



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Emanuel Ferreira Soares da Silva

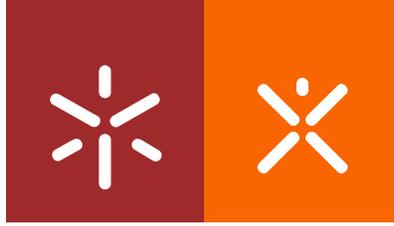
**O Canto coral a capella no desenvolvimento da acuidade auditiva no ensino especializado de música**

**O Canto coral a capella no desenvolvimento da acuidade auditiva no ensino especializado de música**

Emanuel Ferreira Soares da Silva

UMinho | 2017

julho de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Emanuel Ferreira Soares da Silva

**O Canto coral a capella no desenvolvimento  
da acuidade auditiva no ensino especializado  
de música**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Ângelo Miguel Quaresma  
Gomes Martingo**

julho de 2017

## DECLARAÇÃO

Nome: Emanuel Ferreira Soares da Silva

Endereço electrónico: emanulfssilva@gmail.com

Número de cartão de cidadão: 11916247

Titulo do relatório: O Canto coral e a acuidade auditiva no ensino especializado de música

Orientador: Professor Doutor Ângelo Miguel Quaresma Gomes Martingo

Ano de Conclusão: 2017

Designação do mestrado: Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, que todos os dias da minha vida me deu forças para nunca desistir.

Ao departamento de música , pelo apoio à minha participação no mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ângelo Martingo, pelo o apoio e amizade, além da sua dedicação, competência e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores esses que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À professora doutora Helena Vieira por estar sempre presente, atenta e preocupada, dando apoio sempre que necessário.

A todo o corpo docente que ministrou este mestrado, ajudando-me nos meus primeiros passos na pesquisa científica.

Aos professores cooperantes, David da Silva e José Carlos Veloso, por todo o apoio durante o estágio ministrado no Centro de Cultura Musical (CCM/Artave).

O meu reconhecimento sincero aos alunos que, desinteressadamente, colaboraram de forma entusiasta tornando possível este estudo.

Aos meus pais, por sempre me incentivarem perante os desafios, a fazer mais e melhor, quero partilhar convosco a alegria de os conseguir vencer continuamente!

À minha esposa, ouvinte atenta de algumas dúvidas, inquietações, desânimos e sucessos, pelo apoio, pela confiança e pela valorização sempre tão entusiasta do meu trabalho, dando-me, desta forma, coragem para ultrapassar a culpa pelo tempo que a cada dia lhe subtraía.

Por último e mais importante, ao meu filho por nos momentos de maior desânimo, estar presente com um sorriso e com o seu carinho, mostrando que tudo é possível.

Obrigado a todos por fazerem parte da minha história.

**Título: O Canto coral a capella no desenvolvimento da acuidade auditiva no ensino especializado de música**

**Palavras-Chave:** Canto Coral, acuidade auditiva, audição, ensino em grupo.

**RESUMO**

O presente relatório é elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e reflete a Intervenção Pedagógica realizada durante o ano letivo 2015/2016, no Centro de Cultura Musical (CCM/Artave), nos Grupos de Recrutamento M28 - Formação Musical; Educação Musical.e M32 – Música de Conjunto/Coro.

A Intervenção Pedagógica, de carácter metodológico investigação-ação, teve como objetivo estimular a prática coral e aferir das vantagens do canto *a capella* no aperfeiçoamento da audição e acuidade auditiva dos alunos. Para o efeito, foi promovida no âmbito da Formação Musical e da Classe de Conjunto vocal a entoação de padrões melódicos e harmónicos sem instrumento acompanhador em distintas formações do coro.

A Intervenção foi avaliada através de grelhas de observação, da aplicação de questionários, pré e pós intervenção aos alunos intervenientes, e das reflexões das aulas dadas, tendo-se verificado nos alunos uma melhoria da acuidade auditiva, bem como uma maior consciencialização da importância do canto coral *a capella* na formação dos alunos de música no ensino especializado.

**Title: A capella choral singing in the development of auditory acuity in specialized music education**

**Keywords:** Choral singing, auditory acuity, audiology, group teaching.

## **ABSTRACT**

This report is prepared within the scope of the professional Internship of a Master's Degree in Music Education at the University of Minho and reflects the Pedagogical Intervention carried out during the academic year 2015/2016, at the Music Culture Center (CCM/Artave), Recruitment Groups M28 - Musical Training; Musical Education and M32 – Ensemble/Choir.

The Pedagogical Intervention, of methodological nature in research-action, had as its object the A Capella choral practice in the formation of a musician, and to assess the advantages of choral practice in the improvement of the audiology and auditory acuity of the Students. For this purpose, it was promoted in the scope of the musical formation and the class of vocal ensemble the entoation of melodic and harmonic patterns without accompanying instrument in different formations of choir.

Intervention was assessed through observation grids, questionnaires, pre and post intervention of the students, and reflections of the given classes, with an improvement in auditory acuity in the students, as well as greater awareness of the importance of A Capella choral singing and in the training of music students in specialized education.

## ÍNDICE

<b>DECLARAÇÃO</b> .....	<b>I</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>III</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	<b>IX</b>
<b>ANEXOS (CD PDF)</b> .....	<b>IX</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1. O CANTO CORAL E A ACUIDADE AUDITIVA NA COMPREENSÃO MUSICAL</b> ... 3	
1.1. RELAÇÃO DA ACUIDADE AUDITIVA COM O TRABALHO EM GRUPO.....	8
1.1.1 PROJETO EDUCATIVO DO CENTRO DE CULTURA MUSICAL (CCM/ARTAVE).....	10
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
2.1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....	14
2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	15
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	16
<b>CAPÍTULO 3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>18</b>
3.1. PLANIFICAÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO.....	18
3.2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIAS NA SALA DE AULA E PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	18
3.2.1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL.....	19
3.2.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE CLASSE DE CONJUNTO.....	21
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>23</b>
4.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....	23
4.1.1. ANÁLISE QUESTIONÁRIOS PRÉ-INTERVENÇÃO .....	23
4.1.1. A) FORMAÇÃO MUSICAL (6º ANO, 2º GAU) .....	23
4.1.1. B) CLASSE DE CONJUNTO (7, 8 E 9º ANO, 3, 4 E 5º GRAU) .....	27
4.1.2. ANÁLISE QUESTIONÁRIOS PÓS-INTERVENÇÃO .....	30
4.1.2. A) FORMAÇÃO MUSICAL (6º ANO, 2º GRAU) .....	30
4.1.2. B) CLASSE DE CONJUNTO (7, 8 E 9º ANO, 3,4 E 5º GRAU) .....	34
4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>42</b>
REVISTAS .....	44

LEGISLAÇÃO .....	44
ELECTRONIC MATERIAL - WEBSITE .....	46
<b>OUTRAS REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<i>Anexo 1 – Questionário Pré Intervenção.....</i>	<i>1</i>
<i>Anexo 2 – Questionário Pós Intervenção.....</i>	<i>6</i>
<i>Anexo 3 – Listas de avaliação utilizadas em cada uma das sessões.....</i>	<i>12</i>
<i>Anexo 4 – Repertório utilizado na implementação do projeto de intervenção.....</i>	<i>13</i>
<i>Anexo 5 – Exemplo de planificação onde se implementou a investigação.....</i>	<i>19</i>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – SOLFEJAR ANTES DE TOCAR – PORQUÊ? .....	24
GRÁFICO 2 – PORQUE OPTAS ESTUDAR DESSA FORMA? .....	24
GRÁFICO 3 – EM QUE ASPECTOS SÃO ANALISADAS AS OBRAS .....	24
GRÁFICO 4 – PORQUE ESTUDAM SEM NENHUM ACOMPANHAMENTO .....	25
GRÁFICO 5 – CANTAR “INTERIORMENTE” COMO INFLUÊNCIA NA PERFORMANCE.....	25
GRÁFICO 6 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE AFINAÇÃO.....	26
GRÁFICO 7 – DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DE EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	26
GRÁFICO 8 – COMO SUPERAR DIFICULDADES EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	26
GRÁFICO 9 – SOLFEJAR ANTES DE TOCAR – PORQUÊ? .....	27
GRÁFICO 10 – PORQUE OPTAS ESTUDAR DESSA FORMA? .....	27
GRÁFICO 11 - EM QUE ASPECTOS SÃO ANALISADAS AS OBRAS.....	28
GRÁFICO 12 – PORQUE ESTUDAM SEM NENHUM ACOMPANHAMENTO .....	28
GRÁFICO 13 – CANTAR “INTERIORMENTE” COMO INFLUÊNCIA NA PERFORMANCE.....	29
GRÁFICO 14 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE AFINAÇÃO.....	29
GRÁFICO 15 – DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DE EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	30
GRÁFICO 16 – COMO SUPERAR DIFICULDADES EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	30
GRÁFICO 17 – SOLFEJAR ANTES DE TOCAR – PORQUÊ? .....	31
GRÁFICO 18 – PORQUE OPTAS ESTUDAR DESSA FORMA? .....	31
GRÁFICO 19 – EM QUE ASPECTOS SÃO ANALISADAS AS OBRAS .....	31
GRÁFICO 20 – PORQUE ESTUDAM SEM NENHUM ACOMPANHAMENTO .....	32
GRÁFICO 21 – CANTAR “INTERIORMENTE” COMO INFLUÊNCIA NA PERFORMANCE.....	32
GRÁFICO 22 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE AFINAÇÃO.....	33
GRÁFICO 23 – DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DE EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	33
GRÁFICO 24 – COMO SUPERAR DIFICULDADES EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	33
GRÁFICO 25 – O CANTO <i>A CAPELLA</i> INFLUENCIOU A PERFORMANCE DE QUE FORMA? .....	34
GRÁFICO 26 – SOLFEJAR ANTES DE TOCAR – PORQUÊ? .....	34
GRÁFICO 27 – PORQUE OPTAS ESTUDAR DESSA FORMA? .....	35
GRÁFICO 28 - EM QUE ASPECTOS SÃO ANALISADAS AS OBRAS.....	35
GRÁFICO 29 – PORQUE ESTUDAM SEM NENHUM ACOMPANHAMENTO .....	36
GRÁFICO 30 – CANTAR “INTERIORMENTE” COMO INFLUÊNCIA NA PERFORMANCE.....	36
GRÁFICO 31 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE AFINAÇÃO.....	36

GRÁFICO 32 – DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DE EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	37
GRÁFICO 33 – COMO SUPERAR DIFICULDADES EXERCÍCIOS AUDITIVOS .....	37
GRÁFICO 34 – O CANTO A CAPELLA INFLUENCIOU A PERFORMANCE DE QUE FORMA? .....	38

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - ESTÁDIOS DE AUDIACÃO (GORDON, 2000B, P. 34).....	7
QUADRO 2 - TIPOS DE AUDIACÃO (GORDON, 2000B, P. 29).....	7

## ANEXOS (CD PDF)<sup>1</sup>

<i>Anexo 1 – Questionário Pré Intervenção.....</i>	<i>1</i>
<i>Anexo 2 – Questionário Pós Intervenção.....</i>	<i>6</i>
<i>Anexo 3 – Listas de avaliação utilizadas em cada uma das sessões.....</i>	<i>12</i>
<i>Anexo 4 – Repertório utilizado na implementação do projeto de intervenção.....</i>	<i>13</i>

---

<sup>1</sup> Anexos em formato digital com indicação das páginas onde são mencionados. Os anexos encontram-se identificados na pasta «Anexos», com a respetiva numeração e designação no CD PDF. O CD encontra-se anexado na face interior da contra capa deste trabalho.

<sup>2</sup> TA “the ability to detect pattern or structure in the score”



## INTRODUÇÃO

O presente Relatório resulta do Estágio Profissional realizado durante o ano letivo 2015/2016, no Centro de Cultura Musical (CCM/Artave), nos Grupos de Recrutamento M28 - Formação Musical; Educação Musical.e M32 - Conjuntos Vocais e/ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto.

Com a Intervenção Pedagógica implementada procurou-se estimular a prática coral, e aferir se o canto coral pode contribuir para a melhoria da acuidade auditiva. Para o efeito, partindo de padrões melódicos e harmónicos retirados do repertório da música ocidental, fez-se uma articulação entre as disciplinas de classe de conjunto - coro e formação musical. Procurou-se que os alunos trabalhassem a voz como instrumento musical e desenvolvessem a afinação em coro *a capella*.

O relatório contempla um enquadramento teórico e um enquadramento empírico. No enquadramento teórico, são apresentadas algumas conceções do processo ensino-aprendizagem, bem como da acuidade auditiva: da percepção auditiva à compreensão musical são apresentadas pedagogias de Dalcroze, Willems, Schafer e Kodaly. No enquadramento teórico ainda é abordada a acuidade auditiva no trabalho em grupo bem como uma caracterização do projeto educativo do Centro de Cultura Musical (CCM), escola onde foi implementado o estágio profissional.

O enquadramento empírico, que se inicia como o capítulo 2, é explicada a metodologia de investigação adotada, apresentando os instrumentos de recolha de dados, bem como uma breve caracterização da amostra onde se implementou a investigação desta temática. No capítulo 4 são apresentadas as planificações e estratégias implementadas bem como uma avaliação das aulas dadas em consonância com as metodologias específicas de ensino os aspetos evidenciados pela revisão da literatura. No Capítulo 4 é feita a análise dos questionários de pré e pós-intervenção, aplicados nas turmas objeto de intervenção.

Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo e as suas limitações, bem como recomendações para futuras investigações.

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1. O Canto coral e a acuidade auditiva na compreensão musical

São apresentadas no presente capítulo algumas considerações sobre o processo ensino-aprendizagem pertinentes para a problemática em estudo, abordando as concepções de aprendizagem musical, bem como a importância da acuidade auditiva.

Desde logo, Pereira (2009) considera que, no ensino da música, deve-se trabalhar de forma relevante a postura dos alunos, a respiração, a fonação, a ressonância e a articulação, em busca a uma correta utilização do aparelho vocal. Para além disso, vários pedagogos defendem que o canto deve ser trabalhado em articulação com atividades de audição, desenvolvendo assim estímulos musicais. De facto, como nos refere Giga (2008, p. 29):

*“vivemos num mundo completamente dominado pela imagem, pelo virtual, pelo ilusório. Dir-se-á que a visão destronou a audição [...], perderam-se os hábitos de escuta, a capacidade e a disponibilidade para ouvir, para nos ouvirmos uns aos outros”.*

Por outro lado, Sá (1997, p. 10, in Giga 2008, p. 30) considera que *“há uma atrofia generalizada da audição que conduz ao esquecimento do ato de cantar”*, apontando como causas a falta de prática vocal nas escolas, a falta de qualidade da música ligeira e a perda da tradição dos serões familiares, em prol das horas de vídeo e de televisão que desestruturam o processo educativo, seja ele o ato de cantar, pintar, escrever ou outro.

Também Karpinsky (2000), Hansen (2005), Paney (2007), e Portela (2011), sugerem que o canto ajuda no desenvolvimento de processos de aprendizagem cognitiva, auditivo, memorização e socialização que se poderão refletir nos resultados escolares. Em particular, Hansen (2005, in Portela, 2011), refere que:

*“o desenvolvimento da percepção auditiva no momento da realização de um ditado é importante que os mesmos sejam realizados com diferentes timbres para além do piano, para a fomentação da acuidade musical pretendida. Esta abordagem pode ajudar, por exemplo, a encontrar problemas num ensaio de grupo de forma analítica e com um pensamento e ação avaliativa.”*

Desde o início do século XX, vários pedagogos como Kodály, Dalcroze, Martenot, Schafer; Wuytack, Swanwick, têm vindo a criar “métodos de pedagogia ativa”, onde substituem o chamado “solfejo rezado” pela com a audição musical, começando esta a ganhar uma importância acrescida no ensino musical, conforme evidencia Amado (1999). Nestas propostas, o desenvolvimento musical deve alicerçar-se numa escuta e participação ativa do aluno, permitindo que estes criem e experienciem a música antes de um conhecimento prévio da notação musical e a partir daí sim começar a desenvolver os conhecimentos teóricos. Fazendo uma síntese análise reflexiva destas propostas, Caspurro (2006, p. 33) refere que é um propósito comum: *“destacar o processo de interiorização de vocabulário sonoro exigido pela compreensão intrínseca da música, sobretudo nas fases que precedem a leitura, a escrita e a teorização musical”*.

Kodaly eleger o canto como a base da cultura musical, preconizando a prática coral antes da aprendizagem de um instrumento; considerando que é a partir da voz que nos expressamos musicalmente de forma mais imediata, explorou sistematicamente o acompanhamento harmónico feito por vozes na formação musical do individuo. Apesar de não ter escrito nenhuma teoria educacional, Kodaly demonstrou uma ação pedagógica bem delineada, produzindo diversos materiais resultantes de pesquisas de canções tradicionais, coligindo e sistematizando canções folclóricas, e criando arranjos a duas e três vozes.

Partindo, da base do provérbio chinês *“Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo; envolve-me, eu compreendo”*, Jos Wuytack sustenta o princípio de que para aprender música, deve-se fazer música, entende-se que quem aprende música deve ser estimulado a fazer música.

Na mesma linha, Willems (1970) defende a existência de três domínios da audição – ouvir, escutar, entender:

*“Poder-se-ia dizer: ouvir para designar a função sensorial do órgão auditivo (...); escutar para indicar que se toma interesse pelo som (...); entender, para designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou”* (Willems, *apud* Fonterrada, 2003, p. 56).

Willems defende que, a audição interior não diz respeito somente à imaginação dos sons, mas sim a “escutar” e “receber” sons da imaginação, referindo-se à capacidade de interiorização

dos sons. Tal traduzir-se-ia, de acordo com Willems (1970, p. 91), em:

*“ouvir interiormente os sons absolutos”, “dominar a ordenação dos sons pela audição relativa”, “ouvir ou criar melodias”, “conceber simultaneidade de sons, acordes ou agregados” e “ouvir ou criar encadeamentos harmônicos ou polifônicos”.*

Para desenvolver estas competências, o professor deve utilizar e desenvolver a audição interior e, ainda, permitir que o aluno tome consciência desta.

Swanwick (1979), por seu lado, criou um modelo em que agrupou várias atividades que considera importantes para a construção do conhecimento musical de forma integral, classificando-as e agrupando-as no denominado modelo C.(L).A.(S).P.. O termo foi traduzido para a nossa língua materna como modelo T.E.C.L.A. pelas educadoras Alda Oliveira e Liane Hentschke, apresentando cinco parâmetros constituintes do relacionamento/contato das pessoas com a música: (T) Técnica: aquisição de habilidades auditiva, instrumental, notacional; (E) Execução: comunicação da música como uma "presença"; (C) Composição: formulação de uma ideia musical, produzindo um objeto musical; (L) Literatura: literatura de e sobre a música; (A) Apreciação: responder auditivamente ao objeto musical.

Os parâmetros execução, composição e apreciação são considerados as atividades centrais, proporcionando o envolvimento direto com a música de forma prática, e promovendo vários níveis de desenvolvimento de ordem cognitivo, afetivo e psicológico. Como refere Swanwick /1979, p. 26):

*“... o objeto musical é o foco do ensino de música e as habilidades auditivas, notacionais e instrumentais devem ter uma ligação direta com a experiência musical deixando de ser um mero treinamento auditivo”.*

Segundo Swanwick e Tillman (1986), o desenvolvimento musical processa-se em espiral, que de uma forma geral, define que da prática advém a construção da teoria. Lamont (2012) citando Runfola e Swanwick (2002) refere que o desenvolvimento musical incorpora três áreas, sendo elas a produção, performance e percepção. Ainda a mesma autora, considera que deve desenvolver-se

a compreensão musical tendo em conta os diversos elementos musicais (altura dos sons, tonalidade, ritmo, forma, estrutura e estilo), bem como diversas atividades musicais (cantar, aprendizagem instrumental, compor e improvisar).

Na mesma linha de pensamento, Gordon (2008) toma como pressuposto teórico que o corpo deve sentir antes que o cérebro possa compreender, introduzindo o conceito de “audiação” – de acordo com Gordon (2000, p. 18):

*“som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audiação, quando, como na linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado”.*

Gordon propõe uma especificação da audiação em vários estádios e tipos. Os estádios de audiação pretendem representar níveis diferentes de desenvolvimento ou consciência musical, de uma forma sequencial ou hierárquicos (cf. Quadro 1). Segundo o pedagogo, os tipos de audiação representam diferentes modos de desempenho, através dos quais os sujeitos realizam a compreensão de música, seja qual for o estádio de audiação em que se encontram (cf. Quadro 2). Gordon (2000b, p. 28) sugere uma relação entre tipos e estádios de audiação que implica alguma autonomia, referindo: *“nem todos os tipos incluem exatamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequenciais, os tipos não o são; contudo, alguns tipos servem de preparação para outros”.* Para Gordon os estádios identificam o nível ou fase de compreensão musical em que se encontra o aluno, e os tipos de audiação nem sempre traduzem o estádio de compreensão. Escutar, executar, ler ou escrever música, constituem tipos de audiação que, quer no plano de conteúdos quer de competências, podem manifestar diferentes estádios de compreensão musical.

<b>Estádio 1</b>	Retenção momentânea
<b>Estádio 2</b>	Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
<b>Estádio 3</b>	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva e subjetiva
<b>Estádio 4</b>	Retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados
<b>Estádio 5</b>	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
<b>Estádio 6</b>	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

**Quadro 1** - Estádios de Audição (Gordon, 2000b, p. 34)

<b>Tipo 1</b>	Escutar	música familiar ou não-familiar
<b>Tipo 2</b>	Ler	música familiar ou não-familiar
<b>Tipo 3</b>	Escrever	música familiar ou não-familiar ditada
<b>Tipo 4</b>	Recordar e executar	música familiar memorizada
<b>Tipo 5</b>	Recordar e escrever	música familiar memorizada
<b>Tipo 6</b>	Criar e improvisar	música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio
<b>Tipo 7</b>	Criar e improvisar	leitura de música não-familiar
<b>Tipo 8</b>	Criar e improvisar	escrita de música não-familiar

**Quadro 2** - Tipos de Audição (Gordon, 2000b, p. 29)

Sloboda descreve como, “*A capacidade de detectar um padrão ou uma estrutura na pauta musical*”<sup>2</sup>, o que em termos cognitivos, considera-se um processo de projeção do conhecimento, a partir de *relembração* ou *evocação* de padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais, quer através da *antecipação* dos mesmos.

Quando se trata de ler música através do canto *a capella* ou através de auxílio instrumental,

<sup>2</sup> TA “*the ability to detect pattern or structure in the score*”

as diferenças de estádios de audição tornam-se ainda mais evidentes. Com o exemplo evidenciado anteriormente, onde um aluno conseguia transmitir para o seu instrumento, suplantando as incapacidades de leitura vocal pelo refúgio no instrumento o que ouvia e um outro que conseguia antecipar o que ouvia e conseguia escrever o que audiava. Veja-se ainda como estes mesmos problemas podem ser verificados em atividades como transcrição do que ouvem para um pentagrama.

A leitura cantada à primeira vista pode ser compreendida como resultado do processo de audição, podendo ser fruto da memória ou, um simples instrumento de resgate de padrões sonoros e rítmicos da memória mediante o *input* visual.

### 1.1. Relação da Acuidade Auditiva com o trabalho em grupo

*os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais quotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é a de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais.» (Swanwick, 1988, p. 10).*

A prática vocal em conjunto torna-se bastante pertinente tornando-se uma ferramenta imprescindível e completa não só para a educação musical, mas também por ser um processo de integração e de socialização dos alunos e dos professores. Como refere Lima (2010):

*“Através da música o educador tem uma forma privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar e desenvolver características no aluno. O indivíduo com a educação musical cresce emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, desenvolve coordenação motora, acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, e ainda criatividade e capacidade de comunicação”..*

Para além da satisfação emocional que a música provoca em todo o ser humano, a prática coral pode contribuir para promover o espírito de cooperação e afabilidade, adequando o ritmo individual, sabendo esperar, intervindo oportunamente, sem lesar a personalidade de cada um, nivelando as diferenças, conjugando esforços, interesses e iniciativas em prol de um objetivo comum, conforme refere Villa.Lobos (1987, p. 87-88):

“O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anónima na construção das grandes nacionalidades. [...]”

Para adquirir estas competências, é necessário que se estimule a homogeneidade coletiva a nível da sonoridade, sendo esta a área que implica um trabalho intensivo.

A construção desta homogeneidade é um processo fundamental no trabalho coral. Como refere Swan (1998, p. 60): a *“homogeneidade é possivelmente a técnica coral mais necessária e importante; não dá para imaginar um belo grupo vocal sem homogeneidade”*. Para que a homogeneidade coral se consubstancie, é imprescindível o da afinação, que Marvin (2001, p. 26) apresenta um elemento sempre precário, referindo :

*“De todos os desafios associados à arte de cantar em coro, o de conseguir uma boa afinação é provavelmente o mais fugaz. Enquanto outros objetivos importantes do canto em grupo podem ser atingidos por meios bem diretos e de uma forma relativamente consistente, é geralmente difícil fazer com que um grupo coral cante afinado.”*

São vários os fatores musicais, e externos, que podem contribuir para a falta de afinação, tais como a perceção auditiva, a técnica vocal, a preparação do repertório, estado emocional dos intervenientes, o próprio ambiente do espaço físico. Desses, são de resolução mais imediata os fatores musicais, promovendo uma afinação coral bem conseguida, através de uma audição interior de cada um dos intervenientes. A nível individual, devem ser trabalhadas técnicas específicas para a otimização da produção e do registo vocal, assim como da dicção, do timbre e do vibrato, comungando as mesmas com a promoção da audição interior.

### 1.1.1 Projeto educativo do centro de cultura musical (CCM/ARTAVE)

O Estágio Profissional decorreu no Centro de Cultura Musical (CCM/ARTAVE), que assenta os seus pilares na orientação dos percursos profissionais dos alunos mediante uma ampla formação humana, social e também formação específica<sup>3</sup>. O Centro de Cultura Musical<sup>4</sup> é um Conservatório Regional de Música que tem a sua área de ação nos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão. Com um universo de mais de meio milhar de alunos, o CCM tem sede no Colégio das Caldinhas desde a sua fundação em 1979, sendo um conservatório de música que goza de Autonomia Pedagógica para todos os níveis de ensino. Ao longo dos anos em parceria com a ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave, tem concretizado vários projetos de atividades artísticas e musicais, dando um importante contributo para o desenvolvimento do gosto musical e para a formação de músicos.

Durante o período da prática pedagógica supervisionada, foi possível constatar que o CCM dispõe de um conjunto de atividades muito variado, onde as audições de instrumento, audições de classes de conjunto, e concertos de orquestra são mais do que atividades suplementares, sendo parte integrante na formação do currículo dos alunos.

De salientar que apesar serem duas instituições com a mesma direção pedagógica, mas que têm finalidades diferenciadas, o CCM e a ARTAVE articulam a sua ação num projeto educativo com atividades em conjunto. Exemplos dessas atividades são os estágios que realizam no final de cada trimestre, estágios estes que estão inseridos na disciplina de classe de conjunto no CCM e na disciplina de prática de conjunto na ARTAVE.

Outra atividade que as duas instituições articulam, é a preparação dos concertos didáticos, que se intitulam “A Orquestra e os seus instrumentos”, destinados aos alunos finalistas de 4º ano das escolas dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, bem como aos alunos finalistas de 6º ano. Nos mesmos concertos didáticos apresentam-se as Orquestras Artavinhos de 7º e 8º anos.

Uma das outras atividades implementadas por estas duas instituições é o curso internacional de técnica e aperfeiçoamento instrumental, proporcionando aos discentes da instituição, bem

---

<sup>3</sup> <http://www.ccm-inforartis.org>

<sup>4</sup> [http://ccm-inforartis.org/id/24/mod/base\\_content/cfile/apresentacao.html](http://ccm-inforartis.org/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html) acedido a 16 de março de 2017

como a alunos externos, a troca de experiências entre alunos e docentes com instrumentistas/professores de renome, possibilitando o alargamento do leque de escolhas relativo ao prosseguimento de estudos quer em Portugal, quer no estrangeiro. O curso tem lugar no final do primeiro semestre que se inicia com um concerto de abertura no qual, alguns dos professores convidados, apresentam-se acompanhados pela orquestra ARTAVE ou a solo.

No que concerne aos alunos do CCM, os professores de instrumento encaminham os alunos que reúnam melhores condições para o efeito para o ingresso no ensino profissional. A referida articulação das duas instituições insere-se na concepção proposta por Vieira e Aguiar (2011, p. 467), segundo a qual os ramos de ensino artístico do Sistema Educativo Português devem funcionar *“numa lógica de articulação integradora”*.

A ARTAVE, sem descorar a preparação individual, proporcionou aos seus alunos a prática da música como um ato colectivo e social desde o início dos estudos dos seus alunos. Esta instituição tem em funcionamento permanente uma orquestra sinfónica de 80 elementos, a Orquestra ARTAVE, a Orquestra Sinfónica de Sopros e ainda quatro pequenas Orquestras dos alunos mais jovens - Orquestra ARTAVINHOS - de Cordas e Sopros.

As parcerias com as autarquias nos meios em que estão inseridos os vários polos, com as instituições culturais privadas e com o Ministério da Cultura têm permitido desenvolver várias atividades, como a organização do Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, a direção pedagógica da fundação Castro Alves (na componente do ensino da Música), a organização da Temporada Musical de Santo Tirso, dinamização musical no concelho de Vila Nova de Famalicão e a apresentação regular de espetáculos musicais com especial destaque para as óperas e espetáculos cénicos infantis.

Ao longo destes anos, a ARTAVE tem desenvolvido, em cooperação com Universidades dos Estados Unidos, nomeadamente a ASU - Arizona State University, projetos de prática instrumental em grupo em ambiente de laboratório, os denominados Labs ou Piano Teaching Groups. A investigação tem-se revelado muito promissora tendo já sido aplicada ao ensino vocacional, no CCM - Centro de Cultura Musical, Conservatório Regional.

Em 1998, sentiram a necessidade de consolidar o ensino profissional artístico, aperfeiçoando e reforçando a sua identidade, dando-lhe um carácter nacional, nascendo assim a Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes – APROARTE, integrando atualmente nessa

associação as Escolas Profissionais de Música em atividade.

A APROARTE funciona como fomentador da discussão dos projetos educativos sendo um elo de ligação e de cooperação entres as escolas profissionais, que representa, e o Ministério da Educação e a Administração.

Em conjunto com a ARTAVE, o CCM está sempre na linha da frente, no que concerne à política da educação, dando o seu contributo para as orientações na Educação Artística, na AEEP (Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo). Em 1999 o CCM assumiu a coordenação do Grupo da AEEP para a organização de um departamento do Ensino Vocacional da Música. Em 2001, foi criado o Departamento de Ensino Vocacional da AEEP (1º Departamento da AEEP) e compete ao CCM a coordenação geral, que mantém até à atualidade. Em 2003 o CCM foi responsável pela coordenação do estudo e da negociação da revisão curricular para o ensino vocacional da música, no âmbito do ensino particular e cooperativo. O essencial do proposto pela AEEP foi aceite pelo Ministério da Educação. Em 2004, o CCM, fez um estudo e elaborou um projeto curricular para as escolas de música, independente e alternativo ao ensino público. E no ano de 2007, participou na comissão organizadora da festa das escolas de Música.

## PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

## Capítulo 2. Metodologia da Investigação

No presente capítulo é apresentada a metodologia da investigação adotada, explicitando e definindo a investigação-ação e estudo de caso como metodologias de investigação. São ainda apresentados cada instrumento de recolha de dados separadamente fundamentando a escolha e a elaboração dos mesmos, nomeadamente os questionários e lista de avaliação de competências. Por fim, é apresentada uma caracterização da amostra em estudo.

A presente intervenção pedagógica foi implementada na disciplina de CC, e teve como objetivos gerais, designadamente: (1) Testar a pertinência do canto *a capella* para a promoção da acuidade auditiva para uma melhor formação do músico; (2) Compreender a testar formas de motivação e sensibilização pela prática coral e; (3) Compreender o impacto deste projeto no desenvolvimento da minha prática profissional. Em particular, procurou-se aferir.: (1) O contributo do canto *a capella* para deteção de problemas de afinação por parte dos coralistas; (2) As estratégias que podem contribuir para colmatar a ausência de acompanhamentos instrumentais, e; (3) o efeitos do canto *a capella* na melhoria da acuidade auditiva.

### 2.1. A Investigação-Ação e o estudo de caso como metodologias de investigação

A presente investigação define-se, como um estudo de caso com base numa investigação-ação. Como o próprio nome indica, a característica que distingue esta metodologia é o facto de ser uma investigação que se concentra no estudo de uma entidade bem definida: o “caso”. Obedecendo a uma perspetiva da pesquisa holística (sistémica, ampla, integrada), o estudo teve como objetivo compreender o “caso” no seu todo e na sua singularidade.

Esta metodologia permitiu a identificação dos problemas/situações a investigar, possibilitando a avaliação e criação de estratégias com vista a superação dos problemas detetados, ao longo das aulas.

Formulada a hipótese de partida, procedeu-se à elaboração do desenho do estudo mediante

as técnicas e instrumentos de recolha de dados de seguida enunciados. O estudo desenvolveu-se mediante a planificação/ação/reflexão, já que os alunos foram envolvidos no processo de visualização/reflexão em que se procurou detetar lacunas que se pretendia que fossem superadas nas aulas seguintes.

Com esta investigação, pretende-se demonstrar a partir de uma amostra, que podemos proceder à resolução de um problema (acuidade auditiva) na performance musical de um aluno de ensino especializado, através de estratégias de prática coral e de que forma esta poderá ser uma forma de resolução de problemas práticos.

## **2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Ao longo da investigação foram duas as técnicas e instrumentos de recolha de dados implementados com o intuito de verificar e explorar os pressupostos teóricos enunciados no enquadramento Teórico. Foram elaborados dois inquéritos por questionário aos alunos a uma amostra de 40 alunos que participaram no estudo, o primeiro, de pré-intervenção (Anexo 1), e o segundo, de pós- intervenção (Anexo 2), e para todas as aulas lecionadas foram elaboradas grelhas de avaliação de competências de aprendizagem com menções de desempenho para cada sessão lecionada (anexo 3), grelhas estas que eram alteradas conforme os conteúdos lecionados em cada sessão.

O questionário constitui, hoje, um dos importantes métodos de observação para a recolha de dados nas pesquisas sociais e *“pode ser utilizado tanto para obter factos como para medir opiniões, atitudes, satisfações, etc.”* (Hill, M. M., & Hill, 2005: p.16). Implementou-se o questionário tendo em conta que esta metodologia, permite obter informações que vão permitir testar, de modo adequado, as hipóteses da investigação em consideração.

O questionário de pré-intervenção foi elaborado com o intuito de analisar o contacto dos alunos com a temática em estudo, bem como avaliar as estratégias implementadas e como estas surtiram o efeito almejado. O inquérito de pré-intervenção foi organizado em quatro partes sendo a primeira parte a identificação do aluno, na segunda parte, intenta entender se os alunos aplicam algumas estratégias gerais de estudo, por conseguinte na terceira parte perceber se as estratégias

de trabalho em grupo, ajudam na resolução de problemas e, por fim, tenciona-se verificar se os alunos reconhecem ou elaboram, estratégias de audição.

Com o segundo questionário, de pós-intervenção, procurou-se analisar se as estratégias implementadas tinham surtido efeito, se se verificava alguma diferença no modo como os alunos encararam a temática em estudo e, ao mesmo tempo, avaliar se as estratégias adotadas para fomentar a acuidade auditiva no canto coral melhoram a performance dos alunos. O questionário de Pós-intervenção (Anexo 2), que tem como base o questionário pré intervenção, intenta analisar se os alunos identificaram aquisição de novas competências que melhorasse o seu desempenho musical e verificar o impacto da intervenção nomeadamente com o último grupo de questões, que foi elaborado com base no trabalho desenvolvido ao longo das sessões. Ambos os questionários, são de carácter misto sendo construído com questões de carácter fechado e aberto no sentido de justificar a resposta de carácter fechado.

No que concerne às aulas, para a recolha de dados qualitativos sobre o impacte da intervenção procedeu-se ao preenchimento de grelhas de avaliação de competências de aprendizagem com menções de desempenho, com o intuito de avaliar o progresso dos alunos. Os referidos instrumentos são apresentados de seguida discriminando a sua implementação e elaboração.

### **2.3. Caracterização da amostra**

A intervenção pedagógica foi realizada com uma turma de formação musical e com uma turma de classe de conjunto. A turma de formação musical é do segundo ciclo, mais propriamente do 6º ano de escolaridade, e é composta por 20 alunos, sendo 16 deles raparigas e 4 rapazes. Esta turma a particularidade de ser constituída por alunos de instrumentos de corda. A turma de classe de conjunto é de 3º ciclo, que abarca os três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º ano), e composta por vinte alunos sendo dez rapazes e dez raparigas, com a particularidade de serem alunos de piano e guitarra.

De salientar que no caso de formação musical a carga horária semanal da turma era de 45+45 minutos sendo uma aula à segunda-feira e a outra à quinta-feira. No caso de classe de

conjunto, a carga horária semanal é de 90+45 minutos, sendo as aulas à terça-feira e à quinta-feira.

Assim, a intervenção foi realizada em dois ciclos do ensino básico, adaptando as planificações das aulas tendo em conta a temática em estudo. Foi solicitado o programa específico para cada uma das disciplinas, adaptando as planificações do estágio ao programa e objetivos pretendidos pelos professores cooperantes. Na disciplina de classe de conjunto, o programa não abordava nada em concreto, dando uma maior liberdade na escolha do repertório ao professor da disciplina.

Após a observação de algumas aulas e depois de um período de reflexão, surgiu o interesse de criar atividades didáticas, atividades estas que fossem “diferentes” das do professor que leciona mas que, ao mesmo tempo, fosse de encontro aos objetivos específicos de cada uma das disciplinas. Procurou-se assim trabalhar os conteúdos sugeridos pelo professor mas de modo a que pudesse contribuir para um maior enriquecimento e dar a hipótese de conhecer novas formas de abordagem dos diferentes conteúdos aos alunos.

Ao longo das aulas de observação no âmbito da prática de ensino supervisionada, verificou-se que os alunos demonstravam algumas dificuldades na sua performance no que respeita ao canto e à exposição da voz como instrumento musical, manifestando estarem dependentes de um instrumento musical acompanhador (ex: piano). Tal facto poderá estar relacionado com uma falta de prática vocal por parte dos próprios alunos. No seu quotidiano, os alunos passam o tempo a cantar com os headphones nos ouvidos, contudo em contexto sala de aula, quando lhes é pedido para cantarem *a capella*, dificilmente o fazem. Por outro lado, os alunos encontravam-se numa fase de mudanças de voz, deixando a “vozes brancas” para passar a uma voz adulta, o que vem acentuar o receio do canto e da exposição da voz como um instrumento musical.

Ao analisar os programas das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto-Coro, observa-se que o canto está muito enraizado nos conteúdos lecionados nas diferentes disciplinas, sendo um dos alicerces mais importantes para a formação de um músico, sendo o aspeto que é pretendido investigar nesta dissertação.

## Capítulo 3. Intervenção Pedagógica

No presente capítulo descreve-se as estratégias/atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula com a finalidade de trabalhar a prática coral no fomento da acuidade auditiva fazendo a ponte entre aulas observadas e planificadas, com base no projeto educativo e planificações dos professores cooperantes.

### 3.1. Planificação geral da intervenção

Como referido, o CCM, tem um calendário próprio das suas atividades que foi necessário ter em atenção aquando da realização de uma programação das intervenções nas disciplinas de classe de conjunto e formação musical. Com base neste pressuposto, neste capítulo são apresentadas as atividades/estratégias desenvolvidas nas aulas. Para uma melhor organização do estágio, elaborou-se um cronograma que inclui as aulas de observação e intervenção.

No total foram lecionadas treze aulas de formação musical na turma de 2º ciclo (6º ano) e oito aulas de classe de conjunto coro na turma de 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), em que se procurou ajudar os alunos a trabalhar de uma forma mais intuitiva a sensibilidade auditiva.

### 3.2. Intervenção Pedagógica: Estratégias na sala de aula e planificação das atividades de aprendizagem no contexto do Projeto de Intervenção

O estágio profissional constituiu, um espaço de experimentação e de construção/renovação da minha própria identidade profissional. Os acontecimentos e as dificuldades encontradas conduziram a uma constante modificação e adaptação da prática educativa, bem como da postura adotada perante os alunos.

Foram desenvolvidas atividades em que os alunos executaram padrões melódicos e harmónicos através do canto, com o intuito de inculcar a prática do canto *a capella*, desprendendo-se do instrumento do acompanhamento, incentivando a audição do coro para uma afinação homogénea.

Na sala de aula, procurou-se implementar a construção coletiva de um ambiente de aprendizagem onde todos pudessem ser escutados, se sentissem acolhidos e valorizados nos seus saberes e experiências, implicando o conhecimento de perfil dos alunos, gostos, problemas e dificuldades. De modo a aumentar a motivação, procurou-se trabalhar com os alunos padrões

melódicos e harmónicos, bem como repertório que eles conhecem do que experienciam no dia-a-dia.

### 3.2.1. Descrição das atividades no contexto da disciplina de Formação Musical

Para a implementação das atividades, foi necessária uma boa articulação da temática em estudo com a planificação anual fornecida pelo professor cooperante. Ao longo das várias sessões, foram sempre desenvolvidas atividades de solfejo, entoações, com e sem recurso ao piano. Essas atividades eram feitas em conjunto na maior parte das vezes, existiram, em todo o caso, momentos em que os alunos desenvolviam essas atividades individualmente. Foi proposto pelo professor cooperante, ao longo das várias sessões, algumas das temáticas que estavam incluídas nos objetivos do 2º grau, sendo necessário abordar conteúdos como compassos simples e compostos, como as suas figuras de divisão, subdivisão da unidade de tempo, introduzindo algumas células novas, intervalos auditivos de 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 8ª. Também ao longo da intervenção se propôs a revisão e introdução de escalas maiores (Dó, Sol, Fá e Ré), bem como abordar os diferentes tipos de escalas relativas menores (harmónicas e melódicas, com alusão à natural).

Verificou-se por parte do professor cooperante o cuidado de adaptar a planificação aos conteúdos propostos no projeto. A inclusão destes conteúdos por parte do professor cooperante tornou possível uma melhor abordagem da temática em estudo, porque além da abordagem teórica, foi possível trabalhar os mesmos com estratégias que fomentassem a acuidade auditiva através do canto *a capella*.

No projeto inicial propunha-se atividades com recurso a audições de repertório, mas tendo em conta que a minha intervenção seria somente numa aula de 45 minutos e num curto espaço de tempo, concluiu-se com o acordo do professor cooperante que seria mais importante desenvolver atividades onde os alunos sentissem que o canto *a capella* das melodias trabalhadas, seria uma estratégia mais bem conseguida e que poderiam realçar num curto espaço de tempo os resultados que eram esperados obter e assim ajudar os alunos a conseguirem efetivamente melhorar o seu desempenho na disciplina

Procurou-se que as aulas lecionadas não diferissem do esquema de aula do professor cooperante. As sessões tinham sempre a mesma estrutura, de modo a que não fosse perturbado o percurso académico dos alunos pelo facto da aula ao ser lecionada em dois dias de semana e por dois professores diferentes. As aulas iniciavam sempre pela componente teórica, passando para atividades em que se trabalhava sucessivamente exercícios rítmicos, leituras melódicas solfejadas e entoadas. Ao seguir este tipo de estrutura, todos os intervenientes anteviam sempre os processos seguintes.

Tendo em conta que os alunos tinham como prática a inclusão de um instrumento acompanhador, nas primeiras sessões começava por incluir o piano para que os alunos pudessem ter um conhecimento prévio das melodias a trabalhar, até que nas últimas sessões o piano era usado apenas para entoação da escala da tonalidade de cada uma das melodias e os alunos em conjunto teriam que entoar as melodias tendo única e exclusivamente a nota da tónica de cada melodia. Procurou-se deste modo que os alunos compreendessem e ouvissem interiormente cada um dos intervalos que estavam escritos na melodia.

Sendo uma turma de segundo grau, em que os alunos não tinham ainda as vozes bem definidas, procurou-se que os discentes conseguissem antecipar o som da nota seguinte, criando mentalmente os intervalos escritos em cada uma das melodias lecionadas, e que sentissem interiormente os ritmos e as melodias abordadas sem recorrer a nenhum instrumento sem que fosse a voz.

A escolha de repertório que abordasse exclusivamente conceitos aprendidos até esse momento nem sempre foi fácil. Sempre que tal não foi possível e que o repertório acrescentaria conteúdos que não estavam previstos, tais conteúdos eram abordados previamente à execução do exercício.

Na abordagem às escalas, após a abordagem teórica, teve-se o cuidado que os alunos sentissem sempre por graus conjuntos, padrões, com saltos para a tónica, ou através de entoações com saltos para notas de repouso, as diferenças existentes nas várias escalas, primeiramente com recurso ao piano, tentando que no final conseguissem executar a mesma atividade *a capella*.

Ao longo das treze sessões e de todas as atividades foi muito motivador para mim o facto dos alunos saírem das aulas a cantar cada uma das melodias exercitadas.

### 3.2.2. Descrição das atividades no contexto da disciplina de Classe de Conjunto

A disciplina de Classe de Conjunto foi central para a implementação do projeto. Os alunos encontravam-se numa fase do desenvolvimento em que a mudança de voz é muito acentuada, o que constituía um fator de desmotivação para a prática coral e conduzia ao receio do canto e da exposição da voz como um instrumento musical. Fomos verificando também que os alunos demonstraram estar muito dependentes do acompanhamento do piano, mesmo quando era necessário trabalhar com outros instrumentos, como a orquestra de cordas.

Para a implementação das atividades, em comparação com a disciplina de formação musical e uma vez que o programa da disciplina de coro dava uma maior liberdade na escolha do repertório ao professor, propusemos a criação de atividades didáticas distintas das do professor cooperante mas que, ao mesmo tempo, fossem de encontro aos objetivos específicos da disciplina, abordando sempre os conteúdos previstos. O objetivo destas atividades era trabalhar os conteúdos sugeridos pelo professor através de novas abordagens. Desde o início que o professor cooperante me deu liberdade para escolha de repertório a ser trabalhado nas aulas em que interviria, tendo por vezes que trabalhar repertório proposto pela escola para apresentações públicas (Audições, concertos).

Tendo em conta a temática e o que fomos observando ao longo das aulas, propusemos como repertório obras do conhecimento dos alunos, tais como “Amazing Grace” a quatro vozes, “Over the rainbow” a três vozes e “The lion sleeps tonight” a quatro vozes (Anexo 4). Nestas obras estava sempre presente, a nível melódico e harmónico, o repouso das frases através de cadências perfeitas, e melodias quase sempre por graus conjuntos, existindo intervalos simples que iriam ajudar nesta primeira fase a desenvolver a temática em estudo. Estas obras aumentaram a motivação para a prática coral, trazendo para a sala de aula aquilo ouviam nos intervalos nos aparelhos eletrónicos de que andam sempre munidos.

Tendo em conta que as aulas de classe de conjunto-coro eram leccionadas no auditório, e sendo uma turma de alunos que demonstravam desconcentrar-se facilmente em contexto sala de aula, era necessário desenvolver as atividades de forma a que os alunos se movimentassem o menos possível dos seus lugares.

Todas as aulas iniciavam com aquecimento vocal, incluindo exercícios de relaxamento, respiração, dicção e afinação. Os exercícios de afinação incidiam em passagens das obras em que os alunos sentiam mais dificuldade.

Numa primeira fase foi necessário adotar a estratégia de cada naipe cantar a melodia para dentro do próprio naipe, onde cada um observasse e ouvisse o modo como o colega de naipe abordava a obra, com o intuito de construir um som homogéneo dentro de cada naipe. Este tipo de atividade foi sempre implementado em forma circular colocando-se os alunos pertencentes a cada um dos napes frente a frente, em busca do som pretendido. Nesta primeira fase as atividades incluíam pequenas melodias acompanhadas ao piano, tendo em conta que os alunos tinham vergonha de se exporem aos colegas, e já era constrangedor o facto estarem a olhar nos olhos uns dos outros. Posteriormente, retirou-se o piano, finalizando a aula com os alunos dos diferentes napes em círculo. Sempre que era abordada uma obra nova todos os alunos tiveram que ler as partes de todos os napes, para que assim conhecessem melhor a obra. Tivemos sempre o cuidado em explicar os procedimentos aula após aula, visto estar a ser implementada uma estratégia pouco desenvolvida na turma.

Na escolha desta temática, bem como no decorrer do estágio profissional, demonstramos ser um pouco ambiciosos em conseguir obter resultados em tão pouco tempo. Embora trabalhar a acuidade auditiva e desenvolver o canto *a capella* em oito aulas fosse um desafio, verificou-se ao longo das sessões melhorias no desempenho dos alunos, bem como um o cuidado em cantar todos da mesma forma e a preocupação em ouvir, não só o colega do lado para se sentir apoiado, mas todo um coro. Estas aulas de grupo tornaram-se essenciais para o desenvolvimento da audição. Estas aulas foram sempre pensadas para os alunos trabalharem em grupo e para saberem trabalhar em grupo, principalmente a nível da afinação.

## **Capítulo 4. Análise e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos nos inquéritos que os alunos preencheram. Foi realizada a análise dos questionários tendo em conta as diferenças de respostas no início e no final da intervenção, de modo a estabelecer uma comparação.

### **4.1. Análise dos questionários<sup>5</sup>**

Participaram nesta investigação 40 inquiridos, sendo vinte e seis do género feminino e catorze do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Todos os intervenientes eram oriundos da zona de Vila Nova de Famalicão e frequentam a mesma academia (CCM) no regime de ensino articulado, contudo no ensino designado de ensino regular de três escolas distintas da zona de vila nova de Famalicão, entre elas a escola Júlio Brandão, D. Maria II e a escola EB 2, 3 de Ribeirão.

#### **4.1.1. Análise questionários Pré-intervenção**

##### **4.1.1. a) Formação Musical (6º ano, 2º gau)**

Na turma de Formação Musical, onde 19 elementos responderam ao questionário, 13 dos elementos, aprendem música num período de 1 a 3 anos e 5 no período de 4 a 6. Quando questionadas sobre a antecipação do solfejo à performance, maioritariamente tem por hábito esta prática. E o porquê foi uma questão de carácter qualitativo, onde os alunos descreveriam a causa (Gráfico 1).

---

<sup>5</sup> Verificando que os questionários têm muitas questões, será efetuado neste relatório uma análise teórica com representação de alguns dos dados. Todavia irá anexado no cd-pdf um documento com as representações gráficas e tabelas de cada uma das questões dos questionários

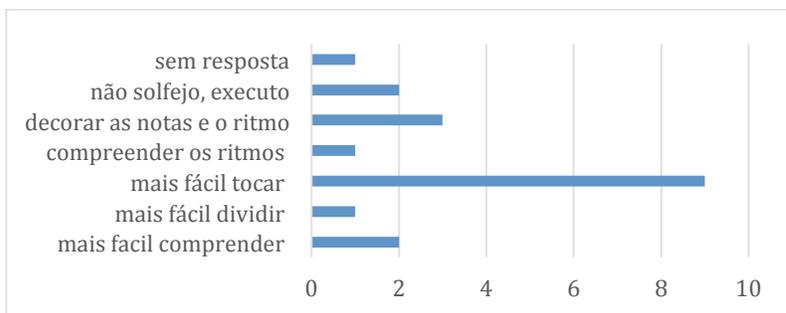


Gráfico 1 – Solfejar antes de tocar – Porquê?

Quando questionados o método de estudo de uma partitura, 16 dos inquiridos, respondem que estudam as mesmas por pequenas secções e 3 do início ao fim sem parar e porque optam estudar dessa forma? (resposta qualitativa)

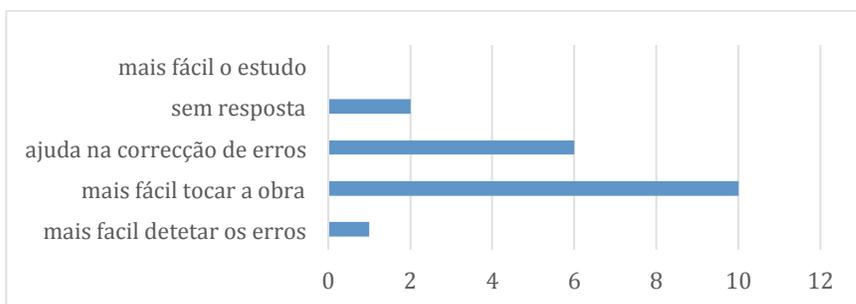


Gráfico 2 – Porque optas estudar dessa forma?

Quanto ao analisarem uma obra antes da executar 18 inquiridos respondem que sim, sendo a considerar em que aspectos, as respostas foram as seguintes:

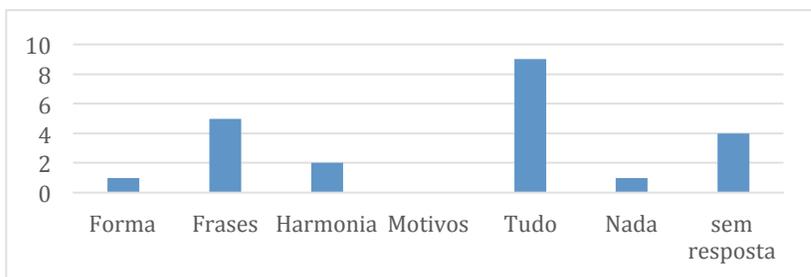


Gráfico 3 – Em que aspectos são analisadas as obras

Ao serem questionados sobre o uso do metrónomo no seu estudo 12 dos intervenientes deste inquérito, responderam que não, sendo que 14 recorrem ao instrumento que aprendem

para auxiliar ao estudo. Para entrar nas estratégias que utilizam para a audição, os inquiridos são questionados com a facilidade na memorização das obras, onde 10 dizem que memorizam com facilidade e 6 dizem que dependendo da obra.

Entrando nas estratégias de audição, são questionados sobre o acompanhamento prévio no estudo das obras, sendo que 18 intervenientes dizem que não estudam com acompanhamento. E Porquê?

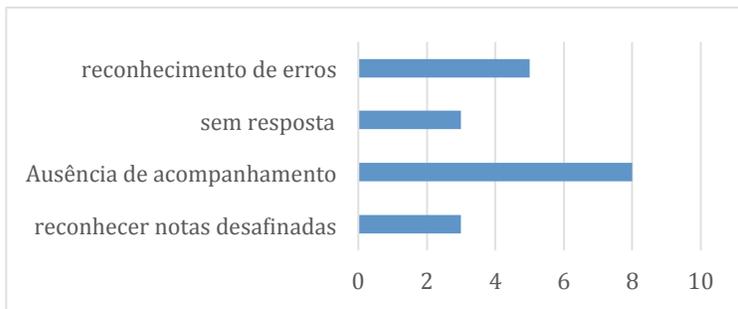


Gráfico 4 – Porque estudam sem nenhum acompanhamento

Ao questionar os mesmos sobre a entoação e se os mesmos cantavam interiormente as melodias, 15 intervenientes responderam que sim, ao que responderam sobre a influência desta prática, o seguinte:



Gráfico 5 – Cantar “interiormente” como influência na performance

Ao refletir sobre a prática coral, quase todos os alunos, reconhecem que conseguem ouvir os restantes elementos do coro, sendo que 14 elementos, dizem que ajuda na afinação e 4 que ajuda a ter noção da obra. Quase todos reconhecem facilmente problemas de afinação, sendo que dois elementos dizem que não, dizendo que conseguem perceber quando estão a executar notas erradas. E como resolvem essas situações?

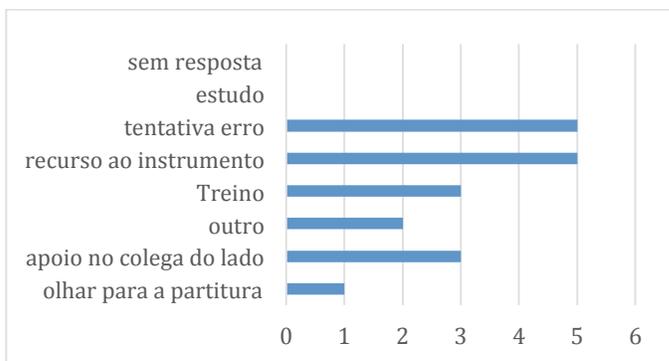


Gráfico 6 – Resolução de problemas de afinação

Entrando na fase do trabalho em grupo e resolução de problemas, quando são questionados se ao cantar em coro, conseguem imaginar as restantes vozes, 10 elementos da turma dizem que sim, os restantes dizem que não. Se o canto *a capella*, pode influenciar a performance do coro, todos os elementos dizem que sim, sendo que um não respondeu. No que sentem mais dificuldades na realização de exercícios auditivos (Gráfico 7) e como conseguem superar essas dificuldades (Gráfico 8), as respostas são as seguintes:

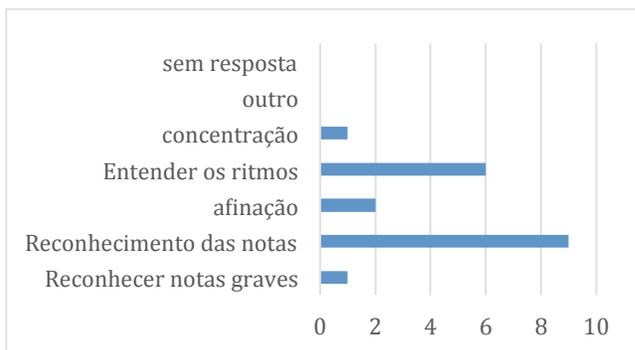


Gráfico 7 – Dificuldades na realização de exercícios auditivos

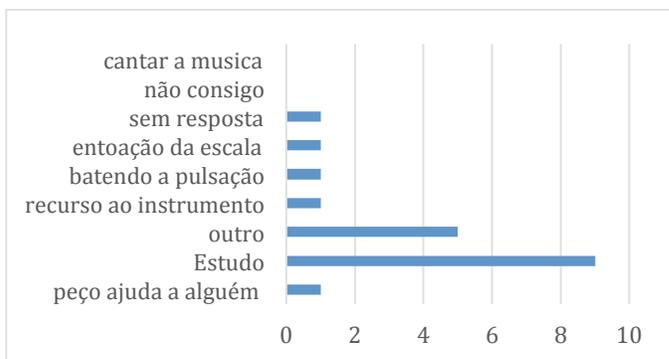


Gráfico 8 – Como superar dificuldades exercícios auditivos

#### 4.1.1. b) Classe de Conjunto (7, 8 e 9º ano, 3, 4 e 5º grau)

Na turma de CCc, onde 19 elementos responderam ao questionário, 10 dos elementos, aprendem música num período de 4 a 6 anos e 7 num período entre 7 a 9 anos. Quando questionadas sobre a antecipação do solfejo à performance, 8 dos inquiridos responde que solfejam às vezes as partituras em estudo. E o porquê foi uma questão de carácter qualitativo, onde os alunos descreveriam a causa (Gráfico 9).

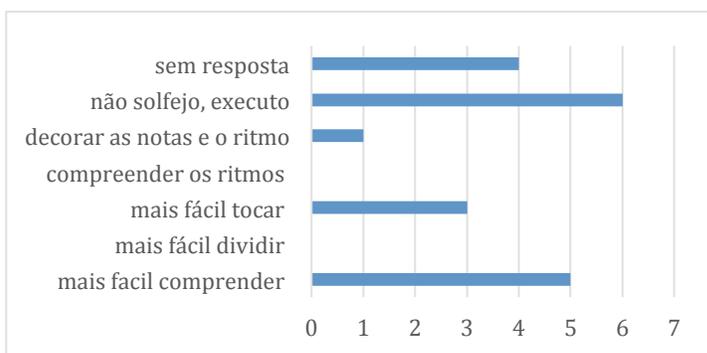


Gráfico 9 – Solfejar antes de tocar – Porquê?

Quando questionados o método de estudo de uma partitura, 16 dos inquiridos, respondem que estudam as mesmas por pequenas secções e 3 do inicio ao fim sem parar e porque optam estudar dessa forma? (resposta qualitativa)

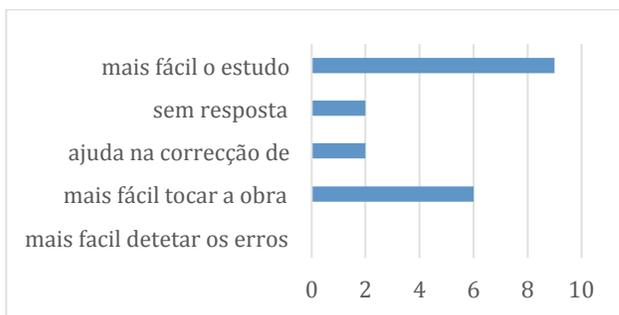


Gráfico 10 – Porque optas estudar dessa forma?

Quanto ao analisarem uma obra antes da executar 16 inquiridos respondem que sim, sendo a considerar em que aspectos, as respostas foram as seguintes:

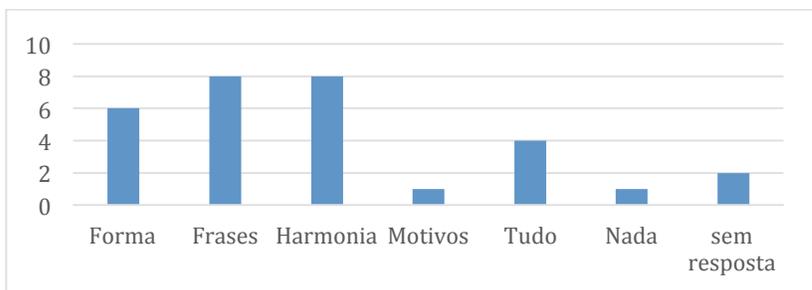


Gráfico 11 - Em que aspectos são analisadas as obras

Ao serem questionados sobre o uso do metrônomo no seu estudo 11 dos intervenientes deste inquérito, responderam que sim, sendo que 8 recorrem ao instrumento que aprendem para auxiliar ao estudo e 7 recorrem ao piano. Para entrar nas estratégias que utilizam para a audição, os inquiridos são questionados com a facilidade na memorização das obras, onde 15 dizem que memorizam com facilidade e 3 dizem que não.

Entrando nas estratégias de audição, são questionados sobre o acompanhamento prévio no estudo das obras, sendo que 10 intervenientes dizem que não estudam com acompanhamento e 9 elementos dizem que sim. E Porquê?



Gráfico 12 – Porque estudam sem nenhum acompanhamento

Ao questionar os mesmos sobre a entoação e se os mesmos cantavam interiormente as melodias, 11 intervenientes responderam que sim, ao que responderam sobre a influência desta prática, o seguinte:

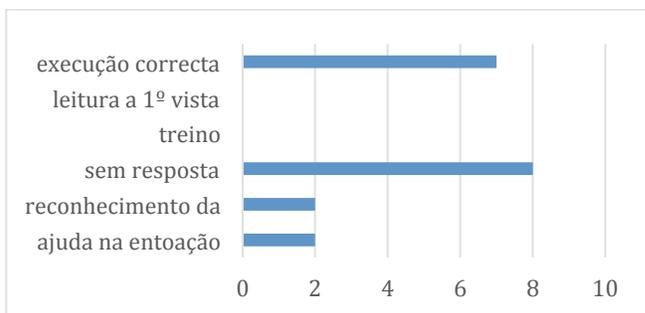


Gráfico 13 – Cantar “interiormente” como influência na performance

Ao refletir sobre a prática coral, quase todos os alunos, reconhecem que conseguem ouvir os restantes elementos do coro, sendo que 16 elementos, dizem que ajuda na afinação e 2 que ajuda a ter noção da obra. Quase todos reconhecem facilmente problemas de afinação, sendo que dois elementos dizem que não, dizendo que conseguem perceber quando estão a executar notas erradas. E como resolvem essas situações?

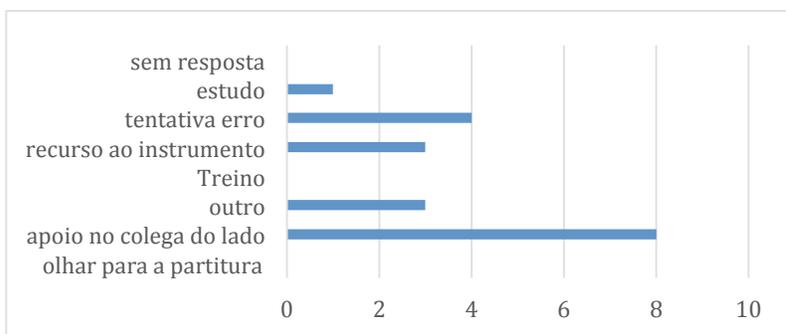


Gráfico 14 – Resolução de problemas de afinação

Entrando na fase do trabalho em grupo e resolução de problemas, quando são questionados se ao cantar em coro, conseguem imaginar as restantes vozes, 11 elementos da turma dizem que sim, os restantes dizem que não. Se o canto *a capella*, pode influenciar a performance do coro, 12 elementos dizem que sim, os outros dizem que não, necessitando de instrumento acompanhador. No que sentem mais dificuldades na realização de exercícios auditivos (Gráfico 15) e como conseguem superar essas dificuldades (Gráfico 16), as respostas são as seguintes:

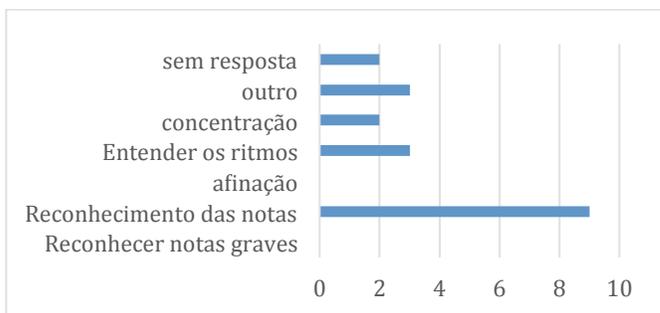


Gráfico 15 – Dificuldades na realização de exercícios auditivos

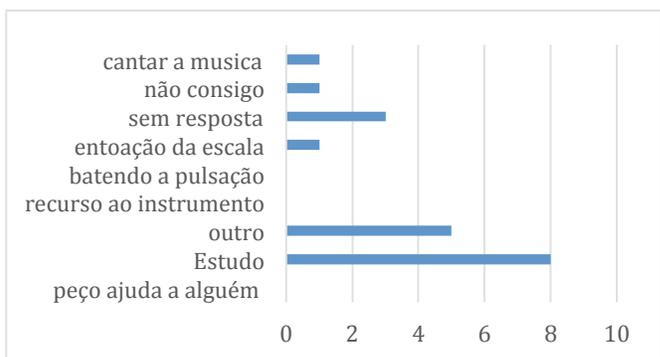


Gráfico 16 – Como superar dificuldades exercícios auditivos

#### 4.1.2. Análise questionários Pós-intervenção

Na análise a este questionários, vamos ter em conta as diferenças existentes ao questionário de pré intervenção, sendo que, como referido anteriormente, foi implementado o mesmo com o intuito de verificar diferenças existentes após o projeto, tendo o mesmo acrescido com quatro questões mais específicas.

##### 4.1.2. a) Formação Musical (6º ano, 2º grau)

Na turma de Formação Musical, responderam a mesma quantidade de inquiridos, sendo uma amostra de 19 elementos responderam ao questionário, 13 dos elementos, aprendem música num período de 1 a 3 anos e 5 no período de 4 a 6 e um entre 7 a 9 anos. Quando questionadas sobre a antecipação do solfejo à performance, maioritariamente tem por hábito esta prática. E o porquê foi uma questão de carácter qualitativo, onde os alunos descreveriam a causa, demonstrando desta vez uma maior preocupação na prática desta atividade (Gráfico 17).

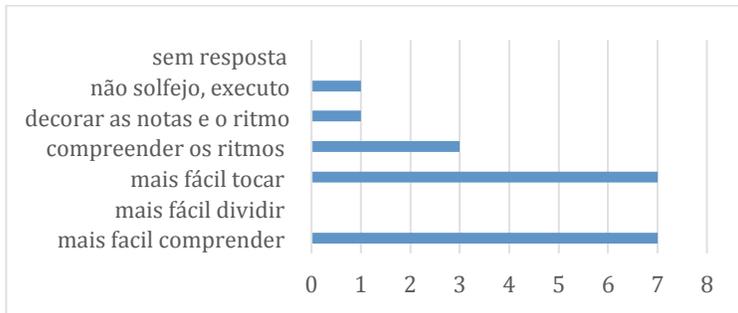


Gráfico 17 – Solfejar antes de tocar – Porquê?

Quando questionados o método de estudo de uma partitura, responderam da mesma forma, 16 dos inquiridos, respondem que estudam as mesmas por pequenas secções e 3 do inicio ao fim sem parar e porque optam estudar dessa forma? (resposta qualitativa)

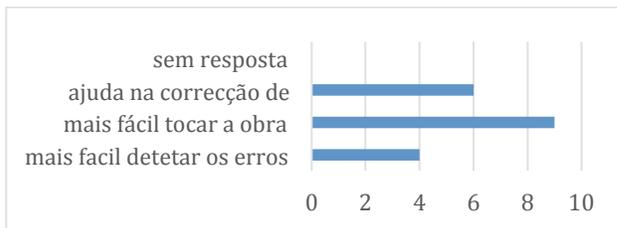


Gráfico 18 – Porque optas estudar dessa forma?

Quanto ao analisarem uma obra antes da executar, após a intervenção todos os inquiridos respondem que sim, sendo a considerar em que aspectos, as respostas foram as seguintes:

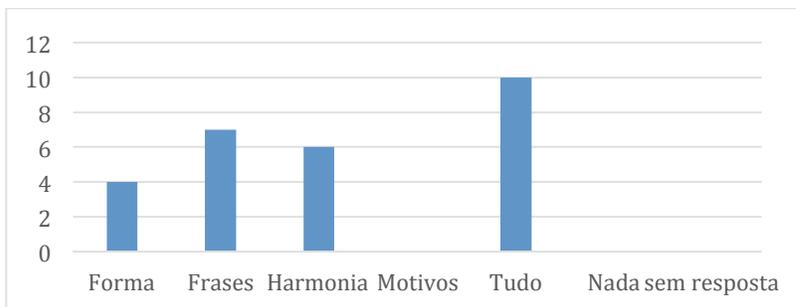


Gráfico 19 – Em que aspectos são analisadas as obras

Denota-se no gráfico anterior uma maior preocupação no reconhecimento de toda a obra musical. Ao serem questionados sobre o uso do metrónomo no seu estudo 11 dos intervenientes deste inquérito, responderam que não, sendo que 12 recorrem ao instrumento que aprendem para auxiliar ao estudo, e 5 inquiridos não responderam à questão. Para entrar nas estratégias

que utilizam para a audição, os inquiridos são questionados com a facilidade na memorização das obras, onde 12 dizem que memorizam com facilidade e 4 dizem que dependendo da obra.

Entrando nas estratégias de audição, são questionados sobre o acompanhamento prévio no estudo das obras, sendo que 17 intervenientes dizem que não estudam com acompanhamento. E Porquê?



Gráfico 20 – Porque estudam sem nenhum acompanhamento

Ao questionar os mesmos sobre a entoação e se os mesmos cantavam interiormente as melodias, 16 intervenientes responderam que sim, ao que responderam sobre a influência desta prática, o seguinte:

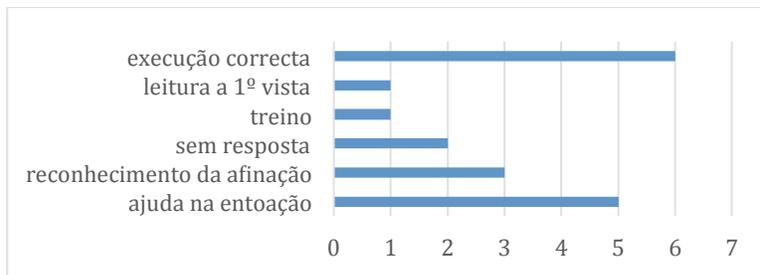


Gráfico 21 – Cantar “interiormente” como influência na performance

Na reflexão sobre a prática coral, todos os alunos, reconhecem que conseguem ouvir os restantes elementos do coro, sendo que 16 elementos, dizem isso ajuda na afinação. Quase todos reconhecem facilmente problemas de afinação, dizendo que conseguem perceber quando estão a executar notas erradas. E como resolvem essas situações?

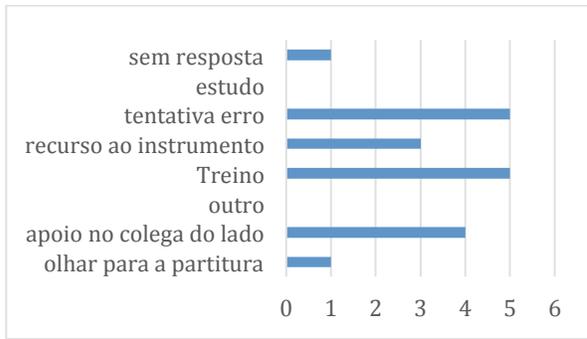


Gráfico 22 – Resolução de problemas de afinação

Entrando na fase do trabalho em grupo e resolução de problemas, quando são questionados se ao cantar em coro, conseguem imaginar as restantes vozes, 14 elementos da turma dizem que sim, os restantes dizem que não. Se o canto *a capella*, pode influenciar a performance do coro, 15 elementos responderam que sim, sendo que 3 acham necessária a intervenção de um instrumento acompanhador. No que sentem mais dificuldades na realização de exercícios auditivos (Gráfico 23) e como conseguem superar essas dificuldades (Gráfico 24), as respostas são as seguintes:

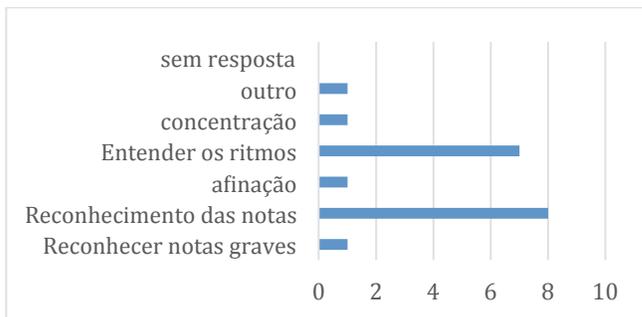


Gráfico 23 – Dificuldades na realização de exercícios auditivos



Gráfico 24 – Como superar dificuldades exercícios auditivos

Analisando o pós intervenção, os inquiridos responderam à questão sobre a concentração quando cantas, onde todos responderam que sim, que reconhecem mais facilmente cada uma das vozes da obra, sendo que 14 inquiridos responderam que a prática do canto coral, influenciou a performance musical. E de que forma?

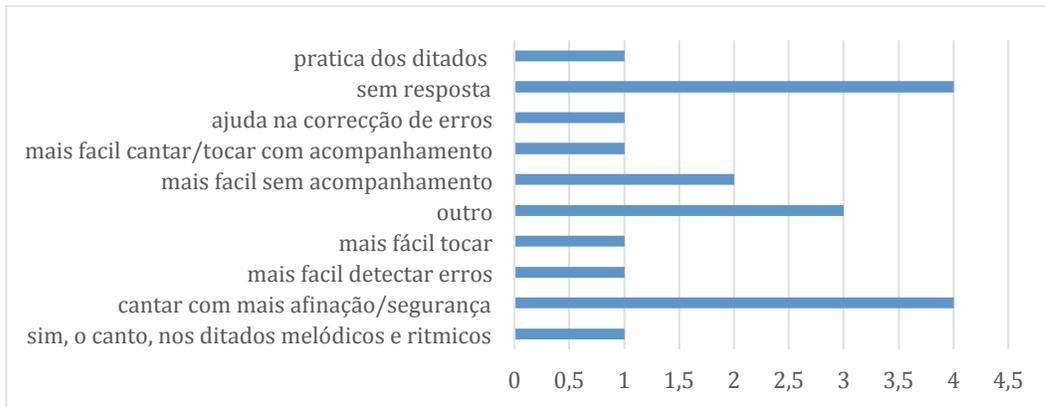


Gráfico 25 – O canto *a capella* influenciou a performance de que forma?

#### 4.1.2. b) Classe de Conjunto (7, 8 e 9º ano, 3,4 e 5º grau)

Na turma de CCc, onde 19 elementos responderam ao questionário, 10 dos elementos, aprendem música num período de 4 a 6 anos e 7 num período entre 7 a 9 anos. Quando questionados sobre a antecipação do solfejo à performance, 14 realizam esta atividade e 5 nunca a executam. E o porquê foi uma questão de carácter qualitativo, onde os alunos descreveriam a causa (Gráfico 26).

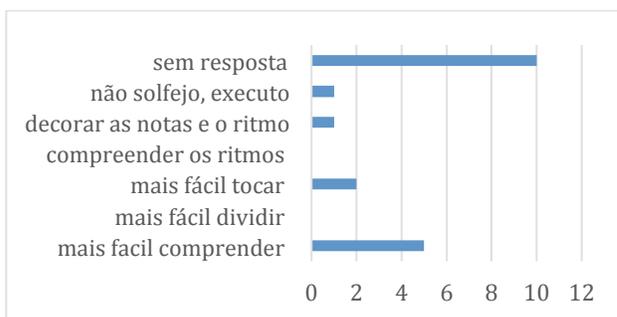


Gráfico 26 – Solfejar antes de tocar – Porquê?

Quando questionados o método de estudo de uma partitura, 17 dos inquiridos, respondem que estudam as mesmas por pequenas secções e 1 do inicio ao fim sem parar e porque optam estudar dessa forma? (resposta qualitativa)

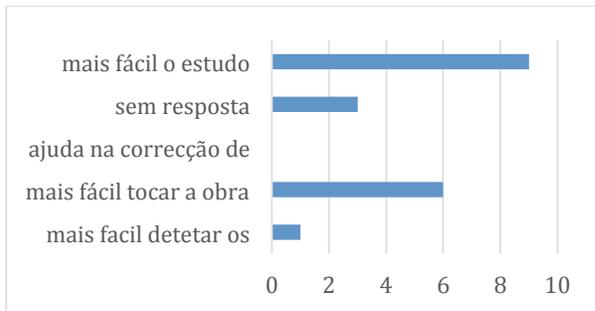


Gráfico 27 – Porque optas estudar dessa forma?

Quanto ao analisarem uma obra antes da executar 16 inquiridos respondem que sim, sendo a considerar em que aspectos, as respostas foram as seguintes:

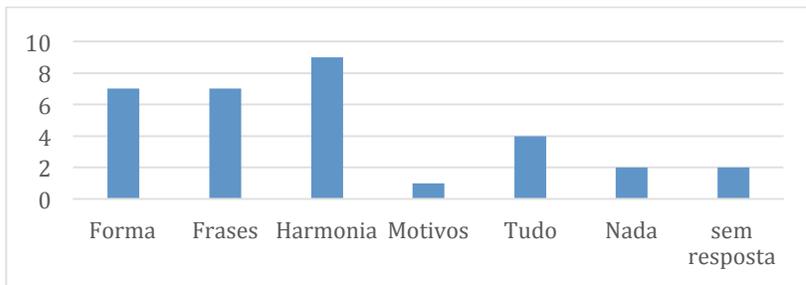


Gráfico 28 - Em que aspectos são analisadas as obras

Ao serem questionados sobre o uso do metrónomo no seu estudo 12 dos intervenientes deste inquérito, responderam que sim, sendo que 8 recorrem ao instrumento que aprendem para auxiliar ao estudo e 8 recorrem ao piano. Para entrar nas estratégias que utilizam para a audição, os inquiridos são questionados com a facilidade na memorização das obras, onde 16 dizem que memorizam com facilidade e 2 dizem que não.

Entrando nas estratégias de audição, são questionados sobre o acompanhamento prévio no estudo das obras, sendo que 11 intervenientes dizem que não estudam com acompanhamento e 8 elementos dizem que sim. E Porquê?



Gráfico 29 – Por que estudam sem nenhum acompanhamento

Ao questionar os mesmos sobre a entoação e se os mesmos cantavam interiormente as melodias, 13 intervenientes responderam que sim, ao que responderam sobre a influência desta prática, o seguinte:

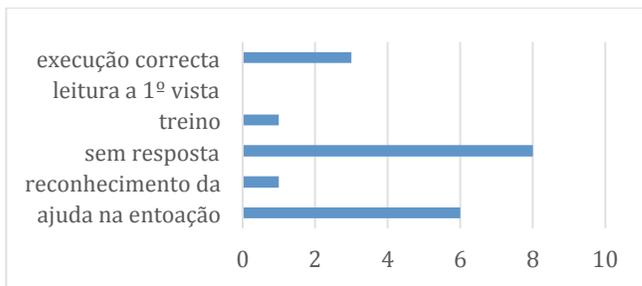


Gráfico 30 – Cantar “interiormente” como influência na performance

Ao refletir sobre a prática coral, 18 alunos, reconhecem que conseguem ouvir os restantes elementos do coro, sendo que 14 elementos, dizem que ajuda na afinação e 5 não responderam. Quase todos reconhecem facilmente problemas de afinação, sendo que um elementos diz que não, dizendo que conseguem perceber quando estão a executar notas erradas. E como resolvem essas situações?

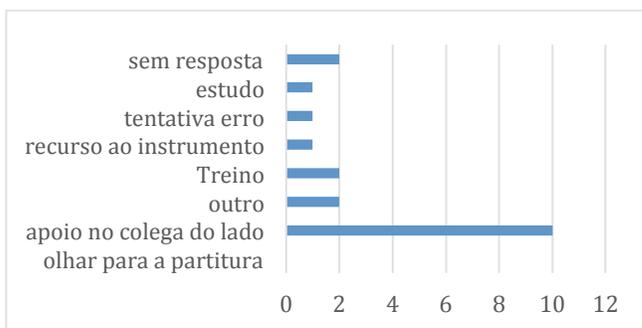


Gráfico 31 – Resolução de problemas de afinação

Entrando na fase do trabalho em grupo e resolução de problemas, quando são questionados se ao cantar em coro, conseguem imaginar as restantes vozes, 11 elementos da turma dizem que sim, os restantes dizem que não. Se o canto *a capella*, pode influenciar a performance do coro, 12 elementos dizem que sim, os outros dizem que não, necessitando de instrumento acompanhador. No que sentem mais dificuldades na realização de exercícios auditivos (Gráfico 32) e como conseguem superar essas dificuldades (Gráfico 33), as respostas são as seguintes:

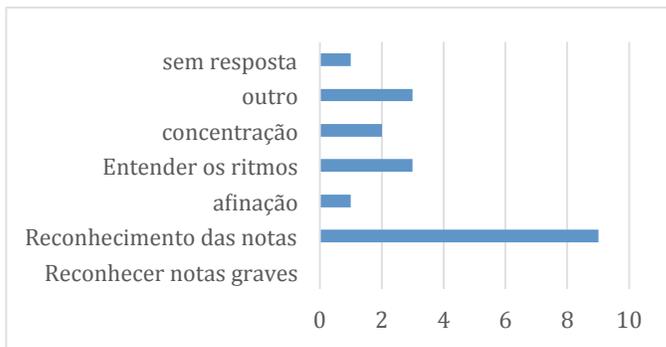


Gráfico 32 – Dificuldades na realização de exercícios auditivos

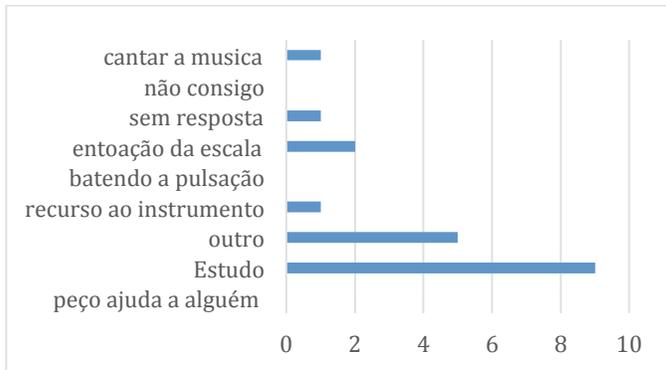


Gráfico 33 – Como superar dificuldades exercícios auditivos

Analisando o pós intervenção, os inquiridos responderam à questão sobre a concentração quando cantas, onde 18 responderam que sim e que reconhecem mais facilmente cada uma das vozes da obra, sendo que 17 inquiridos responderam que a prática do canto *a capella*, influenciou a performance musical. E de que forma?

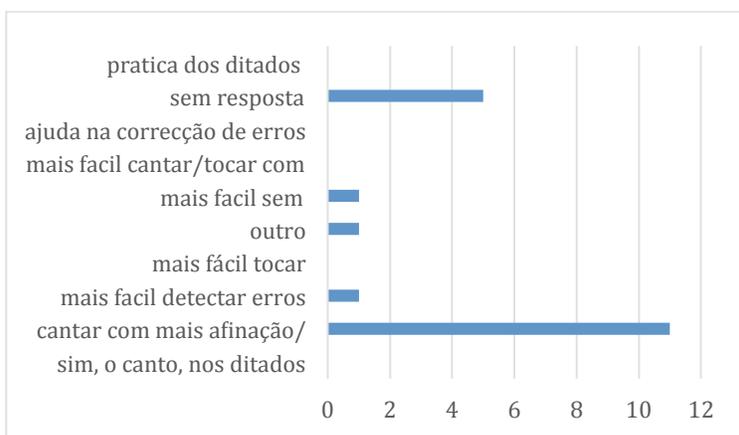


Gráfico 34 – O canto a capella influenciou a performance de que forma?

## 4.2. Discussão dos Resultados

Fazendo a triangulação dos diversos dados recolhidos, tendo em conta que foi implementado o mesmo questionário em dois momentos distintos, antecipando a intervenção e o pós intervenção, fez com que as respostas fossem o mais coerente possível.

Salientando o facto de esta análise ter sido em duas áreas distintas de ensino e num espaço de tempo limitado, esta estratégia tornou-se furtiva, criando uma recolha de dados mais fidedigna.

Abordando as duas áreas, tendo em conta os resultados obtidos em aulas, nos inquéritos e nas grelhas de avaliação implementadas nas aulas, podemos afirmar que despoletamos uma motivação acrescida para a prática coral, a prática do canto *a capella*, fomentando para uma aprendizagem inicial sobre a acuidade auditiva

Fazendo uma reflexão sobre resultados obtidos na disciplina de formação musical, deparamo-nos que estes alunos no inicio da intervenção, já eram alunos motivados para a o solfejo musical, mas criavam barreiras quanto às entoações, contudo não tinham a prática de estudar com metrónomo, recorrendo somente ao estudo com o instrumento que aprendem. São alunos que revelam facilidade na memória de repertório, estudando inicialmente o mesmo sem recorrer a nenhum tipo de acompanhamento, para facilitar a detecção de erros.

Em relação à entoação e à prática coral propriamente dita, já demonstraram ser alunos sensibilizados e motivados para este tipo de atividade, estando cientes do que é afinação e como podem criar algumas estratégias para colmatar problemas de afinação, e acima de tudo já demonstravam ser alunos sensibilizados para o canto *a capella*. Reconhecendo que quando

realizam exercício auditivos é a parte melódica, aquela que cria mais problemas na realização dos mesmos, e que para isso recorrem ao estudo, como tentativa de resolução desse problema.

Na realização do questionário de pós intervenção, verificou-se que com as estratégias delineadas ao longo da prática supervisionada, que os alunos revelaram ter adquirido competências e estratégias, que melhorassem a performance no solfejo, recorrendo a esta prática mais frequentemente para melhorar a performance, fazendo uma análise prévia da partitura em estudo. Verificou-se um acréscimo de alunos que recorrem ao metrônomo para o estudo de uma obra. Na análise deste inquérito, verifica-se que a preocupação em entoar as obras tornou-se importante para um número acrescido de alunos. Em relação à prática coral, denotou-se que a motivação ficou mais acrescida, reconhecendo a importância do canto *a capella* na ajuda da afinação coral, demonstrando que esta prática melhorou a performance em vários aspetos que estão referenciados no gráfico 25.

Fazendo uma análise aos resultados obtidos na disciplina de Classe conjunto - coro, deparamo-nos que estes alunos no início da intervenção e sendo uma turma que os alunos já estavam no 3º ciclo, ainda havia uma quantidade significativa de alunos que não praticava o solfejo musical, contudo os que praticavam referenciavam que tornava-se importante para um melhor conhecimento das obras, juntamente à concepção de uma análise dessa partitura. São alunos que ainda criam barreiras em relação ao estudo com metrônomo, recorrendo somente ao estudo com o instrumento que aprendem. São alunos que revelam facilidade na memória de reportório, estudando inicialmente o mesmo sem recorrer a nenhum tipo de acompanhamento, para facilitar a detecção de erros.

Em relação à entoação e à prática coral propriamente dita, já demonstraram ser alunos sensibilizados e motivados para este tipo de atividade, estando cientes do que é afinação coral e como podem criar algumas estratégias para colmatar problemas de afinação, apesar de maioritariamente recorrer ao colega do lado, quando reconhecem que estão a cometer algum erro. Como referenciado na turma de formação musical, estes alunos também demonstravam ser alunos sensibilizados para o canto *a capella*, estando conscientes dos benefícios desta prática para o desempenho musical. No que concerne às respostas sobre as dificuldades na realização de exercícios auditivos é na componente melódica, que sentem mais dificuldades, alguns dos recorrendo a entoação de escalas, outros recorrendo ao estudo, como tentativa de resolução

desse problema.

Na análise dos questionários de pós intervenção, nesta turma como na turma de formação musical, ficou saliente que as estratégias delineadas ao longo da prática supervisionada, tornaram frutíferas na aquisição de competências e estratégias, que melhorassem a performance dos alunos. Verificou-se também um acréscimo de alunos que têm a preocupação em entoar as obras tornou-se importante para um número acrescido de alunos. Em relação à prática coral, denotou-se que a motivação ficou acrescida, reconhecendo a importância do canto *a capella* na ajuda da afinação coral, demonstrando que esta prática melhorou a performance em vários aspetos que estão referenciados no gráfico 34.

Por fim, fazendo uma avaliação desta investigação, tendo como base as respostas fornecidas pelos alunos, verificou-se que a inclusão nas aulas da prática do canto *a capella*, contribuiu de forma positiva para deteção de problemas de afinação, promovendo uma maior acuidade auditiva por partes dos intervenientes e assim melhorar o desempenho musical dos alunos. Esta estratégia revelou-se bastante positiva para que em situações que não exista acompanhamentos instrumentais, os alunos estão sensibilizados para a prática musical, recorrendo ao instrumento voz para a realização de atividades.

## Considerações Finais

Espero ter contribuído com a intervenção pedagógica descrita para a sensibilização da prática do canto *a capella* e para a importância desta prática na melhoria da acuidade auditiva. Na turma de formação musical encontrei um grupo de alunos motivados para a aprendizagem que me estimulou a preparar abordagens progressivamente mais intensas. A turma de classe de conjunto – coro era constituída por alunos de três faixas etárias diferentes, em fase de mudança de voz, tornando mais, desafiante, rigoroso e por isso, apelativo, o trabalho a que me propus.

Globalmente, foi muito gratificante o trabalho desenvolvido, sobretudo por constatar uma clara evolução no desempenho dos alunos que demonstra as potencialidade do canto *a capella* como ferramenta no desenvolvimento da acuidade auditiva

Tendo em conta os resultados obtidos, julgo que seria pertinente desenvolver o estudo apresentado num contexto mais amplo de implementação, e num período mais estendido no tempo, permitindo extrair da prática recomendações generalizáveis.

## Referências Bibliográficas

- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Caspurro, H. (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe. Tese de Doutoramento em Educação Musical, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Caspurro, H. (2007). Audição e Audição - O Contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 127 Recuperado de <http://www.mulheravestruz.pt/DocenteInvestigação.php> em março, 10 de 2017.
- Fonterrada, M. (2003). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fonterrada, M. T. O (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp.
- Giga, Idalete E. Garcia (2008). Efeitos da Pedagogia Musical Ward no Desenvolvimento musical e Desempenho Vocal de Crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. Revista de Educação Musical da APEM, no 130, pp. 29-39.
- Gordon, E. (2000a). *Studies in harmonic and rhythmic improvisation readiness*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harris, P. (2006). Improve your teaching! An essencial handbook for instrumental and singing teachers. Engalnd: Faber ff Music.
- Jones, M. R. (2012). Musical Time. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 81- 92). Oxford, United Kingdom: Oxford.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *A Investigação por questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Karpinsky, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition - The Develop of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Karpinski, Gary S. (2007). *Manual for ear training and sight singing*. New York: W.W.Norton & Co., Inc.
- Lamont, A. (2012). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 235- 243). Oxford: Oxford University Press.

Lima, S. V. de. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010

Marvin, Jameson (2001). O canto coral afinado. Tradução de Edson Carvalho. Canto Coral. Brasília: Publicação Oficial da Associação Brasileira de Regentes de Coros, pp. 26-30.

Pereira, A. L. (2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didática. Revista de Educação Musical da APEM, no 132, pp. 33-45.

Portela, C. (2011). Excertos Musicais como estratégia rítmica de Formação Auditiva. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Swan, Howard. The development of a choral instrument.(1973). In: DECKER, Harold & Herford, Julius. Choral conducting: a symposium. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. pp. 69-111.

Swanwick, K. (2006). Música, pensamiento y educación, 3.a ed.. Madrid: Ediciones Morata.

Swanwick, K. (2003). Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna.

Swanwick, K. (1994). Musical Knowledge. London: Routledge.

Swanwick , K. (1988). Music, Mind and Education. London: Routledge.

Swanwick, K. (1979). A basis for music education. London and New York: Routledge.

Swanwick, K. & Franca, C. C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. British Journal of Music Education, 16, 5-19.

Sloboda, J. (2000). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press

Sloboda, J. A. (1993). *The Musical Mind*. Oxford, N.York, Toronto: Oxford University Press, (1985).

Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3-20.

Sloboda, J. A., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 171-190). Oxford, UK: Oxford University Press.

Tillmann, B., Bharucha, J. J. & Bigand, E. (2000). Implicit learning of tonality: A self-organization approach. *Psychological Review*, 107, 885-913.

Villa-lobos, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo/ pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.

Willems, E. (1990). As diferentes consciências na educação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 66, 22-27.

Willems, E. (1976-1977). *L'oreille musicale* (Vols. 1-2). Fribourg: Éditions Pro Musica, (1940-1946).

Willems, E. (1970). *Bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Musica, (1956).

Williams, J. (2001). *Chorister training- Education or exploitation? Singing. The Journal of the Association of Teachers of Singing*, 41, 22-24.

## **Revistas**

Apem (2002). Revista Educação Musical nº 112. Janeiro Março 2002.

Editorial da revista espanhola de pedagogia musical “Música y educacion”, nº 47 outubro de 2001 pag 5

Sharon, B. A música na mente. Revista Newsweek, 2000.

Nogueira, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, v. 5, n.2, 2003.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (livro e CD-ROM)*. 7a Edição. Madrid: Avaliação do Currículo. Lisboa: Edição APEM.

Almeida, J. C. (2014). Princípios orientadores de uma formação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 10-13.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 18/881, de 25 de setembro – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 294/84, de 17 de maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro – Aprova os planos de estudos dos Cursos Básico e Complementar de Música em regime supletivo.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – Cria as Escolas Profissionais.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho n.º 65/90, de 23 de outubro – Determina que os Conservatórios de Lisboa e do Porto sejam excepcionalmente autorizados a emitir certificados dos cursos gerais de Canto e de Instrumento aos alunos que os tenham concluído até ao ano lectivo de 1989-1990.

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar.

Portaria n.º 714/90, de 21 de agosto – Cria vários cursos a funcionar na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, nomeadamente: Curso Básico de Instrumentista de Sopros, Cursos de Instrumentista de Cordas, Curso Básico de Dança e Curso de instrumentista de Cordas.

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março – Regulamentação das Escolas Profissionais.

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro – Visa consolidar a organização das Escolas Profissionais.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Portaria n.º 1550/02, de 26 de dezembro – Procede a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música. Revoga as Portarias n.º 294/84, de 17 de Maio, 815/85, de 26 de Outubro, e 1197/92, de 22 de Dezembro.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho – Cria e regulamenta as Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º ciclo do ensino Básico das escolas genéricas.

Portaria n.º 220/07, de 1 de março – Criação dos Cursos de Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT).

Portaria nº 221/07, de 1 de março – Criação dos Cursos de Instrumentista de Sopro e Percussão (ISP).

Portaria nº 691/2009, de 25 de julho – Cria os Cursos Básicos Música, Dança e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.

Decreto-Lei nº 137/12, de 2 de julho – Procede à segunda alteração do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidade a adquirir e desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho – Cria os Cursos Básico de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **Electronic material - Website**

<http://coralconversaafinada.webnode.com.br/news/o-canto-coral-atraves-da-historia/> acedido a 30 de nov. de 15

<http://www.jstor.org/stable/40374518> acedido a 21 de março de 2017

[www.oake.org](http://www.oake.org) acedido em 21 Março 2017

<http://www.revista.ufal.br/musifal/cantocoral.pdf> acedido a 01 de abril de 2017

<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf> acedido a 02 de fevereiro 2017

[www.dianagoulart.pro.br](http://www.dianagoulart.pro.br) acedido a 21 de janeiro 2017

[www.kodaly-inst.hu](http://www.kodaly-inst.hu) acedido a 15 de março de 2017

[www.historianet.com.br](http://www.historianet.com.br) acedido a 10 de fevereiro de 2017

[www.isme.org/](http://www.isme.org/) acedido várias vezes durante o primeiro trimestre de 2017

<http://educacaoartistica.dge.mec.pt> acedido periodicamente

<http://www.ccm-inforartis.org> acedido a 16 de março de 2017

[http://ccm-inforartis.org/id/24/mod/base\\_content/cfile/apresentacao.html](http://ccm-inforartis.org/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html) acedido a 16 de março de 2017

## Outras Referências

Centro de Cultura Musical/Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Projeto Educativo.



## Anexo 1 – Questionário Pré Intervenção



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### Questionário aos alunos participantes no projeto educativo

O presente inquérito foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho cujo tema de intervenção é o canto coral e a acuidade auditiva no ensino especializado da música. Este inquérito tem como objetivo verificar as estratégias de aprendizagem e estudo dos alunos de classe de conjunto coro e formação musical do Centro de Cultura Musical de Vila Nova de Famalicão, num plano de pré-intervenção, para verificar se os alunos têm especial cuidado com a componente auditiva necessária à prática coral. O inquérito é anónimo e para utilização exclusiva na investigação em curso.

**\*Obrigatório**

**1. Idade \***

.....

**2. Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino  
 Feminino

**3. Local de nascimento \***

.....

**4. Local de residência \***

.....

**5. Escola de ensino Regular \***

.....

**6. Escola de ensino artístico (Academia) \***

.....

**7. Grau que frequentas no ano letivo de 2015/2016 \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1º Grau  
 2º Grau  
 3º Grau  
 4º Grau  
 5º Grau

### Estratégias gerais de estudo

**8. Há quantos anos estudas música \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 12 anos

**9. Quando tens uma partitura nova solfejo antes de tocar**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

**10. Porquê?**

---

---

---

---

---

**11. Quando estudas, estudo a obra por pequenas secções ou do início ao fim sem parar?**

---

**12. Porque optas por estudar dessa forma?**

---

---

---

---

---

**13. Antes de tocar, analisas a obra?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

14. **Se sim , em que aspectos? Podes seleccionar mais que uma das hipóteses.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Forma
- Frases
- Harmonia
- Motivos
- Tudo
- Nada

15. **Quando estudas a obra, estudo com metrónomo**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

16. **Que tipo de apoio, utilizas para o estudo da obra**

*Marcar apenas uma oval.*

- Diapasão
- Gravação áudio
- Piano
- Instrumento que tocas

17. **Memorizas com facilidade as obras que estudas**

.....

.....

.....

.....

.....

## **Estratégias de audição**

18. **Estudas previamente a obra sem nenhum acompanhamento**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

19. **Porquê**

.....

.....

.....

.....

.....

20. Antes de entoar a melodia, cantas interiormente a mesma?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

21. Como pode influenciar a tua performance a tua resposta anterior?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Trabalho em grupo e resolução de problemas**

22. Ao cantares no coro, consegues ouvir os restantes elementos

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

23. Achas importante? Porquê?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

24. Reconheces facilmente os problemas de afinação?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

25. Consegues perceber quando estás a cantar notas erradas?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

26. Como resolves essa situação?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

27. Quando estás a cantar, imaginas todas as partes das diferentes vozes do coro?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

28. O canto "a capella" pode influenciar a performance de um coro? Como?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

29. No que sentes mais dificuldade quando estás a realizar exercicios auditivos?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

30. Como consegues superar essas dificuldades?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Anexo 2 – Questionário Pós Intervenção



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### Questionário aos alunos participantes no projeto educativo

O presente inquérito foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho cujo tema de intervenção é o canto coral e a acuidade auditiva no ensino especializado da música. Este inquérito tem como objetivo verificar as estratégias de aprendizagem e estudo dos alunos de classe de conjunto coro e formação musical do Centro de Cultura Musical de Vila Nova de Famalicão, num plano de pós-intervenção, para verificar se os alunos desenvolveram um especial cuidado com a componente auditiva necessária à prática coral. O inquérito é anónimo e para utilização exclusiva na investigação em curso.

**\*Obrigatório**

**1. Idade \***

.....

**2. Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino  
 Feminino

**3. Local de nascimento \***

.....

**4. Local de residência \***

.....

**5. Escola de ensino Regular \***

.....

**6. Escola de ensino artístico (Academia) \***

.....

**7. Grau que frequentas no ano letivo de 2015/2016 \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1º Grau  
 2º Grau  
 3º Grau  
 4º Grau  
 5º Grau

### Estratégias gerais de estudo

**8. Há quantos anos estudas música \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 12 anos

**9. Quando tens uma partitura nova solfejo antes de tocar**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

**10. Porquê?**

---

---

---

---

---

**11. Quando estudas, estudo a obra por pequenas secções ou do início ao fim sem parar?**

---

**12. Porque optas por estudar dessa forma?**

---

---

---

---

---

**13. Antes de tocar, analisas a obra?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

14. **Se sim , em que aspectos? Podes selecionar mais que uma das hipóteses.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Forma
- Frases
- Harmonia
- Motivos
- Tudo
- Nada

15. **Quando estudas a obra, estudo com metrónomo**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

16. **Que tipo de apoio, utilizas para o estudo da obra**

*Marcar apenas uma oval.*

- Diapasão
- Gravação áudio
- Piano
- Instrumento que tocas

17. **Memorizas com facilidade as obras que estudas**

.....

.....

.....

.....

.....

## **Estratégias de audição**

18. **Estudas previamente a obra sem nenhum acompanhamento**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

19. **Porquê**

.....

.....

.....

.....

.....

20. Antes de entoar a melodia, cantas interiormente a mesma?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

21. Como pode influenciar a tua performance a tua resposta anterior?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Trabalho em grupo e resolução de problemas**

22. Ao cantares no coro, consegues ouvir os restantes elementos

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

23. Achas importante? Porquê?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

24. Reconheces facilmente os problemas de afinação?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

25. Consegues perceber quando estás a cantar notas erradas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

26. Como resolves essa situação?

---

---

---

---

---

27. Quando estás a cantar, imaginas todas as partes das diferentes vozes do coro?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

28. O canto "a capella" pode influenciar a performance de um coro? Como?

---

---

---

---

---

29. No que sentes mais dificuldade quando estás a realizar exercícios auditivos?

---

---

---

---

---

30. Como consegues superar essas dificuldades?

---

---

---

---

---

## Pós intervenção

31. Após a intervenção estás mais atento quando cantas?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

32. **Reconheces auditivamente mais facilmente cada uma das vozes da obra?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

33. **O canto "a capella" influenciou a tua performance musical?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

34. **De que forma?**

.....

.....

.....

.....

.....

Muito obrigado pela tua colaboração

Emanuel Silva



## Anexo 4 – Repertório utilizado na implementação do projeto de intervenção

# Amazing Grace

*mp* 1. A- ma- zing G grace! how sweet the G sound, that saved a  
 2. T was grace that *3* taught my heart to fear, and grace my *3*

wretch A/E D Em<sup>7</sup> D/F# Em<sup>7</sup> D<sup>6</sup> G once was G<sup>7</sup>  
 fears like re- lieved; I how pre- cious lost, but  
 that

C G G/D D<sup>7</sup> C G/B Am<sup>7</sup> G  
 now am found, was blind but now I see.  
 grace ap- pear the hour I *3* first be- lieved!

©1993 by ZEBE PUBLISHING, PF 1101, 22858 Schenefeld, Germany.

G G7 G<sup>9</sup>/B C C/E G I have al-

man- y dan- gers, toils, and snares, I have al-

I have al-

A<sup>7</sup>/E D D7 G G7

rea- dy come; al- rea- dy come; 'tis grace bath bro't me

rea- dy come;

C C/E G G/B A<sup>9</sup> D7 C G/B B<sup>0</sup> E<sup>b</sup>

safe thus far and grace will lead me home. mf 4. When

$A\flat$   $A\flat^7$   $A\flat^9$   $D\flat$   $D\flat/F$   $A\flat$

we've seen there ten thousand years: bright shining

$B\flat^7/F$   $E\flat$   $E\flat^7$   $A\flat$   $A\flat^7$

as the sun, as the sun, we've no less days to

$D\flat$   $D\flat/F$   $A\flat$   $A\flat^9$   $B\flat^9$   $E\flat^7$   $D\flat$   $A\flat^9$   $B\flat m^7$   $A\flat$

sing God's praise than when we first begun, first begun.

*rit.*

from THE WIZARD OF OZ  
**Over the Rainbow**

For SAB\* and Piano with Optional Instrumental Accompaniment

Performance Time: Approx. 2:30

Arranged by  
**AUDREY SNYDER**

Lyric by E.Y. HARBURG  
 Music by HAROLD ARLEN

*Dreamily and rhythmically free* (♩ = 72) *poco rit.* Opt. solo (male or female) *Unis. mp a tempo*

Soprano Alto

Some - where

Piano

N.C. *mp* *poco rit.* *a tempo*

D Bm

♯0 \* ♯0 \* ♯0 \* ♯0 \* ♯0 \* ♯0 \*

o - ver the rain - bow way up high,

F♯m F♯m(♯7) F♯m7 D9 G A7 F♯m Bm7

4 *cont. ped. sim. harmonically throughout*

there's a land that I heard of once in a lull - a - by.

G C9 D/A B7(b9) E Em6 G6/A F♯m/A D Em7/A

7 *poco rit.*

end opt. solo *poco rit.*

2

11

Soprano *mp a tempo*

Alto

Some - where o - ver the rain - bow skies are

Baritone *mp a tempo*

D Bm F#m F#m(#7) F#m7 D9 G A7

*a tempo*

11

*poco rit.*

*p a tempo*

blue. Oo

*poco rit.*

*mp a tempo*

And the dreams that you dare to

F#m7 D/F# F#m D7 G C9 D/A B7(b9)

*poco rit.*

*a tempo*

14

19

*mp* Some - day I'll wish up - on a star and

*p* Day I'll

dream real-ly do come true.

Em7 Gm6/A A13 D D(add9)

17

OVER THE RAINBOW - SAB

## Anexo 5 – Exemplo de planificação onde se implementou a investigação

IDENTIFICAÇÃO DA TURMA	
<b>Escola:</b> CCM – Vila Nova de Famalicão <b>Professor:</b> José Carlos Veloso <b>Estagiário:</b> Emanuel Silva	<b>Disciplina:</b> Classe de Conjunto <b>Turma:</b> 3º Ciclo <b>Aula nº:</b> 5 <b>Duração:</b> 90 min. <b>Data:</b> 05/04/2016
CARATERIZAÇÃO DA TURMA	
<p>A turma é constituída por vinte alunos, dez rapazes e dez raparigas, do 3º Ciclo, e caracteriza-se por ser uma turma heterogénea. Trata-se de alunos que no que concerne à disciplina de instrumento, frequentam as disciplinas de Guitarra e Piano. De salientar que os alunos que pertencem ao 7º ano de escolaridade, só se juntaram a este grupo no início do ano letivo. É uma turma que demonstra facilidades na aprendizagem, e o seu comportamento é satisfatório.</p>	
RECURSOS MATERIAIS	
Recursos Materiais	Diapasão e Piano
Recursos de aprendizagem	Partitura “ The lion sleeps tonight”.
DESENVOLVIMENTO DA AULA	
OBJETIVOS DA AULA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler a partitura a quatro vezes com texto;</li> <li>• Ler com rigor a partitura apresentada;</li> <li>• Desenvolver as capacidades vocais e musicais dos alunos;</li> <li>• Apresentar postura vocal correta e afinar corretamente;</li> <li>• Desenvolver a concentração.</li> </ul>	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura corporal correta;</li> <li>• Projeção de voz correta;</li> <li>• Respiração;</li> <li>• Afinação e articulação/dicção correta;</li> <li>• Leitura Musical;</li> <li>• Desenvolvimento e enriquecimento da sonoridade de grupo/naípe.</li> </ul>	
Estratégias de ensino/Atividades a desenvolver	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento vocal:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exercícios de descontração e alongamento, (alongamento da espinha, rotação dos ombros, alongamento do pescoço e pernas);</li> <li>✓ Exercícios de respiração;</li> <li>✓ Exercícios de ressonância;</li> <li>✓ Exercícios de colocação de voz.</li> </ul> </li> </ul>	15 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Partitura do tema “The lion sleeps tonight”</li> <li>• Contextualização histórica e análise da obra;</li> <li>• Trabalho de articulação e dicção do texto;</li> <li>• Entoação das quatro vozes (compasso 1 até ao 25) em separado;</li> <li>• Entoação da obra a quatro vozes até ao compasso 25;</li> <li>• De seguida forma-se quatro grupos constituídos pelos elementos dos diferentes naipes em roda, e entoam as quatro vozes para dentro do grupo em simultâneo com os outros colegas, com o intuito de encontrarem a afinação correta dentro do grupo e com a finalidade de se ouvirem uns aos outros;</li> <li>• Forma-se novamente a disposição clássica do coro e entoam a obra completa até ao compasso 25.</li> </ul>	75 min
AVALIAÇÃO	
Avaliação de competências de aprendizagens, de carácter quantitativo, baseado na observação direta de cada aluno.	



35

A little slower

Unis.

1? If hap-py lit-tle blue-birds fly be-yond the rain-bow,

D D(add9) Em7/D

34

*rit.* why, oh, why can't I?

*p*

*rit.* *p* *ppp*

Em7 F#m G A7 D

37

OVER THE RAINBOW - SAB

**HAL • LEONARD**  
CORPORATION

08745472 US \$1.70

Supplier: Sheetmusicdirect.com for Emanuel Silva (jmanuelb@yahoo.com). Order 3373281. Copies Bought: 5

## The Lion Sleeps Tonight

Arrangement by  
Anne Raugh and Deke Sharon

New lyric and revised music by  
George David Weiss, Hugo Peretti and  
Luigi Creatore

Bouncy four (♩ = 100)

S  
\*o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

A  
\*o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

T  
\*o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

B  
\*o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

o - wim-o-weh, wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

o - wim-o-weh, wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

\* "o-wim-o-weh", most often pronounced ah-wee-ah-wey, is an anglicized pronunciation of "m'bube", the title of the original African hunting song which inspired this popular hit.

© 1961 Folkways Music Publishers, Inc.  
© Renewed 1989 assigned to Abilene Music, Inc.  
All Rights Reserved. Used by Permission.  
WARNER BROS. PUBLICATIONS U.S., INC., Miami, FL 33014

9 *mf*

wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, 1. In the jun-gle,— the  
wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, sha! ahh 2. Near the vil-lage,— the  
wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, sha! uhn uhn  
wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, sha!

might-y jun-gle,— the li-on sleeps—to-night, In the jun-gle,— the  
peace-ful vil-lage,— the li-on sleeps,—to-night, Near the vil-lage,— the  
ahh ahh ah ah  
uhn uhn uhn uhn uhn uhn ah ah  
doom doom doom ah ah

17 *f*

might-y jun-gle,— the li-on sleeps—to-night, wee—  
peace-ful vil-lage,— the li-on sleeps,—to-night, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-  
ah ah ah o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-  
ah ah ah o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-  
ah ah ah, o-wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-



ee - ee - ee - ee ee, o-wim - o - weh.

wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-

wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-

wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-

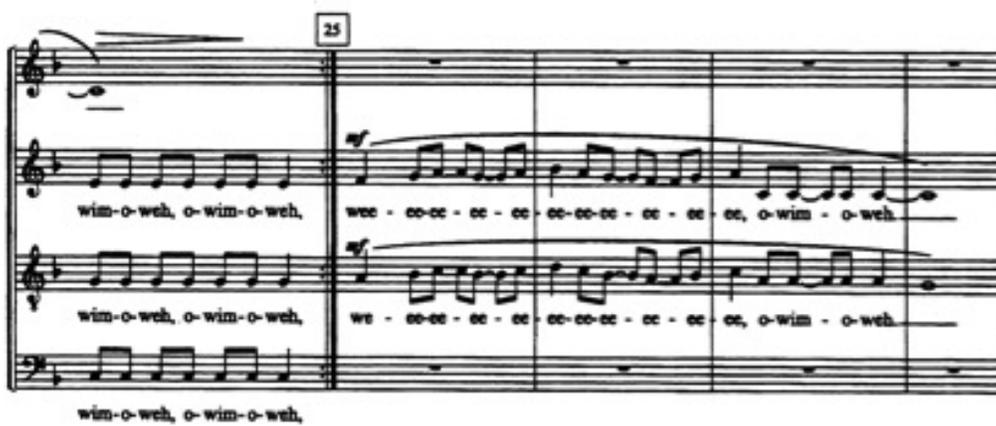


wee - ee - ee - ee - ee, o-wim - o - weh.

wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-

wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-

wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o - wim-o-weh, o-wim-o-weh, o-



25

wim-o-weh, o-wim-o-weh, wee - ee-ee - ee - ee ee-ee-ee - ee - ee ee, o-wim - o-weh.

wim-o-weh, o-wim-o-weh, we - ee-ee - ee - ee ee-ee-ee - ee - ee ee, o-wim - o-weh.

wim-o-weh, o-wim-o-weh,



li - on sleeps — to - night. Hush, my dar - ling, — don't fear my dar - ling, — the

ahh, ah ah ah

uhn uhn, uhn uhn, ah ah ah

doom, doom, ah ah ah

45

li - on sleeps — to - night, wee-ee-co-ee ee - ee - ee - ee

ah ah hey, hey, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

ah ah, hey, hey, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

ah ah, hey, hey, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o -

ee, o - wim - o - weh. wee

wim-o-weh, o - wim-o - weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o wim-o-weh, o - wim-o - weh, o -

wim-o-weh, o - wim-o - weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o wim-o-weh, o - wim-o - weh, o -

wim-o-weh, o - wim-o - weh, o - wim-o-weh, o - wim-o-weh, o wim-o-weh, o - wim-o - weh, o -

ce - ce - ce - ce - ce, o - wim - o - weh.

wim - o - weh, o - wim - o - weh,

wim - o - weh, o - wim - o - weh,

wim - o - weh, o - wim - o - weh,

53 *mf*

wee - ce - ce, o - wim - o - weh.

wee - ce - ce - ce - ce

*ritard.* *pp*

ce - ce - ce - ce - ce - ce, o - wim - o - weh.