



Universidade de Aveiro

2022

**CARLA REGINA  
DA SILVA  
PINTO**

**DEDICAÇÃO AO TEXTO POÉTICO COMO ESTRATÉGIA  
NA PEDAGOGIA CORAL**





Universidade de Aveiro  
2022

**CARLA REGINA  
DA SILVA  
PINTO**

**DEDICAÇÃO AO TEXTO POÉTICO COMO ESTRATÉGIA  
NA PEDAGOGIA CORAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e sob coorientação do Doutor Carlos Alberto Figueiredo Pinto, professor na UNIRIO.



Dedico este trabalho a todos aqueles que escolhem a felicidade de viver a música todos os dias.

**o júri**

presidente

vogais

## **agradecimentos**

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Ao meu companheiro de vida, por tudo.

Aos que Aveiro me deu, que se tornaram a minha segunda casa.

A todos aqueles que caminharam comigo, por toda a dedicação.

Ao meu orientador científico, Doutor Vasco Negreiros, farol desta minha caminhada.

Ao meu coorientador, Doutor Carlos Alberto Figueiredo, por estar sempre disponível para *trocar figurinhas*.

Ao meu orientador cooperante, Professor Sílvio Cortez, pelos ensinamentos e companheirismo.

A todos aqueles com quem tive e tenho o prazer de fazer música, por partilharmos o melhor da vida.

**Palavras chave:** estratégias; implementação; texto poético; prática coral;

**Resumo:** Este projeto de investigação consiste numa abordagem à pedagogia coral, incidindo nas metodologias de implementação do texto poético.

Considerando que a prática coral segue alguns estereótipos no que concerne à estrutura do ensaio, metodologias de implementação e de aprendizagem de novo repertório, pretende-se evidenciar a importância do texto poético e respetiva implementação. Concomitantemente, o projeto incide nas componentes que constituem a prática e pedagogia coral, desde o ensaio, o coro, o maestro e o trabalho em grupo, no geral.

Com o intuito de valorizar todo este processo de implementação e preparação de uma obra musical, o meu principal objetivo neste projeto é explorar diferentes abordagens práticas do repertório coral, incidindo na implementação do texto poético enquanto aspeto preponderante.

**Keywords:** strategies; implementation; poetic text; coral practice;

**Abstract:** This project consists of an approach to choral pedagogy, focusing on the methodologies for implementing the poetic text.

Considering that choral practice follows some stereotypes regarding the structure of the rehearsal, implementation methodologies and learning new repertoire, it is intended to highlight the relevance of the poetic text and its implementation. At the same time, the project focuses on the components that constitute choral practice and pedagogy, from the rehearsal, the choir, the conductor and group work, in general.

In order to value this entire process of implementation and preparation of a musical work, my main objective in this project is to explore different practical approaches to the choral repertoire, focusing on the implementation of the poetic text as a preponderant aspect.

# Índice

<b>Parte I: Projeto Educativo.....</b>	<b>1</b>
Introdução .....	2
Estado da Arte.....	4
O conceito de Retórica.....	4
Música Poética .....	6
A Prática Coral e os Seus Constituintes .....	10
O Maestro.....	10
Relação maestro - coro .....	11
O Contexto Juvenil .....	13
A aula de coro: estrutura e planeamento da aula .....	15
Estratégias de implementação do texto poético.....	25
Ações estratégicas aplicadas.....	28
Ações estratégicas recolhidas e desenvolvidas.....	35
Pronúncia e dicção.....	39
Considerações finais.....	42
<b>Parte II: Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>44</b>
Introdução .....	46
Orientador Cooperante.....	46
A instituição de acolhimento.....	47
Projeto Educativo e Oferta Formativa .....	48
Descrição da Prática de Ensino Supervisionada .....	50
Calendarização e presenças.....	52
Relatórios de assistência .....	56
Exercícios de alongamento e relaxamento .....	56
Exercícios de respiração .....	57
Vocalizos .....	58
Aulas Assistidas .....	69
Aulas Lecionadas .....	101
Deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante .....	144
Organização de Atividades .....	144

Atividades extracurriculares .....	147
O Coro Feminino CVS.....	148
Considerações finais .....	149
Referências .....	151
<b>Anexos .....</b>	<b>156</b>
1. Plano Anual de Formação.....	157
2. Atividades organizadas .....	159
3. Atividades Extracurriculares .....	160
4. Partituras .....	161
4.1 <i>Java Jive</i> .....	161
4.2 <i>Oh Happy Day</i> .....	172
4.3. <i>KUSIMAMA</i> .....	176
4.4 <i>Diz Comigo</i> .....	183
4.5 <i>Ave Verum</i> .....	193
4.6 <i>Et In Terra Pax</i> .....	198
4.7 <i>Glorious</i> .....	208
4.8 <i>Would I Miss The Miracle?</i> .....	216
4.9 <i>I Courted a Wee Girl</i> .....	224
4.10 <i>Na Cabana</i> .....	227
4.11 <i>O Macaco gosta da banana</i> .....	231
4.12 <i>O Dia em que o Rei fez anos</i> .....	237
4.13 <i>20 Anos</i> .....	244

## Índice de Figuras

Figura 1: Mapa de implementação "Ubi Caritas".....	34
Figura 2: Vocalizo nº1 .....	58
Figura 3: Vocalizo nº2 .....	58
Figura 4: Vocalizo nº3 .....	58
Figura 5: Vocalizo nº4 .....	58
Figura 6: Vocalizo nº5 .....	59
Figura 7: Vocalizo nº6 .....	59
Figura 8: Vocalizo nº7 .....	59
Figura 9: Vocalizo nº8 .....	60
Figura 10: Vocalizo nº9 .....	60
Figura 11: Vocalizo nº10 .....	60
Figura 12: Vocalizo nº11 .....	61
Figura 13: Vocalizo nº12 .....	61
Figura 14: Vocalizo nº13 .....	61
Figura 15: Vocalizo nº14 .....	62
Figura 16: Vocalizo nº15 .....	62
Figura 17: Vocalizo nº16 .....	62
Figura 18: Vocalizo nº17 .....	63
Figura 19: Vocalizo nº18 .....	63
Figura 20: Vocalizo nº19 .....	63
Figura 21: Vocalizo nº20 .....	64
Figura 22: Vocalizo nº21 .....	64
Figura 23: Vocalizo nº22 .....	64
Figura 24: Vocalizo nº23 .....	65
Figura 25: Contracanto do coral "Jesus bleibet meine Freude", da cantata BWV 147 de J.S. Bach (utilizado como vocalizo).....	65
Figura 26: Vocalizo nº24 .....	65
Figura 27: Vocalizo nº25 .....	66
Figura 28: Vocalizo nº26 .....	66
Figura 29: Vocalizo nº27 .....	66
Figura 30: Vocalizo nº28 .....	67
Figura 31: Vocalizo nº29 .....	67
Figura 32: Vocalizo nº30 .....	67

Figura 33: Vocalizo nº31 .....	68
Figura 34: Vocalizo nº32 .....	68
Figura 35: Vocalizo nº33 .....	68
Figura 36: Compassos 18-20 da obra "Ave Verum" de Gabriel Fauré.....	82
Figura 37: Compassos 21-22 da obra "Ave Verum" de Gabriel Fauré.....	82
Figura 38: Exercício com o trava-línguas .....	117
Figura 39: Exercício de contextualização (1) .....	119
Figura 40: Exercício de contextualização (2) .....	119
Figura 41: Exercício de contextualização (3) .....	119
Figura 42: Canção do Relógio.....	126
Figura 43: Exercício de Contextualização tonal .....	133
Figura 44: Exercício de contextualização tonal (2).....	133
Figura 45: Compassos 71-72 da obra "O Dia em que o Rei Fez Anos" (alto) .....	139
Figura 46: Compassos 73-74 da obra "O Dia em que o Rei Fez Anos" (alto) .....	139
Figura 47: Vocalizo nº33 harmonizado.....	140
Figura 48: Vocalizo nº34 .....	140
Figura 49: Perguntas a colocar, retiradas de (Moreno et al., 2020, p. 692) .....	145

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Calendarização e presenças do mês de Novembro.....	52
Tabela 2: Calendarização e presenças do mês de Dezembro.....	52
Tabela 3: Calendarização e presenças do mês de Janeiro .....	53
Tabela 4: Calendarização e presenças do mês de Fevereiro .....	53
Tabela 5: Calendarização e presenças do mês de Março .....	54
Tabela 6: Calendarização e presenças do mês de Abril (1).....	54
Tabela 8: Calendarização e presenças do mês de Abril (2).....	55
Tabela 7: Calendarização e presenças do mês de Maio .....	55

**Parte I:**

**Projeto Educativo**

## Introdução

Enquanto coralista e estudante de direção, ao longo do tempo, constatei que a prática coral segue alguns estereótipos no que concerne aos métodos de trabalho, de implementação e de aprendizagem de novo repertório. O texto poético fica, muitas vezes, em segundo plano, sugerindo uma separação entre texto e música - o que, na prática coral, não faz sentido. Radicalmente, é quase como se o texto poético fosse considerado como um mero “adereço” à obra musical. Estou consciente de que nem sempre o texto poético é devidamente reconhecido como parte integrante da obra e, por isso, acabamos por não dominar esta componente.

Para se obter um trabalho de grande qualidade, o maestro, como professor e coordenador, terá de conhecer profundamente a obra a ser trabalhada; sentir-se capaz de ouvir e admitir (novas) transformações perante aquilo que já conhece detalhadamente. No entanto, durante o processo de elaboração de um mapa de implementação, é crucial que se explorem horizontes, que se permita que a música e a retórica se unam, dando sentido ao *produto final*.

É crucial que haja um conhecimento aprofundado da obra, quer em questões musicais, quer da obra como um todo. Não só o maestro terá de ter todo este conhecimento abrangente da obra, mas também ele, como ouvinte, terá de inculcar aos cantores alguns conceitos e aspetos relevantes para a interpretação da mesma. Deverá tornar a obra consistente, consolidando aspetos técnicos e retóricos para que, aos poucos, o puzzle comece a fazer sentido. No campo interpretativo, este conhecimento, que deve ser considerado e implementado desde cedo, fará toda a diferença.

Debruçando-me sobre o assunto, começaram a surgir determinadas questões relativamente à motivação e concretização dos cantores (coralistas e solistas): “Será que, sempre que um cantor está a interpretar uma obra, sabe exatamente o que está a cantar? Estará a interpretar a obra com a intenção e sensibilidade que a obra exige?”.

Consequentemente, muitas outras questões vão surgindo e todas elas remetem para um ponto fulcral: metodologias de implementação do texto poético, pois é a partir daqui que toda esta questão se desenvolve. Aprofundando um pouco mais as questões, surgem

dúvidas como: “Que papel tem a retórica na aula de coro?”; “Fará sentido separar os conceitos música e retórica?”; “Como é que o texto poético deve ser implementado?”.

Com o intuito de valorizar todo este processo de implementação e preparação de uma obra musical, o meu principal objetivo neste projeto é explorar diferentes abordagens práticas do repertório coral, incluindo, destacadamente, a implementação do texto poético. Pretendo conhecer o estado da arte no que concerne a esta problemática e, ao mesmo tempo, com esta investigação, espero contribuir para o desenvolvimento dos métodos de trabalho na prática coral.

O meu projeto de investigação tem como base o levantamento e desenvolvimento de metodologias de implementação do texto poético.

A parte II deste documento compreende o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório do Vale do Sousa.

## **Estado da Arte**

### **O conceito de Retórica**

Quando me refiro à implementação do texto poético, considero ser esta uma etapa fulcral no processo de preparação de uma obra musical. No repertório coral, música e retórica unem-se para dar vida às ideias, sensibilizações e ambições do compositor – música como conceito de linguagem universal (Bartel, 1997).

Nesse sentido, será necessário compreender sucintamente o conceito de retórica, as suas origens e a relação retórica-música.

O Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa define o conceito de retórica como

a arte que expõe as regras para bem dizer ou para falar eloquentemente; (...) a arte do orador; (...) a arte de ornar o discurso. Tudo aquilo de que nos servimos no discurso para produzir bom efeito no público, para persuadir os ouvintes. (Aulete, 1986, p. 1683)

Assumpção (2007) complementa: “Retórica é disciplina privilegiada para especulações sobre as relações entre forma e conteúdo, fornecendo preciosos instrumentos para uma conceituação mais abrangente” (p.2). Sobre a retórica e a argumentação, Ribeiro (2016) considera que, desde a Grécia antiga, sempre foram “matérias mais ou menos multidisciplinares e não específica ou caracteristicamente filosóficas” (p. 12).

No período arcaico, durante a urbanização e expansão grega, conceitos como a filosofia e a literatura começam a desenvolver-se através da intensificação da produção artística e do pensamento racional. Neste período, a música e a poética começam a criar ligações que se vão expandindo ao longo do tempo (Rodrigues, n.d.). Conseguimos reconhecer essas conexões na Grécia Clássica, por exemplo, em que o conceito de música sempre esteve ligado à palavra e à dança, o que nos demonstra que a retórica e a execução musical sempre estiveram conectadas. É precisamente nos séculos V e IV a.C. que se encontram os primeiros testemunhos escritos da retórica, cujo objetivo era “sobrepôr a instrução e a

razão à debilidade e à instabilidade da simples “inspiração”, na atividade do cantor e do orador” (Negreiros, 2002, p. 9).

Na Idade Média, música e texto estavam intrinsecamente conectados para atender às necessidades e princípios da adoração e contemplação religiosa. Geralmente, esta conformidade entre música e texto baseava-se na escolha dos modos e ritmos “que convinhas a uma determinada e desejada expressão” (Assumpção, 2007, p. 53).

Além disso, neste período, conseguimos identificar claramente a união entre a atividade musical e a poesia através da arte de trovar, em que reconhecemos que a poesia não era trabalhada por si só: “os poemas não eram declamados ou lidos isoladamente, mas cantados para o público da Corte”. Dessa forma, os poemas eram denominados por “Cantigas”, estas que se subdividem em dois grupos: as Cantigas líricas (“Cantigas de amor” e “Cantigas de Amigo”) e as Satíricas (“Cantigas de Escárnio” e “Cantigas de Maldizer”) (Andrade & Suely, 2016, p. 38).

Encarar a música como linguagem e discurso dos afetos humanos, fez com que este conceito se tornasse parte integrante da arte retórica. Dessa forma, a música atua como ferramenta pedagógica e como meio de expressar sentimentos, emoções. Platão define a música como uma linguagem emocional, linguagem das paixões e como um “instrumento privilegiado (...) para o desenvolvimento das virtudes” (Assumpção, 2007, p. 52). Da mesma forma, Sócrates afirma que: “a educação musical é a parte principal da educação, porque o ritmo e a harmonia têm o grande poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente, levando com eles a graça e cortejando-a, quando se foi bem educado” (PLATÃO, 1997, pp. 124–125).

Podemos afirmar que, na Renascença, a retórica passou a dominar a música. Neste contexto, Assumpção (2007) remete-nos para a figura do compositor (*musicus poeticus*) que “trabalha suas obras da mesma maneira como um orador que manipula a linguagem verbal, ou seja, concatenando ideias que se apresentem capazes de persuadir” (p. 53).

Mencionar o conceito de retórica, significa reconhecer Martim Lutero como o seu principal impulsionador. Através das crenças e ambições de Lutero, a música assume uma

finalidade mais didática, além da sua conotação religiosa, criando uma redescoberta da disciplina e do conceito de retórica (Bartel, 1997).

Dietrich Bartel (1997) defende que, apesar de um texto falado poder ser entendido de uma forma intelectual, se este e a música se complementarem, o texto tornar-se-á mais expressivo e enfático. Foi então, após a geração de músicos e compositores luteranos, que começou a surgir a constante preocupação em associar sentimentos à expressão musical.

Ainda nesta mesma via de pensamento, Barros (2020) reflete a respeito da influência luterana:

*A musica poetica surge como uma consequência dos valores da cultura humanista somados à concepção luterana da música. Por um lado, é entendida como um mecanismo regado de representação operado pelo artífice eticamente comprometido; por outro, é a arte própria do homem poeta – criador – aquele que revela o contato com o divino, na medida em que reproduz, sob a forma de discurso humano, a “poesia” de Deus. (p. 3)*

## **Música Poética**

Sobre os conceitos de música e poesia, pode-se afirmar que “não são um meio, mas sim, um modo privilegiado de abordar o mundo artístico entre pares, pois apesar de haver diferenças entre si, buscam uma sintaxe comum” (Leonido et al., 2020, p. 95). Nessa perspectiva, os autores mencionam uma comparação entre a música e a linguagem poética em que, no caso da música, “cognitivamente agrupamos sons, tempos fortes e harmonias e ouvimo-los como um todo”, sendo este um aspeto crucial para se entender a música (Leonido et al., 2020, p. 95). No caso da linguagem poética, agrupam-se “palavras em frases, elaborando um discurso coerente” (Leonido et al., 2020, p. 95). Na sua poética, Aristóteles identifica a poesia e a música como elementos fulcrais da tragédia: “uma linguagem com ritmo, melodia e canto” (Leonido et al., 2020, p. 95).

Segundo a máxima de Platão, em que o texto poético deve dominar a música, Giovanni Bardi (1989) salienta:

O pouco alimento que podemos dar à música por agora é ter o cuidado de não estragar o verso, não imitar os músicos de hoje que, não tendo cuidado no seu trabalho com o tema, estragam um verso, quebrando-o em vários pontos de um modo que as palavras não são compreendidas. (as cited in Paixão, 2018, p. 87)

O conceito de *música poética* eleva-se no século XVI com Nicolaus Listenius, através das obras de teoria musical que publicara, como por exemplo o *Rudimenta Musicae*. Listenius, musicólogo e compositor alemão, defende que a música poética apresenta princípios que se fundamentam na retórica e na gramática. Nesse sentido, começam a ser desenvolvidas técnicas para a produção e teorização musical através da retórica e da gramática, que virão a ser expandidas ao longo desse mesmo século (Paixão, 2018).

Desde cedo, Listenius esteve exposto a dois grandes movimentos históricos: o movimento humanístico na educação e a reforma luterana. Em Wittenberg, além de ter aceite a teologia luterana, adotou também a abordagem humanista da educação e da pedagogia, abraçando a influência de ambos os movimentos. Assim sendo, teremos de o colocar dentro do contexto intelectual da educação musical da época, e especificamente da educação musical nas escolas luteranas latinas para conseguirmos compreender toda a sua realização na educação musical (Honea, 2018).

Tanto a tradição humanista como a teologia luterana consideravam que um dos grandes poderes da música se baseava na sua capacidade de comunicar texto. O Humanismo considerava que a música era uma criação humana que podia auxiliar na educação. Por outro lado, Lutero, ao contrário de muitos humanistas, via a música como criação divina e considerava que a sua natureza matemática podia revelar e tornar audível na música a natureza de Deus. Esta conexão entre a música e a perfeição espiritual foi um elemento fulcral na filosofia educacional de Lutero, uma vez que ambicionava criar uma sociedade mais justa e espiritual através das escrituras e da música no contexto sala de aula. Listenius adotou também esta posição teológica (Honea, 2018).

Ainda sobre a música poética, Paixão (2008) acredita que

a transposição de princípios e noções do domínio oratório para o âmbito musical emana da necessidade de criação de uma meta-linguagem, de um quadro conceptual para a música que recorre ao manancial terminológico e nocional da retórica relativamente estabilizado desde a Antiguidade. (p. 37)

Joachim Burmeister define a música poética como a disciplina de música que ensina como se deve compor uma obra musical, de modo a tocar os corações e os espíritos em várias disposições (Bartel, 1997). Além dos cinco tratados que Burmeister dedicou à poética-musical, à teoria e à prática, os textos que constituem a sua produção musical, vão ao encontro da função que a música exercia no contexto religioso.

Foi Burmeister quem desenvolveu uma “ferramenta valiosíssima, não só para análise de repertório vocal renascentista e barroco (...), como também para o desenvolvimento geral da sensibilidade poética-musical, fundamental para a composição e para a interpretação de música de qualquer período ou estilo” (Negreiros, 2002, p. 8). Esta ferramenta consiste numa lista de figuras musicais como categorias analíticas que permitiu fomentar o conhecimento da obra musical, e que refletem o “processo criativo concebido por ele” (Barros, 2020, p. 26).

Atualmente, no ensino de música, a instrução em poética-musical fica muito aquém daquilo que seria idealmente necessário, não apenas nas classes de conjunto, como também na vertente de composição e análise. É, essencialmente, nas aulas de instrumento que existe uma maior abordagem poética-musical, mesmo que seja de uma forma restrita (Negreiros, 2002). Ana Paixão (2008) acrescenta ainda que “a ausência da retórica como disciplina autónoma no plano de estudos da grande generalidade das instituições de ensino musical vem, assim, legitimar a inexistência de aplicações da teoria retórica à música” (p. 36).

Refletindo agora um pouco mais na definição do conceito de retórica, conseguimos facilmente transpor este efeito de persuasão na prática coral e no que ele propõe aos seus ouvintes. É, claramente, através da palavra, da “arte de bem falar”, em união com a música,

que se consegue chegar às pessoas, se consegue transmitir as emoções e ideologias do compositor (Almeida Costa & Sampaio e Melo, 1998, p. 1430). Aliás, compositores alemães do séc. XVII defendiam que a arte da composição era muito mais do que fazer contraponto e que “o compositor dirige uma mensagem, como o autor de um poema ou de uma oração, ao leitor ou ouvinte. A música amplifica, amplia e interpreta a mensagem transmitida pelo texto verbal” (Paixão, 2018, p. 83).

É através do cantor que essa mensagem é transmitida aos ouvintes. No entanto, este fim depende crucialmente do processo de aprendizagem e da metodologia de trabalho que é implementada durante a preparação do repertório. É nessa questão que pretendo incidir: é necessário ter isto em consideração hoje em dia, durante a prática coral.

O meu objetivo com esta pequena contextualização retórica é que percebamos que há complementaridade entre a música e a retórica desde sempre e que, hodiernamente, devemos fomentar essa relação, principalmente na prática coral. Dessa forma, durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, tentei sempre fomentar a sensibilização para o texto poético, de modo a manter viva a relação retórica-música.

## **A Prática Coral e os Seus Constituintes**

Metodologias de ensaio, estratégias e recursos

### **O Maestro**

Para compreendermos a importância da qualidade da metodologia de trabalho, é essencial que conheçamos os elementos que contribuem e que se complementam durante a prática coral. Nesse sentido, é importante identificar e reconhecer o papel do maestro, do professor, considerando que a palavra ‘maestro’, originariamente, no contexto musical, era precisamente isso que significava: ‘professor’.

É comum associar o maestro a uma figura de autoridade, à qual o coro tem de obedecer. No entanto, conseguimos perceber que, seguindo sempre esta ideologia, a aula de coro e o trabalho musical podem ser intensamente influenciados se houver essa distância entre o maestro e o coro.

A maestrina Patrícia Costa (2009) admite que é difícil atribuir uma definição ao conceito de maestro. No entanto, Carlos Alberto Figueiredo (2010), define o maestro como “um importante agente modificador” (p. 5).

Compreender a função do maestro significa reconhecer que ele assume o papel de coordenador, orientador de trabalho. Nesse sentido, José Brito (n.d.), afirma que “uma das mais importantes funções do Maestro é coordenar a sonoridade do conjunto” (p. 1).

Neste mesmo âmbito, Vasco Negreiros (2020), admite que “A função do maestro é a de coordenador, lançando tendências e corrigindo desvios, como quem brinca com carrinhos num plano ligeiramente inclinado” (p. 1).

Desta forma, podemos assumir que a função do maestro se resume a um equilíbrio entre o papel de líder do grupo e o papel de orientador de trabalho colaborativo, fazendo com que cada aluno, individualmente, se sinta valorizado, importante e bem-sucedido (Paul, 2020).

É crucial que o maestro esteja bem consigo próprio, que se sinta bem, uma vez que cabe a ele transparecer confiança, não só em si, mas no coro que tem à sua frente. No entanto, há sempre perigos e poluição que temos dificuldade em conseguir controlar, como por

exemplo a crispação, a ansiedade (positiva e negativa), preocupação e autoavaliação. Numa questão técnica, estes perigos podem levar à falta de paciência, causando atropelamentos no processo e até pleonasmos (fazer o gesto com as mãos/braços e intuitivamente duplicar esse gesto com outras partes do corpo, como os ombros ou a cabeça) – tudo isto gera imprecisão, tornando a informação desfasada.

Na mesma senda, é essencial que haja uma conexão direta entre uma ideia musical e a sua manifestação gestual, sendo que o maestro tem de estar em comunicação ininterrupta com o coro, estar sempre em contacto sem perder essa conexão.

A previsibilidade do movimento é um fator imprescindível quando falamos da condução musical, da naturalidade com que a música tem de ser transmitida. O maestro dá o movimento, dá informação, mas também recebe; os intérpretes preenchem esse movimento, respondem a essa informação. Não há ansiedade que sobreviva ao som bonito de um coro.

### **Relação maestro - coro**

Nesta perspetiva da conexão entre o maestro e o coro, é importante frisar que a preocupação do maestro deve ser essa mesmo, de trabalhar com o coro, e não a de procurar ser adorado pelos elementos do coro (e pelo público); coro e maestro trabalham para o mesmo fim – o som, o resultado artístico. Portanto, não faz sentido que o maestro trabalhe introspectivamente (dirigir as obras de olhos fechados, pensando só em si), funcionando em *modo aquário*. Vasco Negreiros (2020) acrescenta ainda: “Na minha percepção, é através da forma como comunicamos com o som que estabelecemos contacto com os cantores, e não: através do nosso contacto com os cantores que influenciámos o som” (p. 2).

É Liz Garnett (2016) quem partilha do mesmo pensamento em relação à posição do maestro, afirmando que o comportamento do mesmo terá uma influência direta no som do coro, na maneira como o coro canta. Acredita ainda que este efeito ganha vida de uma forma involuntária e inconsciente.

Sharon J. Paul (2020) partilha uma visão criativa do maestro, inspirada na atividade de Michelangelo, que via potencial num pedaço de mármore. Dessa forma, afirma:

As choral conductors, we stand before a choir with the music in its purest form in our heads, and we sculpt the sound of our ensemble over time using many tools, gradually teaching our singers to lift ink off of paper to create affecting music<sup>1</sup>. (p. xvi)

Como já salientado na introdução, para se obter um trabalho de grande qualidade, o maestro, como professor e coordenador, terá de conhecer profundamente a obra a ser trabalhada; sentir-se capaz de ouvir e admitir (novas) transformações perante aquilo que já conhece detalhadamente.

É crucial que haja um conhecimento aprofundado da obra, quer em questões musicais, quer da obra como um todo. Não só o maestro terá de ter todo este conhecimento abrangente da obra, mas também ele, como ouvinte, terá de inculcar nos cantores alguns conceitos e aspetos relevantes para a interpretação da mesma. Deverá tornar a obra consistente, consolidando aspetos técnicos e retóricos para que, aos poucos, o puzzle comece a fazer sentido. No campo interpretativo, este conhecimento, que deve ser considerado e implementado desde cedo, fará toda a diferença (Figueiredo, 2010).

No entanto, não podemos menosprezar a realidade de um coro, no sentido em que temos de ter em consideração de que estamos perante um grupo de pessoas, com vivências, experiências, disponibilidades físicas, mentais e psicológicas diferentes; diferentes das do maestro, diferentes de cada elemento do grupo. Por isso, a forma como comunicamos com o grupo e como expomos os nossos pensamentos e ambições no contexto musical deve ser muito consciente, precisa e clara (Figueiredo, 2010).

---

<sup>1</sup> Tradução: Como diretores corais, estamos em frente ao coro com a música na cabeça na sua forma mais pura e, ao longo do tempo, esculpimos o som do nosso coro usando diversas ferramentas, ensinando gradualmente os nossos cantores a tirar a tinta do papel para criar música afetiva.

## O Contexto Juvenil

Tocamos agora num ponto fulcral. Ao observar as aulas do coro juvenil com o qual tive a oportunidade de realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada, percebi que uma das necessidades que teria ao preparar as aulas lecionadas seria a de conseguir promover a interação e integração entre o grupo. Sendo um coro constituído por alunos de vários níveis/graus (do 5º ao 8º grau), que só estão juntos como turma durante esta aula de coro, é compreensível que não interajam mesmo como turma, que não se conheçam tão bem.

A maestrina Patrícia Costa (2009) defende que, num contexto mais juvenil, é necessário ter em consideração a “importante e delicada instabilidade” vivenciada pelos elementos do coro em questão, uma vez que se encontram num “processo de autoconhecimento e busca de identidade através do coletivo” (p. 87). Através da sua experiência, a maestrina enumera um aspeto que se revelou fundamental para uma melhor prestação individual: promover a socialização entre os membros do coro. Se cada indivíduo conhecer bem o coro com quem está a cantar e manter uma boa relação com os restantes elementos, será mais confiante durante a sua prestação: “Antes de trabalhar postura cênica, ou movimento, é preciso todo um trabalho interno de confiança entre os cantores do grupo” (Costa, 2009, p. 88).

Ana Seixas (2013) é quem confirma o facto supracitado pela maestrina, afirmando que cantar em coro é “uma forma de integração social” (p. 12). Concomitantemente, José Gomes Corvelo (2013) menciona a pertinência da integração social:

Um coro tem esse poder de fomentar um leque imenso de valores sociais, merecendo aqui destaque a integração social. A convivência que sucede num coro, no meio de uma diversidade de classes sociais e de níveis culturais dos seus elementos é de extraordinária relevância e contribui muito ativamente para uma integração social efetiva. Permite que cada elemento se sinta como fazendo parte de um grupo em que a sua participação no todo é importante. (pp. 17–18)

Na mesma senda, Figueiredo (2010) define: “Um coro é uma espécie de tribo, com personagens essenciais, tais como os cantores e o regente; rituais típicos, tais como

ensaios e apresentações; e objetos culturais imprescindíveis, tais como a música e a partitura, sua representante material” (p. 3).

Como a integração social é um processo que demora o seu tempo, percebi que, tendo em conta o número de aulas em que iria trabalhar com esta turma, não ia conseguir alcançar o nível de interação ideal. No entanto, procurei em cada aula lecionada inserir componentes e exercícios que favorecessem a interação dos alunos enquanto grupo, enquanto equipa. Patrícia Costa (2009) sugere a expressão cénica como bom recurso para se atingirem bons resultados, fomentando a motivação dos mais novos.

### **Estratégias implementadas durante as aulas**

- Promover diálogos ou discussões com/entre os alunos durante o decorrer da aula. As temáticas destas conversas estavam em consonância com o tema da aula, mas, sempre que possível, procurei inculir algo mais pessoal, de modo a gerar uma partilha entre o grupo, para que se fossem conhecendo melhor. Através destas pequenas conversas, expunha os conteúdos de uma maneira mais natural e até mais acessível. Além disso, conseguia interagir mais com eles de uma forma não tão formal, o que permitiu fomentar a relação professor-aluno.
  - Numa turma mais tímida, em que haja dificuldade em alguém tomar a iniciativa em responder, o melhor é esperar algum tempo, criando aquele silêncio constrangedor. Desta forma, os alunos começam a sentir-se incomodados com esse silêncio e alguém acaba por responder.
- Dividir a turma em grupos e dar determinadas tarefas a cada grupo. Resolver problemas em conjunto mostrou ser uma estratégia produtiva.
- Fomentar competição saudável entre equipas.
- Promover a heteroavaliação ao longo das aulas. Pedir, por exemplo, que a turma comente a prestação de determinado naipe numa passagem específica.
- Realização de jogos coletivos que podem ter como objetivos trabalhar questões melódicas, rítmicas ou de texto.

## **A aula de coro: estrutura e planeamento da aula**

No que diz respeito à estrutura da aula, Corvedo (2013) aconselha dividir o ensaio de repertório em três fases: trabalhar em primeiro lugar as peças novas; de seguida as peças que já foram trabalhadas mas que ainda não estão finalizadas; em último lugar as peças que já estão numa avançada fase de preparação, de modo a que a aula termine de uma forma estimulante.

Com o decorrer do ano letivo, fui-me apercebendo da importância que assumia um bom planeamento de cada aula, principalmente no que concerne à forma como as mesmas começavam e terminavam. Não só na perspetiva de docente, como aluna reconheço que também vivenciei esse aspeto: terminar uma aula de uma forma estimulante e produtiva fazia-me querer voltar a ter aquela disciplina; fazia-me ir para casa a pensar no que tinha acontecido durante a aula. Consequentemente, o meu interesse pelos conteúdos viria a aumentar, fazendo com que dedicasse mais tempo a essa mesma disciplina fora do horário da aula.

Pois bem, enquanto docente, esse seria o cenário ideal: ter os alunos empenhados e motivados numa próxima aula, principalmente tratando-se de uma aula de música em conjunto, em que o desempenho de uns depende do desempenho de outros. Da mesma forma, considero que o planeamento cuidado e detalhado de cada aula é um fator essencial para que se consigam bons resultados.

Portanto, com uma planificação detalhada, pretende-se que esta resulte numa aprendizagem mais eficaz. No entanto, apesar de todo o planeamento elaborado, esse estará sempre passível de ser reformulado dependendo do decorrer da atividade, da resposta do aluno e de vários outros fatores externos e internos. Cabe ao docente ser capaz de entender as necessidades do momento e adaptar o planeamento às circunstâncias da sua realidade. De qualquer das formas, é crucial estar consciente do impacto que os primeiros e últimos momentos da aula assumem, até porque, segundo a maestrina Sharon J. Paul (2020), fica mais facilmente na memória tudo aquilo que aprendemos primeiro e, depois, o que aprendemos em último lugar.

Durante o planeamento, começam a surgir algumas questões como: será que há uma ordem específica de trabalhos? O que se deve trabalhar em primeiro lugar?

Sempre fui apologista de que as aulas não devem ter todas a mesma estrutura: não só no sentido da ordem de trabalhos durante a aula, mas também a metodologia de trabalho implementada em cada obra. Dessa forma, fui recorrendo a determinadas estratégias que podem ser resumidas num ponto:

- Um aspeto crucial durante as aulas de música em conjunto é o fator surpresa, a incerteza do que aí vem. Sempre que tive a oportunidade de trabalhar com coros da universidade e durante a prática de ensino supervisionada, mantive um objetivo que fazia questão de cumprir: quero que os alunos entrem na sala e não façam a menor ideia do que vai acontecer ali, afinal de contas, a surpresa é a alma do negócio! Obviamente que numa aula de coro se vai cantar, no entanto, a abordagem a cada obra, tema, passagem, pode e deve ser diversificada de modo a que consigamos manter os alunos empolgados, empenhados e, o mais importante de tudo: que os alunos consigam reter a informação de uma forma não tão evidente e mais natural, por estarem emocional e intelectualmente estimulados. Desta forma, os conteúdos serão absorvidos mais facilmente. Aliás, alguns estudos científicos demonstraram que praticar competências através de diversos métodos de envolvimento é benéfico para aprendizagem e para a memorização (Paul, 2020).

## **Metodologias**

Mais do que um momento de aprendizagem, a aula de coro é um momento de partilha, transformação e evolução, tanto para o coro como para o maestro. A maestrina Sharon J. Paul define os ensaios como momentos mágicos e reconhece ser feliz no momento de descoberta musical (Paul, 2020).

Carlos Alberto Figueiredo (2010) defende que os maestros seguem duas mentalidades diferentes no que concerne ao desenvolvimento do cantor. Define a primeira mentalidade como “extrativista”, cujo principal objetivo é preparar imenso repertório e inúmeras atuações, acabando por explorar o cantor em demasia. Com esta atitude, certamente não está a ser considerado o desenvolvimento do cantor. A segunda mentalidade é aquela em

que o maestro procura o desenvolvimento dos cantores, através de algumas estratégias e, principalmente, da criatividade. Procura-se a satisfação, não só no sentido de lazer, mas também no prazer de desenvolver uma atividade inteligente, conduzindo ao crescimento.

No que diz respeito a metodologias de ensaio e, de acordo com esta segunda mentalidade sugerida por Carlos Alberto (2010), é essencial que, durante cada ensaio se procure cativar o coro, de modo a que haja uma evolução e que sejam atingidos bons resultados. Nesse sentido, o maestro partilha algumas sugestões para uma maior eficácia durante o ensaio e preparação de repertório:

- Não permitir que o coro faça um ensaio completo sem partituras, considerando essa atitude um “permanente fixar de vícios, um constante desaprender” (p. 12).
- Fazer com que cada naípe conheça todas as vozes, cantando cada uma delas, dentro do seu registo.
- Trabalhar a obra por secções, e ir variando; ou seja, não abordar a obra sempre da mesma maneira, do início ao fim (*da capo*). Com esta estratégia, pretende-se que cada cantor entenda que a obra é constituída por várias secções, com diferentes finalidades, conhecendo assim a sua estrutura.
- Investir em bom material gráfico (partituras).
- Comparar diferentes versões da mesma obra.
- Permitir e incentivar a anotação de determinadas indicações na partitura, como respirações, dinâmicas...

Sobre este último ponto, Rebecca Viegas de Almeida (2016) afirma que, através de algumas estratégias, cantores menos experientes podem ter uma prestação mais eficiente, interpretando as obras com maior qualidade. Baseando-se em Bennet (1977), a autora fez um levantamento de ferramentas que foram pensadas para trabalhar aspetos como:

- Manter uma nota até ao final do compasso;
- Acentuar notas;
- Mostrar a direção das notas;
- Evitar erros de carácter rítmico;
- Pronunciar corretamente as palavras;
- Pronunciar corretamente consoantes finais;

- Marcar a pulsação;
- Melhorar a leitura do texto poético;
- Identificar notas iniciais de cada naipe.

Todos os aspetos supramencionados, apesar de terem sido explorados com o intuito de promover a prestação de cantores menos experientes, podem ser trabalhos da mesma forma num coro com mais experiência.

Reuni alguns aspetos e algumas ferramentas que se têm demonstrado bastante úteis durante a prática coral:

- O coro tem de sentir que faz parte, que contribuiu para o processo de montagem da obra e que não é apenas mero espectador. Cada elemento tem de se sentir necessário para a concretização do trabalho realizado nas aulas de coro, ou seja, apesar do maestro possuir ideias musicais previamente delineadas, deve expô-las de forma natural, dando continuidade ao trabalho que está a decorrer durante a aula, como se cada decisão tomada por ele surgisse como fruto daquilo que está a receber no momento, quando na verdade o maestro já tinha pensado imenso sobre o assunto. É necessário sentir a emoção de se construir algo juntos!
- Apesar do planeamento de cada aula ser da total responsabilidade do professor, é importante ser flexível e mostrar disponibilidade para a participação ativa dos alunos, através de dúvidas, sugestões, feedback...
- Contar uma piada, ou uma história que se enquadre na temática é uma boa estratégia para recuperar o foco durante a aula.
- Cumprimentar os alunos quando entram na sala de aula influenciará positivamente o seu desempenho durante a aula.
- Promover a utilização do diapasão durante as aulas, pelos alunos, principalmente através de exercícios realizados no início.

- Não começar a trabalhar uma obra sempre do início. Começar sempre a obra do compasso 1, vai fazer com que o início da peça seja a parte mais segura, e não é isso que se pretende. Importante considerar que, se começarmos pelo trecho final e depois recuarmos, no fim teremos a obra pronta. Além disso, é demasiado óbvio começar-se pelo início.
- Sempre que fazemos trabalho de naipes individualmente durante a aula, é muito importante atribuir tarefas aos restantes naipes, para que as executem durante esse período de tempo. Assim, farão rentabilizar o tempo. O ideal é que os restantes naipes consigam estudar e avançar na obra. No entanto, algo simples (mas bastante útil) que se pode pedir, por exemplo, é que numerem cada compasso da obra em questão.
- Numerar os compassos é uma tarefa que deve ser feita em todas as obras cujos compassos não estejam totalmente numerados (não só para passar tempo). O maestro terá de o fazer de antemão, mas deverá também inculcar isso nos seus alunos para que haja mais eficiência e precisão durante a aula.
- Enquanto professores/maestros, devemos expor as nossas indicações de forma muito clara, para que sejam entendidas e absorvidas de imediato, evitando momentos de dúvida e, conseqüentemente, a necessidade de repetição e exposição de questões face ao que foi dito. Um exemplo muito prático pode ser, por exemplo, a indicação do sítio onde vamos começar a obra: devemos partir do maior para o mais pequeno. Ou seja: página 2, terceiro sistema, segundo compasso; assim, os alunos acompanharão a informação conforme lhes é dada. Em vez de: segundo compasso do terceiro sistema, da página 2. Pode parecer uma diferença mínima, mas terá grandes repercussões: quando acabarmos a frase, os alunos vão ter em mente a informação mais recente, ou seja, o número da página e, muito provavelmente, será necessário voltar a repetir a informação. Apesar de ser um pequeno detalhe, ao longo do ensaio vai perder-se imenso tempo com a repetição de informação, ocupando o cérebro com informação desnecessária.

- Advertir os alunos para que façam anotações nas suas partituras. Podem ser anotações referentes ao texto, ao caráter, a dinâmicas... No entanto, devemos ser muito precisos nas indicações que queremos que eles façam. Se formos ambíguos, cada um irá fazer a sua própria interpretação e pode gerar efeitos diferentes dos pretendidos.
- Incentivar os alunos a fazer observações ou questões de forma positiva. Por exemplo: substituir “no compasso 37 e 38, estamos a fazer as respirações erradamente” por “podemos, por favor, rever onde é que temos de respirar nos compassos 37 e 38?” (Paul, 2020).
- Para que a aula seja produtiva, é necessário haver dinamismo e evitar momentos “mortos” e momentos de quebra, privilegiando a fluidez. Nesse sentido, é importante ir alternando a disposição da turma, entre cantar de pé e sentado, por exemplo.
- É fundamental também que o maestro não fique sempre na mesma posição, atrás da estante. Aproximar-se dos alunos pode redirecionar o foco.
- O professor deve alternar o volume e projeção durante a sua intervenção, promovendo assim o processo de concentração dos alunos.
- Evitar dar instruções enquanto o coro está a cantar (ou pelo menos indicações longas). Se estão a cantar, o mais provável é que não consigam perceber exatamente o que queremos dizer, e vão acabar por se desconcentrar. Pode dar-se algum feedback, sucinto, mas não muito mais do que isso.
- Em seguimento da sugestão anterior, devemos esperar que haja total silêncio na sala para darmos as informações. Paul (2020) aconselha: “As soon as you stop, make eye contact to collect everyone’s attention, then be fascinating, funny, and

pace quickly so singers will not want to miss a moment of what you have to offer”<sup>2</sup> (p. 31).

- Sempre que mandarmos o coro parar de cantar, convém que saibamos aquilo que queremos dizer. Devemos esperar pelo silêncio sim, mas não fazer disso pretexto para demorarmos imenso a dar as indicações, até porque pode parecer que não sabemos exatamente o que queremos dizer.
- Dar uma instrução de cada vez, corrigir uma coisa de cada vez.
- Sempre que pretendermos corrigir algo, devemos partir daquilo que o coro deu anteriormente e pedir algo mais, comparando com o que foi feito.
- Alternar entre trabalhar trechos curtos e trechos longos.
- Instrução – experimentação. Deve-se experimentar sempre, imediatamente, a aplicação de todas as instruções dadas, de maneira que se tornem experiências pessoais, e não meros dados.

### **Importância do contacto visual**

- A conexão que o maestro tem de manter com o coro já foi aqui mencionada e, nessa mesma via de pensamento, é necessário referir a importância de se manter o contacto visual entre ambos quando são dadas instruções, feedback e, claro, no momento de interpretação. Desta forma, o maestro conseguirá perceber se a mensagem está a ser bem recebida pelos cantores.

Mantendo a conexão visual conseguiremos averiguar se há alguém distraído, se alguém não está a articular corretamente determinadas vogais, consoantes ou

---

<sup>2</sup> Tradução: Assim que parares, mantem contacto visual para captar a atenção de todos, depois sê fascinante, engraçado, e mantém um bom ritmo para que os cantores não queiram perder um único momento daquilo que tens para oferecer.

palavras... Mais do que isso, havendo conexão visual, o coro vai sentir que está a ser ouvido, que o maestro está atento ao que está a acontecer, e sem dúvida que a prestação do coro vai melhorar. Um outro aspeto que constatei durante a minha experiência coral foi que, quando dirigimos, se mantivermos o contacto visual e a boca ligeiramente aberta, transmitiremos tranquilidade ao coro e daremos ainda mais a certeza de que estão a ser ouvidos. Se tivermos a boca fechada, se mostrarmos tensão aos cantores, essa tensão irá passar para eles, uma vez que a boca fechada dificulta a respiração e o canto.

No sentido de fazer rentabilizar o tempo de aula, promovendo a melhor absorção de conteúdos e, conseqüentemente, melhores resultados, Sharon J. Paul (2020), após se ter debruçado sobre a atividade cerebral durante a prática musical e de ter aplicado determinadas estratégias durante os seus ensaios, sugere:

- trabalhar pequenas secções de cada obra, sem dedicar muito tempo a cada uma delas. Acrescenta ainda que, mais tarde, durante o ensaio, se possa rever as secções trabalhadas inicialmente. A maestrina aposta na variedade como um ótimo recurso em ensaios extensos.

### **Questões interpretativas**

- Quando os alunos já dominarem a obra em todos os aspetos (musicais e de texto), pode pedir-se aos alunos que tragam alguma coisa de novo para a obra, algo que eles ainda não tinham dado antes: pode ser uma melhor articulação do texto, realçar determinado fraseado... (Paul, 2020).

## **Aquecimento e alongamento**

Na prática coral, existem determinados aspetos que influenciam a prestação vocal de um coro. Para Corvelo (2013), o aquecimento vocal, o relaxamento, a postura e a respiração, são as principais componentes a ter em conta para uma boa prática vocal. Paralelamente, numa entrevista, Patrícia Costa afirma que exercícios de respiração e vocalizos são cruciais para o trabalho em coro, uma vez que “técnica vocal é aquilo que vai dar o som do grupo” (Condino, 2014, p. 51).

Na sua tese sobre a eficácia do aquecimento vocal na prática coral, António Oliveira (2017) garante que: “Para atingir uma boa performance é imprescindível possuir uma boa técnica vocal” (p. 22).

Podemos encontrar alguns destes conceitos noutras áreas artísticas, como por exemplo o teatro, em que a preparação vocal é uma questão crucial, quer no ensino, quer na prática. Nesse sentido, Oliveira (2014) admite que

Além de aspectos técnicos básicos – postura e relaxamento, respiração, articulação (dicção) e ressonância – diversos recursos vocais são trabalhados por encenadores e pedagogos do teatro, de acordo com sua concepção do processo de treinamento dos atores e da própria linguagem teatral. (p.70)

Um dos aspetos mais importantes que pude constatar através da minha experiência coral (coros da universidade e durante a minha Prática de Ensino Supervisionada), foi a vantagem de relacionar o aquecimento e vocalizo com as obras que serão trabalhadas em aula.

Pensar nos vocalizos como algo isolado, sem nenhuma conexão com o que se vai cantar, é desperdiçar tempo. Durante os vocalizos podemos trabalhar questões importantes, passagens musicais específicas, aproveitando a energia e foco inicial dos alunos. Exercícios práticos que podemos aplicar nos vocalizos:

- Se há uma passagem mais difícil em determinado naipe, utilizamos essa frase melódica como vocalizo, cantando em diversas tonalidades. Desta forma, os alunos

ficarão previamente familiarizados com esta melodia, e quando se depararem com a partitura, a dificuldade terá sido ultrapassada, se houver associação ao exercício realizado anteriormente.

- Se uma das obras necessita de uma articulação mais cuidada de determinada vogal ou consoante, podemos construir um vocalizo que tenha como base essas consoantes e que permitam despertar de início essa mesma articulação.
- Existindo uma passagem melódica que tem como base o uso do intervalo de 5ª Perfeita (por exemplo), podemos construir um vocalizo em que se trabalhe especificamente esse intervalo.
- Havendo mudança de tonalidades em alguma obra, o vocalizo é o pretexto ideal para se treinar essas precisas mudanças de tonalidade.

No momento dedicado às obras, é importante relembrar os alunos do trabalho que foi feito durante o aquecimento, para que possam fazer associações e relacionar os vários momentos: “nesta passagem, vamos enrolar o ‘r’ como fizemos há pouco no início da aula”.

## **Estratégias de implementação do texto poético**

Com base na recolha, adaptação e desenvolvimento das mesmas

A interpretação de uma obra musical é construída ao longo de cada aula, e a forma como os conteúdos musicais e poéticos são apresentados e trabalhados, irá refletir-se nessa mesma interpretação. Portanto, é crucial que, desde cedo, se tenha em consideração a implementação destas componentes.

No que diz respeito ao texto poético, existem estratégias que fomentam a compreensão mais clara do mesmo - aspeto fundamental para a interpretação de uma obra.

Parece demasiado óbvia a necessidade de se compreender o que se está a cantar. No entanto, muitas vezes o foco de trabalho é a leitura musical e não a conexão entre música e texto. O texto poético tem de se tornar significativo para cada cantor, para que seja possível a música transcender a técnica, e isso só será possível se cada cantor compreender perfeitamente aquilo que está a cantar. A sensibilidade poética tem de ser trabalhada, exercitada como se de um músculo se tratasse. No sentido de se desenvolver a sensibilidade poética, Vasco Negreiros (2022) defende que há duas fases que se devem ter em consideração:

- Compreender o significado e função de cada palavra
- Ler o texto pelos olhos do compositor; total cumplicidade com o compositor.

Paul (2020) frisa ainda a importância do conhecimento profundo da obra musical e do texto poético, afirmando:

In order to link music and text, singers need to have a sense of backstory for each piece that they are singing. While it is certainly possible to connect emotionally to purely musical gestures, choral musicians have the added privilege of conveying meaning through words. (...) I often find myself encouraging choirs to sing the message, not the notes. For me, I would rather hear a choir tell a compelling story

with hearts and mind engaged, than rather hear a technically perfect performance, empty of spirit”<sup>3</sup>. (p. 52)

Conseguimos facilmente compreender que não é só na prática coral que se abordam estas questões: “A poesia é também a beleza das palavras, deve ser ouvida com o coração e deve tocar na nossa alma e deve estar ao alcance de toda e qualquer criança” (Magalhães, 2015, p. 1) - afirma-nos a autora na sua dissertação sobre a abordagem do texto poético em contexto sala de aula.

Complementando esta ideia, Jociel Santos e Luciana Fracasse (2014), relacionam os conceitos *música* e *poesia*, considerando o relevo que têm no mesmo contexto (sala de aula):

Na perspectiva de que a poesia é uma obra aberta, plena de significados, o leitor irá construir os sentidos. A música, da mesma forma, apresentando um texto melódico, com ritmo e rimas, também levará seu leitor-ouvinte para outro patamar da arte, através da análise, da criação de novos textos e da experimentação dos textos na voz e no corpo, o aluno poderá finalmente vivenciar toda uma experiência do fazer poético. (p. 4)

Nesse sentido, num dos seus projetos, implementaram esta temática durante as aulas, de acordo com as seguintes etapas:

---

<sup>3</sup> Tradução: De modo a vincular música e texto, os cantores necessitam de ter uma noção do conteúdo de cada obra que estão a cantar. Embora seja certamente possível conectar-se emocionalmente a gestos puramente musicais, os coralistas têm o privilégio adicional de transmitir significado através das palavras. (...) Dou por mim a incentivar os alunos a cantar a mensagem, e não as notas. Para mim, prefiro ouvir um coro a contar uma história convincente, dedicados de coração e mente, do que ouvir uma performance tecnicamente perfeita, sem espírito.

- 1- “Performance inicial – audição de música / poesia / vídeo;
- 2- Leitura do texto objeto de performance - poesias de Vinícius de Moraes, letras de canção, etc...
- 3- Reflexão individual e em grupo sobre o texto;
- 4- Partilha da reflexão;
- 5- Escrita criativa a partir do que foi lido em aula;
- 6- Performance para os colegas do texto produzido em aula;
- 7- Ensaio usando voz, corpo e gesto;
- 8- Performance final declamando ou cantando as produções de aula para colegas, pais e professores” (p. 6).

Através destes últimos pontos, conseguimos entender a importância da dedicação ao texto poético, independentemente da área específica em que esteja a ser aplicado. Conseguimos também verificar algumas estratégias que nos permitem trabalhar o texto poético durante o contexto da aula de coro, através de algumas adaptações.

Um dos aspetos fundamentais a ter em consideração durante o trabalho de implementação do texto poético é que os alunos compreendam o papel e a estrutura da prosódia. Compreendendo bem o texto, os alunos terão um melhor desempenho no momento de tomarem decisões por eles próprios, se assim for necessário. Se estes conceitos forem inseridos e trabalhados desde cedo, os alunos vão estar mais conscientes das suas contribuições interpretativas para a montagem da obra.

Recorrendo à (pouca) bibliografia disponível referente a este tema, procurei adaptar e desenvolver estratégias de implementação do texto poético, que possam ser aplicadas durante a prática coral, em diversos contextos de aprendizagem.

## **Ações estratégicas aplicadas**

- Proporcionar um primeiro contacto com a obra que permita aos alunos criar, desde logo, uma relação emocional e pessoal com a obra e com o texto poético. Acredito que o primeiro impacto que temos com uma obra é fulcral para o desenvolvimento da mesma, e o mesmo se aplica ao texto poético. No entanto, as ligações emocionais devem ser promovidas e mantidas ao longo do trabalho, e não apenas no início de cada nova abordagem.

Quando trabalhei a primeira vez com o coro juvenil (na minha PES), começamos por abordar a obra *Java Jive* de Ink Spots. É uma ode ao café, e fala-nos precisamente de uma relação de obsessão que é mantida com o café. O tema da obra (*Java Jive*) refere-se a um estabelecimento muito conhecido da época em que a obra foi composta; era, portanto, um estabelecimento onde se consumia café.

Relembrando uma das estratégias que apliquei nas aulas lecionadas, que tinha como intuito promover a interação e integração com o grupo, comecei a abordagem a esta obra sem lhes dar a partitura, para que pudessem estar mais atentos ao que eu ia dizer e para que não fizessem associações antecipadas. Sendo assim, comecei por promover um diálogo, em que questionei o que eles costumavam tomar ao pequeno almoço. E desde então começaram a surgir os termos “café”, “chá” (e era esse o objetivo). Muito resumidamente, desenrolou-se uma conversa inicial que se foi desenvolvendo, e que conduzi ao encontro do texto poético; os alunos chegaram por eles ao tema da obra, contamos a história em conjunto e divertimo-nos durante o processo de descoberta do texto (consultar planeamento e estratégias detalhadas desta aula, na Parte II deste documento, na página 101). Para minha enorme surpresa, quando voltamos a trabalhar esta obra mais de um mês depois, os alunos recordavam-se do contexto da obra e sabiam o texto que foi trabalhado nessa aula! Portanto, percebi que realmente, quando se cria uma relação mais pessoal e quando fazemos parte do processo, a informação é de facto

absorvida: “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I will learn”<sup>4</sup> – atribuído a Benjamin Franklin.

Neste contexto mais juvenil, adotei metodologias que me pareceram mais adequadas à faixa etária. No entanto, paralelamente, desenvolvi uma pequena atividade com o Coro Piloto<sup>5</sup>, em que trabalhamos sucintamente a obra *Nearer My God, To Thee* – James L. Stevens. Direcionando o foco para o impacto da primeira abordagem com uma obra musical, delineei o seguinte plano:

- Não distribuir as partituras até determinado momento, para que, como no exemplo anterior, não se distraiam com as partituras, não tentem perceber se conhecem a obra e, eventualmente, que evitem reproduzir algum trecho da obra. Essencialmente, pretende-se que estejam totalmente focados no exercício que iríamos fazer.

O fator surpresa é essencial para o sucesso de uma aula! Quis que tivessem um primeiro contacto com a obra e com o texto poético sem terem nenhuma ideia musical pré-concebida, como se fossem uma folha em branco, pronta a receber e incorporar informação. Desta forma, pressupõe-se que consigam absorver o máximo daquilo que estarão a ouvir. Além disso, através da experiência de sensibilização, poderão criar uma conexão pessoal com a obra, o que, à partida, irá fazer com que a obra fique mais facilmente na memória e também terá impacto na interpretação/performance da mesma.

- Pedir que se sentem na ponta da cadeira, para corrigir postura e direcionar o foco para os próximos minutos de aula.

---

<sup>4</sup> Tradução: Conta-me e eu esquecerei. Ensina-me, e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei.

<sup>5</sup> Coro Piloto: ensemble vocal constituído pelos alunos da Licenciatura em Direção, Teoria e Formação Musical e por alunos de Mestrado em Música em Conjunto.

- Pedir que fechem os olhos e que pensem num momento da vida deles em que se sentiram em baixo, em que estavam perante uma dificuldade (seja ela de carácter pessoal ou profissional). No entanto, que esse mesmo momento seja um momento de superação, em que conseguiram enfrentar e ultrapassar essa dificuldade com sucesso. Terão alguns segundos para pensar nisso (este pedido tão específico enquadra-se no texto poético desta obra).
- Enquanto continuam de olhos fechados, andarei pelo meio deles recitando “a tradução” do texto poético da obra, para que consigam compreender logo de início do que se trata a obra e relacionar com aquilo que estão a pensar.

Uma outra alternativa a este exercício, seria pedir aos alunos que, em vez de pensarem nesse momento, que o escrevessem num papel, de forma anónima. A identidade de cada um estaria protegida, o que permitiria aos alunos partilharem os seus pensamentos sem se sentirem vulneráveis.

Os papéis seriam recolhidos e colocados numa caixa (por exemplo) e, depois, cada aluno retiraria um desses papéis aleatoriamente, e leria em voz alta para a turma. Após todos os papéis serem lidos, daríamos então continuidade ao ensaio, mas já bastante contextualizados e dentro da temática da obra.

- Conhecer o texto poético auditivamente.  
Antes de recitarem e articularem o texto poético, é crucial que o conheçam auditivamente primeiro, através do professor, por exemplo. Cabe ao docente ser capaz de o reproduzir de forma correta e ter o conhecimento linguístico necessário para a sua correta articulação.  
Se, desde cedo, os alunos estiverem expostos à pronúncia e dicção corretas, o mais provável é que assumam, apliquem e mantenham essas componentes ao longo do trabalho com cada obra.
- Instrução – experimentação. Este passo aplica-se a qualquer fase de trabalho: há uma instrução dada pelo professor e os alunos devem experimentar e testar logo

após terem recebido determinada indicação. No caso específico da implementação do texto poético, após ouvirem atentamente, os alunos devem repetir de imediato. Instrução sem experimentação não resulta: “During the preparation of vocal music performances, spoken or written instructions are useless, if they are not intensively experienced by each individual singer”<sup>6</sup> (Negreiros, 2022).

- Declamação e recitação do texto poético. É essencial que o coro reproduza o texto algumas vezes, sem cantar, para que o consiga articular o mais corretamente possível. Tratar o texto poético de uma forma minuciosa para que cada frase, cada palavra se torne natural e seja encarada dessa forma.

Estratégias de recitação:

- Recitar o texto poético com as dinâmicas escritas na partitura.
- Recitar o texto poético através da encenação, criando personagens e diálogos entre os alunos.
- Recitar o texto poético com o ritmo correto. Podendo acrescentar uma pulsação para garantir que se mantenha o andamento.
- Recitar o texto poético de forma sussurrada.
- Recitação em cânone. As entradas podem ser delimitadas pelo professor, ou então de forma livre, por naipes ou individualmente.
- Recitação sussurrada em cânone.

Adotei algumas destas estratégias com uma das obras que trabalhei com o Coro Juvenil G. Recitamos todos juntos o texto de forma sussurrada e, depois, sugeri que o fizessem em cânone. A divisão dos alunos por grupos foi feita através da cor de cada cadeira: a sala tem cadeiras de 4 cores diferentes (amarelo, azul, verde e laranja) e, antes da aula, alterei a disposição para que não ficassem duas cadeiras da mesma cor ao lado uma da outra. Iniciei o exercício indicando a cor que começava. De seguida, dizia outra cor e assim que batesse uma palma, quem tinha cadeira dessa cor,

---

<sup>6</sup> Tradução: Durante o processo de preparação de performances de música vocal, instruções faladas ou escritas são inúteis, se não forem experienciadas intensivamente por cada cantor.

tinha de começar. E assim sucessivamente. Ou seja, cada grupo/cor, tinha de levar o texto até ao fim e quem começava depois, tinha de começar também do início, até ao fim.

Ter utilizado as cores das cadeiras como recurso, mostrou ser uma ferramenta útil no processo de aprendizagem. Portanto, enquanto docentes devemos estar alerta, ser criativos e tentar aproveitar elementos da sala de aula, com os quais os alunos já estarão familiarizados, como instrumentos de aprendizagem. O planeamento detalhado e a análise desta aula lecionada podem ser consultados na página 137 deste documento.

- Para averiguar se os alunos dominam o texto com que estão a trabalhar, podem desenvolver-se atividades nesse sentido:
  - Formular questões aos alunos, durante a aula, que só possam ser respondidas se realmente os alunos compreenderem a mensagem do texto.
  - Dar um texto com erros e palavras erradas para que, individualmente ou em grupos, possam identificar os erros e corrigir.
  - Dar o texto incompleto, com espaços em branco, para que possam preencher por eles mesmos.
  - Um outro exercício que tive a oportunidade de desenvolver e aplicar nas aulas com o coro juvenil foi espalhar no chão da sala palavras e trechos da obra que estávamos a trabalhar. O objetivo era que os alunos ordenassem as palavras de modo a originar o texto correto da música. Mais do que isso, sempre que cada aluno ia ordenar uma palavra/trecho, tinha de ler tudo o que tinha sido construído até ao momento. Desta forma, os alunos já estavam a praticar a articulação do texto poético individualmente.
  
- Quando temos uma obra que exige a rápida e engenhosa articulação do texto, sugiro começar a abordagem precisamente por aí: pelo texto. Se colocar as melodias primeiro e só depois aplicar o texto, o processo de aprendizagem vai ser muito mais demorado. Tome-se um exemplo muito prático: a obra “Elijah Rock” de

Moses Hogan. O texto repete-se muito rapidamente, principalmente numa das vozes. Uma boa estratégia a aplicar neste caso seria pegar nas palavras “Elijah”, “Rock” e “Oh”, e sugerir que os alunos conversem entre si, utilizando apenas estas três palavras, de modo a familiarizarem-se com elas. A atmosfera de ensaio vai mudar radicalmente porque os alunos são desafiados a fazer algo de que não estavam, de todo, à espera e, de certa forma, acabam por sair da sua zona de conforto. Tive a oportunidade de aplicar este exercício com esta obra durante o trabalho com o coro do DeCA e, sem dúvida, que resultou bastante bem. Quando colocamos melodias, estava tudo no sítio e conseguimos avançar a um bom ritmo.

- Encorajar os alunos a criarem as suas próprias imagens de cada obra musical.
- Quando uma obra tiver muitas palavras começadas com a mesma letra, como por exemplo, num trava-línguas, além dos exercícios de aquecimento que se podem fazer nesse âmbito, pode pedir-se aos alunos que, individualmente digam palavras que comecem com essa mesma letra.

Com o coro juvenil tive a oportunidade de trabalhar uma obra que tinha como base o trava línguas: “Em baixo da pia tem um pinto que pia, quanto mais a pia pinga mais o pinto pia”. Sendo assim, como abordagem inicial à obra, pedi que cada aluno dissesse uma palavra começada por ‘p’, sendo que não podia haver palavras repetidas. Acabou por se tornar num jogo em que os alunos iam sendo “eliminados” quando já não conseguissem dizer nenhuma palavra nova. Através deste jogo, promovi a articulação da consoante mais em voga, preparando para a realidade da obra e, ao mesmo tempo, consegui manter os alunos focados e interessados na aula.

- Incentivar os alunos a compreenderem a estrutura de cada palavra, respeitando e seguindo as sílabas tónicas e átonas, de modo a se obter elegância musical em passagens mais texturadas (Paul, 2020).
- Desenvolver um mapa de implementação do texto poético, tendo como base as perspetivas melódicas e poéticas, ambas de modo prolífico e telegráfico. Este procedimento irá permitir concentrar todas as ideias poéticas e melódicas em indicações claras e precisas a dar aos alunos.

- Tome-se como exemplo o mapa de implementação que construí para a obra Ubi Caritas – Ola Gjeilo, que foi aplicado com o Coro Piloto:

## Mapa de Implementação

### Compassos 1-8 (16)

#### **Perspetiva poética | Prolificamente**

O compositor apresenta-nos as suas inspirações gregorianas, com uma melodia característica, simples e clara interpretada pelas vozes femininas, remetendo ao ambiente e à essência do canto gregoriano. Passamos a outro patamar assim que, a partir do compasso 8, entram as restantes vozes em unísono com a melodia anteriormente apresentada. Deixamos de estar perante unísono em *Deus ibi est* (cp. 10-11) – este pequeno trecho remete-me à metafísica, ao poder de Deus, ao caráter de suporte que Este representa e a todo o mundo quimérico/fantástico em que Está envolvido. Aqui assume-se a presença de Deus, “É onde Deus está”.

#### **Perspetiva poética | Telegraficamente**

Metafísica, fantástico, atmosfera utópica, exótico.

#### **Perspetiva melódica | Prolificamente**

As vozes femininas têm de soar como um só, de um modo “angélico”; é crucial que nos compassos iniciais não sobressaiam vozes individuais.

Compasso 10-11: Importância da dissonância criada entre as vozes femininas, o poder da nona do acorde!! (encará-la como nota integrante do acorde). Processo natural.

#### **Perspetiva melódica | Telegraficamente**

*Piano*, subtil, doce, fluente, naturalidade.

Figura 1: Mapa de implementação "Ubi Caritas"

## Ações estratégicas recolhidas e desenvolvidas

mas que não foram aplicadas:

- Associar gestos a determinadas palavras ou expressões, utilizando os gestos durante a recitação do texto. É muito importante que os alunos saibam o que estão a dizer, a cantar. Mais do que lhes ser dada de forma gratuita a tradução/significado do texto poético, é necessário que os alunos incorporem esse significado, cantem e falem com a intenção do texto.

Desta forma, os alunos associarão um gesto a determinado significado, o que permitirá uma maior absorção de conteúdo e compreensão poéticos.

- Recitação do texto apenas com gestos.

Na conferência *Xperimus: Experimentation and beyond in music*<sup>7</sup>, Vasco Negreiros pronunciou-se sobre a metodologia de ensaio com música antiga, e apresentou algumas estratégias que desenvolveu e aplicou durante o trabalho com obras de Orlando di Lasso. Um dos recursos que utilizou, foi a associação de gestos durante a recitação do texto poético. No entanto, em determinada fase de trabalho, pediu que os cantores ‘recitassem’ o texto apenas com os gestos. Afirmou ter sido uma experiência muito significativa e com resultados muito promissores (Negreiros, 2022).

- Incutir a reflexão sobre o texto poético, seja individualmente ou em grupo. Incentivar a conversa e discussão sobre determinado tema, permitindo a partilha de opiniões, fomentando a construção e compreensão conjunta. Podemos sugerir que comparem o texto poético de duas obras do mesmo compositor, por exemplo.
- Distribuir os alunos pela sala de modo a que se movimentem enquanto recitam o texto poético, com o intuito de incidir na questão da pontuação. Neste exercício, os alunos terão de abrandar sempre que tiverem uma vírgula, parar quando tiverem um ponto final, encolher os ombros quando tiverem um ponto de interrogação e

---

<sup>7</sup> Conferência que decorreu nos dias 15 e 16 de abril de 2022, na Casa da Música, no Porto.

saltar quando se tratar de um ponto de exclamação (os movimentos poderão ser adaptados).

- Fornecer a tradução literal (palavra por palavra) e a tradução poética aos alunos, para que as possam escrever nas suas partituras, ainda que a presença da informação escrita não substitua de todo a vivência prática, como forma de incorporação de sentidos.
- Inicialmente, pode-se pedir aos alunos para fazerem uma tradução por eles mesmos. Ou então, após terem acesso à tradução do texto poético, que o reescrevam, mas com uma escrita contemporânea. Sharon (2020) aplicou esta estratégia e obteve resultados como: transformação do texto num rap, adaptação do texto a uma mensagem para um amigo...
- “Brincar” com palavras e expressões. Por exemplo: dizer uma frase muito aborrecida, mas recitando com o carácter oposto.
- Durante a interpretação da obra, ainda em contexto sala de aula, solicitar aos alunos que levantem a mão sempre que articularem incorretamente o texto. Desta forma, pretende-se que os alunos se envolvam mais e se mantenham mais focados no seu trabalho. Além disso, irão estar mais conscientes da sua necessidade de corrigir determinada palavra ou frase.
- Compreender o texto poético é compreender também o contexto em que foi escrito e conhecer quem o escreveu. Assim sendo, pode pedir-se aos alunos que na aula seguinte tragam uma curiosidade ou um facto engraçado sobre a determinada obra, o seu compositor, sobre a época em que foi escrita...
- Permitir que os alunos resolvam problemas por eles mesmos, vai fazer com que a situação lhes fique na memória. Pedir, por exemplo:
  - “Identifiquem a frase/parte da obra que, para vocês, é a mais importante”. É preferível optar por essa estratégia em vez de dizer logo de imediato quais

são as palavras que devem dar mais ênfase. Esta ideia vai muito ao encontro da importância de o coro sentir que faz parte da construção. Apesar de haver um planejamento prévio da aula, e por mais que nós, enquanto docentes, tenhamos tudo pensado, é muito importante dar a sensação ao coro de que foram eles que nos levaram a pensar em determinada associação, estratégia.

- Começar a aula de coro com um desafio. Exemplos:
  - Podem, por favor, pegar na obra onde o fogo é usado como metáfora para paixão? (Paul, 2020)
  - Vamos trabalhar a obra em que mais trabalhamos a articulação da letra 'r'.
  - Vamos trabalhar o trecho em que o sujeito expõe o seu encanto pela natureza.
  
- Disponibilizar ferramentas, como diretrizes técnicas e interpretativas, que permitam que os alunos possam trabalhar de forma autônoma durante a aula; como se fosse um conjunto de regras a que possam aceder sempre que necessário. Exemplo:
  - (Indicação técnica) Nunca respirem depois de uma palavra terminar com "s", a não ser que vos seja indicado para o fazerem.
  - (Indicação interpretativa) Quando o texto se repete, é para dar mais ênfase ou criar contraste, portanto não poderá ser cantado da mesma maneira (Paul, 2020).
  
- Consolidar o trabalho de texto através das dinâmicas.

Selecionar um trecho de dinâmicas de uma passagem musical, e escrevê-las no quadro. De seguida, pedir aos alunos que criem uma história através daquelas dinâmicas e que explique a sua sequência. A partir do momento em que a sequência das dinâmicas estiver, de certa forma, intrínseca, quando voltarmos a trabalhar o texto poético da obra, o efeito será mais imediato, melhorando questões de interpretação.

- Quando, por exemplo, uma vogal tiver diferentes sonoridades e os alunos demonstrarem dificuldades em diferenciá-las, pode desenvolver-se uma atividade de reconhecimento das diferentes sonoridades. Por exemplo: define-se um gesto com as mãos para determinada sonoridade. O professor faz a recitação do texto poético para os alunos e, sempre que os alunos identificarem aquela sonoridade específica, terão de fazer esse mesmo gesto com as mãos. Outra opção é encontrar palavras que permitam perceber a diferença entre as diversas sonoridades, sendo que os alunos devem repetir essas palavras.

## Pronúncia e dicção

Durante a implementação do texto poético, a pronúncia e a dicção são aspetos que se devem trabalhar da forma mais correta possível. Deve-se ser fiel às intenções do compositor de modo a que haja a reconstrução dos sons que o mesmo espera ouvir. Na poesia acontece a mesma coisa: “a poesia foi escrita para ser escutada e o poeta, quando a escreveu, tinha em mente sons específicos para significados específicos” (Fernandes, 2009, pp. 46–47).

Na execução de uma obra coral, Kagen (1960) afirma que a formação em determinado idioma, é a atitude mais acertada para se ter uma noção mais clara e evidente da correta pronúncia:

Each language has its phonetic peculiarities. Each language has its own rhythm and inflection. Each language demands a different variety of muscular coordinations necessary for the production of its own system of “ear training” if such coordination is to be attained <sup>8</sup>. (p. 29)

Acrescenta ainda que:

A singer who cannot recite a song text with proper conversational inflection (that is, in a manner where the logic of the sentence is clearly presented to the listener, where punctuation is observed, where words of greater importance receive greater emphasis) cannot hope to learn to phrase a song. Phrasing of most vocal music is

---

<sup>8</sup> Tradução: Cada língua tem as suas peculiaridades fonéticas. Cada língua tem o seu próprio ritmo e inflexão. Cada língua exige uma variedade diferente de coordenações musculares necessárias para a produção do seu próprio sistema de “treino auditivo” para que tal coordenação seja alcançada.

based upon the meaning of a sentence, and its effect upon the inflection with which one recites this sentence and sings the corresponding musical part<sup>9</sup>. (p. 35)

Quando trabalhou a Paixão Segundo São João de J. S. Bach com o Coro de Câmara da ESMAE, Barbara Francke (2012) salientou a importância de se trabalhar adequadamente o texto e a língua da obra em questão:

É preciso muito tempo e dedicação para a preparação do texto alemão. Não é só uma questão de pronúncia. Os cantores precisam compreender a estrutura da língua, desenvolver uma intuição linguística para o alemão e estar abertos para o conteúdo dos textos da Paixão. Tanto o fraseado como a distribuição dos motivos e a acentuação, no caso de Bach, nascem quase sempre do texto. Para conseguir uma boa interpretação da sua obra é imprescindível mergulhar nesta matéria. (p. 4)

Mais do que a pronúncia, José Fernandes (2009) menciona alguns aspectos para que se consiga obter uma qualidade sonora exímia quando se interpretam obras corais de diferentes períodos históricos. São exemplo: averiguar a dimensão dos coros dos vários períodos e os tipos de cantores que o constituíam; a técnica vocal existente; o timbre; a pronúncia correta de acordo com cada idioma e localização geográfica; e também aspectos expressivos como a articulação, dinâmicas e fraseado.

Mais tarde, em 2016, o mesmo autor evidencia alguns benefícios da dicção:

---

<sup>9</sup> Tradução: O cantor que não consegue recitar o texto poético com a inflexão conversacional adequada (isto é, de uma maneira em que a lógica da frase seja claramente apresentada ao ouvinte, onde a pontuação seja observada, onde as palavras de maior importância recebam mais ênfase) não pode esperar conseguir fazê-lo a cantar. O fraseado da maioria das obras vocais é baseado no significado de uma frase, e o seu efeito na inflexão com que se recita a frase e se canta a respetiva parte musical.

A dicção permite: uma enunciação clara, capaz de proporcionar um melhor entendimento do texto; uniformidade sonora das vogais, essencial para uma afinação refinada e para a maior homogeneidade sonora; uniformidade de articulação consonantal, essencial para o equilíbrio rítmico; e flexibilidade dos lábios, da língua e da garganta, permitindo uma produção vocal eficiente e saudável. (Fernandes et al., 2016, p. 62)

Paralelamente, no mesmo ano, Rebecca Almeida (2016) afirma convincentemente que “um dos principais fundamentos do canto é certamente o domínio da dicção. (...) A articulação das consoantes, a enunciação de vogais e sílabas e a pronúncia de palavras, seja na língua materna ou estrangeira, produzem eloquência” (p. 18).

## **Considerações finais**

Com este projeto educativo, tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao estado da arte e a todo o meio envolvente da prática coral. No que concerne a estratégias e metodologias de ensaio, a bibliografia é muito escassa, pelo que se tornou mais difícil a etapa de recolha das mesmas. No entanto, percebi que a experiência e as “horas de voo” são a nossa fonte mais fidedigna e valiosa.

Aliar a criatividade à disponibilidade para sair fora da caixa, é o lema ideal para se desenvolver ferramentas bastante úteis na pedagogia coral, mas, para isso, será necessário considerar todas as componentes que a constituem.

O maestro, além de professor, terá de ser um eterno estudante, aprofundando conhecimentos, promovendo a constante experimentação, como se estivesse num laboratório a desenvolver novas fórmulas, prontas a testar. Concomitantemente, será necessário fomentar o dinamismo na sala de aula, de modo a que os alunos estejam disponíveis às propostas sugeridas pelo professor – a postura e atitude dos alunos é um aspeto crucial para o sucesso das aulas de coro. Desta forma, percebemos que todas as componentes se relacionam, estando dependentes umas das outras.

Em suma, espero que este projeto educativo seja uma mais valia na vertente de ferramentas e recursos, contribuindo para o desenvolvimento e reestruturação da pedagogia coral.



**Parte II:**  
**Prática de Ensino Supervisionada**



## **Introdução**

Com o intuito de aproveitar o máximo possível da minha prática de Ensino Supervisionada, junto com o meu orientador científico discutimos possibilidades para a realização do estágio e desde logo percebemos que seria fundamental ser acompanhada por um orientador cooperante que me permitisse fomentar a minha formação na área da direção coral. Nesse sentido, surgiu então o Conservatório do Vale do Sousa como opção predileta para a realização do meu estágio, uma vez que teria a oportunidade de ser acompanhada pelo maestro Sílvio Cortez, que desde cedo se disponibilizou para me acompanhar nesta etapa.

Desta forma, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu no Conservatório do Vale do Sousa, em Lousada, no ano letivo de 2021/2022.

## **Orientador Cooperante**

Sílvio Cortez iniciou a sua formação na área da música no regime de curso livre, concluindo o curso complementar no Conservatório do Porto. Realizou, no Conservatório Superior de Gaia, o Curso Superior de Direção Musical (orquestra e coro), onde teve a oportunidade de trabalhar com os maestros Manuel Ivo Cruz (de quem foi assistente), Mário Mateus e Gerald Kegelmann.

Da sua formação constam ainda seminários de expressão corporal; participação em seminários de análise musical e instrumentação; aulas de técnica vocal e repertório; cursos de aperfeiçoamento de Direção de Orquestra de Sopros e Master classes de Direção. Fernanda Correia, Jane Davidson, Álvaro Salazar, Saúl Silva e Sergei Stadler foram alguns dos professores com quem teve a oportunidade de se cruzar durante o seu percurso académico. Nos ramos da História da Música e da Teoria, Análise e Composição estudou com Benoît Gibson, Rui Vieira Nery, Vanda de Sá, Christopher Bochmann e João Pedro Alvarenga.

É licenciado pela Universidade de Évora em História e Teoria da Música e, atualmente, encontra-se a realizar o doutoramento na Universidade de Aveiro.

No ramo da direção, tem vindo a orientar formações e workshops de coro e, em 2017, foi convidado a participar como jurado no *4th International Passion Music Festival Szczecin*, na Polónia. Através dos festivais e competições em que frequentemente participa, já realizou concertos em Portugal Continental e Ilhas, Suíça, Noruega, Grécia, Hungria, Dinamarca, Itália, França e Espanha.

Entre 2005 e 2010 dirigiu o eCOROmia (Coro da Faculdade de Economia do Porto e entre 2004 e 2017 dirigiu o Ensemble Vocal de Freamunde. O *Freamunde International Choir Competition* (F.I.C.C.) contou com a sua direção artística entre 2010-2016.

Atualmente, é professor das disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Coro no Conservatório do Vale do Sousa e no Conservatório de Música de Paredes. Dirige, desde 2007, o Coro Feminino do Vale do Sousa. Em 2018 abraça o Coro Académico da Universidade do Minho e o Vocal Art Ensemble (ACML, n.d.-a).

## **A instituição de acolhimento**

O Conservatório do Vale do Sousa é uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música que possui Autonomia Pedagógica e está inserido na rede territorial da Direção de Serviços da Região Norte (DSRN). Tem como principal objetivo “a promoção, divulgação e ensino da música” e conta com o patrocínio do Ministério da Educação, de acordo com a legislação em vigor (ACML, 2016, p. 2).

Em concordância com o relatório da IGE e pelo Despacho de 19 de setembro de 1994, assinado pelo Diretor do Departamento do Ensino Secundário, a partir do ano letivo 1994/95 foi autorizado a funcionar provisoriamente. A autorização definitiva de funcionamento foi concedida a partir do ano letivo 1998/99.

Inicialmente, designava-se Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada e foi no ano letivo 2005/2006 que se procedeu à alteração da designação para Conservatório do Vale do Sousa.

A Associação de Cultura Musical de Lousada é uma instituição que difunde e promove a cultura através das suas ofertas que se estendem na área da música, nomeadamente através do Conservatório, Coro Feminino, Banda de Música e da Escola de Ballet.

O Conservatório do Vale do Sousa é sediado na Praceta Paulo Afonso da Cunha, 4620-674, Silvares – Lousada (ACML, n.d.-b).

### **Projeto Educativo e Oferta Formativa**

O projeto educativo do CVS está disponível online através do seguinte endereço: <https://www.acmlousada.pt/wp-content/uploads/2018/07/ProjetoEducativoCVS2017-2021.pdf>.

No que concerne à Oferta formativa, o CVS (ACML, n.d.-d) dispõe de:

- Iniciação musical para crianças que frequentem o pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Cursos Básico e Secundário em Regime Articulado ou Supletivo: variante de Instrumento, Formação Musical e de Composição
- Cursos livres - destinados a todos os que tencionam estudar música, sem conferir certificação oficial.

A oferta formativa especifica-se em cinco departamentos (ACML, n.d.-c):

Departamento de Cordas

- Violino
- Viola
- Violoncelo
- Contrabaixo
- Guitarra
- Guitarra portuguesa

#### Departamento de sopros

- Flauta
- Clarinete
- Oboé
- Fagote
- Saxofone
- Trombone
- Trompete
- Tuba

#### Departamento de Teclas e Percussão

- Acordeão
- Canto
- Percussão
- Piano

#### Departamento de Teóricas

- ATC e Acústica
- Formação Musical
- História da Música
- Iniciação Musical

#### Departamento de classes de conjunto

- Orquestra de Cordas Allegro
- Orquestra de Cordas Moderato
- Orquestra de Sopros do CVS
- Orquestra de Sopros Juvenil
- Classes de Coro
- Classes de Iniciação

## **Descrição da Prática de Ensino Supervisionada**

Em outubro de 2021 surge a primeira reunião com o meu orientador cooperante, em que planeamos a minha intervenção como estagiária e definimos os detalhes do Plano Anual de Formação (PAF).

Por uma questão de compatibilidade de horários, definimos que a minha coadjuvação letiva seria à quarta-feira, pelas 18h, com uma turma de Classe de Conjunto, nomeadamente, o Coro Juvenil G.

O Coro Juvenil G é uma turma constituída por alunos que frequentam desde o 5º ao 8º grau. Este coro abrange um maior leque de faixas etárias e graus de escolaridade uma vez que é constituído por alunos do ensino básico e secundário inscritos automaticamente neste horário, e mantém as portas abertas a todos os alunos do secundário que estejam interessados em trabalhar repertório de um nível mais exigente, sendo esse um dos principais objetivos deste coro em específico. Desta forma a turma ronda, em média, os 25 alunos.

A aula decorre durante dois tempos letivos, portanto, desde as 18h até às 19h30, havendo ainda um tempo letivo extra (até às 20h15) para que alguns alunos do Secundário cumpram os requisitos obrigatórios no que concerne à carga horária de classe de conjunto. Desta forma, no último tempo letivo (das 19h30-20h15) a turma fica reduzida a uma média de seis alunos. De lembrar que, devido à situação pandémica que ainda enfrentamos, a assiduidade dos alunos foi posta em causa, daí fazer referência a uma estatística, e não a um número concreto.

Conhecendo de antemão um pouco do trabalho realizado pelo maestro Sílvio Cortez, demonstrei o meu interesse em assistir também aos ensaios do Coro Feminino, cuja direção artística está a seu cargo. A qualidade do coro é inegável e percebi que seria bastante enriquecedor para mim poder vivenciar diferentes realidades e contextos da prática coral. Assim sendo, comecei a assistir também aos ensaios do Coro Feminino, que decorrem à sexta-feira, das 20h30-22h30.

Como coralista e estudante de música, era impossível ficar indiferente ao trabalho desenvolvido nestes ensaios, desde a qualidade do grupo, ao tipo de repertório, às estratégias e métodos de trabalho. E assim surge a oportunidade de integrar o coro, a convite do meu orientador cooperante. Desta forma, mais do que assistir, pude participar no trabalho desenvolvido por este emblemático coro, desde novembro até ao presente.

## Calendarização e presenças

### 1º Período

<b>Novembro</b>	
<i>Dia</i>	Aula
3	Assistida
10	Assistida
17	Assistida
24	Lecionada

*Tabela 1: Calendarização e presenças do mês de Novembro*

<b>Dezembro</b>	
<i>Dia</i>	Aula
1	Feriado
8	Feriado
12	Concerto de Natal do Coro Juvenil G

*Tabela 2: Calendarização e presenças do mês de Dezembro*

A interrupção letiva entre o 1º e 2º Período prolongou-se até dia 10 de janeiro, devido a medidas de prevenção pandémicas.

## 2º Período

### **Janeiro**

<i>Dia</i>	Aula
12	Lecionada
19	Assistida; Assegurei aquecimento e vocalização
26	Assistida; Assegurei aquecimento e vocalização

*Tabela 3: Calendarização e presenças do mês de Janeiro*

### **Fevereiro**

<i>Dia</i>	Aula
2	---
9	Lecionada - Supervisionada
16	---
23	Assistida
28	Duas aulas lecionadas

*Tabela 4: Calendarização e presenças do mês de Fevereiro*

### **Março**

<i>Dia</i>	Aula
2	---
9	Assistida
16	Assistida
23	Assistida
30	---

*Tabela 5: Calendarização e presenças do mês de Março*

### **Abril**

<i>Dia</i>	Aula
6	Interrupção letiva
13	Interrupção letiva

*Tabela 6: Calendarização e presenças do mês de Abril (1)*

### 3º Período

#### ***Abril***

<i>20</i>	Assistida
<i>27</i>	Assistida Assegurei aquecimento e vocalização

*Tabela 7: Calendarização e presenças do mês de Abril (2)*

#### ***Maio***

<i>Dia</i>	Aula
<i>4</i>	Lecionada - Supervisionada
<i>11</i>	Assistida
<i>18</i>	Assistida
<i>25</i>	Lecionada - Supervisionada

*Tabela 8: Calendarização e presenças do mês de Maio*

## **Relatórios de assistência**

De modo a estruturar o presente relatório de estágio de uma forma mais organizada, e uma vez que em todas as aulas se realizaram exercícios de alongamento e vocalizos, irei expor de seguida todos os exercícios de aquecimento que foram realizados ao longo das aulas, em função de glossário.

### **Exercícios de alongamento e relaxamento**

No que concerne aos exercícios de alongamento, relaxamento e respiratórios, todas as aulas iniciavam com uma variação dos seguintes exercícios:

- Proporcionar leves batidas pelo corpo todo, incidindo mais na zona dos braços e pernas
- Movimentar o maxilar (imitando o ato de mastigar)
- Massajar suavemente o rosto
- Rodar o pescoço lentamente, em movimento giratório e movimento vertical/horizontal
- Unir as mãos, esticando os braços para cima
- Esticar os braços para cima, alternadamente
- Colocar o braço direito na direção do ombro esquerdo, utilizando o braço esquerdo como apoio; e vice-versa
- Movimento giratório com os pulsos
- Movimento giratório com os ombros (para a frente e para trás)
- Com as mãos na cintura, rodar a anca
- Com os pés bem assentes no chão e ligeiramente afastados, rodar o resto do corpo (cintura, ombros)
- Levantar os dois braços, mantendo a cabeça direita e deixar cair os braços alguns segundos depois
- Com os braços esticados para a frente, alongar as palmas da mão
- Colocando as mãos na zona das costelas, inclinar o tronco para trás, delicadamente
- Com as mãos atrás das costas e os pés ligeiramente afastados, inclinar o tronco para a frente durante alguns segundos, e de seguida, para trás. Repetir o processo algumas vezes

- Alternar entre boca aberta e boca fechada
- Colocando a mão direita na orelha esquerda (por cima da cabeça), inclinar a cabeça para o lado direito; e vice-versa.

### **Exercícios de respiração**

- Inspirar rápido/lento e expirar com *S* longo  
Este exercício era, muitas vezes, complementado com movimento de braços: no momento da inspiração levantavam os braços, e quando expiravam, baixavam os braços.
- Inspirar rápido/lento, sustentar e expirar com *S* longo
- Inspirar e expirar com *S, F, X*
- Inspirar e expirar com *tss*
- Inspirar e expirar com *tch*
- Inspirar e expirar com *S* golpeado
- Inspirar e expirar com *F* golpeado
- Inspirar, (sustentar) e expirar com vibração labial.  
Em algumas aulas, o professor pedia que a vibração tivesse uma altura definida, à escolha dos alunos.
- Inspirar, sustentar e expirar com *S, F, X / SS, FF, XX / SSS, FFF, XXX / SSSS, FFFF, XXXX*
- Inspirar a maior quantidade de ar que conseguirem e expirar lentamente com *S, F, X*
- Exercício de respiração com alternância de narinas: consiste em tapar uma das narinas, e inspirar, sustentar e expirar pela outra narina, sendo que cada um destes processos tomaria 4 segundos inicialmente e, depois, o dobro.

## Vocalizos

Com boca fechada



Figura 2: Vocalizo nº1



Figura 3: Vocalizo nº2



Figura 4: Vocalizo nº3



Figura 5: Vocalizo nº4



(m) \_\_\_\_\_

Figura 6: Vocalizo nº5



(m) \_\_\_\_\_



(m) \_\_\_\_\_

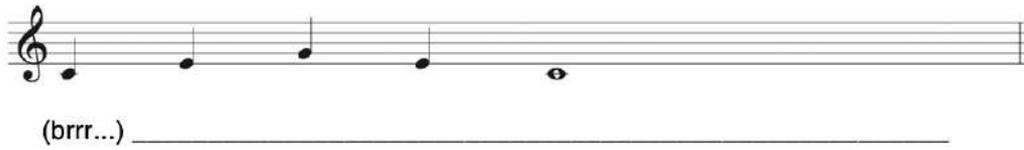
Figura 7: Vocalizo nº6

*Com vibração labial*



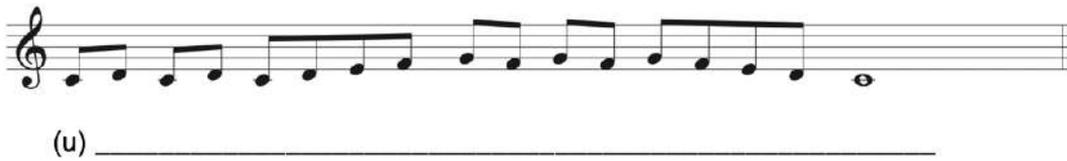
(brrr...) \_\_\_\_\_

Figura 8: Vocalizo nº7

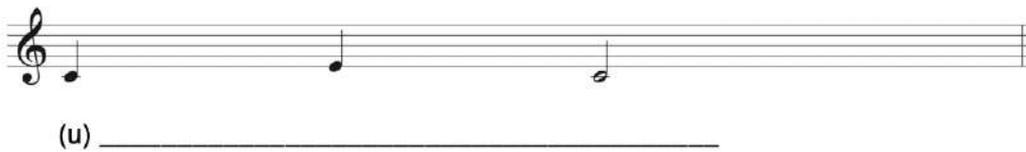


*Figura 9: Vocalizo nº8*

*Com vogais e consoantes*



*Figura 10: Vocalizo nº9*



*Figura 11: Vocalizo nº10*

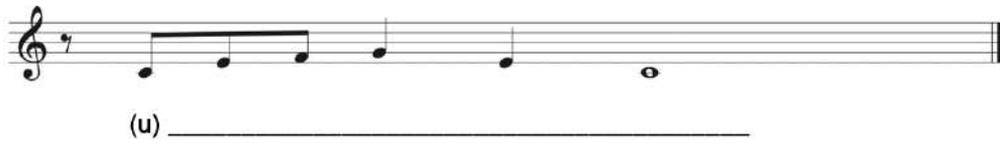


Figura 12: Vocalizo nº11



Figura 13: Vocalizo nº12

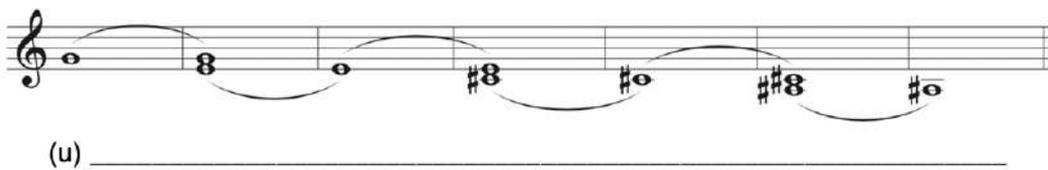


Figura 14: Vocalizo nº13

Execução: Começam todos em uníssono e, de seguida, determinado(s) naípe(s) entoa(m) uma terceira menor abaixo, sendo que a primeira nota continua a soar. De seguida, todos cantam essa nova nota em uníssono e passa a ser o novo eixo para se fazer uma nova terceira menor abaixo. E assim sucessivamente.

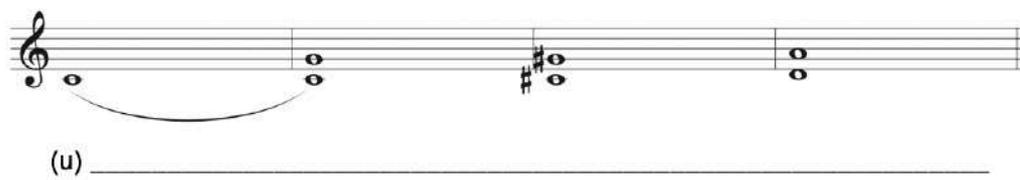


Figura 15: Vocalizo nº14

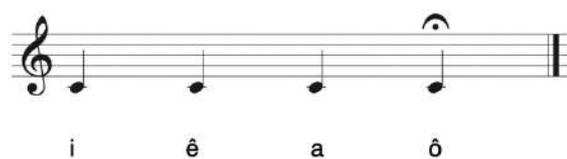


Figura 16: Vocalizo nº15



Figura 17: Vocalizo nº16

iô - iô

*Figura 18: Vocalizo nº17*

i \_\_\_\_\_ á - á - á - á - á

*Figura 19: Vocalizo nº18*

i - ê - i - ê i - ê - i - ê - i  
i - ô - i - ô i - ô - i - ô - i

*Figura 20: Vocalizo nº19*

dó dó ré dó ré mi ...

Figura 21: Vocalizo n°20

i \_\_\_\_\_ á \_\_\_\_\_

Figura 22: Vocalizo n°21

i \_\_\_\_\_ ê \_\_\_\_\_ á \_\_\_\_\_

Figura 23: Vocalizo n°22

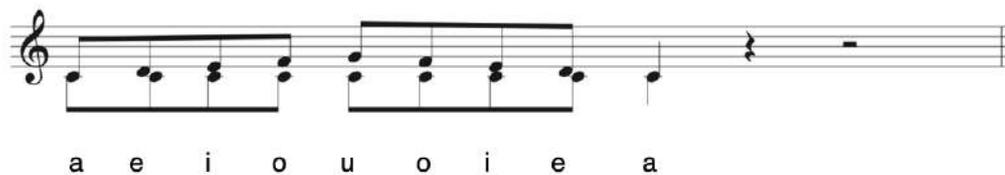


Figura 24: Vocalizo n°23

Execução: Com a turma dividida em dois grupos, metade da turma articula as vogais mantendo-se na nota inicial, enquanto a outra metade articula também as vogais indicadas, fazendo a melodia superior.



Figura 25: Contracanto do coral "Jesus bleibet meine Freude", da cantata BWV 147 de J.S. Bach (utilizado como vocalizo)



Figura 26: Vocalizo n°24



(u) \_\_\_\_\_

Figura 27: Vocalizo n°25



mio mio mio mio mi

Figura 28: Vocalizo n°26

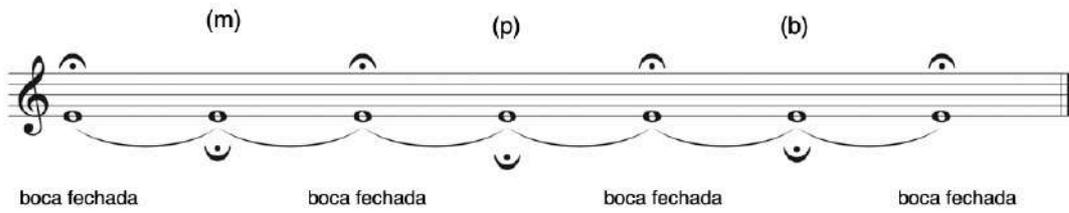


Figura 29: Vocalizo n°27

Vocalizos propostos por mim



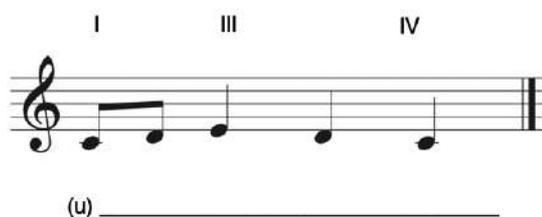
Musical notation for Vocalizo nº28. The staff shows a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The notes are grouped into five measures, each with a Roman numeral above it: I, vi, IV, V, I. Below the staff, the lyrics are: "nhi nhé nhá nhó nhi\_\_ ti té tá tó ti\_\_ di dé dá dó di\_\_\_\_\_".

Figura 30: Vocalizo nº28



Musical notation for Vocalizo nº29. The staff shows a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. Below the staff, the lyrics are: "nu - u - á\_\_\_\_\_ nu - u - á\_\_\_\_\_".

Figura 31: Vocalizo nº29



Musical notation for Vocalizo nº30. The staff shows a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The notes are grouped into three measures, each with a Roman numeral above it: I, III, IV. Below the staff, the lyrics are: "(u)\_\_\_\_\_".

Figura 32: Vocalizo nº30

Através desta melodia, fazia diversas variações além da sugerida. Por exemplo: (sem acompanhamento ao piano), metade da turma fazia a melodia, e outra metade ficava na primeira nota, criando intervalos consonantes e dissonantes. Outra opção é: cumprindo a harmonia sugerida, pedir que uma das vozes faça suspensão no mi, enquanto que os restantes naipes prosseguem com a melodia. Desta forma, o último acorde formado será um acorde de 7M proporcionando harmonias diferentes das que os alunos estão habituados, principalmente durante os vocalizos.

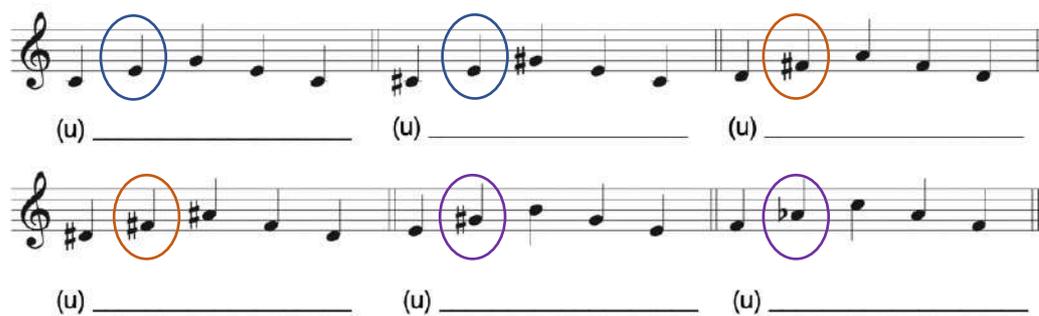


Figura 33: Vocalizo nº31

O principal foco deste vocalizo é trabalhar o ouvido, propondo a alternância entre um acorde maior e um menor, por ascendência de meios tons, com o auxílio do piano.

Podemos observar que a nota que assume a função de terceira se mantém a cada dois acordes. Dessa forma, podemos trabalhar a afinação através desse “eixo”, basta que um dos naipes suspenda a nota durante dois compassos. Assim, teremos por exemplo a nota mi como terceira de um acorde maior e, em simultâneo, como terceira de um acorde menor.

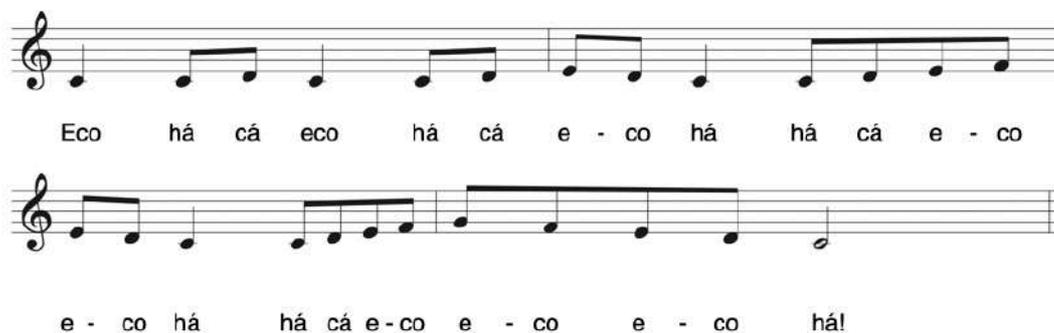


Figura 34: Vocalizo nº32

Este é um ótimo vocalizo para se fazer em cânone!

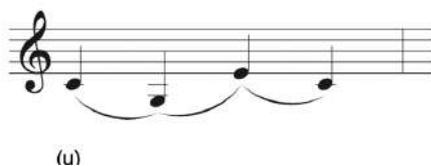


Figura 35: Vocalizo nº33

## **Aulas Assistidas**

### **3 de novembro de 2021**

Sendo esta a minha primeira aula assistida, o meu principal foco foi tentar conhecer a dinâmica da aula para que pudesse, desde cedo, idealizar abordagens de interação com os alunos, principalmente por ser um contexto de ensino bastante diferente daquilo a que estava familiarizada até ao momento.

Portanto, comecei por tentar reconhecer as principais fragilidades e pontos fortes de cada naipe. Foi também nesta primeira aula que percebi que a turma tinha dois alunos cegos e que necessitariam de um trabalho mais específico. Confesso que esta situação me deixou ainda mais alerta, porque seria um aspeto muito importante a ter em consideração durante a interação com a turma e no próprio planeamento de cada aula. No entanto, percebi também que a melhor forma de aprender a lidar com a situação, seria mesmo observando o decorrer das aulas.

O professor começou por me apresentar aos alunos, indicando que os acompanharia durante o decorrente ano letivo.

Após uma breve apresentação, os alunos levantam-se e deu-se início aos exercícios de alongamento e relaxamento. Os vocalizos foram introduzidos através de um uníssono em (u) e, posteriormente, com boca fechada. O exercício seguinte, que pretendia trabalhar questões de afinação, baseava-se na construção de acordes maiores, em que cada nota era acrescentada naipe a naipe, articulando *u a e i o u*. Para terminar o contexto de uníssono, cantam todos juntos a mesma nota e o professor vai dando indicações a cada naipe para que se movam por meios tons/tons inteiros ascendentes ou descendentes, criando assim um ambiente dissonante.

Com este exercício percebi que existe uma certa “educação” no que diz respeito às dissonâncias e à consciência auditiva, uma vez que os alunos são expostos a estas sonoridades logo durante o aquecimento.

Executaram-se de seguida os seguintes vocalizos: nº1, nº9, a melodia da figura nº25, progredindo ascendentemente ou descendentemente através de meios tons e também em tonalidades alternadas.

No vocalizo nº1, o professor sensibiliza os alunos para darem espaço dentro da boca durante a sua realização; no nº9, o professor referiu que era importante evitar tocar todas as notas do vocalizo ao piano; dessa forma conseguiríamos (professores) ouvir perceptivelmente o que os alunos estão a cantar.

Agora sentados, dão continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com a obra *Would I Miss the Miracle?* de Douglas Nolan e Joseph M. Martin. Cantam do início até ao compasso 14, e o professor dá algum feedback sobre esse excerto, incidindo na questão das respirações e da qualidade do som. Há também uma sensibilização para o texto poético, em que o professor frisa a importância de se saber o que se está a cantar: tratando-se de uma pergunta ou de uma afirmação, essa intenção tem de ser passada, independentemente da língua em que se está a cantar.

Vão cantando mais alguns trechos da obra e, mais à frente (compassos 27-29) há uma chamada de atenção para a repetição da mesma nota na linha melódica dos altos: *qual o significado dessa repetição?* Aborda-se aqui a relação retórica-música.

Ao longo do trabalho desenvolvido com esta obra, vão sendo dadas indicações enquanto os alunos cantam, principalmente indicações a nível de respirações e projeção de som. Surge a necessidade de realizar um exercício para equilibrar timbres.

Passando para a obra *A Celtic Cradle Carol*, de Joseph M. Martin, o professor sugere que, na primeira nota, os alunos não façam som expirado. São corrigidas consoantes finais, dicção e questões de postura.

De modo a facilitar um salto melódico num registo agudo, o professor executa um pequeno exercício em que se recorre ao glissando como recurso para melhorar a frase melódica. Após o exercício, retomam a passagem 'real' da obra (compasso 15 – *Dream my child*). Há ainda a necessidade de corrigir a pronúncia e articulação da palavra *Alleluia*.

De seguida, trabalham a obra *Glorious*, de Stephanie Mabey, e começam por fazer algum trabalho de texto, incidindo em questões rítmicas. O professor sugere que pensem no ritmo como um discurso, como algo mais musical e não tão mecânico.

Aborda-se a noção de tensão e resolução através das dinâmicas: no compasso 16, em *start*, a nota *dó* é forte e a nota *ré* é mais piano, uma vez que é a resolução. Para consolidar esta questão, o professor recorre a exemplos mais diretos, como por exemplo articulação de nomes pessoais (Regina / Reginá) para que os alunos compreendam e reconheçam mais facilmente a noção de tensão e resolução.

Ainda nesta obra, o professor chama a atenção para a necessidade dos sopranos 1 serem apoiados pelos sopranos 2 nas passagens em que os primeiros atingem um âmbito mais elevado.

A aula termina com a obra *KUSIMAMA*, de Jim Papoulis, trabalhando a afinação do primeiro motivo melódico. As melodias são trabalhadas por naipes, e aprimoram-se detalhes da coreografia desta obra.

No último tempo letivo da aula, em que a turma fica bastante reduzida, executa-se um trabalho mais detalhado em cada naipe a nível melódico, rítmico e coreográfico desta mesma obra.

**10 de novembro de 2021**

A aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração. Os vocalizos foram introduzidos através de um uníssono em (u) e, posteriormente, com boca fechada. Ainda na mesma nota, articulam o termo *mio* (como exemplificado no vocalizo nº25) repetidamente: enquanto os alunos continuam a articulação na mesma nota, o professor vai fazendo diferentes harmonias ao piano, trabalhando assim a mesma nota, que assume funções diferentes.

De seguida, executam os vocalizos nº 2 e nº7, progredindo ascendentemente ou descendentemente através de meios tons.

Enquanto os alunos se sentam, o professor partilha informações relativamente a datas e locais dos próximos concertos do coro Juvenil.

Ao longo da aula, o professor incentiva os alunos cegos a participarem ativamente através do reconhecimento auditivo de notas e acordes.

A primeira obra a ser abordada é *Would I Miss the Miracle?* de Douglas Nolan e Joseph M. Martin. Os alunos cantam do início até ao compasso 14 e o professor dá algum feedback sobre a prestação dos alunos, principalmente no que concerne à qualidade do som e sobre as notas longas, frisando a sua importância. Menciona ainda que as notas longas sugerem algo; é necessário promover a intenção do compositor com aquela nota longa, dar ênfase à palavra ou à sílaba em que ela aparece; é necessário fazer soar essa palavra. Com esta explicação, o professor incentiva a que eles cantem a nota com a duração correta.

Nos compassos 51-52, em *baby's cry*, o professor sugere que o som seja mais angelical e mais "leve", indo assim ao encontro do que o texto quer dizer.

Trabalham-se os compassos 50-53 por naipes, e é pedido aos sopranos que tentem cantar essa frase apenas com a respiração inicial, ou seja, que cantem a frase ligada; experimentam fazer isso de pé. No caso dos altos (compasso 53), o professor afirma que quando há dissonância a criar tensão, essa nota é sempre mais forte do que a nota da resolução. A afinação da dissonância é trabalhada no compasso seguinte.

Na palavra *King* ocorrem erros de dicção e articulação, pelo que são imediatamente trabalhados e corrigidos.

A obra *A Celtic Cradle Carol*, de Joseph M. Martin, foi a seguinte a ser trabalhada. São corrigidas as respirações que não estão bem e para-se em sítios estratégicos para corrigir afinação. Perante a dificuldade de alguns naipes entrarem numa determinada frase, o professor toca a sequência harmónica até à passagem em questão, para que cada naipe consiga perceber o percurso harmónico e também reconhecer a sua nota; este trabalho foi feito naipe a naipe.

Corrige-se a acentuação da palavra *Aleluia* e há um reforço de intenção da palavra *love*. Conforme vão cantando a obra, o professor vai dando indicações das dinâmicas que devem ser perceptíveis. Trabalham a parte final da obra só com (u), depois mudam para 'iá (de *Aleluia*) e, finalmente, cantam a mesma passagem com a palavra correta.

Na obra *Glorious*, de Stephanie Mabey, há um reforço da importância do texto poético e da relação existente entre o mesmo e a melodia. Corrigem-se trechos que representam algumas dificuldades para os alunos.

Nesta aula, é ainda introduzida a obra *Et in Terra Pax*, de Mary Lynn Lightfoot, pela primeira vez.

Vão aprendendo o texto, em pequenas frases: o professor recita e os alunos repetem. Há um certo cuidado com as elisões que se devem ou não fazer. As melodias são trabalhadas naipe a naipe, em que os alunos primeiro ouvem o professor, que toca e canta as melodias ao piano e só depois repetem.

O professor fez uma ressalva: quando há uníssono nos sopranos e altos, como os homens estão a duplicar essas vozes, caso se verifique a necessidade de cantarem na sua oitava, é melhor que não cantem essa passagem. No entanto, quando não há uníssono, os homens podem cantar na sua oitava, “adornando” a passagem musical.

Ao longo da obra o processo mantém-se: vão aprendendo o texto em frases pequenas e só depois a respetiva melodia. O trabalho é feito em naipes separados e posteriormente vão-se juntando as vozes aos poucos.

No último tempo letivo da aula, a turma fica reduzida a 10 alunos. Dão continuidade ao trabalho desenvolvido com a última obra. O professor reforçou a ideia de muitas vezes ser necessário desligar o “descomplicador”, uma vez que há passagens que aparentam ser mais difíceis do que aquilo que são na realidade.

Até ao final da aula mantém-se, mais uma vez, o processo de aprendizagem supracitado. São abordadas questões de acentuação das palavras em latim.

**17 de novembro de 2021**

A aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração, no entanto, nesta aula o professor pediu que fossem os alunos a sugerir e a executar para a turma os exercícios que costumam fazer.

Os vocalizos foram os seguintes: n°3, n°16, n°17, progredindo ascendentemente por meios tons e com tonalidades aleatórias.

Começa-se por abordar a obra que foi vista pela primeira vez na semana anterior: *Et in Terra Pax*, de Mary Lynn Lightfoot, começando no compasso 21.

Os alunos aprendem agora os compassos 21-25, através da audição da sua melodia executada ao piano pelo professor. Mais do que tocar piano, o professor canta sempre as melodias de cada naipe. Cada naipe vai trabalhando pequenas frases e vão-se juntando os napes aos poucos.

Nos compassos 27-30 trabalhou-se o texto poético através da recitação e do mesmo processo de aprendizagem: audição e sucessiva repetição das frases melódicas (curtas). É realizado um trabalho de equilíbrio tímbrico para que as vozes graves não transformem determinadas passagens em algo muito “pesado”.

Avança-se na obra e, de modo a facilitar o processo de aprendizagem de uma passagem dos sopranos 1 no registo mais agudo, o professor sugere que cantem uma oitava abaixo inicialmente.

Os sopranos apresentam frequentemente problemas de afinação, pelo que o professor opta, muitas vezes, por pedir que cantem com (u) para que consigam controlar melhor a afinação e, posteriormente, cantam com o texto.

Mais à frente, nos compassos 38-39, discute-se a relação retórica-música através do termo *Glorificamus te*: há um movimento melódico ascendente sobre esta palavra; é chegar e glorificar a quem está “lá em cima”. O professor sugere ainda que pensem na vogal (i) quando cantarem o *te*, ou seja, *tí* – para que o som não soe não agressivo no final.

Foi trabalhada a obra na sua totalidade, aos poucos, com frases curtas e por naipes, juntando as vozes de forma gradual. Para terminar, cantaram a obra *da capo*, e o professor foi corrigindo o que se mostrou necessário, sem que se perdesse a noção da obra como um todo.

No último tempo letivo da aula, trabalhou-se a obra *KUSIMAMA*, de Jim Papoulis e, pela primeira vez, tive a oportunidade de trabalhar com os alunos. Apesar de não ter conhecimento aprofundado desta obra, o professor deu-me a oportunidade de experimentar trabalhar com os alunos. Foi uma experiência muito positiva!

**12 de janeiro de 2022**

Esta aula foi lecionada por mim, mas o professor assegurou o aquecimento. Desta forma, a aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração. Os vocalizos que executaram foram: nº4, nº18 e o nº19.

O relatório da aula lecionada por mim pode ser consultado na página 77 desde documento.

O professor assegurou o último tempo letivo da aula, optando por trabalhar uma obra nova: *Ave Verum*, de Fauré. Desta forma, iniciou-se a abordagem através de uma breve contextualização da obra e do texto religioso, que resultou também numa pequena discussão sobre textos variáveis e invariáveis.

Após a contextualização e a compreensão do texto poético, o professor recitou o mesmo e os alunos repetiram. No processo de recitação do texto poético todos os detalhes são importantes e são abordados, como por exemplo a qualidade do *m*, comparando com a pele do tímpano; um *m* que não é surdo.

É tocada a melodia dos sopranos (voz I) para que oiçam apenas (compassos 1-5). De seguida, recitam o texto poético com o ritmo correto sobre a nota *dó*, como se fosse nota pedal. Finalmente, cantam a sua linha melódica com ritmo e alturas corretas, de pé. Depois, cantam os compassos 1-9, considerando que a segunda frase tem como base a mesma melodia, mas textos diferentes.

Na segunda voz: o professor toca a melodia para ouvirem primeiramente e, de seguida, cantam com alturas e ritmo correto. Para verificar se há existe algum erro melódico, o professor pede que cantem mais uma vez, mas com *nô*.

Para finalizar, todos recitam o texto com acentuação exagerada de algumas sílabas (tónicas), de acordo com o fraseado musical.

**19 de janeiro de 2022**

Nesta aula, o professor sugeriu que eu assegurasse o aquecimento. Assim sendo, mantive como base os exercícios habituais, no entanto inseri alguns elementos novos, como por exemplo:

- Pedi que os alunos se espreguiçassem e que, ao mesmo tempo, bocejassem. Mas que fosse um bocejo mais exagerado – um bocejo quase de espanto.
- Fui dizendo saudações em diversas línguas para que eles repetissem: *Bom dia! Hello! Hi! Buenos días! Good morning! Good afternoon! Salut! Boa tarde! Buon giorno!*

Desta forma estariam a pôr em prática um exercício mais expansivo, ativando o sistema respiratório. Notei que sentiram alguma dificuldade em fazer um exercício diferente do habitual. Não pela dificuldade do exercício em si, mas por se sentirem mais inibidos.

Para iniciar os vocalizos, sugeri que cantassem em uníssono a nota dó, com (u) e que transformassem esse (u) num (i) através da adição do (i) ao (u).

Os vocalizos que propus fazer foram os seguintes: nº4, nº7, nº9 e o nº17.

Os alunos sentaram-se e o professor deu seguimento à aula com a obra *Ave Verum*, de Fauré. Começou por trabalhar as duas vozes individualmente, como revisão do trabalho desenvolvido na aula anterior. Após cantarem os compassos 1-9, sugeri que a voz I substituísse o texto por (u), para retificarem melodias e melhorar a afinação. Ambas as vozes foram corrigidas a nível de respirações: foi-lhes pedido que não expulsassem o ar rapidamente nas notas pontuadas, mas sim, com alguma contenção. Além disso, o professor sugeriu ainda que cantassem só as vogais, uma vez que são elas que gastam mais ar; repetiram três vezes o trecho desta forma antes de voltarem a cantar com o texto correto.

Nos compassos 14-18, incidiu-se inicialmente num trabalho de recitação do texto poético. Depois cantaram uma oitava abaixo de modo a ser mais confortável para aprender este trecho melódico e não forçar tanto a voz. Nesta voz foi aplicado o mesmo exercício da voz I: cantar só as vogais e, posteriormente, com as consoantes.

Prosseguindo, nos compassos 18-25, o texto poético foi trabalhado frase a frase e os alunos aprenderam a melodia através do professor, que tocava ao piano para ouvirem primeiro e só depois entoar. Para aprenderem melhor a melodia dos compassos 22-25, o professor toca algumas vezes e depois pede que cantem com (u) num andamento bem mais rápido do que o real. Após repetirem algumas vezes, cantam com o texto ainda neste andamento. Posteriormente regressam ao andamento real da obra. Ou seja, o professor quis dificultar esta passagem de modo a que, quando fosse cantada no andamento real, parecesse mais fácil.

Trabalhou-se de seguida o início da obra até à entrada da voz II no compasso 18 para que pudessem ser corrigidas todas as entradas de vozes.

Para melhorar a prestação da voz I, o professor sugere que mudem de disposição: os elementos formam um círculo de modo a que se consigam ouvir uns aos outros e melhorar a sua projeção. É-lhes pedido também que subam à cadeira e que cantem daquele lugar o início da obra.

Cantam todos de pé em uníssono (nota dó 3) a parte da voz I, com ritmo e texto corretos. Repetem uma segunda vez, mas agora ao dobro do tempo: assumindo que cada sílaba tem dois tempos. Cantam uma última vez, com ritmo correto.

Na voz I, ainda em cima da cadeira, mas com os braços abertos, cantam os compassos 1-9 de cor, para se desligarem da partitura e para se focarem na questão da projeção. No fim, sentam-se. Nos compassos 17-18, o fim da frase da voz I coincide com a entrada da voz II. Assim sendo, o professor sugere que a voz I faça *pro homine* com suspensão na sílaba *-né*, para que a voz II consiga entrar corretamente na sua nota.

De seguida trabalham os compassos 19-25, através do mesmo processo de recitação do texto poético, audição e entoação das respetivas melodias. Sempre que necessário, o professor opta pela entoação com (u) e opta por cantarem uma oitava abaixo.

Continuam neste processo de aprendizagem até ao compasso 33 terminando a aula às 19h30.

No último tempo letivo da aula, dá-se continuidade ao trabalho desenvolvido até então: compassos 34 até ao final da obra. A partir do compasso 34 entramos numa nova tonalidade: Fá Maior. O processo de aprendizagem para as duas vozes mantém-se: ouvir e recitar o texto poético; ouvir a sua melodia e depois executar, sempre em pequenas frases.

Sempre que estamos perante um registo mais agudo para a voz I, o professor sugere que façam uma oitava abaixo para aprenderem a sua linha melódica e só depois cantam na oitava real. Quando isto acontece, também se pode substituir o texto poético pela vogal (u), quando cantado na oitava real e, posteriormente, colocar o texto poético. Esta substituição promove a melhor afinação; portanto é um recurso frequentemente utilizado principalmente nas vozes mais agudas.

Recorreu-se, mais uma vez, à execução de uma passagem num andamento mais rápido (voz II: cp. 42-47) para enganar o cérebro e descomplicar os intervalos melódicos. Sempre que este exercício foi feito, resultou! Os alunos compreenderam e assimilaram aquela passagem melódica, ficando com a sensação de que, quando a executam no andamento real, é mais fácil do que aquilo que parece.

Sempre que necessário, foram corrigidas as respirações, acentuações e articulação de notas.

**26 de janeiro de 2022**

Nesta aula, assegurei o aquecimento. O professor vai sugerindo e dando a oportunidade para o fazer. Também é bom ter esta experiência em que não tenho o aquecimento planeado, porque exige mais de mim na hora da aula. E faz também com que, automaticamente, vá trabalhando mais nesta questão.

Sendo assim, fiz alguns dos exercícios que costumamos fazer.

Uma das coisas que podia fazer a diferença é saber qual o repertório ou então que passagens específicas é que o professor pretende trabalhar nessa aula para que possa, durante os exercícios de aquecimento, trabalhar nesse sentido. Foi um dos aspetos que se tornou evidente até agora: os exercícios de aquecimento devem estar relacionados com o que se vai fazer no ensaio.

Decidi voltar a repetir o exercício que apliquei na aula anterior, para que, com o tempo, os alunos se fossem familiarizando. Dessa forma, pedi que os alunos se espreguiçassem e que, ao mesmo tempo, bocejassem. Mas que fosse um bocejo mais exagerado – um bocejo quase de espanto.

Como vocalizos, propus os seguintes: nº4, nº7 e nº17. Acabei por fazer também alguns que eles não costumam fazer, nomeadamente o nº28 e nº29.

Após o aquecimento, os alunos sentaram-se e o professor deu seguimento à aula com a obra *Ave Verum*, de Fauré. Tomou-se o início da obra, com (u). O professor foi dando indicações das respirações corretas a cada uma das vozes.

Trabalhar o texto poético é algo que, nestas aulas, se faz desde as primeiras abordagens com a obra. Há uma constante preocupação e dedicação ao mesmo, seja a nível de significado, dicção e articulação. Nesse sentido, há um apelo por parte do professor para que os alunos priorizem a sensibilização do texto poético, mesmo quando cantam com (u).

O processo de aprendizagem é facilitado sempre que o professor menciona aspetos contrapontísticos, como notas em comum que servirão como base para novas entradas de vozes. Por exemplo:

Figura 36: Compassos 18-20 da obra "Ave Verum" de Gabriel Fauré

Figura 37: Compassos 21-22 da obra "Ave Verum" de Gabriel Fauré

Para melhorar a afinação do *sol*<sub>4</sub> da voz I no compasso 23, foi-lhes pedido que cantassem uma oitava abaixo e que, simultaneamente, a voz II estivesse a cantar o *mi*<sub>3</sub> como nota pedal.

Retomou-se o início da obra, agora articulando o texto.

Foram feitas algumas correções a nível da dicção e articulação e, nesse sentido, desenrolou-se uma pequena conversa sobre as origens do latim, a sua fonética, etc.

Após uma breve conversa e partilha de ideias, tomou-se do compasso 34 até ao fim, por vozes, corrigindo as passagens mais inseguras. Uma estratégia adotada de modo a

promover a confiança numa determinada passagem é cantar a sua melodia uma oitava abaixo, evitando olhar para a partitura.

Posteriormente voltamos ao compasso 34, juntando as duas vozes e trabalhando dinâmicas e respirações.

Para terminar a aula, o professor distribuiu partituras de uma nova peça, nomeadamente *Na Cabana, Junto à Praia*, original de José Cid e arranjo de Ricardo Fráguas.

O facto de o coro ter de trabalhar este novo repertório deve-se a um dos projetos do Conservatório do Vale do Sousa: “*Pareseres*” da Terra. Consiste numa tentativa de revitalização da música tradicional portuguesa, com o intuito de apelar a consciência de todos para a necessidade de preservação da mesma. É um projeto que tem como objetivos “envolver a comunidade educativa em torno de uma ideia pedagógica/musical, criando espaços para reflexões, recriações e, essencialmente, sensibilizar para o património musical português – fator essencial da nossa identidade cultural” (ACML, n.d.-e).

Xutos e Pontapés, Rui Veloso, José Afonso, Vitorino, Sérgio Godinho, foram alguns dos artistas que já foram abordados neste projeto. O ano de 2022 terá como base o cantor José Cid. Desta forma, os coros e orquestras do CVS preparam repertório do cantor para concertos que irão decorrer no âmbito deste projeto.

Nesta obra mantém-se o mesmo processo de aprendizagem: recitação do texto e repetição; tocar as vozes individualmente para ouvirem primeiro, e só depois repetir.

Uma solução adotada para trabalhar os intervalos melódicos de 8<sup>a</sup>P logo do início da obra, foi associar um gesto físico a esse mesmo intervalo, executando o mesmo quando cantavam. No caso, os alunos que tinham esse intervalo, teriam de fazer de conta que estariam a lançar algo para longe, representando a sua nota. Este exercício também vai melhorar a questão da projeção da voz.

No último tempo letivo da aula, deu-se continuidade ao trabalho com a obra *Na Cabana, Junto à Praia*.

**23 de fevereiro de 2022**

A aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração. Os vocalizos foram introduzidos através de um uníssono em (u) e, posteriormente, com boca fechada. Ainda na mesma nota, articulam o termo *mio* (como exemplificado no vocalizo nº25) repetidamente. Entoaram-se os vocalizos nº2 (trabalhou-se mais o registo grave); nº18 (foi complementado com o movimento de braços: sempre que atingiam a nota mais aguada, tinham de levantar os braços); nº19; a melodia da figura nº25 e o professor introduziu um novo vocalizo, que os alunos ainda não tinham cantado, o nº20, articulado com o nome das notas. Neste último exercício, o professor divide a turma em dois grupos para que façam um cânone com esta melodia.

Após o aquecimento, o professor distribuiu a partitura da obra *O Macaco Gosta da Banana*, original de José Cid e arranjo de Ricardo Fráguas.

Começou-se com a parte introdutória da obra (compassos 13-20), com sopranos e baixos juntos, uma vez que têm a mesma melodia. De seguida, trabalhou-se a melodia dos altos, juntando depois com os restantes naipes.

Seguiu-se a recitação do texto a partir do compasso 21. Mantém-se o ritmo de trabalho habitual: recitar texto, os alunos repetem e depois executam a sua linha melódica, inicialmente por naipes e depois todos juntos, mas sempre em pequenas frases.

Trabalhou-se a obra do início ao fim, sempre neste processo de aprendizagem, corrigindo erros que vão surgindo, principalmente a nível rítmico. Tomou-se o início da obra, mas num andamento mais rápido.

Para melhorar a afinação do final das frases: *Minha macaca gira e bacana* e *O teu focinho é que não m'engana*, fez-se suspensão nas sílabas *ba-ca-na* e *en-ga-na*.

Ainda no contexto do projeto "*Pareseres*" da Terra, trabalhou-se a obra *Na Cabana, Junto à Praia*, de José Cid. O professor fez uma breve contextualização rítmica e explicou a articulação correta.

A obra foi interpretada do início, e os erros que iam surgindo eram corrigidos pelo professor. A certo ponto, há uma chamada de atenção para a elisão na passagem *Todos os anos*:

pode haver uma ligeira elisão, mas não demasiado para não soar “todos os”janos”. O professor exemplifica as duas formas de articular.

Para terminar a aula, fez-se uma abordagem inicial à obra *20 Anos*, de José Cid, lendo por naipes, individualmente, recitando o texto e juntando aos poucos.

No último tempo letivo da aula, fez-se revisão da obra *Ave Verum*, de Fauré.

**9 de março de 2022**

Com o intuito de sensibilizar os alunos para a questão da avaliação, o professor foi pedindo que, individualmente, os alunos se dirigissem à frente dos colegas e executassem alguns exercícios de preparação vocal. Portanto, os alongamentos e exercícios de respiração são assegurados pelos próprios alunos. O vocalizo ficou ao encargo do professor: nº2 (por movimento ascendente e descendente de meios tons. Na repetição deste exercício, há uma mudança de andamento, fica mais rápido); nº10 (com movimento ascendente por tons inteiros, em que, posteriormente foi pedido que adicionassem a letra (m) antes da articulação da primeira vogal, ou seja: (*mi e a ô*)); nº15 (com portamento ascendente e descendente entre as notas. Inicialmente, progrediu-se com meios tons ascendentes, mas, a determinado ponto, trabalhou-se tonalidades aleatórias); nº21 (neste exercício, o professor vai corrigindo a articulação das vogais, de modo a que o exercício seja bem executado); nº22.

Nestas aulas, é usual não haver uma separação concreta entre os exercícios de alongamentos e respiração, sendo que, muitas vezes, se alterna entre um vocalizo e um exercício simples de respiração. O que me faz pensar que, desta forma, tudo faz sentido: vamos construindo uma preparação vocal. Assim sendo, depois destes vocalizos, o professor pediu que os alunos esticassem os braços para cima, forçando ligeiramente e, de seguida, que esticassem os braços para a frente. Finalmente, pediu que dessem leves batidas pelo corpo todo, incidindo mais na zona dos braços e pernas.

Introdução à obra *I courted a wee girl*, com o arranjo de Fernando Lapa.

Começou-se por trabalhar a melodia dos sopranos, desde o compasso 3-10. Na partitura está indicado para se cantar com (a) mas, devido a questões de afinação, o professor sugere que cantem com (u). O professor toca ao piano a parte dos sopranos com o acompanhamento das outras vozes, pedindo que as restantes vozes (especialmente os baixos) estejam atentos à sua parte.

Para averiguar o âmbito de cada soprano, os membros do naipe cantam individualmente do início até ao compasso 10. Há uma mudança de alguns membros para o naipe dos

altos, devido ao registo que conseguem atingir, o que significa que o naipe ficou mais reduzido, tornando-se no naipe mais frágil.

O processo de aprendizagem mantém-se para os restantes naites, que aprendem de seguida a sua parte através da mesma metodologia supracitada no caso dos sopranos. Após cada naipe aprender a sua parte, o professor junta tenores e baixos e faz alguns comentários construtivos, de modo a ajudar o naipe dos baixos a melhorar a sua projeção. Repete-se mais algumas vezes apenas estes dois naites e, de seguida, os altos juntam-se aos naites masculinos. O professor pede aos altos que tentem cantar com mais confiança, uma vez que a sua parte soou com timidez.

Após algumas repetições, cantam os 4 naites juntos (2x). Uma vez que os sopranos demonstraram algumas dificuldades na sua passagem, o professor trabalha esse naipe isoladamente, incidindo principalmente num trabalho de afinação. Nesse sentido, o professor pede que os membros deste naipe cantem esta passagem de pé. De seguida entoam em uníssono uma nota com (u) e repetem trechos melódicos que o professor reproduz ao piano. No último exercício/trecho, o professor pede aos sopranos que pensem que têm de atirar a última nota, articulando um stacatto.

Após a realização destes exercícios, retomam os compassos 7-10. Para que esta passagem fique bem consolidada, é pedido aos restantes naites que se ponham de pé e que cantem a melodia dos sopranos, juntamente com o naipe – todos cantariam na oitava que lhes fosse mais confortável, com a exceção dos sopranos, que cantam na oitava real. Recorre-se à *bocca chiusa* para reproduzir este pequeno trecho algumas vezes.

É realizado um outro exercício, mas agora só para os sopranos: o professor começa a tocar o trecho dos compassos 7-10 mas, desta vez, meio tom acima e pede que os sopranos entoem. Cantam algumas vezes e o professor volta a subir meio tom, de modo a que repitam da mesma forma. Ao longo deste exercício, o professor vai questionando os alunos se se sentem confortáveis a cantar naquele registo. Após terem cantado o trecho em duas tonalidades diferentes e mais agudas, regressam à tonalidade original e já se nota uma diferença significativa no que diz respeito à afinação deste mesmo trecho musical.

Então, o que aconteceu com a realização deste exercício? Muitas vezes os alunos sentem-se intimidados quando percebem que têm de cantar notas “demasiado” agudas, o que faz com que a sua prestação não seja a ideal. Nesse sentido, com a alteração da tonalidade e consequente aumento da dificuldade a nível vocal, os alunos quando regressaram à tonalidade original sentiram que era mais fácil e acessível do que aquilo que era originalmente. A realidade é que não se alterou a tonalidade da obra, simplesmente se dificultou a passagem em específico. Com isto, os alunos conseguiram perceber também que conseguem atingir um registo mais agudo, além do âmbito da obra em questão, transmitindo mais confiança aos mesmos.

Posteriormente, enquanto todos estão sentados, uma das alunas canta o solo dos compassos 11-26. Ainda na primeira página, os alunos aprendem as suas melodias nos compassos 27-32, por naipes. Como é habitual, ao longo da aprendizagem e da reprodução de trechos, o professor vai dando informações cruciais, como as respirações – locais exatos onde devem ser efetuadas e também comentários construtivos que permitam uma melhor prestação dos alunos. Vão aprendendo naipe a naipe e, aos poucos, vão juntando naipes, ou seja: sopranos e altos; depois sopranos, altos e baixos; baixos e tenores... Durante este processo de aprendizagem, o professor vai sensibilizando os alunos para estarem atentos à sua melodia que vai sendo tocada no piano, mesmo que não seja o próprio naipe a cantar.

Uma vez que o naipe dos tenores está bastante desfalcado nesta aula, o professor sugere que o aluno se junte a ele, perto do piano, para que se sinta mais seguro e que consiga aprender mais facilmente a sua passagem, com o professor a ajudar.

Após terem aprendido esta nova passagem, cantam os quatro naipes, de pé. Repetem algumas vezes até ficar seguro. Voltam a sentar e aprendem agora o trecho musical dos compassos 35-42, seguindo a mesma metodologia de ensino da passagem anterior: aprendem naipes individualmente, vão juntando, há intervenções do professor e, posteriormente, cantam os quatro naipes, de pé.

Seguem até ao compasso 52, uma vez que de 45-52 é a repetição exata da passagem inicial da obra. Tenores e sopranos apresentam algumas inseguranças e estas têm de ser

trabalhadas individualmente. No caso dos sopranos, uma vez que a questão da desafinação se mantém, o professor recorre a um pequeno exercício que permitirá aperfeiçoar essa questão: pede que cantem em uníssono algumas notas que vai dando aleatoriamente e, de seguida, pede que comece apenas um aluno e que os restantes se juntem conforme a sua indicação. Com este exercício pretende-se controlar a afinação do naipe, consciencializar os alunos para esta mesma questão, para que tenham mais noção da forma como cantam, como projetam uma nota e para que estejam ativos auditivamente. Ainda no contexto da afinação, o professor pede que os alunos cantem o acorde final do compasso 52, para verificar a afinação do mesmo.

De seguida, aprendem por naipes os compassos 53-68, cantando de imediato com o texto, e seguem até ao final da obra, incluindo o solo dos compassos 68-84 (cantam todos o solo).

De modo a trabalharem o texto eficazmente, voltou-se ao compasso 53, e recitaram o texto sobre uma nota pedal (*fá3*), de forma homorrítmica seguindo a linha dos baixos.

No último tempo letivo da aula, ficam apenas quatro alunos: um baixo e três sopranos e a obra a trabalhar é *O Macaco Gosta da Banana* – original de José Cid e arranjo de Ricardo Fráguas.

É tomado o início da obra com os dois naipes e aplica-se a mesma estratégia em relação à vogal entoada: substitui-se o *Ah* por (u). Seguiu-se no compasso 21, e o aluno que estava nos baixos demonstrou algumas dificuldades a nível de afinação. Assim sendo, o professor realizou um pequeno exercício com o aluno, recorrendo aos glissandos para atingir a altura correta de determinada nota. No final, aconselhou o aluno a trabalhar esta questão em casa durante o estudo do instrumento, por exemplo, dando algumas indicações de como o podia fazer.

Na fase final da aula, incidiu-se na articulação do texto, em que o professor explica e explicita como deve ser articulado o texto e as frases. Uma das estratégias que o professor adotou para se trabalhar a articulação do texto foi a repetição da mesma sílaba/palavra, por exemplo: pois pois pois pois, se se se se, -ma -ma -ma -ma, -ca- -ca- -ca, go go go go.....

**16 de março de 2022**

A aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração. No momento da vocalização, foram entoados os seguintes exercícios: vocalizo nº6 (O exercício foi executado 4 vezes na mesma tonalidade para ficar seguro antes de mudar de tonalidade, sendo que, quando há erros numa determinada tonalidade, repete-se até ficar correto); nº11; nº12; nº22; nº8.

Obra *I Courted a Wee Girl*, arranjo de Fernando Lapa. Toma-se o início da obra, compassos 3-10, com todos os naipes, mantendo a articulação com (u) em vez de (a). Ao longo desta passagem, o professor vai dando indicações das respirações corretas, realçando a importância da relação respiração-afinação.

Ainda do compasso 3, o professor revê cada naipe individualmente e vai juntando naipes: sopranos e altos; baixos e tenores e por fim, todos juntos.

Sendo os sopranos um naipe bastante frágil a nível de afinação no registo mais agudo, é comum fazerem, quase todas as aulas, exercícios que promovam uma melhor afinação.

Após todos terem cantado os primeiros compassos, o professor trabalhou com os sopranos, nesse sentido. Pediu que se levantassem e que repetissem o motivo melódico que ele iria reproduzir ao piano: a melodia dos compassos 7-10, mas num registo mais grave. Vai subindo de tonalidade até exceder o registo da passagem, regressando, por fim, à tonalidade original. Com a alteração da tonalidade e conseqüente aumento da dificuldade a nível vocal, os alunos quando regressam à tonalidade original ficam com a sensação de que é mais acessível do que aquilo que era originalmente. Para consolidar esta passagem, após este exercício cantam todos de 3-10.

De seguida, o professor revê cada naipe individualmente a passagem de 27-42, corrigindo respirações e dando indicações corporais de noção respiratória; cantam os quatro naipes, seguindo até ao compasso 52. Logo após este trecho, de pé, os sopranos cantam a frase dos compassos 49-52, parando na primeira nota do compasso 50, para se verificar afinação da mesma. O professor pede para cantarem apenas o compasso 49 sem

partituras, levantando os braços na nota mais aguda, como se estivessem a levantar a nota.

Seguindo para os próximos compassos (52-68), cantam sopranos e altos; tenores e baixos. Nesta passagem, o professor insiste na articulação correta do texto poético, referindo a importância da expressão das palavras através da melodia.

A primeira parte da aula termina, cantando a obra *da capo*.

No último tempo letivo da aula ficam apenas seis alunos, então o professor opta por fazer alguns exercícios de afinação.

**23 de março de 2022**

A aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração. Antes de começarem os vocalizos, o professor altera a disposição do grupo, trocando elementos de sítio, de modo a ficarem dispostos alternadamente. Foram entoados os seguintes exercícios: uníssono em (u), (i) e (i e a ô). De seguida, os vocalizos nº13; nº14; o tema da figura 25; nº24.

No fim da preparação vocal, os alunos regressam aos seus lugares habituais.

Nesta aula, começou por se trabalhar a Obra *I Courted a Wee Girl*, arranjo de Fernando Lapa. Retomou-se o trabalho desta obra pelo naipe dos altos, no compasso 53. Após alguns compassos, o professor pediu que os altos cantassem de pé esta passagem e deu algumas indicações de respirações adequadas para a frase em questão (cp.53-56). Além disso, alterou também a normal disposição do naipe na sala, colocando os alunos no formato de meia lua, para que se consigam ouvir melhor.

De seguida, o professor deu a oportunidade de um aluno dirigir esta pequena passagem, incidindo mais na questão dos impulsos iniciais, com o intuito de perceber a reação do naipe, sensibilizando também os alunos para a questão da avaliação.

De frisar que não serão tidos em consideração questões técnicas de direção do aluno em questão, mas sim a resposta do grupo a um estímulo diferente no contexto sala de aula.

O professor dá seguimento à aula e cantam de cp. 53-68; de seguida, cantam os restantes napes individualmente, seguindo algumas indicações do professor no que diz respeito a respirações e correções rítmicas. Por fim cantam todos em simultâneo, de pé, numa nova disposição.

Considerando que são alunos mais velhos e com mais experiência, há certos assuntos que se podem aprofundar um pouco mais, principalmente no que diz respeito a questões de articulação, dicção e significado do texto poético. Em muitas aulas se faz uma pequena discussão relativamente a este assunto, em que se partilham opiniões, pontos de vista.... Acho esta dinâmica bastante interessante em dois sentidos: os alunos têm a possibilidade de adquirir mais conhecimento acerca de um determinado assunto e, além disso,

conseguem participar do processo de concretização da obra, não sendo apenas meros espectadores. Na minha opinião, este detalhe faz toda a diferença na motivação dos alunos.

Nota-se perfeitamente que o trabalho com o texto poético faz parte do processo e é encarado como tal, tanto pelo professor, como pelos alunos. É um elemento que já está incutido na sua educação musical, pelo menos através daquilo que observo nas aulas.

Muitas vezes, ao longo do meu percurso académico, senti alguma repulsa por parte de alguns colegas quando chegava o momento em que se “dava texto à música”. Muita coisa está errada aqui. Primeiro: há uma ordem específica para se preparar uma obra? Melhor: em que lugar entra o texto poético? Por outro lado: de onde vem esta reação por parte de alguns alunos? Será que há uma certa conformidade musical separada do texto poético? A partir do momento em que há uma separação destes dois conceitos, percebemos que a essência da obra em si não está a ser levada em consideração, logo não estaremos a ser fiéis à obra de arte que temos em mãos.

Isto para dizer que, ver a atitude destes alunos face ao trabalho realizado nas aulas de coro me deixa genuinamente feliz, porque algo de correto se está a fazer aqui.

Neste contexto, houve uma pequena conversa relativamente à pronúncia do termo *the*, chegando à conclusão de que se lia “da” sempre que se seguia uma palavra começada por consoante, por exemplo *the last*. Por outro lado, sempre que se segue uma palavra iniciada por vogal, lê-se “di”, como é o caso de *the angel*.

No compasso 59, é mencionada a importância do rigor rítmico no naipe dos sopranos, que não apresentam homorritmia, como acontece com os restantes naipes.

Ao longo da aula, vão-se trabalhando frases e determinadas passagens, individualmente ou por conjuntos de naipes, se assim for necessário para corrigir alguma questão, seja a nível melódico, harmónico, rítmico, fraseado, articulação...

Vão alternando entre cantar sentados ou de pé, de modo a manter o dinamismo durante a aula. Outro aspeto bastante comum no decorrer das aulas é o facto do professor promover a autocritica dos alunos e a sua consciência auditiva, através da apreciação e comparação de trechos cantados pelos alunos.

A obra que se trabalhou de seguida foi *Na Cabana, Junto à Praia* de José Cid. Tomou-se o início da obra com acompanhamento ao piano até ao compasso 16, em que o professor chamou a atenção para as notas longas nos finais de frase, que não estavam a ter a duração correta. No início da parte seguinte (cp.17) o professor frisou a importância da sensação rítmica que devem ter ao cantar as tercinas. No compasso 23, trabalhou-se a colocação da vogal (i), que não estava a ser articulada corretamente. Até ao final da aula, fez-se revisão das melodias por naipes, por secções, até ao compasso 87.

No último tempo letivo da aula, os alunos tiveram a oportunidade de rever obras e trechos musicais em que se sentiam menos seguros.

**20 de abril de 2022**

Iniciou-se a primeira aula do 3º período letivo com distribuição de novas partituras aos alunos. De seguida, iniciaram os exercícios de alongamento, respiração. A vocalização foi mais curta, e fizeram um exercício bastante ágil que lhes permitiu articular três consoantes, alternando com a boca fechada, nomeadamente o vocalizo nº26.

Após terem efetuado o aquecimento, iniciou-se uma pequena conversa relativamente às avaliações finais do 2º período e também outras questões, como por exemplo a assiduidade dos alunos. De seguida, o professor pediu que os alunos lessem de forma individual o texto da obra que lhes tinha sido entregue no início da aula – *O dia em que o Rei fez anos*, de José Cid, com arranjo de David Gonçalves.

O professor começou por recitar o texto e executar ao piano a melodia dos sopranos cantando também já com o texto. Canta o naipe dos sopranos dos compassos (1-4) algumas vezes até que este trecho fique seguro. É aplicado o mesmo processo de ensino nos restantes naves, até ao compasso 12, sendo que, sempre que necessário, foram corrigidas questões de articulação do texto poético.

Ao longo da aprendizagem destes trechos, iam-se juntando conjuntos de naves, como sopranos e altos; sopranos e baixos; sopranos, altos e baixos; baixos e altos e, por fim, cantaram todos os naves juntos (tutti).

Quando cantaram todos juntos, o professor fez algumas correções, principalmente na qualidade do som: pediu que não fosse um som tão aberto, mas sim mais doce e delicado.

Para melhorar questões de articulação do texto poético nesta fase, fizeram um exercício que consistia em recitar e articular o texto poético com o ritmo correto, mantendo a nota *dó3* como nota pedal. De seguida, voltaram a cantar dos compassos 1-12, mas desta vez de pé. O professor, além de corrigir notas e ritmo, aproveitou para acertar algumas consoantes finais, como por exemplo a letra (s) da palavra *ciganas*.

Foi feita uma chamada de atenção para o compasso 14, uma vez que há notas que estão trocadas entre vozes.

De seguida, os alunos aprenderam as frases dos compassos 13-16, cantando também em conjuntos de naipes. Relativamente aos baixos, o professor corrigiu a postura do naife e propôs que cantassem a sua melodia sem olhar para a partitura. Cantaram todos os naipes os compassos 13-16 e, para tornar a obra consistente, tomaram o início da obra até ao compasso 16. Repetiram este trecho algumas vezes até ficar seguro o suficiente para se cantar uma vez mais, mas num andamento mais rápido do que o que tinha sido feito até ao momento.

Toma-se o trecho dos compassos 17-25 (refrão da obra) e o professor recita o texto, chamando desde logo a atenção para a respiração, articulação e dicção corretas. Segue-se o mesmo ritmo de trabalho e aprendizagem. Para terminar a aula, cantam a obra *da capo* e o professor faz um breve comentário sobre a estrutura da obra.

No último tempo letivo da aula, ficaram apenas três alunos, pelo que o professor optou por fazer alguns exercícios de afinação, e rever algumas passagens musicais da obra *O Dia em Que o Rei Fez Anos*, de José Cid.

**27 de abril de 2022**

Nesta aula, tive a oportunidade de assegurar o aquecimento, então aproveitei para testar diferentes vocalizos. Dessa forma, fizemos os vocalizos nº28, nº29, nº30, nº31 e nº32.

O professor optou por começar a aula pela obra *O Dia em Que o Rei Fez Anos*, de José Cid. Trabalharam-se os compassos 26-37 individualmente por naipes, começando pela recitação do texto, prosseguindo com as melodias em (u) e só depois cantando e articulando o texto. Aos poucos foram-se juntando por naipes. Houve a necessidade de redistribuição de vozes numa passagem em específico, delimitando que quatro altos assumiriam a voz mais aguda nos compassos 34-37.

O professor opta por reduzir a secção e trabalha mais detalhadamente os compassos 25-29 com a sílaba (du), com o intuito de melhorar questões rítmicas.

Dedica-se algum tempo ao naipe dos baixos nos compassos 26-33 para aperfeiçoar o carácter e intenção com que cantam a obra e articulam o texto e também para acertar questões de afinação. Também se mostra necessário fazer um trabalho mais cuidado com os sopranos para corrigir articulação e dicção do texto, melhorar afinação. Aliás, o professor fomenta a auto consciencialização do naipe para a questão da afinação. Dessa forma, o professor pede que façam uma suspensão no compasso 27 para que se possa verificar e comentar a afinação. Até ao final da aula trabalha-se até ao compasso 33, incidindo particularmente na correta articulação das palavras.

No último tempo letivo da aula, fez-se revisão de melodias por naipes, da obra *Na Cabana, Junto à Praia* de José Cid.

**11 de maio de 2022**

A aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração. No momento da vocalização, foram entoados os seguintes exercícios: nº6 e nº15.

Começou por se trabalhar a obra *I Courted a Wee Girl*, arranjo de Fernando Lapa, partindo da anacruse para o compasso 53. Inicialmente trabalharam-se as vozes individualmente. Entretanto, o professor decidiu alterar a disposição dos alunos na sala, para a disposição convencional. O texto foi trabalhado de uma forma muito precisa em uníssono e de forma homorrítmica.

Após se terem cantado algumas frases melódicas, o professor verificou ser necessário trabalhar a afinação em todos os naipes, então também se trabalhou minuciosamente nesse sentido.

De seguida, optou por fazer uma revisão da obra *O Dia em Que o Rei Fez Anos*, de José Cid. Após se reverem as melodias iniciais, tomou-se o compasso 83 até ao fim. Foi necessário trabalhar individualmente por naipes para se aprimorarem respirações, articulação de texto (principalmente os *r*) e também a afinação.

Para terminar esta parte da aula, cantaram todos juntos, de pé a obra *da capo*.

No último tempo letivo da aula, em que ficaram apenas cinco alunos, o professor aproveitou para fazer revisão das obras que fazem parte do projeto "*Pareseres*" da Terra, nomeadamente, as obras da autoria de José Cid.

**18 de maio de 2022**

A aula começa com os habituais exercícios de alongamento e de respiração, sendo que o professor dedicou bastante tempo à fase da vocalização. Optou por começar por algo simples, uma melodia de 3 notas em grau conjunto, sensibilizando os alunos para o cuidado a ter com a afinação. Mantendo essa mesma melodia básica, foi pedindo que os naipes fossem fazendo suspensão em determinadas notas, de modo a criar uma atmosfera dissonante. O intervalo de 5ªP foi o escolhido para ser trabalhado, acabando por realizar o vocalizo nº14; trabalhou também o intervalo de 8ªP através do portamento entre as notas. A formação de acordes maiores também se trabalhou na fase inicial da aula, mas aqui o professor decidiu equilibrar o som através de um ajuste a nível de elementos em cada naipe. Tendo como base o vocalizo nº24, substituiu a articulação da vogal (u) pela vibração labial.

Incidindo no trabalho com as obras de José Cid, o professor selecionou a obra *20 Anos* para dar início à aula e recorreu ao uníssono para recitação do texto com o ritmo correto. Nesta fase, sensibilizou os alunos para a clareza e objetividade do texto, da necessidade de ser assim articulado. Enquanto repetem mais uma vez em uníssono, o professor, ao mesmo tempo, toca no piano as melodias corretas de cada naipe, como contextualização “de fundo”. De seguida, cada naipe cantou na sua voz, no entanto, notou-se uma perda de energia e de clareza na articulação. Assim sendo, o professor voltou a insistir no trabalho de articulação e dicção.

O naipe dos sopranos tem tendência a demonstrar alguns problemas de afinação. Dessa forma, sempre que necessário, o professor pede que cantem as melodias com (u), insistindo na correta articulação da vogal, para que a sua sonoridade não vá ao encontro de outras vogais.

A elisão é um dos elementos que mais se discute quando se trabalha o texto poético, e o professor costuma deixar sempre tudo muito claro no que concerne às elisões que se devem ou não fazer, em cada obra.

Já mais próximos do horário de término dos dois primeiros tempos letivos, o professor aproveita para lembrar e rever com os alunos a obra *Na Cabana, Junto à Praia*, de José Cid. Incide num aprimoramento tímbrico e consegue fazer-se a obra *da capo* antes ainda da aula terminar.

No último tempo letivo, dedicou-se ao trabalho do texto poético (recitação, articulação) com a obra *I Courted a Wee Girl*, arranjo de Fernando Lapa.

## **Aulas Lecionadas**

Planeamento e relatório

**24 de novembro de 2021**

### **Competências**

#### **Auditivas, Cognitivas e Técnicas**

- Compreensão e recitação/articulação do texto poético
- Compreensão rítmica
- Capacidade de relacionar conceitos rítmicos, melódicos e retóricos
- Reprodução melódica-vocal
- Reprodução rítmica vocal e corporal
- Capacidade de memorização

#### **Objetivos gerais:**

- Dar a conhecer a obra sem o auxílio da partitura e através do seu texto, para que fiquem contextualizados logo de início com a temática da obra e para promover uma relação pessoal/direta com a obra. Fomentando desta forma, a memorização.
- Promover integração e relação professor - alunos
- Recitar e trabalhar o texto poético
- Conhecer o texto poético e o seu significado
- Trabalhar correta e precisa articulação de consoantes
- Contextualizar as obras
- Promover o interesse pelas obras
- Reprodução de trechos rítmicos e melódicos

#### **Conteúdos**

- Obra: *Java Jive* – Ink Spots
- Idiomas: inglês
- Métrica de compasso simples
- Tonalidade de Sol maior
- Modo swing
- Dissonâncias

### **Objetivos de aprendizagem:**

- O aluno deve ser capaz de reconhecer e identificar a temática da obra.
- O aluno deve ser capaz de recitar o texto da obra dos compassos 5-12.
- O aluno deve ser capaz de cantar já com o texto dos compassos 5-8.

### **Ações estratégicas**

Será o primeiro contacto direto com os alunos, portanto quero começar por estabelecer uma relação mais próxima com eles.

- Início: abordar os alunos relativamente ao seu nome numa tentativa de decorar também os mesmos. Ainda no sentido de promover a nossa relação (interação), irei perguntar o que tomaram ao pequeno-almoço. No entanto, esta pergunta já está contextualizada na temática da obra a ser abordada: *Java Jive*. É uma ode ao café, onde o chá também é mencionado, por exemplo. Este foi o caminho que escolhi para ir ao encontro da temática da obra de uma forma menos direta, informal.

(Este processo é suposto ser feito sem o auxílio da partitura)

- As primeiras frases da música são *I love coffee, I love tea*. Dessa forma irei perguntar como é que dizemos que gostamos de café e de chá em inglês, para serem eles a chegarem lá diretamente e sentirem que contribuiram para esse passo.
- Dividir a turma em dois grupos: os que gostam de café e os que gostam de chá (hipoteticamente). O *grupo do café* dirá *I love coffee*, e o *grupo do chá* responderá *I love tea*. Depois, o ideal será juntar as duas frases numa apenas, em que todos dizem essa única frase.
- Continuar com a recitação do texto, mas como se estivesse a contar uma história (ir explicando) e pedir que repitam depois de mim.

***I love the Java Jive and it loves me***

(aqui, contextualizar e explicar o que é o *Java Jive*)

***Coffee and tea, and the Java and me***

***A cup, a cup, a cup, a cup, a cup***

(colocar um a um a dizer *a cup*, todos seguidos, como se fosse uma onda de *cup's*)

Posteriormente todos dirão a frase correta: 5x *a cup*

- Após este trabalho de texto, pretendo verificar o que os alunos conseguiram reter do trabalho que foi feito. Assim sendo, voltaremos ao início deste excerto do texto e irei pedir que contem eles a história sem a minha ajuda.
- Assim que o texto e contexto estiverem consolidados, vamos aplicar as melodias.
- Primeira frase *I love coffe, I love tea* – tocar e cantar ao piano a melodia do soprano; logo de seguida, colocar o naipe a cantar.
- Explicar aos altos que fazem exatamente o mesmo percurso melódico (passagens em meios tons) mas que começam numa nota diferente.

Esta fase, parece-me o pretexto ideal para fomentar a participação de um dos alunos cegos, que tem ouvido absoluto e durante as aulas costuma participar ativamente desta forma.

- De seguida, juntar as duas vozes: sopranos e altos.
- Continuando no trabalho de aplicar melodia ao texto já abordado, irei tocar e cantar a melodia dos tenores e baixos. Juntaremos as duas vozes e, por fim, as quatro.
- Nesta fase deve repetir-se algumas vezes esta passagem para que se torne em algo natural e familiar para eles, corrigindo sempre o que for necessário.

Irei manter o processo de aprendizagem: com frases curtas, trabalho de texto, trabalhar naipes individuais e ir juntando as vozes. Não pretendo avançar muito mais do que a frase *I love the Java Jive and it loves me*, porque é a primeira abordagem, e a obra tem algumas passagens complexas. Portanto, prefiro trabalhar trechos mais pequenos, mas com qualidade. Em último caso, e se ainda estivermos no horário da aula, iremos tomar o início da obra, trabalhando a introdução.

## **Reflexão sobre a aula do dia 24 de novembro de 2021**

Apesar de ser eu a lecionar a aula, professor assegurou o aquecimento através dos habituais exercícios de alongamento, relaxamento e respiração. Como vocalizos, fez os seguintes: nº17, nº16 e o nº25.

Com os alunos já sentados, dei início à aula aplicando o planeamento delineado. Algumas etapas demoraram mais tempo do que outras, mas em geral, o grupo reagiu bastante bem e mostrou-se empenhado. Consegui cumprir com o planeamento total, inclusive abordar a introdução da obra.

O último tempo letivo foi assegurado pelo professor, que optou por trabalhar a obra *Et in Terra Pax*, de Mary Lynn Lightfoot e a obra *Glorious*, de Stephanie Mabey.

Na primeira obra, partiu do compasso 27, explicando o relevo de cada palavra, incidindo no trabalho de texto: dicção e pronúncia corretas. Quando se verifica registo agudo no naipe dos sopranos, o professor sugere que façam primeiro a sua melodia uma oitava abaixo e com (u). Insistindo ainda na questão do texto poético, o professor questiona diretamente os alunos relativamente ao significado da obra que estão a cantar. Ainda neste contexto, o professor articula algumas frases e palavras de maneiras diferentes para que os alunos interajam, dizendo qual a versão que preferem ou então qual a que consideram mais correta. De seguida, pede que cantem a obra da capo, e foi-se corrigindo tudo aquilo que estava menos seguro.

Na segunda obra, trabalha-se essencialmente questões rítmicas e textuais. Este processo é também elaborado pelos alunos, que ajudam a construir a obra ao longo das aulas, participando ativamente.

Nos últimos minutos de aula, falam-se de detalhes relativamente ao concerto que se aproxima (15 de dezembro).

**12 de janeiro de 2022**

## **Competências**

### **Auditivas, Cognitivas e Técnicas**

- Compreensão e recitação/articulação do texto poético
- Compreensão rítmica
- Capacidade de relacionar conceitos rítmicos, melódicos e retóricos
- Reprodução melódica-vocal
- Reprodução rítmica vocal e corporal
- Capacidade de memorização

## **Conteúdos**

- Obra: *Java Jive* – Ink Spots
- Idiomas: inglês
- Métrica de compasso simples
- Tonalidade de Sol maior, Mi Maior
- Modelações tonais
- Modo swing
- Dissonâncias

## **Objetivos gerais**

- Promover integração e relação professor - alunos
- Recitar e trabalhar o texto poético
- Conhecer o texto poético e o seu significado
- Trabalhar correta e precisa articulação de consoantes
- Contextualizar as obras
- Estimular o processo de memorização
- Promover o interesse pelas obras
- Reprodução de trechos rítmicos e melódicos

Aqui:

- Há um momento diagnóstico inicial, em que os alunos devem ser capazes de relembrar o contexto da obra.
- Idealmente, os alunos devem ser capazes de se lembrarem do texto.
- Os alunos devem ser capazes de cantar corretamente do início até ao compasso 12.
- Os alunos devem ser capazes de reconhecer melodias semelhantes ao longo da obra.
- Os alunos devem ser capazes de articular e pronunciar corretamente o texto desde o início até ao compasso 12.

### **Ações estratégicas**

- Relembrar contexto e o texto da obra, perguntando diretamente se se lembram do que falava a obra e se se lembram também do texto.
- Uma vez que na primeira aula houve dificuldades numa determinada passagem, quero começar diretamente no compasso 7 com a melodia dos contraltos (sem eles saberem que estamos a começar ali). Vão cantar todos esta parte (com *tu*), para que este motivo melódico lhes fique na cabeça. O motivo é *I love the Java*.
- Depois, devem cantar apenas os contraltos os compassos 7-8.
- Enquanto isso, vou dar uma tarefa aos restantes naipes: identificar na partitura passagens melódicas que sejam idênticas, mas com textos diferentes (por exemplo compassos 5-6 e 13-14)
- De seguida vamos ouvir os restantes naipes nas suas melodias (compassos 7-8)
- Adicionar os contraltos.

- De seguida, fazer a passagem anterior (a partir do compasso 5) para juntarmos estas duas frases. Trabalhar até que a passagem fique segura.
- Trabalhar os compassos 9-10 por naipes, e depois juntar tenores e baixos; sopranos e altos e, finalmente, as 4. Fazer o mesmo processo nos próximos dois compassos (10-11).
- Para terminar a aula, faremos a obra *da capo*, até ao compasso 12.

## Reflexão sobre a aula lecionada do dia 12 de janeiro 2022

Relembramos o contexto e o texto da obra em questão (*Java Jive*)

- Após mais de um mês (a aula foi no dia 24 de novembro), os alunos ainda se lembravam do texto que tinham aprendido. Percebi que se criarmos uma relação mais pessoal com a obra, há mais probabilidade de ela ficar na memória.
- O motivo melódico dos altos cantado daquela forma resultou bem, pois conseguiram fixar. No entanto, quando juntamos com os restantes naipes, nas primeiras vezes tinham dificuldade em cantar a sua parte. Penso que terá sido devido à complexidade harmónica da passagem.
- Não pude dizer aos outros naipes para procurarem partes semelhantes na obra porque eles ainda não tinham partituras (as cópias estavam a ser tiradas). Ou seja, o processo de ensinar as vozes nesta passagem ainda foi sem acesso a partitura, o que dificultou o processo.
- Ensinei cada voz individualmente, salientando as semelhanças que havia entre algumas delas como por exemplo no compasso 7, que era exatamente igual para tenores e baixos, em que apenas a resolução da frase, no compasso seguinte, era diferente.
- Assim que chegaram as partituras, revi cada voz individualmente (do compasso 7) para que pudessem associar visualmente aquilo que tinham aprendido sem acesso à partitura.
- Toquei cada voz individualmente e pedi que recitassem o texto interiormente (para eles próprios) e depois toquei novamente e pedi que cantassem.
- Após todas as vozes terem cantado, estava no momento de as juntar. Quando dei as notas para cantarmos todos juntos, quis criar uma relação de familiaridade com o trítono entre altos e sopranos. Assim sendo, assumi a nota dó como um eixo para

as restantes vozes. Tenores e baixos tinham um intervalo de 2<sup>a</sup> maior e os sopranos um intervalo de 4<sup>a</sup> aumentada. Perante este último intervalo, perguntei se eles conheciam a série *The Simpsons*, e a música de abertura da série. Fiz isto por dois motivos:

- Para descontrair ligeiramente (e aliviar um pouco a tensão)
- Porque o intervalo inicial da música é o trítono.

Resultou, pois começaram a cantar a música da série, e reconheceram o intervalo, fizeram uma associação. Os sopranos conseguiram fazer o intervalo de forma correta sempre que tinham de o cantar.

- Retomamos então o compasso 7 e cantamos algumas vezes para se irem familiarizando com a passagem, mas ainda demonstravam algumas inseguranças.
- Para mudar um bocado de “ares” e, também, para lhes dar uma sensação de concretização, voltei à frase anterior como tinha planeado (compasso 5-6), corrigindo o necessário.

Seguindo o planeamento, juntei as duas frases (compassos 5-8), evidenciando a relação melódica entre o fim e o início de cada frase. Ou seja:

- No final do compasso 6, os sopranos terminam com a nota dó (*tea*) e a próxima frase começa com o fá# (*l*). Este salto melódico é o mesmo que trabalhamos há pouco: o trítono existente entre os altos e sopranos.

Para treinarmos esta mudança de nota (que coincide com uma mudança de página, o que não facilita o processo), pedi para cantarem em *loop*:

- *tea* (dó) – *l* (fá#)
- Fiz o mesmo processo para as restantes vozes.

- Ao longo da aula ia perguntando o nome de um determinado intervalo, para os manter “alerta”.

Após montar estas duas frases (compassos 5-8), seguimos para os compassos 9-10.

- Cantamos por naipes, considerando os sopranos como um eixo e, depois, juntamos as quatro vozes.

Seguimos para a próxima frase, compassos 11-12: *A cup*

- Cantamos naipe a naipe.
- O naipe dos baixos é o que tem mais movimento melódico nesta passagem. Para facilitar, toquei ao piano a sua melodia, que me remeteu de imediato a uma música de uma carrinha de gelados, que passava na minha rua quando era mais nova. Notei que ficaram surpreendidos, e então prossegui, contextualizando. Reparei que este pequeno momento foi importante porque deu para descontraír ligeiramente.
- Pedi então que cantassem todos esta passagem dos baixos com o nome das notas. Depois só os naipes masculinos, e por fim, apenas os baixos.
- Juntamos os naipes todos com texto (*a cup*).

## **Planeamento da aula supervisionada de dia 9 de fevereiro de 2022**

Para esta aula, optei por fazer uma seleção de duas obras a serem trabalhadas, de modo a que não se tornar a aula exaustiva ao trabalhar sempre a mesma peça.

Como, em contexto de estágio, não consigo fazer um trabalho contínuo no que diz respeito à preparação de uma obra musical, optei por selecionar uma obra que incidisse no meu tema de investigação, ou seja, que tivesse um trabalho de texto mais elaborado e que me fizesse incidir nessa questão de uma forma mais aprofundada. Optaria também por uma outra, que fosse simples musicalmente, apenas com três vozes (porque com a observação das aulas percebi que o grupo fica bastante desequilibrado com a divisão em quatro vozes) mas que fosse um tema eventualmente já familiar aos alunos. Com isto, podia promover a motivação dos alunos com esta obra, fazendo com que, conseqüentemente, fossem obtidos resultados de uma forma mais direta e eficaz.

Nesse sentido, surge então a escolha da obra *Diz Comigo*, escrita com base em quatro trava-línguas. É de Jorge Salgueiro e faz parte de um conjunto de 3 obras, nomeadamente *3 RAPs OPUS 100*.

A segunda obra escolhida foi *Oh Happy Day*, um tema gospel de Edwin Hawkins que assegurou o seu reconhecimento através do filme *Sister Act*. Apesar de haver vários arranjos desta mesma obra, quis fazer uma adaptação para o coro juvenil, que fosse ao encontro das suas necessidades. Assim sendo, através de várias partituras, fiz um arranjo que compila secções de vários arranjos já existentes.

### **Competências**

#### **Auditivas, Cognitivas e Técnicas**

- Compreensão e recitação/articulação do texto poético
- Compreensão rítmica
- Capacidade de relacionar conceitos rítmicos, melódicos e retóricos
- Reprodução melódica-vocal
- Reprodução rítmica vocal e corporal
- Capacidade de memorização

## **Conteúdos**

- Idiomas: português e inglês
- Métrica de compasso simples
- Tonalidade de Dó maior, Sol maior, Mi Maior
- Modelações tonais
- Correta e precisa articulação da letra (p)

## **Objetivos gerais**

- Recitar e trabalhar o texto poético
- Realizar experiências de sensibilização do texto poético
- Conhecer o texto poético e o seu significado
- Trabalhar correta e precisa articulação de consoantes
- Contextualizar as obras
- Estimular o processo de memorização (na obra *Diz Comigo*)
- Promover o interesse pelas obras
- Reprodução de trechos rítmicos e melódicos
- Estimular o trabalho em equipa

## **Em que, para cada obra:**

- O aluno deve ser capaz de reconhecer o contexto em que se inserem a obra
- O aluno deve ser capaz de compreender e recitar o texto poético
- O aluno deve ser capaz de recitar corretamente o texto poético com a métrica correspondente
- O aluno deve ser capaz de reproduzir a sua melodia/trecho rítmico corretamente
- O aluno deve ser capaz de compreender a estrutura da obra
- O aluno deve ser capaz de articular o texto poético e reproduzir ritmo corporalmente, em simultâneo
- O aluno deve ser capaz de reproduzir de memória os trechos indicados
- O aluno deve ser capaz de relacionar vários momentos da mesma aula

## **Objetivos específicos**

### ***Diz Comigo***

- Trabalhar a obra sem partituras
- Dividir a turma em grupos
- Fazer levantamento de vários trava-línguas
- Articular apenas palavras começadas com a letra (p)
- Ouvir e repetir palavras recitadas com a letra (p)
- Completar o primeiro trava-línguas
- Articular meticulosamente o primeiro trava-línguas
- Reproduzir ritmo corporal dos compassos 1-13
- Reproduzir vocalmente os compassos 1-13
- Alternar entre cantar de pé e sentado

### ***Oh happy day***

- Abordar o tema felicidade
- Estimular a articulação de termos em inglês
- Ouvir atentamente a recitação e articulação de frases, repetindo da mesma forma
- Trabalhar naipes individualmente
- Trabalhar texto poético de toda a primeira página
- Propor exercícios que promovam a rápida absorção de conhecimento musical, facilitando a aprendizagem
- Relacionar vários momentos da aula
- Associar gestos a determinadas palavras/conceitos

## **Estrutura da aula**

### **Aquecimento e vocalizo**

Como exercícios iniciais, optei por me basear um pouco naquilo que os alunos costumam fazer habitualmente. No entanto, quis acrescentar alguns elementos que já tive a oportunidade de experimentar com a turma em aulas anteriores, como o ato de espreguiçar, bocejando de seguida (bocejo com sons mais agudos). Outro exercício que gosto de inserir é um mais expansivo: digo algumas saudações em várias línguas, com o intuito que eles repitam e trabalhem a sua projeção.

Introduzi os vocalizos começando por pedir que cantassem em uníssono a nota dó3 em (u) com o objetivo de o transformar num (i). De seguida, pusemos em prática os seguintes vocalizos: nº4, nº7, nº9, nº16 (mas com *pá pi pé pá pi pé pá*); nº29 (mas com *puuá*); nº1 (mas com *la la la*). Os últimos três vocalizos foram adaptados tendo em consideração as necessidades do repertório a ser trabalhado na aula: nos exercícios nº16 e nº29 utilizei a consoante (p) para promover a articulação desta mesma consoante, uma vez que a vamos trabalhar bastante durante a primeira obra. No exercício nº29 aliei ainda este pensamento à alternância entre tonalidades maior e menor, uma vez que, maioritariamente, todos os vocalizos têm como base uma tonalidade maior. É necessário educar e habituar o ouvido a outras sonoridades.

Claro que os alunos neste nível, têm consciência e conhecimento tonal, no entanto, durante o vocalizo não se pratica muito esta questão.

No que concerne ao exercício nº1, este servirá como introdução/contextualização a uma secção específica da obra *Oh Happy Day*.

### **Ações estratégicas**

#### **Metodologias de Implementação**

Para introduzir a obra *Diz Comigo* (baseada em quatro trava-línguas), penso que será melhor haver uma contextualização do tema, em vez de dar “de forma gratuita” o trava-línguas que vamos trabalhar. Nesse sentido, pretendo questionar os alunos relativamente ao seu conhecimento sobre trava-línguas: o que é, se sabem dar exemplo de algum, quais

os que conhecem... Ou seja, vamos entrando aos poucos no tema da primeira obra a ser abordada. Acredito que é uma das formas de os alunos criarem desde logo uma relação com a obra, a partir do momento em que têm de pensar sobre aspetos da mesma; basicamente os alunos vão construindo uma imagem da obra. Da mesma forma, os alunos contribuem para o processo de aprendizagem, o que se manifesta num fator bastante significativo.

Dependendo da resposta dos alunos, tenho alguns trava-línguas para exemplificar e dar início a esta recolha, se assim for necessário.

Como o primeiro trava-línguas se baseia muito na letra (p), é importante que os alunos pratiquem essa articulação, a sua sonoridade. Nesse sentido, simularemos o jogo do STOP em que, estrategicamente serei eu a dizer o abecedário de modo a que seja selecionada a letra P. Dessa forma, pedirei então que cada aluno diga uma palavra começada pela letra (p), impondo a regra de que não poderá haver palavras repetidas. Dependendo, mais uma vez, da resposta dos alunos, poderá ser pertinente realizar mais do que uma ronda de palavras.

Após a participação dos alunos com palavras começadas por (p), irei recitar algumas palavras também com o intuito que eles repitam depois de mim. As palavras serão, nada mais, nada menos, do que as palavras começadas por (p) que constituem o primeiro trava-línguas: *Em baixo da **pia** tem um **pinto** que **pia**. Quanto mais a **pia pinga**, mais **o pinto pia**.*

Como são apenas três palavras diferentes, irei repeti-las em grupos de três:

- Pia, pinto, pia
- Pinto, pia, pinto
- Pinga, pia, pinga
- Pia, pinga, pia
- Pinto, pinga, pinto
- Pinga, pinto, pinga
- Pia, pinga, pinto

Esta repetição surge para os inundar com a sonoridade da letra (p) e para os fazer praticar antecipadamente parte do texto poético.

De seguida, irei perguntar quantas palavras diferentes ouvirem, de modo a estimular a memória e o processo de memorização. Terão de as usar para completar, em grupos, o trava-línguas que irei distribuir numa folha.

Relembro que nesta obra, os alunos não terão acesso à partitura e que, neste momento, ainda não sabem qual o trava-línguas que será trabalhado. Só saberão assim que entregar a folha, que terá o seguinte aspeto:

Em baixo da \_\_\_\_\_  
Tem um \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ .  
Quanto mais a \_\_\_\_\_  
Mais o \_\_\_\_\_ .

*Figura 38: Exercício com o trava-línguas*

A turma será dividida em três grupos e terão de preencher o trava-línguas em equipa. É um exercício bastante simples, pelo que não seria necessário fazerem-no desta forma. No entanto, optei por uma estratégia que não é usual durante as aulas com o intuito de fomentar o interesse pela obra e pela aula.

Após todos terem preenchido o trava-línguas, cada grupo definirá um porta-voz que terá de recitar todo o trava-línguas para a turma, de modo a verificarmos se foi preenchido corretamente. Desta forma, tenciono incentivar a participação ativa dos alunos na aula, mantendo o objetivo de que os alunos devem sentir-se parte do processo. Finalmente, em conjunto, iremos recitar repetidamente o trava-línguas para que o consigam articular e memorizar corretamente.

Sempre que formos adicionando um passo no processo de montagem da obra, pretendo que os alunos encarem cada passo como desenvolvimento e não como um obstáculo. Nesse sentido, terei de interagir positivamente com os alunos, recorrendo ao feedback positivo, e a estratégias que proporcionem clareza no momento de aprendizagem. Sem dúvida que uma aprendizagem informal é um bom recurso a ser aplicado nestas aulas.

Assim que o trava-línguas estiver na ponta da língua, introduziremos questões rítmicas, como o pé no chão que aparece logo no início da partitura. Este elemento permitirá uma maior consistência rítmica no que concerne à recitação do texto poético.

Em geral, pretendo que seja uma aula bastante interativa, principalmente com esta obra, em que os alunos consigam manter o foco e que, ao mesmo tempo, se divirtam a fazer música. Assim sendo, é importante que eu própria não recorra à partitura muito frequentemente, para não quebrar o ritmo da aula e para que o processo de aprendizagem flua naturalmente (sentimento de: “estamos a construir isto juntos!!”).

Deste modo, lançarei um desafio a um dos naipes, introduzindo um novo elemento da obra, *como é que é?* presente final do segundo compasso. Como é uma obra dividida por grupos e não por vozes, darei a oportunidade de todos fazerem a parte dos dois grupos, trocando de papéis. Após este exercício é importante definir grupos e subdividir o grupo 1 em 3 vozes, para fazerem *divisi* que surge a partir do compasso 10. Aprender-se-á esse trecho e, de seguida, será necessário juntar as duas partes da obra através da passagem do compasso 9 para o compasso 10.

Assim que essa passagem estiver segura e para tornar a obra mais consistente, terei de explicar e clarificar a estrutura da obra aos alunos, uma vez que não têm partitura. Tomaremos o início da obra até ao compasso 13, ainda sem a intervenção do segundo grupo a partir do compasso 10. Trabalharei as passagens que estiverem menos seguras.

Para terminar a abordagem a esta obra, pedirei ao segundo grupo que tente imitar, através de onomatopeias, uma base rítmica de percussão, conduzindo-os ao que é pedido na partitura. De seguida, juntaremos esse trecho ao resto da obra, acrescentando também a palma a partir do compasso 9. Para consolidar tudo aquilo aprendido até ao momento, será importante fazer a obra do início até ao compasso 13.

Na abordagem à segunda obra *Oh Happy Day*, pedirei que os alunos se sentem, uma vez que já terão passado grande parte da aula de pé.

Para introduzir esta obra, começarei por abordar o tema *felicidade*, questionando os alunos sobre o que é um dia bom, um dia feliz para eles, alimentando a conversa nesse sentido. Para que consigamos chegar ao idioma inglês, irei pedir que sugiram expressões em inglês que retrate a felicidade, um dia bom, uma concretização...

O meu objetivo é que cheguem à expressão *happy day* para associarem ao tema a ser trabalhado. De seguida entregarei as partituras aos alunos.

Como a primeira frase (sopranos) é reforçada pelas restantes vozes, penso que será interessante trabalhar esse elemento ainda sem as melodias, portanto iremos começar dessa forma: só com texto, sopranos começam e as outras vozes complementam.

Depois deste pequeno exercício, pretendo abordar as melodias (já com texto) de cada naipe individualmente começando pelas vozes mais graves. Para que os sopranos assimilem mais facilmente a sua frase, farei um pequeno exercício introdutório: terão de repetir as seguintes frases, articulando com o nome das notas:



Figura 39: Exercício de contextualização (1)



Figura 40: Exercício de contextualização (2)



Figura 41: Exercício de contextualização (3)

Assim, partindo de um arpejo menor, através da adição da nota *ré*, vamos construindo a frase dos sopranos. Após este breve exercício, cantarão a sua frase, com texto e, se seguida, os três naipes juntos. Aqui, será o pretexto ideal para relacionarmos momentos da aula: relembrar que vamos fazer o mesmo exercício de reforço que fizemos anteriormente, mas, desta vez, com as respectivas melodias.

Para abordar os compassos seguintes (5-11), farei uma contextualização retórica, que irá ao encontro da temática da obra (felicidade). A recitação do texto e consequente repetição pelos alunos, é um elemento importante nesta fase, para que os alunos comecem desde cedo a estar familiarizados com o texto poético. De seguida, trabalharei com eles o resto da primeira página, vendo melodias separadamente.

Na página seguinte deparamo-nos com novo texto poético: farei a recitação do mesmo, complementando com gestos que ajudem a fixar termos. Por exemplo nas palavras *watch, fight, pray*. Não pretendo trabalhar já as melodias a partir do compasso 16, pois prefiro assegurar de forma consistente o início da obra até ao compasso 15. No entanto, como não há muito texto poético, acho pertinente que se aborde logo de início o contexto de toda a obra. Nesse sentido, no tempo restante da aula trabalharemos a obra até ao compasso 15.

## Reflexão sobre a aula lecionada supervisionada do dia 9 de fevereiro de 2022

A aula começou com alguns minutos de atraso uma vez que, inesperadamente, havia alunos em confinamento e foi necessário estabelecer ligação via zoom com os mesmos, para que pudessem assistir à aula.

Uma vez presente o meu orientador científico professor doutor Vasco Negreiros, começamos por apresentá-lo à turma, explicando o propósito da sua presença naquela aula.

Dei início à aula de acordo com o planeamento elaborado. Logo nos primeiros exercícios notei que o coro não estava propriamente à vontade com os mesmos. É algo que os faz sentir, de certa forma, fora da sua zona de conforto. Já tinha aplicado estes mesmos exercícios numa outra aula, portanto não era algo novo para eles. No entanto, não é algo que eles pratiquem frequentemente, daí não se sentirem tão à vontade.

A questão da repetição das saudações acabou por melhorar após praticarem algumas vezes, melhorando, conseqüentemente, a sua projeção.

Relativamente aos vocalizos, acabei por não realizar o último, uma vez que começamos a aula mais tarde e não queria pôr em causa o planeamento do desenvolvimento da aula. Além disso, optei por não realizar esse exercício em específico porque, como referido anteriormente, era uma introdução a uma secção da segunda obra a ser trabalhada – *Oh Happy Day*. Por mais que quisesse introduzir no aquecimento elementos que remetessem diretamente para as obras a serem trabalhadas, como esta passagem acontece apenas a partir do compasso 37, percebi que não era pertinente abordá-la naquele momento e que seria mais oportuno iniciar o desenvolvimento da aula.

No que diz respeito ao trabalho com as obras escolhidas, tenho de admitir que a primeira abordagem com a obra *Diz Comigo* foi uma descoberta em grupo que resultou muito bem e que me deixou bastante satisfeita. Houve trabalho em equipa, diversão e consegui atingir os objetivos que tinha planeado para este momento da aula.

Tenho de admitir também que, em determinado momento, senti necessidade de recorrer à partitura para confirmar alguns pormenores. Não me tinha proibido de o fazer, por outro lado, queria evitar ao máximo. Não vejo nenhum problema nisso, acho que agi corretamente. No entanto, percebi que é algo que tenho que ter mais em consideração num próximo contexto de aula em que queira fazer este tipo de trabalho, pois sinto que pode quebrar a fluidez da aula e do processo de aprendizagem. Se tenciono fazer um trabalho sem que os alunos tenham acesso à partitura e se considerar importante eu também não ter, então terei de me preparar melhor nesse sentido.

As análises e reflexões que fazemos das aulas que lecionamos, são extremamente importantes não só para percebermos o que fizemos bem ou menos bem, mas também para percebermos o que podemos e queremos fazer melhor numa próxima vez/aula.

Nos últimos 20 minutos de aula trabalhamos a obra *Oh Happy Day*. Introduzi a obra de acordo com o planeamento e consegui o objetivo que apresentei anteriormente: que através da conversa inicial sobre a temática da obra, os alunos chegassem por eles a esta obra em específico.

Nesta obra segui também o planeamento que tinha pré-estabelecido. A temática da obra foi abordada, todo o texto poético da obra foi recitado e explicado. Devido a algumas dificuldades melódicas, acabamos por não ter tempo de trabalhar todos os pormenores que tinha idealizado, como por exemplo a questão de associar gestos a determinadas palavras/conceitos.

Surgiram então algumas dificuldades por parte do naipe dos sopranos, em que não conseguiam entrar corretamente no terceiro compasso. Nesse sentido, trabalhei essa passagem mais a nível rítmico porque deduzi que fosse essa a dificuldade em questão. No entanto, esse pormenor não ficou resolvido, uma vez que tive de terminar a aula entretanto.

Mais tarde, durante uma reunião com o meu orientador científico com o intuito de obter feedback sobre a aula lecionada, o professor alertou-me de que o problema na entrada do compasso 3 não era uma questão rítmica, mas sim melódica: os sopranos não estavam a

conseguir entrar corretamente porque estavam com dificuldade em cantar a primeira nota. Consequentemente, não entravam no tempo certo.

O facto de não me ter apercebido deste erro na hora, fez-me compreender melhor a sensibilidade com que nós, enquanto docentes, temos de encarar cada passo em cada aula.

A verdade é que nem sempre os planeamentos são cumpridos rigorosamente, e isso faz parte. Muitas vezes não prevemos que certos erros possam acontecer e isso pode levar-nos por caminhos traiçoeiros, como foi o meu caso. Nunca pensei que pudesse haver uma dificuldade naquele sítio em específico, por isso nem consegui detetar a dificuldade no momento. Tenho consciência de que, caso a aula tivesse continuado, teríamos resolvido a questão, até porque seria muito fácil de resolver: bastaria alertar o naipe dos sopranos de que a sua nota seria a mesma nota que os altos estariam a cantar aquando a sua entrada, por exemplo.

Quando os alunos estavam a arrumar as suas coisas e iam saindo da sala, pedi que cantassem a obra que trabalhamos no início (*Diz Comigo*). Fi-lo por duas razões: para haver uma recapitulação daquilo que tinha sido abordado no início da aula, percebendo até que ponto os alunos tinham decorado a obra e também para que os alunos saíssem da aula com a sensação de concretização, uma vez que a obra *Oh Happy Day* tinha ficado ainda muito crua.

Foi um ponto que não estava planeado inicialmente, mas na hora senti a necessidade de o fazer, senti que faria todo o sentido.

Como supramencionado, tive a oportunidade de ter uma pequena conversa com o meu orientador científico sobre esta aula lecionada. Penso que ter o feedback de quem está a assistir é crucial para que tenhamos uma melhor consciência da nossa prestação e para que consigamos fazer sempre mais e melhor. Nesse sentido, acho pertinente deixar registado os pontos abordados e posteriormente refletidos.

Nesse sentido, o professor Vasco Negreiros mencionou alguns aspetos que tenho de ter mais em consideração:

- A correta articulação e pronúncia das saudações iniciais que pedi que repetissem;
- Quando pedir que os alunos façam algo, não devo questionar demasiadas vezes “pode ser”?
- Devo interligar mais os exercícios de alongamento e vocalizos e, principalmente, aproveitar melhor os vocalizos para trabalhar alguma componente de uma das obras, investindo também numa harmonização mais complexa dos mesmos.
- Devo repensar a questão da apneia, uma vez que se pode tornar perigosa, bem como alguns movimentos corporais (rodar o pescoço). Neste último caso, será melhor sugerir que os alunos não levem esse movimento ao extremo.
- Corrigiu pequenos detalhes técnicos.

## **Planeamento das aulas de 28 de fevereiro de 2022**

Apesar de estar a assistir às aulas do coro juvenil G, o meu orientador cooperante deu-me a oportunidade de dar uma aula a duas turmas diferentes (Coro Juvenil B e coro Juvenil C) com o intuito de poder experienciar o trabalho com turmas de faixas etárias diferentes. Aceitei o desafio e preparei então duas aulas, no prazo de uma semana. Recebi indicações de que a estrutura da aula seria da minha total responsabilidade, sendo que me foi dada a liberdade de escolher o repertório a ser trabalhado, não tendo de dar seguimento ao trabalho realizado pelo professor.

As aulas tinham a duração de dois tempos letivos. O Coro Juvenil B, constituído por cerca de 20 alunos do 7º e 8º anos, tinha aula entre as 14h30 e as 16h. Mais tarde, às 16h30, começava a aula do Coro Juvenil C, com aproximadamente 35 alunos do 5º e 6º anos, que se estendia até às 18h.

### **Coro Juvenil B**

Com o Coro Juvenil B decidi fazer uma parte da obra “Diz Comigo” – constituída por diversos trava-línguas. Como já tive a oportunidade de trabalhar esse mesmo excerto com o Coro Juvenil G, achei que seria interessante trabalhar a mesma passagem com outro grupo, com o intuito de perceber como funcionam as mesmas metodologias em turmas diferentes. No entanto, para esta aula, terei em consideração os aspetos mencionados pelo meu orientador científico aquando da supervisão da aula lecionada.

Assim sendo, na obra *Diz Comigo*, assumi o mesmo planeamento da aula supervisionada do dia 9 de fevereiro (exposto na página 80 deste documento).

Sendo uma turma que eu ainda não tive a oportunidade de conhecer, será pertinente fazer uma breve apresentação (minha e dos alunos) antes de avançarmos com os exercícios de alongamento e vocalizos.

Os exercícios de alongamento e de respiração foram os mesmos que costumo aplicar com o Coro Juvenil G, expostos no início do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Adicionarei também a componente em que eles se espreguiçam e bocejam (bocejo mais

exagerado e agudo), o exercício da repetição das saudações em várias línguas, para averiguar a resposta dos alunos face a estes exercícios; e também o vocalizo nº33, em cânone, dividindo a turma em dois e três grupos.

### Coro Juvenil C

O pensamento foi o mesmo, quanto à fase inicial da aula: breve apresentação, para que nos possamos conhecer minimamente. Um dos aspetos a ter em consideração principalmente com esta turma, seria o facto de serem alunos mais novos, logo todos os exercícios de alongamento, relaxamento e os vocalizos teriam de ser adaptados e simplificados. Dessa forma, atendendo à faixa etária desta turma e com o intuito de conhecer as suas capacidades, optei por selecionar uma canção para aplicar como vocalizo: depois de todos aprenderem a música, dividirei a turma em dois ou três grupos para que façamos um cânone, trabalhando competências auditivas e cognitivas (através da estimulação da memorização).

A canção escolhida foi a seguinte:

Te - nh'um re - lo - gi - o de pe - sos que ba - te: Tic Tac

Tic Tac E tam - bem te - nho um des - per - ta - dor mas es - se ba - te

Tic Tac Tic Tac Tic Tac Tic Tac E n'al - gi - bei - ra ten - ho -

um que ba - te ba - te Tic Tac!

Figura 42: Canção do Relógio

Para que a aula flua dinamicamente e que tenha alguma variedade, considero pertinente inserir a componente rítmica, para enriquecer a aprendizagem. Dessa forma, selecionei a música *Epo I Tai Tai E*, tradicional da Nova Zelândia. É de Melinda Carroll e é, normalmente, acompanhada com percussão corporal.

Portanto, além de trabalharmos o texto e as melodias, terão de aprender vários ritmos corporais para consolidar com a parte melódica. Nesse sentido, adaptei algumas coreografias já existentes para esta canção, construindo três sequências rítmicas diferentes.

O objetivo é que todos os alunos aprendam as três sequências e, posteriormente, possa dividir a turma em três grupos para termos o efeito da polirritmia.

Claro que esse trabalho será feito aos poucos, dividindo primeiro a turma em dois grupos numa fase inicial, dando a oportunidade para que experimentem todos os ritmos em conjunto e, só numa fase final, é que se dividirá a turma em 3.

Resumidamente, a o processo de aprendizagem terá a seguinte estrutura:

- Audição e recitação do texto poético
- Aprendizagem das melodias já com o texto diretamente
- Aprendizagem das três sequências rítmicas
- Aplicação de cada sequência enquanto cantam a música
- Divisão da turma em dois grupos, experimentando as várias sequências
- Divisão da turma em três grupos com as três sequências

## Relatório das aulas de 28 de fevereiro de 2022

### Coro Juvenil B

Optei por fazer apenas três vocalizos (nº4, nº7, nº17), terminando com o exercício nº32 (*Eco*). Este exercício toma um pouco mais de tempo porque exige que os alunos aprendam o texto inicialmente, e como tem muita repetição de palavras, exige uma engenhosa articulação e memorização das mesmas. Após termos cantado o exercício várias vezes até ficar seguro, procedi à explicação do efeito do cânone, e avancei com a divisão da turma em dois e três grupos para que o possamos aplicar.

Com obra *Diz Comigo*, apliquei o planeamento previsto. A aula desenrolou-se bastante bem, havendo ainda margem de tempo para trabalhar algo mais. Sendo assim, decidi usar parte do planeamento da aula do Coro Juvenil C: trabalhar a obra *Epo I Tai Tai E*, de Melinda Caroll.

Para terminar a aula, pedi que os alunos cantassem novamente o vocalizo nº32 (*Eco*) e consegui notar o empenho dos alunos e a preocupação em executarem o exercício de forma correta, uma vez que era um exercício mais desafiante e diferente.

### Coro Juvenil B

Um dos aspetos que se tornou evidente desde no início foi que, sendo uma turma bastante numerosa, todos os processos são mais demorados, desde as apresentações iniciais à aprendizagem de exercícios e melodias.

Ainda no contexto da apresentação, permiti que, nos minutos iniciais, os alunos tentassem adivinhar o meu nome, até porque, desta forma, conseguia que os alunos se mantivessem motivados para a aula que estava a começar e, também, estava a contribuir para a estimulação mental, uma vez que teriam de pensar em vários nomes femininos. Para acelerar o processo, fui dando algumas dicas como *termina com a letra 'a'; tem seis letras...*

Pode parecer que foi uma perda de tempo assim à primeira vista, mas vi os alunos realmente entusiasmados em tentar adivinhar e a pensar sempre em nomes diferentes. Criou-se ali uma atmosfera de força de vontade, que penso ter contribuído para o desenrolar do resto da aula.

No que concerne aos habituais exercícios de relaxamento, como referido no planeamento, acabei por simplificar alguns deles. Quando pedi que repetissem as saudações em outras línguas, as primeiras respostas já foram bem projetadas, no entanto percebi que conseguiam ainda melhor: quando voltaram a repetir, pedi que imaginassem que estavam a saudar alguém que se encontrava num ponto mais distante, do outro lado da janela, literalmente. O resultado foi muito bom! Quanta energia!

Para introduzir a canção do relógio, quis saber como é que eles acordavam de manhã (para que chegassem ao despertador, ao relógio, etc.). De seguida, procedemos então à recitação do texto, aprendizagem das melodias em que ia recorrendo ao piano em determinados momentos para esclarecer dúvidas melódicas. Trabalhamos a obra do início ao fim, várias vezes. Antes de introduzir o cânone, optei por dividir a turma em dois grupos (rapazes e raparigas), e fizemos um jogo que consistia numa espécie de “competição”, em que cada grupo cantava a canção do relógio e o outro grupo teria de avaliar a prestação, numa escala de 0-10. Com este exercício quis fomentar a motivação dos alunos nesta aula e, ao mesmo tempo, fazer com que se empenhassem naquilo que estavam a fazer, estando com mais atenção. Além disso podíamos trabalhar também a capacidade crítica de avaliação e heteroavaliação (estando consciente de que seria óbvio existir uma sabotagem nessa mesma avaliação!).

Esta estratégia resultou bastante bem: os alunos estavam mais expostos e, por isso, sentiram a necessidade de desempenhar um bom papel, mesmo cantando em grupo. De salientar a honestidade de um dos rapazes que no fim se virou para os restantes colegas (grupo dos rapazes) e disse “Sejamos sinceros, elas cantaram bem melhor do que nós!”. Na realidade, fiquei bastante contente com esta apreciação porque demonstrou que os alunos estavam realmente atentos ao que estava a acontecer e à prestação dos outros colegas.

Passando para a obra *Epo I Tai Tai E*, segui o planeamento estipulado.

Fiquei surpreendida quando um dos alunos perguntou o que significava o texto! Mostrou interesse, o que significa também que estas questões são abordadas nas suas aulas e que eles gostam de saber o que estão a cantar!

Para terminar a aula, pedi que cada aluno seleccionasse um dos três ritmos que aprenderam para que cantássemos uma última vez a música, em que cada um fazia o ritmo que mais gostou.

Fiquei bastante contente com o desenvolvimento destas aulas e sem dúvida que foi bastante desafiante e enriquecedor conhecer novos contextos práticos.

## **Planeamento da aula supervisionada de dia 4 de maio de 2022**

### **Competências**

#### **Auditivas, Cognitivas e Técnicas**

- Compreensão e recitação/articulação do texto poético
- Compreensão rítmica
- Capacidade de relacionar conceitos rítmicos, melódicos e retóricos
- Reprodução melódica-vocal
- Reprodução rítmica vocal e corporal

### **Conteúdos**

- Idiomas: português
- Métrica de compasso simples
- Tonalidade de Dó maior, Sol maior, Mib Maior
- Modelações tonais

### **Objetivos gerais**

- Rever o trabalho desenvolvido anteriormente pelo professor
- Recitar e trabalhar o texto poético
- Realizar experiências de sensibilização do texto poético
- Conhecer o texto poético e o seu significado
- Trabalhar correta e precisa articulação de consoantes
- Reprodução de trechos rítmicos e melódicos
- Associar gestos a determinadas palavras/conceitos
- 

### **Em que, para cada obra:**

- O aluno deve ser capaz de compreender e recitar o texto poético
- O aluno deve ser capaz de recitar corretamente o texto poético com a métrica correspondente
- O aluno deve ser capaz de reproduzir a sua melodia/trecho rítmico corretamente
- O aluno deve ser capaz de compreender a estrutura da obra
- O aluno deve ser capaz de relacionar vários momentos da mesma aula

### **Objetivos específicos**

- Rever o texto poético, compassos 1-37
- Trabalhar texto poético da segunda parte da obra: compassos 38-54
- Ouvir atentamente a recitação e articulação de frases, repetindo da mesma forma
- Trabalhar naipes individualmente
- Reproduzir vocalmente os compassos 1-37 e 38-53
- Propor exercícios que promovam a rápida absorção de conhecimento musical, facilitando a aprendizagem
- Relacionar vários momentos da aula

### **Estrutura da aula**

#### Aquecimento e vocalizo

Como exercícios iniciais, optei por me basear um pouco naquilo que os alunos costumam fazer habitualmente, a nível de alongamentos e respiração. No entanto, quis acrescentar um exercício em que os alunos estão de pé, com os pés ligeiramente afastados e começam por baixar a cabeça, levando o queixo em direção ao peito, de modo a “enrolar” o corpo, a cabeça em direção aos pés, deixando os braços descontraídos, em modo “pêndulo”. Assim que estejam com o tronco inclinado para a frente, devem fazer pequenos movimentos com a cabeça na vertical e horizontal, como se estivessem a acenar que “sim” e que “não”. De seguida, propõe-se que regressem à posição normal, mas desconstruindo lentamente a posição em que estão.

Como vocalizos, optei por fazer os seguintes: nº33 (com portamento entre cada nota); nº 27, nº17 (adaptando para *yá* em vez de *iô*); nº28 (acrescentando uma terceira nos sopranos); nº 30; e, por fim, o nº32.

#### **Ações estratégicas**

Para esta aula, o meu orientador cooperante aconselhou-me a dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito do projeto “*Pareseres*” da Terra, de

modo a preparar os alunos para os concertos que se aproximam. Nesse sentido, trabalharei as obras de José Cid: *O dia em que o Rei fez anos* e *Na Cabana*.

Após a realização dos vocalizos, pretendo introduzir a obra *O dia em que o Rei fez anos*, através de uma experiência de sensibilização do texto. Irei sentar-me junto deles e fazer a recitação de uma forma mais informal e, de certa forma, contar-lhes a história da obra. Farei com que repitam comigo, e posteriormente sem a minha ajuda. Este processo será feito sem o recurso à partitura. De seguida tomaremos o compasso 1 aplicando as melodias ao texto trabalhado; pretendo seguir até ao compasso 17.

Para treinarmos a mudança da tonalidade que existe a meio do refrão, farei um exercício de contextualização das tonalidades. Começaríamos com um acorde maior (Sol), de seguida transformar em acorde menor, através dos altos. Por fim, transformar esse acorde num acorde maior, através dos sopranos, que será a nova tonalidade (Mib):

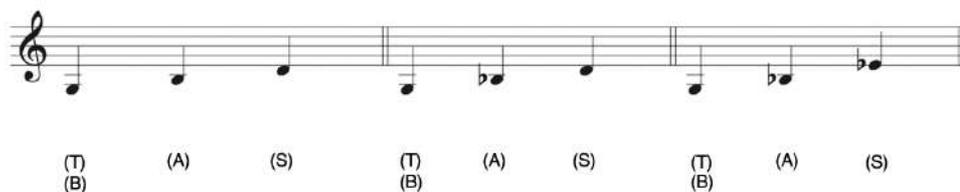


Figura 43: Exercício de Contextualização tonal

De seguida, faremos um outro exercício para que todos consigam entrar na mesma nota, no final compasso 25.

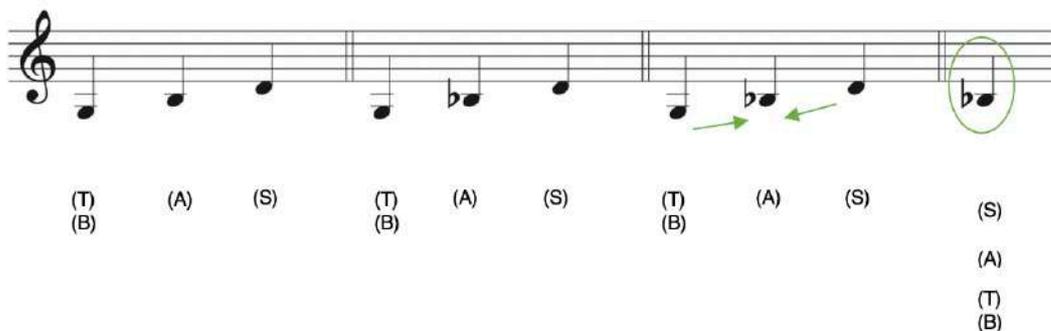


Figura 44: Exercício de contextualização tonal (2)

Colocaremos estes exercícios em prática, e de seguida tomaremos anacruse para compasso 22 para treinar a mudança de tonalidade entre os compassos 25-26. Faremos as vezes necessárias até ficar seguro.

De seguida, abordaremos a obra *Na Cabana*, começando no compasso 17. O principal objetivo nesta obra é rever passagens, de forma a que fiquem mais seguras. Assim sendo, trabalharei por frases curtas, revendo o texto e as melodias, e corrigindo o que for necessário. Pretendo trabalhar essencialmente o trecho dos compassos 17-31.

## **Relatório da aula supervisionada do dia 4 de maio de 2022**

No decorrer desta aula apliquei o planeamento que tinha elaborado, sendo que, muitas vezes surgiu a necessidade de dedicarmos mais tempo a determinadas passagens devido a dúvidas e inseguranças que iam surgindo.

Considerando o feedback de uma aula supervisionada muito importante, reuni-me com o meu orientador científico de modo a que me possa fornecer algumas indicações no que diz respeito ao que devo melhorar, ao que devo estar mais atenta... Nesse sentido, frisou o seguinte:

- Como as obras de José Cid serão acompanhadas pela orquestra, é crucial que eu tenha acesso à partitura completa (com a parte de orquestra) para que consiga ter uma melhor noção das obras como um todo e, conseqüentemente, facilitar o processo de preparação das obras.
- Mencionou várias questões referentes aos exercícios de alongamento, como por exemplo:
  - Rotação do pescoço: devo recomendar que os alunos não levem esse movimento ao extremo, deixando sempre uma folga.
  - Devo também recomendar a fluência da respiração quando se faz os alongamentos.
  - Sempre que mostro um exercício novo, devo primeiro exemplificar, pedindo a máxima atenção dos alunos, e só depois pedir que eles façam.
  - Antes do momento da inspiração, devo expirar com consciência e incutir isso aos alunos.
  - Em relação à apneia, o professor sugere evitar.

- Devo ser mais consistente no que diz respeito à harmonização dos vocalizos.
- Conectar mais os exercícios de relaxamento e os Vocalizos com as obras a serem trabalhadas.
  
- Relativamente ao contacto com o coro através da direção, se optar por fazer a divisão dos tempos através sinal sonoro (estalar os dedos), é melhor não fazer gesto, e vice-versa.
  
- Investir mais no trabalho de qualidade do som do grupo.

## **Planeamento da aula supervisionada do dia 25 de maio de 2022**

### **Competências**

#### **Auditivas, Cognitivas e Técnicas**

- Compreensão e recitação/articulação do texto poético
- Compreensão rítmica
- Capacidade de relacionar conceitos rítmicos, melódicos e retóricos
- Reprodução melódica-vocal
- Reprodução rítmica vocal e corporal

### **Conteúdos**

- Idiomas: português e inglês
- Métrica de compasso simples
- Tonalidade de Dó maior, Sol maior, Mib Maior
- Modelações tonais

### **Objetivos gerais**

- Rever o trabalho desenvolvido anteriormente pelo professor
- Recitar e trabalhar novo texto poético
- Realizar experiências de sensibilização do texto poético
- Conhecer o texto poético e o seu significado
- Trabalhar correta e precisa articulação de consoantes
- Reprodução de trechos rítmicos e melódicos
- Associar gestos a determinadas palavras/conceitos
- 

### **Em que, para cada obra:**

- O aluno deve ser capaz de compreender e recitar o texto poético
- O aluno deve ser capaz de recitar corretamente o texto poético com a métrica correspondente
- O aluno deve ser capaz de reproduzir a sua melodia/trecho rítmico corretamente
- O aluno deve ser capaz de compreender a estrutura da obra

- O aluno deve ser capaz de relacionar vários momentos da mesma aula

### **Objetivos específicos**

- Trabalhar texto poético da segunda parte da obra: compassos 38-54
- Ouvir atentamente a recitação e articulação de frases, repetindo da mesma forma
- Trabalhar naipes individualmente
- Reproduzir vocalmente os compassos 38-75
- Propor exercícios que promovam a rápida absorção de conhecimento musical, facilitando a aprendizagem
- Relacionar vários momentos da aula

### **Estrutura da aula**

#### **Aquecimento e vocalizo**

Como exercícios iniciais, optei por me basear um pouco naquilo que os alunos costumam fazer habitualmente, a nível de alongamentos e respiração. Sugeri que reproduzissem o ato de espreguiçar, adicionando o bocejo exagerado, mais agudo.

Algo muito importante que tenho de ter consideração é promover a respiração contínua, de modo a que os alunos evitem a apneia enquanto estão a fazer os exercícios de alongamento e relaxamento. Devo também frisar que tomem atenção à qualidade dos movimentos corporais que fazem, principalmente quando rodam o pescoço, para que nunca levem ao extremo e mantenham alguma margem.

Nesta aula, voltei a sugerir novamente um exercício que fiz numa aula anterior, nomeadamente: os alunos estão de pé, com os pés ligeiramente afastados e começam por baixar a cabeça, levando o queixo em direção ao peito, de modo a “enrolar” o corpo, a cabeça em direção aos pés, deixando os braços descontraídos, em modo “pêndulo”. Assim que estejam com o tronco inclinado para a frente, devem fazer pequenos movimentos com a cabeça na vertical e horizontal, como se estivessem a acenar que “sim” e que “não”. De seguida, propõe-se que regressem à posição normal, mas desconstruindo lentamente a

posição em que estão. No entanto, devo pedir aos alunos que primeiro me observem a fazer esse mesmo exercício e que só depois o façam.

De modo a evitar a apneia, decidi que, em todos os exercícios de respiração não ia haver momentos em que os alunos fiquem com o peito cheio de ar. Dessa forma, os alunos inspiram e expiram de seguida.

Ainda neste contexto optei por adicionar um novo exercício, sugerido pelo meu orientador científico, que consistia em executar um golpe de diafragma para dentro e para cima, soltando imediatamente com *pô*. Desta forma, o diafragma volta a relaxar, recuperando de imediato.

No que concerne aos vocalizos, tentei focalizar-me em construir algo através deles e não apenas sugerir uma repetição sem sentido. Dar uma razão de ser mais forte ao vocalizo, aproveitando o tempo. Assim sendo, retirei um trecho de uma das obras a ser trabalhada nesta aula e irei utilizar essa melodia como vocalizo. Escolhi esse trecho em específico porque na obra existe uma mudança de tonalidade precisamente com esse trecho (que vai ser cantado em tonalidades diferentes). Portanto, considereei pertinente treinar essa frase em várias tonalidades já nos exercícios iniciais da aula.

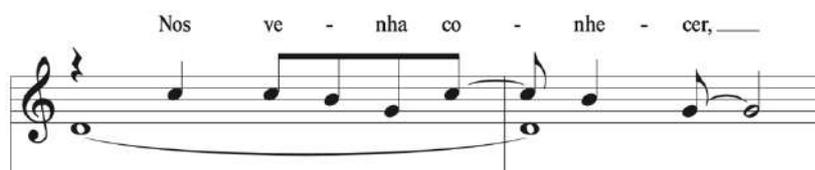


Figura 45: Compassos 71-72 da obra "O Dia em que o Rei Fez Anos" (alto)



Figura 46: Compassos 73-74 da obra "O Dia em que o Rei Fez Anos" (alto)

Neste exercício, pretendo intercalar as tonalidades com tom e meio tom, ou seja, de modo a não ser sempre de meio em meio tom. Desta forma também vamos diretamente ao encontro da mudança de tonalidade da partitura.

No sentido de melhorar as harmonias dos vocalizos, quis fazer também o vocalizo nº33, mas com uma harmonia diferente. Ou seja:

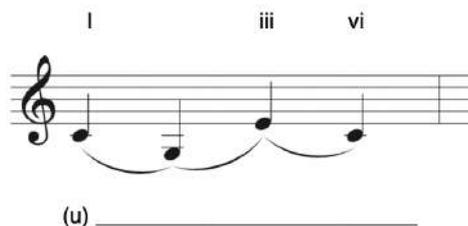


Figura 47: Vocalizo nº33 harmonizado

Para trabalhar a afinação do intervalo de 5ªP e 6ªM do segundo compasso da obra *Oh Happy Day*, optei por fazer dessa passagem um vocalizo:



Figura 48: Vocalizo nº34

## **Ações estratégicas**

Nota importante: antes da aula começar, irei alterar a disposição das cadeiras da sala, de modo a que fiquem em formato de meia lua. Além disso, como há cadeiras de quatro cores diferentes (amarelo, azul, verde e laranja), ordenarei as cadeiras de forma a que não fiquem duas cadeiras da mesma cor seguidas.

Para trabalhar a segunda parte do texto da obra *O Dia em que o Rei Fez Anos*, dividi o texto por palavras, ou pequenas frases, imprimi e recortei, com o intuito de espalhar os papéis pelo chão, aleatoriamente, assim que terminarmos os exercícios iniciais. Com isto, pretendo que os alunos ordenem as frases e as palavras de modo a construírem o texto da obra.

Sempre que um aluno colocar algum papel por ordem, terá de recitar/ler tudo aquilo que foi construído até ao momento. Desta forma, os alunos já estarão a praticar a recitação do texto. Assim que o texto estiver todo ordenado corretamente, iremos recitá-lo algumas vezes. De seguida irei pedir aos alunos que recitem o texto novamente, mas desta vez, será de forma sussurrada, sem ritmo pré-definido.

A próxima tarefa será recitar o texto de forma sussurrada, mas em cânone, sendo que os alunos já foram previamente divididos por grupos através da cor da sua cadeira. Portanto, iniciarei o exercício indicando a cor que começa. De seguida, direi outra cor e assim que bater uma palma, quem tiver a cadeira dessa cor, terá de começar. E assim sucessivamente. Ou seja, cada grupo/cor, terá de levar o texto até ao fim e que começa depois, terá de começar também do início, até ao fim.

Após este exercício, tomaremos o compasso 38 para que os alunos sussurem novamente o texto, mas desta vez com o ritmo correto. Enquanto isso, estarei ao piano acompanhado com as melodias. De seguida voltaremos ao compasso 38 para cantar com as alturas corretas. Corrigirei o que for necessário, fornecendo também algum feedback.

Para que a articulação do texto seja feita da melhor maneira possível, recitarei novamente o texto poético (sem alturas), mas com um ritmo muito específico que eles terão de repetir. Com este exercício pretende-se que os alunos pratiquem a articulação agilmente.

Pois bem, de seguida cantaremos novamente com as alturas corretas, com intuito de notar já alguma diferença na articulação ao cantar. Pretendo fazer do compasso 38 até ao compasso 72 para abordar a mudança de tonalidade – aqui, relacionarei esta mudança de tonalidade com o exercício do vocalizo. O objetivo é que esta passagem fique bem segura, portanto incidirei bastante nestes quatro compassos (71-74).

Na última parte da aula pretendo trabalhar a primeira página da obra *Oh Happy Day*, começando pelo início. No segundo compasso, farei também referência ao exercício realizado durante o aquecimento.

## **Relatório da aula supervisionada do dia 25 de maio de 2022**

Nesta aula consegui aplicar todo o planeamento que tinha estipulado e fiquei bastante satisfeita com a prestação dos alunos. Senti que se tornaram bastante participativos através do exercício de construção do texto através dos papéis desordenados e que aceitaram todos os desafios que lhes propus. Quis testar a recitação sussurrada e o efeito obtido foi muito bom! Notei que os alunos estavam empenhados em articular o texto de forma correta e bem perceptível; o facto de estarem divididos por cores, mostrou ser um fator favorável!

Relativamente ao feedback que recebi do meu orientador científico, chamou-me a atenção para alguns pontos:

- No momento dos exercícios de aquecimento, não haverá necessidade dos alunos estarem tão juntos, como no decorrer da aula. Havendo espaço na sala, é melhor que se distribuam pela sala.
- Tenho de estar mais atenta à postura dos alunos no decorrer dos exercícios de alongamento
- Voltou a frisar a importância da respiração consciente. Devo também ser mais precisa nas indicações respiratórias
- Devo trabalhar mais as vozes interiores para que se sintam com voz principal também

## **Deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante**

Inicialmente estavam previstas as seguintes datas:

- 12 de janeiro de 2022
- 16 de fevereiro de 2022
- 23 de março de 2022

No entanto, surgiu a necessidade de alterar as datas, de acordo com o decorrer do ano letivo devido a feriados e também a alterações no calendário devido à situação pandémica. Sendo assim, remarcaram-se as seguintes datas:

- 9 de fevereiro de 2022
- 4 de maio de 2022
- 25 de maio de 2022

## **Organização de Atividades**

De acordo com o meu PAF (Plano Anual de Formação), tinha planeado duas atividades: *Masterclass* com o maestro Rodrigo Affonso, Doutorando em Música na Universidade de Aveiro; e um *Workshop* com o maestro Javier Castro. No entanto, acabei por não conseguir organizar nenhuma delas: o maestro Rodrigo Affonso encontra-se fora de Portugal, pelo que não lhe foi possível estar em Portugal numa data que permitisse realizar a masterclass. No segundo caso, quando o maestro Javier Castro esteve em Portugal a trabalhar no Departamento de Comunicação e Arte, teve grande carga de horário de trabalho, pelo que lhe seria impossível conseguir fazer a deslocação ao Conservatório do Vale do Sousa para a atividade.

Dessa forma, acabei por organizar uma outra atividade, num âmbito diferente. Estando a realizar estágio com o Coro Juvenil G, tive a oportunidade de contactar com dois alunos cegos que requerem uma atenção especial, um trabalho mais específico. E dei por mim a pensar, enquanto futura docente, qual seria a melhor maneira de lidar com esta realidade,

de forma a ajudar estes alunos, permitindo que desenvolvam trabalho em conjunto com o resto da turma.

Nesse sentido, debruçei-me sobre o assunto até que me cruzei com o professor e investigador Davys Moreno. É violinista, Formador em Educação Musical, Mestre em Educação (Chile) e Musicoterapeuta (Brasil). Atualmente está a fazer doutoramento em Educação na Universidade de Aveiro, e a sua área de investigação é a inclusão de crianças com deficiência motora decorrente de Paralisia Cerebral nos programas de Educação Artística Musical.

Tive a oportunidade de ler alguns dos seus artigos e conhecer um pouco do trabalho que faz na área da inclusão na música e encontrei informação pertinente para as minhas dúvidas iniciais. Principalmente, percebi que falar com as pessoas mais próximas dos alunos, fazendo as questões certas, seria o ponto de partida ideal. Dessa forma, contactei com o Encarregado de Educação do aluno A e reunimo-nos, para que eu pudesse conhecer melhor o aluno. A mãe contextualizou-me face às limitações, experiências, rotinas e características do aluno, para que o pudesse conhecer melhor.

Com o intuito de conhecer as competências e necessidades específicas do aluno para aprender, tive a oportunidade de colocar algumas questões que foram validadas por “profissionais especialistas das áreas da tecnologia, do ensino da música, da inclusão escolar e da saúde” (Moreno et al., 2020, p. 692).

Objetivos	Perguntas
Saber como a criança é, quais são as suas características pessoais, qual é a representação dos profissionais ao interagir com a criança (como eles a vêem)	<i>Fale-nos um pouco sobre a sua experiência ao interagir com a criança. Como ela é?</i>
Saber especificamente como a criança comunica e interage, conhecer a percepção dos profissionais sobre a forma de comunicar e interagir da criança	<i>Como considera que a criança interage e comunica com os outros?</i>
Saber como é a aprendizagem da criança, o que os profissionais conhecem sobre a forma como a criança aprende	<i>Como considera que a criança aprende? Pode especificar?</i>
Saber o que pode facilitar ou dificultar a Aprendizagem da criança. Qual é a percepção que os profissionais têm sobre os facilitadores que a criança tem e quais são as suas dificuldades para aprender	<i>Que facilidades e/ou dificuldades de aprendizagem a criança tem?</i>
Saber o que pode facilitar ainda mais a aprendizagem da criança. O que os profissionais pensam que poderá facilitar ainda mais a sua aprendizagem	<i>O que poderia facilitar mais a sua aprendizagem?</i>
Saber o que pode facilitar ainda mais a aprendizagem da criança na música. O que os profissionais pensam que poderá facilitar ainda mais a sua aprendizagem musical	<i>O que poderia facilitar mais a sua aprendizagem específica da música?</i>
Pergunta aberta para eventuais assuntos que os profissionais considerem relevantes e que não foram abrangidos pelas questões anteriormente colocadas	<i>Existem outros aspetos que considere importante mencionar?</i>

Figura 49: Perguntas a colocar, retiradas de (Moreno et al., 2020, p. 692)

Após ter estado reunida com o encarregado de Educação do Aluno A, percebi que o aluno podia participar mais ativamente nas aulas de coro, mesmo não tendo o recurso típico das partituras. Verifiquei que o aluno possui mais do que capacidades suficientes para conseguir interpretar o repertório com os restantes colegas. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que o aluno seja acompanhado fora da aula de coro, para que consiga aprender o repertório individualmente, de modo a conseguir participar ativamente nas aulas de coro.

Considerando este assunto de extrema relevância, percebi que era necessário que mais pessoas, alunos, docentes, tivessem acesso a este tipo de informação. Assim sendo, percebi que seria pertinente uma intervenção do professor Davys Moreno no CVS, através de uma palestra, para que docentes (e não só), tenham acesso a este tipo de informação. Além disso, acho interessante e importante que estudantes de música possam conhecer mais sobre a inclusão na música, conhecer a realidade com que terão eventualmente de lidar, e que possam ter acesso a recursos, ferramentas e materiais úteis nesse âmbito.

Nesse sentido, propus também organizar a palestra no Departamento de Comunicação e Arte, da Universidade de Aveiro, que veio a realizar-se no dia 6 de junho, pelas 19h15 no Auditório CCCI. Contou ainda com uma breve introdução contextualizada (*Prática Musical em Conjunto em Prol da Inclusão*) pelo professor Doutor André Fonseca. Tive a oportunidade de participar nesta palestra, partilhando a minha experiência no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada.

No entanto, por não ter conseguido obter qualquer resposta da escola cooperante face à minha proposta, não consegui que ela se realizasse na instituição.

## Atividades extracurriculares

Uma vez que comecei a assistir aos ensaios do Coro Feminino do Vale do Sousa, acabando por ficar como elemento do grupo, além dos ensaios semanais desde novembro até ao presente, participei nos concertos que o Coro tinha agendados, inclusive num projeto promovido pela Rota do Românico: o Requiem de Mozart K.626, que envolveu a Banda de Música de Lousada – ACML, o Coro Audivi Vocem e o Vocal Art Ensemble.

### Concertos Coro Feminino do CVS

- 2 de abril na Igreja da Misericórdia de Guimarães
- 9 de abril, Hotel de Charme – Casa da Quintã, em Lamego

Nestes concertos, todo o repertório foi interpretado de cor e praticamente todas as obras tinham coreografia:

- *Chamateia* – Açores / Arr.: Mário Nascimento
- *Lenga lenga* – Tradicional Portuguesa / Carlos Guerreiro e José Manuel David / arr.: Ricardo Fráguas
- *Pur Bellar el Pingacho* – Tradicional Portuguesa / Arr.: Mário Nascimento
- *Rebola a bola* – Aloysio Oliveira; Nestor Amaral; Brant Horta / arr: Ricardo Fráguas
- *Cravo Roxo* - Tradicional Portuguesa / Arr.: Sílvio Cortez
- *Canção da Vindima* - Tradicional Portuguesa / Arr.: Sílvio Cortez
- *Fantasia de Alalá* – Julio Dominguez
- *O Sapientia* – Vulc Tadeja
- *Sure On This Shining Night* – Morten Lauridsen
- *Seal Lullaby* – Eric Whitacre
- *La Tarantella* – Tradicional Italiana / arr.: Ricardo Fráguas
- *Las Amarillas* – Tradicional Mexicana / arr.: Stephen Hatfield
- *Than Thin Tha* – Lisa Young e Ben Robertson

### Concertos Requiem de Mozart

- 10 de abril no Mosteiro de Santa Maria do Pombeiro, em Felgueiras
- 23 de abril no Mosteiro de Santa Maria de Vila Boa do Bispo
- 1 de maio na Igreja do Divino Salvador, em Freamunde
- 14 de maio no Mosteiro de Travanca, em Amarante

### O Coro Feminino CVS

Fundado em setembro de 2007, e dirigido pelo maestro Sílvio Cortez desde então, o Coro Feminino CVS já se apresentou em diversos espaços nacionais. Destacam-se o CCB – Centro Cultural de Lisboa, Casa da Música – Porto, Festival Internacional de Coros em Albufeira Teatro da Trindade – Lisboa, Conservatório Calouste Gulbenkian – Braga. Também tem vindo a marcar presenças em várias localidades em Portugal como, Miranda do Douro, Beja, Melres, Paços de Ferreira, Porto, Salreu, Crestuma, Gaia...

Venceu o Concurso Nacional de Música em outubro de 2010. A nível internacional, participou:

- *10èmes Rencontres Internationales de Choeurs d'Enfants*, França
- *Festival Internacional de Música de Cantonigrós*, Barcelona, Espanha
- *Florence International Choir Competition* (1º Prémio na categoria *Youth Choirs* e 3º Prémio na categoria *Sacred*)
- *Festival Choral International Neuchatel* (2º Prémio)
- *Summer Choir Festival*, Lisboa (2º Prémio *Sacred Music* e *Folk Music*, 1º Prémio *Female Choirs*)
- *Concurso de Habaneras*, Torrevieja
- *Rimini International Choir Competition*, Itália (1º Prémio na categoria *Female Choirs* e 2º Prémio na categoria *Sacred*)
- *Derry International Choir Competition*

## Considerações finais

Com a realização da Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de evoluir, adquirindo conhecimentos extremamente úteis para a minha formação. Experimentei diferentes contextos de aprendizagem, estive em contacto com novas estratégias e metodologias de trabalho.

Ao longo do ano letivo fui desenvolvendo algumas competências, principalmente do âmbito do planeamento de aulas e no campo dos exercícios de aquecimento. Ainda neste contexto, constatei que, nestas aulas, há a alternância entre os vocalizos e os exercícios de respiração, o que reflete a continuidade e relação entre as diversas componentes da aula de coro.

No que concerne ao meu Projeto Educativo, apesar da dificuldade em encontrar bibliografia específica, consegui recolher, desenvolver e aplicar novas estratégias durante a minha Prática de Ensino, em que os resultados se mostraram bastante satisfatórios. No entanto, estou consciente que ainda há muito que investir e desenvolver nesta temática e que isto é apenas o começo. Relativamente ao processo de assistência, fiquei positivamente surpreendida ao verificar que trabalhar o texto poético é algo que, nestas aulas, se faz desde as primeiras abordagens com a obra. Há uma constante preocupação e dedicação ao mesmo, seja a nível de significado, dicção e articulação. Nota-se perfeitamente que o trabalho com o texto poético faz parte do processo e é encarado como tal, tanto pelo professor, como pelos alunos. É um elemento que já está incutido na sua educação musical, pelo menos assim o transparece através da observação das aulas. Aliás, em muitas aulas se faz uma pequena discussão relativamente ao texto poético, em que se partilham opiniões, considerações e pontos de vista.

Considero esta dinâmica bastante interessante em dois sentidos: os alunos têm a possibilidade de adquirir mais conhecimento acerca de um determinado assunto e, além disso, conseguem participar do processo de concretização da obra, não sendo apenas meros espectadores. Na minha opinião, este detalhe faz toda a diferença na motivação dos alunos.

Para tornar a minha experiência ainda mais enriquecedora, tive a oportunidade de obter conhecimento no campo da inclusão na música. Lidar com alunos que requerem um trabalho mais adaptado e consciente, permitiu alargar conhecimentos e experiências.

Como mencionado no presente relatório, a turma onde exerci a minha Prática de Ensino Supervisionada tinha dois alunos cegos, o que fez com que me debruçasse sobre o assunto. Com o aluno A, ia fomentando a sua participação através de uma competência que demonstrou logo de início: o ouvido absoluto. Dessa forma, durante as aulas fui incentivando a sua participação nesse sentido. No entanto, já no final da minha prática, percebi que seria ideal esse aluno ter acompanhamento externo, de modo a participar completamente na aula de coro.

O aluno B era mais participativo, no entanto apresentava algumas dificuldades a nível vocal, principalmente na projeção. No entanto, antes de cada aula, partilhávamos algumas ideias e o aluno mostrava-se bastante interessado em mostrar as suas aptidões ao piano. Assim sendo, tornou-se praticamente uma rotina essa partilha musical antes de cada aula, em que o aluno tinha a oportunidade de tirar dúvidas sobre o instrumento e respetivo repertório.

Chegar a estas conclusões fez-me perceber que é sempre possível fazer alguma coisa, só temos é de perceber exatamente o quê. Sem dúvida que, se um dia me deparar novamente com uma situação semelhante, já terei ferramentas e recursos para encaminhar a situação na melhor direção possível.

Com este Projeto Educativo e respetivo Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, espero vir a contribuir para a evolução e desenvolvimento de metodologias na Pedagogia Coral.

## Referências

- ACML. (n.d.-a). *Associação de Cultura Musical de Lousada: Coro Feminino - Direção Artística*. Retrieved May 27, 2022, from <https://www.acmlousada.pt/coro-feminino/direcao-artistica/>
- ACML. (n.d.-b). *Associação de Cultura Musical de Lousada: CVS*. Retrieved June 14, 2022, from <https://www.acmlousada.pt/o-conservatorio/>
- ACML. (n.d.-c). *Associação de Cultura Musical de Lousada: CVS - Departamentos*. Retrieved June 14, 2022, from <https://www.acmlousada.pt/o-conservatorio/departamentos/>
- ACML. (n.d.-d). *Associação de Cultura Musical de Lousada: CVS - Oferta Educativa*. Retrieved June 14, 2022, from <https://www.acmlousada.pt/o-conservatorio/oferta-educativa/>
- ACML. (n.d.-e). *Associação de Cultura Musical de Lousada: CVS - “Pareseres” da Terra*. Retrieved May 26, 2022, from <https://www.acmlousada.pt/o-conservatorio/projetos/>
- ACML. (2016). *Regulamento Interno do Conservatório do Vale do Sousa*.
- Almeida Costa, J., & Sampaio e Melo, A. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa* (P. Editora (ed.); 8th ed.). Porto Editora.
- Almeida, R. V. B. (2016). *Um relato das estratégias de aprendizagem no coro sinfônico comunitário da Universidade de Brasília*. [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17374/1/2016\\_RebeccaViegasDeAlmeida\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17374/1/2016_RebeccaViegasDeAlmeida_tcc.pdf)
- Andrade, G. R., & Suely, V. (2016). *Da poesia medieval à moderna: diálogos entre cantigas de amigo e letras de Chico Buarque*. 37–66.

- Assumpção, S. (2007). *Ascendência Retórica das Formas Musicais*. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes.
- Aulete, C. (1986). *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (H. Garcia (ed.); 5th ed.). Editora Delta.
- Barros, C. (2020). Apontamentos sobre as categorias analíticas de Joachim Burmeister (1564-1629). *ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa Em Artes*, 7(1). <https://doi.org/10.36025/arj.v7i1.19031>
- Bartel, D. (1997). *Musica Poetica* (1st ed.). University of Nebraska Press.
- Brito, J. (n.d.). *As funções Musicais do Maestro: Conduzir e Dirigir*. [https://www.bandasfilarmonicas.com/bandas-site/wp-content/uploads/cpt\\_temas\\_tecnicas/pdf/temas\\_conduzir.pdf](https://www.bandasfilarmonicas.com/bandas-site/wp-content/uploads/cpt_temas_tecnicas/pdf/temas_conduzir.pdf)
- Condino, B. (2014). *A Expressão Cênica: um recurso dinamizador da prática coral*. <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/brunacondino.pdf>
- Corvelo, J. G. (2013). *O coro como veículo de socialização e educação musical* [Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12173/1/Dissertação.pdf>
- Costa, P. S. S. (2009). *Coro Juvenil: por uma abordagem diferenciada*. <http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/patricia-costa>
- Fernandes, A. (2009). O Regente E a Construção Da Sonoridade Coral: Uma Metodologia De Preparo Vocal Para Coros. In *Tese - UNICAMP*. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284707>
- Fernandes, A., Kayama, A., & Ostergren, E. (2016). *A Prática Coral na Atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal*. 6(2006), 51–74. <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1865>

- Figueiredo, C. A. (2010). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira* (2nd ed.). FUNARTE.
- Francke, B. (2012). *A Paixão segundo S. João de J. S. Bach*.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2327/1/PTE\\_BarbaraFrancke\\_2012.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2327/1/PTE_BarbaraFrancke_2012.pdf)
- Garnett, L. (2016). *Choral Conducting and the Construction of Meaning: gesture, voice, identity* (2nd ed.). Routledge.
- Honea, S. M. (2018). Nicolaus listenius's musica (1537) and the development of music pedagogy. *Journal of Historical Research in Music Education*, 40(1), 10–33.  
<https://doi.org/10.1177/1536600617718140>
- Kagen, S. (1960). *On Studying Singing* (1st ed.). Dover Publications.
- Leonido, L., Licursi, B., Cardoso, M., Rodrigues, J., & Morgado, E. (2020). A expressão, a expressividade e a performance na interseção poético-musical sob uma perspetiva multifacetada da estética artística contemporânea. *Motricidade*, 16(1), 94–102.  
<https://doi.org/10.6063/motricidade.20062>
- Magalhães, S. (2015). *Abordagem do Texto Poético em contexto sala de aula* [Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro].  
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24994>
- Moreno, D., Moreira, A., Tymoshchuk, O., & Marques, C. (2020). *Análise de Conteúdo Utilizando o Webqda: Opção Metodológica para Caracterizar uma Criança com Paralisia Cerebral*. 687–702. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.687-702>
- Negreiros, V. (2002). *Introdução às Figuras da Retórica Poético-Musical* (UA (ed.); 1st ed.).
- Negreiros, V. (2020). *Por um gesto que ouve*.

- Negreiros, V. (2022). *Exploring new approaches toward Orlando di Lasso - Xperimus: Experimentation and beyond Music*.
- Oliveira, A. (2017). *Eficácia do Aquecimento Vocal na Prática Coral*. <http://hdl.handle.net/1822/57710>
- Oliveira, H. M. (2014). Práticas corais na formação do professor de teatro. *Teatro: Criação e Construção de Conhecimento*, 2(3), 70–78. <http://revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/view/1213>
- Paixão, A. (2008). *Retórica e Técnicas de Escrita Literária e Musical em Portugal nos Séculos XVII-XIX* [Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/554>
- Paixão, A. (2018, April 6). A Música Métrica e a Poética Musical: influências da poética nos tratados de música portugueses nos séculos XVI-XIX. *Humanitas* 71, 81–98. [https://doi.org/https://doi.org/10.14195/2183-1718\\_71\\_5](https://doi.org/https://doi.org/10.14195/2183-1718_71_5)
- Paul, S. J. (2020). *Art & Science in the choral rehearsal* (Oxford University Press (ed.)). Oxford University Press.
- PLATÃO. (1997). *A República* (Nova Cultural (ed.)).
- Ribeiro, H. J. (2016). *Retórica, Argumentação e Filosofia: Estudos Sistemáticos e Histórico-filosóficos* (MinervaCoimbra (ed.); 1st ed.). MinervaCoimbra.
- Rodrigues, P. E. (n.d.). *Período Arcaico da Grécia Antiga*. Retrieved May 13, 2022, from <https://www.infoescola.com/historia/periodo-arcaico-da-grecia-antiga/>
- Santos, J., & Fracasse, L. (2014). *Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE: Vol. I*. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_geo\\_artigo\\_fabiana\\_martins\\_martin.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_fabiana_martins_martin.pdf)

Seixas, A. (2013). *Universidade católica portuguesa*. <http://hdl.handle.net/10400.14/14904>

## **Anexos**

# 1. Plano Anual de Formação



## Curso de Mestrado em Ensino de Música

Disciplina – Prática de Ensino Supervisionada - Ano letivo 2021/2022

### Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

#### Identificação do Aluno/ Núcleo de Estágio:

Aluno estagiário: Carla Regina da Silva Pinto

Orientador cooperante: Sílvia Coimbra Orientador científico: Vânia Legeiros

Núcleo de estágio (área de especialização): Música em Conjunto: Direção Coral Instituição de Acolhimento: Conservatório do Vale da Sousa

O plano de formação do aluno em Prática de Ensino deve permitir que o mesmo exerça uma prática de ensino nunca inferior a 25%, nem superior a 70%, do trabalho letivo total dos alunos que lhe forem atribuídos.

O mesmo será discutido e aprovado pelo núcleo constituído para a prática da Prática de Ensino.

#### 1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

	Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1	Coro Juvenil CVS	Misto	Quarta - Fev 18h - 19h30 19h30 - 20h15	
2				
3				
4				

Nota: o aluno estagiário deverá ser responsável pela coadjuvação letiva de 2 a 4 alunos (preferencialmente 3), ou 1 a 3 turmas (preferencialmente 2) dentro do horário do Orientador Cooperante

1

#### 2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

	Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1	Coro Juvenil CVS	Misto	Quarta - Fev 18h30 - 19h30 19h30 - 20h15	
2	Coro Feminino CVS		Quarta - Fev 20h30 - 21h30	Este coro não é uma disciplina/turma do Conservatório, apesar de estar associado ao mesmo.

Nota: o aluno estagiário deverá assistir a atividade letiva do seu orientador cooperante num conjunto de 2 alunos ou 1 turma dentro do horário proposto

#### 3. Organização de Atividades

	Atividade	Dia/hora prevista	Observações/ descrição
1	Masterclass com o maestro Rodrigo Afonso	30-03-2022	
2	Workshop: "Palavras Musicadas"	13-04-2022	Workshop aberto às turmas do curso de Conservatório com o intuito de abordar a relação cidade - música.
3			

Nota: o aluno estagiário deverá organizar entre 2 a 3 atividades de entre audições, master-classes, seminários, workshops ou outras atividades pertinentes tanto na Universidade como na Instituição de Acolhimento sabendo que os eventos propostos deverão contribuir para a dinamização da comunidade escolar

#### 4. Participação Ativa em Ações a realizar no âmbito do Estágio

	Atividade	Dia/hora prevista	Observações/descrição
1	Assegurar ensaios de noque		
2	Assegurar a vocalização e alinhamento durante os ensaios		
3			

2

Nota: o aluno estagiário deverá participar ativamente num conjunto de entre 2 a 3 atividades, nomeadamente audições, workshops, seminários, concursos, festivais de música e outras atividades a realizar seja na Universidade, na Instituição de Acolhimento ou outra

Aveiro, 15 de novembro de 2021

  
O Orientador cooperante

  
O Orientador da Universidade

Gréki Regina de Sílva Pinto  
O Aluno Estagiário

**Datas das deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante**

Sessão	Data provável
1ª Sessão (planificação atividades)	12-01-2022
2ª Sessão (avaliação)	16-02-2022
3ª Sessão (avaliação final)	23-03-2022

O orientador científico deve deixar uma previsão de um mínimo de três deslocações à Escola Cooperante para orientar a formação do aluno em formação.

## 2. Atividades organizadas

Refletindo sobre...

# Inclusão **COM** A música VS Inclusão **NA** música

**Davys Moreno**

Introdução contextualizada  
*Prática musical em conjunto em prol da inclusão*  
por André Fonseca



Iniciativa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino da Música e no âmbito da bolsa de doutoramento com referência 2020.07331.BD, financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

**UNIVERSIDADE DE AVEIRO**  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTE  
AUDITÓRIO CCCI

**6 DE JUNHO DE 2022**  
**19H15**

Entrada livre com  
inscrição obrigatória



universidade de aveiro

DeCA|ua

departamento de comunicação e arte  
aviso: 2020.07331.BD



dep  
universidade de aveiro  
departamento de educação e psicologia



cidtff  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores



inet<sup>MD</sup>  
Instituto de Inovação e Tecnologia em Educação  
www.inet.ua.pt

LA:bEAMUS  
Laboratório de Estudos em Artes e Música



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO



## 4. Partituras

### 4.1 Java Jive

Dedicated to BARTLETT CONNECTION, Bartlett High School,  
Bartlett, Tennessee, Ed Riddick, Director

As Recorded By "MANHATTAN TRANSFER"

# Java Jive

For SATB\* a cappella

Note: It is strongly recommended that you listen to  
the Manhattan Transfer's rendition of this song from  
their album "Manhattan Transfer".

Arranged by  
KIRBY SHAW

Performance Time: Approx. 2:40

Words by MILTON DRAKE  
Music by BEN OAKLAND

Relaxed swing ( $\text{♩} = 108$ ) ( $\text{♩} = \text{♩}^{\text{♩}}$ )

Soprano  
Alto  
Tenor  
Bass  
Piano

*mf*  
Ba da ba, ba da ba, ba da ba da ba dot, Ba da ba, ba da ba,  
Doom, doom, doom, ba doom, doom,

Relaxed swing ( $\text{♩} = 108$ ) ( $\text{♩} = \text{♩}^{\text{♩}}$ )  
*For rehearsal only*  
*mf*

**A** *mf*  
I love cof - fee, I love tea, —  
I love cof - fee, I love tea, —  
ba da ba da ba dot. *Melody* I love cof - fee, I love tea, —  
doom, ba I love cof - fee, I love tea, —  
**A**

\*Available for SATB and SAB

© 1940 WARNER BROS. INC. & DRAKE ACTIVITIES CORPORATION

(Renewed)

This arrangement © 1992 WARNER BROS. INC. & DRAKE ACTIVITIES CORPORATION  
All Rights Reserved

DO NOT  
PHOTOCOPY



7 8 9

I love the ja-va jive and it loves me. Cof-fee and tea and the

I love the ja-va jive and it loves me. Cof-fee and tea and the

I love the ja-va jive and it loves me. Cof-fee and tea and the

I love the ja-va jive and it loves me. Cof-fee and tea and the

10 11 12 13

ja-va and me, a cup, a cup, a cup, a cup, a cup! Boy! I love ja-va

ja-va and me, a cup, a cup, a cup, a cup, a cup! Boy! I love ja-va

ja-va and me, a cup, a cup, a cup, a cup, a cup! I love ja-va

ja-va and me, a cup, a cup, a cup, a cup, a cup! I love ja-va

*Whisper*

*Whisper*

JAVA JIVE - SATB

14 15 16

sweet and hot. — Whoops! Mis - ter Mo - to, I'm a cof - fee pot. —

sweet and hot. — Whoops! Mis - ter Mo - to, I'm a cof - fee pot. —

sweet and hot. — Whoops! Mis - ter Mo - to, I'm a cof - fee pot. —

sweet and hot. — Whoops! Mis - ter Mo - to, I'm a cof - fee pot. —

Detailed description: This system contains measures 14, 15, and 16. It features four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The lyrics are: "sweet and hot. — Whoops! Mis - ter Mo - to, I'm a cof - fee pot. —". The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The piano accompaniment consists of chords in the right hand and a bass line in the left hand.

17 18 19

Shoot me the pot — and I'll pour me a shot, — a cup, a cup, a cup, a cup, a

Shoot me the pot — and I'll pour me a shot, — a cup, a cup, a cup, a cup, a

Shoot me the pot — and I'll pour me a shot, — a cup, a cup, a cup, a cup, a

Shoot me the pot — and I'll pour me a shot, — a cup, a cup, a cup, a cup, a

Detailed description: This system contains measures 17, 18, and 19. It features four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The lyrics are: "Shoot me the pot — and I'll pour me a shot, — a cup, a cup, a cup, a cup, a". The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The piano accompaniment consists of chords in the right hand and a bass line in the left hand.

**B**

cup! Oo Oo

cup! Oo Oo

cup! *Opt. solo* Oo Oo

cup! Oh slip me a slug\_ from that won-der-ful mug\_ and

**B**

23 24 25 26

*End solo*

I'll cut a rug\_ 'til I'm snug in a jug.\_ A slice of on-lon and a raw one,\_

27 28 29

draw one,— I love cof - fee,

draw one,— I love cof - fee,

draw one,— *Opt. solo* ————— I love cof - fee,

wait - er, wait - er, per - co - la - tor! I love cof - fee,

30 31 32

I love tea,— I love the ja - va jive and it loves me.—

I love tea,— I love the ja - va jive and it loves me.—

I love tea,— I love the ja - va jive and it loves me.—

I love tea,— I love the ja - va jive and it loves me.—

33 34 35

Cof - fee and tea \_\_\_ and the ja - va and me, \_\_\_ a cup, a cup, a cup, a cup, a

Cof - fee and tea \_\_\_ and the ja - va and me, \_\_\_ a cup, a cup, a cup, a cup, a

Cof - fee and tea \_\_\_ and the ja - va and me, \_\_\_ a cup, a cup, a cup, a cup, a

Cof - fee and tea \_\_\_ and the ja - va and me, \_\_\_ a cup, a cup, a cup, a cup, a

36 *Whisper* [C] 38 *Nasal*

cup! Boy! \_\_\_ Soy - beans, \_\_\_

*Whisper* *Nasal*

cup! Boy! \_\_\_ Soy - beans, \_\_\_

*Nasal*

cup! Soy - beans, \_\_\_

*Opt. solo*

cup! Bos - ton beans, \_\_\_ I said those

[C]

Musical score for measures 39 and 40. It features four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The lyrics are: "cab - bage and greens,—" for the vocalists and "it - ty bit - ty lit - tle green — beans, — you know dat" for the bass line.

Musical score for measures 41 through 44. It features four vocal staves and a piano accompaniment. The lyrics are: "oo wah, oo wah. —" for the vocalists, "Talk it boy!" for the bass line in measure 44, and "I'm not keen a - bout a bean, — un - less it is a cheer - y cof - fee bean. Boy!" for the bass line in measure 44. The section is marked "Spoken solo" and "End solo Spoken".

45 46 47

Oo wah, oo wah. Oo wah,

Oo wah, oo wah. Oo wah,

*Opt. solo*

I love ja - va\_ sweet and hot. Whoops! Mis - ter Mo - to, I'm a

Oo wah, oo ba day deh. Oo wah,

*Solo sigh*  
*Yeah!*

48 49 50

oo wah. Oo wah, oo wah wah

oo wah. Oo wah, oo wah wah

cof - fee pot. Ya shoot me the pot, and I'll pour me a shot, a

oo ba day deh. Oo wah, oo wah wah

JAVA JIVE - SATB

51 52 D

oop! Doo oot doot doot,  
 oop! Oo slip me a slug\_ from that  
 cup, a cup, \_ a cup, a dat zam baz - zoh! Doo oot doot doot,  
 oop! Doo oot doot doot,

*Opt. solo*  
*End solo*

54 55 56 D

doot doot doot, doo oot doot doot wah oo.  
 doot doot doot, doo oot doot doot wah oo.  
 doot doot doot, doo oot doot doot wah oo.

won-der-ful mug\_ and I'll \_ cut a rug\_ that's\_ snug in a jug. \_ Drop \_  
 gliss.

57 58 59

Tak - in' it slow. —

End solo

your nick - el in my pot, Joe. —

Tak - in' it slow. —

(Joe.) — Tak - in' it slow. —

DIFFERENT

60 61 63

Wait - er, wait - er, per - co - la - tor! I love cof - fee and tea, —

Wait - er, wait - er, per - co - la - tor! I love cof - fee and tea, —

Wait - er, wait - er, per - co - la - tor! I love cof - fee and tea, —

Wait - er, wait - er, per - co - la - tor! I love cof - fee, cof - fee and tea, —

\* A humorous option; alto lip-synchs final note while bass soloist sings it!

64 65 66

I love the ja - va jive and it loves me. — Cof - fee and tea — and the

I love the ja - va jive and it loves me. — Cof - fee and tea — and the

I love the ja - va jive and it loves me. — Cof - fee and tea — and the

I love the ja - va jive and it loves me. — A well a cof - fee and tea — and the

67 68 69

ja - va and me, — a cup, a cup, a cup, a cup. Boy! —

ja - va and me, — a cup, a cup, a cup, a cup. Boy! —

ja - va and me, — a cup, a cup, a cup, a cup. Boy! —

ja - va and me, — a cup, a cup, a cup, a cup. Boy! —

Yeah! Solo div.

JAVA JIVE - SATB



## 4.2 Oh Happy Day

# Oh Happy Day

Sister Act Movie

Oh ha-ppy day — Oh ha-ppy day —

Oh ha ppy day — Oh ha-ppy day

Oh ha-ppy day — Oh ha-ppy day

5 when Je - sus washed, — when Je - sus washed, —

— when Je - sus washed — when Je - sus washed

— when Je - sus washed — when Je - sus washed

9 when Je - sus washed, — He wash my sins — a - way.

— when Je - sus washed —

— when Je - sus washed —

Oh Happy Day

12

Oh ha - ppy day — Oh ha - ppy day

Oh ha - ppy — day — Oh ha - ppy — day —

Oh ha - ppy — day — Oh ha - ppy — day —

Detailed description: This block contains the first system of the musical score, measures 12 through 15. It features three staves: a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature, and two piano accompaniment staves (treble and bass clefs). The lyrics 'Oh ha - ppy day' are written under the vocal line and the piano staves. A first ending bracket is placed over the final two measures (14 and 15) of this system.

2. 16

He taught me how — to watch,

He taught me how — to watch

He taught me how — to watch

Detailed description: This block contains the second system of the musical score, measures 16 through 19. It features three staves: a vocal line in treble clef, and two piano accompaniment staves (treble and bass clefs). The lyrics 'He taught me how — to watch,' are written under the vocal line and the piano staves. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note bass line and a treble line with quarter notes.

20

fight and — pray — fight and — pray.

fight and — pray — fight and — pray.

fight and — pray — fight and — pray.

Detailed description: This block contains the third system of the musical score, measures 20 through 23. It features three staves: a vocal line in treble clef, and two piano accompaniment staves (treble and bass clefs). The lyrics 'fight and — pray — fight and — pray.' are written under the vocal line and the piano staves. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern as the previous system.

24

And live re - joi - cing ev —

And live re - joi - cing ev —

And live re - joi - cing ev —

Detailed description: This block contains the fourth system of the musical score, measures 24 through 27. It features three staves: a vocal line in treble clef, and two piano accompaniment staves (treble and bass clefs). The lyrics 'And live re - joi - cing ev —' are written under the vocal line and the piano staves. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern.

Oh Happy Day

28

'ry day ev - 'ry day

32

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

37

la la

41

la Oh ha-ppy day

Oh Happy Day

45

Oh ha-ppy day — when Je-sus

Oh ha ppy — day — Oh ha -ppy — day —

Oh ha -ppy — day — Oh ha -ppy — day —

49

washed, — when Je-sus washed, — when Je-sus

when Je-sus washed — when Je-sus washed —

when Je-sus washed — when Je-sus washed —

53

washed, — He wash my sins a-way. —

when Je - sus washed — Oh ha - ppy — day

when Je - sus washed — Oh ha - ppy — day

56

Oh ha - ppy — day —

Oh ha - ppy day!

Oh ha - ppy day!

### 4.3. KUSIMAMA

3

## KUSIMAMA

(Stand Tall)

for Two-Part Treble Chorus, Percussion (Djembe, Shaker), & Piano

Edited by  
Sophia Miller

Words & Music by  
Jim Papoulis

Moderato ♩ = ca. 112

*opt. solo*  
*mp*

Treble I  
ku - si - ma - ma

Treble II

Moderato ♩ = ca. 112

Piano  
*mp*

**A** *All voices 1st time*  
*mf* *stomp* *clap*

mi-mi ku - si - ma ma na u - pen - do

*(2nd time only)*  
mi-mi ku - si - ma ma oh na u - pen - do

© Copyright 2011 by Jeemakis Music (BMI)

Administered by Claryl Music (ASCAP)

International Copyright Secured. All Rights Reserved.

Hendon Music, Inc., Sole Agent

979-0-051-48115-6

Engraved & Printed in U.S.A.

IMPORTANT NOTICE: The unauthorized copying of the whole or any part of this publication is illegal.

8

*stomp* *clap*

mi-mi ku - si - ma ma

si ma ma mi-mi ku - si - ma ma oh

11

na ta-mai-ni mi-mi ku - si - ma ma

na ta-mai-ni si ma ma oh

14

*stomp* *clap*

na u - pen - do

oh na u - pen - do

17 *stomp*

wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a

wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a

21 **B** *mp* *mp cresc. spoken*

wa to to ni ka ri bu du - ni - a mi mi ma ma

wa to to ni ka ri bu du - ni - a ku si mi mi

24 *f* *mf*

ku si ma ma wa to to ni ka ri bu du - ni - a

ma ma ma ma wa to to ni ka ri bu du - ni - a

27

mi mi ku si ma ma mi mi ku si ma ma yah yah yah yah yah hey!

mi mi ku si ma ma mi mi ku si ma ma yah yah yah yah yah hey!

30 **C** *mf* *stomp* *clap*

mi-mi ku - si - ma ma na u - pen - do

mi-mi ku - si - ma ma oh na u - pen - do

33 *stomp* *clap*

si ma ma mi-mi ku - si - ma ma oh

36

na ta-mai-ni mi-mi ku-si-ma ma

na ta-mai-ni si ma ma - oh

39

na u-pen-do

oh na u-pen-do

42

wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a

wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a wa-to-to ka-ri-bu du-ni - a

46 **D** *f*

here I stand on the earth stand-ing tall on the earth

hey oh! hey oh!

50 *stomp clap* *sim.*

hey oh! hey oh!

54 *mf* *stomp clap*

mi-mi ku-si-ma ma na u-pen-do

mi-mi ku-si-ma ma oh na u-pen-do si ma ma

58 *stomp* *clap*

mi-mi ku - si - ma ma na ta-mai-ni

mi-mi ku - si - ma ma oh na ta-mai-ni si ma ma -

62 *stomp* *clap*

mi-mi ku - si - ma ma na u-pen-do

oh oh na u-pen-do

66 *cresc.*

mi mi ku si mi mi ku si mi mi ku si ma ma

mi mi ku si mi mi ku si mi mi ku si ma ma

#### 4.4 Diz Comigo

3 RAPs OPUS 100

## 2. Diz comigo

(para coral infantil "a cappella")

www.jorgesalgueiro.com

letra e música de Jorge Salgueiro  
a partir de 4 trava-línguas

♩ = 110

1.º Grupo

2.º Grupo

Todos

pé no chão

EM BALXO DA PI - A TEM UM PIN - TO QUE PI - A QUAN - TO

MAIS A PI - A PIN - GA MAIS O PIN - TO PI - A EM

cada vez que dizem a frase "como é que é?" devem colocar as mãos na boca imitando um megafone

CO - MO É QUE

BALXO DA PI - A TEM UM PIN - TO QUE PI - A QUAN - TO

É

MAIS A PI - A PIN - GA MAIS O PIN - TO PI - A EM

CO - MO É QUE

The musical score is written for three vocal groups and all voices. It is in 4/4 time with a tempo of 110. The lyrics are: "EM BALXO DA PI - A TEM UM PIN - TO QUE PI - A QUAN - TO. MAIS A PI - A PIN - GA MAIS O PIN - TO PI - A EM. CO - MO É QUE. BALXO DA PI - A TEM UM PIN - TO QUE PI - A QUAN - TO. É. MAIS A PI - A PIN - GA MAIS O PIN - TO PI - A EM. CO - MO É QUE." A specific instruction states: "cada vez que dizem a frase 'como é que é?' devem colocar as mãos na boca imitando um megafone". The score uses various musical notations including rests, notes, and dynamic markings.

obra encomendada pelo Coral Infantil de Setúbal  
Setembro de 2002

6  
 BAIXO DA PI - A TEM UM PIN - TO QUE PI - A QUAN - TO  
 É

7  
 MAIS A PI - A PIN - GA MAIS O PIN - TO PI - A EM  
 CO - MO É QUE

8  
 BAIXO DA PI - A TEM UM PIN - TO QUE PI - A QUAN - TO  
 É

9  
 MAIS A PI - A PIN - GA MAIS O PIN - TO PI - A DIZ CO

0

- MIGO UH DIZ CO -

imitando HI-HAT de bateria

TCHE QUE TCHE QUE

palmas

1

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

2

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

3

MIGO UH QUAL È O

TCHE QUE TCHE QUE

14

DOCE MAIS DOCE QUE\_O DOCE DE BA - TA - TA DOCE QUAL É O

CO - MO\_É QUE

15

DOCE MAIS DOCE QUE\_O DOCE DE BA - TA - TA DOCE QUAL É O

E CO - MO\_É QUE

16

DOCE MAIS DOCE QUE\_O DOCE DE BA - TA - TA DOCE QUAL É O

E CO - MO\_É QUE

17

DOCE MAIS DOCE QUE\_O DOCE DE BA - TA - TA DOCE DIZ CO

E

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

22

XU - XA A SA - SHA FEZ XI - XI NO CHÃO DA SA - LA

CO - MO É QUE

23

XU - XA A SA - SHA FEZ XI - XI NO CHÃO DA SA - LA

É CO - MO É QUE

24

XU - XA A SA - SHA FEZ XI - XI NO CHÃO DA SA - LA

É CO - MO É QUE

25

XU - XA A SA - SHA FEZ XI - XI NO CHÃO DA SA - LA DIZ CO -

É

26

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE

27

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE

28

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE

29

MIGO UH TE - NIUM

TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE TCHE QUE

30

NINHO DE MA - FA - GA - FOS COM CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS QUAN - DO

31

CAN - TA MA - FA - GA - FA CAN - TAM OS CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS TE - NHUM  
CO - MO É QUE

32

NINHO DE MA - FA - GA - FOS COM CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS QUAN - DO

É

33

CAN - TA MA - FA - GA - FA CAN - TAM OS CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS TE - NHUM  
CO - MO É QUE

34  
NINHO DE MA - FA - GA - FOS COM CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS QUAN - DO

35  
CAN - TA MA - FA - GA - FA CAN - TAM OS CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS TE - NIUM  
CO - MO É QUE

36  
NINHO DE MA - FA - GA - FOS COM CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS QUAN - DO

37  
CAN - TA MA - FA - GA - FA CAN - TAM OS CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS DIZ CO

Detailed description: This image shows a page of musical notation for guitar and voice. It consists of four systems, each with three staves: a vocal line in treble clef, a guitar line in treble clef, and a bass line in bass clef. The music is in a 3/4 time signature. Measure 34: The vocal line has a melodic line with lyrics 'NINHO DE MA - FA - GA - FOS COM CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS QUAN - DO'. The guitar line has a single 'x' on the first staff, indicating a barre on the first fret. Measure 35: The vocal line continues with 'CAN - TA MA - FA - GA - FA CAN - TAM OS CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS TE - NIUM'. The guitar line has a '7' above the staff, indicating a barre on the seventh fret. The bass line has a '7' above the staff, indicating a barre on the seventh fret. Measure 36: The vocal line repeats 'NINHO DE MA - FA - GA - FOS COM CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS QUAN - DO'. The guitar line has a single 'x' on the first staff. Measure 37: The vocal line continues with 'CAN - TA MA - FA - GA - FA CAN - TAM OS CIN - CO MA - FA - GA - FINHOS DIZ CO'. The guitar line has a '7' above the staff. The bass line has a '7' above the staff.

38

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

39

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

40

MIGO UH DIZ CO -

TCHE QUE TCHE QUE

41

MIGO

TCHE

# 4.5 Ave Verum

## AVE VERUM

Opus 65, No. 1

Allegretto ♩ = 84

I  
CHORUS

II

ORGAN  
[or PIANO]

*p*

Man.

5

Vir - gi - ne, Ve - re pas - sum, im - mo - la - tum In - cru - ce -  
Ma - ry - born, On the Cross thy sa - cred Bo - dy For us - men with

7

pro ho - mi - ne.  
nails was torn.

*p*

A - ve ve - rum cor - pus, na - tum de Ma - ri - a - Vir - gi - ne, -  
Je - su, Word of God In - car - nate, Of the Vir - gin Ma - ry born, -

9

[P]  
 Ve-re pas-sum, im-mo-la-tum In- cru - ce pro ho-mi - ne.  
 On the cross thy sa-cred Bo-dy For us- men with nails was torn.

[P]  
 Cu - jus la-tus  
 Cleanse us, by the

14 Ped.

*cresc.*  
 un - da flu - xit, un - da  
 wa - ter Stream ing, streaming

*cresc.*  
 per - fo-ra-tum un - da flu - xit cum san-gui - ne, — un - da  
 blood and wa-ter Stream - ing — from thy pier-ced Side, stream-ing

*cresc.*

19

*f* *p* *p sempre*  
 flu - xit cum san - gui - ne; Es - to no-bis  
 from thy- pier - ced Side; Feed us with thy

*f* *p*  
 flu - xit cum san - gui - ne;  
 from thy- pier - ced Side;

*mf* *p* *p sempre*

23 Man.

prae-gus-ta-tum, Mor-tis in ex - a - mi-ne,  
 Bo-dy bro-ken, Now, and in death's a - go - ny,

*p[sempre]*

Es - to no-bis prae-gus-ta-tum,  
 Feed us with thy Bo - dy bro-ken,

27

*dolce*

O Je - su, Je - su dul -  
 O Je - su, sweet-est Je -

Mor-tis in ex - a - mi-ne.  
 Now, and in death's a - go-ny!

32

Ped.

cis. — O Je - su, Je - su pi -  
 su. — O Je - su, ho - ly Je -

*dolce*

O Je - su, Je - su dul - cis. —  
 O Je - su, sweet-est Je - su. —

36

e, — su, — O Je - su, fi - li Ma - ry, O Je - su, ho - ly Je - su, O Je - su, fi - li Ma - ry. Have mer - cy up - on us, have mer - cy.

40

*poco a poco cresc.*

ri - ae, O Je - su, fi - li Ma - ri - ae. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re.

Ma - ry, O Je - su, son of Ma - ry. Have mer - cy up - on us, have mer - cy.

*poco a poco cresc.*

fi - li Ma - ri - ae. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re.

son of Ma - ry. Have mer - cy up - on us, have mer - cy.

*poco a poco cresc.*

44

re - re, mi - se - re - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re.

on us, have mer - cy. Have mer - cy up - on us, have mer - cy.

no - bis mi - se - re - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re. Tu no - bis mi - se - re.

mer - cy up - on us. Have mer - cy, have mer - cy.

48

re - re, mi-se - re - re. A - men,  
 on us, have mer - cy. A - men,

mi - se - re - re.  
 mer - cy on us.

52

A - - - - - men,  
 A - - - - - men,

A - men,  
 A - men,

56

[dim.] *pp*  
 A - - - - - men.  
 A - - - - - men.

[dim.] *pp*  
 A - - - - - men.  
 A - - - - - men.

[dim.] *pp*

60

## 4.6 Et In Terra Pax

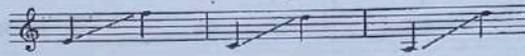
### Et In Terra Pax

SSA Chorus and Piano\*

Traditional Latin

Mary Lynn Lightfoot

Ranges: Soprano I    Soprano II    Alto



① Expressively, with rubato ♩ = 80-84

4 *poco rit.* SI, SII *mp a tempo*  
Et in tér-ra pax ho - mi - ni - bus

*poco rit.* A *mp a tempo*  
Et in tér-ra pax ho - mi - ni - bus

*poco rit.* *a tempo*

Duration: approx. 3:00

\*Also available: TTB (15/2351H); Three-part Mixed (15/2097H); Two-part (15/2096H);  
Performance/Accompaniment CD (99/2270H).

© 2006, This arrangement © 2008 Heritage Music Press, a division of The Lorenz Corporation.  
All rights reserved, Printed in U.S.A.

Unauthorized reproduction of this publication is a criminal offense subject to prosecution.  
THE CCLI LICENSE DOES NOT GRANT PERMISSION TO PHOTOCOPY THIS MUSIC.

15/2350H-3

www.lorenz.com

JD

4  
7

bo-nae vo - lun - ta - tiss Et in ter-ra pax  
bo - nae vo - lun - ta - tis. Et in ter-ra pax

This system contains the first three systems of music. The first system has two vocal staves and a piano accompaniment. The lyrics are 'bo-nae vo - lun - ta - tiss Et in ter-ra pax' and 'bo - nae vo - lun - ta - tis. Et in ter-ra pax'. The piano part features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a more active line in the left hand.

ho - mi - ni - bus Pax, et in ter-ra pax ho - mi - ni -  
ho - mi - ni - bus. Pax, et in ter-ra pax ho - mi - ni -

This system contains the second and third systems of music. The lyrics are 'ho - mi - ni - bus Pax, et in ter-ra pax ho - mi - ni -' and 'ho - mi - ni - bus. Pax, et in ter-ra pax ho - mi - ni -'. The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns.

bus.  
bus.

(2)

*cresc.*

This system contains the fourth and fifth systems of music. The lyrics are 'bus.' and 'bus.'. There is a circled '2' in the second system. The piano accompaniment includes a 'cresc.' (crescendo) marking in the right hand.

15/23507-4

16

SI

*mf*

Et in ter - ra pax

SII

*mf*

Et in

A

*mf*

Et in

18

ho - mi-ni-bus bo-nae vo - lun - ta - tis.

ter - ra pax bo-nae vo - lun - ta - tis.

ter - ra pax bo-nae vo - lun - ta - tis.

21

Et in ter-ra pax ho - mi-ni-bus. Pax, et in ter-ra

Et in - ter - ra pax. Pax, et in ter-ra

Et in - ter - ra pax. Et in ter - ra

24

(3)

pax | ho - mi - ni - bus.

pax | ho - mi - ni - bus.

pax ho - mi - ni - bus.

27 *mp*

Do-mi-ne De - us, gra - ti - as. Gra - ti - as a - gi - mus

*mp*

Do-mi-ne De - us, gra - ti - as. Gra - ti - as a - gi - mus

*mp*

Do-mi-ne De - us, gra - ti - as. Gra - ti - as a - gi - mus

*mp*

30 *cresc.*

ti - bi. Do-mi-ne De - us,

*cresc.*

ti - bi. Do-mi-ne De - us,

*cresc.*

ti - bi. Do-mi-ne De - us,

*cresc.*

33 4 *mf*

Láu - dá-mus te. Bé - né - di - ci-mus te. Ad - ó - rá - mus te.

Lau - dà - mus te.

Láu - dà - mus te.

*mf*

36 *mp cresc. e rit.*

Glo - ri - fi - cá - mus

*mp*

Ad - o - ra - mus te.

Glo - ri - fi - ca - mus

*mp*

Ad - o - ra - mus te.

Glo - ri - fi - ca - mus

*mp*

*cresc. e rit.*

39 5 *mf* *mf a tempo*

te. Do-na no - bis pa - cem. Et in ter-ra pax

te. Do-na no - bis pa - cem. Et in

te. Do-na no - bis pa - cem. Et in

*mf* *mf a tempo*

42

ho - mi-ni-bus bo-nae vo - lun - ta - tis.

ter - ra pax bo-nae vo - lun - ta - tis.

ter - ra pax bo-nae vo - lun - ta - tis.

45

Et in ter-ra pax ho - mi-ni-bus. Pax, et in ter-ra

Et in - ter - ra pax. Pax, et in ter-ra

Et in - ter - ra pax. Et in ter - ra

48

pax ho - mi - ni - bus. Pax, et in ter - ra

pax ho - mi - ni - bus, Pax, et in ter - ra

pax ho - mi - ni - bus. Et in ter - ra

51 6 *mp*

pax ho - mi - ni - bus. Do-na no - bis, do-na

pax ho - mi - ni - bus. Et in ter-ra pax. *mp*

pax ho - mi - ni - bus. Do-na no - bis, do-na *mp*

54 *cresc.*

no - bis pa - cem. Pa - cem, do-na no - bis pa - cem,

Et in ter-ra pax. Et in ter-ra pax. Et in ter-ra pax,

no - bis pa - cem. Pa - cem, do-na no - bis pa - cem,

*cresc.*



57 *mf* *rit. e dim.* *mp a tempo*  
pa - cem. Et in ter - ra pax.  
*mf* *rit. e dim.* *mp a tempo*  
pa - cem. Et in ter - ra, et in ter-ra pax.  
*mf* *rit. e dim.* *mp a tempo*  
pa - cem. Et in ter - ra pax.

60 *rit.* *p*  
Et in ter-ra pax.  
*rit.* *p*  
Et in ter-ra pax.  
*rit.* *p*  
Et in ter-ra pax.

## 4.7 Glorious

# Glorious

10

One Voice Children's Choir Version (SSA)

Arranged by  
MASA FUKUDA

Words and Music by  
STEPHANIE MABEY

$\text{♩} = 82$

Solo *p*

There are times when

A E F#m D A E

Solo *p*

you might feel aim - less. And can't see the plac - es where you be-long.

D A F#m E D A

Solo

But you will find that there is a pur - pose. It's been there with-in you

A E D A F#m E

© 2014 Stephanie Mabey. All Rights Reserved.  
Arrangement: Gambel Oak Publishing. All Rights Reserved.

10

Solo

all a-long. and when you're near it, you can al - most hear— it.

D A Bm E F#m D

13

S 1

Soprano 1

*mf*

It's— like a sym - pho-ny, just keep lis-ten-ing. And pret-ty soon you'll start

S 2

Soprano 2

*mf*

It's— like a sym - pho-ny, just keep lis-ten-ing. Ooh Soon you'll

A

Alto

*mf*

It's— like a sym - pho-ny, just keep lis-ten-ing. Ooh— Soon you'll

A E F#m D A E

*mp*

Glorious

16

S1  
to fi-gure out\_ your part. Eve - ry-one plays a piece and\_ there are\_ mel-o-dies.

S2  
start. Eve - ry-one plays a piece and\_ there are\_ mel-o-dies.

A  
start Eve - ry-one plays a piece and\_ there are\_ mel-o-dies.

F#m D A E F#m D

To Coda

19

S1  
In each one of us, Oh, It's glo - ri - ous.

S2  
Ooh Oh, It's glo - ri - ous.

A  
Ooh Oh, It's glo - ri - ous.

F#m E D A E

4

Glorious

22

*mp*

Solo

S 1

S 2

A

Musical score for measures 22-24. The Solo part has lyrics: "You will know how to let it ring out." The S 1 part has "Ooh" and the S 2 part has "Ooh". The piano accompaniment includes chords A, A, E, D, A.

25

Solo

S 1

S 2

A

Musical score for measures 25-27. The Solo part has lyrics: "As you dis-cov-er who you are... oth-ers a-round you". The S 1 part has "Ooh" and the S 2 part has "Ooh". The piano accompaniment includes chords F#m, E, D, A, A, E.

Glorious

28

Solo

will start to wake up\_\_\_\_\_ to the sounds that are in\_\_\_ their hearts.

S 1

Ooh\_\_\_\_\_

S 2

Ooh\_\_\_\_\_

A

Ooh\_\_\_\_\_

D A F#m E D A

*D.S. al Coda*

31

Solo

It's so a-maz - ing what we're all\_\_\_ cre - a - ting.

S 1

So a-maz - ing.\_\_\_\_\_ *cresc...*

S 2

So a-maz - ing.\_\_\_\_\_ *cresc...*

A

So a - maz - ing.\_\_\_\_\_ *cresc...*

Bm E F#m D

**Coda**

33 *f*

S 1 Glo - ri - ous, — glo - ri - ous, glo - ri - ous

S 2 Glo - ri - ous, — glo ri - ous, glo - ri - ou

A Glo - ri - ous, — glo - ri - ous, glo - ri - ou

*f*

35 *f*

Solo And as you feel the notes build, Ah — You will —

S 1 *mf* As you — feel the notes — build, — You will —

S 2 *mf* As you — feel the notes — build, — you will —

A *mf* As you — feel the notes — build — you will —

E F#m D A F#m E

Glorious

38 *p*

Solo  
see. It's like a sym - pho - ny, just keep lis - ten - ing.

S 1  
see.

S 2  
see.

A  
see.

D A E F#m Dadd9

*p*

41

Solo  
And pret - ty soon you'll start to fi - gure out your part.

S 1  
*f*  
Eve - ry - one plays a piece

S 2  
*p* Ooh Soon you'll start. *f* Eve - ry - one plays a piece

A  
*p* Ooh Soon you'll start *f* Eve - ry - one plays a piece

A E F#m Dadd9 A E

*f*

44

S 1 and there are mel - o - dies. In each one of us,

S 2 and there are mel - o - dies. Ooh

A and there are mel - o - dies. Ooh

F#m D F#m E

46

S 1 Oh, It's glo - ri - ous.

S 2 Oh, It's glo - ri - ous.

A Oh, It's glo - ri - ous.

D A E A

## 4.8 Would I Miss The Miracle?

78

# WOULD I MISS THE MIRACLE?

Words by  
PAMELA STEWART (BMI)

Music by  
DOUGLAS NOLAN (BMI)  
and JOSEPH M. MARTIN (BMI)

30

Flowing, with expression ( $\text{♩} = \text{ca. } 92$ )

ACCOMP.

*mp*

4

SOPRANO

ALTO

*mp unts.*

If

7

an - gels filled the skies to - night, would I hear them

*p.*

Copyright © 2011 by HAL LEONARD – MILWIN MUSIC CORP.  
International Copyright Secured All Rights Reserved

Duplication of this publication is illegal, and duplication is not granted  
by the CCLI, LicenSing or OneLicense.net licenses.

INVITATION TO A MIRACLE - SAB

10  
sing? Would to - mor - row find me say - ing

13  
it was all a dream?  
BARITONE

15

*mp*

Would I leave my

13

15

16

bed and go out - side to hear their song?

16

19 31

Would I go on sleep - ing un - til the morn - ing

19

22 24 *mf*

dawned? Would I miss the mir - a - cle? *mf*

Would I miss the

22 24 *mf*

24

25

Would I see the King,

mir - a - cle? Would I see the

25

25

27 *f*  
— or would my life be so con - sumed with or - di - nar - y

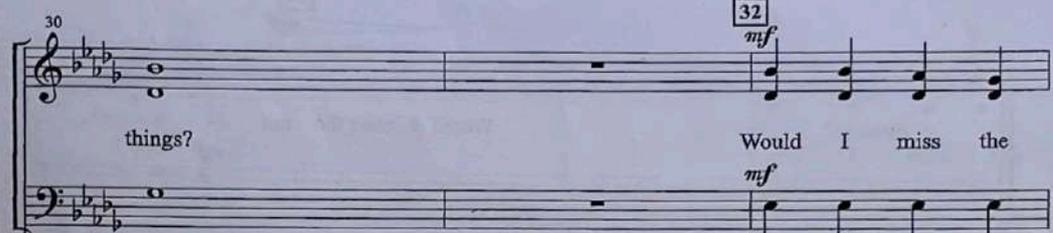


King,

27 *f*



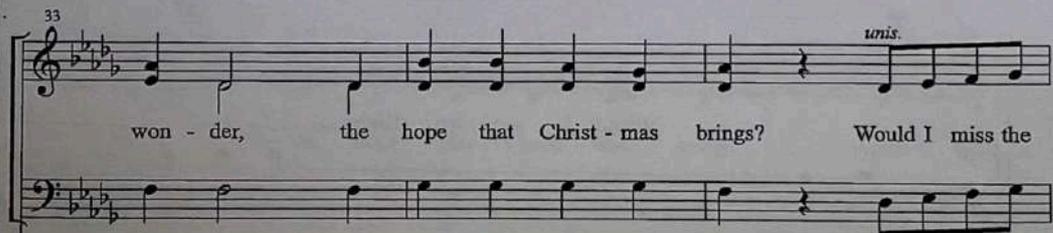
30 things? 32 *mf*  
Would I miss the



30 32 *mf*



33 *unis.*  
won - der, the hope that Christ - mas brings? Would I miss the



33



36

mir - a - cle? Would I see the King?

36

*mp*

39

32

*poco rit.* *mf*

If a

*mf*

39

*mf*  
*poco rit.*

42

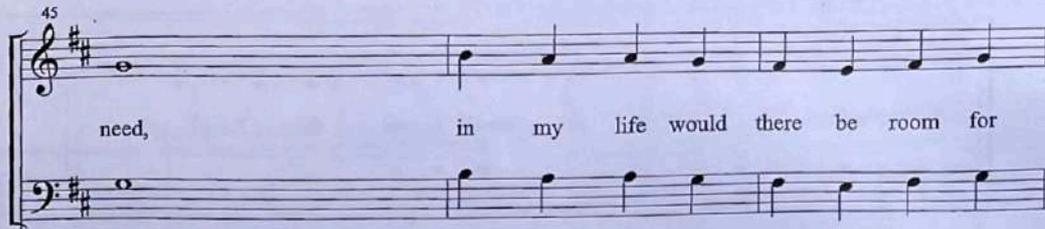
*a tempo*

stran - ger knocked up - on my door to - night in deep - est

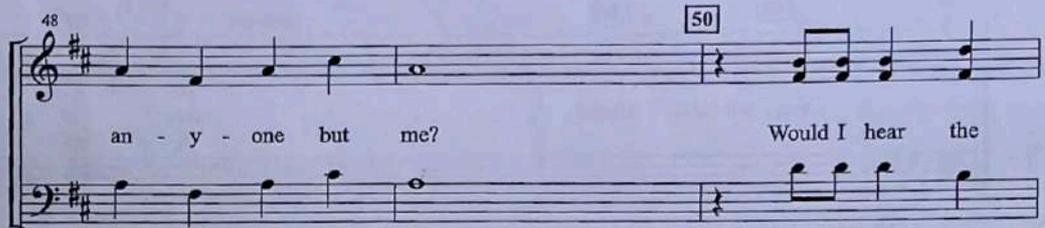
42

*a tempo*

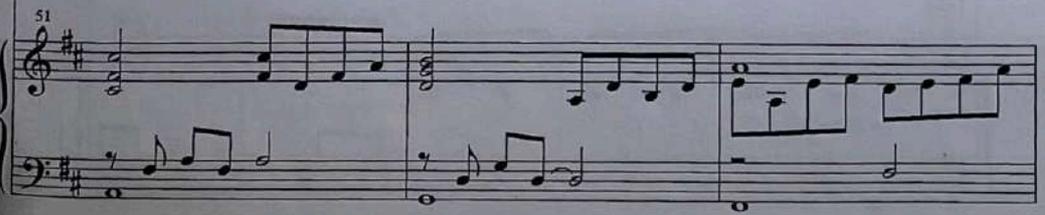
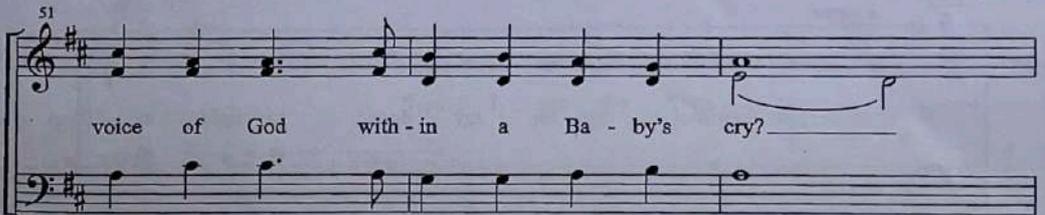
45  
need, in my life would there be room for



48 an - y - one but me? 50 Would I hear the



51 voice of God with - in a Ba - by's cry?



54

Would I o - pen up my heart and wel - come Him in -

54

Detailed description: This system contains measures 54, 55, and 56. It features a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has two sharps (F# and C#). The vocal line begins with a whole note chord, followed by a series of quarter notes. The piano accompaniment consists of chords in the right hand and a moving bass line in the left hand.

57 **33** *f*

side? Would I miss the mir - a - cle?

*mf unis.* **59**

*f* *mf*

Would I miss the

Detailed description: This system contains measures 57 and 58. Measure 57 starts with a dynamic marking of *f* and a rehearsal mark **33**. The vocal line has a whole note rest followed by a half note. Measure 58 begins with a dynamic marking of *mf unis.* and a rehearsal mark **59**. The piano accompaniment features a dynamic marking of *f* in measure 57 and *mf* in measure 58.

57 **59**

*f* *mf*

Detailed description: This system contains measures 57 and 58, continuing the piano accompaniment from the previous system. It features a dynamic marking of *f* in measure 57 and *mf* in measure 58. A rehearsal mark **59** is present at the start of measure 58.

60

Would I see the King,

mir - a - cle? Would I see the

Detailed description: This system contains measures 59 and 60. The vocal line has a whole note rest in measure 59 and a half note in measure 60. The piano accompaniment continues with a dynamic marking of *f* in measure 59 and *mf* in measure 60.

60

Would I see the

Detailed description: This system contains measures 59 and 60, continuing the piano accompaniment from the previous system. It features a dynamic marking of *f* in measure 59 and *mf* in measure 60.

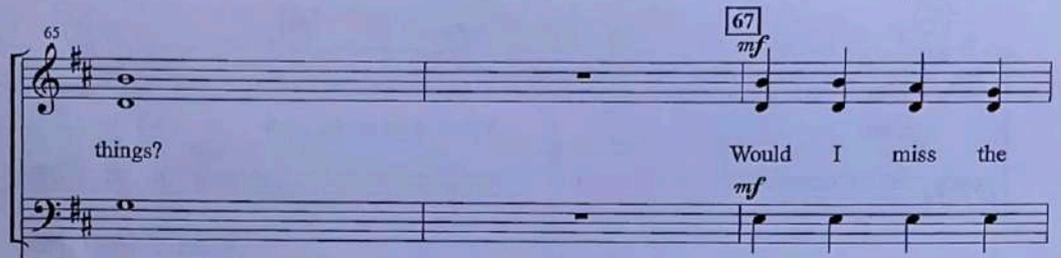
62 *f*  
— or would my life be so con - sumed with or - di - nar - y



King,  
62 *f*



65 things? *mf* 67 *mf*  
Would I miss the



65 *mf* 67 *mf*



68 *unis.*  
won - der, the hope that Christ - mas brings? Would I miss the



68



# 4.9 I Courted a Wee Girl

I courted a wee girl  
(tradicional Irlandesa)  
arranjo para solista, coro e quarteto de cordas

arr. Fernando C. Lapa

$\text{♩} = 96$

Soprano (solo) 2

Soprano 2 *mf* (n) (a)

Alto 2 *mf* (n) (a)

Tenor 2 *mf* (n) (a)

Bass 2 *mf* (a) (n)



11

Soprano (solo)

cour - ted a wee girl for ma-ry's the long day And I sligh - ted all o - thers who came in my



18

Soprano (solo)

way But now she's re - war - ded me to the last day she'll gone to be wed to a - no - ther



26

Soprano (solo)

The bride and bride's par-ty in church they did stand gold rings on their fin-gers a

S. (u) (u) (u)

A. (u) (u) (u)

T. (u) (u) (u)

B. (u) (u)

I courted a wee girl

33

Soprano (solo)

love by the hand The man she is wed to he has houses and land He may have her since

S. (u) (u) (u) (u)

A. (u) (u) (u) (u)

T. (u) (u) (u) (u)

B. (u) (u)

40

Soprano (solo)

I coul - dn't gain her

S. 2 *mf* (a)

A. 2 *mf* (a)

T. 2 *mf* (a)

B. 2 *mf* (a)

50

S. 53

The last time I saw her she was addressed in white The

A. The last time I saw her she was addressed in white The

T. The last time I saw her she was addressed in white The

B. The last time I saw her she was addressed in white The

57

S. more he gaze on her she daz - z'ed my sight I lif - ted me hat And I bowed her good

A. more he gaze on her she daz - z'ed my sight I lif - ted me hat And I bowed her good -

T. more he gaze on her she daz - z'ed my sight I lif - ted me hat And I bowed her good -

B. more he gaze on her she daz - z'ed my sight I lif - ted me hat And I bowed her good -

64

Soprano (solo)

So dig me a grave and

S. night Here's a - dieu to all false hear - ted lo - vers

A. night Here's a - dieu to all false hear - ted lo - vers

T. night Here's a - dieu to all false hear - ted lo - vers

B. night Here's a - dieu to all false hear - ted lo - vers

71

Soprano (solo)

dig it down deep And strew it all o - ver with prim rose so sweet And lay me down ea - sy no

79

Soprano (solo)

more far to weep since love was the cause of my ru - in

S. *mf* (a)

A. *mf* (a)

T. *mf* (a)

B. *mf* (a)

87

S. (a) *p* (m) 3

A. (a) *p* (m) 3

T. (a) *p* (m) 3

B. (a) *p* (m) 3

## 4.10 Na Cabana

Vozes

# Na cabana

junto à praia

José Cid  
Arr: Ricardo Fráguas

Na ca bana \_\_\_\_\_ Junto à praia \_\_\_\_\_ Entre as du nas \_\_\_\_\_

Na ca bana \_\_\_\_\_ Junto à praia \_\_\_\_\_ Entre as du nas \_\_\_\_\_

Na ca bana \_\_\_\_\_ Junto à praia \_\_\_\_\_ Entre as du nas \_\_\_\_\_

15 Ca-na-viais \_\_\_\_\_

Ca-na-viais \_\_\_\_\_

Ca-na-viais \_\_\_\_\_

Naquele tempo tu vinhas de noite à pro-cu-ra de a mor E eu fumando um ci

22 Yê yê rarum dê rarú rum dá

Yê yê-rárum dê-rá-rum dá

garro' espéra va por ti Quando che gavas a - bri as a por-ta sem me a - vi-sar

PareSeres 2020

Na cabana

29 30 31 32 33 34 35

Yê yêrârum dêrâ rârûm dá Na ca - ba - na Jun to'à prai - a

Yê yêrârum dêrâ rârûm dá Na ca - ba - na Jun to'à prai - a

P'la noite fo ra fi - cavâs a - bra ça - da'a mim

36 38 40 41

En - tre'as du - nas E os ca - na - viais Só o ven - to E o

En - tre'as du - nas E os ca - na - viais Só o ven - to E o

Yê - rá rê - rá

43 47 49

mar - - - E'as gai - vo - tas Fa lam de - sse'a - mor Na ca - ba - na

mar - - - E'as gai - vo - tas Fa lam de - sse'a - mor Na ca - ba - na

Yê - rá - rô - - Yê - rá - rê - rá - rô Na ca - ba - na

50

Jun - to'à prai - a En - tre'as du - nas Ca - na - viais

Jun - to'à prai - a En - tre'as du - nas Ca - na - viais

Jun - to'à prai - a En - tre'as du - nas Ca - na - viais

57

Todos os a-nos eu volto'em a-gosto ao mes mo lu-gar Já u-ma e-ra co-briu às pa-re-des do quar-to

64

Yê yêrá rum dêrá rá rum dá Yê yêrá rum dêrá rá rum  
 Yê yêrá rum dêrá rá rum dá Yê yêrá rum dêrá rá rum  
 Dava dez a-nos de vida pra te ver vol - tar Po-ss-o estar far to de tu-dô mas nunca me'a -

71

dá Na ca - ba - na Jun-to'à prai - a En-tre'as du - nas  
 Na ca - ba - na Jun-to'à prai - a En-tre'as du - nas  
 fas - to

78

E os ca - na - viais Só o ven - to E o mar - - - E'as gai -  
 E os ca - na - viais Só o ven - to E o mar - - - E'as gai -  
 JÉ NA RÔ NA YÉ NA RÔ

Na cabana

4

85

vo - tas Fa lam de-ssc'a - mor Na ca - ba - na Jun-to'à prai-a

vo - tas Fa lam de-ssc'a - mor Na ca - ba - na Jun-to'à prai-a

ze na nê na nó Na ca - ba - na Jun-to'à prai-a

92

En-tre'as du-nas Ca-na - viais Na ca - ba - na

En-tre'as du-nas Ca-na - viais Na ca - ba - na

En-tre'as du-nas Ca-na - viais Na ca - ba - na

99

Jun-to'à prai-a En-tre'as du-nas Ca-na - viais

Jun-to'à prai-a En-tre'as du-nas Ca-na - viais

Jun-to'à prai-a En-tre'as du-nas Ca-na - viais

#### 4.11 O Macaco gosta da banana

**O Macaco gosta da Banana**

Vozes José Cid  
Arr: Ricardo Fráguas

Ah - - - -

Ah - - - -

Ah - - - -

15

Ah - - - -

Ah - - - -

Ah - - - -

20

Eu sei

A mi-nha pal-mei-ra é mui-to po-rrei-ra

A mi-nha pal-mei-ra é mui-to po-rrei-ra

PareSeres 2020

2  
25

Que'a chei

Mas no meu de ser to tu fos te'o o-á-sis Tu fi cas lou qui nha

Mas no meu de ser to tu fos te'o o-á-sis Tu fi cas lou qui nha

30

à ba na na

quando ti-ro'a cas ca Fi cas tão ton-ti-nha que a tu-a cau da

quando ti-ro'a cas ca

35

A - ba - na - Como'o ma - caco gosta de ba - nana eu gosto de ti

Como'o ma - caco gosta de ba - nana eu gosto de ti

Como'o ma - caco gosta de ba - nana eu gosto de ti

40

Escon-di um cacho debaixo da ca ma e co mi co - - - Mi nha ma

Escon-di um cacho debaixo da ca ma e co mi comi Mi nha ma

Escon-di um cacho debaixo da ca ma e co mi comi Mi nha ma

45

caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - ga na Pois se'a ma - caca gosta de ba

caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - ga na Pois se'a ma - caca gosta de ba

caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - ga na Pois se'a ma - caca gosta de ba

50

nana tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba - nana eu gos to de ti -

nana tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba - nana eu gos to de ti -

nana tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba - nana eu gos to de ti -

55

6 Ah

6 Ah

6 Ah

65

Ah

Ah

Ah

4  
70

Num Rock

Um o-ran go tan-go trans for mou um tan-go

Um o-ran go tan-go trans for mou um tan-go

75

Em a'-mok

É a no-va mo-da que põe Por-tu-gal

É a no-va mo-da que põe Por-tu-gal

80

E'o sa guí

Quem foi ao a-ta que foi o chim pan zé - - - - - Mi nha ma ca qui nha

Quem foi ao a-ta que foi o chim pan zé - - - - - Mi nha ma ca qui nha

85

Por - ti - Cmo'oma - cacogosta de ba - nana eugosto de ti

estão a panhadinhos Cmo'oma - cacogosta de ba - nana eugosto de ti

estão a panhadinhos Cmo'oma - cacogosta de ba - nana eugosto de ti

90

Escon-di um ca cho de bai xo da ca-ma e co-mi co-mi

Escon-di um ca cho de bai xo da ca-ma e co-mi co-mi

Escon-di um ca cho de bai xo da ca-ma e co-mi co-mi

95

Mi nha ma - caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - gana Pois se'a ma

Mi nha ma - caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - gana Pois se'a ma

Mi nha ma - caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - gana Pois se'a ma

100

caca gosta de ba - na na tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba

caca gosta de ba - na na tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba

caca gosta de ba - na na tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba

105

na na eu gos-to de ti - - - Co-mo'o ma ca co gos ta de ba - na na eu gos-to de ti

na na eu gos-to de ti - - - Co-mo'o ma ca co gos ta de ba - na na eu gos-to de ti

na na eu gos-to de ti - - - Co-mo'o ma ca co gos ta de ba - na na eu gos-to de ti

110

Escon-di um ca cho de bai xo da ca-ma e co-mi co-mi

Escon-di um ca cho de bai xo da ca-ma e co-mi co-mi

Escon-di um ca cho de bai xo da ca-ma e co-mi co-mi

115

Mí nha ma - caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - gana Pois se'a ma

Mí nha ma - caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - gana Pois se'a ma

Mí nha ma - caca gira e ba - ca na O teu fo - cinho é que não m'en - gana Pois se'a ma

120

caca gosta de ba - na na tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba

caca gosta de ba - na na tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba

caca gosta de ba - na na tu gostas de mim Co mo'o ma - caco gosta de ba

125

na - na eu gos - to de ti

na - na eu gos - to de ti

na - na eu gos - to de ti

## 4.12 O Dia em que o Rei fez anos

Coro

O dia em que o Rei fez anos

Música: José Cid  
Arranjo: Daniel Gonçalves

♩ = 110

Soprano

Vi - e - ram tri - bos ci - ga - nas, sal - tim - ban - cos sem ci - ra nem bei - ra. E - vi -

Alto

Vi - e - ram tri - bos ci - ga - nas, sal - tim - ban - cos sem ci - ra nem bei - ra. E - vi -

Baixo

Vi - e - ram tri - bos ci - ga - nas, sal - tim - ban - cos sem ci - ra nem bei - ra. E - vi -

5

ta - ram a es - tra - da re - al e pas - sa - ram de noi - te a fron - tei - ra. e vei - o gen - te da Gle

ta - ram a es - tra - da re - al e pas - sa - ram de noi - te a fron - tei - ra. e vei - o gen - te da Gle

ta - ram a es - tra - da re - al e pas - sa - ram de noi - te a fron - tei - ra. e vei - o gen - te da Gle

10 11 12 13 14

- ba, mais a gen - te que vi - vi - a no mar. pa - ra en - fei - tar a ci - da - de e a

- ba, mais a gen - te que vi - vi - a no mar. pa - ra en - fei - tar a ci - da - de e a

- ba, mais a gen - te que vi - vi - a no mar. pa - ra en - fei - tar a ci - da - de e a

15 16 17 18 19

brir-lhe as por-tas de par em par No di-a em que o Rei fez a - nos hou-ve ar-rai-al

brir-lhe as por-tas de par em par No di-a em que o Rei fez a - nos hou-ve ar-rai-al

brir-lhe as por-tas de par em par No di-a em que o Rei fez a - nos hou-ve ar-rai-al

20 21 22 23 24

e fo-gue-tes no ar. O vi-nho cor-reu à far - ta e a fan-far - ra não pa-rou de

e fo-gue-tes no ar. Pa-ra rap O vi-nho cor-reu à far - ta e a fan-far - ra não pa-rou de

e fo-gue-tes no ar. Pa-ra rap O vi-nho cor-reu à far - ta e a fan-far - ra não pa-rou de

25 26

to-car O po - vo sa - iu à ru - a com a a - le - gri - a que cos - tu - ma

to-car O po - vo sa - iu à ru - a com a a - le - gri - a que cos - tu - ma

to-car O po - vo sa - iu à ru - a com a a - le - gri - a que cos - tu - ma

Coro

3

29 30 31 32

- va ter Can-tan-do se o Rei faz a - nos que ve-nha a pra - ça pa-ra nos co-  
- va ter Pa-ra rap Can-tan-do se o Rei faz a - nos que ve-nha a pra - ça pa-ra nos co-  
- va ter Pa-ra rap Can-tan-do se o Rei faz a - nos que ve-nha a pra - ça pa-ra nos co-

Detailed description: This block contains the first system of a musical score, measures 29 to 32. It features three staves: a vocal line (treble clef), a piano accompaniment line (treble clef), and a bass line (bass clef). The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The lyrics are: '- va ter Can-tan-do se o Rei faz a - nos que ve-nha a pra - ça pa-ra nos co-'. Handwritten measure numbers 29, 30, 31, and 32 are placed above the notes.

33 34 35 36 37

- nhe-cer  
- nhe-cer  
- nhe-cer

*cresc.* Nos ve - nha co - nhe-cer, - nos ve - nha co - nhe-cer...  
*cresc.* Nos ve - nha co - nhe-cer, - nos ve - nha co - nhe-cer...  
*cresc.* Nos ve - nha co - nhe-cer, - nos ve - nha co - nhe-cer...

Detailed description: This block contains the second system of the musical score, measures 33 to 37. It features three staves. The vocal line (treble clef) has a long note in measure 33. The piano and bass lines (treble and bass clefs) have a triplet of eighth notes in measure 35. The lyrics are: '- nhe-cer'. The piano part includes the lyrics: '*cresc.* Nos ve - nha co - nhe-cer, - nos ve - nha co - nhe-cer...'. Handwritten measure numbers 33, 34, 35, 36, and 37 are placed above the notes.

38 39 40 41 42

Mas nes-se rei-no dis-tan - te... "Quem ti-nha um o-lho e-ra Rei..." "Lá vai" Rei mor-to, Rei pos  
Mas nes-se rei-no dis-tan - te... Quem ti-nha um o-lho e-ra Rei... Lá vai" Rei mor-to, Rei pos  
Mas nes-se rei-no dis-tan - te... Quem ti-nha um o-lho e-ra Rei... Lá vai" Rei mor-to, Rei pos

Detailed description: This block contains the third system of the musical score, measures 38 to 42. It features three staves. The lyrics are: 'Mas nes-se rei-no dis-tan - te... "Quem ti-nha um o-lho e-ra Rei..." "Lá vai" Rei mor-to, Rei pos'. Handwritten measure numbers 38, 39, 40, 41, and 42 are placed above the notes.

43 44 45 46 47

- to" le-va-do em om-bros p'la grei E a fes-ta con-ti-nu-ou já que

- to" le-va-do em om-bros p'la grei E a fes-ta con-ti-nu-ou já que

- to" le-va-do em om-bros p'la grei E a fes-ta con-ti-nu-ou já que

48 49 50 51 52

nin-guém ti-nha na-da a per-der Só fi-cou um tro-va-dor P'ra con-tar o que a-ca-ba-va de

nin-guém ti-nha na-da a per-der Só fi-cou um tro-va-dor P'ra con-tar o que a-ca-ba-va de

nin-guém ti-nha na-da a per-der Só fi-cou um tro-va-dor P'ra con-tar o que a-ca-ba-va de

53 54 55 56 57

ver No di-a em que o Rei fez a - nos hou-ve ar-rai-al e fo-gue-tes

ver No di-a em que o Rei fez a - nos hou-ve ar-rai-al e fo-gue-tes

ver No di-a em que o Rei fez a - nos hou-ve ar-rai-al e fo-gue-tes

58 59 60 61

— no ar. O vi-nho cor-reu à far-ta e a fan-far-ra não pa-rou de-

— no ar. Pa-ra-rap O vi-nho cor-reu à far-ta e a fan-far-ra não pa-rou de-

— no ar. Pa-ra-rap O vi-nho cor-reu à far-ta e a fan-far-ra não pa-rou de-

62 **Piú Mosso** 63 64 65

— to-car O po-vo sa-iu à ru-a com a a-le-gri-a que cos-tu-ma

— to-car O po-vo sa-iu à ru-a com a a-le-gri-a que cos-tu-ma

— to-car O po-vo sa-iu à ru-a com a a-le-gri-a que cos-tu-ma

66 67 68

- va-ter Can-tan-do se o Rei faz a-nos que ve-nha a pra-

- va-ter Pa-ra-rap Can-tan-do se o Rei faz a-nos que ve-nha a pra-

- va-ter Pa-ra-rap Can-tan-do se o Rei faz a-nos que ve-nha a pra-

69 *cresc.*

- ça pa-ra nos co - nhe-cer

*cresc.* Nos ve - nha co - nhe - cer, -

- ça pa-ra nos co - nhe-cer

*cresc.* Nos ve - nha co - nhe - cer, -

- ça pa-ra nos co - nhe-cer

73 *accel.* *J=130* 75 76

No di-a em que e Rei fez a - nos hou-ve ar-rai - al

Nos ve - nha co - nhe - cer, -

No di-a em que e Rei fez a - nos hou-ve ar-rai - al

Nos ve - nha co - nhe - cer, -

No di-a em que e Rei fez a - nos hou-ve ar-rai - al

77 77 78 79 80

e fo-gue-tes no ar. O vi - nho cor-reu à far - ta e a fan-far

e fo-gue-tes no ar. Pa-ra-rap O vi - nho cor-reu à far - ta e a fan-far

e fo-gue-tes no ar. Pa-ra-rap O vi - nho cor-reu à far - ta e a fan-far

81 82 83 84

- ra não pa-rou de to-car O po-vo sa-iu à ru-a com a a-le-gri

- ra não pa-rou de to-car O po-vo sa-iu à ru-a com a a-le-gri

- ra não pa-rou de to-car O po-vo sa-iu à ru-a com a a-le-gri

85 86 87 88

- a que cos-tu-ma - va ter Can-tan-do se o Rei faz a - nos que ve-nha a pra

- a que cos-tu-ma - va ter Pa-ra-rap Can-tan-do se o Rei faz a - nos que ve-nha a pra

- a que cos-tu-ma - va ter Pa-ra-rap Can-tan-do se o Rei faz a - nos que ve-nha a pra

89 90 91 92 93

- ça pa-ra nos co - nhe - cer

- ça pa-ra nos co - nhe - cer nos co - nhe - cer

- ça pa-ra nos co - nhe - cer nos co - nhe - cer

4.13 20 Anos

# 20 Anos

José Cid

Musical score for the first system of the song "20 Anos". It consists of three staves in treble clef, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a common time signature (C). A fermata with the number 7 is placed over the first measure of each staff. The lyrics are: há mui to mui to tem - po e-ras tu u ma crian - ça que brin

Musical score for the second system of the song "20 Anos". It consists of three staves in treble clef, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a common time signature (C). The lyrics are: ca - va no ba boi - ço'e ao pi-ão Ti nhas tran-ças pre - tas e ca

Musical score for the third system of the song "20 Anos". It consists of three staves in treble clef, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a common time signature (C). The lyrics are: ça vas bor bole - tas co mo quem co-ri-a'a trás de'u ma'i lu são

20 Anos

25

mui-to mui - to tem - po era eu outra crian - ça que te'a-mava ter-namen - te sem sa - ber

Há - muito tem - po era eu outra cri - an - ça que te'a-mava ter-na - mente sem sa

Há mui - to tempo e-ras tu u - ma cri - ança que te'a - mava te-ma - mente sem sa -

37

— Vinhamos - da'esco - la e'o fre - ci - a te'u - ma flor — que tu

ber Vi-nha-mos da'es - co - la e'o fre ci - a - te'u-ma — flor — que tu

ber Vinha - mos da'es - co-la e'o-fre - ci - a - te'uma flor que tu

37

pu nhas no — ca-be - lo a — so-rrir — Vem

pu nhas no ca - be-lo a so - rrir Vem

pu nhas no ca - be-lo a so - rrir Vem

50

vi - ver a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa-ssou não vol - ta não

vi - vir - a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa-ssou não vol - ta não

vi - ver a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa-ssou não vol - ta não

56 **9**

So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra nós fi - cou

So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra nós fi - cou

So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra nós fi - cou

70

es - ta can - ção \_\_\_\_\_ Vin-te'a-nos mais tar - de en con - trei - te por a-ca -

es - ta can - ção \_\_\_\_\_ Vin-te'a-nos mais tar - de en con - trei - te por a-ca -

es - ta can - ção \_\_\_\_\_ Vin-te'a-nos mais tar - de en con - trei - te por a-ca -

76

- so Nu ma ru - a da ci da - de'on de mo-ravas \_\_\_\_\_ Fi-ca-mos pa-ra -

- so Nu ma ru - a da ci da - de'on de mo-ravas \_\_\_\_\_ Fi-ca-mos pa-ra -

- so Nu ma ru - a da ci da - de'on de mo-ravas \_\_\_\_\_ Fi-ca-mos pa-ra -

82

- dos E o - lha monos sorrin - do co mo quem se vê ao espe - lho p'la ma nhã \_\_\_\_\_

- dos E o - lha monos sorrin - do co mo quem se vê ao espe - lho p'la ma nhã \_\_\_\_\_

- dos E o - lha monos sorrin - do co mo quem se vê ao espe - lho p'la ma nhã \_\_\_\_\_

4

88

Deix'omeu telefo - ne convi - dei - te pra jantar — A do - raste ver a mi -

Dei te'omeutele - fo - ne ne convidei te prajan - tar — A do - raste ver a

Deix'o meu tele - fone convi - dei - te prajan - tar A do - raste ver a

94

- nha co-le-ção — Pe lo tem - po fo - ra con ti - nu - a - mos — u nidos

mi nha co le - ção Pe - lo tempo fo - ra con ti nu a - mos u -

mi nha cole - ção Pe lo tempo fo - ra con - ti nu - a - mos u

100

— e can - tamos tan - ta vez — esta — can - ção —

nidos — e can - tamos tanta vez es - ta can - ção

ni - dos e can - tamos tanta vez es - ta can - ção

113

Vem vi - ver a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa - ssou não vol - ta

Vem vi - ver - a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa - ssou não vol - ta

Vem vi - ver a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa - ssou não vol - ta

119

não So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra

não So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra

não So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra

133

nós fi-cou es - ta can - ção Vem

nós fi-cou es - ta can - ção Vem

nós fi-cou es - ta can - ção Vem

146

vi - ver a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa-ssou não vol - ta não

vi - vir - a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa-ssou não vol - ta não

vi - ver a vi - da'a mor Que'o tem - po que pa-ssou não vol - ta não

152

So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra nós fi - cou es - ta can - ção

So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra nós fi - cou es - ta can - ção

So - nhos que'o tem - po a - pa-gou mas pa - ra nós fi - cou es - ta can - ção

