

# **Relatório de Estágio**

A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical  
enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e a afinação  
dos alunos

**Ana Rita Simões da Silva Russo**

Mestrado em Ensino de Música

Setembro de 2024

Orientadora: Professora Helena Almeida e Silva



# **Relatório de Estágio**

A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e a afinação dos alunos

**Ana Rita Simões da Silva Russo**

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.

Setembro de 2024

Orientadora: Professora Helena Almeida e Silva



## **Agradecimentos**

Gostaria de deixar o meu mais profundo agradecimento a várias pessoas, sem as quais a realização deste relatório de estágio não seria possível:

À Professora Helena Almeida e Silva, pela orientação dada, sugestões, correções, disponibilidade e apoio constante.

À direção pedagógica do Conservatório de Música Sons e Compassos por ter autorizado que realizasse o estágio na sua instituição.

À direção pedagógica que autorizou a realização da intervenção na sua instituição, no âmbito do projeto de investigação.

Aos Encarregados de Educação que autorizaram a realização de gravações.

Aos alunos participantes por toda a sua disponibilidade e resiliência.

A todos os professores entrevistados, pelo tempo despendido e pela partilha de conhecimentos e também à professora especialista por todo o seu contributo.

Ao Instituto Kodály, pela jornada mágica que lá passei e pelos professores com os quais pude contactar e cuja paixão pelo ensino e pela música me contagiam até aos dias de hoje.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso e que me continuam a inspirar profissionalmente.

A todos os meus colegas e ex-colegas de profissão nos quais busco constante aconselhamento.

À minha família por todo o apoio e encorajamento.

À Catarina Rebelo, à Francisca Abecasis e à Mafalda Saldanha, pela amizade, paciência, ajuda, apoio incondicional, por serem uma constante fonte de inspiração, cada qual à sua maneira, por me darem força para querer fazer sempre mais e melhor e me fazerem crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.



## **Resumo I (Prática pedagógica)**

O Estágio de Ensino Especializado, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, na área de especialização de Formação Musical, foi realizado no Conservatório de Música Sons e Compassos, no ano letivo 2022/2023, na modalidade de exercício de funções. Para a realização deste estágio foram selecionadas 3 turmas de níveis distintos (Iniciação Musical, 5º grau e 7º grau). Na realização deste estágio foram definidos objetivos para todas as turmas e delineados planos anuais, trimestrais e semanais. Para além disso, a reflexão em conjunto com a Professora de Didática do Ensino Especializado acerca dos planos e das 3 aulas gravadas de cada turma revelou-se essencial para a melhoria da minha prática docente ao longo do ano letivo. Este estágio permitiu-me desenvolver um maior espírito crítico e uma maior capacidade de reflexão, obtendo assim consciência dos aspetos que tenho por melhorar, como por exemplo, equilibrar as quantidades de *feedback* positivo e *feedback* corretivo e enriquecer a harmonização dos exemplos musicais apresentados em aula. Por outro lado, pude também aperceber-me dos aspetos positivos da minha prática, tais como o contacto visual com os alunos e o ritmo de aula. Não foi possível integrar todas as mudanças desejadas durante este estágio, no entanto, todas as aprendizagens realizadas foram de extrema importância e irão certamente continuar a acompanhar o meu percurso enquanto docente.



## **Abstract I (Pedagogical Practice)**

The Specialized Teaching Internship, conducted as part of the Master's program in Music Education, with a specialization in Ear Training, was completed at the Conservatório de Música Sons e Compassos during the 2022/2023 academic year, as an in-service internship in which 3 classes of different levels were selected (Musical Initiation, 9<sup>th</sup> grade and 11<sup>th</sup> grade). During the internship, objectives were set for all classes. Annual, quarterly and weekly plans were outlined. Furthermore, the reflection on these plans with the guidance of the Professor of Music Teaching Didactics on the 3 recorded lessons for each class, proved essential for the improvement of my teaching practice throughout the academic year. This internship allowed me to develop a greater critical mindset and a heightened capacity for reflection, thus gaining awareness of areas for improvement, such as balancing the amount of positive feedback with corrective feedback and enriching the harmonic progressions used in class. On the other hand, I also became aware of the strengths in my practice, such as maintaining eye contact with students and the pacing of the lessons. While it was not possible to integrate all the desired changes during this internship, all the insights gained were of utmost importance and will certainly continue to inform my journey as teacher.



## **Resumo II (Investigação)**

O tema “A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e a afinação dos alunos” surgiu pelos benefícios sentidos na minha afinação e qualidade vocal, enquanto aluna, ao realizar atividades com movimento. Numa investigação naturalista, procurou-se responder à pergunta: “Qual o impacto da utilização do movimento na qualidade vocal e na afinação dos alunos nas aulas de Formação Musical?”. Os objetivos desta investigação foram: 1. averiguar quais são as principais causas de problemas de afinação; 2. averiguar de que modo o movimento pode ser utilizado para melhorar a qualidade vocal e a afinação dos alunos; 3. aferir quais são os principais desafios na utilização desta estratégia e 4. averiguar o impacto da utilização do movimento na qualidade vocal e na afinação na perspetiva dos alunos e dos professores participantes. Numa primeira fase, foram recolhidas e selecionadas estratégias a aplicar no projeto de intervenção através da consulta de literatura e de entrevistas a 4 professores especialistas. Numa segunda fase, foi realizada a intervenção numa turma de 8º ano, durante a qual foram tiradas notas de campo e preenchidas grelhas de observação por um professor observador, ao qual foi feita uma entrevista adicional. Por fim, foram preenchidos questionários pelos alunos participantes. Os resultados sugerem que a utilização de movimento nas aulas de Formação musical pode trazer benefícios vocais. Esta investigação permitiu-me aprofundar o meu conhecimento acerca do tema.

### **Palavras-chave:**

Formação Musical, movimento, afinação, qualidade vocal, cantar.



## **Abstract II (Research)**

The topic "The use of movement in Ear Training classes as a strategy to improve students' vocal quality and pitch accuracy" arose from the benefits I experienced in my own pitch accuracy and vocal quality as a student when engaging in activities involving movement. This naturalistic research aimed to answer the question: "What is the impact of using movement on students' vocal quality and pitch accuracy in Ear Training classes?" The research objectives are: 1. to investigate the main causes of pitch accuracy issues; 2. to explore how movement can be used to improve students' vocal quality and pitch accuracy; 3. to assess the main challenges of using this strategy and 4. to evaluate the impact of movement on vocal quality and pitch accuracy from the perspective of participating students and teachers. At first, strategies to be applied in the intervention project were gathered and selected through literature review and interviews with 4 expert teachers. In a second stage, an intervention was conducted with an 8<sup>th</sup> grade class, during which field notes were taken, and observation grids were filled out by an observer teacher, who was subsequently interviewed. Finally, the participating students completed questionnaires. The research findings suggest that the use of movement in Ear Training classes can have a positive impact on vocal performance. This research allowed me to deepen my understanding of the topic.

### **Keywords:**

Music Education, movement, intonation, vocal quality, singing.



## Índice geral

Agradecimentos .....	i
Resumo I (Prática pedagógica) .....	iii
Abstract I (Pedagogical Practice).....	v
Resumo II (Investigação) .....	vii
Abstract II (Research) .....	ix
Índice geral.....	xi
Índice de gráficos .....	xv
Índice de quadros .....	xv
Lista de termos e abreviaturas.....	xvii
Secção I – Prática pedagógica.....	1
1. Âmbito e objetivos .....	3
1.1. Competências a adquirir .....	3
1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio.....	3
2. Caracterização da escola .....	5
2.1. Historial e contextualização.....	5
2.2. Organização e gestão da escola .....	5
2.3. Oferta educativa.....	6
2.4. População escolar e distribuição dos alunos.....	7
2.5. Protocolos e parcerias .....	10
3. Práticas educativas desenvolvidas.....	11
3.1. Caracterização das turmas selecionadas .....	11
3.1.1. Turma A – Iniciação Musical.....	11
3.1.2. Turma B – 5º grau .....	15
3.1.3. Turma C – 7º grau .....	16
3.2. Descrição das aulas lecionadas/observadas .....	17
3.2.1. Turma A – Iniciação Musical.....	18
3.2.2. Turma B – 5º grau .....	21
3.2.3. Turma C – 7º grau .....	24
3.3. Atividades extracurriculares .....	26

4. Reflexão final .....	27
4.1. Nível de consecução dos objetivos .....	27
4.2. Facilidades/dificuldades sentidas .....	28
4.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional .....	28
Secção II – Investigação .....	31
5. Descrição do projeto de investigação .....	32
5.1. Motivações.....	32
5.2. Pertinência .....	33
5.3. Pergunta de investigação e objetivos.....	34
6. Estado da arte e revisão da literatura.....	36
6.1. Afinação.....	36
6.1.1. Definição do conceito de afinação .....	36
6.1.2. Sistemas de afinação .....	37
6.1.2.1. Sistema de afinação pitagórica .....	37
6.1.2.2. Sistema de afinação mesotónica.....	38
6.1.2.3. Sistema de afinação justa.....	38
6.1.2.4. Sistema de temperamento igual .....	38
6.1.2.5. Influência dos sistemas de afinação na voz .....	39
6.1.3. Problemas de afinação .....	39
6.1.4. Possíveis origens de problemas de afinação .....	40
6.1.4.1. Questões de técnica vocal.....	42
6.1.4.2. Questões anatómicas/fisiológicas .....	43
6.1.4.3. Questões psicológicas.....	44
6.1.4.4. Questões auditivas .....	44
6.1.4.5. Características do repertório .....	45
6.1.4.6. Questões ambientais .....	46
6.1.4.7. Outras questões.....	46
6.2. Canto .....	47
6.2.1. A importância de cantar no ensino da música.....	47
6.2.2. O impacto da utilização de imagens no canto.....	47
6.3. Movimento.....	48
6.3.1. Definição do conceito de movimento .....	49

6.3.2. Benefício da utilização de movimento na aprendizagem musical ..	50
6.3.3. Benefícios da utilização de movimento no canto.....	52
7. Metodologia de investigação.....	54
7.1. Investigação naturalista .....	54
7.2. Investigação-ação .....	54
7.3. Métodos mistos.....	55
7.4. Métodos de recolha de dados.....	56
7.4.1. Fase 1 - Preparação .....	56
7.4.1.1. Descrição e objetivos.....	56
7.4.1.2. Instrumentos de recolha de dados.....	57
7.4.2. Fase 2 – Intervenção .....	59
7.4.2.1. Descrição e objetivos.....	59
7.4.2.2. Instrumentos de recolha de dados.....	59
7.5. Participantes e critérios de seleção .....	61
7.6. Métodos de análise de dados .....	64
7.7. Validade e fiabilidade.....	65
7.8. Cuidados éticos.....	66
8. Desenvolvimento e apresentação de dados .....	67
8.1. Análise e discussão dos resultados das entrevistas.....	67
8.1.1. Contextos musicais nos quais se verificam problemas de afinação	67
8.1.2. Problemas ao nível da qualidade vocal .....	69
8.1.3. Possíveis origens dos problemas de afinação e de qualidade vocal	70
8.1.4. Estratégias para melhorar a afinação e a qualidade vocal.....	74
8.1.5. Desafios da utilização de movimento .....	78
8.1.6. Reação dos alunos ao utilizar movimento em aula.....	79
8.1.7. Notas gerais sobre as diferenças entre as várias disciplinas .....	80
8.2. Análise das grelhas de observação, notas de campo e entrevista .....	81
8.2.1. Assiduidade dos alunos e duração das atividades.....	81
8.2.2. Objetivos comportamentais e sequência de atividades .....	82
8.2.3. Possíveis origens dos problemas de afinação e de qualidade vocal	83

8.2.4. Estratégias utilizadas e respetivo impacto .....	84
8.2.5. Reações dos alunos .....	86
8.3. Análise dos questionários .....	87
8.3.1. Perceção geral dos alunos sobre a utilização de movimento .....	87
8.3.2. Impacto sentido na afinação e na qualidade vocal .....	89
8.3.3. Estratégias utilizadas .....	90
8.3.4. Repertório.....	92
8.3.5. Outras questões .....	92
8.3.6. Fatores de influência nos resultados .....	95
9. Conclusão .....	96
10. Reflexão final .....	100
Bibliografia .....	101
Anexos – Prática pedagógica .....	106
Anexo A – Plano de aula para a turma de Iniciação Musical (aula nº1).....	107
Anexo B – Plano de aula para a turma de Iniciação Musical (aula nº2).....	109
Anexo C - Plano de aula para a turma de Iniciação Musical (aula nº3).....	111
Anexo D – Plano de aula para a turma de 5º grau (aula nº1) .....	113
Anexo E – Plano de aula para a turma de 5º grau (aula nº2) .....	115
Anexo F – Plano de aula para a turma de 5º grau (aula nº3).....	119
Anexo G – Plano de aula para a turma de 7º grau (aula nº1) .....	122
Anexo H – Plano de aula para a turma de 7º grau (aula nº2) .....	124
Anexo I – Plano de aula para a turma de 7º grau (aula nº3).....	127
Anexos - Investigação.....	130
Anexo I – Consentimento informado destinado aos Encarregados de Educação .	131
Anexo II – Consentimento informado destinado à direção pedagógica .....	133
Anexo III – Transcrição da entrevista do participante 1 .....	135
Anexo IV – Transcrição da entrevista do participante 2.....	155
Anexo V – Transcrição da entrevista do participante 3 .....	167
Anexo VI – Transcrição da entrevista do participante 4.....	173
Anexo VII – Transcrição da entrevista ao observador não-participante.....	185
Anexo VIII – Grelha de observação.....	191

Anexo IX – Inquérito por questionários aos alunos participantes no projeto de investigação.....	192
---	-----

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Distribuição de alunos por curso .....	8
Gráfico 2 – Distribuição de alunos por instrumento.....	9
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por nível.....	9
Gráfico 4 – Gosto dos alunos em realizar atividades com movimento.....	87
Gráfico 5 – Sensação de evolução dos alunos durante as 6 aulas.....	88
Gráfico 6 – Verificação de melhorias na afinação individual e de grupo.....	89
Gráfico 7 – Verificação de um maior conforto vocal individual e no grupo.....	90
Gráfico 8 – Estratégia(s) utilizada(s) considerada(s) mais benéfica(s) .....	90
Gráfico 9 – Estratégia(s) utilizada(s) considerada(s) menos eficaz(es).....	91
Gráfico 10 – Desconforto sentido em alguns exercícios .....	92
Gráfico 11 – Verificação de maior concentração devido ao uso de movimento .....	92
Gráfico 12 – Sensação de cansaço e de que as atividades foram demasiado longas ...	93
Gráfico 13 – Dificuldade em cantar e realizar movimento em simultâneo .....	94
Gráfico 14 – Indiferença na utilização de movimento nas aulas de FM.....	94
Gráfico 15 – Motivação ao utilizar movimento nas aulas de FM.....	95

### **Índice de quadros**

Quadro 1 – Disciplinas de grupo .....	7
Quadro 2 – Protocolos e parcerias do CMSC .....	10
Quadro 3 – Caracterização da turma A.....	13
Quadro 4 – Caracterização da turma B .....	16
Quadro 5 – Caracterização da turma C .....	17
Quadro 6 – Possíveis origens de problemas de afinação .....	41
Quadro 7 – Anos de experiência dos participantes por disciplina lecionada.....	62
Quadro 8 – Contextos em que os participantes obtiveram experiência pedagógica....	62
Quadro 9 – Contextos musicais nos quais ocorrem problemas de afinação .....	68
Quadro 10 – Problemas ao nível da qualidade vocal.....	69

Quadro 11 – Possíveis origens dos problemas de afinação e de qualidade vocal.....	70
Quadro 12 – Estratégias para melhorar a afinação e a qualidade vocal.....	74
Quadro 13 – Desafios da utilização de movimento .....	78
Quadro 14 – Reação dos alunos ao realizar movimento nas aulas .....	79
Quadro 15 – Duração das atividades .....	81
Quadro 16 – Sequência de atividades .....	82
Quadro 17 – Possíveis origens para os problemas de afinação e qualidade vocal .....	83
Quadro 18 – Estratégias utilizadas e respetivo impacto .....	85

## **Lista de termos e abreviaturas**

CMSC – Conservatório de Música Sons e Compassos

FM – Formação Musical



## **Secção I – Prática pedagógica**



## **1. Âmbito e objetivos**

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música realizado no ano letivo 2022/2023 tive a oportunidade de estagiar em exercício de funções no Conservatório de Música Sons e Compassos, enquanto professora de Formação Musical e de Iniciação Musical. Para a realização do estágio foram selecionadas 3 turmas de níveis distintos: Iniciação Musical (turma constituída por alunos entre os 6 e os 9 anos), 5º grau e 7º grau. Optou-se pela modalidade do estágio em exercício de funções, de modo a possibilitar a realização de um trabalho contínuo com as turmas selecionadas e a promover o desenvolvimento de uma relação mais próxima com os alunos.

### **1.1. Competências a adquirir**

Este estágio teve como objetivos a melhoria da minha prática docente através da obtenção de um conhecimento mais profundo acerca do processo de aprendizagem; a aquisição de uma maior capacidade reflexiva, estando em constante análise e reformulação da minha prática docente; a aquisição de competências de organização e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa, estabelecendo uma ligação à comunidade.

### **1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio**

Antes de iniciar este estágio, já tinha tido a experiência de lecionar em estabelecimentos de ensino artístico especializado. Lecionei durante 2 anos a disciplina de Formação Musical em 3 escolas diferentes e, durante o ano letivo anterior, as disciplinas de Iniciação Musical e de Coro. Ainda que a minha prática docente não fosse até ao momento muita vasta, já tinha adquirido algumas competências essenciais ao nível da organização e da planificação de aulas, da gestão de comportamento e da adaptação dos conteúdos e das estratégias a diferentes turmas e alunos. No entanto, tive algum receio do desafio de realizar o estágio em exercício de funções por ser a primeira vez que estaria a lecionar naquela instituição e por não estar totalmente familiarizada com o nível dos alunos. Já tinha obtido algum *feedback* de que o ensino da Formação Musical era, até então, muito focado em conteúdos de cariz teórico. Neste sentido, tive de antever que as aulas seriam mais focadas na aquisição de competências auditivas através de uma abordagem sensorial, o que me deixava apreensiva por não saber qual seria a resposta dos alunos a este tipo de aulas. Para além disso, seria a primeira vez

que estaria a lecionar uma turma Iniciação Musical constituída por alunos com idades entre os 6 e os 9 anos e uma turma de 5º grau. Deste modo, apesar de não ser o meu primeiro ano a lecionar, considerava que ainda poderia aprender muito e melhorar vários aspetos da minha prática docente. O estágio seria a oportunidade ideal para o fazer, uma vez que o processo seria também guiado pela minha professora de Didática do Ensino Especializado, possibilitando uma reflexão ainda mais profunda da minha prática.

## **2. Caracterização da escola**

Neste capítulo será caracterizado o Conservatório de Música Sons e Compassos enquanto instituição escolhida para realização do estágio. Esta caracterização será apresentada nos seguintes subcapítulos: historial e contextualização, organização e gestão da escola, oferta educativa, população e distribuição de alunos, protocolos e parcerias e ambiente educativo.

### **2.1. Historial e contextualização**

O Estágio do Ensino Especializado foi realizado no ano letivo 2022/2023 no Conservatório de Música Sons e Compassos. Sucessor da Escola de Música Sons e Compassos criada em 2006 (Conservatório de Música Sons e Compassos, s.d.), este conservatório, cuja entidade proprietária é a Associação Educativa Música Sons e Compassos, está localizado na Terrugem (Conservatório de Música Sons e Compassos, 2019, p. 6). Esta entidade foi fundada em 2012, ano em que a escola de música se transformou num estabelecimento de ensino artístico especializado, tendo-lhe sido concedida autonomia pedagógica no ano letivo de 2014/2015. Desta forma, a Associação Educativa Música Sons e Compassos é uma instituição do Ensino Particular e Cooperativo financiada pelo Ministério da Educação, através da celebração de um contrato de patrocínio (Conservatório de Música Sons e Compassos, 2019, p. 6).

### **2.2. Organização e gestão da escola**

Os órgãos responsáveis pela organização e gestão do Conservatório de Música Sons e Compassos são:

- Direção administrativa – órgão ao qual “competem as funções e tarefas necessárias à implementação, execução e cumprimento das estratégias e linhas orientadoras definidas pela Associação” (Conservatório de Música Sons e Compassos, 2019, p. 8);
- Direção pedagógica e conselho pedagógico – “órgãos responsáveis pelas tomadas de decisão de cariz educativo” (Conservatório de Música Sons e Compassos, 2019, p.8).

No Conservatório de Música Sons e Compassos existem ainda 10 departamentos curriculares, responsáveis pela supervisão pedagógica (Conservatório de Música Sons e Compassos, 2019, p. 12):

- Cordas friccionadas (Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Contrabaixo);
- Cordas dedilhadas (Guitarra Clássica, Guitarra Elétrica, Baixo Elétrico, Cavaquinho, Ukulele);
- Canto (Canto, Voz e Educação Vocal);
- Teclas (Piano, Práticas de Teclado e Baixo Contínuo);
- Sopros de madeira (Clarinete, Oboé, Fagote, Flauta Transversal e Saxofone);
- Sopros de metal (Trompete, Trombone, Trompa e Tuba);
- Percussão (Bateria e Percussão);
- Disciplinas teóricas (Formação Musical, Atelier de Leitura e Treino Auditivo, História e Cultura das Artes e Análise e Técnicas de Composição);
- Classes de Conjunto (Orquestras, Ensembles, Coros, Combos e Atelier Improvisação e Composição);
- Arte Dramática (Interpretação, Improvisação [movimento], Voz e Técnicas de Produção Teatral).

### **2.3. Oferta educativa**

A oferta educativa do Conservatório de Música Sons e Compassos abrange cursos de música e de teatro. No âmbito da área da música o conservatório dispõe da seguinte oferta educativa (Conservatório de Música Sons e Compassos, s. d.):

- Curso de Pré-Iniciação, destinado a crianças dos 4 aos 6 anos de idade (este curso, exceccionalmente, não abriu no ano letivo 2022/2023);
- Curso de Iniciação Musical, destinado a alunos dos 6 aos 9 anos que frequentem o 1º ciclo de escolaridade;
- Curso Básico de Música, destinado a alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade, podendo ser frequentado em regime articulado, ou supletivo não participado;
- Curso Secundário de Música, destinado a alunos do Ensino Secundário, podendo ser frequentado em regime articulado, ou supletivo não participado;
- Curso Livre de Música, destinado a alunos a partir dos 6 anos de idade (as aulas podem decorrer presencialmente ou online).

Os instrumentos lecionados no Conservatório de Música Sons e Compassos são: baixo elétrico, bateria, canto, cavaquinho, clarinete, contrabaixo, fagote, flauta, guitarra clássica, guitarra elétrica, oboé, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola d’arco, violino e violoncelo (Conservatório de Música Sons e Compassos, 2019, p. 12). Para além disto, os alunos também têm a possibilidade de frequentar disciplinas de grupo. No Quadro 1 podem ser consultadas as disciplinas de grupo de cada curso e a sua respetiva carga horária.

**Quadro 1 – Disciplinas de grupo**

<b>Disciplinas de grupo</b>	<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>
Iniciação Musical	Iniciação	45’
Coro	Iniciação e Básico (2º ciclo)	130’
Coro Geral	Básico (3º ciclo)	215’
ALTA <sup>1</sup>	Básico (2º ciclo)	45’
Práticas de Teclado	Secundário	45’
Análise e Técnicas de Composição	Secundário	215’
História da Música	Secundário	215’
Formação Musical	Básico e Secundário	130’
Orquestra de Cordas	Básico e Secundário	215’
Orquestra de Sopros	Básico e Secundário	215’
Orquestra de Guitarras	Básico e Secundário	215’

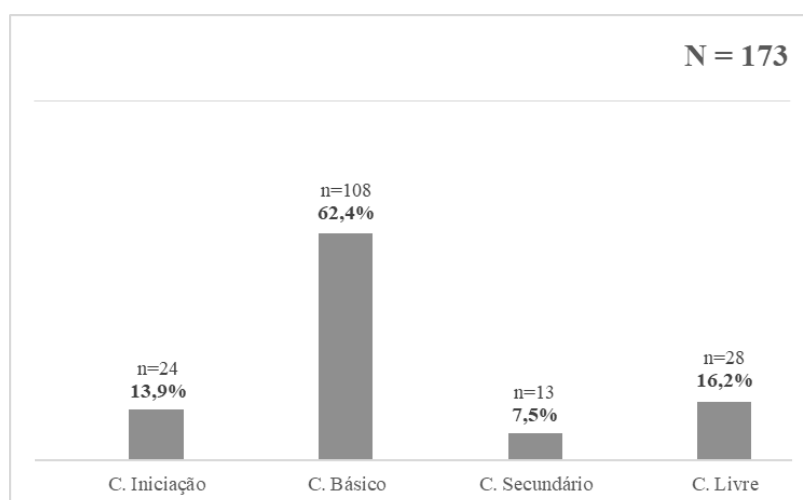
#### **2.4. População escolar e distribuição dos alunos**

No ano letivo 2022/2023 matricularam-se 173 alunos nos cursos de música e 8 alunos no curso de teatro. O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos alunos de música por curso.

---

<sup>1</sup> Atelier de Leitura e Treino Auditivo.

**Gráfico 1 – Distribuição de alunos por curso<sup>2</sup>**



Tal como é possível verificar no Gráfico 1, o curso com o maior número de alunos inscritos foi o Curso Básico de Música (62,4%). Por oposição, o curso com o menor número de alunos inscritos foi o Curso Secundário de Música (7,5%).

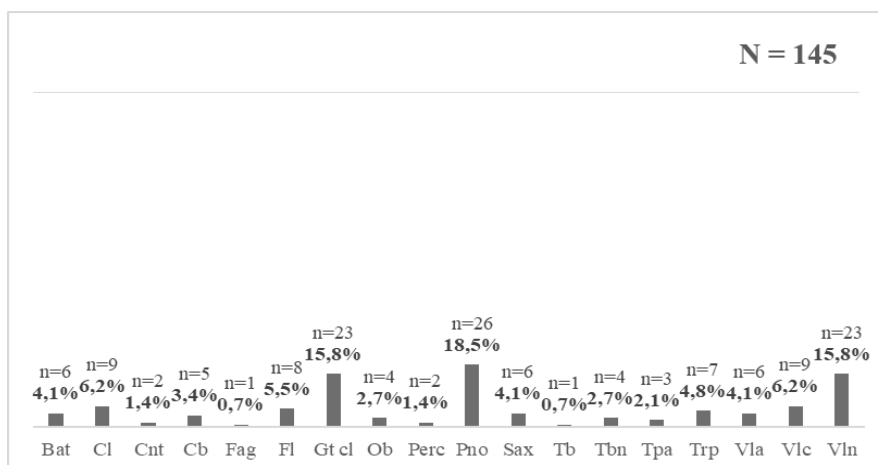
O Gráfico 2 apresenta a distribuição do número de alunos por instrumento musical<sup>3</sup>. Foram considerados os alunos inscritos nos cursos de Iniciação Musical, Curso Básico de Música e no Curso Secundário de Música. Os instrumentos baixo elétrico, cavaquinho e guitarra elétrica não constam no gráfico, porque só se encontravam matriculados nestas disciplinas alunos de Curso Livre.

---

<sup>2</sup> No Gráfico 1 as abreviaturas correspondem a: C. Iniciação – Curso de Iniciação Musical; C. Básico – Curso Básico de Música; C. Secundário – Curso Secundário de Música; C. Livre – Curso Livre de Música.

<sup>3</sup> No Gráfico 2 as abreviaturas correspondem a: Bat – Bateria; Bx e – Baixo elétrico; Cav – Cavaquinho; Cl – Clarinete; Cnt – Canto; Cb – Contrabaixo; Fag – Fagote; Fl – Flauta; Gt cl – Guitarra clássica; Gt e – Guitarra elétrica; Ob – Oboé; Perc – Percussão; Pno – Piano; Sax – Saxofone; Tb – Tuba; Tbn – Trombone; Tpa – Trompa; Trp – Trompete; Vla – Viola d’arco; Vlc – Violoncelo; Vln – Violino.

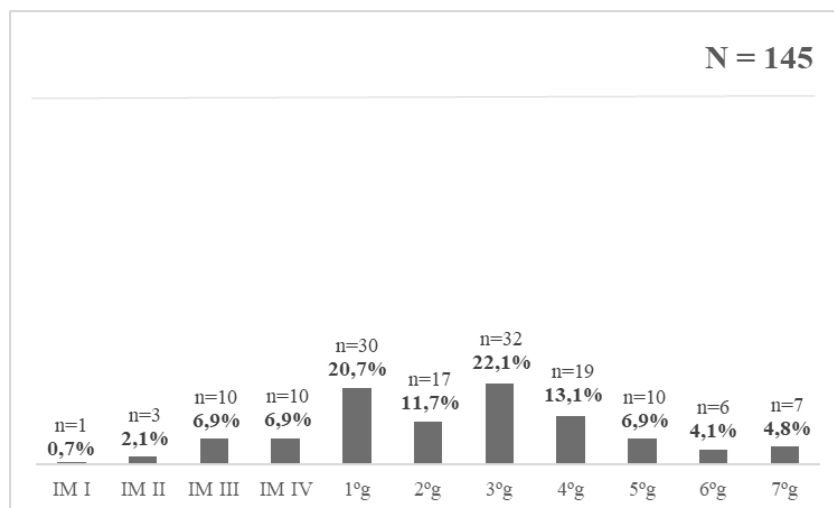
**Gráfico 2 – Distribuição de alunos por instrumento**



Pode-se verificar que os instrumentos com um maior número de alunos inscritos são o piano (18,5%), a guitarra clássica (15,8%) e o violino (15,8%). Alguns dos alunos que frequentavam os cursos oficiais também estavam a aprender um segundo instrumento em curso livre.

A distribuição dos alunos por nível está apresentada no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por nível**



Pode-se observar que os níveis com um maior número de alunos inscritos são o 3º grau (22,1%) e o 1º grau (20,7%). A Iniciação Musical I apresenta o menor número de alunos inscritos (0,7%).

## 2.5. Protocolos e parcerias

O Conservatório de Música Sons e Compassos estabelece protocolos e parcerias com diversas instituições, não só no âmbito do ensino articulado, mas também no âmbito da realização de eventos (cedência de espaços e apoio logístico). O Quadro 2 sumaria os protocolos e parcerias estabelecidos por este conservatório.

**Quadro 2 – Protocolos e parcerias do CMSC<sup>4</sup>**

Ensino Articulado	Organização de eventos	
	Cedência de espaço para eventos	Apoio logístico para eventos
1) A.E. Alto dos Moinhos; 2) A.E. D. Carlos I; 3) A.E. Aqualva e Mira-Sintra; 4) A.E. de Lapiás; 5) A.E. Miguel Torga; 6) A.E. Monte da Lua; 7) A.E. Visconde de Jurumenha; 8) A.E. Caneças; 9) A.E. D. Maria II; 10) A.E. Ibn Mucanha; 11) A.E. D. João II; 12) A.E. do Algueirão; 13) A.E. Escultor Francisco dos Santos; 14) A.E. Ferreira de Castro; 15) A.E. Aqua Alba; 16) A.E. Leal da Câmara; 17) A.E. Frei Gonçalo Azevedo; 18) A.E. de Massamá; 19) A.E. de Mafra; 20) A.E. Professor Agostinho da Silva; 21) Colégio Vasco de Gama; 22) Colégio dos Plátanos.	1) Câmara Municipal de Sintra; 2) Centro Cultural Olga Cadaval; 3) Museu Arqueológico de São Miguel de Odrinhas; 4) Palácio de Valenças; 5) Museu das Artes de Sintra; 6) Sociedade Recreativa de Assafora; 7) Sociedade Recreativa União Montelavarense; 8) Sociedade Recreativa de Morelena; 9) Sociedade Filarmónica Instrução e Recreio Familiar das Lameiras; 10) Município de Arronches.	1) União das Freguesias de São João das Lapas e da Terrugem; 2) A.E. de Arronches; 3) Escola de Música de Arronches; 4) Associação Cultural Alagamares; 5) Paróquia da Ericeira; 6) Infrason Audiovisuais.

<sup>4</sup> Esta informação foi facultada pela direção pedagógica do Conservatório de Música Sons e Compassos, via e-mail.

### **3. Práticas educativas desenvolvidas**

Este capítulo encontra-se dividido em 3 partes distintas com os títulos: 1. caracterização das turmas selecionadas; 2. descrição das aulas observadas, presencialmente, ou por vídeo; 3. atividades extracurriculares. É importante salientar que as aulas no conservatório se encontravam organizadas por semestres, pelo que se tentou espaçar as aulas observadas ao longo do ano letivo, tendo as primeiras decorrido a meio do primeiro semestre, as segundas no início do segundo semestre e as terceiras no final do segundo semestre.

#### **3.1. Caracterização das turmas selecionadas**

Para a realização deste estágio foram selecionadas 3 turmas de níveis de aprendizagem distintos, nomeadamente turmas de Iniciação, de nível básico e de nível secundário, tal como estipulado pelo Manual do Mestrado em Ensino de Música (Escola Superior de Música de Lisboa, 2023):

- Turma A: Iniciação Musical (alunos dos 6 aos 9 anos que frequentavam o 1º ciclo do Ensino Básico);
- Turma B: 5º grau (alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade, em regime articulado);
- Turma C: 7º grau (alunos que frequentavam o 11º ano de escolaridade, em regime articulado e supletivo).

Este estágio foi realizado exercendo as funções de docente das turmas acima listadas.

##### **3.1.1. Turma A – Iniciação Musical**

A aula de Iniciação Musical decorria às quartas-feiras das 18h00 às 18h45. A turma era constituída por 27 alunos: 1 aluno de Iniciação I, 3 alunos de Iniciação II, 13 alunos de Iniciação III e 11 alunos de Iniciação IV.

Os alunos desta turma, de forma geral, demonstravam níveis de assiduidade e de pontualidade irregulares, o que afetou, naturalmente, a planificação das aulas. Neste sentido, as atividades que haviam sido iniciadas em aulas anteriores, tinham de ser de novo preparadas e contextualizadas para a turma. Apesar disto, os alunos desta turma demonstravam-se sempre muito interessados e curiosos. Esta curiosidade era,

possivelmente, motivada pelo facto de o modelo de aula ser bastante distinto daquele ao qual estavam habituados. A maior parte das atividades realizadas eram de cariz prático e sensorial, enquanto que os alunos costumavam realizar tarefas com um maior foco na aquisição de competências de leitura e de escrita, não cantando com regularidade. Por outro lado, como nos anos letivos anteriores se sentavam em mesas e cadeiras, no início do ano revelaram alguma agitação aquando da realização de atividades com movimento, ou em atividades em que estavam sentados no chão em roda. No entanto, houve uma evolução notória ao longo do ano letivo no cumprimento das regras da sala de aula.

Foram vários os desafios enfrentados ao lecionar esta turma, entre os quais o número elevado de alunos, a diversidade de idades e estádios de aprendizagem, as dimensões da sala (que não eram proporcionais ao número de alunos da turma), a gestão da entrada e saída de alunos da sala e a curta duração da aula (teve de ser encurtada 5 minutos para que os alunos pudessem ter um intervalo antes da aula seguinte). Neste sentido, foi necessário encontrar estratégias de ensino diferenciado e, em simultâneo, tornar as aulas o mais estimulantes possível dentro do curto espaço de tempo.

Creio que, apesar de todas estas dificuldades, fui melhorando a minha abordagem em aula ao longo do ano e que os próprios alunos evoluíram bastante, particularmente na entoação afinada. Esta foi a capacidade na qual decidi incidir mais durante o início do ano letivo.

No Quadro 3 é possível verificar quais as idades dos alunos, instrumentos estudados, data de entrada (e de saída, quando aplicável) e breves observações sobre cada um dos alunos.

### Quadro 3 – Caracterização da turma A<sup>5</sup>

Aluno	Idade	Inst	Entrada <sup>6</sup>	Saída <sup>7</sup>	Observações
A1	6 anos	Vlc	04.10.2022	n/a	Baixos níveis de autonomia. Apresentava muitas dificuldades em cantar de forma afinada e em marcar a pulsação.
A2	7 anos	Vln	n/a	n/a	Aluna segura e com facilidade em cumprir os objetivos propostos, porém bastante distraída, o que dificultou o processo de aprendizagem.
A3	7 anos	Vln	04.10.2022	n/a	Muito introvertida e com dificuldades em marcar a pulsação. A capacidade na qual mais evoluiu foi a entoação afinada.
A4	7 anos	Gt cl	03.01.2023	n/a	Muito extrovertido e participativo. Apresentava muitas dificuldades ao nível da entoação.
A5	7 anos	Pno	n/a	n/a	Muito interessada, afinada e extrovertida. Demonstrou muita facilidade nas várias áreas da aprendizagem musical.
A6	7 anos	Vln	30.11.2022	n/a	Muito distraída e introvertida. Revelava muita insegurança a nível rítmico.
A7	8 anos	Fl	04.10.2022	n/a	Motivada, mas agitada. Afinada e evoluiu imenso a nível rítmico.
A8	8 anos	Tbn	04.10.2022	n/a	Muito distraída. Revelava algumas dificuldades ao nível da afinação.
A9	8 anos	Pno	n/a	n/a	Muito introvertida, mas, em simultâneo, muito segura em todos os conteúdos. Cumpriu com facilidade todos os objetivos propostos.
A10	8 anos	Sax	n/a	n/a	Muito interessado e participativo. Era sobretudo inseguro ao nível da entoação.
A11	8 anos	Bat	n/a	n/a	Aluno entusiasmado que, por vezes, desrespeitava as regras da sala de aula devido à sua grande vontade em participar. Apresentava muitas dificuldades ao nível da afinação.
A12	8 anos	Vln	04.10.2022	n/a	Muito extrovertida e segura. Tem um grande sentido de autonomia e procurava ajudar os colegas. Adquiriu com facilidade todas as competências.
A13	8 anos	Vln	02.11.2022	n/a	Muito introvertida e pouco assídua. Apresentava muitas dificuldades ao nível da entoação, recusando-se a cantar por diversas vezes.
A14 <sup>8</sup>	8 anos	Bat	n/a	n/a	Muito agitado e pouco interessado. É seguro e alcançou, de forma geral, os objetivos propostos, porém recusava-se constantemente a participar, ou participava de forma desadequada.

<sup>5</sup> No Quadro 3, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento, Vlc – Violoncelo, Vln – Violino, Pno – Piano, Fl – Flauta Transversal, Tbn – Trombone, Sax – Saxofone, Bat – Bateria, Gt cl – Guitarra clássica, Trp – Trompete e Vla – Viola d’Arco.

<sup>6</sup> Caso tenha entrado a meio do ano letivo.

<sup>7</sup> Caso tenha saído a meio do ano letivo.

<sup>8</sup> O aluno aprendia violino como segundo instrumento.

<b>A15</b>	8 anos	Pno	04.10.2022	n/a	Muito pouco assídua. Apresentava dificuldades nas várias áreas da aprendizagem musical.
<b>A16<sup>9</sup></b>	8 anos	Gt cl	n/a	n/a	Muito pouco assíduo. Muito seguro ritmicamente e com algumas dificuldades ao nível da afinação.
<b>A17</b>	8 anos	Vlc	04.10.2022	n/a	Muito interessada e participativa. Revelou muitas dificuldades em alcançar os objetivos propostos, porém, apresentou uma enorme evolução ao longo do ano.
<b>A18</b>	8 anos	Gt cl	n/a	n/a	Muito agitado e pouco interessado. Demonstrou relativa facilidade em adquirir as competências, porém, ao estar constantemente a destabilizar a aula, não revela grande evolução.
<b>A19</b>	9 anos	Pno	n/a	n/a	Muito extrovertido e seguro em todos os conteúdos. Tem um grande sentido de autonomia e procura ajudar os colegas.
<b>A20<sup>10</sup></b>	9 anos	Pno	n/a	n/a	Muito introvertida, mas, em simultâneo, muito segura. Cumpriu todos os objetivos propostos.
<b>A21</b>	9 anos	Trp	04.10.2022	n/a	Muito agitado e pouco interessado. Revelou relativa facilidade em adquirir as várias competências, porém, ao estar constantemente a destabilizar a aula, não apresentou uma grande evolução.
<b>A22</b>	9 anos	Gt cl	n/a	n/a	Muito agitado e pouco interessado. Revelava muitas dificuldades ao nível da entoação.
<b>A23</b>	9 anos	Sax	n/a	n/a	Muito introvertido, mas, em simultâneo, muito seguro. Cumpriu todos os objetivos propostos.
<b>A24</b>	9 anos	Fl	04.10.2022	03.01.2023	Pouco assídua. Apresentava muitas dificuldades ao nível rítmico.
<b>A25</b>	9 anos	Gt cl	n/a	n/a	Muito extrovertido e seguro. Tem um grande sentido de autonomia e procurou ajudar os colegas. Cumpriu todos os objetivos propostos.
<b>A26</b>	9 anos	Trp	04.10.2022	n/a	Muito extrovertido e seguro. Tem um grande sentido de autonomia e procurou ajudar os colegas. Cumpriu todos os objetivos propostos.
<b>A27</b>	9 anos	Vla	01.10.2022	n/a	Muito agitado e pouco interessado. Revelava alguma facilidade no processo de aquisição de competências, porém, ao estar constantemente a destabilizar a aula, não revelou grande evolução.
<b>A28</b>	8 anos	Pno	25.10.2022	n/a	Muito introvertido, mas, em simultâneo, muito seguro. Cumpriu todos os objetivos propostos.

<sup>9</sup> O aluno frequentava apenas as disciplinas de Formação Musical e de Instrumento.

<sup>10</sup> A aluna tinha vanto como segundo instrumento.

### **3.1.2. Turma B – 5º grau**

As aulas do 5º grau decorriam aos sábados das 12h00 às 13h30. A turma era constituída por 11 alunos do regime articulado. Destaca-se que a aluna 10 apenas integrou a turma a meio do 2º semestre, após a realização de uma prova de acumulação.

Ao longo das aulas os alunos demonstraram-se bastante empenhados e, de uma forma geral, apresentavam elevados níveis de concentração e uma capacidade de entreaajuda muito forte. Estas características da turma permitiram que as aulas fossem muito produtivas e fez com que fosse possível os alunos evoluírem bastante, apesar de não terem alcançado o nível esperado de um 5º grau, comparativamente com as exigências programáticas dos restantes conservatórios do distrito de Lisboa.

Nesta turma, os maiores desafios enfrentados prenderam-se com o facto de os alunos apresentarem muitas fragilidades ao nível da escrita e da leitura e, sobretudo, ao nível da identificação auditiva harmónica (3 dos alunos nunca tinham abordado funções harmónicas). Para além disso, pela primeira vez foram desenvolvidas outras capacidades como transpor excertos musicais para outras tonalidades. O facto de existirem alguns alunos que integraram a turma após o ano letivo já ter iniciado também fez com que fosse necessária a criação de planos individuais para que cada um desses alunos pudesse acompanhar o desenvolvimento da turma.

No Quadro 4 pode-se consultar com maior detalhe a caracterização da turma ao nível das idades, dos instrumentos estudados, da data de entrada na turma e das características individuais de cada aluno.

### Quadro 4 – Caracterização da turma B<sup>11</sup>

Aluno	Idade	Inst	Entrada <sup>12</sup>	Observações
A1	15 anos	Fag	01.10.2022	Baixos níveis de autonomia e empenho. Apresentou muitas dificuldades em adquirir as competências trabalhadas em aula, não tendo conseguido alcançar os objetivos propostos.
A2	14 anos	Cb	n/a	Muito empenhada. Revelou fragilidades ao nível melódico e harmónico.
A3	14 anos	Vlc	n/a	Muito pouco empenhado. Apresentava dificuldades ao nível da entoação e de compreensão de conteúdos teóricos.
A4	14 anos	Vln	n/a	Pouco empenhado. Era principalmente inseguro ao nível da escrita.
A5	14 anos	Perc	15.10.2022	Muito empenhado e interessado. Apresentou muitas fragilidades ao nível da leitura rítmica e melódica.
A6	14 anos	Vlc	n/a	Muito interessado e motivado. Revelou alguma falta de empenho devido à sua desorganização. Apesar disso, cumpriu com os objetivos propostos.
A7	14 anos	Vln	n/a	Pouco empenhada. Ficava muito nervosa em contextos avaliativos. Evoluiu bastante ao longo do ano letivo, mas foi necessário algum apoio individual para a motivar.
A8	13 anos	Vln	n/a	Muito empenhada, mas muito resistente à adaptação quando os conteúdos são abordados de forma diferente do habitual. Apresentou muitas dificuldades ao nível da escrita e da leitura.
A9	14 anos	Pno	n/a	Muito empenhada, interessada e motivada. As dificuldades que demonstrava eram, sobretudo, ao nível da leitura e da escrita. Demonstrava grandes níveis de autoeficácia e apresentou uma grande evolução, tendo cumprido os objetivos propostos.
A10	14 anos	Pno	13.03.2023	Muito empenhada, interessada e motivada. Era muito segura a nível teórico, no entanto, apresentava algumas dificuldades ao nível rítmico. Integrou a turma no 2º semestre após realização de uma prova de acumulação. Apesar deste desafio, foi capaz de acompanhar o desenvolvimento da turma.
A11	16 anos	Sax	n/a	Muito empenhada, interessada e motivada. Revelava-se insegura a nível rítmico e harmónico. Apesar disso, evoluiu bastante ao longo do ano letivo, tendo cumprido os objetivos propostos.

#### 3.1.3. Turma C – 7º grau

As aulas do 7º grau decorriam às segundas-feiras das 19h00 às 20h30. A turma foi constituída durante todo o ano por 8 alunos de 16 anos – 7 frequentavam o regime articulado e apenas uma aluna frequentava o regime supletivo. No Quadro 5, constam os restantes detalhes da turma.

<sup>11</sup> No Quadro 4, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento, Fag – Fagote, Vlc – Violoncelo, Vln – Violino, Pno – Piano, Perc – Percussão e Sax – Saxofone.

<sup>12</sup> Caso tenham entrado a meio do ano.

### Quadro 5 – Caracterização da turma C<sup>13</sup>

Alunos	Inst	Observações
A1	Fl	Muito empenhada e motivada. Apresentava dificuldades ao nível harmónico e da escrita. No entanto, cumpriu com todos os objetivos propostos.
A2	Vlc	Ficava muito nervosa em momentos avaliativos. Demonstrava muitas dificuldades em cumprir os objetivos propostos.
A3	Pno	As suas principais dificuldades eram a entoação e o reconhecimento auditivo.
A4 <sup>14</sup>	Gt cl	Muito pouco empenhado e motivado. Apresentava dificuldades sobretudo ao nível da leitura, da escrita e do reconhecimento auditivo harmónico.
A5	Trp	Aluno muito motivado em aula, mas pouco empenhado. Apresentava dificuldades rítmicas e ao nível da escrita.
A6	Cl	Muito empenhada e motivada. Apresentava dificuldades ao nível harmónico e da escrita. No entanto, cumpriu com todos os objetivos propostos.
A7	Vla	Muito empenhada. Era muito insegura, sobretudo, ao nível da escrita e da entoação.
A8	Gt cl	Muito pouco assídua e empenhada. Apresentava muitas dificuldades em todos os conteúdos da disciplina, não tendo conseguido cumprir os objetivos propostos.

A turma de 7º grau foi-se demonstrando cada vez mais empenhada ao longo do ano letivo. Os alunos desta turma não estavam habituados a cantar, pelo que, numa fase inicial, se revelaram bastante resistentes a todas as atividades que envolvessem a entoação. Apesar disso, ao longo do ano evoluíram bastante ao nível da entoação e do reconhecimento harmónico, bem como ao nível da sua autonomia, por exemplo, na aplicação de métodos de estudo. A dimensão da turma possibilitou a existência de um apoio mais individual em vários momentos.

Os desafios encontrados nesta turma foram muito semelhantes aos descritos no âmbito da caracterização da turma do 5º grau. A turma possuía muitas dificuldades ao nível da leitura e da escrita e também tiveram que desenvolver capacidades de reconhecimento harmónico e de transposição. Para além disso, a turma apresentava bastantes problemas de afinação.

### 3.2. Descrição das aulas lecionadas/observadas

Ao longo do ano letivo foram avaliadas um total de 9 aulas (uma por período em cada uma das turmas selecionadas), das quais 6 foram gravadas (turmas de 5º e 7º graus) e 3

---

<sup>13</sup> No Quadro 5, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento, Fl – Flauta Transversal, Vlc – Violoncelo, Vla – Viola d’Arco, Pno – Piano, Gt cl – Guitarra clássica, Trp – Trompete e Cl – Clarinete.

<sup>13</sup> O aluno tem como segundo instrumento Piano.

<sup>14</sup> O aluno tem como segundo instrumento Piano.

foram observadas presencialmente pela professora de Didática do Ensino Especializado<sup>15</sup> (turma de Iniciação Musical).

Os alunos destas turmas não contactavam frequentemente com música erudita. Como era a única professora de Formação Musical do Conservatório senti a responsabilidade acrescida de me adaptar à comunidade discente. Deste modo, optei por equilibrar a utilização de repertório erudito com o recurso a repertório ligeiro.

Este subcapítulo baseia-se não só na minha reflexão e autoavaliação das práticas pedagógicas como também no *feedback* dado pela professora de Didática do Ensino Especializado. A visualização das gravações, bem como a reflexão acerca destas aulas, permitiram-me reformular a minha prática docente e melhorar os meus planos de aula ao longo do ano letivo.

### **3.2.1. Turma A – Iniciação Musical**

A primeira aula avaliada da turma de Iniciação Musical foi gravada no dia 9 de novembro de 2022 (Anexo A). O plano de aula era constituído por 5 atividades distintas: 1. memorização e reprodução de pequenas frases melódicas e glissandos; 2. entoação de ordenações em modo maior, modo menor, divisão binária e ternária, com percussão corporal/gestos; 3. reprodução por imitação e leitura de pequenas frases rítmicas em divisão ternária; 4. memorização e entoação da canção “Se o gato soubesse” de Margarida Fonseca Santos e 5. reconhecimento auditivo das cadências perfeita e à dominante.

Nesta primeira aula destacaram-se positivamente a gestão de comportamento dos alunos, a variedade de atividades planeadas, a boa utilização de estratégias para melhorar a colocação vocal e a afinação do grupo e para manter os níveis de motivação dos alunos durante a aula (por exemplo, a utilização de movimento, como gestos e percussão corporal) e o bom equilíbrio do nível de dificuldade das atividades. Relativamente aos aspetos a serem melhorados salientaram-se a importância de equilibrar a quantidade de *feedback* corretivo e positivo; de escolher cuidadosamente as tonalidades em que os alunos cantam motivos melódicos e canções, evitando um

---

<sup>15</sup> As aulas da turma de Iniciação Musical foram observadas presencialmente, uma vez que não foi possível reunir as autorizações de toda a turma para gravação das aulas.

registro demasiado grave; de diversificar o repertório estudado ao nível das suas características (por exemplo, não expor os alunos apenas ao modo maior) e de definir estratégias para, no processo de memorização de canções, expor os alunos à audição recorrente das mesmas, sem se cansarem. De uma forma mais específica, destaco que a atividade de leitura rítmica revelou-se difícil para alguns alunos não só porque estavam a ler num andamento muito lento, mas também porque não estavam a conseguir ver claramente o desenho nos cartões (o desenho das figuras rítmicas estava muito pequeno e, como estavam sentados em roda, alguns alunos estavam muito longe dos cartões). Para além disso, a leitura correta das pausas revelou-se desafiante. Penso que a associação de um gesto específico a estas figuras poderia ajudar a tornar a espera menos desafiante e a melhorar a precisão rítmica. Saliento ainda que, na última atividade, a maior parte dos alunos não conseguiu identificar as cadências com sucesso. Este insucesso deveu-se possivelmente a dois fatores: como a atividade envolvia movimento pela sala, o espaço pequeno tornou a atividade agitada e confusa; para além disso, os alunos tinham sido expostos poucas vezes a atividades de audição e reconhecimento de cadências. Talvez tivesse sido importante preparar o reconhecimento das cadências antes de pedir aos alunos para realizar várias tarefas em simultâneo.

A segunda aula avaliada da turma de Iniciação Musical foi gravada no dia 8 de fevereiro (Anexo B). Foram planeadas 4 atividades distintas para esta aula: 1. entoação em sílaba neutra do cânone “Su cantemo”, em dó maior, de Antonio Caldara, caminhando na pulsação e executando uma pequena coreografia com percussão corporal; 2. memorização e reprodução de pequenos motivos rítmicos com percussão corporal, acompanhando o áudio da peça “Happy Hippo” do livro “Wild Symphony” de Dan Brown; 3. leitura com nomes de notas e memorização de pequenos motivos melódicos, associados a gestos e a fenómenos da natureza (chuva, vento, trovões e arco-íris) e 4. entoação da canção tradicional “Ah, ah, ah, minha machadinha” com texto, coreografia e entoando algumas das palavras em audição interior.

Nesta aula destacou-se a melhoria de alguns aspetos na minha prática docente: a utilização eficaz de estratégias com recurso a movimento, que tiveram um impacto positivo na afinação da turma; a gestão do comportamento na entrada da sala de aula, utilizando um momento inicial de performance em que os alunos entram na aula já a

cantar; a utilização de repertório variado ao nível do modo e divisão; o equilíbrio entre momentos de relaxamento e de concentração e, por fim, o ritmo de aula. Evidenciou-se pela positiva o uso de algumas estratégias, tais como: 1. percussão de motivos rítmicos ou entoação de motivos melódicos com diferentes dinâmicas; 2. audição de motivos rítmicos executados pela professora 3 vezes antes de o imitarem; 3. criação de motivos rítmicos com diferentes graus de dificuldade para serem reproduzidos pelos alunos dos diferentes anos; 4. associação de fenómenos da natureza a motivos melódicos escritos no quadro para facilitar a memorização e elevar o nível de motivação dos alunos e 5. associação destes motivos melódicos a movimentos para manter os níveis de concentração e estimular a expressividade. Foram também assinalados alguns aspetos a melhorar, tais como: 1. a aplicação de estratégias direcionadas para os alunos monocórdicos, quer ao nível da exploração vocal, quer ao nível da audição de exemplos dos colegas (pedir, por exemplo, para alguns colegas cantarem sozinhos); 2. a realização de trabalho individual, alternando-o com trabalho de grupo; 3. a planificação de aulas que também incluam pequenos momentos de identificação (seja rítmica, melódica, ou harmónica); 4. a importância de evitar paragens na aula resultantes de problemas técnicos, substituindo o tempo de espera por alguma atividade e 5. a melhor gestão do cansaço dos alunos no fim da aula. Foi também sugerido que colocasse mais tapetes no chão, aumentando o quadrado em que os alunos se sentavam, permitindo uma maior facilidade na movimentação dos alunos.

No dia 29 março foi gravada a terceira aula da turma de Iniciação Musical (Anexo C) cujo plano consistia em 5 atividades distintas: 1. entoação em sílaba neutra do cânone “Su cantemo”, em dó maior, de Antonio Caldara, caminhando na pulsação e executando uma pequena coreografia com percussão corporal; 2. entoação da escala de ré menor e identificação de movimento ascendente e descendente; 3. entoação de pequenos motivos melódicos e descoberta dos graus da escala correspondentes; 4. memorização e reprodução de pequenos motivos rítmicos com percussão corporal, acompanhando o áudio da obra “Young Person’s Guide to the Orchestra” de Britten e 5. leitura com nomes de notas de um pequeno excerto da peça “Girassol” de Delfina Figueiredo e memorização da segunda metade da canção com texto e movimento.

Ao longo desta aula destacaram-se alguns pontos positivos, tais como: 1. a colocação de mais tapetes e criação de mais espaço na roda; 2. a melhoria da afinação da turma

sobretudo no registo agudo; 3. a aplicação de estratégias para melhorar a qualidade de som nos momentos de entoação, mais concretamente, no primeiro som emitido de cada frase; 4. a utilização de estratégias para favorecer a concentração da turma, pedindo que, por exemplo, no momento de identificação ao piano, os alunos estejam de olhos fechados; 5. o direcionar da atenção da turma para aspetos específicos da obra, tais como a instrumentação, permitindo assim que realizassem uma audição do excerto silenciosa; 6. uma melhor gestão do comportamento e das intervenções dos alunos e, por fim, 7. o ritmo de aula.

Existem ainda alguns pontos que poderiam ter sido geridos de melhor forma nesta aula, tais como: 1. entoação dos alunos no registo agudo foi ligeiramente forçada, de modo que devo continuar a utilizar estratégias para criar mais leveza no som e para os alunos entoarem de forma mais saudável; 2. deveria ter insistido na qualidade da afinação do primeiro som de cada canção, usando diferentes estratégias (e.g., utilização de glissandos) para tentar chegar a todos os alunos; 3. poderia ter escolhido excertos áudio mais intuitivos para os alunos percutirem motivos rítmicos em ostinato (a presença de hemíolas estava a dificultar a perceção da primeira pulsação do compasso); 4. deveria ter sido mais precisa no *feedback* corretivo e 5. ao nível da gestão de comportamento, posso ser mais clara e coerente na diferenciação entre momentos em que os alunos podem responder às perguntas livremente, daqueles em que devem pôr o braço no ar.

### **3.2.2. Turma B – 5º grau**

A primeira aula avaliada da turma de 5º grau foi gravada no dia 5 de novembro de 2022 (Anexo D). Para esta aula foram planeadas as seguintes atividades: 1. memorização de um excerto da canção “My house” de Bernstein; 2. memorização e reprodução do ritmo do piano (mão esquerda e mão direita) de um excerto do Concerto para teclado em fá menor de J. S. Bach; 3. entoação, reprodução ao piano e reconhecimento de acordes (maior, menor e diminuto); 4. entoação com graus da escala e transposição com nomes de notas de um excerto do 2º andamento do Concerto Brandeburguês nº 5 de J. S. Bach.

Nesta aula, evidenciaram-se pela positiva o elevado ritmo de aula; o contacto visual constante com os alunos; a gestão do tempo que os alunos passam em pé e sentados; a utilização do piano pelos alunos; o uso de movimento para combater dificuldades de

afinação e o facto de ter conseguido evitar a monotonia na repetição das passagens mais difíceis nas atividades de entoação.

Considero também que, no futuro, seja importante implementar os seguintes aspetos:

1. a inclusão mais frequente de atividades de entoação e reconhecimento de intervalos, acordes e funções harmónicas, para além de atividades de leitura, audição e memorização de repertório;
2. uma melhor gestão da extensão das instruções, tornando-as mais curtas e claras;
3. a repetição de passagens sem qualquer tipo de quebra de ritmo de aula (por exemplo, dizer apenas “outra vez”);
4. uma maior realização de atividades de leitura melódica, com melodias simples, aumentando progressivamente a dificuldade e
5. o equilíbrio do tempo dedicado à utilização de movimento em aula.

A segunda aula da turma de 5º grau foi gravada a 18 de fevereiro (Anexo E) e o plano de aula consistiu nas seguintes atividades: 1. memorização e entoação a duas vozes com nomes de notas e sílaba neutra da melodia canção tradicional brasileira “Ó cirandeiro”; 2. identificação das funções harmónicas e da cadência da mesma canção; 3. identificação de progressões harmónicas e de cadências, improvisando pequenos motivos melódicos durante a escuta; 4. entoação e identificação de intervalos de 7ª menor, 7ª maior, 2ª menor e 2ª maior; 5. entoação e identificação de acordes maiores, menores e diminutos com inversões; 6. audição, entoação do baixo com nomes de notas e, em simultâneo, percussão do ritmo da linha melódica da mão direita do piano de um excerto da Invenção nº6, em mi maior de J. S. Bach; 7. improvisação, imitação, e codificação de pequenos motivos rítmicos em divisão ternária, em formato de jogo; 8. leitura rítmica em divisão ternária com células semelhantes às da atividade anterior, marcando a pulsação em simultâneo e 9. entoação a duas partes com texto do “Coffee Canon” de Hering.

Nesta aula, destacaram-se a nível positivo: o ritmo de aula; a variedade de atividades; a maior objetividade das instruções dadas; a utilização de movimento, permitindo uma melhoria do som da turma e da expressividade e a realização de um momento performativo no final da aula, como forma de aumentar os níveis de motivação da turma.

No entanto, existem ainda alguns pontos a melhorar: 1. utilizar gestos novos para que haja elementos surpresa; 2. diversificar a textura e as posições das progressões

harmónicas utilizadas; 3. utilizar uma abordagem de reconhecimento de funções harmónicas que esteja mais ligada à sonoridade global, não usando unicamente estratégias focadas em questões melódicas (e.g., codificar a linha do baixo); 4. insistir no contacto visual e na clareza de gesto em entradas a contratempo; 5. realizar as atividades de reconhecimento auditivo de forma mais progressiva, por exemplo, identificando intervalos e acordes por comparação, caso os alunos ainda não estejam suficientemente bem preparados; 6. incluir a entoação de intervalos e arpejar acordes de forma descendente; 7. evitar a comparação de intervalos de 7<sup>a</sup> com intervalos de 2<sup>a</sup> numa fase inicial; 8. melhorar a eficácia do processo de memorização, utilizando diferentes estratégias, como por exemplo, percutir cada um dos motivos em diferentes partes do corpo e, por fim, 9. preparar de forma mais progressiva as atividades de codificação rítmica, utilizando, por exemplo, menos figuras ou figuras mais simples.

A terceira aula gravada realizou-se no dia 25 de março (Anexo F). O plano de aula consistiu nas seguintes atividades: 1. entoação e identificação de acordes diminutos e aumentados; 2. entoação e identificação de intervalos de 4<sup>a</sup> perfeita, 4<sup>a</sup> aumentada e 5<sup>a</sup> perfeita; 3. entoação de ordenações a partir da escala de ré menor, utilizando diferentes células rítmicas de divisão binária; 4. codificação de pequenos motivos rítmicos, utilizando células semelhantes à atividade anterior e em formato de jogo; 5. leitura de uma frase rítmica criada pelo vencedor do jogo; 6. identificação de funções harmónicas e cadências, associando cada função a um gesto diferente; 7. entoação com graus da escala e transposição com nomes de notas de um excerto da peça “Kol Nidrei” de Bruch para dó menor e 8. entoação a 3 vozes de um excerto da “Cantata do Café” de J. S. Bach.

A utilização de movimento, bem como a insistência na ligação entre o gesto e a voz, revelou-se uma estratégia bastante eficaz e com um grande impacto no som e na expressividade da turma. Destacaram-se também pela positiva outros aspetos, tais como: 1. a diversidade de atividades planeadas; 2. o reconhecimento de acordes por comparação; 3. a entoação de acordes e intervalos diferentes a partir de um único som; 4. a criação de uma atividade em formato de jogo para a codificação rítmica e a clareza na explicação das regras e 5. a utilização de diferentes posições na exemplificação de funções harmónicas ao piano.

Por outro lado, existem diversos aspetos que poderão ser melhorados no futuro: 1. a realização de mais atividades que envolvam a entoação a vozes de intervalos e acordes; 2. a entoação de intervalos e acordes arpejados de forma descendente; 3. a melhor gestão da competitividade e do grau de desafio em atividades de jogo; 4. a introdução de novas funções harmónicas de forma mais gradual (por exemplo, exemplificando a função e pedindo que realizem algum movimento, quando essa função surge) e 5. o cuidado na revisão de excertos (no excerto da “Cantata do café” poderia ter consolidado a entoação das 2 vozes antes de juntar a terceira).

### **3.2.3. Turma C – 7º grau**

A primeira aula avaliada com a turma de 7º grau foi gravada no dia 31 de outubro de 2022 (Anexo G). O plano para esta aula continha as seguintes atividades: 1. improvisação melódica sobre uma progressão harmónica, reprodução ao piano e reconhecimento de progressões de harmónicas; 2. leitura e memorização de um excerto do 2º andamento do Concerto Brandeburguês nº 1 de J. S. Bach; 3. memorização do ritmo da voz e da mão direita de um excerto da ária “Glitter and be gay” de Bernstein e 4. entoação da peça “Wie viele Zeit verlor ich” de Wolf.

Nesta aula alguns fatores apresentaram um efeito positivo, tais como o elevado ritmo de aula; a utilização do piano por parte dos alunos; o momento de audição às escuras do excerto do 2º andamento do Concerto Brandeburguês nº 1 de J. S. Bach e a utilização de movimento para colmatar alguns dos problemas de afinação que surgiram.

No entanto, foram apontados os seguintes aspetos a melhorar: 1. incluir mais frequentemente atividades de entoação e/ou de reconhecimento de intervalos, acordes e funções harmónicas; 2. variar as progressões harmónicas utilizadas ao nível da textura e das posições tocadas ao piano; 3. utilizar movimento apenas quando a melodia entoada está bastante segura; 4. insistir mais em atividades de leitura melódica, com melodias simples, aumentando progressivamente a dificuldade.

A segunda aula da turma de 5º grau foi gravada no dia 13 de fevereiro (Anexo H), para a qual foram planeadas as seguintes atividades: 1. memorização, entoação e improvisação de pequenos motivos melódicos no modo menor, caminhando pela sala na pulsação; 2. memorização e entoação em sílaba neutra a 2 vozes do baixo e da melodia da canção tradicional inglesa “The Miller of Dee”; 3. identificação de funções

harmónicas e cadências; 4. entoação e identificação de acordes de 7<sup>a</sup> diminuta, de 7<sup>a</sup> menor e de 7<sup>a</sup> dominante; 5. entoação e identificação de intervalos de 7<sup>a</sup> menor, 7<sup>a</sup> maior, 2<sup>a</sup> menor e 2<sup>a</sup> maior e 6. audição, entoação com nomes de notas do baixo e, em simultâneo, percussão do ritmo da melodia da mão direita do piano de um excerto da Partita nº 6, em mi menor, de J. S. Bach.

Ao longo desta aula evidenciaram-se os seguintes aspetos positivos: 1. a utilização de estratégias diversificadas nos momentos de entoação possibilitou uma melhoria progressiva da afinação da turma; 2. o ritmo de aula elevado; 3. a integração de um elemento surpresa (luzes apagadas durante uma atividade) que impactou a motivação da turma no momento de audição; 4. a gestão de momentos de relaxamento e de concentração e 5. a utilização da estratégia de desenho do contorno melódico, que acabou por auxiliar a memorização melódica. Foram também apontadas algumas sugestões para melhorar, nomeadamente investir nos seguintes pontos: 1. realização de uma melhor preparação de atividades de improvisação, dando também um maior suporte harmónico à entoação dos alunos; 2. diversificação de formas de guiar a improvisação, utilizando, por exemplo, graus da escala; 3. ensino progressivo de segundas vozes, começando por cantar eu própria a outra voz e só depois dividir a turma em 2 grupos; 4. reconhecimento auditivo de funções harmónicas através da associação da sensação auditiva à função, por oposição a abordagens melódicas, tais como a identificação auditiva da linha do baixo; 5. reconhecimento auditivo mais progressivo, realizando, por exemplo, atividades de identificação de intervalos e de acordes por comparação; 6. entoação de intervalos e de acordes arpejados de forma descendente; 7. identificação de intervalos de 7<sup>a</sup>, sem recorrer à sua comparação com intervalos de 2<sup>a</sup>; 8. aplicação de diferentes estratégias no processo de memorização, como por exemplo, percutir cada um dos motivos em diferentes partes do corpo e, por fim, 9. preparação mais cuidada das atividades de codificação rítmica, utilizando menos figuras ou figuras mais simples por exemplo.

A terceira aula gravada com a turma de 7<sup>o</sup> grau realizou-se no dia 20 de março (Anexo I). O plano de aula consistia nas seguintes atividades: 1. entoação e identificação de intervalos de 6<sup>a</sup> menor e de 6<sup>a</sup> maior; 2. entoação e identificação de acordes diminutos e aumentados; 3. entoação de ordenações a partir da escala de ré menor, utilizando diferentes células rítmicas de divisão ternária; 4. escrita de pequenos motivos rítmicos,

utilizando células semelhantes às da atividade anterior e em formato de jogo; 5. leitura de uma frase rítmica criada pelo vencedor do jogo; 6. identificação das funções de tónica e de dominante, nas várias inversões e posições, a partir de um excerto do tema “Up” de M. Giacchino; 7. leitura entoada com graus da escala e memorização do excerto em sílaba neutra, utilizando movimento para melhorar a afinação e expressividade e 8. memorização e entoação com nomes de notas e em sílaba neutra das linhas do alto 1 e 2 e do soprano 2 de um excerto do Gloria de M. Bojesen.

Nesta aula, observaram-se os seguintes pontos positivos: 1. uma diversificação do tipo de atividades; 2. um elevado ritmo de aula; 3. a planificação de uma atividade em formato de jogo que aumentou a motivação da turma; 4. a realização de movimento no chão, para melhorar a afinação e expressividade na entoação; 5. a gestão equilibrada do apoio dado através do piano na entoação de intervalos e acordes e, por fim, 6. a abordagem utilizada na identificação de funções harmónicas, associada a movimentos.

Considera-se relevante melhorar os seguintes aspetos no futuro: 1. insistir mais na correção da afinação da turma; 2. entoar intervalos de forma ascendente, descendente e a vozes; 3. evitar a comparação de intervalos de 6ª com intervalos de 3ª numa fase inicial; 4. melhorar a gestão da competitividade da turma em atividades de jogo; 5. criar oportunidades para que seja inevitável a participação de todos os membros da turma em atividades de jogo; 6. delinear regras dos jogos de forma mais coerente e, por último, 7. melhorar a preparação de tarefas que envolvam codificação rítmica, diminuindo o grau de dificuldade de algumas células e o número de pulsações, por exemplo.

### **3.3. Atividades extracurriculares**

No CMSC os alunos de 3º ciclo do Curso Básico e todos os alunos do Curso Secundário não frequentavam a disciplina de Coro, com exceção dos alunos de Piano. Por este motivo foi realizado um Estágio de Verão no qual todos os alunos do conservatório foram convidados a participar no Coro. Para muitos dos alunos foi a primeira vez que cantaram em contexto coral. O Estágio de Verão durou uma semana e culminou com uma apresentação destinada a todos os Encarregados de Educação.

#### **4. Reflexão final**

Neste capítulo será feita uma reflexão acerca do estágio realizado que irá focar-se em 3 pontos distintos: 1. nível de consecução dos objetivos; 2. facilidades e dificuldades sentidas e 3. formação contínua e desenvolvimento profissional.

##### **4.1. Nível de consecução dos objetivos**

Este estágio revelou-se fundamental para a minha evolução enquanto professora de Formação Musical. A análise conjunta das aulas lecionadas com a Professora de Didática do Ensino Especializado permitiu-me desenvolver uma maior capacidade reflexiva, analítica e de autocrítica. Considero que estes aspetos são fundamentais para o desenvolvimento docente de qualquer professor, para que possa continuar a melhorar e a adaptar a sua prática docente ao longo de toda a carreira.

O nível de organização e de planificação de aulas que me foi exigido permitiu-me compreender de forma muito mais clara qual era a diferença entre as minhas expectativas para os diferentes níveis lecionados e aquilo que as turmas eram efetivamente capazes de concretizar em aula. Isto fez com que, ao longo do ano letivo, estivesse constantemente a adaptar as planificações das aulas e a modificar os objetivos que tencionava que os alunos cumprissem. Julgo que este fator terá particular impacto na minha prática docente no futuro, uma vez que o estágio me permitiu ter uma maior consciência, não só das características das diferentes idades dos alunos, bem como dos seus respetivos graus de ensino, como também de outros possíveis fatores que têm impacto no desempenho dos alunos, tais como a hora da aula, a luminosidade, o tamanho da sala e o comportamento dos alunos em diferentes dias.

Realizar um estágio de ensino especializado em exercício de funções permitiu-me refletir de forma mais profunda acerca dos aspetos positivos e negativos da minha prática docente nas turmas selecionadas, através da gravação de aulas e escrita de reflexões acerca das mesmas. Neste sentido, pude não só desenvolver competências pedagógicas ao nível de organização, planificação de aulas, gestão de comportamento e adaptação dos conteúdos às diferentes turmas e alunos, como também desenvolver uma maior capacidade de análise, reflexão e espírito crítico.

## **4.2. Facilidades/dificuldades sentidas**

Na minha prática docente destacaram-se alguns aspetos positivos, tais como o ritmo de aula elevado, a diversificação do tipo de atividades nas aulas, a variedade e adequação do repertório às diferentes faixas etárias; o domínio técnico do piano e o contacto visual dos alunos.

Por outro lado, existem algumas questões por melhorar, tais como: o equilíbrio de *feedback* positivo e corretivo; o equilíbrio do tempo dedicado à utilização de movimento; a variação dos movimentos usados, para não gerar monotonia; a diversificação dos exemplos de progressões harmónicas utilizados, ao nível da textura, entre outros.

## **4.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional**

Tendo em conta todas as reflexões realizadas ao longo deste ano letivo, no futuro pretendo implementar as seguintes alterações na minha prática docente:

- Realizar mais atividades em que os alunos possam utilizar os seus instrumentos musicais para estabelecer uma relação mais próxima entre as disciplinas de Formação Musical e de Instrumento;
- Planificar o repertório para turmas de Iniciação Musical de forma mais cuidadosa, criando um maior equilíbrio entre repertório no modo maior e menor e de divisão binária e ternária;
- Dar uma maior quantidade de *feedback* positivo (equilibrando-o com o *feedback* corretivo), aumentando assim a motivação dos alunos;
- Equilibrar o tempo dedicado à utilização de movimento em aula, para que não exista um desvio demasiado grande dos objetivos a atingir em Formação Musical;
- Diversificar a textura e o tipo de progressões harmónicas utilizadas em aula;
- Planificar uma preparação mais cuidada dos exercícios de identificação auditiva, realizando passos intermédios, como por exemplo, identificação por comparação;
- Realizar mais vezes atividades de entoação de intervalos e acordes de forma descendente;
- Gerir melhor a concentração dos alunos nos finais de aula, dando instruções mais claras e fazendo atividades que exijam um menor nível de concentração;

- Em turmas mais avançadas, como é o caso da de 7º grau, pedir com mais frequência trabalhos de casa que exijam a utilização do piano e solicitar que os alunos apresentem os respetivos exercícios em aula;
- Planificar atividades diferenciadas, tendo em conta o perfil dos alunos de cada turma, para que o grau de desafio se adeque melhor para cada aluno e para que, desta forma, se sintam mais motivados.

Apesar de todas as dificuldades sentidas, creio que além de ter evoluído enquanto professora todas as turmas evoluíram bastante. Esta evolução é também fruto do trabalho e resiliência demonstrados ao longo do ano. Este estágio foi sobretudo importante para compreender de forma mais profunda o impacto que as estratégias utilizadas em aula têm na aprendizagem dos alunos.



## **Secção II – Investigação**

**A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e a afinação dos alunos**

## **5. Descrição do projeto de investigação**

Este projeto de investigação tem como tema “A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e a afinação dos alunos”.

### **5.1. Motivações**

O interesse pela utilização do movimento nas aulas de Formação Musical surgiu na minha passagem pelo Instituto Kodály, ao abrigo do programa Erasmus. Durante este ano usufruí da oportunidade de ter aulas com a professora Katalin Körtvési que usava movimento em praticamente todas as suas aulas para atingir diversos objetivos: aquisição de competências motoras, de leitura rítmica e expressivas, ilustrar a forma de uma peça, entre outros. A utilização do movimento era realizada em atividades criativas, proporcionando semanalmente novas experiências. Mesmo que, por vezes, o movimento não fosse utilizado com o objetivo de melhorar o canto, esta melhoria acontecia quase que inevitavelmente. De alguma forma (que eu nunca soube exatamente explicar) havia um grande envolvimento e concentração por parte de todos os alunos nestas atividades que frequentemente gerava estado de fluxo. Verificava-se também que a própria respiração dos vários elementos da turma se sincronizava, assim como existia uma preocupação em adaptar o modo como cantavam ao grupo. Isto refletia-se numa forma de cantar, não só mais afinada, como também mais expressiva. A partir desse ano a minha prática enquanto professora de Formação Musical tornou-se frequentemente inspirada nestas aulas.

Na minha experiência enquanto coralista, foram diversas as vezes que observei em ensaio o uso do movimento como estratégia para melhorar o som do coro. Esta estratégia era utilizada sobretudo no aquecimento vocal e era quase sempre notória uma melhoria quase imediata ao nível da qualidade vocal e da afinação. Também pude verificar o recurso a esta estratégia nas aulas particulares de canto que tive ao longo dos anos, sob a justificação de que ajudaria a “retirar tensão muscular” e a “libertar a voz”. Enquanto aluna frequentemente tinha consciência de que a minha afinação não estava correta, mas não tinha recursos técnicos para a modificar. A utilização do movimento revelou-se bastante eficaz na minha aprendizagem, pois, ao permitir que a tensão muscular diminuísse substancialmente, melhorava não só a qualidade vocal como

também fazia com que a afinação se corrigisse sem ter de realizar qualquer esforço adicional para isso.

Ao conversar com diversos colegas (sobretudo professores e alunos de Canto e de Coro) percebi que não era a única a sentir estes benefícios e que esta estratégia era usada com frequência em muitas aulas de Coro/Canto. No entanto, foi com alguma surpresa que me apercebi, ao contactar com professores e alunos de Formação Musical, que esta estratégia não é muito utilizada no contexto desta disciplina. Apesar de muitos professores considerarem importante cantar (com afinação), nas aulas de Formação Musical as instruções dadas para a correção da afinação parecem ser sobretudo verbais (“está baixo, está alto”).

Enquanto professora de Formação Musical são várias as vezes que me deparo com turmas cujos alunos apresentam dificuldades em cantar com conforto vocal e de forma afinada. Tenho-me apercebido que algumas das causas que levam a este desconforto e que geram dificuldades de afinação são a mudança de voz, a pouca experiência a cantar, fatores emocionais como timidez, entre outras. Deste modo, o movimento é uma estratégia que tento pôr em prática para combater estes desafios. Tento sobretudo fazê-lo replicando estratégias daqueles que considero terem sido bons modelos, nomeadamente, a professora Katalin Körtvési. No entanto, gostaria de investigar mais acerca deste assunto e, sobretudo, aprender com outros professores que usem movimento de forma eficaz para auxiliar os alunos a ultrapassar este tipo de desafios, de modo a poder melhorar a minha prática docente.

## **5.2. Pertinência**

Na literatura consultada foram encontrados diversos estudos: sobre a importância do canto para a aprendizagem musical (e.g., Coelho, 2012; Sousa, 2008); sobre problemas de afinação (e.g., Doscher, 1991; Simas, 2021; Spavelko, 2014; Walker, 2014); sobre a importância da utilização do movimento para melhorar a qualidade vocal e a afinação (e.g., Johns, (2002); Shehan, 2018; Urista, 2003; Urista, 2016) e sobre o impacto do corpo e dos movimentos corporais na performance instrumental (Cardoso et al., 2016). No entanto, não foram encontrados estudos sobre a utilização do movimento no âmbito das aulas de Formação Musical para melhorar a qualidade vocal e a afinação dos alunos.

Apesar de não terem sido encontrados estudos que abordem a temática específica deste projeto de investigação, a literatura suporta a sua pertinência. Em primeiro lugar, um dos aspetos fundamentais quando se considera uma aprendizagem eficaz do canto é a qualidade da afinação. Entre outras razões, a qualidade da afinação é importante para todos os músicos porque a forma como cantam um excerto de uma peça poderá ser semelhante à forma como tocam a mesma peça (Silva, 2014; Simas, 2021; Walker, 2014). Em segundo lugar, a literatura sugere que os desafios associados à entoação afinada (cansaço, maturação vocal, características da própria peça como o âmbito e questões técnicas, como por exemplo, a respiração, a atividade muscular e a articulação - Doscher, 1991; Spavelko 2010; Simas, 2021; Walker 2014), podem ser superados com a utilização do movimento (Johns, 2002). O movimento parece ter uma forte influência na componente técnica do canto, e, portanto, a sua utilização enquanto estratégia para melhorar a produção vocal poderá ter impacto precisamente na afinação, na respiração, na postura, na atividade muscular, na projeção, na articulação, entre outros (Johns, 2002).

Considerou-se pertinente a elaboração deste projeto de investigação pela escassez de estudos realizados sobre o tema e pelo potencial que o movimento poderá ter para melhorar a qualidade vocal e a afinação de uma turma de Formação Musical em tarefas que envolvam o canto. Considera-se igualmente que esta melhoria de afinação poderá trazer benefícios para a aquisição de competências auditivas e para o aperfeiçoamento da qualidade de performance dos alunos.

### **5.3. Pergunta de investigação e objetivos**

Com a realização deste projeto pretende-se responder à pergunta de investigação: “Qual o impacto da utilização do movimento na qualidade vocal e na afinação dos alunos nas aulas de Formação Musical?”.

Partindo desta pergunta de investigação, este projeto procurará alcançar os seguintes objetivos:

- Averiguar quais são as principais causas de problemas de afinação;
- Averiguar de que modo o movimento pode ser utilizado para melhorar a qualidade vocal e a afinação dos alunos;
- Aferir quais são os principais desafios na utilização desta estratégia;

- Averiguar o impacto da utilização do movimento na qualidade vocal e na afinação na perspectiva dos alunos participantes e dos professores (professor participante e professor observador não-participante).

Através desta investigação espera-se promover a reflexão acerca do movimento enquanto estratégia para solucionar problemas relacionados com qualidade vocal e afinação e contribuir para o enriquecimento da prática de professores de Formação Musical.

## **6. Estado da arte e revisão da literatura**

Neste capítulo será apresentada uma revisão da bibliografia existente sobre o tema. Optou-se por uma estrutura tripartida, cujos principais temas são: a afinação, o canto e o movimento.

### **6.1. Afinação**

Este subcapítulo será constituído por 4 secções. Iniciará com uma descrição do conceito de afinação e, de seguida, apresentará um breve resumo sobre os sistemas de afinação, um resumo dos problemas de afinação apontados pela literatura e, por fim, um resumo de possíveis origens para os problemas de afinação.

#### **6.1.1. Definição do conceito de afinação**

Na literatura consultada foram encontradas duas possíveis definições do conceito de afinação. Uma das definições associa-se a uma visão mais matemática do termo, de acordo com a qual bastará apenas um desvio de uma determinada altura de som para que a performance seja percecionada como desafinada (Thaut, Cross & Hallam, 2008), enquanto que, segundo a outra definição, a perceção da afinação é algo subjetivo e dependente do contexto musical (Fyk & Morrison, 2002; Gilman & Michael, 2021, Silva 2014). Tendo em conta a subjetividade do termo, Gilman e Michael (2021) consideram que “a afinação é percecionada de formas altamente individuais”<sup>16</sup> (p. 591). As autoras concluem ainda que não é possível isolar a perceção da altura de som da perceção de outros aspetos da qualidade vocal e da performance e que a opinião do ouvinte acerca da afinação estará sempre interligada às suas preferências estéticas (Gilman & Michael, 2021). Os autores que possuem esta visão flexível da afinação, justificam-na com o facto de existirem instrumentos de afinação não-fixa que permitem ao músico definir a afinação de cada nota e, também, com o facto desta liberdade permitir uma maior expressividade na forma como os músicos tocam determinada peça (Silva, 2014).

A afinação pode então exercer um papel fundamental ao nível da expressividade musical. Segundo Fyk e Morrison (2002) “A boa afinação é característica de uma

---

<sup>16</sup> No original “intonation is perceived in highly individual ways”.

performance musical sensível; ela suporta a beleza e expressividade das qualidades do som.”<sup>17</sup> (p. 184). Para além disso, os autores descrevem o conceito de afinação enquanto complexo e impreciso, encontrando-se dependente do desenvolvimento de, pelo menos, 3 capacidades distintas: “discriminação de altura de som, reprodução exata de um som e afinação do instrumento”<sup>18</sup> (Fyk & Morrison, 2002, p. 183) e exigindo 3 níveis de consciência: “a própria ação dos intérpretes, as ações daqueles o rodeiam e um modelo abstrato da performance ideal”<sup>19</sup> (Fyk & Morrison, 2002, p. 192). Se considerarmos a afinação num contexto de música de conjunto, a capacidade de o músico processar e adaptar-se àquilo que o rodeia será fundamental (Fyk & Morrison, 2002).

Para este projeto de investigação, optou-se por definir afinação enquanto um conceito subjetivo e dependente do contexto musical.

### **6.1.2. Sistemas de afinação**

Na literatura consultada foram encontradas descrições dos 4 sistemas de afinação mais utilizados ao longo da história da música ocidental: o sistema de afinação pitagórica, o sistema de afinação mesotónica, o sistema de afinação justa e o sistema de temperamento igual (Barbour, 1951; Silva, 2014; Walker, 2014; Withington, 2017).

#### **6.1.2.1. Sistema de afinação pitagórica**

Criado pelo filósofo e matemático Pitágoras (570 – 496 a. C.), o sistema de afinação pitagórica era aplicado à música da época, maioritariamente monódica e na qual os intervalos mais utilizados eram a 4<sup>a</sup>, a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> perfeitas (Silva, 2014). Neste sistema, cada intervalo tinha o seu respetivo rácio:

- uníssono – 1:1;
- 4<sup>a</sup> perfeita – 4:3;
- 5<sup>a</sup> perfeita – 3:2;

---

<sup>17</sup> No original: “Good intonation is characteristic of a musically sensitive performance; it supports the beauty and expressive qualities of the sound.”

<sup>18</sup> No original: “pitch discrimination, pitch matching, and instrument tuning.”

<sup>19</sup> No original: “the performers own actions, the actions of those around them, and an abstract model of ideal performance”.

- 8ª perfeita – 2:1 (Nolan, 2002, citado por Walker, 2014).

No entanto, os intervalos de 3ª e de 6ª tinham uma sonoridade muito desagradável: os rúcios de uma 3ª maior e de uma 6ª menor faziam com que os intervalos soassem demasiado grandes e, por sua vez, os rúcios de uma 3ª menor e de uma 6ª maior faziam com que os intervalos soassem demasiado pequenos (Silva, 2014; Walker, 2014). Para além disto, não era possível aplicar este sistema nos instrumentos de afinação fixa, o que se revelava uma desvantagem (Silva, 2014).

#### **6.1.2.2. Sistema de afinação mesotónica**

O sistema de afinação mesotónica predominou nos séculos XVII e XVIII e era caracterizado pela utilização de intervalos de 5ª perfeita baixados e intervalos puros de 3ª maior (Barbour, 1951; Withington, 2017). Teve um principal impacto nos instrumentos de tecla cuja afinação era fixa e que, desta forma, poderiam adquirir uma maior flexibilidade ao nível da afinação (Barbour, 1951).

#### **6.1.2.3. Sistema de afinação justa**

O sistema de afinação justa ou afinação natural surgiu no século XVIII e era aplicado apenas aos instrumentos de afinação não-fixa, não sendo possível transpô-lo para os instrumentos de afinação fixa. Este sistema baseava-se na escala natural, que consistia na “organização de sons adjacentes dos harmónicos naturais de um determinado som.” (Henrique, 2002, citado por Silva, 2014, p. 10). Neste sistema eram utilizados intervalos puros, com base nesta escala (Silva, 2014; Walker, 2014).

Por comparação ao sistema pitagórico, no sistema de afinação justa existem alguns intervalos que apresentam uma melhor sonoridade, tal como a 3ª maior (Silva, 2014). Por outro lado, tinha desvantagens, tais como a existência de 2 tons inteiros com diferentes rúcios dentro da escala natural, uma com um rácio de 9:8 e outra com um rácio de 10:9 (Walker, 2014).

#### **6.1.2.4. Sistema de temperamento igual**

O sistema de temperamento igual passou a ser o mais utilizado a partir do século XIX, acompanhando a relevância que o piano ganhou nessa mesma época (Silva, 2014). Neste caso, o intervalo de 8ª divide-se em 12 meios-tons iguais. Pode ser aplicado a

instrumentos de altura fixa, com a particularidade de que notas enarmônicas correspondem exatamente ao mesmo som (Walker, 2014). Este sistema apresenta algumas desvantagens, uma vez que se revela pouco flexível para os instrumentos de afinação não-fixa (Silva, 2014).

#### **6.1.2.5. Influência dos sistemas de afinação na voz**

Existe uma tendência para que os cantores se adaptem ao tipo de afinação que estiver a ser utilizado pelos instrumentos acompanhadores (Barbour, 1951; Walker, 2014). No entanto, as opiniões divergem no caso das apresentações *a cappella*. Por um lado, Withington (2017) é da opinião de que o sistema de afinação justa é o mais indicado, uma vez que o alinhamento dos harmônicos faz com que o grupo soe mais afinado. No entanto, Barbour (1951) defende que os coros *a cappella* não devem ter por base nenhum tipo específico de temperamento, uma vez que existem demasiados fatores que causam constantes instabilidades na afinação, tais como portamentos e vibrato. Acrescenta ainda que, utilizando o sistema de afinação justa, os coros teriam de dominar flutuações na altura de som mais pequenas do que o meio-tom, quando a presença de cromatismos e modulações são já razão suficiente para que a maior parte dos coros baixe a afinação (Barbour 1951).

#### **6.1.3. Problemas de afinação**

Na literatura consultada, foi apenas encontrado um relatório de estágio que descreveu possíveis problemas de afinação. Neste relatório, Silva (2014) listou os problemas de afinação mais frequentemente verificados em alunos de cordas friccionadas, dividindo a lista em 2 grupos relacionados com a capacidade auditiva dos alunos e com a capacidade sensorial motora dos alunos. Estes 2 tipos de capacidades (auditivas e motoras) são considerados por McPherson e Gabrielsson (2002) de grande importância para a eficácia no processo de aprendizagem de um instrumento, particularmente no que diz respeito à afinação. Da lista de problemas de afinação<sup>20</sup> relacionados com a capacidade auditiva, descrita por Silva (2014), constam:

---

<sup>20</sup> Ressalva-se que os problemas de afinação apresentados por Silva (2014) são considerados por outros autores como origens para os problemas de afinação, tal como é possível verificar no ponto 6.1.4.

cantar desafinado; pouca percepção da afinação; dificuldades em analisar os problemas de afinação (se a afinação está alta ou baixa relativamente à afinação pretendida) e dificuldade em ajustar a afinação corretamente; pouca memória auditiva sobre a ideia do resultado da afinação pretendido; pouco desenvolvimento da capacidade de audição, nomeadamente saber se estão a tocar notas da tónica ou da dominante e relacionar as obras musicais com escalas e arpejos aprendidos (p. 53)

Da lista de problemas de afinação relacionados com a capacidade sensorial motora, constam: “dificuldades em executar mudanças de posição e posição de extensão; antecipação dos movimentos; altura e posições inadequadas do pulso, cotovelo e braço esquerdo.” (Silva, 2014, p. 53).

Relativamente aos problemas de afinação cantada, a literatura menciona apenas origens para estes problemas.

#### **6.1.4. Possíveis origens de problemas de afinação**

Foram reunidas as possíveis origens de problemas de afinação apresentados na literatura consultada (Barbour, 1951; Christy, 1981; Costa, 2015; Doscher, 1991; Fritzen, 2014; Gordon, 2000; Karpinski, 2000; Martins, 2015; McPherson & Gabrielson, 2002; Nafisi, 2010; Neuerburg, 2012; Neves, 2012; Potter, 2000; Silva, 2014; Simas, 2021; Spavelko, 2010; Walker, 2014; Withington, 2017) e agrupadas por 7 categorias: 1. questões de técnica vocal; 2. questões anatómicas/fisiológicas; 3. questões psicológicas; 4. questões ambientais; 5. características do repertório; 6. questões auditivas e 7. outras questões. O quadro 6 apresenta um resumo das possíveis origens para os problemas de afinação.

**Quadro 6 – Possíveis origens de problemas de afinação**

Categories	Possíveis origens	Autores <sup>21</sup>
Questões de técnica vocal	Técnica vocal defeituosa	Bartle (2003)*; Martins (2015); Neuerburg (2012); Silva (2014); Withington (2017)*
	Falta de uniformização das vogais	Bartle (2003)*; Neuerburg (2012)*; Spavelko (2010)*; Withington (2017)*
	Produção de vogais escuras	Alldahl (2008)*; Neuerburg (2012); Withington (2017)*
	Produção de vogais brilhantes	Alldahl (2008)*; Neuerburg (2012); Withington (2017)*
	Falta de espaço na produção das vogais	Bartle (2003)*; Neuerburg (2012)
	Produção incorreta das consoantes	Simas (2021)*
	Excesso de vibrato	Barbour (1951)*; Doscher (1991)*; Spavelko (2010)*; Walker (2014)
	Ataque de notas por glissando	Spavelko (2010)*
	Intensidade do som (demasiado forte, ou demasiado fraca)	Alldahl (2008)*; Spavelko (2010)*; Walker (2014)
	Passividade na entoação	Simas (2021)*
Questões anatômicas/fisiológicas	Excesso de tensão muscular	Costa (2015); Doscher (1991)*; Simas (2021)*; Spavelko (2010)*
	Má postura	Doshcer (1991)*; Nafisi (2010); Potter (2000); Simas (2021); Spavelko (2010)*; Walker (2014)
	Respiração defeituosa	Doscher (1991)*; Gordon (2000); Nafisi (2010); Potter (2000); Simas (2014)*; Spavelko (2010)*; Walker (2014)
	Entoação com ar na voz	Christy (1981); Doscher (1991)*; Spavelko (2010)*
	Puberdade	Doscher (1991)*
	Cansaço	Doscher (1991)*; Simas (2021)*; Withington (2017)*
	Excesso de tempo passado a cantar	Bartle (2003)*; Doscher (1991)*
Questões psicológicas	Entusiasmo/esforço excessivo	Spavelko (2010)*
	Ansiedade	Bartle (2003)*; Spavelko (2010)*
	Falta de autoeficácia	Fritzen (2014); Neves (2012)
	Transmissão de tensão e nervosismo, por parte do maestro	Bartle (2003)*
	Tédio	Bartle (2003)*
	Falta de concentração	Bartle (2003)*; Neuerburg (2012)
	Falta de gosto pelo repertório	Simas (2021)*
Questões auditivas	Falta de qualidade do modelo vocal ( <i>feedback</i> auditivo)	Bartle (2003)*; Silva (2014); Walker (2014)
	Falta de desenvolvimento da capacidade de audição	McPherson & Gabrielsson (2002); Neuerburg (2012); Silva (2014); Walker (2014)
	Dependência do apoio do piano	Bartle (2003)*; Walker (2014); Withington (2017)*; Kodály (1952); Kodály (1974)
	Disposição das cadeiras em linha reta, dificultando a audição do conjunto	Bartle (2003)*

<sup>21</sup> No Quadro 6: \* - autores citados cujas possíveis origens de problemas de afinação descritas estão associadas a um contexto coral.

	Excesso de tempo sem mudança de lugares/mistura de vozes	Bartle (2003)*
	Disposição inadequada dos coralistas, face ao perfil musical e vocal de cada um	Bartle (2003)*; Potter (2000)*; Withington (2017)*
Características do repertório/gestão do repertório em ensaio	Andamento da peça (demasiado rápido ou demasiado lento)	Alldahl (2008)*; Bartle (2003)*; Spavelko (2010)*; Walker (2014)
	Tonalidades específicas	Barbour (1951)*; Bartle (2003)*; Spavelko (2010)*
	Graus da escala específicos	Bartle (2003)*; Withington (2017)*
	Saltos intervalares (ascendentes e descendentes)	Bartle (2003)*; Spavelko (2010)*; Walker (2014)
	Movimento ascendente em modo maior, ou em tons inteiros	Alldahl (2008)*
	Movimento descendente em modo menor, ou em tons inteiros	Alldahl (2008)*
	Cromatismos ascendentes	Spavelko (2010)*
	Âmbito da peça excessivamente extenso	Alldahl (2008)*; Doscher (1991)*; Neuerburg (2012); Walker (2014)
	Repertório <i>a cappella</i>	Barbour (1951)*; Bartle (2003)*; Walker (2014)
	Pouca variedade das peças	Simas (2021)*
	Cantar várias peças em tonalidades semelhantes	Simas (2021)*
	Incidência demasiado prolongada na mesma peça	Bartle (2003)*
Questões ambientais	Temperatura da sala demasiado elevada	Doscher (1991)*
	Falta de luminosidade	Simas (2021)*
	Falta de arejamento da sala	Simas (2021)*
	Falta de espaço na sala	Potter (2000)*; Simas (2021); Walker (2014)
	Acústica da sala	Simas (2021)*; Withington (2017)*
	Condições atmosféricas adversas	Simas (2021)*
Outras questões	Falta de <i>feedback</i> corretivo, por parte do maestro/professor ( <i>feedback</i> verbal)	Bartle (2003)*; Costa (2015); Doscher (1991)*; Nafisi (2010); Silva (2014); Withington (2017)*
	Falta de rapidez no <i>feedback</i> do maestro acerca da afinação	Bartle (2003)*
	Gesto do maestro	Simas (2021)*
	Permanência na mesma posição (e.g. sentados) durante demasiado tempo	Bartle (2003)*
	Falta de conhecimento, por parte do músico, sobre a peça	Neuerburg (2012)*

#### 6.1.4.1. Questões de técnica vocal

A literatura indica que pode existir uma correlação entre os erros técnicos e a desafinação (Silva, 2013) e que a afinação dos alunos melhora quando o processo se foca em aperfeiçoar a postura, a respiração e a coordenação da produção vocal com a respiração (Martins, 2015). Estes fatores (a postura e a respiração) desempenham um

papel essencial na qualidade sonora de um cantor (Costa, 2015; Nafisi, 2010; Potter, 2000; Simas, 2021; Spavelko, 2010; Walker, 2014). A respiração encontra-se dependente de um alinhamento correto do corpo, fundamental para a eliminação de possíveis tensões musculares (Spavelko, 2010) que, por sua vez, também podem ter um grande impacto na qualidade vocal (Costa, 2015). Os músculos laríngeos têm a particularidade de não poderem ser vistos, sentidos ou diretamente controlados pelo cantor e esta dificuldade pode gerar um desequilíbrio na tensão exercida sobre esses músculos prejudicando a qualidade da emissão vocal (Costa, 2015). A falta de controle sobre a respiração, ou a gestão ineficiente da mesma (Christy, 1981; Doscher, 1991) podem levar igualmente à entoação com ar na voz. Este é considerado um problema de hipofunção, por oposição a problemas de hiperfunção, tais como cantar com demasiada intensidade, tensão muscular e postura rígida, impactando negativamente a qualidade vocal e a afinação (Brown, 1996, citado por Walker, 2014).

As vogais também podem ter influência na afinação: existem algumas vogais mais fáceis de afinar, tal como “i”, por ser uma vogal brilhante, por oposição a vogais mais escuras e difíceis de afinar, tal como o “a” e o “o” (Simas, 2021, p. 53).

Foram encontradas também outras possíveis origens de problemas de afinação relacionadas com a técnica vocal, tais como: excesso de vibrato (Barbour, 1951; Doscher, 1991; Spavelko, 2010; Walker, 2014), ataque de notas por glissando (Spavelko, 2010), intensidade do som (Alldahl, 2008; Spavelko, 2010; Walker, 2014) e entoação de forma passiva (Simas, 2021).

#### **6.1.4.2. Questões anatómicas/fisiológicas**

Uma das questões anatómicas/fisiológicas referida na literatura como causa de problemas de afinação é a puberdade (Doscher, 1991). Os problemas de afinação de vozes em desenvolvimento podem não estar necessariamente relacionados com questões auditivas e a mudança de voz afeta negativamente, não só a afinação, como também a respiração e o controlo vocal (Doscher, 1991).

No que diz respeito ao cansaço, um cantor poderá ser equiparado a um atleta, uma vez que o descanso pode ter um papel fundamental para evitar a existência de tensões musculares, que, conseqüentemente, prejudicam a respiração (Doscher, 1991). O cansaço poderá ser considerado uma questão fisiológica, ou psicológica.

Outra possível origem de problemas de afinação encontrada na literatura é o tempo excessivo passado a cantar (Bartle, 2003; Doscher, 1991). Este fator, à semelhança do cansaço, associa-se tanto às questões fisiológicas como às questões psicológicas.

#### **6.1.4.3. Questões psicológicas**

Para além das questões psicológicas já mencionadas, a falta de gosto pelo repertório pode estar na origem de problemas de afinação. A ligação emocional que os alunos têm com o repertório vai aumentar a sua motivação, o que trará efeitos benéficos, não só na afinação, mas permitirá ultrapassar mais rapidamente qualquer dificuldade que possa surgir (Simas, 2021). Também o entusiasmo/esforço excessivo, a ansiedade (Spavelko, 2010), a falta de autoeficácia (Fritzen, 2014; Neves, 2012), a transmissão de nervosismo por parte do maestro (Bartle, 2003; Spavelko, 2010), o tédio (Bartle, 2003) e a falta de concentração (Bartle, 2003; Neuerburg, 2012) são fatores psicológicos que podem impactar negativamente a afinação.

#### **6.1.4.4. Questões auditivas**

Um dos fatores mais importantes, quando consideramos questões auditivas que possam originar problemas de afinação, é o modelo vocal de um professor. Quando é pedido que um aluno cante por imitação uma linha melódica, é mais fácil para o aluno que o exemplo seja dado por uma voz, do que por um instrumento, como o piano (Gordon, 1971). Mais ainda, poderá ser benéfico para a aprendizagem que o professor e o aluno tenham o mesmo género, devido ao registo vocal (Karpinski, 2000; Walker, 2014).

A capacidade de audiar também tem uma influência determinante na afinação de um músico (Silva, 2014; Walker, 2014). O pedagogo Edwin Gordon (1927 – 2015) define a audição como “a capacidade de compreendermos e darmos significado na nossa mente, a um som musical que possamos estar a ouvir em simultâneo ou que ouvimos num determinado momento passado” (Gordon, 2000, pp. 17-18). Para que exista um desenvolvimento eficaz da sensibilidade auditiva, um músico deve aprender a audiar, antes de aprender a tocar o seu instrumento (McPherson & Gabriellson, 2002). Silva (2014) acrescenta ainda que: “Os alunos que são ensinados primeiramente a audiar, aprendem a regular a sua afinação segundo as suas capacidades de audição, não sendo necessário corrigi-los constantemente.” (p. 18).

No que diz respeito à dependência no acompanhamento de piano, este pode camuflar muitos dos problemas de afinação que possam estar a ocorrer (Walker, 2014), pelo que a utilização contínua do piano enquanto acompanhamento não é considerada benéfica (Walker, 2014; Kodály, 1952; Kodály, 1974).

Foram também encontradas referências na literatura relacionadas com outras questões auditivas que podem exercer influência na afinação, tais como: as cadeiras estarem em linha reta, dificultando a audição de conjunto (Bartle, 2003); a permanência dos corralistas durante demasiado tempo nos mesmos lugares/mistura de vozes (Bartle, 2003) e a disposição inadequada dos corralistas face ao perfil musical e coral de cada um (Bartle, 2003; Potter, 2000; Withington, 2017).

#### **6.1.4.5. Características do repertório**

Relativamente às características do repertório, foi mencionado que costumam ocorrer mais problemas em passagens descendentes, por exemplo, com saltos intervalares (Walker 2014).

Outro fator que tem uma influência enorme na qualidade da afinação de uma peça é o âmbito. A permanência num registo agudo ou grave durante muito tempo pode ter consequências negativas para a afinação (Doscher, 1991). Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de escolher repertório com um âmbito adequado ao seu grupo de alunos (Doshcer, 1991).

Foram encontradas na literatura outras características do repertório que propiciam a existência de problemas de afinação, tais como: o andamento da peça (Alldahl, 2008; Bartle, 2003; Spavelko, 2010; Walker, 2014), a entoação de tonalidades específicas (Barbour, 1951; Bartle, 2003; Spavelko, 2010); a entoação de graus da escala específicos (Bartle, 2003; Withington, 2017); os movimentos ascendentes no modo maior, ou em tons inteiros (Alldahl, 2008); os movimentos descendentes no modo menor, ou em tons inteiros (Alldahl, 2008); a entoação de cromatismos ascendentes (Spavelko, 2010); o repertório *a cappella* (Barbour, 1951; Bartle, 2003; Walker, 2014); a pouca variedade das peças (Simas, 2021); várias peças em tonalidades semelhantes (Simas, 2021) e a incidência demasiado prolongada na mesma peça (Bartle, 2003).

#### **6.1.4.6. Questões ambientais**

Uma das questões ambientais que pode impactar negativamente a afinação é a acústica da sala, podendo influenciar a percepção auditiva dos alunos. Se a sala for demasiado reverberante, os problemas de afinação poderão ficar camuflados e será difícil obter clareza na fusão das vozes. Por outro lado, se a sala for demasiado seca, pode fazer com que os coralistas tenham dificuldades em ouvir-se uns aos outros e dificultar a afinação das vozes (Simas, 2021). Também a pouca luminosidade e as condições atmosféricas adversas podem causar um impacto negativo na afinação, uma vez que podem influenciar a energia e predisposição de um cantor. O corpo fica tendencialmente mais passivo quando existe pouca luminosidade ou condições atmosféricas adversas, tais como chuva, nebulosidade ou demasiado calor (Simas, 2021).

Outros fatores ambientais que exercem influência negativa na afinação são a temperatura elevada (Doscher, 1991), a falta de arejamento da sala (Simas, 2021) e o pouco espaço das salas (Potter, 2000; Simas, 2021; Walker, 2014).

#### **6.1.4.7. Outras questões**

Foram ainda encontradas na literatura outras possíveis origens dos problemas de afinação. Por exemplo, o *feedback* verbal regular desempenha um papel fundamental para que exista um processo de aprendizagem eficaz (Potter, 2000; Silva, 2014). Este *feedback* é particularmente importante no canto, uma vez que o cantor não consegue sentir nem ver o aparelho vocal (Nafisi, 2010). Para além disso, a importância do *feedback* verbal pode ser constatada também pelo facto da percepção sonora que um cantor tem da sua voz não corresponder à de quem o ouve (Costa, 2015).

A falta de conhecimento sobre a peça pode ter um impacto significativo na afinação, tendencialmente tornando-a mais baixa, uma vez que, se a atenção estiver maioritariamente direcionada para a leitura, dificilmente o cantor poderá controlar as questões técnicas necessárias para produzir o som (Neuerburg, 2012).

Por fim, existem ainda outros fatores que podem impactar negativamente a afinação, tais como: a falta de rapidez no *feedback* do maestro acerca da afinação (Bartle, 2003); o gesto do maestro (Simas, 2021) e a permanência na mesma posição (e.g. sentados) durante demasiado tempo (Bartle, 2003).

## **6.2. Canto**

Neste capítulo, optou-se por investigar, primeiramente, a importância de cantar no ensino da música. Durante a pesquisa sobre este tema, verificou-se que uma das estratégias recorrentemente sugerida na literatura é a utilização de imagens no canto, pelo que foi considerado relevante explorar também esta temática.

### **6.2.1. A importância de cantar no ensino da música**

Cantar tem sido considerado fundamental para o processo de aprendizagem musical por diversos pedagogos que incorporam esta prática nos seus métodos, entre os quais Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Justine Ward (1879-1975), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980) e Jos Wuytack (n. 1935) (Amado, 1999). É inclusive salientada a importância desta prática ser iniciada o mais cedo possível na vida de uma criança (Kodály, 1974).

Para além destes pedagogos são diversos os autores que nos falam acerca dos benefícios do canto para a aprendizagem musical (e.g. Coelho, 2012; Hallam, 2006; Johns, 2002; Sousa 2008). O canto permite tanto a aquisição de “competências físicas como intelectuais” (Coelho, 2012, p. 13) e revela-se benéfico a nível social, mais concretamente, no contexto coral (Hallam, 2006). Para além disto, o canto poderá auxiliar o processo de aquisição de competências auditivas, essenciais para a formação de um músico (Sousa, 2008), particularmente na disciplina de Formação Musical.

No entanto, cantar pode revelar-se uma atividade desafiante a nível cognitivo, uma vez que muitas vezes exige que diferentes sentidos estejam simultaneamente em funcionamento ativo (Callaghan et al., 2007). No canto, a audição tem um papel importante para que o cantor possa gerir a produção vocal enquanto se escuta a si próprio e, muitas vezes, os alunos têm de ouvir e estar atentos ao instrumento acompanhador (Callaghan, 2007).

### **6.2.2. O impacto da utilização de imagens no canto**

A utilização de imagens no ensino no canto é um tema sobre o qual não existe uma opinião consensual (Costa, 2015; Nafisi, 2010). Por um lado, a utilização de imagens

ou de expressões metafóricas pode ser pouco eficaz no sentido em que poderá ser criada uma dependência no uso de imagens, colocando de parte a importância da compreensão fisiológica para a correção de problemas no canto, o que pode na verdade danificar o aparelho vocal (Costa, 2015). Para além disso, retira naturalidade ao som do cantor (Costa, 2015) e torna a comunicação demasiado vaga (uma determinada imagem pode ter um significado para o professor diferente daquele que tem para o aluno) e insuficientemente explicativa acerca daquilo que o aluno deve modificar na produção vocal (Nafisi, 2010). Por outro lado, foram mencionados os seguintes benefícios ao utilizar esta abordagem: o processo de memorização de sensações pode tornar-se mais eficaz, verificando-se uma melhoria da autopercepção corporal (Costa, 2015); é desenvolvida a ligação entre “a técnica vocal e a imaginação criativa exigida na interpretação musical” (Costa, 2015, p. 68); e torna o processo de aprendizagem mais acessível para alunos que não têm conhecimento nem controlo muscular suficiente (Costa, 2015).

Costa (2015) sugere que a abordagem ideal será a combinação da utilização de imagens em conjunto com explicações de carácter mais técnico e fisiológico. De acordo com Spencer (1989) citado por Costa (2015):

Para o seu maior benefício, a imagem deve ser conjugada com informações precisas sobre o funcionamento do sistema vocal. O usuário da voz que entende as bases anatômicas e fisiológicas da produção vocal está mais apto a questionar por que uma imagem específica é útil para eliminar um problema ou melhorar a qualidade vocal, enquanto outras não. (p. 68)

Uma possível alternativa à utilização de imagens e expressões metafóricas pode ser a utilização de movimento, uma vez que esta pode tornar a comunicação de conceitos vocais e musicais mais eficaz (Nafisi, 2010).

### **6.3. Movimento**

O movimento é um conceito que, conforme a sua aplicação, pode apresentar várias definições. Neste capítulo procurou-se, numa primeira fase, definir este conceito e, de seguida, serão apresentados os benefícios da utilização de movimento na aprendizagem e no canto.

### 6.3.1. Definição do conceito de movimento

O movimento pode ser considerado como um “deslocamento do corpo no espaço ou gesto” (Storolli, 2019, p. 59). Este desempenha papéis específicos em diferentes processos corporais, entre os quais a respiração, a fala e o canto, tornando possível considerar que a voz é uma forma de movimento (Storolli, 2019). Foram encontradas outras possíveis definições do termo, tais como a de Briggs (2013, p. 29), que considera que o movimento é “a utilização de qualquer parte do corpo para além dos músculos em funcionamento enquanto se canta (...).”<sup>22</sup> A autora indica ainda que o conceito de movimento funciona como uma forma de transmitir conhecimento abstrato a nível musical e vocal (Briggs, 2013). Para além disto, um gesto pode ser considerado válido apenas se for realizado de forma intencional (Kendon, 2004, citado por Jensenius, 2010). Por outro lado, a validade de um gesto pode residir no significado atribuído por quem o percebe, mesmo que este tenha sido realizado de forma inconsciente (Hatten, 2003, citado por Jensenius, 2007). Tendo em conta todas estas questões, Jensenius adota a seguinte definição de movimento: “O movimento é utilizado para descrever o ato da mudança de posição física de uma parte do corpo ou de um objeto. Isto pode acontecer com qualquer tipo de deslocação, quer esta aconteça de forma consciente ou inconsciente”<sup>23</sup> (2007, p. 42).

Uma vez que este projeto de investigação procura averiguar se existe impacto do movimento na afinação e na qualidade vocal, o canto não será considerado um tipo de movimento, ao contrário daquilo que é descrito por Storolli (2019). Mais ainda, o tipo de movimento utilizado neste projeto de investigação tem como objetivo provocar efeitos positivos na produção vocal, pelo que todos os movimentos serão realizados de forma consciente, procurando sempre que se reflitam, de forma positiva, no canto e estabelecendo uma relação com a música.

---

<sup>22</sup> No original: “the use of any part of the body in addition to the muscles normally employed while singing”.

<sup>23</sup> No original: “Movement is used to describe the act of changing the physical position of a body part or an object. This may be any type of displacement, whether it be carried out consciously or unconsciously.”

### 6.3.2. Benefício da utilização de movimento na aprendizagem musical

Existe uma forte relação entre a música e o movimento (Urista, 2016). Tal como Shehan (2018) menciona:

A capacidade da música ativar respostas físicas internas é uma experiência humana que todos partilhamos e inclui fenómenos tais como mudanças na frequência e intensidade do batimento cardíaco, no nível de excitação ou concentração (...). As respostas psicofisiológicas à música, particularmente nas suas propriedades rítmicas, garantem que ouvir música é mais do que apenas uma atividade cerebral de referência poética.<sup>24</sup> (p. 25)

Uma das justificações apresentadas para a forte relação entre a música e o movimento é o facto do sistema vestibular (responsável pelo nosso equilíbrio) se encontrar situado no nosso ouvido interno (Urista, 2016).

São vários os autores que justificam a importância da utilização de movimento na aprendizagem musical (Kolodziejski et al., 2014; Cardoso et al., 2016; Paparo, 2016; Shehan, 2018; Shiobara, 1994; Urista, 2016, 2003). Em primeiro lugar, o movimento permite a condução de um processo de aprendizagem ativo e cooperativo (Urista, 2016). Em segundo, a utilização de movimento estimula diferentes sentidos, como por exemplo a audição, a visão e o tato (Urista, 2016) e também estimula o desenvolvimento muscular e cognitivo (Kolodziejski et al., 2014; Seitz, 2005; Shehan, 2018; Sousa, 2008; Storolli, 2019; Urista, 2016). Envolver as crianças em atividades físicas pode ter um enorme impacto nos níveis de glucose e oxigénio do cérebro, aumentando também as ligações nervosas (Kolodziejski et al., 2014). Em terceiro lugar, é importante utilizar movimento como estratégia na aprendizagem musical, porque o movimento e a música partilham de uma natureza não-verbal:

---

<sup>24</sup> No original: “Music’s ability to trigger internal physical responses is a shared human experience, and includes such phenomena as changes in the rate of the heartbeat, the rate and intensity of breathing, the level of arousal or attention as attested by the sweating syndrome or galvanic skin response, tension or relaxation of the muscles, and “goose pimples”; The psychophysiological responses to music, in particular its rhythmic capacities, guarantee that music listening is more than the cerebral activity of poetic reference.”

Quando consideramos a natureza visceral e física da música, parece curioso que os atuais pedagogos coloquem pouca ênfase em abordagens não-verbais no que diz respeito à compreensão musical. No Conservatório de Música de Oberlin, descobri que uma abordagem mais corporal é mais significativa para os alunos, porque lhes possibilita uma ligação direta às associações físicas relacionadas com a percepção e a performance.<sup>25</sup> (Urista, 2003, p.1).

Por último, o movimento desenvolve capacidades essenciais à aprendizagem musical: “concentração, memória musical, improvisação e liberdade artística”<sup>26</sup> (Urista, 2003, p. 2). Este pode revelar-se então essencial na disciplina de Formação Musical, uma vez que todas as capacidades mencionadas são desenvolvidas nesta disciplina. A utilização de movimento pode trazer benefícios para a memória a longo prazo e, desta forma, facilitar a aprendizagem de novos conteúdos (Kolodziejcki et al., 2014).

São vários os pedagogos que incorporaram a utilização de movimento nos seus métodos de aprendizagem, entre os quais: Dalcroze (1865-1950), Ward (1879-1975), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Suzuki (1898-1998) e Caraboncone (1915-1988), de acordo com Shiobara (1994). No entanto, todos eles aplicam o movimento de forma diferente no processo de aprendizagem musical:

- Dalcroze considerava que o movimento funcionava como uma forma de percepção, tal como os 5 sentidos – visão, audição, paladar, olfato e tato (Urista, 2016) – e que, para além disso, tinha um grande impacto nos processos cognitivos. Considerava que a relação entre mente e corpo era uma unidade inseparável (Seitz, 2005).
- No método Ward o movimento é utilizado de forma rítmica ou através de um “gesto expressivo para corrigir a altura sonora no canto”<sup>27</sup> (Berry, 1976, citado por Shiobara, 1994, p. 113);

---

<sup>25</sup> No original: “When one considers, however, the visceral, physical nature of music, it seems curious that current pedagogy places relatively little emphasis on nonverbal approaches to musical understanding. At the Oberlin Conservatory of Music, I have discovered that an embodied approach is more meaningful to students, because it affords them a direct link to the physical associations related to perception and performance.”

<sup>26</sup> No original: “concentration, musical memory, improvisatory skills, and artistic freedom.”

<sup>27</sup> No original: “expressive gesture to fix correct pitch in singing.”

- Kodály “utiliza o movimento como uma forma natural de acompanhar o canto”<sup>28</sup> (Choksy, citado por Shiobara, 1994, p. 113) e, para além disso, utiliza a fonomímica como representação do movimento sonoro;
- Willems utiliza o movimento de forma mais rítmica (Shiobara, 1994);
- Para Orff, a música funciona como “uma unidade junto com movimento, dança e palavra”<sup>29</sup> (Shiobara, 1994, p. 113);
- No método Suzuki são aplicados exercícios corporais com o objetivo de reduzir tensões musculares resultantes da prática instrumental (Mills & Murphy, 1973, citados por Shiobara, 1994);
- Carabo-Cone utiliza o movimento como forma de tornar a literacia musical mais apelativa para crianças (Shiobara, 1994).

### **6.3.3. Benefícios da utilização de movimento no canto**

Foi consultada literatura acerca do impacto que o movimento poderá ter no canto (Briggs, 2013; Costa, 2015; Johns, 2002; Juntunen, 2004). O movimento pode trazer diversos benefícios para a concentração (Briggs, 2013) e para aspetos da produção vocal, tais como a afinação, a respiração, a técnica vocal (postura, atividade muscular, projeção, articulação), a precisão rítmica e a expressividade (Johns, 2002). O movimento parece ter uma forte influência na componente técnica e expressiva do canto, tanto que se pode verificar frequentemente a utilização de pequenos gestos/movimentos por parte de cantores profissionais ao serem observadas algumas das suas performances (Johns, 2002). Segundo Johns (2002) “o movimento e o canto são sistemas paralelos que comunicam entre si”<sup>30</sup> (p. 19). A utilização de movimento no canto pode fazer com que a voz adquira “mais brilho, flexibilidade, extensão, volume e musicalidade” (Costa, 2015, p. 5), afirmando que são eliminadas tensões musculares, contribuindo assim para a sensação de bem-estar do cantor. Briggs (2013) realizou um estudo no qual recolheu a opinião de 139 alunas de ensino secundário acerca da utilização de movimento nos ensaios de coro. As alunas relataram diversos benefícios relacionados com melhorias na concentração, respiração, técnica vocal,

---

<sup>28</sup> No original: “uses movement as a natural accompaniment for singing.”

<sup>29</sup> No original: “as a unity with movement, dance and speech”.

<sup>30</sup> No original: “movement and singing are parallel systems that communicate with each other.”.

precisão a nível de “altura de som, ritmo, afinação e equilíbrio”<sup>31</sup> (Briggs, 2013, p. 31) e expressividade.

A eficácia da utilização de movimento encontra-se dependente da forma como os alunos percecionam a utilidade do exercício e também da sua atitude na realização de movimento enquanto cantam (Briggs, 2013). Uma atitude indiferente fará com que “o movimento não tenha qualquer tipo de impacto no som do coro”<sup>32</sup> (Chagnon, citado por Briggs, 2013, p. 31). O maestro deve então adaptar a sua abordagem e os movimentos utilizados de acordo com o grupo com o qual está a trabalhar, de forma a que os alunos se sintam motivados e sintam utilidade no exercício (Briggs, 2013). Para que a adaptação do maestro se revele eficaz, é necessário ter em conta fatores como a idade dos coralistas, a experiência coral, o tamanho do grupo, o tempo de ensaio, a experiência dos coralistas com movimento, a sensação de sucesso do grupo ao utilizar movimento, a sensação de melhoria no canto ao utilizar movimento por parte do grupo e a compreensão do objetivo ao utilizar movimento em ensaio (Briggs, 2013).

---

<sup>31</sup> No original: “pitch, rhythm, intonation, balance”.

<sup>32</sup> No original: “movement has little to no effect on the sound of the choir.”.

## **7. Metodologia de investigação**

Para alcançar os objetivos propostos foi planeado um projeto de intervenção-ação que se enquadra numa investigação naturalista, na qual foram utilizados métodos mistos. O projeto foi constituído por 2 fases: 1. preparação da intervenção (observação não estruturada da turma na qual foi realizada a intervenção com recurso a notas de campo; entrevistas semiestruturadas a professores de Formação Musical, Canto e Coro que utilizam movimento nas suas aulas; planificação das 6 aulas de intervenção); 2. intervenção (observação estruturada participante de aulas gravadas com recurso a notas de campo e observação não-participante com recurso a uma grelha de observação; análise semanal das gravações pelo investigador e por um dos professores entrevistados e, se necessário, ajuste da planificação; realização de inquéritos por questionário em papel a todos os alunos da turma após a intervenção). Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à análise de conteúdo e à análise de estatística descritiva.

### **7.1. Investigação naturalista**

A investigação naturalista (Afonso, 2005; Coutinho, 2014; Creswell, 2014), muitas vezes associada à etnografia, tem como objetivos a observação dos comportamentos de um determinado grupo e a compreensão do seu contexto (Coutinho C., 2014). É por isso importante que esta observação aconteça no contexto natural do grupo. Tendo em conta a natureza deste tipo de investigação é também importante que os resultados sejam apresentados de forma descritiva (Creswell, J., 2014). Considerou-se que este paradigma de investigação seria o mais adequado para este projeto uma vez que, sendo a investigadora a professora de Formação Musical da turma selecionada, a intervenção seria feita no contexto natural do grupo.

### **7.2. Investigação-ação**

A investigação-ação (Afonso, 2005; Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson e McCartan, 2016) poderá ser definida de várias formas. Esta ambiguidade é descrita por Clara Coutinho (2014) ao apresentar variadas definições de investigação-ação de diversos autores. Considerou-se que a definição que mais se adequa a este projeto de investigação é a de Altrichter (1993), citado por Afonso (2005): “a investigação-ação destina-se a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (p.

74). Salienta-se ainda a dimensão cíclica deste tipo de investigação por se tratar de uma constante alternância entre ação e reflexão (Coutinho, 2014). É uma metodologia que se encontra tipicamente organizada por fases: uma fase de planeamento, uma fase de ação e finalmente uma fase de pesquisa acerca dos resultados obtidos (Afonso, 2005).

Este método de investigação foi escolhido por vários motivos:

- pela flexibilidade que permite na adaptação das estratégias, aspeto essencial num contexto naturalista em que a investigadora é participante do estudo (pode, deste modo, ir de encontro às necessidades de cada aluno e, em simultâneo, aos objetivos da própria investigação);
- por permitir colocar em ação estratégias para a resolução de problemas no contexto de aula;
- por permitir ajudar os alunos em questão a alcançar variados objetivos colocando estratégias em prática;
- por permitir à investigadora desenvolver de forma ativa competências enquanto professora de Formação Musical.

No caso específico deste projeto de investigação, os objetivos da intervenção serão:

- identificar quais são as principais causas dos problemas de afinação da turma participante;
- recolher estratégias relacionadas com a utilização de movimento e planear 6 aulas de intervenção;
- utilizar estas estratégias para melhorar a qualidade vocal e a afinação do grupo durante 6 aulas;
- identificar semanalmente os desafios da utilização das várias estratégias;
- adaptar as estratégias utilizadas, de modo a poder responder aos desafios que forem surgindo;
- refletir acerca do impacto que o movimento potencialmente terá no melhoramento da qualidade vocal e da afinação de uma turma de Formação Musical.

### **7.3. Métodos mistos**

Optou-se pela utilização de métodos mistos (Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McKartan, 2016) uma vez que na presente investigação foram recolhidos dados

qualitativos e quantitativos. De acordo com Creswell (2014) a combinação de métodos de diferentes naturezas é algo que poderá enriquecer bastante uma investigação: “como ambos têm limitações e forças, podemos considerar como é que estas forças podem ser combinadas para desenvolver uma maior compreensão do problema e das perguntas de investigação (e, claro, superar as limitações de cada um deles).”<sup>33</sup> (p. 264). No entanto, isto apenas é possível se o tratamento dos dados for feito de forma correta, ou seja, se forem respeitados os diferentes procedimentos de análise de dados que cada um destes métodos implica (Creswell, 2014). Optou-se pela utilização de métodos mistos para “obter uma melhor compreensão acerca do impacto da intervenção”<sup>34</sup> (Creswell, 2014, p. 267), podendo inicialmente recolher informação de natureza qualitativa (notas de campos, entrevistas e grelhas de observação estruturada) e, após a intervenção, recolher informação de natureza quantitativa através de inquéritos por questionário.

#### **7.4. Métodos de recolha de dados**

Esta investigação foi composta por 2 fases, cada qual com diferentes objetivos, instrumentos de recolha de dados e métodos de recolha de dados.

##### **7.4.1. Fase 1 - Preparação**

Na primeira fase foram recolhidos dados que permitiram preparar a intervenção. Esta fase foi constituída por 3 etapas: 1. observação não estruturada com recurso a notas de campo, 2. entrevistas semiestruturadas a professores de Formação Musical, Canto e Coro e 3. planificação das 6 aulas de intervenção.

###### **7.4.1.1. Descrição e objetivos**

Em primeiro lugar foi realizada uma observação não estruturada com recurso a notas de campo de quatro turmas, no sentido de selecionar uma turma para a intervenção (a 19 de setembro deu-se início ao registo das notas de campo). Essa seleção baseou-se nas dificuldades de afinação, assiduidade dos alunos que constituíam as várias turmas

---

<sup>33</sup> No original: “[...] each type of data collection has both limitations and strengths, we can consider how the strengths can be combined to develop a stronger understanding of the research problem or questions (and, as well, overcome the limitations of each).”

<sup>34</sup> No original: “Having a better understanding the need for and impact of an intervention program through collecting both quantitative and qualitative data over time.”

e no espaço das salas. Após 2 semanas de observação foi selecionada uma das turmas pelo que a partir desse momento continuaram a ser tomadas notas de campo apenas nas aulas da turma selecionada, até ao início da intervenção (janeiro de 2023). Através destas notas pretendeu-se obter os seguintes dados: 1. número de alunos da turma e idades; 2. um breve resumo do percurso no ensino da música de cada aluno; 3. um breve resumo do percurso de aprendizagem musical de cada aluno nas aulas de Formação Musical; 4. descrição das dificuldades a nível da produção vocal, de afinação e averiguação de possíveis causas para a origem destas dificuldades; 5. descrição do progresso de cada aluno no que diz respeito a atividades que envolvam canto e/ou movimento.

Simultaneamente, foram realizadas 4 entrevistas semiestruturadas a professores de Formação Musical, Canto e Coro que utilizavam movimento como estratégia para melhorar a qualidade vocal e corrigir a afinação cantada de uma turma, ou de um aluno (esta recolha de dados foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2022). A realização destas entrevistas teve como objetivo averiguar:

- quais os problemas de afinação com que estes professores se deparam nas várias disciplinas que lecionam, bem como aferir as suas causas;
- quais são os problemas na qualidade vocal dos alunos com que se deparam nas várias disciplinas que lecionam, bem como aferir as suas causas;
- quais os desafios da utilização de movimento nas várias disciplinas que lecionam;
- qual costuma ser a reação dos alunos nas primeiras vezes que utilizam movimento.

Com base na análise das notas de campo, das entrevistas e da literatura consultada, foram formulados planos das 6 aulas de intervenção que recorriam ao movimento enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e a afinação da turma. Estes planos serão apresentados no subcapítulo 8.2.2.

#### **7.4.1.2. Instrumentos de recolha de dados**

Nesta primeira fase, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

### *Notas de campo da observação participante não estruturada*

Na observação participante o investigador intervém, havendo o possível risco de existir alguma falta de imparcialidade na tomada de decisões (Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McKartan, 2016). Outro possível risco prende-se com o facto de, estando a investigadora envolvida ativamente na observação, ser muito difícil de refletir acerca dos acontecimentos em tempo real (Robson e McKartan 2016). Tendo isto em conta, a utilização de notas de campo revela-se essencial para o registo e reflexão posterior acerca dos acontecimentos. Estas notas têm como objetivo registar o comportamento e as ações dos participantes ao longo da observação (Creswell, 2014).

### *Entrevistas semiestruturadas*

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista permite traçar de forma objetiva o seu rumo, através do delineamento prévio das perguntas principais (Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McKartan, 2016). Robson e McCartan (2016) mencionam que:

Os entrevistadores têm a sua lista de compras de tópicos sobre os quais querem uma resposta, no entanto têm uma liberdade considerável na sequência das perguntas, na sua formulação exata de palavras, e na quantidade de tempo e atenção dados a diferentes tópicos. É mais apropriado quando o entrevistador se encontra intimamente envolvido com o processo de investigação.<sup>35</sup> (p. 290).

Assim, durante a entrevista teve-se em consideração a importância de adaptar o discurso e as perguntas para poder acrescentar conteúdo relevante à investigação conforme as intervenções de cada entrevistado e as disciplinas que cada um deles leciona.

---

<sup>35</sup> No original: “Interviewers have their shopping list of topics and want to get responses to them, but they have considerable freedom in the sequencing of questions, in their exact wording, and in the amount of time and attention given to different topics. It is most appropriate when the interviewer is closely involved with the research process”

## **7.4.2. Fase 2 – Intervenção**

Nesta fase os planos de aula planeados na fase 1 foram colocados em prática pela investigadora ao longo de 6 aulas consecutivas numa turma de 8º ano com 7 alunos (desde 6 de janeiro de 2023 a 3 de fevereiro de 2023).

### **7.4.2.1. Descrição e objetivos**

As aulas da intervenção foram gravadas em vídeo. Para que a intervenção fosse intercalada com a reflexão, a observação das gravações e o preenchimento das grelhas de observação foram realizados após cada uma das aulas. Esta análise foi realizada pela professora investigadora e por um professor especialista<sup>36</sup> para que as conclusões retiradas pudessem ter o contributo de algum observador externo e, portanto, serem potencialmente mais imparciais. O objetivo desta análise foi:

- recolher dados que permitiriam avaliar a intervenção realizada em cada uma das aulas;
- adaptar as planificações seguintes de modo a ir de encontro às necessidades da turma e aos objetivos da investigação.

Por fim, após o período de intervenção, os alunos participantes responderam a um questionário anónimo, para se averiguar a sua opinião sobre a utilização destas estratégias e como se sentiram ao longo das aulas. Deste modo, completou-se a perspetiva da investigadora e do observador não-participante com a perspetiva dos próprios alunos, permitindo que a avaliação da intervenção fosse mais completa.

### **7.4.2.2. Instrumentos de recolha de dados**

Na fase de intervenção, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

---

<sup>36</sup> Inicialmente foram contactados 3 dos professores entrevistados na primeira fase para este efeito. No entanto, no decorrer da investigação, 2 destes professores não conseguiram ter disponibilidade para observar as aulas e preencher as grelhas.

### *Observação estruturada participante e não-participante, notas de campo e grelha de observação*

Robson e McCartan (2016) referem que “(...) observação no terreno permite uma falta de artificialidade que é algo demasiado raro nas outras técnicas”<sup>37</sup> (p. 320). Optou-se por este tipo de observação visto que o facto da intervenção ser realizada pela investigadora permite, tal como já foi referido, uma melhor adaptação das estratégias a utilizar para que seja possível ir de encontro às necessidades dos alunos e da investigação. No entanto, contrariamente à observação da fase 1, nesta fase foram combatidos alguns dos desafios de uma observação participante (Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson e McKartan, 2016) e do preenchimento de grelhas de observação. Deste modo, foi possível realizar uma análise de dados mais detalhada e uma reflexão mais profunda acerca dos acontecimentos. A gravação permitiu também que as aulas fossem observadas por mais um profissional, tratando-se neste caso de uma observação não-participante. (Afonso, 2005; Coutinho, 2014). A grelha de observação destina-se “à observação de atitudes e comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula” (Coutinho, 2014, p. 146). Através do preenchimento desta grelha pretendeu-se recolher informação acerca dos seguintes aspetos: descrição das estratégias utilizadas na intervenção (com e sem recurso a movimento), número de alunos presentes, duração das atividades, repertório trabalhado, qualidade da afinação e/ou conforto vocal, possíveis origens para os problemas de afinação e/ou desconforto vocal, estratégias usadas para melhorar a afinação e/ou o conforto vocal, impacto da utilização das estratégias na performance dos alunos e reações apresentadas pelos alunos às estratégias.

### *Inquéritos por questionário*

Com a aplicação dos inquéritos por questionário (Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McKartan, 2016) pretendeu-se averiguar: a forma como os alunos se sentiram durante a intervenção; se sentiram mais conforto vocal quando utilizaram movimento; se sentiram melhorias na sua afinação e/ou na do grupo ao realizarem atividades que envolvem a utilização de movimento; se gostaram de utilizar movimento

---

<sup>37</sup> No original: “observation in the field permits a lack of artificiality which is all too rare with other techniques”.

nas aulas; que estratégia sentiram que foi a mais benéfica e porquê e, finalmente, que estratégia sentiram que não foi tão eficaz e porquê. Os questionários em papel foram aplicados aos alunos após as 6 aulas de intervenção e permitiram acrescentar informação relevante para a análise de dados, visto que a verdadeira forma como os alunos se sentem seria dificilmente analisada através da mera observação. Pretendeu-se que o anonimato dos questionários promovesse a honestidade, aspeto que seria mais difícil obter numa entrevista (Robson & McCartan, 2016) orientada pela própria investigadora. No entanto, uma possível desvantagem do inquérito por questionário comparativamente à entrevista é o facto de não permitir um maior desenvolvimento nas respostas dos alunos.

Em suma, nesta investigação foram utilizados instrumentos de recolha de dados diversificados (entrevistas, notas de campo, grelhas de observação e inquéritos por questionário) para conferir mais riqueza à investigação e para que a análise e interpretação dos dados pudesse ser o mais profunda possível. Todo o processo de investigação foi acompanhado e fundamentado pela literatura consultada sobre o tema deste projeto e sobre os métodos de investigação utilizados.

### **7.5. Participantes e critérios de seleção**

Para a realização das entrevistas da primeira fase foram selecionados 4 professores, tendo em conta a frequência com que utilizavam movimento em aula para solucionar problemas de afinação. Para além disso, foram selecionados professores de diferentes disciplinas (Formação Musical, Canto e/ou Coro) pelas seguintes razões: 1. existem poucos professores de Formação Musical que utilizam movimento como estratégia para corrigir afinação; 2. assume-se que há estratégias utilizadas nas disciplinas de Coro e de Canto que poderão também ser replicadas no contexto da disciplina de Formação Musical; 3. reconhece-se que a diversidade de experiências destes professores tanto ao nível das disciplinas lecionadas, como das faixas etárias com as quais têm contactado poderá enriquecer a recolha de dados sobre este tema e a consequente reflexão sobre o mesmo.

No Quadro 7, podemos verificar o número de anos de experiência dos 4 participantes por cada disciplina lecionada.

### Quadro 7 – Anos de experiência dos participantes por disciplina lecionada

	Coro	Formação Musical	Técnica Vocal/Canto
P1	10 anos	15 anos	-
P2	12 anos	20 anos	10 anos
P3	16 anos	-	8 anos <sup>38</sup>
P4	8 anos	-	4 anos

Tal como é possível verificar através na observação do Quadro 7, apenas o P2 lecionou as 3 disciplinas (Coro, FM e TV) e todos os participantes tiveram a oportunidade de lecionar Coro. Podemos constatar que os participantes têm entre 4 a 20 anos de experiência docente a lecionar as várias disciplinas. Enquanto o P1 e o P2 têm mais experiência a lecionar a disciplina de Formação Musical, o P3 e o P4 têm mais experiência a lecionar a disciplina de Coro.

A experiência dos participantes é variada também ao nível dos contextos em que lecionaram estas disciplinas (Quadro 8).

### Quadro 8 – Contextos em que os participantes obtiveram experiência pedagógica

	Ensino escolar		Ensino não-escolar		
	Ensino especializado	Ensino Superior	Aulas particulares	Ensaios de coros	Workshops
P1	FM, Coro	-	-	Coro	-
P2	FM	FM, TV e Coro	-	Coro	FM, TV e Coro <sup>39</sup>
P3	-	Coro e TV	-	-	-
P4	-	-	TV	Coro	-

Tal como podemos verificar no Quadro 8, à exceção do P3, os participantes lecionaram tanto em contexto escolar como não-escolar. Salienta-se que a disciplina de Formação Musical foi sempre lecionada em contexto escolar. Os coros foram dirigidos pelos P1 e P2 nos 2 tipos de ensino. Enquanto o P3 lecionou apenas no contexto escolar, o P4 lecionou apenas em contexto não-escolar. Para além disto, nenhum dos participantes

---

<sup>38</sup> Atualmente o P3 já não leciona esta disciplina.

<sup>39</sup> Apesar desta informação não estar incluída na transcrição da entrevista, foi perguntado posteriormente ao P2 com quais disciplinas se relacionavam os workshops. O P2 respondeu que se relacionavam com as 3 disciplinas, mas sobretudo com Coro.

lecionou Técnica Vocal nos 2 tipos de ensino. Enquanto o P2 e o P3 lecionaram Técnica Vocal no contexto escolar, o P4 lecionou esta disciplina no contexto não-escolar.

Relativamente às idades dos alunos/coralistas com os quais os participantes tiveram contacto, os participantes referiram uma aproximação das idades. O P1 contactou com alunos desde os 2 aos 50 anos; o P2 contactou com alunos desde os 2 aos 68 anos; o P3 contactou essencialmente com jovens adultos e o P4 contactou com alunos desde os 17 aos 76 anos de idade.

A turma de Formação Musical na qual foi realizada a intervenção foi selecionada através da observação não-estruturada de todas as turmas de Formação Musical da investigadora desde o início deste ano letivo (19 de setembro). Os critérios de seleção foram, por ordem de importância:

- turma com alunos que apresentassem dificuldades de afinação;
- assiduidade: foi selecionada uma turma com bons níveis de assiduidade de modo a existir uma maior estabilidade no número de alunos durante o decorrer da investigação.
- dimensão da sala: foi selecionada uma turma cujas aulas decorressem numa sala com espaço para a realização de exercícios com movimento;

Foi selecionada uma turma de 8º ano com 7 alunos (entre os 13 e os 14 anos), na qual todos os alunos possuíam dificuldades de afinação. Esta dificuldade já tinha sido verificada no ano letivo 2021/2022, quando a investigadora começou a acompanhar a turma (um dos alunos tinha iniciado as aulas de Formação Musical no ano letivo anterior sem ser capaz de distinguir a voz falada da voz cantada). No ano 2022/2023 foram integrados na turma 3 novos elementos, também eles com problemas de afinação. Optou-se por preparar atividades maioritariamente *a cappella*, uma vez que se pretendia que os alunos não estivessem dependentes de nenhum tipo de referência auditiva para, desta forma, melhor aferir a sua autonomia na entoação. Não se teve em conta nenhum tipo específico de temperamento, de acordo com a visão de Barbour (1951), no entanto, nos momentos em que os alunos cantavam com acompanhamento, seria espectável que se adaptassem à afinação do piano, neste caso, ao sistema de temperamento igual.

## 7.6. Métodos de análise de dados

Nesta investigação recorreu-se tanto à análise qualitativa, como à análise quantitativa dos dados.

A análise qualitativa é utilizada quando a investigação produz dados dessa mesma natureza: qualitativos. Dados qualitativos não são facilmente quantificáveis, pela sua complexidade e quantidade de nuances (Afonso, 2005; Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McCartan, 2016). Por este motivo, uma análise qualitativa com recurso a um discurso descritivo e reflexivo será a forma mais adequada. Mais concretamente será utilizada a análise de conteúdo. Neste tipo de análise existe uma divisão do conteúdo por categorias na interpretação do texto (Bardin, 1977; Coutinho, 2014; Robson & McKartan, 2016). Optou-se por fazer esta categorização após a análise da informação, visto que desta forma pode-se organizar e adaptar melhor as categorias face à informação nova ou inesperada.

Os dados analisados com recurso a métodos qualitativos e recorrendo à análise de conteúdo foram:

- notas de campo da observação não estruturada de várias turmas para seleção da turma na qual será feita a intervenção;
- entrevistas semiestruturadas;
- grelha da observação estruturada de aulas gravadas.

O programa utilizado para realizar esta análise de dados foi o *QDA miner lite*.

As categorias da análise de conteúdo utilizadas para as entrevistas da primeira fase, foram: 1. contextos nos quais se verificam problemas de afinação; 2. problemas ao nível da qualidade vocal; 3. possíveis origens dos problemas de afinação e de qualidade vocal; 4. estratégias para melhorar a afinação e a qualidade vocal; 5. desafios da utilização de movimento; 6. reações dos alunos ao utilizar movimento em aula; e 7. notas gerais sobre as diferenças entre as várias disciplinas. No que diz respeito à análise das grelhas de observação, das notas de campo e da entrevista realizada ao professor observador, as categorias da análise de conteúdo corresponderam maioritariamente aos tópicos das grelhas de observação, no entanto foi necessário acrescentar mais 2 categorias para permitir que a análise fosse o mais completa possível, designadamente

1. objetivos comportamentais e 2. sequência de atividades. Por fim, no caso dos questionários, as categorias da análise de conteúdo corresponderam maioritariamente às perguntas do questionário, exceto a última categoria referente aos fatores de influência nos resultados.

Por sua vez, na análise quantitativa os dados produzidos pela investigação são quantificáveis. Estes dados não têm de ser necessariamente numéricos, mas facilmente poderão ser transpostos para números, como é o caso típico dos questionários (Afonso, 2005; Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McCartan, 2016). Mais concretamente, recorreu-se à estatística descritiva que permitiu identificar padrões e relações nos dados recolhidos (Bardin, 1977; Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McKartan, 2016). O programa utilizado para esta análise foi o *Excel* e foi preparada uma tabela em formato *Data Matrix*.

### **7.7. Validade e fiabilidade**

Nesta investigação foram tidos em conta os conceitos de validade e fiabilidade para que os resultados produzidos pudessem ser o mais coerentes e fidedignos possível.

Foi aplicada a triangulação enquanto estratégia para tornar a investigação o mais completa possível e poder fazer uma interpretação mais fidedigna dos resultados obtidos (Coutinho, 2012; Robson & McKartan, 2016). Neste sentido, foram utilizados instrumentos de recolha de dados diversificados (entrevistas semiestruturadas, notas de campo, grelhas de observação e inquéritos por questionário). Também a seleção da turma participante na intervenção foi feita de forma criteriosa, uma vez que seria fundamental para a validade da investigação que o perfil dos participantes permitisse a realização de um trabalho em aula que produzisse resultados relevantes para responder à pergunta de investigação (Coutinho, 2012).

A grelha de observação foi testada pela investigadora e por mais 2 professores, tendo sido realizados vários ajustes até chegar à versão final para que o preenchimento da grelha pudesse ser o mais intuitivo possível. Este processo de testagem pode ser significativo para a validade e fiabilidade da investigação (Coutinho, 2012; Robson & McKartan, 2016).

## **7.8. Cuidados éticos**

A existência de cuidados éticos é de extrema importância no decorrer de qualquer investigação (Coutinho, 2014; Creswell, 2014; Robson & McKartan, 2016).

Numa primeira fase, nas entrevistas realizadas, foi pedido o consentimento dos entrevistados para a realização de gravação áudio da mesma, além de ter sido também garantido o anonimato dos participantes (Robson & McCartan, 2016).

No caso da observação participante das aulas de Formação Musical, foi pedida autorização à direção pedagógica da escola para a realização desta investigação (especificamente para as gravações audiovisuais de aulas e realização de inquéritos por questionário) via e-mail. Para além disso, foi solicitado aos encarregados de educação que assinassem um consentimento informado (Anexo I) no qual autorizavam a participação dos seus educandos neste projeto de investigação (segundo o modelo da Declaração de Helsínquia e da Convenção de Oviedo), consentiam a realização de gravações audiovisuais ao longo das aulas e o preenchimento de um inquérito por questionário por parte dos alunos. Foi igualmente solicitada a assinatura de um consentimento informado à direção pedagógica da escola (Anexo II). Na aplicação dos inquéritos por questionário foi explicado aos participantes pela professora que a sua participação seria anónima e voluntária, sendo que a qualquer momento da realização do inquérito poderiam desistir (Anexo X).

Para além disto, foi garantido o anonimato da escola e dos alunos ao longo desta investigação.

## **8. Desenvolvimento e apresentação de dados**

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas aos 4 participantes (8.1), das grelhas de observação, das notas de campo e da entrevista semiestruturada ao observador não-participante da intervenção (8.2) e dos questionários realizados aos alunos que participaram na intervenção (8.3).

### **8.1. Análise e discussão dos resultados das entrevistas**

Através da realização das entrevistas da primeira fase do estudo (Anexos III, IV, V e VI), pretendeu-se recolher os seguintes dados para análise: 1. contextos musicais nos quais se verificam problemas de afinação; 2. problemas ao nível da qualidade vocal verificados em aula/ensaio; 3. possíveis origens para os problemas de afinação e de qualidade vocal verificados; 4. estratégias utilizadas para a resolução destes problemas; 5. desafios da utilização de movimento em aula/ensaio; 6. reações dos alunos/coralistas nas primeiras vezes em que o professor/maestro utiliza movimento e 7. notas gerais sobre as diferenças entre as várias disciplinas lecionadas pelos entrevistados.

#### **8.1.1. Contextos musicais nos quais se verificam problemas de afinação**

Em todas as entrevistas existiu alguma dificuldade por parte dos participantes em isolar problemas de afinação verificados em aula/ensaio (por exemplo, a entoação monocórdica, ou a dificuldade em distinguir voz cantada de voz falada). Quando questionados sobre os mesmos, os participantes indicaram contextos musicais nos quais ocorrem mais frequentemente problemas de afinação (Quadro 9) e origens desses problemas (serão incluídas no Quadro 11).

### Quadro 9 – Contextos musicais nos quais ocorrem problemas de afinação

	P1	P2	P3	P4
Texto (consoantes ou determinadas sílabas)	x	x	x	
Repertório a mais do que uma voz	x	x		x
Tonalidades e modos específicos <sup>40</sup>	x			
Sons longos (sustentação)	x			x
Transições entre registos	x			
Passagens muito agudas		x		x
Frases ascendentes	x			
Frases descendentes	x	x		x
Salto intervalares ascendentes		x		

Tal como podemos verificar no Quadro 9, uma das questões mais mencionadas nas entrevistas enquanto contexto propício à ocorrência de problemas de afinação é o texto. Nas entrevistas, o P1 e o P3 mencionam as consoantes como elemento do texto mais problemático, uma vez que “não ajudam a manter a afinação.” (P1). Contrariamente, o P2 considerou que “a própria escolha das vogais também tem implicações na afinação”, assim como a utilização de sílabas específicas.

O repertório a vozes foi mencionado por 3 dos participantes como sendo um contexto propício à existência de problemas de afinação (P1, P2 e P4). O P1 afirma que:

Muitas vezes os problemas de afinação geram-se por falta de consciência daquilo que está a ser cantado nas outras vozes; em níveis mais avançados, por falta de consciência do sítio num determinado acorde, ou de uma nota que seja estrutural em relação a uma nota que seja de passagem. (P1)

Os mesmos participantes (P1, P2 e P4) consideraram que as frases descendentes são problemáticas para a afinação, e o P1 também referiu desafios associados à entoação de frases ascendentes. Foram igualmente mencionados saltos intervalares ascendentes (P2) e as passagens agudas (P2 e P4), como contextos musicais propícios à ocorrência de problemas de afinação. De acordo com o P2:

---

<sup>40</sup> P1 mencionou que quanto mais afastados estão do modo maior mais problemáticos tendem a ser.

Criam-se aqueles tetos de afinação e as notas perdem harmónicos, que eu acho que tem a ver com medo. É o ficar assustado. Eu vejo um salto, eu imagino um salto, eu já sei que é ali e então o corpo fecha. (P2)

Para além disto, foram ainda referidas as tonalidades e modos específicos, as transições entre registos (P1) e a sustentação de sons longos (P1 e P4).

### 8.1.2. Problemas ao nível da qualidade vocal

Os problemas ao nível da qualidade vocal verificados em aula/ensaio mencionados pelos participantes estão apresentados no Quadro 10.

**Quadro 10 – Problemas ao nível da qualidade vocal**

	P1	P2	P3	P4
Articulação do texto	*			
Colocação das vogais	*			
Ar na voz	*	*	*	*
Tensão mandibular	*			*
Tensão muscular (geral)	*		*	*
Pouca flexibilidade na mudança de cor vocal	*			
Falta de qualidade tímbrica nos vários registos		*		
Projeção		*		
Disfonias vocais			*	
Língua recuada				*
Problemas de fala				*

Tal como podemos verificar no Quadro 10, o único problema relacionado com qualidade vocal apontado por todos os participantes foi a existência de ar na voz, que, segundo o P4, começa a aparecer cada vez mais nas crianças.

Ao nível da cor vocal, o P1 esclarece que a falta de flexibilidade na fusão da cor vocal de um grupo pode ser especialmente problemática na entoação de uníssono. De acordo com o P1 “Quando se canta em uníssono, a cor vocal deve ser o mais parecida possível. Quando eu digo uma cor vocal digo uma cor brilhante ou escura”.

Foram ainda mencionados outros possíveis problemas ao nível da qualidade vocal, tais como a articulação de texto (P1), a colocação das vogais (P1), a tensão mandibular (P1 e P4), a tensão muscular em geral (P1, P3 e P4), a falta de qualidade tímbrica dos vários

registos (P2), a projeção (P2), as disfonias vocais (P3), a língua recuada (P4) e problemas de fala (P4).

### 8.1.3. Possíveis origens dos problemas de afinação e de qualidade vocal

Os participantes mencionaram diversas origens possíveis para os problemas de afinação e de qualidade vocal verificados no contexto de aula/ensaio, que podem ser agrupadas dentro das seguintes categorias: 1. questões de técnica vocal; 2. questões anatômicas/fisiológicas; 3. questões auditivas; 4. questões motivacionais; 5. questões psicológicas; 6. questões ambientais e 7. outras questões (Quadro 11).

**Quadro 11 – Possíveis origens dos problemas de afinação e de qualidade vocal<sup>41</sup>**

		P1	P2	P3	P4	
Questões de técnica vocal	Questões anatômicas/fisiológicas	Falta de hábito	*	x *		x *
		Canto excessivo de forma errada				*
		Má utilização do aparelho vocal	*			
		Falta de intenção/envolvimento musical e corporal		x *		
		Falta de recursos técnicos		x *		*
		Falta de conhecimento sobre o próprio corpo	x			x
		Falta de flexibilidade em mudar a cor vocal	x			
		Conformismo (“cantar com a voz que Deus me deu”)				*
	Postura	x			x	
	Respiração	x*	x	x*	x*	
	Tensão corporal	x		x	x	
	Falta de ativação muscular		x		x	
	Questões anatômicas (geral)				*	
	Questões congénitas	*				
Questões auditivas	Cansaço	x	x			
	Mudança de voz	x *				
	Disfonias vocais			x		
Questões motivacionais	Modelos vocais	x		x*	*	
	Falta de sensibilidade auditiva	x*			*	
	Falta de “auto-escuta”		*			
Questões psicológicas	Falta de motivação (geral)	x			x	
	Falta de interesse pelo repertório	x		x		
	Não gostar de cantar		x			
	Não sentir utilidade em cantar		*			
Questões psicológicas	Más experiências passadas	x				
	Fraca autoimagem		x			
	Medo		x		*	
	Exposição individual	x	x		x	

<sup>41</sup> No Quadro 11: X – afinação; \* - qualidade vocal.

Questões ambientais	Calor	x			
	Espaço	x			
	Localização geográfica			*	
	Poluição			*	
Outras questões	Gesto do maestro	x			
	Carregar pesos no dia-a-dia				*
	Idioma	*			

Tal como é possível verificar no Quadro 11, o P1 foi o único participante que, na sua entrevista, mencionou possíveis origens de todas as categorias. O P1, o P2 e o P4 mencionaram um maior número de possíveis origens relacionadas com questões de técnica vocal, algumas das quais também associadas a questões anatómicas/fisiológicas. Algumas categorias não foram mencionadas por todos os participantes, nomeadamente as questões ambientais (P2 e P4) e questões relacionadas exclusivamente com a técnica vocal (P3).

Uma das questões de técnica vocal frequentemente mencionada nas entrevistas é a falta de hábito de cantar (P1, P2 e P4). Esta falta de hábito pode ter um impacto significativo no envolvimento dos alunos em atividades que envolvam a entoação, uma vez que podem considerar que não têm recursos para fazer melhor (P2). Esta falta de hábito poderá trazer consequências negativas, tal como descreve o P4:

(...) a voz é um músculo, e sendo a voz um músculo, tem de ser trabalhada, tem de ser exercitada. Se não é exercitada tem pouca elasticidade, tem pouco movimento, tem pouco alcance. Portanto, tudo o que vier de esforços sobre isso vai ser muito brusco se a voz não estiver trabalhada. (P4)

O P4 acrescenta ainda que, em Portugal, existe algum conformismo e que não existe o hábito de cultivar a técnica vocal. “«Cantar com a voz que Deus me deu», é a expressão que se usa.” (P4). O participante considera que, sendo a voz um músculo, esta deve ser trabalhada, caso contrário terá “elasticidade”, “movimento” e “alcance” (P4).

Outra possível origem para problemas de afinação e de qualidade vocal apontada pelo P1 é a falta de conhecimento sobre o próprio corpo que, do ponto de vista prático, afeta sobretudo a eficácia da respiração, mais concretamente, o controlo do fluxo de ar na expiração, uma vez que, por norma, o ar inspirado é mais consciente do que o expirado

no dia-a-dia. Tanto o conhecimento prático como teórico (o “saber” e a “experiência”) do corpo e da voz são importantes (P4).

A respiração poderá ser um problema de técnica vocal e/ou fisiológico/anatómico. Quando realizada de forma incorreta, poderá afetar negativamente a afinação ou a qualidade vocal (P1, P2, P3 e P4). Os problemas de qualidade vocal têm como origem problemas de respiração, a maior parte das vezes (P4) e, para além disso, a “qualidade vocal mede-se por afinação, sustentação, por controlo do ar.” (P4).

Um dos problemas verificados nos modelos vocais que cada vez se torna mais frequente são as disfonias (P3). Existem 3 tipos de disfonias vocais: a hipofunção, a hiperfunção e uma combinação dos 2: “no momento de fonação há muita pressão, tensão e depois o ar sai logo. E de seguida a pessoa fica em hipofunção.” (P3).

Foram ainda mencionados outros possíveis problemas exclusivamente ligados a questões de técnica vocal<sup>42</sup>, a questões anatómicas/fisiológicas<sup>43</sup>, ou que podem ser fruto de ambas estas questões<sup>44</sup>.

O exemplo do professor pode ter um impacto significativo no desempenho vocal dos alunos (P1). Esta é uma das questões auditivas mencionadas em entrevista que se podem revelar problemáticas para afinação e qualidade vocal (P1, P3 e P4). Para além desta foram ainda mencionadas a falta de sensibilidade auditiva (P1 e P4) e a falta de “auto-escuta” (P2).

As questões motivacionais podem ter um impacto positivo na aprendizagem, uma vez que a motivação “leva à resiliência” (P1). Uma consequência positiva da motivação tem que ver com o facto do grupo não se importar de repetir e esforçar-se por melhorar a cada repetição (P1). Esta motivação pode ter origem no cantor e no professor, ou maestro (P1):

(...) há uma via de dois sentidos sempre. O maestro tem de pedir aquilo que quer de forma a que o aluno perceba e se sinta envolvido e o aluno tem de estar

---

<sup>42</sup> Canto excessivo de forma errada, falta de intenção/envolvimento musical e corporal, falta de recursos técnicos e falta de flexibilidade em mudar a cor vocal.

<sup>43</sup> Questões anatómicas (de forma geral), questões congénitas, cansaço e mudança de voz.

<sup>44</sup> Postura e falta de ativação muscular.

num ponto em que receba as indicações do professor de forma a querer melhorar. (P1)

O repertório pode também impactar bastante a motivação. Segundo o P1:

(...) o repertório tem de ser muito bem escolhido por parte do professor, no que diz respeito à parte técnica, da exequibilidade de onde se quer chegar em relação ao conteúdo do texto e conteúdo musical, que pode originar desgosto, aborrecimento, e não ter vontade de cantar uma determinada peça, ou de trabalhar para que ela soe bem, basicamente. (P1)

Também o P3 salienta a importância da criação de uma ligação emocional com o repertório, afirmando que “a música está ligada aos afetos e às emoções” (P3). O participante acrescenta ainda que criar esta ligação emocional é importante para comunicar com os alunos de uma forma “quase não-verbal”, uma vez que, desta maneira, a aprendizagem torna-se mais eficaz, criando-se a sensação de fluxo (P3). Foram ainda mencionadas mais 2 questões do foro motivacional: não gostar de cantar (P2) e não sentir utilidade em cantar (P2).

Existem ainda alguns fatores psicológicos que se podem revelar problemáticos para a afinação e a qualidade vocal, como é o caso da exposição individual, visto que pode afetar a ligação dos alunos com o canto, uma vez que a busca da “validação dos colegas” poderá causar nervosismo nos alunos (P1). De uma forma geral, experiências que gerem medo têm um impacto negativo no canto, mais especificamente na postura (P4). Também as más experiências passadas (P1), a fraca autoimagem (P2) e o medo (P2 e P4) podem impactar negativamente a afinação e a qualidade vocal.

Também o ambiente das aulas/ensaios poderá trazer impacto para o canto. Questões como o calor (P1), o espaço (P1), a localização geográfica (P3) e a poluição (P3), podem ter repercussões negativas na afinação e na qualidade vocal, de acordo com as entrevistas realizadas.

Por fim, foram ainda mencionadas outras questões, tais como o gesto do maestro (P1), carregar pesos no dia-a-dia (P4) e o idioma (P1).

### 8.1.4. Estratégias para melhorar a afinação e a qualidade vocal

Foram recolhidas estratégias com e sem recurso a movimento para melhorar a afinação cantada dos alunos e a qualidade vocal. As estratégias recolhidas podem ser agrupadas nas seguintes categorias: 1. audição; 2. respiração; 3. exercícios musculares; 4. uso de imagens 5. outros. É importante salientar que, nas suas entrevistas, o P1 e o P4 mencionaram que os exercícios que utilizam para melhorar questões de afinação são semelhantes àqueles que utilizam para melhorar questões de qualidade vocal. O P4 justifica afirmando que a “qualidade vocal mede-se por afinação, sustentação, por controlo do ar” (P4).

**Quadro 12 – Estratégias para melhorar a afinação e a qualidade vocal<sup>45</sup>**

		P1	P2	P3	P4	
Audição	Possibilitar aos alunos exposição modal variada (como prevenção)	x				
	Fechar os olhos	x				
	Associação de movimento à altura do som	Utilizar fonomímica <sup>46</sup>	x	x		
		Mostrar o contorno melódico da frase		x*		
Respiração	Soltar ar pelo nariz				x	
	Realizar exercícios aeróbicos				x	
	Preparar passagens específicas do repertório <sup>47</sup>	x				
	Realizar exercícios em grupo, com movimentos de torção e expansão do corpo <sup>48</sup>		x			
	Para notas longas: em vez de sustentar, “re-atacar”	x				
	Deitar-se no chão	x				
	A pares: colocar as mãos nos ombros, cintura ou à volta da caixa torácica do colega	x				
Exercícios musculares	Utilizar objetos (elásticos, bolas, prancha de equilíbrio, outros objetos do quotidiano)	x *			x	
	Espreguiçar		x			
	Rodar a cabeça, ombros, bacia e tronco		x			
	Esticar os músculos atrás do pescoço/cabeça com as duas mãos				x	
	Exercícios de alongamento do esternocleidomastóideo			*		
	Empurrar o queixo para trás				x	
	Cantar enquanto se desequilibram ou caminham para trás		*			
	Executar movimentos	Movimento repetitivo com o dedo indicador semelhante ao clicar num ecrã (auxilia a transição de registos)	x			

<sup>45</sup> No Quadro 12: X – afinação; \* - qualidade vocal.

<sup>46</sup> O P1 recorre à fonomímica utilizada no método Kodály.

<sup>47</sup> O P1 mencionou exercícios nos quais trabalha a respiração individual e a respiração coral mantendo determinadas características da passagem do repertório a ser trabalhada, tais como o modo ou a melodia.

<sup>48</sup> O P2 descreve um exercício para a respiração de grupo: caminhar para a frente expirando e caminhar para trás inspirando e, após isso, começar a contorcer o corpo.

	de braços/mãos	Movimento de arrasto semelhante ao varrer (auxilia a transição de oitavas)	x			
		Colocar os braços em T realizando movimento de dentro para fora (evita o colapso do corpo aquando falta de ar)				x
	Equilibrar-se sobre uma única perna					x
	Fletir os joelhos			x	x	x
Uso de imagens	Imaginar ou associar imagens a movimentos	Imaginar a rotação de um dado espreitando para as suas diferentes faces (afinação de segundas menores) (P2)				
		“Lançam pétalas de rosas para os noivos” (energizar notas repetidas e evitar um “teto” de afinação, expandindo a ressonância do som) (P2)				
		Expirar em “s”, “f” e “x” e desenhar o fio de ar a sair do ponto abaixo do umbigo ou da boca (P2)		x		x
		Rodopio das folhas de outono <sup>49</sup> (P2)				
		Em grupo, segurar uma bola de sabão gigante e disforme enquanto cantam (“suster a afinação” e “manter a energia da frase”) (P2)				
	Imaginar “um rio a correr e fazer o mesmo movimento, de dentro para fora com um dos braços” (P4)					
Utilização de imagens sem movimento associado			*			
Outros	Entoar vocalizos	Geral		x	x	x
		Entoação do mesmo padrão melódico utilizando várias sílabas e ressonâncias <sup>50</sup>			x	
	Realizar aquecimentos/preparar vocalmente os rapazes de forma particular		x			
	Realizar exercícios de relaxamento				*	
	Executar movimentos que contrariem o sentido da frase/salto (ascendente ou descendente)			x		x
	Para uniformização vogais: tirar consoantes		*			
	Dizer o texto com diferentes caracteres			*		
	Caminhar	Caminhar de forma musical <sup>51</sup>		x		
Caminhar para trás para melhorar a entoação <sup>52</sup>			x			
Caminhar como se estivesse a subir escadas para auxiliar a sustentação					x	

<sup>49</sup> Foi pedido um esclarecimento, após a entrevista, sobre esta estratégia, no qual o P2 descreveu o exercício: “desenhar com o braço o movimento de um rodopio/remoinho de folhas no chão, num dia ventoso. A ideia é trazer diferentes intensidades e manter a energia a fluir ao longo das frases. Uso sobretudo nos exercícios de respiração, para activação muscular e continuidade da linha de expiração.”

<sup>50</sup> O P3 mencionou uma descrição bastante detalhada de um exercício quádruplo que consistia na entoação do seguinte vocalizo: dó, mi, ré, fá, mi, sol, dó. Este vocalizo deveria ser entoado de forma contínua primeiro com recurso a vibração labial; em segundo utilizando a sílaba “hm”; em terceiro, mantendo a mesma sílaba, mas utilizando muito mais espaço e, por fim, utilizando mais ressonâncias nasais com a sílaba “nh”.

<sup>51</sup> O P1 sugeriu caminhar de forma semelhante a um professor Dalcroze “que é como se andassem em cima de nuvens”, salientando a importância de o fazer de forma musical e elegante refletindo a música que está a ser feita.

<sup>52</sup> O P2 sugeriu que o grupo caminhasse para trás após realizar uma determinada entoação em “ah” na dinâmica de meio piano. A vogal vai abrindo à medida que o grupo caminha.

No Quadro 12, é possível verificar que a maior parte dos exercícios sugeridos não foram mencionados por mais do que um entrevistado. Contudo, houve 2 exercícios mencionados simultaneamente pelo P2, P3 e P4: fletir os joelhos (exercícios musculares) e entoar vocalizos (outros).

É também possível verificar que há apenas 12 sugestões de estratégias que não envolvem a utilização de movimento<sup>53</sup> e que algumas das estratégias são realizadas individualmente (e.g. fechar os olhos, soltar ar pelo nariz, deitar-se no chão, etc.), enquanto outras envolvem interação de grupo: 1. realizar exercícios de grupo, com movimentos de torção e expansão do corpo (P2); 2. a pares: colocar as mãos nos ombros, cintura ou à volta da caixa torácica do colega (P1) e 3. em grupo, segurar uma bola de sabão gigante e disforme enquanto cantam (“suster a afinação” e “manter a energia da frase”) (P2). O P2 foi um único participante que mencionou estratégias de todas as categorias, enquanto que o P1 mencionou todas, exceto o uso de imagens e o P4 também mencionou todas, exceto a audição. O P3 terá sido o participante que mencionou estratégias de um menor número de categorias (exercícios musculares e outros).

Ao nível auditivo, salienta-se que a fonomímica revela-se uma estratégia eficaz, particularmente, para a afinação. Da mesma forma, fechar os olhos pode revelar-se uma estratégia benéfica, uma vez que amplifica a sensibilidade auditiva (P1). Para além disso, de acordo com o P1 é importante variar a exposição modal, uma vez que considera que a memória tonal está maioritariamente ligada ao modo maior, prejudicando as relações tonais nos outros modos. Outra estratégia do foro auditivo que poderá ter um impacto positivo na afinação e na qualidade vocal é mostrar o contorno melódico com as mãos (P2).

---

<sup>53</sup> 1. possibilitar aos alunos exposição modal variada (como prevenção); 2. fechar os olhos; 3. soltar ar pelo nariz; 4. preparar passagens específicas do repertório; 5. em vez de sustentar as notas longas, “re-atacar”; 6. uso de imagens sem movimento associado; 7. entoar vocalizos; 8. realizar aquecimentos/preparar vocalmente os rapazes de forma particular; 9. realizar exercícios de relaxamento (e.g.: glissandos e suspiros); 10. para uniformização de vogais: tirar consoantes; 11. dizer o texto com diferentes caracteres e 12. proporcionar momentos de reflexão/discussão.

Foram mencionadas estratégias ligadas à respiração com e sem recurso a movimento<sup>54</sup>. Adicionalmente, podem ser realizados exercícios de grupo com recurso a movimento com o objetivo de consciencializar os alunos para a respiração em conjunto (P2), por oposição à respiração individual.

Foram referidos exercícios musculares com<sup>55</sup> e sem<sup>56</sup> recurso a objetos (P1 e P4). Por exemplo, fletir os joelhos, pode revelar-se particularmente benéfico (P2, P3 e P4), uma vez que pode libertar os músculos da pélvis o que pode auxiliar sobretudo passagens agudas (P3).

As estratégias relacionadas com a utilização de imagens foram mencionadas apenas pelo P2 e pelo P4. Ambos deram vários exemplos de imagens que podem ser associadas a movimentos, mas apenas o P2 sugeriu puramente o uso de imagens, especificamente no contexto da Formação Musical, por comparação às aulas de Canto, nas quais utiliza movimento com maior frequência.

Os participantes mencionaram ainda outros tipos de estratégias. Foram mencionados exercícios sem recurso a movimento: aquecer os rapazes de forma particular, dadas as suas fragilidades vocais, sobretudo devido à mudança de voz (P1); cantar sem as consoantes, com o objetivo de uniformizar as vogais (P1); entoar vocalizos (P2, P3 e P4); dizer o texto com diferentes caracteres, contrariando o sentido com que foi escrito (P2); realizar um trabalho vocal de relaxamento com alunos cujas vozes sejam vocalmente muito tensas (P3). Foram também mencionados exercícios com recurso a movimento, tais como: caminhar de forma musical e elegante, com o objetivo de melhorar a afinação através do relaxamento muscular (P1), ou, caminhar num círculo, em grupo, com o objetivo de visualizar o espaço e replicar esse espaço vocalmente, melhorando assim a qualidade tímbrica e expressividade (P2); contrariar o sentido

---

<sup>54</sup> Soltar ar pelo nariz, reatar notas longas, em vez de as sustentar, preparar passagens específicas do repertório que sejam exigentes ao nível respiratório.

<sup>55</sup> Utilizar elásticos, bolas, prancha de equilíbrio e outros objetos do quotidiano.

<sup>56</sup> Espreguiçar, rodar a cabeça ombros bacia e tronco, esticar os músculos atrás do pescoço/cabeça com as duas mãos, exercícios de alongamento do esternocleidomastóideo, empurrar o queixo para trás, cantar enquanto se desequilibram ou caminham para trás e executar movimentos de braços/mãos, equilibrar-se sobre uma única perna.

melódico de uma frase ou de um salto, levantando o braço numa frase descendente, por exemplo (P2).

### 8.1.5. Desafios da utilização de movimento

No Quadro 13 constam os desafios enfrentados pelos participantes face à utilização de movimento em aula/ensaio.

**Quadro 13 – Desafios da utilização de movimento**

	P1	P2	P3	P4
Falta de espaço (salas)	x	x		
Medos	x	x		
O movimento pedido não ter efeito (i.e. não ter repercussões benéficas na voz do aluno)	x			
Falta de conhecimento do corpo <sup>57</sup>		x		
O movimento está desconectado da voz		x		
“Estranheza do novo” (P2) <sup>58</sup>		x		
O movimento executado ter menor amplitude do que aquele pedido		x		x
O movimento executado ter maior amplitude do que aquele pedido				x

Tal como é possível verificar no Quadro 13, o P2 foi o participante que mais desafios da utilização do movimento em aula/ensaio mencionou na sua entrevista, enquanto o P3 não mencionou nenhum desafio. O participante salienta que o movimento traz desafios apenas quando é complexo, acrescentando ainda que, apesar de poder haver alguma dificuldade inicial, assim que os alunos assimilam o movimento existem apenas benefícios (P3).

A falta de espaço nas salas de aula pode revelar-se um grande desafio (P1 e P2), no entanto, na opinião do P2 a solução não deverá ser abdicar da utilização de movimento. Para ultrapassar este desafio deve-se, por exemplo, pedir aos alunos que executem movimentos sem saírem do seu lugar (P1).

Existem também alguns medos, por parte dos alunos, que se podem revelar desafiantes na utilização de movimento (“timidez, vergonha e autoconsciência” [P1]; o medo da exposição e o “pouco à vontade com o corpo” [P2]).

<sup>57</sup> Ou seja, quando os alunos não refletem sobre a forma como executam determinados movimentos.

<sup>58</sup> A expressão é utilizada pelo P2 para descrever o desconforto que existe quando os alunos ainda não têm muita experiência com a utilização de movimento.

No que diz respeito à falta de conhecimento do corpo, esta questão poderá estar ligada com o facto das pessoas não pensarem sobre a forma como respiram ou como caminham, apesar de serem atividades que fazem diariamente (P2).

Outro dos desafios mencionados está relacionado com o facto da utilização de movimento ser uma estratégia nova para os alunos e, por este motivo, ser encarada com alguma “estranheza” (P2). Isto faz com que, numa fase inicial, os alunos possam não conseguir compreender qual a utilidade que o movimento tem para a sua aprendizagem. No que diz respeito à execução de movimentos com uma amplitude diferente daquela que é pedida, o P4 verifica mais frequentemente que as pessoas exageram demasiado o movimento, sobretudo numa fase inicial quando não estão habituadas a fazê-lo (P4).

Para além disto, foi mencionado o facto de o movimento estar desconectado da voz, não apresentando qualquer tipo de repercussão benéfica, enquanto desafio encarado na utilização de movimento (P2).

#### 8.1.6. Reação dos alunos ao utilizar movimento em aula

Foi perguntado aos entrevistados qual a reação dos alunos ao utilizar movimento nas aulas de Formação Musical (Quadro 14).

**Quadro 14 – Reação dos alunos ao realizar movimento nas aulas**

	P1	P2	P3	P4
Rir	x			
Estranheza		x	x	
Apatia				x
Menor envolvimento		x		
Felicidade/motivação		x		
Curiosidade			x	
Entusiasmo (em excesso) <sup>59</sup>				x

Salienta-se o claro contraste entre os vários tipos de reações. Por um lado, observam-se reações como a felicidade/motivação, a curiosidade e o entusiasmo; por outro lado

<sup>59</sup> O P4 refere-se a um excesso de entusiasmo na postura e atitude do cantor, que se reflete em “over doing”.

observa-se o riso, a estranheza, a apatia e a menor envolvimento. Todos os participantes, com exceção do P1, mencionaram reações contrastantes.

Uma das reações à utilização de movimento verificadas pelos participantes é o riso (P1). Para contornar o seu impacto negativo em aula e obter sucesso nos exercícios solicitados, a convicção por parte do professor é fundamental (P1). Outra das reações verificadas é a estranheza (P2 e P3), sendo que por vezes, esta reação pode ter como consequência uma menor envolvimento, por parte dos alunos, na atividade realizada (P2). A passagem do tempo e a habituação à utilização de movimento podem tornar mais evidente qual a utilidade da realização de movimento e eliminar reações de estranheza (P3). Quando os alunos não verificam esta utilidade na realização de movimento e, sobretudo, quando não se verifica qualquer impacto na voz, outra das reações comuns é a apatia (P4).

Por outro lado, foram também mencionadas algumas reações mais positivas, tais como a curiosidade (P3), a felicidade e a motivação - uma vez que os alunos podem sentir-se motivados ao perceber que o corpo tem de facto impacto na voz (P2) e o entusiasmo excessivo que, apesar de ser uma reação positiva, pode ter repercussões negativas na voz, tais como “over-doing” (P4).

#### **8.1.7. Notas gerais sobre as diferenças entre as várias disciplinas**

O P4 menciona que, apesar de considerar os problemas de afinação e de qualidade vocal transversais às várias disciplinas que leciona, verifica que estes problemas ocorrem mais frequentemente em Coro do que em Canto. O participante justifica com o facto de em Coro existirem “pessoas diferentes, com vozes diferentes, com conhecimentos diferentes.”. Destaca-se também que o P4 verifica uma maior falta de motivação em Canto comparativamente a Coro. Justifica esta opinião com o facto de ser mais fácil um coralista ser contagiado pela motivação do grupo do que criar motivação intrínseca. Por outro lado, o participante considera que é mais fácil que uma pessoa se aperceba de questões técnicas a corrigir quando está sozinha, por oposição a quando se encontra a cantar a vozes em Coro. Neste caso, será mais fácil de combater a falta de conhecimento próprio (P4).

O P2 não refere particulares diferenças na utilização de movimento entre as disciplinas de Técnica Vocal e de Coro. No entanto, nos momentos que utiliza movimento em

Formação Musical, não explica detalhadamente o porquê do exercício, como faria se fosse o caso de uma aula de Técnica Vocal.

Por fim, o P1 compara especificamente as disciplinas de Formação Musical e de Coro, afirmando que “Em Formação Musical os processos estão direcionados para outras prioridades que não necessariamente as performativas e isso faz com que haja muitos mais aspetos a cobrir do que o aspeto meramente técnico da execução vocal.” (P1).

Apesar do P3 também ter termo de comparação entre as disciplinas de Coro e de Canto não referiu nada sobre este tema na sua entrevista.

## **8.2. Análise das grelhas de observação, notas de campo e entrevista**

Neste capítulo, será apresentada a análise das grelhas de observação (Anexo VIII) preenchidas por um professor observador não-participante, as notas de campo da professora investigadora e a entrevista realizada posteriormente ao professor observador, cuja transcrição pode ser consultada no anexo VII.

### **8.2.1. Assiduidade dos alunos e duração das atividades**

Os 7 alunos estiveram presentes em todas as aulas, exceto na aula 4, à qual um dos alunos faltou. Esta assiduidade permitiu a realização de um trabalho consistente ao longo das aulas, não impactando de forma negativa os resultados da intervenção.

Tal como podemos verificar no Quadro 15, a duração das atividades variou entre os 12 minutos e os 24 minutos, observando-se uma tendência para a sua diminuição ao longo das aulas. Esta diminuição foi intencional e teve como objetivo prevenir o cansaço verificado pelos alunos no final das atividades.

**Quadro 15 – Duração das atividades**

	<b>Duração</b>
<b>Aula 1</b>	23'48
<b>Aula 2</b>	24'24
<b>Aula 3</b>	17'38
<b>Aula 4</b>	17'10
<b>Aula 5</b>	12'18
<b>Aula 6</b>	12'39
<b>Média aritmética</b>	~18'20

## 8.2.2. Objetivos comportamentais e sequência de atividades

Os objetivos comportamentais foram semelhantes de aula para aula. O foco era sempre a entoação de um excerto: com elevados níveis de precisão rítmica e de afinação; de forma expressiva; com e sem acompanhamento de piano e num andamento próximo ao de performance. Em todas as aulas os alunos entoaram o excerto em sílaba neutra, com exceção da segunda atividade, na qual se solicitou que cantassem com texto português.

A sequência de atividades das 6 aulas de intervenção está apresentada no Quadro 16.

**Quadro 16 – Sequência de atividades**

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividades 4, 5 e 6
Repertório	“Es ist genug”, de Mendelssohn.	“Figuinho da capa rota”, de Lopes-graça.	“Nausikaa”, de Kodály.	“Lágrima”, de Tárrega (A4); “Evening rise”, tradicional norte-americana (A5) e o 3º andamento da sinfonia nº1, de Mahler.
Sequência de atividades	<p>1) Ouvir a melodia do excerto entoada e acompanhada ao piano pela professora na íntegra.</p> <p>2) Ouvir a melodia, frase a frase (de 2 em 2 compassos), e entoar por imitação em sílaba neutra.</p> <p>3) Ouvir a melodia, frase a frase (de 4 em 4 compassos), e entoar por imitação em sílaba neutra.</p> <p>4) Ouvir a melodia de início a fim e entoar por imitação em sílaba neutra.</p>	<p>1) Ouvir a melodia do excerto entoada e acompanhada ao piano pela professora na íntegra e entoar por imitação.</p> <p>2) Entoar a melodia do excerto, frase a frase, com e sem acompanhamento do piano.</p> <p>3) Entoar o excerto de início a fim, com acompanhamento do piano.</p>	<p>1) Ouvir a melodia do excerto entoada pela professora na íntegra, sem acompanhamento, enquanto caminham pela sala.</p> <p>2) Entoar a melodia do excerto de início a fim, em sílaba neutra e sem acompanhamento.</p> <p>3) Entoar o excerto frase a frase, melhorando os pormenores necessários.</p> <p>4) Entoar o excerto na íntegra com acompanhamento do piano.</p>	<p>1) Ouvir a melodia do excerto entoada pela professora e entoar por imitação, frase a frase, sem acompanhamento.</p> <p>2) Entoar a melodia de início a fim sem acompanhamento.</p> <p>3) Entoar a melodia de início a fim, com acompanhamento.</p>

Podemos observar no Quadro 16, que a sequência de atividades difere bastante da primeira aula para as restantes. Isto deve-se ao facto de, após a visualização da primeira

aula, ter sido decidido que os alunos iriam memorizar o excerto uma aula antes da atividade, para que o processo de memorização não interferisse com o decorrer da intervenção. Esta separação possibilitou que as atividades realizadas fossem mais curtas e mais focadas nas estratégias de utilização do movimento para melhorar a qualidade vocal e a afinação.

Na terceira aula, optou-se por experimentar acrescentar um quarto ponto na sequência de atividades, nomeadamente a entoação da melodia de início a fim, após esta ser ouvida. Esta alteração não se revelou benéfica para o processo de aprendizagem, pelo que nas 3 últimas aulas os alunos só entoaram o excerto na íntegra no final da atividade.

Nas últimas 3 aulas, as atividades incidiram na entoação *a cappella*, juntando o acompanhamento do piano apenas no fim, para que pudesse ser desenvolvido um trabalho mais consistente ao nível da afinação e evitar que os alunos se guiassem pelo piano.

### 8.2.3. Possíveis origens dos problemas de afinação e de qualidade vocal

Tanto nas notas de campo, como nas grelhas de observação, foi possível constatar que a qualidade da afinação e a qualidade vocal parecem evoluir e regredir em simultâneo. Parece também existir uma evolução crescente em cada uma das aulas.

**Quadro 17 – Possíveis origens para os problemas de afinação e qualidade vocal**

	Possíveis origens para os problemas de afinação e de conforto vocal	Nº da aula (GO) <sup>60</sup>	Nº da aula (NC) <sup>61</sup>
Questões vocais	Utilização da vogal “i” com uma colocação incorreta	5	
	Falta de abertura bocal	1	
	Falta de apoio/sustentação	1 e 2	
	Falta de projeção	3	
	Falta de controlo da respiração	4	4
	Tensão muscular excessiva		1 e 2
	Passagens num registo agudo ou frases ascendentes	1, 2 e 5	
	Ataque das notas por baixo	1 e 3	
	Falta de condução melódica	1, 2, 3, 4 e 6	
Repertório	Repetição da mesma nota no excerto	1	
	Insegurança na memorização da melodia	3, 4, 5 e 6	3, 4, 5 e 6

<sup>60</sup> GO – Grelhas de observação.

<sup>61</sup> NC – Notas de campo.

Movimento	Incapacidade de replicar a forma como cantam quando não usam movimento	4 e 5	4 e 5
	Falta de energia ou de envolvimento corporal	Todas	Todas
	Pouca ligação entre o movimento realizado e a voz	2 e 4	
Estratégias aplicadas	Desconforto/constrangimento face às estratégias aplicadas	1 e 3	1 e 2
	Falta de autonomia quando a professora não realiza o gesto em simultâneo	2	
	Dificuldade em integrar todas as indicações dadas desde o início da aula	5 e 6	
	Ouvir pela primeira o acompanhamento do piano	4, 5 e 6	

Podemos verificar que em todas as aulas os registos das grelhas de observação diferem bastante das notas de campo, apresentando uma maior quantidade e diversidade de possíveis origens (Quadro 17). Apenas a falta de energia ou de envolvimento corporal se verifica como elemento comum entre as notas e as grelhas em quase todas as aulas.

Podemos ainda observar que, também em muitas das aulas, e sobretudo no seu início, muitos dos problemas eram resultado da insegurança na memorização da melodia.

#### 8.2.4. Estratégias utilizadas e respetivo impacto

No que diz respeito às estratégias utilizadas e ao seu impacto, na análise das notas de campo, constatou-se que nem sempre é claro que estratégia poderá estar a contribuir mais para um impacto benéfico na qualidade do som dos alunos: se a utilização do movimento, se a audição do exemplo vocal da professora, ou, se a repetição do excerto. No entanto, muitas das vezes em que o movimento era retirado, a qualidade da emissão vocal piorava, de acordo com as notas de campo e com as grelhas de observação.

O observador também menciona estes 3 aspetos como influentes na emissão vocal dos alunos, no preenchimento da grelha e na entrevista. No entanto, considera que o movimento é o fator com mais impacto na evolução dos alunos. Relata também que o movimento pode ter bastante impacto quando acompanhado de constante *feedback* e de instruções que lembrem os alunos para replicarem o movimento na voz. Acrescenta ainda que o estado de fluxo observado nas aulas é algo fundamental para que o movimento seja eficaz. O entrevistado diz que o movimento é uma mais-valia porque existe uma “componente visual que ajuda, no fundo, a fazer um desenho daquilo que é uma coisa meramente auditiva e, por isso, ajuda-me a trazer estrutura e ligação”.

Para além disto, a quantidade de estratégias utilizadas foi diminuindo ao longo das aulas, existindo uma tendência crescente para repetir estratégias utilizadas anteriormente que tenham apresentado algum grau de eficácia.

O Quadro 18 apresenta um resumo das estratégias utilizadas que envolviam a utilização de movimento e do impacto observado pela professora e pelo observador não-participante.

**Quadro 18 – Estratégias utilizadas e respetivo impacto**

	<b>Estratégia</b>	<b>Nº de vezes</b>	<b>Impacto</b>
<b>Movimento</b>	Abrir os olhos	1	Impacto positivo no som.
	Fletir os joelhos	2	Nem sempre impactou o som.
	Caminhar e mover os braços de forma livre e expressiva	4	Ou não tem qualquer impacto, ou melhora ligeiramente a condução da frase e expressividade.
	Levantar o braço nas notas longas	3	Melhorou a sustentação do som, mas nem sempre teve impacto no som.
	Tirar lenços coloridos do umbigo e atirá-los	1	Impacto muito positivo no som.
	No salto descendente, clicar duas vezes no ar, a cada nota	1	Impacto muito positivo no som.
	Exercícios de respiração, com expiração em, imaginando que estão a puxar o ar para fora com as mãos	1	Impacto muito positivo na projeção, segurança e consistência vocal.
	Balançar o braço, conforme a expressividade cada frase	2	Impacto muito positivo na expressividade, afinação e projeção.
	Abrir os braços e esticá-los cada vez mais	1	Não teve um impacto positivo. Criou demasiada tensão.
	Juntar as duas mãos e abaná-las nas notas longas	1	Impacto positivo na sustentação e afinação.
	Movimento de serpente com a mão nas notas longas	1	Impacto positivo na sustentação e afinação.
<b>Imagens mentais (com ou sem movimento)</b>	Cantar sem gestos, imaginando os 2 movimentos acima descritos.	1	Impacto positivo no conforto vocal, no entanto a afinação baixou.
	Entoar a melodia, imaginando que estão a puxar o ar para fora com as mãos, aumentando progressivamente a velocidade	1	Impacto muito positivo na afinação e na qualidade do som.
	Movimentos de braços, imaginando que estão a partir loiça	2	Impacto positivo na afinação e projeção.
	Cantar sem movimento, imaginando que é a voz que está a partir loiça	1	Impacto positivo no som.
<b>Instruções verbais</b>	Advertências à postura	1	Ligeiro impacto na qualidade do som.
	Pedido para reforçar a consoante “z”	1	Impacto positivo na sustentação do som.
	Pedido para enfatizar a primeira consoante da frase (“f”)	1	Impacto muito positivo no som.
	Pedido de mais energia	5	Impacto muito positivo no som, de forma geral.
	Pedir para reforçar a ligação entre o gesto e a voz	1	Impacto positivo no som.

Em primeiro lugar, podemos constatar que a afinação e o conforto vocal foram impactados quase sempre de forma simultânea. Algumas das estratégias utilizadas não tiveram um impacto muito benéfico na afinação e na qualidade vocal (fletir os joelhos; caminhar e mover os braços de forma livre e expressiva e abrir os braços e esticá-los cada vez mais). Por outro lado, houve várias estratégias utilizadas que tiveram um impacto muito benéfico (tirar lenços coloridos do umbigo; no salto descendente, clicar duas vezes no ar, a cada nota; exercícios de respiração; balançar o braço conforme a expressividade de cada frase; imaginar que estão a puxar o ar para fora com as mãos; movimentos de braços, imaginando que estão a partir loiça; pedir para enfatizar a primeira consoante da frase e pedir mais energia).

Na entrevista que foi realizada ao professor observador, este menciona que não verificou uma evolução clara ao nível da afinação e conforto vocal ao longo das aulas e que pôde constatar que a cada começo de aula houve uma regressão da qualidade da afinação em comparação com o final da aula anterior. No entanto, observou que a resposta dos alunos era cada vez mais rápida de aula para aula e que, por isso, existe um impacto e uma eficácia crescentes.

Por fim, salvaguarda-se que as estratégias utilizadas foram escolhidas de acordo com o conhecimento reunido através da literatura consultadas, das entrevistas semi-estruturadas iniciais e dos conselhos deixados nas grelhas de observação pelo professor especialista que observou as aulas.

#### **8.2.5. Reações dos alunos**

No que diz respeito às reações dos alunos, existiram várias reações de riso e constrangimento, cuja frequência foi diminuindo bastante ao longo das aulas, segundo as grelhas de observação e a entrevista realizada ao professor observador. Estas reações surgiram de todas as vezes que foram realizadas atividades com movimento livre, por exemplo. No entanto, estes mostraram-se quase sempre cooperativos e focados. Para além disso, manifestaram desconforto físico quando foi pedido que abrissem os braços e os esticassem progressivamente.

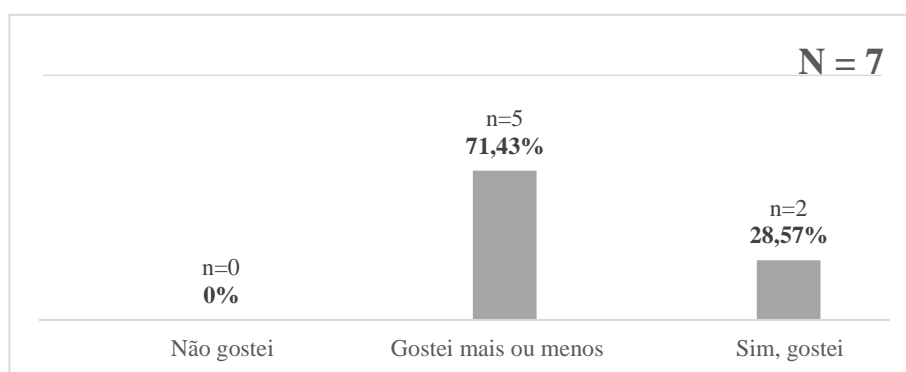
### 8.3. Análise dos questionários

Nesta secção será apresentada a análise dos questionários realizados aos 7 alunos, após as 6 aulas de intervenção (Anexo IX).

#### 8.3.1. Perceção geral dos alunos sobre a utilização de movimento

No seguinte gráfico (Gráfico 4) é possível verificar as respostas à pergunta “Gostaste de realizar movimento nas aulas de FM<sup>62</sup>?”. Não houve nenhum aluno que não gostasse de realizar atividades com movimento durante as aulas, porém, a maior parte dos alunos, isto é, 5 alunos (71,43%), respondeu “mais ou menos”.

**Gráfico 4 – Gosto dos alunos em realizar atividades com movimento**



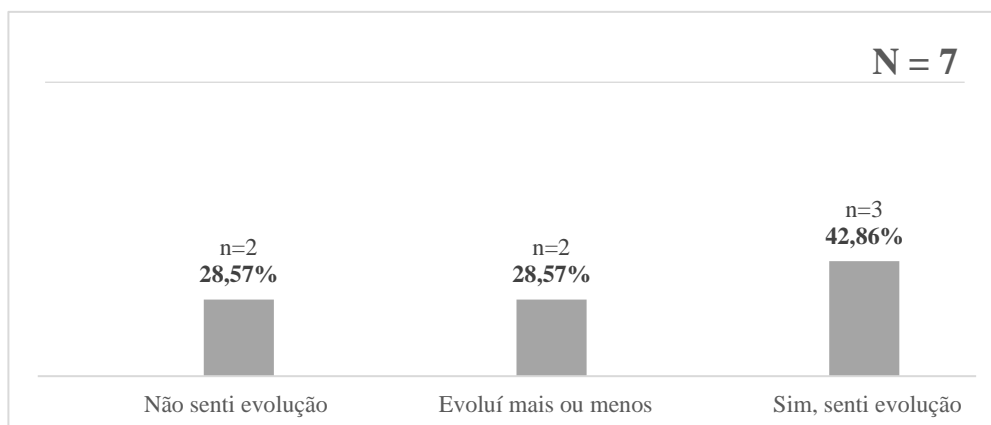
Como justificação destas respostas, os 2 alunos que responderam “sim”, indicaram que consideravam a utilização de movimento uma atividade divertida (Q2 e Q3). Também um dos participantes que respondeu “mais ou menos”, descreveu a utilização de movimento enquanto divertida e útil, porém referiu que se sentia cansado (Q7). Um dos alunos considerou a atividade útil, mas em simultâneo “chata” (Q6); 2 alunos consideraram que a atividade não teve um impacto significativo no seu desempenho vocal (Q1 e Q4) e, por fim, o último aluno referiu que se sentia perdido (“não sabia o que fazer” – Q5). No entanto, quando lhes foi perguntado se gostariam de continuar a realizar atividades com movimento nas aulas de FM, 4 alunos responderam “sim” (57,14%), 2 alunos responderam “mais ou menos” (28,57%) e apenas um dos alunos respondeu que não gostaria (14,29%).

---

<sup>62</sup> FM – Formação Musical

No que diz respeito à sensação de evolução que os alunos tiveram ao longo das aulas, é possível verificar, através da análise do Gráfico 5, que, apesar de haver um número muito aproximado de alunos por resposta, 3 alunos sentiram evolução ao longo das aulas, apenas 2 sentiram alguma evolução (28,57%) e houve ainda 2 alunos que não sentiram nenhuma (28,57%).

**Gráfico 5 – Sensação de evolução dos alunos durante as 6 aulas**



Ao terem de justificar a sua resposta à pergunta 3 (“Houve alguma evolução na forma como te sentiste desde a primeira aula até à última?”), 2 dos alunos referiram simplesmente que não sentiram qualquer evolução<sup>63</sup>. No entanto, todos os outros alunos descreveram aspetos positivos: houve uma diminuição da vergonha ao longo das aulas (Q6); o movimento aumentou a concentração (Q3); houve uma sensação de felicidade (Q2) e sentiram impactos positivos vocalmente, tais como confiança (Q1) e projeção (Q7).

Relativamente às atividades favoritas dos alunos, 4 deles disseram não ter nenhuma atividade favorita (um destes alunos referiu que já não se lembrava – Q2). Os restantes mencionaram as seguintes atividades: andar pela sala (foi considerada uma atividade diferente e que deixa as aulas mais divertidas pelo Q4 e pelo Q7), fingir que partem pratos enquanto cantam (o Q3 não soube justificar o porquê) e cantar a canção tradicional norte-americana “Evening rise”, por ser “agradável” (Q1).

---

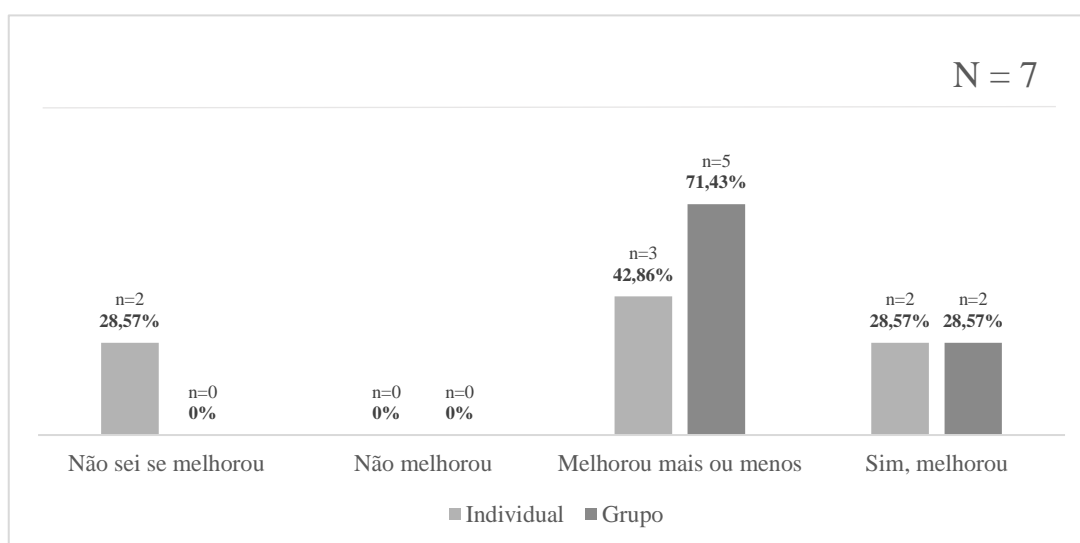
<sup>63</sup> No entanto, um destes alunos mencionou que apesar de não ter sentido evolução, gostou das atividades.

Também na pergunta 5 (“Qual foi a atividade que menos gostaste?”) houve 3 alunos que não destacaram nenhuma atividade em específico (o Q3 indicou que achou todas divertidas). Das atividades destacadas pelos restantes alunos, constam: fingir que partem pratos enquanto cantam (o Q4 considerou esta atividade “chata”); imitar o movimento de uma serpente com a mão (o Q2 considerou a atividade estranha); memorizar os excertos (o Q7 afirma que tem dificuldades em memorizar) e cantar a canção “Es ist genug”, de Mendelssohn (Q1).

### 8.3.2. Impacto sentido na afinação e na qualidade vocal

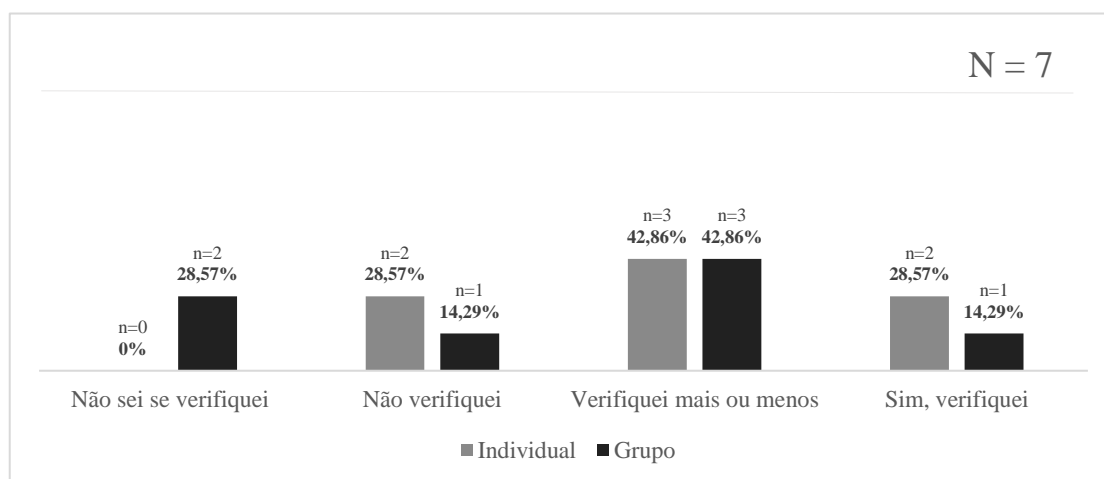
No que diz respeito à verificação de melhorias na afinação individual e de grupo ao realizar atividades com movimento, no Gráfico 6, encontram-se as respostas dadas pelos alunos acerca da verificação de melhorias na afinação individual e de grupo. Nenhum aluno considerou que não houve qualquer tipo de melhoria e apenas 2 alunos (28,57%) consideraram que, definitivamente, se verificaram melhorias, quer individualmente, quer em grupo. No entanto, é possível verificar alguma divergência de opiniões, uma vez que 2 alunos indicaram não saber se sentiram evolução individual, enquanto que nenhum aluno indicou não saber se sentiu evolução no grupo. Para além disso, a maioria dos alunos respondeu que sentiu “mais ou menos” que houve evolução de grupo (5 alunos – 71,43%), enquanto que apenas 3 alunos (42,86%) indicaram que sentiram “mais ou menos” que houve evolução individual.

**Gráfico 6 – Verificação de melhorias na afinação individual e de grupo**



No que diz respeito à verificação de um maior conforto vocal, 2 alunos sentiram um maior conforto vocal, individualmente, enquanto que apenas um considerou que houve um maior conforto vocal em grupo (Gráfico 7). Constatou-se a mesma proporção de alunos que não verificaram conforto vocal. Por fim, 2 alunos consideraram que não sabiam se tinham verificado um maior conforto vocal em grupo, enquanto que nenhum aluno indicou que não sabia se o tinha sentido individualmente.

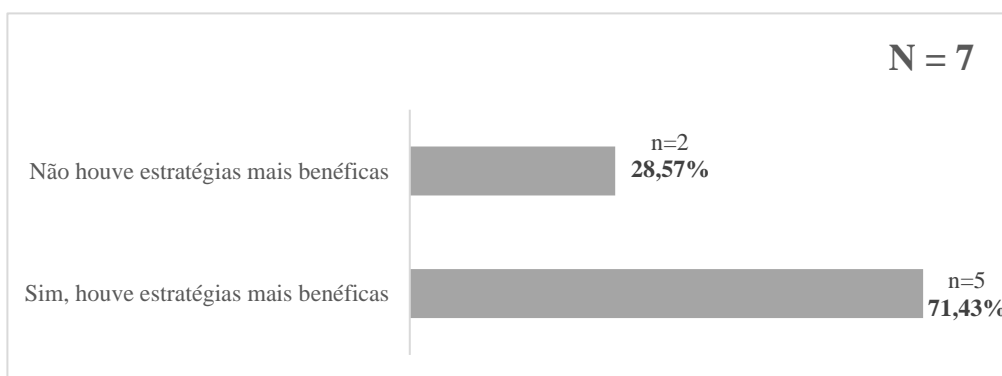
**Gráfico 7 – Verificação de um maior conforto vocal individual e no grupo**



### 8.3.3. Estratégias utilizadas

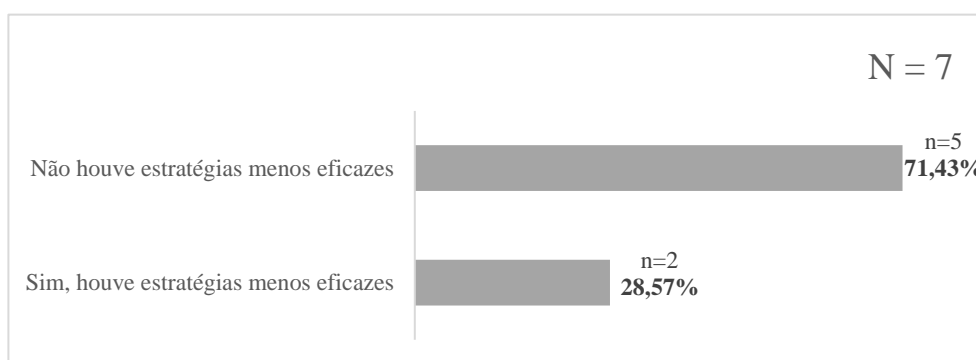
Quando questionados sobre se houve alguma(s) estratégia(s) que consideraram mais benéfica(s) para melhorar a afinação e o conforto vocal individualmente, apenas 2 alunos (28,57%) consideraram que não houve qualquer estratégia que se tenha destacado, tal como podemos verificar no seguinte gráfico (Gráfico 8).

**Gráfico 8 – Estratégia(s) utilizada(s) considera(s) mais benéfica(s)**



Dos 5 alunos que consideraram existir estratégias mais benéficas para este efeito, apenas 2 deles indicaram estratégias relacionadas com utilização de movimento (fingir que lançam cartas – Q4, e a realização de movimentos livres – Q5). Dos 3 alunos restantes: um considerou particularmente benéfico parar em notas específicas para corrigir a sua afinação (Q6), outro disse não saber descrever qual foi a estratégia (Q3) e, por fim, um último aluno indicou uma resposta na qual não é possível perceber a que estratégia se refere (Q1). Por outro lado, no gráfico seguinte (Gráfico 9) é possível observar uma inversão das respostas, sendo que, desta vez, a maior parte dos alunos não considerou que houve nenhuma estratégia que se tivesse revelado menos eficaz para melhorar a afinação e o conforto vocal do grupo (71,43%).

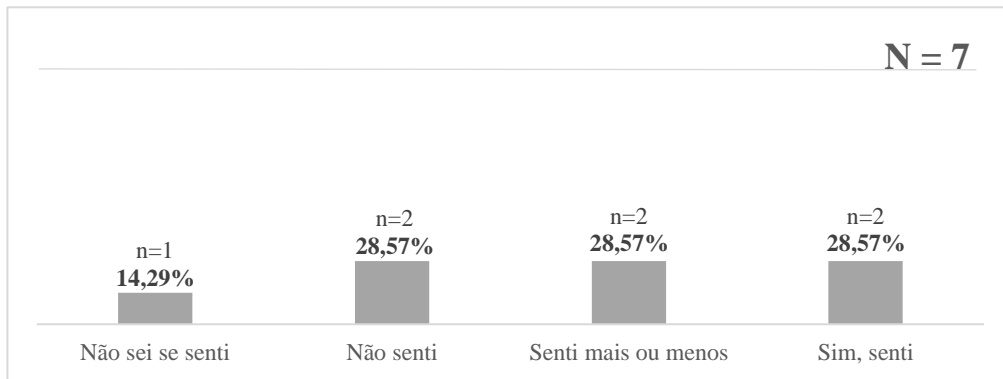
**Gráfico 9 – Estratégia(s) utilizada(s) considerada(s) menos eficaz(es)**



Um dos alunos considerou que o uso de movimento, de uma forma geral, gera descontrolo na voz. Já o outro aluno não considerou que andar pela sala de acordo com a música fosse uma estratégia muito eficaz.

No que diz respeito ao desconforto sentido nalguns exercícios, é possível observar no Gráfico 10, que a turma se encontra bastante dividida entre as várias respostas, tendo apenas um dos alunos respondido que não sabia se tinha sentido algum tipo de desconforto (14,29%).

**Gráfico 10 – Desconforto sentido em alguns exercícios**



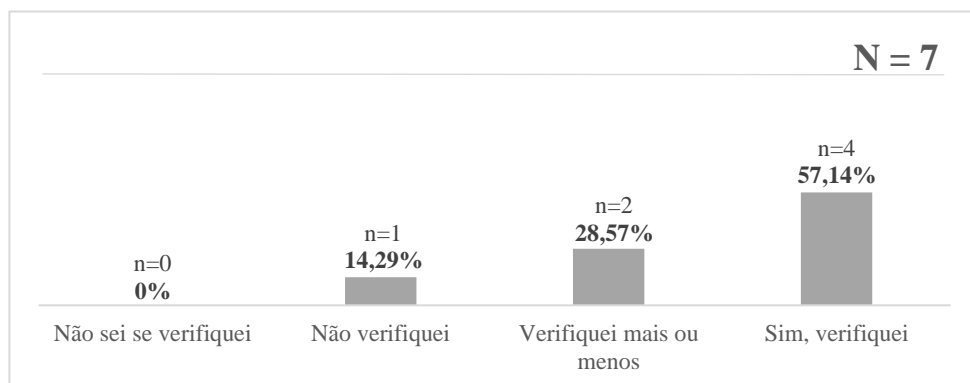
#### **8.3.4. Repertório**

No que diz respeito ao repertório que os alunos mais gostaram de memorizar foram apenas mencionadas 2 das canções apresentadas à turma (Gráfico 11). Quase toda a turma preferiu a canção tradicional norte-americana “Evening rise” (85,71%) e que apenas um aluno escolheu outra peça (“Nausikaa”, de Kodály).

#### **8.3.5. Outras questões**

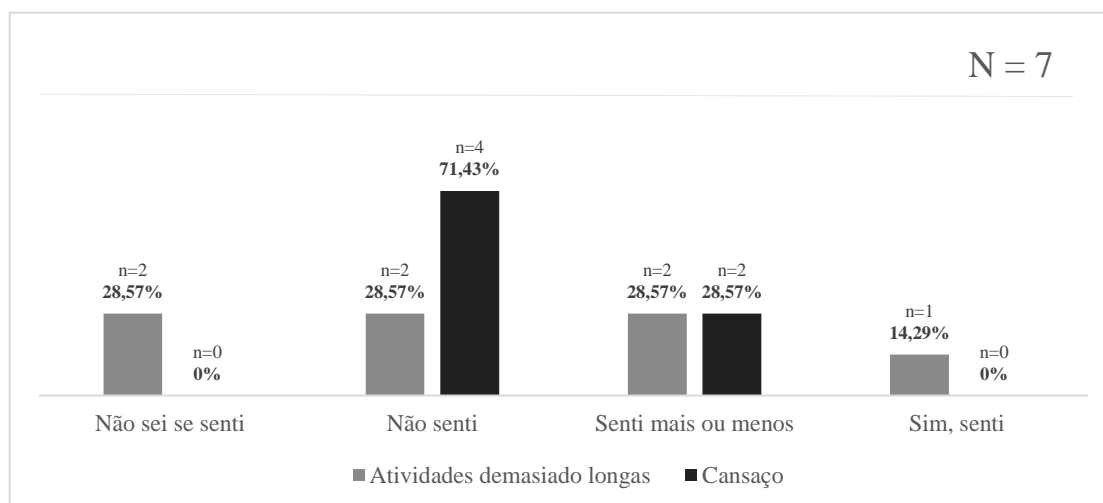
A maior parte dos alunos, isto é, 4 alunos, consideraram que o movimento aumenta a concentração nas atividades (57,41%), sendo que apenas um aluno considerou que não existia qualquer impacto da utilização do movimento na concentração (14,29%), tal como é possível observar no Gráfico 11.

**Gráfico 11 – Verificação de maior concentração devido ao uso de movimento**



Através da análise dos questionários, procurou-se verificar se existiria alguma relação entre as atividades serem percebidas como demasiado longas e o cansaço sentido pelos alunos (Gráfico 12).

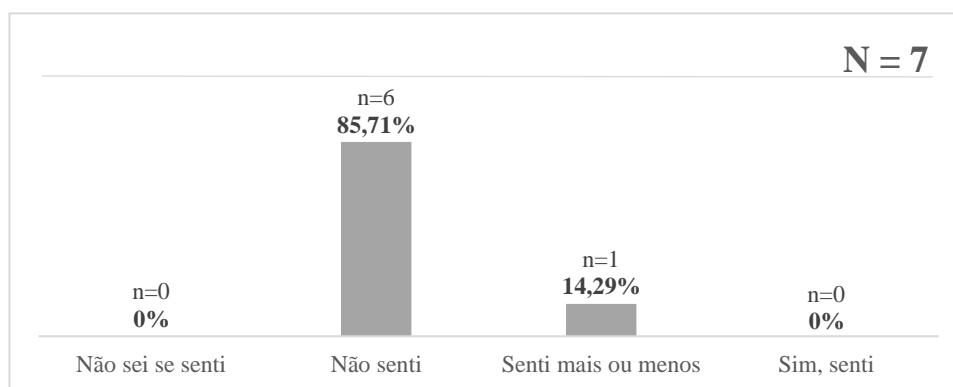
**Gráfico 12 – Sensação de cansaço e de que as atividades foram demasiado longas**



É possível verificar que os alunos se encontram bastante divididos no que diz respeito a considerarem as atividades com movimento demasiado longas, sendo que apenas um dos alunos concordou totalmente com a afirmação (14,29%). No entanto, o facto de alguns alunos considerarem as atividades com movimento demasiado longas, poderá não estar relacionado com cansaço, uma vez que a maior parte dos alunos (5 alunos - 71,34%) respondeu que não se sente cansado ao utilizar movimento (Gráfico 12). Será também importante considerar que não estava explícito na pergunta se se tratava de cansaço físico ou psicológico, pelo que os alunos podem ter interpretado de formas diferentes.

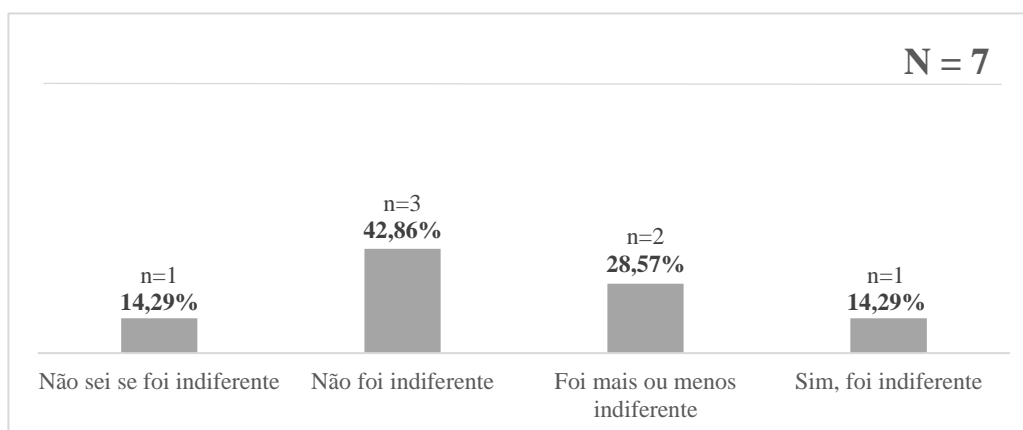
A maior parte dos alunos da turma (6 alunos – 85,71%) não sentiu dificuldades em cantar e realizar movimento, em simultâneo, sendo que apenas um dos alunos respondeu que sentiu “mais ou menos” dificuldade (Gráfico 13).

**Gráfico 13 – Dificuldade em cantar e realizar movimento em simultâneo**



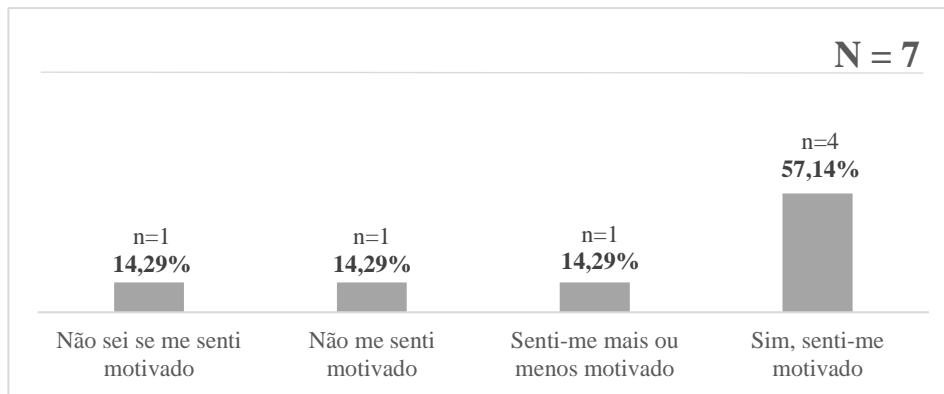
Vários alunos consideraram que a realização de movimento não lhes é indiferente, tendo apenas um aluno respondido que era de facto indiferente e outro respondido que não sabia (Gráfico 14).

**Gráfico 14 – Indiferença na utilização de movimento nas aulas de FM**



Por fim, 4 alunos consideraram a realização de movimento nas aulas de FM é algo motivante (57,14%), tal como é possível verificar no Gráfico 15. Para os restantes alunos, a origem para não sentirem ou não terem a certeza se sentem algum tipo de motivação poderá estar ligada com diversos dos fatores mencionados nas questões anteriores, tais como o cansaço e a perceção da duração das atividades como demasiado longas, dependendo do aluno.

**Gráfico 15 – Motivação ao utilizar movimento nas aulas de FM**



Quando questionados sobre a forma como se sentiram na realização de atividades que envolveram a utilização de movimento, os alunos mencionaram que se sentiram cansados (Q7), que, apesar de ser “chato” trouxe benefícios vocais (Q6), que, inicialmente, acharam graça (Q4), que se sentiram pouco à vontade nos movimentos praticados (Q1 e Q5), que se sentiram felizes (Q2) e que a estratégia foi benéfica para expressarem melhor dinâmicas (Q3).

### **8.3.6. Fatores de influência nos resultados**

Ao longo da análise, verificou-se que podem existir alguns fatores que exerceram influência nos resultados obtidos:

- Duração da intervenção - por se tratar de uma intervenção relativamente curta, pode tornar-se difícil para os alunos adaptarem-se ao tipo de atividades que foram realizadas e impactar, por exemplo, o seu conforto;
- Entoação em grupo – uma vez que não foi solicitado aos alunos que cantassem sozinhos, a entoação em grupo pode afetar a percepção auditiva dos alunos, sobretudo, no que diz respeito à percepção da afinação e conforto vocal individuais;
- Realização de movimento – também o movimento poderá ter um impacto na percepção auditiva dos alunos, de uma forma geral;
- Inatividade física – o facto da maior parte das aulas desta turma serem pouco ativas fisicamente pode impactar a forma como se sentem, causando um efeito positivo e ajudando, por exemplo, na concentração, por contraste ao que estando habituados, ou tendo o efeito oposto e gerando cansaço físico ou psicológico.

## 9. Conclusão

Esta investigação teve como objetivos compreender de que forma é que o movimento pode impactar a qualidade vocal e a afinação, numa aula de Formação Musical, e que estratégias é que podem ser mais eficazes para este efeito.

Em primeiro lugar, constatou-se que os problemas de afinação verificados em aula podem ter origens de naturezas completamente distintas. De acordo com a literatura consultada, estas origens podem estar relacionadas com 1. questões de técnica vocal; 2. questões anatómicas/fisiológicas; 3. questões psicológicas; 4. questões ambientais; 5. características do repertório; 6. questões auditivas e 7. outras questões (Barbour, 1951; Christy, 1981; Costa, 2015; Doscher, 1991; Gordon, 2000; Martins, 2015; McPherson & Gabrielson, 2002; Nafisi, 2010; Neuerburg, 2012; Potter, 2000; Silva, 2014; Simas, 2021; Spavelko, 2010; Walker, 2014; Withington, 2017). Também nas entrevistas realizadas aos professores especialistas foram mencionadas origens relacionadas com estas mesmas categorias, com exceção das características do repertório. Nas aulas de intervenção, as origens de problemas de afinação verificadas pelo professor participante e pelo observador não-participante estão relacionadas com algumas destas questões e também com as estratégias e os movimentos adotados pela professora participante, que nem sempre tiveram um impacto positivo na emissão vocal dos alunos. Foi também interessante constatar que uma das possíveis origens mais frequentemente mencionadas na literatura para problemas de afinação são questões de técnica vocal (e.g. Doscher, 1991; Nafisi, 2010), pelo que a afinação e a qualidade vocal parecem ter uma relação de alguma dependência. Esta dependência entre a afinação e a qualidade vocal foi também constatada ao longo da intervenção, segundo as grelhas de observação e as notas de campo.

Em segundo lugar, no que diz respeito às estratégias utilizadas para melhorar a afinação e a qualidade vocal, foi interessante verificar que o tipo de estratégias indicadas pelos professores entrevistados coincidiam com muitas das evidências encontradas na literatura, por exemplo, no que diz respeito à utilização de imagens no canto (e.g. Nafisi, 2010). Na intervenção, as imagens sugeridas aos alunos foram sempre aliadas à utilização de movimento, tal como sugerido pelo P4, para evitar que o exercício fosse demasiado vago (Nafisi, 2010) e tiveram sempre um impacto positivo, de acordo com as notas de campo e grelhas de observação. Também a importância da respiração (e.g.

Potter, 2000) foi frequentemente mencionada como benéfica para o canto, segundo a literatura. No entanto, nos questionários realizados aos alunos, estes não foram muito específicos ao indicar as estratégias que, para eles, se revelaram mais eficazes.

A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical acarreta, no entanto, alguns desafios, nomeadamente, ao nível da reação dos alunos e, por vezes, ao nível da falta de impacto do movimento na voz, tal como mencionado nas entrevistas iniciais. A turma na qual foi realizada a intervenção, apesar de tímida, foi bastante colaborativa, pelo que o impacto negativo que a timidez possa ter tido inicialmente, desapareceu a partir da terceira aula de intervenção, de acordo com as grelhas de observação e notas de campo. Salva-se, no entanto, que grupos de alunos diferentes podem apresentar mais ou menos resistência e ser necessária alguma adaptação da abordagem do professor. A falta de impacto do movimento na voz foi colmatada com a associação de imagens e com constante *feedback* para relembrar essa ligação, o que pareceu revelar-se eficaz. Também a literatura consultada salienta a importância do *feedback* verbal em contexto de aula/ensaio (e.g. Withington, 2017).

Por fim, os resultados desta intervenção sugerem que a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical pode ter impacto benéfico na afinação e na qualidade vocal, uma vez que a maior parte das estratégias aplicadas teve um impacto positivo, de acordo com as grelhas de observação e notas de campo. Para além disso, também foi possível constatar que a “condução melódica” (P2) era outro aspeto que melhorava significativamente com a utilização de movimento. No entanto, durante a intervenção, também se verificou que, por vezes, a utilização de movimento não tem qualquer impacto na afinação e na qualidade vocal. Esta falta de impacto poderá estar simplesmente associada à inadequação da estratégia e do movimento escolhidos e/ou ao facto da intervenção ter tido uma duração de apenas 6 aulas. As respostas dos alunos ao questionário sugerem que a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical pode ainda impactar outros fatores tais como: 1. o nível de concentração dos alunos; 2. o cansaço e 3. a motivação dos alunos (alguns alunos relataram sensações de felicidade). De acordo com os questionários, nem todos os alunos parecem ter sentido um impacto significativo na sua afinação e qualidade vocal, no entanto, a maior parte da turma gostou de realizar este tipo de atividades.

Poder cruzar a análise da literatura com a das entrevistas e dos questionários permitiu-me obter um conhecimento mais profundo sobre o tema e compreender melhor as diferenças de perspectiva entre os professores, os alunos e os autores consultados. Mais ainda, a reflexão acerca das aulas de intervenção foi auxiliada pelo professor observador, nomeadamente, através do preenchimento de grelhas de observação, que permitiram-me refletir de forma mais imparcial sobre as aulas e reformular a minha prática semanalmente.

Foram enfrentados vários desafios ao longo desta investigação. Na análise das entrevistas foi difícil perceber qual a melhor forma de organizar a informação dada pelos participantes, uma vez que foi bastante extensa e diversa. Seguiu-se ainda um processo de reflexão acerca de quais seriam as melhores estratégias a aplicar no contexto da intervenção, com base na informação dessas mesmas entrevistas e da revisão bibliográfica. Também as respostas dos alunos a algumas das perguntas dos questionários foram vagas, pelo que foi necessária uma maior reflexão na interpretação destes dados. O facto de existirem muitas variáveis que podiam interferir com os resultados também foi bastante desafiante para a interpretação dos mesmos. Por exemplo, na intervenção nem sempre foi possível perceber se o impacto positivo existia devido ao movimento, às instruções verbais, ao modelo vocal da professora, à simples repetição, ou a todos estes fatores em simultâneo. Por fim, a falta de literatura sobre o tema fez com que fosse necessária uma pesquisa por vários tópicos relacionados e consequente cruzamento destes mesmos tópicos.

Esta investigação apresenta algumas limitações: o facto da intervenção ter sido realizada numa turma com poucos alunos; o facto de só ter sido possível realizar 6 aulas de intervenção, devido ao calendário letivo, e, deste modo, a intervenção não ter sido suficientemente profunda; o facto de terem sido entrevistados apenas 4 professores especialistas, por não conhecer mais professores que utilizassem movimento para melhorar a afinação em aula e o facto de ter sido possível ter apenas um professor especialista a observar de forma não-participante a intervenção e a preencher as grelhas de observação, uma vez que os restantes 2 professores especialistas não conseguiram ter disponibilidade para este efeito.

Considera-se que seria importante, no futuro, realizar investigações semelhantes que pudessem ter uma maior amostra de professores entrevistados e cuja intervenção

pudesse durar mais tempo para poder averiguar, de forma mais profunda e rigorosa, de que forma é que o movimento impacta a afinação e a qualidade vocal e quais as estratégias mais eficazes para o fazer, no contexto da disciplina de Formação Musical.

## **10. Reflexão final**

Este relatório de estágio permitiu-me compreender a importância da reflexão sistemática e do constante questionamento da minha prática enquanto docente. Foi-me possível verificar os benefícios da gravação de aulas, tornando o processo de ensino mais consciente e permitindo uma reflexão posterior mais pormenorizada, ao voltar a assistir às gravações. Também a investigação me permitiu evoluir, adquirindo competências de organização, de clareza de escrita e de metodologia. Pude ainda aprofundar o meu conhecimento sobre o impacto do movimento na afinação e na qualidade vocal, no contexto da disciplina de Formação Musical, através da revisão bibliográfica, da partilha de experiências de professores especialistas nas entrevistas realizadas e da intervenção realizada. Foi muito enriquecedor poder perceber que diferentes professores utilizam o movimento para melhorar a entoação em diferentes disciplinas (Canto, Formação Musical e Coro) e verificar que isso pode trazer um impacto benéfico não só a nível da afinação e da qualidade vocal, como também ao nível da expressividade.

Enquanto professora de Formação Musical foi de uma enorme relevância poder ter tido a oportunidade de experimentar várias estratégias ao nível da utilização de movimento em Formação Musical e de compreender de que forma é que os alunos se sentiram ao longo da intervenção. No futuro, irei continuar a desenvolver este tipo de trabalho e a aperfeiçoar a minha prática docente, procurando utilizar o movimento em Formação Musical de forma a proporcionar aos meus alunos experiências que possam ser não só educativas, mas também prazerosas e divertidas.

## **Bibliografia**

- Afonso, F. (2005) *Investigação naturalista em educação* (2ª ed.). ASA.
- Alldahl, P. (2008) *Choral intonation*. Gehrmans Musicförlag.
- Amado, M. (1999) *O prazer de ouvir música*. CAMINHO da Educação.
- Barbour, J. (1951) *Tuning and temperament*. East Lansing.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartle, J. (2003) *Sound Advice*. Oxford University Press.
- Briggs, K. (2013) *Movement in the choir rehearsal: the singer's perspective*. Choral Journal, 52(5), pp. 29-36.
- Callaghan, J., Lee, K., Thorpe, W., & Wilson, P. (2007, agosto, 15-19) *Learning to sing in tune: does real-time visual feedback help?*. Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM07), Tallinn.
- Cardoso, M., Leonido, L., Licursi, B., & Morgado, (2016) *O corpo na performance musical: percepções, saberes e convicções*. Edições desafio regular, 13 (1), pp. 77-84.
- Christy, V. (1981) *Foundations in singing*. Medium-high voice.
- Coelho, L. (2012) *Inserção da disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/>
- Conservatório de Música Sons e Compassos. (s.d.). *História* <https://sonsecompassos.pt/pt/historia>
- Conservatório de Música Sons e Compassos. (2019) *Regulamento interno do Conservatório de Música Sons e Compassos*. <https://sonsecompassos.pt/pt/documentos>
- Costa, M. (2015) *A pedagogia do canto através do movimento corporal* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/>

- Coutinho, C. (2014) *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. (2014) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Sage.
- Doscher, B. (1991) *Exploring the whys of intonation problems*. Choral Journal, 32(4), pp. 25-30.
- Escola Superior de Música de Lisboa. (2023). *Manual do Mestrado em Ensino de Música*.
- Fritzen, J. (2014) *A prática coral e as crenças de autoeficácia para cantar afinado* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Maria).
- Fyk, J., & Morrison, S. (2002) *Intonation*. In McPherson, G., & Parncutt, R. (Eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 183-197). Oxford University Press.
- Gabrielsson, A., & McPherson, G. (2002), *From sound to sign*. In McPherson, G., & Parncutt, R. (Eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-115). Oxford University Press.
- Gilman, M., & Michael, D. (2021) *The myth of intonation as an objective measure of singing quality*. Journal of singing, 77(5), pp. 591-604.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2006) *Music psychology in education*. Bedford Way Papers.
- Jensenius, A. (2007), *Action-Sound*. (Tese de Doutorado, University of Oslo). University of Oslo Library. <https://www.ub.uio.no/english/writing-publishing/open-access/>
- Johns, B. (2002) *Exploring the neurobiological basis for the effect of movement on the voice: quantifying Dalcroze-type methods*. The UCI Undergraduate Research Journal, 5, pp. 17-24.

- Juntunen, M. (2004) *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics* (Tese de doutoramento, University of Oulu). Oulu repository. <https://oulurepo.oulu.fi/>
- Karpinski, G. (2000) *Aural skills acquisition*. Oxford University Press.
- Kodály, Z. (1952) *Let us sing correctly*. Boosey & Hawkes.
- Kodály, Z. (1974) *The selected writings of Zoltán Kodály*. Boosey & Hawkes.
- Kolodziejcki, M., Paed, E., & Paed, J. (2014) *Music and movement activities and their impact on musicality and healthy development of a child*. *Journal of educational review*, 7(4), pp. 659-669
- Martins, M. (2015) *O impacto das práticas e atitudes do professor na aprendizagem de uma canção* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa). Repositório científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/>
- Nafisi, J. (2010) *Gesture as a tool of communication in the teaching of singing*. *Australian Journal of Music Education*, 14(2), pp. 103-116.
- Neuerburg, T. (2012) *The impact of vowels on pitch finding and intonation in the movable-do solmization system* (Dissertação de mestrado, University of Nebraska). UNL's institutional repository. <https://digitalcommons.unl.edu/>
- Neves, H. (2012) *A autoeficácia na aprendizagem de canto* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/>
- Paparo, S. (2016) *Embodying singing in the choral classroom: a somatic approach to teaching and learning*. *International Journal of Music Education*, 34(4), pp. 488-498.
- Potter, J. (2000) *Singing*. Cambridge University Press
- Robson, C. e McCartan, K. (2016) *Real world research* (4ª ed.). Willey
- Seitz, J. (2005) *Dalcroze, the body, movement and musicality*. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 33(4) pp. 419-435.
- Shehan, P. (2018) *The heart of music*. *Music Educators Journal*, 74(3), pp. 24-30.

Shiobara, M. (1994) *Music and movement: the effect of movement on musical comprehension*. *British Journal of Music Education*, 11(2), pp. 113-127.

Silva, A. (2014) *Estratégias de ensino para o desenvolvimento da afinação no violoncelo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/>

Simas, A. (2021) *A afinação nos grupos vocais: estratégias para a disciplina de Coro* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa). Repositório científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/>

Sousa, M. (2008) *Música, educação artística e interculturalidade* (Tese de doutoramento, Universidade Aberta). Repositório aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/>

Spavelko, L. (2014) *Choral tone, intonation, and the application of solo techniques* (Revisão de literatura, Ohio Wesleyan University).

Storolli, W. (2019) *Movimento, respiração e canto: a performance do corpo na criação musical* (Tese de pós-graduação, Universidade de São Paulo). Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/>

Thaut, M. Cross, I., e Hallam, S. (2008) *The Oxford handbook of music psychology* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford Press University

Urista, D. (2003) *Beyond words: the moving body as a tool for musical understanding*. *Society for Music Theory*, 9(3), pp. 1-7.

Urista, D. (2016) *The moving body in the aural skills classroom*. Oxford University Press

Walker, C. (2014) *Intonation in the aural-skills classroom* (Dissertação de mestrado, University of Massachusetts Amherst). University of Massachusetts Amherst scholar works. <https://scholarworks.umass.edu/home>



Withington, A. (2017) *Enhancing choral intonation in unaccompanied tonal music: a curriculum and pedagogical approach to teach choirs to sing in just intonation* (Tese


de doutoramento, University of Canterbury). University of Canterbury research repository. <https://ir.canterbury.ac.nz/home>

## **Anexos – Prática pedagógica**


## Anexo A – Plano de aula para a turma de Iniciação Musical (aula nº1)


<b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo	<b>Data:</b> 09.11.2022
<b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira	<b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem
<b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva	<b>Número de alunos:</b> 26
<b>Grau/ano/turma:</b> Iniciação Musical (6-9)	<b>Duração da aula:</b> 45 min.
<b>Contextualização da aula:</b> Esta aula contou com a presença de um novo aluno.	

<b>Objetivos</b>  Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades/Estratégias</b>	<b>Duração</b>
1. Memorizar e reproduzir pequenas frases melódicas e glissandos com elevados níveis de afinação e gestos associados.	Sensorial melódico	1) Ouvir, memorizar e entoar frases melódicas entoadas pela professora em sílaba neutra e com um gesto associado.	5'
2. Entoar ordenações em Dó Maior e dó menor, em divisão binária e ternária, com percussão corporal/gestos e com elevados níveis de afinação.	a) modo maior e menor; b) divisão binária e ternária	1) Ouvir o exemplo vocal da professora e entoar a sequência com nomes de notas, seguindo o seguinte motivo rítmico:  2) Ver, ouvir a professora e entoar a mesma sequência e acrescentar um gesto/percussão corporal na primeira pulsação de cada compasso para as notas dó (pé no chão), ré (mãos nas pernas), mi (palmas), fá (estalar o dedos) e sol (mãos na cabeça). 3) Repetir o mesmo processo no modo menor e em divisão ternária: 	10'

<p>3. Reproduzir por imitação e ler pequenas frases rítmicas em divisão ternária com elevada precisão rítmica.</p>		<p>1) Ouvir cada frase percutida pela professora entre 2 a 3 vezes e reproduzir.</p> <p>2) Ler pequenas frases rítmicas com as mesmas células, fazendo corresponder cada gesto à respectiva célula.</p>	<p>10'</p>
<p>4. Memorizar e entoar a canção “Se o gato soubesse”, de Delfina Figueiredo com texto; e com níveis elevados de afinação.</p>	<p>Saltos dentro do arpejo da tônica, 5-7, 2-</p>	<p>1) Ouvir o excerto frase a frase e reproduzir algumas das frases rítmicas lidas anteriormente, memorizar e entoar cada frase com texto.</p> <p>2) Ouvir o excerto entoado pela professora, frase a frase, entoá-lo, com e sem acompanhamento de piano, e, em simultâneo, passar um peluche de mão em mão, na pulsação.</p> <p>3) Escolher vários animais e cantar a canção de novo várias vezes substituindo a palavra “gato” pelos animais sugeridos, respeitando sempre a métrica das palavras.</p>	<p>15'</p>
<p>5. Andar pela sala na pulsação e reconhecer auditivamente cadência perfeita e à dominante.</p>	<p>Cadências: Perfeita e à Dominante</p>	<p>1) Andar pela sala na pulsação, escutar o acompanhamento da canção e parar quando o acompanhamento para.</p> <p>2) Quando termina numa cadência à dominante levantar os braços e mexer os dedos e quando termina numa cadência perfeita fazer uma vénia.</p>	<p>5'</p>
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano.</p> <p><b>Repertório e material de apoio (ver anexos):</b></p> <p>- “Se o gato soubesse”, de Delfina Figueiredo.</p>			

## Anexo B – Plano de aula para a turma de Iniciação Musical (aula nº2)


<p><b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo</p> <p><b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira</p> <p><b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva</p> <p><b>Grau/ano/turma:</b> Iniciação Musical (6-9)</p>		<p><b>Data:</b> 08.02.2023</p> <p><b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem</p> <p><b>Número de alunos:</b> 26</p> <p><b>Duração da aula:</b> 45 min.</p>	
<p><b>Contextualização da aula:</b> Os alunos terão de sair da aula 5 minutos mais cedo para poderem ter intervalo antes da aula de Coro, pelo que está aula foi planeada para 40 min.</p>			
Objetivos  Os alunos deverão ser capazes de:	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Duração
1. Entoar o cânone em Dó Maior, de Antonio Caldara com elevados níveis de afinação, precisão rítmica.	a) modo maior  b) divisão binária	1) Entoar o cânone e marchar na pulsação enquanto entramos na sala (os alunos estão em fila de mãos dadas).  2) Entoar o cânone com percussão corporal.	5'
2. Memorizar e reproduzir pequenos padrões rítmicos com o apoio do áudio da canção “Happy Hippo”, do livro “Wild Symphony”, de Dan Brown.	<b>Divisão binária:</b>  	1) Ouvir a professora reproduzir cada um dos 3 padrões rítmicos e reproduzir de volta, com e sem áudio.	10'
3. Ler, reproduzir e memorizar pequenos padrões melódicos, associados a gestos e a fenómenos da natureza com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.	Leitura melódica: graus conjuntos e saltos dentro do arpejo da tónica.	1) Ouvir a professora entoar a escala de dó menor e entoar de volta.  2) Entoar as notas de cada um dos padrões melódicos e, de seguida, ouvir a professora entoar cada um dos padrões com ritmo e um gesto	15'

		<p>associado e entoar de volta (1 – simular pingos de chuvas com as mãos, 2 – desenhar o arco-íris com as mãos, 3 – atirar relâmpagos para o chão com as mãos, 4 – balançar com as mãos imitando o movimento do vento).</p> <p>3) Entoar cada um dos padrões conforme a professora aponta para o padrão ou para a imagem.</p>	
<p>4. Entoar a canção “Ah, ah, ah, minha machadinha” com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>a) Coordenação motora.</p> <p>b) Audição interior.</p>	<p>1) Entoar a canção de início a fim com coreografia em roda.</p> <p>2) Entoar de novo a canção e assim que virem o peluche que a professora ou o colega estão a agarrar devem entoar a canção em audição interior. Assim que quem está a agarrar o esconder atrás das costas continuam a cantar.</p>	<p>10’</p>
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano.</p> <p><b>Repertório e material de apoio (ver anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canône em Dó Maior, de Antonio Caldara;</li> <li>- “Happy Hippo”, de Dan Brown;</li> <li>- “Ah, ah, ah, minha machadinha”, canção de autor desconhecido.</li> </ul>			

## Anexo C - Plano de aula para a turma de Iniciação Musical (aula nº3)

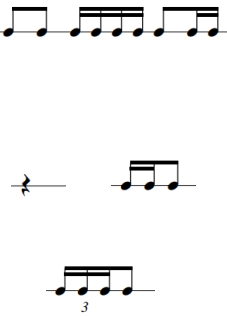
<b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo	<b>Data:</b> 29.03.2023
<b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira	<b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem
<b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva	<b>Número de alunos:</b> 26
<b>Grau/ano/turma:</b> Iniciação Musical	<b>Duração da aula:</b> 90 min.
<b>Contextualização da aula:</b> As aulas são planeadas para 40 min., para que os alunos possam ter tempo de intervalo antes da aula de Coro.	

<b>Objetivos</b> <b>Os alunos deverão ser capazes de:</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades/Estratégias</b>	<b>Duração</b>
1. Entoar o cânone em Dó Maior, de Antonio Caldara com elevados níveis de afinação, precisão rítmica e coordenação.	a) modo maior b) divisão binária	1) Entoar o cânone e marchar na pulsação enquanto entramos na sala (os alunos estão em fila de mãos dadas). 2) Entoar o cânone com percussão corporal.	5'
2. Entoar a escala de ré menor e identificar movimento ascendente e descendente e pequenos motivos melódicos com números e nomes de notas a partir da mesma escala com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.	a) escala menor e divisão ternária b) motivos melódicos por graus conjuntos	1) Entoar por imitação a escala com nomes de notas e com acompanhamento ao piano (começar pela versão descendente e só depois ascendente). 3) Reconhecer o movimento melódico das escalas tocadas pela professora (mostrar com a mão o gesto correspondente à direção da escala). 4) Ouvir pequenos motivos melódicos dentro da mesma escala entoados pela professora em sílaba neutra (graus conjuntos 7#, 1, 2, 3, 4 e 5) 5) Entoar esses motivos com números.	10'
3. Ouvir um excerto da peça "Young Person's Guide to the Orchestra" de Britten e	a) Instrumentos musicais	1) Ouvir o excerto da peça e identificar alguns dos instrumentos.	10'

<p>reproduzir motivos rítmicos associados às diferentes famílias de instrumentos com elevados níveis de precisão rítmica, com e sem o áudio.</p>	<p>b) Figuras da divisão binária</p> 	<p>2) Ouvir, memorizar e reproduzir os vários motivos rítmicos associados a cada família (madeiras – 1º e 2º anos, metais – 3º ano, cordas – 4º ano, percussão – 1 aluno voluntário que poderá improvisar).</p> <p>4) Reproduzir esses motivos por ordens diferentes e em <i>tutti</i>. Primeiro sem o áudio e de seguida com áudio.</p>	
<p>4. Ler um excerto da canção “Girassol” de Delfina Figueiredo com nomes de notas e cantar a secção final da peça com texto com elevados níveis de afinação e precisão rítmica, a um andamento de performance.</p>	<p>a) Graus conjuntos e saltos dentro do arpejo da tónica.</p>	<p>1) Entoar a escala de Dó Maior com nomes de notas e ler a melodia do excerto sem ritmo (“gira uma estrela com uma flor”).</p> <p>2) Ler os ritmos que surgem na melodia (semínima com ponto e semínima + colcheia) conforme a professora vai apontando.</p> <p>3) Entoar a melodia com nomes de notas e com ritmo.</p> <p>4) Entoar por imitação da professora a frase com texto.</p> <p>5) Entoar a secção anterior frase a frase (a partir de “Roda o girassol, roda e vira” até ao fim) por imitação da professora</p> <p>6) Entoar por imitação da professora do início ao fim. Os alunos devem recolher-se no final da melodia como se o sol se estivesse a pôr.</p>	<p>15’</p>
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano.</p> <p><b>Repertório e material de apoio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cânone em Dó Maior de Antonio Caldara;</li> <li>- “Young Person’s Guide to the Orchestra” de Britten;</li> <li>- “Girassol” de Delfina Figueiredo.</li> </ul>			

## Anexo D – Plano de aula para a turma de 5º grau (aula nº1)

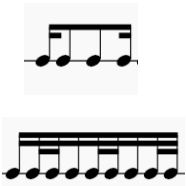
<b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo	<b>Data:</b> 05.11.2022
<b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira	<b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem
<b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva	<b>Número de alunos:</b> 10
<b>Grau/ano/turma:</b> 5º grau	<b>Duração da aula:</b> 90 min.
<b>Contextualização da aula:</b> Tendo em conta os pequenos atrasos de alguns alunos e o tempo final de aula para explicar o trabalho de casa, esta aula foi planeada para 85 minutos.	



<b>Objetivos</b>  Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades/Estratégias</b>	<b>Duração</b>
1. Memorização de um excerto da canção “My House”, de Bernstein (desde o último compasso da segunda página com anacruse até ao final do 1º sistema da terceira página com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.	a) 1º grau subido, saltos 3º-7º, 7º-5º.	1) Ouvir o excerto entoado pela professora e entoar de volta, frase a frase, em sílaba neutra  2) Entoar o excerto com nome de notas com o auxílio da partitura.  3) Rever o excerto aprendido na aula anterior e cantar com nome de notas desde a segunda página da canção até ao final do excerto aprendido.	20'
2. Memorizar o ritmo do piano (mão direita e mão esquerda) de um excerto do Concerto para teclado em fá menor de J. S. Bach (até ao compasso 8), caminhando em simultâneo na pulsação e com elevada precisão rítmica.	a) Ritmo a 2 partes.  	1) Ouvir o excerto tocado uma vez na íntegra pela professora e, de seguida, percutir a mão direita do piano do excerto frase a frase, com e sem acompanhamento e andando pela sala em simultâneo.  2) Repetir o mesmo processo para a mão esquerda.  3) Percutir as duas partes em simultâneo com o auxílio da partitura.	25'

<p>3. Entoar, reproduzir ao piano e reconhecer auditivamente os acordes maior, menor, diminuto e aumentado (sem inversões), com elevado nível de afinação.</p>	<p>a) Acordes: maior, menor, diminuto e aumentado no estado fundamental.</p>	<p>1) Ouvir e memorizar uma sequência de arpejos de acordes entoada pela professora (sequência de arpejos com ritmo swingado por esta ordem: maior, menor, diminuto e aumentado) e entoar de volta a sequência memorizada.</p> <p>2) Repetir a mesma sequência a partir de diferentes notas e arpejando os acordes das seguintes formas: arpejo descendente, entoar 3ª – 5ª – fundamental e 3ª – fundamental – 5ª.</p> <p>3) Reproduzir ao piano os acordes a partir de várias notas e entoar as sequências anteriores de arpejos, sendo possível variar a ordem do tipo de acorde e variar a ordem do arpejo (arpejo ascendente, descendente, 3ª, 5ª, fundamental ou 3ª, fundamental, 5ª).</p> <p>6) Reconhecer os acordes trabalhados: fechar os olhos e mostrar com a mão um símbolo correspondente ao acorde que estão a ouvir (maior – polegar para cima, menor - polegar para baixo, diminuto – punho fechado, aumentado – mão aberta).</p>	<p>20'</p>
<p>4. Entoar com números e transpor um excerto do 2º andamento do Concerto Brandeburguês, nº5 de J. S. Bach com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>a) Transposição de saltos melódicos: 5-1, 3-7, 5-2, 2-4.</p>	<p>1) Ler o excerto com números 2 vezes e de seguida entoá-lo de cor, mostrando o contorno melódico com a mão.</p> <p>2) Ouvir o excerto frase a frase e transpor com nome de notas para a tonalidade de sol menor e dó menor.</p>	<p>20'</p>
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano, quadro.</p> <p><b>Repertório e material de apoio (ver anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "My House", de Bernstein;</li> <li>- 2º andamento do Concerto Brandeburguês nº5, de J. S. Bach;</li> <li>- Concerto para teclado em fá menor, de J. S. Bach.</li> </ul>			

## Anexo E – Plano de aula para a turma de 5º grau (aula nº2)

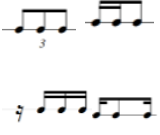
<p><b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo</p> <p><b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira</p> <p><b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva</p> <p><b>Grau/ano/turma:</b> 5º grau</p> <p><b>Contextualização da aula:</b> Tendo em conta os pequenos atrasos de alguns alunos e o tempo final de aula para explicar o trabalho de casa, esta aula foi planeada para 85 minutos.</p>		<p><b>Data:</b> 18.02.2023</p> <p><b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem</p> <p><b>Número de alunos:</b> 10</p> <p><b>Duração da aula:</b> 90 min.</p>	
Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Duração
Os alunos deverão ser capazes de:			
1. Memorizar e entoar a canção tradicional brasileira “Ó cirandeiro” com elevados níveis de precisão rítmica e afinação.	a) Entoação de graus conjuntos e saltos (dentro do arpejo da tónica, 6-4, 2-4, 2-5).	1) Ouvir a peça tocada e cantada pela professora e entoar de volta, frase a frase e, de seguida, na íntegra.  2) Entoar o excerto sem acompanhamento, enquanto a professora canta a 2ª voz.	15'
2. Memorizar, entoar o baixo e identificar as funções harmónicas e cadência do mesmo excerto com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.	a) Entoação de graus conjuntos e saltos (1-5, 5-1, 1-4, 4-6).  b) Identificação de funções harmónicas (i, iv, V, V7, VI).  c) Identificação de cadências (Perfeita).	1) Ouvir a professora tocar o excerto 3 vezes e entoar de volta o baixo em sílaba neutra várias vezes até decifrarem as funções harmónicas.  2) Identificar a cadência final.	5'

<p>3. Improvisar melodicamente e identificar as funções harmônicas e cadência de uma progressão com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>a) Improvisação melódica no modo menor.</p> <p>b) Identificação de funções harmônicas (i, iv, V, V7, VI).</p> <p>c) Identificação de cadências (plagal).</p>	<p>1) Ouvir a progressão harmônica tocada ao piano pela professora (i – VI – V – V7 – iv – i) e improvisar pequenos padrões melódicos, entoados.</p> <p>2) Entoar o baixo da progressão em sílaba neutra.</p> <p>3) Voltar a ouvir a progressão tocada pela professora e, de olhos fechados, mostrar com a mão o número correspondente à função, identificando a cadência no final.</p>	<p>10'</p>
<p>4. Entoar e identificar intervalos de 2ª e de 7ª com níveis elevados de afinação.</p>	<p>a) Identificação de intervalos: 2ªm, 2ªM, 7ªm e 7ªM.</p>	<p>1) Ouvir a professora tocar ao piano intervalos de 7ª e entoar a seguinte sequência a partir da mesma nota: 7ªm ascendente, 2ªM descendente, 7ªM ascendente, 2ªm descendente, a partir de diferentes notas.</p> <p>2) Ouvir, entoar e identificar o intervalo tocado ao piano pela professora.</p>	<p>10'</p>
<p>5. Entoar arpejos no estado fundamental e identificar acordes maiores, menores e diminutos invertidos e com elevados níveis de afinação.</p>	<p>a) Identificação auditiva: acordes maiores, menores e diminutos com inversões.</p>	<p>1) Ouvir a professora tocar acordes de 3 sons nas várias inversões a partir de diferentes notas, entoar o arpejo e a nota mais grave do respectivo acorde, em sílaba neutra e identificar a inversão.</p>	<p>5'</p>
<p>6. Ouvir, entoar o baixo e percutir o ritmo da mão direita da Invenção nº6, em Mi Maior, de J.S. Bach, com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>Sensorial rítmico:</p> 	<p>1) Ouvir, memorizar e entoar em sílaba neutra a melodia do baixo, frase a frase.</p> <p>2) Ouvir e reproduzir com palmas a melodia da mão direita, frase a frase.</p>	<p>15'</p>

		<p>3) Entoar o baixo e percutir o ritmo da mão direita, em simultâneo.</p> <p>4) Cantar o baixo com nome de notas e percutir o ritmo da mão direita em simultâneo, até ao comp. 8, com recurso à partitura.</p> <p>5) Ouvir o excerto de início a fim e, no final, identificar o compositor, a cadência final e descrever aquilo que imaginaram ao ouvir a peça de olhos de fechados.</p>	
<p>7. Reproduzir, improvisar e codificar pequenos padrões rítmicos em divisão ternária com elevados níveis de precisão rítmica.</p>	<p>a) Sensorial rítmico e codificação rítmica em divisão ternária:</p> 	<p>1) Ouvir a professora improvisar pequenos padrões rítmicos de 4 pulsações e reproduzir de volta, enquanto marcam a pulsação.</p> <p>2) Improvisar pequenos padrões rítmicos da mesma dimensão: para o colega do lado imitar, enquanto marcam a pulsação (caso, alguém faça alguma das 3 células escritas no quadro quem deve improvisar a seguir é sempre a pessoa à direita).</p>	10'
<p>8. Ler um excerto rítmico de 30 compassos em divisão ternária com elevados níveis de precisão rítmica.</p>	<p>a) Leitura rítmica em divisão ternária.</p> 	<p>1) Ler o excerto de início a fim, reproduzindo o ritmo com a voz, enquanto marcam a pulsação.</p> <p>2) Reproduzir todo o excerto de início a fim, com dinâmicas e articulações.</p>	10'

<p>9. Entoar o “Coffee Canon”, de Hering com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>a) Entoação a vozes.</p>	<p>1) Ouvir a professora cantar e tocar o canône com texto, de início a fim e cantar de volta.</p> <p>2) Entoar o canône de novo enquanto a professora entoa a 2ª voz em canône.</p> <p>3) Dividir a turma em dois grupos iguais e entoar o canône a duas partes, com e sem acompanhamento.</p>	<p>5’</p>
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano, quadro.</p> <p><b>Repertório e material de apoio (ver anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ó cirandeiro” canção tradicional brasileira;</li> <li>- “Coffe Canon”, de Hering;</li> <li>- Invenção em Mi Maior, de J. S. Bach.</li> </ul>			

## Anexo F – Plano de aula para a turma de 5º grau (aula nº3)


<p><b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo</p> <p><b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira</p> <p><b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva</p> <p><b>Grau/ano/turma:</b> 5º grau</p>		<p><b>Data:</b> 25.03.2023</p> <p><b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem</p> <p><b>Número de alunos:</b> 8</p> <p><b>Duração da aula:</b> 90 min.</p>	
<p><b>Contextualização da aula:</b> Tendo em conta os pequenos atrasos de alguns alunos e o tempo necessário no final de aula para explicar o trabalho de casa, esta aula foi planeada para 85 minutos.</p>			
Objetivos  Os alunos deverão ser capazes de:	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Duração
1. Entoar acordes diminutos e aumentados em sílaba neutra, de forma arpejada, com elevados níveis de afinação e identificá-los por comparação.	a) Acordes diminutos e aumentados.	1) Ouvir a professora tocar acordes diminutos e aumentados e entoar a fundamental dos acordes e o arpejo completo.  2) Ouvir uma sequência de acordes (diminuto – aumentado, ou, aumentado – diminuto) e identificar essa sequência através do gesto correspondente a cada acorde pela ordem que foram tocados.	10'
2. Entoar intervalos de 4ªP, 4ªA e 5ªP com elevada precisão a nível de afinação, e identificar com e sem termo de comparação	a) Intervalos: 4ªP, 4ªA e 5ªP.	1) Ouvir e entoar de forma ascendente intervalos de 4ªP, 4ªA e 5ªP tocados ao piano pela professora a partir de diferentes notas.  2) Fechar os olhos, ouvir, e identificar os intervalos de 4ªP, 4ªA e 5ªP mostrando o gesto correspondente a cada intervalo.	5'
3. Entoar a escala de ré menor (ascendente – 7#, descendente – versão natural da escala):  - com nomes de notas; - com elevados níveis de afinação e precisão rítmica; - com diferentes ritmos (imitando e lendo). Aplicar aos seguintes.	a) Escala menor.  b) Figuras de divisão binária.  	1) Entoar a escala com nomes de notas de forma ascendente e descendente e com acompanhamento do piano.  2) Ouvir e imitar a professora a entoar escala com cada uma das figuras rítmicas.  3) Entoar a versão escolhida por um dos alunos de acordo com a figura rítmica para qual o aluno estiver a apontar.	10'

<p>4. Escrever frases rítmicas em divisão binária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com rapidez;</li> <li>- com frases de 3 pulsações;</li> <li>- em formato de jogo.</li> </ul>	<p>a) Figuras de divisão binária (ponto 3).</p>	<p>2) Ouvir cada frase rítmica reproduzida pela professora 3 vezes. Ao ouvir a palavra “vai” os alunos devem dirigir-se ao sino e tocá-lo para escrever no quadro a frase.</p>	<p>10’</p>
<p>5. Ler uma frase rítmica em divisão binária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com elevada precisão rítmica;</li> <li>- em grupo;</li> <li>- com 9 pulsações.</li> </ul>	<p>a) Figuras da divisão binária.</p>	<p>1) Escrever uma frase rítmica de 9 pulsações no quadro, utilizando células de divisão binária e obrigatoriamente todas as células rítmicas da atividade</p> <p>2) Ler a frase rítmica, marcando a pulsação.</p> <p>3) Identificar os erros existentes na primeira leitura. Esta identificação é feita pelo aluno que escreveu a frase rítmica.</p> <p>4) Corrigir a leitura.</p>	<p>5’</p>
<p>6. Identificar funções harmónicas e cadência Perfeita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de forma rápida;</li> <li>- associando cada função a um movimento;</li> <li>- com diferentes posições;</li> <li>- no modo menor.</li> </ul>	<p>a) Funções harmónicas – i, iv, ic, V, V7 e VI</p> <p>b) Cadência Perfeita</p>	<p>1) Ouvir a professora tocar no piano as diferentes funções e explicar que movimentos correspondem a cada função</p> <p>2) Identificar as funções harmónicas ouvidas</p> <p>3) Ouvir 3 vezes a seguinte progressão: i – VI – iv – ic – V7 – i e identifica-la com os gestos correspondentes a cada função.</p> <p>4) Identificar a cadência final.</p>	<p>10’</p>
<p>7. Entoar de forma expressiva e transpor com nomes de notas um excerto da peça “Kol Nidrei”, de Bruch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com números, sílaba neutra e nomes de notas;</li> <li>- com elevados níveis de afinação e precisão rítmica;</li> <li>- a um andamento próximo do de performance;</li> <li>- pelo menos para duas tonalidades diferentes.</li> </ul>	<p>a) Graus conjuntos e saltos de 5-3, 1-3, 5-7# e 7#-5.</p>	<p>1) Entoar o excerto de início a fim com números e acompanhamento ao piano.</p> <p>2) Entoar o excerto frase a frase: uma vez com partitura e outra de cor.</p> <p>3) Entoar o excerto de início a fim de cor, sem acompanhamento (uma vez com números e de seguida em sílaba neutra).</p> <p>4) Entoar o excerto e realizar movimentos para melhorar a entoação de notas longas e fraseado: nas notas longas escalar uma montanha, no restante cair para trás com o corpo e movimentar os braços para os lados.</p>	<p>20’</p>

		<p>5) Entoar o excerto sem movimento e com acompanhamento do piano mantendo a mesma qualidade vocal e expressividade</p> <p>6) Entoar o excerto em dó menor, com números, em andamento lento e mostrando o contorno melódico com a mão, frase a frase.</p> <p>7) Entoar de seguida cada uma das frases com nomes de notas em dó menor.</p> <p>8) Entoar o excerto mi menor (passos 1 a 8)</p>	
<p>8. Entoar a 3 vezes um excerto da “Cantata do Café”, de J. S. Bach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com nomes de notas e em sílaba neutra;</li> <li>- caminhando pela sala na pulsação;</li> <li>- identificando os alunos que estiverem a entoar a mesma voz;</li> <li>- com elevados níveis de afinação e precisão rítmica;</li> <li>- a um andamento próximo do de performance.</li> </ul>	<p>a) Modo menor</p> <p>b) Polifonia</p>	<p>1) Entoar com nomes de notas cada uma das vozes.</p> <p>2) Entoar as várias combinações possíveis do excerto a 2 e 3 vozes.</p> <p>3) Escolher uma das vozes da peça e cantá-la enquanto se caminha na pulsação pela sala. No final do excerto os alunos devem juntar-se a quem estava a cantar a mesma voz.</p> <p>4) Entoação do excerto em sílaba neutra (passos 1 a 3)</p>	15'
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano, quadro.</p> <p><b>Repertório e material de apoio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Kol Nidrei” de Bruch.</li> <li>- “Cantata do Café” de J. S. Bach</li> </ul>			

## Anexo G – Plano de aula para a turma de 7º grau (aula nº1)


<p><b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo</p> <p><b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira</p> <p><b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva</p> <p><b>Grau/ano/turma:</b> 7º grau</p> <p><b>Contextualização da aula:</b> Tendo em conta os pequenos atrasos de alguns alunos e o tempo final de aula para explicar o trabalho de casa, esta aula foi planeada para 85 minutos.</p>		<p><b>Data:</b> 31.10.2022</p> <p><b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem</p> <p><b>Número de alunos:</b> 6</p> <p><b>Duração da aula:</b> 90 min.</p>	
Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Duração
1. Improvisar melodicamente sobre uma progressão harmónica, reproduzir ao piano e reconhecer progressões harmónicas com elevados níveis de afinação.	a) Improvisação; b) Funções harmónicas: - I, IV, V, Vi.	1) Ouvir uma progressão harmónica tocada pela professora ao piano (I - VI – IV – V) e improvisar uma frase melódica sobre a progressão. 2) Reproduzir ao piano progressões harmónicas utilizando as mesmas funções (quem não está ao piano canta em sílaba neutra o 7º grau caso estejam a ouvir a função V, e canta 1º grau em todas as outras funções). 3) Reconhecimento auditivo de 3 progressões harmónicas (estar de olhos fechados e mostrar com a mão o número correspondente à função que estão a ouvir).	25'
2. Ler e memorizar um excerto do 2º andamento do Concerto Brandeburguês, nº1, de J. S. Bach: com elevado nível de afinação e	a) Leitura melódica com os seguintes	1) Ler o ritmo do excerto e, de seguida, entoar as notas para as quais a professora aponta no quadro dentro do âmbito do	25'

precisão	rítmica.	saltos: 2-4, 2-7.	<p>excerto e trabalhando os saltos 2-4 e 2-7.</p> <p>2) Leitura da peça com nome de notas compasso a compasso, memorizando progressivamente a melodia (a professora vai apagando pequenos excertos ao longo de 6 vezes).</p> <p>3) Audição do excerto e identificação de instrumentação e possível compositor.</p>	
3. Memorizar o ritmo da voz e da mão direita do piano de um excerto da ária “Glitter and be Gay”, de Bernstein com elevados níveis de precisão rítmica.	<p>a) Leitura rítmica a 2 partes:</p> 	<p>1) Ouvir o excerto na íntegra tocado e entoado pela professora, memorizar e percudir o ritmo da mão direita do piano, por frases.</p> <p>2) Repetir o mesmo processo para o ritmo da voz.</p> <p>3) Dividir a turma em dois grupos: um grupo percute a voz e o outro a mão direita do piano (depois trocam).</p> <p>4) Leitura do excerto a duas partes.</p>	25'	
4. Entoar a peça “Wie viele Zeit verlor ich”, de Wolf com nome de notas e com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.	a) Competências expressivas e performativas.	<p>1) Ler a peça de início a fim.</p> <p>2) Fazer uma análise crítica da performance.</p> <p>3) Ler de novo a peça tendo em conta a análise crítica e tentando corrigir esses aspetos.</p>	10'	
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano, quadro, coluna e computador.</p> <p><b>Repertório e material de apoio (ver anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2º andamento do Concerto Brandeburguês, nº1, de J. S. Bach;</li> <li>- “Wie viele Zeit verlor ich”, de H. Wolf;</li> <li>- “Glitter and be Gay”, de Bernstein.</li> </ul>				

## Anexo H – Plano de aula para a turma de 7º grau (aula nº2)



<p><b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo</p> <p><b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira</p> <p><b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva</p> <p><b>Grau/ano/turma:</b> 7º grau</p> <p><b>Contextualização da aula:</b> Tendo em conta os pequenos atrasos de alguns alunos e o tempo final de aula para explicar o trabalho de casa, esta aula foi planeada para 85 minutos.</p>		<p><b>Data:</b> 13.02.2023</p> <p><b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem</p> <p><b>Número de alunos:</b> 6</p> <p><b>Duração da aula:</b> 90 min.</p>	
<b>Objetivos</b> <b>Os alunos deverão ser capazes de:</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades/Estratégias</b>	<b>Duração</b>
1. Memorizar, entoar e improvisar pequenos motivos melódicos no modo menor com elevados níveis de precisão rítmica e afinação.	a) Improvisação melódica.	1) Ouvir a professora entoar pequenos padrões melódicos em sol menor, enquanto caminham pela sala na pulsação e entoar de volta.  2) Improvisar pequenos padrões melódicos na mesma tonalidade, com e sem acompanhamento, de forma individual e conjunta (i – V – i – iv – ic – V - i).	5'
2. Memorizar a melodia e o baixo da canção tradicional inglesa “The Miller of Dee” com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.	a) Sensorial melódico: graus conjuntos e saltos (5-1, 7#-5, 5-3, 2-4, 3-1 2-7#, 1-3, 4-2, 3-1, 1-4).	1) Ouvir a professora cantar melodia tradicional inglesa “The Miller of Dee” de início a fim e, de seguida, por frases, entoando de volta, com e sem acompanhamento.  3) Ouvir a professora tocar o acompanhamento pelo menos 2 vezes, memorizar o baixo da primeira secção e entoá-lo de	15'

		<p>volta (primeiros 4 compassos).</p> <p>4) Entoar esta primeira secção da canção a duas vezes (melodia e baixo).</p>	
<p>3. Identificar as funções harmónicas de duas progressões harmónicas, mostrando com as mãos o número correspondente à função que estão a ouvir.</p>	<p>a) Identificação auditiva:</p> <p>b) Funções harmónicas (i, iv, V, V7)</p>	<p>1) Ouvir a professora exemplificar ao piano as funções harmónicas que podem sair (i, iv, V, V7, VI e ii).</p> <p>2) Ouvir a professora tocar 3 vezes cada progressão (i, - V - i - iv - V - V7 - i) e, de olhos fechados, mostrar com as mãos a função correspondente.</p>	10'
<p>4. Entoar e identificar acordes de 7ª diminuto, 7ª menor e 7ª dominante com níveis elevados de afinação.</p>	<p>a) Identificação de acordes: 7ª diminuta, 7ª menor e 7ª dominante.</p>	<p>1) Ouvir a professora exemplificar ao piano ambos os acordes e entoar de volta, parando em notas específicas do acorde pedidas pela professora e mostrando com a mão o símbolo correspondente ao acorde que estão a ouvir (punho fechado – 7dim, polegar para baixo – 7m e mãos aberta – 7dom)</p> <p>2) Repetir o mesmo processo a partir de diferentes notas.</p> <p>3) Fechar os olhos e mostrar o símbolo correspondente ao do acorde que a professora estiver a tocar.</p>	15'
<p>5. Entoar e identificar intervalos de 2ª e de 7ª: com níveis elevados de afinação.</p>	<p>a) Identificação de intervalos: 2ªm, 2ªM, 7ªm e 7ªM.</p>	<p>1) Ouvir a professora tocar ao piano intervalos de 7ª e, dizendo o nome do respetivo intervalo entoar a seguinte sequência a partir da mesma nota: 7ªm ascendente, 2ªM</p>	15'

		<p>descendente, 7ªM ascendente, 2ªm descendente.</p> <p>2) Ouvir os intervalos tocados ao piano pela professora, de olhos fechados, e mostrar com as mãos o símbolo correspondente ao intervalo (2ªm/M ou 7ªm/M).</p>	
<p>6. Ouvir, entoar o baixo e percutir o ritmo da mão direita da “Courante”, da Partita nº6, em mi menor, de J.S. Bach com elevados níveis de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>a) Sensorial rítmico:</p> 	<p>1) Ouvir o excerto de início a fim e, no final, identificar o compositor, a cadência final e descrever aquilo que imaginaram ao ouvir a peça.</p> <p>2) Entoar o baixo até ao comp. 8 com nome de notas, com e sem acompanhamento de piano.</p> <p>4) Ouvir, memorizar e reproduzir com palmas a melodia da mão direita, frase a frase.</p> <p>5) Entoar o baixo e percutir o ritmo da mão direita, em simultâneo, frase a frase.</p> <p>6) Entoar o baixo com nome de notas e percutir o ritmo da mão direita em simultâneo, até ao comp. 8 e com recurso à partitura.</p>	25'
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano, quadro, coluna e computador.</p> <p><b>Repertório e material de apoio (ver anexos):</b></p> <p>- “The Miller of Dee”, canção tradicional inglesa;</p> <p>- “Courante”, da Partita nº6, em mi menor, de J. S. Bach.</p>			

## Anexo I – Plano de aula para a turma de 7º grau (aula nº3)

<p><b>Nome do Mestrando:</b> Ana Rita Russo</p> <p><b>Professor Cooperante:</b> Inês Vieira</p> <p><b>Professor Orientador (ESML):</b> Helena Almeida e Silva</p> <p><b>Grau/ano/turma:</b> 7º grau</p>		<p><b>Data:</b> 20.03.2023</p> <p><b>Local:</b> Conservatório de Música Sons e Compassos - Terrugem</p> <p><b>Número de alunos:</b> 8</p> <p><b>Duração da aula:</b> 90 min.</p>	
<p><b>Contextualização da aula:</b> Tendo em conta os pequenos atrasos de alguns alunos e o tempo necessário no final de aula para explicar o trabalho de casa, esta aula foi planeada para 85 minutos.</p>			
Objetivos  Os alunos deverão ser capazes de:	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Duração
<p>1. Entoar e identificar intervalos de 6ªm e 6ªM:</p> <p>- com elevada precisão a nível de afinação;</p> <p>- sem termo de comparação;</p>	<p>a) Intervalos: 6ªm e 6ªM.</p>	<p>1) Ouvir intervalos de 6ªm tocados ao piano pela professora e entoá-los de forma ascendente.</p> <p>2) Entoar os intervalos a partir de um som</p> <p>3) Ouvir e entoar intervalos de 6ªM (pontos 1 e 2)</p> <p>4) Identificar intervalos de 6ªm e 6ªM mostrando o gesto correspondente</p>	5'
<p>2. Entoar e identificar acordes diminutos e Aumentados no estado fundamental:</p> <p>- com elevada precisão a nível de afinação;</p> <p>- sem termo de comparação;</p> <p>- entoando em voz alta o arpejo;</p> <p>- sem entoar em voz alta o arpejo.</p>	<p>a) Acordes diminutos e aumentados.</p>	<p>1) Ouvir acordes diminutos e aumentados tocados ao piano pela professora e entoá-los de forma arpejada e ascendente.</p> <p>2) Entoar os acordes a partir de um som</p> <p>3) Ouvir e identificar acordes diminutos e aumentados, mostrando o gesto correspondente.</p>	5'

<p>3. Entoar a escala de ré menor (ascendente – 7#, descendente – versão natural da escala):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com nomes de notas;</li> <li>- com elevados níveis de afinação e precisão rítmica;</li> <li>- com diferentes ritmos (imitando e lendo).</li> </ul>	<p>a) Escala menor.</p> <p>b) Figuras rítmicas de divisão ternária.</p> 	<p>1) Entoar a escala ascendente e descendente com nomes de notas com acompanhamento do piano.</p> <p>2) Entoar a escala com as figuras rítmicas escolhidas pelos alunos</p>	<p>10'</p>
<p>4. Escrever frases rítmicas em divisão ternária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com rapidez;</li> <li>- com frases de 3 pulsações;</li> <li>- em formato de jogo.</li> </ul>	<p>a) Figuras de divisão ternária.</p> 	<p>1) Ouvir cada frase rítmica reproduzida pela professora 3 vezes. Ao ouvir a palavra “vai” os alunos devem dirigir-se ao seu sino e tocá-lo para escrever no quadro a frase.</p>	<p>20'</p>
<p>5. Ler uma frase rítmica em divisão ternária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com elevada precisão rítmica;</li> <li>- em grupo;</li> <li>- com 9 pulsações.</li> </ul>	<p>a) Figuras rítmicas de divisão ternária.</p>	<p>1) Escrever uma frase rítmica de 9 pulsações no quadro, utilizando células de divisão ternária e obrigatoriamente todas as células rítmicas da atividade 3. Esta frase é escrita pelo aluno vencedor do jogo anterior.</p> <p>2) Ler a frase rítmica, marcando a pulsação.</p> <p>3) Identificar os erros existentes na primeira leitura. Esta identificação é feita pelo aluno que escreveu a frase rítmica.</p> <p>4) Corrigir a leitura.</p>	<p>5'</p>
<p>6. Identificar as funções de tônica e dominante no acompanhamento da melodia do tema “Up”, de M. Giacchino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- em várias inversões;</li> </ul>	<p>a) Funções harmónicas: I, V e V7, com e sem inversões.</p>	<p>1) Ouvir a professora tocar ao piano as funções de tônica e dominante em várias posições e inversões e realizando o movimento correspondente a cada um (tónica – sentar, dominante – levantar).</p> <p>2) Ouvir o acompanhamento do tema “Up” e realizar os mesmos movimentos ao ouvir as funções de tónica</p>	<p>10'</p>

<p>- em várias posições; - com e sem sétima.</p>		<p>e dominante. Ao ouvir outras funções os alunos devem cruzar os braços.</p>	
<p>7. Ler com números e memorizar a melodia do tema “Up”, de M. Fiacchino: - com elevados níveis de afinação e precisão rítmica; - a um andamento de performance; - de forma expressiva; - com e sem acompanhamento ao piano.</p>	<p>a) Leitura melódica: graus conjuntos e saltos (1-3, 7-3, 3-7, 6-1, 1-6, 6-3, 2-6, 7-2, 2-7, 7-5, 5-7, 7-5).</p>	<p>1) Entoar a melodia com acompanhamento ao piano e em sílaba neutra. 2) Ler a melodia com números. 3) Ler a melodia por frases e ir alternando entre cantar com e sem partitura. 4) Entoar a melodia sentados no chão. Caminhar com os braços até ao centro nas notas longas e cair com o corpo para trás no resto da melodia. Sem acompanhamento ao piano. 5) Entoar a melodia uma última vez sem movimento, mas com a mesma expressividade e direção nas notas longas.</p>	<p>10'</p>
<p>8. Cantar a vozes um excerto da peça “Gloria”, de Bojesen: - com elevados níveis de afinação e precisão rítmica; - a um andamento próximo do de performance; - com e sem nomes de notas; - sem acompanhamento do piano.</p>	<p>a) Polifonia.</p>	<p>1) Ouvir a professora exemplificar cada uma das vozes com nomes de notas e imitar. 2) Entoar todas as combinações possíveis dentro das 3 vozes. 3) Repetir uma das combinações a 3 vozes e andamento pela sala na pulsação. 4) Escolher uma das vozes da peça e cantá-la enquanto se caminha na pulsação pela sala. No final do excerto os alunos devem juntar-se a quem estava a cantar a mesma voz. 5) Repetir o mesmo processo, mas em sílaba neutra.</p>	
<p><b>Recursos utilizados:</b> piano, quadro.</p> <p><b>Repertório e material de apoio:</b> - “Up”, de M. Giacchino; - “Gloria”, de Bojesen.</p>			

## **Anexos - Investigação**

## Anexo I – Consentimento informado destinado aos Encarregados de Educação

### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia <sup>64</sup> e a Convenção de Oviedo <sup>2</sup>

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e afinação dos alunos.

**Enquadramento:** Projeto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Este projeto é orientado pela professora Helena Almeida e Silva.

**Explicação do estudo:** Foi planeado um projeto de investigação-ação, cuja fase de intervenção será realizada ao longo de seis aulas na turma de Formação Musical do seu educando. Pretende-se implementar exercícios com movimento para ajudar a melhorar a afinação e qualidade vocal da turma. A intervenção será feita pela investigadora enquanto observadora participante e serão feitas gravações audiovisuais de seis aulas. Estas gravações serão analisadas pela investigadora e por mais três professores especialistas. Para além disto, no final das seis aulas de intervenção será pedido aos alunos que preencham um questionário, constituído por perguntas acerca da forma como os alunos se sentiram ao longo da intervenção.

**Condições e financiamento:** O estudo não conta com qualquer tipo de financiamento. Os participantes não terão quaisquer custos, benefícios e riscos na sua participação. A participação neste projeto de investigação é voluntária. Os alunos que não desejarem participar, ou cujos Encarregados de Educação não autorizem, não serão prejudicados de forma alguma. Este projeto de investigação mereceu parecer favorável por parte da direção pedagógica da escola.

**Confidencialidade e anonimato:** Ao longo de todo o processo serão garantidos a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes e da respetiva escola. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para o presente projeto de investigação, sendo que as gravações das aulas serão apagadas após a defesa do projeto.

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

Ana Rita Russo

Aluna do Mestrado em Ensino de Música, área de especialização de Formação Musical

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Música de Lisboa

[ritamemfm@gmail.com](mailto:ritamemfm@gmail.com)

910061284

**Assinatura do investigador:** .....

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão*

<sup>64</sup> <http://epidemiologia.med.up.pt/pdfs/Helsinq.2013.pdf>

<sup>2</sup> <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

*utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.*

Nome (aluno): .....

Assinatura (aluno): ..... Data:...../..... /.....

<p>SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE (se o menor tiver discernimento deve <u>também</u> assinar em cima, se consentir)</p>
NOME (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO): .....
.....
GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: .....
ASSINATURA DO REPRESENTANTE LEGAL: .....
..... DATA: ____/____/____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E É FEITO EM DUPLICADO:  
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

## Anexo II – Consentimento informado destinado à direção pedagógica

### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia <sup>65</sup> e a Convenção de Oviedo <sup>2</sup>

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e afinação dos alunos.

**Enquadramento:** Projeto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Este projeto é orientado pela professora Helena Almeida e Silva.

**Explicação do estudo:** Foi planeado um projeto de investigação-ação, cuja fase de intervenção será realizada ao longo de seis aulas na turma de Formação Musical do seu educando. Pretende-se implementar exercícios com movimento para ajudar a melhorar a afinação e qualidade vocal da turma. A intervenção será feita pela investigadora enquanto observadora participante e serão feitas gravações audiovisuais de seis aulas. Estas gravações serão analisadas pela investigadora e por mais três professores especialistas. Para além disto, no final das seis aulas de intervenção será pedido aos alunos que preencham um questionário, constituído por perguntas acerca da forma como os alunos se sentiram ao longo da intervenção.

**Condições e financiamento:** O estudo não conta com qualquer tipo de financiamento. Os participantes não terão quaisquer custos, benefícios e riscos na sua participação. A participação neste projeto de investigação é voluntária. Os alunos que não desejarem participar, ou cujos Encarregados de Educação não autorizem, não serão prejudicados de forma alguma. Este projeto de investigação mereceu parecer favorável por parte da direção pedagógica da escola.

**Confidencialidade e anonimato:** Ao longo de todo o processo serão garantidos a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes e da respetiva escola. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para o presente projeto de investigação, sendo que as gravações das aulas serão apagadas após a defesa do projeto.

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

Ana Rita Russo

Aluna do Mestrado em Ensino de Música, área de especialização de Formação Musical

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Música de Lisboa

ritamemfm@gmail.com

910061284

**Assinatura do investigador:** .....

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ser o Diretor da Escola \_\_\_\_\_ e ter lido e compreendido este documento, bem como todas as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Desta forma, autorizo a realização

<sup>65</sup> <http://epidemiologia.med.up.pt/pdfs/Helsinq.2013.pdf>

<sup>2</sup> <http://dre.pt/pdf1sdjip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

do estudo na escola, salvaguardando que será necessária a recolha dos consentimentos informados assinados pelos encarregados de educação e alunos. Tenho conhecimento que a escola permanecerá anónima.

ASSINATURA DA DIREÇÃO PEDAGÓGICA: ..... DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E É FEITO EM DUPLICADO:  
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

### **Anexo III – Transcrição da entrevista do participante 1**

E - Esta entrevista insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior da Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema do projeto de investigação está relacionado com a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical. Gostaria de pedir o seu consentimento para a gravação áudio desta entrevista e para a inclusão da sua transcrição no Relatório de Estágio, no qual permanecerá anónimo. Informo que esta gravação será única e exclusivamente utilizada para este Projeto de Investigação e, após sua defesa, será apagada. Agradeço desde já a colaboração prestada.

P1 – [o participante acena de modo afirmativo]

E - Quais são as disciplinas que já lecionou que envolvem o canto?

P1 – Coro e Formação Musical.

E – E já teve outras experiências fora do contexto escolar, enquanto maestro por exemplo?

P1 – Sim.

E – Recorda-se de mais alguma experiência fora do contexto escolar que envolva o canto?

P1 – Que eu me esteja a lembrar não.

E – E há quanto tempo leciona cada uma destas disciplinas? Pode ser apenas uma estimativa.

P1 – Assim por alto, leciono Formação Musical há cerca de 15 anos.

E – Ininterruptamente?

P1 – Ininterruptamente. E Coro há muito menos, cerca de 10 anos.

E – Tanto em contexto escolar como noutros contextos?

P1 – Sim.

E – Ininterruptamente também?

P1 – Ininterruptamente também.

E – Além disto, com que níveis e idades teve experiência docente nestas duas disciplinas?

P1 – Contam jardins de infância?

E – Sim, mas nesse caso então já lecionou Iniciação Musical? Ou algo semelhante?

P1 – Sim, algo semelhante.

E – Em que contexto já agora?

P1 – Foi num projeto do Francisco Cardoso, cujo nome já não me recordo. Foi a minha primeira experiência de ensino, com alunos dos 2 aos 5 anos.

E – Compreendendo todas as idades entre os 2 e 5 anos?

P1 – Sim, 2, 3, 4 e 5 anos de idade. Portanto, já dei desde os 2 anos de idade até aos 50 anos de idade.

E – E não tem a certeza se cobriu todas as idades?

P1 – Todas, todas não sei.

E – Até aos 18 anos, certamente e depois a partir daí é que variou mais provavelmente, não?

P1 – Exatamente.

E – Deu sempre aulas no contexto do ensino artístico, em conservatórios?

P1 – Sim, projetos ligados à música no contexto do ensino especializado.

E – O contexto foi sempre de ensino especializado?

P1 – Sempre.

E – O intervalo de idades mencionado é relativo a Formação Musical e a Coro?

P1 – Sim.

E – Posto isto, quais são os problemas de afinação com que se depara nas várias disciplinas que leciona?

P1 – O que é que queres dizer com problemas de afinação?

E – Vou dar um exemplo: baixar a afinação em notas longas.

P1 –Portanto: sustentação de notas longas; movimentos escalares ascendentes e descendentes; tonalidades específicas; modos específicos, quanto mais afastados do modo Maior mais problemas originam; texto; ritmo.

E – Em relação ao texto, verifica mais problemas de afinação quando se canta com texto do que sem texto?

P1 – Sim.

E – Portanto, texto versus Onome de notas, sílaba neutra?

P1 – Exatamente. O texto, principalmente as consoantes, não ajudam a manter a afinação. E o ritmo é por atrasos rítmicos em relação a determinadas passagens.

E – Mais alguma coisa?

(...)

P1 – Os problemas físicos que tenham que ver com postura, a parte vocal, a abertura. Se calhar é fundamental falar da sensibilidade auditiva. Isto está tudo um bocadinho ligado.

E – Quer desenvolver um pouco?

P1 – Sobre a sensibilidade auditiva?

E – Sim

P1 – Muitas vezes os problemas de afinação geram-se por falta de consciência daquilo que está a ser cantado nas outras vozes; em níveis mais avançados, por falta de consciência do sítio num determinado acorde, ou de uma nota que seja estrutural em relação a uma nota que seja de passagem. Todo este tipo de questões dão origem a problemas de afinação. Falta de motivação também. Ar quente e calor.

E – Portanto condições atmosféricas?

P1 – Sim. As condições atmosféricas, arejamento do espaço, cansaço. Uma coisa é cantar às 11h ou às 10h da manhã, outra coisa é cantar 9h da noite ou 10h da noite, portanto será sempre diferente.

E – Em relação ao que estava a dizer antes acerca da sensibilidade auditiva, estava a falar em contexto polifónico?

P1 – Hmhm (afirmativo).

E – E quando tem só uma voz?

P1 – Ter atenção que o problema de afinação pode não ser de nota certa ou nota errada, mas de cor vocal. Quando se canta em uníssono, por exemplo, a cor vocal deve ser o mais parecida possível. Quando eu digo uma cor vocal digo uma cor brilhante ou escura, estes dois tipos de cor devem se adaptar um ao outro. Isso revela-se muito em contextos de uníssono. Aliás é um exercício que eu faço com regularidade. O gesto do maestro também influencia muito a afinação. E do professor também.

E – Quer desenvolver um pouco essa questão? Em que aspeto é que o gesto pode influenciar ou não?

P1 – Primeiro dizer que há ideias preconcebidas acerca do gesto. Por exemplo, gesto alto está associado a tensão, gesto baixo está associado a distensão ou relaxamento, o que eu não concordo. O melhor exemplo disso são coro ingleses. Nos coros de escolas integradas em que fazem serviços litúrgicos, os maestros que eu vejo a dirigir fazem-no com um gesto alto e isso não influencia de todo a afinação dos coros. Ou seja, não é tanto do gesto alto ou do gesto baixo. Houve uma experiência muito interessante feita por um maestro em que, consoante o gesto que ele fazia, para cima ou para baixo, influenciava a forma como as pessoas não só falavam, como também influenciava na parte musical também.

E – O gesto influenciava especificamente o texto?

P1 – Texto e notas.

E – Há bocado falou sobre motivação. Quer desenvolver isso também? Em que aspeto é que a motivação influencia a afinação?

P1 – A motivação leva à resiliência. Ou seja, um primeiro aspeto é: um grupo motivado leva necessariamente a um grupo que não se importe de repetir e repetir melhorando de cada vez. Um grupo desmotivado repete muito menos vezes e repete a cada vez de forma mais aborrecida, ou desligada dos aspetos que o professor ou maestro está a tentar melhorar. Portanto repete de forma mecânica e não de forma consciente, melhorando aquilo que se está a tentar fazer. E essa motivação vem do próprio cantor e vem do próprio professor ou maestro. Ou seja, há uma via de dois sentidos sempre. O

maestro tem de pedir aquilo que quer de forma a que o aluno perceba e se sinta envolvido e o aluno tem de estar num ponto em que receba as indicações do professor de forma a querer melhorar.

E – Agora no final falou em maestro, portanto claramente estaria a pensar em coros, mas sente o mesmo na Formação Musical?

P1 – Completamente. Uma coisa é exatamente igual à outra. Quando se repete em Formação Musical com um grupo motivado o resultado é quase imediato na segunda repetição. Com um grupo desmotivado nem ao final de dez vezes se consegue atingir o resultado.

E – E mencionando um assunto que falámos menos: que tipo de problemas é que sente relativamente à sua experiência com crianças mais pequenas dos 2 aos 5 anos? São os mesmos?

P1 – Não. Já me lembro bem.

E – Teve apenas uma única experiência com crianças dessa idade?

P1 – Dos 2 aos 5 sim.

E – Mas depois teve mais experiência com crianças dos 6 aos 9 anos por exemplo?

P1 – Tive um ano em que dirigi coros e alguns anos de iniciações e não, não são iguais os problemas. É um nível muito mais inicial. A ideia de “de onde é que o som deve vir” mais do que a ideia de “como é que deve vir”. Portanto, isso pode ser incidente de forma inconsciente o “como”, mas o “de onde” é uma coisa da qual eles podem tomar logo consciência. São problemas comuns, mas com uma ênfase diferente. Não sei se isto fez sentido.

E – Sim. Quer só explorar mais um pouco essa ideia do “de onde é que vem”.

P1 – Exploração da voz de cabeça. E ressonância da voz de cabeça e da voz de peito.

E – Portanto, “onde” será no corpo?

P1 – Exatamente.

E – Mais alguma coisa em relação a este aspeto que queira dizer?

P1 – Não me lembro.

E – Ok, então qual é que considera ser a origem destes problemas? Por exemplo, de onde é que acha que vem a origem da desmotivação?

P1 – Por exemplo, uma das coisas que cria tensões são más experiências antigas logo à partida. Portanto, más experiências com canto, humilhações, exposição a que não estão habituados, para além de haver uma grande resistência ao canto socialmente. Hoje em dia menos, mas continua a existir. Não é uma atividade normalizada pelas escolas. Escolas de ensino especializado sim, mas escolas de ensino regular não e, portanto, os músicos ou os alunos de música ou os cantores são sempre vistos um bocadinho como pessoas estranhas, dentro de um universo normal. Portanto, a motivação pode vir muito disso, ou seja, de experiências passadas que não tenham resultado particularmente bem, porque isso depois origina tensões corporais e bloqueios ao nível do canto. A própria idade pode ser uma causa muito importante de problemas.

E – E que diferença é que nota entre as várias idades?

P1 - Da minha experiência, até aos 12/13 anos é muito fácil. Há uma grande facilidade de exposição na maior parte claro, há sempre casos complicados.

E – E quando fala em exposição refere-se a exposição individual ou em grupo?

P1 – Principalmente individual, mas também em grupo.

E – E acha que a exposição individual em si poderá influenciar a afinação?

P1 – Sem dúvida. O grau de nervosismo pelo facto de estar-se a sentir observado e ouvido e em certa medida estar constantemente à procura da validação dos colegas e dos pares, para além do próprio professor. Normalmente eu até sinto que agora com o evento das gravações [altura do ano letivo em que o professor pede aos alunos que enviem gravações como trabalho de casa], os alunos que se sentem envergonhados não têm problemas em fazer gravações; não têm problemas em cantar sozinhos para mim, mas têm problemas a cantar em grupo e para o grupo. Sendo para o grupo relativamente compreensível, mas dentro do próprio grupo também não gostarem de cantar.

E – Mais alguma questão que possa dar origem a desmotivação?

P1 – A origem da desmotivação pode ser qualquer coisa. Depois o repertório tem de ser muito bem escolhido por parte do professor, no que diz respeito à parte técnica, da exequibilidade de onde se quer chegar em relação ao conteúdo do texto e conteúdo

musical, que pode originar desgosto, aborrecimento, e não ter vontade de cantar uma determinada peça, ou de trabalhar para que ela soe bem, basicamente. Acho que o repertório é um motivo importante.

E – E dos outros problemas de afinação que falámos? Pode desenvolver um pouco a parte das questões físicas?

P1 – A ideia que eu tenho é: quanto menos consciência corporal nós tivermos daquilo que estamos a fazer, melhor nos saímos. Ou seja, quanto mais automático um gesto, ou um movimento corporal, ou mesmo de pensamento acerca daquilo que se está a fazer. O objetivo é tornar tudo aquilo que é pedido de forma muito mecânica, seja através da postura, seja através da colocação vocal. Mas acho que já estou a entrar em redundância.

E – Vou então avançar com mais uma pergunta. Os problemas de afinação com que se depara são diferentes de disciplina para disciplina? Já disse que alguns são, lembra-se de alguns que não sejam?

P1 - Eu acho que o grau de exigência em termos técnicos.

E – Portanto, existe uma delas que é mais exigente a nível técnico?

P1 – A parte coral por ser performativa. Em Formação Musical os processos estão direcionados para outras prioridades que não necessariamente as performativas e isso faz com que haja muitos mais aspetos a cobrir do que o aspeto meramente técnico da execução vocal.

E – Mais alguma diferença?

P1 – Eu não sou muito diferente de uma disciplina para a outra. Acho que esses meus dois lados estão constantemente em atividade e acabam por se fundir num só.

E – E relativamente a Iniciação Musical?

P1 – Também não. Acho que é muito semelhante. É só um processo que é diferente por causa da idade. A idade é o que muda. A idade e as experiências do passado. Nós chegamos a alunos com 14/15 anos, têm muitas experiências já, normalmente muitas experiências associadas à música que não são propriamente boas.

E – Quer mencionar alguns exemplos?

P1 – Não são experiências traumáticas e de violência. Normalmente aquilo que eu assisto é que nunca fizeram nada de que gostassem; que se calhar nunca tiveram muitas vezes professores que os motivassem, portanto tem muito a ver com o número de experiências anteriores. Quanto mais novos, mais tábua rasa e, por este motivo, torna-se mais fácil abrir esse gosto.

E – E que tipo de exercícios é que usa para corrigir estes problemas? Por exemplo, para a questão dos modos e dos movimentos escalares?

P1 – Sim, isso até é uma coisa que está relativamente bem estudada. Há um modo preconcebido na nossa memória tonal que é o modo Maior e a nossa tendência é sempre “maiorizar” tudo aquilo que fazemos, o que faz com que noutros modos as relações tonais entre as notas sofram um bocadinho. Ou seja, a exposição modal é muito recomendável, mas não pode ser é inversa àquilo que está estudado. Tudo deve seguir uma determinada sequência. A seguir ao modo Maior não faz sentido fazer uma peça que tenha o modo lícrio, por uma questão de preparação e de assimilação da própria linguagem. Portanto, tem muito a ver com a cultura musical dominante do aluno ou do grupo, mas essa variedade é recomendada logo à partida por isso, no que diz respeito à questão modal.

E – Quando diz que se deve seguir uma sequência, quer especificar?

P1 – Sim, a seguir ao modo Maior por exemplo faz sentido que seja se calhar o modo menor natural, embora tenha um repouso noutra nota, as relações tonais mantêm-se semelhantes. Depois introduzir a pouco e pouco por exemplo o modo dórico, mixolídio, acho que também faz todo o sentido. Por esta ordem: dórico, mixolídio. Mas isto também não é uma coisa totalmente fixa.

E – Era só para ter a certeza que estava a compreender completamente a ideia. Relativamente aos problemas de afinação em sustentar notas longas, que tipo de exercícios é que utiliza?

P1 – De respiração ao início. Portanto, eu utilizo exercícios para simular o que vão encontrar no repertório. O que eu faço são exercícios de aquecimento que simulem o tempo que eu lhes vou pedir para sustentar uma determinada nota. Para manterem o fluxo de ar constante, para controlarem o fluxo de ar e só depois passar para uma nota em uníssono, e depois de uma nota em uníssono passar para o repertório.

E – Poderia descrever os exercícios de forma mais detalhada?

P1 – Sim. Exercícios de respiração no aquecimento que pratiquem logo à partida o tempo que eu vou pedir-lhes para sustentar uma determinada nota. Passar de exercícios de respiração, por exemplo, de inspiração e expiração para exercícios de respiração coral. Por exemplo, se eu fizer uma frase que dure 8 compassos em vez dos célebres 4 ou 2 compassos para eles ativarem a parte da consciência da respiração coral. Junto notas ou uma melodia, logo à partida já dentro do modo que eu vou pedir, ou de uma nota estrutural dessa melodia. E, portanto, pratico com esses passos assim: respiração individual, respiração de grupo e com emissão vocal num determinado som ou determinados sons.

E – Mais algum exercício?

P1 – Sim, um exercício que eu sempre achei muito relevante que é em vez de sustentar a nota “re-atacar” a nota, para ter a ideia de quando é que o som começa e de quando é que o som acaba. Há sempre a ligação com o repertório: por exemplo, pegar numa determinada palavra, numa sílaba ou vogal que o repertório tenha, ou insista em particular, sendo que quanto mais textos estrangeiros tiver mais importante isto se torna, portanto, pegar nesses vocábulos e “re-atacar” durante o tempo que eu preciso, para que exista uma consciência de quando é que começa o som e de quando é que ele acaba. Normalmente o início do som não é um problema no que diz respeito à parte temporal, mas quando acaba é normalmente o problema porque já vem com imensa falta de ar, imensa pressão e coisas desse género. Faço muito esse exercício.

E – Queria pedir-lhe outra vez se o podia descrever de forma mais detalhada para ter a certeza de que estou a perceber. Ou seja, quando é que eles “re-atacam” o som?

P1 – Sim, por exemplo, se nós tivermos a palavra “Dominum” se tiverem 2 compassos de 4/4 da sílaba “Do” eles “re-atacam” à pulsação ou à divisão [o professor dá um exemplo vocal entoando o exercício].

E – Mais exercícios para outros problemas?

P1 – Eu faço sempre o apelo à parte do apoio, que não é uma coisa fácil no início. Portanto, há ainda uma grande descoordenação e descontrolo do apoio corporal para sustentar as notas.

E – Mas com “apelo” refere-se a uma instrução verbal, ou faz um exercício específico para isso?

P1 – Sim, para além da instrução verbal, dou sempre o exemplo e normalmente eu até peço a alguns deles para darem o exemplo. Para eles terem uma sensação física daquilo que eu peço: seja deitarem-se no chão, seja cada um deles sentir o que o colega está a fazer pondo as mãos, ou nos ombros, ou muitas vezes à volta da cintura, ou vendo a abertura da caixa torácica. Portanto, ter essa consciência física. Às vezes também utilizo materiais para isso, como elásticos, portanto “rubber bands” [o professor faz um movimento como se estivesse a pegar num elástico e a esticá-lo abrindo os braços].

E – E é esse o movimento que costuma utilizar nos exercícios?

P1 – Sim, ou este, ou outro é uma questão de exploração para eles sentirem acima de tudo a tensão. Para sentirem a tensão da abertura e do relaxamento e da energia que é necessária, por exemplo, para se conseguir responder de uma forma adequada. Faço muito isto, ou fazia, agora já não faço.

E – Posso perguntar-lhe porque é que deixou de fazer?

P1 – Neste momento é porque já não dou os aquecimentos [o professor refere-se aos ensaios de Coro fora do contexto escolar].

E – Portanto, não costuma fazer isto em Formação Musical?

P1 – Não. Em Formação Musical eu não costumo preparar o aparelho para cantar. Portanto há aí essa diferença.

E – Certo, aquilo que estava a imaginar é que utilizaria alguns destes exercícios a meio da aula como correção.

P1 – Às vezes sim. Quando isso acontece sinto-me sempre a meter-me em sítios que pertencem a outra disciplina e acima de tudo quando o professor de Coro é diferente do professor de Formação Musical eu nunca gosto muito de meter lá o bedelho.

E – Então sempre deu Formação Musical a alunos que tinham Coro?

P1 – Durante muito tempo sim.

E – Mas já deu Formação Musical a alunos que não têm Coro?

P1 – Sim.

E – E aí sente na mesma essa questão?

P1 – Sim, é horrível. Aí é preciso muito mais trabalho. Normalmente, para quem não tem uma das disciplinas é preciso muito mais trabalho.

E – E costuma tentar combater com esse tipo de trabalho em aula?

P1 – Sim. Quando eu sinto que há um prejuízo claro da nota que está a ser emitida, ou porque sinto que o está a magoar vocalmente, ou que tem tensão claríssima visual e auditiva, eu aí intervenho. Normalmente não, mas nesses casos intervenho. Acontece se calhar com bastante mais frequência do que eu agora estava a dizer. Mas é como estava a dizer, eu sinto sempre que não devo interferir com este tipo de questões quando são professores diferentes.

E – Mais algum exercício que se lembre?

P1 – Sim, com bolas. Qualquer tipo de bolas. O que costumo fazer é variar o peso das bolas quando isso é possível. Podem não ser bolas, podem ser objetos que consigam caber na palma de uma mão, mas que tenham um peso específico. Aqui já não é tanto para trabalhar afinação, se calhar não vale a pena.

E – Parece-lhe que este tipo de exercícios não tem influência na afinação é isso?

P1 – É mais na articulação. Se é legato, se é stacatto.

E – Então e para a afinação em específico, lembra-se de algum?

P1 – Fonomímica acho que ajuda imenso. Tremendamente.

E – Está a falar sobre serem os alunos a fazer a fonomímica?

P1 – Sim.

E – Não só verem, mas fazerem?

P1 – Sim. Estava a esquecer-me disso e é absolutamente transversal a todas as minhas aulas e na maior parte dos ensaios fazia de certeza e obrigava-os a fazer. Isso tinha um efeito tremendo na forma como cantavam, sem dúvida alguma.

E – Tanto em Coro como em Formação Musical?

P1 – Sim, absolutamente. Resolve imensos problemas.

E – E como é que a utiliza?

P1 – A utilização é assim: em Coro eu utilizo a fonomímica com os gestos no mesmo sítio.

E – Não imitando o contorno melódico?

P1 – Não imitando o contorno melódico e utilizando um gesto baixo. Quando eu utilizo em Formação Musical, como os objetivos são diferentes, muitas vezes tem o contorno, mas sem ir muito alto ou muito baixo. Sempre numa zona central [professor exemplifica com o seu gesto].

E – Portanto na zona do peito e cara?

P1 – Sim. Vi bons resultados em jovens com 13/14/15 anos na mudança de voz. A fonomímica ajuda imenso se vier de uma zona central do corpo. Melhora muito a afinação.

(...)

E – Mais algum exercício para além da fonomímica?

P1 – Eu utilizo muito este movimento [professor exemplifica com o seu gesto].

E – Portanto, as mãos à frente da bacia e cantar com o gesto nesse sítio?

P1 – Sim.

E – Portanto, aquele gesto que se costuma fazer para simular o apoio?

P1 – Sim, por exemplo, mas de uma forma muito mais orgânica. Ou seja, como se tivesses uma bola de som à frente.

E – Portanto, mãos à frente da bacia como se estivesse a pegar numa bola?

P1 – Sim, mas não com os braços tensos. Ou seja, com um movimento orgânico [professor exemplifica de novo com o seu gesto desta vez mexendo as mãos].

E – Mas as mãos mexem-se?

P1 – As mãos mexem-se.

E – Como? Pode mostrar?

P1 – [professor exemplifica] Isto, só que mexer consoante o progredir da canção, ou do tipo de música. Se vir uma gravação dos meus coros curriculares, principalmente os mais velhos, a forma como eles se mexem, tudo indicia esse tipo de liberdade vocal que muitas vezes era contrariada pelos meus diretores pedagógicos que queriam que eles ficassem quietinhos em palco.

E – E aderiria a esse pedido ou não?

P1 – Não. Portanto, os alunos normalmente queixavam-se.

E – Queixavam-se de quê?

P1 – De que quando estavam quietos não cantavam tão bem, ou não se sentiam tão libertos a cantar e, portanto, era algo que eu incentivava muito nas minhas aulas, que utilizassem o corpo no sentido expressivo e de saúde vocal. Portanto, o movimento corporal ajuda quase sempre a libertar o aparelho vocal, ou porque a atenção fica focada noutra sítio, ou porque nós cá dentro imitamos o gesto que depois fazemos cá fora. Mas fazia muito isso, principalmente com rapazes.

E – Porquê?

P1 – Porque têm mais traumas em relação ao canto, porque têm mais tensões, porque crescem de forma muito mais desmensurada, porque há ali uns anos em que eles crescem imenso, daí os problemas de laringe que têm e dos problemas vocais que têm. Eu incentivava muito os rapazes a fazer isso. Aquecia-os em particular, só a eles.

E – E as raparigas ficavam a aguardar?

P1 – A assistir. Durante 10 minutos eu aquecia rapazes. Fazia vários exercícios com eles.

E – Em Coro sempre?

P1 – Às vezes em Formação Musical também. Ainda este ano já fiz em Formação Musical. Quando eu vejo que tenho turmas em que há rapazes com mudança de voz, ou porque eu quero fazer repertório por exemplo a 3 vezes numa aula de Formação Musical eu aí entro com técnicas de ensaio para resolver os problemas deles.

E – Mais algum exercício?

P1 – [professor exemplifica com o seu gesto]. Isto.

E – Portanto, com a mão fazer um movimento de arrastar, quase tipo vassoura à frente do peito?

P1 – [professor exemplifica de novo].

E – Portanto, começa no ombro, vai até à cintura e volta a levantar.

P1 – Sim, mais ou menos isso. É um movimento que ajuda imenso, por exemplo, na transição de oitavas.

E – Portanto, começam o gesto numa oitava e quando terminarem têm de estar na outra?

P1 – Sim, mais ou menos, ou vem antes de terminar o gesto. Sei que isso ajuda também bastante. Depois: dedo indicador ajuda muito não sei porquê [professor exemplifica].

E – Como se estivesse a carregar num ecrã?

P1 – Sim.

E – Ajuda em que circunstâncias?

P1 – Este exercício já não faço há muito tempo. Ajuda principalmente na transição da voz de cabeça para o registo médio e para o registo grave. Isto ajuda sempre muito não sei porquê.

E – E a frequência com que o gesto se repete é de nota para nota ou é sempre na pulsação?

P1 – [professor exemplifica]

E – Portanto, a cada mudança de nota?

P – Sim. Depois também uso muito movimento para passagens de coloratura. Eu simulava um piano na mão, para que o ataque fosse preciso, mas nunca achei que resultasse. Portanto, resultava em termos de ataque, mas não em termos de saúde vocal. Saía sempre tenso.

(...)

E – Mais algum exercício com recurso a movimento para corrigir afinação?

P1 – Sempre que eu podia punha-os a mexer-se ou a andar na pulsação.

E – De alguma forma particular ou andar apenas?

P1 – É um bocadinho difícil de explicar, mas é andar à professor Dalcroze, que é como se andassem em cima de nuvens. Não é um andar normal de alguém na rua. É um andar extremamente musical e elegante. E que o teu andar reflita a música que estás a fazer. Novamente, tudo isto ajuda imenso à parte vocal de relaxamento, o que por sua vez resolve imensos problemas de afinação. Eu não sei se isto é considerado movimento, mas o ato de fechar os olhos também foi algo que eu experimentei. Também resulta. De repente a sensibilidade auditiva ganha outra amplificação.

E – Passando agora para as questões de técnica vocal, apesar de algumas já terem sido mencionadas: quais são os problemas ao nível da qualidade vocal com que te deparas nestas duas disciplinas? Já falaste sobre a questão da articulação e sobre mudança de voz, por exemplo.

P1 – Sim, mudança de voz, articulação, manutenção do espaço na vogal. Tudo é um problema.

E – Talvez ajude se eu der mais um exemplo com que me deparo muito: ar na voz. Também se depara com isso?

P1 – Sim, sem dúvida. Portanto, ar na voz, tensão no maxilar, tensão muscular no geral, descoordenação entre respirar ou inspirar para cantar versus inspirar para comer.

E – Pode desenvolver?

P1 – A maior parte dos alunos que tem pouca experiência coral quando inspiram, inspiram no sentido de deglutição. O que faz com que a energia vinda do ar vá para sítios completamente diferentes daqueles para os quais deve ir.

(...)

P1 – Quando inspiramos no sentido de deglutir o som é horrível. Portanto, os ombros sobem logo à partida. O inspirar para cantar deve ir para outros sítios. Somos criaturas muito esquisitas eu sei.

E – Mais algum problema?

P1 – Sim. Eu não sei se isto pode ser considerado um problema, mas há sempre muita dificuldade ou muito pouca flexibilidade em mudar a cor vocal. Há registos ou formas de cantar que os cantores consideram preferenciais: vogais preferenciais, sítios

preferenciais, maneiras de colocar a voz preferenciais, porque sentem conforto, conseguem lá chegar, seja o que for.

E – Sente isto em qualquer uma das faixas etárias?

P1 – Qualquer uma. O número de estilos que um determinado repertório deve ter deve ser limitado também por isso. Porque se houver muitos estilos, e quando eu digo estilos não é períodos históricos, isso influencia muito a qualidade vocal com que eles cantam determinadas peças. Significa que se eu misturar, por exemplo, Brahms com Mozart e Eric Whitacre, ou outro compositor do género, vai haver um “pre-set” vocal e uma qualidade vocal idêntica em todos os estilos. Pode ser algo que se queira, mas não deve ser necessariamente aquilo a que deve soar. Isso é um problema que eu vejo, da flexibilidade com que se alterna de um estilo vocal para outro. Vogais à frente, vogais menos à frente. O idioma acho que é um grande problema. Principalmente idiomas já não tão trabalhados como antes eram. O francês antes estava muito mais presente do que está hoje em dia. E tem uma maneira própria de se articular.

E – Com antes quer dizer quando sensivelmente?

P1 – Quando o francês estava na berra cá em Portugal. O repertório francês, ou mesmo a música pop francesa, por exemplo, início dos anos 70/80, por aí fora. Nos anos 90 isso acabou e, portanto, a pouca familiaridade com línguas distintas torna isso um problema em termos vocais.

E – E qual é que considera ser a origem destes problemas? Quer desenvolver um pouco a questão da origem dos problemas ligados ao texto por exemplo?

P1 – Houve uma vez que estava a ensaiar Rachmaninoff e pedi a um russo para vir a um ensaio ajudar. Se um texto é em alemão então peço a alguém que saiba. Havia um maestro inglês que dizia que os músicos em vez de irem aprender música deviam ir aprender línguas e tem muito a ver com isso. Ou seja, essa é a minha forma de resolver os problemas: é encontrar a pessoa que fala da maneira certa, que compreende o idioma, que tem a colocação no sítio certo, se é atrás se é à frente, e dá esse exemplo para o grupo isso é uma das coisas que eu faço sem dúvida alguma.

E – Voltando à questão da origem dos problemas de qualidade vocal, por exemplo: ar na voz. Qual é que acha que é a origem?

P1 – Não faço ideia. Pode ser físico. Não, na verdade é físico de certeza, mas pode ser congénito, ou pode ser um problema de má utilização do aparelho vocal, daí a terapia que é utilizada muitas vezes para resolver esses problemas, com alunos que têm muitos problemas vocais, com ar na voz, etc.. É recomendado o ensiná-los a falar da maneira correta, a apoiar da maneira correta, por exemplo. Acho que isso é a origem. Acho que o exemplo do professor é muito importante.

E – Acha isso relativamente a todos os problemas de qualidade vocal? Portanto, o exemplo do professor poderá ser uma origem?

P1 – Sim. Por isso é que eu, na minha prática, tento cada vez mais que o exemplo seja dado por colegas que o fazem da maneira certa e não necessariamente por mim. Não porque eu não confie que os professores não consigam fazer da melhor maneira, mas acho que há sempre uma maneira melhor. Eu acredito muito nisto. No poder do exemplo. Se eu der um exemplo a um Soprano de como é que deve cantar uma linha, mas se for um Soprano a dar o exemplo, o resultado é imediato e eu demoro 100 anos a ter o mesmo resultado.

E – E relativamente aos problemas de articulação que falava há bocado, qual é que acha que é a origem?

P1 – Há coisas que estão pré-estabelecidas. Nós estamos habituados a falar a nossa língua e nem toda a gente fala a língua da mesma maneira, nem articula as consoantes e as vogais da mesma maneira e, portanto, eu acho que a origem é o hábito. De linguagem coloquial, de canto também, de um brasileiro que diz as vogais muito mais abertas do que um português. Logo, vai ter desafios diferentes, porque utiliza de facto vogais abertas e um português utiliza vogais muito mais fechadas. A colocação de uma vogal fechada é diferente por exemplo da colocação de uma vogal aberta.

E – Certo. Falámos em problemas de respiração também. Qual é que acha que é a origem?

P1 – Descontrolo. Não sei se isto é a origem.

E – Descontrolo físico é isso que quer dizer?

P1 – Sim.

E – Portanto, está a falar de questões de postura?

P1 – Um bocadinho de autoconhecimento. Normalmente o que eu acho é que nunca existe um fluxo de ar constante porque nunca fomos obrigados a tomar consciência dele e de repente numa aula coral somos obrigados a tomar consciência do fluxo de ar porque se não as notas são afetadas por isso. E há uma ideia que é sempre muito mais ar a inspirar do que a expirar. O ar que inspiramos normalmente é um ar mais consciente do que aquele que se expira.

E – Portanto, está a dizer que inspirar mais ar é incorreto?

P1 – Não, é apenas a tomada de consciência dos processos de inspiração e expiração. E o contexto de expirar durante muito tempo só é pedido no quotidiano das pessoas raramente, ou por meditação, ou porque fazes natação em que tens de facto de controlar o ar.

E – Então e que tipo de exercícios é que utiliza para corrigir estes problemas? Já falou no exercício do piano para a coloratura, também falou em aquecer especificamente os rapazes por causa da mudança de voz. Tem mais exercícios para problemas da qualidade vocal?

P1 – Tirar consoantes é sempre importante. Portanto, manter as vogais uniformizadas, não só em termos de cor, mas em termos de fluxo de ar. Principalmente quando as vogais mudam com a nota ou com as notas, portanto manter esse cor vocal é muito importante e só se consegue quando se retiram as consoantes. Só nessa altura é que vemos também o tempo que demoramos a colocar as consoantes na vogal e que isso retira imenso tempo ou não ao som. E, portanto, se o som for dado pelas vogais eu começo logo por aí, retiro as consoantes. Depois as questões de articulação: uma técnica que não é muito boa para o aparelho vocal, mas que ajuda a perceber a clareza do texto é sussurrar o próprio texto, basicamente é retirar as vogais. Mas não é uma coisa que eu faça muito, porque sussurrar não é muito bom para o aparelho vocal.

(...)

E – Os exercícios que utilizava para corrigir a afinação são semelhantes àqueles que utiliza para melhorar a qualidade vocal?

P1 – [Os exercícios] são semelhantes.

(...)

P1 – Não me lembro de mais exercícios. Eu utilizo as coisas de forma quase inconsciente.

(...)

E – Quais são os maiores desafios com que se depara ao utilizar movimento nas suas aulas?

P1 – É a vergonha, timidez, noção do ridículo, autoconsciência.

E – Mais algum desafio?

P1 – Não sei se isto pode ser considerado um desafio, mas é muito frustrante quando tu pedes um gesto ou movimento e não resulta. E, portanto, isso é uma espécie de reafirmação perante o cantor ou aluno de que aquilo não vai resultar. É um desafio mudar a ideia que eles têm, mas isso com cantores já experientes acontece na mesma, porque estão vocacionados para um determinado sítio.

E – Mais algum?

P1 – Quando não há espaço. Normalmente uma sala de aula não é um bom espaço.

E – Normalmente em ensaios para coros costuma ter um espaço mais adequado?

P1 – Dependia. Eu cheguei a dar ensaios de coros em espaços extremamente pequenos. Eram muito desafiantes.

E – E nessas alturas opta por não utilizar movimento?

P1 – Utilizo com eles parados.

E – Qual é que costuma ser a reação dos alunos nas primeiras vezes que utiliza movimento?

P1 – Riem-se de mim, porque eu não tenho muita timidez dentro da sala de aula ou dentro do ensaio de coro em mostrar aquilo que eu quero.

E – Portanto, riem-se quando dá o exemplo e quando fazem qual é a reação?

P1 – Também se riem. Mas depois passa. Portanto, é um riso permitido. Desde que se saiba aquilo que está a fazer depois passa. Se o professor fizer isso como uma experiência em que viu aquilo escrito num livro e disse para si “ah vou experimentar

isto” e depois vê que não está a resultar, ou seja, a convicção faz o resultado e não o exercício em si.

E – Mais alguma coisa que lhe pareça relevante?

P1 – Não.

E – Terminamos então a nossa entrevista. Obrigada.

## **Anexo IV – Transcrição da entrevista do participante 2**

E - Esta entrevista insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior da Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema do projeto de investigação está relacionado com a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical. Gostaria de pedir o seu consentimento para a gravação áudio desta entrevista e para a inclusão da sua transcrição no Relatório de Estágio, no qual permanecerá anónimo. Informo que esta gravação será única e exclusivamente utilizada para este Projeto de Investigação e, após sua defesa, será apagada. Agradeço desde já a colaboração prestada. Se estiver de acordo com todas estas questões passarei então às perguntas.

P2 - [o participante acena de modo afirmativo]

E - Quais são as disciplinas que já lecionou que envolvem o canto?

P2 – Coro, Formação Musical e Técnica Vocal.

E – Teve alguma experiência fora do contexto escolar que envolvesse o canto?

P2 – Sim. Ensaios de Coro e workshops.

E – E dentro do contexto escolar que tipos de ensino lecionou?

(...)

P2 – Ensino superior, ensino especializado e diversos contextos comunitários de trabalho com crianças também. (...) Dinamizei sessões de música e cantávamos imenso. Já foi há mais de 7 anos, mas sim.

E – E há quanto tempo leciona cada uma destas disciplinas, focando-nos mais em Formação Musical, Coro e Técnica Vocal?

P2 – No contexto do ensino superior leciono Formação Musical e disciplinas equivalentes há 14 anos. No contexto de aulas particulares bastante antes disso, 6 anos. Coro há cerca de 12 anos. Técnica Vocal há cerca de 10 anos.

E – E relativamente às restantes disciplinas das quais me falou tem assim mais ou menos uma estimativa [de quando começou a lecionar]?

P2 – Conservatório foi há cerca de 14 anos também. Workshops mais recentemente, há 5 anos.

E – E com que níveis e idades é que teve experiência docente?

P2 – Desde bebés. Depois também trabalhei com crianças dos 2 aos 5 anos. Também tive algumas experiências em AEC do 1º ao 4º ano e no conservatório.

E – Esta diversidade de idades é para todas as disciplinas?

P2 – Não, portanto Formação Musical trabalhei com 1º, 2º, 5º e 6º graus e ensino superior desde os 18 até aos 68 anos.

E – E Coro?

P2 – Desde os 18 e depois depende, temos muitas vezes alunos mais velhos então o espetro também é maior.

E – E Técnica Vocal?

P2 – No ensino superior entre os 18 e os 40 anos, sendo que muito mais perto dos 18, 20 e 25 anos.

E – Então e quais são os problemas de afinação com que se depara nas várias disciplinas, focando-nos mais em Formação Musical, Coro e Técnica Vocal?

P2 – Há muitas coisas comuns sobretudo para quem tem pouca experiência em canto, ou para quem não gosta de cantar, ou para quem se foca mais na parte do instrumento. Estas coisas têm a ver com questões de afinação: em saltos intervalares ascendentes, em manter notas e nas frases descendentes. Às vezes as próprias sílabas que são usadas não favorecem a afinação. Para além disto, cantar a mais que uma voz também poderá ser problemático porque se perdem as referências, por exemplo.

(...)

E – Qual considera ser a origem de cada um destes problemas?

P2 – Eu acho que há uma coisa comum a tudo isso, que às vezes tem a ver com uma certa falta de intenção e envolvimento musical. Ou seja, o corpo está desligado. Depois há uma parte que tem a ver com a exposição e receio da exposição. Também a fraca autoimagem em relação à sua própria voz, o não gostar de se ouvir, não gostar de cantar, não estar habituado, não saber o que fazer e não ter recursos técnicos. Muitas vezes até conseguem ouvir e não

é essa a questão, porque ouvem muito bem, mas depois não conseguem reproduzir. A principal causa eu acho que tem a ver com uma falta de ativação muscular e de envolvimento do corpo e também a intenção musical e expressiva. Quanto mais é visto simplesmente como um exercício, mais há um relaxamento, que não é positivo neste caso, e mais se nota essa consequência.

E – Portanto esta é a causa comum. E relativamente a causas mais específicas?

P2 – Quando há saltos intervalares e, não falei nisso, mas quando há passagens nas zonas agudas também acontece. Criam-se aqueles tetos de afinação e as notas perdem harmónicos, que eu acho que tem a ver com medo. É o ficar assustado. Eu vejo um salto, eu imagino um salto, eu já sei que é ali e então o corpo fecha.

E – Mais alguma origem?

P2 – Sim. Há coisas que têm a ver com a respiração; com a escolha de sílabas; se estão a cantar em grupo mesmo que seja em uníssono; a própria escolha das vogais também tem implicações na afinação, mas acho que já falei daquilo que para mim é o principal.

E – Falou agora sobre cantar em grupo. E quando à exposição individual do aluno?

P2 – Acho que são outras questões que se colocam. Em relação às origens claro que essa parte da exposição fica muito bem exacerbada e eu sei que eles se comparam muito, porque o outro canta melhor, e só essas questões psicológicas e mentais têm uma grande influência porque como o corpo não está totalmente lá e disponível para cantar, a pessoa já não está no seu potencial máximo. E, portanto, há essa exposição e há essa ansiedade que por muito que eu tente dissolver está sempre lá.

(...)

E – E nota diferenças de problemas ou possíveis origens [de problemas de afinação] entre idades diferentes?

P2 – Acho que tem mais a ver com a própria pessoa e o seu temperamento do que propriamente com a idade. Independentemente de serem mais velhas ou mais novas, há pessoas que em várias faixas etárias têm problemas diferentes e também capacidade para reagir ou não rapidamente às sugestões que vão sendo dadas para poder melhorar isso. Há uns que estão mesmo mais abertos e podem ter 20 anos ou 40 anos ou 15 anos e depois outros não.

E – Utiliza movimento para ajudar com algumas destas questões?

P2 – Sim, com todas essas e mais algumas.

E – E quais são os exercícios que costuma usar?

P2 – Eu para já uso movimento muito mais amplo. Se pensarmos por exemplo em aulas de Formação Musical, peço constantemente para desenhar a forma da frase com o gesto, usamos muito a mímica, usamos a fonomímica, etc.. Tento não dar tanta ênfase àquilo que faço com o gesto como daria numa aula de Técnica Vocal em que posso explicar porque é que estamos a utilizar determinados gestos e estamos constantemente a recorrer a isso, mas por exemplo em Formação Musical, o que eu peço são coisas simples de pôr logo em prática, ou porque tem uma eficácia logo, sendo que às vezes eles nem sabem muito bem porquê. Por exemplo, quando estamos numa frase descendente e o movimento que fazemos é do braço em sentido ascendente, ou estamos a trabalhar a afinação de segundas menores e eu peço para eles imaginarem um dado e que rodam e que espreitam para a outra face. Vou experimentando coisas que sinto que têm logo impacto. Às vezes são coisas que, por exemplo, contradizem o movimento melódico do salto ascendente e eles soltam os joelhos e descem o corpo para equilibrar esse movimento. Numa frase descendente, como estava a dizer há pouco, o braço eleva para equilibrar esse movimento, ou por exemplo peço para eles simplesmente desenharem a respiração ou o fluxo de ar a sair do umbigo em espiral de dentro para fora. No fundo isto tem a ver com o apoio e tem a ver com a respiração. Ou, por exemplo, peço que quando têm notas repetidas rearticulem enquanto lançam pétalas de rosas para os noivos, para que cada nota esteja energizada, para a sua ressonância ir para longe e não haver ali aquele teto. Depois vou encontrando muitas soluções consoante aquilo que vou ouvindo que envolvem o corpo todo. Podem envolver caminhar pela sala, podem envolver chamar mais atenção à respiração e torná-la mais visível através de um próprio gesto físico que fazem, ou levantar os braços para inspirar, ou soltar os joelhos. Às vezes peço simplesmente, por exemplo se o grupo está cansado, para fazermos um exercício de soltar a cabeça em várias direções e voltarmos a cantar a partir daí. Portanto, não é só uso do movimento associado ao momento do canto, mas também é usado como interlúdio, digamos assim. Se calhar precisamos de espreguiçar, ou precisamos de rodar os ombros, ou de rodar a cabeça, ou soltar a bacia. Vamos lá desequilibrar-nos para voltar a encontrar o equilíbrio.

E – Mais algum que se recorde de momento?

P2 – Em Técnica Vocal é desde o início da aula até ao final. O movimento está sempre muito presente porque nós desde o início em que fazemos as primeiras respirações utilizamos movimento também. Por exemplo, rodar o tronco para um lado enquanto inspiramos de forma a abrir espaço na caixa torácica e a mesma coisa para o outro lado. Todo o trabalho que fazemos logo no início é de mapeamento corporal, interiorização e visualização interna do corpo: o espreguiçar, os movimentos de pêndulo de relaxamento, etc.. E, depois desta respiração, vocalizos. Tudo isso tem correspondência também a nível de gesto.

E – E em Coro?

P2 – Em Coro a mesma coisa. No aquecimento utilizo muito movimento logo desde o início. Como em geral tenho salas maiores aproveito muito para eles caminharem e quando caminham irem fletindo os joelhos. Trago constantemente esta ideia do movimento com a respiração em grupo. Portanto, um círculo que inspira para fora, converge para o centro e expira. Trazer esta ideia da respiração do grupo e não só a minha respiração. E a partir daqui, por exemplo, às vezes começamos a contorcer o corpo. Procuo muito esses movimentos de torção e de expansão. E depois a mesma coisa na respiração. Por exemplo, seja a partir do ponto abaixo do umbigo ou da boca, podemos desenhar como se tivesse um fio a sair da boca a linha do “ssss”, do “ffff”, ou do “xxxx”. E às vezes precisamos de trazer também um bocadinho aquela ideia das folhas de outono e do rodopio, então trabalho também este gesto do rodopio. Às vezes são exercícios que convocam o grupo todo. Estamos a pegar numa bola de sabão gigante que não rebenta e todo o grupo está a segurar enquanto canta. A bolha é assim um bocadinho disforme então cai uma parte [professor faz um gesto para não deixar cair a bolha] e é isto para suster a afinação, para manter a energia da frase, para o grupo estar junto a cantar.

E – Quer só explicar de forma um pouco mais detalhada o exercício da respiração? Ou seja, exatamente o que é que eles fazem com o corpo?

P2 – Nós estamos em círculo e começamos simplesmente só com o movimento para lhes dar tempo de ir chegando à aula e ao momento. Portanto, temos os dois pés assentes no chão. Depois o pé direito vem atrás, volta ao centro e vai á frente. E depois começamos a ligar isto à respiração. Isto é um movimento de onda, não há movimento

parados, não há zonas de apneia. A ideia é: o pé vem atrás, eu inspiro e quando o pé vai à frente eu expiro. E aos poucos junto a este movimento esse tal espreguiçar do corpo, etc.. E cada vez a expiração é mais longa e mais profunda e vamos mais ao centro. Portanto, não é só o pé que vai à frente e vem atrás, mas são uns passos que são dados em frente e a expiração é cada vez feita num percurso maior e a inspiração também. Com s, com f, com g, com x.

E – Mais algum de momento?

P2 – Nos vocalizos, mesmo que eu não use movimento logo é muito difícil não recorrer logo a ele quando há algum problema vocal que eu identifico.

E – E quais são as diferenças principais de disciplina para disciplina? Tem a ver com a frequência?

P2 – Quando estamos a cantar acho que cada vez tenho tendência a usar mais também em Formação Musical. Mas ainda assim é muito menos frequente. Para já porque não estamos sempre a cantar na aula, fazemos muitas outras coisas. Mas mesmo só pensando no momento do canto são coisas mais pontuais e sobre as quais não falo muito. Peço-lhes só: e agora só o gesto. E se estiver numa aula de técnica vocal sou capaz de dizer: então agora ligamos a voz àquilo que realmente está a acontecer no gesto, e então acabo por também aprofundar e explicar mais.

E – Posso perguntar-lhe o porquê dessa diferença? Porque é que em Formação Musical esses momentos são mais pontuais dentro das atividades que envolvem o canto?

P2 – Por várias razões. Acho que a principal é: eles não estão muito à vontade com movimento. Neste momento estou a pensar no grupo que tenho agora, mas a verdade é que quanto mais o tempo passa cada vez mais eles ficam mais à vontade.

(...)

P2 – O uso do gesto é uma coisa assim estranha e bizarra para eles. Alguns são capazes de, de vez em quando, dizer que isso os desconcentra, o que é engraçado também. E depois há outra parte sobre a qual eu estou a refletir agora que tem a ver com algum preconceito meu de que se calhar não faz sentido fazer essa diferenciação assim tão grande, porque pensando só nos momentos de canto mais facilmente trago imagens do que movimento.

E – Se calhar a questão das salas serem mais pequenas pode contribuir para que use menos movimento, não?

P2 – E porque quando cantamos muitas vezes eles estão juntos ao pé do piano e de facto eles têm menos espaço entre si. Em Técnica Vocal eles estão sempre separados. A primeira coisa que fazemos é separar as cadeiras todas e axadrezar o grupo. E fazemos este movimento de rotação dos braços [professor exemplifica] para garantir que toda a gente tem espaço.

E – Então costuma ter salas maiores para dar Técnica Vocal?

P2 – Tento sempre pedir e se não tenho afasto o material todo e aproveito ao máximo o espaço, essa também é uma questão importante, mas não determinante porque poderia facilmente adaptar.

E – Quais são os problemas ao nível da qualidade vocal com que se depara nestas 3 disciplinas?

P2 – Qualidade tímbrica nos vários registos, dificuldade em manter um timbre constante nos vários registos, a voz destimbrada com ar ou pouco ressoante, pouco redonda, pouco envolvida, pouco comunicativa também e que não exterioriza. Como se ficasse assim numa espécie de redoma à frente da boca.

E – A nível expressivo?

P2 – A nível expressivo e de projeção. Alguns alunos ficam de facto presos nessa redoma.

E – Mais alguns ou considera esses os principais?

P2 – Esses são os principais.

E – Então e qual é que considera ser a origem destes problemas?

P2 – Acho que tem muito a ver com a falta de hábito. Falta de hábito de usar a voz para interpretar. Falta de ferramentas e falta de auto-escuta da voz. Ou seja, acho que é fácil para muitos alunos caírem nesta coisa de “não estou muito habituado a cantar, não conheço a minha voz, mas aqui tenho de cantar então vou fazer o mínimo, também não tenho recursos para fazer muito mais do que isso”. Quando a voz está destimbrada, ou está com muito ar, ou pouco ressoante, ou pouco redonda, ou quando não há ligação

entre os registros, tem muito a ver com a falta de envolvimento do corpo e da própria ligação com a música que para eles às vezes é muito fácil no instrumento, mas que na voz não está lá diretamente.

E – E verifica os mesmos problemas e causas em todas as disciplinas?

P2 – Depende. Tenho alunos que querem mesmo ter Técnica Vocal. Outros que têm pouca prática em cantar, mas também vêm muito facilmente qual é a utilidade que vão tirar daquilo. Os instrumentistas nem sempre percebem muito bem qual é o interesse da voz muitas vezes os professores que tiveram para trás de Formação Musical e Instrumento acabavam por diminuir muito essa parte. Eu acho que eu cheguei a ter esta conversa com muitos deles, inclusivamente cantores.

(...)

P2 – Eu acho que isso também é uma questão importante: não sentem a utilidade e a relevância de cantar.

E – E acha que podiam ter se pudessem simplesmente ter tido mais experiências?

P2 – Sem dúvida, claro. E também conheço alguns professores de instrumento que para eles é fundamental: antes de tocar vamos cantar. É direto. Não tem o instrumento, que é uma coisa exterior ao corpo, enquanto o canto é uma coisa interior e, portanto, acho que também é muito interessante isso. De pegar naquilo que vem através da voz e depois replicar isso no instrumento.

E – Também utiliza movimento para auxiliar estes problemas?

P2 – Sim.

E – E os exercícios são os mesmos que utiliza para a afinação ou são outros?

P2 – Alguns são os mesmos, outros são diferentes, consoante o contexto. Em Técnica Vocal tenho o exemplo de uma pessoa com ar na voz, então vou fazer exercícios específicos para trabalhar isso. Quando digo exercícios específicos estou mais a pensar em certo tipo de vocalizos, mas que, lá está, têm movimento também associado. Mas por exemplo, o ar na voz é bom trabalhar com consoantes oclusivas, mas eu não deixo de usar o movimento nesses casos. Sou capaz de por exemplo pedir aos alunos para desenharem as frases. Estamos a falar da questão da expressividade, da questão da projeção. Para desenharem com o gesto o som a sair e a ser projetado para fora da boca.

Peço-lhes muitas vezes para cantarem desequilibrando-se para trás, para que neste momento a voz solte para a frente e todos os movimentos que ajudem a equilibrar o corpo (...). E até, por exemplo, se o aluno está no piano a tocar e cantar (...), para aproveitar este espaço redondo à volta do tronco e para, por exemplo, fazer um crescendo a partir do movimento para trás, mesmo que estejam sentados, porque visualmente isto é muito forte. O espaço que se cria aqui. Em termos de dinâmica, que tem a ver com a expressividade também, muitas vezes trabalho o forte para não ser empurrado [professor exemplifica vocalmente] e o que lhes peço é: estamos em círculo, começamos no “ah” em meio piano e depois abrimos o “ah” só através da visualização do espaço que se cria quando toda a gente começa a caminhar para trás. Isso é um exercício que tem um impacto logo e um resultado incrível porque deixa de haver som empurrado, há imenso espaço, é um som ressoante e é forte mas não é empurrado. Não é duro e não perde qualidade tímbrica ou expressiva, pelo contrário.

E – Mais algum?

P2 – De momento que me ocorra não.

E – Costuma utilizar outros exercícios tanto para a afinação como para a qualidade vocal?

P2 – Utilizo a imaginação e as imagens. Fiz isso há 3 dias, porque estávamos a falar de uma interpretação de uma peça de Debussy. Como é que nós podemos pegar nas nossas histórias e vivências pessoais. Era uma canção que tinha a ver com uma perda. Como é que nós podemos mobilizar as nossas próprias experiências pessoais a favor da interpretação, ou determinadas imagens, ou pensar na frase como um arco-íris que é um arco para que não seja quebrada, ou por exemplo como é que nós queremos fazer determinada pausa. Vamos passar por cima da pausa porque a frase continua a seguir. Às vezes vamos falando e pensando em conjunto também. No porquê de não estarmos mais à vontade, trago essa questão. E o que é que de mal pode acontecer. Se nos permitirmos isto o que é que pode vir daí. E se nos relacionamos com a música o que é que pode vir daí. Nós somos todos músicos e falamos também sobre isso, sobre esta entrega a qualquer atividade que façamos.

E – E isso é feito em jeito de discussão de grupo ou a pergunta fica apenas no ar?

P2 – Depende. Às vezes fico mesmo à espera de resposta, outras vezes fica no ar sim.

E – Mais alguma coisa?

P2 – Imagens, vocalizos diferentes, por exemplo, diferentes formas de dizer o texto de forma expressiva, mas mesmo fora daquilo que lá está. Dizer imaginando que estamos a rir, que estamos tristes, portanto usando diferentes carateres.

E – Quais são os maiores desafios com que se depara ao utilizar movimento nas suas aulas?

P2 – Essa pergunta é muito interessante, porque eu tenho desde pessoas que acham que estão relaxadas a fazer determinado tipo de movimento e estão completamente presas. E, para teres uma ideia, uma coisa tão simples como inspirar, abrindo os braços para o lado [professor exemplifica]. Eu agora estou a abrir os braços a 180°. Eu tenho pessoas que se abrirem a 40° eu sinto que isto para elas já é desconfortável. Às vezes trabalho noutros contextos com artistas. Eu faço isto, abro os braços a 180° e o grupo já está a expandir aquilo brutalmente em termos artísticos [professor exemplifica esticando os braços ao máximo e fazendo pequenos movimentos para os lados], portanto é muito interessante ver que há pessoas que vão buscar muito mais do que aquilo que eu peço e há outras pessoas para quem abrir os braços a 180° é muito difícil. Porque lá está são uma abertura e uma exposição muito grandes. Eu acho que essa é uma questão. É o medo do ridículo, o receio da exposição, o pouco à vontade com o corpo e conhecimento do corpo. As pessoas respiram toda a vida, mas quantas vezes é que estão a pensar na forma como respiram. As pessoas caminham, mas também não pensam na forma como caminham. E quando estão ali a cantar também não pensam se o seu corpo está mais ou menos ativado. E então eu acho que há um desconectar muito grande dessa relação com o próprio corpo e, portanto, quando eu preciso dele para fazer alguma coisa “sei lá como é que eu faço isto, nunca pensei sobre isso”. Acho que essa é uma questão importante. Exposição, insegurança, ou receio do ridículo. Eu sei que eles confiam em mim, mas talvez o “para que é que isto serve mesmo? Porque é que tenho de estar agora aqui a levantar”, possa estar lá eventualmente, não tenho a certeza. Dependerá dos casos e possivelmente muitos deles também nunca ouviram falar de tal coisa, nunca fizeram tal coisa e há a estranheza do novo.

E – Mais alguma coisa assim de momento?

P2 – Outra coisa, mas que é mais uma consequência: eu peço um determinado movimento, mas a forma como é executado tem o efeito exatamente contrário. Portanto,

se eu peço para pegarem em papel higiênico molhado e atirar para o teto em cada nota para soltar cada som eu quando atiro para o teto dou o exemplo em que o meu braço não para em momento algum, mas alguns ao fazer o exercício [professora exemplifica parando o gesto a meio] o gesto para e tem o efeito exatamente contrário àquilo que eu pretendo.

E – Isso acontece com muita frequência?

P2 – Bastante. Sobretudo com alguns alunos, porque é aquilo que eu te dizia há pouco. Alguns acham que estão a fazer exatamente o que eu estou a dizer. Era um coro de homens e eu estava a fazer a “Drinking song”, de Vaughn Williams. E aquilo é uma coisa tipo homens na taberna. E o som estava tão preso, tão preso, e eu pedi para eles cantarem tudo em cima dos joelhos. Ou seja, baixavam os joelhos a cada tempo. E tinha 1 aluno que parecia autenticamente um robô a fazer aquilo. E eu disse “olha, faz isto descontraído”. E ele mantendo o movimento robótico “mas eu estou descontraído, professora”. Estamos a falar de 1 aluno que era militar, portanto vem deste contexto. E ele acha que está a fazer o mesmo movimento que eu, mas não tem nada a ver.

(...)

P2 – Ou por exemplo, atiramos bolas saltitonas. Ainda a semana passada fizemos isso. E depois quando eu quero rearticular melhor, ou acentuar alguma nota que não estava tão afinada, peço para atirar a bola e para ressaltar mais. E lá está alguns atiram as bolas, mas eu penso “isto são rochas, são calhaus” [professor exemplifica] e ali fica. E depois o som vai completamente atrás. Porque é muito difícil o som estar desfasado do movimento. Mas eu trabalho isso com eles em Técnica Vocal. Experimentem lá fazer um som stacatto e estar a fazer uma linha elástica com o gesto, ou o contrário, o som é legatto mas nós estamos aqui a pontilhar como faziam as crianças na primária. Está mesmo ligado.

E – Mais algum desafio?

P2 – Existe a questão logística e outro que são talvez as pessoas que estão mais afastadas do seu corpo e que o movimento fica completamente desconectado da voz. Podem fazer movimento, mas a voz está a fazer outra coisa.

E – E qual costuma ser a reação dos alunos nas primeiras vezes que utiliza movimento?

P2 – Eu já tive uma situação de 1 aluno que chega tarde na primeira aula e que acha que se enganou na sala. Já está toda a gente a caminhar, estamos a espreguiçar-nos, a respirar, inspiro e dou um passo para trás. Isto acontece solto no espaço e dizemos “sss”, enquanto caminhamos em serpente e com andamento diferente dentro do próprio expirar. Depois tenho 1 aluno que entra e diz “ai desculpe é que eu vinha para a minha aula de Educação Vocal e Repertório, peço desculpa”, e eu “é aqui mesmo”. A cara de pânico total “o que é que se faz aqui?”. Depois noutras aulas há uma estranheza.

E – Que se reflete em quê?

P2 – Quer dizer, quando há estranheza há uma muito menor envolvência. Portanto, é sempre aquela coisa do “awkward”, “isto é esquisito”. E aquilo não resulta porque eles não estão lá. “Estou a fazer isto porque ele me disse para fazer, mas estou completamente desconfiado, isto é mesmo para quê”. E de vez em quando isto acontece.

E – Mais algum tipo de reação diferente?

P2 – Alguns gostam, ficam muito felizes e ficam motivados. E já apanhei por exemplo olhares cúmplices, ou então “isto não é só Formação Musical, aqui também trabalhamos a parte vocal”, ou percebemos que o corpo realmente está mais ligado e antes não tive a oportunidade de fazer isso, também há essa felicidade.

E – Mais algum?

P2 – Que me esteja a lembrar não.

E – Então não tenho mais perguntas. Muito obrigada.

### **Anexo V – Transcrição da entrevista do participante 3**

E - Esta entrevista insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior da Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema do projeto de investigação está relacionado com a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical. Gostaria de pedir o seu consentimento para a gravação áudio desta entrevista e para a inclusão da sua transcrição no Relatório de Estágio, no qual permanecerá anónimo. Informo que esta gravação será única e exclusivamente utilizada para este Projeto de Investigação e, após sua defesa, será apagada. Agradeço desde já a colaboração prestada e se não tiver nenhuma questão avançarei para as perguntas.

P3 – Com certeza.

E – Quais foram as disciplinas que já lecionou que envolveram o canto?

P3 – Técnica Vocal, Coros em todas as suas vertentes, portanto: Coro Jazz, Coro de Câmara, entre outros. (...)

E – E em que tipos de ensino?

P3 – Ensino superior sempre. Tanto mestrado como licenciatura.

E – E há quanto tempo é que leciona cada uma destas disciplinas sensivelmente?

P3 – Sensivelmente desde 2006.

E – Tanto Coro como Técnica Vocal? Começaram mais ou menos ao mesmo tempo?

P3 – Sim. Aliás, [nos últimos anos] não tenho lecionado Técnica Vocal, mas comecei sensivelmente a lecionar essa disciplina em 2006 sim.

E – E há quanto tempo é que já não leciona Técnica Vocal?

P3 – Já há cerca de 8 anos talvez. (...)

E – Então e com que níveis e idades é que já teve experiência docente?

P3 – Na verdade também tive experiência docente com crianças da pré-primária. Foi um desafio muito grande. Eu não tinha ferramentas.

E – Portanto dos 2 aos 5 anos?

P3 – Sim. Foi um trabalho muito empírico. Era num colégio privado. Eu punha-os basicamente a cantar e a fazer algum movimento e era difícil. Foi uma experiência bastante dura, mas ao mesmo tempo muito enriquecedora. Depois também tinha os alunos da primária e aí era possível fazer mais qualquer coisa. Era tudo Formação Musical. Bem, na verdade não era Formação Musical. Era mais uma diversão a aprender canções.

E – Então e quais são os diferentes problemas de afinação com que se depara nas diferentes disciplinas que tem lecionado?

(...)

P3 – Uma coisa que eu noto claramente e sobretudo no trabalho com crianças é: a música está ligada aos afetos e às emoções. Se há uma ligação emocional através de uma história, ou de alguma coisa que faz sentido, ou a própria melodia que é divertida e se o professor consegue veicular essa informação, então consegue ter um canal de comunicação com eles quase não-verbal. Aí cria-se um fluxo e é muito fácil trabalhar. E obviamente o mesmo acontece com adultos. Portanto, é cada vez mais importante uma pessoa gostar de uma peça e estar disponível para isso, não obstante todo o trabalho técnico que é preciso ter: trabalho auditivo, trabalho de leitura, tudo isso é fundamental sobretudo no nível superior. Não menos fundamental é o trabalho de ligação emocional às coisas e para isso há carisma e há pedagogia. Eu cada vez mais sinto, sobretudo com jovens adultos, que também tem de haver um lado de apelar à intelectualidade das pessoas. (...) Ligá-los através de uma história, ou ao poema, ou ao compositor. Se eu conhecer o compositor melhor falo-lhes sobre isso. Falo sobre a minha ligação com o compositor e isso ajuda as pessoas a entenderem e estarem predispostas a fazerem música de maneira diferente. Portanto voltamos outra vez à questão da ligação emocional. (...)

E – E para além desta componente emocional que problemas de afinação é que verifica?

P3 – Depois há outras questões que têm a ver com quadros culturais. Genericamente falando: maus hábitos, péssimos modelos musicais e péssimos modelos fonéticos. (...)

E – Relativamente à questão fonética, acha que as consoantes têm um impacto na afinação?

P3 – Muito grande.

(...)

E – Mais algum problema [de afinação com que se depare]?

P3 – Os modelos tensos da música ligeira. Há dois tipos de disfonias vocais: hipo e hiperfunção. E depois há uma que combina os dois, na qual acontece o seguinte: no momento de fonação há muita pressão, tensão e depois o ar sai logo. E de seguida a pessoa fica em hipofunção. Isto começa a aparecer muito nos modelos.

E – Mais alguma questão de afinação?

P3 – Também existem questões de respiração.

E – Então e quais é que considera ser as origens destes problemas?

P3 – Como já disse: modelos vocais.

E – E o que é que costuma fazer para resolver estes problemas?

P3 – Cada vez mais faço trabalho de respiração e exercícios como este, do qual já nunca abduco, [professor exemplifica fazendo vibração de lábios]. Tenho feito um exercício quádruplo [professor exemplifica vibrando os lábios e entoando um vocalizo: dó, mi, ré, fá, mi, sol, dó], depois respiração [professor canta o mesmo vocalizo, mas com a sílaba “hm”]; de seguida realiza o mesmo vocalizo utilizando mais espaço; por fim entoando o mesmo exercício mas com a boca aberta e utilizando mais ressonâncias nasais com a sílaba “nh”]. Isto obriga-os a trabalhar a respiração mesmo sem saberem. (...)

E – Mais algum exercício que se recorde?

P3 – Não, é basicamente este exercício que é quase um trabalho higiénico.

E – Então e utiliza movimento para corrigir estes problemas?

P3 – Eu utilizo pouco movimento. Com este nível também não preciso tanto é verdade. Mas quando eu sinto que eles estão a baixar um bocadinho a afinação o que eu faço é [professor exemplifica em pé, fletindo os joelhos e balançando um pouco], como um lutador de sumô. Depois utilizo outros movimentos de rotação sobre a anca, que têm a ver com a lateralidade.

E – Tanto em Coro como em Técnica Vocal?

P3 – Claro.

(...)

E – E quais são os problemas com que se depara ao nível da qualidade vocal?

P3 – Em 15 anos noto que existe uma perda da qualidade da emissão sonora. Razões para isso que eu encontro têm a ver com o aumento do ruído geral, portanto da vida quotidiana, e os modelos das escolas. Uma pessoa vai a uma escola primária de primeiro ciclo, ou segundo ciclo e as crianças não falam, elas berram. E eu posso dizer isto porque tenho pontos de comparação. Eu de vez em quando vou ao continente asiático trabalhar e o nível de ruído de uma escola portuguesa comparado com uma escola chinesa, ou da Singapura é de facto muito maior. Nestes países fazem um intervalo e não começam logo todos aos saltos, a correr, a falar muito alto e a berrar para se ouvirem. (...) Começam a aparecer crianças com problemas graves de disfunções vocais, nomeadamente o ar na voz, ou aquilo que eu falei que é a dupla contração, ou seja: as cordas não se juntam quando cantam, ou quando falam e passa o ar, mas, antes desse fenómeno que é o chamado “ar na voz”, há uma tensão [professor exemplifica vocalmente]. Para um professor é um problema difícil de resolver. Começa-se por resolver primeiro o problema da tensão, por isso é preciso descontraír e depois pôr tensão pouco a pouco para ser uma tensão construída e saudável. (...) Noto uma coisa interessante: os alunos que vêm das cidades têm mais problemas vocais do que os alunos que vêm do campo. (...) Os alunos açorianos normalmente são todos bons cantores e isto tem que ver com a questão do clima, da poluição e da vida quotidiana que conta, obviamente.

E – Nota mais algum problema a nível da qualidade vocal?

P3 – Não, estes são os problemas principais. Não é bem uma questão genética, mas é uma questão conjuntural da situação em que vivemos. Mas isto a juntar aos modelos culturais errados de fonética, más respirações, modelos musicais, os cantores pop que cantam horrivelmente. (...)

E – E que tipos de exercícios é que utiliza para combater estes problemas?

P3 – Isso depende de facto do tipo de problema. Os problemas de hipofunção têm muito a ver com esses trabalhos respiratórios que eu falei. Malta que tem muito ar na voz até conseguirem fazer este exercício de [professor exemplifica entoando uma nota com vibração labial] leva-lhes muito tempo. Quando eles começam a pôr a sustentação cá

em baixo e baixar o diafragma, de repente tudo muda, mas é um processo muito lento. Depois outra coisa que ajuda é imitar um cantor de ópera. Claro que “meanings to an end”. Não é o ideal, mas é uma maneira de chegar lá e depois suavizar. (...) No contrário, com as vozes super tensas tem de haver a relaxação completa, portanto trabalho de [professor entoa um glissando descendente em forma de suspiro]. (...) Depois a questão da posição vocal com vozes muito anasaladas, deve-se pedir que cantem [professor entoa uma nota com voz anasalada e vai modificando a voz para um som progressivamente menos anasalado, mais próximo da voz de peito e com mais recurso a outras ressonâncias do corpo]. É necessário movimento espacial de colocação. (...)

E – E costuma utilizar movimento para resolver estas questões?

P3 – Para este tipo de coisas não tanto. Não uso tanto movimento de braços, mas sim movimento de pernas para os obrigar a deslocar a tensão para outras coisas. Se eu puser uma pessoa a fazer um exercício com pernas, simples que seja, naquele momento ela vai deixar de pensar e vai liberta a voz. Ainda hoje eu fiz um exercício específico. Estava a sentir tensão nas vozes agudas: Tenores e Sopranos. E em vez de pedir para libertarem o maxilar disse: façam comigo. E antes de chegar à nota aguda do vocalizo pedi que baixassem as pernas, como um lutador de sumô [professor exemplifica]. Ao fazerem isto eles libertam os músculos da pélvis. Outra maneira são os exercícios de relaxamento do esternocleidomastóideo que deve ser alongado. Ultimamente tenho feito um exercício que tenho sido eu a desenvolver. Consiste no seguinte: as mãos em “v” aqui na base do pescoço. Experimente fazer para sentir o efeito. Agora empurre um bocadinho o peito para baixo. (...) É uma espécie de alongamento dos músculos e até dói um bocadinho. E a seguir deve fazer-se isto [professor exemplifica mudando a expressão facial, cerrando os dentes, e criando imensa tensão muscular na zona da cara e pescoço]. Depois inclina-se a cabeça para trás e olha-se para o teto. Depois disto soltar o maxilar e fica tudo alongado. Não há exercício melhor do que isto, é impressionante.

E – Mais algum exercício que se recorde?

P3 – Não, estes são os exercícios principais. E isto é transversal a qualquer cantor, seja jazz, seja lírico.

E – Então e quais os principais desafios com que se depara ao utilizar movimento?

P3 – Eu não vejo um desafio por si. Só se o movimento for complexo, mas é por isso que eu tento fazer coisas simples. Não vejo desafio. Momentaneamente no início a malta pode ficar baralhada, mas uma vez assimilado só traz benefícios.

E – E qual costuma ser a reação dos seus alunos nas primeiras vezes que utiliza movimento?

P3 – Há aquele lado de curiosidade que é interessante. Depois eles começam a perceber que isto faz sentido e que é uma coisa para bem deles. Se calhar se for com um coro amador a malta fica “o que é que ele está para ali a fazer?”. Mas, a seu tempo, as pessoas percebem.

E – E em Técnica Vocal sente o mesmo?

P3 – Exatamente o mesmo.

E – Ok, então não tenho mais perguntas. Muito obrigada pela sua colaboração.

## **Anexo VI – Transcrição da entrevista do participante 4**

E - Esta entrevista insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior da Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema do projeto de investigação está relacionado com a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical. Gostaria de pedir o seu consentimento para a gravação áudio desta entrevista e para a inclusão da sua transcrição no Relatório de Estágio, no qual permanecerá anónimo. Informo que esta gravação será única e exclusivamente utilizada para este Projeto de Investigação e, após sua defesa, será apagada. Agradeço desde já a colaboração prestada e, se não tiver nenhuma questão, avançarei para as perguntas.

P4 – Força.

E - Quais foram as disciplinas que já lecionou que envolvem o canto?

P4 - Já utilizei em Formação Musical quando dava aulas. Também utilizo em Coro e Canto.

E - E em que contextos? Privado?

P4 - Privado e conservatório.

E - Ensino especializado?

(...)

P4 - Era dentro do regime articulado quando dei aulas no conservatório.

E - E há quanto tempo é que leciona cada uma destas disciplinas? Portanto Formação Musical, Coro e Canto.

P4 - Não sei se o trabalho com coros se insere. Não é propriamente uma disciplina.

E - Certo. Isso é fora do contexto escolar, mas também contará como experiência.

P4 - Talvez há sete, oito anos. A nível de aulas de Canto, há uns quatro.

E – Quando é que lecionou Formação Musical?

P4 - 2013

E - Foi só um ano?

P4 - Nem isso, foram quase 6 meses.

E - Com que níveis e idades é que teve experiência docente?

P4 – Relativamente a Formação Musical, tive terceiros e quartos graus. Canto e Coro dos 17 até aos 76 anos.

E - Quais são os problemas de afinação com que se depara nestas três disciplinas?

P4 - Formação Musical não te consigo responder porque não tenho memória absolutamente nenhuma. Nem sequer me lembro de me debruçar sobre problemas de afinação porque tinha outras coisas. Nos ensaios de coro e nas aulas de canto, acho que as questões que surgem são sempre técnicas. Passa também pelo corpo não estar habituado a mover-se de determinada forma, ou porque está mole e não está ativo o suficiente e, por isso, não há energia para sequer bombear o ar, e a afinação fica baixa. Ou seja, há pouca atividade corporal. Segundo, tem a ver com questões técnicas, ou seja, a questão da posição do som não estar alta o suficiente ou não estar descoberta o suficiente. E acho que se passa a mesma coisa tanto nos coros como nas aulas de Canto. Se bem que nos coros eventualmente existe outra questão que é o facto de se cantar em conjunto, ou seja, o facto de se ouvir outras pessoas acaba por influenciar também, enquanto que quando se está sozinho acabamos por nos preocupar só connosco.

(...)

P4 - Afinação baixa, sustentação de notas. Posso dizer 4, ou 5, ou 10 [problemas], mas acabam por ir sempre parar ou à afinação baixa, ou falta de sustentação.

E - Ok. É sempre por aí.

(...)

E – Quais considera ser as origens destes problemas?

P4 – (...) Falta de conhecimento.

E - Em que sentido?

P4 - Não só a nível do funcionamento da voz, como do funcionamento do corpo. Como é que a voz funciona, o que é que acontece, as mecânicas, etc..

E - Com conhecimento quer dizer o saber, ou a experiência?

P4 - As duas. Acho que às vezes existe experiência, mas como não existe o saber, a experiência leva ao caminho errado e, portanto, vai dar a esses dois problemas. Eventualmente influências de outras formas de cantar, ou outras formas de resolver problemas, porque as pessoas acabam por usar diferentes formas de lá chegar. Diferentes tipos de ensino, diferentes tipos de aprendizagem, diferentes tipos de contextos.

E - Então e os problemas de afinação com que se depara são diferentes de disciplina para disciplina? Focando-nos em Coro e Canto.

P4 - Eu nem sequer tinha pensado sobre haver problemas de afinação diferentes.

E - A diferença mais óbvia que existe entre Coro e Canto será o número de pessoas. E a minha questão é: a afinação baixar, os problemas de sustentação, todas as questões mencionadas, verifica de forma igual e com a mesma frequência tanto em Canto como em Coro?

P4 - Em Coro talvez um bocadinho mais porque é contexto com mais pessoas.

E - Então verifica mais problemas, ou verifica mais frequência?

P4 - Mais frequência, até porque em coro se lida com pessoas diferentes, com vozes diferentes, com conhecimentos diferentes. Portanto, é sempre mais difícil que o trabalho que é realizado surta efeito no todo, comparativamente a uma pessoa só.

E - Existe mais alguma diferença que se lembre de momento? Ou de resto é tudo mais ou menos comum?

P4 - Eu acho que o resto é mais ou menos comum. Estava a lembrar-me da falta de conhecimento próprio. Já falei na falta de conhecimento, mas de conheceres o que é que o teu corpo faz com a voz na forma como cantas. E se calhar quando a pessoa está

sozinha apercebe-se muito mais facilmente das coisas, como está a ouvir-se sozinha e não tem mais nada. (...) Nos coros que trabalho geralmente há sempre quatro vozes para cima, portanto será muito mais difícil a pessoa aperceber-se dessas questões do que quando está sozinha.

E - Acha que poderá haver alguma relação com a motivação, ou não costuma enfrentar muito esse problema?

P4 - Acho que sim. Acho que a parte psicológica tem muito peso.

(...)

P4 - Seja motivação por saber, seja motivação por fazer, ou porque é que a pessoa está a fazer aquilo. Sim, sem dúvida.

E - Tanto em Coro quanto em Canto?

P4 - Se calhar agora diria ao contrário. Em Coro é mais fácil manter a motivação: tens mais pessoas lá a fazer a mesma coisa que tu, tens interação humana. Uma pessoa sozinha demora muito a criar rotinas se a motivação não existir. Motivação interna vá, é muito mais difícil. Imaginemos o seguinte grupo: sopranos, tenores, contraltos e barítonos. Todos estão super motivados para fazer e imaginemos que os barítonos não estão. Se calhar mais facilmente os barítonos são contagiados e conseguem resolver problemas de afinação, por exemplo, se o resto da malta estiver motivado. Enquanto que se uma pessoa estiver sozinha, tem de se motivar por ela própria e às vezes isso é um bocado “scary”. Cria-se medo, ou “ah eu tenho que fazer isto”, ou “tenho que criar rotinas” etc.. Portanto vírgula se calhar diria que a situação invertia-se. Mais fácil nos coros, mais difícil na aula individual.

E - E costuma usar movimento para corrigir estes problemas?

P4 - Algumas vezes. Nem sempre.

E - Tanto em Canto quanto em Coro?

P4 - Tanto em Canto como em Coro, se bem que utilizo mais em coro.

E - Ok. E que tipo de exercícios é que utiliza para corrigir estes problemas?

P4 – Portanto, afinação e sustentação, não é?

E - Sim.

(...)

P4 - É assim, sempre que eu aplico movimento - só movimento - tem sempre uma base num exercício que esteja a fazer.

E - Com exercício queres dizer vocalizo?

P4 - Sim, um vocalizo ou uma questão mesmo de texto. “Mágoa” por exemplo, posso utilizar um exercício físico, ou aeróbico sobre esses exercícios que estou a fazer, seja falado ou cantado. Portanto, exercício isolado de movimento físico está sempre associado a um vocalizo ou exercício vocal. Se for só movimento aí passo para o teor mental, portanto se calhar não é considerado movimento, quando a pessoa imagina um gesto ou um movimento.

E - É uma coisa mais visual então. Poderia mencionar alguns?

P4 - Simplesmente levantar os braços, ou esticar os braços para o lado na posição de T, ou o movimento de flexão dos joelhos, ou de esticar as costas, ou simplesmente imagens associadas. Um rio a correr e fazer o mesmo movimento, de dentro para fora com um dos braços. Portanto, associar imagens ou movimentos de outras coisas mentais a movimentos físicos. Um movimento muito simples é: levatares qualquer coisa, ou fazeres uma seta para cima com o dedo, qualquer coisa, por exemplo, para uma frase descendente.

E - Contrariar o movimento melódico.

P4 - Exato. A gravidade faz muito peso. Muito peso mesmo. Portanto, contrariar ou imaginar que estás a subir ou a subir escadas, ou mesmo a utilizar esse movimento para andares. Por exemplo, falta de sustentação: simplesmente dar passos.

(...)

P4 – Depende muito do momento, ou do contexto. O facto de esticar os braços para a posição de T de dentro para fora pode ser para uma frase que fica pouco sustentada,

porque geralmente o corpo fica com pouco ar e há tendência do colapso sobre a pessoa. Do peito fechar, dos ombros fecharem. São esses o tipo de movimentos que acontecem naturalmente ao corpo por causa de problemas de afinação, ou outra coisa: o relaxo muscular, o descer dos joelhos por exemplo. Descontrair os joelhos quando há notas muito agudas. Uma nota muito aguda e o pessoal estica-se todo para chegar à nota, e às vezes o contrário deve acontecer: um relaxo muscular e não uma tensão muscular. Portanto, tudo o que faça com que o corpo esteja relaxado e não tenso, ajuda. (...) Se tu colocas o som para trás, a posição dentro da boca tende a baixar porque língua recua, maxilar recua e o som fica naturalmente mais baixo, mais baço. Daí a afinação alterar-se. Portanto, simplesmente esticar o braço para a frente ou imaginar uma linha e dar um passo à frente. (...) Outro movimento que utilizo: notas agudas ou notas graves em que existe uma diminuição do tamanho do pescoço para atingir determinadas notas ou para chegar à afinação, isto deve ser à custa do relaxo do pescoço e não da tensão do pescoço.

E - O que é que quer dizer com diminuição do tamanho do pescoço?

P4 - Encolher o pescoço, ou esticar demasiado. Pôr as mãos no pescoço e abrir os dedos para esticar os músculos aqui atrás [professor exemplifica]. Notas agudas em que naturalmente o pessoal puxa o queixo para a frente: simplesmente colocar a mão no queixo e empurrar para dentro para contrariar esse movimento.

(...)

P4 – Para aulas particulares: utilização de fitas elásticas, bolas, tanto bolas pesadas de ginástica que têm peso com enchimento, como bolas mais leves, o atirar a bola tanto para a frente, ou fazer a mesma coisa tipo basquete com uma bola de basquete, movimento baixo-cima, o puxar a fita, o abrir a fita, o pôr a fita debaixo dos pés e puxar a fita para cima com os braços, o colocar a fita à volta da cintura só e apertar ou não. Pode ter a ver com uma questão de sustentação, de não haver força suficiente - e por isso a afinação estar sempre baixa - ou uma questão de sustentação também. Aquelas pranchas de equilíbrio: colocar a pessoa em cima da prancha, porque simplesmente o corpo pode estar muito mole e não tem ativação suficiente. O facto da pessoa ir para cima da prancha pressupõe logo uma atividade: seja colocar a pessoa em desequilíbrio, ou apoiar-se balançar-se só numa perna. Já utilizei com objetos: um telemóvel, um livro na mão, segurar uma garrafa de água, ou outra coisa qualquer, uma almofada.

E - Só segurar?

P4 - Sim, só segurar por causa da sustentação. Uma frase longa em que eu a meio da frase o músculo já está mole e a coisa morre e por causa disso a afinação desce. O facto de, por exemplo, levantar um livro, simplesmente a pessoa estar concentrada no movimento que tem que estar a fazer a segurar o livro. E esticar mais os braços quando está a segurar o livro, ou seja, colocar-se numa posição de maior desequilíbrio e conseqüentemente mais ativação muscular, mais força pode ajudar a que a afinação se mantenha estável.

E - Mais alguma coisa assim de momento?

P4 - Acho que não.

E - Agora numa outra linha, quais são os problemas ao nível da qualidade vocal com que se depara nestas duas disciplinas, Coro e Canto?

(...)

P4 - Língua recuada, maxilar inferior preso, a articulação temporomandibular, não abrir a boca o suficiente, portanto haver um problema a nível do movimento do maxilar, ATM [articulação temporomandibular] pode ser uma questão, por não abrir de forma correta e, por isso, a pessoa não conseguir abrir a boca, ter o pescoço e ombros presos, trancados e à frente. Cria problemas de postura sem dúvida, no centro do corpo que tendencialmente vai sempre muito para a frente. Portanto, acaba por ir sempre tudo para a frente: maxilar, queixo, pescoço, ombros, portanto tudo o que pressupõe um desequilíbrio. Todos os pesos que as pessoas levam, mochilas pesadas, faz com que a pessoa quando canta tenha os ombros fechados. Ou eventualmente o facto de ter uma partitura e olhar para ela muito para baixo. O pescoço está todo dobrado, a coluna está toda dobrada. Também o ar na voz, questões de fala, eventualmente da fala estar toda para dentro, pode ser uma questão mais de língua ou auditiva eventualmente, mas isso não é tão comum acho eu (problemas auditivos).

E - Verifica isto tanto em Coro quanto em Canto?

P4 - Sim, de forma igual. Porque a pessoa em Canto canta de forma igual do que canta num Coro, vá. Em termos do que se falou até agora.

E - Qual é que considera ser a origem destes problemas? Por exemplo o ar na voz.

P4 - Pode ser canto excessivo e de forma errada, pode ser mesmo uma questão anatómica, a forma de falar, ou eventualmente influências auditivas e visuais de outras pessoas. Portanto, é isso e uma questão mais fundamental que tem a ver com o contexto em Portugal da música. Como não existe a cultura ou o cultivar da técnica vocal, seja ela qual for, para que área for, não existe isso. Existe muita cultura de se cantar como se nasceu. Ou “cantar com a voz que Deus me deu”, é a expressão que se usa. O facto de não existir formação e de não se insistir com o porquê das coisas. Não se incentivar a questionar o porquê das coisas acontecerem, faz com que as coisas simplesmente aconteçam como são. Não há essa “tradição” da cultura do canto, ou da voz. Porque a voz é um músculo, e sendo a voz um músculo, tem de ser trabalhada, tem de ser exercitada. Se não é exercitada tem pouca elasticidade, tem pouco movimento, tem pouco alcance. Portanto, tudo o que vier de esforços sobre isso vai ser muito brusco se a voz não estiver trabalhada.

E – Portanto, a falta de rotina é uma origem também?

P4 - Isso sim posso dizer que é mais comum, a falta de rotina. Sem dúvida. Depois a outra é falta de saber. O porquê, ou como é que as coisas funcionam e o que é que tem de acontecer para.

E - Mais alguma?

P4 - Se quiser pegar nas questões de postura pode não advir diretamente da música. Aliás, a maior parte das vezes não advém da música, se é que posso dizer. Vem de muitas outras coisas.

E - Advém do quê?

P4 - Questões de postura, ou questões psicológicas. Às vezes a pessoa ter medo de si própria. Medos, na realidade. Há traumas que fazem com que a postura fique condicionada por aquilo que a pessoa pensa. Não sei se lhe serve o meu exemplo de eu ter vergonha de falar em público, ou de cantar em público, ou de estar a falar para um grupo de pessoas e, por isso, naturalmente os meus ombros vêm todos para dentro. E depois de acabar, eu basicamente fico com uma dor horrível de costas. Pode advir de

uma questão psicológica. Portanto sim, questões psicológicas, questões de vida. Um homem que trabalhe no campo e vem para a cidade estudar, pode vir com uma postura demasiado “stiff”, demasiado dura.

E - E sente que estes problemas e que a origem destes problemas difere de idade para idade? Já que lidou com tantas faixas etárias. Ou acha que é indiferente?

P4 - Os problemas acabam por ser os mesmos nas faixas etárias todas. Por exemplo, questões de postura aparecem mais tarde. Quando o corpo é super novo e flexível, faz tudo e há muita atividade no geral. Eu acho que não consigo dizer que há mais um problema específico diretamente só nos miúdos mais pequenos, ou só nas pessoas mais velhas, ou no pessoal de meia-idade. Depende muito dos casos.

E – Portanto, depende muito de pessoa para pessoa e não de idade para idade?

P4 - Sim, acho que sim. Se bem que questões psicológicas profundas se calhar aparecem mais tarde, não necessariamente quando a pessoa é mais pequena. Mas se calhar com as idades que eu trabalho, que é da adolescência para cima, isso acaba por ser transversal às idades todas.

E - E que tipo de exercícios é que utiliza para corrigir estes problemas?

P4 - Mentais ou físicos?

E - Os problemas da qualidade vocal. Por exemplo, os exercícios que utilizou para a afinação também se aplicam para questões de qualidade vocal?

P4 - Sim. Isso também acaba por ser aplicado. Sem dúvida.

E - Portanto os mesmos exercícios podem influenciar tanto a afinação como a qualidade vocal?

P4 – Sim, porque eu defendo que a qualidade vocal advém sempre de um problema de respiração em primeiro ponto. Há sempre questões de respiração e a base da voz é a voz sobre a respiração. E geralmente existe muito o contrário. A voz existe e a respiração está ao lado. Portanto, eu acredito que a qualidade vocal vem muito de problemas de respiração, a maior parte das vezes, grande parte das vezes, e só depois problemas mais técnicos, seja fisiológicos ou de vocalidade. Portanto, todo o tipo de

exercícios que sirva para limar a respiração, para aproveitá-la melhor, para treiná-la, quase todos os tipos de exercícios que disse anteriormente serviram para isto. Mesmo com a aplicação da qualidade vocal, porque qualidade vocal mede-se por afinação, sustentação, por controlo do ar.

E - E exercícios que não tenham movimento? Portanto há bocado falou das imagens. Para a qualidade vocal também utiliza imagens?

P4 - Não, não. Também utilizo para a qualidade vocal

E - Mais algum exercício que não envolva movimento?

P4 - Exercícios técnicos, sim.

E - Com exercícios técnicos quer dizer vocalizos?

(...)

P4 – Vocalizos e exercícios sem ar na voz. Exercícios com consoantes não vocais, “S”, “F”, “X” ou simplesmente um sopro. E isso tudo pode ser simplesmente um exercício manter o fluxo de ar constante. Simplesmente o facto de a pessoa tomar consciência de que a sua respiração existe, simplesmente respirar de forma consciente e, portanto, daí advêm algumas imagens. Exercícios aeróbicos se calhar mais gerais de esticar o corpo, de flexibilidade, seja esticar as pernas, esticar a coluna, esticar os braços, sacudir os braços. Acaba por trabalhar flexibilidade muscular que ajuda na sustentação do ar e na qualidade vocal. Exercícios não vocais utilizo muito os “S”, os “F”, o “X”, a vibração labial, sopro com bochechas ou sem bochechas, uma inspiração curta pelo nariz para o controlo do ar sair pelo nariz também. Outro exercício de sustentação e ativação é soltar ar pelo nariz.

E – Então basicamente a grande maioria das coisas que usa para a qualidade vocal são as mesmas para a afinação, não há assim nenhuma diferença?

P4 - Nuclear, não. Mas lá está, depende da aplicação às vezes. Posso utilizar uma coisa específica que me lembre para uma frase específica, para uma palavra específica. Mas nuclearmente não, a base acaba por ser sempre os mesmos exercícios. Isto porque pressupõe que a voz necessite de elasticidade, portanto sim, o facto de repetir muitas

vezes faz com que o corpo se habitue àquele tipo de exercício, àquele tipo de esforço vocal.

E - Quais são os maiores desafios com que se depara ao utilizar movimento nas aulas?

P4 - Só me estou a lembrar de um que é o “over doing”, ou seja, o fazer movimento a mais. Se for simplesmente dar um passo. Um passo pode ser dado de forma tranquila, ou se calhar com os músculos um bocado mais trancados. Tendencialmente numa fase de pouco contacto com o movimento e a pessoa não está habituada a fazer isso. Se eu peço uma coisa, geralmente a pessoa faz demais.

E - O oposto não acontece?

P4 - Também acontece, sim. Fazer de menos. Por exemplo, esticar os braços para cima e eu ter eventualmente pessoas que não utilizam os músculos todos do braço, simplesmente põem os braços para cima sob uma rotação do ombro e o próprio braço não está bem esticado. Portanto sim, acontece o “under doing” e o “over doing”, fazer de mais e fazer de menos.

E - Mais algum desafio para além desses dois?

P4 – Desafio diretamente, acho que não. Mas o aluno ter de fazer sozinho em casa, no contexto pessoal, o tipo de coisas que foram feitas em aulas e em ensaios. Como não está habituado a fazer, é fácil numa fase inicial não fazer bem, ou não fazer de forma eficaz. Acho que é isto.

E - Última pergunta: quais é que costumam ser as reações dos alunos, ou dos coralistas nas primeiras vezes que utiliza movimento?

P4 - Para pessoas tímidas é tipo “oh não! Tenho de fazer movimento”, mas geralmente a reação é positiva.

E - Já agora, como é que se reflete esse “Oh não”? Qual é a reação? Eles literalmente dizem “oh não”?

P4 - Não, aí é uma questão de postura, ou de olhar. Dá para observar tanto individualmente como em Coro quando a pessoa não está focada a fazer isso ou não

está na disposição de o fazer, e depois há pessoas que estão “ya bora!” super mega “in” e depois acontece o “over doing”, fazer de mais.

E – Portanto, total entusiasmo ou apatia?

P4 - Sim

E - Mais alguma reação que costuma ter?

P4 - Neutralidade. O facto de eu pôr movimento ser um motivo de desligar, ou seja, a pessoa pensar que não tem que haver movimento para existir reprodução da voz. Não estou a ver mais nenhuma reação: apatia, neutralidade, que acaba por ser uma forma de apatia vá, e “too much excitement”.

E - E isso expressa-se tudo na postura e no olhar?

P4 - Às vezes na voz, mas geralmente no olhar e na postura a maior parte das vezes, acho eu.

E - Ok, não tenho mais perguntas. Obrigada.

P4 – De nada.

## **Anexo VII – Transcrição da entrevista ao observador não-participante**

E - Esta entrevista insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior da Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Como sabe, o tema do projeto de investigação está relacionado com a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical. No seguimento da observação estruturada das 6 aulas de intervenção, venho por este meio pedir a sua colaboração para responder a mais algumas questões. Gostaria de pedir o seu consentimento para a gravação áudio desta entrevista e para a inclusão da sua transcrição no Relatório de Estágio, no qual permanecerá anónimo. Informo que esta gravação será única e exclusivamente utilizada para este Projeto de Investigação e, após sua defesa, será apagada. (...) Para além do que já indicou nas grelhas de observação, há alguma nota que gostaria de deixar relativamente aos problemas de afinação e qualidade vocal que verificou nesta turma, bem como à sua origem?

P2 – Que me esteja a lembrar não.

E – E verificou evolução na afinação e conforto vocal na turma ao longo das 6 aulas de intervenção?

P2 – Já tinha pensado sobre isso. Se isso se notaria. Eu sinto que não é assim tão evidente, ou seja, em cada aula volta sempre bastante atrás, o que é natural porque o corpo ainda não está mecanizado. A parte muscular, a parte de lembrar aquilo que está a acontecer, a condução melódica, a própria sustentação do som, etc. não é automática e, portanto, o papel do professor nesta fase ainda é muito importante. Mas uma coisa que eu sinto a nível de evolução é mais rapidez na forma como se reage. E quando as estratégias são dadas o impacto é muito mais rápido e muito mais eficaz, porque já se vai buscar coisas para as quais o corpo já encontrou um caminho.

E – Portanto verificou maior evolução nas reações deles do que propriamente na interpretação?

P2 – Sim, porque sempre que era o início de uma nova memorização, mesmo quando era um trecho pequenino no qual o problema não seria memorizar, voltava sempre atrás em relação à aula anterior.

E – Considera que a utilização de movimento teve algum impacto na evolução dos alunos?

P2 – Completamente.

E – Porquê?

P2 – Para já porque isso ficava logo muito espelhado. Nem sempre, e sobretudo nestas últimas aulas, a voz estava completamente ligada com o movimento e era preciso chamar à atenção para isso. Às vezes estava completamente desconectado, e portanto, não tinha efeito. Quando dizias, por exemplo, “agora vamos olhar para a nossa mão enquanto fazemos um movimento ascendente com o braço” e quando se procurava essa relação, a melhoria a nível do som era óbvia. O corpo fica muito mais disponível. Eu posso direccionar as frases e tenho também a componente visual que ajuda no fundo a fazer um desenho daquilo que é uma coisa meramente auditiva e, portanto, isso ajuda-me a trazer estrutura e ligação, o que é fundamental.

E – E considera que o exemplo vocal dado teve algum impacto nessa evolução?

P2 – Sim. (...) Quando era muito contrastante aquilo que estava a acontecer, por exemplo, um som que está um bocadinho baço, ou piano, ou pouco sustentado, ou tímido e de repente o exemplo vocal é muito aberto e expansivo. É muito fácil seguir isso. É para aqui que nós queremos ir e, portanto, aí nota-se uma grande diferença no impacto.

(...)

E – E porque é que considera que existe esta evolução?

P2 – Porque não parte só do gesto, não parte só daquilo que é observação da escuta interna, mas é ter também uma referência auditiva daquilo a que quero chegar e procuro relacionar-me com essa referência.

E – Considera que a escolha de repertório teve impacto nessa evolução? E porquê?

(...)

P2 - Não, acho que é realmente independente disso. Se tivesses feito o mesmo trabalho com outras peças teria sido a mesma coisa. E houve de tudo, as peças também eram diferentes. Claro que havia muita coisa em *legatto*, o que é ótimo para trabalhar numa primeira fase para terem a sustentação do ar e etc., mas não creio que tenha sido determinante.

E – Qual considera ter sido o fator com maior impacto na evolução dos alunos? E porquê?

P2 – Eu acho que em primeiro lugar está mesmo o movimento. E, a partir de certa altura, o relembrar ideias, como tomar atenção à respiração, ou não perder energia na última frase. Isto é um complemento, porque às vezes já não era preciso fazer o movimento. Isso acontecia no final de algumas sessões em que tu pedias para já não fazerem movimento, para perceber também o que é que estava integrado. E era

engraçado, porque já não havia movimento, mas já havia de facto uma integração. Isto no final das aulas, mas não acontecia no início de outras. E, portanto, nesse sentido sinto que o movimento é claramente a grande chave. Sem dúvida nenhuma. E também o *feedback* que vais dando. Também a forma incisiva como trabalhas: parar e resolver logo. Há muita eficácia e há muito flow. Está sempre qualquer coisa a acontecer e isso também ajuda muito. (...) Se não houvesse esse tipo de trabalho e se, por exemplo, parasses e eles esmorecessem, isso teria muito impacto. Portanto, esta questão que referi agora como uma coisa complementar, na verdade acho que é algo muito importante. A forma como a aula é conduzida e o manter os níveis de energia sempre em alta. Isto reflete-se muito na parte vocal.

(...)

E – Considera que houve alguma aula que se destacou ao nível dos resultados?

P2 – Começaste por perguntar a questão da evolução dos alunos ao longo das aulas, mas eu acho que houve uma evolução da Rita ao longo das aulas. E, portanto, eu senti a Rita cada vez mais consistente naquilo que pedia, com maior diversidade de estratégias e que ia recuperando coisas, sempre fazendo coisas diferentes. A própria forma de memorizar, pedias com movimento no espaço, sem movimento no espaço, em meia lua, com gesto, sem gesto, com acompanhamento do piano e sem acompanhamento do piano. Fui sentindo que, ao longo do tempo, a assertividade estava mais presente. E, por isso, sinto que nas últimas sessões isso se destacou. Também era mais rápido chegar lá e havia maior consistência.

E – Portanto, não destaca nenhuma aula em especial, simplesmente as últimas aulas de uma forma geral?

P2 – Sim, nenhuma em particular.

E – Considera que houve algumas estratégias mais benéficas para melhorar a afinação e conforto vocal do grupo? Quais e porquê?

P2 – Tudo aquilo que é condução a nível do gesto e em movimento ascendente, quando há a ligação entre a voz e o movimento. E depois a questão respiração. Acho que, para mim, são as duas principais questões. Às vezes é só ter a consciência da respiração. Quando respiro melhor e tenho o ar a funcionar, canto por cima desse ar e naturalmente que o som sai muito mais sustentado, reverberante e direcionado. E depois o gesto ajuda-me também, sobretudo quando trago esse *legatto* no gesto, a não ficar degrau a degrau e a que haja direcionamento para a sílaba tónica da frase, ou seja aquilo que for.

E – Considera que houve algumas estratégias que não foram tão eficazes para melhorar a afinação e conforto vocal do grupo? Quais e porquê?

P2 – Não sei se senti isso necessariamente. Eu sei que, a dada altura, surgiram algumas estratégias que eu achei que eram boas, mas que não tiveram impacto. No entanto, mediante o teu *feedback* a seguir em que salientavas para ligar a voz ao movimento, isso resolvia-se.

E – Lembra-se de algumas dessas estratégias?

P2 – Sim. Por exemplo, ter o braço em movimento ascendente enquanto é cantada uma frase. Eles estão a levantar o braço, mas estão completamente desligados do corpo de certa forma.

E – Considera que algum dos excertos utilizados não foi adequado para a turma?

P2 – Não. Houve um que era francamente demasiado agudo, daquilo que me lembro. (...) Mas depois com o trabalho que foi feito não acho que tenha sido minimamente desadequado.

(...)

E – Para além do que já indicou nas grelhas de observação, há alguma nota que gostaria de deixar relativamente à reação dos alunos à utilização de movimento?

P2 – Eu também senti que aí houve uma evolução. Senti que o envolvimento deles foi melhorando ao longo do tempo, porque já estavam à espera. “É pedido isto? Vamos lá fazer.”. Deixou de haver aqueles olhares que havia ao início. “O que é que é isto? O que é que estamos aqui a fazer?”. E fui notando que também a nível de colaboração, de cooperação com aquilo que era pedido e de resposta foi cada vez mais imediato e mais presente.

E – Mais alguma coisa que queira acrescentar?

(...)

P2 – Sobretudo eles parecem-me mesmo muito à vontade e querem fazer e responder. Estão com muita atenção e muito envolvidos o tempo todo.

E – Senti isso em todos os alunos?

P2 – Em todos. Numa das sessões finais, havia um que se apoiava numa das pernas assim que havia um momentinho. Às vezes vi um olhar, ou um caso ou outro pontual, mas eu sinto que o grupo estava lá sem dúvida.

E – E teria alguma sugestão de estratégias a serem aplicadas neste grupo de alunos no futuro, tendo em vista a melhoria da afinação e conforto vocal?

P2 – Uma coisa que eventualmente poderia fazer sentido é eles não estarem tão em cima de ti ou tão em cima do piano, dado que estão a trabalhar técnica vocal e muitas vezes pedes mais forte, mais projeção, mais envolvimento e mais consistência no som, eles não estarem tão em cima de ti ou tão em cima do piano. Estarem, por exemplo, no fundo da sala e cantarem para longe. Depois sobre aquela ideia que também deste numa das sessões de espalhar o som, seria importante tornar isso mais visual através do gesto [o P2 exemplifica, mexendo os braços em toda a sua volta]. Ou seja, eu espalho mesmo e penso nisto. Depois, eventualmente, a nível de aquecimento. Uma espécie de espreguiçar do corpo em que eles utilizem os vários níveis como um gato e se contorçam para abrir espaço dentro do corpo. Procurar ir acima, à frente, aos lados e abaixo. E, no fundo, replicar isto e imaginar que a nossa voz tem esse espaço todo. Que vai muito além daquilo que é o nosso limite físico.

E – Mais alguma sugestão?

P2 – Podia haver muitas. Estou a pensar nesta ideia de *una voce*, como dizem os italianos. Unir os registos. Aquela ideia de fazer o repertório weberniano, ou seja, inventar um som para cada nota. Isso ajuda a que, quando eu canto no âmbito de 5ª ou de 8ª, o espaço já esteja todo aberto.

E – O que é que considera que eu poderia melhorar no meu desempenho enquanto docente?

P2 – Eu gostei muito de te ver. Eu acho que, às vezes, está um bocadinho no limite da ansiedade. Eu acho que é fantástico ser rápido e manter o fluxo, como estava a dizer há pouco. Às vezes sinto que não sei se há tempo para digerir. E tu queres tanto fazer tão bem. Às vezes dás tantas e tantas informações, eu padeço do mesmo mal. Numa das grelhas eu escrevi que não tinha a certeza se eles não estavam stressados, porque era tanta informação que eles queriam pôr em prática e o efeito, a certa altura, era contraproducente. Às tantas, em que é que eu consigo realmente estar a pensar. Essa é uma questão. Depois uma coisa muito particular que disseste numa aula: “se não dói é porque não está a fazer efeito”. E eu acho que na verdade te estavas a referir ao sentir. Acho que é procurar ir um bocadinho mais longe com o corpo. Mas aquela ideia do “no pain, no gain” acho que não se aplica muito aqui. E até pode levá-los a: “ai é para forçar? Então deixa-me cá (...)”. Depois de resto: há muita segurança no piano, muita segurança e clareza em geral. Tu tens um discernimento ótimo. És super precisa, muito focada e eficaz. Acho que facilmente encontras o elemento mínimo que é algo que é muito difícil. “É isto. Vamos por este caminho”. Comunicas bem com eles e a tua

comunicação visual é ótima. Estás bastante à vontade com o gesto e estás à vontade com o teu exemplo vocal. Quando te enganas pedes desculpa e segues em frente e está tudo ótimo. E o ambiente que proporcionas no grupo é um ambiente de trabalho saudável. A única coisa é mesmo o estar ali no limite da ansiedade. (...) Não sei se é de propósito ou não, mas há pouco questionamento. Eles estão sempre à espera do teu *feedback* e nunca há “Pareceu-vos diferente este som? O que é que mudaram? Então isto fez sentido?”. O desenvolvimento da autonomia acaba por ficar, a longo prazo, condicionado por isso. “E quando a Rita não está eu não faço ideia se vai sair bem ou não, porque nunca me foi perguntado. Eu nunca fui de facto levado a olhar para dentro”. (...)

E – Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante sobre este projeto?

P2 – Para já foi um prazer ver-te. Gostei mesmo muito disso. E depois, foi muito interessante poder estar numa perspetiva de fora a ver de facto o real impacto do movimento na voz. E eu acho que este tema é mesmo muito interessante.

E – Mais alguma coisa a acrescentar?

P2 – Acho que é isso.

E – Muito obrigada.

**Anexo VIII – Grelha de observação**

<b>Nº de alunos em aula:</b>					
<b>Atividade e repertório:</b>					
<b>Duração da atividade:</b>					
<b>Parte II - Atividade</b>					
<b>Estratégia</b>	<b>Com ou sem movimento</b>	<b>Impacto da utilização da estratégia nos alunos</b>	<b>Qualidade da afinação e/ou conforto vocal</b>	<b>Possíveis origens para os problemas de afinação e/ou desconforto vocal</b>	<b>Reações apresentadas pelos alunos às estratégias</b>
<b>Outras observações:</b>					
<b>Sugestões para a aula seguinte:</b>					

## **Anexo IX – Inquérito por questionários aos alunos participantes no projeto de investigação**



### **Inquérito por questionário aos alunos participantes no projeto de investigação**

**Tema:** A utilização de movimento nas aulas de Formação Musical enquanto estratégia para melhorar a qualidade vocal e afinação dos alunos.

**Mestranda:** Ana Rita Simões da Silva Russo

**Orientadora:** Prof. Helena Almeida e Silva

Caro(a) aluno(a),

No âmbito do projeto de investigação que me encontro a realizar para a conclusão do Mestrado em Ensino de Música, foi realizada uma intervenção na vossa turma que consistiu na realização de atividades com movimento que foram gravadas em 6 aulas ao longo de 5 semanas. Na sequência desta intervenção, venho por este meio pedir-vos para preencherem este questionário, no qual poderão indicar a vossa opinião sobre a utilização de movimento nas aulas de Formação Musical. O preenchimento deste questionário é anónimo e voluntário. A qualquer momento do seu preenchimento poderás desistir. No entanto, saliento que a tua opinião é de extrema importância para o sucesso deste projeto.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela professora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que forneço de forma voluntária, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela professora.

**1. Gostaste de realizar atividades com movimento durante as aulas de Formação Musical?**

Sim     Mais ou menos     Não

**1.1. Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. De que forma é que te sentiste na realização de atividades que envolveram a utilização de movimento?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3. Houve alguma evolução na forma como te sentiste desde a primeira aula até à última?**

Sim     Mais ou menos     Não

**3.1 Justifica** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. Qual foi a tua atividade preferida?** \_\_\_\_\_

**4.1. Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. Qual foi a atividade que menos gostaste?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.1. Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6. Verificaste melhorias na tua afinação enquanto realizavas atividades com movimento?**

Sim     Mais ou menos     Não     Não sei

**7. Verificaste melhorias na afinação de grupo enquanto realizavam atividades com movimento?**

Sim     Mais ou menos     Não     Não sei

**8. Sentiste um maior conforto vocal enquanto realizavas atividades com movimento?**

Sim     Mais ou menos     Não

**9. Verificaste que o grupo estava vocalmente mais confortável enquanto realizavam atividades com movimento?**

Sim     Mais ou menos     Não     Não sei

**10. Na tua opinião, houve alguma(s) estratégia(s) que foi/foram mais benéfica(s) para melhorar a afinação e o conforto vocal do grupo?**

Sim. Qual/quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não

**11. Na tua opinião, houve alguma(s) estratégia(s) que não foi/foram tão eficaz(es) para melhorar a afinação e o conforto vocal do grupo?**

Sim. Qual/quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não

**12. Qual foi a melodia que mais gostaste de memorizar?**

Mendelssohn – Es ist genug

Lopes-Graça – Figuinto da capa rota

Kodály – Nausikaa

Tárrega – Lágrima

\_\_\_\_\_<sup>66</sup>

\_\_\_\_\_<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Os alunos preencheram o espaço em falta com a peça “Evening Rise”, canção tradicional norte-americana.

<sup>67</sup> Os alunos preencheram o espaço em falta com o 3º andamento da sinfonia nº1, de Mahler.

**13. Indica na tabela com um “x” se concordas com as seguintes afirmações.**

	Não	Mais ou menos	Sim	Não sei
Senti-me desconfortável em alguns exercícios				
Com movimento estou mais concentrado(a) nas atividades				
As atividades com movimento foram muito longas				
Gostaria de continuar a usar movimento nas aulas de Formação Musical				
É indiferente para mim usar movimento nas aulas				
É difícil para mim cantar e movimentar-me ao mesmo tempo				
Fico muito cansado(a) em atividades com movimento				
Usar movimento motiva-me para as aulas de Formação Musical				

**14. Gostarias de acrescentar alguma informação sobre este tema?**

---



---