

# **Relatório de Estágio**

Proposta de programa para a disciplina de Coro: competências e objectivos comportamentais

**Alberto Alexandre Abreu Costa de Oliveira**

Mestrado em Ensino de Música

Agosto de 2019

Orientador: Prof. Dr. Paulo Lourenço



# **Relatório de Estágio**

Proposta de programa para a disciplina de Coro: competências e objectivos comportamentais

**Alberto Alexandre Abreu Costa de Oliveira**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Agosto de 2019

Orientador: Prof. Dr Paulo Lourenço



## **Agradecimentos**

Aos professores, alunos, funcionários e Direcção do Instituto Gregoriano de Lisboa pelo seu caloroso acolhimento e disponibilidade, e em particular aos professores Armando Possante, Filipa Palhares e Teresa Lancastre, pela sua total abertura à minha presença nas suas aulas e pelo seu constante apoio e encorajamento.

Ao Prof. Dr. Paulo Lourenço, e todos os meus colegas e professores na Escola Superior de Música de Lisboa, por toda a música que me ensinaram e comigo partilharam, e em particular ao Prof. Dr. Francisco Cardoso por ter clarificado tantas das ideias desta investigação. Um agradecimento especial também a toda a equipa dos serviços académicos e da coordenação do mestrado, em particular à Ana Arriaga e o Prof. Dr. Tiago Neto, sem as quais este estágio e este relatório não teriam existido.

Aos meus pais, que sempre encorajaram e apoiaram a minha demanda constante por mais conhecimento e formação, e ao meu irmão, sempre disponível para ver o lado lúdico das coisas sérias e o lado sério das coisas lúdicas.

A todos os amigos, colegas e companheiros antigos e recentes nesta viagem, pelos conselhos, pelo apoio e principalmente pela paciência durante a fase eremita que levou à escrita deste documento, assim como pelas inúmeras sugestões, correcções, revisões, consolações e outras incontáveis ões.

Aos Topos, por todos estes anos a cantar juntos: uma família de amigos que é um argumento mais forte a favor do canto coral do que todos os artigos, estatísticas e livros do mundo.



## **Resumo I (Prática Pedagógica)**

Foi feito um estágio em observação no Instituto Gregoriano de Lisboa, instituição da qual sou ex-aluno, e que foca a sua actividade na prática coral.

Foram seguidas três turmas de Coro, de três níveis e professores diferentes, e a cada uma foram dadas três aulas ao longo do ano lectivo.

Durante o estágio, reflecti principalmente sobre os aspectos da cultura da escola e dos métodos dos professores que me passavam despercebidos enquanto fui aluno desta. Esta análise, e em particular a extrapolação dos objectivos que os professores tentam atingir, serviram de estudo de caso para criar uma proposta de programa para a disciplina de Coro como ela é ensinada nesta escola, processo detalhado na segunda parte deste relatório.

Não sendo um estágio em exercício, foi um meio-termo entre a formação académica e a prática profissional que me permitiu diagnosticar pontos mais fortes e mais fracos na minha preparação, assim como experimentar o trabalho pedagógico com alunos motivados e capazes.



## **Abstract I (Teaching)**

An observation-based teaching practicum was arranged at the Instituto Gregoriano de Lisboa, where I previously studied, and which focuses its activity in choral practice.

Three Choir classes were observed, belonging to three levels and taught by three different teachers, and each had three lessons taught by me during the academic year.

During the practicum, I reflected mainly on aspects of the school culture and of the teachers' methods which I didn't notice while I was a student there. This analysis, and in particular the extrapolation of objectives that the teachers try to achieve, allowed for a case study to create a curriculum proposal for the Choir class as it is taught in this school, a process that I detail in the second part of this report.

Not being an active professional practicum, this was a halfway point between academic training and professional practice which allowed me to diagnose stronger and weaker points in my education, as well as to try to do pedagogical work with motivated and capable students.



## **Resumo II (Projecto de Investigação)**

A partir do estudo de caso da instituição de acolhimento do estágio, e da observação e discussão com os professores da disciplina de Coro, tentou-se explicitar o conjunto de competências que um coralista de alto nível tem de ter adquirido na sua formação, aproveitando esta ser uma escola com um historial de sucesso na formação de músicos corais.

Após uma contextualização sobre desenho curricular e definição de objectivos comportamentais, foi definida uma lista de competências, traduzidas em objectivos observáveis a atingir pelos alunos.

Esta lista foi organizada num documento com contextualizações, que se tornou uma proposta de programa para a disciplina de Coro, criado a partir da prática corrente na escola e para a própria escola.

**Palavras-chave:** desenho de currículo, objectivos comportamentais, coro, ensino artístico especializado, competências



## **Abstract II (Research)**

From the case study of the practicum's host institution, and from observation and discussion with its Choir teachers, I tried to make explicit the set of skills that a high level choral singer must have acquired during their training, making the best of the school's track record of success in training choral musicians.

After a contextualization about curriculum design and the definition of behavioral objectives, a list of skills was created, and afterwards translated into behavioral objectives that a student should achieve.

This list was organized in a document with contextualizations, which became curriculum proposal for the Choir class, created from the school's current practice and for the school itself.

**Keywords:** curriculum design, behavioral objectives, choir, specialized music education, skills



## Índice Geral

Agradecimentos	
Resumo I (Prática Pedagógica)	
Abstract I (Teaching)	
Resumo II (Projecto de Investigação)	
Abstract II (Research)	
Índice Geral	i
Índice de Tabelas	iv
Lista de Termos e Abreviaturas	v
Prefácio	vi
PARTE I - Prática Pedagógica	1
1. Âmbito e Objectivos	1
1.1. Competências a desenvolver	1
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	3
1.3. Análise SWOT (do Estagiário)	4
2. Caracterização da Escola	6
2.1. Historial e Contextualização	6
2.2. Enquadramento, Caracterização e Ligação à Comunidade	7
2.3. Organização e Gestão da Escola	8
2.4. Oferta Educativa	9
2.5. Protocolos e Parcerias	13

2.6. Ambiente Educativo	14
2.7. Resultados	14
2.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola	14
2.9. Plano de Actividades	15
2.10. Reflexão	15
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	15
3.1. Caracterização da Classe	15
3.2. Caracterização das Turmas Seleccionadas	16
3.2.1. Turmas de Iniciação – Coro de Iniciação A e B	16
3.2.2. Turma do Curso Básico – Coro Infantil F	17
3.2.3. Turma do Curso Secundário – Coro de Câmara	18
3.3. Comentários às aulas observadas pelo estagiário	19
3.3.1. Observação das aulas dos Coros de Iniciação	19
3.3.2. Observação das aulas do Coro Infantil F	22
3.3.3. Observação das aulas do Coro de Câmara	23
3.4. Descrição e comentários às aulas leccionadas pelo estagiário	24
3.4.1. Coro de Iniciação – aula nº3, dada no dia 15 de Maio	24
3.4.2. Coro Infantil F – aula nº1, dada no dia 28 de Março	25
3.4.3. Coro de Câmara – aula nº3, dada no dia 15 de Maio	26
3.5. Actividades Extra-Curriculares e outras	27
4. Reflexão Final / Análise Crítica da Actividade Docente	27

4.1. Nível de Consecução dos Objectivos	27
4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas	28
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	29
PARTE II - Investigação	30
5. Proposta de programa para a disciplina de Coro: competências e objectivos comportamentais	30
5.1. Descrição do Projecto de Investigação	30
5.2. Motivações e Objectivos	30
5.3. Clarificação de Termos	33
5.4. Estado da Arte, Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico	33
5.5. Metodologia de Investigação	38
5.6. Análise do programa existente	39
5.7. Outras considerações	41
5.8. Critérios para a escolha de competências e conhecimentos a listar	44
5.9. Organização do programa	45
5.10. Considerações sobre a redacção do documento	45
5.11. Limitações do Estudo	46
5.12. Investigação Futura	47
5.13. Reflexão Final	48
6. Conclusão	49
Bibliografia	50

ANEXO 1 (programa oficial do IGL)	57
ANEXO 2 (programa novo proposto)	61

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Plano de estudos do Curso de Iniciação.....	10
Tabela 2 – Plano de estudos do Curso Básico de Música.....	11
Tabela 3 – Plano de estudos do Curso Básico de Canto Gregoriano.....	11
Tabela 4 – Plano de estudos do Curso Secundário de Música.....	12
Tabela 5 – Plano de estudos do Curso Secundário de Canto Gregoriano.....	12

## **Lista de Termos e Abreviaturas**

ATC – Análise e Técnicas de Composição

EAE – Ensino Artístico Especializado

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

FM – Formação Musical

IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa

MEM – Mestrado em Ensino da Música

PB – Professora do (Coro Infantil do Curso) Básico

PC – Professor Cooperante

PI – Professora (do Coro) de Iniciação

## Prefácio

*Be a teacher! Please! Please! Please be a teacher. Teachers are the most admirable and important people in the world. You don't have to do it forever but if you're in doubt about what to do be an amazing teacher. (...) Even if you're not a teacher, be a teacher. Share your ideas. Don't take for granted your education. Rejoice in what you learn and spray it. (Tim Minchin, 2013)*

Antes de querer ter a música como profissão, quando pensava que me tornaria matemático ou cientista e continuaria a minha actividade musical a título amador, já sabia que queria ser professor, para além de qualquer outra actividade que viesse a exercer: o acto de reflectir sobre um conhecimento adquirido e de o tentar transmitir de maneira compreensível para os outros sempre foi muito prazeroso, e passei muito tempo a ajudar colegas de turma com dúvidas.

Ao frequentar o IGL e a ESML, quase todos os meus professores acumulavam a sua actividade docente com a artística, pelo que sempre tive esse modelo profissional como muito evidente: o artista praticante tem uma perspectiva das necessidades reais da profissão, perspectiva que informa e orienta a sua prática pedagógica; por outro lado, o ensino permite-lhe estar constantemente em contacto com as bases técnicas da sua arte, com o entusiasmo dos novos praticantes e com a comunidade académica.

Nesse sentido, este mestrado misto, com componentes de Música e de Ciências de Educação, é um tributo à influência de todos os grandes professores com quem tive o privilégio de estudar durante a vida. A habilitação profissional para a docência vai permitir-me transmitir os seus ensinamentos a outros, e *pay forward* as oportunidades educativas que tive.

## **PARTE I - Prática Pedagógica**

### **1. Âmbito e Objectivos**

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música, com especialização em Direcção Coral, foi feito um estágio em modalidade de observação no Instituto Gregoriano de Lisboa, durante todo o ano lectivo. Foi escolhida esta escola pela sua relação já estreita com a ESML, pela minha própria relação de grande proximidade como ex-aluno, e pelo enfoque que sempre teve na música coral e na formação vocal dos alunos, desde o início até ao fim da formação.

Foi escolhido como orientador do estágio e da investigação o Prof. Dr. Paulo Lourenço, professor da unidade curricular de Didáctica do Ensino Especializado e quem me acompanhou na direcção coral desde o ingresso na ESML até esta altura. Como professor cooperante, o IGL nomeou o professor Armando Possante, coordenador do departamento de Canto e Classes de Conjunto na instituição e um outro grande mentor, de quem fui aluno de Coro e maestro assistente.

Dado o professor cooperante não leccionar a disciplina em todos os níveis de ensino, complementou-se a observação de uma turma sua com turmas da professora Teresa Lancastre e da professora Filipa Palhares, de quem não fui aluno de coro durante a minha formação no IGL, pelo que o estágio foi uma óptima oportunidade para ser exposto ao seu modo de trabalhar.

Participei ainda em algumas actividades para além da observação, devido à minha relação pré-existente com a escola, conforme detalhado abaixo.

#### **1.1. Competências a desenvolver**

Tendo estado a trabalhar como coralista, maestro e professor de coro desde antes de iniciar o mestrado, este estágio afigurou-se uma oportunidade para aprender como a profissão se adapta ao contexto de um Conservatório especializado. Sendo realizado em observação, foi mais fácil tirar conclusões a partir das práticas lectivas, e tendo sido realizado com um professor diferente para cada nível de ensino, foi possível adquirir

uma perspectiva multifacetada de como ensinar coralistas de alto nível.

Assim, as competências a desenvolver neste estágio centraram-se na diferença entre ensaiar alunos e ensaiar amadores ou profissionais, que eram a maior parte da minha experiência prévia, e particularmente no trabalho com os alunos mais novos, por oposição aos coralistas maioritariamente adultos e idosos com quem continuei a trabalhar ao longo do ano.

Foi também possível aproveitar as observações para utilizar o IGL como estudo de caso para derivar um programa para a disciplina de Coro, projecto de investigação detalhado na segunda parte deste relatório, e apenas possível de concretizar devido a esta local e modalidade de estágio.

Entre as observações e as aulas pontualmente leccionadas por mim, pude então desenvolver competências principalmente nas áreas de:

- planeamento de aulas para vários níveis de aprendizagem;
- preparação rápida de repertório para ensinar;
- identificação, recolha e adaptação de repertório adequado a diferentes níveis;
- identificação e resolução de problemas em turmas grandes;
- ensino de técnica vocal a crianças e jovens;
- gestão do tempo e dos níveis de energia da aula;
- ensino de repertório com e sem recurso à leitura musical;
- ensino diferenciado;
- trabalho sobre repertório já ensaiado por outro professor, e início de trabalho a ser completado por outro professor;
- ensaio de peça contemporânea para estreia;

- ensaio de ópera infantil;
- recurso ao piano para ensaio.

## **1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio**

Enquanto ex-aluno do IGL, conhecia já muito bem o seu contexto e historial, seus planos de estudos, corpo docente, Direcção, cultura e alguns alunos, pelo que as expectativas iniciais em relação ao estágio eram absolutamente positivas, antecipando-se uma oportunidade de aprendizagem tranquila e proveitosa, caracterizada pelo ambiente familiar mas exigente da instituição.

Fiquei particularmente agradado com a perspectiva de assistir a aulas do curso de Iniciação Musical, curso que creio não ter ainda sido criado quando eu comecei a frequentar a escola, com a professora Teresa Lancastre (doravante “professora da Iniciação” ou “PI”), de quem fui aluno de Formação Musical, mas não de Coro. Foi uma oportunidade muito proveitosa para aprender como fazer o trabalho inicial de musicalização com crianças mais novas, e descobrir todos os factores nos quais manter constante atenção durante este trabalho.

Não tendo frequentado as disciplinas opcionais relativas à Iniciação Musical durante a licenciatura em Direcção Coral e Formação Musical na ESML, foi também uma boa ocasião para colmatar um pouco dessas lacunas, apesar da Iniciação em questão ser feita no EAE e não no ensino regular, pelo que não será possível generalizar a partir dela.

No caso da professora Filipa Palhares (doravante “professora do Curso Básico” ou “PB”), tinha sido já dirigido por ela aquando do seu projecto artístico de mestrado, ocasião em que toquei violino na orquestra de câmara que acompanhou o seu coro em estreia de uma peça do compositor Nuno da Rocha. Contudo, também nunca fui seu aluno de coro, e sendo ela presentemente responsável pelos Coros Infantis do IGL, que reúnem os alunos do 1º ao 3º grau, tive ocasião de compreender as melhores práticas e prioridades no trabalho com os alunos nesta fase, em idades com que já tinha trabalhado antes mas durante apenas um ano lectivo.

Finalmente, o professor cooperante lecciona o Coro Geral (alunos do fim dos Cursos

Básicos e dos Cursos Secundários) e o Coro de Câmara, formação cuja frequência é sujeita a convite do docente. Por motivos de compatibilidade de horário, tomei a opção de observar o Coro de Câmara, formação à qual pertenci enquanto coralista e posteriormente como maestro assistente durante o meu último ano de licenciatura.

O cooperante convidou-me também para cantar no coro, observando-o “por dentro”, e para retomar a minha função de maestro assistente, desta vez na posição oficial de professor estagiário, pelo que antecipei um papel muito presente na actividade da turma do que apenas a observação. Conhecendo bem os métodos, técnicas e preferências deste docente por ter sido seu aluno de Coro durante toda a minha formação no IGL, concordou-se que a minha presença na aula seria mais rentável para todos os intervenientes nesta posição mais activa.

Finalmente, toda a comunidade escolar foi extremamente acolhedora da minha presença, pelo que a integração no funcionamento diário da instituição ocorreu com facilidade.

### **1.3. Análise SWOT (do Estagiário)**

Pontos fortes:

- conhecimento profundo da instituição de acolhimento;
- boa relação com os professores da disciplina de Coro;
- experiência como coralista profissional e maestro de coro;
- entusiasmo pelo estágio, pelo ensino e pelo projecto educativo da escola;
- preparação académica variada e complementar (Composição, Direcção Coral e Formação Musical);
- capacidade de adaptação a alteração repentina de circunstâncias;
- à-vontade com um âmbito alargado de géneros e linguagens musicais;
- rapidez no estudo de partituras para posterior ensaio.

#### Pontos fracos:

- falta de experiência profissional e de formação para o trabalho com alunos mais novos;
- planejamento a médio-prazo;
- falta de referências para calibrar expectativas sobre o desempenho dos alunos;
- gestão inconsistente da velocidade da fala ao dar instruções em aula;
- desconhecimento do repertório para coro infantil;
- proficiência ao teclado;
- gestão da área visual no quadro branco.

#### Oportunidades:

- possibilidade de colmatar lacunas na formação;
- observação de três professores diferentes;
- comparação de práticas escolares com os contextos amadores e profissionais já conhecidos;
- realizar um estudo de caso durante o estágio em observação;
- comparar a experiência de aluno e a de observador externo na mesma escola;
- exploração de novo repertório.

#### Ameaças:

- disponibilidade horária e mental, devido a acumular o estágio com um outro simultâneo no MEM com a especialidade de Composição, assim como continuação do trabalho a tempo inteiro como maestro, coralista, compositor e orquestrador e frequência dos Coros da ESML;

- pelo facto de estagiar numa escola onde já sou conhecido, perco uma oportunidade para mostrar o meu trabalho a contactos profissionais novos.

## **2. Caracterização da Escola**

### **2.1. Historial e Contextualização**

O *website* institucional do IGL contém um completíssimo historial<sup>1</sup>, reproduzido abaixo:

O Instituto Gregoriano de Lisboa teve como antecedente o Centro de Estudos Gregorianos, instituição criada em 1953 como uma estrutura de investigação do Instituto de Alta Cultura, e que se destinava a formar investigadores, cantores, organistas e chefes de coro.

O Centro foi pioneiro em Portugal na leccionação, a nível superior, de matérias como História da Música, Paleografia e Órgão. No início, o ensino era assegurado por professores oriundos do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris-Sorbonne, da Escola César Frank e do Instituto Gregoriano de Paris. Introduziu também em Portugal o Curso de Pedagogia Musical segundo o método Ward.

Em 1976 o Centro de Estudos Gregorianos foi convertido em estabelecimento de ensino público, passando a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa e ministrava cursos de nível geral e superior, visando a investigação e o ensino na área da sua especialidade.

Posteriormente, em 1983, com a extinção dos cursos superiores dos conservatórios, fundaram-se as Escolas Superiores de Música em Lisboa e no Porto, transformando-se então o I.G.L. numa escola vocacional de música, de ensino básico e secundário. Os seus cursos superiores transitaram para a Escola Superior de Música de Lisboa, onde se formaria um Departamento de Estudos Superiores Gregorianos. O novo plano de estudos do I.G.L. foi definido pela portaria nº725/84 (cursos de Canto Gregoriano, Piano e Orgão) e posteriormente alargado, para incluir os cursos de Cravo, Violoncelo, e Flauta de Bisel (portaria nº421/99).

Presentemente, o IGL acrescenta mais dois instrumentos à sua oferta educativa, o violino e a viola d'arco.

---

<sup>1</sup> Instituto Gregoriano de Lisboa. (2014). Historial. Obtido 12 de Maio de 2019, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/instituicao/historial>

## 2.2. Enquadramento, Caracterização e Ligação à Comunidade

O IGL é uma instituição pública, de frequência gratuita. Acrescentando-se este facto à reconhecida qualidade de ensino da escola e a sua localização central em Lisboa, encontra-se uma confluência de factores que explica a grande quantidade de candidatos à frequência da escola, particularmente para os cursos de piano, o instrumento mais popular.

No entanto, a pequena dimensão física da escola implica um número de vagas muito restrito, o que torna o acesso aos cursos básicos e secundários altamente competitivo. Tendo em conta as dificuldades e pouca fiabilidade de provas de aptidão musical, a criação de protocolos com várias escolas do ensino regular para fazer cursos de Iniciação Musical serve o duplo propósito de contribuir para a oferta dessa modalidade em Lisboa e de permitir dar uma formação inicial a uma população mais alargada de alunos que se poderão candidatar depois ao curso básico – despistando um pouco da grande diferença entre candidatos que já tiveram formação musical e os que não tiveram, factor problemático num teste de aptidão musical para efeitos de admissão<sup>2</sup>.

A cultura da escola está firmemente virada para uma intensa actividade performativa e de ligação à comunidade através de uma grande quantidade de concertos públicos, com duplo interesse pedagógico e de divulgação da arte: "(...)procura-se pôr os jovens em contacto com as condições reais de exercício de uma profissão artística, ao mesmo tempo que se proporciona à comunidade em que nos inserimos a oportunidade de ouvir obras da mais elevada qualidade musical."(Instituto Gregoriano de Lisboa, 2014a)

A quantidade de execuções públicas permite aos professores estabelecer metas performativas exigentes em qualidade e mesmo em quantidade de música aprendida e preparada, este último facto reforçado muitas vezes pelos professores cooperantes do estúdio. Esta quantidade permite também que os alunos e o público abordem um repertório muito variado, entre os recitais das classes de instrumento e de música de câmara, concertos das orquestras e principalmente dos coros, e evidentemente com uma

---

2 “A abertura da escola à comunidade tem também sido concretizada através de protocolos estabelecidos com um estabelecimento de ensino público do 1º ciclo, onde os seus professores se deslocam para leccionar Educação Musical, proporcionando assim uma vivência musical mais rica às crianças que o frequentam.” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2014a)

componente apreciável de repertório Gregoriano.

### **2.3. Organização e Gestão da Escola**

Uma grande percentagem dos docentes do I.G.L. realizou estudos musicais nesta mesma escola, facto que muito contribui para a continuidade e coerência do nosso Projecto Educativo. (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2014a)

Esta aposta da escola em docentes ex-alunos tem também uma necessidade muito prática: sendo o IGL um dos poucos sítios em Portugal onde existe a possibilidade de estudar Canto Gregoriano, a necessidade de docentes com esta formação quase obriga a esta opção.

A gestão da escola está dividida pelos seguintes órgãos<sup>3</sup>:

- “Conselho Geral: do qual fazem parte o presidente, representantes dos professores e do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, da Câmara Municipal de Lisboa e ainda de outras entidades como a Escola Superior de Música de Lisboa, a Culturgest e o Museu de Arte Antiga;
- Comissão Administrativa Provisória: constituída pelo presidente, o vice-presidente e o vogal;
- Conselho Pedagógico: chefiado pelo presidente e com representantes de cada departamento e curso, ou seja, dos departamentos de instrumentos monódicos, dos instrumentos de teclas, de ciências musicais, de canto e classes de conjunto, dos cursos do 1º ciclo do ensino básico, dos cursos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e dos cursos do ensino secundário. Nesta secção há ainda um conselho coordenador de avaliação do desempenho;
- Directores de turma: neste órgão, para além dos directores de turma dos ensinos básico e secundário, entram também os directores de turma dos regimes articulados e das escolas com quem o IGL estabeleceu parcerias – o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, o Agrupamento de Escolas de Alvalade, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor;

---

3 Resumo retirado de Gonçalves (2017).

- Conselho Administrativo;
- Assistentes Técnicos;
- Assistentes Operacionais;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação do IGL;
- Outros organismos: Equipa de Produção Artística, Secretariado de Exames, Comissão de Testes, Equipa de Auto-Avaliação, Responsável das TIC e Biblioteca.”

#### **2.4. Oferta Educativa<sup>4</sup>**

O IGL oferece cursos de três níveis diferentes: Preparatório/Iniciação (2º ao 4º ano de escolaridade), Básicos (1º ao 5º grau, ou 5º ao 9º ano de escolaridade) e Secundários (6º ao 8º grau, ou 10º ao 12º ano de escolaridade). Os instrumentos leccionados são o piano, o órgão, o cravo, o violino, a viola, o violoncelo, a flauta de bésel e o canto. Os cursos podem ser frequentados em dois regimes:

- Regime articulado: o aluno substitui algumas das disciplinas do curso da escola básica ou secundária que frequenta pelas disciplinas da área de música ministradas no IGL. Com este regime de frequência a carga horária total dos cursos é a mais adequada a uma boa gestão do tempo e o rendimento escolar do aluno tende a ser melhor. As avaliações das disciplinas de música são enviadas pelo IGL para a escola de ensino regular que o aluno frequenta. No caso de frequentarem a Escola Básica do 2º e 3º ciclo Eugénio dos Santos ou a Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Telheiras, os alunos beneficiarão de horários coordenados entre essas escolas e o IGL;
- Regime supletivo: O aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música ministradas no IGL. A carga horária total é portanto bastante maior da que resulta da frequência em regime articulado.

---

4 Instituto Gregoriano de Lisboa (2018c, 2018b)

O curso de Iniciação em Música foi criado com o objectivo de colmatar lacunas na educação musical do ensino regular, que não prepara suficientemente os alunos para a entrada num Conservatório e subsequente frequência com aproveitamento.

Do 1º ao 5º grau, os alunos podem frequentar um de dois Cursos Básicos:

- Curso Básico de Canto Gregoriano: mais vocacionado para a utilização da voz, embora também tenha uma componente de prática instrumental;
- Curso Básico de Música (variantes de Cravo, Flauta de Bísel, Piano, Órgão, Viola, Violino e Violoncelo): centrado no estudo de um instrumento.

Do 6º ao 8º grau, os alunos podem frequentar um de dois Cursos Secundários:

- Curso Secundário de Canto Gregoriano: vocacionado para a preparação de cantores;
- Curso Secundário de Música (variantes de Cravo, Flauta de Bísel, Piano, Órgão, Viola, Violino e Violoncelo): centrado no estudo de um instrumento.

Os planos de estudos estão resumidos nas tabelas abaixo, retiradas do documento oficial de resumo dos planos de estudos em vigor (Instituto Gregoriano de Lisboa, sem data), sendo notável a presença da disciplina de Coro como obrigatória em todos os anos de todos os cursos, apesar de com cargas horárias diferenciadas:

**Tabela 1 – Plano de estudos do Curso de Iniciação**

CURSO DE INICIAÇÃO	tempos de 45 min.
Iniciação Musical	1
Iniciação Instrumental	1
Coro Preparatório	1
TOTAL	3

**Tabela 2 – Plano de estudos do Curso Básico de Música**

CURSO BÁSICO DE MÚSICA 2º CICLO (graus 1º e 2º para todas as disciplinas)	tempos de 45min.	
	Todos os instrumentos	
Formação Musical	2 + 1	
Instrumento	2	
Classes de Conjunto: Coro	2	
TOTAL	7	

CURSO DE MÚSICA 3º CICLO	tempos de 45min.	
	Instrumentos Monódicos	Instrumentos de Tecla
Formação Musical (graus 3 a 5)	2	2
Instrumento (graus 3 a 5)	2	2
Classes de Conjunto: Coro (graus 3 a 5)	1	2
Orquestra ou Consort (graus 1 a 3)	2	
Oferta Complementar: Coro Gregoriano A (grau 1 a 3)		1
Oferta Complementar: Coro Gregoriano B (grau 1)	1	
TOTAL	7 (8)	7

**Tabela 3 – Plano de estudos do Curso Básico de Canto Gregoriano**

CURSO DE CANTO GREGORIANO 2º CICLO (graus 1 e 2 para todas as disciplinas)	tempos de 45min.
Formação Musical	2 + 1
Prática Instrumental	1
Iniciação à Prática Vocal	1
Classes de Conjunto: Coro	2
TOTAL	7

CURSO DE CANTO GREGORIANO 3º CICLO	tempos de 45min.
Formação Musical (graus 3 a 5)	2
Prática Instrumental (graus 3 a 5)	1
Prática Vocal (graus 1 a 3)	1
Classe de Conjunto: Coro (graus 3 a 5)	2
Coro Gregoriano A (graus 1 a 3)	1
TOTAL	7

**Tabela 4 – Plano de estudos do Curso Secundário de Música**

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos Monódicos		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica-Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Contínuo			
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação			
	Disciplina de Opção: Instrumento de tecla		1	1
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	1	1	1
	Música de Câmara			
	Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)	2	2	2
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos de Tecla		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica-Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Contínuo (cravo)		1	1
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação (piano e órgão)		1	1
	Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla			
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Música de Câmara	1	1	1
	Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)			
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16

**Tabela 5 – Plano de estudos do Curso Secundário de Canto Gregoriano**

CURSO SECUNDÁRIO DE CANTO GREGORIANO		tempos de 45min.		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica-Artística	Canto Gregoriano	2	2	2
	Técnica Vocal	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Disciplina de Opção c): Coro Gregoriano C (se concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1
	Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla (se não concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1
	Oferta Complementar: Latim	2	2	
	Oferta Complementar: Modalidade			2
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Música de Câmara	1	1	1
TOTAL		(16) 17	(17) 18	(17) 18

## 2.5. Protocolos e Parcerias

Para além dos protocolos para frequência em regime articulado mencionados na secção anterior, o IGL colabora com muita regularidade com outros Conservatórios e agrupamentos musicais, tanto amadores como semi-profissionais e profissionais, e particularmente no caso dos membros do Coro Juvenil (dirigido pela PB) e do Coro de Câmara (dirigido pelo PC). Apenas neste ano lectivo em que decorreu o estágio, os alunos do IGL apresentaram concerto em conjunto com os seguintes agrupamentos ou escolas (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2018b):

- Orquestra Divino Sospiro;
- Orquestra Sinfónica Juvenil;
- Coro da Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional;
- Camerata Atlântica;
- Conservatório de Aveiro;
- Escola de Música Nossa Senhora do Cabo;
- Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras;
- Orquestra do Festival Jovem do CCB;
- West Windsor High School Choir and Orchestra;
- Coros e Orquestra de Sopros da Escola de Música do Conservatório Nacional;
- OJ.COM – Orquestra de Jovens dos Conservatórios Oficiais de Música;
- Orquestra Académica da Universidade de Lisboa;
- Orquestra Metropolitana de Lisboa.

O IGL tem também protocolos estabelecidos com a Câmara Municipal de Lisboa (cedência de espaços da Câmara para aulas e estudo), o Museu do Oriente, a Faculdade

de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e a Escola Superior de Música de Lisboa (cedência de instalações e de docentes).

## **2.6. Ambiente Educativo**

Dois factores condicionam grandemente o ambiente educativo do IGL: a já referida presença de muitos ex-alunos no seu corpo docente, e o tamanho muito reduzido das instalações da escola. Ambos estes factores contribuem para um ambiente muito familiar entre toda a comunidade escolar, desde os alunos mais novos ao mais velhos e passando pelos professores e funcionários.

Se dentro da sala de aula existe um ambiente de grande exigência artística, o ambiente fora desta é geralmente informal, existindo uma cultura de confiança no bom carácter dos alunos e seu respeito pelos professores e pela escola, sendo raro encontrar conflitos interpessoais graves.

O facto de vários professores terem sido colegas de estudos e de continuarem a colaborar profissionalmente cria também um ambiente de camaradagem entre o corpo docente, o que permite a colaboração entre departamentos e a organização de eventos de maior envergadura como a Oficina de Ópera e a Semana Aberta.

## **2.7. Resultados**

A qualidade do ensino ministrado é comprovada pelo grande número de profissionais na área da música que aqui realizou ou iniciou a sua formação. Ao longo dos anos, um número sempre crescente de pianistas, organistas, maestros, musicólogos, compositores, cantores e professores de música, têm-se vindo a notabilizar no panorama musical nacional, justificando a aposta num ensino de qualidade feita pela escola. (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2014a)

Na segunda parte deste relatório, será explorado como este sucesso – em particular na área coral – foi um factor determinante para a decisão de realizar um estudo de caso como projecto de investigação.

## **2.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola**

Devido à sua missão de divulgação do Canto Gregoriano, o IGL, dispõe de um arquivo notável de repertório e bibliografia técnica desta área. Para além deste arquivo:

O IGL edita desde 1987 a revista de musicologia *Modus*, uma revista essencialmente vocacionada para a divulgação de estudos musicológicos originais sobre canto gregoriano e música medieval.

A lista de colaboradores inclui personalidades de vários países e os artigos são publicados em português, inglês e francês.

Os 6 números disponíveis incluem também valiosos fac-similes de documentação relacionada com esta temática, resenhas bibliográficas, artigos de compositores contemporâneos residentes em Portugal, estudos de organologia, e vários outros assuntos. (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2014b)

O Coro Gregoriano de Lisboa, grupo profissional liderado pelo PC, está também indelevelmente associado ao IGL.

## **2.9. Plano de Actividades**

O IGL apresenta inúmeras audições e concertos ao longo de todo o ano lectivo, como as colaborações mencionadas na secção 2.5, podendo a programação artística ser consultada no *website* da escola.

## **2.10. Reflexão**

Apesar de a ter frequentado durante um total de 11 anos, entre estudos de Cravo, Violino e Canto, foi muito revelador explorar a quantidade de actividades, protocolos e iniciativas extra-lectivas da escola, particularmente em comparação com a sua dimensão física; estes aspectos, muitas vezes opacos aos alunos e aos encarregados de educação, ajudam em muito a explicar o sucesso da missão do IGL.

Existe uma contextualização muito mais extensa da situação, recursos e projectos do IGL no completíssimo documento do Projecto Educativo (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2015), mas optou-se aqui por cingir a exposição a alguns factores relevantes para as conclusões retiradas durante o estágio.

## **3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio**

### **3.1. Caracterização da Classe**

Como referido acima, os Coros são o foco central da instituição, tendo todos os alunos

de integrar obrigatoriamente alguma turma em todos os anos da sua formação. Assim, não é possível caracterizar a “classe” para além da contextualização da escola feita na secção 2, acima.

É importante notar que parte do horário dos professores pianistas acompanhadores da escola está afecto ao acompanhamento de aulas e concertos dos Coros, um recurso que não é universal a todas as escolas.

## **3.2. Caracterização das Turmas Seleccionadas**

### **3.2.1. Turmas de Iniciação – Coro de Iniciação A e B**

Devido ao Curso de Iniciação em Música prever apenas um tempo lectivo semanal para a disciplina de Coro, optou-se por assistir às duas turmas que frequentam esta disciplina nas instalações do IGL (Coro de Iniciação A e B), para salvaguardar o número de horas de contacto necessárias para completar o estágio dentro do regulamento definido. Dado tratar-se da faixa etária com a qual tenho menos experiência, foi positivo ter observado duas turmas e as diferenças do mesmo ensaio adaptado a ambas, e particularmente o ter podido repetir cada aula dada por mim.

As duas turmas tinham dimensões semelhantes (por volta de 20 alunos em cada, com a segunda sendo ligeiramente maior que a primeira) e tinham aulas imediatamente seguidas, incluindo alunos de todos os instrumentos. Os alunos frequentam o 2º, 3º ou 4º ano de escolaridade, e prepararam ao longo do ano um programa de Natal e uma ópera infantil, “Marco Polo e a Princesa da China”, de Isabelle Aboulker, traduzida pelos professores, que ocupou os dois últimos períodos do ano lectivo.

Não são utilizadas partituras em papel, mas é muitas vezes utilizada a fonomímica<sup>5</sup>, notações aproximadas (linhas ascendentes e descendentes, articulações, *etc*) desenhadas por cima da letra no quadro branco, e mesmo notação convencional, habituando os alunos ao contacto com esta, mas não esperando ainda a sua descodificação. Assim, o repertório é aprendido sensorialmente, requerendo a máxima preparação e qualidade musical e vocal da parte do docente.

Vários alunos têm dificuldades vocais, alguns apenas por falta de exposição e prática

---

5 Sistema de símbolos manuais para indicar nomes de notas.

com a voz cantada, e outros por problemas de saúde: com os primeiros, a professora opta muitas vezes por lhes pedir que apenas ouçam os colegas, sabendo que se trata de uma questão de tempo até se ambientarem ao canto como actividade natural; quanto aos segundos, existe o cuidado de consultar os professores de Canto e de recomendar aos pais que façam um rastreio junto de um médico otorrinolaringologista.

Os alunos cantam principalmente repertório a uma voz com acompanhamento de piano, mas por vezes secções a duas vozes.

### **3.2.2. Turma do Curso Básico – Coro Infantil F**

Os alunos frequentam o 1º, 2º ou 3º grau (5º a 7º ano de escolaridade), pelo que estão a iniciar a sua formação musical mais formal; alguns frequentaram a Iniciação Musical no IGL, outros noutra escola, e outros não de todo. Estão também representados todos os instrumentos leccionados, entre os 26 alunos da turma.

O repertório é maioritariamente a duas (SA) ou três vozes (SSA) com acompanhamento de piano, com uma ocasional peça a quatro vozes (SSAA), sendo notável a preocupação da docente em ter uma distribuição equilibrada: os alunos aprendem no início do ano como se redistribuir pelas diferentes quantidades de naipes, identificando o número de vozes de cada peça ou secção e sendo cada um responsabilizado por saber passar de uma para outra conforme as mudanças de textura (*e.g.* a passagem de SA para SSA tem alguns dos contraltos originais a passar para a voz intermédia, não se dividindo apenas os sopranos, e os alunos sabem quem deve trocar desde o início do ano lectivo).

O repertório trabalhado durante o ano lectivo pela PB foi o seguinte:

- Frederick Bridge - *The Goslings*
- B. Chilcott - *The Sun and Stars are Mine*
- O. Gjeilo – *Days of Beauty*
- F. Nunez - *The First Shepherds*
- J. Rutter - *Christmas Lullaby*

- J. Rutter - *Shepherd's Pipe Carol*
- Trad. Carol - *Ding dong merrily on high*
- E. Whitacre - *II. Kalá kallá* (Light bride)

É exigido aos alunos que aprendam o repertório através da leitura pela partitura, sendo-lhes também exigida responsabilidade por esse material e prática em casa, apesar de tudo ser aprendido em aula.

### **3.2.3. Turma do Curso Secundário – Coro de Câmara**

O Coro de Câmara é um grupo heterogéneo, incluindo alunos desde o 5º grau (excepcionalmente) até ex-alunos (que não participaram em todas as actividades), tendo tido entre 28 e 47 elementos (não incluindo o estagiário) durante este ano lectivo.

Tratando-se de um agrupamento cuja frequência é sujeita a convite do docente, o nível de exigência é elevado, tratando-se de um coro que actua frequentemente com orquestras profissionais em repertório coral-sinfónico de grande envergadura – na verdade quase toda a actividade deste ano lectivo.

O coro trabalhou o seguinte repertório ao longo do ano:

- C. Bochmann - Um leve tremor (estreia absoluta)
- O. Gjeilo - *Ave generosa*
- J. Haydn - *Missa Brevis* Sib Maior
- K. Jenkins - *The Armed Man: A Mass for Peace*
- W. A. Mozart - *Ave verum corpus*
- W. A. Mozart - *Die Zauberflöte*;
- W. A. Mozart - *Requiem*
- B. Smetana - *A Noiva Vendida* (1o acto, 1o coro)

- G. Verdi - *La traviata* (2o acto, 2a cena; *Noi siamo zingarelle*; *Coro di Mattadori spagnuoli*; *Brindisi*)
- A. Vivaldi - *Gloria*;
- R. Wagner – *Tannhäuser* (Coro dos convidados)

Devido à grande quantidade de música, os alunos leram a maior parte do repertório em casa, antes do ensaio, servindo este para fazer o trabalho de conjunto e de interpretação. É importante notar que este método inclui a ópera *Die Zauberflöte*, interpretada em versão encenada com as Classes de Canto e a Orquestra Académica da Universidade de Lisboa, o *Requiem* também de Mozart e a estreia da peça “Um leve tremor” de Bochmann, esta última após uma introdução à notação utilizada.

### **3.3. Comentários às aulas observadas pelo estagiário**

Optou-se por não comentar criticamente todas as Fichas de Observação individuais redigidas, mas foram feitas várias reflexões em conjunto com os docentes ao longo do ano, sobre pontos particulares, tentando compreender as suas opções metodológicas ou indicações aos alunos, a maior parte delas utilizadas como base para a investigação detalhada na segunda parte do Relatório.

Por outro lado, estão registadas abaixo as realizações interessantes do ponto de vista pedagógico a que fui chegando ao longo do ano lectivo.

#### **3.3.1. Observação das aulas dos Coros de Iniciação**

O domínio da técnica vocal pelo professor e a escolha de repertório motivante são os dois grandes pilares que sustentam o sucesso deste nível de ensino.

Sabendo que os alunos vão aprender tudo por imitação, apesar de poderem ter alguns apoios visuais como *aide-mémoire*, torna-se fundamental que os exemplos vocais sejam claros, saudáveis e belos, permitindo aos alunos iniciar o seu contacto com a prática vocal imediatamente com a máxima qualidade possível.

A escolha de repertório belo, interessante e desafiante permite ao professor ancorar a motivação dos alunos na qualidade desse repertório, ao invés de ter de “puxar” por eles

exclusivamente a partir da sua energia pessoal, contribuindo também para a aquisição de motivação intrínseca à actividade musical pelos alunos.

Referindo-me ao som ou repertório “belo”, importa notar que não é imposta aos alunos uma estética única, sendo-lhes muitas vezes pedidas ideias para melhorar a prestação, ou a sua opinião sobre os aspectos que melhoraram ou pioraram em várias repetições do mesmo excerto. Sendo sempre discutível o que é “belo”, a professora tenta que os alunos o procurem mais do que tenta dar-lhes uma resposta.

Tratando-se de uma voz adulta e treinada, é impossível que os alunos reproduzam exactamente o timbre da professora, apesar da aprendizagem ser feita por imitação. Contudo, é possível direccionar os processos atencionais de reconhecimento e diferenciação dos alunos (Bandura, 1969) para os aspectos relevantes de cada exemplo dado. Por exemplo, para corrigir ou melhorar a prestação num dado excerto em trabalho, a professora poderá cantá-lo duas vezes, evidenciando os aspectos diferentes para que os alunos percebam o que imitar.

Bandura (1969) refere também a possibilidade de existir aprendizagem apesar do aluno não conseguir imitar perfeitamente o exemplo dado – neste caso, seja pela impossibilidade de produzir um som igual ao de um adulto, seja por incapacidade de produzir de todo alguns sons, como em alunos ainda pouco habituados a cantar, ou com algum problema vocal específico – chamando-lhe “sem resposta motora”. Nestes casos, a imersão no ensaio possibilitará a um aluno adquirir referências para no futuro conseguir produzir os sons ou modo de cantar desejado. A professora possibilita este processo pedindo a estes alunos para ouvir os colegas que já conseguem, de modo a que adquiram essas referências.

Foi notável o grande enfoque dado à audição crítica: a PI indica frequentemente aos alunos que avaliem ou comentem a sua prestação na reprodução de uma melodia, tanto quantitativamente (“mostrem com a vossa mão encostada ao peito uma pontuação de um a cinco”) como qualitativamente (pedindo comentários aos alunos sobre os pontos fortes e fracos, assim como soluções para os problemas do que acabaram de cantar ou ouvir). A PI dá também muitas vezes aos alunos a responsabilidade de identificar os erros.

A experiência da PI com esta faixa etária é evidenciada pela sua fluidez na transição entre actividades: enquanto os alunos estão a terminar o último vocalizo do aquecimento, a PI já se encontra em deslocamento para o quadro branco onde está escrita a peça a trabalhar; enquanto os alunos estão a terminar de cantar em modo *performance* uma peça já aprendida, a PI já está a colocar a partitura da nova peça na estante do piano. Outras estratégias utilizadas pela PI para direccionar o foco de atenção dos alunos são o pedir para um aluno ou grupo mais seguro demonstrar uma interpretação correcta para o *tutti* imitar, chamar os alunos mais inquietos para inventar coreografias para acompanhar a música ou para utilizar a linguagem corporal e expressão facial para reforçar a sua mensagem, e perguntar aos alunos pelas suas interpretações e associações à letra do que estão a cantar.

Nos aquecimentos vocais, é evidente a preocupação com criar e reforçar as bases: são sempre realizados exercícios de respiração lenta e rápida com a atenção dos alunos direccionada para a consciência corporal; os vocalizos centram-se nos cinco sons de vogal aberta da língua portuguesa, e são utilizados gestos e movimentos para ajudar a produzir e memorizar o som correcto com a maior qualidade vocal possível; é pedido aos alunos para utilizar colocações exageradas (“voz de pato”, “voz de velho rezingão”, *etc*) de modo a conhecer os limites da voz, podendo posteriormente variar o timbre da voz falada e cantada por razões expressivas. Os alunos são também ensinados a adaptar as cores das vogais nos extremos de registo de modo a salvaguardar a afinação e qualidade sonora. Chama-se a atenção dos alunos para o exemplo correcto dos colegas, por ser mais fácil observá-lo e ouvi-lo a ser produzido num corpo semelhante ao seu, e não o de um adulto.

Finalmente, não são feitas concessões de exigência apenas devido à idade dos alunos: o repertório é desafiante em dificuldade e em quantidade, nunca uma produção vocal incorrecta ou uma interpretação inexpressiva é ignorada, e nenhuma atitude incorrecta é tolerada. Os termos utilizados para se referir aos elementos musicais são sempre os correctos (*e.g.* “som agudo”, e não “som fininho”). A letra das peças é sempre recitada expressivamente antes de ser cantada, e é chamada a atenção para a pronúncia correcta. Os alunos são habituados a cantar um mesmo trecho com diferentes dinâmicas, articulações e tempos, seguindo indicações verbais ou gesticas da professora. É exigido

aos alunos que memorizem o repertório com todas as opções expressivas.

### **3.3.2. Observação das aulas do Coro Infantil F**

A maior mudança na minha perspectiva sobre este nível de ensino foi em relação ao papel da leitura musical. Tendo como prioridade a preparação de muito repertório, seria compreensível que um professor optasse por continuar a ensinar sensorialmente, utilizando as partituras apenas depois de os alunos já conhecerem a música, e deixando para a aula de Formação Musical o trabalho sobre as competências de leitura.

Contudo, depois de uma discussão deste assunto com a PB, compreendi que a estratégia delineada acima pode ser uma opção ineficiente a médio e longo prazo, “empurrando” a exigência e habituação à leitura para a frente e simplesmente adiando um trabalho que tem de ser feito em alguma altura. Mais, no caso específico do IGL, a maior parte dos alunos tem já uma boa base sensorial, seja por ter frequentado o Curso de Iniciação ou pelo ambiente em que foram criados, pelo que as primeiras abordagens à leitura não são tão problemáticas ou sensíveis como noutros contextos.

A chave para o sucesso na superação deste “obstáculo” está nas estratégias adoptadas. A PB intercala alunos do 2º e 3º grau com os do 1º, e durante a primeira leitura de cada secção de uma peça nova, os mais novos apenas seguem a sua linha na partitura enquanto ouvem os colegas à sua volta a ler, habituando-se à notação e associando-lhe a música, mesmo ainda não tendo aprendido todos os símbolos na aula de Formação Musical. As leituras são feitas voz a voz, com a melodia dobrada ao piano e dentro do contexto harmónico, e repetidas várias vezes sem interrupção, em vocalizo (tipicamente “nô”), sendo a letra acrescentada apenas quando a música já está bem conhecida.

Alguma reticência minha em relação ao recurso à partitura poderá ser explicada através da teoria de estilos de aprendizagem: sendo eu tendencialmente pouco visual, tenho tendência a não dar tanta atenção a esse modo de comunicação e de aprendizagem, em detrimento dos meus alunos que tenham a aprendizagem visual como preferência, pelo que esta foi uma lição importante. Por outro lado, a leitura musical não foi uma grande dificuldade na minha formação, pelo que por vezes tenho dificuldade em ajudar alunos a superar dificuldades nessa área, pelo que as estratégias observadas serão muito úteis

para colmatar essa lacuna na minha futura actividade docente.

A PB reforçou também a importância de expôr os alunos a uma grande quantidade de música, tanto para o treino de leitura como para poder variar o ambiente da aula e para ajudar os alunos a desenvolver a sua auto-eficácia<sup>6</sup> através da conquista sucessiva de obstáculos aparentemente intransponíveis de início.

Em termos de repertório, discutiu-se com a PB a noção interessante de que os alunos se ligam afectivamente com muita facilidade a peças contemporâneas que esta traz para a aula, desacreditando o mito da inacessibilidade do repertório menos canónico. No entanto, esta recomendou também que a boa escrita vocal e utilidade pedagógica se devem sobrepôr por vezes aos gostos pessoais do professor: o caso específico em discussão era uma peça de John Rutter, compositor com cujo trabalho não me identifico minimamente, mas que potencia aprendizagens fulcrais no trabalho com coralistas nesta faixa etária, e cuja acessibilidade permite “agarrar” os alunos para depois os levar para outros repertórios.

### **3.3.3. Observação das aulas do Coro de Câmara**

Conhecendo já muito bem o trabalho do PC, tendo sido seu aluno de Coro e de várias outras disciplinas, no IGL e na ESML, e seu maestro assistente dentro e fora do IGL, o aspecto em que estas observações foram muito úteis foi principalmente no do trato pessoal com os alunos, adolescentes mais velhos.

Tendo hoje uma década de distância de quando eu próprio integrei o Coro de Câmara do IGL, foi interessante observar em que aspectos o PC trata estes alunos como adultos, responsabilizando-os pela sua prestação, esperando estudo autónomo e competência, e confiando na sua gestão do tempo e das prioridades, e em que aspectos é leniente.

Uma consideração a ter em mente é a carga horária a que muitos destes alunos estão sujeitos, particularmente os que frequentam o regime supletivo. Apesar da sua idade lhes dar uma boa resistência física, é natural que a sua capacidade de concentração ao

---

<sup>6</sup> Auto-eficácia refere-se à crença de um indivíduo na sua capacidade para executar comportamentos necessários para atingir um objectivo específico, ou seja, acreditar que se é capaz de atingir os objectivos propostos. (Bandura, 1977; Carey & Forsyth, sem data; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996)

fim do dia não seja completamente segura, pelo que o ambiente exigente mas informal dos ensaios – que atribuí anteriormente a um traço de personalidade do PC – é deliberado, dando à-vontade aos alunos para lhes poder exigir que dêem o seu máximo, e utilizando o ambiente de camaradagem como factor de motivação e de *esprit de corps*.

É também esperada autonomia dos alunos em aspectos logísticos: os alunos auto-organizam-se nas deslocações, na distribuição de partituras, na marcação de sessões de estudo conjuntas, e outros aspectos relacionados.

### **3.4. Descrição e comentários às aulas leccionadas pelo estagiário**

Das nove aulas que leccionei e que foram observadas pelo orientador, foi seleccionada uma de cada turma para comentar abaixo.

#### **3.4.1. Coro de Iniciação – aula nº3, dada no dia 15 de Maio**

Numa aula leccionada anteriormente, tive uma aprendizagem importante na recomendação da PI no sentido de eu recorrer mais ao piano para ensinar melodias e corrigir a afinação dos alunos, em vez de cantar sempre em falsete, devido à menor qualidade vocal comparada com a minha produção normal e para prevenir a fadiga vocal num dia de trabalho mais longo.

Contudo, a terceira aula dada é mais proveitosa para comentar por ter sido a que correu menos bem. Na primeira aula dada, levei repertório que já tinha trabalhado com coros infantis anteriormente, e para a segunda tinha estudado muito bem a partitura, estando bem preparado musicalmente nessas situações. Nesta, sobrestimei o meu nível de preparação, tendo sentido necessidade de recorrer mais vezes à partitura durante a aula, dando exemplos vocais pouco confiantes, e sendo incapaz de acompanhar os alunos ao piano com fluência, tendo resultado numa aprendizagem efectiva da peça pela parte deles, mas sem a fluidez de actividade, atenção ao detalhe e à-vontade que caracterizaram as aulas anteriores.

A peça em ensaio era um dos andamentos da ópera que o coro se encontrava a montar, o número 14, *Les pirates*, e apesar da minha gestão pouco fluida do ensaio, os alunos memorizaram com uma rapidez surpreendente as linhas melódicas pouco evidentes, e não demonstraram uma dificuldade que eu antecipara, numa modulação repentina para

uma tonalidade afastada (3ªM acima). Em termos de notas, ritmo e texto, a aprendizagem foi assim bem sucedida.

Em termos de qualidade de emissão vocal e de expressividade, a minha falta de preparação foi impeditiva de atingir um bom nível. A aula terminou com uma revisão de um outro andamento, também ensaiado por mim numa aula anterior, que correu melhor.

### **3.4.2. Coro Infantil F – aula nº1, dada no dia 28 de Março**

Devido a incompatibilidades de horário, iniciei as minhas observações desta turma alguns meses mais tarde do que as outras, pelo que a primeira aula que leccionei foi já durante o 2º período do ano lectivo. Optou-se por eu ficar responsável pelos dois tempos lectivos desse dia, de modo a perfazer todas as horas necessárias para o estágio. O comentário que se segue refere-se ao primeiro tempo lectivo.

A PB sugeriu-me que trouxesse repertório novo à minha escolha. Devido ao meu desconhecimento deste repertório, parti das minhas observações das capacidades dos alunos e adaptei alguns arranjos que escrevi para os meus coros amadores, elaborando-os um pouco mais de modo a desafiar os alunos.

No sentido de me desafiar também a mim mesmo, e tendo nesta altura já discutido com a PB o assunto da leitura musical, decidi guiar o ensaio à sua semelhança, a partir do piano, e fazendo os alunos ler as linhas melódicas. Foi possível montar a primeira peça, ainda sem letra, mas a segunda teve de ficar para o segundo tempo lectivo.

Alguma impaciência minha levou-me a por vezes cantar a melodia correcta em vez de deixar os alunos tentar a leitura de novo, retirando-lhes a oportunidade de aprendizagem, um instinto que tenho de aprender a contrariar nestas situações.

Por outro lado, por vezes não repeti um número de vezes suficiente uma secção antes de avançar para outro naipe, factor de insegurança que levou a confusão quando se juntaram as vozes – a pressa acabou por levar a ter de voltar atrás, perdendo mais tempo.

Assim, a lição principal foi a de não avançar tão rapidamente entre objectivos de aula, solidificando cada secção mais vezes antes de avançar, e talvez dividindo a leitura em

secções mais curtas.

Foi também interessante observar um aspecto da dinâmica de autoridade na sala de aula: no início da aula, com a PB ainda presente, os alunos olhavam sempre para ela antes de seguir uma indicação minha – provavelmente sem sequer ter noção de o fazer. Ao aperceber-se disso, a PB saiu da sala e comentou este aspecto comigo mais tarde.

### **3.4.3. Coro de Câmara – aula nº3, dada no dia 15 de Maio**

Tendo analisado a partitura da peça a estrear, foi acordado com o PC que seria mais urgente começar por ensaiar as secções da peça em que o coro tem notação não tradicional e alturas indefinidas. A aula iniciar-se-ia com ambos os professores, e o PC sairia depois do início da leitura.

Nesse sentido, iniciou-se a aula por “organizar” a partitura: dei algumas indicações de duração aproximada para secções sem compasso e outras informações importantes que estavam em falta na partitura vocal, tendo eu a partitura de orquestra, e instruí os alunos em conjunto com o PC sobre o significado de todas as notações e sobre como pensar e estudar este tipo de música eficazmente.

Os alunos foram guiados na dissecção das sequências rítmicas – a maior dificuldade da peça – e juntaram-se os naipes um a um até construir cada pequena secção. De modo a repetir várias vezes para praticar sem começar a ser aborrecido, foi sendo chamada a atenção dos alunos para as indicações dinâmicas, de contorno (com altura indefinida), de articulação, e outros detalhes, tentando que compreendessem a música não apenas tecnicamente mas dentro do contexto sonoro que deveria resultar.

Assim, apesar da aula ter começado dentro de um registo de Formação Musical, foi possível avançar e executar todas as secções sem altura definida já com alguma semelhança do “produto final” desejado.

No *feedback* dos alunos, agradeceram principalmente a ajuda na dissecção e estratégias de compreensão e estudo do ritmo, talvez o aspecto mais difícil da peça, pelo que a opção pelo trabalho mais técnico e menos coral foi uma escolha acertada.

Por outro lado, o direccionar a atenção dos alunos já para os elementos expressivos

obrigou-os a encarar a peça como mais do que um desafio de Formação Musical, despertando-lhes uma curiosidade estética, algo ajudado pelo testemunho do PC sobre a sua experiência de ter estreado outras peças de Bochmann.

Tendo a aula corrido muito bem, em retrospectiva deveria ter preparado o quadro branco com as frases rítmicas mais complexas, fazendo os alunos praticá-las em conjunto antes de as abordar na partitura.

### **3.5. Actividades Extra-Curriculares e outras**

Para além das aulas observadas e daquelas leccionadas por mim, fiquei ocasionalmente responsável por iniciar o trabalho da aula com aquecimentos vocais enquanto um dos professores cooperantes tratava de procedimentos administrativos, fotocópias, ou contactos com algum encarregado de educação.

No caso específico do Coro de Câmara, dei também ensaios de naípe, acompanhei o coro em deslocações, e fiquei responsável por ele em ensaios com orquestras onde não foi possível o PC estar presente. A maior parte deste trabalho foi em ensaio da peça em estreia de Bochmann, “Um leve tremor”, onde a minha familiaridade com a sua linguagem musical, tendo sido seu aluno de Composição na Universidade de Évora, foi um recurso útil para os ensaios.

Em duas ocasiões, levei alguns coralistas do Coro de Câmara a reforçar um dos meus coros amadores.

## **4. Reflexão Final / Análise Crítica da Actividade Docente**

### **4.1. Nível de Consecução dos Objectivos**

No geral, os objectivos foram atingidos, nomeadamente ao nível da aquisição de estratégias e perspectivas para o trabalho com alunos mais novos. A relação com as turmas foi muito positiva, e segundo o *feedback* do orientador e dos professores cooperantes, a minha presença nas aulas e aquelas dadas por mim foram um contributo positivo para a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, não quero generalizar destas pequenas experiências lectivas para o que seria um trabalho continuado com uma turma ao longo de todo um ano lectivo, ou

vários, pelo que as aprendizagens que fiz terão de ser desenvolvidas e solidificadas na minha futura experiência lectiva.

Um aspecto com o qual tive pouco contacto foi o da avaliação. A PB opta por fazer testes orais, com os alunos a executar o repertório estudado em grupos de uma pessoa por voz; contudo, este assunto acabou por não ser discutido. Por outro lado, a PI e o PC entendem que nos seus contextos faz mais sentido uma avaliação baseada apenas na prestação dos alunos em aula e em concerto. É de notar que os critérios oficiais de avaliação são bastante abertos, um aspecto explorado na segunda parte deste relatório. Por outro lado, poderia ter sido muito informativo ter assistido a algumas reuniões de avaliação.

Gostaria também de ter aproveitado mais o contacto com a PI e a PB para conhecer mais repertório para coros infantis, algo que foi feito mas que poderia ter sido muito mais extenso. Assim, apesar de ter agora mais estratégias para gerir aulas e ensinar alunos mais jovens, continuo a ter uma lacuna no meu conhecimento de repertório adequado.

Foi muito proveitosa a comparação entre frequentar a escola como aluno e como professor estagiário: tendo “saído e voltado”, adquiri perspectiva suficiente para apreciar alguns aspectos que me passaram despercebidos antes, como a importância do treino de leitura e a grande quantidade de repertório a que fui exposto enquanto aluno, assim como as várias maneiras em que o IGL participa na vida cultural da cidade em associação com outras instituições.

#### **4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas**

Como esperado, o estágio decorreu com tranquilidade, tendo sido pacífica a minha presença nas salas de aula e integração na comunidade escolar. A relação com os alunos foi fácil, tendo sentido deles muito boa vontade e disponibilidade para trabalhar comigo.

Infelizmente, a acumulação do estágio com o outro (de Composição, noutra escola) e com a minha actividade profissional tornou impossível a participação nalguns momentos importantes da vida escolar, como a Semana Aberta e o Workshop de Ópera final.

### **4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional**

Ao concluir este ciclo de estudos com este estágio, sinto que este foi particularmente útil para o meu auto-diagnóstico de quão preparado estou para a actividade docente.

Em termos de competências musicais, a única área onde senti que uma lacuna minha me impediu de atingir melhores resultados com os alunos foi o domínio do piano. Não sendo um obstáculo – utilizo-o com alguma desenvoltura, particularmente ao nível da realização ou redução harmónica – uma maior facilidade técnica e fluidez permitir-me-iam aproveitar mais esse recurso, e apoiar mais os meus alunos durante o ensaio.

Em termos de competências interpessoais, penso que o trato com os alunos foi positivo, não tendo encontrado conflitos ou dificuldades.

Como referido acima, sei que ainda tenho uma lacuna grande no conhecimento de repertório para iniciantes, que será a minha prioridade maior para o futuro próximo.

A secção seguinte do relatório detalha melhor como parti das conclusões do estágio para tirar um contributo para a minha futura actividade docente.

## **PARTE II - Investigação**

### **5. Proposta de programa para a disciplina de Coro: competências e objectivos comportamentais**

#### **5.1. Descrição do Projecto de Investigação**

Pretende-se identificar que conhecimentos, competências e outros comportamentos automáticos de base são esperados de um coralista de alto nível; definir objectivos comportamentais que permitam avaliar a aquisição desses elementos de maneira diagnóstica e formativa; e dividir esses objectivos sequencialmente pelos níveis de ensino de uma escola de música do Ensino Artístico Especializado (EAE).

#### **5.2. Motivações e Objectivos**

Tendo trabalhado como coralista, maestro e professor de coro em diversos contextos amadores, profissionais e escolares com várias faixas etárias, tenho evidentemente expectativas diferentes em relação às pessoas com quem trabalho em cada um desses contextos, nomeadamente em termos de ritmo e quantidade de tempo para ensaios, restrições de repertório, e nível de qualidade possível de atingir, entre outros aspectos.

Durante as primeiras experiências num novo contexto, estas expectativas são confrontadas com a realidade e ajustadas: alguns problemas antecipados felizmente não são encontrados, algum conhecimento que se espera já estar adquirido não o está por todos os coralistas, algum aspecto de técnica vocal ou comportamento de ensaio é diferente do que encontrei noutros grupos semelhantes, entre outros.

É relativamente simples – apesar de trabalhoso – fazer estes ajustes ao trabalhar com principiantes, sejam crianças nas suas primeiras aulas ou adultos amadores: ensinar tudo a partir do zero. Por outro lado, o que deveremos fazer ao encontrar uma lacuna grave, não antecipada, num coralista ou grupo mais avançado noutras áreas, para quem não são apropriadas as estratégias didácticas que utilizamos com iniciantes? Como criar expectativas melhores, como as diagnosticar preventivamente, e como as resolver rapidamente?

Um exemplo particularmente complexo é o de um músico com muita formação e experiência geral, mas que teve pouco ou nenhum contacto com o canto coral. Tomemos o caso de um Coro como disciplina obrigatória num curso superior de música: os alunos que não frequentam um curso de instrumento de orquestra têm de frequentar uma disciplina de Coro para adquirir experiência de música de grande *ensemble*, tendo-se então um coro composto por pessoas com capacidades musicais já bastante desenvolvidas, mas frequentemente sem um desenvolvimento semelhante nalguns factores importantes: pouca ou nenhuma técnica vocal, fluência de leitura cantada, capacidade de mistura tímbrica e ajuste de afinação, pronúncia correcta em língua estrangeira (e mesmo na nativa), e outros problemas menos específicos mas igualmente nocivos à continuação e à rapidez da aprendizagem musical, como uma falta de auto-eficácia<sup>7</sup> na leitura cantada e na execução expressiva logo nos primeiros contactos com uma nova peça.

Vários destes problemas derivam de uma cultura musical e educativa muito virada para o ensino instrumental, sendo o coro visto como pouco importante e muitas vezes ensinado sem a mesma exigência que as aulas onde se toca um instrumento – ao contrário da importância dada à voz na literatura científica sobre o ensino da música<sup>8</sup>. Como causa e consequência, não temos uma definição clara de padrões de qualidade mínimos para um coralista, e o que esperamos de uma pessoa antes de a ouvir durante um ensaio depende da reputação de exigência de uma escola de música ou até de um professor específico. Não sendo um problema exclusivo da disciplina de coro, esta situação torna muito pouco útil a informação de que alguém frequentou com aproveitamento uma disciplina de um curso básico e/ou secundário num tipo de ensino que se intitula "especializado".

Em resumo, pretende-se responder a duas perguntas:

1. Que competências, conhecimentos e atitudes tem um coralista competente, profissional ou não?

---

<sup>7</sup> *vide* nota de rodapé número 6, na página 22.

<sup>8</sup> Um resumo da importância e utilidade de uma aprendizagem musical baseada na prática vocal pode ser lido em Cardoso (2011), incluindo recomendações bibliográficas sobre o tema.

2. O que distingue uma aula de Coro de um ensaio, ou ser coralista numa escola *versus* fora dela?

A resposta à primeira pergunta será um perfil básico do que poderemos esperar de um aluno que tenha frequentado com aproveitamento a disciplina de Coro no EAE; à segunda, as prioridades que um professor tem para os seus alunos para além da aprendizagem e apresentação pública de repertório.

As informações recolhidas serão depois organizadas e apresentadas para conveniência de alguém que queira utilizar o programa como recurso, apresentando as competências e conhecimentos a adquirir, atitudes a desenvolver, experiências a valorizar e linhas orientadoras para a definição de prioridades na actividade lectiva. O programa será redigido a partir de e também para a escola analisada, devido às suas especificidades em termos de objectivos e prioridades, mas espera-se que possa ser útil a outros leitores com as necessárias adaptações.

Por outro lado, o EAE é um ensino de artistas para artistas, e existe o perigo de uma exagerada dissecação e prescrição do processo de ensino de uma actividade viva, orientado por e para pessoas com objectivos artísticos. Assim, tomou-se a opção de listar apenas as competências e conhecimentos mínimos para que o músico em formação seja capaz de participar activamente na música, explorar novas possibilidades e superar problemas autonomamente; o resto da programação de actividades da aula deverá ser feito para servir uma concepção artística, para aproveitar oportunidades que surjam (*e.g.* colaborações com orquestras ou outros ensembles, óperas, *etc*) ou valências específicas e especialidades em repertório dos vários professores e directores corais com quem os alunos contactam (*e.g.* música antiga, música contemporânea, *pop* e *jazz* vocal, música em línguas menos presentes no repertório canónico, *etc*), os interesses dos próprios alunos, ligações a outras disciplinas, e as próprias condições mutáveis da escola e sua comunidade de ano para ano.

Afigurou-se então fortuito o regresso como estagiário em observação à escola onde fiz a minha formação Básica e Secundária de Música, o Instituto Gregoriano de Lisboa, escola com um histórico muito sólido na formação de coralistas competentes tanto a nível profissional como amador: utilizando o estágio como estudo de caso, poder-se-ia

identificar como os objectivos, processos e prioridades definidas pelos professores da disciplina explicam o sucesso dos alunos na actividade coral.

Uma outra influência muito grande para a escolha deste tema foi a frequência das disciplinas de Psicopedagogia e Didáctica da Música com o Prof. Dr. Francisco Cardoso no primeiro ano deste mestrado, em cujo âmbito elaborei uma avaliação crítica de alguns programas de Classe de Conjunto de diferentes Conservatórios. Estando na nossa área a ideia de programa ligada principalmente à de listas de repertório a tocar, é compreensível que estes programas se cinjam maioritariamente a alguns objectivos gerais relativos à prática artística e ao trabalho em conjunto; assim, a definição de competências a adquirir poderá ser um contributo útil para a nossa prática educativa.

O produto final desta investigação foi então um programa para a disciplina de Coro no IGL como ela já é lá leccionada, mantendo os conteúdos e formatações originais dentro do possível, e acrescentando-lhes as listas de competências a adquirir pelo aluno.

### **5.3. Clarificação de Termos**

Vários dos termos utilizados neste texto são ambíguos na sua utilização corrente, tanto devido a alguma polissemia como derivado da tradução a partir do inglês; urge então a restrição do seu significado no contexto desta dissertação:

- Coro/coro: será maiusculizado quando se refere a uma disciplina escolar ou ao nome próprio de um coro, e a forma minusculizada referir-se-á à prática coral de forma genérica;
- currículo/programa: serão utilizados de forma intercambiável, aqui para denotar um documento de uma escola, agrupamento ou sistema de ensino que oriente e compatibilize o trabalho conjunto dos professores de uma disciplina, com mais ou com menos detalhe.

A taxonomia de competências listadas está explicada abaixo, na sequência do seu enquadramento.

### **5.4. Estado da Arte, Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico**

Hanley e Montgomery (2005) dão-nos três definições tradicionais de currículo: a

definição de resultados educativos e selecção de experiências de aprendizagem que ajudem os alunos a atingir esses resultados; métodos de ensino, materiais e ferramentas; e um trinómio de competências, conhecimentos e métodos de instrução. O mesmo artigo opõe a estas noções uma visão pós-moderna do currículo, que tenta partir do aluno e ter em conta as experiências, práticas e contextos musicais em que estes se inserem antes e fora da escola, integrando-as no ensino ao invés de o tentar manter à parte.

Barrett (2005) refere os desafios inerentes a tentar aplicar práticas de diferenciação pedagógica que reflectam a individualidade de cada aluno e simultaneamente uniformizar as expectativas e providenciar conteúdo altamente estruturado; reflectindo esta difícil conciliação, Ben-Peretz (1980) adverte para a participação dos professores em todas as fases da criação de um currículo antes de descrever um caso concreto desse processo.

Tendo em mente os desafios mencionados, a ideia original de criar um perfil de competências de um coralista tendencialmente universal foi restrita à de derivar um programa a partir das práticas que já são realizadas no IGL: assim, e seguindo as recomendações de Ben-Peretz (1980), parte-se das práticas bem-sucedidas dos professores da instituição, formalizando-as para criar um hipotético currículo para utilização destes próprios.

As competências serão expressas sob a forma de objectivos comportamentais<sup>9</sup>, que diferem de formas mais tradicionais de expressão de objectivos por professores pela sua ênfase numa acção observável (*e.g.* cantar, escrever, rotular, apontar *vs.* compreender, memorizar, conhecer), uma opção que facilita o planeamento de aulas, a clareza de comunicação entre professores, e a constante avaliação formativa<sup>10</sup>.

A excepção neste projecto em relação à redacção normal dos objectivos

9 Objectivos comportamentais são uma forma de expressar os objectivos de uma actividade, aula ou período de formação, declarando uma *acção* observável executada pelo aluno em dadas *condições* e os *critérios* de uma execução bem-sucedida; como exemplo, dada uma imagem de um esqueleto humano (condição), o aluno deve ser capaz de rotular (*acção* observável) pelo menos 40 de entre uma lista de ossos (critérios). (Geis, 1972; Marken & Morrison, 2013; Warner & Lynch, 2008; Wilson, 2014)

10 Avaliação formativa é feita durante a aprendizagem para ajustar o processo *vs.* avaliação sumativa, feita no fim de um período de formação para certificar e reportar essa aprendizagem. (Andrade, 2017; Centre for Educational Research and Innovation, 2005; Andrade & Cizek, 2010; Torrance & Pryor, 1998)

comportamentais é a dispensa, na maior parte dos casos, dos critérios para considerar que a acção foi conseguida: os critérios de avaliação oficiais do IGL são deliberadamente vagos, confiando-se no julgamento dos professores e valorizando os resultados artísticos em detrimento da avaliação quantitativa – tendo em conta que nas artes performativas qualquer candidatura académica ou profissional passará por um processo de audição ou de avaliação de portefólio, as classificações numéricas são pouco úteis, de qualquer maneira, pelo que esta postura é compreensível. Este assunto será mais desenvolvido na secção 5.6, mas considera-se que o perfil de professor-artista tem a perspectiva necessária para julgar o quão competentemente um aluno desempenha uma dada tarefa. Assim, referir-se-ão as condições sob as quais se espera observar a acção – de modo geral, em imitação do professor nos anos iniciais, e autonomamente a partir da leitura de uma partitura nos últimos anos – e a acção observável que demonstra que o aluno domina uma dada competência ou conhecimento.

Sendo útil uma taxonomia para as competências a listar, optou-se por utilizar a de Cardoso (2014), baseada em Hallam (2008), pela sua clareza e utilidade para o planeamento e sequenciação. Não sendo uma nomenclatura universal, as definições abaixo foram também copiadas para o documento final que foi produzido. Assim, cada competência foi identificada como sendo de tipo auditiva, motora/técnica, expressiva, de leitura, performativa, cognitiva ou metacognitiva, com as seguintes definições para o propósito desta investigação:

- Competência Auditiva – ser capaz de reconhecer auditivamente e interpretar fenómenos sonoros, atribuir-lhes identidades e significados, projectá-los mentalmente e aproximar os fenómenos sonoros efectuados com o instrumento ou a voz dessa projecção.
- Competência Cognitiva – criar e relacionar ideias musicas abstractas, memorizar música, compreender relações entre elementos e linguagens musicais e com elementos extra-musicais.
- Competência Expressiva – ajustar o timbre, fraseio, dinâmica, agógica, articulação, tempo de modo apropriado ao estilo, ao nível de homogeneidade pretendido (*e.g.* naípe vs solo) e à “leitura” do público, repetindo opções

expressivas em vários momentos da performance e exagerando ou atenuando essas opções conforme necessário ou indicado.

- Competência de Leitura – converter notação em som, com um grau progressivamente mais integrado e abstracto do eixo horizontal (ataques sobre o tempo, articulação, ritmo, frase) e vertical (notas, intervalos, acorde, campo harmónico).
- Competência Metacognitiva – realizar tarefas autonomamente, avaliar o seu desempenho, criar estratégias para melhorar, gerir os níveis de motivação e concentração na aula e fora da aula, e gerir o tempo e esforço gastos com estudo.
- Competência Motora/Técnica – conquistar níveis progressivos de controlo da motricidade fina, reflectir sobre o seu impacto no som e na ideia musical, e executar de modo fluido, automático e orgânico os movimentos necessários para obter o som desejado com um mínimo de esforço cognitivo.
- Competência Performativa – preparar e controlar a *performance*, manter níveis elevados de estimulação mental e muscular, activar o plano mental da *performance* e o estado de fluxo.

Sequenciadas para uma aprendizagem sólida, para um dado elemento sonoro ou musical (*e.g. crescendo, vibrato, arpejo maior na primeira inversão, etc*) um aluno deve conhecê-lo auditivamente, sendo capaz de o reconhecer em vários contextos, identificá-lo e audí-lo<sup>11</sup> (competências auditivas); já o conhecendo, ser capaz de o produzir no seu instrumento – neste caso a voz – reproduzindo o som audiado (competências motoras); sendo capaz de o produzir, fazê-lo de modo variado e em diferentes contextos, de modo a poder utilizá-lo expressivamente (competências expressivas); estes três tipos de competência são a base para toda a actividade musical, seja amadora ou profissional.

Para um músico que se queira autónomo – o artista especializado – as principais distinções são ao nível de ser capaz de descodificar a notação do elemento (que já conhece auditivamente, sabe produzir no instrumento e variar expressivamente) e

---

<sup>11</sup> *Audiation*, ou audiação, é a capacidade de processar música mentalmente quando esta não está a ser ouvida, tendo várias outras especificidades na teoria de Edwin Gordon e seus seguidores.

traduzi-la para a sua audição, libertando-se da necessidade de aprender por imitação (competências de leitura) e associando símbolos a sons de modo progressivamente mais subtil; e ser capaz de entrar e utilizar o modo *performance*, executando todas as tarefas descritas de forma integrada, concentrada, fluida e convincente (competências performativas). Com os cinco tipos de competências listados até agora, temos um músico competente que domina a utilização do elemento musical em questão.

Finalmente, para transcender a condição operária descrita até agora, o músico deve ser capaz de compreender a função deste dado elemento na peça, na linguagem musical, e em relação com os outros elementos, abstraindo-o, interpretando-o, considerando alternativas e correções, e utilizando o conhecimento teórico para melhor compreender o elemento e sua utilização e fazer escolhas artísticas informadas (competências cognitivas); e ser capaz de monitorizar a sua própria *performance*, o seu progresso imediato e a longo-prazo, os seus níveis e focos variáveis de motivação e de atenção, e fazer um constante auto-diagnóstico do seu conhecimento e domínio sobre o elemento, assim como consequente necessidade de estudar e praticar (competências metacognitivas). Um músico com estas capacidades de reflexão sobre o objecto e sobre o processo estará equipado para atingir o seu potencial artístico e manter-se em constante evolução.

Nos textos introdutórios e explicativos do programa, serão também referidos alguns objectivos expressivos<sup>12</sup>, reforçando a ideia da aprendizagem artística como consequência da prática artística, e não apenas de uma fria aquisição de ferramentas.

Assim, esta investigação insere-se na tradição de *action research*, apoiando-se em dois eixos: a prática artística e o processo formativo que a possibilita. O confronto na difusa fronteira entre estas é a base da investigação em ensino da música, visando diagnosticar constantemente as necessidades do artista e o modo de as suprir. Tendo sido sempre ensinado por professores-artistas, tanto no ensino básico e secundário como no superior,

---

12 “Estes objectivos diferem bastante dos objectivos comportamentais. Um objectivo expressivo não especifica o comportamento que o aluno deverá ter depois de determinadas actividades de aprendizagem, descreve um “encontro educacional”: identifica a situação na qual o aluno vai trabalhar, um problema que terá de resolver; mas não especifica o que irá aprender através dessa situação, problema ou tarefa. Um objectivo expressivo é, para o professor e para o aluno, um convite à exploração; parte de assuntos, ou põe-nos em foco, que são de interesse especial ou importantes para quem os vai explorar. Um objectivo expressivo é mais evocativo do que prescritivo.” (do Vale, 2006)

é assim que me faz sentido a actividade de investigação em ensino da música, utilizando a literatura científica e profissional para apoiar, estruturar e responder a desafios e soluções encontrados na prática artística e docente.

Para contextualização na área, foram também consultadas outras obras de referência<sup>13</sup>; acabaram por não ser citadas devido à opção por não focar o trabalho na interacção entre a definição de objectivos e a avaliação formativa e sumativa, um dos caminhos possíveis quando a investigação foi iniciada.

### **5.5. Metodologia de Investigação**

Sendo o objectivo do trabalho a produção de um documento para um contexto específico, optou-se por uma abordagem eminentemente documental e prática, baseada em investigação publicada em artigos e livros científicos sobre ensino da música (*vide* secção 5.4) e em testemunhos e recomendações de profissionais da área; a investigação científica balizou o âmbito do programa e orientou que fosse centrado em objectivos observáveis a atingir pelos alunos, e construído de acordo com os professores que o utilizariam, e não redigido *a priori* e depois imposto a estes.

Por outro lado, o conteúdo desse programa (competências a adquirir pelos alunos ao longo dos vários ciclos de estudos) foi destilado a partir das recomendações de cantores, maestros e professores formal e informalmente ao longo dos anos, assim como da observação durante o estágio das exigências e expectativas nas aulas de Coro da escola e de comentários dos três professores cooperantes relativos às aulas dadas por mim. O maior contributo para a lista foi dado por estes últimos e pelo orientador, no decurso de reflexões e discussões após as aulas observadas.

Dentro deste enquadramento, reflecti também sobre a minha própria experiência enquanto ex-aluno do IGL em actividade enquanto coralista e maestro de coro a trabalhar com outros profissionais oriundos da mesma e de outras escolas. Esta subjectividade seria limitadora para um estudo que se quisesse mais generalizável, mas é particularmente útil para o trabalho de identificar em que aspectos a disciplina está a

---

13 Asmus, 1999; Cantwell & Jeanneret, 2004; DeLuca & Bolden, 2014; Denis, 2018; Fautley, 2015; Frost, 2019; Hale & Green, 2009; Hanna, 2007; Lebler, Carey, & Harrison, 2015; McPherson, 1995; Pellegrino, Conway, & Russell, 2015; Scott, 2012; Shakouri & Mirzaee, 2014; Stanley, Brooker, & Gilbert, 2002

preparar melhor ou pior um aluno para desempenhar as mesmas funções noutros contextos, e particularmente ao observar aulas enquanto estagiário ex-aluno.

Bell (2006) refere que os estudos de caso podem ser criticados em vários aspectos: a utilidade questionável do estudo de um evento único e a dificuldade em comparar dados de vários estudos deste tipo, os perigos da análise selectiva e posterior distorção dos dados, e particularmente a impossibilidade de generalizar a partir das conclusões tiradas. Por outro lado, Bell cita (Bassey, 1981) para defender a utilidade para um leitor de relacionar um estudo de caso com a sua própria situação, apesar de não poder generalizar a partir desse caso único. Referindo o conceito de *fuzzy generalization*, entende-se que apesar de não se poder generalizar de um estudo de caso para uma máxima universal, este pode ser útil para outra pessoa que esteja num contexto que entende ser semelhante ao do caso em estudo, podendo fazer experiências similares, particularmente no caso de professores, médicos e outros profissionais que precisam frequentemente de tomar decisões sem ter certezas absolutas, sendo também áreas onde questões tanto éticas como práticas dificultam a realização de estudos científicos de onde se possam tirar conclusões muito generalizáveis.

Para assegurar a validade e utilidade do documento produzido, cingiu-se o seu âmbito ao da escola em estudo, e não se lhe arrogando autoridade para que seja aplicável directamente em qualquer outro contexto (*vide* 5.11). Não é possível também considerar que o documento estará completo, sendo que para testar a sua utilidade seria necessário utilizá-lo como doutrina oficial em várias escolas durante alguns anos e tirar conclusões, um processo impossível de realizar dentro do âmbito de uma investigação de mestrado. A sua construção foi em si uma reflexão sobre as necessidades de ferramentas para a prática docente, e espera-se apenas que a sua consulta possa dar algumas pistas sobre como estabelecer expectativas e criar planos de trabalho para uma turma de coro de maneira diferente dos de um coro não-escolar.

Depois de ser elaborada a lista de competências, esta foi comentada pelos três professores observados, pelo orientador e por colegas maestros e coralistas, no sentido de colmatar lacunas e de clarificar a redacção.

## 5.6. Análise do programa existente

No programa da escola a que este trabalho se refere, define-se que:

"Os alunos darão provas dos conhecimentos adquiridos através da realização de testes orais/práticos e/ou através do seu desempenho nas apresentações públicas. No Curso de Iniciação Musical a avaliação a Coro é contínua, incidindo sobre a aprendizagem do repertório a trabalhar e a postura/atitude em sala de aula e em concertos." (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2018a)

Existe um documento separado com critérios de avaliação, onde se define que será dado um peso igual de 40 pontos em 200 a cada um dos pontos "Conhecimento e correcção do texto musical", "Domínio técnico", "Adequação ao estilo", "Expressividade", e "Postura e atitude" (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2017), não estando definidas neste documento rúbricas mais específicas. Podendo ser criticada a falta de granularidade destes critérios, esta indefinição pode também ser interpretada como sintomática de uma desvalorização da avaliação formal em prol do foco no trabalho musical como motivação intrínseca<sup>14</sup>. Podendo o professor fazer a avaliação tanto através de um teste oral como apenas apreciando o "desempenho nas apresentações públicas" (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2018a), a avaliação pode também ser mais ou menos formal conforme o que o docente considere mais apropriado para um dado coorte de alunos num dado período de estudos.

As indefinições do programa oficial apontam assim para a autonomia pedagógica de cada professor como uma prioridade alta, e esta prioridade será tida em conta na redacção da nova proposta de programa: serão listadas as competências e comportamentos esperados de um aluno que conclua cada nível de ensino, mas não serão prescritos métodos de diagnóstico ou avaliação, importâncias relativas ou sequenciações detalhadas.

Para além do documento existente, existe um programa não oficial sob a forma de um entendimento entre os professores da disciplina: com mais ou menos consenso sobre alguns aspectos, existe uma cultura de exigência artística associada a uma atitude de que a elevada fasquia é completamente natural, de simultânea responsabilização e confiança

---

<sup>14</sup> Esta dimensão informal e desvalorizante da avaliação permite também aos professores focar-se mais no desenvolvimento holístico do aluno, da sua identidade enquanto pessoa e músico responsável, auto-determinado e autónomo; poderão ser traçados paralelos com o conceito de *Bildung*, cuja relevância para o planeamento curricular é argumentada por Kertz-Welzel (2004).

nos alunos, de tentar colaborar entre departamentos e com outras instituições e agrupamentos (incluindo profissionais), de executar repertório desde o Canto Gregoriano a estreias de obras acabadas de compor, e outros aspectos menos explicitáveis.

### **5.7. Outras considerações**

Sendo a disciplina de Coro uma aglutinadora de alunos de vários instrumentos e anos de escolaridade diferentes, optou-se por fazer a organização do programa em três longos ciclos de estudo (Iniciação, Básico e Secundário), seguindo a estrutura dos cursos em vigor, e não um plano anual, tendo também em vista evitar demasiada especificidade de indicações para o trabalho a curto-prazo.

Não serão feitas recomendações de repertório, no sentido de dar autonomia artística aos professores e ser possível responder a oportunidades valiosas como participações em óperas ou convites para colaborações com outros agrupamentos. Contudo, os três professores seguidos durante o estágio expressaram uma preocupação com a exposição à maior variedade possível de repertórios vocais, não ao longo de um único ano, mas distribuídos pelos vários anos de formação. Foi mencionado passar por todos os períodos estudados na História da Música Ocidental erudita, desde os períodos Medievais até encomendar peças a compositores vivos; fazer música *a cappella* e com acompanhamento de piano ou órgão, de grupos instrumentais e de orquestra; fazer jogos musicais, improvisação, canções de roda e canons; fazer outros géneros de música vocal, como arranjos de música *pop* com qualidade; e participação em espectáculos com encenação, particularmente pela oportunidade que oferecem para praticar a memorização de maiores quantidades de música.

Serão incluídas algumas competências musicais gerais, sem fazer qualquer implicação de que a aula de Coro é o o contexto único ou sequer principal em que elas devem ser ensinadas ou treinadas, mas cujo domínio é condição necessária para aquisição de outras e/ou para considerar que o coralista se está a tornar um músico autónomo<sup>15</sup>, facilitando assim a comunicação e unidade de objectivos entre colegas e as iniciativas

---

<sup>15</sup> *e.g.* competências de leitura, que têm especificidades relativas a cada instrumento e cada tipo de prática musical conjunta, mas que são trabalhadas particularmente na disciplina de Formação Musical (FM); e competências cognitivas, como conhecimentos analíticos, que são treinados principalmente em FM e Análise e Técnicas de Composição (ATC).

interdisciplinares. Note-se também que um repertório específico oriundo de um convite de colaboração, por exemplo, poderá exigir competências gerais que não terão sido ainda abordadas ou muito praticado nas aulas de FM, como alguma célula rítmica ou contexto modal, em cujo caso será útil ter uma referência clara para essa discrepância através da comparação dos programas.

A maior dificuldade encontrada durante a definição de competências foi a dissecção da grande área da Técnica Vocal. Como definir o que é uma boa técnica vocal sem entrar em grandes debates estéticos? É uma área muito pouco consensual, sendo exemplificativa disso a celeuma recorrente sobre o cantar “com *vibrato*” vs “com som liso/sem *vibrato*”, se a segunda opção é saudável e em que condições, se a primeira é ensinável e como, e mesmo se existe sequer o cantar sem qualquer *vibrato*. Para além destas questões, quanta técnica é possível ensinar numa aula de coro com duas dezenas de alunos ou mais, trabalhando-se assim com duas dezenas de aparelhos vocais diferentes em simultâneo, sem nenhum dos padrões ou *standards* que encontramos nos instrumentos construídos, como um piano ou de uma guitarra? Como gerir a aprendizagem simultânea de técnica vocal em coro e a solo, no caso dos alunos de Canto – serão os dois contextos conciliáveis?

Aparte a necessidade do professor do Coro ter um bom domínio sobre a técnica vocal, deve existir um entendimento com o corpo docente de Canto e uma coordenação sobre os métodos de ensino e expectativas de desenvolvimento dos alunos, mas como definir as competências vocais dos alunos?

A literatura científica sobre técnica vocal tende a ser voltada para a anatomia do aparelho fonador (e.g. Sundberg, 1987) ou para o canto a solo (e.g. Bloem-Hubatka, 2012), estes últimos frequentemente tentando restaurar uma idealizada “escola Italiana” de canto lírico. Contudo, existem recursos úteis para apoiar o ensino da técnica vocal em coro (e.g. o capítulo 19 de Miller, 2011), mas o problema da definição consensual de uma boa técnica vocal persiste, aparte alguns pontos muito básicos (produção vocal sem “ar” na voz, produção de vogais puras, etc).

Recorrendo então a fontes profissionais e não académicas, foram procurados testemunhos de professores de canto ou técnica vocal que contivessem uma lista

discriminada de competências a desenvolver, apoiada em literatura científica e experiência profissional. Foi encontrado o *website* profissional de Claudia Friedlander, professora de canto americana com mestrados em clarinete e em canto e doutorada em *performance* e pedagogia vocal<sup>16</sup>, com vários artigos muito lúcidos e objectivos sobre este assunto: comparando as suas experiências de aprendizagem nas duas áreas, Friedlander refere os objectivos, níveis de exigência e expectativas muito bem definidas a que era sujeita enquanto estudante de clarinete, contrastando-as com a indefinição do departamento de canto, e propõe uma lista de competências necessárias para considerar que um cantor domina o seu instrumento (Friedlander, 2015a):

*A professional classical singer should be able to:*

- *Access the fullest range possible and appropriate for their particular voice*
- *Produce a focused, consistent sound throughout their range*
- *Create balanced resonance on all vowels throughout their range*
- *Sing with organic vibrancy*
- *Sing with accurate intonation*
- *Access a reasonable spectrum of dynamics throughout their range*
- *Perform with consistent legato*
- *Demonstrate flexibility on scales, arpeggios, and portamenti at a variety of tempi*
- *Seamlessly navigate registration*
- *Possess stamina adequate to sustain long phrases*

Não estando redigidas com a mesma estrutura (condição + acção observável) escolhida para este programa, não poderão ser utilizadas directamente, e a maneira como a autora desenvolve cada um destes pontos no artigo e noutros<sup>17</sup> está focada particularmente no canto a solo; contudo, será difícil argumentar contra a necessidade de cada um destes pontos estar de alguma forma presente numa lista de competências de técnica vocal para

<sup>16</sup> (Friedlander, sem data)

<sup>17</sup> Friedlander (2010, 2012, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b, 2015b, 2015c, 2015d, 2016a, 2016b, 2016d, 2016c)

qualquer outro contexto. Foi então este *website* utilizado como base para a formulação desse grupo de competências, para além do contributo dos docentes.

As outras competências cuja inclusão foi difícil foram as de leitura, dado estarem mais afectas à disciplina de Formação Musical; contudo, foram listadas as competências específicas da leitura em coro, como o aprender a seguir a sua voz, a navegar uma partitura com *divisi* variável, as claves típicas da sua voz, *etc.*

### **5.8. Critérios para a escolha de competências e conhecimentos a listar**

As listas de competências no documento produzido não são exaustivas, podendo facilmente incluir-se outras mais específicas, ou dividir alguma em mais componentes. Tentou-se que estivessem presentes todas as que criam frequentemente dificuldades pouco aceitáveis ou de difícil resolução rápida em ensaios de grupos universitários ou semi-profissionais.

A título exemplificativo de como a minha experiência profissional influenciou a escolha e redacção de competências, uma dificuldade que encontro muitas vezes em coros – particularmente visível quando comparada com a experiência de ensaiar e dirigir orquestras – é a de alguma falta de automatismos para promover a eficiência e a eficácia em ensaio. Hábitos de anotar imediatamente indicações do maestro, vir para o ensaio com as partes estudadas (particularmente instrumentistas de sopro e percussão, que tocam a solo), e outros aspectos da prática orquestral poderiam estar mais presentes na cultura coral, mesmo na profissional, pelo que foram incluídas no programa competências metacognitivas nesse sentido.

Por outro lado, tentou-se também que a lista fosse completa o suficiente para definir uma bitola: um aluno que demonstre todas as competências listadas com autonomia e consistência deverá ter a classificação máxima, e estará previsivelmente pronto para lidar com qualquer situação musical futura, adquirindo rapidamente novos conhecimentos e tendo a capacidade de os praticar e aplicar sozinho; dificilmente se encontrará numa situação onde não tenha algum recurso para resolver um problema.

Optou-se por apresentar a lista de competências apenas no documento final anexo, sendo preferível lê-las no contexto (textual e gráfico) em que aparecem e evitando-se

uma duplicação de informações.

### **5.9. Organização do programa**

Sendo o objectivo desta investigação ter um recurso prático e útil, a organização do documento é um factor supremamente importante. Optou-se por ter uma introdução que contextualiza o documento, o seu propósito e o seu funcionamento no IGL, uma explicação da sua estrutura interna, uma curta secção com linhas orientadoras para a escolha de repertório, e uma lista de objectivos gerais para a disciplina (copiada *ipsis verbis* do programa original).

Em seguida, em três secções delimitadas por barras horizontais, cada um dos cursos de Iniciação, Básico e Secundário tem uma secção de objectivos gerais sob a forma de um texto que explica os focos principais desse ciclo de estudos, seguida da lista de competências, organizadas em lista numerada com subpontos, e agrupados por área – Técnica Vocal, Música e Atitudes, de acordo com as prioridades definidas no programa original – e dentro destas por tipo de competência. Optou-se pela numeração com alíneas (*e.g.* 1.1, 2.3.1) de modo a facilitar a discussão durante uma discussão sobre o programa entre dois professores ou outros utilizadores do documento.

Concatenaram-se secções com as informações presentes no documento oficial de Critérios de Avaliação, um glossário e lista de referências, e incluiu-se um índice no início.

Os textos redigidos para o documento são semelhantes a estes do relatório, sendo apenas mais resumidos e sem toda a contextualização teórica e processo.

Assim, espera-se que o documento seja facilmente navegável assim como facilmente referenciável (devido à lista numerada), sendo assim uma ferramenta de trabalho que ajude mais do que atrapalhe.

### **5.10. Considerações sobre a redacção do documento**

Tendo em conta o público-alvo do documento (professores), tentou-se que a linguagem fosse técnica sem ser pedante, utilizando os termos comuns em Portugal quando possível, excepto quando estes pudessem levar a confusão.

Sempre que possível, tentou-se definir as competências ou critérios pela positiva em vez da negação, por razões de consistência, de clareza e de justiça, pensando na impossibilidade de “provar a negativa”: *e.g.* entre “mantendo a afinação” vs “sem alterar a afinação”, apesar de ambas as expressões denotarem a mesma informação, a conotação da primeira aceita o pequeno desvio ocasional, enquanto que a conotação da segunda impossibilita uma avaliação positiva com o mínimo erro.

Como referido mais acima, foi feita a tentativa de manter ao máximo a formatação do programa original.

Apesar do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) não ser conhecimento universal, optou-se por utilizar esses símbolos para indicar sons de vogais ou consoantes específicas, para evitar ambiguidades – o significado de cada símbolo é facilmente referenciável *online*.

### **5.11. Limitações do Estudo**

A fundamentação teórica para a construção deste programa tem três fragilidades principais. Em primeiro lugar, a própria utilização deste termo como tradução de *curriculum*, com toda a problemática inerente a qualquer tradução. Em segundo, e derivado da mesma causa, o facto dos casos em estudo na literatura serem maioritariamente de países anglófonos (e particularmente o Reino Unido, os Estados Unidos da América e o Canadá), onde o ensino da música está organizado de maneira muito diferente do caso português, particularmente por se referirem maioritariamente ao ensino geral com algumas actividades opcionais, e não a um ensino especializado como ao que se refere este trabalho. Em terceiro, a dificuldade em encontrar trabalhos directamente relevantes levou ao recurso a uma bibliografia algo dispersa em datas, contextos e mesmos áreas de estudo.

As fragilidades referidas não são obstáculos intransponíveis – pode-se até argumentar que é no contraste entre os contextos que se distinguem melhor as características de cada um deles, e que algum ecletismo intelectual ajuda a que se gerem novas ideias – mas obrigam a alguma cautela relativamente às conclusões e aplicações possíveis para o contexto do EAE português. Em conjunto com as advertências de Ben-Peretz (1980) no sentido de envolver os professores no desenvolvimento curricular ao invés de lhes

impor um programa, estas fragilidades levaram a que se cingisse a proposta programática ao contexto da escola onde foi feito o estágio em observação, com a participação dos professores desta, pois uma proposta em moldes semelhantes com ambições mais universais implicaria uma enorme mobilização de pessoas e entidades, incluindo autoridades governamentais (devido ao contexto ser o EAE público), algo muito além do alcance de uma investigação de mestrado.

Uma proposta que se quisesse mais universal implicaria também um grau de certeza e autoridade muito maior do que é possível ter a partir de uma investigação feita durante um ano lectivo durante uma prática pedagógica, carecendo de ferramentas quantitativas aplicadas a vários níveis e de um processo experimental com uma grande população ao longo de vários anos. Pela mesma razão, o recurso (referido no capítulo 5.5) à minha experiência pessoal enquanto ex-aluno a trabalhar profissionalmente na área seria comprometedor de um trabalho com âmbito maior, mas é particularmente útil para o estudo deste caso específico.

Poderá ser também questionada a utilidade relativa de se propor um programa de Coro para uma escola onde a disciplina funciona já muito bem, facto atestado pela grande quantidade de cantores solistas e corais activos em Portugal que ali fizeram a sua formação; nesse sentido, este documento é mais uma tentativa de formalizar e explicitar um conjunto de boas práticas, princípios e prioridades observados do que uma recomendação. A criação do documento serviu muito para desenvolvimento profissional do autor, iluminando melhor o caminho para a presente e futura actividade de coralista, maestro e professor; espera-se também que possa ser útil como recurso ou ponto de partida para quem quiser ter uma prática pedagógica e artística orientada para a formação de coralistas competentes, autónomos e intrinsecamente motivados.

### **5.12. Investigação Futura**

Como referido anteriormente, o documento produzido é apenas um ponto de partida, sendo necessário ser utilizado como base de planeamento de aulas ou avaliação e retiradas ilações dessa utilização, completando-o ou alterando-o conforme os resultados do seu confronto com a prática continuada.

Poderá ser proveitoso tentar fazer um documento semelhante para a disciplina de Orquestra, partindo do estudo de caso de algum Conservatório que a tenha como foco principal de modo análogo a como o IGL tem o Coro.

Este perfil de competências poderá ser útil como base para desenhar audições académicas e profissionais com melhor poder preditivo do futuro sucesso e integração de um coralista, por fornecer uma lista de competências a diagnosticar num candidato.

Uma reflexão particularmente importante seria sobre as consequências destes requisitos para o lado oposto, a formação desejável de um professor de Coro para o EAE, e em que especificidades se diferenciará da de um maestro de Coro que não esteja interessado na área do ensino. Para ajudar um aluno a atingir todos estes objectivos, o professor precisa de um leque alargado de conhecimentos e competências, de ser um comunicador claro de questões de técnica vocal, de ter controlo e flexibilidade (para além de grande resistência) na sua própria voz, de ter um vasto conhecimento de repertório com diferentes níveis de dificuldade, facilidade ao teclado, e outras tantas. Um professor que tente planear aulas a partir do programa proposto tem uma imagem clara de que preparação precisará ele próprio de fazer, mas quanta dessa preparação conseguiremos antecipar, tendo um perfil claro a partir do qual desenhar um curso?

Finalmente, será interessante dissecar cada um dos objectivos finais listados em sequências de objectivos sucessivos, desde os primeiros passos, trabalho moroso mas cuja granularidade facilita ainda mais a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica.

### **5.13. Reflexão Final**

Este projecto de investigação foi um exercício muito proveitoso de pôr em termos concretos e o mais objectivos possível um conjunto nebuloso de noções, expectativas e prioridades partilhadas entre mentores e colegas que respeito e que me têm acompanhado neste início da minha prática profissional como maestro e professor. Por vezes o que é óbvio para uma pessoa não o é para outra, devido simplesmente às diferentes vivências e perspectivas, e um exercício deste tipo poderá permitir a outros ter uma realização inesperada sobre algo aparentemente óbvio no seu próprio trabalho,

como eu as tive ao ler as dissertações ou conversar com colegas.

Foi também uma oportunidade para relacionar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Ciências da Educação que frequentei neste curso de Mestrado em Ensino da Música com a minha prática profissional e com a observação de professores mais experientes, um círculo virtuoso de reflexão que resultou em mudanças ao longo de todo o ano na maneira como lidero ensaios e dou aulas, nomeadamente numa perspectiva mais clara sobre o papel e momento de introdução da leitura musical e sobre a importância de contactar com uma grande quantidade de repertório.

Planeio usar este documento para minha própria planificação futura, e revisitá-lo com novas conclusões, continuando o referido ciclo virtuoso de investigação associada à prática que permite a um professor melhorar continuamente a sua prestação.

## **6. Conclusão**

As observações, aulas leccionadas e investigação realizada permitiram uma triangulação muito útil para a minha aprendizagem, dando-me mais certezas de que quero mesmo trabalhar nesta área e ao mesmo tempo mostrando-me em que sentidos trabalhar para melhorar no futuro próximo.

Estou particularmente agradecido por toda a disponibilidade demonstrada pela comunidade escolar do IGL, que me permitiu acumular este estágio com a actividade profissional e a continuação dos estudos, e sem a qual teria sido muito difícil conciliar todas estas vertentes.

Em suma, considero o estágio bem-sucedido, tendo sido uma fase intermédia importante na minha preparação para a entrada no meio profissional.

## Bibliografia

- Andrade, H. L. (2017). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation* (1.<sup>a</sup> ed.). <https://doi.org/10.4324/9781315623856>
- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Asmus, E. P. (1999). Music Assessment Concepts: A discussion of assessment concepts and models for student assessment introduces this special focus issue. *Music Educators Journal*, 86(2), 19–24. <https://doi.org/10.2307/3399585>
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrett, J. R. (2005). Planning for Understanding: A Reconceptualized View of the Music Curriculum. *Music Educators Journal*, 91(4), 21–25. <https://doi.org/10.2307/3400154>
- Bassey, M. (1981). Pedagogic Research: On the relative merits of search for generalisation and study of single events. *Oxford Review of Education*, 7(1), 73–94. <https://doi.org/10.1080/0305498810070108>
- Bell, J. (2006). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (4th ed). Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' Role in Curriculum Development: An Alternative Approach. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 5(2), 52. <https://doi.org/10.2307/1494313>

- Bloem-Hubatka, D. (2012). *The old Italian school of singing: A theoretical and practical guide*. Jefferson, N.C., and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Cantwell, R. H., & Jeanneret, N. (2004). Developing A Framework For The Assessment Of Musical Learning: Resolving The Dilemma Of The “Parts” And The “Whole”. *Research Studies in Music Education*, 22(1), 2–13. <https://doi.org/10.1177/1321103X040220010201>
- Cardoso, F. (2011). A Improvisação Vocal como Ferramenta para as Aulas de Educação Musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 137, 26–34.
- Cardoso, F. (2014, Set). *Especificidades da Aprendizagem Musical (slides da disciplina de Psicopedagogia, MEM - ESML)*.
- Carey, M. P., & Forsyth, A. T. (sem data). Self-Efficacy Teaching Tip Sheet. Obtido 2 de Março de 2019, de American Psychological Association website: <https://www.apa.org/pi/aids/resources/education/self-efficacy>
- Centre for Educational Research and Innovation (Ed.). (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- DeLuca, C., & Bolden, B. (2014). Music Performance Assessment: Exploring Three Approaches for Quality Rubric Construction. *Music Educators Journal*, 101(1), 70–76. <https://doi.org/10.1177/0027432114540336>
- Denis, J. M. (2018). Assessment in Music: A Practitioner Introduction to Assessing Students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 20–28. <https://doi.org/10.1177/8755123317741489>
- do Vale, M. J. M. M. (2006). *Arte, currículo e avaliação: A avaliação dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico na disciplina de educação visual e tecnológica* (MasterThesis, Universidade do Minho). Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/6218>
- Fautley, M. (2015). Music Education Assessment and Social Justice: Resisting Hegemony Through Formative Assessment. Em C. Benedict, P. K. Schmidt, G.

Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 514–524). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Friedlander, C. (2010, Julho 22). Vocal Technique, Vocal Styles. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2010/07/vocal-technique-vocal-styles.html>

Friedlander, C. (2012, Julho 6). The Straight and Narrow Path. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2012/07/straight-tone.html>

Friedlander, C. (2013a, Março 22). You're Flat! Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2013/03/youre-flat-1.html>

Friedlander, C. (2013b, Agosto 12). Towards an Objective Evaluation of Vocal Technique. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2013/12/objective-evaluation.html>

Friedlander, C. (2015a, Janeiro 9). The Master Singer, Part 1: Drawing Inspiration from Instrumentalists. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2015/09/instrumentalists.html>

Friedlander, C. (2015b, Março 8). Anyone Can Sing. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2015/08/anyone-can-sing.html>

Friedlander, C. (2015c, Novembro 8). Towards a Gold Standard in Singing. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2015/08/standards.html>

Friedlander, C. (2015d, Dezembro 16). The Master Singer, Part 2: Instrument Design, Coordination & Integration. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated

Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2015/12/master-singer-part-2.html>

Friedlander, C. (2016a, Janeiro 31). Reverse Engineering the Master Singer. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2016/01/reverse-engineering.html>

Friedlander, C. (2016b, Fevereiro 5). Reverse Engineering: The Master Singer's Instrument. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2016/02/r-e-instrument.html>

Friedlander, C. (2016c, Abril 25). Reverse Engineering: The Master Singer as Artist. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2016/04/re-artist.html>

Friedlander, C. (2016d, Abril 25). Reverse Engineering: The Master Singer's Technique. Obtido 18 de Fevereiro de 2019, de The Liberated Voice website: <https://www.claudiafriedlander.com/the-liberated-voice/2016/02/r-e-technique.html>

Friedlander, C. (sem data). Claudia Friedlander—Bio. Obtido 1 de Agosto de 2019, de <https://www.claudiafriedlander.com/about.html>

Frost, R. (2019, Julho 25). Answer to «As an instructional designer, how do you know that your content is written for the appropriate learning level?» Obtido 26 de Julho de 2019, de Quora website: <https://www.quora.com/As-an-instructional-designer-how-do-you-know-that-your-content-is-written-for-the-appropriate-learning-level/answer/Robert-Frost-1>

Geis, G. L. (1972). *Behavioral Objectives; A Selected Bibliography and Brief Review*. Obtido de <https://eric.ed.gov/?id=ED060671>

Gonçalves, Á. C. R. (2017). *A utilização da improvisação em conjunto nas aulas de coro das escolas portuguesas do ensino especializado da música* (MasterThesis, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa). Obtido de

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7947>

- Hale, C. L., & Green, S. K. (2009). Six Key Principles for Music Assessment. *Music Educators Journal*, 95(4), 27–31. <https://doi.org/10.1177/0027432109334772>
- Hallam, S. (2008). Musical ability. Em *Music psychology in education* (pp. 44–56). London: Institute of Education - University of London.
- Hanley, B., & Montgomery, J. (2005). Challenges to Music Education: Curriculum Reconceptualized. *Music Educators Journal*, 91(4), 17–20. <https://doi.org/10.2307/3400153>
- Hanna, W. (2007). The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7–16. <https://doi.org/10.3200/AEPR.108.4.7-16>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2014a). Historial. Obtido 12 de Maio de 2019, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/instituicao/historial>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2014b, Abril). Revista Modus. Obtido 2 de Agosto de 2019, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/actividades/revista-modus>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2015). *Projecto Educativo*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/PEE2015.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2017). *Critérios de Avaliação de Classes de Conjunto*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/NEWCritériosAvalConjunto.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2018a, Out). *Programa das Classes de Música de Conjunto*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/NEWprogramaClassesConjunto.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2018b, Outubro). *Calendário de Atividades—Ano letivo de 2018/2019*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/calendarioartistico1819.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2018c, Dezembro). Cursos. Obtido 2 de Agosto de

2019, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/alunos/cursos>

Instituto Gregoriano de Lisboa. (2018d, Dezembro). Regimes de Frequência. Obtido 2 de Agosto de 2019, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/alunos/regimes-de-frequencia>

Instituto Gregoriano de Lisboa. (sem data). *Resumo dos planos de estudo em vigor*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/Novocurriculo.pdf>

Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: A German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277–286. <https://doi.org/10.1177/0255761404049806>

Lebler, D., Carey, G., & Harrison, S. D. (Eds.). (2015). *Assessment in music education: From policy to practice*. Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer.

Marken, J., & Morrison, G. (2013). *Objectives over Time: A Look at Four Decades of Objectives in the Educational Research Literature*. 14.

McPherson, G. E. (1995). The Assessment of Musical Performance: Development and Validation of Five New Measures. *Psychology of Music*, 23(2), 142–161. <https://doi.org/10.1177/0305735695232003>

Miller, R. (2011). *On the art of singing* (1. publ. as an Oxford Univ. Press paperback). New York: Oxford Univ. Press.

Pellegrino, K., Conway, C. M., & Russell, J. A. (2015). Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes. *Music Educators Journal*, 102(1), 48–55. <https://doi.org/10.1177/0027432115590183>

Scott, S. J. (2012). Rethinking the Roles of Assessment in Music Education. *Music Educators Journal*, 98(3), 31–35. <https://doi.org/10.1177/0027432111434742>

Shakouri, N., & Mirzaee, S. (2014). Behavioral Objectives and Standards Movement Revisited. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.1p.89>

- Stanley, M., Brooker, R., & Gilbert, R. (2002). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46–56. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010601>
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Northern Illinois University Press.
- Tim Minchin. (2013). *9 Life Lessons—Tim Minchin UWA Address*. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=yoEezZD71sc>
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment Teaching, learning and assessment in the classroom*. Open University Press.
- Warner, L., & Lynch, S. (2008). Behavioral objectives revisited: Why professionals need to use them. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 1(4), 22–26.
- Wilson, L. O. (2014). Beyond Behavioral Objectives. Obtido 9 de Fevereiro de 2019, de The Second Principle website: <https://thesecondprinciple.com/instructional-design/beyond-behavioral-objectives/>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

# ANEXO 1 (programa oficial do IGL)





INSTITUTO GREGORIANO  
DE LISBOA

## **Programa das Classes de Música de Conjunto**

### **Conteúdos programáticos**

Serão trabalhadas obras musicais do repertório específico da formação em questão: coro, orquestra, consorte de flautas, agrupamentos de música de câmara ou coro gregoriano.

As obras serão escolhidas anualmente no Departamento de Canto e Música de Conjunto, em funções das opções tomadas para o Plano Anual de Atividades.

### **Objetivos**

Através do trabalho efetuado sobre o repertório selecionado pretende-se:

- a) desenvolver o conhecimento de repertório musical;
- b) desenvolver a correção da leitura do texto musical, o domínio técnico, a adequação ao estilo, a expressividade, a postura e a atitude.
- c) desenvolver a prática de conjunto, interação e comunicação musical entre os alunos.

### **Elementos de avaliação**

Os alunos darão provas dos conhecimentos adquiridos através da realização de testes orais/práticos e/ou através do seu desempenho nas apresentações públicas.

**Nota:** a componente Coro Gregoriano das Classes de Conjunto tem um programa próprio, em função da sua especificidade, contemplando também alguma componente teórica.



## ANEXO 2 (programa novo proposto)





INSTITUTO GREGORIANO  
DE LISBOA

## Programa de Coro

### Índice

Introdução.....	1
Organização.....	2
Conteúdos/Repertório.....	3
Objectivos Gerais da Disciplina de Coro.....	3
Objectivos Gerais do Curso de Iniciação em Música.....	3
Competências a adquirir no Curso de Iniciação em Música.....	4
Objectivos Gerais dos Cursos Básicos.....	8
Competências a adquirir nos Cursos Básicos.....	9
Objectivos Gerais dos Cursos Secundários.....	13
Competências a adquirir nos Cursos Secundários.....	13
Elementos de avaliação (para todos os cursos).....	17
Critérios de avaliação (para todos os cursos).....	18
Glossário de Termos.....	18
Bibliografia.....	19

### Introdução

O presente programa foi elaborado em contexto de estágio de Mestrado em Ensino da Música realizado no IGL, baseando-se no documento já existente para as Classes de Conjunto no geral e na observação dos professores de Coro da escola, tendo-se mantido a formatação do documento original<sup>1</sup>.

Serve o presente documento para dar informações mais específicas a um aluno ou encarregado de educação que queira saber o que deve esperar da aprendizagem, um novo professor na escola que queira harmonizar e integrar a sua prática pedagógica e artística na cultura da instituição, ou alguém que queira ter uma orientação pedagógica semelhante noutra local.

---

1 Instituto Gregoriano de Lisboa. (2018, Out). *Programa das Classes de Música de Conjunto*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/NEWprogramaClassesConjunto.pdf>

## Organização

Sendo a disciplina de Coro obrigatória nos planos de estudos de todos os cursos em oferta no IGL, serão enumerados primeiro os objectivos gerais da disciplina para todo o percurso académico, e posteriormente listadas as competências a adquirir pelos alunos durante cada ciclo de estudos: Curso de Iniciação em Música (2º a 4º ano de escolaridade), Curso Básico de Canto Gregoriano ou de Música (graus 1 a 5) e Curso Secundário de Canto Gregoriano ou de Música (graus 6 a 8). A disciplina é frequentada em diferentes regimes dependendo dos instrumentos estudados pelos alunos, sendo que a partir do 3º grau os alunos de instrumento monódico dividem as horas reservadas à Classe de Conjunto entre Coro e Orquestra ou *Consort* (os planos curriculares podem ser consultados no *website* do IGL<sup>2</sup>).

As competências estarão discriminadas por Curso (Iniciação, Básico e Secundário), mas são cumulativas, sabendo-se que qualquer músico amador ou profissional continua a trabalhar os elementos de base ao longo de toda a sua vida, integrando-os com os novos conhecimentos que vai adquirindo.

Dentro de cada curso, as competências serão agrupadas em três grandes grupos: Técnica Vocal, Música, e Atitudes. Dentro de cada um destes grupos, serão discriminadas em competências Auditivas, Motoras/Técnicas, Expressivas, de Leitura, Performativas, Cognitivas e Metacognitivas (glossário desta nomenclatura no fim do documento), salvaguardando que aquelas mais complexas poderiam facilmente inserir-se numa categoria diferente da que lhes foi aqui atribuída. Esta ordem não é taxativa, sendo todas trabalhadas e integradas de alguma forma desde o início da formação, mas traça uma sequência lógica para o domínio de um fenómeno ou conjunto de fenómenos sonoros ou musicais.

Tendo como grande prioridade a autonomia e liberdade pedagógica e artística de cada professor, não serão dadas indicações metodológicas ou sequências de aprendizagem, e os critérios de avaliação serão definidos apenas para a disciplina no geral e não para cada competência. Estas estão redigidas sob a forma de objectivos comportamentais<sup>3</sup>, explicitando sempre a acção observável que o aluno efectua para demonstrar que adquiriu um conhecimento ou competência.

Assim, espera-se que todos os alunos adquiram e consigam demonstrar estas competências com alguma consistência ao fim de cada ciclo e com autonomia crescente em proporção ao avanço dos estudos, sendo os critérios específicos e importância relativa dada a cada uma adaptáveis de acordo com o repertório

---

2 Instituto Gregoriano de Lisboa. (sem data). *Resumo dos planos de estudo em vigor*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/Novocurriculo.pdf>

3 Geis, G. L. (1972). *Behavioral Objectives; A Selected Bibliography and Brief Review*. Obtido de <https://eric.ed.gov/?id=ED060671>

abordado, as especificidades de cada um dos coros da escola, e outros aspectos relevantes segundo o discernimento do professor.

### **Conteúdos/Repertório**

Serão trabalhadas obras musicais do repertório coral. Para além das obras em si, serão utilizados vocalizos, excertos de peças, pequenos canons, improvisações controladas ou jogos melódico-rítmicos e outros exercícios escolhidos pelo professor para ensinar e treinar técnica vocal, assim como para preparar desafios técnicos e musicais no repertório a trabalhar, particularmente durante o aquecimento vocal no início do ensaio mas também durante este.

As obras serão escolhidas anualmente no Departamento de Canto e Música de Conjunto em função das opções tomadas para o Plano Anual de Actividades, relevando-se a importância da variedade e quantidade de épocas e géneros, a qualidade artística e o desafio estético e/ou técnico, e privilegiando-se as oportunidades de colaboração artística entre departamentos, entre escolas, ou com agrupamentos externos, particularmente convites de agrupamentos profissionais ou semi-profissionais.

### **Objectivos Gerais da Disciplina de Coro**

Através do trabalho efectuado sobre o repertório seleccionado pretende-se:

- a) desenvolver o conhecimento do repertório coral;
- b) desenvolver a correcção da leitura do texto musical, o domínio técnico, a adequação ao estilo, a expressividade, a postura e a atitude;
- c) desenvolver a prática de conjunto, interacção e comunicação musical entre os alunos.

---

### **Objectivos Gerais do Curso de Iniciação em Música**

A disciplina de Coro tem neste curso uma natureza primordialmente sensorial, tendo como objectivos principais a aquisição das competências e atitudes de base necessárias para um bom aproveitamento (em todos os sentidos da palavra) do Curso Básico e a experiência de trabalhar em conjunto na criação de algo belo.

A maior parte do trabalho está focada na aquisição de competências auditivas, motoras e expressivas, sendo feita também uma iniciação à leitura e à *performance*

para preparar o trabalho principal do Curso Básico. São criadas as bases para as competências cognitivas através da utilização de termos técnicos correctos (*e.g.* dinâmica, *piano*, *forte*, frase, pulsação) quando são dadas indicações em ensaio. Os alunos são ainda demasiado novos para ser esperada muita autonomia da sua parte, mas é-lhes constantemente direccionada a atenção para a procura do som belo, inculcando-lhes o espírito crítico, para a preocupação com fazer sempre melhor, e para a escuta atenta ao seu trabalho e ao dos colegas.

## **Competências a adquirir no Curso de Iniciação em Música**

Nesta fase, devido às idades em questão, espera-se pouca autonomia dos alunos, sendo que se espera que realizem a maioria das tarefas abaixo com consistência, mas com acompanhamento e orientação constantes pelo professor.

### **1. Técnica Vocal**

**1.1. Competências Auditivas:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

- 1.1.1.** identificar uma produção vocal de melhor e pior qualidade em clareza tímbrica e afinação ao ouvir exemplos do professor, dos colegas ou de uma gravação;
- 1.1.2.** identificar diferentes dinâmicas, articulações, timbres e outras modulações vocais;

**1.2. Competências Motoras:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

- 1.2.1.** inspirar abdominalmente sem levantar os ombros, em velocidade apropriada à entrada da frase a cantar, com uma quantidade de ar apropriada à duração da frase, e em simultâneo com o resto do coro/naípe;
- 1.2.2.** modificar a postura, modo de respirar ou colocação vocal imitando o professor ou seguindo indicações visuais ou verbais;
- 1.2.3.** produzir as vogais /a/, /ε/, /i/, /ɔ/, /u/ com um som claro e flexível em qualquer nota dentro da tessitura não extrema da sua voz, mantendo a mesma afinação;
- 1.2.4.** adaptar a colocação das vogais de modo a manter a qualidade de emissão nos extremos de registo, e alterar a cor da vogal para cantar no extremo agudo com melhor qualidade;

- 1.2.5. cantar com controle sobre a emissão vocal e a afinação em qualquer nível dinâmico;
- 1.2.6. cantar notas sustentadas, frases longas e notas finais de frase mantendo a qualidade vocal e afinação até ao final da nota;
- 1.2.7. fazer crescendo e/ou diminuendo numa nota longa ou frase musical, mantendo a afinação e o timbre constantes;
- 1.2.8. articular consoantes de forma clara mas leve, sem adulterar ou perder qualidade nas vogais que está a cantar;
- 1.2.9. cantar notas articuladas ou *staccato* com ou sem articulação glótica (som /ʔ/), conforme apropriado ao contexto musical;
- 1.2.10. cantar melismas simples com precisão rítmica e distinção de todas as notas mantendo o *legato*;
- 1.2.11. utilizar movimentos corporais para melhorar a prestação vocal;
- 1.2.12. executar coreografias simples ou percussão corporal enquanto canta, mantendo uma boa qualidade vocal;

## 2. Música

- 2.1. **Competências Auditivas:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:
  - 2.1.1. identificar uma melodia já conhecida quando esta é cantada de maneira diferente (sem letra ou com letra diferente, com alterações ou ornamentos, *etc*) e verbalizar qual ou quais foram as diferenças;
  - 2.1.2. reproduzir com elevada fidelidade rítmica, de afinação, de qualidade de emissão vocal e de opções expressivas o exemplo cantado do professor, imediatamente após o ouvir, e melhorando essa prestação ao repetir exemplos subsequentes;
  - 2.1.3. ajustar a afinação da sua nota continuamente para o uníssono do naipe durante a execução ou após o exemplo e/ou indicação do professor;
  - 2.1.4. reproduzir cantando uma melodia quer seja cantada pelo professor quer tocada no piano;
  - 2.1.5. cantar *a cappella* mantendo a tonalidade e a precisão de afinação;

**2.1.6.** cantar um mesmo trecho musical ou peça em diferentes transposições, tendo como referência um acompanhamento harmônico;

**2.1.7.** começar a cantar uma peça ou seção já aprendida tendo como referência apenas a nota inicial, uma introdução instrumental já conhecida, ou como resposta a outra voz;

**2.1.8.** cantar apenas a sua voz, após ouvir um trecho já aprendido tocado no piano a duas vozes simultâneas;

**2.1.9.** cantar apenas a sua voz numa peça ou seção a duas vozes, sem trocar para a outra, em naípe (i.e. não necessariamente individualmente), após tê-la aprendido isoladamente da outra voz;

**2.2. Competências Motoras:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

**2.2.1.** cantar uma melodia com a mesma precisão de afinação, qualidade tímbrica e opções expressivas em ressonância, em vocalizo, com nome de notas ou com letra;

**2.3. Competências Expressivas:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

**2.3.1.** usar todos os registros da voz falada e colocações exageradas (e.g. “voz de pato”; “voz de rato Mickey”, “voz de velhote rezingão”) e de transpor essa maleabilidade de modo estilizado para o canto;

**2.3.2.** recitar a letra da peça de modo bem articulado, fluente e expressivo, em voz falada bem colocada, com ou sem o ritmo em que aparece na música, reproduzindo fielmente o exemplo do professor;

**2.3.3.** aplicar letra a uma melodia já aprendida sem letra, cantando-a com a mesma expressividade com que a enunciou previamente em voz falada;

**2.3.4.** cantar expressivamente a letra, acentuando apropriadamente as sílabas tônicas e articulando entre frases em ritmo metronômico ou com respirações expressivas, conforme o ambiente musical e as indicações do professor;

**2.3.5.** cantar com alterações de dinâmica e agógica súbitas ou graduais, indicadas antes da execução ou durante esta pelo gesto do professor/maestro;

**2.3.6.** cantar um mesmo trecho musical ou peça em diferentes tempos e dinâmicas, tendo como referência o acompanhamento instrumental, o exemplo ou o gesto do professor;

**2.3.7.** memorizar um conjunto de opções expressivas para uma dada execução e executá-las consistentemente em repetições subsequentes com mínimas indicações do maestro;

**2.3.8.** utilizar a expressão facial e a linguagem corporal para complementar e reforçar a expressão do que está a cantar, mantendo a qualidade da produção vocal;

**2.4. Competências de Leitura:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

**2.4.1.** reconhecer visualmente melodias que já memorizou, cantando-as seguindo a indicação do professor que as aponta num quadro com contornos melódicos desenhados e/ou letra e/ou notação musical, incluindo indicações dinâmicas;

**2.4.2.** cantar sequências diatônicas já conhecidas, ou com nome de notas a partir de fonômica ou leitura apontada, apenas com graus conjuntos ou com saltos previamente preparados;

**2.5. Competências Performativas:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

**2.5.1.** cantar todo o programa de concerto de memória;

**2.5.2.** continuar ou recomeçar a cantar sem dar sinal de se ter enganado, perdido ou esquecido, acompanhando o resto do coro;

**2.5.3.** executar em performance coreografias simples memorizadas para o repertório do concerto;

**2.6. Competências Cognitivas:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

**2.6.1.** parar em qualquer ponto da frase musical que está a cantar, sustentando ou cortando essa nota, e retomar a partir desse ponto ou de outro;

**2.6.2.** cantar a partir de um ponto de articulação formal indicado (e.g. “secção B”, “refrão”, “2ª letra”) de uma estrutura formal (ou sequência de múltiplas letras para uma mesma melodia) memorizada;

**2.7. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

**2.7.1.** olhar para o maestro antes de e durante todas as entradas, cortes e mudanças de agógica e dinâmica;

### **3. Atitudes**

**3.1. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso de Iniciação em Música, o aluno deve ser capaz de:

**3.1.1.** assumir silenciosamente e manter uma postura física apropriada para cantar (costas direitas sem forçar, cabeça levantada sem olhar para cima, peso do corpo apoiado nos pés e pernas e não nas costas, ombros baixos e braços caídos ou a segurar partitura sem constrangir o tórax) em pé ou sentado;

**3.1.2.** manter-se em silêncio e preparado para cantar enquanto outro naipe tem a sua intervenção ou é ensaiado.

---

## **Objectivos Gerais dos Cursos Básicos**

Durante o Curso Básico, os alunos constroem sobre a base sensorial que adquiriram na Iniciação. A par de continuar a solidificar as competências já trabalhadas, aprendem maior precisão a identificar e produzir variados sons vocais saudáveis e ganham uma maior consciência e controlo das suas capacidades vocais e musicais.

Tendo esta fase uma maior amplitude de níveis de desenvolvimento dentro do mesmo coro, os alunos mais avançados servem de exemplo e apoio aos iniciantes, responsabilizando-os pelo sucesso do grupo e ao mesmo tempo permitindo uma entrada progressiva dos mais novos na prática de ensaio.

Para além do maior foco na autonomia vocal e musical, o trabalho centra-se muito na aprendizagem através da leitura musical. Aos alunos mais velhos é exigido que leiam o novo repertório em naipe, acompanhados e dobrados ao piano, com os alunos mais novos a ouvir e habituar-se a seguir a sua voz numa partitura coral, cantando em repetições subsequentes.

Nesta fase, releva-se a importância do aluno ler muita música, apropriada ao seu nível mas variada, para adquirir tanto essa competência musical como potenciar dois factores fulcrais para o seu futuro aproveitamento: a sensação de auto-eficácia derivada de passar muitas vezes do confronto com o desconhecimento para o domínio do material, e a aceitação com naturalidade da ideia do cantor como leitor exímio.

É também nesta fase que se exige aos alunos a atitude e comportamento profissional, assim como o à-vontade em palco, que lhes permitirão fruir a prática artística e o trabalho em grupo.

### **Competências a adquirir nos Cursos Básicos**

Para além de esperar uma crescente autonomia nas competências listadas acima para o Curso de Iniciação, espera-se que os alunos acrescentem as listadas abaixo, ainda com apoio do professor.

#### **1. Técnica Vocal**

**1.1. Competências Auditivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**1.1.1.** cantar escalas e arpejos comuns, ascendentes e descendentes, com fluência e precisão de afinação em vários tempos diferentes;

**1.1.2.** atacar as notas com precisão desde o início, sem glissandos inferiores;

**1.2. Competências Motoras:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**1.2.1.** expirar mantendo um bom alinhamento da coluna e a caixa torácica expandida;

**1.2.2.** inspirar com os ombros relaxados, silenciosamente ou audivelmente conforme apropriado ao contexto musical;

**1.2.3.** mover independentemente a língua, maxilar e lábios;

**1.2.4.** produzir todas as vogais cantadas com uma emissão clara e flexível e com afinação precisa, não obstante as adaptações inerentes a cada língua;

**1.2.5.** articular claramente e sem prejuízo à prestação vocal sons de consoantes não presentes na língua portuguesa (e.g. /ð/, /θ/, /h/);

**1.2.6.** cantar a mesma nota ou frase musical utilizando diferentes tipos de ressonância (“peito”, “face”, “cabeça”, “falsete”, etc);

**1.3. Competências Cognitivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**1.3.1.** referir-se a classificações vocais e elementos da produção vocal com os termos técnicos correctos (e.g. Soprano, *vibrato*, registo, *tessitura*);

**1.4. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**1.4.1.** fruir a boa emissão vocal e aquisição progressiva de controlo sobre o seu aparelho vocal.

## **2. Música**

**2.1. Competências Auditivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**2.1.1.** corrigir a sua afinação enquanto canta com o mínimo de indicações do professor, mesmo durante a leitura de novo repertório;

**2.1.2.** reproduzir fielmente e memorizar o princípio inerente ao exemplo dado pelo professor ao enunciar um som, sílaba, palavra ou frase numa língua que o aluno não fala fluentemente, e aplicar essa pronúncia a melodias já aprendidas, repetindo-a em ocasiões subsequentes com a mesma precisão nos detalhes trabalhados;

**2.1.3.** cantar de memória a sua voz, em naípe, em ensaios posteriores ao da primeira leitura de uma secção, com elevado grau de precisão nas notas, afinação, ritmo, letra e opções expressivas já ensaiadas;

**2.2. Competências Expressivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**2.2.1.** cortar uma nota final com ou sem crescendo ou diminuendo conforme musicalmente apropriado, seja uma vogal ou ressonância mantida com o mesmo timbre até ao fim, uma consoante curta simultânea com o resto do coro e com o gesto do maestro, ou uma sibilante clara mas subtil e igualmente simultânea;

**2.2.2.** executar alterações de agógica e dinâmica expressivas, explícitas ou implícitas na partitura de modo estilisticamente apropriado;

**2.2.3.** ajustar a sua produção vocal a diferentes géneros musicais, utilizando expressivamente timbres e ressonâncias diferentes sem descuidar a precisão de afinação;

**2.2.4.** adaptar a sua interpretação a um contexto diferente de como uma peça foi aprendida (e.g. cantando em conjunto com outro coro, sob a direcção de outro maestro);

**2.3. Competências de Leitura:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**2.3.1.** ler a sua voz em vocalizo pela partitura, em conjunto com o resto do naipe e com a melodia dobrada pelo professor ao piano; (competência intermédia: seguir a sua voz na partitura enquanto ouve os colegas mais avançados a lê-la, cantando na vez seguinte);

**2.3.2.** seguir confiantemente para o local correcto ao ler partituras não completamente lineares (e.g. com barras de repetição, *coda*, indicações de diferença entre repetições, sem barra de repetição mas vários versos, etc);

**2.3.3.** ler cantando a sua voz em naipe sem dobragem ao piano em peças tonais com movimentos por grau conjunto e pequenos saltos, principalmente diatónicos ou com cromatismos comuns, com desenvoltura;

**2.3.4.** identificar erros de leitura seus ou do naipe, após leitura cantada com ou sem dobragem pelo piano, e corrigi-los autonomamente em passagens posteriores;

**2.3.5.** cantar canons e outras estruturas musicais formulaicas (e.g. repetições livres, improvisações restritas simples) lendo-os em partituras com a apenas o material original e instruções escritas (e.g. melodia de canon e marcação pontos de entrada vs partitura com todas as entradas escritas);

**2.4. Competências Performativas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**2.4.1.** cantar a sua voz com precisão em peças a três ou mais vozes, após leitura naipe a naipe;

**2.4.2.** manter níveis elevados de concentração e atenção durante a execução de peças longas ou várias curtas de seguida, executando os detalhes praticados em ensaio;

**2.5. Competências Cognitivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**2.5.1.** referir-se aos elementos musicais com os termos técnicos correctos (e.g. dinâmica, pulsação, andamento, *staccato*, *glissando*, uníssono);

**2.5.2.** realizar indicações escritas na partitura ou do professor e aplicá-las em situações análogas subsequentes (e.g. swing/notes inégales, quiálteras, modos que não o maior e o menor);

**2.5.3.** seguir sem hesitações a voz correcta em secções com *divisi*, incluindo redistribuições para equilíbrio coral em diferentes texturas (e.g. SSAA vs SSA não terão a mesma quantidade de coralistas em S2, redistribuindo-se as vozes intermédias) conforme combinação prévia de uma dada aula ou procedimentos permanentes do coro que integra;

**2.5.4.** respirar apenas em pausas, articulações entre frases, entre unidades sintácticas, e em respiração coral quando necessário e apropriado;

**2.5.5.** enunciar correctamente a letra de peças em português, inglês e latim, lendo-a da partitura com um mínimo de indicações e correcções pelo professor e incluindo convenções do canto lírico para estas línguas cantadas (e.g. rolar o “r” em inglês, utilizar a pronúncia eclesiástica para o latim);

**2.6. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**2.6.1.** fruir a exploração e aprendizagem de novo repertório e aprimoramento do repertório já conhecido;

**2.6.2.** aprender, praticar e memorizar o repertório independentemente, fora da aula.

### **3. Atitudes**

**3.1. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso Básico, o aluno deve ser capaz de:

**3.1.1.** aceitar *feedback* correctivo e demonstrar interesse e empenho em melhorar a sua prestação;

**3.1.2.** aceitar *feedback* positivo sem perder o foco e a dedicação;

**3.1.3.** manter um nível de concentração elevado ao longo do ensaio;

**3.1.4.** anotar na sua partitura indicações de pronúncia, expressividade, cortes, referências de nota e outras que sejam necessárias, de forma compreensível para si mesmo em ensaios futuros;

**3.1.5.** expor dúvidas ao professor em alturas apropriadas do ensaio e continuar a perguntar até sentir que compreendeu;

**3.1.6.** estar presente em todas as aulas, ensaios extra-escola e concertos com a máxima pontualidade e sempre com o material indispensável (lápiz, borracha, as partituras em trabalho, instrumentos, *etc*), sem ter de ser lembrado;

**3.1.7.** fruir a prática musical conjunta em repertório mais próximo ou mais afastado dos seus gostos pessoais.

---

### **Objectivos Gerais dos Cursos Secundários**

Ao terminar o Curso Básico, espera-se dos alunos que tenham as competências de base necessárias à aprendizagem e estudo autónomos, a abertura de espírito e motivação para a continuada exploração da sua voz e de repertório mais exigente, o gosto pela música coral e pelo trabalho de conjunto, a capacidade de integrar conhecimentos teóricos que vão sendo adquiridos na sua prática musical, e uma atitude profissional em ensaio e concerto.

Na passagem para o Curso Secundário, muitos alunos desistem da frequência do Ensino Artístico Especializado; os que se mantêm distinguem-se principalmente pela sua motivação e capacidade de gerir o tempo. Assim, o trabalho deste ciclo consiste principalmente no aumento do desafio vocal e do repertório, da necessidade de estudo autónomo, e das apresentações públicas, aproveitando a maturidade dos alunos para colaborações com orquestra e deslocações para fora de Lisboa.

Nesta fase, os alunos frequentam também a disciplina de Música de Câmara (frequentemente pequenos grupos vocais) e é comum pertencerem a agrupamentos externos como coros e orquestras juvenis, e mesmo grupos criados pelos próprios. Assim, a interacção com estes alunos assemelha-se progressivamente menos à de professor-aluno e mais à de ensaiador-coralista, respeitando-lhes (e exigindo-lhes) a sua autonomia e auto-responsabilidade artística e pessoal. Mais ainda que nos ciclos anteriores, as aulas são ensaios, em tudo semelhantes aos de um grupo semi-profissional, sendo a aprendizagem uma consequência da prática artística de alto nível.

### **Competências a adquirir nos Cursos Secundários**

Espera-se que os alunos adquiram ao longo destes últimos anos de curso autonomia completa sobre as competências listadas acima para os cursos de Iniciação e Básicos, e que acompanhados por um professor/maestro demonstrem as novas listadas abaixo:

## 1. Técnica Vocal

**1.1. Competências Auditivas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**1.1.1.** distinguir uma desafinação derivada de insegurança na nota correcta e uma derivada de produção vocal inapropriada, em si e nos outros;

**1.2. Competências Motoras:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**1.2.1.** aceder a toda a sua tessitura natural com um mínimo de esforço físico;

**1.2.2.** ajustar a registação organicamente desde um extremo ao outro da tessitura;

**1.2.3.** corrigir a sua afinação com um grau elevado de precisão através de registação correcta, fluxo de ar com intensidade apropriada e suficiente espaço de ressonância;

**1.2.4.** ajustar a afinação sem movimentações e posicionamentos exagerados da laringe;

**1.2.5.** adaptar o formato e expansão do espaço de ressonância apropriadamente para acomodar mudanças em alturas e vogais com um resultado sonoro equilibrado;

**1.2.6.** cantar com *legato* consistente e um som focado, vibrante e flexível;

**1.2.7.** falar e cantar com uma quantidade apropriada de pressão de ar, nem insuficiente nem exagerada;

**1.2.8.** inibir o *vibrato* sem criar tensões indevidas ou rigidez nas cordas vocais, para produzir *straight tone* quando necessário e estilisticamente apropriado;

**1.2.9.** salvaguardando as capacidades específicas de cada voz individual, aceder a um espectro alargado de níveis dinâmicos perceptivelmente diferentes;

**1.2.10.** sustentar frases longas com qualidade sonora e expressividade;

**1.2.11.** ter alguma amplitude de movimento durante respiração diafragmática e costal;

**1.2.12.** utilizar os músculos *core* para estabilização durante a respiração e canto, mantendo-os activos mas flexíveis;

**1.2.13.** manter uma emissão vocal consistente e maleável mesmo em posições menos confortáveis ou durante movimentações (*e.g.* num projecto de ópera em que o coro participe na acção cénica), assim como enquanto toca um instrumento de percussão simples (*e.g.* peças corais em que os coralistas tocam sinos, copos, tambores, *etc*);

**1.3. Competências de Leitura:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**1.3.1.** memorizar rapidamente e interpretar correctamente símbolos de vogais e consoantes do Alfabeto Fonético Internacional, quando indicados em partitura;

**1.3.2.** reconhecer e interpretar correctamente sinais típicos da música erudita moderna e contemporânea, como quartos de tom, voz falada, contornos melódicos sem altura definida, e outros, após uma explicação durante a sua primeira abordagem;

**1.4. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**1.4.1.** realizar os ajustes posturais, alongamentos e movimentos apropriados para si mesmo durante o aquecimento, ensaio e *performance*, partindo de uma profunda auto-consciência corporal;

**1.4.2.** monitorizar a sua prestação e parar antes de atingir os seus limites vocais devido a fadiga ou insuficiência técnica, e trabalhar fora do ensaio para colmatar essa insuficiência;

**1.4.3.** aquecer a voz independentemente, tanto para o canto no geral como em preparação para um desafio específico;

## **2. Música**

**2.1. Competências Auditivas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**2.1.1.** cantar exercícios vocais em imitação fiel do professor/maestro em todos os aspectos expressivos e técnicos, com o mínimo de indicações prévias;

**2.1.2.** audiar correctamente a sua linha e liderar um ensaio de naipe até atingir a máxima correcção e expressividade apropriada;

**2.2. Competências Expressivas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**2.2.1.** alterar imediatamente o seu timbre, adaptando-se à mistura do naipe e saindo dela para secções a solo, e adaptando ou distinguindo o som do naipe do resto do coro em secções homofónicas vs contrapontísticas;

**2.3. Competências de Leitura:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**2.3.1.** ler a sua voz directamente em *tutti* em peças escritas em linguagens musicais conhecidas, aplicando imediatamente indicações expressivas, letra (numa língua conhecida) com prosódia correcta e cortes precisos;

**2.3.2.** ler fluentemente em claves modernas e arcaicas (apropriadas à sua voz, e.g. claves de Sol<sup>2</sup>, Fá<sup>4</sup> e Dó<sup>4</sup> para um tenor) numa variedade de estilos de edição (e.g. com vs sem barras de compasso em música Medieval/Renascentista, 2 vs 4 pautas em música SATB; partituras *Urtext*, *facsimilae* e edições performativas, etc);

**2.4. Competências Performativas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**2.4.1.** accionar o plano mental da performance e interpretar concertos com e sem partitura, *a cappella* ou acompanhados, com elevada expressividade, fusão vocal de grupo, comunicação com o maestro e o público, e profissionalismo;

**2.4.2.** cantar confiantemente a sua parte em repertório com *divisi* alargado (e.g. *Lux aeterna* – Ligeti, *When David heard* – Whitacre) ou mesmo a uma pessoa por voz (e.g. *Spem in alium* – Tallis);

**2.5. Competências Cognitivas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**2.5.1.** reconhecer auditivamente e/ou analisando a partitura os vários géneros, épocas, técnicas, compositores e obras importantes da música coral, saber as implicações desses conhecimentos (e.g. tipo de colocação vocal apropriado, recursos expressivos típicos, etc) e aplicá-los na interpretação;

**2.5.2.** afinar cada nota de modo apropriado à sua função dentro do acorde, de modo não-temperado ou temperado conforme apropriado ao contexto;

**2.5.3.** enunciar correctamente a letra de peças em português, inglês (pronúncia do R.U. ou dos E.U.A.), latim, italiano, alemão e francês, lendo-a da partitura com um mínimo de indicações e correcções pelo professor e incluindo convenções do canto lírico para estas línguas cantadas (e.g. rolar o “r” em inglês britânico, utilizar a pronúncia eclesiástica ou uma regional para o latim) **[será mais trabalhada uma ou outra língua, e até outras não listadas, dependendo do repertório abordado; retire-se daqui a importância da tentativa de uma exposição alargada a repertório em línguas estrangeiras e em particular a estas, mais presentes no repertório, com grande exigência de precisão na pronúncia];**

**2.6. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**2.6.1.** escolher, ensaiar e executar repertório autonomamente com os colegas, fora da disciplina;

### **3. Atitudes**

**3.1. Competências Metacognitivas:** no fim do Curso Secundário, o aluno deve ser capaz de:

**3.1.1.** diagnosticar permanentemente os seus próprios erros e pedir ajuda ou resolvê-los autonomamente, fora do ensaio;

**3.1.2.** gerir o seu tempo pessoal de modo a cumprir todas as obrigações musicais e não-musicais, possibilitando a participação responsável em projectos artísticos extra-disciplinares ou extra-escolares.

---

### **Elementos de avaliação (para todos os cursos)**

Os alunos darão provas dos conhecimentos adquiridos através da realização de testes orais/práticos e/ou através do seu desempenho nas apresentações públicas.

**Nota:** a componente Coro Gregoriano das Classes de Conjunto tem um programa próprio, em função da sua especificidade, contemplando também alguma componente teórica.

### **Critérios de avaliação (para todos os cursos)<sup>4</sup>**

	<b>Parâmetros de Avaliação</b>	<b>Pontuação</b>
<b>1</b>	Conhecimento e correcção do texto musical	40
<b>2</b>	Domínio técnico	40
<b>3</b>	Adequação ao estilo	40
<b>4</b>	Expressividade	40
<b>5</b>	Postura e atitude	40
<b>Total</b>		200

### **Glossário de Termos**

A taxonomia utilizada foi derivada da proposta de Hallam<sup>5</sup>, tendo-se utilizado as traduções de Cardoso<sup>6</sup>. Neste documento, os termos foram utilizados com a seguinte definição:

- Competência Auditiva – ser capaz de reconhecer auditivamente e interpretar fenómenos sonoros, atribuir-lhes identidades e significados, projectá-los mentalmente e aproximar os fenómenos sonoros efectuados com o instrumento ou a voz dessa projecção.
- Competência Cognitiva – criar e relacionar ideias musicas abstractas, memorizar música, compreender relações entre elementos e linguagens musicais e com elementos extra-musicais.
- Competência Expressiva – ajustar o timbre, fraseio, dinâmica, agógica, articulação, tempo de modo apropriado ao estilo, ao nível de homogeneidade pretendido (e.g. naípe vs solo) e à “leitura” do público, repetindo opções expressivas em vários momentos da performance e exagerando ou atenuando essas opções conforme necessário ou indicado.
- Competência de Leitura – converter notação em som, com um grau progressivamente mais integrado e abstracto do eixo horizontal (ataques sobre o tempo, articulação, ritmo, frase) e vertical (notas, intervalos, acorde, campo harmónico).

4 Instituto Gregoriano de Lisboa. (2017). *Critérios de Avaliação de Classes de Conjunto*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/NEWCritériosAvalConjunto.pdf>

5 Hallam, S. (2008). Musical ability. Em *Music psychology in education* (pp. 44–56). London: Institute of Education - University of London.

6 Cardoso, F. (2014, Set). *Especificidades da Aprendizagem Musical* (slides da disciplina de Psicopedagogia, MEM - ESML).

- Competência Metacognitiva – realizar tarefas autonomamente, avaliar o seu desempenho, criar estratégias para melhorar, gerir os níveis de motivação e concentração na aula e fora da aula, e gerir o tempo e esforço gastos com estudo.
- Competência Motora/Técnica – conquistar níveis progressivos de controlo da motricidade fina, reflectir sobre o seu impacto no som e na ideia musical, e executar de modo fluido, automático e orgânico os movimentos necessários para obter o som desejado com um mínimo de esforço cognitivo.
- Competência Performativa – preparar e controlar a *performance*, manter níveis elevados de estimulação mental e muscular, activar o plano mental da *performance* e o estado de fluxo.

## **Bibliografia**

Cardoso, F. (2014, Set). *Especificidades da Aprendizagem Musical* (slides da disciplina de Psicopedagogia, MEM – ESML).

Geis, G. L. (1972). *Behavioral Objectives; A Selected Bibliography and Brief Review*. Obtido de <https://eric.ed.gov/?id=ED060671>

Hallam, S. (2008). Musical ability. Em *Music psychology in education* (pp. 44–56). London: Institute of Education - University of London.

Instituto Gregoriano de Lisboa. (2017). *Critérios de Avaliação de Classes de Conjunto*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/NEWCritériosAvalConjunto.pdf>

Instituto Gregoriano de Lisboa. (2018, Out). *Programa das Classes de Música de Conjunto*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/NEWprogramaClassesConjunto.pdf>

Instituto Gregoriano de Lisboa. (sem data). *Resumo dos planos de estudo em vigor*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/Novocurriculo.pdf>