¶63 ALC: Cá está a questão de, se calhar, adequar às faixas etárias que estão à frente e diretamente às características vocais.
- ¶64 ENT5: Exato. Sei lá, neste preciso caso, eu não sei se conheces os Esconjuros, ou se já cantaste os Esconjuros.
- ¶65 ALC: Não, nunca cantei.
- ¶66 ENT5: Pronto, é uma obra tão... especial e tão, e eu acho que fonte de um ensinamento tão grande que eu achei que merecia "Ok, não tenho baixos, paciência, vou fazer na mesma. Como? Como é que eu vou fazer, quem é que vai cantar a linha dos baixos, em que oitava..."Pronto, e eu tenho a sorte de ter uma família que canta. Ou seja, o meu marido canta, a minha filha é cantora, e, portanto, muitas vezes experimento. "Vamos experimentar. Ah não, assim não dá. Vamos trocar. Não, esta voz nesta oitava não fica bem. Vamos experimentar assim, vamos experimentar assado". E fiz, conheces a J. N.?
- ¶67 ALC: Sei quem é.
- ¶68 ENT5: A J. pontualmente faz um trabalho vocal com o coro juvenil. E quando eu lhe disse que ia fazer os Esconjuros, ela é muito, ela é muito conservadora e disse "Tu és louca? Os Esconjuros? Mas os Esconjuros..." E quando ouvir ficou assim tipo... um bocado, tipo "Ah não sei, achas? Isto é um bocado estranho..." E depois à medida que fomos trabalhando, e claro que encenámos os Esconjuros, não é, inventámos uma encenação para os Esconjuros. E ela cada vez gostava mais, até que quando fomos a Basileia levámos os Esconjuros e voltámos e ela disse "Epá, foram brutais! Tu és mesmo maluca" mas pronto, esse grau e loucura que nos leva a fazer coisas que se calhar à primeira as pessoas ficam "O quê, o quê?! Mas vais desvirtuar" Pronto, eu sou um bocadinho irreverente face à partitura. Por um lado, acho que o compositor tem que ser, tem que ser respeitado, sobretudo se for vivo. Se for morto, e se nós tivermos uma, uma vontade indómita de fazer aquilo porque adoramos aquilo e achamos que podemos fazer aquilo



bem, pá, porque não? Pronto, não quer dizer que uma pessoa não pegue numa peça "Ah agora não vou fazer, não vou fazer vozes nenhuma, só vou fazer a uma voz" estás a perceber? É um bocadinho... como é que se diz, é um pau de dois bicos e há que ter cuidado com este tipo e abordagem, porque pode haver pessoas menos escrupulosas que interpretem isto que eu estou a dizer como "Ah então isto quer dizer que se pode fazer tudo com as peças" e pegam nas peças e afinal só faço uma voz, e em vez de fazer três, só faço uma voz" Não é isso! É tentar ir à essência da peça, tentar perceber a essência da peça e se for preciso alguma adaptação porque o grupo exige, sem desvirtuar a essência da peça, então fazer essa adaptação, com muito cuidado e com muito respeito pelos que se está a fazer, não é?

¶69 ALC: Então esse repertório todo que foi sido feito no, portanto, ao longo dos anos com o coro é adequado para estas vozes infantis e juvenis.

¶70 ENT5: Se não é adequado, eu faço com que seja.

¶71 ALC: Ok, ok. Agora falando um pouco mais ao pormenor da figura de Tomás Borba. Portanto, eu escolhi analisar o repertório do *Canto Coral nas Escolas*, do volume I ao volume IV, ou seja, canções a uma voz até quatro vozes. Neste sentido, gostava de falar um pouco da abordagem deste pedagogo no que respeita a voz infantil, e a sua obra para este tipo de vozes. Em que medida conheces Tomás Borba?

¶72 ENT5: Olha eu conheço muito mal, a obra de Tomás Borba. Acho que tenho um livrinho pequenino sobre a Educação musical nas escolas. Acho que tenho ali, é um livrinho amarelo pequenino, que eu já terei utilizado alguma coisa, um cânone ou uma coisa assim. Mas conheço muito mal, não me sinto nada à vontade para me pronunciar porque não conheço.

¶73 ALC: Não vai ser requerido. É para que fique registado, passa também pelos objetivos do meu estudo perceber como é que Tomás Borba está a ser entendido nos dias de hoje.

¶74 ENT5: Hoje em dia.

¶75 ALC: Conheces diretrizes pedagógicas dele, para a didática coral?

¶76 ENT5: Como te digo, acho que nesse livrinho li algumas diretrizes. Ele começa por falar um bocadinho. Portanto, já terei passado os olhos por isso, mas neste momento não me está nada presente.

- ¶77 ALC: Uma das coisas que ele defende é a escolha do repertório adequado às vozes infantis. Concordas com essa diretriz, ou não é adequado?
- ¶78 ENT5: [inspiração funda] Lá está, eu acho que a voz infantil é muita coisa. Pode ser muita coisa. E, portanto, essa diretriz assim, faz-me um bocadinho de impressão. Porque é um bocadinho limitadora... Nós ouvimos crianças e 9 anos a cantar, olha, como eu te estava a dizer, a minha filha aos 3 anos cantava a Rainha da Noite, no tom. Portanto, tenho um bocadinho de medo dessa "coisas adequadas às vozes infantis." As vozes infantis, os miúdos são esponjas, e são... quando tu lhes dás um bom exemplo, e isso em sinto na pele, que se tu cantas com uma voz colocada e uma voz timbrada e bonita, e sem ar e não sei o quê, eles rapidamente estão, a menos que tenham um problema, um nódulo ou coisa assim, mas muitos deles vão atrás do exemplo e ao fim de pouco tempo estão a cantar sem ar, afinado, com legado, não sei o quê. Portanto... não gosto muito desse tipo de afirmação, tenho um bocadinho de medo disso.
- ¶79 ALC: E sobre o desenvolvimento da voz de cabeça, é também algo que ele defende. É adequada essa diretriz, desenvolver a voz de cabeça?
- ¶80 ENT5: Eu acho que é importante desenvolver a voz de cabeça tal como é importante no estudo de um cantor desenvolver a voz de cabeça. Agora, tu não podes desenvolver só a voz de cabeça, sem as outras formantes do som, porque se não estás a cortar, e eu acho que numa voz infantil também, não é? Ou seja, se tu ensinas uma criança a cantar [exemplifica com o timbre de cabeça] só aqui com as ressonâncias agudas, mas sem o resto, a voz fica empobrecida, mesmo sendo... estamos a falar já de crianças de 8, 9, 10. Uma criança de 6 anos, enfim [pausa longa] sim, é importante desenvolver a voz de cabeça integrando-a com as outras formantes da voz... acho eu.
- ¶81 ALC: E durante a muda vocal?
- ¶82 ENT5: ... Durante a muda vocal, pode ser um recurso, o fazê-los cantar em falsete muito leve, só com voz de cabeça, embora haja rapazes que não são capazes de todo de o fazer, não é? Alguns... a maior parte é capaz, a maior parte dos miúdos que tem experiência vocal conseguem cantar com voz de cabeça minimamente afinado e minimamente sem forçar a voz. Olha, ainda hoje disse a dois putos "cantem com voz de cabeça" [risos] "cantem só com falsete lá em cima" portanto, sim, pode ser um bom, um bom estratégia nessa altura.

- ¶183 ALC: Ok. E outra diretriz, ou outro espeto que ele considera muito importante é abordar poesia portuguesa, poetas portugueses. Concordas também com esse, com essa diretriz?
- ¶184 ENT5: [inspiração funda] Concordo, acho que o canto coral pode ser um bom veículo para, para... passar parte da nossa literatura super importante. Nós somos poetas fantásticos, temos poesia linda! Por exemplo, eu fiz uma peça com o coro, estavas-me a perguntar compositores, fiz uma peça do João Camacho, não sei se sabes quem é...
- ¶185 ALC: Não, não conheço.
- ¶186 ENT5: Muto interessante, é um rapaz... quer dize já não é tão novo assim. Ganhou um prémio de composição há uns anos atrás, o júri era... foi aluno do Eurico, portanto ele agora já deve ter uns trinta e tal anos, mas pesquisa, ele chama-se João Camacho. E tem peças muito bonitas sobre poemas do Eugénio de Andrade e... por exemplo, achei piada miúdos que depois de cantarem a peça vieram-me dizer "ah estive a estudar o poema do Eugénio de Andrade" ou por exemplo, quando fizemos a *Menina Gotinha de Água* do Papiano... do Papiano Carlos, do Miguel Azguime, com texto do Papiano Carlos, em que depois saiu no exame nacional de português *A Menina Gotinha de Água*, no ano em que fizemos a ópera *A Menina Gotinha de Água*. Eles estavam super contentes porque não precisaram de ler o texto para responder às perguntas, porque tinham feito uma ópera em que sabiam o texto todo de cor! Portanto sim, acho que é importante utilizar poesia portuguesa, desde que musicalmente seja interessante aquilo que foi feito em cima da poesia, agora se for só "Ai, vamos fazer poesia portuguesa" quando a música é uma porcaria, então não, mais vale fazer poesia... alemã, ou de outro país qualquer. A qualidade musical antes de tudo, para mim!
- ¶187 ALC: Então, consideras que estas ideias pedagógicas poderão, claro, tendo em conta o contexto em que são aplicadas e tendo em conta com o que se é que quer dizer, em relação ao contexto, elas poderão ser atuais?
- ¶188 ENT5: Sim, têm pertinência, não é? Têm pertinência.
- ¶189 ALC: E qual a tua perspetiva sobre a presença do repertório de Tomás Borba na atualidade?
- ¶190 ENT5: Eu acho que há uma muito pequena presença do repertório do Tomás Borba. Eu pelo menos não me lembro de ver nenhum coro a cantar peças do Tomás Borba, que eu me recorde. Não, não me lembro mesmo.

- ¶91 ALC: A que se deve esse fator?
- ¶92 ENT5: ... isso eu não te sei responder. Quer dizer... Tomás Borba, se calhar pensando um bocadinho, o Tomás Borba teve alguma relevância nos anos quê, 50?
- ¶93 ALC: Antes, ele morreu precisamente em 50.
- ¶94 ENT5: Em 50. Pronto, portanto, durante o Estado Novo.
- ¶95 ALC: Mais durante a Primeira República.
- ¶96 ENT5: Na Primeira República.
- ¶97 ALC: Sim.
- ¶98 ENT5: Pronto, então se calhar deve.se justamente ao Estado Novo não ter utilizado nada do Tomás Borba porque não era um filho do Regime, sei lá, digo eu. Se me dizes que ele foi utilizado durante a 1ª República, tendo em conta que a história de Portugal quis aniquilar tudo o que aconteceu durante a 1ª República. O Salazarismo quis aniquilar e fazer tábua rasa disso, provavelmente há uma razão política para isso ter acontecido.
- ¶99 ALC: No entanto, poderão as suas canções contribuir para o desenvolvimento de competências no Coro na atualidade, nomeadamente no Ensino Artístico Especializado?
- ¶100 ENT5: Como te digo, eu não conheço o suficiente a música do Tomás Borba para te responder a essa pergunta. Não é? Teria que conhecer as peças para aperceber se sim ou se não.
- ¶101 ALC: Muito bem. Então, cheguei ao fim das questões. Não sei se queres acrescentar alguma observação ou alguma ideia mais?
- ¶102 ENT5: Não! Eu acho que este tipo de estudo é muito importante, por as pessoas a pensar sobre as coisas e é muito importante saírem estudos teóricos sobre as coisas. Mas é muito importante que os estudantes de Direção Coral e estudantes em Mestrado de Direção Coral tenham... tenham a humildade ou a vontade ou a curiosidade de desenvolverem a sua própria linguagem de trabalho, eu seja, não perderem o espírito crítico porque está escrito que é para fazer assim. É mesmo importante cada um pôr as mãos na massa e tentar fazer o melhor que pode e que sabe com aquilo que tem à frente e com os seus conhecimentos e tentar ir mais longe nos seus conhecimentos sem aplicar "chapa 3", estás a perceber? Às vezes tenho muito medo do conhecimento teórico na medida em que "Ah diz aqui que é para fazer peças, ok então vou fazer. Diz aqui que é canções a

duas vezes, ok, vou fazer". E perde-se o espírito crítico, e o retorno daquilo que tempos à frente e daquilo que um grupo precisa para evoluir naquele momento é o mais importante. Uma pessoa tem que ser sensível aos miúdos que tem, ao contexto que tem, ou número de horas de ensaio que tem, aos objetivos que tem e que deve ter e que se propõe a ter para adaptar o seu trabalho a isso, e não tentar imitar o vizinho ou tentar fazer "Ah, aquela diz que funciona, então vou fazer". Não! Acho isso muito, muito importante.

¶103 ALC: Muito obrigada pela tua colaboração.

## Anexo 9 – Declaração de Autorização de Identificação da Instituição de Estágio



CONSERVATÓRIO  
DE MÚSICA  
CALOUSTE  
GULBENKIAN  
DE BRAGA

Escola Artística | Código 404251



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

# Declaração

Nos termos previstos na Parte 1, nº 18 do Despacho RT – 31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Ana Lúcia Gameiro Carvalho, com C.C. nº 13374234, está autorizada a identificar o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no âmbito do seu portfolio e relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Braga, 3 de julho de 2020

A Diretora do Conservatório,

(Ana Maria F. P. Caldeira G. Ferreira)

## Anexo 10 – Declaração de Suspensão das Atividades da disciplina de Coro

# Declaração

Ana Maria Fernandes Pereira Caldeira Guimarães Ferreira, Diretora da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, declara que a estagiária Ana Lúcia Gameiro Carvalho, com C.C. nº 13374234, não reuniu condições para levar a cabo o seu projeto, que incidia sobre a disciplina de Coro, nomeadamente nas turmas do 2ºA e Coro de 2º ciclo, porque, por decisão do Conselho Pedagógico, não houve aulas de Classe de Conjunto no 3º Período, em consequência da interrupção das aulas presenciais.

Braga, 9 de julho de 2020

A Diretora do Conservatório,



(Ana Maria F. P. Caldeira G. Ferreira)