



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Metodologias e estratégias a utilizar numa classe de conjunto de alunos cegos de iniciação musical

Ana Raquel Assunção Azeiteiro

Orientadores

Pedro Miguel Reixa Ladeira

Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Formação Musical e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira e da Professora Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Vogais

Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Dedicatória

A todos os membros da ACAPO, em especial aos participantes do coro.

Ao meu pai, luz terna e suave.

Agradecimentos

À minha mãe, por todas as oportunidades que me proporcionou e pela liberdade que me deu em escolher os caminhos que me fazem feliz.

À minha irmã, por estar presente em todos os momentos da minha vida e, em especial por todo o apoio dado nesta fase.

A todos os meus amigos, principalmente aos que me fizeram acreditar este projeto seria possível, em especial à Mariana, à Catita e ao Telmo, que mesmo longe se fez sempre presente.

À Sociedade Artística Musical dos Pousos, por me permitir crescer a nível profissional e pessoal, sendo mais do que um local de trabalho, uma grande família.

A todas as instituições musicais, às do passado e às do presente, em especial ao Coro Legatto, por me darem a oportunidade de evoluir enquanto músico e me ensinarem a como é importante fazer parte de uma associação cultural.

Aos meus orientadores, Pedro Ladeira e Rosário Quelhas, por todo o apoio demonstrado.

Por último, um grande agradecimento a todos os funcionários, técnicos e diretores da ACAPO delegação de Coimbra e em especial aos participantes do Coro, sem vocês nada disto seria possível.

Resumo

O presente relatório incide sobre a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida na Escola de Artes da Sociedade Artística Musical dos Pousos, e sobre a unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico, desenvolvido na ACAPO, cujo tema é “metodologias e estratégias a utilizar numa classe de conjunto de alunos cegos de iniciação musical”.

A primeira parte irá contemplar a caracterização da cidade de Leiria e da SAMP, bem como os objetivos, planificações e reflexões acerca do estágio realizado.

A segunda parte terá como foco o projeto desenvolvido na ACAPO, que teve como objetivo de trabalho a adaptação de estratégias a utilizar num coro constituído por pessoas com deficiência visual.

O enquadramento teórico será feito com a caracterização da deficiência visual, a apresentação da instituição onde foi realizado o projeto (ACAPO), os pedagogos musicais cujas metodologias serviram de base à planificação das estratégias (Dalcroze e Suzuki) e a parte explicativa da metodologia utilizada e do plano de ação. Para terminar, haverá a apresentação e análise dos dados seguindo-se das perspetivas futuras e uma reflexão final.

Palavras chave

Coro; Deficiência visual; Ensino de música; Inclusão social

Abstract

The presented report, themed "Methodologies and strategies to be used in a class of blind students of musical initiation", focuses on the subject "Prática de Ensino Supervisionada", lectured at Escola de Artes da Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP) and subject "Projeto de Ensino Artístico", developed at Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO).

The first part will contemplate the characterization of the city of Leiria and SAMP, as well as the objectives, planning and reflections about the professional internship realized.

The second part will focus on the project developed at ACAPO, which objective was the adaptation of strategies to be used in a chorus composed by people with visual impairments.

The theoretical framework will address the characterization of the visual impairment, the presentation of the institution where the project was approached (ACAPO), the musical pedagogues whose methodologies served as a basis for the strategies planning (Dalcroze and Suzuki) and the explanation of the methodology used and the action plan. Finally, the presentation and analysis of the data will be followed by future perspectives and a final reflection.

Keywords

Choir; Visual impairment; Music teaching; Social inclusion

Índice

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Parte I: Prática de Ensino Supervisionada	1
Introdução.....	3
1. Contextualização geográfica e escolar	4
1.3.1 Escola de Artes SAMP	6
2. Desenvolvimento da prática supervisionada.....	8
2.1.1 Apresentação da turma	8
2.1.2 Objetivos e programas	9
2.1.1 Matrizes das provas	13
2.1.3 Registos e planificações das aulas	15
2.1.5 Reflexão - Relativa à disciplina de Formação Musical	20
2.2.1 Apresentação da turma de Classe de Conjunto.....	21
2.2.2 Registos e planificações das aulas	21
2.2.3 Reflexão – Disciplina de Classe de conjunto.....	25
3. Atividades extracurriculares.....	26
4. Formações Curriculares	27
5. Outros – concertos, audições gerais.....	30
6. Reflexão final – Prática Supervisionada	33
Parte 2: Projeto de Ensino Artístico.....	35
Introdução.....	37
1. Enquadramento teórico	39
1.1.1. Deficiência Visual	40
1.1.2. Dados estatísticos.....	43
1.4.1 Émile Jacques Dalcroze.....	48
1.4.2 Shinichi Suzuki.....	50
2. Metodologias da Investigação.....	52
3. Técnicas de recolha de dados	55
4. Plano de ação.....	57

5. Análise dos dados	65
5.2.1. 1ª apresentação – 25 de fevereiro.....	81
5.2.2. 2ª apresentação – 21 de março.....	83
5.2.3. 3ª apresentação – 21 de maio	84
5.2.4. 4ª apresentação – 21 de julho	85
6. Motivações e limitações ao estudo.....	86
7. Reflexão e conclusão do projeto	87
8. Bibliografia.....	89
Anexos – planificações e diários de bordo	91

Índice de figuras

Figura 1: Objetivos da disciplina de Formação Musical (SAMP, 2016/2017).....	10
Figura 2: Conteúdos específicos de Formação Musical – melodia – 1º grau (SAMP, 2016/2017)	11
Figura 3: Conteúdos específicos de Formação Musical – ritmo – 1º grau (SAMP, 2016/2017)	12
Figura 4: Conteúdos específicos de Formação Musical – harmonia – 1º grau (SAMP, 2016/2017)	12
Figura 5: Conteúdos específicos de Formação Musical – teoria / área conceptual – 1º grau (SAMP, 2016/2017)	13

Índice de tabelas

Tabela 1: Matriz da Prova de Formação Musical – 1º grau.....	14
Tabela 2: Planificação da aula de Formação Musical – 1º período – 1º grau.....	16
Tabela 3: Planificação da aula de Formação Musical – 2º período – 1º grau.....	17
Tabela 4: Planificação da aula de Formação Musical – 3º período – 1º grau.....	19
Tabela 5: Planificação da aula de Classe de Conjunto – 1º período – 5º grau.....	22
Tabela 6: Planificação da aula de Classe de Conjunto – 2º período – 5º grau.....	23
Tabela 7: Planificação da aula de Classe de Conjunto – 3º período – 5º grau.....	24
Tabela 8 - Objetivos específicos do projeto	52
Tabela 9 - Programa a aplicar no projeto	59
Tabela 10 - Estratégia nº 1 do projeto	61
Tabela 11 - Estratégia nº 2 do projeto	62
Tabela 12 - Estratégia nº 3 do projeto	63
Tabela 13 - Estratégia nº 4 do projeto	64
Tabela 14 - Questão 1.4. – Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.....	67
Tabela 15- Questão 2.6 – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	71
Tabela 16 - Questão 2.8. – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	72
Tabela 17- Questão 3.4. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	75
Tabela 18 - Questão 3.8. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	78
Tabela 19 - Análise do Diário de Bordo - 1ª apresentação.....	82
Tabela 20 - Análise de Diário de Bordo - 2ª apresentação.....	83
Tabela 21 - Análise de Diário de Bordo - 3ª apresentação.....	84
Tabela 22 - Análise de Diário de Bordo - 4ª apresentação.....	85
Tabela 23 - Motivações e limitações ao estudo	86

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Questão 1.1. – Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.....	65
Gráfico 2 - Questão 1.2. – Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.....	66
Gráfico 3 - Questão 1.3. – Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.....	66
Gráfico 4 - Questão 2.1. – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	68
Gráfico 5 - Questão 2.2. – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	68
Gráfico 6 - Questão 2.3. – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	69
Gráfico 7 - Questão 2.4. – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	70
Gráfico 8 - Questão 2.5. – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	70
Gráfico 9 - Questão 2.7 – Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.....	72
Gráfico 10 - Questão 3.1. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	74
Gráfico 11 - Questão 3.2. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	74
Gráfico 12 - Questão 3.3. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	75
Gráfico 13 - Questão 3.5. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	76
Gráfico 14 - Questão 3.6. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	77
Gráfico 15 - Questão 3.7. – Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.....	77

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACAPO – Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal

AECM – Agrupamento de Escolas Doutor Correia Mateus

CHL – Centro Hospitalar de Leiria

EA – Escola de Artes

EISA – Encontro Internacional de Saúde com Arte

FNAC – Federation National d’Achat des Cadres

ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA – Projeto de Ensino Artístico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SAMP - Sociedade Artística Musical dos Pousos

Parte I: Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Ensino da Música – Formação Musical e Classe de Conjunto. Encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira relativa à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e a segunda ao Projeto de Ensino Artístico cujo tema é “Metodologias e estratégias a utilizar numa classe de conjunto de alunos cegos de iniciação musical”.

A Prática de Ensino Supervisionada (PEA) foi realizada da Escola de Artes da Sociedade Artística Musical dos Pousos, em Leiria e inicia com uma caracterização desta cidade e da freguesia a que pertence a escola, seguindo-se de uma apresentação da instituição SAMP. Posteriormente serão apresentados os objetivos gerais e específicos das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, bem como os critérios de avaliação e as turmas onde foi realizado a PEA.

A PEA foi realizada por lecionação à disciplina de Formação Musical e por observação e lecionação à disciplina de Classe de Conjunto. Nesta primeira parte também serão apresentadas as planificações, correspondentes a estas duas disciplinas, que incluem a reflexão feita no final de cada aula.

O Projeto de Ensino Artístico - apresentado no capítulo 2 – foi realizado na instituição ACAPO, intitulado “Metodologias e estratégias a aplicar numa classe de conjunto de alunos cegos de iniciação musical”.

1. Contextualização geográfica e escolar

1.1. Contextualização geográfica e cultural da cidade de Leiria

A cidade de Leiria, sede de concelho e capital de distrito, está inserida na Região Centro, com cerca de 63000 habitantes e fica a uma distância de 146 quilómetros de Lisboa e de 72 quilómetros de Coimbra. Este município é o segundo maior da região das beiras, dividido em 18 freguesias.

A cidade, banhada pelos rios Lis e o seu afluente Lena, tem um Castelo mandado edificar pelo rei D. Afonso Henriques, na primeira metade do século XII. Após a fundação do Castelo, a vila expande-se para fora das muralhas e em 22 de junho de 1545 é elevada a Cidade e a Diocese, sendo, atualmente, feriado municipal nesse dia.

Leiria é marcada pelos extensos pinhais até à costa atlântica, em especial o Pinhal de Leiria, mandado plantar no reinado de D. Dinis (1285-1324), pinhal que foi 70% consumido pelas chamas em outubro de 2017.

Além do seu interesse histórico, Leiria é um importante centro cultural. Dentro da cidade conta com duas importantes salas de concertos, o Teatro Miguel Franco e o Teatro José Lúcio da Silva, oferecendo uma agenda cultural muito rica, para todos os grupos etários e todas as áreas artísticas.

A nível espaços museológicos municipais, em Leiria existem o o m|i|mo - Museu da Imagem em Movimento, o Moinho do Papel, o Agromuseu Municipal Dona Julinha e o Centro de Interpretação Abrigo do Lagar Velho - Lapedo, o Centro Histórico, o Teatro José Lúcio da Silva, a Casa dos Pintores, o Castelo, o Mercado de Sant'Ana e a Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira. (Município de Leiria, s.d.)

É uma região caracterizada por uma grande diversidade de práticas musicais não académicas, havendo, no concelho, 11 bandas filarmónicas, 26 ranchos folclóricos, 6 coros amadores na cidade, cerca de 72 coros paroquiais na diocese, muitas dezenas de grupos de baile e duas escolas oficiais de música, o Orfeão de Leiria e a Sociedade Artística Musical dos Pousos.

Contudo, o ensino da música também é ministrado na região através das escolas das bandas filarmónicas, escolas e professores particulares, casas comerciais de instrumentos, e grupos da chamada música tradicional. Alguns dos colégios privados também oferecem aulas de música como opção aos seus alunos. É significativa a percentagem de alunos que escolhe estas aulas, tendo, ainda assim, que pagar uma propina suplementar. (Projeto Educativo EA SAMP, 2012 - 2015)

1.2. Contextualização geográfica e cultural de Pousos

Pousos pertence à União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, desde 2013. Situa-se a Este da cidade, num ponto elevado da estrada Nacional 113, que liga Leiria a Ourém.

Uma povoação com cerca de 9700 habitantes, com características rurais e urbanas, onde existem vários tipos de indústria, farmácia, hipermercados e várias lojas de comércio tradicional.

Nos Pousos existem 4 infantários, 7 escolas do 1.º ciclo, uma escola básica 2,3, uma escola profissional, e 3 estabelecimentos do ensino superior: a Universidade Católica, a Escola Superior de Enfermagem e o ISLA. Ao nível de serviços é na Freguesia dos Pousos que está sediado o Hospital Distrital de Santo André, a sede da Polícia Judiciária do distrito, e uma clínica veterinária. (Projeto Educativo EA SAMP, 2012 - 2015)

1.3. Sociedade Artística Musical dos Pousos

A Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP) é uma Instituição de Utilidade Pública fundada em 1873. Dos 143 anos de história da SAMP, o primeiro século de vida foi apenas pela atividade da banda filarmónica da aldeia dos Pousos, a pedra angular da instituição, que envolveu múltiplas gerações de músicos e integrou inúmeras pessoas com deficiência. Para se desenvolver como instituição de ensino criou, em 1992, uma escola de artes que veio a alargar e aprofundar a sua identidade. Esta escola tem origem num projeto dedicado a famílias com bebés, o Berço das Artes. Para além da Banda Filarmónica, Ensino Oficial de Música e várias formações corais e instrumentais amadoras, a SAMP desenvolve um variado leque de programas no âmbito da formação e produção artísticas. Destes, destaca-se o Berço das Artes, citado anteriormente, que se dedica ao ensino artístico na primeira infância, de qual a SAMP é pioneira a nível nacional. Outros programas criados que assumem um papel muito importante no âmbito dos efeitos terapêuticos das artes, fazem parte do Núcleo Saúde com Arte, como por exemplo:

- Novas Primaveras (idosos);
- Ópera na Prisão (com reclusos);
- 100 limites ao som e ConSentir o som (com doentes mentais crónicos e agudos, respetivamente);
- Caixinha das Artes (bebés portadores de deficiência);
- Allegro Pediátrico (Serviço de Pediatria do Centro Hospitalar Leiria-Pombal);
- Amar os sons (Unidade Especial de Multideficiência);

- *Il trovatore* (comunidade cigana);
- Laboratório de Musicoterapia (Unidade de Dor do Centro Hospitalar de Leiria).

Na área da formação, a SAMP centra-se, essencialmente, nos dois polos centrais da instituição: a primeira infância e a saúde. No ano letivo 2016/2017 tiveram lugar o EISA – Encontro Internacional de Saúde com Arte – e o Músico de Fraldas (formação no âmbito da música para a primeira infância).

As formações residentes da SAMP são aquelas que funcionam durante todo o ano e são independentes do funcionamento da Escola de Artes. Elas são a Filarmónica, o Coro SAMP e a SwingSAMP. Estas formações abarcam pessoas de todas as idades e são uma grande forma de partilha musical. A banda conta com cerca de 55 pessoas, o coro com 37 e a SwingSamp com 17.

A equipa SAMP é constituída por cerca de 50 elementos.

1.3.1 Escola de Artes SAMP

A Escola de Artes obteve paralelismo pedagógico com o ensino oficial em julho de 2002, tendo atualmente autonomia pedagógica. Dotada de um projeto educativo que a distingue de todos os conservatórios portugueses, tem como primeiras prioridades a qualidade e inovação de programas e estratégias de ensino, bem como o ensino artístico a montante do atual sistema educativo, nomeadamente ao nível do ensino artístico na primeira infância.

Na EA SAMP, as disciplinas encontram-se estruturadas por Grupos, representados por delegados, que convoca reuniões com os professores desse grupo. Os grupos existentes são:

- Sopros e Percussão;
- Piano, Órgão, carrilhão e acordeão;
- Formação Musical e Teóricas;
- Classes de conjunto e canto;
- Cordas;
- Berço.

Na Escola de Artes SAMP os alunos podem frequentar os seguintes cursos:

- Ensino Oficial;
- Preparatório;
- Básico de Música em regime articulado;
- Ensino Livre;
- Berço das Artes;
- “Piccolini”;
- “Piccolini Filarmónicos”;
- Cursos Livres.

De acordo com o regulamento interno da EA SAMP, os cursos preparatórios destinam-se aos alunos que já optaram por um instrumento, ainda que não possuam idade ou níveis de conhecimentos para ingressar no primeiro ano do respetivo curso. A sua duração é variável, entre 1 e 4 anos.

Os cursos em regime articulado destinam-se aos alunos que desejam prosseguir os seus estudos académicos com a componente vocacional de música. O ensino da música na EA é articulado com o ensino regular de acordo com o plano curricular vigente. A SAMP tem um protocolo com o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus de Leiria.

Os restantes cursos, estão explicados no regulamento interno da EA SAMP, nos seguintes pontos:

IV.5 - O *Berço* destina-se a crianças entre as 3 semanas e os 6 anos de idade. Este programa contempla aulas de música, dança e teatro, e implica a presença de um encarregado de educação.

IV.6 – Os *Piccolini* recebem crianças entre os 6 e os 8 anos, que tendo ou não frequentado o *Berço*, pretendem continuar os seus estudos no âmbito das artes sem que tenham tomado ainda uma decisão final quanto ao curso a frequentar.

IV.7 – Os *Piccolini Filarmónicos* recebem crianças entre os 6 e os 10 anos, que, tendo ou não frequentado os *Piccolini*, optaram pela continuidade do estudo de um instrumento musical, fazendo-o, contudo, com um dos seus Encarregados de Educação que com eles também estudam um instrumento.

IV.8 – Os *Filarmónicos* recebem preferencialmente crianças entre os 7 e 10 anos que tenham frequentado um ou mais anos de *Piccolini Filarmónicos*.

IV.10 – Os *Cursos Livres* constituem a opção para os alunos que, gostando de música, simplesmente querem frequentar uma disciplina ou aprender as noções técnicas elementares de um instrumento, que não tencionam frequentar nenhum curso oficial completo. Os alunos inscrevem-se livremente nas disciplinas que preferirem.”

A nível de instrumento, a SAMP tem a seguinte oferta:

- Sopros: flauta, clarinete, oboé, saxofone, trompete, trombone, fagote, trompa, eufónio/tuba;
- Cordas: Violino, viola, violoncelo, saltério, guitarra;
- Teclas: piano, órgão, acordeão, carrilhão;
- Canto.

No ano letivo 2016/2017 o total de alunos da SAMP foi de 350 (distribuídos pelas diversas ofertas artísticas da escola), dos quais 54 foram novas matrículas e as restantes renovações da mesma.

Os 350 alunos, 205 frequentam o regime livre de ensino, que corresponde a 58% dos alunos. Os restantes 46% são divididos entre o articulado, com 114 inscrições (33%) e 31 inscrições na iniciação (9%).

2. Desenvolvimento da prática supervisionada

2.1 Disciplina de Formação Musical

2.1.1 Apresentação da turma

A turma do 5ºA é composta por 26 alunos. Na disciplina de formação musical, a turma é dividida em dois turnos, por ordem alfabética, e cada turno funciona como uma turma independente, desdobrando o horário com outras disciplinas do seu currículo. Os turnos tomaram a designação de 5ºA_A e 5ºA_B. Para a unidade curricular de Prática Supervisionada, apenas foi tido em conta as aulas dadas ao turno B.

As disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto são lecionadas nas instalações da Sede do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.

A turma em questão é uma turma histórica na SAMP: é composta em 92% por alunos que iniciaram a sua formação no Berço ou no Preparatório (correspondente a 24 em 26 alunos). Os dois alunos que não são oriundos da SAMP, também já têm formação iniciada na Banda no Arrabal.

Neste turno, apenas a aluna é pela primeira vez aluna SAMP, tendo tido iniciação na Filarmónica referida anteriormente.

Segundo o Regulamento Interno da EA SAMP, a carga horária da turma de formação musical é, em horas semanais, a seguinte:

90' – Instrumento (com 2 alunos ou em dois blocos de 45' individuais)

90' – Formação Musical (ou em dois blocos de 45')

90' + 45' – Classe de conjunto

O horário letivo no ano 2016/2017 da turma 5ºA_B foi o seguinte:

Quarta-feira: 10h15 – 11h05

Sexta-feira: 8h30 – 9h15

O estágio nesta turma foi feito por **lecionação**, num total de **68 aulas**, com 3 delas supervisionadas.

2.1.2 Objetivos e programas

O ensino da música deve proporcionar a participação dos alunos no mundo da música, atendendo à realização pessoal de cada um, sendo uma mais valia na educação das crianças e criando-lhes uma oportunidade de carreira artística futura.

“O objetivo global da Formação Musical é, pois, criar condições vivenciais para que cada candidato encontre, cultive e amadureça o seu próprio potencial de significação musical.

Supostamente, esse amadurecimento irá implicar uma maior eficácia na aprendizagem do instrumento, a todos os níveis: leitura, compreensão do que se está a tocar, capacidade de improvisação, enfim, prazer em fazer música.” (Formação Musical - Currículo e Sistema de Avaliação, Revisto em 2016/2017)

Na seguinte tabela estão os objetivos que deverão ser adequados aos conteúdos específicos de cada ano.

OBJECTIVOS		
O aluno deverá, em cumprimento dos respectivos conteúdos, ser capaz de:		
M e l ó d i c o s	<i>Interpretar melodias.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Em vários estilos • Com e sem nome de notas • Com texto ou sílaba neutra • Com e sem apoio de acompanhamento • Instrumentando com percussão
	<i>Revelar sentido de:.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação • Contorno melódico • Articulação motívica e frásica, respiração • Estrutura parcial – motivos, frases – e global – secções. • Agógica e dinâmica
	<i>Realizar as melodias aos níveis de.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Leitura • Escrita • Improvisação • Composição
R í t m i c o s	<i>Interpretar ritmos.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nas métricas respectivas • Com texto ou sílabas fluentes • Percutindo no corpo ou em instrumentos
	<i>Revelar sentido de:.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pulso estável • Precisão rítmica • Movimento, direcção • Estrutura • Fraseio, articulação • Coordenação e independência entre voz e percussão corporal • Agógica e dinâmica • Mensuração em compassos, quando é o caso
	<i>Realizar os ritmos aos níveis de.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Leitura • Escrita • Improvisação • Composição
H a r m ó n i c o s	<i>Identificar acordes.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto entidades absolutas • Em progressão • Em cadência • Com relação ao seu estado (Fundamental, 1ª inversão, etc.)
	<i>Realizar harmonicamente.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificando e cantando as fundamentais • Identificando e cantando cada um das funções acordais (Fundamental, 3ª, 5ª, etc.) • Arpejando os acordes • Improvisando com base harmónica • Analisando em partitura as notas constituintes dos acordes • Compondo melodias subordinadas a progressões harmónicas dadas

Figura 1: Objetivos da disciplina de Formação Musical (Pousos, 2016/2017).

Os conteúdos específicos para o 5º ano (1º grau) são:

<i>MELODIA</i>	Conteúdos
<i>Âmbito</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 5ª - Tónica – Dominante • 6º grau como nota de passagem; 7º grau como nota de passagem ou nota cadencial.
<i>Movimento/Saltos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Graus conjuntos • Saltos sobre tríade da Tónica [saltos de 3ª e 5ª]
<i>Contexto tonal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Modo Maior • Modo menor [utilizando as escalas harmónica e natural]
<i>Contexto rítmico/Ritmo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Métrica binária e ternária • Tempo, sua divisão e sua duplicação • Ponto de aumentação afecto ao tempo • Respectivas pausas
<i>Contexto harmónico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos harmónicos definidos par o 1º Grau
<i>Leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura por relatividade • Leitura por absoluto até uma alteração [DóM/Lám; SolM/Mím; FáM/Rém] • Leitura por absoluto nas claves de Sol e de Fá
<i>Escrita</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita com os conteúdos definidos para o 1º Grau • Com apoios relativos à direcção da melodia, pontos de apoio melódicos e/ou pontos de apoio rítmico-estruturais

Figura 2: Conteúdos específicos de Formação Musical - melodia - 1º grau (Pousos, 2016/2017)




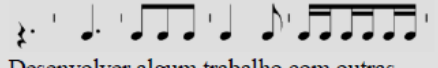
<i>RITMO</i>	Conteúdos – células rítmicas
<i>Leitura.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Binário ♩ = 1  • Ternário ♩ = 1 
<i>Escrita.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Binário ♩ = 1  • Ternário ♩ = 1  • Desenvolver algum trabalho com outras unidades de tempo (mínima, mínima pontuada, colcheia, colcheia pontuada)

Figura 3: Conteúdos específicos de Formação Musical - ritmo - 1º grau (Pousos, 2016/2017)

<i>HARMONIA</i>	Conteúdos
<i>Acordes enquanto entidades absolutas.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PM e Pm
<i>Acordes em progressão.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Várias combinações possíveis de: <ol style="list-style-type: none"> a) no modo Maior: I – IV – V; b) no modo menor: i – iv – V [V com ou sem 7ª]
<i>Cadências.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeita • À Dominante

Figura 4: Conteúdos específicos de Formação Musical - harmonia - 1º grau (Pousos, 2016/2017)

Teoria/Área conceptual - Objectivos	
O aluno deve:	Conteúdos
<i>Assimilar os conceitos de.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta • Claves de Sol, Fá • Modo maior/modo menor: sua distinção ao nível dos 3º e 6º graus • Acordes PM/Pm: sua distinção ao nível da constituição relativa dos intervalos [os intervalos extremos – 5ª - são iguais, os intervalos internos são diferentes – um é maior que o outro] • As três funções acordais de um acorde de três sons: Fundamental, 3ª e 5ª • Os 7 graus de uma escala [diatónica]: o lugar dos tons e meios tons; os graus específicos Tónica, Dominante, Subdominante e Sensível • Graus conjuntos/graus disjuntos • Intervalo: sua classificação quantitativa do uníssono à 13ª • Compassos: 2/4, 3/4, 4/4, 6/8 • Ponto de aumentação • Pulso = tempo; pulso = divisão; pulso = adição [o pulso = tempo é consensual ou um acorde, os outros pulsos são relativos] • Métrica binária/métrica ternária: as duas formas de divisão do pulso = tempo • Progressão harmónica: acordes em sucessão • Cadência: final de frase ou período
<i>Efectuar os raciocínios ao nível da escrita.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas Maior/menor (mn e mh) até uma alteração: DóM/Lám; SolM/Mím; FáM/Rém • Acordes do I, IV, V/ i, iv, V, nas tonalidades dadas [em menor, modo harmónico]

Figura 5: Conteúdos específicos de Formação Musical - teoria / área conceptual - 1º grau (Pousos, 2016/2017)

2.1.1 Matrizes das provas

As matrizes apresentadas de seguida são matrizes para a Prova de Avaliação Final, no entanto, ficou decidido pelo Grupo de Formação Musical que devem servir de guião para os testes ao longo do ano. Cada turma deve ter, no mínimo, um teste por período e uma Prova de Avaliação Final, no 3º período. Na SAMP, a Prova de Avaliação Final do 1º grau tem um peso de 20% na avaliação total, sendo os restantes 80% para avaliação contínua.

Tabela 1: Matriz da Prova de Formação Musical - 1º grau

Itens da prova	Objeto de Avaliação	Cotação
PROVA ESCRITA		
Identificação auditiva e construção de 7 intervalos, nas claves de Sol e Fá: 2º e 3º M/m; 4ª, 5ª e 8ª P.	Conhecimentos teóricos de intervalos e sua identificação auditiva	15%
Escrita de duas escalas: Maior e menor natural	Conhecimentos teóricos a nível da construção de escalas	10%
Identificação de acordes: Maiores e menores	Capacidade de reconhecer auditivamente os modos maior e menor dos acordes	10%
Escrita de pequenas sequências sonoras por graus conjuntos e pequenos saltos	Capacidade de relacionar os sons de uma escala conforme o seu movimento	15%
Ditado melódico	Capacidade de compreender e escrever a melodia ouvida	15%
Ordenação de frases rítmicas	Capacidade de descodificar e ordenar as frases rítmicas dadas, consoante a audição	15%
Ditado rítmico	Capacidade de compreender e escrever uma frase rítmica em divisão binária e ternária	20%
PROVA ORAL		
Leitura solfejada nas claves de Sol e Fá	Capacidade de leitura nas duas claves, associando o nome da nota com as células aprendidas ao nível da leitura	20%
Entoar pequenas sequências sonoras em	Capacidade de ler e entoar sons	20%

graus conjuntos e pequenos saltos		
Leitura melódica	Capacidade de ler e cantar sons e ritmos, tendo em conta a interpretação, afinação e musicalidade	30%
Leitura rítmica a uma voz (Binária e ternária)	Capacidade de leitura de frases rítmicas	30%

No ano letivo 2016/2017, ficou decidido pelo Grupo de Formação Musical, que cada professor utiliza os métodos que acha mais pertinentes para a sua turma, havendo, no final uma partilha de material utilizado entre os colegas. Para a turma do 5^ªA utilizei essencialmente:

- Jollet, J. -C. (s.d.). *Jogos de ritmos... e jogos de claves - 1*. Gérard Billaudot.
- Berkowitz, S., Fontrier, G., & Kraft, L. (s.d.). *A New Approach to Sight-Singing*. W.W. Norton & Company.
- Hall, A. C. (s.d.). *Studying Rhythm* (Vol. 2^ª edição). Prentice Hall.

Os ditados rítmicos e melódicos foram todos inventados por mim, tendo em conta os conteúdos abordados por aula e a necessidade de se trabalhar com esses conteúdos melódicos e/ou rítmicos.

Durante as aulas foi utilizado muito o canto, iniciando sempre os exercícios melódicos com a entoação de uma escala maior, essencialmente a de dó maior, para se utilizar a mímica de Kodaly, porque, além de já terem aprendido na iniciação, é uma ferramenta muito útil para os apoiar nas leituras melódicas. Também na parte rítmica foram utilizadas as sílabas de Kodaly, essencialmente porque os alunos já as conheciam, a partir da disciplina de Iniciação musical, no Preparatório.

2.1.3 Registos e planificações das aulas

Nas próximas páginas irão ser apresentadas três planificações de aulas, uma de cada período. As planificações contêm os conteúdos a ser abordados, conforme o Currículo da SAMP, as metodologias e recursos pedagógicos que serão utilizados para abordar esses conteúdos, os objetivos, conforme previsto no Currículo da escola, as estratégias que serão utilizadas para abordar os conteúdos e atingir os objetivos, os recursos físicos utilizados, a avaliação feita – que será maioritariamente por observação, à exceção dos testes – e por último, o tempo de cada aula.

Tabela 2: Planificação da aula de Formação Musical - 1º período - 1º grau

16 novembro			Sumário: Entoação de notas e leituras solfejadas. Revisão da matéria dada e construção da escala cromática. Introdução aos intervalos.			
Conteúdos programáticos	Metodologias/ recursos pedagógicos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Graus conjuntos Modo Maior	- Entoação de notas	Entoar notas com respetiva altura Revelar sentido de afinação	Primeiro cantar a escala de dó maior com nome das notas Utilizar a fonomímica, apenas com as notas de DÓ-SOL, com alguns saltos dependendo da resposta dos alunos.	Piano	Observação direta	45 minutos
Leitura por absoluto na clave de Sol	- Leituras solfejadas	Dominar a leitura em clave de sol com nome de notas e ritmo	Leitura escrita no quadro, com preparação na aula.	Jollet nº1		
Tons e meios tons Construção de escalas Alterações (sustenidos, bemóis e bequadro) Intervalos	- Construção de tons e meios-tons entre notas - Construção de intervalos de 2º	Identificar as notas que têm meio-tom entre elas Perceber a diferença entre as duas medidas Entender o que acontece com o sustenido e bemol Realizar exercícios utilizando os símbolos Perceber a relação intervalar entre as notas	Perguntar verbalmente onde estão os meios tons. Pedir para construírem a escala cromática para perceberem que a mesma nota com um sustenido fica meio tom acima. Cantar a escala cromática. Comparar com as teclas do piano.	Quadro		
REFLEXÃO	<p>Os alunos mostraram facilidades na entoação de notas por isso o nível foi aumentado até à 8ª.</p> <p>O solfejo já incluiu variações de notas nas semicolcheias e alguns saltos; pedi aos alunos para marcarem a pulsação e sentirem bem o tempo.</p> <p>Os alunos perceberam a matéria dos tons e meios tons e recordavam-se quais as notas que estavam separadas por meios tons. O trabalho de casa foi escrever as notas de meio em meio tom, formando a escala cromática.</p> <p>Para introduzir os intervalos exemplifiquei com a distância entre mim e uma aluna, que era 4 pessoas mas que nos incluía a nós. Depois parti disso mas com notas, dando uma nota base "DÒ" e perguntando quantas notas há entre dó e ré (duas) depois, dó- mi (dó re mi – 3 notas)</p>					

Tabela 3: Planificação da aula de Formação Musical - 2º período - 1º grau

8 março		Sumário: Fonomímica. Leituras melódicas de semínima com ponto. Ditado melódico através de uma canção de Primavera.				
Conteúdos programáticos	Metodologias/ recursos pedagógicos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Graus conjuntos Modo Maior	Fonomímica Kodaly	Rever a semínima pontuada Revelar sentido de pulsação e divisão do tempo Perceber a duração da semínima pontuada Realizar leituras rítmicas e melódicas com esta célula	Entoar a escala primeiro em mínima e depois em semínima com ponto.			
Modo Maior Métrica binária e ternária Ponto de aumento afeto ao tempo Respetivas pausas	Leituras melódicas de semínima com ponto	Rever a semínima pontuada Revelar sentido de pulsação e divisão do tempo Perceber a duração da semínima pontuada Realizar leituras rítmicas e melódicas com esta célula Revelar sentido de fraseado e afinação	Ler as leituras dadas, cantar com o nome das notas a marcar a pulsação.	Piano Jollet	Observação direta	45min
Modo maior Métrica simples	Ditado melódico através de canção	Aprender a canção.	Cantar a canção por frases e pedir para repetirem até ter a certeza que a decoraram. Depois, pedir para			

		<p>Escrever as notas referentes à melodia da canção.</p>	<p>cantarem sem letra para escreverem a melodia da canção. Repetir a canção espaçadamente.</p>			
<p>REFLEXÃO</p>	<p>Os alunos continuam a ter algumas dificuldades na semínima com ponto, devido principalmente à falta de estudo em casa. Depois de a revermos em conjunto são capazes de a fazer, mas não a fazem de imediato. É mais fácil compreenderem quando utilizo as colcheias ligadas porque percebem que no “tempo” há uma colcheia ligada à anterior. Em relação à canção como ditado melódico, inventei-a para trabalharmos as 5^aperfeitas e as semínimas com ponto e para ser um exercício de ditado melódico sem ser tocado ao piano. Além disso, é importante que percebam que por trás de uma canção, há uma estrutura melódica que eles conseguem identificar.</p>					

Tabela 4: Planificação da aula de Formação Musical - 3º período - 1º grau

28 abril		Sumário: Leituras rítmicas em tempo composto: ritmos com semicolcheias. Ditado rítmico. Ditado melódica em tempo composto com ritmo dado.				
Conteúdos programáticos	Metodologias/recursos pedagógicos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Ritmos compostos	Leituras rítmicas	Perceber a divisão ternária do tempo Compreender diferentes ritmos e combinações dentro do tempo composto Ler ritmos sem preparação prévia Ouvir e escrever ritmos	Bater as três subdivisões do tempo no braço (1: pulso, 2: cotovelo, 3: ombro) que correspondem às três colcheias. Ler os ritmos escritos no quadro.		Observação direta	45 min
	Ditado rítmico	Revelar sentido de audição Reconhecer auditivamente células rítmicas Escrever as células identificadas auditivamente	Fazer uma vez o ditado de início ao fim. Depois, consoante o ditado, fazer por partes/compassos. Pedir aos alunos para repetirem antes de escreverem.			
Modo maior Métrica composta	Ditado melódico	Ouvir e escrever a melodia tocada pelo piano Associar a melodia ouvida aos ritmos dados Ouvir notas no âmbito da oitava	Tocar uma vez a melodia completa no piano. Depois, tocar os dois primeiros tempos e pedir aos alunos para repetirem e escreverem.			
REFLEXÃO	Os alunos lembraram facilmente os ritmos compostos e compreenderam bem e rapidamente a junção das colcheias com as semicolcheias. No ditado rítmico não houve grandes dúvidas e apesar de não gostarem da ideia do ditado melódico, acabaram por o executar com pouca dificuldade as maiores dúvidas foram no arpejo de dó maior. Aos alunos com mais dificuldade em acertar nas notas é-lhes pedido que cantem devagar e pensem nas notas que estão no meio ou que pensem no intervalo. A melodia era algo complexa por isso considero que o aproveitamento foi bom.					

2.1.5 Reflexão - Relativa à disciplina de Formação Musical

Fazendo parte do corpo docente da escola, tive algumas dificuldades de horário para poder fazer um estágio por assistência em formação musical, e por isso ficou decidido que o estágio seria feito numa das minhas turmas, contanto com a assistência dos professores pelo menos uma vez em cada período. Para este estágio escolhi a turma do 5º ano porque, pela primeira vez na SAMP, é uma turma composta por alunos vindos da iniciação e seria interessante trabalhar com uma turma com estas características. Como as turmas são divididas em dois turnos, optei por trabalhar com o turno B pelas características de dois alunos, um diagnosticado com dislexia e outro aluno com problemas de audição que o obrigam a utilizar aparelho auditivo.

Esta turma superou as minhas expectativas, nomeadamente a nível melódico. Foi surpreendente a afinação deles logo no início e em como conseguiam cantar as melodias com alguma facilidade. A nível rítmico também é uma turma muito boa, quase não foi necessário explicar toda a parte inicial do valor das notas e da relação entre elas porque já tinham esse conhecimento da iniciação. Tentei utilizar sempre algumas técnicas a que eles estavam habituados, para não sentirem muita mudança, como a fonômica e as sílabas rítmicas de Kódaly.

Ao longo do ano o nível de dificuldade e complexidade da matéria foi crescendo e, apesar de conseguirem acompanhar, muitos demoravam a compreender as coisas porque não tinham criado hábitos de estudo enquanto a matéria era mais simples.

No que toca à relação entre professor-aluno, considero importante que os alunos vejam o professor como alguém em quem podem confiar os seus problemas e preocupações e sobretudo questões relativas ao processo de aprendizagem. Durante o ano letivo, fomentei a importância de entrar ordeiramente na sala de aula e manter o bom funcionamento da aula, respeitando as regras da sala de aula e dei muita importância ao respeito entre os colegas, principalmente pelas dificuldades de cada um.

Quanto ao comportamento, a turma é conversadora, mas estando dividida em turnos, torna-se mais fácil mantê-los atentos e estimulados. Raramente entraram de forma desordeira ou tive problemas mais graves a nível de comportamento. Ao longo do tempo, cada um foi mostrando mais da sua personalidade e acabei por perceber que eram um pouco competitivos, apesar de se ajudarem mutuamente nas aulas de formação musical.

Para a planificação das aulas, segui os conteúdos e objetivos definidos no Currículo de Formação Musical, acrescentando alguns itens que achei oportunos num dado momento.

No geral, o turno B tem melhores resultados que o turno A, cerca de 10% a mais nos resultados das avaliações.

2.2 Classe de Conjunto

2.2.1 Apresentação da turma de Classe de Conjunto

A turma do 9ºA, 5º grau do ensino articulado é composta por 19 alunos. A classe de conjunto assistida para a unidade curricular de Prática Supervisionada e consequentemente para o presente relatório, foi classe de conjunto instrumental, lecionada pelo professor Sérgio Ventura, na escola sede do Agrupamento de Escolas Correia Mateus.

Nesta turma há 8 alunos de teclas, mas apenas há disponível dois pianos digitais na sala de aula, por isso, os alunos trocam entre si, conforme as peças das pelo professor, tocando dois alunos em cada piano. Os restantes alunos de instrumentos de teclas, tocam xilofone.

Segundo o Regulamento Interno da EA SAMP, a carga horária da turma é, em horas semanais:

90' – Instrumento (com 2 alunos ou em dois blocos de 45' individuais)

90' – Formação Musical (ou em dois blocos de 45')

90' + 45' – Classe de conjunto

“As aulas da carga horária de 90 minutos da disciplina de Classe de Conjunto – Instrumental em Regime Articulado dos 3º, 4º e 5º Graus (3º Ciclo) funcionam nas instalações da escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus. Para a restante carga horária de 45 minutos os têm obrigatoriamente de frequentar uma das Classes de Conjunto que funcionam no edifício sede da SAMP.” (Regulamento Interno Escola de Artes SAMP, 2016/2017)

O horário da classe de conjunto da turma 9ºA, no ano letivo 2016/2017 foi:

Sexta-feira: 10h15 – 11h45

O professor desta disciplina é o professor Sérgio Ventura, professor de fagote e classes de conjunto da SAMP, há mais de 10 anos.

O número total de aulas da disciplina foi 34, desde o início do ano letivo. No entanto, o estágio começou apenas a meio do mês de outubro, por isso, o total de aulas que contabilizadas para o presente relatório é **29 aulas**.

2.2.2 Registos e planificações das aulas

Nas próximas páginas irão ser apresentadas três planificações de aulas, uma de cada período.

Tabela 5: Planificação da aula de Classe de Conjunto - 1º período - 5º grau

Data:	25 de novembro de 2016	Sumário:	Avaliação de estágio.	Professor:	Sérgio Ventura
Atividade	Descrição	Objetivos	Recursos Pedagógicos e materiais	Tempo	
Aquecimento e exercícios sonoros	Utilização dos ritmos da peça “Os miseráveis” no aquecimento com a escala da tonalidade da obra, em uníssonos. Divisão dos instrumentos por altura: graves, médios e agudos em que cada um toca, respetivamente, o baixo, a terceira e a quinta do acorde, fazendo uma escala com 4 tempos cada nota.	Aquecer o instrumento Melhorar o som em conjunto Preparar a peça a ser trabalhada mais tarde Afinar as notas do acorde Ouvir a sonoridade criada com o exercício Revelar sentido de afinação e musicalidade	Instrumento Afinador	15 min	
Improvisação	Improvisação com progressão harmónica: com a progressão I – vi – V – IV com as notas dos acordes distribuídas pelos alunos, um instrumento previamente avisado irá improvisar. Os instrumentos que estão a fazer a progressão têm diferentes ritmos.	Compreender a marcha harmónica Trabalhar sonoridades em acordes Criar uma melodia de improviso para o acompanhamento.		20 minutos	
Os miseráveis	Estudo da obra “os miseráveis”	Resolver alguns problemas de notas Resolver afinação Trabalhar a expressividade.	Partitura	55 minutos	
REFLEXÃO	Os alunos responderam bem ao pedido do aquecimento em escalas e nos acordes. Para fazer o exercício de improvisação utilizei folhas onde escrevi bem grande as células rítmicas que queria que fizessem (a parte do acompanhamento) e fui mudando sempre que achei necessário. A improvisação foi feita por alunos escolhidos ao acaso. Escolhi estes exercícios porque considero importante haver uma parte de aquecimento conjunto e praticar em conjunto algumas das matérias dadas noutras disciplinas, neste caso a progressão harmónica. Na peça optei por trabalhar algumas passagens que estavam menos sólidas a nível técnico, sonoro e sobretudo melhorar a expressividade.				

Tabela 6: Planificação da aula de Classe de Conjunto - 2º período - 5º grau

Data:	3 de fevereiro 2017	Sumário:	Avaliação.	Professor:	Sérgio Ventura
Atividade	Descrição	Recursos Pedagógicos e materiais		Tempo	
Afinação	Afinação dos instrumentos	Afinador		10min	
Avaliação Intercalar	Autoavaliação intercalar na aula.	Instrumento		80 min	
Trabalho de composição em grupo	Os alunos terão que compor uma imagem à sua escolha, em dois grupos. Os restantes terão que adivinhar que imagem o grupo tentou caracterizar. Depois disso, foi pedido aos alunos que fizessem um trabalho escrito onde fizessem uma proposta de apresentação da sua composição a um teatro, que teria que englobar a decoração artística e todo o material que achassem necessário.	Estante			
REFLEXÃO	Os alunos avaliaram-se individualmente, de acordo com o trabalho realizado desde o início do período. Ainda não havendo uma partitura para trabalhar, o professor desafiou-os a comporem algo que refletisse uma imagem. Um grupo tocou “a floresta”, fazendo o som do vento e melodias mais calmas, outro grupo tocou “a muralha da China”, com melodias baseadas na escala pentatónica. O trabalho escrito foi sugerido por mim, com o objetivo de avaliar a responsabilidade dos alunos perante os concertos e ainda a sua aptidão artística.				

Tabela 7: Planificação da aula de Classe de Conjunto - 3º período - 5º grau

Data:	5 de maio de 2017	Sumário:	Composição de canções para bebés.	Professor:	Ana Raquel Azeiteiro
Atividade	Descrição		Recursos Pedagógicos e materiais	Tempo	
Afinação	Afinação dos instrumentos		Afinador	10min	
Composição de música para bebés	Compor canções de “Olá” ou “Bom-dia” para uma sessão de música para bebés. Inventar letra e melodia.		Voz Material de escrita	70 min	
REFLEXÃO	<p>Uma vez que o trabalho escrito tinha sido proposto pelo professor Sérgio, decidimos que só o iriam apresentar na próxima aula para ser o professor a avaliar os trabalhos. Assim, a ideia da atividade surgiu para dar a possibilidade de alguns alunos irem comigo fazer a aula aberta na FNAC no dia 2 de julho. Como o público alvo na FNAC são bebés, no fim desta atividade já teríamos material para apresentar na aula. Primeiramente, os alunos acharam estranho, sem perceber bem o que tinham que fazer e por isso eu cantei algumas canções de bebés para eles perceberem como é. O tema foi o verão. Escolhi quatro alunos para serem “líderes” e formarem a sua equipa e começarem o exercício. No final, cada grupo apresentou a sua canção e os resultados foram muito bons, excetuando o grupo da F., do A., do R. e do M. que não conseguiram completar a canção. Os outros grupos tiveram composições bastante diferentes e todas bastante criativas, falando de magia, animais, encanto musical, entre outros.</p>				

2.2.3 Reflexão - Disciplina de Classe de conjunto

O facto de ter estagiado com esta turma foi uma mais-valia visto que já me conhecem desde o ano letivo anterior (2015/2016), uma vez que sou a professora da disciplina de formação musical.

O nível entre os alunos é muito diferente, havendo alunos com uma leitura e técnica muito boas e outros que estão muito abaixo do nível esperado no 5^a grau.

Esta turma é muito unida e ajudam-se muito uns aos outros. Muito são perfeccionistas e gostam de ajudar quem tem mais dificuldades, para poderem fazer peças com mais qualidade musical. No entanto, essa ajuda por vezes não tem resultados positivos e houve alguns momentos mais complicados a nível de relação interpessoal.

No que toca ao comportamento, é uma turma muito conversadora e que nem sempre entra ordenadamente na sala. Muitas vezes estenderam-se no tempo para montar os instrumentos, ocupando tempo útil à aula. É notável a boa relação que existe entre o professor e os alunos, mas considero que teria sido pertinente uma maior imposição de regras, sobretudo de entrada na aula e aquecimento em conjunto.

Em relação ao aquecimento em conjunto, considero que deveria ter sido mais trabalhado pelo professor durante o ano letivo, uma vez que um dos principais objetivos desta disciplina é tocar em conjunto e isso deve começar logo no início da aula.

Nas planificações que fiz para as aulas dadas, comecei por criar um aquecimento em conjunto, que e conjugasse som, técnica e conhecimentos harmónicos: notas longas, células rítmicas mais rápidas, arpejos e acordes. Numa das aulas dadas, incluí a parte do improvisado com o objetivo de os alunos se desinibirem, sentirem e partilharem a sua visão melódica daquela harmonia. Como professora de formação musical, conheço algumas das dificuldades que têm e por isso tentei conjugar conteúdos de formação musical na aula de classe de conjunto.

No 3^o período, apesar de haver só 4 aulas, seria possível ler uma obra, ainda que mais curta, e continuar a trabalhar música em conjunto entre a turma. Apesar de isso não ter acontecido, os alunos concretizaram o pedido do professor com os trabalhos dos compositores de músicas de filmes e empenharam-se nesse trabalho.

Foi muito interessante assistir a esta aula, observando o trabalho do professor Sérgio e analisando o comportamento dos alunos, do lado de “fora”.

3. Atividades extracurriculares

Nesta secção irei apresentar os concertos e audições em que as turmas 5ª e 9ªA participaram, dentro do contexto da prática de ensino supervisionada.

3.1 Cerimónia de Entrega dos diplomas da Correia Mateus - 9ªA

Esta atividade realizou-se a pedido do diretor do AECM, com o intuito de haver um momento musical na abertura da cerimónia de entrega de diplomas de quadro de honra e excelência do ano letivo 2015/2016. Uma vez que o professor da disciplina, Sérgio Ventura não pôde estar presente, o diretor pedagógico Bruno Homem pediu-me para o substituir.

O reportório escolhido para esta apresentação foi a obra que os alunos têm visto em aula, “Os miseráveis”. Como ainda não tinha tido oportunidade de trabalhar com a turma, marquei um ensaio geral para o dia do concerto, às 15h. O ponto de encontro no local foi às 17h30, para fazer um pequeno ensaio de colocação.

Durante o ensaio geral, pedi aos alunos que evidenciassem melhor as dinâmicas e fizessem algum fraseado musical, principalmente no último andamento.

No ensaio de colocação, preparámos o espaço onde iríamos atuar (que infelizmente era bastante apertado), fizemos um pequeno aquecimento na tonalidade da peça e passámos as partes mais complicadas. Falámos da importância da postura em palco, bem como das entradas, saídas e agradecimentos.

Apesar de a maioria ter feito o que foi pedido no ensaio geral, uma aluna que faltou a esse ensaio, não respeitou as dinâmicas e o resultado ficou prejudicado por isso. Também se ouviram algumas desafinações que poderiam ter sido corrigidas na hora pelos alunos.

No geral, a atividade correu bem, sem atrasos e musicalmente avalio a prestação dos alunos com um Bom.

3.2 Audição de Formação Musical e Classe de Conjunto - 5ªA e 6ªA

Esta audição teve como participantes as turmas do 5º e 6ºA (articulado SAMP) com as disciplinas de Formação Musical (5ªA) e Classe de Conjunto Vocal (5º e 6ºA), com a professora Carolina Correia.

A audição iniciou-se às 19h com a turma do 5ªA a apresentar a peça feita em aula chamada “Rock 5ªA”. Esta peça consistia em apresentar algum trabalho que se faz

nas aulas de formação musical, tal como, leituras rítmicas, solfejo e melodias. A peça inicia-se com uma parte A de percussão corporal, entrando vários grupos a fazer ritmos diferentes, até que entra um grupo que canta uma melodia com o nome das notas. Na parte B, existe um diálogo rítmico entre dois grupos e volta a ouvir-se a parte A, desta vez com a melodia cantada com uma letra dedicada à primavera.

Avalio esta audição em Satisfaz Bem, porque os alunos souberam estar em palco, tiveram um bom comportamento, mas ainda não estavam seguros na apresentação da peça.

Depois da apresentação de Formação Musical, apresentaram-se os alunos do 5º e do 6ºA em conjunto, com a professora Carolina Correia.

4. Formações Curriculares

A SAMP tem vindo a preocupar-se cada vez mais na formação dos seus colaboradores e da população em geral, abrindo as portas para momentos de partilha e aprendizagem com profissionais da casa e convidados especiais.

4.1 EISA - Encontro Internacional de Saúde com Arte

Nos dias 7 e 8 de abril, aconteceu na SAMP o Encontro Internacional de Saúde com Arte realiza-se de dois em dois anos e em 2017 teve o subtítulo “Aqui contigo, porque d’arte somos”.

Este encontro destina-se à reflexão e formação em torno do papel da arte na saúde e bem-estar das pessoas e comunidades. A edição de 2017 abre-se à temática da Música com e na Comunidade, devido aos projetos recentes da SAMP.

O dia 7 iniciou-se com uma canção do “Bom dia”, em forma de apresentação. Fomos recebidos no Auditório Barão de Viamonte pelo professor Paulo Lameiro, de guitarra nas mãos, acompanhado pela professora Raquel Gomes. Depois de sentados, cantámos “Olá, que bom é estar aqui...”, apresentámo-nos individualmente cantando o nosso nome e criando laços. Depois deste momento, todo o formalismo esperado de uma mesa de honra desapareceu, dando lugar a sorrisos e mensagens de esperança na música nas nossas vidas.

O primeiro orador veio de Espanha, Antoni Aceves, diretor dos cursos e pós-graduações de Musicoterapia na Fundação da Universidade de Girona, trouxe-nos uma palestra intitulado “Musicoterapia e comunicação não-verbal com a pessoa em estado de coma”.

Depois de abordar o modelo Benenzon, o papel do terapeuta e o doente em coma, Antoni Aceves falou-nos da importância da comunicação entre o terapeuta e o

doente, que deve ser não-verbal e a importância do termo “nós-outros”, dito diversas vezes, evidenciando o papel dos outros nas nossas vidas. Um aspeto muito falado nesta intervenção foi a pele, como um canal de comunicação para o paciente em coma. Antoni Aceves falou-nos também no ambiente sonoro do paciente em coma e da importância de estabelecer contacto com os médicos e com a família.

O segundo orador foi Ana Esperança, presidente da Associação Portuguesa de Musicoterapia, com uma palestra sobre Musicoterapia nos cuidados paliativos e fim de vida. Depois de uma pausa, ouvimos Maria Guarino e Maria Dixe, da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria com o tema “STOPain – avaliação e medida na pessoa com dor crónica”.

Continuando com as palestras, seguiu-se a colega Rute Martins, professora de órgão na SAMP, que nos veio falar da sua aluna “Adriana: um estudo de caso para o ensino artístico vocacional”.

A parte da manhã terminou com os colegas Raquel Gomes e David Ramy, do Núcleo de Saúde com Arte SAMP que nos vieram falar do “Daniel: uma viagem até ao íntimo do ser”. O Daniel foi um doente que a Raquel e o David acompanharam até ao fim da sua vida. A família esteve presente e deu o testemunho, falando da dificuldade em certos lares aceitarem haver música para doentes em estado terminal. O irmão de Daniel aproveitou este momento para dedicar o seu livro ao Ramy e à Raquel, por toda a dedicação que tiveram.

Durante a tarde, houve algumas oficinas e fiz a escolha de ir ao projeto “Junto 100 limites ao Som: viagem musical com doente de evolução prolongada do Serviço de Psiquiatria e Saúde Mental do CHL – Andrino” com a colega Bela Belchior e Paulo Lameiro. Este foi dos momentos que mais gostei em todo o EISA. Foram recebidos de forma calorosa pelos doentes, que nos apresentaram a sua “casa” e o que mais gostavam de cantar nos diversos espaços da quinta.

No fim do dia voltámos a encontrar-nos no auditório para cada grupo partilhar a sua experiência. Antes de terminar, foi-nos dado um vasto leque de instrumentos para podermos escolher e improvisar em conjunto.

À noite, pelas 21h30, encontrámo-nos no hospital, para o último ponto deste dia: “Consultas externa, internas e junto à porta que separa as duas, com artista e outros profissionais de saúde: concerto performance no Hospital de Santo André”. Neste concerto houve momentos musicais pelos professores da Escola de Artes SAMP, momentos de teatro e dança pelos profissionais do hospital e ainda participações dos alunos da EA SAMP.

No dia 8, voltámos a encontrar-nos no Auditório da SAMP, com a canção do “Bom dia”, seguindo-se a apresentação “Listen to understand each other better – projects for people without any access to music” pela Milena Hiessl – Fondation EME – Philharmonie Luxembourg. Milena falou-nos essencialmente de um projeto que envolver diferentes culturas, nomeadamente na integração de sírios através da arte.

Seguiu-se a intervenção de Hugo Seabra e Paulo Teixeira, da Fundação Caloust Gulbenkian e Logframe que nos falaram sobre a “Avaliação de projetos centrados em práticas artísticas para a inclusão social”. A Fundação Gulbenkian criou o projeto PARTIS que financia diversos projetos de inclusão social através das artes, nomeadamente a Ópera na Prisão, da SAMP.

4.2 Músico de Fraldas - Formação no âmbito da aprendizagem musical na primeira infância

Esta formação aconteceu nas instalações do Berço, do dia 16 ao dia 21 de maio. Esta formação, realizada por Paulo Lameiro, tem os objetivos de partilhar a filosofia e o modelo de trabalho da Escola de Artes SAMP nos seus programas com bebés e famílias, destacando o berço; oferecer um espaço de reflexão e formação para os profissionais SAMP e de outras instituições, estimulando o ensino artístico especializado na primeira infância; promover a formação a todos os profissionais que trabalham com o público alvo; oferecer ferramentas de trabalho que estimulem a criatividade artística desde a primeira infância.

O nível I, no qual participei, foi o nível de “Introdução e práticas: história, princípios e fundamentos”.

No primeiro dia, abordámos a questão “Ser bebé em sociedade ou a educação na primeira infância: o que são as aulas de música para bebés?”, falando da evolução rápida da nossa sociedade, no papel das artes na nossa vida, as famílias de hoje, as características dos bebés e o meio onde eles nascem. Na segunda parte, apresentaram-nos os projectos da SAMP com a música na primeira infância, como surgiram e que mudanças têm vindo a sofrer.

No segundo dia de formação, aprendemos sobre os sons que ouvimos antes de nascermos e sobre “o ventre materno como o mais perfeito de todas as salas de concerto”, havendo uma sessão musical com grávidas no final do dia. É incrível pensar e refletir na quantidade de sons a que os bebés estão expostos no ventre materno, e mais do que isso, as características e a origem do som: o coração, a respiração, os fluídos e os ruídos externos. Coisas que nos acompanham diariamente mas que não paramos para pensar nelas. Além disso, tomei uma consciência ainda maior da relação entre a emoção e o som: se a mãe está nervosa, o seu coração vai acelerar, a sua respiração fica mais intensa, entre outros. Isso é tudo perceptível de uma maneira muito especial para o bebé. Tudo isto, acrescido da mãe cantar para o bebé e de lhe dar atenção, mesmo estando dentro da sua barriga, vai criar um vínculo muito importante para a sua relação de mãe e filho. A sessão musical para grávidas ajudou-me a perceber como se pode ajudar a criar esse vínculo através da música: cantar o nome do bebé em grupo ou sozinho, tocar um instrumento como se fosse o

bebé, verbalizar como se acha que vai ser o bebé e ouvir um vasto leque de sons com o bebé.

No terceiro dia de formação falámos da parte mais teórica do ensino da música na primeira infância, abordando a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Este pedagogo defende que “aprender é um processo” e que todos nascemos com 100% de aptidão musical, mas quem nunca conseguimos evitar que ela se mantenha. O objetivo principal é que a aptidão desça o menos possível e para isso é necessário expor os bebés aos mais variados sons, sejam eles da natureza ou musicais.

No fim desta sessão, houve uma aula modelo de Música -Dança, pelas professoras Cristiana Lameiro e Susana Caseiro.

O quarto dia de formação foi dedicado ao “reportório instrumental e vocal para bebés”, onde falámos dos instrumentos mais adequados de acordo com tudo o que havíamos partilhado até este dia. Além disso, aprendi que tipos de música se devem usar, em que medida e que todos estes factores devem ser tidos em conta consoante a reação dos bebés. No final desta parte, assistimos a uma aula modelo de Teatro – Instrumento com os professores David Ramy e Raquel Gomes.

Infelizmente, por motivos de horário não consegui estar presente nos dias 20 e 21.

Esta formação foi muito boa, houve uma partilha muito grande de experiência entre o grupo e principalmente pelo formador Paulo Lameiro, que nos presenteou com o trabalho que tem vindo a desenvolver junto da primeira infância. Além de toda a parte pedagógica que me enriqueceu a nível profissional, esta formação enriqueceu-me mais ainda a nível pessoal: apercebi-me da importância que tiveram pequenas e simples coisas da minha infância para eu ter escolhido a música para a minha vida, e por isso, deixou-me mais grata aos meus pais; abriu-me os olhos ainda mais para a importância daquilo que faço todos os dias, levar música à vida de todas as pessoas que se cruzam comigo.

5. Outros - concertos, audições gerais

5.1 143º Aniversário SAMP

As comemorações dos 143 anos da SAMP foram acontecendo ao longo do ano, no entanto o dia do aniversário é dia 8 de dezembro onde todos os anos existe um programa definido, com diversos momentos musicais e de homenagem.

O dia inicia-se ao som da Filarmónica dos Pousos, com o hastear da bandeira e a romagem ao cemitério, prestando homenagem aos músicos e diretores que já

partiram. A meio da manhã há uma celebração, cantada pelo Coro SAMP, seguindo-se de um momento solene no auditório da SAMP, Barão de Viamonte.

Da parte da tarde, juntam-se as formações SAMP no Teatro José Lúcio da Silva para um concerto de aniversário. O dia termina com um jantar convívio, na Quinta das Palmeiras.

Durante o dia participei nas atividades com o Coro SAMP, no qual cantei a voz de contralto, na missa e no concerto. Além desta participação, fui também uma das apresentadoras do concerto no Teatro José Lúcio da Silva.

Mesmo tendo sido um dia exaustivo, foi muito bom ter participado com o Coro SAMP e desta maneira ter contribuído para as comemorações do aniversário da SAMP e mais do que isso, poder conhecer ainda mais de perto a história desta escola e todos os que nela trabalharam e trabalham para a tornar um local de ensino de referência.

5.2 Audição de final de ano

A audição final de ano da EA SAMP aconteceu no dia 22 de junho, às 19 horas no Teatro Miguel Franco em Leiria e abriu oficialmente o programa de comemorações dos 25 anos da Escola de Artes SAMP.

A organização da audição ficou a meu encargo, com o apoio da direção pedagógica e da produção da SAMP.

Esta audição foi limitada a 60 minutos de música e os professores tiveram até ao dia 9 de junho para enviar as propostas de participantes. Depois de alguns emails enviados, a audição ficou com um total de 59 minutos de música e aproximadamente 90 minutos de duração total.

A organização da audição consistia em:

- Comunicar com os professores, informando os prazos, pedindo informações, marcando ensaios, entre outros.
- Limitar as participações ao tempo limite;
- Informar a produção das peças a fim de pedirem autorização à Sociedade Portuguesa de Autores, bem como todo o material necessário;
- Definir ordem do programa;
- Definir horas e ordem de ensaios.

Nesta audição, sugeri que os apresentadores fossem os dois melhores alunos do 5º grau (9ºA) uma vez que seria o último ano na SAMP.

A audição correu bem, e apesar de ter começado com 10 minutos de atraso terminou no tempo previsto.

5.3 Um coração que ouve - aula aberta de Formação Musical

Enquadrado nas comemorações dos 25 anos de Escola de Artes da SAMP, foi proposto a alguns professores darem aulas abertas em diversos pontos da cidade. A aula aberta de formação musical foi no dia 27 de junho, às 12 horas na Biblioteca Afonso Lopes Vieira, em Leiria. O nome – Um coração que ouve – refere-se aos ouvidos que leem e aos olhos que ouvem. No fundo, este é o objetivo da formação musical, ensinar os alunos a ouvirem e a lerem música. Se sabemos ler pautas com símbolos musicais, sabemos ouvir imediatamente ao que aquela partitura vai soar; se conhecermos essa parte teórica, também iremos saber o que estamos a ouvir.

A sessão iniciou-se com a canção do “Bom dia” em gesto de apresentação. O seguimento da aula fez-se explicando - muito sucintamente - diversos conceitos de formação musical que são cruciais para percebermos aquilo que ouvimos: altura (claves), intensidade e timbre (famílias de instrumentos). Depois destes conceitos, abordei questões mais direcionadas para a leitura musical, como as figuras musicais, o andamento, o carácter, a pulsação e a métrica. Estes conceitos foram apresentados criando um caminho para a compreensão e desmitificação daquilo que ouvimos. Por isso mesmo, no fim desta parte, dei a ouvir um “medley” de músicas clássicas, pedindo aos participantes que se movessem pela sala livremente, exprimindo aquilo que a música os fazia sentir. No fim deste momento de expressão artística, refletimos sobre aquilo que ouvimos e aquilo que conhecemos do que ouvimos: o Noturno nº 9 de Chopin está escrito em métrica ternária que nos dá uma maior sensação de “balouçar”, tem uma indicação de carácter muito precisa “expressivo dolce” e é para instrumento solo, e completamente contrário, temos a 5ª sinfonia de Beethoven, que inicia com um *Fortíssimo*, com a secção das cordas completa, em uníssono que nos dá uma sensação de “rigidez”. Antes de terminar a secção mostrei as partituras das peças anteriormente apresentadas de modo a que compreendam visualmente o que ouviram. Despedimo-nos ao som da canção “Acabou”.

A aula aberta correu bem, no entanto teve pouca aderência, na minha opinião, devido à hora escolhida e à pouca divulgação. Apesar disso avalio-a como Satisfaz Bem.

5.4 SAMP fora de portas

Continuando a comemorar os 25 anos de EA SAMP, alguns professores surpreenderam os locais vizinhos da sede SAMP, com concertos inesperados.

Neste contexto, participei com um aluno do 9ºA e com o professor Bruno Homem, com duetos e trios, no dia 5 de julho de 2017.

6. Reflexão final - Prática Supervisionada

O ano letivo de estágio foi intenso, com as horas letivas na SAMP, a prática de ensino supervisionada, o projeto de ensino artístico a decorrer na ACAPO em Coimbra e outros projetos não curriculares e foi por vezes difícil conseguir conciliar todas as atividades e manter o bom ritmo de todo o trabalho. No entanto, chegar ao fim e olhar para o trabalho realizado é gratificante.

Fazer o estágio na SAMP, o meu local de trabalho, foi uma oportunidade de conhecer melhor a escola, tendo mais proximidade com alguns colegas, nomeadamente com o colega Sérgio Ventura. Além disso, ter comentários do professor supervisor e cooperante ajudaram-me a repensar algumas das minhas técnicas e mesmo atitudes em aula que não seriam as mais corretas. Olhando para trás e analisando o ano letivo, apercebo-me de algumas fragilidades que tenho a nível profissional e esta consciência faz-me procurar ser melhor no futuro.

A SAMP é uma escola que preza muito a relação entre a equipa, sejam professores, diretores ou funcionários e a relação entre a escola e a comunidade. As formações promovidas pela entidade, nas quais participei, no ano letivo em causa foram muito importantes para mim enquanto profissional, mas ajudaram-me também a crescer enquanto pessoa que vive de música. Mais do que um local de trabalho, a SAMP é uma segunda família, onde encontramos quem mais gostamos e fazemos o nosso trabalho com alegria.

Para mim, o ensino esteve sempre nos meus planos a nível profissional, é algo que encaro com muita seriedade e tento fazê-lo da melhor maneira possível. Imagino sempre os professores que mais gostei, o que eles significaram para mim, o que me ensinaram e foco-me nisso nas minhas aulas. Coloco-me na posição dos meus alunos quando estou a planear as aulas, questionando-me diversas vezes se aquela metodologia é melhor. Passar o conhecimento é uma responsabilidade muito grande; passar o conhecimento e cativar os alunos para gostarem da disciplina, mais ainda. Em todas as aulas partilhei o mais que consegui e aprendi com os meus alunos: com as suas dúvidas, com as suas capacidades e com a sua maneira de ser.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

Parte 2: Projeto de Ensino Artístico

Introdução

O Projeto de Ensino Artístico, desenvolveu-se através da criação de um coro que funcionou na ACAPO, delegação de Coimbra, durante o segundo semestre do ano letivo 2016/2017. Este estudo foi independente da Prática de Ensino Supervisionada, dadas as características específicas do público alvo, neste caso, pessoas com deficiência visual.

Desde muito cedo que tenho contacto com pessoas com deficiência, seja motora ou mental, através do voluntariado em instituições durante o meu tempo livre e mais recentemente, através da música, participando em animações culturais ou promovendo momentos musicais nalgumas instituições. Nos últimos anos, tenho tido um crescente interesse pessoal pela área de musicoterapia e pela influência da música nas necessidades educativas especiais, recolhendo informações e procurando projetos nestas áreas.

Como resultado deste interesse, tive conhecimento do IX Congresso de Musicoterapia, que aconteceu em janeiro de 2016, promovido pela Associação Portuguesa de Musicoterapia. Neste congresso, cujo tema foi “Musicoterapia e Relação”, houve um projeto que me despertou especial interesse, apresentado por Paulo Jacob, que nos deu a conhecer os grupos musicais da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, nomeadamente o grupo “Ligados às Maquinas”¹. A partir deste momento fui levantando algumas questões, juntando a minha formação em direção coral e o interesse pelas necessidades educativas especiais até que surgiu o foco na deficiência visual, em que as questões que me fizeram a refletir foram, essencialmente “Como dirigir um coro em que os coralistas têm deficiência visual?” e “Sendo a qualquer direção (instrumental ou coral) toda visual, como poderão ser incluídos num grupo musical pessoas com deficiência visual?”. Após alguma pesquisa sobre este assunto, sem qualquer contexto académico, deparei-me com a pouca quantidade de projetos musicais com este público em Portugal, face à quantidade de pessoas com deficiência visual existente no nosso país.

Assim, cresceu em mim uma forte vontade de responder a estas questões, na prática, e por isso, fazer desta motivação pessoal o meu Projeto de Ensino Artístico.

O século XX na pedagogia musical, foi marcado pelo nascimento de práticas pedagógicas invocadoras essencialmente com Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shin'ichi Suzuki, Edwin Gordon, entre outros. Estes autores trouxeram visões mais alargadas e dinâmicas para o ensino da música e muitos

¹ “Chamam-se Ligados às Máquinas. São nove instrumentistas. Fazem música utilizando exclusivamente samples sonoros que eles próprios escolheram e recolheram. Tocam as suas composições. São portugueses. E constituem a primeira orquestra de samples do mundo constituída por utilizadores de cadeira de rodas. Ah, e todos têm paralisia cerebral ou uma doença degenerativa.” (APCC, 2015)

professores hoje em dia utilizam algumas das características de cada um. Entre outras características mais específicas, estes pedagogos trouxeram essencialmente um ensino da música mais completo, que pressupõe uma participação ativa dos alunos na sala de aula, por exemplo, através de exercícios de fonomímica, utilização de fonemas para o ritmo, utilização de instrumental “orff”, entre outros.

No entanto, se colocarmos a questão “E se um dia tiver um aluno cego?” iremos deparar-nos com uma falha na prática de ensino geral e de cada professor, porque muitos organizam as suas aulas de uma forma muito visual, não tendo materiais nem conhecimentos para fazer a adaptação necessária a alunos com deficiência visual.

Esta lacuna existe não só na disciplina de formação musical, mas também nas classes de conjunto, que é ainda mais evidente. Por exemplo, num coro amador em que os seus elementos não saibam ler fluentemente música, o professor utiliza movimento corporal e gestos dos para ajudar os alunos a perceberem o movimento de uma melodia (se é movimento ascendente ou descendente) e sobretudo para dar entradas, fraseado, dinâmicas, entre outros. Todo o ensino da música é feito cada vez mais a partir da interação visual entre professor – aluno e esse foco na questão visual é sem dúvida um critério de exclusão se um dia tivermos um aluno com deficiência visual.

Assim, com este projeto quis perceber na prática que adaptações poderia fazer aos métodos tradicionalmente utilizados em sala de aula e em ensaios de coro, para que pudessem ser utilizados numa classe exclusivamente composta por pessoas com algum tipo de deficiência visual.

Para melhor perceber o PEA e a sua componente prática, irei fazer um enquadramento temático, apresentado a deficiência visual, a instituição ACAPO, o coro como potenciador da integração e inclusão social e dois pedagogos, cujas suas metodologias serviram de base para a execução prática do projeto.

Depois da contextualização, irá ser apresentada a metodologia de investigação utilizada, os objetivos gerais e específicos do projeto, os elementos que constituíram o coro, as estratégias aplicadas, as planificações e os diários de bordo. Por último, serão apresentados os resultados dos inquéritos aplicados e as conclusões do projeto.

1. Enquadramento teórico

1.1 Caracterização da deficiência visual

A deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos. A maioria das grandes famílias possui um familiar deficiente, e muitas pessoas não deficientes assumem a responsabilidade de prover suporte e cuidar de parentes e amigos com deficiências. Todos períodos históricos enfrentaram a questão moral e política de como melhor incluir e apoiar as pessoas com deficiência. Essa questão se tornará mais premente conforme a demografia das sociedades muda, e cada vez mais pessoas alcançam a idade avançada. Dadas as especificidades do grupo, foi muito importante pensar em estratégias que fossem aptas a todos os membros do grupo.

(World report on disability, 2011)

Neste capítulo irá ser caracterizada a deficiência, sob um ponto de vista essencialmente social e inclusivo, abordando a deficiência em geral e posteriormente a deficiência visual.

Nas últimas décadas temos vindo a assistir a uma mudança de perspetiva da deficiência, nomeadamente da sua importância a nível social e, segundo a World Report on Disability (2011 p.4), a transição de uma perspetiva individual e médica para uma perspetiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um “modelo médico” para um “modelo social” no qual a deficiência passa a ser um problema de saúde e da pessoa, que requer assistência médica, para um problema criado pela sociedade e pela integração do indivíduo na sociedade (CIF, 2004). Assim, a incapacidade é uma combinação muito complexa destes dois modelos em que “diferentes ambientes podem ter um impacto distinto sobre o mesmo indivíduo com uma determinada condição de saúde. Um ambiente com barreiras, ou sem facilitadores, vai restringir o desempenho do indivíduo; outros ambientes mais facilitadores podem melhorar esse desempenho.” (Saúde O. M., 2004). Mângia, Muramoto, & Lancman, (2008) também confirmam esta importante relação e acrescentam que “têm-se discutido cada vez mais a importância de se considerar a interação entre o *corpo funcionalmente incapaz*, as relações socioculturais e os processos que possibilitem a construção de uma compreensão da incapacidade que não seja reducionista”.

É importante perceber que existem diferenças entre “deficiência” e “incapacidade” e segundo (Rodrigues S. M., 2004) apud SNR (1989):

“as deficiências são relativas a toda a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função qualquer que seja a sua causa. As incapacidades refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e catividade funcional do indivíduo”.

Assim, podemos dizer que a “deficiência (dano ou déficit) é definida como qualquer perda ou anomalia (temporária ou permanente) das estruturas e funções psicológica, fisiológica ou anatômica (...). Se tal déficit implicar em dano para a pessoa que limite ou impeça o desenvolvimento de atividades ele determina uma incapacidade Mângia, Muramoto, & Lancman, (2008) citando OMS (1989).

No entanto, devemos abordar a questão da deficiência também pelo modelo social, já introduzido anteriormente, e complementar a definição de deficiência neste nível em que “ser deficiente não é algo que a pessoa é, mas algo em que ela se torna, não considerando a deficiência como um objeto dado, mas cuja existência depende de certas condições materiais” (Moraes & Arendt, 2011). Melo (2014, p. 56) complementa esta ideia abordando o conceito de estigma, afirmando que “o conceito de estigma pode contribuir para esclarecer a concepção da deficiência num paradigma social, pois nesse parâmetro de compreensão os fatores sociais são imprescindíveis para alicerçar o respeito as pessoas com deficiência visual.” Neste ponto é necessário referir que a muitas das pessoas com deficiência não lhes são reconhecidos muitos dos direitos humanos e que enfrentam desigualdades no que toca ao acesso a serviços de saúde, educação e emprego, ou participação política. Muitas pessoas com deficiência estão sujeitas a preconceitos ou desrespeito, perdendo muitas vezes a sua autonomia (World report on disability, 2011).

Tendencialmente, as pessoas com deficiência são “olhadas” com ideias preconcebidas, muitas vezes errôneas e generalizadas, não se tendo em conta a sua individualidade. A deficiência poderá apresentar-se de forma congênita ou adquirida, independentemente da idade, género, condição social ou profissão. A deficiência não é uma doença e podemos conferir isso com os dados apontados pela World report on disability (2011) em que 40% das pessoas com alguma deficiência grave ou profunda e que responderam à Pesquisa Nacional de Saúde da Austrália 2007–2008 classificaram sua saúde como boa, muito boa, ou excelente.

1.1.1. Deficiência Visual

O conceito de deficiência visual é bastante amplo e que não se refere apenas à cegueira, mas também à baixa visão (Nunes & Lomônaco, 2010). Existem diferentes termos para designar os défices visuais parciais, enumerados por Rodrigues (2004) como ambliopia, baixa visão, visão subnormal, visão reduzida, subversão, visão parcial e cegueira.

De acordo com o Glossário de Discapacidade Visual (Cebrián de Miguel, 2003), acuidade visual é a “capacidade do olho para distinguir detalhes e formas de objetos a curta e longa distância” (p. 36); o campo visual é a “área medida em graus que o olho de uma pessoa pode ver simultaneamente sem efetuar movimentos, quando os olhos observam fixamente um objeto em linha direta de visão, incluindo toda a visão

indireta ou periférica” (p. 83). Normalmente, o campo visual é de 180 graus de lado a lado (Hollins, 1989). (Rodrigues S. M., 2004)

Em 1989 a OMS propõe uma nomenclatura de referência para caracterizar os graus de deficiência visual, tendo em conta a acuidade visual. Divide as deficiências da acuidade visual em três grupos de categorias de visão: visão normal (deficiência nula ou ligeira), ambliopia (disfunção moderada ou grave) e cegueira (profunda, quase total e total). (Garcia, 2014)

A cegueira pode classificar-se de acordo com o seu surgimento, podendo ser congénita ou adquirida. Mais uma vez, não há uma total concordância entre autores em relação à fronteira temporal que separa a cegueira congénita da adquirida. Para alguns autores², a cegueira congénita é aquela que é adquirida antes ou durante o nascimento; para outros³, a cegueira é considerada congénita quando se manifesta até aos 5 anos de idade. Segundo Arnaiz & Martinez (1998), a cegueira congénita é aquela que se apresenta no momento do nascimento ou dentro dos primeiros doze meses de vida, enquanto a cegueira adquirida é aquela que se manifesta após o primeiro ano de vida (Garcia, 2014).

Durante o presente relatório irá ser utilizado o termo “pessoa com deficiência visual”, englobando assim todos os défices visuais e encarando a pessoa com um indivíduo que *apenas* é portador de uma diminuição ou perda do sentido da visão. Tal com refere (Garcia, 2014):

“Este tipo de classificações da deficiência visual baseia-se exclusivamente num diagnóstico oftalmológico e toma apenas como medida da capacidade visual dos sujeitos a acuidade visual. Corresponde, portanto, a uma conceção médica da deficiência visual e especificamente da cegueira, a qual é marcada pela procura da exclusão de toda a subjetividade, sendo a cegueira vista como uma falha orgânica.” (Garcia, 2014)

Neste projeto faz sentido falar-se da deficiência visual enquanto paradigma social e numa perspetiva sociocultural, uma vez que ao centrarmo-nos apenas na questão orgânica e biológica da deficiência visual, iremos caminhar numa “compreensão pelo caminho das fragilidades em lugar das potencialidades, reforçando assim, as suas incapacidades, suas dificuldades.” (Melo, 2014, p. 53)

A visão é o sentido pelo qual conhecemos o mundo de maneira imediata, no entanto não é apenas pela ausência deste sentido que a pessoa com deficiência visual terá dificuldades em conhecê-lo, mas sim por todas as barreiras sociais que existem (Melo, 2014). Esta ideia leva-nos a pensar no estigma social que existe e Melo, 2014 apud Masini (1994) faz-nos questionar a conotação de carência na

² Autores como Tuttle & Tuttle (2006), Munster & Almeida (2005), ou Hatwell citados por (Garcia, 2014).

³ como Omelezi¹⁰ (citado por Almeida & Araújo, 2013), Lowenfeld¹¹ (citado por Amiralian, 1997), Swallon (1976), ou Anache (1994) citados por (Garcia, 2014)

expressão "*deficiência visual*" ao invés de privilegiar o seu caráter de diferente, uma vez que "o não-olhar, o não-vidente não são absurdos ou racionais, simplesmente são. O "*não-olhar*" é uma outra maneira de ser-no-mundo".

Perceber a pessoa com deficiência visual implica um acompanhamento daquela pessoa, que conhece o mundo através das percepções táteis e por meios dos recursos materiais que lhe dão maior autonomia. A identidade da pessoa com deficiência visual deve ser compreendida considerando todos os aspetos da sua vida e não apenas na sua limitação visual (Melo, 2014).

As adaptações de ambientes para as pessoas com deficiência visual só são feitas quando existe um número significativo que justifique essas alterações e este facto, infelizmente, acontece para quase tudo e por isso, "é preciso lutar contra a ideia que a deficiência seja sempre a partir da distinção entre o eu e o outro, mas sim um posicionamento a partir do <nós>" (Melo, 2014). Havendo esta distinção do eu e do outro, criam-se claramente duas oposições binárias, tal como o masculino e o feminino, o jovem e o idoso, entre outras, em que um dos termos acaba sempre por ter uma conotação positiva e outro uma conotação negativa, como refere Melo (2014), citando Silva (2000), "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado.

Estas oposições binárias facilitam a criação de grupos sociais onde colocamos as pessoas que tem as mesmas carências ou deficiências: o grupo das pessoas com deficiência visual, o grupo dos alcoólatras, havendo assim um grande estigma social com estas pessoas onde "o estigmatizado ou diferente é visto como o anormal, o inferior, o que está distante da identidade daqueles que assumem o domínio social desse ambiente". (Melo, 2014)

Assim, podemos afirmar que a deficiência visual não é incapacitante e que a verdadeira deficiência está nas situações desfavoráveis a que as pessoas com deficiência são expostas em contextos sociais e culturais. Essas situações podem ser arquitetónicas, comunicacionais, pedagógicas e sobretudo atitudinais.

O corpo humano está dotado de diferentes tipos de recetores que recebem informações através do sistema nervoso e são transformados em sensações. Resumidamente, há cinco sentidos: tato, olfato, gustação, visão, audição e equilíbrio.

Assim, a percepção que uma pessoa tem do mundo é muito mais do que imagens meramente visuais. Para a pessoa com deficiência visual, a linguagem assume um papel com uma importância inquestionável "porque as informações visuais a que ele não tem acesso podem ser parcialmente verbalizadas" (Nunes & Lomônaco, 2010). No entanto, apesar de utilizar os outros sentidos para a percepção do mundo, o significado das coisas é-lhes muitas vezes explicado por normovisuais, que utilizam os outros sentidos muito menos vezes, fazendo com que a pessoa com deficiência visual tenha que "fazer constantes "ajustes" entre aquilo que ela conhece por meio

de suas percepções e aquilo que chega pela fala dos que a rodeiam.” (Nunes & Lomônaco, 2010)

Outro sentido muito importante para o cego é o tato, uma vez que lhes permite identificar os objetos quanto à sua forma e serem entendidos através de maquetes ou outros tipos de representação. Então, segundo (Nunes & Lomônaco, 2010) “a aquisição de informações pela pessoa cega se dá pela conjunção das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito.”

Muito importante também na vida da pessoa com deficiência visual é a bengala, que serve não só de mediador entre a pessoa e os objetos, mas “tem o papel de ser parte constitutiva do corpo, servindo como prolongamento do dedo indicador que vai tatear as barreiras arquitetónicas e urbanísticas.” (Melo, 2014)

Vygotsky (1934/1997) apud Nunes & Lomônaco (2010) “não nega as limitações da cegueira enquanto restrição biológica, mas afirma que, socialmente, não há limitações, porque o cego, por meio da palavra, pode comunicar-se a apreender significados sociais”.

1.1.2. Dados estatísticos

Segundo o Plano de Ação Global Europeu para a Saúde da Visão (Saúde O. M., 2013)⁴, existem 39 milhões de pessoas invisuais e 246 milhões de pessoas com défice de visão. De acordo com os dados, 80% das deficiências visuais, incluindo a cegueira são evitáveis sendo que “globalmente, os erros de refração não corrigidos constituem a principal causa de deficiência visual moderada e grave (42%), seguidos da catarata (33%)” (Direção Geral da Saúde, 2016) citando (Saúde O. M., 2013).

Outro dado da (Saúde O. M., 2013) é que as deficiências são mais frequentes na população idosa e que em 2010, 82% das pessoas cegas e 65% das pessoas com deficiência visual tinham idade igual ou superior a 50 anos.

Segundo a ACAPO (Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal), de acordo com os Censos 2011, em Portugal existem cerca de 900 mil cidadãos com dificuldades de visão. Isto não significa que tenhamos 900 mil casos de deficiência visual, visto que a forma como o recenseamento ocorreu não permite tirar esta conclusão. Destes, cerca de 28 mil não conseguem ver, mesmo com óculos ou lentes de contacto. A estas cerca de 28 mil pessoas cegas, juntam-se as pessoas com baixa visão, pelo que não existem números concretos sobre o total de cidadãos com deficiência visual no nosso país.

⁴ WHO: World Health Organization em português a OMS (Organização Mundial de Saúde)

Na população adulta, para além dos erros refrativos, as principais causas de perda de visão incluem a catarata, a diabetes ocular, o glaucoma e as doenças maculares, como a degenerescência macular relacionada com a idade (Direção Geral da Saúde, 2016).

No que se refere à população diabética, não existem números definitivos sobre a retinopatia diabética e a perda de visão associada. No entanto, de acordo com o mais recente estudo, desenvolvido na região de Lisboa e Vale do Tejo, pelo menos 16% dos diabéticos tipo 2 apresentam algum grau de retinopatia diabética, sendo que a possibilidade de evitar a perda de visão está relacionada com o seu diagnóstico precoce. (Direção Geral da Saúde, 2016)

Na população portuguesa existem cerca de 3% de pessoas portadoras de ambliopia, resultante de erros refrativos não compensados em tempo útil, de estrabismo ou da associação das duas. (Direção Geral da Saúde, 2016).

1.2 ACAPO - Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal

De acordo com a AAICA (Associação de Apoio e Informação a Cegos e Amblíopes) existem treze associações de apoio ao cego e amblíopes em Portugal. O coro desenvolveu-se na instituição ACAPO, delegação de Coimbra, que será apresentada de seguida.

A ACAPO, cuja sigla significa Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, fundada em 1989.

A sua missão é a defesa dos direitos e interesses das pessoas com deficiência visual, tendo em vista a sua plena integração socioprofissional. (ACAPO)

A ACAPO propõe-se a representar e defender os interesses das pessoas com deficiência visual, a nível nacional e internacional, sendo certificada pela APCER – Associação Portuguesa de Certificação – desde o ano de 2010, trabalhando diretamente com as entidades governamentais e intervindo no desenho de políticas, medidas, programas que têm influência direta sobre a vida das pessoas com deficiência visual.

A nível de reabilitação a ACAPO promove os seguintes serviços:

- Serviço social;
- Psicologia;
- Apoio ao emprego;
- Orientação e mobilidade;
- Atividades da vida diária (tem como objetivo promover competências que respondam às necessidades e interesses da pessoa com deficiência visual no que diz respeito ao desempenho das suas atividades ou tarefas

rotineiras, como por exemplo, cozinhar, tratar do jardim ou da casa, cuidar da sua aparência, efetuar compras e pagamentos etc);

- Formação profissional: cursos em áreas diversas, equipamentos acessíveis e profissionais conhecedores da deficiência visual. A ACAPO promove estes cursos de formação direcionados para as pessoas com deficiência visual através do seu Departamento de Apoio ao Emprego e Formação Profissional presente nas cidades de Coimbra, Lisboa e Porto;
- Tecnologias de informação e comunicação;
- Prescrição de Produtos de Apoio;
- Desporto.

Além do serviço de reabilitação com as pessoas com deficiência visual, a ACAPO dispõe de um serviço para a comunidade, desde a avaliação de projetos, a ações de sensibilização, produção e certificação Braille, entre outros (ACAPO)

A ACAPO tem a sua sede em Lisboa, e conta também com 13 delegações, três Departamentos de Apoio ao Emprego e Formação Profissional e um Centro de Produção Documental.

Por questões de área geográfica pessoal, o coro foi desenvolvido na delegação de Coimbra. Esta delegação conta com 170 associados e durante o decorrer do projeto tiveram lugar duas formações, nas quais foi integrado o coro.

A primeira formação foi de “Assistente familiar e apoio à comunidade” teve início em maio de 2016 e fim em dezembro de 2017, com cerca de 2500 hora. A segunda foi de “serviços administrativos e atendimento ao público”, com início em maio de 2017 e fim em dezembro de 2018, com a duração de 2525 horas.

1.3 Contribuições da atividade coral para a inclusão social

“O meio mais antigo de cura pela voz é o que acontece através de nossa própria voz, pois, no canto, existe uma comunhão imediata com os recessos subliminares da nossa mente, quando recordamos nossas origens, experiências, necessidades e aspirações comuns. Nossa reação a uma voz cantante natural é total – biológica, emocional, mental e espiritual – devido à capacidade desta para unir o corpo, a mente e o espírito por sua ressonância.

(McClellan, 1988, p. 67)

O ato de cantar é algo muito pessoal, uma vez que o instrumento é a voz da própria pessoa, havendo por isso um grande envolvimento emocional entre o indivíduo e a música. “Para cantar, é preciso que a pessoa internalize o processo musical e o expresse a partir de si. Cantar é ter música dentro de si mesmo” (Silva,

2014). Segundo Myers (1993) “embora sejam completamente diferentes, a atração e a música têm algo em comum: ambas estão ligadas à indução e/ou surgimento de sentimentos. A conexão entre atração e afeto é bastante óbvia, porque quando se diz que alguém tem atração, geralmente isso quer dizer que há sentimentos específicos por alguém ou algo” citado por Ilari (2006).

Além de toda a parte emocional de quem canta, o cantar também suscita emoções nos ouvintes, sendo por isso uma atividade em que não importa a situação econômica, social e intelectual pois no momento de cantar todos se encontram numa posição de aprendizagem e “necessariamente, parte-se do pressuposto que esta arte é essencialmente uma manifestação social e que, no canto coral, a música contextualiza as relações sociais influenciando o processo de formação dos participantes” (Pereira & Vasconcelos, 2007). Podemos concluir, como afirmam os autores, que “a música atravessa as estruturas de nossas identidades, harmonizando-nos com o nosso eu interior (dimensão pessoal), com o outro social (interpessoal) e com a sociedade em que vivemos”.

Como afirma Carminatti & Krug (2010) “cantar (em coro) é um fenômeno cultural, social e histórico que promove comunicação e expressão do ser humano e de sua cultura”, uma vez que é composto por pessoas de diversas idades e estilos, que muitas vezes apenas procuram momentos de prazer, compartilhando experiências únicas uns com os outros.

Desde sempre, a música é associada a inúmeras demonstrações sociais, e Anthony Storr, citado por (Sacks, 2007, p. 237) “ressalta que em todas as sociedades a música tem uma função coletiva e comunitária essencial: reunir as pessoas e criar laços entre elas. As pessoas cantam e dançam juntas em todas as culturas, e podemos imaginar os humanos, há 100 mil anos, fazendo isso ao redor das primeiras fogueiras.”

Nos dias de hoje perderam-se alguns hábitos musicais que ainda há menos cinquenta anos eram muitos comuns, como as canções de roda com que se brincava diariamente, as canções tradicionais que se cantavam durante o trabalho no campo, entre outros. Todos estes momentos são formas de música em conjunto, e têm uma importante função cultural como afirma Sacks (2007, p.239):

“O ritmo e seu arrasto do movimento (e frequentemente da emoção), seu poder de mover e comover as pessoas, pode muito bem ter tido uma função cultural e econômica crucial na evolução humana, unindo as pessoas, gerando um sentimento de coletividade e comunidade.”

Muitos autores têm estudado os benefícios de frequentar um coro para o “desenvolvimento de seus integrantes nas dimensões pessoal, interpessoal e comunitária”, confirmando que a “atividade coral é uma trama⁵ rica de

⁵ “Trama” é uma expressão brasileira que pode ser traduzida em “leque” ou “rede”.

possibilidades formadoras de humanização e socialização” Mathias (1986), Grosso (2004), Andrade (2003) citados por Pereira & Vasconcelos (2007)

O processo de socialização pode ser distinguido entre o “fazer social” e o “tornar-se” social, distinguido por Fend (1969) apud Pereira & Vasconcelos (2007). O primeiro, fazer social “trata-se de como as diversas instâncias de socialização influem no comportamento e vida dos indivíduos e os modificam. O “tornar-se social” considera o processo da socialização do ponto de vista do indivíduo”, percebendo a maneira como as medidas de socialização são experienciadas pelo indivíduo.

A participação num coro tem então uma grande importância para a vida social humana e Vigotsky (1998) é o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Os mecanismos psicológicos desenvolvidos socialmente são o controlo consciente do comportamento, a atenção e lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato e a capacidade de planeamento. Estes mecanismos são chamados funções psíquicas superiores e torna-se muito importante esta compreensão de como a música tem implicações a nível social (Pereira & Vasconcelos, 2007).

Assim, a formação de uma consciência crítica, de uma identidade social e individual, em que os indivíduos são construtores dos seus contextos, ocorre essencialmente quando se trabalha em grupo (Carminatti & Krug, 2010). Este é o poder de socialização de um coro, que segundo Villa-Lobos (1987) “predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta de individualidade excessiva, integrando-o na comunidade (...) favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana” (Amato, 2007).

Por sua vez, o conceito de inclusão social é visto numa perspectiva de melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, uma vez que as oportunidades de participação em qualquer grupo cultural devem ser um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, raça ou classe social. (Amato, 2007) No coro, a inclusão caracteriza-se por todos os intervenientes se encontrarem na “mesma posição de aprendizes, unindo-se na busca de objetivos comuns de realização pessoal e grupal”. É a partir deste momento que se inicia o processo de integração “no qual a cooperação dos integrantes é efetivada por meio de uma união com sentimentos canalizados para a ação artística coletiva. A disciplina rigorosa, o estudo com afinco e dedicação também se incluem nessa perspectiva de um carisma grupal” ELIAS; SCOTSON, 2000 citados por (Amato, 2007). Deste modo, o coro passa a ser visto como tendo uma função de transmissão cultural, estabelecendo uma ligação entre a individualidade própria e do outro, e do respeito das relações interpessoais (Amato, 2007; Carminatti & Krug, 2010). “Todas essas interfaces inerentes ao desenvolvimento do trabalho de educação musical em corais contribuem para a inclusão e integração social”. (Amato, 2007)

1.4 Pedagogos musicais do século XX

Neste capítulo irão ser apresentados dois pedagogos cujos métodos serviram de base ao trabalho desenvolvido nas sessões. A escolha das metodologias destes dois pedagogos deve-se essencialmente à sua natureza de movimento corporal, possível de realizar sem apoio visual, no caso de Dalcroze e à importância atribuída à memorização e imitação por Suzuki.

1.4.1 Émile Jacques Dalcroze

“Dalcroze priorizava a integração da música e do gesto como algo indissociável e, para isso, enfatizava sempre a necessidade da fusão entre o corpo e a mente.”

(Picchia, 2013)

Émile Jacques Dalcroze nasceu em Viena, em 1865, e faleceu em Genebra, em 1950. A sua vida musical começou logo desde infância onde desfrutou da atmosfera musical vienense até aos seus 10 anos, quando se mudou para Genebra, onde iniciou os seus estudos no Conservatório de Música de Genebra. Aos 19 anos, depois de ter estudado teatro e música, optou por seguir os estudos em música, em Paris. Durante aproximadamente 10 anos estudou e trabalhou com alguns músicos importantes, tais como Leo Délobes, Anton Bruckner e Gabriel Fauré e em 1892 regressou a Genebra como professor de Solfejo e Harmonia. Passou também pela Alemanha, onde continuou a desenvolver as suas ideias para o ensino da música, voltando para Genebra aquando da 1ª Guerra Mundial. Em 1915 fundou o Instituto Jacques Dalcroze.

Segundo (Fernandes J. F., 2010) “o princípio básico do processo de educação musical de Dalcroze é sentir, viver, analisar e intelectualizar, tomando como ponto de partida a relação entre movimentação corporal e ritmo.”. Durante os primeiros anos do seu trabalho como professor, Dalcroze observou alguns comportamentos dos seus alunos e concluiu que “apesar de alguns alunos possuírem problemas musicais, eles eram capazes de caminhar ritmicamente. As dificuldades desses futuros musicistas levaram-no a efetuar várias investigações sobre a relação entre a música, o ritmo, os movimentos, a expressão” Madureira (2008) citado por Picchia (2013). Como o próprio afirma “a arritmia musical revelou-se como a consequência de uma arritmia geral, e sua cura pareceu-me dependente de uma educação especial a ser criada a partir do zero, visando ordenar as reações nervosas, ajustar músculos e nervos, harmonizar a mente e corpo.” (Dalcroze E. J., 1920)

Segundo o autor, o ritmo não fundamenta somente a música, mas é a base para toda a arte, a verdadeira expressão da vida, sendo a música uma arte com carácter rítmico por excelência. Por meio das suas observações, “concluiu que as pessoas

possuem ritmo musical instintivamente, mas não utilizam esses instintos em suas necessidades musicais”. Madureira (2008) citado por Picchia (2013).

Para Dalcroze, a educação musical deve ser usufruída por todos e deve complementar os movimentos que são naturais a cada pessoa, operando, como afirma Fernandes (2010) “sobre a vontade para coordenar as diversas funções vitais e desenvolver as qualidades que já possuem por meio de atividades que aperfeiçoem a visão, a audição e o tato e sua interação com as sensações e emoções.”

Os principais fundamentos da teoria de Dalcroze são:

1) a rítmica, que consiste no desenvolvimento rítmico através de movimentos corporais, conjugando a audição musical;

2) o solfejo, que consiste no desenvolvimento das capacidades auditivas e das relações tonais, através da voz;

3) a improvisação, tendo como base as noções adquiridas com a rítmica e com o solfejo, consiste no desenvolvimento da expressão musical, através do sentido tátil-motor.

Neste projeto coral, a rítmica foi o fundamento mais utilizado da teoria apresentada por Dalcroze, dadas as suas características práticas e a utilização do movimento como base da aprendizagem musical, ao invés da leitura de símbolos ou de outras estratégias que utilizam a visão como parte integrante dessa aprendizagem. Dalcroze (1920, p. 60) afirma que “o ritmo é uma forma de movimento, de natureza primária. Os estudos musicais devem, portanto, começar com experiências a nível de movimento.”

“A Rítmica, antes de mais nada, é uma experiência pessoal” Dalcroze (1909, p. 66) citado por Madureira. Segundo (Madureira, 2010) “a Rítmica é um sistema de educação musical que integra ritmo musical e expressividade do corpo, uma espécie de solfejo corporal destinado a despertar no corpo a consciência do sentido rítmico-muscular, fundamento da arte musical.”

Ainda acerca desta ideia Picchia (2013) cita Dalcroze,

“Concluí que, em música, tudo aquilo que é de natureza motriz e dinâmica, depende não somente do ouvido, mas ainda de um outro sentido, que pensei de início ser o senso tátil, já que os exercícios métricos efetuados pelos dedos favoreciam o progresso do aluno. Entretanto, observei as relações nas outras partes do corpo além das mãos, necessárias ao tocar piano: movimento do pé, oscilações do tronco e da cabeça, a movimentação de todo o ser, etc., o que me levou logo a pensar que as sensações musicais, de natureza Rítmica, revelam um jogo muscular e nervoso de todo o organismo”.

Segundo Dalcroze (tal como citado em Picchia, 2013), o objetivo da rítmica é “regularizar os ritmos naturais do corpo e graças à sua automação, criar imagens rítmicas definitivas”. Assim, através da prática de exercícios constituídos pelo

movimento corporal, é possível desenvolver um maior sentido e compreensão rítmica e expressão musical, próprio e espontâneo “facilitando aos alunos de música a experimentação pessoal das relações estéticas entre movimento e tempo (ritmo corporal) e movimento e espaço (forma espacial)”.

Os primeiros exercícios propostos por Dalcroze constituem-se em marchar ao ritmo da música (*marches rythmiques*), reproduzindo suas características, tais como a dinâmica, os acentos, os “crescendo” e os “diminuendos”. A marcha foi fundamental para as experiências de Dalcroze, pois devido à sua regularidade, funcionava como um metrônomo natural. Segundo o autor, ela fornece ao caminhante um modelo perfeito de medida e divisão de tempos iguais. Espera-se com esses exercícios que o aluno sinta a música e a incorpore. Além disso, eles possuem a finalidade básica de fazer com que o aluno seja capaz de reproduzir a música no espaço, de acordo com a estética ouvida, através de movimentos gestuais predeterminados ou até mesmo improvisados. Dalcroze estabeleceu as “leis de transferências dos pés”, baseadas em cinco passos de diferentes comprimentos.”

No seu livro, Dalcroze (1920, p. 78) propõe 22 exercícios específicos para educar o ouvido, o corpo e o espírito, alguns deles que serviram de guia para as sessões, que foram:

- Exercícios de descontração muscular e respiração.
- Divisão e acentuação métrica.
- Memorização métrica.
- Conceção rápida do compasso através da visão e da audição.
- Conceção dos ritmos pelo sentido muscular.
- Exercícios de equilíbrio corporal e para garantir a continuidade dos movimentos.
- Realização de durações musicais.
- Estudo das interrupções e paragens do movimento.
- Acentuações “pathetique” – nuances de dinâmica e agógica (expressão musical)

1.4.2 Shinichi Suzuki

Shinichi Suzuki foi um violinista e pedagogo japonês, nascido em 1898. A sua infância foi passada na fábrica de violinos de seu pai e por isso, Sukuki sempre teve contacto com a música e com o violino. Os seus estudos musicais começaram apenas aos 17 anos e só depois disso foi estudar com Karl Klinger, em Berlim. Em 1931, foi-lhe pedido que ensinasse uma criança a tocar violino e foi a partir daí que Suzuki começou a pensar em como o poderia fazer.

Acreditando que “o homem nasce sem talento... As pessoas são o que são como resultado do seu ambiente próprio e específico” Suzuki (1983) citado por Bohn (2008), e por isso “Suzuki afirma que toda a criança, potencialmente, tem

capacidade para aprender música, do mesmo modo que para aprender a falar a língua do seu país” (FONTERRADA, 2003, p.151 citado por Rodrigues, 2010), tendo contacto com a música desde cedo, tal como têm com a língua materna.

Assim, as crianças deverão aprender música, observando e ouvindo antes de aprender a teoria. Suzuki “considera a audição como um pré-requisito de todas as atividades musicais, visto que além de ajudar na aprendizagem das músicas é fundamental para a experiência musical.” (Bohn, 2008).

Suzuki valoriza muito a audição e na sua pedagogia os alunos devem usar a leitura musical “apenas no processo de estudo da peça. A peça só estará realmente pronta somente quando o aluno souber de cor.” (Bohn, 2008) citando Suzuki (1983) e por isso “o treinamento da memória é de fundamental importância. Os estudantes devem saber a música de cor e não consultar notas escritas.” Suzuki (1983, p.35) citado por Bohn (2008).

2. Metodologias da Investigação

2.1 Questões e objetivos gerais

Os objetivos do projeto são os seguintes:

- Desenvolver técnicas de ensaio para um grupo de pessoas com deficiência visual a frequentar uma classe de conjunto vocal, que englobem:
- Definição de técnicas de início, fim e mudanças de andamentos ao longo da performance;
- Verificar métodos ativos de pedagogos como Dalcroze e Suzuki;
- Perceber de que modo a aula de classe de conjunto é um meio de inclusão e de melhoria de autoestima nos alunos com deficiência visual;

Estes objetivos tentam responder às seguintes questões:

- Como abordar as questões/indicações de entradas, dinâmicas e expressividade sem verbalizar no momento de performance?
- Será a respiração um fator crucial para a performance em conjunto?
- Que impacto terá a classe de conjunto na inclusão e na autoestima dos alunos?

Assim, a investigação surge da necessidade de avaliar e perceber cientificamente as ações desenvolvidas na prática do projeto.

A metodologia de intervenção é desenvolvida na ACAPO, delegação de Coimbra e inclui as aulas e os concertos, bem como alguns momentos de partilha pessoal que houve durante o decorrer do projeto.

Para responder às questões colocadas e cumprir os objetivos gerais previamente definidos, foi definido um programa com os objetivos específicos deste coro.

Tabela 8 - Objetivos específicos do projeto

Objetivos específicos	Formação Musical	Compreender os conceitos de pulsação e altura sonora
		Compreender as diferenças entre métrica simples e métrica composta
		Conhecer as notas e as figuras musicais
		Compreender as diferentes dinâmicas e andamentos existentes

	Desenvolver raciocínios ao nível rítmico e melódico
	Fomentar a memorização rítmica e melódica
Classe de Conjunto Vocal	Adquirir competências gerais relativamente ao uso da voz cantada,
	Executar as diferentes peças com segurança;
	Criar hábitos de canto a uma e duas vozes;
	Desenvolver as capacidades básicas respeitantes à fonação e ao controlo da mesma
	Fomentar a consciência crítica relativamente à voz falada e cantada.

2.2 Fases para a implementação do projeto

De acordo com o apresentado anteriormente, este projeto surgiu do interesse pessoal e de pesquisa realizada acerca de projetos musicais inclusivos, que indicou a pouca quantidade de projetos musicais para pessoas com deficiência visual, nomeadamente coros.

Assim, surgiu a principal questão: “Eu, professora de coro, como poderei dirigir um coro formado com pessoas com deficiência visual?”. Colocada a questão central, comecei a delinear o projeto para que pudesse transformar-se em algo concreto e real. Formulei objetivos, gerais e específicos, pesquisei mais acerca da deficiência visual, recolhi informações de projetos similares noutros países e comecei a procurar uma instituição que aceitasse acolher este projeto. Neste momento, surgiu a hipótese de ser o meu objeto de investigação, tentando perceber que estratégias podem ser utilizadas em situação de aula, numa turma em que os alunos são portadores de deficiência visual.

Então, no final de janeiro de 2017, passados alguns meses de pesquisa e formulação de objetivos, iniciou, a fase da implementação do projeto. Por questões de ordem geográfica, o projeto decorreu na delegação de Coimbra da ACAPO, onde o Coro funcionou uma hora por semana até julho.

Foram definidos objetivos específicos, escolhido o reportório inicial e feitas planificações. Em todas as sessões foi feita uma reflexão em estilo diário de bordo, descrevendo a aula e apontando os acontecimentos mais importantes.

Na fase de reflexão final, presente neste documento, tirei algumas conclusões acerca das estratégias utilizadas e do impacto psicossocial deste projeto na vida dos elementos que dele fizeram parte.

De acordo com os processos definidos atrás, decidi utilizar a metodologia Investigação - ação, que será definida no próximo ponto.

2.3 Caracterização da investigação-ação

Segundo L. R. Gay citado em (Carmo & Ferreira, 2008) a investigação pode ser classificada quanto ao seu propósito e quando ao seu método.

Quanto ao seu propósito, a metodologia utilizada neste projeto foi a investigação-ação; esta metodologia tem o propósito de “resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. (...) A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida.” (Carmo & Ferreira, 2008) A investigação-ação é, então, uma “metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação” (Jaume Trilla, 1998 e Elliott, 1996) citados por (Fernandes). Segundo o mesmo autor, “o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.” (Fernandes A. M.)

Chagas (2005) apud Fernandes, refere ainda que a Investigação-ação, “usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994), e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente.”

Para a investigação-ação poder avançar é necessário haver um conjunto de regras e normas, delineadas por várias fases, desde a fase a investigação até à fase da ação. Para este projeto ser concretizado, houve um momento inicial em que se diagnosticou a preocupação acerca da temática escolhida, depois a fase em que se construiu o plano de ação e se apresentou o projeto, a fase de desenvolvimento desse projeto e por último a fase de reflexão e discussão dos resultados, como apresentado anteriormente.

3. Técnicas de recolha de dados

A investigação-ação, como qualquer outra investigação, requer que sejam pensadas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando. Latorre (2003) divide esses conjuntos de técnicas e instrumentos de recolha de dados em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – centradas na perspetiva do investigador que observa presencialmente o estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – centradas na perspetiva dos participantes, criando momentos de diálogo e interação;
- Análise de documentos – centra-se na perspetiva do investigador, implicando leitura de documentos que servem de fonte de informação. (Coutinho, et al., 2009)

Segundo (Coutinho, et al., 2009), as técnicas e instrumentos de recolha de dados podem classificar-se também em:

- Instrumentos: testes, escalas, questionários, observação sistemática;
- Estratégias: entrevista, observação participante, análise documental;
- Meios audiovisuais: vídeo, fotografia, gravação áudio, diapositivos.

Neste projeto foram utilizados, durante as sessões, a gravação de vídeo e os diários de bordo. No final, foram feitas entrevistas aos participantes.

3.1 Diários de bordo

Segundo (Carmo & Ferreira, 2008), é necessário haver um relato mais detalhado em que se registem os factos observados, um diário de bordo, onde se vai assentando por ordem cronológica os vários procedimentos da investigação, os resultados das observações efetuadas, os acontecimentos importantes, etc. Os autores acrescentam a importância de se acrescentar anexos a esses diários de bordo, tais como fotografias, tabelas ou outros.

Com base neste pressuposto, fiz uma reflexão no final de cada sessão, descrevendo as atividades feitas, apontando alguns comentários e/ou reações tidas pelos membros, anotando alguns os aspetos positivos e negativos das experiências feitas, entre outros que me pareceram importante deixar anotados.

3.2 Registos de vídeo

As sessões foram gravadas em suporte vídeo para poder observar posteriormente e captar melhor alguns momentos, bem como redigir os diários de bordo mais fidedignamente., no entanto, alguns perderam-se devido a uma avaria do aparelho de gravação.

3.3 Entrevistas

Segundo (Carmo & Ferreira, 2008), um inquérito é uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada. Em Ciências Sociais, os inquéritos podem ser diferenciados entre duas variáveis: o grau de diretividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no ato da inquirição. Se o investigador está presente, estamos perante um inquérito por entrevista; se o investigador está ausente estamos perante um inquérito por questionário. Neste caso, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que combinou perguntas abertas e fechadas.

Como conclusão do projeto, as entrevistas tiveram um papel muito importante porque serviram para avaliar o projeto através das respostas dos elementos que o tornaram possível.

As entrevistas decorreram no edifício da delegação ACAPO Coimbra e foram feitas individualmente apenas aos elementos do Grupo B.

O guião de entrevista dividiu-se nas três seguintes secções: apresentação do entrevistado e introdução ao projeto, avaliação das sessões e por último, avaliação pessoal.

O enunciado da entrevista foi criado na plataforma Google Formulários.

4. Plano de ação

Neste capítulo serão apresentados os conteúdos relativamente à prática do projeto, contendo a apresentação do grupo, as condicionantes do projeto, os objetivos e conteúdos específicos e por fim as estratégias desenvolvidas e aplicadas durante as sessões.

4.1 Apresentação do grupo

O coro funcionou na Associação ACAPO, delegação de Coimbra, sendo integrado no módulo de Cidadania da formação que estava a decorrer nesse período, tendo por isso, carácter obrigatório para os formandos. No entanto, devido ao reduzido número de elementos inscritos na formação, foi decidido divulgar-se a criação do coro aos associados, convidando-os a participar. Desta forma, o grupo foi constituído por elementos inscritos na formação e por sócios da ACAPO.

No total o coro foi frequentado por 21 elementos, apesar de não ter sido ao mesmo tempo, como é explicado de seguida.

A formação que estava a decorrer quando o Coro iniciou as sessões (24 de janeiro), tinha data de fim dois meses depois (21 de março) e outra formação acabou por ter início em maio, apesar de não estar prevista. Por esse motivo, este projeto divide-se em dois grupos: o grupo inicial (Grupo A) e o grupo final (Grupo B). Ambos os grupos têm elementos em comum, que são aqueles que não frequentaram nenhuma das formações.

Assim, o grupo inicial (grupo A) foi formado por 10 elementos, sendo 7 formandos e 3 associados da ACAPO, que passavam algum tempo na instituição e acabaram por se juntar ao grupo. Nas semanas que se seguiram o grupo foi aumentando, até totalizar os 16 elementos. O grupo era constituído por 7 elementos do sexo masculino e 9 elementos do sexo feminino e a média de idades era 40 anos, sendo que o elemento mais novo tinha 27 anos e o elemento mais velho, 70 anos.

No dia 23 de março, os alunos da formação iniciaram o seu estágio fora da ACAPO e, por isso, o grupo sofreu uma quebra no número de elementos, ficando apenas os 9 que não estavam a frequentar essa formação.

No entanto, a meio de abril iniciou-se uma nova formação na ACAPO e os ensaios voltaram ao seu formato inicial, isto é, o coro funcionaria no horário previsto para a aula de Cidadania. Com esta alteração, entraram cinco novos elementos para o Coro: quatro do sexo masculino e um do sexo feminino, com uma média de idades de 37 anos, tendo o mais novo 24 anos e o mais velho 56 anos. O grupo passou novamente a ser constituído por 14 membros (Grupo B).

As pessoas que formaram o Coro tinham experiências culturais bastante heterogêneas: no grupo A, todos eles já tinham feito teatro na instituição e quatro deles tinham tido experiências musicais, tais como frequentar o conservatório, cantar em coros universitários ou pertencer a grupos de bombos. Dos elementos que formaram o Grupo B, um deles fez parte do grupo de teatro e três deles tinham alguma formação em música, sendo um deles percussionista numa banda pop-rock.

4.2 Condicionantes do projeto

Desde o início do projeto e durante o decorrer do mesmo, existiram alguns contratemplos que criaram condicionantes à execução dos objetivos previamente definidos, que foram sendo alterados ou adaptados conforme as necessidades.

As principais condicionantes foram: o atrasado na comunicação com a associação, a qualidade/afinação vocal elementos do coro, a idade deles e a duração da formação que os elementos estavam a frequentar.

Relativamente à dificuldade inicial em comunicar com a associação, esta esteve relacionada com alguns atrasos devido aos pedidos de autorização necessários para a realização do Coro na associação, nomeadamente com a inclusão desta atividade no Módulo de Cidadania e, por isso, a planificação das datas de trabalho sofreu algumas modificações.

No que diz respeito à qualidade/afinação vocal dos elementos do Coro: em relação ao Grupo A, apesar de alguns elementos terem experiência musical, na sessão de apresentação foi possível notar a apreensão que alguns tinham em relação ao “cantar num coro”. Nos primeiros exercícios vocais feitos, alguns deles ficaram bastante envergonhados e desconfortáveis por cantar. Para além deste fator de ordem emocional, foi possível constatar que dois elementos eram *desafinados*, não tinham perceção melódica e não conseguiam emitir o som que lhes era pedido para imitar ou entoar uma simples frase melódica. Este motivo obrigou-me a dedicar mais tempo a cada um deles, individualmente, de forma a que o grupo ficasse coeso e afinado, retirando tempo de trabalho em grupo. Durante o projeto, um desses elementos acabou por explicar que devido a um acidente de automóvel tinha perdido audição e ficado com alguns problemas de fala e por isso preferia não cantar, porque tinha noção que “destabilizava”. Assim, ficou decidido que iria continuar a fazer parte do coro, mas acompanhando com um instrumento de percussão, neste caso específico, a pandeireta.

Outra condicionante, talvez a mais importante de todas, foi a idade dos elementos da turma: devido ao atraso na confirmação para o projeto avançar na ACAPO, este foi aprovado sem haver um contacto ou apresentação prévia com os elementos que viriam a frequentar o coro, tal como a média de idades, o sexo, a experiência musical, entre outros, que seriam fundamentais para planificar melhor

as sessões. Falamos de alguns elementos com uma idade acima dos 60 anos em que, naturalmente, o seu equilíbrio diminui e a sua capacidade de resposta também e por isso, exercícios de movimento corporal tiveram de ser revistos e adaptados.

A última condicionante, que obrigou também a uma adaptação no decorrer do projeto, foi o calendário da formação. O primeiro grupo entrou em estágio no dia 23 de março, não podendo continuar no coro a partir dessa data, precisamente dois meses depois do projeto ter dado início. Apesar do grupo se manter com os restantes nove elementos, houve necessidade de alterar o modo de trabalho. Pouco tempo depois iniciou outra formação e novos elementos integraram o coro, nos mesmos moldes que o grupo anterior. Com esta mudança de grupo, houve a necessidade de recomeçar quase do zero pois tiveram de se redefinir algumas estratégias e planificações para que os elementos do grupo inicial se mantivessem motivados e os elementos novos fossem bem integrados e aprendessem os conteúdos previstos.

4.3 Programa e planificações

Para este projeto foi escolhido reportório com linhas melódicas simples, de modo a que fosse mais fácil de memorizar. Também foi pensado para haver variedade de estilo e para responder aos objetivos definidos no capítulo 3. A par disso, a escolha do reportório teve em conta as características do grupo e o modo como foram respondendo a cada umas das canções.

A tabela seguinte inclui as obras escolhidas, os conteúdos abordados por cada uma, a forma escolhida para as fazer e as aulas previstas que cada um demoraria a estar pronta.

Tabela 9 - Programa a aplicar no projeto

Obras	Conteúdos	Forma	Aulas previstas
Jennie Mama - <i>desconhecido</i>	Modo Maior Polifonia (cânon) Métrica simples Células rítmicas simples (mínimas, semínimas, colcheias) Frase melódica simples	Dois grupos: Voz 1 e Voz 2 Apresentação da melodia uma vez em conjunto; Início do cânon em dois grupos, iniciando na 3ª frase melódica. Repete o cânon duas vezes. Termina com melodia das duas frases iniciais.	5 aulas
Tia Anica – <i>tradicional portuguesa</i>	Canções tradicionais Métrica simples Polifonia (2 vozes)	1ª estrofe: voz 1 e voz 2 entra na repetição do tema 1º refrão: voz 1 e voz 2	5 aulas

	Células rítmicas com semicolcheias	2ª estrofe: vozes masculinas fazem a melodia, vozes femininas entram na repetição, com a segunda voz. 2º refrão: igual ao 1ª refrão 3ª estrofe: só vozes femininas, divididas em dois grupos, um para a melodia outro para a segunda voz 3ª refrão: igual ao 1º e 2º.	
Siyahamba – tradicional africana	Música do mundo Métrica simples Polifonia Frase melódica com saltos maiores (até 5ª perfeita)	Dois grupos: Voz 1 e Voz 2 Canta-se conforme partitura, duas vezes completo. Repete-se uma 3ª vez com a letra em português e termina com a primeira repetição.	5 aulas
Vira do Minho – tradicional portuguesa	Canções tradicionais Métrica composta Modo menor Ritmos tradicionais Dinâmicas	Dois grupos: Voz 1 e Voz 2 A melodia é apresentada por todos, quando repete o tema a Voz 2 canta a sua linha melódica até ao fim. Repete com a segunda estrofe.	4 aulas
Happy Day - Edwin R. Hawkins Arr: Mario Thürig	Música do Mundo /Gospel Métrica simples Solo e acompanhamento coral Modo maior	Dois grupos (Voz 1 e Voz 2) e solo A canção é apresentada conforme a partitura.	6 aulas
Tristeza – Haroldo e Niltinho	Música do Mundo (samba) Modo maior Métrica simples Polifonia	Dois grupos: Voz 1 e Voz 2 A canção é apresentada conforme a partitura.	5 aulas
Coro das Maçadeiras – tradicional portuguesa	Canções Tradicionais Modo menor Métrica composta Polifonia	Três grupos: Voz 1, Voz 2 e Voz 3 A canção é apresentada conforme a partitura.	3 aulas

As planificações de cada sessão foram feitas em tabela e incluem o que se vai fazer na sessão, ou seja, qual o conteúdo ou obra, os objetivos que se querem alcançar ao trabalhar esse conteúdo, a metodologia que se vai utilizar para abordar esse conteúdo ou a obra musical, as estratégias utilizadas para cada metodologia, o material necessário e o tempo previsto à realização dessa tarefa.

4.4 Estratégias aplicadas

As estratégias aplicadas nesta turma foram essencialmente as apresentadas pelos dois pedagogos já introduzidos, Dalcroze e Suzuki.

A aula iniciou-se sempre com um aquecimento vocal, cujo objetivo, além de aquecer as cordas vocais era que conhecessem o seu aparelho vocal e que aplicassem alguns conteúdos musicais. Os exercícios feitos no aquecimento também serviram para trabalhar os cânones, que por sua vez serviria de base às segundas vozes que iriam ser feitas nas canções.

As fases da aprendizagem das canções foram essencialmente três, utilizando muito a imitação e a audição como metodologias de aprendizagem. A primeira fase foi ouvir uma gravação áudio da canção que se iria aprender, para a conhecerem de forma integral. Dependendo a canção, poderia mostrar diversas versões. A segunda fase foi aprender a melodia, teve por base, essencialmente, a imitação; eu cantava e eles repetiam, várias vezes, de modo a decorarem a melodia. Dependendo da forma musical de cada canção, elas foram ensinadas por frases melódicas e por vozes em separado. Nas canções tradicionais portuguesas, como a melodia era conhecida, foi estudado com a letra de imediato, no entanto, nas restantes canções, a letra só foi estudada depois da melodia estar decorada. A terceira fase foi a junção das duas vozes. Nesta terceira fase, utilizou-se a estratégia 3 na canção “Syahamba”.

Durante as sessões foram experimentadas algumas estratégias, que estão explicadas nas seguintes tabelas. As estratégias foram pensadas para ultrapassar determinada dificuldade, para facilitar a aprendizagem de certos conteúdos ou apenas para juntar aos exercícios uma dinâmica de movimento corporal.

As tabelas contêm o tema da estratégia, os conteúdos, o método de aplicação, o objetivo, o material utilizado e os meus comentários a essa estratégia.

Tabela 10 - Estratégia nº 1 do projeto

Estratégia 1	Marcha rítmica			
Conteúdo	Método de aplicação	Objetivo	Material	Observações
Pulsação Sentido rítmico	Andar pela sala de acordo com a pulsação sentida através do som que se está a ouvir (podem ser harmonizações ao piano ou	Desenvolver a audição musical Perceber os diferentes andamentos Sentir as pulsações	Piano Colunas	Em geral, perceberam o exercício e alteraram o andamento sempre que a pulsação do que estavam a ouvir também mudava

gravações de obras musicais)	através da audição		
Só se caminha enquanto há som, assim que deixar de haver som o corpo deve ficar imóvel	Criar autonomia no espaço da sala de aula		
	Desenvolver a entreaajuda de grupo		

Tabela 11 - Estratégia nº 2 do projeto

Estratégia 2	Altura sonora e movimento corporal			
Conteúdo	Método de aplicação	Objetivo	Material	Observações
Altura sonora Escala Maior Movimentos diatónicos Perceção melódica	A cada passo dado em frente corresponde uma subida ascendente da escala. Se o exercício é para entoar as notas de Dó a Sol, devem dar-se 5 passos em frente; se for para voltar atrás, devem dar-se os mesmos passos para trás (preferencialmente do mesmo tamanho. A posição inicial não corresponde a nenhum som, é a posição “zero”; Os passos devem ser dados a uma pulsação certa, definindo qual pé começa o exercício para manter uma	Perceber o movimento ascendente e descendente ; Distinguir os sons agudos e os sons graves; Criar uma ligação entre o movimento ascendente e os sons agudos e entre o movimento descendente e os sons graves; Perceber através do movimento corporal as diferentes	Piano (se necessário)	Dependendo do nível musical da turma e das suas capacidades de movimento, o exercício pode ser feito com saltos melódicos. O exercício foi muito positivo no Grupo B para introduzir o cânon, uma vez que só mudavam de nota se se movimentassem, foi mais fácil executar o exercício;

equidade nos movimentos.	alturas sonoras; Atribuir uma sensação física a cada altura sonora
--------------------------	---

Tabela 12 - Estratégia nº 3 do projeto

Estratégia 3		Direção através de um fio		
Conteúdo	Método de aplicação	Objetivo	Material	Observações
Pulsação Dinâmicas Acentuações Perceção física do tempo	Cada elemento segura o extremo de um fio e o professor segura o outro extremo, de todos os elementos; Depois de colocar todos os fios com a mesma tensão, o professor movimenta-os conforme a pulsação desejada; A pressão feita pode ter vários significados, consoante o desejado no exercício: dinâmicas, acentuações,	Perceber a pulsação através do movimento dos fios Distinguir as diferenças definidas pela tensão criada Dar entradas sem fazer contagem Pedir acentuações, dinâmicas (ou outros) sem verbalizar	Fio pouco elástico (utilizei fio de lã)	Quanto mais elástico for o fio, mais difícil será criar tensão Os alunos devem ficar sentados de modo a que todos sintam a tensão da mesma maneira; o ideal será um meio-círculo aberto, para ser mais fácil controlar a tensão dos alunos das pontas;

andamentos ou outros.			
--------------------------	--	--	--

Tabela 13 - Estratégia nº 4 do projeto

Estratégia 4		Dinâmicas através de movimento dos braços		
Conteúdo	Método de aplicação	Objetivo	Material	Observações
Dinâmicas	<p>Cada dinâmica “principal” (ou seja, <i>piano</i>, <i>meio forte</i> e <i>forte</i>) corresponde a uma posição dos braços (braços em baixo, à frente e em cima, respetivamente)</p> <p>Dando as mãos, há um líder que faz o primeiro movimento e os restantes devem fazer esse movimento para que todo o grupo se movimente no mesmo sentido.</p>	<p>Fazer corresponder uma dinâmica a cada gesto;</p> <p>Mudar de dinâmica conforme a posição dos braços;</p> <p>Desenvolver a coordenação motora (os dois braços movimentam-se de igual forma)</p>	Piano (se necessário)	<p>Alguns elementos só levantaram o braço de um dos lados, não continuando por isso o movimento para o restante grupo.</p> <p>Algumas vezes a preocupação em responder ao movimento dos braços fez com que se esquecessem de respeitar as dinâmicas de cada posição.</p>

5. Análise dos dados

Numa fase posterior à recolha dos dados é necessário fazer uma análise dos mesmos. A análise de conteúdo, segundo Berelson (1952,1968) é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Carmo & Ferreira, 2008). Para se fazer uma análise de conteúdo é necessário passar pelas seguintes fases: definição dos objetivos, constituição de um *corpus* (documentos que vão ser sujeitos à análise) e a definição de categorias. Segundo Grawitz (1993) as categorias são “rubrica significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Carmo & Ferreira, 2008).

Numa primeira fase irão ser apresentados os resultados das entrevistas e posteriormente a análise dos diários de bordo.

Dado ao teor das perguntas feitas na entrevista, ela foi analisada de duas formas: análise estatística e análise de conteúdo.

5.1 Análise das entrevistas

Parte 1: Interesse pessoal

Pergunta 1.1: Já tinhas participado num coro?

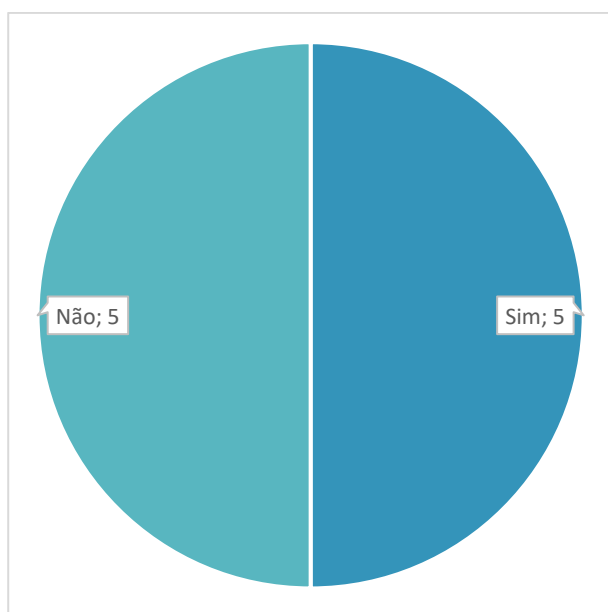


Gráfico 1 - Questão 1.1. - Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.

Pergunta 1.2: Já tinha participado em alguma atividade de grupo (desporto, teatro, dança ou similares)?

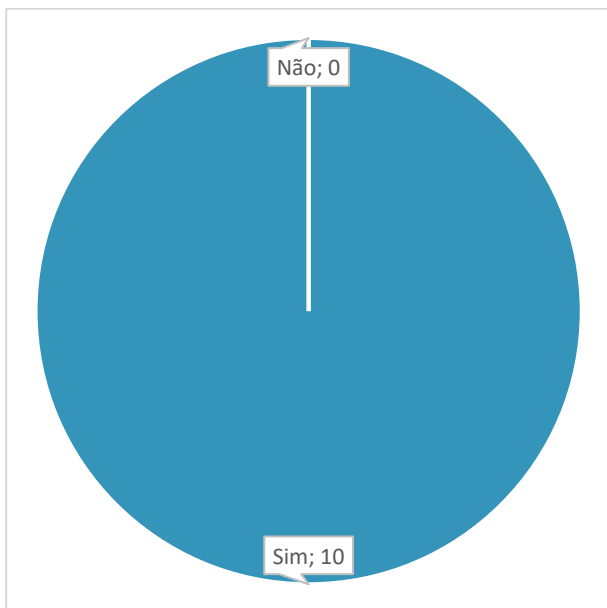


Gráfico 2 - Questão 1.2. - Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.

Dos 10 entrevistados, todos eles já frequentaram alguma atividade de grupo (pergunta 2), embora apenas 5 tenham participado um coro (pergunta 1).

Pergunta 1.3: Qual o nível de entusiasmo para participar no projeto no momento em que foi apresentado:

As possibilidades de resposta foram numa escala linear de 1 a 5, em que 1 é “Nada entusiasmado” e 5 é “Totalmente entusiasmado”. As respostas foram heterogéneas, sendo que um entrevistado respondeu “Nada entusiasmado” e nove responderam os dois níveis mais próximos do “Totalmente entusiasmado”.

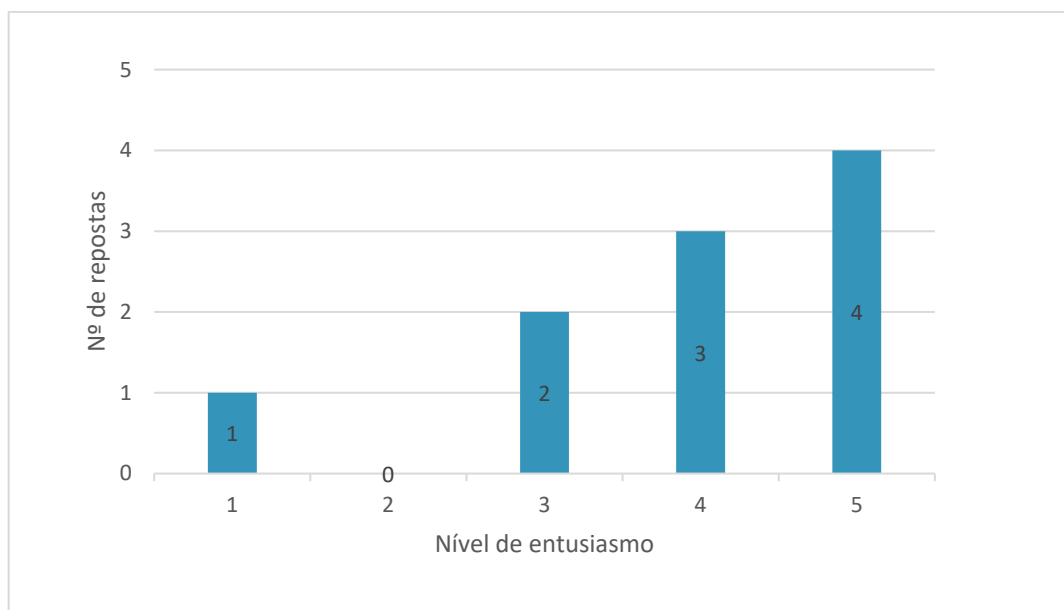


Gráfico 3 - Questão 1.3. - Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.

Pergunta 1.4: Enumere três razões que o levaram a participar no coro.

Esta pergunta, juntamente com a anterior, serviu para avaliar as expectativas que tinham em relação a este projeto. As categorias definidas para a análise do conteúdo das respostas foram: razões pessoais, razões sociais, razões de aprendizagem musical, outros.

Tabela 14 - Questão 1.4. - Parte 1. Entrevista aos participantes no Coro.

Categorias	Respostas	Nº de respostas
Razões pessoais	“Gosto pela música”; “gosto por cantar”	8 respostas
	“preenchimento/enriquecimento cultural”	2 resposta
	“entusiasmo”	1 resposta
	“considerava um projeto de vida”	1 resposta
Razões sociais	“interação em grupo”, “trabalho em equipa”	3 respostas
	“convívio”	3 respostas
	Influência de pares :“os colegas foram e eu também fui”	2 respostas
	Amizade: “ter uma pessoa amiga que é professora de música”	1 resposta
Aprendizagem musical	“expectativa de aprender algo novo”; “aprender outros estilos”	2 respostas
	“poder ter técnica vocal”	2 respostas
	“possibilidade de tocar instrumentos”	1 resposta
Outros	“melhorar o <i>à vontade</i> em público”	1 resposta
	“hobbie (entretenimento)”	1 resposta

Parte 2: Avaliação das sessões

Pergunta 2.1: Durante as sessões foram apresentados alguns conceitos musicais. Considera que foram importantes para a perceção e execução musical?

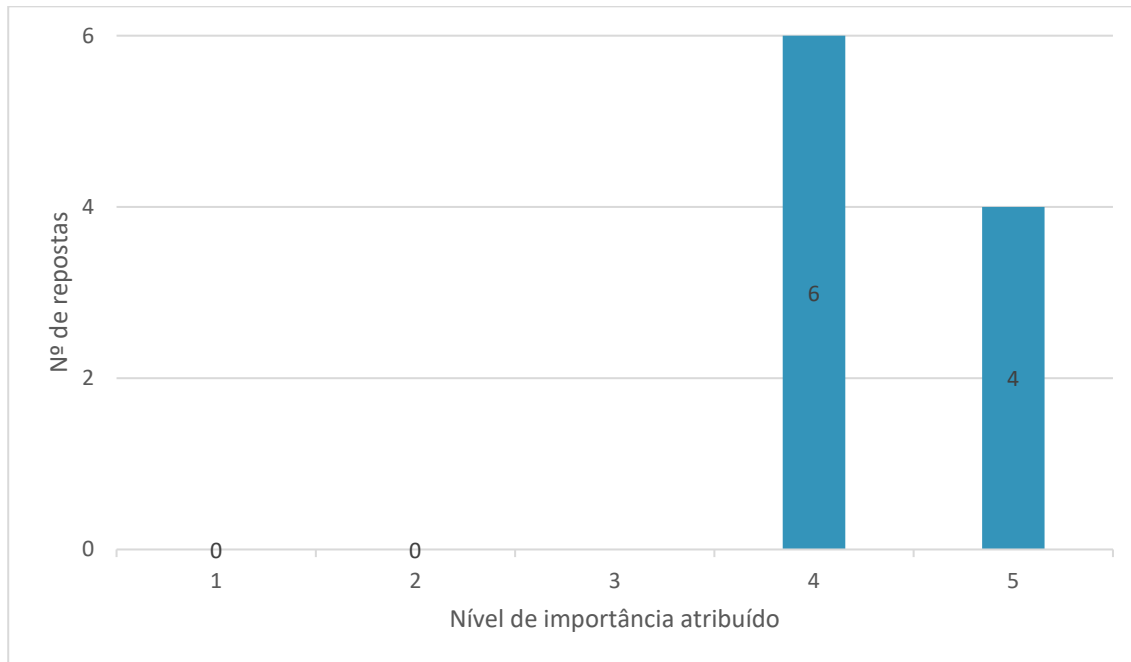


Gráfico 4 - Questão 2.1. - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

Esta pergunta também teve como possibilidades de resposta uma escala linear de 1 a 5, em que 1 era “Nada importante” e 5 “Totalmente importante”. Dos dez entrevistados, quatro responderam o nível 5 da escala e seis responderam o nível 4.

Pergunta 2.2: Considera ter sido importante a apresentação da "maquete" para a perceção da posição do coro em palco?

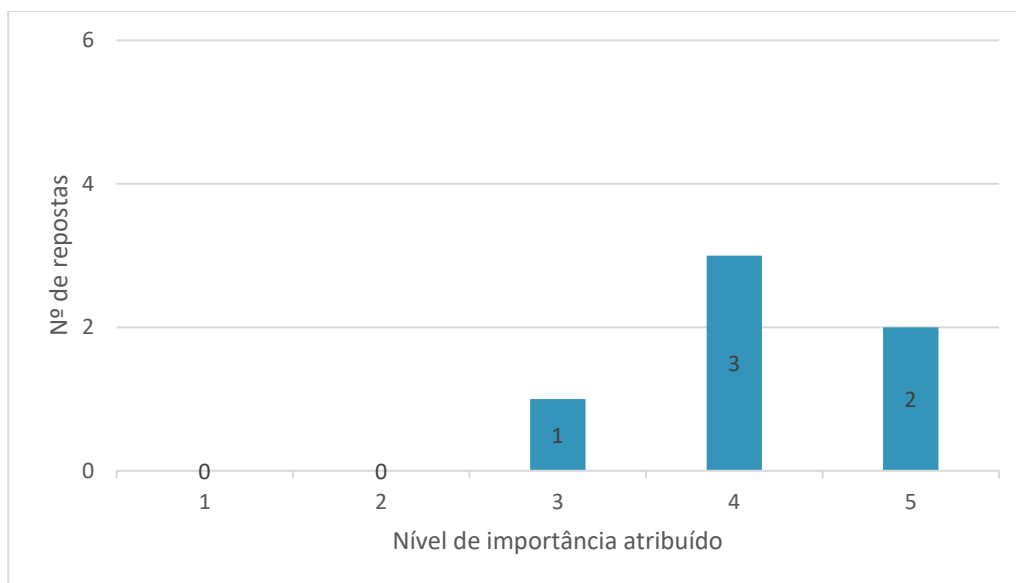


Gráfico 5 - Questão 2.2. - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

Nesta pergunta o total de respostas foi seis, uma vez que quatro dos entrevistados não tiveram contacto com a maquete. Das seis respostas, cinco foram os dois níveis mais próximos do valor “Totalmente importante” e uma resposta no nível intermédio.

Pergunta 2.3: Uma das técnicas utilizadas para sentir o andamento/pulsação foi a técnica dos fios. Considera pertinente a utilização dos fios para esse fim?

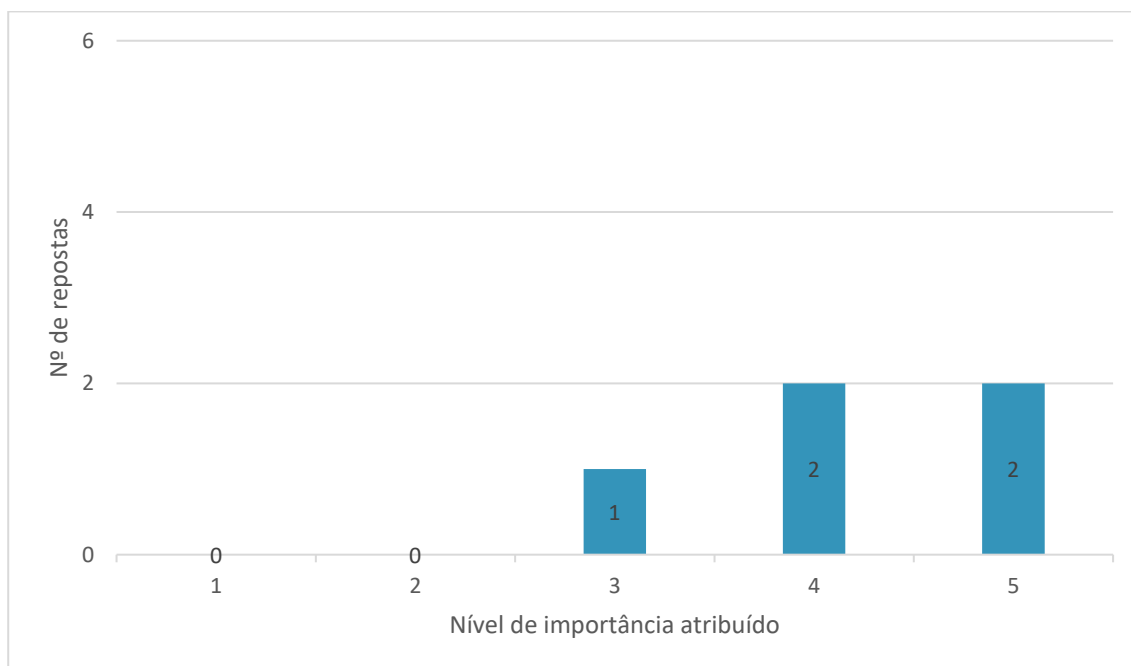


Gráfico 6 - Questão 2.3. - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

Esta questão refere-se à *Estratégia 3* do Capítulo 4.3. As respostas foram dadas apenas por seis entrevistados, devido à não-aplicabilidade da estratégia nos restantes. Quatro respostas foram os níveis 4 e 5, mais próximos do “Totalmente importante” e apenas uma resposta no nível 3, nível intermédio, podendo afirmar-se que consideram a estratégia positiva para o objetivo proposto.

Pergunta 2.4: Nas sessões também foi utilizada a marcha (no lugar) para sentir a pulsação. Considera importante a utilização dessa técnica para esse objetivo?

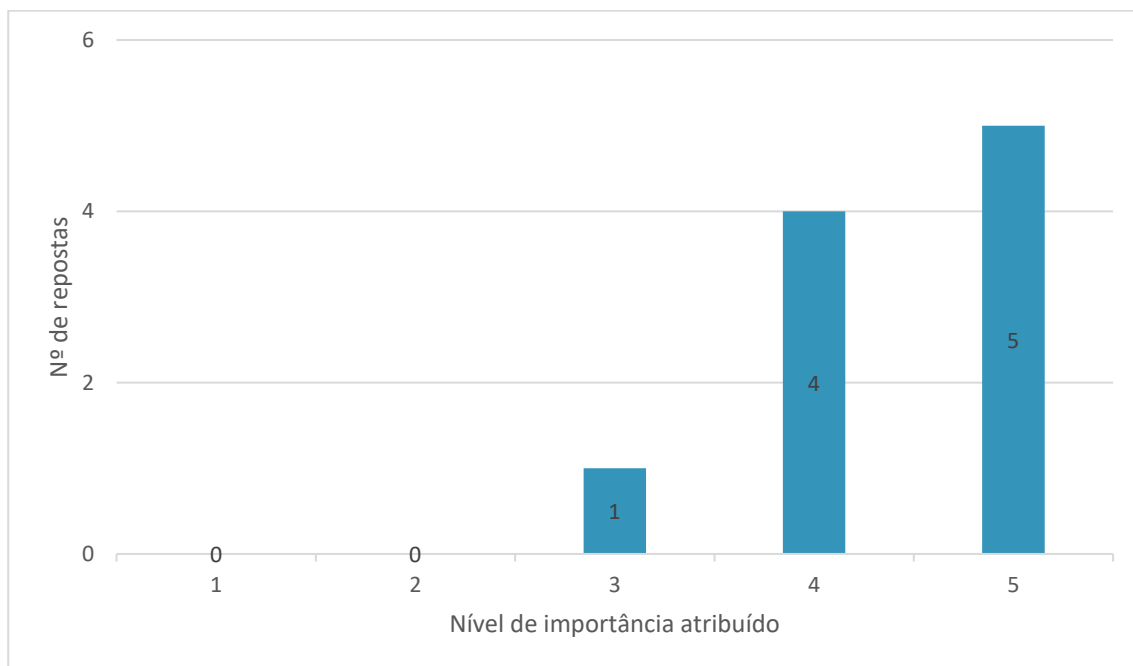


Gráfico 7 - Questão 2.4. - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

Esta pergunta refere-se à *Estratégia 1*, apresentada no Capítulo 4.3. As respostas a esta questão foram dadas pelos dez entrevistados, sendo que a maioria respondeu os níveis mais altos de importância atribuída (4 e 5) e apenas um entrevistado respondeu o nível 3, percebendo-se que foi uma técnica considerada importante pelos participantes do coro, para atingir o objetivo proposto.

Pergunta 2.5: Nas sessões foi utilizado o movimento corporal no mesmo momento da entoação melódica. Considerou esse exercício facilitador para a perceção do movimento melódico?

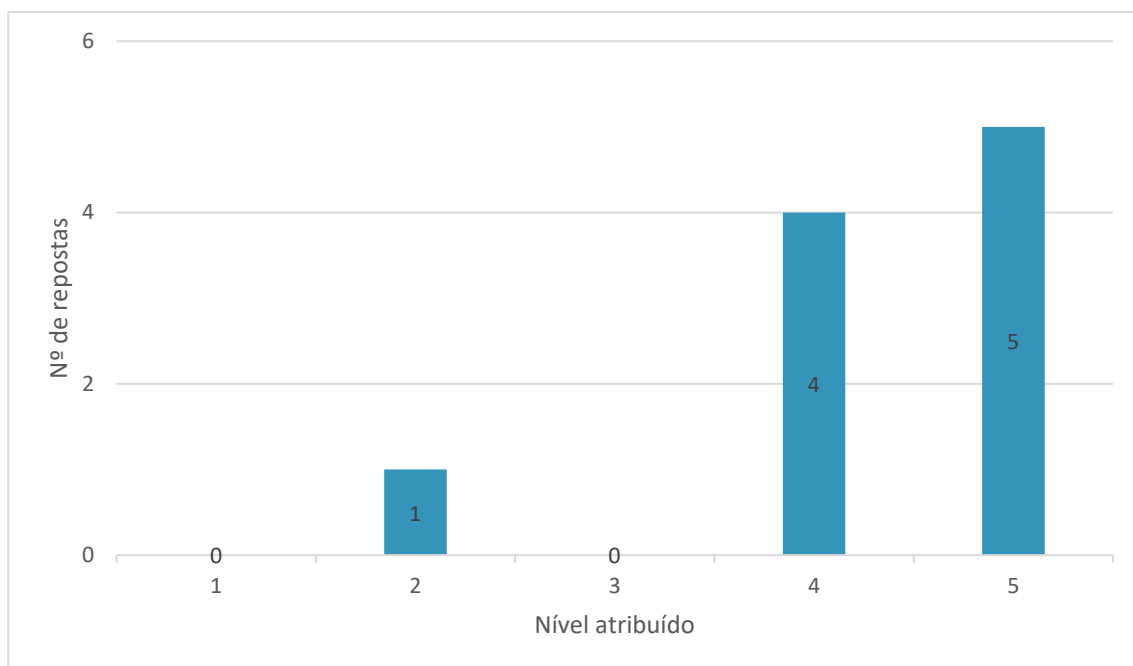


Gráfico 8 - Questão 2.5. - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

Esta questão refere-se à *Estratégia 2* apresentada no Capítulo 4.3. As respostas foram dadas pelos dez entrevistados, sendo que cinco consideraram o exercício “totalmente” facilitador da perceção do movimento melódico (nível 5), quatro elementos avaliaram-no com o nível 4 e apenas 1 elemento avaliou a estratégia negativamente, no nível 2.

Pergunta 2.6: Enumere três emoções sentidas na primeira apresentação pública.

Para analisar as respostas a esta pergunta, foram criadas três categorias de emoções: emoções positivas, emoções negativas, outras emoções.

Tabela 15- Questão 2.6 - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

Categorias de emoções	Respostas	Nº de respostas
Positivas	“contente”; “alegre”; “bem-estar”	2 respostas
	“entusiasmo”; “expectante”; “curiosidade”	4 respostas
	“emoção”; “desejo”	1 resposta
	“divertido”	1 resposta
	“orgulho”; “dever cumprido”; “gratidão”	2 respostas
Negativas	“nervosismo”; “ansiedade”	5 respostas
	“vergonha”; “desconforto”	2 respostas
	“medo de errar”; “medo de desafinar”	1 resposta
	“nunca ia ser uma estrela”	1 resposta
Outras	“pouco tempo de trabalho, mais ensaio geral”	1 resposta
	“responsabilidade, concentração, flexibilidade”	1 resposta
	“honestidade à formadora”	1 resposta

Analisando as respostas dadas, é possível verificar que a emoção sentida por mais elementos, neste caso cinco referiram a mesma emoção, foi o “nervosismo” ou “ansiedade”. Ainda assim, todas as pessoas sentiram alguma emoção positiva, havendo dez respostas com sentimentos positivos, sendo que a mais referida foram emoções de entusiasmo e expectativa. As emoções como “orgulho”, “dever

cumprido” e “gratidão” foram referidas por dois entrevistados, bem como as emoções que revelam alegria e bem-estar. Por sua vez, também dois entrevistados referiram sentir “vergonha” e “desconforto”, assim como alguns referiram precisar de mais tempo de ensaio, de terem medo de errar ou desafinar.

Pergunta 2.7: Nas sessões não foi levado nenhum material de apoio, como letras ou partituras (em braile ou "a negro"). Considera que teria sido importante a utilização dos mesmos?

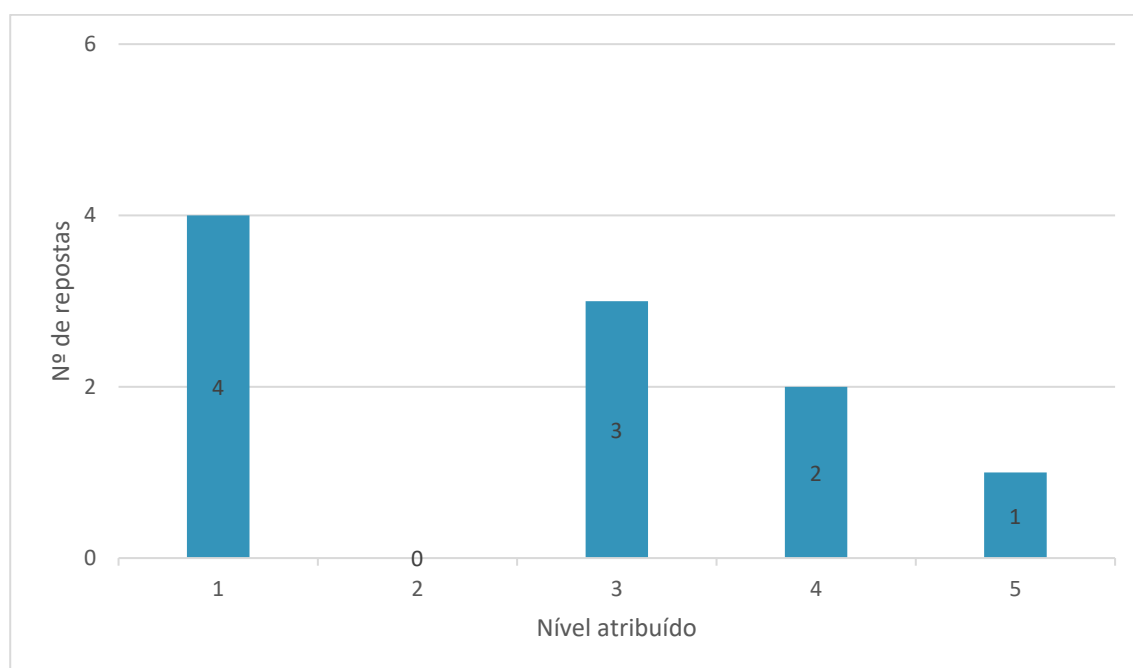


Gráfico 9 - Questão 2.7 - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

A pergunta foi respondida pelos dez entrevistados e as respostas foram dadas numa escala linear em que o nível 1 significava “Nada importante” e o nível 5 “totalmente importante”. As respostas foram quatro no nível 1, três no nível 3, dois no nível 4 e apenas um no nível 5. Assim, pode perceber-se que a maioria dos entrevistados não considerou importante a utilização de material de apoio nas sessões.

Pergunta 2.8: Que sugestões tem para melhorar um futuro projeto como este?

As respostas a esta pergunta foram divididas nas seguintes categorias: duração, reportório, materiais e outros.

Tabela 16 - Questão 2.8. - Parte 2. Entrevista aos participantes no Coro.

Categorias	Respostas	Nº de repostas
Duração	“poder dar continuidade ao projeto”;	1 resposta

	“intensificar os ensaios”; “mais vezes por semana”; “mais sessões”	3 respostas
	“mais horas de ensaio”; “maior duração”.	2 respostas
Reportório	“músicas sem ser em inglês”; “música portuguesa”	2 respostas
	“diversificar o reportório/estilo”	1 resposta
Materiais	“gravações áudio”; “suporte instrumental”;	3 respostas
	“letras”; “material de apoio”	2 respostas
Outros	“avaliação vocal”	1 resposta
	“noções teóricas”	1 resposta
	“nada a acrescentar”	2 respostas

Analisando as respostas é possível verificar que as mais comuns foram sugestões no sentido de aumentar a duração dos ensaios, cuja categoria foi mencionada por seis entrevistados. As sugestões dadas em maior número foram as de aumento da duração do tempo de ensaio ou no número de sessões semanais, referidos por três entrevistados. A segunda categoria que foi mais vezes mencionada foi a categoria “materiais”, onde as sugestões dadas por três entrevistados foram haver “gravações áudio” ou “suporte instrumental” para estudo em casa. Na categoria “outras sugestões” foram sugeridas aspetos como “avaliação vocal” e “noções teóricas” e dois entrevistados referiram não ter “nada a acrescentar”.

Parte 3: Avaliação pessoal

Pergunta 3.1: A participação no Coro teve influência positiva na sua autoestima?

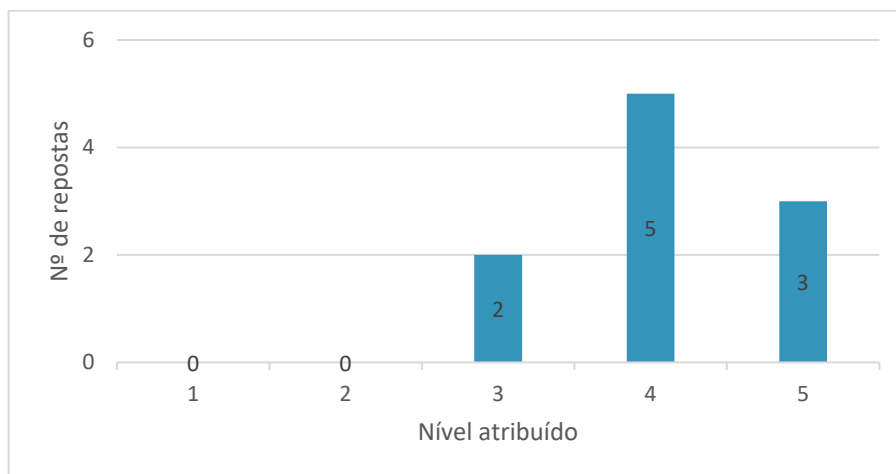


Gráfico 10 - Questão 3.1. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

Dos dez entrevistados podemos verificar que oito responderam os valores 4 e 5, sendo os mais altos da escala linear, em que o valor 1 é “Nada” e o valor 5 “Totalmente”. Apenas dois elementos responderam com o valor intermédio 3, não havendo respostas próximas do valor “nada”.

Pergunta 3.2: Em que medida considera importante a participação no Coro para a melhoria da relação entre os elementos do grupo?

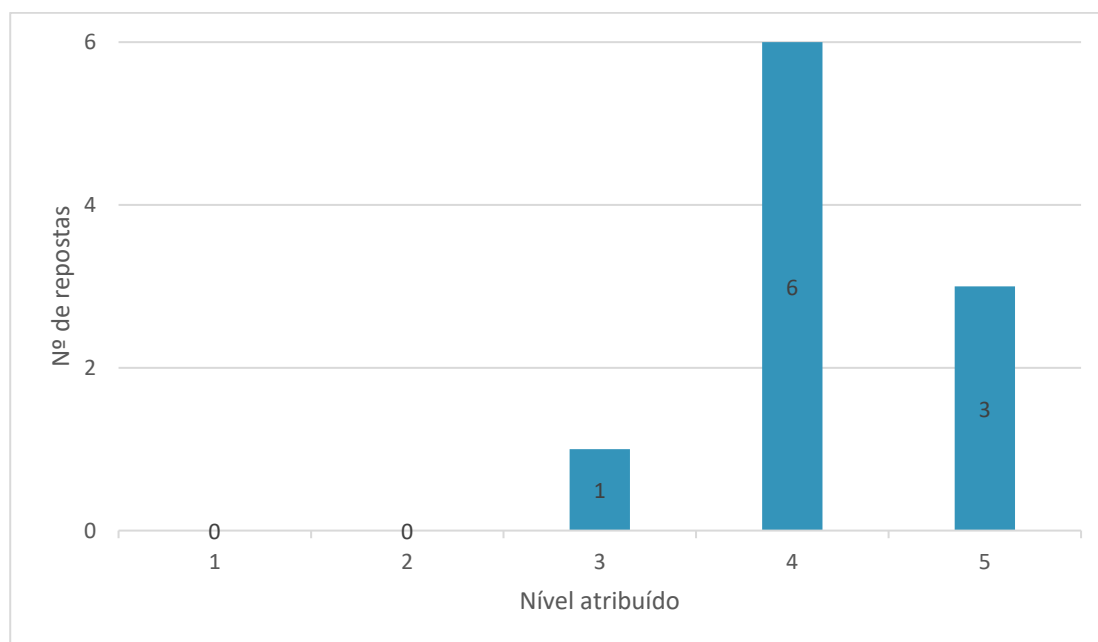


Gráfico 11 - Questão 3.2. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

Na mesma escala linear de 1 a 5, em que 1 é “Nada” e 5 é “Totalmente”, nove dos dez entrevistados respondeu os dois valores mais altos e apenas um respondeu o valor intermédio.

Pergunta 3.3: Em que medida considera que o coro é uma forma de promover a inclusão social?

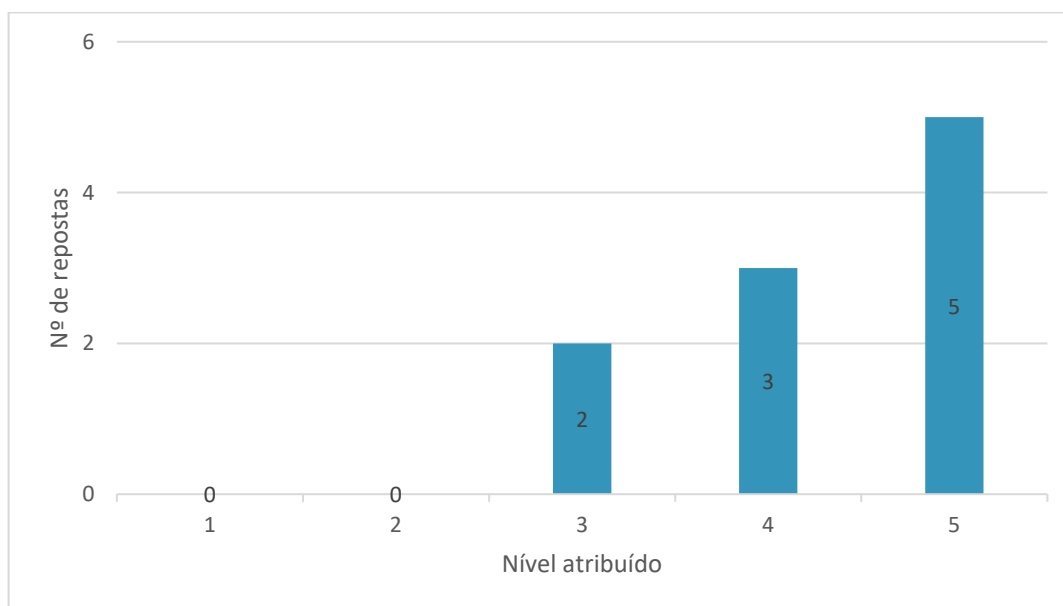


Gráfico 12 - Questão 3.3. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

Nesta pergunta, cinco dos dez entrevistados responderam com o valor mais alto da escala linear (5), que corresponde à resposta “Totalmente”. Três responderam com o nível 4 e apenas dois responderam o nível intermédio.

Pergunta 3.4: Enumere 3 razões para a sua resposta anterior.

Tabela 17- Questão 3.4. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

Resposta à pergunta 3.3	Resposta à pergunta 3.4
Nível 3 – 2 respostas	<p>“Ajuda na inclusão da sociedade, limite para a sociedade olhar para os cegos, tirar mérito.”</p> <p>“Forma de distração, forma de ter conhecimentos, relacionamento interpessoal.”</p>
Nível 4 – 3 respostas	<p>“Conhecer vários sítios, interação e convívio, bem-estar, melhorar as relações interpessoais.”</p> <p>“Para as pessoas que observam, valorizam. Mostra que somos capazes.”</p> <p>“Atuações em público, convívio entre pessoas com e sem deficiência, demonstração que se é capaz como os outros.”</p>
Nível 5 – 5 respostas	<p>“O facto de mostrarmos que somos capazes de uma atividade social. Não existem limitações (porque as que existem ultrapassam-se). Porque a música é uma linguagem universal que chega a todos. E é uma maneira mais fácil de mostrar as emoções.”</p> <p>“Pelo feedback do público presente ou redes sociais. Promoção e divulgação tanto da instituição como do coro.”</p>

“Mostrar-nos à comunidade, estarmos presentes, fazer a diferença pela positiva.”
 “Alterar mentalidades "somos capazes", todos podem participar, interação.”
 “Não se aplica porque só tinha pessoas invisuais.”

Pergunta 3.5: Considera importante a existência de atividades artísticas exclusivamente para pessoas cegas e amblíopes?

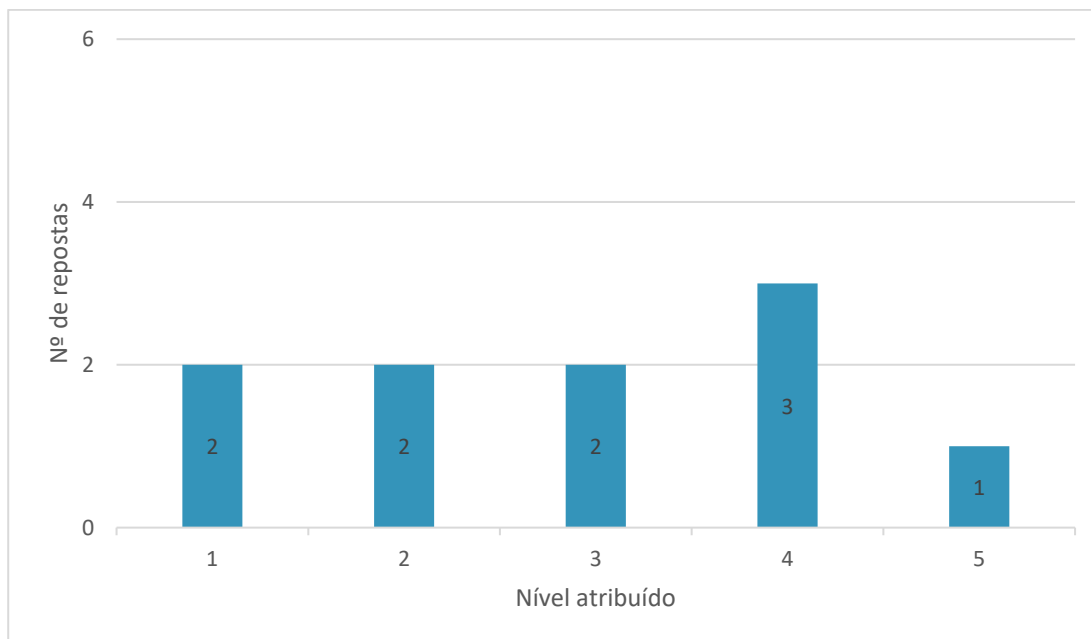


Gráfico 13 - Questão 3.5. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

As respostas em escala linear de 1 a 5 em que 1 é “Nada” e 5 “Totalmente” variaram, havendo pelo menos uma resposta em cada nível. Ainda assim, o nível que teve mais respostas foi o nível 4, com três escolhas, seguindo-se os níveis 1, 2 e 3 com duas respostas cada um. O nível 5 só foi respondido por um entrevistado. Apesar de todos os níveis terem sido escolhidos, seis de dez respostas foram a partir do nível intermédio para o mais alto.

Pergunta 3.6: Tem conhecimento de associações (excetuando a ACAPO) que promovam atividades para cegos e amblíopes?

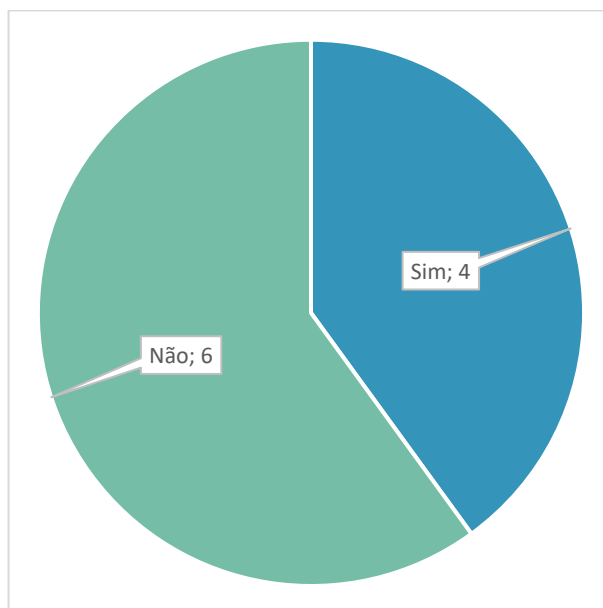


Gráfico 14 - Questão 3.6. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

Dos dez entrevistados, seis responderam “não” conhecerem associações que promovam atividades para cegos e amblíopes e apenas quatro responderam “sim”.

Pergunta 3.7: Voltaria a participar num coro?

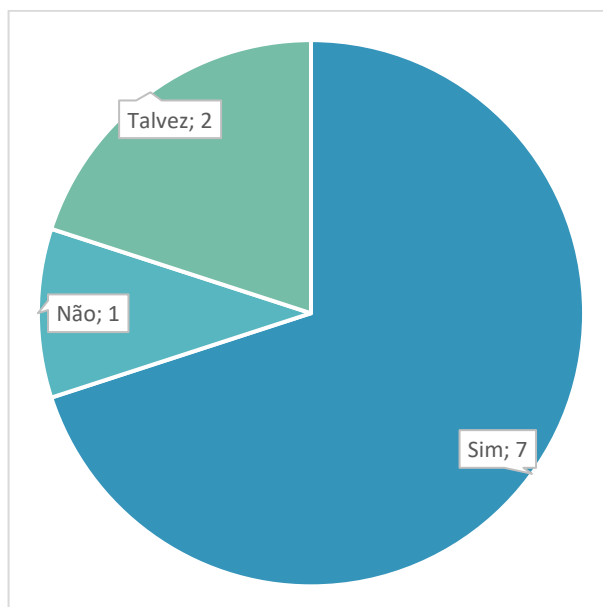


Gráfico 15 - Questão 3.7. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

Com três possibilidades de resposta, “sim”, “não” ou “talvez”, sete dos dez entrevistados responderam “sim” e apenas um respondeu “não”. A resposta “talvez” foi escolhida duas vezes.

Pergunta 3.8: Atribua 4 palavras que para si descrevam o coro:

Para analisar o conteúdo das respostas a esta pergunta, foram criadas as seguintes subcategorias: sentimentos, aprendizagem, socialização e outros.

Tabela 18 - Questão 3.8. - Parte 3. Entrevista aos participantes no Coro.

Categorias	Respostas	Nº de respostas
Sentimentos	“alegria”; “felicidade”; “boa-disposição”;	6 respostas
	“divertido”; “emocionante”;	
	“sensação”; “satisfação”; “positivo”; “harmonia”; “descontração”	
	“ansioso”; “difícil para a formadora”	
	“soube a pouco”; “empenho”	
Aprendizagem	“instrutivo”; aprendizagem”; “elucidativo”	5 respostas
	“afinação”	
	“mais instrumento”; “mais técnica”	
	“motivador”	
Socialização	“união”; “camaradagem”; “convívio”; “companheirismo”; “confraternização”; “trabalho de equipa”; “amizade”	5 respostas
	“inclusão”; “promoção”; “reabilitação”	
	“interação com o público”	
Outros	“diversificado”	1 resposta

As respostas que predominaram foram expressões reveladoras de sentimentos, nomeadamente que revelam algo de positivo tais como “felicidade”, “alegria”, “satisfação”, “divertido” e outros que se podem ler na primeira linha da tabela. Houve também uma resposta que evidencia um sentimento negativo (“ansioso”) e uma resposta que revela empatia (“difícil para a formadora”. As respostas que se encaixam na aprendizagem, seja musical ou de outra área, foram cinco em dez dos entrevistados. Palavras que revelam um sentido de socialização para os entrevistados também apareceram em cinco das dez respostas, tais como “união”, “camaradagem”, “trabalho de equipa” e “amizade”. Nesta subcategoria, também

entram palavras que não se referem ao funcionamento do grupo, mas ao papel do grupo tais como “inclusão”, “promoção” e “reabilitação”. Por último, houve uma resposta que não foi incluída em nenhuma das subcategorias anteriores, “diversificado”.

5.2 Análise dos diários de bordo

Para recolha dos dados incluídos nos diários de bordo optei por fazer uma análise de conteúdo qualitativa, dando relevância apenas a aspetos que se enquadram nas seguintes categorias principais: aspetos pessoais, aspetos sociais e aspetos de aprendizagem musical.

A categoria “aspetos pessoais” irá incluir os comentários feitos sobre sentimentos ou emoções, opiniões pessoais, ou outros comentários que revelem um sentido pessoal. A categoria “aspetos sociais” terá em conta os comentários feitos relativamente à relação entre o grupo, ao funcionamento das aulas em grupo, ou a outros comentários que estejam relacionados com interação social. A categoria “aspetos de aprendizagem musical” irá abordar os comentários relativamente a aspetos técnicos do coro, comentários feitos por cada membro em relação à parte musical.

Além da divisão por categorias, irei também analisar separadamente cada apresentação pública feita.

Os diários de bordo foram descritivos das sessões e por isso incluem tanto a opinião do investigador como interveniente direto da ação.

Na primeira sessão, aponte alguns aspetos apontados relativamente ao ambiente sentido em aula, “notei que os alunos estavam apreensivos e um pouco desconfiados”, apesar de uma pessoa estar “muito entusiasmada”. Dos elementos, houve comentário como “não sei muito bem o que esperar” do coro. Ao ouvirem algumas peças corais os comentários foram “é muito bonito e parece que entra cá dentro” e ainda alguém disse que “arrepia”. Relativamente à apresentação da maquete do coro, houve reações como “ah que giro” e o relato da aula escrevi que “a reação deles foi de muita curiosidade”. Quando experimentaram fazer os movimentos da marcação de compasso, escrevi que “houve um entusiasmo da parte dos alunos, porque sentiram que não era assim tão difícil”. Numa das sessões, no fim de fazermos uma peça pela primeira vez de início ao fim anotei que “mostraram-se felizes e bateram palmas”.

Na sessão 8, um elemento questionou “Nota alguma diferença entre deficientes e não deficientes”, ao que eu disse que não. Quando disse que “Há pessoas que são desafinadas” esse mesmo elemento interrompeu-me com a questão, “Mas não é por ser cego, pois não?”.

No início houve comentários relativamente à dificuldade do projeto “achavam que aprender música era muito difícil”. Quando lhes mostrei a maquete perguntaram se “o maestro está de costas para a plateia?”. Relativamente ao papel do maestro e de este utilizar somente gestos visuais alguém comentou “pois, isso para nós não dá”. Logo nas primeiras sessões eu anotei que um elemento “tem problemas de afinação” e outro (elemento masculino) “teve algumas dificuldades em repetir o exercício na sua oitava e não na tessitura da minha voz”. Também escrevi que “os homens tiveram alguns problemas na afinação (...) e têm mais dificuldade em manter a sua linha melódica sozinhos”. Também um dos elementos femininos “estava sempre a torcer o nariz sempre que alguém desafinava”. Apesar de referir algumas vezes a ideia da afinação, anotei que cantam “sempre com muita emoção”. No fim de cantarmos uma das canções iniciais houve comentários de que “a melodia até é gira”. Na apresentação das dinâmicas um elemento “referiu também as dinâmicas intermédias”, mostrando conhecimento na área. Na sessão de apresentação da estratégia dos fios, “três elementos referiram que estavam a contar os tempos” e um deles “referiu que não estava a sentir a pressão do fio”. Houve uma sugestão por parte dos participantes que “o fio devia ser nylon” para que sentisse melhor a pressão. Foi anotado também que um elemento “pede-me várias vezes para eu cantar sozinha para pode gravar e estudar em casa” e um elemento feminino “diz que está a gravar e alguns pedem-lhe as gravações para estudarem em casa”. Relativamente à aprendizagem de uma canção houve quem dissesse “a salada russa já está feita, agora é só meter os temperos”.

Foi anotado que “os ensaios são sempre a repetir muitas vezes as canções para que decore a forma e para que fiquem seguros”. Um elemento menos participativo ainda me relembra “que faltaram as palmas na última vez” mostrando interesse e conhecimento da canção. Numa das sessões um elemento “sentiu que estava a cantar muito agudo”, tendo consciência da altura sonora em que costuma cantar. Foi apontado a utilização de termos musicais durante os ensaios, tais como “cada nota tem quatro tempo, quatro pulsações: é uma semibreve”. Na abordagem ao modo menor houve um elemento que “respondeu de imediato que estávamos no modo menor”. Alguns elementos já têm comentários de preocupação a nível musical, como “a segunda voz precisa de ter pessoas afinadas porque senão fogem para a primeira voz” e eu escrevi que “há uma preocupação muito maior a nível musical”. No que toca às canções ensaiadas há quem comente “ah, isto fica fixe!!!” e ainda “isto já está a soar melhor, mas ainda me custar entrar”. No fim de uma das sessões houve alguém que disse “então fica por aqui assim? Só cantámos duas!”, mostrando interesse pelo que estava a ser feito.

Com o avançar das sessões continuei a fazer anotações relativamente à afinação “apesar do grupo estar mais uniforme, o (...) continua a ter dificuldades em afinar”. Ainda assim, anotei que “apesar do grupo ser mais pequeno o ensaio não teve percalços e houve um ritmo de trabalho bom”.

Com o grupo o primeiro dado que apontei relativamente à parte musical foi “num aspeto geral este grupo é mais afinado que o último”, e que em relação ao naipe masculino “eles são muito afinados, em relação ao grupo anterior”. Um novo elemento “quando disse que íamos cantar o Happy day, (...) sentou-se dizendo que não sabia falar inglês, mostrando-se resistente”. Ao longo do tempo foram dando sugestões para os exercícios, tais como “se dessemos as mãos não era mais fácil?”. Com este grupo foram surgindo mais comentários positivos em relação aos exercícios propostos, como “o exercício decorreu com facilidade”, “soou bastante bem”, “conseguimos juntar a primeira parte da canção com letra, a duas vozes sem eu ter que apoiar nenhuma das vozes”, “estão a conseguir decorar a melodia com alguma facilidade”. Apesar disto, anotei que nos naites masculinos há “mais dificuldades em conseguir manter a afinação e por vezes o M. começa a cantar em falsete para querer ter o mesmo timbre que eu”.

Além dos meus comentários também os elementos mostraram contentamento dizendo “boa!” no final de algumas canções bem como “estavam sempre a balouçar ao som da música” e ainda “o (...) estava sempre a movimentar as mãos na pulsação da música”.

No que toca à relação entre os elementos do coro, logo no início alguém disse “sabe qual é o problema? É que há aqui pessoas que percebem e outras não”. Num dos ensaios, um dos elementos “pediu para cantar uma música israelita para os colegas”, revelando sentir-se bem a cantar naquele grupo.

Muitos comentários que escrevi ao longo dos diários de bordo foram em relação ao barulho nos ensaios e “que era preciso estarmos concentrados” ou que “estava muito barulho e muita confusão”.

Quando o grupo ficou maior um dos elementos do Grupo A comentou que o “ensaio agora estava lotado”.

Um comentário que demonstra a boa relação entre eles foi feito sobre uma canção de um membro para outro “Oh (...) agora já gostas não é?”.

Um elemento questionou-me numa aula se havia diferença entre eles e pessoas não deficientes a cantar e a justificação foi “eu digo isto porque num programa de televisão um júri disse: olha é cego mas canta bem”.

5.2.1. 1ª apresentação - 25 de fevereiro

Esta apresentação aconteceu da delegação da ACAPO Coimbra, de modo a apresentar o projeto aos associados e essencialmente à direção da ACAPO. O reportório foi o “Jennie Mama” e “Tia Anica”. A disposição na sala foi inversa à que normalmente eles ficam posicionados e isso causou-lhes alguma confusão no início.

A seguinte tabela inclui as considerações de cada elemento, bem como as minhas próprias anotações, organizadas pelas categorias apresentadas anteriormente.

Tabela 19 - Análise do Diário de Bordo - 1ª apresentação

Aspetos pessoais	Investigador	As minhas notas começaram por referir que “o presidente da ACAPO referiu que estava muito satisfeito por este projeto ser realizado nesta instituição”. Relativamente aos elementos do coro “estavam todos muito nervosos e tensos” mas “no final do concerto estavam todos com um grande sorriso e com uma expressão facial de orgulho”. Em relação aos aplausos “notei em algumas pessoas um ar de <i>surpresa</i> e de felicidade”.
	Elementos do coro	Um elemento (já com experiência coral) referiu que “foi absolutamente tranquilo e não senti o nervosinho miudinho”, outro (sem experiência) já referiu que esteve “um bocado nervosa”. Outros elemento disse que “quando está sozinho fica nervoso, mas assim em grupo não tem problema”. Um elemento disse “eu gostei, de tudo, mesmo que as pessoas não tenham gostado na minha opinião eu acho que sim, correu bem. (...) Foi emocionante, foi diferente...foi a primeira vez!”. Um outro comentário foi “gostei, mas senti muita insegurança”. Um dos elementos disse que “o nervoso está sempre cá. Recebermos palmas foi muito bom”. Outro, que estava mais reticente no início do projeto referiu que “foi uma surpresa pela positiva”. Também houve comentários como “gostei da experiência” e ainda “estava um pouco nervosa, mas gostei e fiquei contente quando as pessoas bateram palmas e pensei que gostaram”.
Aspetos de aprendizagem musical	Investigador	Relativamente à parte mais técnica, apontei que “a primeira peça (...) correu bem no início, mas no fim teve alguns percalços. (...) conseguimos fazer um final todos juntos o que mostrou que já há alguma segurança de grupo”.
	Elementos do coro	Alguns elementos comentaram que “foi ao final do quarto ensaio e, por isso, implica muito pouco tempo de trabalho e há coisas que são precisas de trabalhar, como a afinação”, “não correu mal em relação ao tempo de ensaios”, “senti-me muito insegura porque foram poucos ensaios”, “gostei da experiência apesar de só termos quatro ensaios”. Houve um elemento

		que disse “não correu assim tão bem e já houve aqui ensaios que correu muito melhor (...) que foi cinco estrelas”, outro que disse “acabamos por fazer um bom trabalho de artistas”
Aspetos sociais	.	Em relação a aspetos sociais foram feitos comentários como “as pessoas captaram isso” referindo-se à alegria que sentiram enquanto cantavam. Um elemento disse “gostei da experiência porque foi mais um trabalho de equipa que outra coisa”.

5.2.2. 2ª apresentação - 21 de março

Este concerto decorreu na cantina do Instituto Universitário Justiça e Paz em Coimbra, na hora de almoço. O concerto foi realizado em forma de despedida dos elementos que frequentam a formação, uma vez que iriam começar o estágio e deixariam de participar no coro.

O reportório foi “Jennie Mama”, “Tia Anica”, “Vira do Minho” e “Siyahamba”.

Como o local do concerto é relativamente perto da delegação da ACAPO, decidimos ir a pé, sendo acompanhados por alguns amigos que guiaram alguns elementos.

Tabela 20 - Análise de Diário de Bordo - 2ª apresentação

Aspetos de aprendizagem musical	Investigador	Numa questão mais técnica comentei que “a nível musical o concerto correu bem, com algumas desafinações”.
	Elementos do coro	Alguns comentários dos elementos foram que “senti-me bem a cantar e não fiquei nervosa”, “não fiquei preocupada” apesar de dizerem que “há aqui vozes que precisam de ser trabalhadas.” Alguns disseram que “dado o tempo de ensaios não foi muito mal”.
Aspetos sociais	Investigador	Neste aspeto anotei que “O local, sendo uma cantina era muito barulhento e uma das mesas não soube respeitar o coro”

Elementos do coro	Um elemento disse que “uma coisa que me agradou muito foi o passeio a pé”, e que “para primeira apresentação pública foi bom termos um ambiente informal”
--------------------------	---

5.2.3. 3ª apresentação - 21 de maio

Este concerto decorreu em Lisboa, no evento “Olimpíadas do Braille”, organizado pela ACAPO. Neste concerto participaram oito dos nove elementos que não estavam na formação. Cantámos a “Canção do Olá”, “Tia Anica”, “Vira do Minho” e “Siyahamba”.

Tabela 21 - Análise de Diário de Bordo - 3ª apresentação

Aspetos pessoais	Investigador	Este foi o dia mais marcante do projeto, por isso tenho algumas anotações a nível pessoal “estava nervosa por ir a conduzir uma carrinha grande e com oito pessoas com deficiência visual”. Também “foi difícil porque tive que indicar a cada uma onde era a casa de banho”. Para finalizar escrevi que “Foi um dia memorável e aprendi muito acerca do trabalho de guia”
	Elementos do coro	Algumas brincadeiras surgiram como “pode ir que eu não vejo carro nenhum” e a curiosidade de “ver a camisola que iria vestir e tocaram-lhe sentindo as várias texturas”
Aspetos de aprendizagem musical	Investigador	Relativamente ao concerto “eles estavam nervosos e eu também”.
Aspetos sociais	Elementos do coro	Nos aspetos sociais anotei que “a M. agradeceu-me falando por todos”, “a C. disse que tinha sido muito corajosa por ter ido sozinha com eles” e o “T. elogiou dizendo que fiz um bom trabalho e me saí bem como guia”

5.2.4. 4ª apresentação - 21 de julho

Este concerto foi o que finalizou o projeto e decorreu na delegação da ACAPO Coimbra, integrado nas comemorações do dia da delegação. Não havendo nenhuma sessão seguinte apenas há referências a comentários feitos por mim.

Tabela 22 - Análise de Diário de Bordo - 4ª apresentação

Aspetos pessoais	Investigador	Relativamente a este concerto notei que “estavam algo ansiosos e expectantes (...) mas também havia uma sensação de nostalgia” e a nível pessoal “durante a apresentação do projeto emocionei-me”, porque “além de aprender a nível profissional ganhei novos amigos”. Para terminar o projeto “dei-lhes um abraço individual”
-------------------------	---------------------	--

6. Motivações e limitações ao estudo

Terminada a elaboração deste relatório e analisando os resultados deste projeto, é possível criar expectativas para a continuidade do mesmo. Desta forma, irei apresentar em formato de tabelas, as limitações e motivações intrínsecas e extrínsecas, relativamente a este estudo.

Tabela 23 - Motivações e limitações ao estudo

Motivações	Intrínsecas	Desenvolver estratégias mais adequadas e melhorar as experimentadas neste projeto;
		Possibilidade de aprender Braille;
		Continuar com o coro na ACAPO;
	Extrínsecas	Vontade por parte dos elementos em continuar o projeto;
		Não existência de projetos dedicados exclusivamente a pessoas com deficiência visual;
		Possibilidade de criação de um guião de acordo com os diários de bordo.
Limitações	Intrínsecas	Dificuldade em adaptar mais estratégias;
		Dificuldade em articular os horários de todos os elementos;
	Extrínsecas	Falta de material em português;
		Aptidão musical dos elementos do coro;

7. Reflexão e conclusão do projeto

Este projeto teve como primeiro passo a criação de um coro constituído por pessoas com deficiência visual para se poder responder às questões colocadas inicialmente, principalmente à questão que fez com que o projeto se desenvolvesse: Como dirigir um coro em que os elementos que o constituem são portadores de deficiência visual?.

Assim, ao longo de cerca de seis meses, foram experimentadas técnicas, tendo por base as pedagogias apresentadas por alguns autores musicais do sec. XX como Dalcroze e Suzuki.

Antes da primeira sessão, nunca tinha tido contacto direto com pessoas com deficiência visual, e por isso encarei este projeto como um desafio muito pessoal, aliado à parte académica e profissional.

Nessa mesma sessão apercebi-me que alguns elementos tinham uma idade mais avançada e que estavam muito reticentes relativamente ao ato de *cantar em coro*. Por este motivo, algumas estratégias que gostaria de ter aplicado mais cedo acabaram por ser deixadas para um momento mais adequado, quando o grupo estivesse mais à vontade e se sentisse mais confortável a cantar. No entanto, quando o grupo começou a ganhar prática e a se relacionar enquanto grupo, houve a saída dos formandos e por isso, uma grande quebra no ritmo de trabalho. Com isto o plano de aulas teve que ser reestruturado, e mais uma vez algumas estratégias tiveram que ser adiadas. Com a chegada do segundo grupo conseguimos fazer algumas experiências, uma vez que os elementos tinham maior mobilidade. Mesmo assim, foi preciso algum tempo para este grupo se ambientar na prática coral e se sentir à vontade com os restantes membros e com o ato de cantar.

Apesar destes imprevistos, foram aplicadas quatro estratégias com base no movimento e trabalharam-se sete canções, todas com, no mínimo, duas vezes diferentes.

As estratégias aplicadas funcionaram e há muitas formas de as melhorar, por isso encaro este projeto como o início de um coro que pode ter um futuro uma vez que a vontade é recíproca.

Ao longo do tempo a minha relação com os elementos do coro foi ficando cada vez mais pessoal e isso ajudou a que o projeto se tornasse em algo mais do que “só um projeto”. Apesar das minhas dúvidas em como ser guia, em como abordar certos aspetos ou aplicar certas estratégias, o facto de termos uma boa relação fez com que isso fosse mais simples, havendo sempre tempo para brincarmos e tempo para trabalharmos.

Fazendo uma retrospectiva ao projeto, considero que me devia ter preparado melhor para conseguir estar com um grupo de pessoas com deficiência visual sem ter dúvidas de como os guiar de forma correta.

Há vários pontos fortes a retirar deste projeto, e um deles foi sem dúvida a amizade que criou e os momentos de felicidade que proporcionou, tanto aos elementos do coro como a mim. Um ponto forte foi também a receptividade da delegação para este projeto acontecer, incluído numa disciplina da formação e todo o apoio dado pelos técnicos, funcionários direção da ACAPO. Além destes motivos, o resultado do projeto foi positivo porque se conseguiu aplicar quatro estratégias e apesar de haver problemas de afinação, foi possível aprender sete canções a duas vozes.

Apesar dos pontos fortes considerados anteriormente, houve algumas condicionantes ao projeto, essencialmente ter iniciado mais tarde e o grupo não ter sido contínuo.

Durante o projeto não abordei a questão da respiração como fator crucial da performance, como inicialmente estava previsto, devido aos poucos conhecimentos musicais dos elementos constituintes do coro, que me levou a dar importância a outros aspetos relativos à aprendizagem musical.

No futuro, tenho perspetivas de retomar o coro podendo continuar a desenvolver e a melhorar as estratégias já iniciadas neste projeto, podendo mais tarde, incluir a musicografia em braille.

8. Bibliografia

ACAPO. (s.d.). Obtido em 6 de junho de 2017, de <http://www.acapo.pt>

Amato, R. F. (junho de 2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, 13, pp. 75-96.

APCC, A. P. (25 de 5 de 2015). A primeira orquestra de samples sobre rodas do mundo tocou em Coimbra e é portuguesa. Ah, e os seus elementos têm paralisia cerebral. Obtido em outubro de 2016, de <http://www.apc-coimbra.org.pt/?p=3553>

Associação de Apoio e Informação a Cegos e Amblíopes. (s.d.). Obtido de <http://www.aaica.pt>

Bohn, D. F. (2008). O Ensino do Violino para Deficientes Visuais integrando o método Suzuki e a Musicografia Braille. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Carminatti, J. d., & Krug, J. S. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. Brasil: Faculdades Integradas de Taquara.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, pp. 455-479.

Cunha, C. (2016). ENSINO DA MÚSICA A ALUNOS CEGOS OU DE BAIXA VISÃO. *Revista Louis Braille*, 18.

Dalcroze, E. J. (1920). *Le rythme, la musique et l' ducation*. Lausanne: Jobin & C e.

Dalcroze, E. J. (1924). *Exercices de Plastique Anim e*. Lausanne: Jobin & Cie.

Direc o Geral da Saúde, D. (Maio de 2016). Programa Nacional para a Saúde da Visão.

Fernandes, A. M. (s.d.). 3. A investiga o-a o como metodologia. *Projeto SER MAIS - Educa o para a Sexualidade Online*.

Fernandes, J. F. (maio de 2010). Método Dalcroze: perspectivas de aplica o no canto coral. *Revista Espaço Intermediário*, I, pp. 78-89.

Garcia, M. R. (2014). Cegueira Cong nita e Adquirida: Implica es na Saúde Mental e Resiliência. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Escola de Psicologia e Ciências da Vida.

Harnum, J. (2001). *Basic Music Theory: How to Read, Write, and Understand Writen Music*. Sol-Ut Press.

Ilari, B. (jan./abr. de 2006). MÚSICA, COMPORTAMENTO SOCIAL E RELA OES INTERPESSOAIS. *Psicologia em estudo*, 11, pp. 191-198.

Madureira, J. R. (2010). Ritmica Dalcroze e a forma o de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo Mesquita. *Vozes dos Vales da UFVJM: Publica es Acad micas*, 2.

Mângia, E. F., Muramoto, M. T., & Lancman, S. (maio/agosto de 2008). Classifica o Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde (CIF): processo de elabora o e debate sobre a questão da incapacidade. 19, 2, 121-130. São Paulo: Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo.

McClellan, R. (1988). *O poder terapêutico da música*. (T. R. Bueno, Trad.) Editora Siciliano.

Melo, M. W. (2014). *Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula*. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Moraes, M., & Arendt, R. J. (Jan./Abr. de 2011). Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: modos de ordenar eficiência e deficiência visual. *CADERNO CRH*, v. 24, 61, 109-120. Salvador.

Município de Leiria. (s.d.). Obtido em julho de 2017, de <https://www.cm-leiria.pt>

Nuernberg, A. H. (abr./jun. de 2008). CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. *Psicologia em Estudo*, 13, pp. 307-316.

Nunes, S., & Lomônaco, J. F. (Janeiro/Junho de 2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 55-64.

Pereira, É., & Vasconcelos, M. (2007). O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NO CANTO CORAL: UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES PESSOAL, INTERPESSOAL E COMUNITÁRIA. *Música Hodie*, 7.

Picchia, J. M. (Maio de 2013). Émile Jaques-Dalcroze: Fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a Educação Musical. *Revista Modus - Ano VII / nº12*, pp. 73-88.

Pousos, S. A. (2016/2017). *Formação Musical - Currículo e Sistema de Avaliação*.

Projeto Educativo EA SAMP. (2012 - 2015). *Escola de Artes SAMP*. Pousos: Sociedade Artística Musical dos Pousos.

Rodrigues, M. I. (2010). Educação Musical de Deficientes Visuais - Analisando possibilidades de aplicação de alguns princípios do método Suzuki. *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, (pp. 302-308). Rio de Janeiro.

Rodrigues, S. M. (maio de 2004). A experiência da perda da visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Sacks, O. (2007). *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. (L. T. Motta, Trad.) Companhia das Letras.

Saúde, D.-G. d. (Maio de 2016). Programa Nacional para a Saúde da Visão.

Saúde, O. M. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.

Saúde, O. M. (2013). Universal eye health: a global action plan 2014-2019. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.

Silva, A. M. (2014). *O sujeito cantante: Reflexões sobre o canto coral*. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

(2011). *World report on disability*. Organização Mundial da Saúde.

Anexos - planificações e diários de bordo

Sessão 1 **24 de janeiro de 2017**

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Pulsação	Perceber a pulsação	-Ao ouvir uma música os alunos têm que bater palmas a acompanhar essa música - Palmas, marcha no lugar, percussão numa outra parte do corpo	- Utilização do piano para tocar acompanhamentos harmónicos com diferentes pulsações e métricas - Utilização essencialmente de progressões simples e da tonalidade da canção a trabalhar na sessão	Computador Piano Colunas	10 min
Respiração	-Compreender a respiração diafragmática -Perceber a importância da respiração no canto - Ativar os músculos respiratórios	- Inspirar lentamente e expirar, em forma de relaxamento - Inspirar durante 4 tempos, suste 4 e expirar 4. Repetir com 3 tempos, com 2 tempos e por último com 1 tempo.			5 min
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração				10 min

Ensaio de obra	Cantar a duas vozes a peça “Tia Anica” (Soprano e contralto)				
Resumo e reflexão	<p>Nesta primeira sessão iniciámos como previsto com uma apresentação. Os alunos sentaram-se em meio círculo, sendo acompanhados por mim e pelo professor Duarte até ao lugar, de forma aleatória. Na apresentação, comecei por dizer o meu nome e naturalidade, onde tinha estudado e o que fazia, passando a apresentar o projeto e o objetivo das sessões. Notei que os alunos estavam apreensivos e um pouco “desconfiados” do que ia acontecer. Durante a apresentação deles, perguntei-lhes se já tinham tido contacto com a música, começando pelo A que nos contou também como ficara cego. Mencionou com muito orgulho que fazia parte do rancho e de um grupo de tambores. A C. tinha feito parte do teatro e não sabia bem “o que esperar”, porque achava que aprender música era “muito difícil”. A M. estava muito entusiasmada e falou da sua vasta experiência coral e que gostava muito de cantar. O F. foi outro aluno que já tem experiência musical, aprendeu no conservatório de música do Porto mas referiu que não aprendeu “muita coisa” porque “era só solfejo” e “não gostava”.</p> <p>Depois das apresentações feitas, falei-lhes dos termos “pulsção”, identificando-o como a pulsção do nosso coração. Para a sentirmos mostrei-lhes alguns áudios e pedi-lhes para baterem o pé, ou com as mãos nas pernas a pulsção que sentiam ao ouvir a música. Uma das músicas que levei foi de Zeca Afonso, que foi imediatamente reconhecida, bem como a Sinfonia nº 40 de Mozart, que o F soube logo dizer o que era. Quando ouviram a música “Lux Aurunque” de Eric Whitacre ouvi um silêncio notório e a C. comentou que era muito bonito e que “parece que entra cá dentro”, outro comentário foi da P. que disse que arrepiava.</p> <p>Depois desta parte expliquei-lhe que uma parte fundamental do canto e da vida é a respiração. Pedi-lhes para respirarem e como é normal, todos inspiraram subindo os ombros. Falei-lhes no diafragma e passei um a um a mostrar-lhe através do toque onde se situava o diafragma. Fizemos dois exercícios só com inspiração e expiração, pensando no diafragma.</p> <p>De seguida, comparei o canto ao praticar um desporto e que para isso precisávamos de aquecer os nossos músculos. Começamos por um exercício de “humming”, só com 3 notas “dó-ré-mi”. Depois deste exercício fizemos com a sílaba “nô” as notas ascendente e descendente no âmbito de quarta. No fim destes exercícios, cantámos com 4 pulsações (quatro tempos) a escala de dó maior, com o nome das notas mas houve dificuldades a atribuir o nome no movimento descendente. Ainda com a escala, quis introduzir duas melodias a acontecerem ao mesmo tempo e por isso cantámos a escala em canon, só até à nota sol.</p>				

Sessão 2 **31 de janeiro de 2017**

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
O papel do maestro	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o papel do maestro numa classe de conjunto; - Perceber os padrões base do maestro - Ter consciência que a direção é uma questão física e visual 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar verbalmente o que é o maestro, o que faz em palco, a posição da orquestra e de um coro - Verbalizar os movimentos da marcação do compasso 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a “maquete” com o posicionamento do coro no palco (maquete feita em cartão, com pequenas missangas a representarem os naipes femininos e um material de esponja a representar os naipes masculinos; o maestro é representado por uma missanga maior) - Acompanhar o braço dos alunos para marcarem o compasso 	-	10 min
Pulsção Métrica	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a pulsção - Distinguir a métrica binária e ternária 	<ul style="list-style-type: none"> -Ao ouvir uma música os alunos têm que bater palmas a acompanhar essa música - Palmas, marcha no lugar, percussão numa outra parte do corpo - Os alunos terão que contar as subdivisões nas músicas que ouvem (1,2 para métrica binária e 1,2,3 para métrica ternária) 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização do piano para tocar acompanhamentos harmónicos com diferentes pulsações e métricas - Utilização essencialmente de progressões simples e da tonalidade da canção a trabalhar na sessão - Em pares, de mãos dadas irão baloiçar os braços consoante a pulsção sentida 	Computador Piano Colunas	10 min

Respiração	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a respiração diafragmática -Perceber a importância da respiração no canto - Ativar os músculos respiratórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Inspirar lentamente e expirar, em forma de relaxamento - Inspirar durante 4 tempos, suste 4 e expirar 4. Repetir com 3 tempos, com 2 tempos e por último com 1 tempo. 	-	-	5 min
Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração 	<ul style="list-style-type: none"> - “humming” - Exercícios de 3^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon 	- Introduzir canon no aquecimento	-	10 min
Obra: “Tia Anica”	Cantar a duas vozes a peça “Tia Anica” (Soprano e contralto)	<ul style="list-style-type: none"> - treino da memória - imitação - repetição 	<ul style="list-style-type: none"> - Rever a voz feminina (primeira estrofe e refrão) - Rever a vozes masculina - Juntar as duas vozes, numa primeira vez sem letra, na segunda vez com letra 	-	15 min
Obra: “Jennie Mama”	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar a canção com letra - Iniciar o canon com dois grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitação: frases de dois em dois compassos, com diferentes sílabas (tu, tá, nô) - Repetição: repetir várias vezes os mesmos compassos e ir acrescentando sempre de dois em dois. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter sempre a pulsação presente, através do estalar dos dedos - Para dar entrada, fazer contagem dos tempos - Cantar sem acompanhamento nas primeiras vezes e ir introduzindo o 	-	15 min

			<p>piano quando as vozes estiverem mais seguras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o canon em dois grupos - Entrada: como o compasso é de 4/4, marcar a pulsação durante 3 tempos, não marcar o 4 para haver respiração para a entrada no 1º. 	
<p>Resumo e Reflexão</p>	<p>A sessão começou com um atraso de mais ou menos 5 minutos com a presença dos elementos da semana passada e com um elemento novo, o E. Voltei a apresentar-me e a falar neste projeto e pedi para que ele se apresentasse. Comecei por falar da disposição do coro em palco e do papel do maestro. Para perceberem melhor a posição do coro fiz uma pequena maquete em cartão com a posição dos coralistas em meia lua (duas filas: vozes femininas e masculinas) e o maestro ao centro (como na foto). A reação deles foi de muita curiosidade e comentários como “ah que giro”, “O maestro está de costas para a plateia?”. Reparei que foi muito interessante para eles puderem sentir como é que um coro está em palco, a maquete de certa forma, deu-lhes a imagem do que é ver um coro em palco. Durante a amostra da maquete fui falando também dos vários naipes que existem no coro e expliquei que naquela maquete não estavam separados. Depois de passarem a maquete falei-lhes então novamente do maestro e que ele utilizava gestos que ajudavam a que todos os músicos tocassem juntos a mesma música, e houve um comentário “pois, isso para nós não dá”. Para eles não se sentirem incapazes, mostrei-lhes que mesmo não conseguindo ver o maestro eles podiam ser os maestros e ensinei-lhes o padrão do compasso quaternário, pelas seguintes fases: 1. Esticar o braço 2. Deixar cair o braço e levantá-lo de novo (efeito iô-iô) 3. Levar o braço para o lado esquerdo, voltar ao centro 4. Levar o braço ao lado direito, voltar ao centro 5. Levar o braço acima e voltar ao centro 6. Juntar todos os movimentos e fazê-los de forma natural 7. Contar os tempos em cada movimento (1,2,3,4). Foi mais um momento em que houve um entusiasmo da parte dos alunos, porque sentiram que não era assim tão difícil.</p> <p>Depois deste pequeno momento introdutório fizemos o aquecimento, começando com um exercício de vibração dos lábios, sem altura definida, para ativar a zona respiratória. No segundo exercício, ainda com a vibração dos lábios juntámos emissão de som, “dóremirédó”. O M. tem alguns problemas de afinação e não conseguia cantar a altura definida, mesmo depois de eu executar o exercício sozinha, ou com o piano. O A. também teve algumas dificuldades em repetir o exercício na sua oitava e não na tessitura da minha voz. No entanto, para não os expor demasiado passei a outro exercício de aquecimento, em “uh” subindo uma quarta e descendo. Os problemas foram os mesmos, mas mantive a execução do exercício. O quarto exercício foi cantar a escala com o nome das notas, com quatro tempos a cada uma. O último exercício foi já a trabalhar a afinação e harmonia, por naipes, femininos</p>			

e masculinos em que os homens apenas mantiveram a nota dó e as mulheres cantavam “sol fa mire dó”. Os homens tiveram alguns problemas na questão da afinação e no perceberem o que deviam fazer ao ouvirem as senhoras a cantar uma coisa diferente. Ao contrário do que estava na planificação, iniciei a aula com a canção nova, cantando as duas primeiras frases. Ao fim da segunda melodia ensaiada iniciei o canon dividindo o grupo primeiramente em Homens e Mulheres, como já estava do aquecimento. Apercebi-me, no entanto, que os homens têm mais dificuldade em manter a sua linha melódica sozinhos por isso voltei a dividir os grupos de forma mais homogénea.

Em geral, aprenderam bem a música no entanto o E. e o M. têm problemas de afinação e estavam constantemente a cantar noutra tom, ou com outro movimento melódico, mas sempre com muita emoção. Tentei trabalhar individualmente mas, não os querendo expor não insisti muito. No fim de termos a melodia toda aprendida, juntámos todas as frases até perceberem bem como se passa de uma para a outra, com acompanhamento do piano. Este grupo tem muita energia e cantam muito forte, o que acaba por soar forçado e desafinado, por isso pedi-lhes para cantarem mais piano de modo a ouvirem o piano e que tentassem encaixar as suas vozes no som que ouviam.

Quando iniciei o cânon, o F. teve dificuldades em seguir o seu grupo porque ouve muita a voz da M. (que estava no outro grupo) e ia “atrás” do que a ouvia a fazer. Pedi a cada grupo para fazer uma vez sozinho, novamente e voltei a juntar o cânon.

A C. comentou que a melodia “até é gira”, a M. “torcia” o nariz sempre que alguém estava desafinado e chegava mesmo a dizer “está muito desafinado”. Um comentário que me chamou à atenção foi o do A. quando disse “sabe qual é o problema? É que há aqui pessoa que percebem e outra não”, ao que eu expliquei que isso só era uma mais valia. Nesta sessão, tive que pedir à M. para ter mais calma pois como ela tem experiência está sempre muito ativa e acaba por fazer comentários que podem ser constrangedores para o grupo. No final voltámos a rever a Tia Anica, sem grande pormenor porque já estava na hora de saída.

Sessão 3

7 de fevereiro de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Pulsção Métrica Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a pulsção - Distinguir a métrica binária e ternária - Perceber o que é a dinâmica e as três principais (piano, meio forte, forte) - Compreender os crescendos e diminuendos 	<ul style="list-style-type: none"> -Ao ouvir uma música os alunos têm que bater palmas a acompanhar essa música - Palmas, marcha no lugar, percussão numa outra parte do corpo - Os alunos terão que contar as subdivisões nas músicas que ouvem (1,2 para métrica binária e 1,2,3 para métrica ternária) - Na audição de obras perceber os contrastes dinâmicos (Mozart sinfonia 25, início e min 4:36; 5ª sinfonias de Beethoven; Lacrimosa de Mozart) 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização do piano para tocar acompanhamentos harmônicos com diferentes pulsações e métricas - Utilização essencialmente de progressões simples e da tonalidade da canção a trabalhar na sessão - Em pares, de mãos dadas irão baloiçar os braços consoante a pulsação sentida - Para introduzir as dinâmicas, falar consoante a dinâmica que se está a abordar. - Falar de amplitude gestual e também do 	Computador Piano Colunas	15 min
Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração 	<ul style="list-style-type: none"> - “humming” - Exercícios de 3ªs - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar uma vez e pedir para repetirem o exercício proposto - acompanhar os exercícios ao piano para equilibrar a afinação - dar indicações verbais ao longo do exercício - marcação da pulsção com estalo dos dedos ou palmas 		10 min

			- utilização da marcha no lugar para sentir a pulsação		
Obra: “Tia Anica”	- Cantar a duas vozes a peça “Tia Anica” (Soprano e contralto)	- treino da memória - imitação - repetição - utilização do piano como acompanhamento	- Rever as vozes e corrigir erros de notas e/ou ritmos. - Repetir a mesma frase mais do que uma vez - Ver de início ao fim acompanhando com o piano.		15 min
Obra: “Jennie Mama”	- Cantar a canção com letra e em cânon de início ao fim	- treino da memória - imitação - repetição - utilização do piano como acompanhamento	- Rever as vozes e corrigir erros de notas e/ou ritmos. - Repetir a mesma frase mais do que uma vez - Ver de início ao fim acompanhando com o piano.		15 min
Resumo e Reflexão	<p>No início estávamos todos entusiasmados por sermos mais do que na última sessão e do que na primeira, sinal de que as pessoas estão a gostar e todos eles sentiram isso. Como lhes tinha prometido quando falei no maestro em lhes levar uma batuta para eles ficarem a conhecer, fui passando um a um e alguns mostrei-lhes o efeito de movimentarmos pouco a batuta e da ponta dela ter um longo alcance que servia assim para os músicos que estivessem mais longe conseguissem ver.</p> <p>Ainda antes de irmos para a parte prática voltei a apresentar-me aos 4 elementos novos e pedi que se apresentassem.</p> <p>Para começar a sessão lembrei alguns termos/conceitos que tínhamos falado, tais como a pulsação e as métricas, para poder abordar então as dinâmicas. Falei da amplitude sonora e do volume para conseguirem perceber do que se tratava. Ao iniciar a explicação do que era “piano” falei baixo, no “mf” falei normal e no “forte” falei alto para perceberem bem as diferenças. O F. referiu também as dinâmicas intermédias.</p> <p>Para entendermos melhor, mostrei os áudios onde se ouviam diferentes dinâmicas e pedi que as referissem. Abordámos ainda os crescendos e os diminuendos.</p> <p>Pedi ao grupo que se levantassem e dessem as mãos, para experimentarmos cantar as dinâmicas pedidas através do gesto, como se fosse um jogo. Com as mãos em baixo era “piano”, os braços à frente significava “meio forte” e os braços em cima “forte”. Eu era a primeira a movimentar os braços e quem estava de mãos dada comigo ia levantando igual a mim, e assim sucessivamente, sempre a cantar uma nota. O exercício não resultou muito bem no início pelas seguintes razões: havia pessoas que só levantavam um braço, não dando seguimento ao movimento o que implicava que quem estivesse mais longe na roda não percebesse em que dinâmica estávamos. Outra dificuldade foi esperarem para que eu movimentasse</p>				

primeiro, essencialmente o F. que fazia sempre a sequência “p – mf- f”, confundindo assim o grupo. No fim de algumas tentativas o exercício saiu melhor e expliquei-lhes que era preciso estarmos concentrados para que ele funcionasse.

Posto esta introdução, fizemos um aquecimento em “nô nô nô” e com as sílabas comuns, com 3 exercícios diferentes. Para terminar dividi em dois grupos e fiz um exercício de afinação.

A primeira música a ver foi a Tia Anica, mas com algumas mudanças. Em vez de ser dividido entre homens e mulheres dividi o grupo em “voz 1” e “voz 2” para que houvesse mais homogeneidade no grupo. A forma da canção ia ser a seguinte:

- 1ª estrofe – iniciam apenas as vozes agudas com a melodia, na repetição entram as vozes graves com a segunda voz
- Refrão: as vozes agudas fazem a melodia e as vozes graves a segunda voz e repete igual.
- 2ª estrofe – iniciam os homens com a melodia e na repetição, mantém a melodia e entram as senhoras com a segunda voz.
- Refrão – homens com melodia e senhoras com segunda voz.

Sessão 4 **14 de fevereiro de 2017**

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Pulsação Dinâmicas Acentuações Perceção física do tempo Perceção física de indicações do professor	<p>Experimentar sentir a pulsação através de fios</p> <p>Perceber a melhor maneira de aplicar a estratégia</p> <p>Experimentar diferentes pressões e pulsações</p>	<p>Cada elemento segura o extremo de um fio e o professor segura o outro extremo, de todos os elementos;</p> <p>Depois de colocar todos os fios com a mesma tensão, o professor movimenta-os conforme a pulsação desejada;</p> <p>A pressão feita pode ter vários significados, consoante o desejado no exercício: dinâmicas, acentuações, andamentos ou outros.</p>	<p>Utilização de um fio que serve de transmissor de movimentos entre o professor e o aluno.</p>	<p>Fio</p> <p>Piano</p>	<p>25 min</p>
Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de 3^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon 	<p>Introduzir o exercício, explicando o número de tempo por notas e o que deve acontecer sempre que sentem mais pressão.</p> <p>Movimentar o fio algumas vezes antes de iniciar os exercícios.</p> <p>Pedir para sentirem a pulsação e respirarem no tempo antes de entrada (se cada nota tem quatro tempo, devem respirar o terceiro)</p>		
Obra: “Tia Anica”	<p>Cantar a duas vozes a peça “Tia Anica” (Soprano e contralto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - treino da memória - imitação 	<ul style="list-style-type: none"> - Rever a voz feminina (primeira estrofe e refrão) 		

		- repetição	- Rever a vozes masculina - Juntar as duas vozes, numa primeira vez sem letra, na segunda vez com letra		
Obra: "Jennie Mama"	- Cantar a canção com letra - Iniciar o canon com dois grupos	- Imitação: frases de dois em dois compassos, com diferentes sílabas (tu, tá, nô) - Repetição: repetir várias vezes os mesmos compassos e ir acrescentando sempre de dois em dois.	- Manter sempre a pulsação presente, através do estalar dos dedos - Para dar entrada, fazer contagem dos tempos - Rever as vozes e corrigir erros melódicos, rítmicos e/ou outros.		
Resumo e Reflexão	<p>Antes de iniciar a sessão pedi à M. e à C. para falarem com os colegas sobre a possibilidade de se fazer uma apresentação no dia 25 de fevereiro uma vez que o presidente da ACAPO de Coimbra estará na instituição e era uma maneira de ele conhecer este projeto. Apenas dois elementos não podem (F. e C.) e por isso decidiu-se avançar e marcar então uma apresentação simples para o dia 25 de fevereiro. Aproveitou-se para se falar também sobre o primeiro concerto, que deverá ser no dia 21 de março uma vez que é a última sessão em que os formandos estão no grupo, dado que vão entrar em estágio nessa semana. Ainda sem entrar em pormenores decidiu-se que poderia ser feito na hora de almoço desse dia.</p> <p>O primeiro exercício desta sessão teve a utilização de fitas, que em cada elemento segurava uma ponta e a outra extremidade estava no centro, sendo segurada por mim. O intuito deste exercício é que através do movimento que eu faça com as fitas eles respeitem a pulsação e dinâmica, do seguinte modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - puxar repetidamente para que sintam a pulsação; - puxar com mais ou menos pressão simboliza a dinâmica pretendida. <p>O material utilizado para fazer as fitas foi um rolo de fio para fazer tapetes, elástico, de cor azul escura.</p> <p>No fim de lhe entregar as fitas, puxei-as até ficarem esticadas o suficiente para sentirem quando eu puxasse ou quando eu fizesse ainda mais pressão.</p> <p>O primeiro exercício para "testar" este mecanismo foi reproduzirem em "pan" a pulsação que eu estava a pedir através das fitas. Apesar da maioria do grupo ter conseguido, houve alguns elementos que não conseguiram seguir a velocidade da pulsação, no entanto creio que seja por falta de concentração. A segunda experiência foi com alteração da pressão com que o fio era puxado, sendo que maior pressão significava um som mais forte, menos pressão mais piano. Depois desta experiência juntei as pulsações com a pressão a que eu puxava o fio. No quarto exercício com os fios pedi-lhes que cantassem a escala de dó, com o nome das notas e com 4 tempos a cada nota, dando-lhes a indicação da pulsação 4 tempos antes, deveriam sentir e entrar no fim de sentirem essas quatro pulsações. Houve alguns que tiveram algumas dificuldades porque não entenderam a</p>				

explicação, ainda assim a maioria entrou a tempo. Durante o exercício dei sempre mais pressão ao primeiro tempo e todos mudaram de notas sempre na mesma pulsação. Perguntei-lhes se estava a ser fácil sentirem a pulsação e apesar de dizerem que sim, três elementos referiram que estavam a contar os tempos. O J. J. referiu que não estava a sentir a pressão do fio e isso acontece porque ele estava de lado e apesar de ter um fio mais curto, não estava suficientemente curto para fazer pressão. Pedi-lhe para ele vir experimentar segurar em todas as linhas para perceber como estavam organizados. A dúvida dele era em relação à pressão e à alteração da dinâmica consoante essa pressão, porque como não sentia pressão estava a cantar muito piano. A C. sugeriu que o fio fosse “nylon” para que sentissem mais a pressão. Para tentar melhorar a posição de todos os fios, sentei-os mais próximos e segurei os fios de modo a que ficassem mais esticados, no entanto foi mais desconfortável para mim, porque como eram elásticos eu tinha que puxar com bastante força os 15 fios. No fim da experiência pedi ao E. para ser ele a experimentar conduzir o grupo. Depois desta experiência, do aquecimento vocal e de os colocar na posição correta conforme as vozes iniciamos o trabalho das peças, primeiro o “Jennie Mama”, acompanhado ao piano. Fizemos algumas experiências de entradas do cânon em sítios diferentes mas ainda têm algumas dificuldades quando entra o segundo grupo. Para os ajudar coloquei-os em duas rodas, por grupos, para tentar que ouvissem o seu próprio grupo. Alguns ainda têm dificuldades na letra e outros na melodia e a A. pede-me várias vezes para cantar sozinha para ela poder gravar para estudar em casa. Em relação à música “Tia Anica”, começámos por relembrar a forma e as vozes que fariam cada estrofe. Para dar as entradas continuo a utilizar a contagem e mantenho sempre a pulsação audível, seja através de estalos dos dedos ou de palmas. Durante o ensaio da voz de cada grupo estou próxima deles para ir dando informações verbalmente. No fim de termos feito uma vez de início alguns deles mostraram-se felizes e bateram palmas e brincámos que a “salada russa já estava feita agora era só meter os temperos”.

Sessão 5 **21 de fevereiro de 2017**

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Exercícios De 3 ^{as} - Exercícios em harmonia (Duas Vozes) - Cânon			10 min
Obra: “Tia Anica”	Cantar a duas vozes a peça “Tia Anica”	- Treino Da Memória - Imitação - Repetição	Rever a música de início ao fim e trabalhar mais detalhadamente as partes que estiverem menos seguras		
Obra: “Jennie Mama”	- Cantar a canção com letra - Iniciar o canon com dois grupos	- Memorização - Repetição	- Manter sempre a pulsação presente, através do estalar dos dedos - Para perceberem onde devem entrar sem haver contagem em voz alta, tocar uma introdução ao piano; - Rever as vozes e corrigir erros melódicos, rítmicos e/ou outros.		
Resumo e Reflexão	Antes de iniciar conversámos sobre o que iria acontecer no sábado, sobre como iríamos estar em palco e como iria funcionar o concerto. Falei-lhes da importância de mantermos uma postura correta porque iríamos estar perante um público que nos iria ver e observar. Optei por não dar muito ênfase à palavra “Concerto” porque percebi que tinha um grande peso de responsabilidade para eles e corrigia-me sempre pela expressão “aula aberta”. Como eles se mostraram algo inseguros decidimos marcar uma aula extra, em estilo ensaio geral para o concerto de sábado.				

Sessão 6

23 de fevereiro de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Utilização do “Humming” livre -Exercícios de escalas até à 3ª, com diferentes vogais - exercícios em harmonia (duas vozes) - Escala Maior em cânon	Exemplificar uma vez e pedir para imitarem, acompanhando ao piano e explicando a importância do aquecimento. Utilizar diferentes vogais e ir corrigindo a colocação utilizando exemplos que não sejam objetos (por exemplo, o espaço bucal ser como ter um ovo dentro da boca).		10 min
Obra: “Tia Anica”	Cantar a duas vozes a peça “Tia Anica”	- treino da memória - imitação - repetição	-Relembrar a forma da música: quem canta as estrofes e as vozes		
Obra: “Jennie Mama”	- Cantar a canção com letra - Iniciar o canon com dois grupos	- Imitação: frases de dois em dois compassos, com diferentes sílabas (tu, tá, nô) - Repetição: repetir várias vezes os mesmos compassos e ir acrescentando sempre de dois em dois.	- Manter sempre a pulsação presente, através do estalar dos dedos - Para perceberem onde devem entrar sem haver contagem em voz alta, tocar uma introdução ao piano; - Rever as vozes e corrigir erros melódicos, rítmicos e/ou outros.		
Resumo e Reflexão	No aquecimento o F. sentiu que estava a cantar muito agudo, porque estava a imitar a altura exata da minha voz, ou seja, já estava a cantar no registo de falsete. Na tentativa de melhorar a afinação dos elementos com mais dificuldades fui alertando algumas vezes para a importância de ouvir o piano e os colegas. Apesar de ter melhorado, continua a haver membros que não conseguem afinar. Houve algumas dificuldades em perceber a métrica composta no exercício de aquecimento que foi alterado para métrica simples. Durante a explicação do exercício tenho a				

preocupação de utilizar alguns termos musicais e não musicais, como por exemplo, “cada nota tem quatro tempos, quatro pulsações, é uma semibreve”. O M. A. continua a ter muitas dificuldades em afinar e reproduzir o som na altura correta pelo que tento fazer apenas um exercício com ele. Nesta sessão coloquei o grupo em duas filas, para preparar o concerto que haverá no próximo sábado, levando-os pelo braço para o local onde devem estar, organizando-os por voz e por tamanho. Com o piano em frente a eles toquei o acompanhamento do Jennie Mama e perguntei-lhes se sentiam a pulsação, pedindo-lhes para a baterem com palmas. Fiz uma pequena introdução e foi fácil perceberem onde tinham que entrar, por isso, treinamos essa entrada para eu evitar fazer a contagem. Foi explicado verbalmente a forma da peça mais do que uma vez, ainda assim, para alguns elementos foi difícil decorar que todos fariam a primeira parte. A G. fica um pouco chateada porque sabe que há um piano numa sala e acha que devia estar no salão onde ensaiamos. A G. diz que está a gravar e alguns pedem-lhe as gravações para estudarem em casa. A A. também utiliza um pequeno gravador em todas as aulas para poder rever as melodias em casa. Antes de iniciar a canção “Tia Anica” voltamos a relembrar a forma para que não haja enganos, uma vez que as estrofes são cantadas por naipes diferentes, a duas vozes. Há muitas entradas diferentes e torna-se um pouco difícil para eles decorarem, por isso repito por estrofes e só depois junto tudo. A A. tem algumas dúvidas e uma delas é quem



está ao lado a fazer o quê, por isso explico-lhe que ela é o limite dos dois grupos, sendo que à sua direita estão as sopranos e à sua esquerda a contraltos e atrás os homens. Os ensaios são sempre a repetir muitas vezes as canções para que decorem a forma e para que fiquem seguros. Na entrada da “Ti Anica”, defini que iria percutir três pulsações, iriam respirar na quarta e entrar na estrofe. Durante a sessão houve muito barulho e muita confusão e foi mais difícil fazer um trabalho seguido, tive que chamar a atenção bastantes vezes. O E. relembra-me que faltaram as palmas na última vez que se canta o refrão, o que mostra interesse da parte dele, apesar de estar sempre mais tímido. Antes da sessão terminar, falei-lhes da vénia e que essa vénia simboliza um agradecimento. Para lhes dizer como era a vénia feita, descrevi todos os movimentos que deveriam fazer, começando por dar as mãos, levantar os braços com calma e “deixar cair o corpo e a cabeça” (ver foto) ao mesmo tempo que os braços. Alguns desequilibraram-se porque se dobraram muito, ainda assim, brincaram com a situação dizendo que não podiam ir para “os copos”. No fim de repetirmos a canção “Ti Anica”, fizemos a vénia enquanto o professor Duarte nos aplaudiu e todos nos aplaudimos no fim. Antes de ir embora o F. pediu para cantar uma música israelita para os colegas.

Sessão 7**25 de fevereiro de 2017****Resumo e Reflexão**

Este concerto foi de apresentação do projeto e incluiu-se na Assembleia Geral da ACAPO Coimbra que se prolongou com uma festa de Carnaval. Este concerto foi no mesmo espaço do ensaio, no entanto, a posição do coro foi o inverso à que costuma ser em aula. Isto gerou alguma confusão entre os membros e expliquei-lhes que iríamos cantar onde costuma estar a mesa de reuniões, que é uma referência para eles. Abrimos o concerto, sendo apresentados pelo presidente da ACAPO Coimbra, Sr José Figueira, que congratulou o projeto e referiu que estava muito satisfeito por poder ser realizado na ACAPO Coimbra. Em relação ao concerto, os elementos do coro ficaram posicionados em meia-lua e o piano ficou no centro, de modo a que eu ficasse de frente para eles e de costas para o público. Estavam todos muito nervosos e algo tensos, não se sentiam completamente preparados para esta apresentação devido aos poucos ensaios que tinham tido. A primeira peça foi o “Jennie Mama”, que correu bem no início mas no fim teve alguns percalços, porque a primeira voz deveria ter terminado e continuou. Ainda assim conseguimos fazer um final “todos juntos” o que mostrou que já havia alguma segurança de grupo. A segunda peça foi “Tia Anica” correu bem e foi pedido ao público que cantasse e batessem palmas para nos acompanhar. O fato de ser uma canção popular e de todos participarem, aliviou um pouco o grupo e não erraram nas vozes. No final do concerto estavam todos com um grande sorriso e com uma expressão facial de orgulho. Quando ouviram os aplausos do público notei em algumas pessoas um ar de “surpresa” e de felicidade por sentirem que foram acolhidos e que os aplausos eram para o que eles tinham ali apresentado.

Sessão 8

1 de março de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Exercícios de 3 ^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon		Piano	10 min
Syahamba	Aprender a linha melódica Aprender a segunda voz Aprender a letra Juntar a Voz 1 e Voz 2	Imitação Repetição Memorização	Cantar a linha melódica em "tu tu", por frases e pedir para imitarem e ir juntando as frases Acompanhar com o piano Apoiar com palmas e estalos a pulsação Dizer a letra e pedir para repetirem. Repetir as palavras mais difíceis.	piano	30 min
Resumo e Reflexão	A sessão teve a presença de alguns familiares que estavam na ACAPO com os elementos e quiseram assistir. Antes de iniciarmos a parte musical pedi-lhes para falarem sobre o concerto de sábado, dando a sua opinião. A M. disse que "foi engraçado, absolutamente calmo e não senti o nervosinho miudinho(...) foi ao final do quarto ensaio, por isso, implica muito pouco tempo de trabalho e há coisas que são precisas de trabalhar, como a afinação, mas gostei e tentei divertir-me com aquilo que faço, sem acusar aquela preocupação (de fazer as coisas sem pensar). Acho que as pessoas captaram isso". A L. considerou que não correu mal em relação ao tempo de ensaios. Para a L. foi a primeira vez que se apresentou ao público e perguntei-lhe como tinha sido a sensação de saber que a estavam a ouvir e ela disse que esteve "um bocado nervosa". O J. J. referiu que quando está sozinho fica nervoso mas assim em grupo não tem problema. Em relação à atuação ele disse que "não correu assim tão bem e já houve aqui ensaios em que correu muito melhor e eu próprio me enganei e cantei quando não devia (...) tivemos aqui ensaios que foram cinco estrelas". O P. afirmou muito confiante "eu gostei. De tudo. Mesmo que as pessoas não tenham gostado na minha opinião eu acho que sim, correu bem" (e como te sentiste nas palmas?) "Foi bom, foi emocionante (a sorrir), foi diferente... foi a primeira vez!". A C. disse que gostou "mas senti muita insegurança", "disseram-me que gostaram mais da segunda, outros mais da primeira, mas senti-me muito insegura porque foram poucos ensaios... mas gostei. Numa próxima será melhor". A C. disse que já estava tudo dito e que "o nervoso está sempre cá. Recebermos as palmas foi muito bom. E além do mais temos uma boa professora". O T. : "posso dizer que para mim foi uma surpresa pela positiva porque dado os ensaios que tivemos aqui acho que correu muito melhor do que eu estava à espera. O facto é que aqui nos ensaios nós nos enganávamos mais, mas isso no próprio dia, nós enganamo-nos algumas vezes, mas acabamos por fazer um bom trabalho de artistas porque se alguém notou... não deve ter sido quase ninguém. Conseguimos controlar e acho que não se notou nada. Gostei da experiência porque foi mais um trabalho de equipa do que outra coisa e				

o nervosismo no meio de todos acabou por passar. Foi bom”. Intervim aqui para consolidar a ideia do T. e que foi realmente um trabalho de grupo, porque como o J. disse que se tinha enganado, isso não aconteceu só com ele, mas mesmo assim nunca deixaram a canção ir abaixo e houve sempre alguém a continuar, sem se interromperem uns aos outros para se corrigirem. A P. : “gostei, gostei da experiência apesar de só termos quatro ensaios. Estava um pouco nervosa, mas gostei e fiquei contente quando as pessoas bateram palmas e pensei que gostaram”. A G. : “eu até comecei bem, mas acabar pois... tive que parar. (...) enganei-me e tive que parar. Depois recomecei na última. Por exemplo aquela parte da “Tia Anica” (a moda) ainda não está bem, eu já corriji, mas houve alguém que ainda não corrigiu.” Referiu que sentia dificuldades em cantar no grupo em que estava por causa de ser agudo. Numa conclusão, a avaliação geral foi positiva. A M. perguntou o que tinha eu sentido e eu disse-lhe que “o meu objetivo, com os meus erros e com aquilo que faço bem, é que as pessoas gostem do que estão a ouvir e eu gosto de sentir que aquilo que eu estou a apresentar é algo com que me identifico. E o facto de estarmos aqui a criar ligações, amizade, uma união de grupo como o T. disse é o mais importante. Até nos podíamos ter enganado que eu não me importava. Só o facto de vocês terem aceite e da evolução que houve estas quatro semanas, principalmente no quererem estar e aprender sem medos, isso é o principal e eu gostei muito de estar convosco e espero que haja mais oportunidades”. O J. J. perguntou-me se eu já tinha trabalhado com pessoas deficientes ao que eu respondi que já tinha trabalhado com públicos com deficiências mentais, mas com invisuais este era o primeiro grupo, ao que ele perguntou “Nota alguma diferença entre deficientes e não deficientes?” ao que eu respondi que não, “apenas se têm que fazer algumas adaptações, nomeadamente explicar as coisas através da fala. Há pessoas que não conseguem afinar...” E ele interrompe-me para perguntar “Mas não é por ser cego pois não?” e eu respondi com toda a certeza que não. “Eu digo isto porque num programa de televisão um júri disse: olha é cego mas canta bem”.

Posto isto fizemos o aquecimento e começamos a aprender a canção “Syahamba”. O J. J. achou a música difícil por causa da letra. Para os ajudar nas notas longas (principalmente na Voz 1), disse-lhes o tempo de cada uma (a primeira 3 e a segunda 4) e ia contando enquanto cantavam. Isto ajudou-os a fazerem os tempos bem. Para facilitar, mostrei-lhes um áudio de acompanhamento da canção (através do site Cantar Mais). Voltamos a experimentar colocando um acompanhamento rítmico. Antes de irmos embora mostrei-lhes algumas versões da música.

Sessão 9

14 de março de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal Modo menor	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração - Abordar o modo menor	- Exercícios de 3 ^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon	Cantar uma vez a frase e pedir para imitarem (já em modo menor). No fim do exercício questionar se notam diferenças na sonoridade, fazendo uma vez o mesmo exercício em modo Maior		10 min
Obra: “Vira do Minho”	- Rever as vozes em separado - aprender a segunda voz da segunda parte da canção - Juntar as duas vozes - Decorar a letra - ensaiar dinâmicas - tocar com instrumentos de percussão	- imitação - repetição - memorização - apresentar os instrumentos de percussão	Cantar a melodia e pedir eu repitam, utilizando sempre a contagem para dar entrada, mantendo a pulsação de forma audível. Explicar que o refrão é formado de 4 em 4 compassos para a segunda voz conseguir perceber a sua frase. Utilizar instrumentos de percussão para ajudar na sensação rítmica. Explicar individualmente a cada um como se toca e segura o instrumento. Atribuir células rítmicas para os instrumentos e experimentar só instrumentos e depois com vozes.		
Obra: “Syahamba”	- Cantar a canção com letra - Rever a letra	- Imitação da letra em português - repetição	Explicar o significado da letra		

	- Perceber o significado da letra				
Resumo e Reflexão	<p>Nesta sessão quis abordar o modo menor por causa da peça “Vira do Minho” e por isso o aquecimento iniciou-se com um movimento ascendente e descendente em menor. Depois de fazer o exercício em diversas alturas, questionei o grupo sobre a diferença entre o que costumávamos fazer e este exercício que tínhamos feito, “notam alguma diferença na sonoridade?”, voltando a fazer o exercício em modo Maior para ser mais perceptível. O J. respondeu de imediato que estávamos no modo menor. Para melhor perceberem as diferenças toquei no piano acordes maiores e depois menores e expliquei muito sucintamente que existam estas duas principais sonoridades e que as peças que estávamos a fazer estavam nestes modos: o “Syahamba” em modo Maior e o “Vira do Minho” em modo menor. No início do ensaio o A. perguntou porque é que o piano não estava na sala – estava numa pequena sala ao lado, mas que dava para ouvir na sala de ensaio – e a G. interveio, um pouco chateada, porque já deviam ter colocado o piano no salão onde já estive anos antes. Tentei acalmar os ânimos dizendo que queria que cantassem sem acompanhamento, para trabalharmos o texto e a frase melódica. No meio do ensaio foi necessário trocar uma pessoa da segunda voz para a primeira, sendo a M. uma das opções e a A. interveio, mostrando a sua preocupação com a afinação da segunda voz “a segunda voz precisa de ter pessoas afinadas porque senão fogem para a primeira voz”. Acabou por ir o J. J. por sugestão minha. Durante o ensaio das dinâmicas há uma preocupação muito maior a nível musical, quando questionam onde devem “diminuir” e onde devem “aumentar”. No fim de se juntar as duas vozes no refrão a M. comentou “ah isto fica fixe!!! Mas cantado pianinho fica espetacular”; a C. diz que “já está a soar melhor mas ainda me está a custar entrar”.</p> <p>Como já tinham pedido há algumas sessões, nesta sessão eu trouxe alguns instrumentos orff (maracas, triangulo, bombo, reco-reco) para tocarem na canção “Vira do Minho”. Foi fácil de perceber o entusiasmo deles a experimentar as sonoridades de cada instrumento. Estive com cada um a explicar com segurar o instrumento, ajudando-os a perceber a forma do instrumento e como melhor o seu som. Esta atividade demorou algum tempo, desde a distribuição dos instrumentos até à explicação individual, a experimentação de todos os instrumentos ao mesmo tempo e a junção com a parte vocal já aprendida. Na última parte da sessão relembámos a canção “Syahamba” e expliquei-lhes que a tradução da música era “Caminhando sob a luz de Deus” para perceberem o que significa. No final do ensaio quiseram cantar com a letra em português para mostrar ao professor Duarte. A sessão teve poucos tempos de descanso, com a preocupação de preparar o concerto que estava próximo e isso fez com que houvesse muita conversa entre os elementos enquanto eu estava a trabalhar com o outro naipe o que tornou tudo mais cansativo. Ainda assim, quando dei por terminada a sessão o A. , indignado falou “Então fica por aqui assim? Só cantámos duas!”</p>				

Sessão 10

21 de março de 2017

Resumo e Reflexão

Concerto no Justiça e Paz. Este concerto serviu como convívio e de forma a nos despedirmos dos elementos que irão para formação e não poderão voltar a estar no coro. Fizemos um almoço convívio em que cada um levou o seu e fomos de carrinha até ao lugar. Lá, estavam alguns elementos do Coro Legatto (o coro que dirigido) para servirem de guias na volta até à ACAPO (que foi a pé) e também para haver uma partilha musical com os elementos da ACAPO no final do concerto. O local era um pouco ruidoso, porque era uma cantina e a ideia foi surpreender as pessoas com um concerto numa hora em comum. No entanto, algumas pessoas não compreenderam e continuaram a conversar como se não estivéssemos lá. O concerto correu bem e voltámos a pé, passando pelo jardim botânico de Coimbra. Foi muito descontraído e houve momentos de muita partilha pessoal

Sessão 11**28 de março de 2017****Resumo e Reflexão**

A sessão foi numa sala de aula uma vez que o salão estava a ser ocupado. Só estavam 5 elementos uma vez que a partir de agora os elementos da formação não viriam mais. Iniciámos a sessão a ouvir um vídeo do concerto, partilhado na página do Justiça e Paz, local onde foi o concerto da semana passada. O T. comentou que a música “Syahamba” não lhe saía da cabeça. Muito naturalmente começaram a cantar sem eu dar indicações. Conversámos sobre o último concerto. O local, sendo uma cantina era muito barulhento e uma das mesas não soube respeitar o coro, continuando a falar até lhes ter ido pedir para falarem mais baixo. A nível musical o concerto correu bem ,com algumas desafinações mas em geral não houve nada de negativo.

A. : “Francamente uma coisa que me agradou muito foi o passeio a pé. Do ponto de vista coralista eu senti que estava em público, oficialmente fora de portas. Aqui sentia-me em casa. Aquele ambiente não é silencioso, não fiquei preocupada, não notei nada de especial. Para primeira apresentação pública foi bom termos um ambiente informal. Foi uma espécie de transição entre o ambiente familiar e o ambiente público. Senti-me bem a cantar e não fiquei nervosa... se fosse sozinha era capaz de ficar nervosa.” A C. interveio “Se estavas mal não estavas só não é” e todos se riram. A A. continuou “acho que há aqui vozes que precisam de ser trabalhadas.” Expliquei que isso tinha que ser trabalhado com o tempo e não saberia como iria ser depois de junho e a C. fez o comentário “Vê lá se plantas aí uma sementinha”. A A. em relação a isto disse “é que nós estando a semear uma planta para depois a cortar pela raiz é uma pena”.

E. : “Eu acho que dado o tempo de ensaios não foi muito mau. Houve algumas entradas antes do tempo, mas ninguém notou. (...) Quem está por dentro das coisas percebe mas acho que de fora não se percebeu.” “Se calhar sou um bocado exigente, dado o historial de coros que tenho e por isso tenho uma expectativa mais elevada... por isso acho que pelo tempo que temos de ensaio não correu mal.”

Iniciámos a canção “Coro das Maçadeiras” e houve algumas dificuldades a encaixar as vozes por serem melodias com o mesmo desenho melódico e neste caso por ter uma voz a mais.

O ensaio não teve nenhuma ocorrência para anotar.

Sessão 12

18 de abril de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Audição de obras	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir obras corais - Conhecer vários estilos de peças corais - Ampliar o repertório coral 	Através do “youtube” ouvir peças sacras para coro à capella, covers de músicas comerciais, espirituais negros e gospel	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar uma vez o exercício e pedir para repetirem - dar sempre a nota inicial e manter a pulsação de forma a que a oçam 	Computador Saída de áudio	10 min
Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de 3^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon 	Pedir para terem atenção ao colega de forma a uniformizar o som e as vogais		10 min
Oh happy day	- cantar a voz de soprano e tenor do refrão e iniciar o estudo da segunda parte	<p>Imitação: reproduzir cada frase e pedir que imitem o que ouvirem</p> <p>Repetição: repetir as vezes que forem necessárias até estarem confortáveis com a sua linha melódica.</p>	<p>Com o auxílio do piano, cantar a primeira frase (2 compassos + 2 compassos) só da voz do soprano e pedir para imitarem, primeiramente sem letra, com a sílaba “nô”. Repetir o processo para a voz de tenor. Juntar as duas vozes, cantando uma delas e tocando no piano a outra para que distingam os sons.</p> <p>O mesmo processo para as restantes frases.</p> <p>Sem entoação, pedir para dizerem a letra “oh happy day” e de seguida cantar o refrão com letra. A introdução do solo ouve-se no piano e cantam as primeiras notas de cada</p>		30 min

			voz, várias vezes até fixarem.		
Resumo e Reflexão	<p>A primeira parte de audição de obras serviu para voltarmos a ambientar-nos no contexto coral e para descontraírmolos dado que não estávamos juntos há duas semanas. As obras escolhidas foram bastante diferentes em estilo, começando por "Ubi caritas" de Ola Gjeilo, seguindo-se de um Gospel "Praise is Holy Name" e terminei com "Happy day". Quando souberam que íamos cantar o "Happy day" ficaram muito contentes, mas com medo porque achavam "muito difícil". Depois de dividir em dois grupos os sete elementos, toquei a harmonia da peça como introdução. Expliquei que o que íamos aprender era a "resposta" ao solo que toda a gente conhece que depois ia ser feito por alguém. Apesar do grupo estar mais uniforme, o M. A. continua a ter dificuldades em afinar. Nesta sessão estive a trabalhar um pouco individualmente com ele, no entanto tem muitas dificuldades em manter o mesmo som. Iniciámos então a aprendizagem da canção "Happy day", com a parte do coro, ensaiando já as duas vozes. Havendo necessidade de ter o piano, fomos para uma sala mais pequena onde está o piano da instituição, sendo assim mais fácil juntar as duas vozes com o apoio do piano. A letra foi repetida bem lentamente, ao mesmo tempo que a ia traduzindo. Apesar do grupo ser mais pequeno o ensaio não teve percalços e houve um ritmo de trabalho bom, apesar da canção ser mais exigente, juntando-se também a língua em inglês. Nesta sessão ainda conseguimos iniciar o estudo da segunda parte, a duas vozes. Antes de irmos embora voltámos a repetir desde o início, comigo a cantar o solo para perceberem o resultado final.</p>				

Sessão 13

2 de maio de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Pulsção Sentido rítmico	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar o sentido rítmico - Desenvolver a audição - Treinar parte motora através do ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> -Marchar consoante a pulsção sentida - Parar sempre que não houver som 	Ir tocando ao piano vários acompanhamentos, em modo maior e menor, alterando o andamento e as células utilizadas		
Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de 3^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar uma vez o exercício e pedir para repetirem - dar sempre a nota inicial e manter a pulsção de forma a que a oiçam 		10 min
Oh happy day	- cantar a voz de soprano e tenor do refrão e iniciar o estudo da segunda parte	<p>Imitação: reproduzir cada frase e pedir que imitem o que ouvirem</p> <p>Repetição: repetir as vezes que forem necessárias até estarem confortáveis com a sua linha melódica.</p>	<p>Com o auxílio do piano, cantar a primeira frase (2 compassos + 2 compassos) só da voz do soprano e pedir para imitarem, primeiramente sem letra, com a sílaba “nô”. Repetir o processo para a voz de tenor. Juntar as duas vozes, cantando uma delas e tocando no piano a outra para que distingam os sons.</p> <p>O mesmo processo para as restantes frases.</p> <p>Sem entoação, pedir para dizerem a letra “oh happy day” e de seguida cantar o refrão com letra. A introdução do solo ouve-se no piano e cantam as primeiras notas de cada</p>		

			voz, várias vezes até fixarem.		
Coro das Maçadeiras	Rever as vozes Decorar a letra	-Cantar cada voz separadamente -Repetir a letra sem altura sonora			
Resumo e Reflexão	<p>Nesta aula iniciei o exercício de marcha rítmica, explicando-lhes o que deveriam fazer. A A. ficou um pouco preocupada com medo de embater nos colegas. Ao piano fiz várias pulsações e vários acompanhamentos rítmicos, parando em sítio não obvio. O A. teve algumas dificuldades na primeira vez, continuou a marchar mesmo sem haver música. Em geral todos executaram de forma eficiente o exercício, uns arriscando mais e dando passos mais largos, outros ficando um pouco mais no mesmo sítio. Numa segunda parte do exercício pedi-lhes que juntassem movimento dos braços, onde os poderiam mover consoante a dinâmica ouvida. Sendo piano, movimento junto ao corpo, sons fortes, braços mais afastados do corpo. Apesar do exercício não ter sido bem compreendido/executado todos se soltaram, até mesmo os mais introvertidos, principalmente o T., que se mexeu muito à vontade durante o exercício. Todos pareceram felizes e divertidos a fazer o exercício e mantiveram o silêncio para conseguirem ouvir o piano. Iniciámos a revisão e continuação do estudo do "Happy Day" e como havia dúvidas nos tempos e ritmos, incluí a marcha no próprio lugar, marcando sempre mais forte o 1º tempo, explicando-lhes que era pausa. Este exercício funcionou e conseguiram corrigir os erros rítmicos. Continuei a utilizar essa estratégia para a restante canção, dizendo-lhes quantos passos deveriam dar para cada nota, nomeadamente as mais longas. É uma canção mais exigente e por isso há mais dúvidas e maior dificuldade em afinar e perceber como são as duas vozes. A M. estava um pouco impaciente por causa da desafinação e de não se estar a avançar por causa de não haver concentração, estando a referir-se ao M. A. .</p>				

Sessão 14

9 de maio de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Exercícios de 3 ^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon	-	Piano	10 min
Audição de obras	- Ouvir obras corais - Conhecer vários estilos de peças corais - Ampliar o repertório coral	Através do “youtube” ouvir peças sacras para coro à capella, covers de músicas comerciais, espirituais negros e gospel coral	-	Colunas	10 min
Oh happy day	- cantar a voz de soprano e tenor do refrão e iniciar o estudo da segunda parte	Imitação: reproduzir cada frase e pedir que imitem o que ouvirem Repetição: repetir as vezes que forem necessárias até estarem confortáveis com a sua linha melódica.	Com o auxílio do piano, cantar a primeira frase (2 compassos + 2 compassos) só da voz do soprano e pedir para imitarem, primeiramente sem letra, com a sílaba “nô”. Repetir o processo para a voz de tenor. Juntar as duas vozes, cantando uma delas e tocando no piano a outra para que distingam os sons. O mesmo processo para as restantes frases. Sem entoação, pedir para dizerem a letra “oh happy day” e de seguida cantar o refrão com letra. A introdução do solo ouve-se no piano e cantam as primeiras notas de cada	Piano	35 min

			voz, várias vezes até fixarem.		
Resumo e Reflexão	A primeira parte de audição de obras serviu para voltarmos a ambientar-nos no contexto coral dado que não estávamos juntos há duas semanas. Quando souberam que íamos cantar o Happy day ficaram muito contentes mas com medo porque achavam “muito difícil”. Depois de dividir em dois grupos os sete elementos, toquei a harmonia da peça como introdução. Expliquei que o que íamos aprender era a “resposta” ao solo que toda a gente conhece que depois ia ser feito por alguém.				

Sessão 15

21 de maio de 2017

Resumo e Reflexão

Este concerto foi em Lisboa, integrado nas Olimpíadas do Braille. O ponto de encontro foi às 11h30 na delegação ACAPO em Coimbra para almoçarmos juntos num restaurante em frente onde já costumam ir. Nesse restaurante os pratos já vinham prontos a serem comidos, isto é, o peixe vinha já sem espinhas e a carne cortada. Depois do almoço, eu levei a carrinha de nove lugares da instituição com os oito elementos que iam a Lisboa e uma aventura começou, estava nervosa por ir a conduzir uma carrinha grande e com oito pessoas com deficiência visual. Alguns comentários engraçados como o A. logo à saída do estacionamento, de marcha atrás, que me disse “pode ir que eu não vejo carro nenhum”, provocando um riso a toda a gente. Também durante a viagem a C. e a M. quiseram *ver* a camisola que iria vestir e tocaram-lhe sentindo as várias texturas. Partiu deles o facto de irmos todos vestidos de branco na parte superior e mais escuro na parte de baixo. Parámos numa estação de serviço e fui com as cinco mulheres à casa de banho, todas de braço dado umas nas outras. Foi difícil porque tive que indicar a cada uma onde era a casa de banho, onde era o lava-mãos e onde era para secar as mãos, sendo que umas. Ainda assim elas foram compreensivas e esperaram sempre pelas minhas indicações. Dos rapazes o T. como tinha ainda alguma visão encarreguei-o de ajudar os homens. Ao chegar a Lisboa tivemos um dos responsáveis pelo evento que foi buscar um grupo e eu levei o outro. O concerto foi muito dinâmico, pedi sempre às pessoas que lá estavam para cantar conosco, e começámos pela “canção do olá” para nos apresentarmos. Quando apresentei falei de um coro de “invisuais” e um senhor da plateia retorquiu, dizendo que não eram invisuais eram deficientes visuais. E outros interromperam-no dizendo que não, que estava a dizer bem... gerou-se alguma confusão que tive que acalmar dizendo apenas que era um coro de 8 pessoas amigas, que vinham ali apresentar o que tinham aprendido até então. O concerto correu bem, mas eles estavam nervosos e eu também. A plateia não perdoava. No público estava um baterista e pedi-lhe para nos acompanhar fazendo um ritmo nos bancos. À vinda para casa correu tudo bem e a M. agradeceu-me falando por todos, pela dedicação e por os ter levado até ali. A C. disse que tinha sido muito corajosa por ter ido sozinha com eles e o T. elogiou dizendo que fiz um bom trabalho e me saí bem como guia. Fui levar cada um a casa, que também foi um desafio porque não conheço algumas zonas. Ainda assim descrevi-me tudo de uma maneira muito real “depois daquela curva, há uma placa que diz (...) corta lá e a 200 metros está uma casa (...) pode deixar-me lá”. Foi um dia memorável e aprendi muito acerca do trabalho de guia.

Sessão 16

23 de maio de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Canção de Olá	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadrar os novos membros através do canto - criar empatia de grupo através da canção e da apresentação individual cantada 	Começar a cantar a melodia com sílabas, sem letra, e com algumas variações.	-	Piano	15 min
Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de 3^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon 	.	Piano	10 min
Pulsção Dinâmicas Andamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir as métricas - Sentir a pulsção - Diferenciar andamentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcha em vários andamentos - Treinar a atenção e audição 	Através de palmas, bater diferentes pulsações em diferentes andamentos	-	10 min
Oh happy day	- cantar a voz de soprano e tenor do refrão e iniciar o estudo da segunda parte	<p>Imitação: reproduzir cada frase e pedir que imitem o que ouvirem</p> <p>Repetição: repetir as vezes que forem necessárias até estarem confortáveis com a sua linha melódica.</p>	<p>Com o auxílio do piano, cantar a primeira frase (2 compassos + 2 compassos) só da voz do soprano e pedir para imitarem, primeiramente sem letra, com a sílaba “nô”. Repetir o processo para a voz de tenor. Juntar as duas vozes, cantando uma delas e tocando no piano a outra para que distingam os sons.</p> <p>O mesmo processo para as restantes frases.</p> <p>Sem entoação, pedir para dizerem a letra “oh happy</p>	-	30 min

			day” e de seguida cantar o refrão com letra. A introdução do solo ouve-se no piano e cantam as primeiras notas de cada voz, várias vezes até fixarem.		
Resumo e Reflexão	<p>Começámos por dar as boas vindas aos novos elementos, explicando o que foi o projeto até agora. Referi que é bom recebermos novas pessoas ainda que o grupo que vem de continuação já saiba algumas coisas. Começámos a cantar a canção do “Olá” para nos apresentarmos a cantar uns aos outros e para o novo membros começarem já a cantar. Dos cinco novos elementos apenas um se apresentou a cantar os outros disseram o nome a falar. Pedi-lhes para baterem os pés no chão ao tempo que ouviam as palmas para os novos elementos terem contacto com o conceito de pulsação e para se habituarem a ouvir as indicações dadas por mim. O T. chegou mais tarde e comentou que o ensaio agora estava “lotado”. Foi-lhes explicado alguns conceitos musicais, como pulsação e métrica, e alguns termos relativos ao canto como diafragma, respiração. Durante o aquecimento pedi-lhes para colocarem a mão na zona do peito para sentirem a vibração. Num aspeto geral este grupo é mais afinado que o último. Num exemplo de exercício de escala até à 5ª, uma vez para cada vogal a J. perguntou se “isso é tudo numa respiração só?!”. Dividi o grupo entre vozes masculinas e femininas e pedi ao naipe masculino para fazer o exercício e eles são muito afinados, em relação ao grupo anterior. O M. A. começou a fazer percussão dadas as dificuldades de afinação. O exercício de cânon foi bem entendido. Quando disse que íamos cantar o Happy day, a J. sentou-se dizendo que não sabia falar inglês, mostrando-se resistente. No fim de repetirmos algumas vezes fiz o exercício só com o A., soletrando bem as sílabas. Ensaíamos até à segunda parte.</p>				

Sessão 17

30 de maio de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Exercícios de 3 ^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon			10 min
Pulsção Dinâmicas Andamentos	- Distinguir as métricas - Sentir a pulsação - Diferenciar andamentos	- Marcha em vários andamentos - Treinar a atenção e audição	Através de palmas, bater diferentes pulsações em diferentes andamentos		
Oh happy day	- cantar a voz de soprano e tenor do refrão e iniciar o estudo da segunda parte	Imitação: reproduzir cada frase e pedir que imitem o que ouvirem Repetição: repetir as vezes que forem necessárias até estarem confortáveis com a sua linha melódica.	Repetir as vezes necessárias com ou sem piano até se sentirem confiantes e seguros com a sua voz.		
Resumo e Reflexão	Neste ensaio começamos por fazer um aquecimento normal de modo a que os novos elementos pudessem conhecer a sua voz e comesçassem a perceber algumas noções musicais. Fizemos o exercício de marcha através da audição de algumas obras, desta vez com obras musicais de diferentes andamentos e com diferentes instrumentações. O exercício decorreu normalmente. No final continuámos a aprender a canção "Happy day" e não houve nada a apontar.				

Sessão 18**14 de junho de 2017**

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Exercícios de 3 ^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon	Exemplificar o exercício pretendido uma vez e pedir para imitarem, dando sempre a nota inicial.		10 min
Tristeza	-Aprender a melodia - Decorar a letra	- Imitação - repetição	Cantar por frase com uma sílaba neutra. Incluir a letra assim que a melodia estiver sabida, para ser mais fácil decorarem as frases. Ir juntando as duas vozes por partes, e repetir sempre que houver necessidade. Se for preciso, acompanhar ao piano.		
Resumo e Reflexão	Iniciámos a sessão a ouvir a nova canção que é um samba chamado “Tristeza”. Depois do aquecimento, começamos a aprender a melodia sem letra numa primeira fase. Como a canção era conhecida por algumas pessoas da Voz 1, foi mais fácil aprendê-la, ainda assim tive que incluir logo a letra para facilitar esta aprendizagem. No que toca à Voz 2, feita pelos naipes masculinos, há mais dificuldades em conseguir manter a afinação e por vezes o M. começa a cantar em falsete para querer ter o mesmo timbre que eu. O trabalho foi feito com normalidade com tem vindo a acontecer nas sessões. Não houve nada a anotar.				

Sessão 19 20 de junho de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Exercícios de 3 ^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon	Exemplificar o exercício pretendido uma vez e pedir para imitarem, dando sempre a nota inicial.	-	10 min
Altura sonora e movimento corporal	- Perceber o movimento melódico com o movimento corporal	- explicação verbal do exercício	Ver estratégia 2	-	
Happy day	- Rever a parte inicial - Juntar as duas vozes com o solo	- imitação - repetição	Repetir as vezes que forem necessárias, com ou sem apoio de piano, até estarem seguros	-	35 min
Tristeza	-Rever a melodia da voz 1 e da voz 2 - Juntar as duas vozes - Aprender a letra	- imitação - repetição	Repetir as vezes que forem necessárias, com ou sem apoio de piano, até estarem seguros. Dividir a aprendizagem por frases.	-	25 min
Resumo e Reflexão	<p>Nesta sessão experimentámos a <i>estratégia 2</i> iniciando uma explicação do que deviam fazer, por exemplo, cantando “dó-ré-mi-ré-dó” dávamos dois passos em frente e dois atrás. Expliquei-lhes que o movimento do corpo era o comando para a própria voz. Em geral o exercício correu bem. Pedi-lhes para darem passos mais pequenos para não embaterem nos outros colegas. Mantive sempre a pulsação através dos estalos para conseguirem ouvir. O R. perguntou “se dessemos as mãos não era mais fácil” ao que eu respondi “não, quero que criem o vosso próprio espaço”. Como o exercício estava a correr bem fomos acrescentando notas até à quinta. Também experimentamos mudar de semínimas para mínimas “ficando estáticos durante os dois tempos”. O exercício seguinte foi na mesma com dois tempos, mas os pés deveriam marcar a pulsação, sendo que o pé direito marca o tempo forte. O próximo exercício com esta estratégia foi o cânon, dividindo o grupo em dois, sendo que cada grupo caminhava de acordo com as notas que estava a cantar. A Voz 2 só entra quando a Voz 1 chega à nota sol. O exercício decorreu com facilidade, mesmo assim repetimos três vezes a mesma coisa. Depois, repetiu-se a mesma coisa, mas com a Voz dois a iniciar o cânon. Retomámos o estudo da canção “Happy day” e lembrámos a primeira parte das duas vozes, que ainda não estava bem. No fim desta revisão juntei as duas vozes e cantei o solo e soou bastante bem, quando terminámos a M. comentou “boa!”</p> <p>Retomámos a tristeza e a melodia não estava muito esquecida, no entanto foi preciso rever algumas partes. O R. chamou a J. e disse-lhe “Oh J. agora já gostas não é?”. Conseguimos juntar a primeira parte da canção com letra, a duas vozes sem eu ter que apoiar nenhuma das vozes. Este grupo é mais brincalhão que o outro e por vezes é prejudicial. Alguém perguntou de quem era esta canção e a C. disse que era do “Legatto” e a M. explicou</p>				

	<p>que o Legatto era o coro da Raquel que cantava esta música. Continuamos a ensaiar mais uma parte da canção e apesar de ser mais exigente eles estão a conseguir decorar a melodia com alguma facilidade. Estou muito mais direcionada para a Voz 2, sempre próxima deles para me conseguirem ouvir, uma vez que é um pouco mais difícil de decorar. Quando voltamos de início ao fim, a E. e a M. estavam sempre a balouçar ao som da música.</p>
--	--

Sessão 20

6 de julho de 2017

Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Estratégias	Materiais	Tempo
Aquecimento vocal	-Aquecer as cordas vocais - Conhecer as notas musicais e as suas alturas - Aprender as figuras musicais e a sua duração	- Exercícios de 3 ^{as} - exercícios em harmonia (duas vozes) - Canon	Exemplificar o exercício pretendido uma vez e pedir para imitarem, dando sempre a nota inicial.	-	10 min
Tristeza	-Rever a melodia da voz 1 e da voz 2 - Juntar as duas vozes - Aprender a letra	- imitação - repetição	Repetir as vezes que forem necessárias, com ou sem apoio de piano, até estarem seguros. Dividir a aprendizagem por frases.	-	35 min
Happy Day	- Rever a canção - Aprender a segunda parte	- imitação - repetição	Repetir as vezes que forem necessárias, com ou sem apoio de piano, até estarem seguros. Repetir por secções. Repetir a letra sem melodia.	-	25 min
Resumo e Reflexão	A sessão começou com algum atraso porque estivemos a falar de alguns eventos que poderiam acontecer no mês de julho. Iniciamos o aquecimento e relembramos a canção “tristeza”. A Voz 1 tem poucas dúvidas a Voz 2 tem mais dificuldades por ser a segunda melodia, nomeadamente na segunda parte da melodia (“fez do meu coração...”). Para os ajudar, digo-lhes o número de tempos das notas longas. O R muitas vezes fazia um ritmo nas pernas para nos acompanhar, apesar de não ser o ritmo de samba porque ele “não gosta”. O M. estava sempre a movimentar as mãos na pulsação da música. Continuamos a aprendizagem do refrão com a Voz 1 e Voz 2. Depois de terminar de rever a “Tristeza” passamos para o “Happy day”. O ensaio decorreu com normalidade sem grandes coisas a anotar.				

Sessão 21

21 julho de 2017

Resumo e Reflexão

Concerto de final de projeto na ACAPO Coimbra, integrado nas comemorações do Dia da Delegação. Notei que estavam algo ansiosos e expectantes do se seria o concerto, mas também havia uma sensação de nostalgia por ser a ultima vez que iríamos cantar juntos. Durante a apresentação do projeto emocionei-me porque foi o colmatar de 6 meses muitos bons, onde além de aprender a nível profissional ganhei novos amigos. Nesse dia levei uma flor para cada um e no fim do concerto dei-lhes um abraço individual e a J. - que no início foi difícil para se habituar a cantar e quando foi informada deste concerto disse que “nem pensar, não vou cantar para ninguém” – agradeceu-me ao ouvido e que tinha sido um momento muito bonito. O concerto correu bem, os solos foram feitos pela E. e pela M. . Fizemos a “Tristeza” com o R. a tocar maracas e o M. a tocar tamborim e cantámos o “happy day” para terminar.