



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa



Relatório de Estágio

**“O recurso ao movimento como ferramenta no desenvolvimento da técnica vocal
em coros infanto-juvenis”**

Marcos Lara Mota Cerejo

Mestrado em Ensino da Música

Setembro 2018

Professor Doutor Paulo Lourenço

Professora Manon Marques

Índice Geral

Secção I – Prática Pedagógica	1
1. Caracterização da Escola.....	3
1.1 <i>Contextualização – Academia de Amadores de Música</i>	3
1.2 <i>População escolar</i>	4
1.3 <i>Organização e plano de estudos</i>	5
1.4 <i>Organização dos alunos.....</i>	5
1.5 <i>Contextualização – Coro dos pequenos Cantores da Pontinha (CPCP)</i>	7
2. Caracterização das turmas.....	8
2.1 <i>Caracterização do Coro Geral B</i>	8
2.2 <i>Caracterização do Coro Juvenil da Escola PS</i>	11
2.3 <i>Caracterização dos Pequenos Cantores da Pontinha.....</i>	13
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	15
3.1 <i>Objetivos de aprendizagem</i>	15
3.2 <i>Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula</i>	15
3.2.1 <i>Coro Geral B.....</i>	15
3.2.2 <i>Coro Juvenil PS.....</i>	17
3.2.3 <i>Pequenos Cantores da Pontinha</i>	19
4. Análise Crítica da Atividade Docente	21
4.1 <i>Descrição das aulas lecionadas.....</i>	21
4.1.1 <i>Coro Geral.....</i>	21
4.1.2 <i>Pequenos Cantores da Pontinha</i>	24
4.1.3 <i>Coro Juvenil da PS.....</i>	26
5. Conclusão	28
Secção II – Investigação	31
1. Descrição do Projeto de Investigação	33
1.1 <i>Introdução.....</i>	33
1.2 <i>Justificação/Pertinência</i>	34
1.3 <i>Questão de investigação.....</i>	35
2. Revisão de Literatura.....	36
2.1 <i>O corpo na música</i>	36
2.2 <i>O movimento na aprendizagem musical</i>	37
2.3 <i>O movimento no coro.....</i>	42
2.4 <i>O movimento no aquecimento físico e na preparação vocal</i>	44

2.5	<i>O movimento e a voz</i>	45
2.5.1	<i>Postura e alinhamento corporal</i>	47
2.5.2	<i>Personalidade na voz</i>	48
2.5.3	<i>Gestos genéricos</i>	48
2.5.4	<i>Metáfora e imaginação</i>	49
2.6	<i>Movimentos do Professor/Maestro</i>	50
3.	Metodologias de investigação	52
3.1	<i>Metodologias</i>	52
3.2	<i>Métodos de recolha de dados</i>	52
3.2.1	Questionários - Estrutura	52
3.2.2	Questionário – Recolha de dados	53
3.3	<i>Participantes</i>	54
3.4	<i>Cuidados Éticos</i>	54
4.	Análise e Apresentação de Resultados	55
4.1	<i>Análise e discussão dos resultados</i>	55
4.1.1	Canto - A	55
4.1.2	Canto – B	56
4.1.3	Canto – C	57
4.1.4	Canto - D	58
4.1.5	Canto – E	59
4.1.6	Atividades – A	60
4.1.7	Atividades – B	61
4.1.8	Atividades – C	62
4.1.9	Atividades - D	63
4.1.10	Canto A	64
4.1.11	Canto B	65
4.1.12	Canto C	66
4.1.13	Canto D	67
4.1.14	Canto E	67
4.1.15	Atividades A	68
4.1.16	Atividades B	69
4.1.17	Atividades C	70
4.1.18	Atividades D	71
4.2	<i>Perguntas com mais de uma opção de escolha</i>	72
4.3	<i>Pergunta Final</i>	74
4.4	<i>Limitações do estudo</i>	77
5.	Conclusão	78
6.	Reflexão final	81
	Bibliografia	82
	<i>Anexo 1- Plano de aula do Coro Geral B</i>	85
	<i>Anexo 2 – Plano de aula do Coro Juvenil da Escola Pedro de Santarém</i>	88

<i>Anexo 3 – Plano de aula do Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha</i>	90
<i>Anexo 4 - Questionário</i>	94
<i>Anexo 5 – Guia prático de movimentos</i>	96

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – População distribuída por faixa etária

Gráfico 2 – População distribuída por cursos

Gráfico 3 – Distribuição de alunos por classe de conjunto

Gráfico 4 – Divisão por naipes do Coro Geral B

Gráfico 5 – Divisão por naipes do Coro Juvenil da PS

Gráfico 6 – Divisão por naipes do CPCP

Gráfico 7 – Divisão dos participantes por faixa etária

Gráfico 8 – Percentagem de respostas: Canto - A “O uso do movimento ajuda-te a cantar?”

Gráfico 9 - Percentagem de respostas: Canto - B “Como é que o movimento te ajuda?”

Gráfico 10 - Percentagem de respostas: Canto - C “O que acontece quando cantas com movimento?”

Gráfico 11 - Percentagem de respostas: Canto - D “Gostas de cantar com movimento?”

Gráfico 12 - Percentagem de respostas: Canto - E “Porque achas que o movimento não te ajuda a cantar?”

Gráfico 13 - Percentagem de respostas: Atividades - A “Gostas de atividades com movimento durante a aula?”

Gráfico 14 - Percentagem de respostas: Atividades - B “Porque gostas de usar movimento?”

Gráfico 15 - Percentagem de respostas: Atividades - C “Quando o professor pede exercícios com movimento:”

Gráfico 16 - Percentagem de respostas: Atividades - D “Porque não gostas de usar movimento nas aulas?”

Gráfico 17 – Número de respostas por alínea: Canto - B “ Como é que o movimento te ajuda?”

Gráfico 18 - Número de respostas por alínea: Atividades - B “Porque gostas de usar movimento?”

Gráfico 19 - Número de escolhas dos participantes

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição de alunos por instrumentos da AAM

Tabela 2 – Idade dos alunos do Coro Geral B

Tabela 3 – Divisão de alunos por graus do Coro Geral B

Tabela 4 – Caracterização individual do Coro Geral B

Tabela 5 – Caracterização individual do Coro Juvenil da PS

Tabela 6 – Caracterização individual do CPCP

Tabela 7 – Repertório do ano letivo do Coro Geral B

Tabela 8 – Repertório do ano letivo do Coro Juvenil da PS

Tabela 9 – Repertório do ano letivo do CPCP

Tabela 10 - Respostas por faixa etária: Canto - A “Achas que o uso do movimento ajuda-te a cantar?”

Tabela 11 – Respostas por faixa etária: Canto - C “O que acontece quando cantas com movimento?”

Tabela 12 – Respostas por faixa etária: Canto - D “Gostas de cantar com movimento?”

Tabela 13 – Respostas por faixa etária: Canto - E “Porque achas que o movimento não te ajuda a cantar?”

Tabela 14 – Respostas por faixa etária: Atividades - A “Gostas de atividades de movimento durante a aula?”

Tabela 15 – Respostas por faixa etária: Atividades - C “Quando o professor pede exercícios com movimento:”

Tabela 16 – Respostas por faixa etária: Atividades - D “Porque não gostas de usar movimento nas aulas?”

Tabela 17 – Respostas à pergunta aberta - “Achas que irás recorrer ao movimento, em caso de necessidade, para te ajudar a cantar no futuro?”

Lista de termos e abreviaturas

PS - Pedro de Santarém

CPCP - Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha

AAM - Academia de Amadores de Música

ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Avançada

Nota prévia: O presente Relatório de Estágio segue o novo acordo ortográfico.

Agradecimentos

Ao professor Doutor Paulo Lourenço pela sua orientação do trabalho, sugestões e discussões sobre o mesmo.

À professora Manon Marques pelo seu incrível envolvimento e cumplicidade que me motivou a acabar o trabalho com o mesmo gosto inicial.

À Academia de Amadores de Música por ter autorizado a realização do estágio na sua casa.

Aos pais dos alunos envolvidos que autorizaram a gravação das aulas.

À Laura Lopes pelo seu grande contributo e amizade.

Ao Gustavo Lopes por ser âncora firme.

Ao João Rafael pelo seu apoio, encorajamento e amizade.

Aos meus colegas de mestrado pela amizade e partilha dos momentos menos bons.

A todos os que me deram, dão e continuarão a dar boleia pela vida fora.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O Estágio do Ensino Especializado realizado no ano de 2017/2018 teve protocolo com a Academia de Amadores de Música, onde foi elaborado com duas turmas. A terceira turma foi o Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha. O trabalho desenvolvido com estas três turmas teve como base o movimento corporal, numa forma puramente sensorial. Nunca mencionei a razão pela qual utilizei movimento em todas as aulas. Este recurso foi estimulado e usado em forma de atividade de grupo ou como ferramenta na resolução de problemas de cariz vocal. Na prognose do ano, previa alguma resistência e/ou desconforto na execução das mesmas por parte dos alunos. No entanto, foi surpreendente a sua receptividade e a evolução musical e pessoal dos mesmos.

Por motivos académicos, aliei o estágio à investigação, onde procurei validar este recurso através da pesquisa bibliográfica. Em paralelo, delineei um fio condutor de trabalho para o ano letivo que me permitisse, no final, averiguar o gosto e o à-vontade dos alunos relativo ao movimento, através de questionários.

A realização deste estágio possibilitou-me refletir e ter um espírito crítico sobre a minha docência juntamente com os comentários do professor da Unidade Curricular de Didática do Ensino Especializado. Esta atitude permitiu-me modificar vários aspetos da minha abordagem no decorrer do ano. Após conclusão, sinto que a realização deste estágio me fez evoluir enquanto professor e enquanto músico. O planeamento das aulas, das atividades, dos movimentos para cada exercício vocal e/ou atividades e a reflexão das mesmas construíram um caminho de sucesso na aprendizagem dos alunos. Ainda assim, o olhar crítico sobre a minha docência é e deverá ser uma constante, para que possa continuar a melhorar a minha prática profissional.

Resumo II (Investigação)

A investigação realizada tinha como objetivo validar o recurso ao movimento como ferramenta no desenvolvimento da técnica vocal nos coros infantojuvenis. Através da revisão bibliográfica foi possível encontrar consenso entre vários autores (músicos, maestros, professores e filósofos) relativamente aos benefícios do seu uso. Estes autores afirmam que o uso do movimento exponencia a musicalidade e desenvolve a técnica vocal, quando bem utilizado.

Após um ano letivo de trabalho sensorial com movimento nas três turmas do estágio, os sessenta e nove alunos responderam a um questionário que pretendia determinar o seu gosto no uso de movimento e o à-vontade com o mesmo. As respostas possibilitariam ainda conferir a praticabilidade dos exercícios e das atividades realizadas. Através dos resultados, foi possível aferir que a grande maioria dos participantes gosta de cantar com movimento e se sente à vontade na execução das atividades.

Pela análise de dados, depreende-se que a consciência corporal foi um dos fatores mais relevantes nesta investigação.

Quanto ao baixo número de respostas negativas acerca do gosto na realização de movimento, deverei direcionar a minha atenção e esforços futuros para cativar e motivar esses alunos. No entanto, estes valorizaram o recurso enquanto ferramenta de desenvolvimento musical e vocal.

Para todos os efeitos, esta investigação pode ser um ponto de partida relevante para os profissionais da área que utilizam pouco ou nada este recurso. Concluiu-se que através duma preparação cuidada, variada e desafiante, o professor consegue cativar os alunos através de atividades que estimulam o desenvolvimento musical e emancipam a técnica vocal.

Palavras-chave: movimento, gesto, vocalidade, atividade.

Abstract I (teaching)

The internship occurred in the academic year between 2017 and 2018 in Academia de Amadores de Música, where two classes were selected. To complement the study, the Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha was chosen as the third participant.

The work developed throughout the year was based on physical movement, strictly in a sensory way. The reason why I did movement-based classes was not mentioned throughout the year. This tool was practiced with the students and used in the form of group activities and to solve problems in vocal technique. In my prognosis of the school year, I expected some resistance and incommodious feelings towards its use. However, I was surprised by the musical development and to see how receptive the students were.

For academic reasons, I combined my teaching with the investigation, where I then tried to validate my strategy through literature. At the same time, I planned a work method for the school year that would give me data about the receptivity and the ease of the students, through surveys.

By doing this internship, I was able to reflect on my teaching. My critical view was further developed by the comments from my 'Didática do Ensino Especializado tutor. These considerations allowed me to adapt some aspects of my teaching throughout the year. In the end, I feel that this internship has made me evolve both as a teacher and as a musician. The planning of the classes, the activities, the movement strategies for vocal exercises and its considerations built a successful path towards the student learning process. However, thinking about my teaching is and must be a continuous act, so that I can constantly develop my approach towards the profession.

Abstract II (research)

The main purpose of this research is to validate the use of movement as a prolific tool that helps to develop vocal skills in both children and youth choirs. Many musicians, teachers, choral conductors and philosophers agree that the use of movement enhances musical abilities and helps develop vocal skills, particularly when well prepared and implemented.

After a year of doing sensory work with the three participating classes, the sixty nine students completed a questionnaire that provided me with information about their receptivity and ease in using movement. Plus, the results would show how convenient the movement was. The analysis reveals that the majority of the students like to use movement and feel more comfortable as a result.

The results also show that self-conscious bodymapping was a major aspect of this work.

My efforts will now turn towards the students who responded negatively to the questionnaire. I shall explore further ways through movement-based activities to motivate and enlighten them. Nevertheless, they value the use of movement and its benefits. This research may be the starting point for other teachers who do not currently use movement, or use very little of it in their classes. With proper preparation, the teacher can captivate their students by movement-based activities that are proven to enhance musical and vocal skills.

Key words: movement, gesture, vocality, activities.

Secção I – Prática Pedagógica

[Esta folha foi intencionalmente deixada em branco]

1. Caracterização da Escola

1.1 Contextualização – Academia de Amadores de Música

O presente estágio foi realizado na Academia de Amadores de Música de Lisboa. Fundada em 1884, a anteriormente designada Real Academia de Amadores de Música é uma associação cultural sem fins lucrativos de Utilidade Pública. Adquire Paralelismo Pedagógico a partir de 1984, o que lhe permite ser a primeira escola do Ensino Particular e Cooperativo a obter autonomia pedagógica, no mesmo ano que é galardoada pelo governo português com a Ordem de Instrução Pública e com a Medalha de Mérito Cultural.

Graças ao Padre Tomás Borba, a Academia presta relevantes serviços ao panorama musical português a partir da década de 20, inovando o método de ensino e a formação geral dos alunos. Com a chegada do professor Fernando Lopes-Graça em 1941 até ao seu falecimento em 1994, a Academia produziu e desenvolveu projetos que marcaram a história da música em Portugal: Gazeta Musical, Concertos 'Sonata', Dicionário da Música (ilustrado) e o Coro da Academia de Amadores de Música (hoje Coro Lopes-Graça da AAM). A Academia de Amadores de Música tornou-se uma referência nacional na música e na vertente da música coral com a chegada do professor Fernando Lopes-Graça. Esta foi a escola onde ensinou composição e pôde transmitir o seu conhecimento aos alunos, alguns deles, compositores ainda vivos. Lopes-Graça criou o Coro da Academia de Amadores de Música (hoje Coro Lopes-Graça) que cantou e estreou uma grande quantidade de repertório escrito pelo mesmo. Este repertório abrangia composições originais para coro infantil e adulto *a cappella* e/ou com acompanhamento instrumental, bem como obras originais com textos de autores portugueses e lengalengas, rodas infantis entre outros géneros de escrita popular. A par da composição original, Fernando Lopes Graça compôs harmonizações de canções tradicionais e populares portuguesas, sendo a sua obra de valor importantíssimo no panorama coral nacional.

Dispõe simultaneamente de cursos oficiais (em regime articulado e supletivo) e cursos de planos próprios frequentados por alunos de todas as faixas etárias.

Tem protocolos institucionais com os Agrupamentos de Escolas Fernando Pessoa, Pedro de Santarém e Eugénio dos Santos. Para poder dar continuidade, em regime articulado, a alunos que pretendem prosseguir estudos musicais no ensino secundário, foram alargados os

protocolos à Escola Secundária José Gomes Ferreira (Agrupamento de Escolas de Benfica), ao Agrupamento de Escolas de D. Filipa de Lencastre, ao Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado, à Escola Básica Luís de Camões e à Escola Secundária de Camões. Além disso, tem mantido um intercâmbio cultural com várias instituições, entre as quais o Colégio de Calafates, a Câmara Municipal de Lisboa, o Centro Cultural de Belém, o Centro Nacional de Cultura, a Hemeroteca, o ISPA, a Fonoteca Municipal, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, o Palácio Foz, o Museu da Presidência, os teatros da Trindade, São Carlos e São Luiz, a Escola Secundária de Camões; locais onde se tem feito representar em concertos com as classes mais representativas, como o Coro dos Pequenos Cantores, o Coro de Câmara, a Orquestra, o Estúdio de Ópera e os diversos coros da escola da escola.

A AAM está sediada no local da sua origem, na Rua Nova da Trindade, em Lisboa.

O horário de funcionamento da Academia é das 09h às 21h de segunda a sexta e das 09h às 13h ao sábado.

1.2 População escolar

A AAM tinha trezentos e onze (311) alunos inscritos no ano letivo de 2017/2018. A população escolar é constituída maioritariamente por alunos entre os 6 e os 15 anos (76%). A distribuição por idades consta no gráfico seguinte.

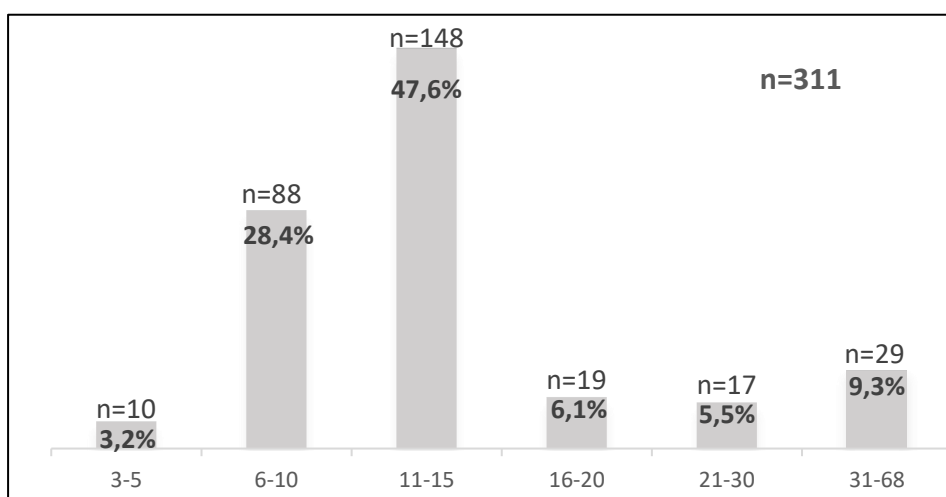


Gráfico 1 - População distribuída por faixa etária

Como se pode observar, cerca de metade da população escolar compreende as idades dos onze aos quinze anos (47,6%). De seguida, os bebés e crianças entre os três e dez anos, assumem uma

grande fração da população (31,6%). Por fim, os restantes alunos com idades entre os dezasseis e os sessenta e oito são os menos representados (20,9%).

1.3 Organização e plano de estudos

A oferta educativa da AAM abrange os cursos não oficiais de Música para Bebés (MB) e Curso de Iniciação Musical (INI). Existe o Curso Oficial Básico (CB) (2º e 3º ciclos do ensino básico em regime articulado ou supletivo), Curso Oficial Complementar (CC) e Curso Livre (CL). Há ainda cursos com planos próprios, como a Introdução à Guitarra Elétrica e Introdução à Técnica Vocal.

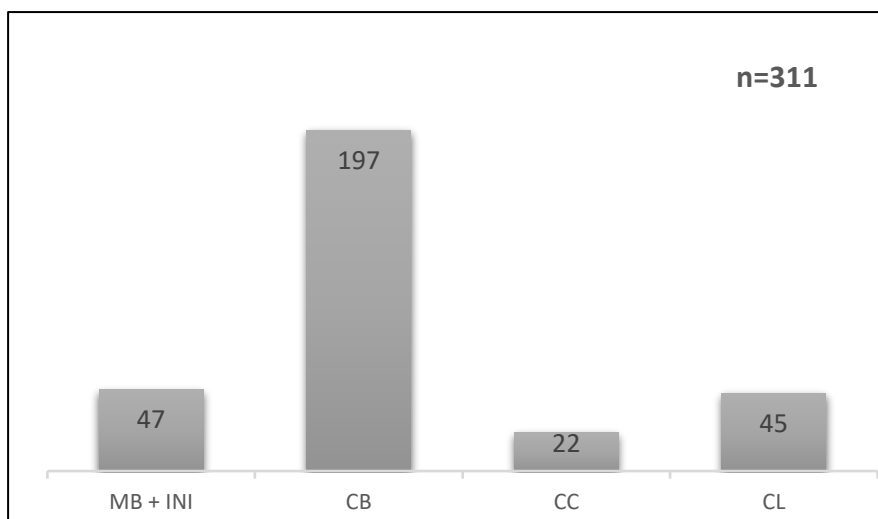


Gráfico 2 - População distribuída por cursos¹

1.4 Organização dos alunos

Do total de trezentos e onze (311) alunos inscritos, duzentos e oitenta e três (283) estudam um instrumento. A maioria destes alunos toca Piano (33%) ou Guitarra (25%). A seguinte tabela apresenta a divisão de alunos por instrumento.

¹ No gráfico, as abreviações correspondem a: MB – Música para Bebés (pré-escolar); INI – Iniciação Musical; CB – Curso Básico; CC – Classe de Conjunto; CL – Curso Livre

Instrumentos	Alunos	%
Canto	22	8%
Clarinete	9	3%
Contrabaixo	3	1%
Cravo	1	0%
Flauta Bisel	3	1%
Flauta Transversal	9	3%
Guitarra	70	25%
Harpa	10	4%
Percussão	9	3%
Piano	94	33%
Saxofone	8	3%
Trompete	8	3%
Violeta	8	3%
Violino	20	7%
Violoncelo	9	3%

Tabela 1 – Distribuição de alunos por instrumentos da AAM

O gráfico seguinte apresenta a distribuição de alunos pelas várias classes de música de conjunto da AAM. É possível observar que são várias as classes de conjunto com cariz musical vocal e que a grande maioria dos alunos passa por uma classe de coro.

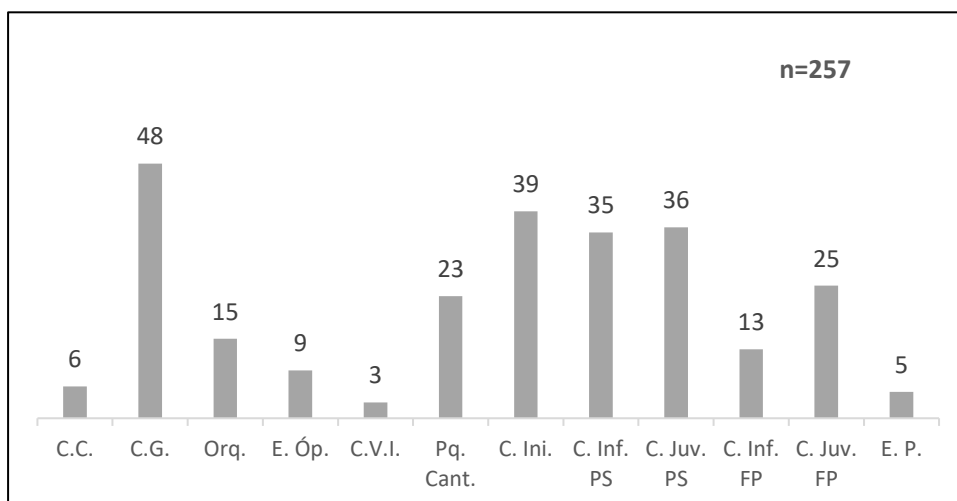


Gráfico 3 - Distribuição de alunos por classe de conjunto²

² No gráfico, as abreviações correspondem a: C.C. – Coro de Câmara; C.G. – Coro Geral; Orq. – Orquestra; E. Óp. – Estúdio de Ópera; C.V.I. – Conjuntos Vocais e instrumentais; Pq. Cant. – Pequenos Cantores; C. Ini. – Coro de Iniciação; C. Inf. PS – Coro Infantil da Pedro Santarém; C. Juv. PS – Coro Juvenil da Pedro de Santarém; C. Inf. FP – Coro Infantil da Fernando Pessoa; C. Juv. FP – Coro Juvenil da Fernando Pessoa; E.P. – Ensemble Pessoa

1.5 Contextualização – Coro dos pequenos Cantores da Pontinha (CPCP)

O Grupo Coral dos Pequenos Cantores da Pontinha foi fundado em 1979, Ano Internacional da Criança. O então pároco da Paróquia da Sagrada Família da Pontinha, Padre Arnaldo Taveira de Araújo, resolveu reunir um coro de vozes exclusivamente masculinas com idades compreendidas entre os sete e os vinte e cinco anos. No fim desse mesmo ano, no dia oito de Dezembro, teve lugar o seu primeiro concerto na Igreja Paroquial da Pontinha.

No 24.º aniversário, deu-se uma mudança na formação original, passando a existir dois coros: um infantojuvenil e um adulto, ambos mistos. Esta foi a base para o crescimento de uma nova identidade nos Pequenos Cantores e veio dar origem à atual formação de um coro infantojuvenil misto com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Desde a sua fundação, o Grupo Coral dos Pequenos Cantores da Pontinha participa em encontros de coros, recitais de beneficência, promoção da música nas escolas, saraus culturais e celebrações religiosas.

A Associação do Grupo Coral dos Pequenos Cantores da Pontinha, que tem como base o seu grupo coral, é uma associação sem fins lucrativos tendo como meio de subsistência a quotização dos associados, dos cantores, subsídios estatais e donativos.

Este coro funciona no horário das 18:45h-21:00h à segunda-feira. O local de ensaio fica situado na Junta de Freguesia da Pontinha, no auditório disponibilizado ao coro. O coro é composto por crianças, adolescentes e jovens com idades entre os oito e os dezoito anos de idade. Apresenta-se regularmente em concertos corais, participa em eventos culturais ligados à Junta de Freguesia da Pontinha e, pontualmente, presta serviço religioso na missa enquanto coro de igreja. A associação celebra o seu aniversário no dia oito de dezembro, que culmina num concerto final onde os novos coralistas admitidos no coro ao longo do ano, fazem votos de *'cantar a paz e o bem'* (uma tradição que existe desde a criação do coro).

No presente ano letivo, o coro infantojuvenil ensaia durante uma hora e trinta minutos. Um grupo de coralistas mais velhos ou com mais anos de experiência e técnica vocal desenvolvida, ensaia nos restantes quarenta minutos de ensaio (existem cinco minutos de intervalo). Aí podem trabalhar a um nível mais exigente, desenvolver a técnica vocal e preparar um repertório mais difícil e motivante, correspondente à sua vivência e experiência coral.

2. Caracterização das turmas

Para a realização deste estágio, eram necessárias três turmas de coro duma ou mais escolas do Ensino Especializado da Música. Foi selecionada a turma de Coro Geral B (Estágio em Exercício) e o Coro Juvenil da Escola Pedro de Santarém, escola com protocolo com a Academia de Amadores de Música (Estágio em Observação). O terceiro coro escolhido pertence à Associação Coral do Grupo dos Pequenos Cantores da Pontinha, associação que não é reconhecida como Escola do Ensino Especializado. Na área da música coral, a grande maioria dos coros existentes não pertence a uma escola de música, mas fazem parte de uma associação ou funcionam de forma independente. Por ser maestro deste coro infantojuvenil, decidi escolhê-lo para o meu estágio (Estágio em Exercício) com aprovação da Comissão Científica da Escola Superior de Música de Lisboa.

2.1 Caracterização do Coro Geral B

O horário desta unidade curricular ocorre às terças-feiras no horário das 19:30h - 21:00h.

É constituída por vinte e um alunos inscritos em curso básico de música e curso livre.

Sendo uma disciplina de frequência obrigatória para o término válido do curso oficial de música, existem várias classes de coro geral (Coro Geral A, Coro Geral B e Coro Geral C) para possibilitar um maior número de opções e facilidade no processo de escolha aos alunos.

A grande maioria dos alunos desta classe não toca instrumentos que possibilitem a sua frequência na disciplina de Orquestra. Logo, os horários das classes de coro, aliados à obrigatoriedade da disciplina, resultam numa turma com alunos de idades, experiência e vivência musical diferentes bem como competências musicais díspares. Tem ainda alunos que ingressaram pela primeira vez neste ano letivo 2017/2018 e que nunca tiveram aulas de música, que se encontram no 5º ano de escolaridade. As seguintes tabelas indicam a quantidade de alunos por idade, e a quantidade de alunos por grau.

Idade	Número de alunos
10	5
11	6
12	1
13	4
>16	5

Tabela 2 - Idades dos alunos do Coro Geral B

Grau	Número de alunos
1º	3
2º	8
3º	4
4º	4
5º	1
7º	1

Tabela 3 - Divisão de alunos por graus do Coro Geral B

A seguinte tabela apresenta a caracterização individual (geral) dos alunos.

Aluno	Idade	Observações
1	12	Aluna distraída e perturbadora. Afinada.
2	10	Aluna nunca teve aulas de música. Afinada, atenta e concentrada.
3	13	Afinada, atenta e concentrada.
4	14	Aluno está na fase de mudança de voz. Distraído mas trabalhador.
5	13	Aluno pouco interessado e distraído. Alguns problemas de afinação
6	12	Afinada mas pouco atenta aos exercícios propostos.
7	14	Aluno desinteressado que pouco contribui para o som do coro. Ótima afinação, leitura boa e domínio da partitura.
8	10	Aluna nunca teve aulas de música. Afinada, atenta e concentrada.
9	12	Aluna tem problemas de concentração. Afinada e com bom volume vocal.
10	26	Aluno adulto. Pouco esforço em melhorar a prestação vocal em coro.
11	13	Aluna com alguma timidez. Afinada e trabalhadora.
12	12	Aluna afinada, atenta e trabalhadora.
13	13	Aluna com elevado nível de distração. Perturba o ritmo de aula com perguntas atrasadas sobre a partitura. Problemas em perceber a altura sonora.
14	18	Irregularidade nos níveis de concentração e interesse. Afinada.
15	23	Aluna adulta. Afinada e atenta.
16	33	Aluna adulta. Afinada com alguns problemas na zona do registo agudo. Começou este ano a trabalhar no registo de soprano.
17	54	Aluna adulta. Dificuldades em acompanhar o ritmo de aula. Afinada com alguns problemas no controle vocal.

18	12	Aluno com elevado nível de desconcentração. Afinado com alguns problemas no controle vocal.
19	13	Aluno muito distraído. Perturba o ritmo de aula e distrai os colegas. Afinado com alguns problemas no controle vocal.
20	13	Afinado mas com problemas de postura
21	12	Coralista experiente, boa projeção vocal e com qualidade. Muito seguro musicalmente.

Tabela 4 - Caracterização individual do Coro Geral B

Esta turma é bastante heterogénea, com alunos que nunca tiveram aulas de música ou que nunca cantaram em coro e alunos com alguns anos de experiência coral. Devido à possibilidade de trabalhar com quatro naipes, dividi a turma por naipes, apresentado no seguinte gráfico.

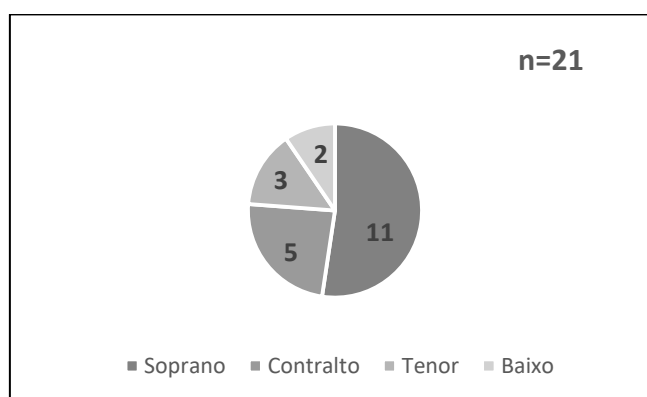


Gráfico 4 - Divisão por naipes do Coro Geral B

2.2 Caracterização do Coro Juvenil da Escola PS

O horário desta disciplina ocorre das 15:30-17h:00h à sexta-feira.

Por escolha da Direcção Pedagógica, esta classe tem dois professores a trabalhar em conjunto, permitindo fazer um trabalho dividido por naipes de forma a otimizar o tempo de montagem e preparação de repertório.

A turma é constituída por trinta e quatro alunos do 7º, 8º e 9º ano que já têm pelo menos dois anos de experiência coral.

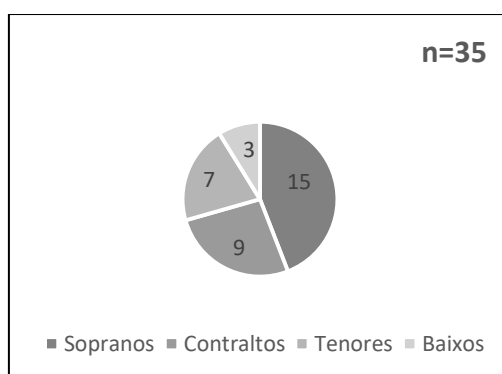


Gráfico 5 - Divisão por naipes do Coro Juvenil da PS

Aluno	Idade	Observações
1	12	Aluna com muito interesse na aprendizagem do repertório. Afinada mas com fraca emissão vocal.
2	12	Aluno problemático, apático e sem vontade de trabalhar. Apresenta problemas vocais.
3	13	Aluna atenta e afinada. Introvertida e responsável.
4	12	Aluna desatenta e perturbadora. Boa emissão vocal e boa afinação.
5	12	Aluno com alguns problemas vocais. Introvertido e pouco trabalhador.
6	12	Aluna introvertida e responsável. Boa emissão vocal e afinada.
7	12	Aluno extrovertido e perturbador mas demonstra interesse. Boa emissão vocal e afinado.
8	13	Aluna com alguma formação musical. Afinada e atenta.
9	12	Aluna muito dedicada e responsável. Boa emissão vocal e boa finação.
10	12	Aluno distraído mas com interesse em trabalhar. Alguns problemas na emissão vocal, afinado, com bom ouvido.
11	13	A aluna não comunica oralmente com professores nem colegas exceto uma amiga. É uma aluna em situação especial nas relações sociais que estabelece. No entanto, canta e participa. Boa afinação mas emissão vocal pouco volumosa.

12	13	Aluna perturbadora mas mostra interesse. Afinada e com boa emissão vocal.
13	13	Aluna introvertida e distraída. Emissão vocal razoável e afinada.
14	12	Aluna empenhada mas por vezes perturbadora. Boa emissão vocal e muito afinada.
15	13	Aluna responsável e muito empenhada. Demonstra muito gosto pela disciplina. Afinada e com boa emissão vocal.
16	14	Aluno com problemas de comportamento. Durante o ano realizou prova de transição de grau e não transitou. Emissão vocal fraca e sem controle da voz.
17	13	Aluno empenhado e introvertido. Boa emissão vocal e boa afinação.
18	13	Aluno desconcentrado e perturbador. Boa emissão vocal e boa afinação.
19	14	Aluna introvertida e responsável. Afinada e boa emissão vocal.
20	14	Aluna desatenta e perturbadora. Boa emissão vocal e boa afinação.
21	14	Aluno perturbador e indiferente aos exercícios da aula. Alguns problemas na emissão vocal.
22	14	Aluna empenhada. Boa emissão vocal, boa afinação.
23	13	Aluno distraído mas nota-se algum interessa na disciplina. Emissão vocal razoável.
24	14	Aluno desatento e desinteressado. Boa emissão vocal e boa afinação.
25	13	Aluna com problemas de concentração. Emissão vocal fraca e pouco afinada.
26	14	Aluna responsável e empenhada. Ótima emissão vocal e boa afinação. É aluna de canto.
27	13	Aluna perturbadora mas demonstra imenso gosto na disciplina. Boa emissão vocal e afinada.
28	14	Aluna perturbadora mas demonstra interesse na disciplina. Boa emissão vocal e afinada.
29	13	Aluno empenhado mas por vezes distraído. Com alguns problemas vocais mas boa afinação.
30	14	Aluna introvertida. Boa emissão vocal e boa afinação.
31	13	Aluno introvertido. Afinado mas com fraca emissão vocal.
32	15	Aluno não demonstra interesse na disciplina. Fraca emissão vocal mas muito afinado.
33	14	Aluno empenhado e participativo. Boa emissão vocal e boa afinação.
34	14	Aluno responsável e dedicado. Emissão vocal boa, mas por vezes nota-se dificuldade (mudança de voz recente). Boa afinação.

Tabela 5 - Caracterização individual do Coro Juvenil da PS

2.3 Caracterização dos Pequenos Cantores da Pontinha

De uma forma geral, este coro tem uma energia cativante e é equilibrado nos parâmetros de concentração e relaxamento. É possível constatar que os cantores passam por diferentes fases de trabalho em ensaio e o resultado surge de imediato: na preparação vocal (reprodução), na explicação teórica (ajustes e correções) e na execução. Os momentos de relaxamento e descontração de grupo são importantes para ajustar o nível de exigência a que o trabalho obriga. Sendo um grupo de vinte e uma crianças e jovens, a estabilidade da concentração é inconstante e os picos de alto desempenho individual e de grupo são difíceis de atingir, mas por obterem resultados em tempo real, a sua motivação mantém o ritmo de ensaio alto e com um bom desempenho.

Devido à esmagadora maioria dos coralistas serem do sexo feminino (85%) e os rapazes ainda se encontrarem com a voz infantil (voz branca), os naipes possíveis são apenas o de soprano e contralto com a distribuição apresentada no seguinte gráfico.

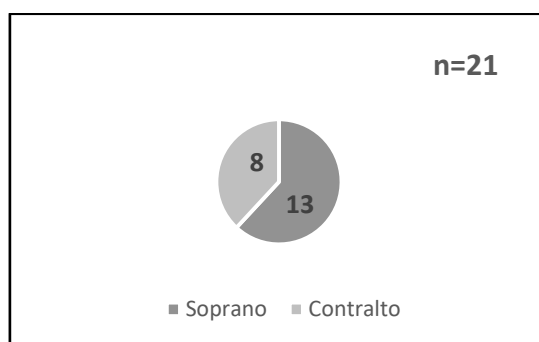


Gráfico 6 - Divisão por naipe do CPCP

O ensaio decorre ao final da tarde num espaço amplo, que, embora sem janelas, é luminoso. O facto de o ensaio ser ao final da tarde depois de um dia inteiro de aulas poderia ser um fator preponderante nos níveis de desconcentração, cansaço físico e mental dos coralistas. No entanto, não são níveis tão altos que impossibilitem o decorrer do ensaio a um bom ritmo de trabalho e concentração. A tabela seguinte apresenta a caracterização individual dos coralistas.

Coralista	Idade	Observações
1	15	Rapariga com pouco controle e percepção vocal. Está a desenvolver a sua técnica em paralelo através de exercícios individuais no final do ensaio. Aluna introvertida e com problemas de postura (uma das causas da fraca emissão vocal)
2	12	Rapaz interessado e muito atento. Afinado e com boa técnica vocal.
3	11	Rapariga atenta e afinada. Introvertida e responsável.
4	12	Rapariga com muito interesse na aprendizagem do repertório. Afinada mas com fraca emissão vocal.
5	15	Rapariga com grande desenvoltura vocal. Grande capacidade de memorização e mostra interesse e gosto pelo canto coral.
6	13	Rapariga afinada mas por vezes com algum descontrolo vocal. Tendência para má postura causa desafinação e má colocação.
7	12	Rapaz extrovertido, afinado e com bom controlo vocal. Está a iniciar a mudança de voz mas consegue manter o falsete.
8	12	Rapariga com alguma formação musical. Afinada e atenta.
9	13	Rapariga que estuda música numa escola do ensino especializado. Afinada, atenta e muito dedicada.
10	12	Rapariga algo distraída mas afinada. A má postura interfere com a produção saudável do som. É constantemente chamada à atenção mas a personalidade introvertida causa a sua postura fechada.
11	15	Rapariga com desenvoltura vocal e com rápida capacidade de memorização. O uso de aparelho dentário atrapalha a qualidade vocal.
12	10	Rapariga com bom controlo vocal. Interessada e afinada.
13	10	Rapariga afinada. Um pouco desconcentrada.
14	17	Rapariga com grande desenvoltura vocal. O hábito de cantar regularmente fora de coro criou hábitos pouco desejáveis para a emissão vocal coral, mas rapidamente muda a emissão conforme o estilo musical.
15	9	Raparigada muito introvertida. Afinada e atenta. O seu carácter tímido pode estar a inibir a sua produção vocal.
16	15	Rapariga com grande desenvoltura vocal. O hábito de cantar regularmente fora de coro criou hábitos pouco desejáveis para a emissão vocal coral, mas rapidamente muda a emissão conforme o estilo musical.
17	17	Rapariga atenta, interessada e afinada. Tem vindo a desenvolver a sua técnica vocal: pouco 'espaço' intrabuca e fraco suporte de respiração.
18	10	Rapaz distraído mas com grande capacidade de memorização. Afinado e com personalidade extrovertida.
19	12	Rapariga com alguma formação musical. Boa capacidade de memorização e muito motivada na aprendizagem do repertório.
20	8	Rapariga a iniciar o canto coral. Afinada e com flexibilidade em registos graves/agudos.
21	13	Rapariga com alguns problemas de afinação e concentração. Extrovertida mas responsável.

Tabela 6 - Caracterização individual do CPCP

3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

3.1 Objetivos de aprendizagem

A disciplina de classe de conjunto é uma Unidade Curricular do Curso Básico de Música que tem objetivos gerais e comportamentais a serem cumpridos. O objetivo principal é promover o gosto pela atividade musical. Em paralelo, contribuir para a aquisição de competências relacionadas com a expressão vocal e a afinação, ao mesmo tempo que se desenvolvem capacidades auditivas, motoras, expressivas, de leitura e metacognitivas.

Para além de promover a atividade musical, seja ativa - cantar, tocar um instrumento, dirigir - ou passiva - ouvir música, assistir a concertos -, deve promover-se o gosto pela atividade coral e tudo o que complementa a vida profissional dum coralista: participação ativa e assídua em ensaio; importância individual na contribuição sonora e social do grupo e a participação em concertos.

3.2 Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula

3.2.1 Coro Geral B

Na turma de Coro Geral B, foi realizada uma grande quantidade de trabalho vocal nos aquecimentos, através de exercícios vocais focados na consciência corporal e controle de respiração, suporte e articulação (*legato, staccato*), flexibilidade e elasticidade, para que os alunos pudessem ter uma noção dos limites do seu próprio instrumento vocal, uma vez que muitos deles nunca tinham tido aulas de coro e grande parte da turma não tem muita experiência coral.

Ainda no momento do aquecimento, valorizou-se o uso do movimento corporal associado a cada vocalizo, fazendo corresponder um gesto à ideia musical e à forma melódica a ser trabalhada, fosse na forma das vogais, na sustentação, na flexibilidade e/ou na verticalidade do som. Para além do trabalho vocal, este trabalho com movimento promove a aquisição de competências motoras, tendo em conta a execução de movimentos ora simples ora complexos enquanto cantam.

Em determinada fase do decorrer do primeiro período, foi possível constatar que vários alunos criavam os seus movimentos em momentos específicos no aquecimento ou noutra fase da aula para, ao que parecia, autoajuda no ato de cantar.

Para desenvolver competências auditivas, foram realizados, no primeiro período, vocalizos a uma voz e algumas vezes a duas vozes (em terceiras) a fim de desenvolver o ouvido harmónico e introduzir o trabalho a várias vozes que surgia nas partituras. A partir do segundo e terceiro períodos, os aquecimentos já incluíam regularmente vocalizos a duas e três vozes como continuação e desenvolvimento do trabalho e treino auditivo feitos no 1º período.

Para a aquisição de competências de leitura, o uso do piano foi regular e possibilitou acompanhamentos variados para cada linha vocal da partitura, dando um suporte harmónico que fortalecia a compreensão das relações tonais das melodias e da escala da tonalidade a ser trabalhada.

A montagem das partituras manteve a mesma estrutura organizada, que ia mudando somente na ordem de trabalho, de peça para peça: montagem da peça voz a voz, juntando outra voz sempre que possível para que o processo de aprendizagem fosse o mais completo possível e que através da repetição, a peça ficasse memorizada.

Todo o repertório feito durante o ano foi memorizado de modo a promover a aquisição de competências cognitivas, à exceção da última peça trabalhada.

Foi realizado algum trabalho de explicação teórica dos vários conceitos musicais que surgiam na partitura: sinais de dinâmica, tempo e variação de tempo, articulação e expressão.

Foram ainda realizados alguns jogos musicais com propósitos pedagógicos de promover o gosto pela atividade musical, aumentar a motivação na disciplina e fortalecer os laços sociais entre os alunos, necessários ao bom funcionamento do grupo/coro e da atividade coral.

Uma vez que existem três coros gerais na AAM, o repertório escolhido foi selecionado pelos três professores da classe. Concluiu-se que teria de haver repertório para vozes brancas e algum repertório a três ou quatro partes dadas as características individuais de cada coro e os pontos em comum entre os mesmos. Assim, o repertório foi pensado em função da faixa etária dos alunos, das competências a serem desenvolvidas, da capacidade técnico-vocal do coro e do plano anual coral da escola.

A seguinte tabela apresenta o repertório realizado durante o ano letivo.

1º Período	2º Período	3º Período
<i>'Ubi Caritas'</i> – Greg Gilpin <i>'Alleluia'</i> – W. A. Mozart <i>'Cai a tarde'</i> – Carlos Assis <i>'Natal d'Elvas'</i> – Trad. Port. Arr: Mário Sampayo Ribeiro <i>'Russian Song'</i> – Doreen Rao	<i>'Kyrie Eleison'</i> – Sonja Poormann <i>'Jubilate Deo'</i> – Vicky Tucker Courtney <i>'My Lord, What a morning'</i> – Trad. Arr: J. Berthe <i>'Belle Mama'</i> – Trad. Camarões	<i>'Oh ye le'</i> – Trad. Africana <i>'Niska Banja'</i> – Arr: Nick Page <i>'Jesus Bleibet Meine Freude'</i> - Cantata BWV 147 - J.S.Bach <i>'Kyrie Eleison'</i> – Sonja Poormann <i>'Jubilate Deo'</i> – Vicky Tucker Courtney

Tabela 7 – Repertório do ano letivo do Coro Geral B

A turma de Coro Geral B apresentou-se em concerto por três vezes durante o ano letivo 2017-2018: no dia nove de dezembro (2017) na Sala Tomás Borba na AAM; no dia nove de junho (2018) na Sala Tomás Borba na AAM; no dia quinze de junho (2018) na IV Festa dos Coros da AAM na Igreja do Loreto em Lisboa.

3.2.2 Coro Juvenil PS

O Coro Juvenil da PS é lecionado por dois professores de coro, uma decisão tomada pela Direção Pedagógica na AAM no término do ano letivo 2015-2016. Uma vez que integra alunos entre os doze e os quinze anos e existe um elevado número de coralistas, a solução de ter dois professores a seu cargo foi uma resposta positiva para as dificuldades que a turma criou a nível de comportamento, atitudes e níveis de trabalho atingidos.

A minha observação das aulas iniciou-se no final do segundo período, altura em que o coro já tinha repertório montado para ser apresentado em concerto. As últimas aulas serviram para afinar pequenos detalhes musicais ainda por estabelecer.

No terceiro período foi realizado um trabalho vocal muito técnico pelos dois professores de modo a que os alunos tivessem oportunidade de desenvolver a sua vocalidade para o repertório exigente que se realizou no final do mesmo período. Os aquecimentos foram direcionados para as exigências técnicas que a partitura incluía e notou-se, que uma vez preparados, os alunos cantavam sem dificuldade as várias passagens da partitura. Embora a finalidade de cada vocalizo fosse a mesma, foi notória a diferença do modo de trabalho dos professores da classe. Penso que foi uma mais-valia para os alunos pois permitiu desenvolver a sua vocalidade de várias maneiras. Foram atingidos objetivos através de canais de aprendizagem diferentes (visual, oral) e foram ajudados em tempo real com algumas correções de postura, indicações de posicionamento do maxilar e outras informações pelo professor que não está a liderar a fase do

aquecimento. No entanto, pouco ou nenhum movimento era usado na fase do aquecimento vocal.

Outro aspeto positivo de haver dois professores é a possibilidade de se realizarem ensaios de naipe em salas diferentes. Regra geral, o professor trabalhava com os naipes masculinos e a professora trabalhava com os naipes femininos embora nem sempre assim fosse, uma vez que por razões pedagógicas, os professores revezavam os grupos para expô-los a outra forma de trabalho e para conhecerem todos os alunos.

Em conversa entre os dois professores foi decidida a secção da peça que eu iria ensinar. A professora cooperante permitiu que eu abordasse a aula da forma que desejasse tendo em conta o objetivo da mesma. Assim sendo, tomei a liberdade de fazer um trabalho diferente do que os alunos estavam habituados.

Na fase do aquecimento todos os exercícios incluíam movimento. Para a montagem da secção, realizei um trabalho de preparação de leitura através de entoação de escala, padrões melódicos, e leitura apontada.

No final da aula, senti que estas duas estratégias aplicadas foram bem recebidas pelos alunos.

O Coro Juvenil da PS apresentou-se em concerto duas vezes entre os meses de março e junho de 2018: no dia vinte e um de março no Salão Nobre da ESELx e no dia quinze de junho na IV Festa dos Coros da AAM na Igreja do Loreto em Lisboa.

A seguinte tabela apresenta o repertório do 2º e 3º períodos.

2º Período	3º Período
<i>'A minha eternidade é o vento'</i> – Margarida Simas	<i>'Ärgre dich, o Seele, Nicht'</i> Prima parte – Cantata BWV 186 - J.S.Bach
<i>'Poemário de Sophia:1- Apesar'</i> – Eurico Carrapatoso	<i>'Jesus Bleibet Meine Freude'</i> – Cantata BWV 147 -J.S.Bach
<i>'Na fonte está Lianor'</i> –Anónimo do Séc. XVI, cancioneiro de Elvas	
<i>'Mudam-se os tempos mudam-se as vontades'</i> – José Mário Branco	
<i>'Viagem'</i> (poema declamado) – Miguel Torga	

Tabela 8 - Repertório do ano letivo do Coro Juvenil da PS

3.2.3 Pequenos Cantores da Pontinha

No coro dos Pequenos Cantores da Pontinha, foi desenvolvido um trabalho diferente das restantes turmas de coro deste estágio. Visto ser um coro que se apresenta em concerto regularmente, foram criados momentos que promovessem competências performativas, como simulação de concerto, ensaio de entrada e saída de palco, posicionamento de grupo, postura a ter em "modo *performance*", e por várias vezes, os pais eram convidados a assistir ao final do ensaio, criando as condições necessárias para uma pequena apresentação musical com público.

Na fase do aquecimento, os vocalizos foram sempre acompanhados de movimento corporal, de forma a interligar o som e o gesto, para que se tornasse mais consciente nos coralistas o que se pretende em cada exercício e tornar a actividade mais lúdica.

Foi possível constatar que vários coralistas criavam movimentos em determinados momentos do aquecimento ou noutra fase da aula para próprio auxílio.

Uma vez que apenas dois coralistas frequentam aulas de música numa escola de ensino especializado de música, a maioria do coro carece de competências auditivas e de leitura ou estão subdesenvolvidas. De modo a promover o desenvolvimento das competências (principalmente para os coralistas novos em idade e experiência), foram criados momentos de introdução e trabalho de leitura da partitura: explicação da estrutura dos pentagramas, da notação musical, das partes vocais e instrumentais e do texto. Foi possível notar alguma resistência, da parte de alguns coralistas, nesta actividade teórica.

A nível de competências auditivas, foram realizados, no aquecimento, cânones e vocalizos a duas e três vozes com acompanhamento ao piano e *a capella* de forma a possibilitar um trabalho auditivo harmónico.

Quanto à seleção do repertório, este foi pensado em função da quantidade de concertos que o coro poderia ter e das capacidades técnico-vocais que o coro possui, o que provocou a mudança na dificuldade das peças. Sendo um coro infantojuvenil amador, o critério de seleção do repertório baseou-se em peças a duas e três vozes, em temas apelativos e motivantes para o grupo, no tempo de preparação possível e numa grande abrangência e variedade de estilos e géneros musicais.

A seguinte tabela apresenta o repertório trabalhado durante o ano.

1º Período	2º Período	3º Período
<i>'Paz e bem'</i> (hino do coro) – <i>'Kyrie eleison'</i> – Sonja Poormann <i>'Russian Song'</i> – Doreen Rao <i>'Anda duérmete niño'</i> – Trad. Arr: Marcos Cerejo <i>'Jordan's Angel's'</i> – Rollo Dilworth <i>'Little David play on your harp'</i> – Rollo Dilworth <i>'Natal d'Elvas'</i> – Trad. Port. Arr: Mário Sampayo Ribeiro	<i>'True Light'</i> - Keith Hampton <i>'By the waters of Babylon'</i> - Arr: James A. Lucas <i>'Can you hear me'</i> -Bob Chilcott <i>'The Storm is passing over'</i> -Barbara W. Baker <i>'Jesus, What a Wonderful child'</i> - Rollo Dilworth	<i>'Ap txiu á riuáp'</i> – Romeu Gomes <i>'Shalom Chaverim'</i> – Tradicional Israel <i>'A La mar'</i> – Tradicional Espanha <i>'Russian Song'</i> – Doreen Rao <i>'Oh Ye Le'</i> – Trad. Afric. <i>'Niska Banja'</i> – Trad. Roménia Arr: Nick Page <i>'Este linho é mourisco'</i> – Tradicional Portugal <i>'Anda duérmete nino'</i> – Trad. Arr: Marcos Cerejo <i>'Belle Mamma'</i> –Trad. Camarões <i>'Oh Cirandeiro'</i> – Trad. Bra. Arr: Brad Green <i>'By the waters of Babylon'</i> – Arr: James A. Lucas <i>'Can you hear me'</i> – Bob Chilcott <i>'The Storm is passing over'</i> – Barbara W. Baker <i>'Little David play on your Harp'</i> – Keith Hampton <i>'Praise his holy name'</i> – Keith Hampton <i>'Jesus, What a Wonderful Child'</i> - Rollo Dilworth <i>'True Light'</i> – Keith Hampton <i>'Jordan's Angels'</i> – Keith Hampton

Tabela 9 - Repertório do ano letivo do CPCP

O Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha apresentou-se em concerto várias vezes durante o ano letivo 2017-2018: no dia vinte e um de outubro de 2017 na Igreja das Freiras em Lagos; no dia oito de dezembro de 2017 na Igreja da Pontinha (concerto de comemoração de aniversário do coro); no dia vinte e quatro de abril de 2018 na Escola Secundária Braamcamp em Lisboa; no dia seis de maio de 2018 no Centro Cultural da Malaposta; no dia doze de maio de 2018 na Junta de Freguesia da Pontinha; no dia vinte e seis de maio de 2018 em Santarém.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

Neste capítulo é apresentada uma reflexão sobre a atividade docente relativa ao estágio realizado no ano letivo de 2017/2018. Foram descritas de forma breve três aulas gravadas ao longo do ano, uma de cada turma. Uma reflexão frequente sobre o trabalho realizado produz mudanças positivas a longo prazo.

4.1 Descrição das aulas lecionadas

4.1.1 Coro Geral

A aula que irei comentar foi dada no dia vinte e oito de novembro de 2017 à turma de Coro Geral B da Academia de Amadores, foi gravada e a sua planificação consta no Anexo 1.

A aula iniciou-se com a entrega de um documento relativo ao concerto de Natal e pequena conversa sobre o mesmo. Conforme o plano de aula, iniciou-se a preparação física e vocal.

Seguiu-se o trabalho sobre o repertório. A primeira peça foi revista do início ao fim para que pudessem ser identificados os problemas e as passagens menos seguras.

Foram identificados os problemas existentes nessa primeira passagem e foi dado reforço positivo da *performance*. De imediato, houve *feedback* direto para cada naipe com os pontos a resolver: aos sopranos a ausência de dinâmicas em algumas frases melódicas, aos tenores e baixos a falta de antecipação física para atingir um registo agudo e aos contraltos a tendência para fechar a boca enquanto cantam, criando muita tensão muscular e pobre produção vocal.

Após o trabalho com cada naipe, todos perceberam as suas dificuldades e estas foram superadas ou através do auxílio do movimento ou através da insistência das minhas estratégias. Os resultados foram imediatamente positivos. Ao passar a peça novamente, a qualidade vocal melhorou substancialmente e foram capazes de cantar a peça de cor.

Seguiu-se a segunda obra prevista pelo plano de aula. Reviu-se a peça do início ao fim para que os problemas pudessem ser identificados. Uma vez cantada a peça, foi realizado trabalho de montagem com o naipe dos contraltos. É de salientar que este naipe é constituído por cinco alunos, dois deles sem experiência coral. No entanto, foi possível cantar *a capella* a quatro partes com solista em aula e concerto (com alguma ajuda do piano na linha dos contraltos em aula).

Avançámos para o terceiro ponto previsto do plano de aula. Com o intuito de preparar a voz para as exigências desta obra, foi pedido aos alunos que cantassem a linha principal de boca semicerrada mas com vibração labial. Foi realizado trabalho vocal com os alunos e os resultados ao nível da vocalidade foram positivos. A peça foi cantada de cor.

Pelas 20:30h (uma hora depois do início da aula), os níveis de concentração dos alunos baixaram. Assumi que podiam ser várias as razões: a hora tardia associada ao cansaço e fadiga física ou o trabalho vocal e a atenção requeridos na primeira parte da aula. Poderia também ser falta de alimento no caso de alguns alunos que chegam diretamente das suas atividades anteriores. Devido à proximidade da data do concerto de Natal, decidi continuar a trabalhar as passagens menos seguras, acreditando que a próxima (última) aula não seria suficiente para resolver todos pormenores de cada peça aprendida.

Seguiu-se para a quarta obra prevista no plano de aula. Não foi possível cantá-la à primeira devido a uma nota errada no naipe dos sopranos, que foi prontamente detetada. Decidi não insistir no problema devido à falta de energia apresentada pelos alunos, pois podia tratar-se de desconcentração. Foram identificadas algumas passagens menos seguras e prontamente trabalhadas e corrigidas. Reviu-se a peça do início ao fim de cor, onde se notou uma melhoria na produção vocal, na transição de seções e no conhecimento da partitura.

Antes da aula terminar, foi ainda revista a última peça do plano de aula.

A melodia estava interiorizada e desta forma a aula terminaria com os alunos a cantar de cor. Os alunos sentiam-se à vontade com a linha, exceto a seção final que iria ser trabalhada na próxima aula devido ao cansaço geral.

Após a visualização do vídeo, foi possível refletir sobre alguns aspetos da minha abordagem enquanto professor.

Numa nota positiva, senti que consegui gerir muito bem os diferentes níveis de experiência musical, idades, cansaço e vocalidade dos alunos. Tendo em conta que esta turma integrava alunos com dez anos, sem experiência vocal e musical, até alunos de cinquenta e quatro anos com mais experiência e alguns estudos musicais, creio que o equilíbrio no discurso e na gestão do ritmo de aula foram positivos. Esta aula, que se inicia pelas 19:30h, nunca contempla a totalidade dos alunos devido a outras aulas ou atividades extracurriculares, pelo que a sua entrada a meio quebra o ritmo de aula.

Creio que foi sempre gerido muito bem o equilíbrio entre parte teórica e parte prática e a intensidade da última.

O ritmo de trabalho foi bom o que levou os alunos a permanecerem focados nas atividades durante a maior parte da aula. Mas como acima referido, a hora tardia da aula torna inevitável a fadiga e desconcentração nos alunos, uma informação que levei à reunião de departamento e que chegou à Direção Pedagógica para que pudesse repensar a elaboração dos horários no próximo ano letivo. (Todavia, e apesar do horário tardio e das circunstâncias acima referidas, os níveis vocal e musical atingidos no final do ano foram bastante positivos, muito além da minha expectativa inicial bem como dos restantes professores das classes de coro da AAM)

O contacto visual com os alunos está sempre presente: a posição e forma da boca enquanto cantam são indiciadores de como o aluno está a produzir o som. É essencial que o professor mantenha o contato visual.

Outro aspeto positivo é a empatia com os alunos. Um dos factores que influenciam a dinâmica geral da turma é a existência de um ambiente saudável entre professor e alunos. Muitos deles ficam no final da aula a conversar comigo ou a tirar dúvidas, mantendo sempre a noção de respeito pela figura de autoridade. Consegui também fortalecer as relações entre o grupo, para que se desenvolvesse musicalmente mas também na sua sociabilidade através de jogos de grupo e musicais.

O uso frequente do piano como recurso pedagógico aliado a uma qualidade criativa no acompanhamento harmónico de exercícios é uma ferramenta muito útil. Os alunos demonstraram interesse pelos acompanhamentos diferentes e variados. Creio que este fato torna a aula mais interessante e ao mesmo tempo, é realizado treino auditivo.

No plano menos positivo, terei de trabalhar o *feedback*. Ou seja, que esteja presente em mim a capacidade em transmitir de forma clara o reforço positivo. Foi possível observar na gravação a ligeira dificuldade em transmitir oralmente o reforço positivo que a turma merecia em determinado momento. O facto de achar que outras formas de comunicação (gestual, facial) podem transmitir o meu pensamento, tenho vindo a perceber que será mais eficaz se associada ao registo oral. Este trabalho será a grande mudança a realizar no futuro.

4.1.2 Pequenos Cantores da Pontinha

Em março de 2018 confirmou-se a realização de uma pequena apresentação e três concertos durante o mês de abril e maio, sendo que um desses concertos foi um espetáculo do próprio coro. Este concerto teve a característica de ser um espetáculo exclusivo do coro e envolveu uma gestão de esforços nos coralistas e na equipa da direção acima do que seria esperado e planeado para a reta final do ano. Foram pedidos ao coro cerca de sessenta minutos de música. De forma a reunir as condições necessárias para a realização deste concerto, teve que ser revisto todo o repertório desde o início do meu trabalho enquanto maestro em fevereiro de 2017. Os ensaios a partir de março de 2018 tiveram como objetivo a preparação destes concertos.

A aula foi gravada no dia vinte e seis de março de 2018 e a sua planificação consta no Anexo 3. O estágio em exercício com este coro iniciou-se em Setembro de 2017.

O ensaio iniciou-se com uma preparação física e vocal para as exigências do ensaio. Este começou mais tarde devido ao reduzido número de coralistas. Este facto também condicionou o ritmo de trabalho do ensaio. Adiante falarei sobre este ponto que me influenciou bastante.

Durante a preparação vocal, foi explorada a técnica dos coralistas, uma vez que as vozes soavam de forma saudável e pareciam 'aquecidas'. Estavam já reunidas as condições necessárias para este trabalho (através da preparação física).

O coro foi convidado a participar na gala celebrativa do dia vinte e cinco de Abril, na qual foi pedido que interpretasse a canção '*Quis saber quem sou*' e '*Grândola Vila Morena*'. Neste ensaio foi ensinada a primeira canção e revista a segunda. Por achar que seria uma canção conhecida, não segui o meu *modus operandi*, que consiste em executar a canção em modo *performance*, com o objetivo de dar a conhecer a peça. Esta mudança pode ter contribuído para uma aprendizagem mais lenta do que o normal. Penso não ter sido uma decisão boa para o ensaio, uma vez que os coralistas estão habituados a ouvir do início ao fim e a ficar uma ideia geral da estrutura.

Seguiu-se para a revisão da canção '*Grândola Vila Morena*' que se realizou sem complicações, à exceção do conhecimento do texto, que foi pedido que viesse memorizado para esta aula. Por este motivo, os coralistas usaram partitura o que condicionou a coreografia integral da *performance*.

Seguiu-se para as restantes peças previstas no plano de aula. As atividades seguiram o padrão normal de trabalho: rever do início ao fim e resolver problemas em passagens inseguras ou sobre a vocalidade dos alunos, com recurso ao movimento em caso de necessidade.

Devido ao facto de estar a faltar mais de metade do coro, não foram revistas peças trabalhadas no ano letivo anterior (2017) mas sim as peças aprendidas no decorrer deste ano letivo (2018).

Após a visualização do vídeo, foi possível refletir sobre alguns aspetos da minha abordagem enquanto professor.

Foi claro que a falta de coralistas condicionou o meu entusiasmo pelo trabalho a desenvolver na aula. Embora seja compreensível a ausência de coralistas de uma forma pontual, este ensaio foi negativamente influenciado pela ausência dos mesmos. Ao trabalhar com o coro presente no ensaio, não soube adaptar o ritmo de trabalho e notou-se que por vezes as informações transmitidas eram confusas. Houve momentos de ritmo muito lento e muito pouco *feedback*.

Penso que o *stress* criado pela confirmação dos vários concertos me deixou ansioso e não fui capaz de me adaptar à situação presente nem de me desligar da preocupação de montar um espetáculo e uma grande quantidade de repertório.

Embora a minha parte não tenha sido eficaz, penso que foi um ensaio importante para os alunos presentes, uma vez que reviram repertório e foram ajudados a memorizar o mesmo.

4.1.3 Coro Juvenil da PS

A aula foi gravada no dia vinte e sete de março de 2018 e a sua planificação consta no Anexo 2. O estágio de observação com esta turma apenas se iniciou em março devido ao início do Protocolo entre a AAM e a ESML.

A aula iniciou-se com a preparação física e vocal para o trabalho de aula.

A preparação foi efetiva e foram alcançados os objetivos propostos. Cada instrução pedida por mim foi realizada e os alunos notaram a diferença positiva na sua produção vocal. O facto de não estarem habituados a cantarem com movimento atrasou um pouco o ritmo, mas não o suficiente para perturbar a fluência dos exercícios. No entanto, senti que a adesão ao movimento foi positiva e teve resultados motivantes nos alunos.

Ficou decidido entre a professora cooperante, o segundo professor e eu, que para esta aula teria de ensinar uma determinada seção da obra em montagem.

Realizei um trabalho de preparação da leitura com entoação da escala, entoação de padrões melódicos com base na escala e leitura apontada.

O meu objetivo era ajudar o mínimo na correção de notas para que houvesse autonomia dos alunos na resolução de problemas.

A leitura tornou-se acessível após a preparação realizada antes. Ainda que tenham surgido dificuldades, estas foram superadas facilmente.

A junção de partes realizou-se com alguma facilidade por parte dos alunos o que possibilitou trabalhar imediatamente as dinâmicas escritas.

Foi ainda realizada a montagem de outra seção similar à primeira, embora com o passar do tempo, o nível de concentração tenha baixado.

Após visualização do vídeo, foi possível refletir sobre alguns aspetos da minha abordagem enquanto professor.

Numa nota positiva, senti que foi uma boa aula, com ritmo de trabalho fluído e níveis de motivação altos. Embora tenha sido uma aula de leitura e montagem, que tendem a ser aulas mais exaustivas, o trabalho previsto foi realizado e bem-sucedido.

Senti que o momento da preparação vocal foi o momento alto da aula, uma vez que experimentaram exercícios novos e puderam trabalhar com o seu próprio corpo.

Houve constante contato visual e eu soube detetar os erros em tempo real e corrigi-los.

Num plano menos positivo, posso ter calculado mal o tempo para cada atividade. Com medo de não cumprir todo o plano de aula, posso ter gerido mal as etapas no processo de ensino da peça. Isto pode ter comprometido o sucesso da aprendizagem dos alunos. O facto de lecionar apenas uma hora de aula pode ter provocado ora cansaço ora pouca preparação em cada exercício.

O facto de ter assistido ao trabalho de dois professores possibilitou-me uma aprendizagem ainda maior do que esperava. A abordagem de ambos é diferente mas com os mesmos objetivos. Foi interessante assistir às diferentes estratégias que cada professor implementou para resolver problemas ou para os evitar, a forma como cada um trabalhou vocalmente com o coro e conduzia-o através dos seus exemplos ou explicações. Para além das diferentes estratégias às quais pude assistir, também houve oportunidade para aprender novos exercícios vocais, estratégias de resolução de problemas e algumas dicas de descompressão física e vocal.

5. Conclusão

Este estágio integrou-se na minha prática docente já existente, o que facilitou a adaptação ao meio escolar. O estágio realizou-se em protocolo com a Academia de Amadores de Música e a Associação Coral dos Pequenos Cantores da Pontinha de modo a abordar três níveis diferentes de ensino – Iniciação, Básico e Secundário. Teve como alvo o Coro Geral B da AAM, o Coro Juvenil da Escola Pedro Santarém e os Pequenos Cantores da Pontinha. Destaco o fato de o último não ser um coro de uma escola do ensino oficial de música.

A visualização das gravações das aulas e a sua imediata reflexão foi importante para o processo da autoanálise e autoavaliação. Esta ação permitiu modificar a minha abordagem enquanto professor ao longo do ano letivo. Em paralelo, os comentários do professor de Didática de Ensino Especializado auxiliaram em tempo real alguns pontos a serem melhorados.

Apresento de seguida vários aspetos positivos que penso terem sido transversais a todas as três turmas com as quais trabalhei:

- A preparação das aulas foi essencial para garantir um bom ritmo de trabalho e manter o nível de concentração dos alunos elevado. Ao preparar as aulas a pensar nas características de cada turma, estabeleceu-se um ritmo de trabalho ajustado ao seu nível. Esta ação fê-los desenvolver, ao longo de todo o ano, a afinação, o ouvido harmónico, qualidade na projeção vocal e conhecimento da partitura coral.
- A capacidade de adaptação em tempo real a alguma situação que se desvie do plano de aula foi um recurso importante. Em vários momentos ao longo do ano, acontecia que por várias razões (concentração, exaustão, motivação) os alunos acabavam por se desligar das atividades previstas no plano: a minha atitude de mudar repentinamente para uma atividade diferente, ou um jogo musical que os recolocasse num bom ritmo de trabalho, foi sempre pertinente. Na minha opinião, esta capacidade de gestão pode influenciar drasticamente o saldo positivo ou negativo duma aula.
- O bom ambiente na sala de aula gerado pela boa relação entre professor e alunos provou ser um catalisador para o sucesso da maioria das aulas lecionadas.
- O domínio técnico ao nível vocal, pianístico e da partitura da minha parte deu-me segurança na liderança das turmas. Pude constatar que este aspeto também influenciou a atitude dos alunos perante mim enquanto professor. Na minha opinião, a autoridade musical fomenta uma noção de respeito nos alunos.

No plano de aspectos a melhorar, destaco:

- O *feedback*. De uma forma geral, é dado aos alunos em tempo real. Através da visualização das aulas gravadas, verifiquei que realço mais vezes o que está mal e como resolver do que o que corre bem. Também notei que o meu *feedback* pode ser mal interpretado e/ou inconsequente: por vezes não é claro e direto como deveria ser. Por outro lado, acredito que muitas vezes a minha linguagem corporal ou expressões faciais são suficientes. Notou-se que os alunos reagem de formas diferentes a esta situação, sendo possível observar que alguns percebem a minha intenção e outros não, por razões de idade, maturidade ou por falta de contacto visual com o professor. Na minha reflexão, concluí que o facto de trabalhar com adultos potencia esta minha atitude: os adultos, na minha experiência, estão mais alerta para este tipo de comunicação (linguagem corporal). Terei mais cuidado com este aspeto no futuro.

Em suma, ao refletir sobre a minha abordagem desde o início do estágio até ao fim do mesmo (setembro a julho), posso concluir que houve uma evolução a vários níveis.

A nível pessoal, senti que desenvolvi a minha maturidade musical ao trabalhar repertório variado e exigente. A procura do mesmo possibilitou-me expandir o meu portefólio pessoal, o que me oferece maior opção de escolha no futuro, com grupos diferentes.

Ao trabalhar com faixas etárias variadas senti que o meu discurso se foi modificando ao longo do estágio (de forma deliberada). Esta ação tornou a compreensão de alguns fenómenos musicais mais acessível aos alunos.

O método de trabalho pensado no início do ano foi evoluindo, o que tornou as aulas cada vez mais práticas, com mais ritmo de trabalho e menos cansativas. A capacidade de gerir situações inesperadas também sofreu alterações positivas, dando-me experiência em tomar decisões e aumentando a minha capacidade de gerir as dificuldades imprevistas.

Com a reflexão constante sobre as aulas, tornou-se possível modificar os aspetos menos positivos nas aulas seguintes. Esta mudança permitiu-me ganhar confiança nas minhas decisões e na forma como liderar as várias turmas.

Arrisco-me a tecer considerações sobre os alunos pelas atitudes e resultados obtidos durante o ano: sabia que seria um desafio muito grande cativar os alunos que não possuíam já prática

vocal, coral ou musical e por isso dediquei-me bastante aos mesmos. A sua inexperiência foi um obstáculo para mim no início do ano, mas refleti e procurei soluções para conseguir adaptar o discurso e as estratégias, de modo a que os alunos acompanhassem o ritmo de aula e não perdessem a motivação. No final do ano, através de comentários dos próprios alunos, percebi que gostavam de cantar em coro, concluindo que a minha abordagem foi feliz e que produziu resultados positivos nos alunos. A preparação dos concertos foi muito bem regulada da minha parte, através de conversas e de mini apresentações aos pais. Estas estratégias permitiram que os concertos não fossem um momento de nervosismo e *stress* para os alunos. Pelo contrário, observei que ficaram com vontade de participar em mais atuações.

Secção II – Investigação

O recurso ao movimento como ferramenta no desenvolvimento vocal de coros infanto-juvenis

[Esta folha foi intencionalmente deixada em branco]

1. Descrição do Projeto de Investigação

1.1 Introdução

O tema da minha investigação tem por base o recurso ao movimento corporal como ferramenta de trabalho no desenvolvimento da técnica vocal em coros infantojuvenis.

Entenda-se aqui o “movimento” como toda a ação física que se possa realizar enquanto se canta, para além dos músculos que estão ativos no ato de cantar.

Pode ser utilizado com diferentes finalidades: facilitar/modificar o ato de cantar; envolver ainda mais o aluno no exercício proposto; ajudar na compreensão/visualização dum conceito abstrato musical ou vocal; eliminar possíveis tensões físicas criadas inconscientemente pelo aluno.

O tipo de movimento que se pretende abordar não se refere ao movimento coreográfico ensaiado que esteja previsto fazer parte da performance do coro.

O interesse por este tema surgiu durante o meu percurso académico, quando observava o professor de coro a resolver alguns pormenores técnico-vocais através do uso de movimento mas sem fazer com que o aluno se focasse inteiramente na ação que executava. Mais tarde concluí que terá sido através do movimento que consegui ultrapassar barreiras técnicas de forma fácil.

Pretendo verificar o que assumi empiricamente e estudar este assunto com maior profundidade, quer ao nível da pesquisa de literatura especializada, quer na elaboração de uma investigação de natureza exploratória.

1.2 Justificação/Pertinência

Um dos objetivos desta investigação é verificar se o movimento promove o gosto pela música e também pela atividade coral, bem como sensibilizar e incentivar os professores de coro e maestros ao uso de um recurso prático nos ensaios e na preparação vocal do repertório.

No decorrer da minha atividade enquanto docente, ao trabalhar com coros infanto-juvenis e adultos amadores, deparo-me constantemente com barreiras técnicas na vocalidade dos coralistas. Entenda-se vocalidade como a produção vocal condicionada pelos factores físicos internos da pessoa e influências externas da pessoa. Duma forma natural, tentei desenvolver um conjunto de estratégias com o intuito de minimizar e resolver esses problemas que atrasam a aprendizagem e diminui a qualidade do desenvolvimento vocal dos alunos. O recurso ao movimento foi a base dessas estratégias e surgiu de forma intuitiva. Ao constatar resultados positivos, surgiu a necessidade de refletir sobre o impacto do recurso ao movimento nas aulas de coro duma forma sistematizada e sustentada pela literatura existente.

Esta ferramenta é essencialmente uma expressão física e motora do som. Naturalmente, como se trata de usar o próprio corpo como o veículo de expressão, pode ser um entrave pessoal para vários professores de coro e coralistas. Ao requerer um 'à-vontade' para mobilizar todo ou partes do corpo duma forma abstrata e/ou teatral, esta prática pode criar situações de constrangimento e dificultar a assimilação de informação por parte dos alunos.

Em diálogo com vários colegas da mesma área profissional e por observar ensaios e aulas de coros infanto-juvenis e amadores adultos em algumas cidades de Portugal, foi possível constatar de grosso modo que o recurso ao movimento não é frequente ou é usado ineficientemente, por exemplo: cantar *legato* num registo agudo – uso do braço para construir a ideia musical de ligadura, mas sentado. Se partirmos da premissa que cantar é um processo físico, todo o corpo deve estar disponível para a realização do exercício. Parece-me que a ideia está presente, mas falta cuidado na elaboração da estratégia.

Embora a união entre o movimento e o ato de cantar pareça um exercício acessível a todos, deveremos ser cautelosos pois facilmente nos desviamos do objectivo vocal quando existe movimento que pode prejudicar e distrair-nos do resultado sonoro pretendido. Convenhamos que um coralista criança ou um coralista jovem/adulto que inicie o trabalho vocal num coro necessita de uma formação semelhante numa fase inicial. Embora o processo de ensino seja o mesmo, será necessário escolher as estratégias conforme a faixa etária do aluno.

Com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino da música coral, propus-me elaborar anexar um folheto-guia de exercícios vocais com recurso ao movimento incluso no Anexo 5. O guia resultou da própria investigação e dos resultados obtidos. Nele se listaram diferentes exercícios que visam complementar o desenvolvimento dos vários processos físicos do canto (respiração, fonação, ressonância e articulação) que podem surgir numa peça do repertório coral. Espera-se ainda este guia seja, acima de tudo, um recurso prático e moldável, para que cada professor possa adaptar às características e necessidades do seu coro com, adaptáveis a situações específicas, uma vez que cada coro tem as suas características próprias.

Um dos objetivos desta investigação será verificar a validade desta ferramenta de trabalho e torná-la utilizável por qualquer professor de coro/maestro.

Em paralelo, será analisada a opinião dos coralistas, relativa ao gosto e à-vontade no uso de movimento nos exercícios vocais e nas atividades de sala de aula.

Espera-se que esta investigação, baseada na literatura existente e por um estudo de natureza exploratório, permita sustentar a sua utilidade.

1.3 Questão de investigação

A questão central desta investigação é: *o uso do movimento pode ajudar no desenvolvimento da técnica vocal em coros infantojuvenis?* Sobre esta questão base, surgiram outras perguntas não menos importantes: os coralistas gostam de fazer movimento a cantar? Gostam de o usar nas atividades dentro do contexto da aula? Como se sentem ao fazer movimento?

É considerada primordial a opinião dos alunos e jovens coralistas sobre este assunto que me proponho a investigar. É relevante conhecer o seu parecer sobre a praticabilidade dos movimentos, a combinação do canto com o movimento, o gosto pelas atividades e perceber se existe algum tipo de constrangimento na realização das mesmas e se a repetição sistemática dos exercícios os torna fáceis de executar e úteis.

2. Revisão de Literatura

2.1 O corpo na música

“Few people realize that all music, vocal or instrumental, is produced by movements of the body”
(Rudolph Laban, 1958, citado por Gambetta, 2009)

Todos os músicos usam o próprio corpo para interagir com o seu instrumento, quer seja na atividade de estudo ou em concerto (Parncutt & McPherson, 2002). A constante comparação entre a ‘audiação³’ do intérprete e a realidade sonora produzida permite-lhe ajustar movimentos (incluindo a respiração) para obter resultados diferentes (Gambetta, 2009).

Segundo uma investigação levada a cabo por Friberg e Sundberg com intérpretes solistas (Friberg, A., & Sundberg, J. 1999, citado por Parncutt & McPherson, 2002), o corpo revelou ser um gerador de expressão musical: os movimentos do intérprete podem ser indicadores da intenção mental e física, necessárias para se criar uma performance expressiva.

Rudolf von Laban, dançarino e coreógrafo nascido em 1879 na atual Eslováquia, desenvolveu um sistema de notação de movimento de dança. Em 1926, fundou o ‘Choreographic Institute’ em Wuzburg, que se transferiu mais tarde para Berlim. Este instituto trabalhou no desenvolvimento dum sistema de notação de dança, que obteve o nome fixo em 1928 de ‘*Kinetography*’ também conhecido como “*Laban’s Movement Analysis*”.

Para Laban, o sujeito ao movimentar-se experiencia a interação do estado físico com a mente. O seu estudo do movimento levou-o a criar um sistema de notação que permitia qualificar a performance individual em qualquer área profissional. “*Efforts Elements*” é o nome do conceito onde coexistem quatro especificidades envolvidas no ato de movimento: ‘*flow, weight, time, space*’, (traduzido: fluxo, peso, tempo, espaço). É possível considerar estes quatro termos de outra forma: ‘como, o quê, quando e onde’ (Jordan, 2007).

Segundo Laban, todas as crianças experienciam o mundo através de movimento ao andar, correr, saltar, nadar, jogar, etc. Ao envelhecer, o Homem tende a ficar sedentário e reduz

³ No original: ‘*Audiation*’, conceito criado pelo pedagogo Edwin Gordon, que significa a capacidade de ouvir mentalmente um som sem ele estar fisicamente presente. (Helena Rodrigues, ‘*Thank you, Doctor Gordon*’, in Boletim APEM nº88)

atividades de esforço corporal, pois gradualmente adquire um vocabulário físico⁴ limitado que lhe permite viver o dia-a-dia e realizar as suas ações rotineiras. O trabalho do maestro e professor James Jordan com a teoria de Laban é procurar fazer a ligação entre experiências físicas de infância e aplicá-las como ferramenta de trabalho no desenvolvimento do canto (Jordan, 2007).

James Jordan tem como base da sua pesquisa profissional o '*Laban's Movement Analysis*' e procura transpor as premissas do uso do movimento de Laban como ferramenta de trabalho para aprendizagem musical, mais especificamente, para os ensaios corais. Ao deparar-se com problemas dos seus alunos ao nível da percepção sonora e do fluxo das linhas cantadas, Jordan aplica movimento corporal inspirado na fórmula de esforço⁵ de Laban e descobriu que proprioção⁶ e o uso do movimento em ensaio ajudam na compreensão musical dos alunos (Jordan, 2007).

2.2 O movimento na aprendizagem musical

Com o propósito de construir uma argumentação sustentada sobre o uso do movimento na aprendizagem musical, passarei a mencionar algumas metodologias de ensino utilizadas na atualidade em várias escolas do mundo.

No séc. XIX a aprendizagem musical era fortemente marcada por uma instrução teórica e intelectual, e de uma forma geral, era transmitida a um pequeno número de crianças que aparentavam ter uma aptidão musical nata (Bachmann, 1991). Nos dias de hoje, a música está acessível a todos desde os infantários, onde se dá a oportunidade à criança de explorar e experienciar a música de várias maneiras (ouvir, cantar, improvisar, dançar, através de jogos musicais, etc.).

No séc. XX foram vários os músicos que reconheceram a capacidade da criança em sentir a música sem ter qualquer conhecimento teórico sobre a mesma. Estes pedagogos como Jacques Dalcroze (n.1865), reconhecido como o pioneiro dos métodos ativos de iniciação musical, Justine Ward (n.1879), Zóltan Kodaly (n.1882), Edgar Willems (n.1890), Carl Orff (n.1895), Maurice Martenot (n.1898), Keith Swanwick (n.1930), Edwin Gordon (n.1927), Murray Shaffer (n.1933) e Jos Wuytack (n.1935), desenvolveram os seus métodos de ensino e de aprendizagem musical de

⁴ *Movement Vocabulary* (Jordan, 2007)

⁵ Effort's Element's

⁶ Autoconsciência corporal

acordo com o conhecimento de psicologia infantil da altura, que se foi desenvolvendo na transição do século (Amado, 1999). Desta necessidade de tornar a música acessível a todas as crianças, surgiram os métodos ativos de iniciação musical. Partindo do princípio que qualquer criança consegue sentir a música sem saber reconhecer, ler ou escrever o código musical, mas que é capaz de responder a vários estímulos musicais, estes métodos partem da experiência para o conhecimento teórico: o som antes do sinal. Os métodos ativos valorizam a atenção da criança, as suas fases de desenvolvimento e os seus interesses. Estes métodos de 'pedagogia ativa' são caracterizados pela experiência direta do aluno nas atividades musicais propostas. Desta forma, os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem duma forma ativa. Todos os métodos comungam da mesma ideia fundamental: a educação musical é acessível a todas as crianças (Amado, 1999).

De entre os vários métodos ativos existentes e correntes no ensino da música, o método de Jacques-Dalcroze é um dos que relaciona a música e o movimento corporal. Destaca o movimento como meio de intenção e comunicação musical. Durante a sua experiência como professor, Dalcroze procurou renovar o processo de ensino musical da época (séc.XIX/XX) através duma aprendizagem vivenciada pelo aluno.

A seguinte citação é de Jacques-Dalcroze, escrita no séc. XIX:

“What is the source of music? Where does music begin?

Human emotions are translated into musical motion.

Where do we sense emotions?

In various parts of the body.

How do we feel emotions?

By various sensations produced by different levels of muscular contraction and relaxation.

How does the body express these internal feelings to the external world?

In postures, gestures, and movements of various kinds. Some of these are automatic, some are spontaneous, others are the results of thought and will.

By what instrument does a human being translate inner emotions into music?

By human motion.”

(Jacques-Dalcroze, 1931, citado por Choksy, Abramson, Gillespie & Woods, 1986, p. 31, citado por Parncutt & McPherson, 2002).

Dalcroze defende que qualquer ideia musical pode ser reproduzida pelo corpo (o som torna-se gesto), e que qualquer movimento pode ser transformado em som (o gesto torna-se som) (Parncutt & McPherson, 2002). Segundo John Hylton (1987), professor de música, maestro coral e professor universitário, através do método de Dalcroze os elementos musicais básicos podem ser aprendidos com a associação de um movimento que iguale a especificidade do elemento em questão (Hylton, 1987).

Timothy Caldwell, professor de canto, maestro coral norte-americano e *Dalcroziano*⁷, afirma que ao usar alguns conceitos do método Dalcroze (*Rítmica Dalcroze*⁸), se torna possível criar condições para uma consciencialização daquilo que os nossos corpos ‘ouvem’ e ‘compreendem’, para além de proporcionar a aquisição de técnica vocal expressiva (Caldwell, 1995).

A autora do livro “*Dalcroze Eurythmics in Today’s Music educative*”, Virginia Mead, também refere que as técnicas deste método permitem desenvolver a percepção física do movimento através do som (citado por Apfelstadt, 1985).

Segundo Caldwell, este método *Dalcroziano* incorpora vários elementos da música: cinestesia, afeto, improvisação; incluídos no processo de aprendizagem musical (Caldwell, 1995).

Robert M. Abramson, professor de música norte-americano e percussor do método Dalcroze, defende a ideia de que o movimento é gerado por sentimento e que as crianças aprendem cenestesticamente o mundo. Apesar deste axioma, a educação Ocidental foca-se em ensinar a mente, dando pouca atenção às sensações (citado por Jordan, 2007).

Wesley Ball, doutorado em filosofia musical, reforça o mesmo pensamento acima referido: “*Education, after all, is not just the dissemination of facts; it involves learning values and developing human sensivity.*” (Ball, 1988). Depreende-se que o autor considera que possa haver um desequilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e emocional.

De acordo com Jordan, a *Rítmica Dalcroze* envolve o ‘eu’ individual numa forma absoluta. O corpo torna-se o instrumento de interpretação da música. Como os cantores usam o seu corpo como instrumento, as sensações são rapidamente ligadas ao sistema nervoso que as poderá analisar cognitivamente (Jordan, 2007). O autor sugere também que para além do método induzir naturalmente a expressividade na música ainda trabalha uma audição cuidada e desenvolve a coordenação motora.

⁷ Pelas palavras de Caldwell, *Dalcrozian* refere-se ao professor que utiliza as ideias desenvolvidas pelo pedagogo Jacques-Dalcroze nas suas aulas.

⁸ *Eurythmics*, no original.

Pelas palavras do próprio Dalcroze: “*Antes de adaptar a sua natureza humana ao movimento e ao som do instrumento, o aluno deverá ser capaz de vivenciar através do seu corpo e depois, analisar ambas as sensações físicas e auditivas*”⁹ (Dalcroze, 1930. In *Eurythmics, Art, and Education*, citado por Shehan, 1987)

Em suma, este método utiliza o corpo como principal recetáculo de informação musical, através de atividades baseadas na reprodução e improvisação. O uso do movimento é a base deste método e é o principal meio de aquisição de competências musicais.

Outro pedagogo, Edwin Gordon, o inventor da palavra “*Audiação*”, também valoriza o uso do movimento para a compreensão musical dos alunos: “*When notation and music theory become the focus of attention, a true understanding of rhythm as experienced by the body is sacrificed*”.¹⁰

De acordo com Patricia K. Shehan, professora de música na Universidade de Butler, Indianapolis, a música e o movimento estão diretamente ligados no ato da performance e no processo de aprendizagem (Shehan, 1987). A mesma autora defende que em atividades como ouvir, ler ou executar música, são ativados órgãos e músculos que geram energia: concluindo que, ainda que seja invisível ao olho humano, o movimento é inquestionavelmente vital na aprendizagem musical.

Do mesmo modo, Alexandra Pierce, professora de música e de movimento na Universidade de Redlands, Califórnia, defende que o movimento é um excelente meio de vitalizar elementos musicais como melodia, ritmo, estrutura frásica e afinação (Pierce, 2007). Segundo Christopher Peterson, maestro coral e professor na Universidade do Estado da Califórnia, o movimento permite ao cantor experienciar, visualizar e ouvir o que está presente numa peça de música, e que a através da prática permite estabelecer uma base de compreensão cognitiva associada àquela experiência (Peterson, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Shehan reforça a importância do movimento e do método Dalcroze como um sistema de treino que estabelece as experiências motoras do aluno como um prelúdio à compreensão musical. Com trabalho atencioso de preparação por parte do professor, a ponte entre o domínio motor e o domínio cognitivo é garantido: a aprendizagem motora transforma-se em aprendizagem musical (Shehan, 1987).

⁹ No original: ‘*Before adapting his nature to the movement and sound of na instrument, the pupil should be capable of experiencing in his body and then analyzing both motor and aural sensations*’.

¹⁰ Edwin Gordon, in *Rhythm, Contrasting the Implications of Audiation and Notation*.

Cheek (1979) e Rowen (1967) reportam uma melhoria ao nível da consciencialização de conceitos musicais por parte de alunos cujas aulas incluíam movimento associado ao som (citado por Peterson, 2000).

Segundo Alan Gumm (2009), professor de música, maestro coral e autor de vários livros de pedagogia vocal e de direção, ao englobarem-se os vários sentidos humanos nas aulas de canto e em ensaios corais, o ato de cantar torna-se mais concreto e consciente, e torna os cantores-alunos mais eficientes (Gumm, 2009).

Também Shehan (1987) reforça o facto de pequenos gestos naturais do corpo humano servirem como meio de aprendizagem musical: será necessário que o professor desenvolva esta estratégia de forma estruturada para que o movimento e o som sejam coerentes (Shehan, 1987).

De acordo com Christopher Peterson, cada movimento utilizado em aula serve para reforçar um conceito que talvez possa ser menos bem compreendido através duma explicação meramente verbal (Peterson, 2000).

Dentro do âmbito de investigação no campo do ensino musical e da prática performativa, o envolvimento de movimento surge dividido em categorias justapostas: o uso de movimento como uma ferramenta de instrução rítmica (por exemplo a “*Rítmica Dalcroze*”: caminhar sobre a pulsação); no desenvolvimento de competências psico-motoras necessárias para uma eficiência vocal e instrumental na performance; e a função expressiva do movimento dos maestros em *ensembles* vocais e instrumentais (Shehan, 1987).

De acordo com Trevarthen (1999-2000), as experiências proto musicais vividas nos primeiros anos de vida de uma criança são críticas para estabelecer ligações físicas e emocionais de forma lógica, para que as atividades interativas entre som e gesto se tornem significativas (Trevarthen 1999-2000, citado por Parncutt and McPherson, 2002).

Investigadores do desenvolvimento infantil reconheceram o valor positivo do uso de movimento na educação musical há várias décadas atrás (Hylton, 1987).

Dum ponto de vista filosófico, A. Wesley Ball apresenta a ideia de que em certa medida não existe movimento por si só: algo acontece ou algo se torna ativo para que o movimento se concretize. O som torna-se a substância do movimento e da expressão. “*A trindade estética do*

*som, movimento e expressão coalescem para produzir a arte conhecida como música*¹¹ (Ball, 1988).

O movimento insere-se em exercícios individuais ou em atividades coletivas nas aulas de coro. As atividades em grupo têm um papel importante no desenvolvimento da criança. Estas atividades em grupo são uma forma de estimular o espírito de equipa, desenvolver competências sociais, fortalecer as relações interpessoais e ajudar a criar laços e relações que podem marcar o crescimento das crianças. A integração de atividades deste cariz, jogos e estilos de aprendizagem variados têm um papel fundamental, *“numa altura onde o foco e a concentração na tecnologia ameaça afastar para a periferia os aspectos naturais e humanos que nutrem os sentimentos e o espírito do ser-humano”*¹² (Bachmann, 1991).

2.3 O movimento no coro

“The basic assumption of the work is that everyone possesses a voice capable of expressing[...] whatever gamut of emotion, complexity of mood, and subtlety of thought he or she experiences” (Gumm, 2009)

Para os músicos envolvidos no panorama coral norte-americano, o movimento tem sido usado eficazmente para facilitar o desenvolvimento de vários elementos musicais, para preparar o corpo e o aparelho vocal e para encorajar a compreensão musical e a exponenciar expressividade (Hylton, 1987).

Colin Durrant (1999), professor universitário de música, maestro coral e tutor na *Association of British Choral Directors*, afirma que o professor de coro/maestro tem a responsabilidade de procurar atingir o mais alto nível de excelência musical possível com o seu coro e possibilitar uma aprendizagem musical efetiva ao nível individual e de grupo (Durrant, 1999).

Guillermo Rosabal-Coto (2006), professor de música e maestro coral costa-riquenho, faz um apontamento curioso e importante: para além do trabalho de leitura e de performance da partitura, o maestro terá de estar consciente da eventualidade de ser o único professor que poderá fazer algum tipo de desenvolvimento auditivo e preparação vocal nos coralistas durante

¹¹ No original: *“The aesthetic trinity of sound, movement, and feeling, coalesces to produce the art form known as music.”*

¹² No original: *“...should appear at this time when our concentration on technology threatens to push to the periphery of education those aspects which nurture the feelings and the spirit.”*

a sua vida (Coto, 2006). Para poder alcançar um trabalho efetivo, o professor terá de procurar as mais variadas estratégias incorporando elementos visuais, orais e cinestéticos no processo de ensino (Fleming, 1995). Desta forma, os elementos musicais podem ser analisados e ensinados de formas diferentes, correspondendo às necessidades de cada aluno (Coto, 2006). Embora o ditado “*actions speak louder than words*” seja uma expressão reconhecida, ainda há professores de coro que não dão uso a esta prática no ensaio (Peterson, 2000).

Qualquer tipo de movimento que possa ser explorado e utilizado no contexto do ensaio de coro, pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver a expressão musical (Peterson, 2000). Para além do cariz lúdico que estas atividades têm, o efeito do movimento e de experiências psicomotoras no desenvolvimento cognitivo são a prova que ‘fazer música’ através de movimento é ‘gerar’ compreensão musical (Shehan, 1987).

Várias investigações empíricas sobre a integração do movimento nas aulas de coro e também na classe de canto apresentam resultados semelhantes, indicando que instruções baseadas em movimento aprimoram a compreensão musical (Shehan, 1987; Brunkan, 2013; Wis, 1999; Nafisi, 2013; Weaver, 1978, citado por McCoy, 1989).

Para além do uso de movimento no aquecimento, este pode ser utilizado no decorrer do ensaio com o propósito de ilustrar ideias musicais e de atingir resultados sonoros (Hylton, 1987). Por outro lado, pequenos momentos com atividades de relaxamento vocal e corporal também podem ser introduzidos durante os ensaios, quando o entusiasmo e a concentração dos alunos parece diminuir (Hylton, 1987).

Na perspectiva de Ramona Wiz (1999), professora do ensino secundário e conferencista, o uso de gestos e de movimento no ensaio coral pode facilitar o processo de aprendizagem e intensificar a experiência musical. A autora sugere que atividades baseadas em movimento permitem aos coralistas aprender através do seu próprio corpo, o que os ajuda e os encoraja a ter uma atitude participativa na aula. Também afirma que através destas experiências, o que se pretende indicar é mais fácil de interpretar, ao invés de instruções orais (Wis, 1993, citado por Brunkan, 2013).

Num estudo realizado por Claire McCoy (1989), professora de música na Universidade de Ohio, que visava comparar as diferenças entre instruções verbais e instruções baseadas em movimento, o segundo ensemble demonstrou uma diferença positiva na qualidade sonora de *ensemble* e uma claríssima melhoria na atitude e na participação no trabalho de coro (McCoy, 1989).

Após análise de vários estudos, Richard Chagnon (2001) notou três ocorrências quando os cantores se moviam durante os ensaios: os cantores aprendiam a música mais rapidamente, melhoravam a técnica vocal e tornavam-se mais expressivos (citado por Johns, 2002).

O mesmo autor Chagnon apresenta a ideia de que um único movimento isolado não influencia com grande peso a consequência vocal mas que através duma aprendizagem baseada no uso de movimento, o coro consegue resolver vários problemas na sua vocalidade (citado por Johns, 2002).

Dum ponto de vista prático, existe ainda outro fator positivo para o professor: é fácil determinar visualmente quais os coralistas que estão a participar ativamente nas atividades e os que não estão, ajudando o professor na avaliação dos parâmetros de atitudes e participação (Peterson, 2000).

2.4 O movimento no aquecimento físico e na preparação vocal

“Well planned warm-ups can help singers focus both mentally and vocally for the task at hand”
(Coto, 2006)

Caldwell define técnica vocal como a preparação do instrumento vocal e da mente (consciente ou não) que o controla para expressar o pensamento musical (Caldwell, 1995).

O momento de preparação que regularmente tem lugar no início das aulas/ensaios é visto, de forma geral, como um momento importante de preparação vocal e mental para o coralista. É uma forma de preparar o corpo, a mente e o mecanismo vocal para as especificidades do canto coral (Coto, 2006).

Segundo Guilherme Coto, o aquecimento é, mais do que uma tradição ou uma rotina inevitável, um ritual necessário cujo propósito consiste no foco da atenção dos alunos nos vários aspectos técnicos duma boa vocalidade: boa postura, controlo da respiração, produção vocal, e outros pontos abrangidos pelo canto coral (Coto, 2006).

Considerando que esta fase prevê canalizar a atenção individual de cada coralista para objetivos comuns de grupo, deve ser tomada em atenção a dificuldade dos exercícios e a sua duração. A quantidade de tempo de preparação vocal é variável e depende de factores como a exigência

vocal do repertório a ser trabalhado, as necessidades dos cantores, o momento do dia e as atividades dos coralistas que antecederam o ensaio (Hylton, 1987).

Nesta fase do aquecimento, são vários os autores, maestros e professores de canto que defendem o uso do movimento como recurso na actividade: John Hylton defende que o recurso ao movimento ajuda os cantores a prepararem-se fisicamente e mentalmente para o trabalho que se segue no ensaio (Hylton, 1987). A maestra e professora universitária Hillary Apfelstadt compara a preparação do vocalista com o aquecimento do atleta: *“Just as the athlete warms-up his or her body, so must the singer”* (Apfelstadt, 1985), pois o cantor também trabalha com o corpo, visto fazer parte integral do seu instrumento. John Cooksey (1992), maestro e professor universitário, recomenda a utilização de movimento como um elemento essencial nos aquecimentos vocais e na prática coral, sugerindo que os estímulos expressivos, intelectuais e físicos pode ser aproveitados através destas atividades (Cooksey, 1992, citado por Brunkan, 2013).

De acordo com o maestro coral e professor Rodney Eichenberger (1994), alguns gestos do cantor, como por exemplo gestos circulares altos ou baixos, dão energia ao canto, dão mais intensidade à voz e criam conexão entre a respiração e o som (Eichenberger and Thomas, 1994, citado por Brunkan, 2013).

Thurman and Welch (2000) sugerem que há movimentos do cantor durante o ensaio que ajudam a atingir determinados objetivos como por exemplo a respiração: a inalação e a exalação livres de tensão e controladas levam a uma produção vocal eficiente, e também à autopercepção corporal (Thurman and Welch, 2000, citado por Brunkan, 2013).

2.5 O movimento e a voz

“The human voice is remarkable, complex, and delicate. It is capable of conveying not only sophisticated intellectual concepts but also subtle emotional nuances. Although it is not necessary to master detailed scientific information about anatomy and physiology to sing [speak] in a healthy fashion, at least a basic understanding of the structures and functions is helpful...” Excerto do livro *“Anatomy and Physiology of the Voice and Choral Pedagogy* by Robert Sataloff.

Muitos dos mecanismos da voz estão dentro do corpo, a uma distância próxima mas intocável, e não podem ser sentidos ou trabalhados por toque direto (Gumm, 2009). Segundo o mesmo autor, um obstáculo no ensino vocal reside na uniformização do mesmo, não se adaptando os vários estilos de aprendizagem ao que cada aluno necessita. Diferentes estratégias devem ser aplicadas com diferentes alunos para corresponder às suas capacidades, características e expectativas.

Aprender a cantar por imitação de outrem apenas sugere o que há a fazer a nível externo. Numa tentativa de criar um som mais redondo, cheio, rico, doce ou emotivo, ou cantar como outro cantor, há pouca informação que ensine a reproduzir determinado som numa forma saudável e com a técnica correta (Gumm, 2009). É importante que cada coralista dedique algum do seu tempo a aulas privadas de canto, para que possa desenvolver o seu aparelho vocal de forma individualizada. Ao mesmo tempo, isto é também importante para desenvolver uma consciência/ mapeamento do seu próprio corpo.

É no Sistema Nervoso Central que se inicia o processo de produção sonora. A audição é um fator importante para o autocontrolo do cantor, no entanto, a imaginação e a visualização também tem peso na reprodução sonora (Horstmann, 2009).

Alan Gumm (2009) apresenta uma introdução resumida e simples dos mecanismos da fala:

1. Existe um impulso no córtex motor do cérebro
2. O impulso estimula a inalação e exalação de ar
3. Na exalação, o ar entra em contacto com as cordas vocais, criando oscilações nas mesmas
4. Essas oscilações criam frequências
5. As frequências são amplificadas pelos elementos ressonantes
6. O som produzido é articulado pelos lábios e língua, que formam as palavras ou sons desejados

O ato de cantar envolve muitos esforços internos que são invisíveis ao olho humano, mas perceptíveis pelos sentidos. O recurso ao movimento externo ajuda a revelar e a guiar os acontecimentos e movimentos internos (Gumm, 2009).

Sabine Horstmann, professora de voz e técnica vocal coral na Universidade de Dusseldorf, corrobora a ideia de que o movimento é um elemento importante da técnica vocal coral: através

do movimento é possível evitar vários erros habituais na postura corporal e auxilia o processo mecânico de produção vocal (Horstmann, 2009).

Se um movimento muscular é repetido regularmente, o padrão torna-se automático e subconsciente - o ditado 'a prática faz a perfeição' tem uma certa referência neurológica subjacente: a repetição dos padrões musculares fortalece a memória física, aumentando a eficiência de sinapses em transmitir informação aos músculos, adquirindo desta forma a técnica vocal (Shehan, 1987).

2.5.1 Postura e alinhamento corporal

De acordo com Barbara Conable, professora de música e autora de vários livros que relacionam o corpo com a atividade musical, o alinhamento corporal é essencial à boa técnica vocal (Conable, 2000). No seu livro "*Structures and Movement of Singing*", a autora fala da importância do alinhamento corporal necessário para uma saudável emissão vocal.

O termo "*Body Mapping*" (numa tradução possível: 'mapeamento corporal') foi criado por Conable (2000) e define conceptualmente os movimentos internos sincronizados do sistema de respiratório, bem como a proprioção duma posição corporal que respeite a estrutura anatómica (muscular e respiratória) de cada cantor (Conable, 2000).

Para Guillermo Coto, a base para uma técnica vocal saudável é uma boa postura corporal (Coto, 2006). Uma má postura resulta numa má emissão sonora, o que, em consequência, leva a uma pobre produção vocal. A percepção corporal e relaxamento são os primeiros passos para o trabalho vocal (Gumm, 2009).

Segundo a professora de voz e teatro Kristen Linklater, a percepção individual do corpo é da maior importância para obter máxima eficácia vocal (Linklater, 2006). Também Apfelstadt assegura que é o corpo que literalmente suporta o aparelho vocal, sendo importante o cuidado com a postura (Apfelstadt, 1985). Para uma boa produção vocal é necessário uma consciência em estado de alerta e uma postura confortavelmente ereta (Hylton, 1987). Cada pessoa é indivisível da mente e corpo, e uma vez que são processos físicos que originam o som da voz, os músculos de corpo devem estar libertos de tensão (Linklater, 2006).

Cantores iniciantes apercebem-se rapidamente que não sabem o que fazer às mãos. Em determinados momentos, é possível observar que as mãos ficam atrás das costas, hirtas junto

ao corpo ou coladas á zona abdominal. As mãos podem ter um papel importante no processo de aprendizagem musical: estas podem continuar a enviar ‘sinais’ para várias partes do corpo, relembrando por exemplo de relaxar, expandir e mover-se para total aproveitamento corporal. As mãos continuam a mover-se mas de uma forma leve e subtil, até que os movimentos internos estejam incorporados e automatizados numa correta postura para cantar (Gumm, 2009).

2.5.2 A personalidade e a voz

“Whether we are feeling elated, relaxed, stressed, or threatened, each inner state is likely to be reflected in voice behavior and to be communicated to others and to ourselves “ (Welch, 2000, citado por Parncutt & McPherson, 2002;).

Um dos objetivos de aprender a cantar é a descoberta das ressonâncias naturais do cantor. Existem no entanto dois fatores que influenciam o ‘som natural’ dos cantores: a anatomia individual e as várias condicionantes emocionais ou físicas que se intrometem na produção do som. São alguns exemplos os aparelhos dentários, pessoas com estatura alta que se entortam para estabelecer uma altura ao nível de pessoas mais baixas, estados de espírito, indisposição física e personalidades (Gumm, 2009). O mesmo autor demonstra como várias personalidades afetam a produção vocal: uma pessoa introvertida e gentil pode ter uma fraca projeção vocal mas suave, com algum ar e pouco brilhante; uma pessoa extrovertida talvez tenha uma forte projeção vocal, com um timbre bastante brilhante; um perfeccionista tende a controlar cada ação muscular, podendo criar tensões nos maxilares e tensão na garganta; e é necessário ter em conta a etnia, os ídolos musicais e o estilo de música que o cantor admira (Gumm, 2009). Estas são várias considerações que um professor de canto ou maestro deve ter em conta quando trabalha a vocalidade do seu coro. As tensões, defesas, inibições e reações negativas ao mundo exterior e ao ambiente que nos rodeia são um fator de influência na voz, que muitas vezes diminuem a ‘voz natural’ (Gumm, 2009).

2.5.3 Gestos genéricos

D. W. Krause (1983) afirmou na sua dissertação de doutoramento que o uso de movimento e gestos desenvolve postura e competências de respiração, bem como ajuda a descobrir a voz de cabeça (Krause, 1983, citado por Brunkan, 2013).

Chagnon (2001) acredita que oito aspectos técnicos, que foram melhorados nos alunos de canto que observou e estudou, podem ser melhorados em todos os cantores que se movimentam:

1. Ativação de uma energética manutenção da respiração;
2. Melhoria da postura de cantor;
3. Melhoria da qualidade sonora individual;
4. Melhoria da projeção vocal;
5. Melhoria da afinação;
6. Interiorização do tempo e ritmo;
7. Melhoria da capacidade em modificar articulações, ataques de dicção, finais de frase;
8. Frases musicais aprimoradas (Chagnon, 2001, citado por Johns, 2002)

2.5.4 Metáfora e imaginação

Carrol Gonzo (1977), professora assistente de música na universidade de Illinois, determina que existem três tipos de instrução geral: 1- instrução cognitiva, onde o professor explica em detalhe e teoricamente a resolução do problema ou do próximo passo; 2- instrução modelo, onde o professor corrige exemplificando ou mostrando como deve soar o próximo exercício; 3- instrução por mecanismos psicológicos ou linguagem descritiva, onde o professor sugere uma imagem que apele à imaginação dos alunos na tentativa de mostrar onde está o problema, ou como resolvê-lo (Gonzo, 1977). Segundo Gonzo, o uso de uma linguagem figurativa em vez de uma linguagem literal serve para comunicar uma ideia que será melhor recebida e compreendida através da imaginação (Gonzo, 1977), porque cada receptor tem códigos culturais e experiências de vida diferentes.

Aristóteles descreveu a metáfora como uma transferência de significado de uma palavra para outra através de uma ponte de analogia (Gonzo, 1977), no entanto, pelas palavras de Gonzo, essa ponte deverá ser clara, pois a ligação entre metáfora física e metáfora vocal deve ser acessível, perceptível e compatível, uma vez que a ausência de compatibilidade pode provocar confusão ou mesmo um erro de aprendizagem (Gonzo, 1977).

No entanto, embora as metáforas possam ser efetivas (Kohut 1985, citado por Parncutt & McPherson, 2002), por vezes podem surgir problemas, já que a metáfora depende da experiência, linguagem e imaginação de quem a produz, podendo tornar-se inalcançável aos alunos (Parncutt & McPherson, 2002).

A imaginação do professor é especialmente importante durante os ensaios, orientando os cantores a colocar e trabalhar as vozes ao usar comparações ilustrativas (Horstmann, 2009).

Johnson (1999), Clarke (2001), and Damasio (1999), das áreas da filosofia, psicologia musical, e neurociência, respetivamente, concluíram através das suas análises que o uso de metáforas fortalece a experiência musical. Para professores, alunos e *performers*, a metáfora pode ser uma poderosa ferramenta no desenvolvimento musical da performance (Parncutt & McPherson, 2002).

2.6 Movimentos do Professor/Maestro

Segundo Eichenberger (2001), após o treino com movimento a longo prazo dos cantores, o uso dos mesmos gestos pelo maestro durante a performance irá lembrar os cantores das experiências já vividas e dos mecanismos internos a realizar, atingindo assim a mesma produção vocal que outrora realizaram, mantendo a qualidade na *performance*. Esta realidade suporta a expressão utilizada pelo mesmo: “*Monkey see, monkey do*” (citado por Brunkan, 2013). Thurman and Welch (1998) referem que a maioria dos humanos é primariamente visual, ou seja, respondem ativamente a estímulos visuais, fora do controle da sua consciência¹³ (Thurman and Welch, 1998, citado por Durrant, 1999).

Segundo Colin Durrant, a forma e natureza da comunicação do maestro para o coro tem uma consequência direta: não só na parte musical e vocal onde o coro irá mimetizar o que vê e o que está a ser comunicado musicalmente, mas, também, do lado comportamental (Durrant, 1999).

Da mesma forma, Jordan lembra que uma aprendizagem efetiva e eficiente é uma questão de exatidão linguística (Jordan, 2005).

Melissa Brunkan, professora universitária de coro, concluiu, através da sua investigação, que para os gestos do maestro terem um efeito relevante e notório no coro, o tempo de exposição aos coralistas é determinante (Brunkan, 2013).

De facto, a *performance* parece beneficiar com o processo de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos no mesmo, em vez de serem recipientes passivos de informação¹⁴ (Hamann et al, 1990; citado por Parncutt & McPherson, 2002).

¹³ No original: “...we responde ‘outside conscious awareness’ to what we see.”

¹⁴ No original: “...rather than functioning as passive recipients of information.”

Como já foi mencionado, a duração de tempo ou a regularidade com que é usado movimento nas aulas é da escolha do professor/maestro, e há vários fatores que influenciam a frequência do seu uso nas aulas (Hylton, 1987). No entanto, o professor que usa movimento numa forma pontual, sem nexos com a especificidade vocal e muitas vezes, evitando o tempo de preparação necessário, deve procurar aplicá-lo regularmente: dando espaço e tempo aos coralistas para se sentirem confortáveis com as atividades, e deve estudar a literatura para reconhecer os seus benefícios (Apfelstadt, 1985). Deverá refazer os planos de ensaios e dar tempo para o uso de movimento, usá-lo regularmente e acreditar no seu valor com base nos resultados musicais. Muitos coralistas são frequentemente surpreendidos pela diferença do seu próprio som criado pelas experiências com movimento, e pela capacidade de sentir a música numa forma muito mais expressiva (Apfelstadt, 1985).

Na mesma linha, o estudo realizado por McCoy (1989), revelou que apesar das estratégias com movimento produzirem resultados positivos em apenas nove semanas, talvez o uso de movimento se tornasse muito mais produtivo e eficiente se usado constantemente durante um maior período de tempo (McCoy, 1989). Também Peterson (2000) corrobora esta afirmação: se os movimentos forem praticados regularmente, é possível observar que os alunos mais introvertidos ou que estão a passar por dificuldades nas atividades, irão naturalmente passar a desfrutar da mesma (Peterson, 2000).

Outro aspeto positivo de se trabalhar com movimentos, é que a partir do momento em que algum repertório de gestos se torna fixo para o coro, o professor fala cada vez menos, dando mais tempo para trabalhar a voz numa forma ativa através de instruções gestuais (Peterson, 2000).

Com base nesta pesquisa bibliográfica, parece haver uma concordância de opinião entre vários autores, músicos e maestros relativamente ao uso do movimento como ferramenta de trabalho no desenvolvimento da técnica vocal. Desta forma, é possível estabelecer traços comuns: o gesto melhora a afinação, ajuda na sustentação vocal, desenvolve o controlo da respiração e torna possível uma consciencialização eficaz do próprio corpo do coralista. Estes e outros resultados nascem de combinações de vários fatores: da preparação dos exercícios por parte do professor, do tempo de exposição ao movimento por parte dos coralistas e a regularidade com que estas estratégias são usadas.

3. Metodologias de investigação

3.1 Metodologias

Esta investigação é de carácter exploratório pois pretende contribuir para uma melhor compreensão do tema proposto (Gray, 2009). Foram analisadas as opiniões de sessenta e nove dos setenta e seis alunos inseridos nas turmas envolvidas no estágio durante o ano letivo 2017/2018. Para isso, foram recolhidos dados de origem qualitativa e quantitativa (Gray, 2009) utilizando um inquérito direcionado para a faixa etária infantil e juvenil dominante (dos oito aos dezasseis anos de idade).

3.2 Métodos de recolha de dados

3.2.1 Questionários - Estrutura

A recolha de dados concretizou-se através da elaboração de um questionário aos alunos das turmas envolvidas no estágio: Coro Geral B, Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha e Coro Juvenil da PS.

É possível observar no anexo (Anexo 4) que o questionário é constituído por duas partes: o movimento no canto e o movimento nas atividades em sala de aula.

CANTO – (A): tem o objetivo de determinar se o participante considera que o movimento o ajuda a cantar (caso o participante não considere que ajude, é pedido que avance diretamente para última pergunta da secção, exclusiva para esta situação (E), onde terá de justificar a sua resposta por extenso); (B): se o movimento ajuda de alguma forma a cantar; (C) pergunta com escolha de várias opções de respostas conforme a experiência pessoal relativa ao efeito resultante do movimento; (D): termina com uma pergunta sobre o gosto pessoal no uso do movimento (D)

ATIVIDADES – (A) aborda o gosto pessoal sobre o uso do movimento em contexto de sala de aula (caso o participante responda negativamente, é-lhe pedido que avance diretamente para a última pergunta da secção, exclusiva para esta situação (D), onde terá de justificar a sua resposta por extenso); (B): pergunta com escolha de várias opções de respostas conforme a experiência pessoal relativa ao à-vontade nas atividades; (C): termina com uma pergunta sobre o embaraço pessoal causado pelas atividades.

Pergunta Final – Foi elaborada uma pergunta de resposta aberta para conferir se o participante ponderava utilizar o movimento no futuro, em caso de necessidade, como auxílio ao canto.

3.2.2 Questionário – Recolha de dados

O questionário realizado no âmbito desta investigação foi elaborado pelo mestrando, com supervisão do seu orientador e do coorientador e respeitando as normas de construção (Gray, 2009). Com base na experiência pessoal, na revisão da literatura e noutras investigações já realizadas, o mestrando optou por se focar nas respostas dos alunos em relação ao tema escolhido. A ideia de elaborar questionários foi averiguar a opinião dos alunos relativa ao uso do movimento nas aulas e como recurso auxiliar ao canto. Uma vez que a faixa etária predominante é entre os doze e os quinze anos de idade, foi utilizada uma linguagem acessível, de forma a não comprometer a percepção das questões.

O questionário tem por base o trabalho desenvolvido durante o ano letivo com as turmas. Perto do final do ano, durante o mês de Maio, foram preenchidos os inquéritos, para que as turmas estivessem expostas ao maior número de horas possível de trabalho efetivo de aula.

Uma vez que os inquéritos foram realizados em contexto de sala de aula, não surgiram problemas em gerir o número de participantes, uma vez que mesmo faltando à aula onde estava previsto realizar-se o questionário, o mesmo foi entregue na aula seguinte ou posterior a essa.

O questionário foi completado na totalidade por todos alunos participantes.

3.3 Participantes

O questionário foi entregue a cada aluno na sala de aula. Foram completados sessenta e nove questionários dos setenta e seis possíveis.

O seguinte gráfico apresenta a divisão de grupos por faixa etária dos participantes.

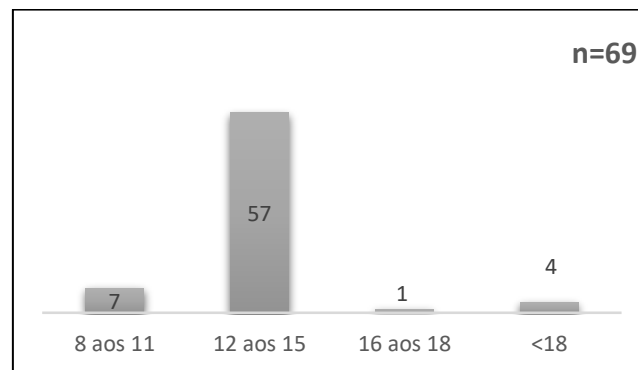


Gráfico 7 – Divisão dos participantes por faixa etária

3.4 Cuidados Éticos

No decorrer desta investigação, foram tomadas as devidas precauções e levados em consideração cuidados éticos (Gray, 2009).

Foi assegurado o anonimato dos participantes. A informação da idade e do instrumento em estudo possibilita o cruzamento de informações que se tornam dados interessantes à investigação.

No tratamento das respostas por extenso foi tido o cuidado de analisar corretamente as informações fornecidas pelos participantes.

Foi elaborada uma ficha de autorização de gravação de aulas e entregue aos pais dos alunos envolvidos na investigação.

4. Análise e Apresentação de Resultados

4.1 Análise e discussão dos resultados

A primeira parte apresenta a análise dos resultados dos três coros em conjunto, o que oferece uma visão geral sobre os resultados.

A segunda parte apresenta o cruzamento de dados, expondo os resultados dos inquiridos mas em quatro grupos divididos por faixa etária (8 aos 11, 12 aos 15, 16 aos 18, e acima de 18).

Cada gráfico e tabela expositiva de dados será acompanhado por uma caixa de texto que contém as respostas da respetiva pergunta.

Cada gráfico e tabela inclui uma descrição dos resultados e uma análise do mestrando.

1º Parte

CANTO

4.1.1 Canto - A

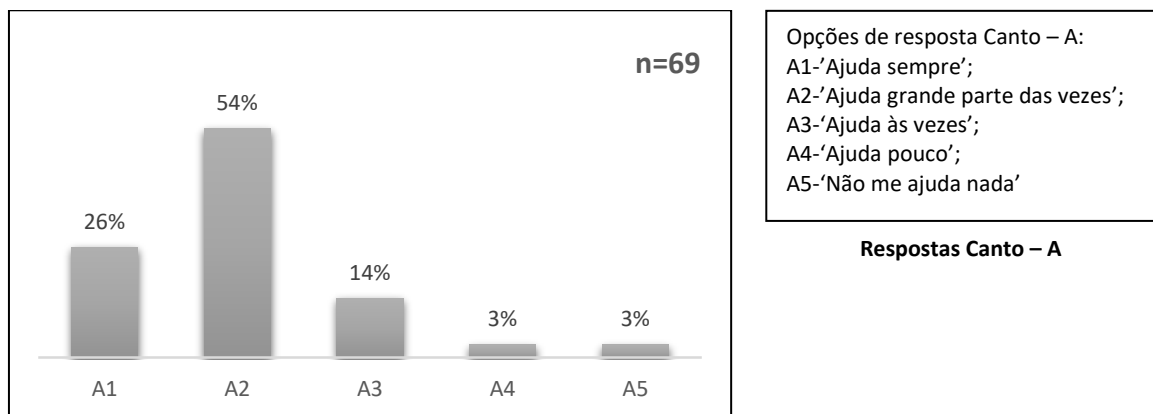


Gráfico 8 - Percentagem de respostas: Canto - A "O uso do movimento ajuda-te a cantar?"

Através do gráfico, é possível constatar que a maioria dos participantes (54%) considera que o movimento o/a ajuda a cantar na maioria das vezes (A2). Mais de um quarto dos inquiridos (26%) respondeu que o movimento ajuda sempre na sua prática vocal (A1). A alínea A4 teve uma

percentagem de resposta de 14%. Apenas dois participantes (3%) responderam que o movimento ajuda pouco (A4). No entanto, dois participantes responderam negativamente (A5), ou seja, não consideram que o movimento os ajude a cantar (3%). Aos participantes que responderam negativamente, é-lhes pedido que avancem diretamente para a pergunta D (Canto – D: "Gostas de cantar com movimento"). O número de participantes nas seguintes questões B e C é n=67.

A grande maioria dos alunos considera que o movimento ajuda sempre no canto ou a maior parte das vezes. Apenas uma ínfima porção de alunos não acha esta ferramenta útil. Este dado é altamente positivo por si só, mas também porque viabiliza a continuação do trabalho. O professor deverá expandir a sua pesquisa para que possa aprimorar as estratégias existentes e desenvolver outras atividades.

4.1.2 Canto – B

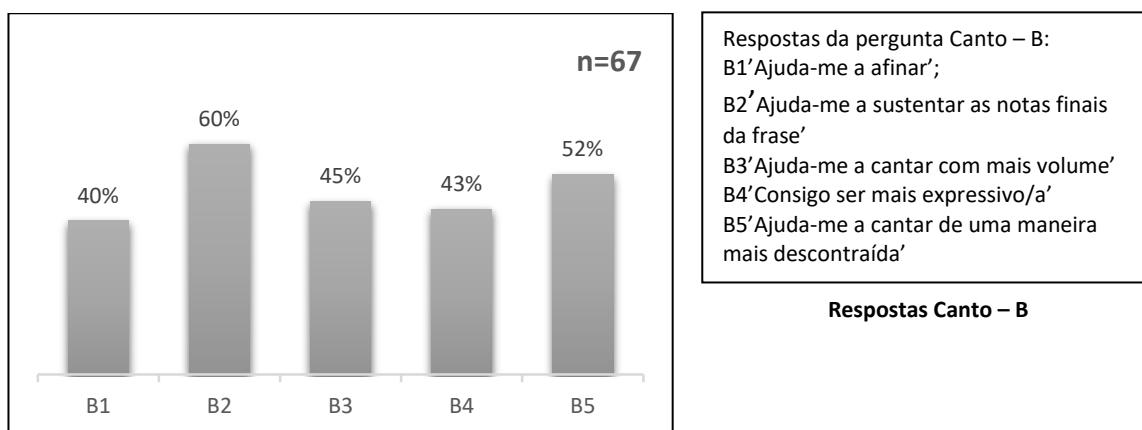


Gráfico 9 - Percentagem de respostas: Canto - B " Como é que o movimento te ajuda?"

A pergunta B possibilita uma escolha múltipla de respostas, podendo selecionar, entre as várias opções, o efeito que o movimento cria no canto.

A opção mais escolhida entre os participantes (40x) foi a opção B2, respetiva à sustentação do som nos finais das frases. A segunda resposta mais escolhida (35x) foi a B5, relativa à descontração física no ato de cantar. As alíneas B3 e B4 estão muito equilibradas quanto à quantidade de escolhas (30P e 29P respetivamente), relativas respetivamente ao volume sonoro

produzido pelo auxílio do movimento e à expressividade aliada ao movimento. A resposta B1 teve o menor número de escolhas (27P).

A percentagem de respostas entre razões técnicas (B1, B2, B3) e expressivas (B4, B5) está equilibrada, havendo uma incidência clara sobre a sustentação. Dado que este elemento técnico foi o mais trabalhado em aula é natural que haja uma maior consideração sobre a mesma. Ainda assim, o equilíbrio entre estas duas componentes é saudável e revela, da parte dos participantes, algum interesse e atenção no trabalho desenvolvido.

4.1.3 Canto – C

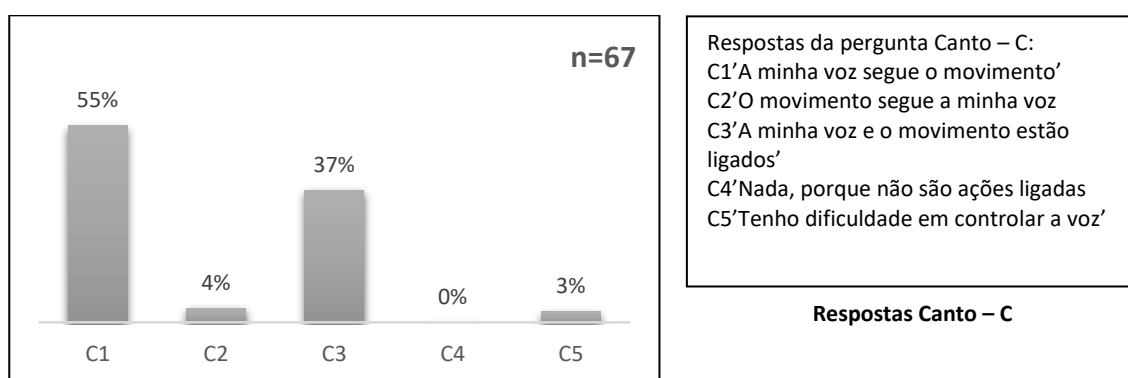


Gráfico 10 - Percentagem de respostas: Canto - C "O que acontece quando cantas com movimento?"

A pergunta C foi elaborada para determinar a percepção dos alunos relativa à ligação entre o gesto e o som.

A resposta mais escolhida foi a C1 (55%). A alínea C3 foi a segunda resposta mais escolhida entre os participantes (37%). Na minha análise, a resposta C3 "A minha voz e o movimento estão ligados" é a resposta mais completa, uma vez que se espera que haja uma conexão entre o som produzido e o gesto realizado. Um pequeno número de participantes (3P) escolheu a resposta C2 e somente dois participantes escolheram a resposta C5, revelando que têm dificuldade em controlar a voz enquanto cantam com movimento.

Embora as opiniões gerais incidam sobre a interligação das duas ações ou sobre a influência de uma sobre outra, é de realçar que nenhum aluno considera que são ações desligadas. É possível afirmar que a consciência corporal esteve presente ao longo do ano letivo. Depreende-se que o

efeito do movimento pode ter contribuído no desenvolvimento da autoanálise dos alunos e na sua propriocepção corporal.

4.1.4 Canto - D

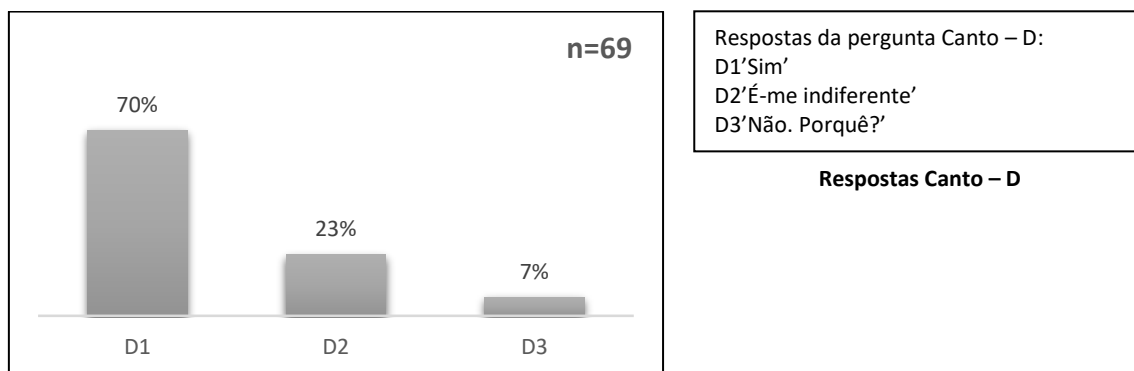


Gráfico 11 - Percentagem de respostas: Canto - D "Gostas de cantar com movimento?"

Esta última pergunta finaliza a primeira parte do questionário sobre o Canto. O objectivo desta pergunta é determinar o gosto dos alunos em cantar com movimento.

A maioria dos inquiridos (70%) responde afirmativamente, ou seja, gosta de cantar com movimento. Quase um quarto dos participantes respondeu D2 (23%), o que revela que lhes é indiferente cantar com ou sem movimento. Cinco participantes (7%) responderam não gostar de cantar com movimento (D3).

Através da análise de dados, é possível sublinhar um aspeto curioso: três alunos responderam positivamente à pergunta Canto – A ("O uso do movimento ajuda-te a cantar?"). No entanto, na pergunta Canto – D ("Gostas de cantar com movimento?"), respondem negativamente (D3). Pela análise destes dados salienta-se o facto de existirem participantes que valorizam o uso do movimento, considerando ser uma boa ferramenta no desenvolvimento vocal. No entanto, por razões pessoais, não gostam de o praticar. É uma posição legítima da parte dos alunos, uma vez que não são obrigados a realizar os exercícios.

Justificações dos participantes à alínea D3:

Participante nº1: *"-Porque fico pouco à vontade e é embaraçoso."*

Participante nº2: *"-Porque não me ajuda a cantar melhor e porque cansa."*

Participante nº20: “-Falta de coordenação. Embora a maior parte das vezes ajude, às vezes complica um pouco.”

Participante nº35: “-Para cantar é preciso atenção, e estar a cantar a mover-me, a atenção é distribuída, então é mais difícil.”

Participante nº36: “-Porque tenho mais dificuldade em cantar.”

Estes resultados são claros e objetivos: a grande maioria gosta de cantar com movimento, onde se incluem alguns participantes que revelam ser-lhes indiferente. São poucos os alunos que não gostam desta ferramenta. Depreende-se que através de estratégias variadas e versáteis, valorizando os vários estilos de aprendizagem, é possível cativar os alunos. Com a continuação do trabalho metódico, pode fomentar-se o gosto pela prática vocal coral a longo prazo.

4.1.5 Canto – E

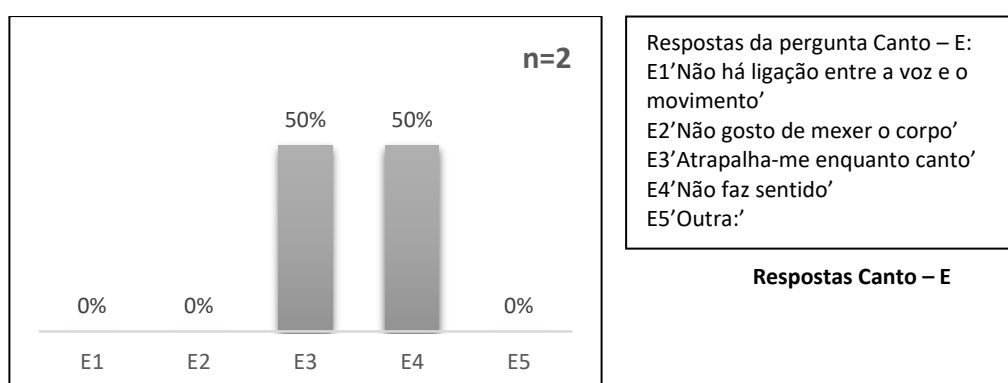


Gráfico 12 - Percentagem de respostas: Canto - E "Porque achas que o movimento não te ajuda a cantar?"

Esta última pergunta destina-se apenas a quem selecionou Canto – A5 (“O uso do movimento ajuda-te a cantar?” – A5 – “Não me ajuda nada.”)).

Cada participante teve uma resposta diferente. Um considera que não faz sentido (1P) e outro revela que o atrapalha durante o processo físico do canto (1P).

É de salientar a reduzida quantidade de participantes (2P) que responderam negativamente à primeira parte do questionário.

ACTIVIDADES

4.1.6 Atividades – A

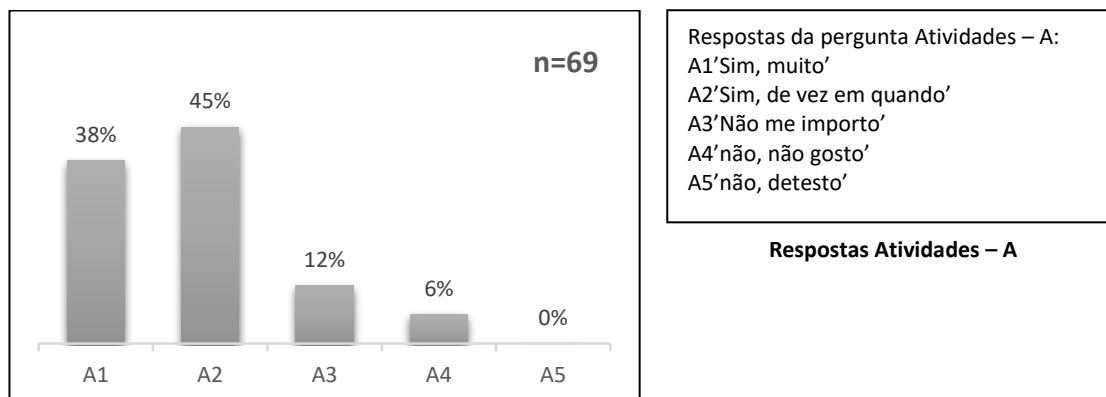


Gráfico 13 - Percentagem de respostas: Atividades - A "Gostas de atividades com movimento durante a aula?"

O maior número de respostas incidiu na resposta A2 (45%). Outra grande porção (38%) respondeu que gosta “ *muito*” destas atividades (A1). A resposta A3 foi selecionada por uma pequena parte dos participantes (12%), o que nos informa que lhes é indiferente. Poucos participantes (6%) revelam não gostar destas atividades (A4). Estes 4 participantes avançam diretamente para a pergunta D (Atividades – D “ *Porque não gostas de usar movimento nas aulas?*”) desta secção.

A grande maioria dos participantes revela gostar destas atividades (93%) ou gostar de vez em quando. Pelos resultados altamente positivos, é possível dizer que estas atividades devem ser uma constante nas aulas como forma lúdica de aprender música e desenvolver a sua técnica. Uma vez que há nos alunos, de forma geral, uma abertura para as mesmas, o professor deve explorar literatura que lhe permita desenvolver atividades variadas. Depreende-se que as estratégias utilizadas durante o ano tiveram um impacto positivo e um efeito cativante nos alunos.

4.1.7 Atividades – B

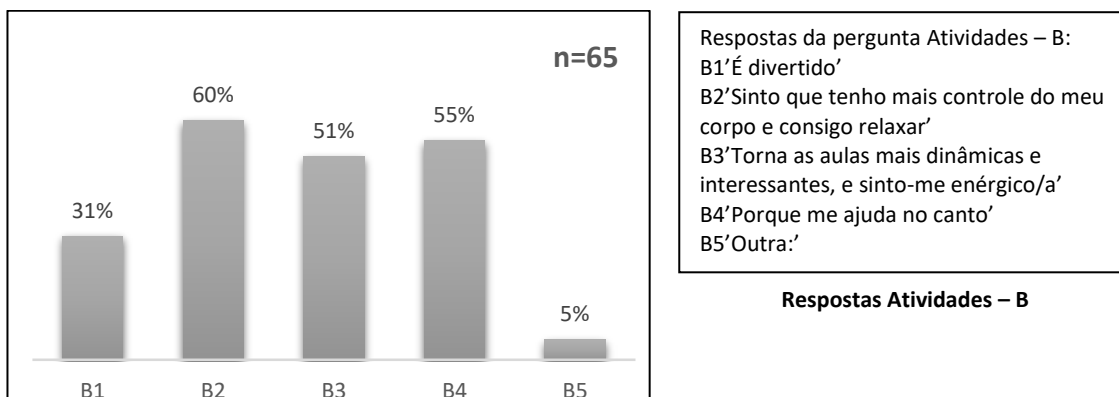


Gráfico 14 - Percentagem de respostas: Atividades - B "Porque gostas de usar movimento?"

A pergunta B possibilita uma escolha múltipla de respostas, podendo selecionar a/as razões pelas quais gostam de atividades com movimento.

A resposta mais vezes selecionada entre os participantes (39x) foi a B2 (60%), relativa ao controle do corpo e o seu relaxamento. As respostas B3 e B4 tiveram aproximadamente o mesmo número de escolhas (33x e 36x respetivamente). A resposta B1 teve um número de escolhas relativamente baixo para o que seria expectável (20x), embora seja viável fazer um apontamento curioso: ao envolverem movimento, estas atividades poderiam ser compreendidas pelos alunos como brincadeira ou jogo. No entanto, pela percentagem de respostas claramente mais alta das restantes alíneas, depreende-se que existe uma consciência do trabalho a ser realizado. Este dado também revela alguma maturidade por parte dos alunos (maioritariamente entre os onze e quinze anos) na análise do trabalho realizado ao longo do ano letivo.

Por último, três participantes responderam por palavras próprias as suas outras opções.

Participante nº 7: *"-Porque me dá energia."*

Participante nº 19: *"-Ajuda-me a perceber aquilo em que estou a falhar e como melhorar."*

Participante nº69: *"-Ajuda-me a centrar e concentrar a minha energia e poder interno."*

Estes valores são coerentes com os resultados do gráfico 13. Os alunos valorizam esta ferramenta pois consideram-na útil quer no desenvolvimento de capacidades musicais quer no desenvolvimento duma consciência corporal. Os resultados mostram novamente que este recurso motiva os alunos nas aulas, dá-lhes energia e ajuda-os a concentrar.

4.1.8 Atividades – C

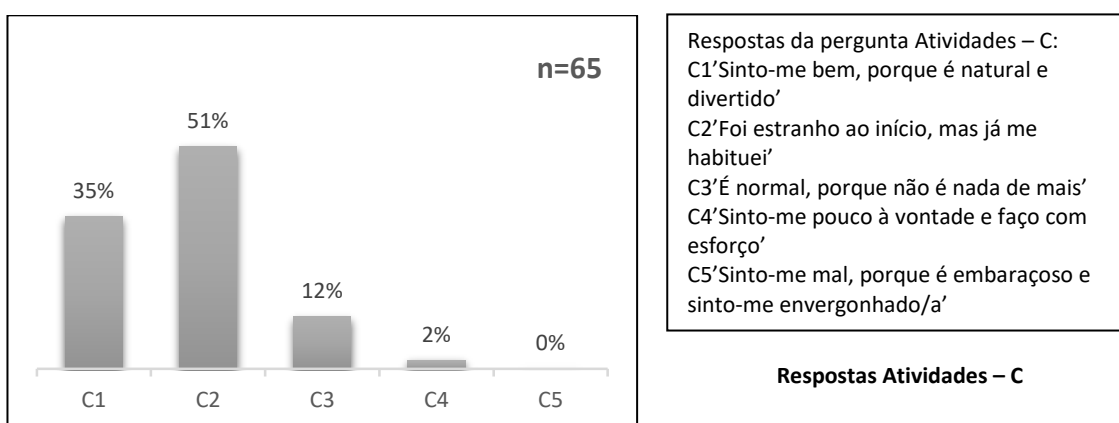


Gráfico 15 - Percentagem de respostas: Atividades - C "Quando o professor pede exercícios com movimento:"

A pergunta C pretende determinar uma informação fulcral para esta investigação: o à vontade dos alunos em realizar atividades com movimento.

Mais de metade dos participantes (51%) revela que foi "*estranho ao início*", mas que se "*habituarão*" à atividade. Um número relevante de participantes (35%) selecionou a resposta C1, porque '*é natural e divertido*'. A resposta C3 foi selecionada por um baixo número de participantes (12%). Por último, dois participantes selecionaram a resposta C4, revelando que se sentem pouco à vontade com estas atividades.

A grande maioria dos alunos revela que estão à vontade com a exposição corporal em frente ao grupo. No caso dos alunos que responderam negativamente o professor deve intervir. Pode procurar saber as razões individuais de cada aluno e procurar encontrar soluções que amenizem o impacto que estas atividades podem ter nos mesmos.

Através da análise dos dados nota-se que o panorama geral é positivo: a maioria dos participantes revela que se sente bem ou que com o tempo se tornou natural realizar estas atividades.

Esta informação vai ao encontro da literatura: a duração da exposição a esta abordagem é um fator importante para o sucesso da mesma. (Apfelstadt, 1985; Hylton, 1987; McCoy, 1989).

4.1.9 Atividades - D

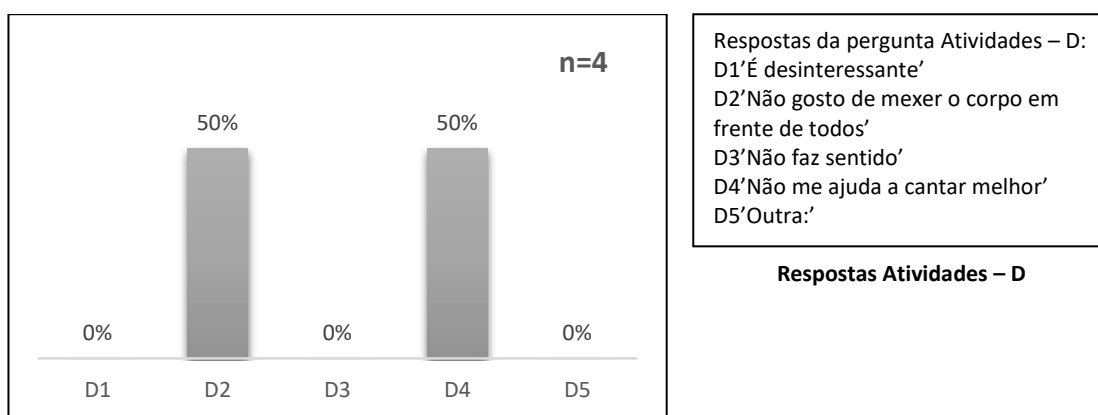


Gráfico 16 - Percentagem de respostas: Atividades - D "Porque não gostas de usar movimento nas aulas?"

Esta última pergunta destina-se apenas a quem respondeu Atividades - A5 "Gostas de atividades com movimento durante a aula?"

Dos quatro participantes, metade (2P) selecionou D2, relativa ao desconforto da exposição corporal. A outra metade (2P) escolheu opção D4, pois sentem que não os ajuda a cantar melhor.

Salienta-se a quantidade mínima de participantes que responderam negativamente à segunda parte do questionário.

2º parte

CANTO

4.1.10 Canto A

CANTO - A						
	A1	A2	A3	A4	A5	Total
8 - 11 / n=7	57%	29%	14%			100%
12 - 15 / n=57	19%	58%	16%	4%	4%	101% ¹⁵
16 - 18 / n=1			100%			100%
<18 / n=4	75%	25%				100%

Opções de resposta Canto – A:
A1-‘Ajuda sempre’;
A2-‘Ajuda grande parte das vezes’;
A3-‘Ajuda às vezes’;
A4-‘Ajuda pouco’;
A5-‘Não me ajuda nada’

Respostas Canto – A

Tabela 20 - Respostas por faixa etária: Canto -A "O uso do movimento ajuda-te a cantar?"

Na tabela 10 é possível verificar que as respostas mais seleccionadas são a A1 e A2, o que nos indica que a grande maioria dos alunos, nas diferentes faixas etárias, considera que o movimento os ajuda a cantar. Tendo em conta este resultado, é possível afirmar que a prática realizada ao longo do ano letivo foi positiva. Após o trabalho desenvolvido em aula, os alunos consideram o recurso válido: guardam a sensação que o movimento os ajudou ao longo do ano a desenvolver a sua vocalidade em várias maneiras. O recurso ao movimento foi realizado sensorialmente ao longo do ano letivo. Eu nunca mencionei os benefícios do mesmo ou expôs informação teórica sobre a mesma. Os resultados apresentam as considerações honestas dos alunos sobre o recurso.

¹⁵ Arredondamento automático.

4.1.11 Canto B

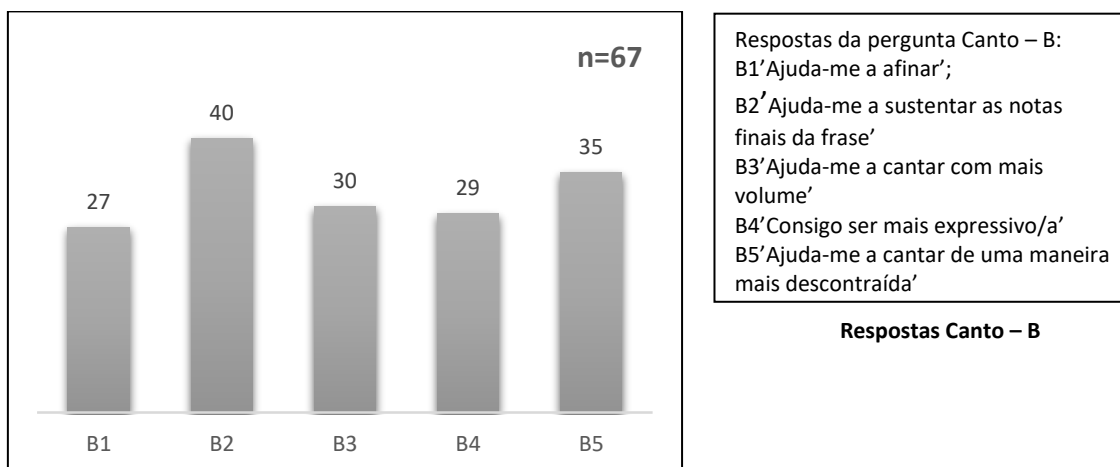


Gráfico 17 – Número de respostas por alínea: Canto - B " Como é que o movimento te ajuda?"

No gráfico 17, pretende-se informar a quantidade de vezes que cada resposta foi selecionada. A resposta mais vezes selecionada foi a alínea B2 (40), relativa à sustentação do som nos finais de frase (técnica vocal). A alínea B5 foi a segunda resposta mais selecionada (35) o que nos revela que o movimento provocou um efeito relaxante enquanto cantavam (consciência corporal). As alíneas B3 e B4 encontram-se num nível de seleção muito semelhante (30 e 29) embora sejam diferentes sobre o conteúdo (técnica vocal e musicalidade, respetivamente). A alínea A1, sobre afinação, teve o menor número de seleção (27).

É curioso reparar que a resposta mais selecionada é sobre técnica e não sobre consciência corporal: deduz-se que os alunos sabem o que o movimento lhes ofereceu ao nível vocal. Embora as opções fossem limitadas, todas tiveram um bom número de escolhas. É possível depreender que um gesto pode surtir um efeito diferente de aluno para aluno. Para um, determinado gesto pode ter um efeito relaxante e para outro pode emancipar a sua vocalidade. Embora para o professor seja claro o objetivo da aplicação dum gesto, este pode produzir um outro efeito diferente de pessoa para pessoa.

4.1.12 Canto C

CANTO - C						
	C1	C2	C3	C4	C5	Total
8 - 11 / n=7	71%	14%	14%			99% ¹⁶
12 - 15 / n=55	53%	4%	40%		4%	101% ¹⁷
16 - 18 / n=1			100%			100%
<18 / n=4	75%		25%			100%

Respostas da pergunta Canto – C:
 C1' A minha voz segue o movimento'
 C2' O movimento segue a minha voz
 C3' A minha voz e o movimento estão ligados'
 C4' Nada, porque não são ações ligadas
 C5' Tenho dificuldade em controlar a voz'

Respostas Canto – C

Tabela 11 - Respostas por faixa etária: Canto - C "O que acontece quando cantas com movimento?"

Na tabela 11, é possível verificar que a alínea C1 e a alínea C3 foram as mais selecionadas pelos participantes. Este dado oferece-nos dois pontos de vista: a resposta C1 indica-nos que a maioria dos alunos está focado na voz e que se encontram atentos aos possíveis efeitos que o movimento pode surtir na voz; a alínea C3 revela que os alunos assumem a junção do movimento à voz, uma vez que o processo interliga as duas ações numa só. A alínea C2 foi selecionada por um baixo número de participantes. A alínea C5 indica-nos que poucos coralistas tem dificuldade em controlar a voz.

Ao realizar movimento, o professor deverá estar atento à dificuldade e à exigência dos exercícios, uma vez que podem ser ajustados às características físicas de cada aluno. A alínea C4 revela-nos um dado muito positivo: todos os participantes (dos que consideram este recurso uma ferramenta positiva) apresentam uma consciência corporal significativa, uma vez que não consideram serem ações desligadas.

Resumindo, a maioria dos alunos sente que o movimento teve um efeito positivo na sua vocalidade e considera estarem interligadas, revelando autoconsciência corporal.

¹⁶ Arredondamento automático.

¹⁷ Arredondamento automático.

4.1.13 Canto D

CANTO - D				
	D1	D2	D3	Total
8 - 11 / n=7	86%	14%		100%
12 - 15 / n=57	65%	26%	9%	100%
16 - 18 / n=1	100%			100%
<18 / n=4	100%			100%

Respostas da pergunta Canto – D:
 D1' Sim'
 D2' É-me indiferente'
 D3' Não. Porquê?'

Respostas Canto – D

Tabela 12 - Respostas por faixa etária: Canto - D "Gostas de cantar com movimento?"

Através da tabela 12, é possível afirmar que a maioria dos participantes gosta de cantar com movimento. Este é um resultado extremamente positivo, pois indica-nos que há uma disponibilidade da parte dos alunos para explorar outros métodos e que estão abertos à experiência de novos recursos, neste caso, o movimento.

4.1.14 Canto E

CANTO - E (exclusivo para respostas CANTO -A5)						
	E1	E2	E3	E4	E5	Total
8 - 11 / n=0						0%
12 - 15 / n=2			50%	50%		100%
16 - 18 / n=0						0%
<18 / n=0						0%

Respostas da pergunta Canto – E:
 E1' Não há ligação entre a voz e o movimento'
 E2' Não gosto de mexer o corpo'
 E3' Atrapalha-me enquanto canto'
 E4' Não faz sentido'
 E5' Outra:'

Respostas Canto – E

Tabela 13 - Respostas por faixa etária: Canto - E "Porque achas que o movimento não te ajuda a cantar?"

Após a escolha da resposta Canto - A5, é pedido ao participante que justifique a sua resposta por escolha de opções, ou que opte por palavras suas. Neste caso, os dois participantes responderam E3 e E4, não colocando uma resposta pessoal sobre a sua posição.

ATIVIDADES

4.1.15 Atividades A

ATIVIDADES - A						
	A1	A2	A3	A4	A5	Total
8 - 11 / n=7	43%	57%				100%
12 - 15 / n=57	37%	42%	14%	5%	2%	100%
16 - 18 / n=1		100%				100%
<18 / n=4	50%	50%				100%

Respostas da pergunta Atividades – A:
A1'Sim, muito'
A2'Sim, de vez em quando'
A3'Não me importo'
A4'não, não gosto'
A5'não, detesto'

Respostas Atividades – A

Tabela 14 - Respostas por faixa etária: Atividades – A “Gostas de atividades de movimento durante a aula?”

Na tabela 14, é possível verificar que existe uma aproximação de valores entre as respostas A1 e A2 (havendo incidência sobre A2), o que indica que a maioria dos alunos gosta de atividades com movimento durante a aula mas não de uma forma excessiva. Nota para a existência de participantes que gostam pouco (5%) ou nada (2%) destas atividades. A justificção a esta pergunta surgirá adiante na análise da pergunta Atividades – D (“Porque não gostas de usar movimento na aula?”)

4.1.16 Atividades B

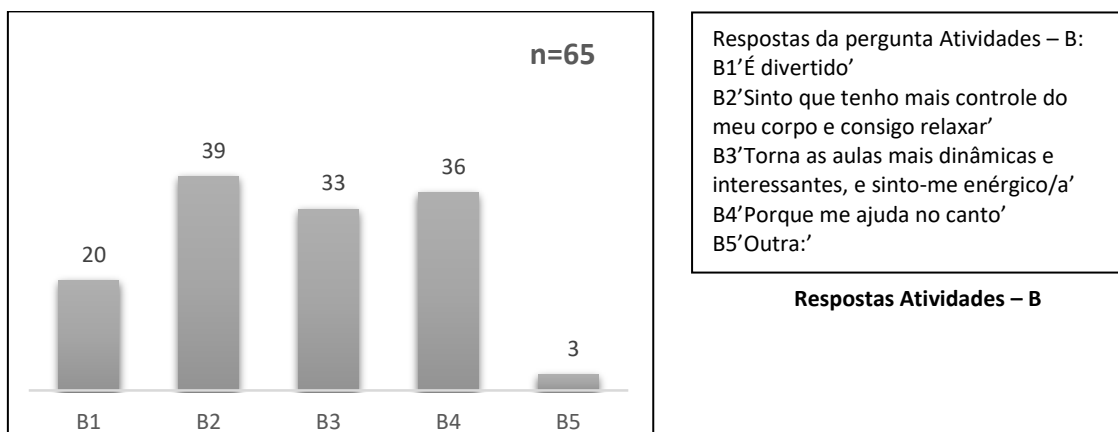


Gráfico 18 - Número de respostas por alínea: Atividades - B "Porque gostas de usar movimento?"

No gráfico 18, é possível identificar o número de vezes que cada alínea foi selecionada.

A resposta mais selecionada é a alínea B2, sobre a autoconsciência corporal. A alínea B3 releva-nos que a realização destas atividades os ajuda a cantar. A alínea B4 selecionada 36 vezes indica-nos que os alunos consideram as aulas mais interessantes e que através destas atividades se sentem com energia para a aula. A alínea B1, sobre o prazer das atividades, foi selecionada vinte vezes das sessenta e cinco possíveis. E, por último, a opção B5 foi escolhida por alguns participantes para que pudessem responder por palavras suas:

Participante nº 7: *"-Porque me dá energia."*

Participante nº 19: *"-Ajuda-me a perceber aquilo em que estou a falhar e como melhorar."*

Participante nº 69: *"-Ajuda-me a centrar e concentrar a minha energia e poder interno."*

Dois participantes mencionam a energia que lhes é transmitida pela realização das mesmas e um participante revela que o movimento o/a ajuda a autoanalisar-se para poder corrigir as falhas e melhorar a sua prestação.

É possível confirmar que todas respostas pessoais são positivas em relação a estas atividades.

4.1.17 Atividades C

ATIVIDADES - C						
	C1	C2	C3	C4	C5	Total
8 - 11 / n=7	57%	43%				100%
12 - 15 / n=53	28%	55%	15%	2%		100%
16 - 18 / n=1	100%					100%
<18 / n=4	75%	25%				100%

Tabela 15 - Respostas por faixa etária: Atividades - C “Quando o professor pede exercícios com movimento:”

Respostas da pergunta Atividades – C:
 C1'Sinto-me bem, porque é natural e divertido'
 C2'Foi estranho ao início, mas já me habituei'
 C3'É normal, porque não é nada de mais'
 C4'Sinto-me pouco à vontade e faço com esforço'
 C5'Sinto-me mal, porque é embaraçoso e sinto-me envergonhado/a'

Respostas Atividades – C

Na tabela 15, é notória a quantidade de alunos que se sente bem em atividades com movimento. Uma nota curiosa: a resposta C2 foi escolhida por mais de metade do grupo inserido na faixa etária entre 12 anos e 15 anos, onde se insere toda a turma do Coro Juvenil da PS. O facto de não se ter realizado um trabalho de longa duração com a turma pode ter influenciado a sua escolha. Pela análise, os alunos que estiveram expostos a este recurso o ano letivo inteiro tendem a sentir-se à vontade com o mesmo, enquanto os que tiveram menor tempo de exposição possam ter sentido que foi “*estranho ao início*”. Este dado vai ao encontro da literatura, em que é comentado o tempo de exposição a esta actividade como fator de adesão e sucesso do mesmo.

4.1.18 Atividades D

ATIVIDADES - D (exclusivo para respostas ATIVIDADES - A4/A5)						
	E1	E2	E3	E4	E5	Total
8 - 11 / n=0						0%
12 - 15 / n=4		50%		50%		100%
16 - 18 / n=0						0%
<18 / n=0						0%

Respostas da pergunta Atividades – D:
 D1'É desinteressante'
 D2'Não gosto de mexer o corpo em frente de todos'
 D3'Não faz sentido'
 D4'Não me ajuda a cantar melhor'

Respostas Atividades – D

Tabela 16 - Respostas por faixa etária: Atividades - D " Porque não gostas de usar movimento nas aulas?"

Na tabela 16, é possível verificar que os quatro participantes diferem nas suas opiniões acerca de atividades com movimento. Enquanto 50% considera que não os ajuda a cantar melhor (E4), outros 50% (2P) sentem embaraço em movimentar o corpo à frente de outras pessoas (E2).

É importante notar que os 4 participantes em 69 que não gostam desta atividade têm idades entre 12 e 15 anos. Isto é uma situação muito importante a ser levada em consideração: é crucial que os alunos não se sintam forçados a realizar estas atividades. O movimento é um recurso ao desenvolvimento vocal, mas também incentiva a autoconsciência corporal e o desenvolvimento motor. No entanto, ao ser uma ferramenta física, pode tornar-se um obstáculo difícil de ultrapassar em alguns alunos devido à idade, personalidade e situação emocional em que se encontram. Regra geral, neste intervalo de idades existem mudanças inerentes ao nível intelectual e do autoconhecimento físico. Estas têm um impacto muito forte nos adolescentes e podem surgir situações em que os mesmos têm vergonha de se expor. Deve ser dada ao aluno a liberdade de não participar nas atividades se assim o quiser. Cabe ao professor procurar criar um ambiente propício para que haja à-vontade no grupo e onde seja valorizada a partilha, o esforço e a dedicação individual e coletiva.

Os dados revelaram que uma irrelevante percentagem de alunos se sente desconfortável com este recurso. Embora matematicamente seja uma boa informação para a investigação em causa, não devemos esquecer que estamos a lidar com seres humanos. Qualquer atividade pode surtir um efeito negativo nos alunos, arriscando moldar a sua personalidade de uma forma danosa e em caso extremo, deixar marcas que acompanhem o crescimento do aluno e condicionem a sua vida futura.

4.2 Perguntas com mais de uma opção de escolha

Foi analisado outro dado: o número de opções selecionadas por cada participante às perguntas Canto – B e Atividades – B.

Canto – B:

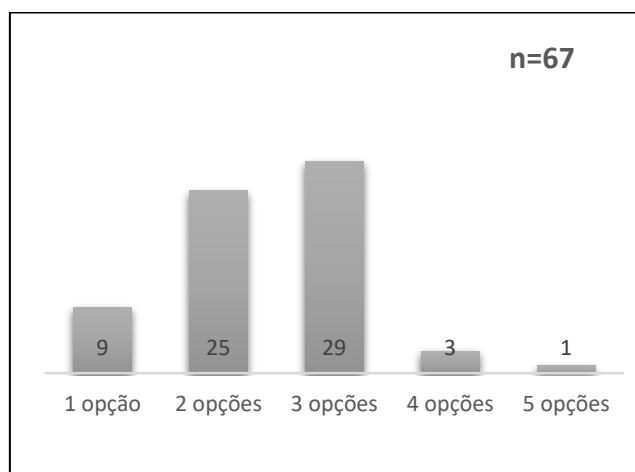


Gráfico 19 - Número de escolhas dos participantes à pergunta Canto – B

É interessante notar que quase metade do total de participantes assinalou três opções das cinco possíveis. Depreende-se que os movimentos aplicados tiveram um efeito variado e amplo e os participantes sentem que lhes causa mais do que uma sensação isolada. Um gesto/movimento ou atividade conseguiu atingir vários pontos ao nível técnico-vocal mas também ao nível pessoal. Vinte e cinco participantes selecionaram duas opções, revelando que não sentem apenas um efeito, mas pelo menos dois, corroborando a análise anterior. A análise dos dados indica que apenas três participantes escolheram quatro opções. Dois destes participantes têm 13 anos e um tem 15 anos. É curioso salientar que dois tocam violino e guitarra e apenas um é cantor. Percebe-se que não só os cantores se interessam por movimento, mas também os instrumentistas. Este dado pode suscitar interesse em investigar o uso do movimento na aprendizagem musical instrumental como ferramenta de desenvolvimento de musicalidade e técnica.

Apenas um participante selecionou todas as opções. Este participante tem 12 anos de idade e insere-se no âmbito da faixa etária alvo desta investigação. É importante notar que, embora um dado quase irrisório, pelo menos um participante escolheu todas as opções.

Atividades – B:

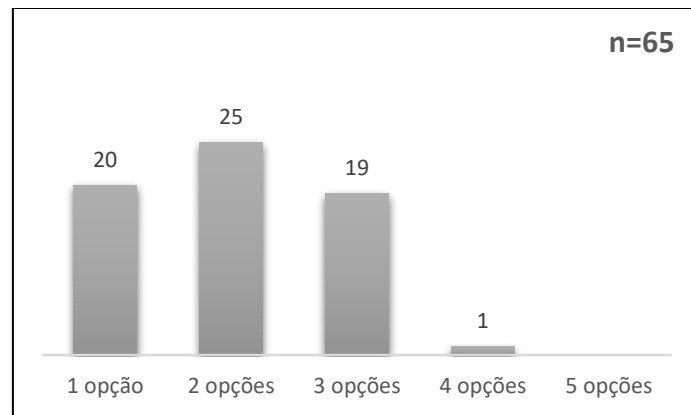


Gráfico 20 - Número de escolhas dos participantes à pergunta Atividades – B

No gráfico 20, é possível perceber o número de opções que cada participante assinalou.

É notória a diferença entre esta pergunta e a Canto – B. Um número maior de participantes (20) selecionou apenas uma opção. O que corrobora a conclusão mencionada no subcapítulo 4.1.4 Canto – D, onde se menciona a legitimidade do aluno gostar e valorizar o uso do movimento, reconhecendo-lhe os benefícios e os aspectos positivos mas não gostar pessoalmente de o usar. Ainda assim, mais de um terço dos participantes (25P) selecionou duas opções, mostrando que as atividades surtem mais do que um efeito em cada um. Menos de um terço (19) selecionou três opções, o que se revela um dado não tão positivo comparado à secção do Canto.

4.3 Pergunta Final

Foram transcritas para documento digital todas as respostas abertas dos participantes à última questão: “Achas que irás recorrer ao movimento, em caso de necessidade, para te ajudar a cantar no futuro?”

A seguinte tabela apresenta as respostas dos alunos, divididas em respostas negativas, neutras e positivas.

Negativas	
‘Não, porque não tenciono ser cantor no futuro.’	‘Não.’
‘Não, não acho que no futuro irei recorrer ao movimento para me ajudar a cantar.’	‘Não, mas se for preciso farei actividades com movimento à vontade.’
‘Não, pois é-me indiferente.’	‘Acho que não, porque não gosto e não me sinto à vontade, mesmo quando estou sozinha.’
‘Porque não gosto de usar movimento e não me ajuda.’	
Neutras	
‘Acho eu não, porque na aula não há problema, mas fazer em casa, acho que não teria necessidade.’	‘Possivelmente não porque não me irei lembrar.’
‘Não sei... talvez.’	‘Não sei.’
‘Não sei.’	
Positivas	
‘Sim! O movimento permite compreender o objectivo de determinados exercícios e como chegar à técnica certa. É um apoio visual (e físico) útil que creio que me poderá ajudar, nomeadamente a ficar mais à vontade a cantar.’	‘Sim! Quando comecei a ter aulas de canto, foram associadas ao movimento e para mim não faz sentido de outra maneira. E tenho pena que o ensino do canto clássico ainda seja tão retrógrado ao não envolver movimento.’
‘Sim, porque me ajuda a cantar mais alto e mais relaxada.’	‘Sim, dá-me energia.’
‘Sim, ajuda sempre e relaxa.’	‘Sim, porque às vezes não consigo aguentar as notas finais e o movimento ajuda.’
‘Provavelmente sim, porque me ajuda a cantar e canto mais alto!’	‘Sim, poi irá focar-me mais.’
‘Sim, porque me faz cantar melhor.’	‘Acho que sim, porque o movimento ajuda-me a cantar.’
‘Sim, porque o movimento ajuda-me em variadíssimas coisas como dinâmicas e afinação (de vez em quando).’ ‘Sim, porque o movimento é muito importante e faz sentido utiliza-lo sempre.’	‘Depende do tipo de movimento. Se for algo fácil então sim, porque me ajuda a manter o ritmo.’
‘Sim, porque ajuda a soltar a voz.’	‘Sim, pois ajuda a sustentar e afinar as notas.’
‘Sim, pois ajuda-me a controlar a voz e com criatividade, posso até criar algo engraçado para me acompanhar enquanto canto.’	‘Sim, porque me vai ajudar a cantar.’
‘Sim, porque o movimento ajuda muito a suportar a voz.’	‘Penso que sim, porque se me tem ajudado agora, no futuro também irá.’
‘Sim pois sei que me irá ajudar e vou cantar melhor.’	‘Sim, pois aprendi que o movimento me ajuda.’
‘Em princípio sim, porque ajuda a manter o controlo vocal essencialmente, devido ao facto de sustentar tanto as notas finais como as mais agudas.’	‘Sim, Porque é sempre uma maneira de ajudar a voz.’

'Sim, para não desafinar.'	'Sim, pois é uma boa ajuda na colocação da voz e ajuda a prolongar muito mais as notas.'
'Sim, pois ajuda-me na concentração e canto com mais naturalidade.'	'Sim claro, pois ajuda-me hoje em dia a afinar a voz e acho que sempre fará o mesmo.'
'Sim, se fizer sentido e for divertido, sempre claro.'	'Sim, acho que me vai ajudar no futuro.'
'Sim, porque ajuda, mas não movimentos muito drásticos.'	'Sim, porque ajuda-me a afinar as notas e porque serve para relaxar.'
'Sim, porque como disse à pouco, ajuda-me a sustentar a voz.'	'Sim, porque achei interessante a conexão entre a voz e o moimento.'
'Sim, porque me ajuda a concentrar e a cantar melhor.'	'Sim, porque me ajudará sempre no controlo da voz.'
'Sim, porque acho que dá um bom controlo à voz e ao corpo.'	'Sim, pois ajuda-me a sustentar as notas finais, ajuda-me a cantar de maneira descontraída e consigo ser mais expressiva a cantar.'
'Sim, porque me ajuda a relaxar e a 'soltar' a voz.'	'Sim, pois realmente facilita o canto.'
'Sim.'	'Sim.'
'Sim, se for necessário.'	'Sim, porque sinto-me mais confortável.'
'Sim, porque ajuda a sustentar a voz e a ligar os sons.'	'Sim, porque me sinto mais relaxada.'
'Sim, porque se eu conseguir ser um grande músico, tenho esperanças que me ajude a cantar melhor.'	'Sim, porque me descontraio um pouco e isso é bom para mim e isso é divertido.'
'Sim, porque é uma boa ajuda nas aulas para eu me conseguir orientar.'	'Sim, pois às vezes não consigo fazer o que o professor manda e isso ajuda-me a conseguir fazer, podendo me ajudar no futuro.'
'Sim, porque me ajuda a descontrair e a ser mais expressivo.'	'Sim, o movimento deixa-me mais descontraída e muitas vezes ajuda-me a cantar.'
'Sim, porque é uma maneira descontraída e divertida de cantar!'	'Provavelmente sim, porque deixa-me mais segura e relaxada, fazendo com que o meu desempenho seja bom.'
'Sim, porque quando há movimento acho que canto melhor.'	'Sim, porque o movimento ajuda-me muito a ficar relaxado e enérgico.'
'Sim, porque dá jeito para ajudar a saber o movimento das notas.'	'Sim, porque a experiência das aulas o mostrou como é eficiente.'

Tabela 17 – Respostas à pergunta aberta “Achas que irás recorrer ao movimento, em caso de necessidade, para te ajudar a cantar no futuro?”

A pergunta “Achas que irás recorrer ao movimento, em caso de necessidade, para te ajudar a cantar no futuro?” tencionava averiguar a disponibilidade dos alunos em recorrer ao movimento no futuro. Com base nas respostas, também seria possível determinar se tinham experiência e conhecimento suficiente para o fazer com base no trabalho desenvolvido no ano letivo 2017-2018.

A maioria (57P) respondeu afirmativamente, que iriam recorrer ao movimento em caso de necessidade pelas várias razões acima transcritas. Com este elevado número, os alunos estão certos que saberão como utiliza-lo e em que contexto aplica-lo ou cria-lo. Este é um dado muito positivo que suscita uma possível investigação futura sobre o desenvolvimento a longo prazo da técnica vocal com base no movimento, acompanhando os alunos durante mais tempo que somente um ano.

Apenas sete responderam negativamente, afirmando que não os irá ajudar a cantar melhor, que não se sentem à vontade ou por não saberem como aplica-lo.

Outros cinco participantes concluem que não sabem ou que em princípio não utilizarão.

A nível da análise de dados, os resultados são positivos, uma vez que o número de respostas negativas a esta pergunta aberta não está largamente afastado no número de participantes que responderam negativamente à secção Atividades. Este facto revela que há coerência entre os resultados obtidos nas duas secções do questionário e a pergunta aberta.

Os números são bastante expressivos e é possível afirmar que com o devido estudo, preparação, ajuste e aplicação deste recurso, os alunos estão dispostos a desenvolvê-lo no decorrer dos seus estudos musicais ou no seu futuro.

4.4 Limitações do estudo

O facto de ter sido avaliado o gosto e à-vontade dos alunos não assegura que as suas respostas tenham sido honestas. Deve ser tido em conta que a empatia com o professor pode ter condicionado a sua atitude perante o recurso em causa. No entanto, a análise de dados realizada a partir das respostas dos questionários foi conduzida com critérios científicos.

Não foi aferida a disposição dos alunos para este recurso antes de o praticar. Os resultados mostram apenas a sua opinião relativa ao tipo movimento executado. Desta forma, não é possível perceber se o recurso teve impacto nos participantes.

Será interessante analisar-se, em trabalho posterior, as diferenças das respostas e considerações entre alunos do sexo masculino e feminino, o que poderá fornecer informações interessantes e relevantes para o estudo.

Para obter mais dados e expandir as possibilidades de análise, a investigação poderia ter outras características: maior número de participantes; maior tempo de exposição ao recurso; outro tipo de coros que não escolares. Seria interessante fazer uma investigação profunda e ampla sobre a diferença entre os coros que utilizam movimento e os que não utilizam através dum estudo exploratório com dois grupos. Existiria sempre a condicionante de encontrar grupos com as mesmas características: idade, vocalidade, tempo e hora de ensaio e repertório. Não havendo as condições necessárias para a realização do mesmo, espera-se que esta investigação fomente a curiosidade de professores e maestros, e que se formulem novas questões e investigações que ajudem a melhorar a qualidade dos coros, ao nível vocal e musical em Portugal.

5. Conclusão

No início deste trabalho de investigação foi exposta a temática a abordar, na qual se definiu o seu objetivo e justificada a pertinência da mesma. Pretendeu-se perceber se o recurso ao movimento poderia ser uma ferramenta útil no desenvolvimento da vocalidade dos coralistas infantojuvenis.

Através da pesquisa bibliográfica percebeu-se que são vários os autores que defendem o uso de movimento como ferramenta de trabalho no desenvolvimento musical, e, neste caso, vocal. A posição dos vários autores (maestros, professores de canto e música, filósofos e investigadores), oriundos de vários países e culturas diferentes, é unânime: este recurso otimiza conteúdos musicais, desenvolve a musicalidade, potencializa a coordenação motora e fortalece a técnica vocal (Apfelstadt, 1985; Linklater, 2006; Parncutt & McPherson, 2002).

A pesquisa bibliográfica possibilitou responder à questão que motivou esta investigação: *‘O uso do movimento pode ajudar no desenvolvimento da técnica vocal em coros infantojuvenis?’*. Embora a resposta não esteja suportada por um estudo comparativo entre o uso e não uso de movimento, auxiliado por tecnologia de gravação de som, a ligação, neste estudo, existiu.

Esta conclusão é suportada pelas investigações levadas a cabo pelos vários autores, pelas suas pesquisas, pela sua experiência e pelos resultados obtidos.

Para chegar a esta conclusão, foi realizado um trabalho sensorial de movimento ao longo de todo o ano letivo com as turmas integrantes no estágio. Os alunos estiveram expostos a atividades variadas e recorreram ao movimento para ultrapassar alguns obstáculos relativos à sua vocalidade. Durante este tempo, nunca foram referidos os benefícios do mesmo, nunca foi mencionado nenhum autor e nunca se explicou por que razão este recurso estava presente em todas as aulas de formas diferentes.

Após pesquisa bibliográfica sobre os benefícios do uso do movimento, este questionário visava obter a opinião pessoal e honesta da parte dos alunos.

O questionário foi criado com uma linguagem acessível à faixa etária dominante e orientou-se por uma estrutura simples que facilitava a sua realização. Foi elaborado com base na revisão bibliográfica e nas investigações efetuadas. As respostas ao mesmo possibilitariam averiguar o gosto pelo movimento e o à-vontade na prática do mesmo. Os resultados obtidos foram muito importantes para confirmar a continuação do uso desta ferramenta de trabalho.

Pela análise dos dados é possível afirmar que a grande maioria dos alunos gosta de cantar fazendo movimento. Ainda que alguns tenham expressado que não gostam, valorizaram a utilidade do mesmo. Ao mesmo tempo, acham que este recurso é útil no desenvolvimento da técnica vocal e a otimização de um outro apeto: a consciência corporal. Este foi um dos resultados mais inesperados e mais surpreendentes. Através do trabalho realizado durante o ano e dos resultados obtidos nos questionários, depreende-se que desenvolveram e expandiram os seus limites de propriocepção corporal. Houve um elevado número de participantes que revelam ter “*mais controle do seu corpo*”, que se sentem “*enérgicos*”, e que conseguem “*cantar duma maneira mais descontraída*”. Outro resultado converge com este último: a interligação das duas ações (cantar e movimentar). Nenhum participante se opôs a esta realidade, o que expressa novamente algum auto conhecimento corporal.

Estes dados são altamente positivos, uma vez que refletem uma atenta e consciente análise da parte dos alunos sobre o trabalho desenvolvido.

Para apurar o efeito do movimento provocado nos alunos, definiram-se três possibilidades de resposta técnico-vocais e duas expressivas. Embora a resposta sobre sustentação tenha sido a mais seleccionada, existe um equilíbrio de escolhas interessante entre ambas as razões.

Do ponto de vista da praticabilidade dos exercícios, apenas dois alunos expressaram a “*dificuldade em controlar a voz*” enquanto cantam com movimento. Este dado, embora ínfimo, não é inesperado ou incomum. Deverá ser realizada uma reflexão da parte do professor na forma como poderá ajudar alunos com menos destreza através de simplificação, variação, ou trabalho individual (temporário) com o aluno.

No entanto, fica a ressalva de que pode ter havido momentos menos fáceis na prática destes gestos. Para uma saudável praticabilidade, devem ser consideradas as características físicas dos alunos integrantes da turma.

Apenas dois participantes sinalizam que não gostam de cantar com movimento e ambos desvalorizam a utilidade do mesmo. Embora este número seja muito baixo, é importante realçar estas respostas e procurar encontrar alternativas de incentivo e abordagens diferentes para que estas possam ter um impacto positivo nos alunos.

Quanto à prática destas atividades, os resultados foram novamente expressivos.

A grande maioria gosta de realizar atividades com movimento. Pelos resultados, conclui-se que os alunos estão recetíveis a esta prática no decorrer dos seus estudos musicais. Verifica-se que

através duma preparação pensada, estruturada e caracterizada, estas atividades surtem um efeito muito positivo e aliciante nos alunos.

Pelos resultados obtidos nota-se claramente que a grande maioria se sente à vontade para realizar estas atividades ou que através da prática estas se tornaram habituais. No entanto, alguns alunos evidenciam a falta de confiança na execução de algumas atividades. Novamente, deverá ser realizada uma reflexão pelo professor, na forma como poderá ajudar alunos com alguma timidez ou introversão. Em último caso, o professor deve aceitar que o aluno não queira realizar o exercício.

Por último, a pergunta que pretendia concluir se os alunos utilizariam movimento em caso de necessidade no futuro revelou resultados elogiáveis e pertinentes. Através desta resposta seria possível detetar independência na realização do mesmo. A grande maioria atestou o uso do movimento e confirmou que o irá utilizar no futuro. Através de algumas respostas, nota-se o interesse pela continuidade de trabalho com movimento.

Este estudo surgiu do interesse em analisar a opinião e a avaliação dos alunos relativa a esta ferramenta. As minhas expectativas, no início do ano letivo, estavam bem equilibradas: não antecipava reações positivas ou negativas dos alunos e prontificar-me-ia a analisar os dados recolhidos duma forma científica. No entanto, de uma maneira geral, os resultados foram positivos. Fiquei surpreendido pela positiva com os resultados inequívocos.

Em suma, após realizado um trabalho sensorial de movimento em todas as aulas, os alunos revelaram gostar da prática desenvolvida durante o ano e reconheceram os benefícios da mesma. Isto parece ser um forte indicador que através de atividades bem preparadas pelo professor, estas podem ser um poderoso recurso no desenvolvimento da técnica vocal em coralistas infantojuvenis bem como no enriquecimento musical de cada um.

6. Reflexão final

A realização deste Estágio possibilitou-me refletir sobre a minha prática docente. Percebi o quão importante é o trabalho de reflexão pessoal sobre a metodologia utilizada. O constante pensamento crítico possibilitou uma mudança notória em alguns aspetos da minha abordagem. Se relembrar o início do ano, torna-se evidente a evolução, tanto no aspeto do reforço positivo como na seleção das atividades.

Enquanto professor de coro devo orientar os alunos para uma saudável prática vocal, expô-los a géneros e estilos musicais variados, desenvolver as suas competências, e expandir o seu conhecimento e musicalidade. Ao aliar a investigação à minha prática pedagógica senti que cada preparação de aula estava cada vez mais fundamentada e sistematizada. Cada plano de aula elaborado foi pensado tendo em conta o horário, o repertório e as características da turma.

Em relação ao recurso do movimento, esta investigação possibilitou-me confirmar que pode ser uma poderosa ferramenta no desenvolvimento vocal e musical se preparada com clareza e definidos os seus objetivos. Os resultados obtidos através dos questionários demonstram que os alunos têm gosto, interesse e à-vontade na realização de movimento e valorizam as atividades. Apresentam também uma evolução ao nível da consciência corporal, o que revela alguma maturidade e empenho no trabalho desenvolvido.

No entanto, deverei procurar respostas e soluções para motivar e cativar os alunos que mostraram desinteresse pelo movimento. Esta realidade não me faz desistir do recurso, mas, pelo contrário, procurarei responder às necessidades individuais de cada aluno através de diálogos e adequação dos movimentos.

Se no início do estágio e da investigação estava disposto a explorar a importância no movimento no desenvolvimento da prestação vocal, com os resultados obtidos, agora tenho a certeza que continuarei a utiliza-lo explorando novas estratégias e exercícios adaptando-os às características de cada grupo.

Espera-se que esta investigação possa auxiliar outros maestros. Se a sua leitura suscitar interesse e mudança nas técnicas de ensaio, então a sua realização já se tornou conseqüente e valiosa.

Bibliografia

- Amado, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música*. Editorial Caminho.
- Apfelstadt, H. (1985). Choral Music in Motion : The Use of Movement in the Choral Rehearsal, *25*(9), 37–39.
- Bachmann, M.-L. (1991). *Dalcroze Today : an education through and into music*. Oxford university Press.
- Ball, W. A. (1988). Expressing the Inexpressible: Developing an Aesthetic Vocabulary. *Music Educators Journal*, *74*(8), 52–56. <https://doi.org/10.2307/3398012>
- Brunkan, M. C. (2013). The effects of watching three types of conductor gestures and performing varied gestures along with the conductor on measures of singers' intonation and tone quality: A pilot study. *International Journal of Research in Choral Singing*, *4*(2), 37–51.
- Caldwell, J. T. (1995). *Expressive Singing: Dalcroze Eurhythmics for voice*. Michigan: Prentice Hall.
- Conable, B. (2000). *The Structures and Movement of Breathing: A primer for Choirs and Choruses*. Chicago: G I A Publications, incorporated.
- Coto, G. R. (2006). Meaningful Vocal Development Through Purposeful Choral Warm-Ups. *Musicien Éducateur Au Canada*, *48*(2).
- Durrant, C. (1999). It's not what you do, it's the way you do it: A study of encounter between choral conductor and singer. *The Phenomenon of Singing International Symposium*, *2*, 94–100. Retrieved from <http://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/663>
- Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia*, *18*, 308–313.
- Gambetta, C. (2009). Laban Movement Studies. *Journal of Laban Movement Studies*, *1*(1).
- Gonzo, C. L. (1977). Metaphoric Behavior In Choral Conducting. *The Choral Journal*, *17*(7), 8–12.

- Gray, D. (2009). Doing Research in the Real World. *World, 2nd*, 604.
<https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Gumm, A. J. (2009). *Making more sense of how to sing- Multisensory techniques for voice lessons and choir rehearsals*. Meredith Music Publicatios.
- Horstmann, S. (2009). *The Choral Warm-Up: Choral Vocal Tecnique*. G I A Publications, Incorporated.
- Hylton, J. (1987). Keeping Your Choir on the Move. *Music Educators Journal, 74*(3), 31–34.
- Johns, B. (2002). Exploring the Neurobiological Basis for the Effect of Movement on the Voice: Quantifying Dalcroze-type Methods. *The UCI Research Journal, 7*(4), 17–24.
- Jordan, J. (2005). *Evoking Sound: The choral Warm-up Method, Procedures, Planning And Core Vocal Exercises*. G I A Publications, incorporated.
- Jordan, J. (2007). *Evoking Sound: The choral Rehearsal - Techniques and Procedures*. G I A Publications, incorporated.
- Linklater, K. (2006). *Freeing the Natural voice: Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*. Drama Publicatios.
- McCoy, C. W. (1989). The Effects of Movement as a Rehearsal Technique on Performance and attitude of High Scool Choral Ensemble Members. *Contributions to Music Education, 16*, 7–18.
- Nafisi, J. (2013). *Gesture and body-movement as teaching and learning tools in the classical voice lesson: a survey into current practice*. Cambridge University Press.
- Parncutt, R., & McPherson, G. E. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Pres, Inc.
- Peterson, C. W. (2000). Moving Musical Experiences in Chorus. *Music Educators Journal, 86*(6), 28–30.
- Pierce, A. (2007). *Deepening Musical Performance through Movement*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Shehan, P. K. (1987). Movement: The heart of Music. *Music Educators Journal, 74*(3), 24–30.
- Wis, R. M. (1999). Physical Metaphor in the Choral Rehearsal: A Gesture-Based Approach to Developing Vocal Skill and Musical Understanding. *The Choral Journal, 40*(3), 25–33 CR–

Anexo 1- Plano de aula do Coro Geral B



Mestrado em Ensino da Música

Didática do Ensino Especializado/

Estágio do Ensino Especializado

PLANO DE AULA – (gravada)

Nome do Mestrando: Marcos Cerejo	Data: 28/11/2018
Professor Orientador (ESML): Paulo Lourenço	Local: Academia Amadores de Música
Professor Coorientador: Manon Marques	Número de alunos: 21
Nome do aluno: Coro Geral B	Duração da aula: 90mts

Plano de aula-2ªgravação

Objetivos (Alunos deverão ser capazes de)	Atividades/Estratégias	Movimento
Aquecimento		
Ativar musculatura do tronco e relaxar tensões nos ombros		Rodar articulações dos ombros, pescoço, e outras partes do corpo
		Em grupo de dois, um aluno massaja com a mão ao longo da coluna, enquanto outro está em exercício de inspiração/expiração e em relaxamento.
Ganhar espaço intrabucal	Forçar o bocejo através da elevação do palato mole	Mãos encostadas à face. Elevam-se juntamente com os braços mantendo a ponta dos dedos encostados aos ouvidos para visualizar a ideia de um grande espaço intrabucal.
Ativar e controlar a pressão da expiração	Vocalizar 'Sss', 'Xx', 'Ff', e 'Vv' em pulsação constante (lenta e rápida e com variações)	Direcionar o som com as mãos e/ou dedo indicador em forma de corte ou direcionando para os colegas da turma
	Expirar com pressão contínua em 'Ss', 'Xx', 'Zz' e com os lábios cerrados, provocando a sua vibração	Na inspiração, os braços abrem para os lados, e na expiração, fecham, voltado ao meio do tórax ("pressionando uma bola")

Adquirir ressonâncias faciais	1-Vocalizar em 'Hmm' o padrão 121212321 de olhos fechados enquanto uma mão gira em torno da cabeça. 2- O mesmo exercício em 'Zz', 'Jj', lábios cerrados e Uh.	Mão e braço giram em torno na cabeça para criar espaço e ressonâncias
Vocalizar conforme as especificidades de cada exercício, alternando tensão e distensão muscular	1-Vocalizar 123454321 em várias vogais com transposição descendente e ascendente	Mãos giram uma sobre a outra ao nível da cintura como 'motor' de energia
	2- Vocalizar 54321 em várias vogais com transposição descendente e ascendente	Vogal U, "puxar esparguete" da boca. Vogal O (aberta), um movimento ciclónico a partir da boca. Vogal A, mãos em gesto de 'oferta'. Vogal E, movimento de braços alternado a apontar para trás. Vogal I, arco que nasce da cintura em movimento até ao limite frontal.
	3- Vocalizar 1-15-51 em várias vogais com transposição ascendente	Antebraços ao nível da cabeça, em gestos circulares
Ensaio/atividades de aula		
Cantar de cor a peça 'Ubi Caritas'	1-Rever do início ao fim tutti com partituras 2-Isolar problemas em naipes ou tutti em passagens menos seguras 3-Melhorar a prestação vocal com auxílio de movimento em caso de necessidade 4- Rever a peça do início ao fim	
Cantar de cor a peça 'Natal d'Elvas'	1-Rever dois naipes de cada vez a sua parte 2-Juntar tutti 3-Resolver passagens menos seguras com auxílio ao movimento em caso de necessidade	
Cantar de cor a peça 'Russian Song'	1- Rever do início ao fim a peça 2- Trabalhar passagens menos seguras 3-Melhorar prestação vocal com auxílio de movimento em caso de necessidade 4-Rever a peça do início ao fim	
Cantar de cor a peça 'Aleluia'	1-Rever do início ao fim de cor 2-Isolar problemas em naipes ou tutti em passagens menos seguras 3-Melhorar a prestação vocal com auxílio de movimento em caso de necessidade 4- Rever a peça do início ao fim	

Cantar de cor a peça 'Cai a tarde'	1-Rever do início ao fim com partituras 2-Isolar problemas em naipes ou tutti em passagens menos seguras 3-Melhorar a prestação vocal com auxílio de movimento em caso de necessidade 4- Rever a peça do início ao fim	
------------------------------------	---	--

Recursos:

Piano, estante e computador para filmar a aula

Repertório e material de apoio:

- Greg Ghilpin – ‘Ubi Caritas’
- Tradicional Portuguesa – ‘Natal d’Elvas’
- Doreen Rao – ‘Russian Song’
- W. A. Mozart – ‘Alleluia – Canon’
- Carlos Assis – ‘Cai a tarde’

Anexo 2 – Plano de aula do Coro Juvenil da Escola Pedro de Santarém



**ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA DE LISBOA**

Mestrado em Ensino da Música

Didática do Ensino Especializado/

Estágio do Ensino Especializado

FICHA DE OBSERVAÇÃO - aula dada.

Nome do Mestrando: Marcos Cerejo	Data: 27/04/2018
Professor Cooperante: Fátima Nunes	Local: Escola Pedro de Santarém
Professor Orientador (ESML): Paulo Lourenço	Número de alunos: 35
Grau/ano: 7º/8º/9º	Duração da aula: 90mts
Nome do aluno: Coro Juvenil da Esc. Pedro de Santarém	

Contextualização: Disciplina tem dois professores. Classe de coro do curso básico de música da Academia de Amadores de Música.
--

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Análise/ Observações	Duração
Preparar o corpo para o trabalho vocal		Rodar articulações, preparar sistema respiratório.		
Aquecimento Vocal		123454321-Brr 13243546534231271-Vvv 1123345 5 1-O 5654543432321 5 1 -i (várias vogais)		
Aprender a secção nova da peça c9-c12 e c29-c31.	‘Ärgre dich, o Seele nicht’ J.S.Bach	1-Preparação da leitura com entoação da escala e pequenos padrões melódicos. 2-Leitura da secção por naipes. 3-Adicionar texto.	Naipes de Sopranos e Contraltos.	

		4-Trabalhar frase melódica. 5-Juntar naipes.		
--	--	---	--	--

Recursos utilizados: piano, computador, projetor, colunas de som.

Repertório: 'Ärgre dich, o Seele nicht' J.S.Bach

Reflexão: A aula teve um ritmo rápido e de uma maneira geral, foi positiva.

O aquecimento foi eficaz e senti que os objetivos vocais foram alcançados. No início, a utilização de movimento pareceu estranha a todos os alunos, mas rapidamente foi incorporado como parte incorporada no vocalizo. A aceitação foi geral e criou uma dinâmica positiva.

A preparação da leitura foi positiva: A entoação da escala, a entoação de padrões melódicos e a descodificação foi correta na maioria das vezes, e a leitura apontada ajudou a descodificar os intervalos e as relações intervalares das entradas dos dois naipes (7^º M).

A leitura das notas foi positiva. Como não houve preparação para a estrutura rítmica, a junção dos dois níveis notas e ritmo atrapalhou a leitura, embora rapidamente o erro tenha sido resolvido.

A junção dos naipes funcionou muito bem, uma vez que a sua linha estava assegurada e trabalhada individualmente.

Foi possível observar alguma satisfação por parte dos alunos em conseguirem resolver problemas de leitura sozinhos, com orientações por parte do professor.

De uma forma geral, os objetivos foram alcançados, e a aula foi positiva.

Anexo 3 – Plano de aula do Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha



Mestrado em Ensino da Música

Didática do Ensino Especializado/

Estágio do Ensino Especializado

PLANO DE AULA (gravada)

Nome do Mestrando: Marcos Cerejo	Data: 26/03/2018
Professor Orientador (ESML): Paulo Lourenço	Local: Junta de Freg. Pontinha
Professor Coorientador: Manon Marques	Número de alunos: 21
Nome do aluno: Coro dos Pequenos Cantores da Pontinha	Duração do ensaio: 120mts

Objetivos (Alunos deverão ser capazes de)	Atividades/Estratégias	Movimento
Aquecimento-preparação vocal		
Ativar musculatura do tronco e relaxar tensões nos ombros		Rodar articulações dos ombros, pescoço, e outras partes do corpo. Alongamentos, pequenas automassagens e movimentos soltos do corpo.
		Em grupo de dois, um aluno massaja com a mão ao longo da coluna, enquanto outro está em exercício de inspiração/expiração e em relaxamento.
Ganhar espaço intrabucal	Forçar o bocejo através da elevação do palato mole	Mãos encostadas à face, elevam-se juntamente com os braços mantendo a ponta dos dedos ao nível dos ouvidos para visualizar a ideia de um grande espaço intrabucal.
Ativar e controlar a pressão da expiração	Vocalizar Sss, Xx, Ff, e Vv em pulsação constante (lenta e rápida e com variações)	Direcionar o som com as mãos e/ou dedo indicador em forma de corte ou direcionando para os colegas da turma

	<p>Expirar com pressão contínua em Ss, Xx, Zz e com os lábios cerrados, provocando a sua vibração</p>	<p>Na inspiração, os braços abrem para os lados, e na expiração, fecham, voltado ao meio do tórax ("pressionando uma bola")</p>
<p>Adquirir ressonâncias faciais</p>	<p>1-Vocalizar em 'mm' o padrão 12321.</p>	<p>Olhos fechados. Mão e braço giram em torno na cabeça para criar sensação de espaço e projetar as ressonâncias.</p>
<p>Vocalizar conforme as especificidades de cada exercício, alternando tensão e distensão muscular</p>	<p>1-Vocalizar 13531 2-Vocalizar 1234531 com lábios cerrados</p>	<p>1-Braços deslizam sobre o ar para cantar mais ligado, para evitar fazer força em cada salto. 1.1-Simular um empurrão com os dois braços para ligar a os sons produzidos. 2-Produzir movimentos aleatórios para evitar tensões musculares.</p>
	<p>2- Vocalizar 54321 em várias vogais com transposição descendente e ascendente</p>	<p>Vogal U, "puxar esparguete" da boca. Vogal O (aberta), um movimento ciclónico a partir da boca. Vogal A, mãos paralelas a frente do tronco em movimento descendente. Vogal E, movimento de braços alternado a apontar para trás. Vogal I, arco que nasce da cintura em movimento até ao limite frontal.</p>
	<p>3- Vocalizar 1-15-51 em várias vogais com transposição ascendente</p>	<p>3-Anteraços ao nível da cabeça, em gestos circulares. 4- Braços iniciam trajetória ascendente do nível da cintura até ao nível do peitoral.</p>
Ensaio/Atividades de aula		
<p>Aprender a canção 'Quis saber quem saber quem sou'.</p>	<p>1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.</p>	
<p>Aprender a canção 'Grândola Vila Morena'</p>	<p>1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.</p>	

Cantar de cor a peça 'By the waters of Babylon'	1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.	
Cantar de cor a peça 'Can you hear me'	1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.	
Cantar de cor a peça 'The Storm is passing Over'	1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.	
Cantar de cor a peça 'Jesus, What a Wonderful Child.'	1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.	
Cantar de cor a peça 'True Light'	1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.	
Cantar de cor a peça 'Little David, Play on your harp'	1-Cantar do início ao fim com todas as vozes. 2- Resolver problemas em passagens inseguras. Recorrer ao movimento em caso de necessidade.	

Informação: Por falta de coralistas, o ensaio terminou pelas 20h15mt. Não houve a 2ª parte do ensaio com os coralistas mais velhos.

Recursos:

Piano, estante, partituras

Repertório e material de apoio:

- 'Quis saber quem sou' – Paulo de Carvalho
- 'Grândola Vila Morena' – José Afonso
- 'By the waters of Babylon' – Arr: James A. Lucas
- 'Can you hear me' – Bob Chilcott
- 'True light' – Keith Hampton
- 'The Storm is passing Over' – Charles Tindley, Arr. Barbara W. Baker.
- 'Jesus, what a wonderful child' – Tra. Espiritual, arr. Rollo Dilworth
- 'Little David play on your Harp' – Keith Hampton

Anexo 4 - Questionário

Questionário	
Estágio de Ensino Especializado	
Escola Superior de Música de Lisboa	Mestrando: Marcos Cerejo
Escola Protocolo: Academia Amadores de Música de Lisboa	Turma: Coro Geral B
Idade: ____ Instrumento: _____ Género: F ____/M ____	
<u>Este questionário é confidencial. As informações obtidas serão para uso académico.</u>	
<u>Obrigado pela participação.</u>	

Marca com um X o quadrado correspondente à tua resposta.

CANTO

A - O uso do movimento ajuda-te a cantar?

- 1- Ajuda sempre.
- 2- Ajuda grande parte das vezes.
- 3- Ajuda às vezes.
- 4- Ajuda pouco.
- 5- Não me ajuda nada.

(se responderes 5, salta para a pergunta **D-CANTO**)

B - Como é que o movimento te ajuda? (podes escolher mais do que uma opção)

- 1- Ajuda-me a afinar.
- 2- Ajuda-me a sustentar as notas finais da frase.
- 3- Ajuda-me a cantar com mais volume.
- 4- Consigo ser mais expressivo/a.
- 5- Ajuda-me a cantar de uma maneira mais descontraída.

C - O que acontece quando cantas com movimento?

- 1- A minha voz segue o movimento.
- 2- O movimento segue a minha voz.
- 3- A minha voz e o movimento estão ligados.
- 4- Nada, porque não são acções ligadas.
- 5- Tenho dificuldade em controlar a voz.

D - Gostas de cantar com movimento?

- 1- Sim.
- 2- É-me indiferente.
- 3- Não. Porquê? _____

(Só para quem respondeu 5 à questão A- CANTO)

E – Porque achas que o movimento não te ajuda a cantar?

- 1- Não há ligação entre voz e movimento.
- 2- Não gosto de mexer o corpo.
- 3- Atrapalha-me enquanto canto.
- 4- Não faz sentido.
- 5- Outra: _____

ACTIVIDADES

A - Gostas de actividades com movimento durante a aula?

- 1- Sim, muito.
- 2- Sim, de vez em quando.
- 3- Não me importo.
- 4- Não, não gosto.
- 5- Não, detesto.

(Se respondeste 4 ou 5, salta directamente para a pergunta D)

B- Porque gostas de usar movimento? (podes escolher mais que uma opção)

- 1- É divertido.
- 2- Sinto que tenho mais controle do meu corpo e consigo relaxar.
- 3- Torna as aulas mais dinâmicas e interessantes, e sinto-me enérgico.
- 4- Porque me ajuda no canto.
- 5- Outra: _____

C - Quando o professor pede exercícios com movimento:

- 1- Sinto-me bem, porque é natural e divertido.
- 2- Foi estranho ao início, mas já me habituei.
- 3- É normal, porque não é nada de mais.
- 4- Sinto-me pouco à vontade e faço com esforço.
- 5- Sinto-me mal, porque é embaraçoso e sinto-me envergonhado/a.

(Só para quem respondeu 4 ou 5 à pergunta A - ACTIVIDADES)

D – Porque não gostas de usar movimento nas aulas?

- 1- É desinteressante.
- 2- Não gosto de mexer o corpo em frente de todos.
- 3- Não faz sentido.
- 4- Não me ajuda a cantar melhor.
- 5- Outra: _____

Achas que irás recorrer ao movimento, em caso de necessidade, para te ajudar a cantar no futuro? _____

Muito Obrigado pela tua colaboração. Maio 2018

Anexo 5 – Guia prático de movimentos

Guia Prático de movimentos

Movimento/Ideia	Descrição	Aplicação
<u>Preparação física e respiratória</u>		
Apanhar o autocarro	Iniciar uma caminhada lenta sem sair do lugar (opcional conforme o espaço). A cada 10 segundos, aumentar a velocidade do passo até que se tenha de correr para apanhar o autocarro.	Ativar os músculos e a respiração.
Soltar o corpo	Abanar braços, tronco e pernas.	Aliviar tensões musculares.
Desabrochar	Elevar as mãos paralelamente ao tronco até ao topo, esticar e abrir os braços em bicos de pés.	Levantar o corpo do chão.
Acordeão	Fingir que toca acordeão. Manter o gesto abaixo da zona peitoral.	Respiração baixa e suportada
Tornado (gesto espiral)	Rodar os dedos ou mãos uma sobre a outra a frente da boca ou a frente do torso. Manter o gesto circular durante expiração.	Suportar a linha de ar, criar energia e não colapsar o suporte da respiração.
Soprar a vela	Simular que sopramos para uma vela. O polegar representa a vela. Afastar a cada nova expiração.	Suster uma pressão contínua de ar. Ajudar a construir o <i>legato</i> e frase melódica.
Desenhar	Simular que se desenha uma linha contínua com mais ou menos pressão (respiração).	Suster uma pressão contínua de ar. Ajudar a construir o <i>legato</i> e frase melódica.
Atirar a bola	Com um braço ou dois, atirar a bola imaginária, com preparação (inspiração) e lançamento (expiração). Com ou sem entoação.	Ativar o corpo para a respiração e expiração. Cantar com energia e cantar com o corpo.
Apontar para o próximo	Apontar com os dedos ou mãos, à frente da boca, para o colega mais distante e variar a direcção. Projetar 'S', 'X', 'F'. (grupo em círculo)	Ativar o diafragma com súbitos picos de energia e projeção das consoantes sibilantes.
Esvaziar a bola	Com os braços abertos (sem levantar ombros), “esvaziar” a bola com pressão da expiração em 'S', 'V', 'X' ou 'F'.	Ativar e encorajar o controle da pressão do ar.

Empurrar o muro	Simular que empurra um muro enquanto se expira e projeta em 'S', 'V', 'F', 'X'.	Ativar e encorajar o controle da pressão do ar.
Orelhas de 'Dumbo'	Com os dedos sobre a articulação tempero-mandibular elevar os cotovelos ao mesmo tempo que se respira de boca aberta, forçando o bocejo. Deixar sair a voz colocada no espaço do bocejo de forma natural e relaxar os braços.	Criar espaço bucal subindo a glote e ativação da respiração.
<u>Início da produção vocal</u>		
Lançar o dardo	Lançar um dardo imaginário para um ponto focal. Iniciar a produção vocal com ou sem consoante.	Trabalhar o ataque vocal a um som. Entrar a tempo.
Apanhar uma nota do ar	Agarrar suavemente uma nota imaginária do ar	Treinar o ataque sem golpe de glote.
<u>Ressonâncias</u>		
Apontar o dedo	Apontar num gesto arqueado frontal ao nível facial.	Dar uma direcção ao som produzido.
Usar máscara	Tocar com a ponta dos dedos a zona facial (sobre os olhos, lado do nariz, 'maçãs' do rosto) e de seguida direccionar as mãos para a frente.	Ativar as ressonâncias faciais e de seguida projetar o som.
Cabeça de cogumelo	De olhos fechados, vocalizar em 'M'. Os braços elevam-se desde o nível do tronco até cima da cabeça e abrem para os lados.	Projetar as ressonâncias para a frente e para cima.
Meditação	Vocalizar em 'M' ou 'N' de olhos fechados. Um braço gira em torno da cabeça. Atenção à postura do pescoço.	Ativar as ressonâncias faciais e projetar o som.
<u>Entoação/afinação/sustentação/alívio de tensão</u>		
Subir escadas	Simular que sobe as escadas.	Evitar o colapso do suporte vocal. Ativação de músculos.
Cantar sobre calcanhar	Colocar o peso do corpo nos calcanhares e subir a ponta dos pés no momento da nota ou passagem.	Evitar o colapso do suporte vocal. Ativação de músculos.

Soltar os joelhos	Desprender os joelhos, mantendo a postura correcta durante a passagem do registo agudo.	Descentralizar a tensão criada na zona peitoral e na garganta. Ativação de músculos.
Cantar sobre uma falésia	Reclinar o tronco sobre um pé ligeiramente adiantado. Olhar para baixo ao mesmo nível do pé avançado.	Abertura do maxilar. Evitar descolamento frontal do maxilar inferior em posição ereta.
De piano a forte	Com as mãos quase fechadas em forma de concha, abrir ao mesmo tempo que aumenta o volume sonoro.	Fortalecer o ajuste da pressão diafragmática. Treinar dinâmicas e variações.
Equilíbrio sobre um pé	Cantar apoiado apenas sobre um pé.	Ativação dos músculos.
Cantar em bicos de pés	Elevar o corpo nos bicos de pé.	Evitar o colapso do suporte vocal. Ativação de músculos.
Mexer a panela de sopa	Simular que agarra numa grande panela e com o outro braço a segurar na colher de pau, mexer a sopa em gestos largos e amplos.	Evitar o colapso do suporte vocal. Ativação de músculos. Energizar e sustentar o som.
Atirar bola de <i>bowling</i>	Com pé avançado e outro recuado, segurar numa bola de <i>bowling</i> imaginária ao lado do corpo. Ao lançar, largar os braços e aliviar tensão. Lançar no momento ou passagem insegura.	Descentralizar tensão vocal na zona peitoral ou da garganta. Ativação de músculos.
<u>Vogais/sílabas/palavras</u>		
Tocar violino	Tocar um violino imaginário e usar mais pressão no arco no momento necessário.	Enfatizar sílaba sem brutalizar o ataque.
Apagar a vela	Soprar para apagar a vela.	Enfatizar consoantes sibilantes.
Relógio	Apontar o dedo pelas horas do relógio enquanto cantamos as vogais I-E-A-O-U numa forma preguiçosa e colada.	Colagem dos sons de vogais.
<u>Interpretação/Musicalidade</u>		
Golpes de Karaté	Executar movimentos curtos mas intensos em várias direções para ajudar na articulação.	Construção de articulação <i>staccato</i> ou outro estilo.

Dedos de formiga	Passear com os dedos sobre a outra mão no ritmo de uma frase.	<i>Staccato</i> e piano.
Andar e marchar	Andar suavemente ou marchar sobre o tempo	Interiorizar o tempo, perceber a subdivisão. Ajuda em andamentos lentos ou frases muito longas.
Marcar o tempo no ombro do colega	Bater a pulsação ou a divisão da pulsação no ombro do colega.	Trabalho coletivo de ajuste à pulsação.
Dirigir	Dirigir livremente, com apoio do professor, a frase a ser trabalhada	Enfatizar o clímax de frases ou na direcção da linha melódica.
Levantar e sentar	Levantar quando cantam e sentar enquanto esperam pela nova entrada.	Estrutura. Entradas e esperas. Ouvido harmónico.
Dar cartas	Virar uma carta imaginaria.	Entradas em anecruse.
Arco-íris	Criar a forma semicircular de um arco-íris. Gesto amplo e ligado.	<i>Legatto</i> .