



# **Concerto Coral no ensino Pré-Escolar**

Estudo sobre a promoção da educação vocal na infância

Fernando Marques Gomes

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no  
Ensino Básico

Professor orientador: António Ângelo Vasconcelos

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Ano Letivo de 2014/2015

## Agradecimentos

Às crianças com quem tenho o privilégio de trabalhar e aprender.

Ao meu orientador, Professor António Ângelo Vasconcelos pela ajuda e por não me ter deixado desistir.

Aos meus colegas de curso, especialmente aos meus companheiros de grupo: Pedro Pignatelli, Ana Manta, Adérito e Tomás.

À Ana Manta pela amizade e encorajamento.

Aos professores deste curso, Professor José Carlos Godinho e Carlos Xavier por também gostarem de Música.

Ao Ivan Moody pela longa amizade e pela tradução.

Às minhas colegas de trabalho de Jardim de Infância da AISI: Fátima, Paula, Idelete, Rita, Cátia, Joana, Piedade, Carla, Elizabete, Marta, Lurdes, Cristiana, Lurdes, Madalena, Patrícia e Vera, por aderirem a este projeto com tanto entusiasmo, e a toda equipa educativa (incluindo a da creche), pela dedicação, pelo profissionalismo e pela boa vontade.

À Irmã Conceição pela inteligência, pelo bom senso e por acreditar.

Ao António Rocha pelo empurrão decisivo.

Aos amigos Victor Gaspar e Isabel Neves pela avaliação auditiva das vozes extraordinariamente profissional e competente.

Aos meus pais pela ajuda incondicional.

Ao meu querido filho Salvador pela paciência e compreensão.

À minha querida Anabela, minha companhia em todas as horas e pela dedicação total.

## Índice

Agradecimentos	2
Índice	3
Resumo	6
Abstract	7
1. Introdução	8
1.1. Motivações pessoais para a escolha de um projeto	8
1.2. Objetivos da Intervenção	11
1.3. Objetivos da Investigação	11
1.4. Organização do Relatório	12
2. Enquadramento Teórico	13
2.1. A Música, as Crianças e a Formação	13
2.1.1. A Voz e o Canto	15
2.1.2. O Envolvimento das Educadoras e das Famílias	17
2.2. Aprendizagens musicais	21
2.2.1. Metodologias de Ensino Aprendizagem	22
2.3. O Papel do Professor	31
3. Programação do Projeto Educativo	34
3.1. Contextualização	34
3.1.1. Objetivos da Ação	34
3.1.2. Áreas de implementação do Projeto Educativo	35
3.2. Caracterização geral do projeto	36
3.2.1. Planificação	36
3.2.2. Escolha e preparação do Programa do Concerto	39
3.2.3. Envolvimento das Educadoras	40
3.3. Metodologias de Ensino	40
3.3.1. Pré preparação. Trabalho de estimulação musical	40
3.3.2. Aprendizagem das canções	42

## Índice

3.3.3. Apresentação pública	47
4. Projeto de Investigação	49
4.1. Metodologia de Investigação	50
4.1.1. Investigação-Ação	50
4.1.2. Problemática, questão de partida	51
4.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	51
4.2.1. Tratamento de dados	52
4.3. Apresentação e Interpretação dos Resultados	57
4.3.1. Avaliação de Desenvolvimento da voz cantada	57
4.3.2. Metodologias de ensino aprendizagem	61
4.3.3. Aprendizagens Musicais e Sociais	66
4.3.4. Perceções sobre o trabalho	67
4.3.5. Realização do Espetáculo	70
5. Conclusões	72
5.1. Implicações Educativas	77
Bibliografia	80

## Índice dos Anexos

Anexo 1 - Vídeos	Disponível em formato digital	
Anexo 2 - Avaliação de desenvolvimento da voz cantada		84
Anexo 3 - Transcrição das entrevistas		91
Anexo 4 - Partituras		107
Anexo 5 - Programa de concerto		118
Anexo 6 - Alinhamento de programa das várias salas	Formato digital	
Anexo 7 - Áudio	Disponível em formato digital	

# Índice

## Índice das Figuras

Figura 1 - Vasconcelos (2006), pp. 8	23
Figura 2 - Swanwick, K., Modelo CLASP, (1979)	23
Figura 3 - Swanwick e Tillmann (1986) <i>A espiral desenvolvimento musical</i>	24
Figura 4 - Calendário/Planificação das atividades e dos conteúdos do P. E.	37
Figura 5 - Programa das canções, respetivos ensaios e concerto de uma das salas envolvidas no P. E.	38
Figura 6 - Esquema de captação de som e imagem	53
Figuras 7 a 12 - Avaliação de Desenvolvimento da Voz Cantada - Coro	57
Figura 13 - Avaliação de Desenvolvimento da Voz Cantada - Vozes Individuais	59

## Resumo

Num meio em que nos parece natural assistir à alegria de cantar e de fazer música, como é o ensino pré-escolar, há invariavelmente, ano após ano, algumas crianças que não cantam e outras que não entoam bem. Como podemos levar estas crianças a melhorar a afinação e a gostar de cantar?

Indo de encontro a esta questão, desenvolveu-se uma intervenção que consistiu num projeto de preparação e realização de um concerto de Natal, com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, que cantaram em coro um programa de 11 peças. Neste projeto de Escola foram postas em prática um conjunto de metodologias de ensino e de estratégias que procuraram contribuir para melhorar a qualidade da afinação e da emissão vocal, levando mais crianças a gostar de cantar.

Para além de se pretender, através de um conjunto de metodologias e práticas, desenvolver a voz cantada das crianças, melhorando a qualidade da emissão vocal em benefício da fusão tímbrica e da afinação, pretendeu-se que estes objetivos se integrassem numa experiência de concerto, permitindo às crianças vivenciar a música de conjunto em coro, com acompanhamento instrumental tocado ao vivo nos ensaios e nos concertos, e apresentar o trabalho realizado em concerto aos seus familiares e amigos, interpretando várias canções de Natal com especial incidência no repertório Tradicional Português. Pretendeu-se também desenvolver a expressividade quer ao nível da interpretação do texto quer ao nível da interpretação musical de modo a proporcionar, através da música, uma experiência artística e emocional, promovendo ao mesmo tempo o gosto de cantar num ambiente prazeroso de trabalho colaborativo.

Outra dimensão deste trabalho foi a investigação. Pretendeu-se investigar através de um processo de Investigação-Ação, os efeitos desta intervenção no desenvolvimento musical e vocal das crianças envolvidas e se a qualidade da emissão vocal e o gosto de cantar saíram beneficiados. Procurou-se ainda perceber que outros tipos de aprendizagens foram conseguidos pelas crianças.

Da análise dos dados recolhidos, pode-se concluir que esta conjugação de práticas, no seu conjunto, foi muito benéfica quanto ao desempenho vocal, à experiência de trabalho em grupo, ao gosto generalizado de cantar e a uma experiência emocional e artística vivenciada por toda a comunidade escolar.

**Palavras Chave:** Crianças, Musica, Canto, Educação Vocal, Pré-Escolar.

## Abstract

In a setting in which it seems to us natural to experience the happiness of singing and making music, such as that of pre-school education, there are, invariably, year after year, some children who do not sing and others who do not sing in tune. How can we enable these children to improve their tuning and enjoy singing?

In order to attempt to answer this question, a project was developed consisting of the preparation and performance of a Christmas concert, including children from three to five years of age, who sang a programme of 11 pieces. In this school project there were employed a number of teaching methodologies and strategies seeking to improve the quality of tuning and vocal emission, leading more children to enjoy singing.

As well as aiming, by means of a series of methodologies and practices, to develop the singing voice in children, improving the quality of vocal emission in order to facilitate fusion of timbre and tuning, these objectives were incorporated into the experience of a concert, allowing the children to make music together within the choir, with live instrumental accompaniment in both rehearsals and concerts, and to present what was achieved in the concert to their families and friends, performing various Christmas songs, concentrating especially on the traditional Portuguese repertoire. The intention was also to develop expressivity, both in terms of the interpretation of the text and of musical performance, in order to provide, by means of music, an artistic and emotional experience, at the same time developing at the same time the taste for singing in an atmosphere of pleasurable collaborative work.

Another dimension of this work was research. The aim was to investigate, by means of a process of research-action, the effects of this work on the musical and vocal work of the children involved and to discover whether the quality of vocal emission and enjoyment of singing had improved. An attempt to understand which other kinds of learning methods had been mastered by the children.

From the analysis of the data collected, it may be concluded that this series of practices, as a whole, was beneficial for vocal performance, the experience of group work, a taste for singing in general and an emotional and artistic experience for the entire school community.

**Key Words:** Children, Music, Singing, Vocal Education, Preschool.

# 1. Introdução

Que diferentes tipos de estratégias de ensino aprendizagem podem contribuir para promover a educação vocal na infância? Para tentar responder a esta pergunta pôs-se em prática um projeto educativo que juntou um conjunto de metodologias de ensino e estratégias pedagógicas e organizacionais, que foram postas em prática num projeto educativo realizado numa escola do ensino pré-escolar, com o objetivo principal de promover a educação vocal na infância. O presente relatório pretende enquadrar teoricamente os principais conceitos convocados, expor o projeto educativo realizado, apresentar a análise efetuada sobre os dados recolhidos e partilhar as reflexões, conclusões e as implicações educativas que se podem retirar desta experiência, procurando responder à questão de partida.

## 1.1. Motivações pessoais para a escolha de um projeto

Se nas Orientações Programáticas do Ensino da Música para 1º Ciclo, “A prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do 1º ciclo” (Vasconcelos, 2006), na primeira infância (Ensino pré-escolar) a prática vocal é ainda mais a ferramenta principal para a aprendizagem da Música.

Na maior parte das crianças desta idade o gosto de cantar é natural e destas a maior parte canta com afinação. No entanto há algumas crianças que não sentem o apelo de cantar, e outras que, quando o fazem, não entoam convenientemente.

O que separa as crianças que cantam entusiasticamente desde os 1, 2 anos de idade das que quase nunca cantam nas aulas de música? Vontade de absorver na aula para depois cantar fora da aula? Inibição? Pouco contacto com a voz cantada? Fracas experiências musicais?

Pelo que tenho observado ao longo das três dezenas de anos em que partilho a atividade de músico profissional com a docência de música e pelos testemunhos de colegas, de pais e educadoras; das múltiplas razões que podem levar algumas crianças a não cantar, as questões levantadas no parágrafo anterior apontam alguns dos motivos mais frequentes.

Na primeira questão, a vontade de absorver toda a informação da aula de música para depois cantar ou imitar o professor em casa ou na escola, é uma situação muito

comum, a partir de 1 ano de idade, a criança observa fixamente tudo o que se passa na aula de música sem participar nem responder às solicitações, depois, em casa ou na escola fora da aula de música, reproduz as canções e exercícios musicais, muitas das vezes assumindo o meu papel, este facto é-me reportado pelos pais e pelas educadoras. Este ponto, apesar de ter repercussões nas aulas de música pela criança não intervir, é normalmente passageiro e por volta dos 3, 4 anos estas crianças começam a ter um comportamento semelhante à maioria da classe, e em muitos destes casos até se tornam em crianças acima da média, em termos musicais.

Quanto às outras três questões levantadas, têm repercussões no percurso musical das crianças e devemos tentar intervir de modo a ajudar estas crianças a melhor se integrarem musicalmente com o grupo:

a) A inibição, prende-se muitas vezes com uma insegurança por parte da criança quanto ao domínio/controlo do seu aparelho vocal, que sofre transformações muito rápidas nos primeiros anos de vida (cf. Pereira, 2009).

Assim, neste projeto pretendeu-se aprofundar a prática de exercícios vocais/musicais, abordar a técnica-vocal desde muito cedo de uma forma lúdica e que sirva igualmente para um desenvolvimento do sentido musical e da perceção auditiva. Estes aspetos são trabalhados tendo em conta a evolução do aparelho vocal das crianças, respetivas tessituras e tempo de sustentação da voz cantada (que depende do volume de ar do aparelho respiratório e da qualidade da emissão vocal). Todas estas capacidades físicas ligadas ao aparelho vocal podem ser melhoradas através de uma prática correta continuada ao longo da vida.

As duas questões seguintes parecem-me ser cada vez mais frequentes e ter uma influência negativa significativa na prática da voz cantada por parte das crianças no ambiente escolar:

b) O pouco contacto das crianças com a voz cantada, nomeadamente, a voz cantada das pessoas mais chegadas como os pais e irmãos e as educadoras é um fenómeno reconhecido ligado à perda de hábitos musicais no convívio familiar e escolar (Giga, 2004, pp. 69). As famílias dispõem de poucos momentos de fruição musical, quer a fazer música, quer a ouvir, quer a dançar ou outras atividades ligadas à música.

c) As fracas experiências musicais estão evidentemente ligadas com a questão anterior. Destas, a mais comum é cantar-se para as crianças em tonalidades extremamente graves que são totalmente desajustadas da tessitura média das crianças muito jovens, o que dificulta, que estas, participem cantando.

Alargar e melhorar a exposição das crianças à voz cantada, e de preferência, nas tonalidades adequadas, foi um dos objetivos que me levou a considerar a participação dos pais e das educadoras como um elemento essencial deste projeto.

Como pode o professor de música intervir de modo a melhorar estas questões?

Foi com a intenção de intervir no sentido de poder ajudar a resolver algumas destas questões e com o propósito de motivar mais crianças a cantar e a melhorar a qualidade de emissão e afinação vocal, que pus em prática um conjunto alargado de estratégias e metodologias de ensino, integradas numa experiência de concerto de Natal.

Sendo o meu contacto com as crianças limitado a meia hora semanal, a primeira grande estratégia foi, portanto, aumentar a exposição das crianças à voz cantada, integrando a participação das educadoras e dos pais e criando-lhes as condições para que pudessem cantar com as crianças nas tonalidades que melhor se adequam à tessitura da voz das crianças.

No seguimento do ponto anterior, a segunda grande estratégia foi a de que esta intervenção fosse de facto um projeto de escola, envolvendo toda a comunidade escolar.

A terceira grande linha orientadora foi a inclusão, em todas as aulas, de exercícios de técnica vocal, abordados de uma forma lúdica e de maneira a que se fundam com as outras tarefas desenvolvidas nas aulas, quer seja na aprendizagem das canções (por exemplo: em exercícios a partir de frases tiradas das canções que se estão a preparar), quer sejam jogos de desenvolvimento da perceção auditiva (por exemplo: audição-repetição de padrões tonais).

A quarta ideia foi a de preparar um programa composto por peças com características variadas quanto à natureza do repertório, quanto às dificuldades técnicas e musicais e quanto aos conteúdos musicais nelas contido.

Por fim, foi a intenção de que este trabalho incluísse a realização de um concerto, permitindo às crianças apresentar o programa preparado aos seus familiares e

amigos, beneficiando da multiplicidade de aprendizagens que uma experiência deste género propicia.

## 1.2. Objetivos da Intervenção

- Envolvimento da comunidade educativa e colaboração dos pais no desenvolvimento de um projeto artístico que consistiu na preparação e realização de um concerto.
- Valorização do Património Artístico, em especial o repertório musical tradicional de Natal português.
- Promoção do Canto Individual e em Conjunto.
- Inclusão de todos os alunos, permitir e estimular as Aprendizagens Cooperativas entre-pares.
- Planificação cuidada de todo o projeto em equipa.
- Pôr em prática um conjunto de Metodologias de Ensino de música e de técnica vocal que melhorem a qualidade vocal das crianças.
- Pôr em prática um conjunto de estratégias de modo a que educadoras e pais possam cantar com as crianças nas tonalidades corretas, com o objetivo de que a prática do canto seja mais extensa do que o tempo muito limitado da aula de música.
- Criar rotinas de prática vocal, vocalizos, exercícios de movimento e postura que ajudem a melhorar a emissão vocal.
- Proporcionar às crianças uma experiência musical simultaneamente rica e divertida.

## 1.3. Objetivos da Investigação

Decidi realizar este projeto no meu local de trabalho, uma Instituição Privada de Solidariedade Social (I.P.S.S.) denominada *Escola da Nossa Senhora do Patrocínio - Assistência Infantil da Freguesia de Santa Isabel* (AIFSI) localizada na freguesia de Campo de Ourique, em Lisboa, em que optei por reunir um conjunto de práticas, estratégias e de metodologias e submetê-las a uma avaliação num processo de Investigação-Ação (cf. Afonso, 2005, pp.74), com a seguinte questão de investigação:

## **Que diferentes tipos de estratégias de ensino aprendizagem podem contribuir para promover a educação vocal na infância?**

Assim, para procurar responder a esta questão de investigação, procedi à recolha de dados durante o decorrer do projeto, como: gravações vídeo e áudio de todas as aulas e entrevistas a educadoras, crianças e pais. Seguindo a metodologia de Investigação-Ação, uma vez que se adequava a este projeto, em que simultaneamente desempenhei os papéis de interventor e observador/investigador, pretendeu-se investigar os efeitos desta ação educativa no desempenho musical e vocal das crianças, assim como tomar nota das perceções dos entrevistados sobre as estratégias utilizadas, os resultados nas aprendizagens, e o envolvimento de educadoras, crianças e pais no projeto.

### **1.4. Organização do Relatório**

Este trabalho está organizado em quatro partes que correspondem aos capítulos seguintes, cujos conteúdos se resumem da seguinte forma:

No capítulo 2 -Enquadramento Teórico, vão ser explicitados os principais conceitos utilizados neste trabalho e o respetivo enquadramento teórico, confrontando as ideias das principais linhas orientadoras convocadas para este projeto com literatura publicada.

No capítulo 3 -Programação do Projeto Educativo, procede-se a uma descrição de toda a ação realizada. Desde a planificação ao concerto final, relata-se todas as fases do projeto e descrevem-se quais as estratégias e metodologias postas em prática.

No capítulo 4 -Projeto de Investigação, descreve-se, numa primeira parte, o método de investigação e os meios de recolha de dados. Numa segunda parte são expostos os resultados e analisam-se os dados recolhidos, cujas ilações permitem elaborar as conclusões apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo 5 -Conclusões, são expostas as conclusões resultantes da investigação realizada e as consequentes Implicações Educativas a projetar para o futuro.

## 2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo pretende-se enquadrar os conceitos, as linhas orientadoras e as metodologias, convocadas neste projeto, com as ideias de teóricos e pensadores. Procura-se enquadrar quais as ideias chave do ensino da música às crianças desde os primeiros meses de vida e durante todo o período pré-escolar, que orientaram a intervenção educativa que se retrata neste trabalho. É dado um especial realce à importância da família e da escola na estimulação musical e vocal e nos processos formais e informais de aprendizagem. Esta é, aliás, uma das estratégias principais deste projeto: criar condições para que os pais e as educadoras possam cantar com as crianças. Outras matérias tratadas são a voz e o canto na infância e a importância de uma formação cuidada ao nível da técnica-vocal. Vão-se explicitar algumas das metodologias de ensino utilizadas, a importância dos projetos de escola e da realização de apresentações públicas. Vou ainda refletir sobre os vários papéis do professor de música.

### 2.1. A Música, as Crianças e a Formação

*“A presença da arte nas escolas e em outros pólos culturais permite a emoção/fruição diante da obra artística por parte dos alunos ou do público, e pode contribuir para o aumento da qualidade de vida. No entanto, a longa ausência provoca dificuldades de expressão e distanciamento, e uma das tarefas é investir na ideia de trazer música para o cotidiano da escola”* (Fonterrada, 2003, pp. 14). A nossa capacidade de usufruir de fenómenos artísticos pode ser cultivada ou enfraquecida dependendo das experiências artísticas que vivenciamos ao longo da nossa vida. Dentro das várias expressões artísticas, a música tem um conjunto de características muito próprias. Uma delas é o efeito físico, visível, que nos provoca desde os primeiros meses de vida.

A importância de experimentar a música desde muito cedo é a primeira grande linha orientadora deste trabalho e prende-se com a convicção, de um número crescente de teóricos e de professores, de que a vivência musical deve iniciar-se o mais cedo possível no convívio com os pais, com a família, com os educadores de infância (Adachi, 1994). É importante começar o mais cedo possível o desenvolvimento musical da criança, pois este trabalho tem grandes repercussões mais tarde. *“A não*

*ser que em casa e/ou no período pré-escolar se estabeleçam alicerces firmes para a criança aprender música antes de ser iniciada na educação básica aos cinco ou seis anos de idade, os problemas da educação musical continuarão a afligir-nos...”* (Gordon, 2008).

### **Trabalho continuado de longo prazo.**

Em segundo lugar é muito importante a persistência num trabalho continuado, a construção desses “*alicerces firmes*” pressupõem uma estimulação musical rica e variada de longo prazo, com início no berçário (cf. Gordon, 2008). Este trabalho deve ser realizado em colaboração com os educadoras e com os pais, integrando todas as crianças, e proporcionando a estas uma vivência musical que lhes permita desenvolver a sua musicalidade (Valerio, 2000).

Neste processo é muito importante a orientação de um professor de música bem preparado, que deve por um lado ser a referência ou o modelo que as crianças vão seguir, mas também ajudar e orientar os outros educadores de infância e os pais a manter com as crianças atividades musicais.

Um dos princípios orientadores do trabalho do professor de música, centra-se num trabalho musical variado quer do ponto de vista dos conteúdos, quer das atividades a realizar em cada aula e das tarefas a desempenhar pelas crianças. Neste aspeto, o modelo das aprendizagens CLASP (Swanwick, cf. Fig. 2 pp. 22) é uma das linhas inspiradoras. Apesar de falar mais à frente neste modelo, refiro desde já que este serve como um organizador do trabalho musical que o professor deve desenvolver com os alunos nas aulas de música. Para Swanwick, estas deverão sempre conter as atividades diretamente ligadas à música: Composição, Audição e Performance. As restantes tarefas *Literature* e *Skills*, embora não sendo atividades que impliquem fazer música propriamente dita, tratam de aspetos que podem ajudar as ações diretamente ligadas à música (Swanwick, 1979,1990).

O termo diversidade é determinante em quase todos aspetos que visam uma rica estimulação musical. Diversidade de repertórios, diversidade de conteúdos musicais: tonais, rítmicos, tímbricos, orquestrais, diversos estilos de composição e diversos papéis a desempenhar pelos alunos “(...) *a música oferece uma gama muito ampla de oportunidades de aprendizagem. Podem ser encontradas tarefas que*

*proporcionarão a todos uma recompensa e realização pessoal. A diversidade de tarefas é suficiente para corresponder à diversidade de competências que os alunos podem ter e oferecer oportunidades para o seu desenvolvimento futuro”* (Hallam, 2004, pp. 69).

Outros pedagogos que servem de orientação a este trabalho continuado desde muito cedo são Justine Ward e Edwin Gordon. Este trabalho de estimulação musical, prolongado no tempo e que excede em muito o contexto temporal dos vários projetos tem um efeito transversal e que perdura nas crianças.

Este trabalho de estimulação musical não pode ser confundido com uma ocupação de tempos livres, sem critérios, sem objetivos e sem ambição. Pelo contrário, trata-se de uma missão que deve ser encarada com a maior responsabilidade. *“O ensino é projetado para educar, para nutrir, para se comunicar normas e convenções e para oferecer estratégias de aprendizagem eficazes.”* (Berkley, 2004). A escola tem como missão alargar horizontes, fazer-nos superar os nossos limites. O ensino da música deve partilhar estes princípios, do ponto de vista dos repertórios, por exemplo, docentes e alunos devem procurar outras linguagens musicais, novas lógicas, buscar entender música que nos é estranha e vencer preconceitos. Por outro lado a escola tem a responsabilidade de formar, contextualizar historicamente a música doutras épocas e do nosso tempo e divulgar repertório de qualidade e de interesse cultural.

### 2.1.1 A Voz e o Canto

Como afirma Farrell (2001): *“O canto é parte integrante das culturas musicais mundiais e, por inferência, um dos meios mais comuns na educação musical, seja em contextos formais, como a escola, ou informais como em casa, ou no convívio entre pares, na comunidade em geral”* (Cit. por Welch, 2004 pp. 8).

Integrar, nas escolas do ensino pré-escolar, a formação musical, através de uma forte incidência na prática do canto em conjunto, (assim como a integração doutras expressões artísticas) é um desejo consensual de praticamente todos os profissionais ligados ao ensino pré-escolar. Porém, quando os educadores de infância (que não tenham uma preparação especializada na área da música) tentam pôr em prática um projeto musical, como uma pequena apresentação pública de crianças a cantar, por exemplo, a dificuldade em conseguir que as crianças cantem

de uma forma satisfatória, afigura-se maior do que o esperado, e leva, em muitos casos, a que se vá abandonando gradualmente a prática desta expressão artística, devido às dificuldades técnicas específicas desta arte. Por este motivo é altamente desejável que a prática musical e, mais concretamente, a prática do canto (individual ou em grupo) seja orientada por um professor especializado, capaz de implementar boas práticas de emissão vocal, de estimulação musical e capaz de proporcionar uma dimensão artística e emocional à prática musical realizada com as crianças e criando condições para que estas práticas se prolonguem na ação das educadoras e dos pais. A convocação destes à participação no trabalho de estimulação musical e vocal é altamente benéfica para a adesão das crianças ao gosto pela música e do canto.

*“As crianças pequenas devem tomar consciência o mais cedo possível da qualidade da voz cantada (em contraste com a qualidade da voz falada) e da forma como os executantes usam os movimentos rítmicos do corpo”* (Gordon, 2008, pp. 60).

Praticamente todos os grandes pedagogos da música, desde o início do século XX, consideram o *“papel primordial do canto na educação musical”*. (Giga, 2007, pp. 69). Destes podemos destacar Zoltan Kodaly, Edgar Willems, Carl Orff e Justine Ward pela importância que deram à voz na educação musical.

Também alguns investigadores contemporâneos como Edwin Gordon e Graham Welch dão uma atenção muito especial à educação vocal das crianças. (cf Giga, 2007, pp. 69) *“Uma das atividades musicais mais importantes na nossa cultura é o canto: cantamos juntos numa festa de aniversário, de casamento, ou cantamos a um bebé no berço ou até quando estamos sozinhos. O canto permite ao indivíduo exprimir-se, comunicar, partilhar”* (...) *“Mas a atividade do canto tem um problema: se queremos cantar juntos ou repetir algo conhecido é necessário repetir as mesmas alturas e o mesmo ritmo, por outras palavras, temos que afinar”* (Taffuri, 2003, pp. 21).

A técnica-vocal deve desenvolver-se em sintonia com o trabalho musical, com o objetivo de levar mais crianças a cantar com uma emissão vocal timbrada que ajude a afinação e o prazer de cantar individualmente e em grupo. Convocando para esse efeito um conjunto de metodologias e práticas reconhecidas por diversos especialistas no ensino da música (ver mais à frente pp. 24).

O trabalho de voz cantada com as crianças não deve ser um domínio exclusivo do professor de música, embora este deva ser o modelo que as crianças vão adotar como a referência, a experiência do canto deve ser o mais possível alargada aos familiares e outros educadores de infância. *“... é necessário que os adultos cantem para elas, dado que isto é a forma de lhes ensinar a usar a voz de canto e entoação, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo para a sua voz falada. Tal como todas as crianças aprendem a usar a voz falada, também todas as crianças podem aprender a usar a voz de canto e entoação”* (Gordon, 2008, pp. 12).

### 2.1.2 O Envolvimento das Educadoras e das Famílias

Uma das estratégias (promotoras da educação vocal na infância) é chamar à participação as Educadoras e os Pais, pois têm um contacto muito maior com as crianças do que o professor de música.

Os educadores de infância são por isso uma referência para as crianças destas idades e a sua participação é decisiva. O seu envolvimento no processo de preparação de atividades que envolvam toda a comunidade escolar é essencial. Neste sentido é de grande interesse fomentar atividades ligadas ao canto com as crianças por parte dos educadores e dos pais. *“O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter.”* (Gordon, 2008, pp. 8).

*“O comportamento vocal individual está fortemente relacionado com o estilo de vida pessoal”* (Welch, 2004, pp. 8). Na nossa sociedade atual o tempo que as famílias dedicam ao canto em família, com as suas crianças, é cada vez menor. Sendo o tempo livre que dispõem ocupado com outros entretenimentos como a TV, o Computador e a Internet. Também nas creches, nos infantários e nas escolas o canto é cada vez menos frequente ou cantado de uma maneira desajustada à voz das crianças. As crianças têm assim um menor contacto com a voz cantada o que leva a que haja muitas crianças que não sintam o apelo e o gosto de cantar.

Criar condições para que se possa alargar a experiência/vivência da voz cantada, a momentos que as crianças passam com os pais e com as educadoras é uma estratégia que pode levar mais crianças a gostar de cantar. Nesta faixa etária a participação dos pais é altamente motivadora para as crianças e é um elemento fundamental de partilha de cumplicidades em relação a um projeto comum, a

educação das crianças. *“Em relação ao contexto da família é comumente aceite que os pais representam, sobretudo nas primeiras etapas de aprendizagem musical, um papel importante”* (O’Neill & Sloboda, 1995, pp. 39).

As crianças ficam também muito satisfeitas e orgulhosas por mostrarem o trabalho realizado aos pais e familiares. Nas crianças, esta perspectiva de apresentação aos pais, funciona como um importante estímulo à aprendizagem e a querer fazer melhor, durante o processo de preparação. Por outro lado, se tivermos a cumplicidade dos pais nestes processos educativos, as crianças encarnam mais facilmente o seu papel dentro do projeto.

Sendo as crianças o objeto do nosso trabalho, o envolvimento destas é decisivo. Por isso todos os outros conceitos aqui focados, são mobilizados de modo a contribuir para uma participação de todas as crianças, da maneira mais ativa possível. Uma das estratégias que pode contribuir para que estas adiram mais facilmente às tarefas que lhes são propostas, é a promoção de um ambiente prazeroso na sala de aula, em que se concilie a diversão com a exigência. *“Ensinar Música (e em especial Canto!) nas escolas, de modo que ela não seja uma tortura mas sim um prazer”* (Kodály, citado por Brito da Cruz, 1988).

Estas devem sentir-se parte integrante dos projetos educativos. E, para isso, é necessário, por parte do professor, uma atitude de receptividade, observação e avaliação dos perfis, capacidades e talentos das crianças de modo a potenciar a participação de cada uma delas para que se sintam membros úteis. Para além disso, o professor deve procurar integrar, no trabalho que se esteja a desenvolver, as opiniões e as iniciativas criativas das crianças.

O entusiasmo das crianças também deve ser captado para a atividade que se está a desenvolver, através do humor, do jogo, da alegria e da exploração do lado lúdico de todas as tarefas da sala de aula. Uma boa relação com os alunos é fundamental, e esta não se constrói com a indiferença. As crianças gostam que o professor as conheça pelo nome, que demonstre que as conhece bem, que as saiba ouvir, que aproveite as suas ideias e, ao mesmo tempo consiga manter a eficácia e a qualidade das matérias que se estão a desenvolver. O humor pode desempenhar um papel facilitador de um bom ambiente educativo e uma maior integração de todos alunos. A escola deve ser um espaço de felicidade. *“A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira*

*eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois aprende-se brincando” (Fantacholi, 2011).*

### **Uma escola inclusiva**

É fundamental que a disciplina de música se articule com as matérias e temáticas que estejam a ser desenvolvidas na escola e contribua, enriquecendo os projetos que envolvam toda a comunidade escolar, colaborando para *“a construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada”* (Lopes da Silva, 1997, pp. 14).

É de grande importância a inclusão de todas as crianças, promover o trabalho de equipa e a realização de projetos de escola, pois estes aspetos fortalecem os laços e o espírito de comunidade, reunindo *“as condições que se consideram necessárias para a existência de uma “escola inclusiva” tais como, o bom funcionamento do estabelecimento de ensino, o envolvimento de todos intervenientes - profissionais, crianças, pais e comunidade - a planificação da equipa, são aspetos a ter em conta no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar”* (Lopes da Silva, 1997, pp. 20).

Do ponto de vista da educação musical e vocal é determinante potenciar a participação das educadoras nas mais variadas áreas, nomeadamente o cantar com as crianças como defende Justine Ward (Ward, & Perkins, 1920). Daí a importância de um trabalho de equipa na preparação de projetos de escola.

Estando há já alguns anos nesta instituição como professor de Música, permitiu-me observar que a prática musical, fora das aulas de música, nomeadamente o canto, era escassa, e que das vezes que testemunhava alguma dessa prática musical, ela sofria em geral de alguns problemas, salvo algumas honrosas exceções.

A situação mais frequente (e também a mais difícil de corrigir) prende-se com as tonalidades em que as canções são cantadas, que, regra geral, são totalmente desajustadas da tessitura média das crianças dos 3 aos 5 anos. Outra questão tem a ver com o tipo de colocação vocal, demasiado registo “de garganta” e pouca abertura para as ressonâncias de cabeça, o que dificulta imenso a perceção da

afinação. Por fim, os conteúdos musicais são geralmente muito pouco variados, ou seja, um repertório que se resume, quase exclusivamente, a canções de ritmo binário em modo maior.

No entanto os educadores de infância com a sua experiência e com a relação tão estreita que têm com as crianças são um elemento fundamental se se pretende chegar a realizar algo de significativo numa escola deste nível educativo. Assim, é muito importante que os educadores assistam e participem nas aulas de música, e retirem daí modelos que possam replicar nas suas aulas. Porém o papel dos educadoras de infância nas aulas de música não se pode resumir a uma atitude passiva de observação. Devem antes ter um papel ativo e participativo, mostrando às crianças as regras do “jogo”, ajudando-as a encontrar o sentido da atividade que se está a desenvolver, motivando-as com o seu entusiasmo e contribuindo para que estas se sintam mais seguras e integradas.

Para que os educadores de infância possam realizar trabalho musical fora das aulas de música, nas tonalidades adequadas à tessitura das crianças, pode-se recorrer a suportes gravados que forneçam uma base harmónica e melódica, criando-se assim as condições necessárias que facilitem uma participação mais efetiva e eficaz por parte dos educadores no trabalho musical com as crianças, e melhorando também as suas próprias qualidades vocais e musicais.

**Os Projetos de Escola**, pela mobilização que promovem em toda a comunidade escolar, são muito importantes na vida escolar e ajudam a dar grandes passos na direção de reforçar o sentido de comunidade, de promover o trabalho de equipa e de desenvolver nas crianças o espírito de partilha de um objetivo comum e a sensação de que, com a conjugação de muitos esforços, se pode realizar algo que supera todas as expectativas.

Os projetos de Escola contribuem para que toda a equipa educativa trabalhe com um mesmo propósito, sintonizando as vontades e as capacidades das várias individualidades. *“O trabalho de grupo é uma das características desta prática. Em grupo, confrontam-se ideias, abrem-se perspetivas. A discussão de diferentes pareceres e conceções enriquece as aprendizagens”* (Ribeiro dos Santos e Leite, 2002. pp. 28).

Os Projetos de Escola dão uma dimensão e um realce, às atividades realizadas, que as crianças sentem como algo muito importante para o qual devem participar.

## 2.2 Aprendizagens musicais

Segundo Edwin Gordon as aprendizagens musicais devem iniciar-se o mais cedo possível, *“O período mais importante da aprendizagem ocorre, (...) desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela tratam”* (Gordon, 2008, pp.5).

Nas crianças muito jovens (dos 0 aos 5 anos) as aprendizagens retiradas de uma determinada experiência ou vivência, são múltiplas e cobrem uma gama muito vasta de parâmetros ou variáveis, que podem não ser os mesmos em que o adulto está focado. Este aspeto é tanto mais profundo quanto a criança é mais jovem. A título de exemplo: quando um adulto fala para um bebé de meses, este pode estar a observar a expressão do rosto, ou o tom da voz, ou o olhar, ou até como se move o adulto que lhe está a falar. *“Embora a música seja uma literatura universal e não uma linguagem, por não ter gramática, as crianças aprendem música numa forma muito semelhante à que aprendem a língua. Para que as crianças desenvolvam a sua compreensão musical é necessário que tenham em casa uma orientação estruturada ou não-estruturada, semelhante à proporcionada para as encorajar a iniciarem-se no balbúcio da língua e continuarem o processo sequencial de aprendizagem da língua materna.”* (Idem pp. 10). Por este motivo, a estimulação musical informal feita pelos pais e pelos educadores de infância, deve ter em conta que a perceção das crianças não está ainda condicionada como a dos adultos e, neste sentido, muitas vezes aquilo que nos parece uma música muito difícil ou desajustada para as crianças, lhes parece tão surpreendentemente interessante como uma simples canção infantil. As experiências musicais vivenciadas pelas crianças devem conter também uma multiplicidade de expressões, de cambiantes, de movimento e de emoções, da mesma forma que se aprende a nossa língua materna. *“A não ser que tenham um contato rico e variado com a música antes dos dezoito meses de idade, as crianças preocupar-se-ão sobretudo com a aquisição da linguagem e a música ocupará um lugar de pouca ou nenhuma importância na sua vida futura.”* (Idem, pp.12).

Nesta linha de pensamento, os desafios e a responsabilidade que um professor de música tem pela frente no ensino estruturado de música a crianças muito jovens é

enorme, e exige cuidados especiais pelo facto de estas poderem estar focadas em inúmeros parâmetros musicais e expressivos. Por este motivo, as apresentações musicais, feitas pelo professor especializado, devem ser muito cuidadas em termos da justeza da afinação, do ritmo, da harmonia, e ao mesmo tempo da riqueza em termos de expressividade, de variedade de timbres, de dinâmicas, de andamentos, de fraseados, e da variedade dos vocabulários e conteúdos musicais propostos; no entanto, tudo isto não terá muito sucesso se o professor não estiver completamente empenhado no ato de comunicar com as crianças. *“A qualidade do som que as crianças ouvem deve ser agradável e relaxante. É importante que as crianças ouçam uma larga variedade de instrumentos em estilos musicais variados, por tipos de agrupamentos diferentes, de forma a travarem conhecimento com vários timbres e registos de som. É igualmente importante, contudo, que os pais escolham musica para os filhos ouvirem que eles próprios achem agradável, dado que as crianças pequenas e os adultos tendem a ter preferências semelhantes.”* (Idem pp. 58).

Num projeto de escola de preparação e realização de um concerto, as aprendizagens adquiridas pelas crianças vão muito para além dos aspetos musicais, estendendo-se a outros domínios como o social e o cultural.

## 2.2.1 Metodologias de Ensino Aprendizagem

### **Aspetos gerais sobre ensino de musica**

Vasconcelos (2006, ver figura 1 pp. 22) sugere que as aprendizagens e as competências que as crianças vão adquirindo e desenvolvendo ao longo do 1º ciclo do ensino Básico se apresentem em torno de quatro organizadores: *-Culturas musicais nos contextos; -Perceção sonora e musical; -Criação e Experimentação; - Interpretação e Comunicação*

Estes movem-se entre atividades de:

OUVIR, INTERPRETAR e COMPOR.

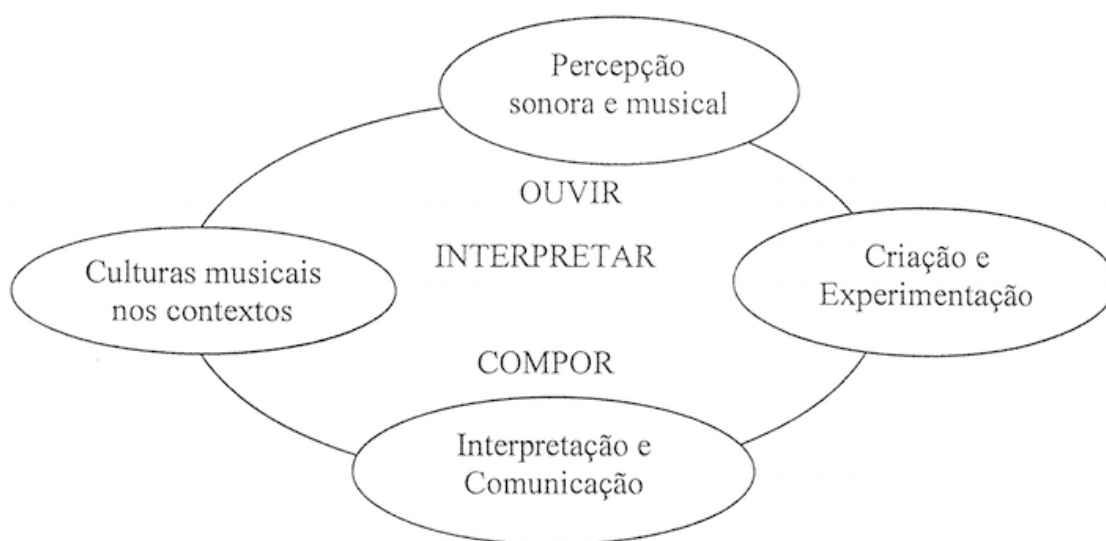


Figura 1 - Vasconcelos (2006), p.8

Sendo ouvir, interpretar e compor ações diretamente relacionadas com a música, podemos depreender deste esquema, apresentado na figura 1, que a aprendizagem da música tem de passar inevitavelmente pela prática. Aprender fazendo, é a linha basilar do processo de aprendizagem musical. Na mesma linha de pensamento Swanwick (1979) propõe o organizador CLASP (*Composition, Literature, Audition, Skills e Performance*) Este esquema é apresentado com uma forma triangular em cujos vértices se encontram as ações principais que envolvem diretamente Música (Figura 2).

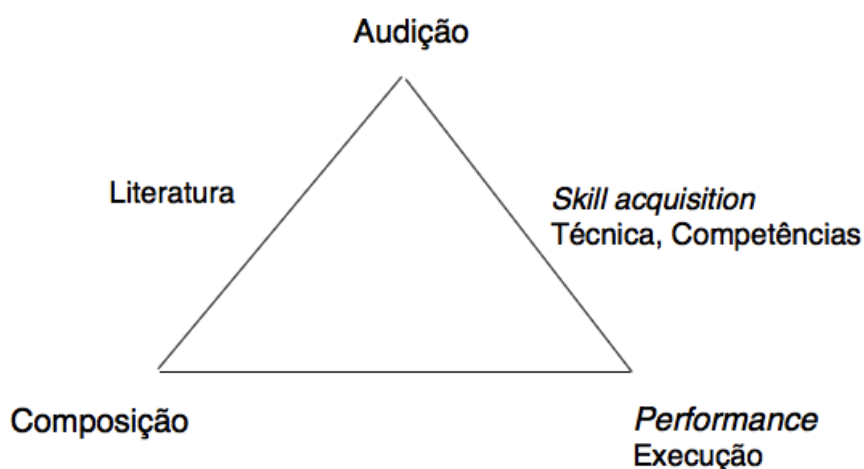


Figura 2: Swanwick, K., Modelo CLASP, *A Basis for Music Education*, 1979

É muito importante que: qualquer que sejam as tarefas a realizar, os conteúdos ou os estilos/ambientes musicais a ensinar, a música se encontre de facto presente e que haja uma articulação entre Audição, Interpretação e Composição. Por outro lado é fundamental que na prática musical na escola, esteja subjacente um processo de evolução, de aquisição progressiva de níveis de compreensão e execução musical mais elevados.

O esquema em espiral que Swanwick e Tillmann (1986) criaram, dá-nos a ideia de uma evolução por camadas (Figura 3).

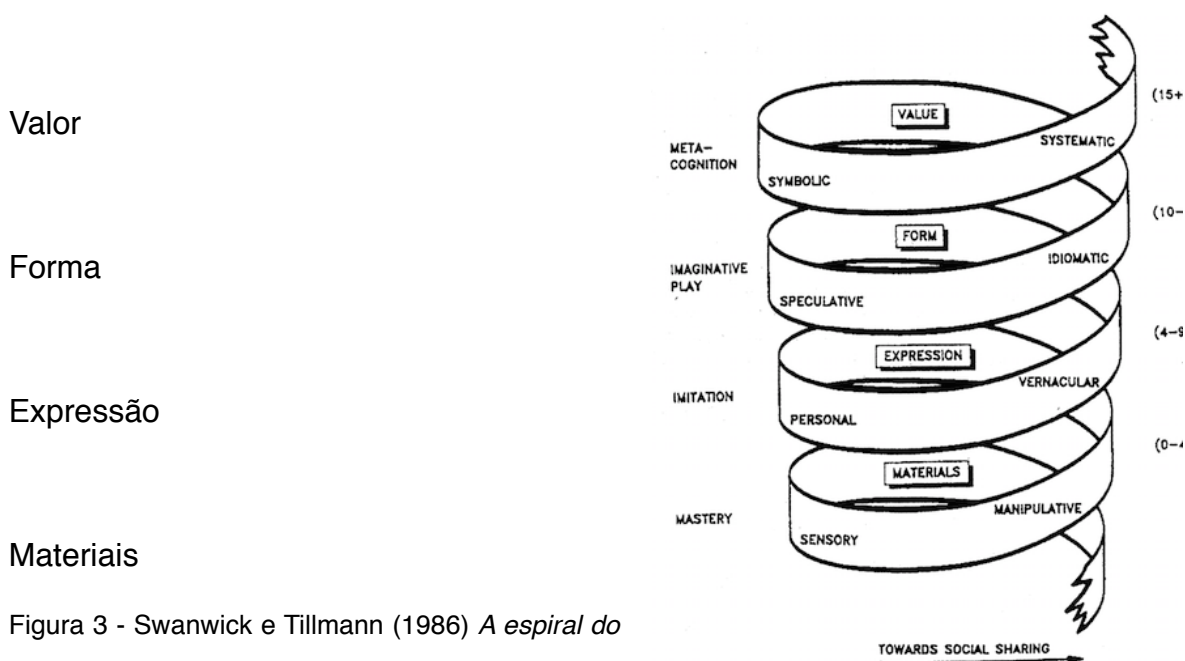


Figura 3 - Swanwick e Tillmann (1986) *A espiral do desenvolvimento musical*

Estes dois esquemas de Swanwick, apresentados nas figuras 2 e 3 completam-se, o primeiro apresenta ao professor de música organizadores permanentes, que se podem repetir circularmente em cada aula ou em cada ano independentemente do estágio de evolução dos alunos; e o segundo esquema apresenta uma noção de percurso que os alunos vão percorrer.

### O Canto individual e em conjunto

*“O canto é a ferramenta primordial para a aprendizagem musical no ensino pré-escolar”* (Vasconcelos, 2006).

Por este motivo, é fundamental valorizar o canto individual e em conjunto em várias vertentes: Primeiro, a vertente do canto como meio privilegiado de aprendizagem musical, (ver ponto 2.1.1.); em segundo, a vertente de aperfeiçoamento técnico do próprio canto, com vista a aperfeiçoar a qualidade dessa *“ferramenta”* educativa,

melhorando as experiências musicais daí decorrentes; e em terceiro, as vertentes ligadas às aprendizagens sociais e culturais.

O desenvolvimento de projetos de escola que englobem concertos musicais, por exemplo, são um excelente pretexto para estimular a prática do canto, quer individual, quer em conjunto facultando às crianças assimilarem uma multiplicidade de aprendizagens musicais, vocais, sociais e culturais. Esta experiência artística/social pode revelar-se altamente estimulante para as crianças, equipa educativa e pais. Cantar em conjunto incute um grande entusiasmo nas crianças muito jovens, sobretudo, quando se criam as condições necessárias para que essa experiência tenha qualidade interpretativa musical e emocional, e onde os aspetos de afinação, de ritmo, de harmonia e de expressão estejam assegurados. Para que as experiências musicais, que contenham a voz cantada, sejam recompensadoras, é imprescindível um trabalho intrínseco de técnica-vocal e que os professores de música se apresentem como bons modelos do ponto de vista vocal.

### **Técnica Vocal**

Embora para a maior parte das crianças o ato de cantar surja naturalmente sem ter de ser ensinado e *“o gesto conducente à produção de som musical pelo instrumento vocal seja, em si mesmo, natural, a tomada de consciência desse gesto já o não é. Quando a criança tem de produzir uma linha melódica imposta já está no plano do artifício, isto é, da arte, e esta, enquanto tal, exige técnica.”* (Pereira, 2009, pp.33).

Tendo em conta as especificidades do aparelho vocal infantil, em relação ao do adulto, (uma capacidade do aparelho respiratório muito menor e a posição da laringe mais elevada, entre outras) um trabalho de aperfeiçoamento da técnica-vocal continuado deve estar intimamente ligado com o restante trabalho musical, mantendo e aperfeiçoando o trabalho de fundo, continuado ao longo do tempo, de estimulação e vivência musical, ajudando a desenvolver simultaneamente a musicalidade e o desempenho vocal das crianças.

Para se poder atingir um tipo de emissão vocal que permita cantar sons sustentados, com alguma projeção sonora, “timbrados” e que permitam a perceção clara da afinação por parte dos ouvintes, (condição necessária para se poder fazer música de conjunto, nomeadamente cantar em coro) é útil e desejável desenvolver um trabalho de técnica-vocal com vista a atingir *“os princípios de uma produção*

*vocal saudável, e fisiologicamente correta, conseguindo assim, um som, simultaneamente, belo e de boa qualidade acústica” (Idem).*

O professor de Música deve trabalhar de uma forma lúdica mas correta a técnica-vocal. *“No que concerne à voz infantil sabe-se, hoje, que a aprendizagem dos fundamentos da técnica vocal não só não prejudica o “aparelho” vocal da criança como o beneficia. Usufruir de uma boa técnica, tal como noutra instrumento musical, permite à criança, desde tenra idade, uma melhoria significativa na utilização da voz sendo uma mais valia para o futuro” (Idem).*

Justine Ward no seu método dedica uma especial atenção ao trabalho da voz, sobretudo o trabalho com as crianças “monótonas” ou seja, as crianças que cantam num registo muito grave perto da voz falada, não reproduzindo as notas musicais cantadas de modo a que se perceba claramente o contorno melódico. (cf. Giga, 2004, pp. 71 a 73).

O trabalho de técnica-vocal com crianças de idade pré-escolar, tendo em atenção as especificidades que caracterizam o aparelho fonador destas, assenta nos mesmos princípios estruturais do canto dos adultos: Uma postura alinhada do tronco e do pescoço, relaxamento muscular dos ombros, pescoço, maxilar, lábios, língua e do rosto em geral, flexibilidade muscular, uso do corpo como um todo em sintonia, controlo muscular do aparelho respiratório, domínio do fluxo de ar na expiração, tomada de consciência da relação entre o fluxo de ar na expiração e o som; procura das ressonâncias de cabeça, abertura das cavidades nasais, busca da sensação de vibração óssea do rosto, subida do palato mole, descida/relaxamento da laringe.

No entanto, para atingir estes fundamentos da técnica-vocal, recorre-se a uma linguagem metafórica com recurso a imagens, a movimento e com uma forte componente lúdica. Para além disto, o professor deve exemplificar com a sua voz o som que pretende, procurando realizar este trabalho como se fosse um jogo, num ambiente de descontração e boa disposição.

É fundamental respeitar a tessitura da voz das crianças e evitar notas demasiado agudas ou demasiado graves, evitar insistir numa grande intensidade sonora e em sons muito sustentados (cf. Pereira, 2009, pp.40).

### **Audição - Imitação/Repetição**

Uma metodologia muito presente é a da imitação/ repetição. Esta estratégia está presente na repetição de padrões tonais, está presente na aprendizagem das

canções e está presente em todo o trabalho de aperfeiçoamento durante os ensaios: correções de notas, de texto, de fraseado, de timbre e qualidade vocal e de expressão. *“Para que as crianças gostem de cantar e de entoar, ao mesmo tempo, desenvolvam um sentido de tonalidade e um sentido de métrica, o professor deve ensinar as canções e os cantos rítmicos por ouvido, encorajando as crianças a imitar em grupo e não simplesmente a memorizar.”* (Gordon, 2008 pp.131).

### **Corpo e Movimento**

*“É útil os pais e professores fazerem movimentos com as diferentes partes do seu próprio corpo de forma a modelar uma grande variedade de movimentos para as crianças, a fim de as inspirar a fazer o mesmo.”* (Gordon, 2008, pp. 81).

Deve haver em todos os momentos musicais uma ligação permanente entre música e movimento (Philpott, 2001). Não é por acaso que muitos termos utilizados na escrita musical têm a ver com movimento, já o próprio termo *movimento* designa uma secção de uma obra musical com um determinado *andamento* (cf. Swanwick). O corpo na aprendizagem musical revela-se de uma importância fundamental, (cf. Godinho, 2006) melhorando o desempenho técnico e artístico das crianças como cantores. *“Os pais e professores não devem nunca hesitar em recorrer à sua própria criatividade para encorajar o movimento livre e fluido...”* (Gordon, Idem pp.82). O uso de movimentos fluidos / movimentos ritmados; Gestos expressivos; Gestos que ajudam a entender o fraseado; Gestos que ajudam uma melhor emissão vocal. *“Se o movimento físico é uma influência importante para o carácter expressivo na performance musical, então não há qualquer dúvida de que o movimento físico é também um fator crucial na nossa resposta à performance-quer visual quer auditiva.”* (Clarke, 1999, pp. 72).

Um trabalho de movimento associado à música foi uma das estratégias aplicadas a este projeto e que se mostrou muito benéfico. (ver vídeos no anexo 1, e análise às entrevistas, do ponto 4.3.2.).

### **Escolha do Repertório**

A primeira linha orientadora é a de proporcionar às crianças experiências musicais ricas e diversificadas (cf. Vasconcelos 2006), quer do ponto de vista do “vocabulário” musical utilizado, quer das ações a desempenhar. “Vocabulário” musical diversificado, não só do ponto de vista tonal e rítmico, mas também diferentes

estilos/géneros musicais. *“Quanto mais variada for a música que as crianças ouvem, isto é, quanto mais rico for o ambiente em tonalidades, harmonias e métrica, e quanto mais encorajadas as crianças forem a interagir com aquilo que ouvem, através de orientação musical informal estruturada e não-estruturada, maior será o proveito que tiram.”* (Gordon, 2008, pp. 48-49).

A utilização de diferentes e variadas tipologias musicais é altamente recomendada *“As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais”* (Vasconcelos, 2006, p. 5). Trazer à escola géneros e estilos populares adaptados foi uma das linhas de orientação de vários pedagogos da primeira metade do século XX, como Zóltan Kodály, por exemplo (cf. Sándor, 1981).

É importante não esquecer a nossa responsabilidade de divulgar repertórios de qualidade e interesse cultural, porventura desconhecidos de alguns alunos, e de contribuir para *“A valorização do património artístico, em particular, o património musical português”* (Vasconcelos, 2006).

*“As escolhas de repertório devem ser criteriosas,”* (Vasconcelos, 2006) quanto aos conteúdos a nível musical, como os aspetos de tonalidade/modo, métrica rítmica, andamento, carácter, tipos de instrumentação e também tendo atenção ao interesse cultural e artístico, variedade estilística, tipos de formação vocal e instrumental entre outros; para além disso as escolhas devem ser feitas em função do estágio de desenvolvimento musical e cognitivo das crianças, de acordo com as necessidades temáticas dos projetos de escola e, se possível em colaboração com a restante equipa educativa.

Deve-se ter um cuidado especial à extensão das canções que são cantadas e à escolha das tonalidades, de forma que se adaptem às tessituras das vozes das crianças. (Gordon, 2008, pp.69).

### **Apoio harmónico e improvisação**

O apoio harmónico ajuda grandemente as crianças a interiorizarem as tonalidades e as progressões harmónicas que definem a forma e o fraseado, e ajuda o grupo a homogeneizar a afinação e os andamentos. Tanto melhor se esse acompanhamento harmónico for tocado ao vivo e não gravado, pois um músico não toca duas vezes a mesma música exatamente da mesma forma. Existem sempre pequenas variações de intensidade, de andamento, de acordes alternativos, que ajudam a chamar à

atenção das crianças para o contexto harmónico.

O trabalho de imitação de padrões tonais pode e deve ser feito na tonalidade/modo da canção que se está a trabalhar, juntamente com alguma improvisação com base na mesma sequência harmónica. Este aspeto também é realçado por Denise Marie Guilbault: *“Crianças a quem foi ensinada uma canção improvisando sobre a sequência harmónica da melodia base, conseguem mais facilmente manter a afinação da tónica e a tonalidade da canção do que crianças que não receberam essa instrução”* (Guilbault, 2004). O professor deve criar condições para que surjam momentos de improvisação/criação nas suas aulas. Além disso, para que a dimensão criativa se afirme na sala de aula, implica uma atitude recetiva, por parte do professor, às “sugestões” musicais e expressivas das crianças. O professor deve estar disponível a integrar essas iniciativas criativas, sejam elas um movimento ou uma coreografia, sejam uma segunda voz, sejam uma forma de fraseado nova, seja um efeito tímbrico ou uma maneira especial de dizer o texto.

Devido ao facto de haver sempre algumas crianças que não adquiriram ainda um nível de independência quanto ao centro tonal e à afinação em geral, numa situação de improvisação, torna-se fundamental que o professor toque o contexto harmónico. Noutros momentos (não improvisativos) em que se está a cantar uma determinada linha melódica (de uma canção por exemplo), o professor pode ajudar, se juntamente com a harmonia, dobrar essa linha melódica, tocada na mesma oitava da voz das crianças.

### **Expressão**

Nas camadas da *Espiral do Desenvolvimento Musical* (Figura 3 pp. 23) podemos encontrar no segundo patamar *“Expression”* ou Expressão. Sendo um termo muito usado por todos os músicos e que aparece com muita frequência neste trabalho, convém especificar um pouco a que me refiro quando falo de expressão ou de aspetos expressivos ou ainda de expressividade. Eric Clarke diz-nos que *...“a expressão não pode ser vista como um modelo aprendido de tempo, dinâmica e articulação, que se recorda e aplica a uma peça sempre que é tocada, mas que nasce da compreensão, da interpretação que o performer faz da estrutura musical.”* (Clarke, 1999, pp. 67). No caso da música vocal com texto, podemos acrescentar que a expressão indica uma dramatização das intenções, sentimentos e ambientes que pretendemos *expressar* e que vão para além dos significados do

texto. Neste projeto as peças foram contextualizadas dentro da história do nascimento de Jesus às crianças. Nas várias canções, os cantores/interpretes assumem diversas personagens, falam de estados de espírito, de pensamentos, de emoções; que são transmitidas/*expressas* utilizando uma multiplicidade de recursos tímbricos, dinâmicos, de articulação, de tempo.

De forma a criar uma empatia imediata por parte dos alunos, todos os momentos musicais com as crianças devem ter qualidade na sua performance, quer nos níveis rítmico, tonal, expressivo, estilístico; quer ao nível da qualidade vocal e de execução instrumental. *“Um dos fatores mais importantes na educação musical é a formação e o desenvolvimento do sentido rítmico. Há pouca dúvida de que o ritmo é o primeiro aspeto da música que agrada às crianças.”* (Jaques-Dalcroze, 1921). Um bom desempenho e uma entrega (expressiva) total, por parte do professor, nas intervenções musicais que se pratiquem na sala de aula, sobretudo do ponto de vista rítmico, cativam e entusiasмам as crianças.

### **Processos Formais e Informais**

Deve-se procurar a inclusão e participação de todos os alunos, promovendo as aprendizagens em conjunto e aprendizagens entre-pares neste projeto de escola, independentemente do desempenho musical e vocal, à partida, ser muito diferenciado. A coexistência de processos formais (por exemplo: o professor de música a ensinar uma canção) com processos informais (as crianças cantam uma das canções no recreio ou em casa) ajuda as aprendizagens cooperativas entre-pares criando uma prática de entre-ajuda. *“As crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as das mesmas idades do que com os adultos.”* (Gordon, 2008, pp.9). O facto de as crianças cantarem em casa as canções, “chama” os pais e outros familiares ao processo de aprendizagens informais. *“Processos Formais - Processos Informais não devem ser considerados como uma dicotomia mas sim como dois polos de um contínuo; na maior parte das situações ambos processos de aprendizagem estão, em vários graus, presentes e interagindo”* (Folkestad, 2006).

### **Apresentação Pública**

A realização de espetáculos para apresentação pública, em forma de projetos assumidos por toda a escola, é uma das estratégias que proporciona grandes avanços, do ponto de vista das aprendizagens em múltiplas vertentes. O concerto

final funciona para as crianças como uma meta importante a atingir, ajudando a manter a motivação e a vontade de aperfeiçoamento do material musical a apresentar. Por outro lado as crianças ficam muito orgulhosas em poderem mostrar o trabalho realizado aos seus familiares. *“A criação, realização e produção de um espetáculo musical, (...) é um tipo de trabalho que potencia o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de competências complexas.”* (Figueiredo e Vasconcelos, 2001/2002, pp. 23). A preparação e montagem dum espetáculo proporciona experiências multidisciplinares e um vasto leque de aprendizagens, quer sejam estas ligadas diretamente com a disciplina de música, quer sejam de cariz social e cultural.

Porém, não se deve pretender, que num determinado projeto de espetáculo musical de escola, o concerto seja o fim único a atingir e tenha um carácter quase profissional, mas sim, que desempenhe o seu papel pedagógico como parte integrante de todo o processo.

## 2.3 O Papel do Professor

### **Musico / Cantor**

*“As aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade.” (...)* *“As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos.”* (Vasconcelos, 2006). O professor de Música, tem de ser o modelo, o qual as crianças vão seguir, por este motivo, para além dos aspetos pedagógicos e metodológicos, deve ser um bom executante, nomeadamente, um bom cantor. *“É na infância que devemos começar a construir a nossa voz. Mas nesta delicada e difícil tarefa, a ajuda do professor é imprescindível. Daí, a grande importância também da formação pedagógica dos professores ao nível da sua própria voz.”* (Giga, 2008, pp. 30).

Às qualidades de exigência técnica e musical o professor deve manter um bom relacionamento com os alunos, *“as relações entre professores e alunos são fundamentais para a aprendizagem.(...) Os alunos também gostam que os professores sejam justos, tenham sentido de humor e sejam capazes de manter a disciplina”* (Hallam, 2004, pp. 69).

O desempenho musical e vocal por parte do professor, reflete-se no desempenho das crianças, que por imitação, reproduzem a postura, emissão vocal, atitude e expressão do professor. *“Um professor de música tem de ser simultaneamente um bom músico e um bom pedagogo.”* (Wuytack, 1988). O professor deve manter-se em forma vocalmente e procurar sempre melhorar as suas capacidades técnicas e o seu conhecimento musical, tendo *“consciência da necessidade de conhecimento de sua própria voz, como instrumento que facilitará o trabalho diante das crianças, como bom exemplo vocal, além do conhecimento das etapas do desenvolvimento das vozes infantis e juvenis para uma perfeita adequação do repertório.”* (Schimiti, 2003).

### **Planificação**

O professor de música deve ter a capacidade de desempenhar múltiplos papéis para além da atividade letiva propriamente dita. O primeiro começa por ser o papel de planificador, ao se pôr em prática um projeto de escola em que a música desempenhe um papel central, é necessário prever como se vão interligar as várias ações da equipa educativa e como esta pode ser estimulada a criar cumplicidades, fomentando o trabalho de equipa. Complementarmente, o professor de música deve ajudar a criar condições para que colegas e pais possam participar da melhor forma, no que diz respeito aos aspetos musicais. A planificação cuidada e minuciosa de um projeto de escola deve realizar-se em colaboração estreita com a direção da escola e com a restante equipa educativa. Para Kodaly *“é indispensável o trabalho de equipa de professores bem preparados para a aplicação prática dos conceitos.”* (Brito da Cruz, 1988, pp. 10).

A preparação de projeto de escola como um espetáculo musical, deve iniciar-se com uma planificação minuciosa: As planificações devem incluir: - A escolha atempada de temas a desenvolver, e dos repertórios musicais adequados; - Uma calendarização atempada das atividades; - A disponibilização de uma grelha com todos os ensaios; - Preparação de material auxiliar como: composição de música, feitura de partituras, gravação áudio ou vídeo de material necessário aos ensaios; -Preparação de roupas e adereços; -Preparação do local dos concertos, decoração e iluminação. Ainda neste contexto, da planificação de um espetáculo musical, o professor de música deve procurar aproveitar e conciliar as várias visões da restante equipa educativa, de forma a que todos se sintam bem com o projeto.

## **Gestão**

Depois de um projeto desta natureza estar a decorrer, outro papel desempenhado pelo professor, é o de gestor, resolvendo imprevistos, motivando todos os intervenientes, aceitar e coordenar a participação dos pais.

No ensino pré-escolar, este papel do professor de Música é muito importante, pois engloba a responsabilidade de motivar as crianças, os pais, e a restante equipa educativa, para um conjunto de práticas que conduzam a um melhor resultado educativo. *“A coordenação é a palavra-chave. O professor terá de assumir esse papel estruturante na ancoragem dos saberes.”* (Ribeiro dos Santos e Leite, 2002, pp. 28).

Ao chamar à participação toda a comunidade escolar deve-se gerir essas contribuições mantendo a motivação de todos e ajudando a superar as dificuldades.

### **Observador Investigador, Professor que reflete sobre a sua ação**

É de uma grande utilidade que o professor se possa observar a sua ação e que, dessa observação, se possa produzir uma reflexão construtiva sobre o seu trabalho. *“O professor começa, normalmente, por concretizar atos educativos orientados pelas teorias que servem de teto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especialidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano letivo.”* (Coutinho, 2009, pp. 359).

É importante que com alguma regularidade se possa realizar uma observação do trabalho desenvolvido (através de gravação de meios áudio-visuais, por exemplo), e proceder-se a uma análise reflexiva dessa observação, permitindo que se retirem lições para que se possa aperfeiçoar o trabalho futuro. Pretende-se que este processo se repita num esquema circular de ação, observação, reflexão e aperfeiçoamento da ação seguinte.

Tendo em conta as reflexões descritas neste capítulo, foi planeado o projeto educativo que se descreve no próximo capítulo.

## 3. Programação do Projeto Educativo

Neste capítulo descreve-se o conjunto de ações postas em prática neste projeto. Partindo de um trabalho de longo prazo, que venho desenvolvendo há alguns anos no estabelecimento do ensino pré-escolar em que sou professor de música, projetou-se uma intervenção educativa que teve a preocupação de melhorar alguns aspetos relacionados com o canto e ajudar algumas crianças com maiores dificuldades em cantar. Descreve-se, neste capítulo, aspetos relativos à planificação, às várias fases do projeto e à intervenção realizada por mim e pelas educadoras junto das crianças. Abordam-se ainda cada uma das metodologias empregues, recorrendo a exemplos vídeo recolhidos durante todo o projeto.

### 3.1. Contextualização

Este projeto realizou-se numa Instituição Privada de Solidariedade Social (I.P.S.S.) denominada *Escola da Nossa Senhora do Patrocínio - Assistência Infantil da Freguesia de Santa Isabel* (AIFSI) localizada na freguesia de Campo de Ourique, em Lisboa.

O referido projeto foi desenvolvido entre setembro e dezembro de 2013 e incidiu nas sete turmas de educação pré-escolar desta instituição educativa, numa média de 22 alunos por classe, com idades que variavam entre os 3 e os 5 anos de idade. O trabalho que realizo com as crianças de creche, dos 0 aos 2 anos, no mesmo estabelecimento de ensino, não foi incluído neste projeto.

Consistiu na preparação e realização dos concertos de Natal (sete concertos na capela da escola, um para cada turma). O trabalho centrou-se no canto individual e em grupo.

#### 3.1.1. Objetivos da Ação

Neste projeto, pretendi pôr em prática um conjunto alargado de estratégias e metodologias de ensino, com a principal finalidade de desenvolver a voz cantada

das crianças, melhorando a qualidade da emissão vocal em benefício da fusão tímbrica e da afinação, procurando levar mais crianças a gostar de cantar. E, paralelamente, recolher dados com vista a uma posterior avaliação/investigação, descrita no próximo capítulo.

Sendo o meu contacto letivo com cada sala, limitado a meia hora semanal, a primeira grande estratégia foi, portanto, criar condições para que as crianças tivessem um maior tempo de exposição à voz cantada, chamando à participação no trabalho de preparação, educadoras e pais, criando-lhes as condições para que pudessem cantar com as crianças nas tonalidades que melhor se adequam à tessitura da voz das crianças.

Pretendeu-se que esta intervenção integrasse uma experiência de concerto, permitindo às crianças vivenciar a música em conjunto em coro com acompanhamento instrumental tocado ao vivo, nos ensaios e nos concertos, e apresentar o trabalho realizado em concerto aos familiares e amigos, interpretando várias canções de Natal com especial incidência no repertório Tradicional Português.

Pretendeu-se também desenvolver a expressividade quer ao nível do texto quer ao nível musical de modo a proporcionar, através da música, uma experiência artística e emocional, promovendo o gosto de cantar num ambiente prazeroso de trabalho colaborativo.

### 3.1.2. Áreas de implementação do Projeto Educativo

Para atingir estes objetivos, tracei um conjunto de áreas para implementar no projeto, designadamente:

- Elaboração e planificação cuidada de todo o projeto/concerto de Natal, com a colaboração e o envolvimento da Direção Pedagógica, Educadoras de Infância, Assistentes Operacionais<sup>1</sup> e Crianças.
  - Implementação de estratégias de envolvimento/participação dos pais/família.
  - Distribuição de tarefas.
  - Calendarização das atividades.
  - Sessões Musicais / Aulas de Música.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, para facilitar a leitura, quando me refiro às Educadoras, incluo as Assistentes Operacionais

Nas aulas de música desenvolveram-se um conjunto de metodologias de ensino organizadas em torno de atividades de Audição, Interpretação e Criação.

- Atividades de Música de Conjunto - Cantar em Coro.
- Atividades de Técnica Vocal.
- Atividades de Imitação / Repetição.
- Acompanhamento Harmónico.
- O Corpo e o Movimento como elemento essencial ao trabalho musical e técnico.

## 3.2. Caracterização geral do projeto

### 3.2.1. Planificação

O projeto desenvolveu-se em quatro fases:

1ª Fase - Trabalho de estimulação musical variado: Audição, prática vocal, música e movimento. Não diretamente ligado com a preparação do programa a apresentar no concerto, com o intuito de não saturar as crianças com o repertório.

2ª Fase - Aprendizagem das canções, trabalho de técnica-vocal. Metodologia de audição-repetição.

3ª Fase - Ensaio e Aperfeiçoamento das canções, trabalho de técnica-vocal, trabalho musical, arranjos, trabalho de interpretação/expressão.

4ª Fase - Concertos.

Na página seguinte podemos observar a Figura 4 aonde se sintetiza a calendarização/planificação das atividades e conteúdos do Projeto Educativo, elaborada pela equipa educativa deste jardim de infância, sob a minha coadjuvação.

Semanas	Atividade	Conteúdos
16-20 Setembro	Trabalho variado Audição, prática vocal, movimento.	Desenvolvimento de competências na área da reprodução vocal, ritmo e movimento coordenado com a música
23-27 Setembro	Trabalho variado Exercícios de reprodução vocal tonal, Audição, prática vocal, jogos de reprodução rítmica.	Des. de competências nas áreas do ritmo, reprodução vocal e movimento
30-4 Outubro	Trabalho variado Exercícios de reprodução vocal tonal, Pequena dramatização à volta de uma canção	Interpretação musical/teatral sobre o tema de uma canção.
7-11 Outubro	Cantar o primeiro grupo de canções do programa às crianças	Audição
14-18 Outubro	Cantar o segundo grupo de canções do programa às crianças	Audição
21-25 Outubro	Cantar o terceiro grupo de canções do programa às crianças	Audição
28-1 Novembro	Ensaiai a primeira metade das canções	Audição e performance Desenvolvimento de competências na área da reprodução vocal, Interpretação musical/teatral e ritmo.
4-5 Novembro	Ensaiai a segunda metade das canções	Audição e performance Desenvolvimento de competências na área da reprodução vocal, Interpretação musical/teatral e ritmo.
11-15 Novembro	Ensaaios	Audição e performance Desenvolvimento de competências na área da reprodução vocal, Interpretação musical/teatral e ritmo.
18-22 Novembro	Ensaaios com cena	Audição e performance Desenvolvimento de competências na área da reprodução vocal, Interpretação musical/teatral e ritmo.
25-29 Novembro	Ensaaios Gerais	Audição e performance Desenvolvimento de competências na área da reprodução vocal, Interpretação musical/teatral e ritmo.
2-6 Dezembro	Ensaaios	Audição e performance Desenvolvimento de competências na área da reprodução vocal, Interpretação musical/teatral e ritmo.
9-13 Dezembro	Concertos	Performance
16-20 Dezembro	Concertos	Performance

Figura 4 Calendário/Planificação das atividades e dos conteúdos do P.E.

Com o propósito de levar mais crianças a cantar, na primeira fase procedeu-se a um trabalho de mobilização de toda a equipa educativa para um projeto escola, planificando cuidadosamente todo o processo através de trabalho de colaboração.

O programa das canções e os respetivos ensaios e concerto de uma das salas envolvidas neste estudo é apresentado, a título de exemplo, na figura 5. Os números dentro da grelha referem-se ao número de vezes que cada peça foi ensaiada.

Peças de Natal	10/10	17/10	24/10	31/10	7/11	14/11	21/11	28/11	5/12	12/12
1 No inverno		1			2		3	4	5	Concerto
2 Linda Noite de Natal	1			2		3		4	5	Concerto
3 Noite Feliz (Stille Nacht)	1			2		3		4	5	Concerto
4 Natal Africano		1			2		3	4	5	Concerto
5 Natal de Elvas	1			2		3		4	5	Concerto
6 Pastinhos do Deserto			1		2		3	4	5	Concerto
7 Olé Rapazes Pimpões	1		2			3		4	5	Concerto
8 O Menino está Dormindo		1		2		3		4	5	Concerto
9 Brilha, Brilha lá no Céu			1		2		3	4	5	Concerto
10 É Natal (São os Reis)			1		2		3	4	5	Concerto
11 Alegre-se o Céu e a Terra		1			2		3	4	5	Concerto

Figura 5 Programa das canções, respetivos ensaios e concerto de uma das salas envolvidas no P.E.

### 3.2.2. Escolha e preparação do Programa do Concerto.

Foram escolhidas onze canções para o Programa deste Concerto de Natal. O primeiro critério utilizado nesta seleção foi o equilíbrio de dificuldade de aprendizagem, entre peças já conhecidas das crianças e peças novas, por um lado, e, por outro, entre peças infantis e de um repertório tradicionalmente não infantil.

O segundo critério foi o de as canções, no seu conjunto, terem uma narrativa contínua descrevendo a história do nascimento de Jesus. Facilitando um encadeamento lógico, fácil de memorizar por parte das crianças e interessante de seguir por parte do público.

O terceiro critério foi o de escolher canções possíveis de cantar no que diz respeito à extensão das notas utilizadas, de modo a respeitar a tessitura média das crianças desta idade, e no que diz respeito às dificuldades técnicas, evitando canções que exigissem frases muito sustentadas ou saltos melódicos muito difíceis.

Em quarto, e no seguimento lógico do critério anterior, a escolha das tonalidades adequadas.

Por fim, incluir repertório Tradicional Português.

Os arranjos para o acompanhamento de guitarra, tiveram em conta a utilidade de tocar harmonia e, sempre que possível, dobrar a melodia principal na mesma oitava da voz das crianças. Incluí também uma pequena introdução para cada uma das canções.

Com os arranjos definidos, gravei então três versões de todas as canções (33 faixas).

Acompanhamento mais voz cantada - para aprender a canção.

Acompanhamento mais melodia tocada - para os primeiros ensaios.

Só Acompanhamento - para os últimos ensaios.

Gravei então um CD para cada sala, para que as educadoras pudessem trabalhar as canções, seguindo a evolução na aprendizagem, utilizando novas versões à medida que as crianças iam ganhando independência.

### 3.2.3 Envolvimento das Educadoras.

O projeto foi apresentado em reunião com a diretora e com as educadoras. Esclareci que o referido projeto faria parte do meu estágio de mestrado e que seria documentado na íntegra (gravações vídeo e áudio) com vista a uma investigação sobre todo o processo.

As festas de Natal nesta escola costumam ter uma configuração de pequena dramatização sobre a história do nascimento de Jesus, intercalada com algumas canções de Natal. As crianças assumem os papéis das várias figuras intervenientes: a Maria, o Anjo, José, Jesus, os Pastores, a Estrela, Os Reis Magos, entre outras personagens, todos trajados e com adereços adequados.

Perante a proposta de se fazer um concerto (sem a movimentação teatral, sem os fatos e os adereços das várias personagens), as opiniões das educadoras dividiram-se: umas desejavam a novidade de fazer algo diferente, outras contrapunham que um concerto não tinha valor suficiente para sustentar a festa e satisfazer os pais.

A proposta de concerto acabou por ir em frente e, tal como era o meu desejo inicial, a participação das educadoras foi excelente, empenhada e entusiástica (cf. capítulo 4).

O resultado final, em termos da validade do que um concerto pode oferecer por si só, foi surpreendente para quem declinava essa ideia, como se pode observar na análise às entrevistas no número seguinte (cf. capítulo 4 pp. 67-69).

## 3.3 Metodologias de Ensino / Aprendizagem

### 3.3.1. Pré preparação. Trabalho de estimulação musical.

Com o intuito de não saturar as crianças com demasiados ensaios das mesmas músicas, que poderiam levar a um desinteresse prematuro do programa, não iniciei a preparação do concerto, logo do início do ano letivo. As primeiras três semanas de aulas foram dedicadas, ao que posso chamar, uma pré-preparação do concerto, em que se realizou um trabalho de estimulação musical e vocal. Com atividades divertidas num clima de brincadeira e bom humor, procurei sintonizar as crianças com a música e com o prazer de cantar.

Nos momentos em que não se está a preparar algum projeto em particular, as aulas com toda a turma têm o seguinte formato:

- Cantam-se (sempre as mesmas) três ou duas pequenas canções de boas-vindas ou bons-dias, com tonalidades / modos e ritmos contrastantes entre elas, este “ritual” no início de cada aula transmite alguma segurança e satisfação de se reconhecer e cantar algo familiar e por outro lado ajuda a “sintonizar” as crianças na linguagem musical.
- Alguns exercícios de resposta melódicos e rítmicos (imitação/repetição) que visam aprofundar a concentração nos vários parâmetros que compõem a Música (altura, tempo, intensidade, timbre) e, também, servem de aquecimento vocal (vocalizos) ajudando a desenvolver o domínio do aparelho vocal e auditivo criando automatismos de resposta. (Esta introdução não dura mais de dez minutos).
- A segunda parte da planificação da sessão é muito variável. Pode haver: improvisações, canções ou jogos musicais, em que os alunos participam mas sem uma intenção de que os alunos decorem.
- Em todas as sessões, e ainda neste segundo momento, há sempre uma ou duas canções que se pretende que os alunos aprendam e memorizem - estas canções estão grande parte das vezes associadas a uma atividade suplementar que tanto pode ser a coordenação com simples movimentos, uma dança, uma dramatização, improvisações melódicas ou rítmicas, um jogo ou tocar simultaneamente ritmos com o corpo e, por vezes, têm temáticas que estão de acordo com temas que as crianças estão a trabalhar ou que vêm a propósito.
- Nas aulas, que contam somente com os meninos de cinco anos, desenvolvi atividades musicais mais elaboradas nomeadamente: tocar alguns instrumentos musicais (Orff); improvisação, leitura e escrita de partituras experimentais; iniciação à noção de valores rítmicos curtos e longos, atribuindo-lhes uma nomenclatura silábica provisória; cantar outras canções de maior dificuldade (diferentes das que cantam com a turma toda); exercícios vocais / auditivos. Nestas aulas, com os alunos de 5 anos há uma maior oportunidade de desenvolver o canto individual, cantando-se mais

frequentemente a solo, o que vai permitir que eu e eles próprios fiquemos a conhecer melhor as vozes de cada um, haja uma tomada de consciência do que está bem e do que está menos bem, dando-nos a oportunidade de aperfeiçoamento.

### 3.3.2. Aprendizagem das canções

A opção de que o ensaio das canções, que constavam no programa do projeto, não começasse de imediato no início do ano letivo, deveu-se à intenção de evitar uma saturação das crianças, em relação ao repertório do projeto, muito antes da altura do concerto.

Como se pode observar nos quadros anteriores (cf. figuras 4 e 5 pp. 36-37), a aprendizagem das canções iniciou-se na semana de 7 a 11 de outubro, com um primeiro grupo de quatro canções:

- Linda Noite de Natal (tradicional do Algarve);
- Noite Feliz (Stille Nacht de Franz Gruber);
- Natal d'Elvas (tradicional do Alentejo);
- Olé Rapazes Pimpões (tradicional da Beira Litoral).

As educadoras, seguindo a planificação (cf. figura 5 pp. 37), deram previamente a conhecer às crianças as respetivas gravações destas peças musicais, colaborando ativamente no processo de ensino-aprendizagem das canções.

Nas semanas seguintes repetiu-se o mesmo processo com os restantes dois grupos de canções:

- No inverno (Paula Espada);
- Natal Africano (Tradicional Infantil);
- O Menino está Dormindo (“Natal de Évora”);
- Alegre-se o Céu e a Terra (“Natal de Linhares”, tradicional da Beira Baixa),

e

- Pastorinhos do Deserto (*Pela Noite de Natal* - Tradicional);
- Brilha, Brilha lá no Céu (Tradicional infantil Francesa);
- São os Reis (Infantil).

Na terceira semana, juntamente com estas últimas três canções repetiu-se pela primeira vez o ensaio de uma canção (Olé Rapazes Pimpões).

Uma metodologia muito presente é a da imitação / repetição. Esta estratégia está presente na repetição de padrões tonais que referi nos números anteriores, está presente na aprendizagem das canções e está presente em todo o trabalho de aperfeiçoamento durante os ensaios: correções de notas, de texto, de fraseado, de timbre e qualidade vocal e de expressão.

Podemos observar como é ensinada uma canção às crianças através da audição - repetição/imitação (ver Anexo 1, vídeo 1).

- 1- Canto, com acompanhamento harmónico, a parte A da canção sem letra, (algumas crianças já cantam).
- 2- Canto sozinho a canção com a letra (as crianças ouvem).
- 3- Digo o texto lentamente, um verso de cada vez, as crianças repetem.
- 4- Explico algumas palavras desconhecidas para as crianças.
- 5- Dou o contexto dramático da canção, explicando que tomamos o papel dos pastores que querem cantar à desgarrada ao Menino Jesus.
- 6- Faço perguntas sobre o sentido do texto.
- 7- Digo agora dois versos de cada vez e as crianças repetem.
- 8- Cantamos a canção com o texto acompanhada à viola. Crianças e Educadora também cantam.

Em muitos momentos o Trabalho Musical segue em paralelo com o Trabalho Vocal sendo por vezes difícil dizer qual deles é o foco principal. (ver. Anexo 1, vídeo 2). Neste momento do vídeo o exercício de audição e repetição com movimento, trabalha-se a perceção auditiva, automatiza-se as respostas rápidas mantendo uma pulsação e simultaneamente treina-se o domínio do aparelho vocal além de funcionar como aquecimento vocal.

A aprendizagem das canções foi intercalada com exercícios de técnica-vocal que tinham quase sempre uma grande componente lúdica e de movimento, e serviam ao mesmo tempo para relaxar da aprendizagem das canções.

O trabalho técnico-vocal está sempre presente nas aulas que podemos observar nos vídeos. A voz é usada como a ferramenta principal que usamos com as crianças para que possam ganhar novas competências musicais, quer melhorando a percepção auditiva através de exercícios de pergunta resposta com padrões tonais (ver Anexo1, vídeo 2) quer como meio para se fazer Música.

A voz não é um fim, mas sim um meio de melhor servir a Música; a voz é tratada, para chegar a um som timbrado e com uma coordenação harmoniosa do aparelho respiratório que ajude a afinação e a expressão musical. Correção tímbrica: (ver Anexo 1, vídeo 3) onde faço uma série de exercícios para as crianças abrirem o espaço para a coluna de ar (subir o palato e baixar a língua e a laringe descontraindo os músculos do pescoço e do maxilar inferior).

Respiração, sustentação da coluna de ar: (ver Anexo 1, vídeo 4) Faço alguns exercícios que ajudam a manter a sustentação da coluna de ar, a cantar com um melhor apoio do diafragma.

Nestes momentos procurei criar uma atmosfera de descontração, de jogo/ brincadeira enquanto trabalhava aspetos essenciais da respiração, postura, uso do corpo, uso da respiração diafragmática, coordenação corporal, busca de ressonâncias de cabeça e de peito, busca de uma emissão vocal de maior abertura e descontração.

Nestes exercícios foi muito frequente o uso de metáforas, pois estas ajudam as crianças a imaginarem imagens com as quais se torna mais fácil trabalhar aspetos técnicos como: melhorar a postura, baixar o palato, descer a laringe, abrir as narinas, reforçar as ressonâncias de cabeça, ampliar a respiração, apoio ou sustentação do diafragma, enfim, um conjunto muito alargado de questões ligadas ao canto que, quando trabalhamos com crianças destas idades, se tornam muito mais fáceis de trabalhar através do uso de imagens metafóricas, jogos de movimento, dramatizações, permitindo-nos conseguir atingir mais facilmente o som pretendido. (ver Anexo 1, vídeos 5a e 5b).

O uso de dramatizações, de brincar ao faz de conta, das metáforas, também foi muito usado na interpretação das canções, ajudando a encontrar a expressão

adequada a cada canção, a melhorar a sonoridade do conjunto e a manter o interesse e o prazer no trabalho de aperfeiçoamento que estávamos a fazer.

O Acompanhamento Harmónico desempenha um papel muito importante em todo o projeto. Este estabelece uma referência rítmica e tonal e ajuda grandemente o grupo a interiorizar as progressões harmónicas que definem a forma e o fraseado.

Está presente no acompanhamento das canções e nos exercícios vocais que embora alguns destes sejam feitos sem acompanhamento harmónico, podemos observar nos vídeos que toco na guitarra o acorde que dá o contexto tonal em que se vai trabalhar, (no início do exercício e às vezes a meio para verificar a afinação ou para mudar a tonalidade).

Se nas primeiras três aulas (primeira fase) as crianças estavam sentadas nos momentos em que ouviam as canções e se punham de pé quando as cantavam, nas três aulas seguintes fizemos a transição para uma disposição em “coro”, ou seja todos de pé dispostos em semicírculo com duas ou três filas desniveladas (as filas de trás elevadas).

Assim formavam um grupo mais compacto com as crianças mais novas à frente e os mais velhos atrás. Os mais velhos, que aprenderam as canções mais depressa, ajudavam os mais novos que estavam imediatamente à sua frente.

Nas aulas do último mês e meio antes do concerto dedicamos então grande atenção ao aperfeiçoamento das canções de Natal.

A evolução do trabalho dos ensaios tomou a forma típica da preparação de qualquer concerto: a cada ensaio, passou a cantar-se mais peças sem interrupções de forma a ganhar ritmo de concerto.

As crianças de 5 e 4 anos conseguem manter o interesse nesse trabalho de aperfeiçoamento e suportam melhor as explicações verbais do professor do que os mais pequeninos de 3 e 2 anos. (ver Anexo 1, vídeo 6).

Para que as crianças se sentissem como parte integrante do projeto foi determinante que o fluxo de comunicação se estabelecesse nos dois sentidos, isto é, que as ideias e sugestões interpretativas e expressivas das crianças tenham sido tidas em conta e, sempre que possível, integradas no espetáculo.

O meu papel foi passando para músico acompanhador, assumindo também a direção musical.

Nesta fase do projeto foi importante estabelecer um ritmo de trabalho que mantivesse as crianças focadas no ato de cantar, designadamente:

a) Exercícios vocais / auditivos de resposta rápida, por parte dos alunos, associando movimentos corporais, uso de metáforas, sugestão de estados de espírito / emoções, que nos ajudavam a obter o tipo de emissão vocal que servia o objetivo expressivo pretendido.

b) Ensaio das canções, tentando encontrar um balanço entre cantar sem grandes quebras de ritmo e a correção dos problemas de notas, afinação, som, expressão.

c) Ajudar os alunos a encontrar os ambientes expressivos de cada canção.

Os últimos dois ensaios antes do concerto tomaram a forma de ensaio pré-geral e ensaio geral e foram realizados já no local do concerto, ou seja, a capela da escola, sendo que o ensaio geral foi em tudo igual ao concerto, exceto a ausência do público, mas já com algumas pessoas “da casa” a assistir. Todos os aspetos cénicos, tais como, figurinos, adereços, movimentação, participação de alguns pais, estrados, iluminação e decoração estavam operacionais.

Paralelamente decorreram inúmeras tarefas realizadas pelas educadoras e por mim. As educadoras, nas suas salas, contavam a história que estava por trás de cada canção, ajudando especialmente os mais novos a compreenderem e a interessarem-se pelas canções e colocavam os CD de suporte às canções do projeto em vários momentos, de forma a permitir a familiarização com este repertório musical. Estas atividades auxiliavam as crianças a entenderem o texto e a dizê-lo com uma dicção mais correta. Cada sala/turma preparou algumas quadras para serem ditas pelas crianças entre as canções, e “personalizaram” o seu concerto com adereços, roupas, movimentação ou iluminação próprias.

Com o propósito de envolver as famílias dos alunos, todos os pais foram convidados a participar neste projeto cantando na última peça (Natal de Linhares, Beira-Baixa). Foi-lhes fornecido uma gravação da canção e partituras. Este envolvimento das

famílias aconteceu de facto com muita adesão, como se pode verificar nos vídeos dos concertos. (ver Anexo 1, vídeo 17).

Os pais que quiseram participar na festa dos seus filhos tocando instrumentos musicais ou cantando foram encorajados a participar. Para esse efeito criaram-se arranjos e partituras. Houve algumas mães que cantaram solos alternando com o coro das crianças, uma familiar que tocou violino dobrando, por vezes, a voz principal, outras vezes tocando outras vozes e dois pais que tocaram guitarra clássica.

Houve alguns pais que pediram uma cópia do CD com todas as canções que foi gravado para as educadoras. Participando com os seus filhos na preparação das canções de Natal, ganhando cumplicidades com o processo de aprendizagem musical dos seus filhos e passando bons momentos musicais em família.

A realização de um espetáculo em forma de concerto coral, como projeto assumido por toda a escola, foi outra das estratégias (promotoras da educação vocal na infância) propostas neste projeto de estágio.

Para que o contacto auditivo e visual entre as crianças e o público fosse o mais próximo possível, realizaram-se na capela da escola uma festa/concerto para cada sala: sete concertos de infantário (3-5 anos) em que se integrou este projeto, mais seis festas de creche (dos 4 meses aos 2 anos), num total de treze.

Foi também necessário encontrar soluções para os estrados a utilizar no concerto, de modo a que as crianças pudessem cantar em coro com as filas em diferentes alturas. Neste ponto foi decisivo o trabalho de um assistente operacional da escola, o Sr. Antão. A decoração e iluminação foi afinada com a colaboração de toda a equipa educativa e foi feito um programa do concerto para ser distribuído pelo público. Todos estes aspetos tiveram a supervisão da diretora da escola, a irmã Conceição.

### 3.3.3. Apresentação pública

Os concertos (um para cada sala) decorreram como estava programado, com grande entusiasmo dos pais e das crianças. Os automatismos estavam de tal maneira criados que os pequenos percalços que aconteceram (uma criança que ficou indisposta, outra que sofreu um pequeno incidente) não impediram que as

crianças terminassem as canções que estavam a interpretar, como se nada tivesse acontecido.

A conjugação das estratégias escolhidas, a programação minuciosa e atempada, as metodologias de ensino convocadas, o profissionalismo da equipa educativa, a generosidade das crianças e o envolvimento dos pais e de toda a escola deram os seus frutos: As crianças dos 2 aos 5 anos (por altura da festa de Natal algumas crianças ainda não têm a idade que corresponde à sala que frequentam) estavam, na sua maioria, a cantar.

Para avaliar qualitativamente o resultado final e o efeito das estratégias empregues, no seguinte capítulo serão analisados os dados recolhidos.

## 4. Projeto de Investigação

Perante o problema de haver algumas crianças que não cantam ou que, quando cantam, o fazem num registo grave perto da voz falada, resolvi por em prática um projeto que englobasse um conjunto de estratégias e metodologias de ensino com vista a tentar minorar este problema, mas também, procurando ir mais longe e numa perspetiva mais geral, procurar integrar toda a equipa pedagógica e a escola como um todo, no trabalho de preparação musical e vocal, assim como, motivar os pais a participar ativamente na preparação do concerto e cantando no mesmo. Pretendeu-se que esta intervenção contribuísse para melhorar a qualidade da emissão vocal e da afinação, promovesse a prática do canto e o gosto de cantar junto das crianças e das suas famílias.

Na investigação levada a cabo pretendeu-se observar e analisar os resultados desta ação junto das crianças, bem como procurar responder à questão de investigação: **Que diferentes tipos de estratégias de ensino aprendizagem podem contribuir para promover a educação vocal na Infância?**

A Metodologia de Investigação empregue neste trabalho consistiu na Investigação-Ação. A recolha de dados foi feita através de observação direta e do registo audiovisual integral de todas as aulas, ensaios e concertos; notas de campo e entrevistas. A análise feita neste capítulo aos dados recolhidos procurou observar cada uma das estratégias convocadas para este projeto e tentar verificar de que modo estas estratégias contribuíram para o objetivo principal desta intervenção: promover a educação vocal na infância.

## 4.1. Metodologia de Investigação

No âmbito da investigação naturalista que se *“caracteriza pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador”* (Afonso, 2005, pp. 43), incluem-se um conjunto de metodologias de investigação como: os estudos extensivos, estudos etnográficos, estudos de caso, estudos biográficos, histórias de vida e Investigação-ação. Esta última, a Investigação-ação, sendo uma metodologia caracterizada por um pragmatismo centrado *“habitualmente, na melhoria da eficácia do grupo ou da organização (produto/serviço), ou na melhoria do clima organizacional (colegialidade, envolvimento...)”* (Idem, pp.75). Pareceu-me ser a metodologia mais adequada à investigação presente neste trabalho.

### 4.1.1. Investigação-Ação

John Elliott (1991) define a Investigação-ação do seguinte modo: *“trata-se do estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior”*. (Afonso, 2005, pp. 74).

Natércio Afonso citando Altrichter, no seu livro *Investigação Naturalista em Educação*, escreve uma definição de Investigação-ação que se ajusta à natureza do presente trabalho: *“A investigação-ação destina-se a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva”* (Idem, pp. 74).

Adequação da Investigação-Ação ao tema deste projeto

*“Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho.”* (Quivy, R. 1992 pp. 15). A partir de uma situação concreta, a escola onde trabalho, do ensino pré-escolar, e da identificação de um conjunto de aspetos que se pretendem melhorar, nomeadamente a prática e o gosto pelo canto por parte das crianças, resolvi pôr em prática um conjunto de estratégias que ajudassem a promover a educação vocal na infância e, através de um processo de Investigação-Ação, monitorizar e avaliar as estratégias postas em prática e de que maneira estas contribuíram ou não para os objetivos traçados.

*“No âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais”* (Máximo-Esteves, L.,2008, pp. 11).

#### 4.1.2 Problemática, questão de partida

Perante a problemática de haver algumas crianças que não cantam ou, que quando o pretendem fazer, utilizam um registo de voz semelhante à voz falada, levanta-se a questão de como podemos levar estas crianças a melhorar a emissão vocal e conseqüentemente, contribuir para o gosto de cantar. Para intervir sobre este problema decidi pôr em prática um conjunto de estratégias e de metodologias de ensino que pudessem contribuir para resolver o problema das crianças que não cantam, e, para além disso, melhorar o desempenho vocal da generalidade das crianças, contribuindo assim para fomentar o gosto de cantar e, através deste aspeto, contribuir para uma melhoria das aprendizagens musicais.

Para poder avaliar os efeitos desta intervenção pedagógica, procedi, durante o decorrer de todo o projeto, a uma recolha de dados, que foram posteriormente analisados de modo a tirar ensinamentos que pudessem melhorar o trabalho futuro.

Assim, formulei a seguinte questão de investigação: **Que diferentes tipos de estratégias de ensino aprendizagem podem contribuir para promover a educação vocal na Infância?**

Pretendeu-se avaliar, nesta investigação, de que modo o conjunto de estratégias e metodologias de ensino, postas em prática neste projeto, contribuíram para atingir os objetivos propostos.

#### 4.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha de dados foi feita através de:

**Observação direta** tal como as **notas de campo** foram registadas de duas formas: A forma escrita, *através de de anotações condensadas* feitas na sala de aula no final de cada sessão e; A forma audiovisual através de gravação vídeo e áudio. (Máximo-Esteves, 2008, pp. 88).

Alguma desta informação foi, frequentemente, tendo uma implicação quotidiana em pequenos ajustes aplicados na ação desenvolvida nas aulas seguintes, em função das respostas das crianças ao trabalho proposto nas aulas.

**Gravação áudio e vídeo** integral de todas as aulas de três turmas, gravação de mais duas turmas só nas primeiras aulas e gravação de todos os concertos realizados pelas sete turmas abrangidas neste projeto. Este tipo de registo (vídeo) teve uma grande utilidade *em registar as expressões das crianças ou a movimentação na sala*. (Idem, pp. 88).

**Gravações áudio** de crianças a cantar a solo, realizado por crianças de cinco anos de três turmas. Os registos áudio tiveram como finalidade registar o som das vozes das crianças de uma maneira mais fiel e permitirem uma avaliação mais objetiva deste aspeto, sem a distração que a imagem pode provocar em quem avalia.

**Entrevistas** gravadas em **áudio** a duas educadoras, a todas as crianças de cinco anos e a uma mãe. A tipologia das entrevistas é descrita mais à frente, no ponto Inquérito por entrevistas.

#### 4.2.1. Tratamento de dados

Os dados recolhidos foram tratados através de dois tipos de análise de conteúdo: A análise do material áudio-visual e das entrevistas foi organizada segundo as seguintes categorias: Metodologias de ensino aprendizagem; Aprendizagens musicais e sociais; Perceções sobre o trabalho; e Realização do Espetáculo. Para além disto, recorreu-se a uma avaliação independente do desempenho da voz cantada. Procedeu-se posteriormente a uma triangulação feita a partir dos resultados da análise a estas três fontes, que permitiram chegar às conclusões que se apresentam no capítulo seguinte.

#### Inquérito por entrevistas

Segundo Lídia Máximo-Esteves, no seu livro *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, “a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 92-93).

As entrevistas foram realizadas a duas educadoras e a todas as crianças de cinco anos, realizadas em grupos de cinco crianças de cada vez, e a uma mãe com formação musical (canta e toca violino). Devido ao volume muito extenso de material

recolhido das entrevistas feitas às crianças, decidi analisar somente as entrevistas de quatro grupos de crianças pertencentes a três turmas.

As entrevistas às educadoras e à mãe tiveram a forma de *entrevista semiestruturada*, com um guião estruturado mas, procurando, por parte dos entrevistados respostas “*amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e (veiculando) os pontos de vista do respondente.*” (Idem, pp. 96).

Nas entrevistas às crianças foram realizadas grupos de cinco crianças de cada vez, tiveram um guião estruturado e tomaram uma forma com características da entrevista *semiestruturada* e o género de *entrevista focalizada em grupo*. Deste último género não estive tão interessado em retirar *padrões de “interação que (imergiam dos grupos)”* mas, somente, em que as crianças entrevistadas partilhassem as suas experiências e pontos de vista. (Idem, pp. 98-99).

### Observação dos vídeos

Com a observação dos vídeos pretendeu-se analisar questões ligadas ao movimento, postura, atitude (das crianças e dos professores), e permitir fazer uma triangulação com os outros tipos de dados recolhidos, nomeadamente os registos áudio e as entrevistas a educadoras, crianças e pais.

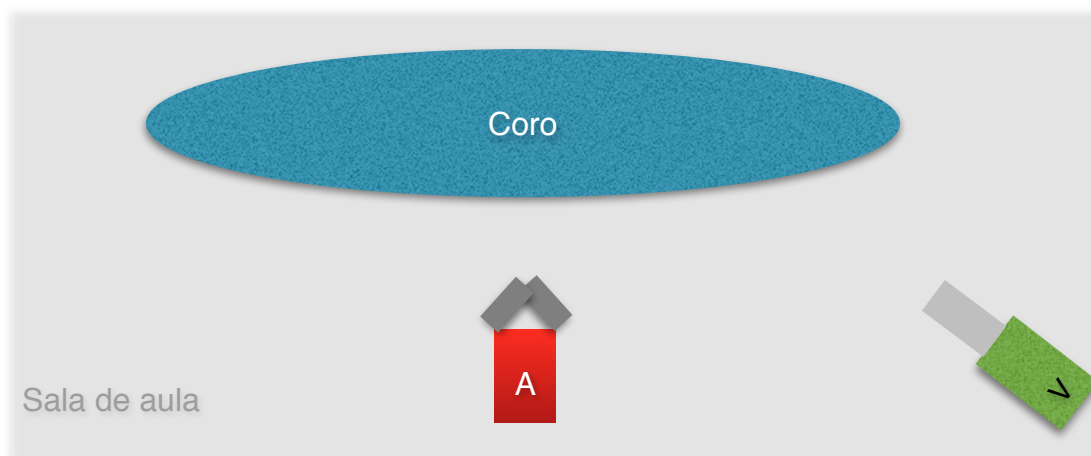
### Avaliação do material áudio

Os registos áudio foram utilizados fundamentalmente para a avaliação da voz cantada, que se descreve mais à frente, e para se conseguir ter uma melhor perceção auditiva do desempenho vocal / musical do coro.

### Ficha técnica das gravações áudio e vídeo

Na ficha técnica que se mostra a seguir podemos observar a colocação dos microfones (incorporados no gravador) utilizados na gravação áudio e o seu posicionamento em relação ao coro. A câmara de vídeo (que também gravou áudio com os microfones incorporados na própria câmara) esteve colocada numa posição

que permitia uma visão mais panorâmica, conseqüentemente, o registo áudio da



câmera de vídeo contém um som menos direto, com mais som ambiente.

Figura 6

**A - Áudio** Gravador áudio - Zoom H4n com microfones incorporados em configuração XY.

**V - Vídeo e Áudio** Câmera de vídeo - Canon HF G25, com microfones incorporados

A gravação áudio foi feita no formato 16 bit, 44.1 Khz. no posicionamento indicado na figura 6 (página anterior).

### Avaliação de Desenvolvimento da Voz Cantada através de registos áudio

Para avaliar o desenvolvimento vocal das crianças neste projeto foram levadas a cabo duas avaliações de desempenho. Uma avaliação comparativa sobre o desempenho vocal das crianças a cantar em coro em dois momentos do projeto; e uma avaliação vocal individual feita só num momento (em dezembro) apenas às crianças de cinco anos de idade.

Nestas avaliações de desenvolvimento vocal foi utilizada a escala de avaliação SVDM (*Singing Voice Development Measure*), que pode ser traduzido como: Medição do Desenvolvimento da Voz Cantada (Rutkowski, J. 1990), cujos os parâmetros estão expostos a seguir:

#### SVDM Escala de Medição de Desenvolvimento da Voz Cantada

1 . *Pré- cantores: Crianças que não sustentam tons ; a sua emissão vocal no canto assemelha-se a cantar no registo da voz falada . Uma vez que " não cantor " é um termo pejorativo usado para descrever estas crianças, e pode ser mal interpretado como referindo-se àqueles que não participam em atividades de canto, "pré- cantor " foi escolhido como um termo mais preciso para descrever estas crianças.*

2. *Cantores do registo da voz falada: Crianças que sustentam tons e exibem alguma sensibilidade tonal, mas permanecem dentro do registo da voz falada, geralmente do Lá2 até Dó3.*

3. *Cantores Incertos: Crianças que sustentam tons mas que com frequência oscilam entre um registo de voz falado e o registo de voz cantado. Quando em voz cantada, eles utilizam um registo até aproximadamente Fá # 3 e parecem ter dificuldade em subir acima dessa nota. Esta fase tem sido observada por vários outros pesquisadores ( Harkey , 1979; Joyner , 1971 ; Young, 1971).*

4. *Cantores iniciados: Crianças que usam a voz cantada até à mudança de registo, geralmente até ao Lá 3. Nesta fase, as crianças raramente descem de volta ao registo de voz falada.*

5. *Cantores: Crianças que são capazes de cantar acima da mudança de registo, até Si b 3 e acima dessa nota, e que têm pleno uso de suas vozes de cantores" ( Rutkowski , 1990/2010 , p.92).*

Estas avaliações foram feitas a partir de registos áudio. Com o propósito de tornar essa avaliação o mais objetiva possível, não permitindo ao júri a identificação das faixas, estas foram identificadas, perante o júri, somente com um número código.

#### Avaliação de Desenvolvimento da Voz Cantada - Coro

Das 7 salas/turmas envolvidas neste projeto foram escolhidas aleatoriamente 2 turmas em que foram gravados em áudio e em vídeo todas as aulas.

Dessas gravações, foram escolhidos dois momentos para se fazer uma análise comparativa.

O primeiro momento foi em novembro, quando se começou a repetir as canções, depois de um primeiro momento de aprendizagem durante o mês de outubro. O segundo momento foi no ensaio geral a meio de dezembro.

Das 11 canções, que constavam do programa, foram escolhidas três com os seguintes critérios:

1- *No inverno* de Paula Espada - Foi escolhida por ser uma canção desconhecida e ser pouco provável que as crianças a tivessem ouvido em casa ou noutra lugar.

2- *Natal Africano* - Foi escolhida por ser uma canção em modo menor, por ter um carácter diferente das restantes peças (com um acompanhamento percussivo), e por ter um pequeno melisma sem letra (imitação do choro do Menino Jesus acabado de nascer).

3- *Brilha, brilha lá no Céu* - Foi escolhida por conter um momento, no início da canção, em que só cantam as crianças de três anos (algumas delas ainda com dois anos por esta altura). Sendo assim a única oportunidade de ouvir isoladamente as crianças mais jovens.

Destas três canções gravadas em dois momentos, por duas classes diferentes, resultaram 12 faixas. Estas foram duplicadas para efeitos de controlo de fiabilidade na avaliação. (24 faixas).

Tirando à sorte 24 papelinhos numerados atribuí a cada faixa um número código e registei a correspondência com cada faixa.

Ao júri de avaliadores foram disponibilizadas as faixas somente identificadas com o número código sorteado, não fornecendo nenhuma pista das turmas, das datas de gravação e das faixas repetidas.

O júri foi composto por 2 professores de música com uma larga experiência no trabalho com crianças desta faixa etária, que avaliaram o desempenho vocal do coro utilizando a escala SVDM descrita a trás.

#### Avaliação de desenvolvimento da voz cantada individual

A Avaliação Vocal Individual foi feita sobre as gravações efetuadas somente às crianças de 5 anos de 3 turmas no início de dezembro.

Nestas gravações foi pedido às crianças que cantassem uma canção do programa de Natal que mais gostassem, sem lhes ser sugerido nenhum tom, elas cantavam num registo escolhido por elas.

A avaliação foi feita seguindo os parâmetros da escala de medição de desenvolvimento da voz cantada SVDM, (cf. pp. 53) também utilizada para a avaliação do coro.

### 4.3. Apresentação e Interpretação dos Resultados

A apresentação e interpretação dos resultados, que apresento de seguida, está dividida em duas partes que correspondem a dois processos de análise dos dados recolhidos: Na primeira parte, (ponto seguinte, 4.3.1.), exponho e analiso os resultados de uma avaliação feita por um júri de peritos ao desenvolvimento da voz cantada das crianças cantando em coro e individualmente, realizada sobre registos áudio.

Na segunda parte, (descrita nos pontos compreendidos de 4.3.2. a 4.3.5.), procede-se a uma análise de conteúdo das diversas categorias, fazendo uma triangulação dos seguintes dados recolhidos: Entrevistas às educadoras, Entrevistas às crianças, Entrevista a uma mãe e Registos vídeo.

#### 4.3.1. Avaliação de Desenvolvimento da Voz Cantada

Nas figuras 7, 8, 9, 10, 11, e 12 (pp.56) podemos observar as avaliações corais feitas a duas turmas em dois momentos diferentes. Devido ao facto das faixas terem sido duplicadas, cada membro do júri avaliou o mesmo trecho musical duas vezes, pelo que, para simplificação da leitura destes gráficos, cada barra vertical corresponde à média das duas avaliações. (cf. Anexo 2, pp. 82-83).

## Avaliação de Desenvolvimento da Voz Cantada - Coro

### Sala Branca (S.B.)

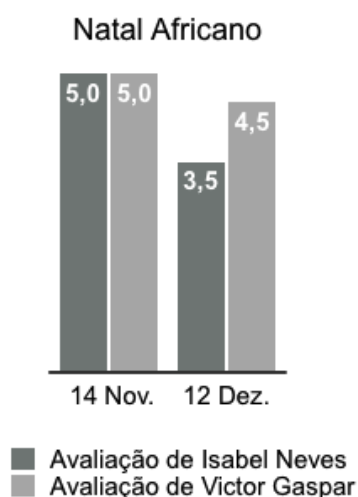


Figura 7

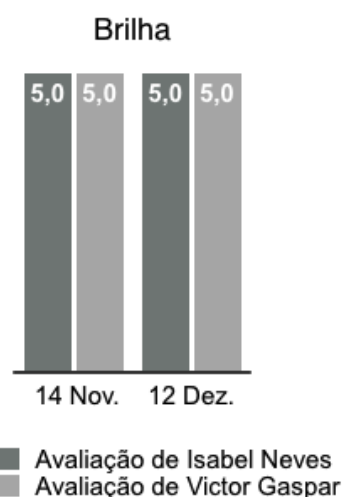


Figura 8

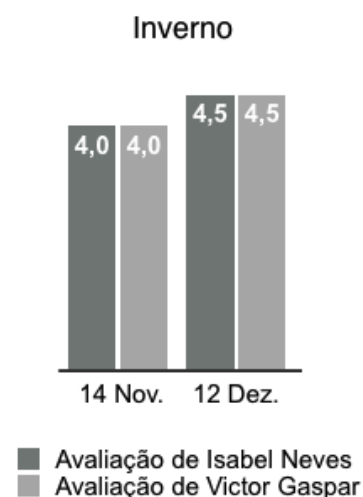


Figura 9

### Sala Encarnada (S.E.)

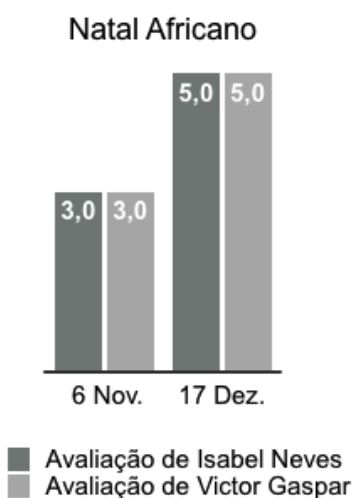


Figura 10

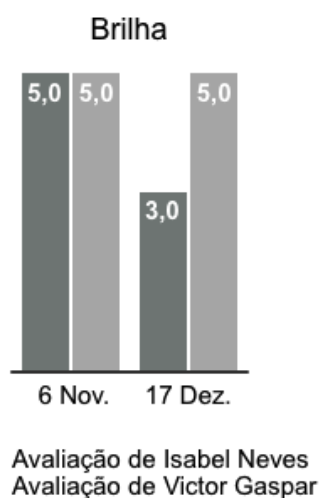


Figura 11

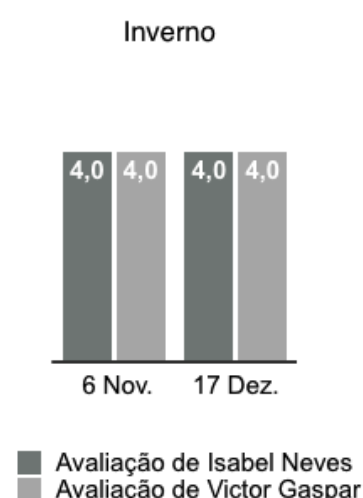


Figura 12

Esta avaliação feita a um coro de crianças revelou-se extremamente difícil de realizar para os elementos do júri, pois os estádios de desenvolvimento da voz de cada criança dentro do coro não era uniforme.

Por razões, que explicarei mais à frente, não se pretende que esta avaliação demonstre uma evolução clara, da primeira para a segunda gravação, em virtude dos possíveis méritos da intervenção deste projeto junto das crianças; mas sim fornecer-nos uma perspetiva do desenvolvimento da voz cantada deste grupo de crianças.

As razões pelas quais foi difícil realizar um estudo que permitisse perceber se houve alguma evolução no desenvolvimento da voz cantada destas crianças, prendem-se com os seguintes factos: Em primeiro lugar as crianças estão num processo de aprendizagem de um extenso programa de concerto, pelo que, se torna difícil encontrar bons exemplos de gravações com canções inteiras, numa fase inicial do projeto, sem que o professor tenha de intervir para corrigir esta ou aquela nota errada ou desafinada, ou ao sentir que a generalidade do grupo ainda está inseguro. Na altura em que os primeiros exemplos desta avaliação foram gravados, as crianças já estão perto do nível de desenvolvimento vocal/musical máximo que vão atingir durante o decorrer do projeto. E na altura em que se gravou a segunda gravação a ser avaliada, no ensaio geral, estão a ocorrer simultaneamente muitas tarefas (aspetos técnicos de iluminação, colocação dos estrados, verificação do som para o microfone destinado à apresentação, e aspetos em que as crianças têm que se concentrar como, movimentação e coreografia, textos que têm que dizer, guarda roupa e adereços, adaptação a um novo espaço e a uma nova acústica), que perturbam a concentração das crianças nos aspetos estritamente musicais e vocais. Em segundo lugar, as crianças não são músicos profissionais, elas reagem, naturalmente, com curiosidade às novidades que vão surgindo e que lhes despertam interesse. Não têm por isso uma evolução linear quanto ao seu desempenho como cantores.

Da observação dos gráficos, um aspeto que se nota de imediato é que, de um modo geral, o nível é bastante elevado, havendo muitas avaliações com o nível 5 (que corresponde ao nível de Cantores) ou seja, temos uma larga maioria das crianças a cantar afinado com voz sustentada e que são capazes de cantar acima da mudança de registo, até Si b 3 e acima dessa nota (consultar Escala SVDM, pp. 53). Outro aspeto é que existe uma boa correlação entre os dois membros do júri, sendo o único

caso de nítida divergência a gravação de 17 de dezembro. (cf. figura 11, pp. 56; e nota da avaliadora no anexo 2, pp. 82-83). Esta canção começa com as crianças de três anos a cantarem sozinhas a primeira parte da canção, o facto destas crianças se distraírem com mais facilidade pode ter sido um fator a pesar no dia do ensaio geral.

No entanto o outro membro do júri dá uma avaliação claramente superior à mesma faixa. Nas suas notas refere que na 2ª e na 3ª quadras há mais crianças a cantar acima do Si b 3, o que faz sentido, pois nestas quadras cantam todas as crianças (cf. nota do avaliador, Anexo 2, pp. 82-83).

De um modo geral, como já mencionei atrás, estamos perante crianças que, nitidamente na sua maioria, usam a voz sustentada, e conseguem cantar acima da mudança de registo com afinação.

### Avaliação de Desenvolvimento da Voz Cantada - Vozes Individuais

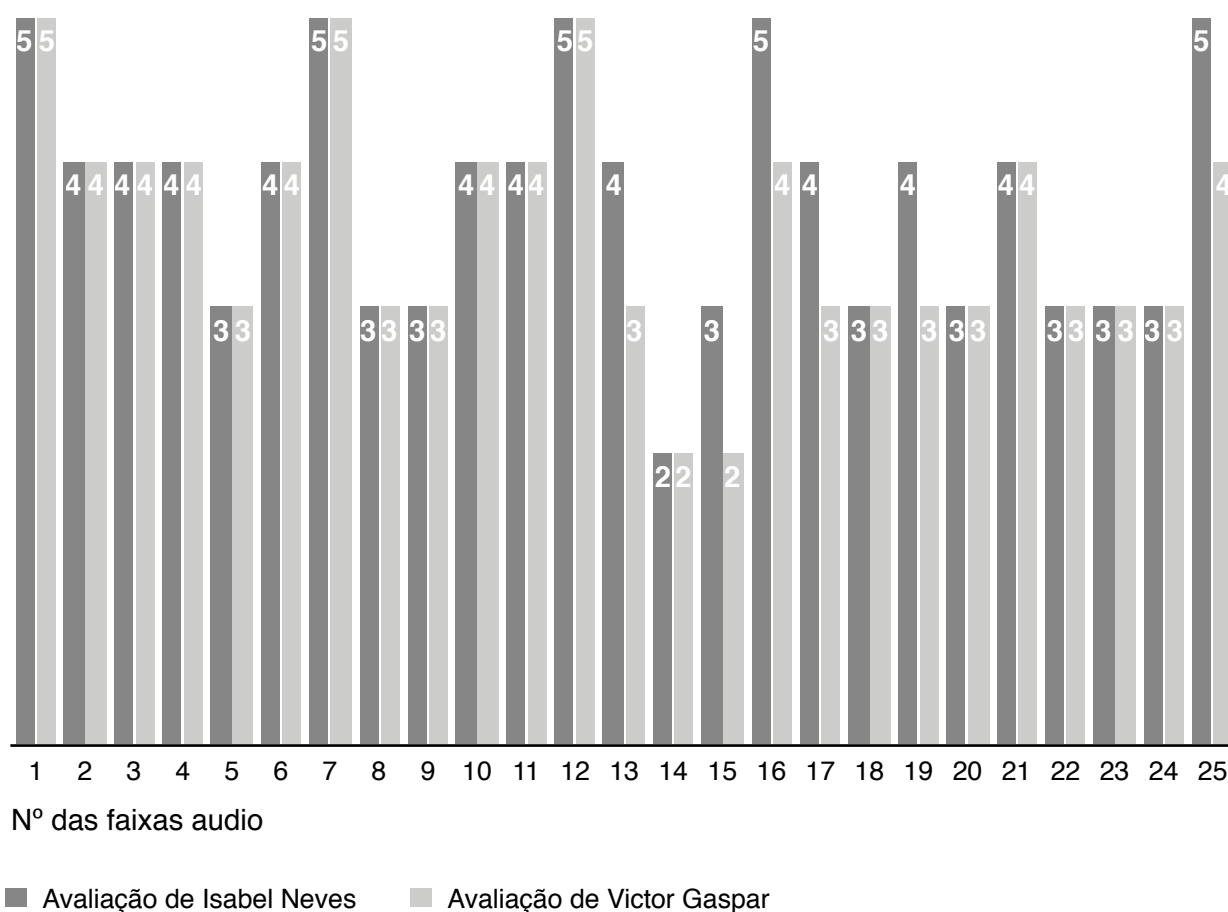


Figura 13

Na análise à figura 13 na página anterior, as avaliações, são de uma forma geral ligeiramente inferiores às avaliações corais. Contribuindo para este aspeto, posso chamar a atenção, em primeiro lugar, para o facto de as crianças não estarem tão habituadas a cantar estas canções a solo, em segundo lugar o facto de as canções surgirem no meio de uma entrevista/conversa o que levava, naturalmente, as crianças a iniciar a canção num registo muito perto da voz falada, logo, mais grave (não era dado qualquer tom para as crianças iniciarem a cantar) Outra questão tem a ver o facto de as crianças estarem sentadas à volta de uma mesa com o gravador no centro da mesa, e essa situação levar a que se cantasse muito piano.

Ao ouvirmos as gravações (ouvir Anexo 7), verificamos que as crianças cantam na generalidade com afinação mas não cantam acima da mudança de registo preferindo mudar de tonalidade para baixo, a meio da canção, quando o contorno melódico da canção que estão a cantar sobe, por este facto, não entram na categoria 5, como referem os membros do júri nos comentários sobre a avaliação. (cf. Escala SVDM, pp. 53; e ver Anexo 2, pp. 84-85). Este aspeto não se verifica quando as crianças cantam em coro com acompanhamento instrumental.

As seguintes categorias foram analisadas recorrendo a quatro fontes de dados recolhidos: vídeos, entrevistas a educadoras, entrevistas às crianças e entrevista a uma mãe.

#### 4.3.2. Metodologias de ensino aprendizagem

A análise das Metodologias de ensino aprendizagem, dividiu-se nas seguintes subcategorias: Trabalho de Conjunto / Cantar em Coro; Trabalho Técnico-Vocal; Trabalho Musical; Acompanhamento Harmónico; e o Papel do Professor.

##### Trabalho de Conjunto / Cantar em Coro

Nas entrevistas as educadoras e as crianças descrevem como se organizava o trabalho de cantar em coro, realçando a diferença do posicionamento das crianças na sala em relação às outras aulas: “*Dispunham-se em forma de coro, uns mais altos em cima dum banco*” (Ed. A)<sup>2</sup>; “*Nas primeiras aulas as crianças sentavam-se para aprenderem as canções. Depois, quando o professor sentiu que eles já sabiam, passaram a cantar de pé, na formação de coro*” (Ed. B).

---

<sup>2</sup> Legenda das abreviaturas utilizadas nas entrevistas: **Ed. A:** -Educadora A; **Ed. B:** -Educadora B; **S. Enc. :** -Sala Encarnada 1 ou 2; **S. V. :** Sala Verde; **S. L. :** Sala Laranja;

A mesma descrição é feita pelas crianças *“Era nós todos juntos a cantar, todos em pé, uns em cima do banco os outros estavam no chão para cantar as músicas e para ver”*. (S. Enc. 1); *“Os meninos de 5 anos punham-se em pé em cima de um banco alto. Os de 4 anos num banco médio e os de 3 anos no chão”* (...) *“Cantar em escadinha é bom para se ver uns aos outros e para ouvir”* (...) *“Cantávamos as canções e também falávamos”* (S. V.). Esta criança da sala verde descreve algumas das virtudes de se disporem em vários níveis (em formação de coro), demonstrando ter uma noção do conjunto e interesse em ver e ouvir os outros.

A mãe entrevistada descreve que sua filha de 4 anos adquiriu a noção do conjunto resultante do trabalho em conjunto que o canto em coro proporciona, *“Aquilo que eu notei nela tem a ver com a perceção do conjunto. Ela tentava imitar o som de quando cantavam todos e de quando era um solo. Isso foi uma novidade para nós”* (Mãe).

As educadoras também valorizam a aprendizagem por parte das crianças do trabalho em grupo *“As crianças aprenderam a cantar em coro e não de uma forma individualizada. (...) o efeito final de coro foi muito bem conseguido”* (Ed. A).

### Trabalho Técnico-Vocal

Neste trabalho, a principal linha mestra foi levar mais crianças a cantar. Para se perceber o caminho percorrido, podemos observar alguns vídeos do início do projeto, de outubro e do início de novembro. Nestes vídeos, gravados perto do ponto de partida, em que a maioria das crianças estavam ainda a aprender as canções, podemos observar alguns momentos em que o número de crianças a cantar com uma voz sustentada e com afinação é muito baixo (ver Anexo 1, vídeos 7, 8, 9 e 10). e claramente inferior ao nível atingido posteriormente numa fase mais avançada, em que o número de crianças que consegue cantar com afinação é claramente superior.

Nas entrevistas as educadoras não especificam em pormenor o trabalho de técnica-vocal. No entanto reconhecem o trabalho de aperfeiçoamento vocal, da busca de uma melhor afinação e da clareza com que o texto é dito, como podemos observar na citação seguinte em que a educadora descreve uma estratégia do professor de música para melhorar a afinação ou a dicção do texto: *“Quando eles se enganavam, o professor voltava a fazer mas de uma forma mais lúdica, para cantarem mais*

*afinado ou para dizerem corretamente o texto*” (Ed. A). Na resposta de uma educadora que se transcreve em seguida não fica claro qual a dimensão a que ela se refere quando diz: *“O professor era a referência para nós, e nós aproveitávamos as dicas para fazermos o mesmo na sala”* (Ed. B).

No entanto, nos vídeos, podemos ver várias dimensões do trabalho de técnica-vocal: (ver Anexo 1, vídeos 4 e 11 a título de exemplo), podemos observar no vídeo 4 exercícios de respiração com a finalidade de melhorar a sustentação da coluna de ar / apoio respiratório, a fim de resolver um problema de afinação numa canção que estava a ser preparada. No vídeo 11 pode-se observar um exercício vocal de desenvolvimento da percepção auditiva.

Por outro lado nas entrevistas às crianças podemos perceber que elas têm a noção da existência de um trabalho que tem em vista aperfeiçoar a forma de cantar, é frequente falarem em *“cantar melhor”* ou *“cantar afinado”*. *“Eu dantes cantava mais ou menos e agora já canto melhor”*.

A mãe entrevistada também menciona a afinação e a qualidade da emissão vocal: *“Sim, tem afinação e consegue cantar no sítio (...) começou a ser mais fácil cantar”* (Mãe). Quando refere *“cantar no sítio”* penso que quer dizer -cantar da maneira que a mãe acha correta, cantar com a voz timbrada, ou ainda, cantar com a voz colocada.

As crianças explicam como o professor ajudava a melhorar a afinação e o som ou emissão vocal: *“O professor ajudava com a guitarra, tocava a música e depois nós cantávamos”*. (...) *“Tu dizias e depois cantavas afinadinho”* (S. Enc.). *“O professor ajudava a cantar bem, afinado”* (S. L.).

Ao perguntar às crianças como é que o professor mudava o som do coro, estas responderam *“Com a tua voz (e depois os meninos) cantavam bem”*. Uma alusão ao trabalho de audição-repetição, e de como as crianças assumem a voz do professor como referência.

## Trabalho Musical

As educadoras descrevem o processo de trabalho e revelam algumas estratégias utilizadas quer por elas próprias, quer pelo professor de música.

*“Quando eles se enganavam, o professor voltava a fazer mas de uma forma mais lúdica, para cantarem mais afinado ou para dizerem corretamente o texto”* (Ed. A).

*“Antes da aula de Música havia uma preparação na sala. (...) No início senti que eram muitas canções, e como era um grupo heterogêneo (3, 4, e 5 anos) os de 5 anos estavam mais estimulados, e os meninos de 3 anos menos. Então tive de arranjar umas estratégias. Associar gestos, através desses gestos contar uma história ligada à canção. Assim achavam mais engraçado”* (Ed. B).

Desta última citação podemos constatar um conjunto muito rico de informações com especial interesse para este trabalho: em primeiro lugar, o envolvimento da educadora, que mostra ter uma atenção cuidada em relação aos problemas que vão surgindo, nomeadamente às reações das crianças, e, por outro lado, mostra-se interessada em encontrar soluções; em segundo lugar, podemos testemunhar que a heterogeneidade do grupo levanta problemas e que as educadoras sentiram a necessidade de os contornar, utilizando a sua experiência no convívio com as crianças para intuir quais as estratégias que melhor se adequavam; em terceiro lugar, nas estratégias a que a educadora recorreu, podemos encontrar mais um exemplo da importância do movimento e da associação de gestos à música, sobretudo nas crianças mais jovens e, por outro lado, a importância da dramatização e do imaginário como fator que facilita a compreensão das intenções do texto e, ao mesmo tempo, motiva o entusiasmo das crianças ao incorporar uma dimensão lúdica e de fantasia.

Nas entrevistas às crianças, estas descrevem o processo de aperfeiçoamento, sobretudo através da exemplificação do professor (audição) e consequente - imitação/repetição por parte dos alunos. *“Cantávamos um bocadinho e depois parávamos, cantávamos um bocadinho e depois parávamos”* (S. L.); *“O professor ensinava. Tu cantas, nós repetimos”*. (S. Enc. 1); *“O professor ensinava, cantava as músicas e nós repetíamos”*. (S. Enc. 2); *“O professor cantou primeiro. E depois nós enganámo-nos”*. (S. L.); *“O professor ajudava com a guitarra, tocava a música e depois nós cantávamos”* (S. Enc.).

## Acompanhamento Harmónico

Nas entrevistas, as educadoras referem a importância do acompanhamento harmónico, (que dispunham no CD fornecido), no trabalho musical que realizaram com as crianças: A educadora A refere que *“O CD (com as canções gravadas) ajudou muito o trabalho de ensaio com as educadoras. Eu não tenho facilidade em aprender as canções e a gravação ajudou”* (Ed. A). E a educadora B diz: *“O disco com as gravações ajudou muito. Ajudou a dar o tom”* (Ed. B).

As crianças também fazem referência ao instrumento de acompanhamento harmónico. Nos exemplos apresentados de seguida, elas respondem à questão: *“Quando alguma coisa não estava bem, como é que o professor ajudava?”* *“O professor ajudava com a guitarra, tocava a música e depois nós cantávamos”*; (...) *“Quando alguma coisa não estava bem, o professor tocava na viola e depois nós seguíamos o ritmo”* ou *“A tocar viola e a cantar”*; *“A professora ajudava com o rádio porque tu deste o CD”* (S.Enc.); Convém notar que uma das crianças menciona o papel rítmico do acompanhamento instrumental.

Podemos observar nos vídeos o acompanhamento harmónico em contexto de trabalho técnico, vocalizos a partir de uma frase de uma canção, e em contexto de acompanhamento de uma canção (ver anexo 1, vídeos 12a e 12b).

## O Papel do Professor

As respostas das educadoras às entrevistas retratam os múltiplos papéis que o professor de Música teve de assumir: planificador, professor, arranjador, gestor: *“O professor era a referência para nós, e nós aproveitávamos as dicas para fazermos o mesmo na sala”*. (Ed. B); *“As aulas estavam bem organizadas porque tínhamos uma grelha com todos os ensaios programados”*. (Ed. A); *“O professor deu-nos um plano com as músicas que iam ser cantadas em cada aula”* (Ed. B).

Nas respostas das crianças reflete-se o papel de professor de música que observam na sala de aula: *“O professor ajudava a cantar bem, afinado”*. (S. L.); *“Porque nós viemos à aula de música. Porque senão, não aprendíamos as canções de Natal”* (...) *“O professor ensinava. Tu cantas, nós repetimos”* (S. Enc. 1). (ver Anexo 1, vídeos 13a e 13b).

### 4.3.3. Aprendizagens musicais e sociais

Um projeto desta natureza proporciona múltiplas aprendizagens, no entanto, indo de encontro à natureza deste trabalho, a análise centra-se nas aprendizagens musicais e nas aprendizagens sociais com uma breve alusão às aprendizagens culturais.

#### Aprendizagens Musicais

No entender das educadoras as crianças aprenderam todas as canções e a cantar melhor, ganharam autonomia e perderam a inibição de cantarem perante os outros. (ver Anexo 1, vídeo 14). *“As crianças aprenderam a cantar em coro e não de uma forma individualizada”; (...)* *“Aprenderam a saber estar e a cantar melhor. O canto espalhou-se e não se sentem tão inibidos. Quando eu pergunto quem é que quer cantar uma canção já todos querem.”* (Ed. A); *“Aprenderam todas as canções. (...) a certa altura deixámos de cantar, (e eles estavam autónomos). (...) Há pouco tempo pedi para cantarem uma canção à sua escolha. Podiam ter escolhido uma canção que cantamos agora, mas não, um menino de três anos cantou uma música do programa de Natal, eu nunca pensei que ele cantasse tão bem, fiquei surpreendida”.* (Ed. B); Estas respostas apontam no sentido de que os principais objetivos desta intervenção educativa tenham sido atingidos, nomeadamente: o gosto e a iniciativa de cantar e a qualidade da emissão vocal com melhor afinação.

As crianças também têm a consciência de que ficaram a cantar melhor: *“Aprendemos a cantar. (...) Eu dantes cantava mais ou menos e agora já canto melhor”.* (S. Enc. 1); *“A cantar melhor”.* (S. Enc. 2). *“Aprendemos a cantar bem.”* (S. V.).

Quando perguntei às crianças se tinham aprendido todas as canções as respostas foram prontas: *“SIM”* (respondem todas ao mesmo). *“Todas, todinhas”.*(S. Enc. 1); *“Aprendemos todas as canções.”* (S. V.).

#### Aprendizagens Sociais / Culturais

Educadoras, crianças e pais dão importância às aprendizagens sociais, nomeadamente à perceção do conjunto, aprendizagem entre-pares e espírito de colaboração: *“As crianças aprenderam a estar em conjunto, a cantar em coro e não de uma forma individualizada”.* (Ed. A); *“Aprenderam a saber estar (...) a certa altura deixámos de cantar,”* (e eles estavam autónomos). (Ed. B).

As crianças revelam nas suas respostas aspetos relacionados com colaboração e aprendizagens entre-pares: *“Quando alguma coisa não estava bem os de 5 anos ajudavam os mais pequeninos”*. *“Quando era só um menino que se enganava, não era preciso parar.”* (S. V.).

No que toca às aprendizagens culturais, não encontrei por parte dos entrevistados referência à importância cultural da origem das peças escolhidas (maioritariamente do repertório tradicional de Natal português). Sendo natural por parte das crianças não mencionarem este facto, já as educadoras e a mãe entrevistadas não realçarem o interesse cultural ou educativo da origem do repertório pode ser significativo.

Notou-se, no entanto, por parte das educadoras uma valorização do conteúdo das peças e a ordem pela qual elas se sucediam que, segundo as educadoras, ajudou as crianças a entenderem melhor a história do nascimento de Jesus, assim como lhes proporcionou uma reflexão e uma ligação emocional ao tema: *“Eu gostei das músicas porque estavam encadeadas e tinham um fio condutor. Ajudava as crianças a saberem o que vinha a seguir e os pais a compreenderem melhor a história.”* (Ed. A). *“As crianças mais pequeninas (dois e três anos) aprenderam melhor a história do Natal porque as canções tinham uma narrativa. (...) Muitas vezes eles faziam perguntas e nós respondíamos.”* (Ed. B).

#### 4.3.4. Perceções sobre o trabalho

A partir das perceções sobre o trabalho das educadoras, crianças e uma mãe, e da observação dos vídeos, foram analisadas as seguintes sub-categorias: Envolvimento das educadoras; Envolvimento das crianças; e Envolvimento dos pais.

##### Envolvimento das Educadoras

Na leitura das respostas das educadoras às entrevistas percebemos que houve um envolvimento que se caracterizou por uma participação ativa no projeto, empenhadas em resolver problemas que foram surgindo e em desenvolver estratégias que melhoraram a aprendizagem e promoveram a motivação. (ver Anexo 1, vídeo 15).

*“Sabíamos quais eram as músicas que íamos cantar nesses dias. De véspera, não no (próprio) dia porque se tornava muito cansativo, falava, porque não sei cantar, o texto das canções. (...)”*

*As educadoras ajudaram muito alguns meninos a dizer o texto. Focámos essencialmente em fazer com que as crianças dissessem corretamente o texto. Tínhamos de falar devagar.”* (Ed. A).

*“Antes da aula de Música havia uma preparação na sala. No início senti que eram muitas canções, e como era um grupo heterogéneo (3, 4, e 5 anos) os de 5 anos estavam mais estimulados, e os meninos de 3 anos menos. Então tive de arranjar umas estratégias. Associar gestos, através desses gestos contar uma história ligada à canção. Assim achavam mais engraçado.”* (Ed. B).

As crianças reportam o envolvimento das educadoras quando descrevem o trabalho na sala de aula: *“A professora ajudava com o rádio porque tu deste o CD. (...) Tínhamos o rádio e o computador, púnhamos a tocar e depois cantávamos. (...) e a professora também cantava.”* (S. Enc.).

### Envolvimento das Crianças

O envolvimento positivo das crianças pode ser observado na generalidade dos vídeos em que se pode testemunhar o entusiasmo e o empenho com que as crianças se dedicaram a este projeto, assim como o desempenho musical atingido. (ver Anexo 1, vídeo 16).

Nas entrevistas, as educadoras falam da perceção que tiveram sobre o envolvimento e o entusiasmo das crianças. Enquanto a educadora B sentiu que o entusiasmo foi crescente, a educadora A sentiu que houve momentos de *“algum cansaço”*. *“O entusiasmo teve altos e baixos, a meio dos ensaios houve algum cansaço.* (Ed. A); *“O entusiasmo das crianças foi crescente no meu caso. (...) Todas as semanas vamos à capela e cantamos uma canção ao Jesus. E eles pedem uma canção da festa de Natal. Ainda hoje estiveram a cantar, escolheram a ida para Belém (Linda Noite de Natal). Pedem sempre uma dessas canções para cantar.”* (...) (Ed. B); *“Eles ainda hoje cantam as canções enquanto estão a brincar.”* (Ed. A).

A mãe entrevistada sentiu que o envolvimento e entusiasmo da sua filha foi crescente ao longo do projeto: (O entusiasmo da minha filha) *“acabou por ser*

*crecente porque, se no início ela não tinha tanta certeza das letras e da melodia, ela como foi ouvindo todos os dias, acabou por conseguir no final cantar as músicas. Tanto que, por exemplo, nós fomos à Madeira no Natal e ela cantou as músicas que tinha cantado cá para um público vasto, e ela estava muito contente. Por exemplo a Noite Feliz (Stille Nacht) que é uma música complicada para eles, cantou e estava muito bem.” (Mãe).*

### Envolvimento dos Pais

As educadoras, que têm um contacto muito próximo com os pais, retratam os testemunhos destes sobre o que os filhos vão fazendo em casa: *“Tínhamos pais a dizer que já sabiam as músicas todas porque os filhos estavam sempre a cantar. As crianças de três anos chegavam à aula e às vezes não cantavam, mas em casa cantavam tudo.”* (Ed. A); (...) *“Houve uma boa ligação da escola para casa. Muitos pais contaram que na noite de Natal tinham a família toda reunida e as crianças foram cantar para a família as canções.”* (Ed. B).

Quando perguntei às crianças se costumavam cantar lá em casa, responderam em conjunto: *“SIM”*.

Nestes excertos percebe-se a interação das crianças com as suas famílias:

*“(Os Pais) Aprenderam o Alegre-se o céu e a terra”* (“Natal de Linhares, Beira Baixa”). (S. Enc.); *“Eu disse (ensinei) aos meus pais, à minha avó e à minha mana o Alegre-se o céu e a terra.”* (S. Enc. 1); *“Eu e a minha mãe ensaiámos aquela” ... “Eu costumava cantar a do inverno”* (...) *“Eu costumava cantar o Natal Africano.”* (S. Enc. 2).

Os pais participaram no concerto cantando em coro o último número “Alegre-se o Céu e a Terra” (Natal de Linhares, Beira Baixa) (ver Anexo 1, vídeo 17). Alguns pais participaram cantando solos e tocando alguns instrumentos noutras canções.

No excerto da entrevista a uma mãe de uma menina de quatro anos, que transcrevo de seguida, podemos observar um exemplo da cumplicidade dos familiares na preparação do projeto: *“A minha filha, todos os dias cantava as músicas. (...) No carro, porque nós tínhamos o CD, e então púnhamos o CD. A primeira coisa que ela dizia era: - Mãe põe as músicas de Natal - e íamos a ouvir as músicas. (Mãe).*

#### 4.3.5. Realização do Espetáculo

É muito valorizado por todos os entrevistados a importância do concerto (festa de Natal) para os familiares e amigos. (ver Anexo 1, vídeo 18).

*“A preparação correu bem porque eu acho que eles estavam felizes. As crianças da minha sala estavam tão felizes que andavam rápido demais, eles até sabiam o tempo da música, mas era a euforia, queriam mostrar aos pais que sabiam.”* (Ed. B).

*“Gostei da festa, o efeito final de coro foi muito bem conseguido. Os pais disseram que não estavam à espera que conseguíssemos ter tantas crianças sossegadas e a cantar. Tivemos vários pais que ficaram muito sensibilizados e que saíram a chorar. (...) As crianças estavam muito entusiasmadas no dia da festa. Toda a envolvente, a roupa, os adereços, as luzes... ajudou muito o entusiasmo.”* (Ed. A).

*“Gostei da festa, o estar onde estávamos (na capela), aquele ambiente, o coro, o cantar ao Menino Jesus, foi um ambiente muito intimista, tocou..., muitas pessoas acharam que tocamos num lado mais (espiritual, artístico). É bom fazer uma coisa assim, o sítio aonde estão... na capela... os pais... até os põe a pensar, é uma coisa muito importante. Houve muitos pais que choraram. (...) No dia do concerto o ambiente estava todo criado. Os pais tinham o programa com todas as músicas, e a letra da canção final em que todos participavam. A iluminação foi muito importante para criar o ambiente propício. (...) Eu era adepta do projeto desde o início, às vezes também temos de quebrar a rotina.”* (Ed. B).

Quando perguntei às crianças se gostaram da festa de Natal, todas responderam imediatamente em conjunto: *“SIM.”*

Transcrevo uma parte da entrevista sobre a festa, pois desta forma percebe-se melhor o pensamento das crianças sobre a festa: Ficaram orgulhosos? *“SIM”* Correu bem? *“SIM.”* *“O menino que estava à minha frente estava a abanar-se muito e eu caí.”* *“E houve uma menina que vomitou também.”*

Apesar dos pequenos percalços as crianças disseram que conseguiram continuar a cantar e que gostaram de cantar para as outras pessoas. *“Mas eu tive vergonha.”*

*“Eu não tive, estava...”* (canta a canção “Brilha, Brilha lá no Céu”) *“Estava lá a minha mãe, o meu pai, a minha avó.”* E tu estavas contente? *“Sim.”* Todas as crianças responderam que gostaram de cantar para os pais.

Não sendo o concerto, em si, o objetivo principal deste projeto, mas sim uma parte integrante do mesmo, uma meta a alcançar que torna todo o processo mais motivador e em que as crianças mostram aos seus familiares um trabalho preparado ao longo de dois meses. O visionamento de um vídeo de um concerto completo dá-nos uma perspetiva mais alargada e global sobre as várias aprendizagens musicais, sociais e culturais, já abordadas anteriormente neste capítulo, e permite observar o envolvimento e o entusiasmo das crianças, pais e educadores. (ver Anexo 1, vídeo 19).

Depois desta análise dos dados recolhidos: Entrevistas a educadoras, crianças e pais; observação dos vídeos e de uma análise à avaliação de desenvolvimento da voz cantada. No capítulo seguinte apresentam-se as conclusões e implicações educativas que se podem retirar deste trabalho.

## 5. Conclusões

Confrontando a análise dos dados recolhidos, feita no capítulo anterior, com a questão de investigação: (Que diferentes tipos de estratégias de ensino aprendizagem podem contribuir para promover a educação vocal na infância?), podem retirar-se as seguintes conclusões apresentadas neste capítulo e, a partir destas, refletir quais as respetivas implicações educativas a projetar para o futuro. As conclusões estão organizadas em três grandes categorias: Metodologias de Ensino; Aprendizagens; Envolvimento da Escola, Educadores e Famílias.

### Metodologias de Ensino

A análise dos dados recolhidos feita no capítulo anterior dá-nos pistas que nos apontam no sentido de que a intervenção e a globalidade de ações levadas a cabo, valeram sobretudo no seu conjunto, tendo sido reconhecida a mais valia do projeto como um todo. Nas respostas dos entrevistados não encontramos matéria que nos leve a crer que algumas das estratégias/metodologias se tenham destacado nitidamente em detrimento doutras. As diversas áreas abordadas são mais ou menos realçadas, segundo a familiaridade e o grau de cometimento que os entrevistados envolveram com estas.

A sensibilidade das educadoras e pais entrevistados reconheceu e valorizou o canto em grupo como potenciador de uma melhoria generalizada das aprendizagens musicais, vocais e sociais.

Apesar de menos mencionado pelos entrevistados, o trabalho de técnica-vocal esteve sempre presente nas aulas que podemos observar nos vídeos. A voz foi a ferramenta principal que usámos com as crianças para que pudessem evoluir musicalmente, quer melhorando a perceção auditiva, quer, aperfeiçoando o domínio do aparelho vocal, contribuindo para um melhor desempenho como executantes fazendo Música. A voz não foi um fim, mas sim um meio para melhor servir a Música; a voz foi tratada, para chegar a um som sustentado, timbrado e saudável

que ajudasse a afinação, a fusão tímbrica de conjunto, a expressão artística/musical e o prazer de cantar.

Variados exercícios de postura, correção tímbrica, respiração, sustentação da coluna de ar, relaxamento muscular, coordenação entre movimento corporal e o canto, entre outros, deram os seu frutos sendo reconhecido nas entrevistas às crianças, educadoras e pais, que as crianças ficaram a “cantar melhor” ou “cantar afinado”.

A interligação entre Trabalho Vocal e o Trabalho Musical mostrou-se muito benéfica no desenvolvimento da acuidade auditiva e respetiva interpretação musical com melhor afinação. O trabalho técnico e o trabalho musical não têm que ser compartimentos estanques, a junção destes vários tipos de tarefas melhorou também a agilidade de aprendizagem das canções.

As crianças corresponderam aos ensaios de formas diversas consoante a sua idade e nível de desenvolvimento, assim: As crianças mais novas de 2 e 3 anos aproveitaram esse período para aprenderem as canções mas, por vezes, tiveram mais dificuldade em conseguir manter a concentração ou entender o sentido do trabalho de aperfeiçoamento da emissão vocal, correção de notas erradas ou quanto a melhorar o fraseado ou a expressão das várias canções. As crianças de 4 e 5 anos conseguiram manter o interesse nesse trabalho de aperfeiçoamento e compreenderam melhor do que os mais novos as explicações verbais do professor. O equilíbrio necessário para encontrar uma linguagem que se adapte a todas as crianças deste grupo heterogéneo é difícil. Nas entrevistas uma educadora descreveu esse processo de aperfeiçoamento, como cansativo mas útil e necessário. As educadoras foram, aliás, decisivas em encontrar estratégias integradoras das crianças mais jovens.

A metodologia mais facilmente reconhecida pelas crianças e mais referida nas respostas às entrevistas foi o método de audição - imitação/repetição, que, como referi nos números anteriores, esteve presente na repetição de padrões tonais, na aprendizagem das canções e em todo o trabalho de aperfeiçoamento durante os ensaios: correções de notas, de texto, de fraseado, de timbre e qualidade vocal e de expressão/caráter.

O Acompanhamento Harmónico desempenhou um papel muito importante em todo o projeto. Este estabeleceu uma referência tonal e ajudou grandemente o grupo a interiorizar as progressões harmónicas que definem a forma e o fraseado. Esteve

presente no acompanhamento das canções e nos exercícios vocais. Observou-se a utilidade dos acordes em dar o contexto tonal em que se trabalha. Nas entrevistas, as educadoras referiram a importância desse acompanhamento harmónico no CD que utilizaram nas suas salas, fora da aula de música. As crianças reconhecem a importância da “*viola*” (guitarra clássica) como um meio de facilitar a aprendizagem das notas e de solucionar problemas musicais.

A receptividade às opiniões e sugestões dadas pelas crianças a sua integração nos arranjos das canções foi muito importante para que estas se sentissem parte integrante neste processo criativo. Outro aspeto, que muito se evidencia na observação dos vídeos, é a grande importância da associação do corpo e do movimento à música. Quer seja nos exercícios técnicos, quer seja na preparação das canções, quer seja na performance, como se pode observar nos concertos, por exemplo.

## Aprendizagens

As crianças aprenderam canções em várias métricas rítmicas e em vários modos. Esta variedade melódica e rítmica juntamente com o trabalho de treino auditivo e vocal, focados no ponto anterior, ajudou grandemente as crianças a consolidarem o seu sentido musical. Educadoras, crianças e pais deram importância às aprendizagens sociais, nomeadamente à perceção do conjunto, aprendizagem entre-pares e espírito de colaboração.

Nas aprendizagens culturais trabalhou-se o repertório tradicional de Natal Português e as educadoras valorizaram o conteúdo das peças e a ordem pela qual elas se sucediam que, segundo as educadoras, ajudou as crianças a entenderem melhor a história do nascimento de Jesus, assim como ajudou a uma reflexão e uma ligação emocional ao tema.

A avaliação feita ao desempenho vocal aponta-nos várias ideias: a) A primeira é que as classificações são bastante altas, sobretudo nas avaliações corais, mostrando que se atingiu um bom nível vocal/musical para crianças desta idade. b) A segunda é que as crianças, não sendo músicos profissionais, não seguem uma linha de progressão do desempenho constante até ao concerto, mas antes uma linha com

desempenhos vocais/musicais melhores ou piores dependendo da concentração do momento neste ou naquele aspeto, ou no interesse que a atividade lhes suscita. c) A terceira ideia, decorrente da anterior, é que é difícil avaliar com rigor, num preciso momento, as aprendizagens que as crianças conseguiram atingir. d) A quarta é a de que, do ponto de vista temporal, ou seja, das várias fases e etapas percorridas, o projeto educativo valeu como um todo, não havendo momentos que tenham mais valor do que outros. O concerto final, por exemplo, que é a parte visível para quem está de fora, é uma parte do todo, e não deve ser sobrevalorizado. Do ponto de vista das aprendizagens o mais importante é todo o processo, quer do ponto de vista das estratégias e metodologias de ensino convocadas, quer do percurso temporal percorrido, com as suas várias fases e etapas. e) A quinta ideia é que as múltiplas aprendizagens adquiridas, durante um projeto desta natureza, se projetam de facto no futuro embora de uma forma por vezes imprevisível e não linear. f) Por fim, a sexta ideia diz respeito à constatação de que as crianças atingiram níveis de desempenho vocal/musical diverso. Houve crianças que atingiram um nível excelente de controlo de emissão vocal e afinação e outras que ainda não conseguiram atingir esse nível. Como podemos depreender das avaliações de desenvolvimento da voz cantada apresentadas no capítulo anterior (cf. pp. 56 e 58), as pontuações da avaliação coral são superiores às pontuações da avaliação individual, o que corrobora a ideia de que, ao ouvirmos um coro de crianças desta idade a cantar num concerto, e ao ficarmos com uma ideia do nível vocal e musical atingido pelo conjunto, não podemos deduzir que esse nível possa ser atingido ao escutarmos as crianças individualmente ou que todas as crianças participantes tenham atingido um nível médio equivalente de desenvolvimento musical e vocal que lhes permita cantar afinado com independência. Os níveis atingidos são, como é natural muito diferentes de criança para criança, como se pode observar na avaliação de desenvolvimento da voz cantada individual (cf. Figura 13 pp. 58). Este ponto remete-nos para as Implicações Educativas, que exponho mais à frente, e para a ideia de que é desejável desenvolver trabalho vocal/musical individual em paralelo com o trabalho de grupo.

## Envolvimento da Escola, Educadores e Famílias

O envolvimento de toda a equipa educativa num projeto de escola foi potenciador de melhores resultados, ajudou a motivação das crianças e revelou-se essencial no trabalho com estas faixas etárias. Ribeiro dos Santos, citado por Alexandrina Pinto resume esta ideia: *“Assim, pode concluir-se que o esforço conjunto da escola, em articulação com a família e a comunidade, no acompanhamento do trabalho do aluno, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar, pois verificam-se que as vivências familiares afetam o rendimento escolar e, por sua vez, a escola e as suas múltiplas relações influenciam o ambiente familiar.”* (Pinto, 2004, pp. 38).

Na leitura das respostas das educadoras às entrevistas percebemos que houve um envolvimento que se caracterizou por uma participação ativa no projeto, empenhadas em resolver problemas que foram surgindo e em desenvolver estratégias que melhoraram a aprendizagem, promoveram a motivação e, sobretudo, em dispor de momentos musicais de canto em conjunto com os seus alunos.

O envolvimento positivo das crianças pode ser observado na generalidade dos vídeos, em que se observa o entusiasmo e o empenho com que as crianças se dedicaram a este projeto, assim como o desempenho musical atingido. Estiveram, durante o decorrer de todo o trabalho de preparação, sempre dispostas a dar ideias e a enriquecer um projeto que consideravam como seu. Muitas ideias musicais, de movimentos e de aspetos interpretativos das canções foram integrados. Por outro lado, as crianças desta faixa etária são muito sensíveis à segurança, à organização, à competência, ao entusiasmo e aos afetos com que os educadores se lhes apresentam. Este envolvimento e entusiasmo, observado nas crianças, espelha, como é natural, a maneira como os vários intervenientes educativos se entregaram e dedicaram a este projeto. Para além disso, as crianças também são sensíveis à musicalidade, ao prazer musical que as aulas de música lhes proporcionou e, quando se sentiram seguras do que tinham que cantar e sentiram que as vozes e a guitarra soavam em harmonia, sentiram orgulho no trabalho realizado ao mostra-lo aos pais e amigos. Nos momentos finais do projeto, o trabalho técnico e musical estava a dar os seus frutos, as crianças sentiam o prazer de cantar e de fazer música em conjunto.

Muitas das crianças intervenientes neste projeto mostraram vontade de continuar a cantar em coro ou aprenderem a tocar um instrumento musical. Houve também um grande entusiasmo por parte dos pais para que os filhos continuassem a aprender Música. Vários alunos entraram para o Conservatório ou outras escolas de Música. Uma menina que mostrou desejo de cantar em coro, canta neste momento no Coro Infantil da Universidade de Lisboa. Nos vários projetos que a escola realizou até ao final desse ano letivo, verificou-se uma significativa melhoria no desempenho musical/vocal das crianças.

Foi, ainda, de uma grande utilidade ter podido observar o meu trabalho como professor de música e, através de um processo de Investigação-Ação, ter produzido uma reflexão construtiva sobre a intervenção educativa realizada no colégio do ensino pré-escolar Assistência Infantil Santa Isabel de outubro a dezembro de 2013, que se descreveu neste relatório de estágio. Este tipo de ação, análise e reflexão permitiu melhorar vários aspetos do meu trabalho e dos meus colegas e é desejável que se repita no futuro.

## 5.1. Implicações Educativas

Pelas razões apresentadas nas Conclusões, podemos projetar para o futuro a importância de desenvolver os seguintes aspetos:

### **Produção e Realização de Espetáculos**

É altamente benéfico investir na realização de espetáculos que envolvam toda a comunidade escolar. Pois neste tipo de intervenção observa-se normalmente que: as crianças mostram maior empenho e motivação na realização de um projeto se tiverem a perspetiva de o virem a mostrar em público, devido ao facto de sentirem orgulho pelo seu trabalho, ao apresenta-lo a familiares e amigos.

Porém, embora um projeto que englobe a realização de um espetáculo tenha um reconhecido interesse pedagógico e repercussões educativas muito positivas, não se pode cair no extremo de estar permanentemente a preparar concertos. É necessário um equilíbrio de atividades de cariz diverso. Devem haver momentos em que se possa desenvolver outro tipo de atividades como: composição, improvisação, jogos variados, dramatizações, dança, tocar instrumentos musicais, enfim, uma multiplicidade de tarefas que necessitam de um outro tempo e de uma outra calma sem a pressão de um concerto.

### **O Canto individual e em conjunto**

O canto é a ferramenta primordial para a aprendizagem musical no ensino pré-escolar. Por este motivo, é imperioso a busca permanente de uma boa emissão vocal, quer por parte dos professores quer por parte das crianças. Com uma boa emissão vocal que permita a voz cantada com sustentação e uma boa afinação, todo o trabalho musical subsequente sairá facilitado e beneficiado.

Deve-se valorizar o canto individual e em conjunto, pois são altamente estimulantes para as crianças, equipa educativa e pais. Embora cantar em grupo seja uma atividade que proporciona uma grande riqueza de aprendizagens, se não se cantar individualmente, não é possível, quer ao professor, quer aos alunos, terem uma percepção rigorosa do que cada individualidade de facto consegue cantar com independência e segurança. Pelo que podemos retirar a implicação educativa de que é muito importante, no ensino da música, a possibilidade de desenvolver, em paralelo com a prática de grupo, trabalho individualizado.

### **Trabalho continuado de técnica-vocal**

O trabalho técnico, não sendo a finalidade da educação musical, revela-se extremamente útil e, quando trabalhado de uma forma divertida, integrada com as restantes atividades e continuada no tempo, permite-nos alcançar um nível de desempenho musical mais elevado num menor espaço de tempo.

Por este motivo é fundamental trabalhar no aperfeiçoamento do trabalho de técnica-vocal, implementando rotinas de trabalho técnico: padrões tonais, vocalizos, movimento associado à música, postura, entre outros. Em simultâneo, e de uma forma integrada com os exercícios de técnica-vocal, deve-se manter e aperfeiçoar o trabalho de fundo, continuado ao longo do tempo, de estimulação e vivência musical, que ajuda a desenvolver a musicalidade e desempenho vocal das crianças.

### **Corpo e movimento**

O corpo e o movimento estão implícitos no ato de respirar e também no ato de fazer música, seja tocando um instrumento, seja cantando. Música e movimento são uma associação natural e por esse motivo fazem parte do mesmo trabalho e não são matérias separadas. O trabalho musical deve integrar uma forte componente corporal, recorrendo a movimentos fluidos / movimentos ritmados; gestos expressivos; gestos que ajudem a entender o fraseado; gestos que ajudem a uma melhor emissão vocal. Estas estratégias revelam-se importantíssimas para qualquer

faixa etária, mas são fundamentais sobretudo nesta fase (ensino Pré-Escolar). Deve-se continuar e aprofundar o desenvolvimento de atividades de movimento associado à música, pois o corpo na aprendizagem musical revela-se de uma importância fundamental, melhorando o desempenho técnico e artístico das crianças como cantores.

### **Escolha do Repertório**

É importante ter um cuidado especial quanto à escolha do repertório, que deve ser feita em função do estágio de desenvolvimento musical e cognitivo das crianças, de acordo com as necessidades temáticas dos projetos de escola e, se possível em colaboração com a restante equipa educativa.

Deve-se ter atenção aos conteúdos musicais presentes no repertório abordado, nomeadamente tonais, rítmicos, harmónicos, tímbricos, expressivos. Estes conteúdos deverão ser variados quer ao longo do ano letivo, quer dentro de cada aula. Por outro lado, não podemos esquecer a nossa responsabilidade de dar a conhecer às crianças diversos estilos musicais, divulgar repertório de qualidade e de interesse cultural, nomeadamente o repertório Tradicional Português.

Por fim, é basilar escolher com cuidado as tonalidades que melhor se adaptam às tessituras das vozes das crianças.

### **Apoio Harmónico**

A estratégia de proporcionar às educadoras um meio de poderem reproduzir o acompanhamento harmónico, previamente gravado, de modo a poderem participar na aprendizagem/preparação das canções nas tonalidades adequadas é uma grande mais valia e é um aspeto a promover no futuro.

É de uma extrema utilidade que os professores de música, sobretudo nos graus do ensino Pré-escolar e ensino básico, desenvolvam a capacidade de tocar com desenvoltura um instrumento harmónico, consigam harmonizar canções e estejam aptos a realizar arranjos musicais com eficácia e rapidez em contexto de sala de aula, respondendo a necessidades imprevistas.

## Bibliografia

Adachi, M. (1994). The role of the adult in the child's early musical socialization: A Vygotskian perspective. *The Quarterly*, 5(3), pp. 26-35. (Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(5), Autumn, 2010). Acedido em <http://www.Cusr.rider.edu/~vrme/>

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*, Porto: Asa

Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy *B.J. Music Ed.* 239–263

Brito da Cruz, C. (1988). Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 10-14.

Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, 1, pp. 61-77

Coutinho, C. (2009), *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

Fantacholi, F. (2011) O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos, e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico. *Revista Científica Aprender*, 5ª Edição. Acedido em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>

Farrell, G. (2001). Ethnomusicology and music education. In BERA Music Education Review Group (eds). *Mapping Music Education Research in the UK*, (PP. 39-42) Southwell, Notts: British Educational Research Association.

Figueiredo & Vasconcelos, (2001/2002). A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada, *Revista CIPEM*, 4 pp. 13-26

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning, *British Journal of Music Education* Volume 23, 2, pp. 135-145. Acedido em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=449102&fileId=S0265051706006887>

Fonterrada, M. (2003). *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.

Giga, I. (2004) A Educação Vocal da Criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, CIPEM 69-80, 71-73

Giga, I. (2008). Efeitos da pedagogia musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças do 1º ciclo do ensino básico *Revista de Educação Musical*, APEM 130, 29-39.

Godinho, J. C. (2006). O corpo na aprendizagem e na representação mental da música, In Ilari, B. S. (Ed.) *Em Busca da Mente Musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR pp. 353-379

Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guilbault, D. M. (2004). “The Effect of Harmonic Accompaniment on the Tonal Achievement and Tonal Improvisations of Children in Kindergarten and First Grade”, *Journal of Research in Music Education* vol. 52 no. 1, pp. 64-76. Acedido em: [http://www.researchgate.net/publication/258156020\\_The\\_Effect\\_of\\_Harmonic\\_Accompaniment\\_on\\_the\\_Tonal\\_Achievement\\_and\\_Tonal\\_Improvisations\\_of\\_Children\\_in\\_Kindergarten\\_and\\_First\\_Grade](http://www.researchgate.net/publication/258156020_The_Effect_of_Harmonic_Accompaniment_on_the_Tonal_Achievement_and_Tonal_Improvisations_of_Children_in_Kindergarten_and_First_Grade)

Hallam, S. (2004). Learning in music complexity and diversity, In: Philpott, C. & Plummeridge, C. (eds.) *Issues in Music Teaching*, pp. 61-75 London & New York: Routledge/Falmer.

Jaques-Dalcroze, (1921), *Rhythm, music and education*, Publisher New York, G. P. Putnam's Sons. Acedido em: <https://archive.org/details/rhythmmusicande00jaqugoog>

Lopes da Silva, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, Coleção Infância, Porto: Porto Editora.

O'Neill & Sloboda, (1995). *The Influence of ability, effort and teaching context on achievement in the first year of formal instrumental music training*, British Psychological Society Developmental Section Annual Conference, University of Strathclyde, Glasgow

Pereira, A. (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didática. *Revista de Educação Musical*, 132, 33-45.

Philpott, C. (2001). Body and musical literacy. In Philpott, C. & Plummeridge (Ed.) (2001). *Issues in music teaching*. London: Routledge Falmer, pp. 79 - 91.

Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Fatores de Persistência, *Revista CIPEM*, 6 pp. 33-44

Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Ribeiro dos Santos, M. e Leite, E. (2002). Reflexões em torno do conceito de projeto em educação e na comunidade - O projeto como ato. *Revista CIPEM*, 5, pp. 27-37

Rutkowski, J. (1990). The Measurement and Evaluation of Children's Singing Voice Development, *The Quarterly*, 1(1-2), pp. 81-95. (Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(1), Summer, 2010).

Sándor, F. (Ed.) (1981). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.

Schimiti, L. M. (2003). Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades, *Revista Canto Coral*, Ano II, No 1, Acedido em: [http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Regendo\\_um\\_coro\\_infantil.pdf](http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Regendo_um_coro_infantil.pdf)

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor: NFER Nelson.

Swanwick, K. (1990). *Music, mind, and education*. London: Routledge.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3, pp 305-339. doi: 10.1017/S0265051700000814.

Taffuri, J. (2003). Imitações cantadas por crianças de 2 a 3 anos, ESE - CIPEM - *Revista Música Psicologia e Educação*, 5, pp. 21-33

Torres, R. (1993). *A iniciação musical na Hungria através do método Kodaly. Textos de apoio*. Braga: CEFOPE- Universidade do Minho

Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B, Taggart, C., & Gordon, E. (2000). *Music Play: The Early Childhood Music Curriculum, Guide for Parents, Teachers, and Caregivers*, Chicago: GIA Publications

Vasconcelos, A., (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Musica no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Ward, J. & Perkins, E. (1920). *Music first year*. Washington, D. C.: The Catholic Education Press.

Welch, G. (2004) Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 5, 5-20.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pro-Musica.

Wuytack, J. (1988). 30 anos ao serviço da pedagogia musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 59, 5-7