

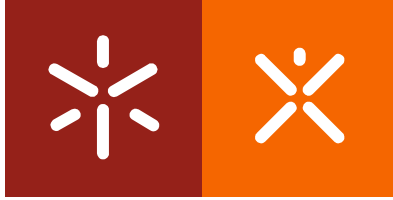


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Paula Fiúza Baptista de Matos

**A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PERFORMATIVA  
NA PEDAGOGIA DO CANTO NO ENSINO ARTÍSTICO  
ESPECIALIZADO**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Paula Fiúza Baptista de Matos

**A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PERFORMATIVA  
NA PEDAGOGIA DO CANTO NO ENSINO  
ARTÍSTICO ESPECIALIZADO**

Tese de Mestrado  
em Ensino de Música

Trabalho Efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Ângelo Martingo**

## Declaração

**Nome:** Ana Paula Fiúza Baptista de Matos

**Correio eletrónico:** anapaulaluismiguel@gmail.com

**Telemóvel:** 938460124

**Número do Bilhete de Identidade:** 06653427

**Título do Relatório da Atividade Profissional:**

A importância da prática performativa na pedagogia do canto no ensino artístico especializado

**Supervisor:** Professor Doutor Ângelo Martingo

**Ano de Conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino de Música

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO  
DE QUALQUER PARTE DESTE RELATÓRIO

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

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

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu filho e ao meu marido.



# **A IMPORTANCIA DA PRÁTICA PERFORMATIVA NA PEDAGOGIA DO CANTO NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO**

Ana Paula Fiúza Baptista de Matos

Mestrado em Ensino de Música

Universidade do Minho

2017

## **RESUMO**

O presente relatório foi elaborado tendo em vista a conclusão de um Mestrado em Ensino de Música, no âmbito do Despacho RT 38-2011. De acordo com o estipulado, descreve-se a atividade profissional da candidata no domínio do ensino vocacional do Canto, procurando contextualizá-la através da inclusão dos estudos pessoais artísticos, da atividade pedagógica e das investigações realizadas, enquadradas pelas metodologias e princípios teóricos, técnicos e artísticos que nortearam o seu trabalho.

O ensino genérico da Música, a Educação Musical, e o ensino especializado, vocacional artístico, atravessaram o nosso desempenho profissional. Acompanhámo-lo de experiências que permitiram aos alunos a participação em recitais, ou em outros momentos públicos, que revelaram, em muitos deles, a vocação na área do Canto. Privilegiámos esta área na nossa formação inicial e investimos no aprofundamento de conhecimentos e apreensão de novos. Paralelamente, exteriorizámos essas aquisições em regulares apresentações públicas, acompanhadas de Orquestra, Coro e Música de Câmara. Fundamentadas, artística e esteticamente, em obras de épocas e culturas distintas, essas atuações proporcionaram diversificadas experiências pedagógicas e correspondentes competências musicais, técnicas e estéticas.

**Palavras-chave:** Música; Canto; Formação académica; Percorso Profissional; Concerto.





# **THE IMPORTANCE OF PERFORMATIVE PRACTICE IN SINGING PEDAGOGY IN SPECIALISED ARTISTIC TEACHING**

Ana Paula Fiúza Baptista de Matos  
Master of Music Education  
University of Minho  
2017

## **ABSTRACT**

This report was drawn aiming the completion of a Master's Degree in Music Teaching, within the scope of Dispatch RT 38-2011. Accordingly, this report describes the candidate's professional activity in the vocational education of Singing, seeking to contextualize it through the inclusion of personal artistic studies, pedagogical activity and investigations carried out, framed by theoretical, technical and artistic methodologies and principles that guided the work.

The generic teaching of Music, Musical Education and specialized vocational and artistic education, guided our professional performance, which was then followed by experiences that allowed the students to participate in recitals and other public moments. This work revealed, in many of them, a vocation in the area of Singing. We privileged this area in our initial formation and invested in the deepening of the knowledge and apprehension of new ones. At the same time, we externalized these acquisitions in regular public performances accompanied by an Orchestra, a Choir and Chamber Music. Artistically and aesthetically grounded in works from different times and cultures, these performances have provided diverse pedagogical experiences and corresponding musical, technical and aesthetical skills.

**Keywords:** Music; Singing; Academic Education; Professional Course; Concert



# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. PERSPETIVA HISTÓRICA DO ENSINO DA MÚSICA EM PORTUGAL</b>	
1.1. O ensino do Canto em Portugal no dealbar do século XX.....	3
1.1.1 Antecedentes do currículo .....	3
1.1.2 Organização disciplinar .....	5
1.2. O ensino vocacional da Música (anos 70 a 90) .....	7
1.2.1. Reestruturação do ensino vocacional .....	9
1.2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo.....	9
1.3. A Escola regular e a de Música em particular .....	10
1.3.1 Ensino geral .....	12
1.3.1.1. Educação Musical no 2º ciclo.....	12
1.3.2 Escolas de Música .....	14
1.3.2.1. Escolas públicas, particulares e cooperativas.....	14
<b>2. PERCURSO ACADÉMICO e PROFISSIONAL, ARTÍSTICO</b>	
2.1. Bases da formação .....	15
2.2. Formação académica .....	21
2.3. Formação complementar .....	22
2.4. Percurso Profissional.....	23
<b>3. O PAPEL DO CANTO COMO ESTRATÉGIA POTENCIADORA DA NOSSA AÇÃO PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA</b>	
3.1. O Conservatório como principal fonte na formação inicial .....	25
3.2. O palco como espaço gerador de diferentes práticas educativas .....	25
3.2.1. Docência no Ensino Regular .....	25

3.2.2. Docência no ensino vocacional Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga .....	32
3.2.2.1. Escola Profissional de Música do Porto .....	34
3.2.2.2. Escola de Música do Porto .....	34
3.2.2.3. Centro de Cultura Musical das Caldas da Saúde .....	35
3.2.2.4. Companhia da Música – Fundação Bomfim/ Conservatório Bomfim .....	35
3.3. Reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Música: a importância da motivação para o Canto .....	37
3.3.1. Motivação para o ensino do canto – a perspectiva do professor .....	37
3.3.2. O papel dos pais e encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem do Canto .....	39
3.3.3. Motivação para a aprendizagem do Canto – a perspectiva do aluno .....	40
3.3.4. Alguns exemplos de percursos individuais neste âmbito .....	41
3.3.4.1. Escola Profissional de Música do Porto – 1992-1999 .....	41
3.3.4.2. Companhia da Música- Fundação Bomfim/ Conservatório Bomfim – 2005-2017 .....	41
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>43</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>45</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

Apresentamos um relatório reflexivo, teoricamente fundamentado, que tem como tema “A Importância da Prática Performativa do Canto no Ensino Artístico Especializado”, versa sobre a nossa atividade profissional e surge no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Neste relatório, entendemos que seria muito enriquecedor refletir sobre o nosso percurso como docente e sobre a nossa formação académica, questionando-me de que forma é que a nossa formação base – Curso Superior de Canto – tem estado presente ao longo de trinta e cinco anos de experiência profissional ao serviço do Ministério de Educação. Neste período de tempo, leccionámos a disciplina de Educação Musical 2º Ciclo, em regime de acumulação no ensino artístico especializado ministramos a disciplina de Canto no curso complementar.

É de salientar que, no decurso do presente relatório, irá ser abordado o plano de estudos por mim realizado enquanto discente. Este plano estava diretamente ligado ao professor de canto ou ao profissional de ópera e não materializava a formação pedagógica do docente de 2º ciclo, não estando, portanto, previsto o papel pedagógico por mim hoje desempenhado.

Note-se que para elaboração do presente Relatório se tornou imperiosa uma breve abordagem aos currículos e planos de estudo musical, bem como às reformas e reorganizações efetuadas no ensino da música em Portugal, antes e durante o século XX, dado que tal matéria nunca teve, ao longo da nossa história política e cultural, a atenção e estruturação que merecia. Daí propor, no Capítulo 1, uma breve referência aos antecedentes do currículo, respetivo enquadramento e organização disciplinar. Na realidade, esta matéria tem despertado, na atualidade, a mais viva dinâmica de investigação no meio académico, em grande medida pela escassez de literatura que possa explicar e relacionar o nosso percurso histórico com a história política do ensino da música em Portugal. O presente Relatório dá-se por concluído nos Capítulos 2 e 3, onde nos propomos incidir sobre a prática pedagógica e atividade profissional propriamente dita, inter-relacionando os elementos da nossa ação pedagógica com a área de especialização

– Canto – sem descurar a componente teórico-pedagógica fundamentada que lhe assiste. Por outro lado, considero pertinente examinar os fatores motivacionais para o canto, tanto dos alunos do ensino genérico pelo repertório ligeiro e curricular, como dos alunos

do ensino vocacional com um repertório somente de índole lírico, perspetivando-o segundo a ótica do professor e do aluno.

Em suma, este relatório assenta numa abordagem temporal que vai desde a nossa formação inicial ao trabalho pedagógico que hoje ministro, refletindo o processo de desenvolvimento performativo e constante que assiste a uma cantora lírica, neste caso concreto também professora de Educação Musical de 2º Ciclo. Assim, proponho uma abordagem à professora de canto do ensino artístico vocacional e do ensino genérico, questionando estratégias pedagógicas e a redefinição de conteúdos reajustados às duas realidades, distintas pelo contexto e pelo papel que a música desempenha na vida quotidiana de cada aluno.

# **1. PERSPETIVA HISTÓRICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MÚSICA EM PORTUGAL**

## **1.1 O ensino do Canto em Portugal no dealbar do século XX**

### **1.1.1. Antecedentes do currículo**

O ensino da Música e do Canto esteve, durante vários séculos, entregue à Igreja. Era ministrado em escolas episcopais e monásticas e tinha como objetivo principal a formação do Clero. Os contatos exteriores proporcionados pelos Descobrimentos, no final do século XV e durante o século XVI, levaram a um enriquecimento da população portuguesa e a uma tendência crescente para acompanhar-se, culturalmente, as principais cortes europeias. A sociedade começou a usufruir de estruturas económicas e culturais, que serviram para consciencializar as pessoas da necessidade da instrução.

Durante o séc. XVI surgem em várias igrejas, nomeadamente nas Sés, as primeiras organizações visando o ensino sistemático da música em Portugal (...) Surgem assim, diversas escolas de música, entre as quais as das Sés de Évora, de Elvas, de Portalegre, de Braga e do Porto. Destas a mais importante ao longo do Séc., XVI é a escola de música da Sé de Évora, da qual foram seus mestres de capela e/ou mestres de clausura, Mateus de Aranda (em funções de 1524 a 1544, ano em que foi nomeado para a cátedra de música da Universidade de Coimbra), Manuel Mendes (de 1578 a 1589), Filipe de Magalhães (de 1589 a 1604) e Diogo Dias Melgás (de 1663 a 1700). Em 1552, a Escola de Música da Sé de Évora passa para um regime de internato em parte graças a uma doação de Pedro Margalho (Branco;143). Nesta, a aprendizagem musical efetuada não se restringia só à música vocal, mas abrangia também a aprendizagem de alguns instrumentos entre os quais o órgão (...) em 1785 a capela musical da Sé de Évora possuía dois organistas, três violinistas, dois violoncelistas, dois baixões, três contraltos, quatro tenores e três baixos, e que poucos anos mais tarde, em 1800, todos os elementos atuavam regularmente como cantores (...)¹.

No reinado de D. João V (1706 – 1750) foi criada a Escola de Música da Patriarcal e implantada uma grande reforma nos domínios da música, introduzindo a ópera e as novas formas instrumentais. Esta reforma é concretizada através do convite

---

¹ (Gomes, 2000, pp.15 -16).

de grandes mestres estrangeiros, ao mesmo tempo que se enviavam para Itália alunos selecionados por determinadas competências<sup>2</sup>.

Com a fundação do Conservatório Nacional de Lisboa em 1835, por decreto de D. Maria II, reformadora do ensino das artes em Portugal, a formação dos músicos profissionais deixou de ser incumbência do Seminário Patriarcal, extinto em 1834, passando a pertencer a esta nova instituição. Este facto irá marcar o início da laicização do ensino da música. Domingos Bomtempo (1775-1842), personalidade influente na área da música, compositor e intérprete, foi nomeado diretor da parte instrutiva do Conservatório, aspeto que beneficiou o novo rumo do ensino da Música. Em 1890, o currículo dos alunos era já bastante diferente do que Domingos Bomtempo inicialmente propusera, como resultado das alterações sofridas. Pela Carta de Lei promulgada por D. Luís, em 25 de agosto de 1887, no seu artigo 1º, o governo ficou autorizado “(...) a reformar o Conservatório Real de Lisboa, desenvolvendo e regulando melhor o ensino da música, aumentando o ordenado dos seus professores e suprimindo ou transformando a escola de arte dramática”. Os decretos de 6 de dezembro de 1888 e de 20 de março de 1890, reformaram o currículo da escola de música, impondo, pela primeira vez, a duração, em anos, dos diversos cursos e disciplinas. O Curso Geral e Complementar de Canto tinham a duração de três anos respetivamente. Em 1898, o decreto de 13 de janeiro trouxe nova alteração à estrutura do ensino da Música ministrado no Conservatório Real de Lisboa, criando para todos os instrumentos, incluindo o Canto, cursos gerais e superiores. O Curso Geral de Canto tinha a duração de quatro anos e do Curso Superior dois. Em 1901, foi aprovada uma nova reforma deste ensino, proposta pelo então diretor Augusto Machado (1845-1924). Assim, ao Curso de Canto Individual e Coletivo ficou a corresponder a duração de dois anos e ao Canto Teatral a de três.

No ano de 1919, foi nomeado diretor do Conservatório Nacional, José Vianna da Motta (1868-1948), pianista, compositor e pedagogo, formado e aclamado no estrangeiro. Destacar-se-ia como uma figura iminente no panorama musical português, assim como na reforma do Conservatório que promoveu.

José Vianna da Motta executou, com 13 anos, o seu primeiro concerto no Salão da Trindade; 5 meses depois fez o exame do 6º ano e 7º ano de Piano, com um intervalo de três dias entre eles, concluindo o Curso de Piano do Conservatório. Com 14 anos,

---

<sup>2</sup> Cruz, I. (1985). *O que fiz e o que não fiz*, ed. de autor, Lisboa.



matriculando-se no Conservatório de Berlim, onde estudou com os irmãos Scharwenka, formação germânica que irá tentar implementar, mais tarde, em Portugal. Nos finais da década de oitenta, iniciou uma intensa carreira internacional de concertista e, juntamente com Luís de Freitas Branco (1890-1955), implementou a melhor e mais completa reforma que o ensino musical no Conservatório conheceu. Esta reforma instituiu o estudo do solfejo nas escolas primárias musicais, desaparecendo do Conservatório. A divisão dos Cursos, incluindo o Canto, passou a incluir três graus de ensino diferentes: Elementar, Complementar e Superior. Relativamente ao Canto, o grau Superior veio a desdobrar-se em Canto Teatral e Canto de Concerto. Todos os alunos usufruíam, obrigatoriamente, do ensino do Português e de elementos de Literatura Portuguesa e Estrangeira; Tópicos de História Geral, História Pátria e de Geografia Elementar; Francês; Italiano; Generalidades de Ciências Musicais com Acústica, História da Música e Estética Musical.

Após o golpe militar de 1926, o Estado Novo implementou a reforma do ensino, da arte e da cultura em geral, orientando-a segundo objetivos ideológicos e ao serviço do regime. Assistiu-se aos mais significativos desinvestimentos no seu nível de qualidade. A música, em particular, sofreu variados condicionalismos. Com a reforma de 1930, a mais importante em termos de execução do ideário salazarista, levada a efeito por Carneiro Pacheco, a formação dos músicos do Conservatório refletiu-se no empobrecimento e redução do currículo proposto por José Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco.

### **1.1.2. Organização disciplinar**

Em 1835, com Domingos Bomtempo como diretor do Conservatório Nacional, o currículo integrava 16 disciplinas; no entanto, devido a constrangimentos económicos, ficou reduzido a 6 disciplinas, sendo a sexta o Canto. Em decreto de 20 de março de 1890, encontramos a indicação da duração dos diferentes cursos/disciplinas. Destaca-se o plano de estudos do Curso Geral de Canto com a duração de três anos, igual duração do Curso Complementar. A disciplina de “Língua Italiana” aparece como disciplina de frequência obrigatória do Curso de Canto, disciplina que ainda hoje integra o currículo do Curso Complementar de Canto.

Em 1898, o currículo ministrado no Conservatório Real de Lisboa é reformulado. Criam-se, para todos os instrumentos, incluindo o Canto, Cursos Gerais e

Superiores. O Curso Geral de Canto tinha a duração de quatro anos e o Curso Superior de Canto de dois. Com esta reforma surgem, pela primeira vez, os limites etários para a admissão nos referidos Cursos. Assim, para Ingressar no Curso de Canto, para o sexo feminino e masculino a idade mínima de ingresso era de 16 anos e a máxima de 25 anos para os rapazes e de 23 para as raparigas.

Em 1901, foi aprovada uma nova reforma do ensino, no Conservatório Real de Lisboa. A proposta partiu do então diretor Augusto Machado (1845-1924), sendo eliminados todos os cursos Superiores à exceção dos de piano, violino e violoncelo. Assim, o Curso de Canto Individual e Coletivo passou a durar dois anos e o Canto Teatral três. A disciplina de “Língua Italiana” continuou a ser lecionada, mas só para os alunos de Canto e Composição. Com esta reforma, os limites etários para ingresso no Curso de Canto determinavam para o sexo feminino a idade mínima de 14 anos e para o sexo masculino os 16. No sexo masculino a máxima era de 25 anos, sendo de 24 para sexo feminino.

Em 1919, a reforma levada a cabo por Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco divide os Cursos em três níveis: Elementar, Complementar e Superior. Na disciplina de Canto, os 3 níveis têm a duração de 2 anos. Além destas disciplinas, no currículo de frequência obrigatória constava: Português e Francês com a duração de três anos: Solfejo, Instrumentação e Leitura de Partituras, Italiano, História e Geografia, História da Música, Estética Musical com a duração de dois e Noções Elementares de Acústica com a duração de um ano. Estas três últimas disciplinas estavam integradas nas Ciências Musicais. Era obrigatória a prática musical regular, tanto para os alunos como para os respetivos professores. Constavam, ainda do mesmo decreto, os limites etários para a admissão nos referidos cursos.

Em 1930, ao nível ensino do Conservatório, a reforma contemplou a extinção das disciplinas de Instrumentação e Leitura de Partituras, Regência de Orquestra, Francês, História e Geografia e Ciências Musicais. Desapareceu o grau de virtuosidade. Com esta reforma os alunos de Canto ficaram com o seguinte currículo: Solfejo (ensino preparatório comum) com a duração de dois anos, Canto Geral com a duração de três, Canto Teatral Superior com a duração de dois e Canto de Concerto Superior com a duração de três anos. Estipulou-se, ainda como disciplinas de frequência obrigatória as seguintes: Acústica e História da Música, Português e Italiano, com a duração de dois anos. A classe de Canto Coral era de frequência obrigatória para todos os alunos, com a exceção dos que não tinham condições físicas para a frequentar. Os limites etários para

a admissão nos Cursos eram os seguintes: sexo feminino mínimo 16 anos, máximo 24 anos, sexo masculino mínimo 18 anos e máximo 22 anos. A tão desejada reforma no ensino da música do Conservatório, só veio a acontecer, efetivamente, com a aprovação do Decreto – Lei nº 310/83. A implementação deste Decreto-Lei não aconteceu em todos os Conservatórios e Escolas do país, continuando a existir, em simultâneo, currículos da experiência Pedagógica realizada no Conservatório Nacional.

## **1.2. O Ensino vocacional da Música (anos 70 a 90)**

A Experiência pedagógica no Conservatório Nacional, iniciada no ano letivo 1971/72 teve como objetivo reformar e inovar os currículos de 1930, introduzindo, faseadamente, uma adaptação nos planos de estudo, programas e métodos de ensino. Este capítulo abrange as décadas de 70-90, contemplando o nosso percurso formativo na área da Acústica. A já citada experiência pedagógica dividiu-se em três períodos diferentes, destacando-se no primeiro um acontecimento marcante na história do nosso país: a revolução dos cravos no 25 de abril de 1974. Como contributo para a experiência Pedagógica devemos considerar um projeto de reforma do ensino da música no Conservatório, em 1966, elaborado pelos professores da instituição, tendo então como seu diretor o maestro e compositor Ivo Cruz. Este projeto de reforma foi praticamente ignorado. Nesta proposta de reforma, o Curso Geral de Canto teria a duração de 5 anos, e o Curso Superior desdobrar-se-ia em Canto de Concerto ou Canto de Ópera, com a duração de três anos. Propunha-se, também, o limite de idade para a admissão no Conservatório para ambos os sexos: o limite mínimo era de 16 anos e o máximo de 25.

No ano de 1970, deu-se um novo passo com Veiga Simão como Ministro da Educação, na tentativa de criar as bases de um sistema que tinha, como principal propósito, a escolaridade obrigatória, de carácter universal e gratuita. Todos os portugueses deveriam ter acesso à educação, independentemente da condição social e dos recursos económicos. Esta educação conduziria, ao mesmo tempo, à integração dos mais capazes nas elites da nação. Para que esta inclusão de todos se concretizasse, foi reconhecida a importância dos apoios sociais, com a criação do IASE (Instituto de Ação Social Escolar)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Iria, A. (2011). *O Ensino da Música em Portugal - desde o 25 de Abril de 1974*, Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro. p. 37.

A reforma de Veiga Simão tentava relacionar a Educação com a Democracia através da defesa do acesso à escola de todos sem exceção. Tinha como finalidade promover a modernização do sistema educativo Português tentando aproximá-lo dos modelos da Europa Ocidental. Deste modo a ligação dos conceitos de democracia e educação surgem para justificar o princípio da “Igualdade de oportunidades”.

Tal reforma teve pouca visibilidade no Ensino especializado da Música. Na verdade

(...) Ao olhar para a realidade vivida no Conservatório Nacional, a partir do início do regime de experiência pedagógica iniciado no ano letivo de 1971/1972 , quando analisada à luz da realidade vivida nesta instituição desde a sua fundação, ma primeira metade do séc. XIX, e ainda consubstanciada na proposta de reforma elaborada em 1966, constatamos a impossibilidade das mudanças agora propostas poderem ter qualquer tipo de adesão por parte do corpo docente da secção da música, sendo em vez disso alvo de violentas reações de rejeição, patentes já no parecer elaborado em 1971<sup>4</sup>.

É com o Decreto-lei nº 310/83, de 1 de julho, que o ensino vocacional da música foi efetivamente estruturado, com a criação das Escolas Superiores de Música no Porto e em Lisboa, ficando os Conservatórios com os Cursos Complementares. A estrutura proposta não foi bem aceite nos Conservatórios. As abordagens realizadas pela tutela, no sentido de tentar encontrar soluções conjuntas, não obtiveram uma resposta positiva, pelo que tiveram quaisquer efeitos práticos reais. Os Conservatórios continuaram a oferecer os Cursos Superiores, com o plano de estudos do Decreto-lei de 1930, verificando-se, apenas, uma ligeira alteração, pois a disciplina de Solfejo passou a designar-se de Educação Musical. Seguidamente, vemos publicado o Decreto-lei nº 344/90 onde são estabelecidas as Bases Gerais da Educação Artística Pré – Escolar, Escolar e extra – escolar, abrangendo as seguintes áreas: Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual, Artes Plásticas. O Decreto apresentou a organização da Educação Artística em quatro vias: Genérico, Vocacional, em Modalidades Especiais (Educação Especial e Ensino Profissional, entre outros) e Extra- Escolar.

---

<sup>4</sup> *Ibidem*.

### **1.2.1. Reestruturação do Ensino Vocacional – Decreto-lei nº 310/83**

Com este decreto, o ensino vocacional da música é completamente reestruturado, sendo inserido nos três níveis de ensino existentes em Portugal: o Básico, o Secundário e o Superior. O ensino vocacional da música no ensino Básico e no Secundário passou a ser em regime de ensino articulado ou integrado. A título de curiosidade, registre-se a experiência pedagógica deste tipo de ensino integrado, implementada, em simultâneo, nos Conservatórios de Música de Lisboa e de Braga pela mão de Madalena Azeredo Perdigão, em 1971/72. Os alunos que completavam os estudos secundários faziam provas para ingressar no Ensino Superior (Escolas Superiores e Politécnicos), para prosseguirem estudos e obterem os respetivos Cursos Superiores. Este Decreto determinou que os Conservatórios se transformassem em Escolas para os níveis Básico e Secundário, continuando a ministrar os Cursos Gerais e Complementares. Os currículos da Experiência Pedagógica Homologados pela Portaria nº 370/98 correspondem ao modelo subjacente às reformas preconizadas no Conservatório Nacional, em 1930, e às diferentes propostas apresentadas entre 1937/38 (Viana da Mota/Luís de Freitas Branco) e 1971 (Ivo Cruz).

É neste contexto que a nossa formação inicial, que culminou com o Curso Superior de Canto acontecesse entre os anos de 1974 e 1986.

### **1.2.2 A criação da Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo Nº 46/86 veio determinar, no seu artigo 6º, a universalidade do ensino obrigatório e gratuito, com a duração de nove anos. No seu artigo 7º, que passamos sumariamente a transcrever, a Lei de Bases estabelece os seguintes objetivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.

É a partir deste modelo de organização que iremos pautar toda a nossa intervenção pedagógica já como professora do 2º ciclo, e que, de forma ativa, aplicaremos uma proposta pedagógica para a abertura da disciplina de Música no Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), e que se manteve no currículo até 2012, baseada no Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Este decreto visava a realização de um projeto de reflexão participada nos currículos do Ensino Básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e gestão curricular, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Este era entendido como um conjunto de aprendizagens e competências, integrando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo deste nível de, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases dos Sistema Educativo.

### **1.3. A escola regular e a da Música em particular**

A situação do ensino da Música alterou-se profundamente nos anos 80, devido a vários fatores: o interesse dos jovens pela prática musical; nascimento de novos tipos de Música; maior peso da Música nas atividades económicas<sup>5</sup>. Em Portugal, a expansão do ensino preparatório com a disciplina de Educação Musical foi determinante na criação de saídas profissionais para os diplomados pelos Conservatórios. Poderemos considerar, como um fator indireto de procura e oferta do ensino da Música, o facto dos alunos, desde muito cedo, serem motivados pela experiência musical no Ensino Preparatório, decidindo prosseguir os seus estudos musicais numa escola vocacional. Outra razão pode relacionar-se com a perspectiva de uma profissão, oferecendo garantia de emprego, levando os jovens a procurarem obter as habilitações necessárias para a docência. Um outro fator que poderemos considerar importante foi o crescimento do número de Escolas de Música, criadas por iniciativa Pública ou Privada um pouco por todo o país, conduzindo, mesmo, a uma estruturação e redefinição deste tipo de ensino<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Segundo Cabral (1988, pp. 15-21)

<sup>6</sup> Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório, Uma avaliação do Currículo*, APEM, Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa., pp. 14-15.

O ensino da música vocacional nos Conservatórios, como já pudemos constatar, sofreu, ao longo de várias décadas, de um tipo de ensino vertical com um funcionamento independente do ensino genérico. Apenas dois Conservatórios nacionais possuíam ensino integrado: Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga e Conservatório Nacional de Lisboa.

Para todos os alunos que não tinham possibilidade de frequentar os referidos Conservatórios e desejavam prosseguir estudos musicais de uma forma sistemática, com o objetivo de obterem uma melhor formação pessoal ou tendo em vista a via profissional, havia a possibilidade de frequentarem, em regime articulado, diferentes tipos de Escolas de Música, designadamente:

- Escolas Públicas – os Conservatórios, também conhecidos como estabelecimentos de ensino oficial e cuja frequência era praticamente gratuita;
- Escolas Particulares e Cooperativas – Conservatórios, Academias e Escolas subsidiadas pelo Estado ou pelas autarquias, exigindo o pagamento de propinas;
- Escolas Privadas – criadas por iniciativa privada, patrocinadas por entidades comerciais ou outras, independentes e que obrigavam ao pagamento de mensalidades.

A reestruturação do ensino vocacional de música, promulgada no Decreto-lei nº 310/83, e já anteriormente referenciada, teve como objetivo a inserção da música nos diferentes níveis de ensino, Básico, Secundário e Superior; a inserção curricular nos Ensinos Preparatório e Secundário, em regime de ensino integrado ou articulado; a inserção no Ensino Politécnico<sup>7</sup>.

Na realidade, a inserção da disciplina de Música no nível básico veio abrir perspectivas de atividade profissional aos alunos que frequentavam os Conservatórios.

Por esta altura (1984) terminámos o Curso Geral de Canto e prosseguimos os Estudos Superiores no Conservatório de Braga. Simultaneamente, lecionei, na Escola Preparatória de Barcelos, a disciplina de Educação Musical no 2º Ciclo.

---

<sup>7</sup> Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório, Uma avaliação do Currículo*, APEM, Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa., p. 35.

### **1.3.1. Ensino geral**

#### **1.3.1.1. Educação Musical 2º ciclo**

Podemos distinguir três momentos na evolução do estatuto da Educação Musical no currículo do ensino genérico:

(...) a apresentação de um programa específico para a disciplina de Educação Musical, em 1968, quando foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (DG,1968<sup>a</sup>), a edição de programas de Música/Educação Musical para os vários graus de ensino (primário, preparatório, Secundário), entre 1974 e 1979, a elaboração de novos programas e a sua implementação gradual, a partir de 1989, no âmbito da reforma do sistema educativo<sup>8</sup>.

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto. Preconizavam para o 2.º ciclo, áreas interdisciplinares de formação básica, desenvolvendo-se, predominantemente, em regime de professor por área disciplinar.

Tinha-se o intuito de oferecer uma formação geral a todos os cidadãos portugueses, que lhes pudesse assegurar uma “descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. Pretendia-se, paralelamente, proporcionar um desenvolvimento intelectual que valorizasse a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios. O 2.º ciclo oferecia uma formação humanística, artística, física e desportiva, de foro científico e tecnológico.

Esta formação pretendia incentivar os alunos a assimilar e a “interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes”.

---

<sup>8</sup>Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório, Uma avaliação do Currículo*, APEM, Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa, p. 27.



Contemplava a área disciplinar de Educação Musical, disciplina que contava com um currículo e um programa disciplinares abrangentes, transdisciplinares a outras áreas do saber.

Através do Decreto-lei Nº 6/2001 foram estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, definindo um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, bem como as atitudes e valores consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Partilhando do princípio de que a organização do currículo integrava, com caráter transversal, as diferentes áreas curriculares, valorizava-se a dimensão prática da integração, bem como a diversidade de metodologias e estratégias pedagógicas de ensino e atividades de aprendizagem. Havia, nestes considerandos, o intuito de perspetivar a formação individual e coletiva ao longo da vida, pelo que definimos o trabalho e programa do currículo de 2º ciclo tendo sempre na mira a integração de saberes contextualizados de aproximação ao canto/técnica vocal, atividades experimentais e performativas obrigatórias, adequadas à natureza e contexto. Damos uma atenção especial à evolução do aluno ao longo do seu percurso no Ensino Básico e à promoção da confiança social na instrução que a escola transmitia.

Abordaram-se os conteúdos disciplinares de Educação Musical para o 2º Ciclo, seguindo quatro princípios organizadores das metas de aprendizagem: Interpretação e Comunicação; Criação e Experimentação; Perceção Sonora e Musical, Culturas Musicais nos Contextos. Tais metas deveriam garantir aprendizagens baseadas em ações provenientes de três domínios da prática musical: audição, interpretação e composição. Através da audição, da identificação, da apropriação dos conceitos musicais, do vocabulário e das terminologias, as práticas vocais e instrumentais, seriam bem-sucedidas.

No que respeita à interpretação e comunicação, o aluno devia desenvolver a musicalidade e controle técnico (postura, relaxamento, respiração colocação de voz, dicção de texto, entoação, afinação, ritmo e expressão), através do estudo e da apresentação individual e/ou em grupo de diferentes obras oriundas das várias épocas e estilos abordados, (culturas musicais nos contextos) cantando e tocando. Abria-se, assim, a possibilidade para as atividades performativas em contexto da sala de aula, do meio escolar e do meio local.

As competências artístico-musicais eram apreendidas com experiências pedagógicas diversificadas, baseadas na vivência e na experimentação artística e

estética de diferentes épocas e culturas musicais, do passado ao presente.

### **1.3.2 Escolas de Música**

#### **1.3.2.1 Escolas Públicas, Particulares e Cooperativas**

No estudo de avaliação do ensino artístico, realizado por vários especialistas e coordenado por Domingos Fernandes, em fevereiro de 2007, foi elaborado um relatório sobre o Ensino Artístico em Portugal ministrado nas escolas públicas, particulares e cooperativas. Este estudo concluiu que existiam 111 escolas especializadas e profissionais (um número elevado ou mesmo excessivo), cerca de 18 000 alunos e 2 199 professores. As escolas de Música públicas eram aquelas que tinham um ensino basicamente gratuito. Integrava-se neste tipo de escolas o Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, por nós frequentado entre os anos de 1974 e 1986. Neste ano e neste estabelecimento de ensino iniciámos a atividade como professora de Canto, entre 1986 e 1988.

O ensino artístico da Música é, atualmente, disponibilizado em seis Conservatórios públicos: Braga, Porto, Coimbra, Aveiro e Lisboa, Escola de Música do Conservatório Nacional e Instituto Galego de Lisboa

As escolas particulares e cooperativas foram sempre a solução para quem residia na periferia dos grandes centros, ou, por outro lado, para quem não tinha vaga para frequentar as escolas públicas. É graças a elas que existem no nosso país mais intérpretes, compositores e professores. Estas escolas, com os seus jovens intérpretes, acabam por fomentar e incentivar a formação de orquestras académicas e agrupamentos de música de câmara. Proporcionam, ainda, a criação de novas escolas. A atividade musical é, incomparavelmente, maior e superior a qualidade dos espetáculos apresentados.

## 2. PERCURSO ACADÉMICO, PROFISSIONAL E ARTÍSTICO

Neste capítulo apresentamos uma síntese do nosso percurso Académico e Profissional. Nesta secção enumeramos as nossas habilitações académicas, profissionais e formação complementar, que constituem a base dos conhecimentos artísticos, teóricos, científicos e metodológicos necessários ao exercício da actividade profissional de docência que exerço. Refere-se, em paralelo, a experiência profissional e as competências adquiridas nos diferentes contextos de trabalho em que estivemos inserida no domínio do Ensino da Música.

### 2.1. Bases da formação

Iniciámos o plano de estudos no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, em 1974. Em 1979, tínhamos como disciplinas do currículo o que estava definido no Decreto-lei nº 18883, de 1930: Canto, Educação Musical, História da Música, Composição, Acústica, Italiano e Piano. Este plano de estudos tinha, como principal foco de incidência, a formação de intérpretes e de compositores, não sendo ministrada qualquer formação pedagógica complementar. Nessa altura, a nossa preparação pedagógica, via ensino era predominantemente teórica, facto que confirmava uma formação direccionada a uma actividade concertante. Com a conclusão do Curso Superior de Canto, em 1986, começámos a actividade profissional como professora de Canto.

Não é discutível que a música desempenha um papel claro na formação e na expressão da autoidentidade e que esta constitui um dos principais domínios artísticos, “(...) cujas relações com outras formas de arte têm um interesse teórico e pratico considerável”<sup>9</sup>. Também é verdade que esta surge relacionada com o meio ambiente de audição próximo e das vivências sociais e que refletem objetivos determinados por uma situação e objetivos específicos dessa situação facto que se converte para mim numa premissa quanto à sua integração no seio da comunidade e currículo escolar dos nossos alunos, daí estar consciente de que a diversidade metodológica adotada pode fazer diferença na forma como a

(...)música exerce uma influência poderosa na vida e comportamento diário dos indivíduos e este aspeto deveria refletir-se na educação musical. A redefinição do fator

---

<sup>9</sup>Hargreaves, D. (1999). “Desenvolvimento musical e educação no mundo social”, in *Revista de Música, Psicologia, Educação*, CIPEM, p. 10.

social no desenvolvimento musical e na educação musical tem implicações de grande alcance (...) as rápidas mudanças que estão a ocorrer na vida musical dos alunos exigem que estes aspetos sejam trabalhados a um nível pormenorizado<sup>10</sup>.

Em 1985, inscrevemo-nos nos Cursos Internacionais de Música do Porto, tendo como professor de Canto Rudolph Knoll, professor do Mozarteum de Salzburg, com o objetivo de aperfeiçoarmos o seguinte repertório: Mozart- *Abendempfindung*, *Ridente la Calma*, *Un Moto di Gioia* e *Haydn – ária da Criação*. No seguimento deste curso, fomos selecionadas para participar num recital na Fundação Calouste Gulbenkian – Concertos da Hora do Almoço: *G. Fauré – Le papillon et la fleur*, *Schubert – Die Forelle*, e em duetos com Elisabete Matos: *Dvorack – Ich Schwimm dir davon* e *Fliege Voglein*. Ao participar num Recital no Conservatório de Música de Lisboa, interpretando o mesmo programa, logo percebi que seria praticamente impossível recuarmos neste trajeto.

A conclusão do Curso Superior de Canto, em 1986, veio proporcionar um convite para exercermos funções docentes, lecionando a disciplina de Canto no Conservatório de Música de Braga. Aí permanecemos dois anos letivos, de 1986 até 1988. Esta experiência transportou-me para a realidade escolar do ensino vocacional.

Constituindo um dos objetivos do *performer* a aproximação, o mais fiel possível, à conceção e ação, de forma que a sua compreensão encontre materialização na sua própria *performance*, demos início a uma série de realizações musicais que combinavam competências físicas e mentais, através de papéis interpretados em estudos de várias óperas. Cientes de que um *performer* “(...) ao mais alto nível [teria de representar] uma realização perfeita”, , empenhámo-nos nesse sentido, investindo tempo, interesse e esforço<sup>11</sup>.

É na qualidade de soprano que integrámos, em 1987, a Orquestra Nacional das Escolas de Música Particulares, realizando o Curso de Música de Câmara com a soprano Helena Afonso. Com a mesma orquestra, fizemos a primeira digressão por várias cidades do país. O Concerto Final desta digressão teve lugar no Teatro Garcia de Resende, em Évora, e contou com a presença do ministro da Educação de então, Roberto Carneiro. Interpretámos a ária *Stizzoso mio Stizzoso*, da ópera *La Serva Padrona* de Pergolesi, sob a direção musical do maestro Leonardo de Barros.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 24-25.

<sup>11</sup> Clarke, E. (1999). “Processos cognitivos na performance musical”, in *Revista Música Psicologia Educação*, 1, CIPEM, pp. 62.

Realizámos também, em música de câmara, a primeira audição em estreia mundial da obra *Turbilhão*<sup>12</sup>, do compositor Alexandre Delgado.

Jane Davidson<sup>13</sup> assinala que um ensino cuidado deverá ter sempre em conta os efeitos do corpo na “(...) interpretação musical com especial atenção à interação do corpo e a mente durante a execução musical de modo a estabelecer um auto controle e a confiança de competências individuais (...)”. Partilhando desta opinião, considerámos imprescindível uma aposta na formação cénica, disciplina ausente do nosso currículo formativo, mas imperiosa para a interpretação de tantas personagens operativas, como Pamina, Susana, Cherubino, Zerlina, Mimi, Museta, Liú. Éramos conscientes, do mesmo modo, que durante a interpretação musical é especialmente relevante a comunicação não verbal das partes, aspetos fundamentais para a perceção musical dos espetadores. Prosseguimos a formação na área do Canto e *performance* com a frequência dos Cursos de aperfeiçoamento, na Escola de Música do Porto, sob a orientação da professora e soprano Palmira Troufa. No plano da movimentação e ação cénica, demos os primeiros passos com Horácio Aragon<sup>14</sup> Fernanda Correia e Mário Mateus, entre outros. Como produto deste trabalho, apresentámos cenas da ópera *As Bodas de Fígaro* de W.A. Mozart, onde desempenhámos o papel de Cherubino.

O ano de 1988 ficou marcado pela conclusão da profissionalização em exercício, frequentando as disciplinas de Didática da Educação Musical, Sociologia da Educação, Desenvolvimento Curricular e Psicologia, na Universidade do Minho.

Participámos, neste ano, num recital no Ateneu Comercial do Porto, apresentando Árias de ópera de C. Gounod – *Je veux Vivre* da ópera *Romeu e Julieta* e de Rossini – *Una voce poco fa* da ópera *O Barbeiro de Sevilha*, com acompanhamento ao piano por Jorge Martins.

Em 1989, voltámos a integrar a Orquestra Nacional das Escolas de Música Particulares, tendo a oportunidade de trabalhar com a soprano Elisete Bayan. A digressão ocorreu no Alto Minho e o Concerto Final na Bienal de Vila Nova de Cerveira, no qual interpretámos a ária, *Ebben ne andró lontana*, da ópera *La wally*, de *Catalani*. Neste ano, e com a encenadora Norma Silvestre, interpretámos e apresentámos cenas da ópera *Flauta Mágica* de, W.A. Mozart. Onde desempenhamos o papel de Pamina e da primeira das três damas.

---

<sup>12</sup> Obra para música de Câmara com Voz, 2 violinos, viola e violoncelo, com poemas de *Deus e do diabo* de José Régio, 1987.

<sup>13</sup> Davidson, J. (1999). “O corpo na interpretação musical”, in Revista de Música Psicologia e Educação, 1, CIPEM, p. 81.

<sup>14</sup> Horácio Rodríguez Aragon nasceu em 1945, em Madrid. É considerado um dos mais prestigiados encenadores de ópera europeus.

O Curso Internacional de Canto Francisco de Andrade, em 1990, revelou-se um momento alto de formação, uma vez que foi totalmente dedicado à “Interpretação de Lied”. Este curso teve a orientação de Paul Von Schilhawsky, professor do Mozarteum de Salzburg<sup>15</sup>. Numa vertente mais pedagógica, registamos a frequência dos Cursos de Pedagogia Musical com Jos Wuytack, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, organizado pela Professora Doutora Graça Boal Palheiros.

Em 1991, no sentido de que o *performer* deve a sua contribuição à música, animando-a para além da interpretação rítmica e dinâmica ou de ideia musical<sup>16</sup>, integrámos os Cursos de Pedagogia Musical com Jos Wuytack e a Orquestra Nacional das Escolas de Música Particulares. Trabalhámos com a Soprano Elisete Bayan e com o pianista e Maestro do Teatro Nacional de S. Carlos, João Paulo Santos. Incumbe-nos sermos solista na digressão pela Grande Lisboa e por Setúbal (Teatro Luísa Tody), com Concerto Final no Convento dos Jerónimos. Atuámos também como solista no Círculo Portuense de Ópera, na Cantata Cénica *Carmina Burana*, de *Carl Orff*, com encenação de Norma Silvestre e sob a direção dos maestros José Luís Borges Coelho e Manuel Ivo Cruz<sup>17</sup>. Em 1992 interpretámos a Oratória *História da Ressurreição de Cristo*, de H. Schutz. Estas participações podem ser consideradas como momentos de interpretação distintos, dado que falamos de dois géneros musicais: cantata e oratória.

A atualização e reformulação das habilitações académicas para a lecionação, proporcionou-nos uma nova etapa de formação, como a frequência da Licenciatura em Educação Musical, na Universidade do Minho<sup>18</sup>, momento que nos facultou novos contactos e formações. Deste período, constou o Seminário de Formação Musical, dirigido por Pablo Palma Garcia, do Real Conservatório de Música de Madrid, no âmbito da disciplina de Metodologias e Didática da Educação Musical. Em 1994, participámos no Seminário de Direção Coral, orientado pelo Professor Heribert Breuer. Esta nova etapa pedagógica não redefiniu as nossas estratégias ao nível de atualização e formação contínua do Canto e, neste sentido, frequentámos a Master Classe de Canto, com o Professor Rudolph Knoll, organizada pelo Conservatório de Música do Porto. Na Orquestra 92, na Covilhã, trabalhámos com a pianista Olga Prats e com a soprano

---

<sup>15</sup> Paul von Schillawsky, grande pianista e maestro, foi professor no Mozarteum de Salzburg.

<sup>16</sup> Clarke, E. (1999). “Processos cognitivos na performance musical”, in *Revista Música Psicologia Educação*, 1, CIPEM, pp. 63--77.

<sup>17</sup> Ivo Cruz, Maestro e Compositor, antigo Diretor da Orquestra do Teatro Nacional de S. Carlos. Destacou-se como docente e como investigador na área da Musicologia Histórica Portuguesa. Dedicou-se à música Operática, tendo sido presidente e diretor artístico do Círculo Portuense de Ópera.

<sup>18</sup> Decreto-lei 310/1983, Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-lei n.º 344/1990, Bases Gerais da Educação Artística.

Marimi del Pozo<sup>19</sup>. A Orquestra 92 realizou, ainda, uma digressão por Portalegre, Fundão, Idanha-a-Nova e Castelo Branco, que acompanhámos como solista, interpretando árias do *Messias*, de Haendel. Em 1992, tivemos a oportunidade de experienciar novas técnicas de improvisação com Jorge Peixinho<sup>20</sup>. Como solista, cantámos duas *Missas Brevis*, de W. A. Mozart, acompanhadas pela Orquestra e Coro da Escola Profissional de Música do Porto, sob a direção do Maestro Luís Lopes. Este recital inseriu-se nas Festas da Cidade, com o Concerto final na Igreja da Lapa. Num concerto de homenagem ao ilustre compositor português *Cláudio Carneyro*, interpretámos duas canções portuguesas para canto e piano, *Toada Popular* e *Cantar d'amigo*, da autoria deste compositor, no Museu Soares dos Reis.

Numa experiência musical de música Barroca e Sacra, colaborámos com o Professor Doutor Gerhard Doderer<sup>21</sup>. Tivemos a oportunidade de interpretar obras de Jayme de la Té y Sagau, *Cantata a Duo de Santa Maria Madalena*, Agostino Steffani, *Come, Ye Children*, Haendel, *Wash me Througly* e Rodrigues Esteves, *Eia Mater*. Este recital integrou as II e III Jornadas de Música Barroca Sacra, de Braga, com lugar Sé Catedral, anos de 1994 a 1998.

É deste período a nossa participação no recital de homenagem ao compositor Lopes Graça, no Convento de S. Bento da Vitória, onde cantámos uma canção portuguesa, *Canção Luarenta*, e duas canções populares espanholas, *Barca de Oranda* e *Si quieren saber señores* da obra (*Guirlanda para Federico Garcia Lorca*), de Lopes Graça, para canto e piano. Participámos no recital, também de homenagem, a D. Eurico Dias Nogueira, com primeiras audições de canções com poemas do seu irmão e de compositores portugueses do século XX, como Joaquim Santos e Mendes de Carvalho, entre outros. Fizemos parte do grupo de intérpretes dos recitais que homenagearam, na Fundação Engenheiro António de Almeida, no Porto, os compositores Ivo Cruz, com canções portuguesas da obra *Os Amores Do Poeta*, para canto e piano, e Luís Costa, na mesma fundação, interpretando duas canções portuguesas, *Canção Marinha* e *Os Salgueiros*, da sua autoria.

Em 2000, atuámos como solista numa *Oratória de Natal* de *Saint-Saens*, com a Orquestra da ARTAVE e o Coro do Centro de Cultura Musical das Caldas da Saúde, sob

---

<sup>19</sup> Marimi del Pozo é uma notável soprano espanhola e professora de Canto da Escola Superior de Madrid.

<sup>20</sup> Jorge Peixinho (1940-1995) recebeu importantes prémios de Composição. Trabalhou com Luigi Nono, Stockhausen e Pierre Boulez. Em 1970, criou o grupo de Música Contemporânea.

<sup>21</sup> Gerhard Doderer é Professor Catedrático do Departamento de Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa. Os seus recitais como organista incidem em temas ligados a instrumentos e compositores ibéricos dos séculos XVI, XVII e XVIII.

a direção musical do Maestro António Soares. Em dezembro deste ano, no Salão Nobre da Universidade do Minho, integrámos a apresentação da obra *Canções para a Juventude*, do grande compositor contemporâneo português Cândido Lima, com as. *Canções, A Borboleta, Canção da Mãe, Felicidade, No Ribeiro, Marujinha e Balada de Neve*. Ainda neste ano, acompanhadas por Marian Pivka, no piano, participámos num recital na Sessão de Abertura do Congresso Internacional sobre Investigação Operacional, organizado pela Universidade do Minho – Polo de Azurém. Interpretaram-se obras de Eurico Tomás de Lima, *Dorme, dorme meu menino, Este lenço e És tu*, e de Schubert, *Die Forelle, Heidenroslein, Lied der Mignon*. em fevereiro de 2005, frequentámos o Curso de Formação Vocal e Direção Coral, orientado pelos Professores Vítor Paiva e Artur Carneiro e organizado pela Associação Portuguesa de Educação Musical.

O movimento corporal adquire especial importância na *performance*, dando origem à expressão, “(...) a prática musical requer obviamente o desenvolvimento e controle de competências motoras (...)”<sup>22</sup>. Neste sentido, e numa vertente enriquecedora do currículo e de ampliação do nosso campo de ação performativo ao nível de normas estilísticas e culturais, participámos, em 2006, no Seminário de Formação *Dançar Na Escola*, orientado pelo professor Maurizio Padovan e organizado pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Frequentámos, com o mesmo fim, a ação de formação *Dançar na Escola: Perspetivas de Aproveitamento Didático do Ensino da Dança Em Contexto de Sala de Aula*, em 2010 e Master Classes com Enza Ferrari<sup>23</sup> e Elisabete Matos sobre ópera Italiana, *La regata Veneziana* de Rossini. Em 2008, apresentam-se em trio com Ângelo Martingo – Piano e Vítor Matos – Clarinete, com a obra de Schubert, *Der Hirt auf dem Felsen*.

Apresentamo-nos, regularmente, em concerto, sob a direção musical dos maestros Oleg Martirosov, Toby Hoffmann e Luís Machado, e em recitais de música de câmara com Rui Gama – Guitarra, Ângelo Martingo – Piano, João Lima - Piano, Célio Peixoto – Piano/Órgão, Miguel Simões – Violino, Sara Pego – Violino), Amaia Pérez – Violino, Vítor Matos – Clarinete, Luís Ribeiro – Saxofone, Maria Hoffmann – Piano, Ingrid Sotolarova – Piano), Rui Martins – Piano e Sofia Sarmento – Piano e com a Orquestra do Conservatório Bomfim.

---

<sup>22</sup>Davidson, J. (1999). *O corpo na interpretação musical* (pp. 82). Revista de Música Psicologia e Educação, 1. Editor: CIPEM.

<sup>23</sup> Enza Ferrari, licenciada em piano e composição pelo Conservatório Giuseppe Verdi de Milão, estudou igualmente direção de Orquestra com o Maestro Antonino Votto. Venceu diversos concursos. É Maestrina Correpetidora, tendo colaborado com Maria Callas e Giuseppe Di Stefano e correpetidora em teatros como o La Scala de Milão.



## 2.2. Formação Académica

De 1982 até 1986	<b>Frequência do Curso Superior de Canto</b> (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)
Em julho 1986	<b>Curso Superior de Canto</b> (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)
Classificação obtida	<b>18 Valores</b>
Em 31 de agosto 1989	<b>Profissionalização em exercício de professora de Educação Musical</b> (Universidade do Minho)
Classificação obtida	<b>15,5 Valores</b>
<i>Em 1988/89</i> Frequência das disciplinas	<b>Psicologia da Educação;</b> <b>Sociologia da Educação;</b> <b>Teoria do Desenvolvimento Curricular</b> <b>Didática da Educação Musical</b>
<i>Em 1995</i> Designação da qualificação atribuída	<b>Licenciatura em Educação Musical</b> (Universidade do Minho)
Classificação obtida	<b>17 valores</b>

### 2.3. Formação Complementar

- Ação de Formação: *“Dançar na Escola: Perspetivas de Aproveitamento Didático do Ensino da Dança em Contexto de Sala de Aula”* (25 horas)
- Avaliação: 10 (Excelente)
- Ação de Formação: *“Edição de Partituras no Ensino da Música”* (25 horas)
- Avaliação: 10 (Excelente)
- Ação de Formação: *“Educação Sexual em Meio Escolar”* (50 horas)
- Avaliação: 9,3 (Excelente)
- Ação de Formação: *“Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica”* (22,5 horas)
- Avaliação: 9,2 (Excelente)
- Seminário: *“O Processo de Classificação da Avaliação do Desempenho do Docente”*
- Curso de Formação Vocal e Direção Coral
- Orientado pelos Professores Vítor Paiva e Artur Carneiro
- Ação de Formação: *“Programa de Estimulação da Capacidade de Concentração da Atenção”* (25 horas) 1 Crédito
- Ação de Formação: *“Som da voz”* (30 horas) 1,2 Créditos
- Simpósio: *“Ensino Integrado no Ensino Especializado da Música”*
- (12 horas) 0,5 Crédito
- Avaliação: 9,2 (Excelente)
- Curso de Formação: *“Educação para a Cidadania Global”* (25 horas)
- Avaliação: 9,2 (Excelente)

## 2.4. Percurso Profissional

Desenvolvemos um percurso profissional que poderá ser considerado abrangente e diversificado, tendo em conta o tipo de instituições que integrámos, as diferentes funções que desempenhámos e as actividades que realizámos. Trabalhámos em diversas instituições em funções de Docência, Direção de Turma, Coordenação e Sub-Coordenação de Departamento, Delegada de Disciplina, Membro do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico. Exercemos, também, funções de Professora de Canto no Ensino Vocacional da Música.

No corrente ano lectivo, lecionamos Canto no Conservatório de Música Bonfim em Braga – Escola Particular de Ensino Especializado de Música, atividade que iniciámos no letivo de 2005/2006, e exercemos a função de docente de Educação Musical no Agrupamento de Escolas Carlos Amarante (Escola EB 2,3 de Gualtar), onde fazemos parte do corpo docente desde 1995. Pertence-nos, simultaneamente, os cargos de diretora de turma, subcoordenadora de Departamento e membro do Conselho-Geral.

No âmbito do ensino genérico, desempenhámos, de 1982 a 1995, as funções de docente de Educação Musical nas seguintes escolas: Escola Preparatória de Barcelos (1982), (1983/1984); Escola Preparatória de Famalicão (1982/1983); Escola Preparatória de Vila Verde (1984/1985 e entre os anos letivos de 1988/1989 e 1994/1995); Escola Preparatória André Soares (em 1985/1986 e 1987/1988). Exercemos, ainda, funções docentes no Colégio João Paulo II (2009/2010), onde lecionámos Educação Musical ao 5º ano, e no Colégio D. Diogo de Sousa (em 2002/2003 e 2003/2004), tendo lecionado a mesma disciplina aos 5º e 6º anos.

No âmbito do Ensino Vocacional, entre os anos letivos 1992/1993 e 1998/1999, fomos professora de Canto (Técnica Vocal, Interpretação, Naipe e Coro de Solistas) e Delegada de Disciplina, na Escola Profissional de Música do Porto e na Escola de Música do Porto, com o privilégio de usufruirmos do acompanhamento e colaboração da Professora Palmira Troufa, também docente e nossa professora na Escola de Música do Porto, e dos maestros. José Luís Borges Coelho e Mário Mateus.

Fomos professora de Canto no Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, nos anos letivos de 1986/1987, 1987/1988 e de Iniciação Musical nos anos letivos de 1990/1991 e 1991/1992 e no Centro de Cultura Musical das Caldas da Saúde, entre 1999/2000 e 2004/2005.



### **3. O PAPEL DO CANTO COMO ESTRATÉGIA POTENCIADORA DA NOSSA AÇÃO PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA**

#### **3.1. O Conservatório como principal fonte na formação inicial**

Iniciado o nosso plano de estudos no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, em 1974, em 1979 tínhamos como disciplinas do currículo o definido no Decreto-lei nº 18883, de 1930: Canto, Educação Musical, História da Música, Composição, Acústica, Italiano e Piano. Este plano de estudos incidia na formação de intérpretes e de compositores, não sendo ministrada qualquer formação pedagógica complementar. Nessa altura, a nossa preparação pedagógica via ensino era, portanto, predominantemente teórica, facto que confirmava uma formação direcionada para a atividade concertante. Com a conclusão do Curso Superior de Canto, em 1986, iniciámos a atividade profissional como professora de Canto.

#### **3.2. O palco como espaço gerador de diferentes práticas educativas**

##### **3.2.1. Docência no Ensino Regular**

Enquanto professora do Ensino Regular, tomámos consciência de que este se tornava objeto de reflexão, dado as duas realidades distintas (Ensino Regular/Ensino Vocacional). Assim, irá ser realizada uma análise do que se considera ser o Ensino Regular (com a disciplina de Educação Musical – 2º ciclo) e “especializado” denominado de Ensino Vocacional ( com disciplina de Canto).

Na realidade, trata-se de um dos parâmetros mais relevantes e que tem despertado um vivo interesse académico. Tome-se, como exemplo, os diferentes contextos de aprendizagem, bem como as experiências musicais, onde se questiona o papel das famílias e o ambiente sociocultural circundante como processo fundamental na motivação para o ensino da Música.

A Aprendizagem da Educação Musical, consiste na interação de um conjunto de atividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. Esta interação caracteriza-se por três aspetos essenciais: o primeiro é que todas estas atividades são criativas; o segundo, diz respeito ao facto de que as práticas musicais podem envolver

mais do que uma atividade em simultâneo. O terceiro aspeto diz respeito ao facto de ouvir, interpretar e compor estar interligado com os contextos de criação e ação artísticas, sociais, culturais, históricas e estéticas através de abordagens sensoriais. Estes contextos ligam-se áreas do saber diferenciadas nomeadamente, a outras artes e áreas científicas, humanísticas e tecnológicas segundo Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais<sup>24</sup>.

Para E. Gordon” a Música é aprendida da mesma forma que a nossa língua materna. Os princípios da sua teoria da aprendizagem Musical, estabelecem como principal objetivo geral, o de desenvolver a Audição Rítmica e Tonal. Audição: significa para a música o que pensar significa para a língua. É a capacidade de ouvirmos com compreensão. Esta compreensão será mais facilmente atingida se os alunos tiverem aulas estimulantes ao nível do repertório e prática musical (Rítmico e Tonal)”.

Várias são as questões que se nos colocam diariamente na prática pedagógica não só de foro sociológico (a função da música no quotidiano das crianças), mas também, psicológica, curricular e até mesmo pedagógica, esta última relacionada com os princípios orientadores, recursos de materiais didáticos. Segundo um estudo de Graça Palheiros (1999) sobre a prática da audição musical, os programas musicais estipulados para o ensino básico (2º ciclo) abordavam, essencialmente, a música dos períodos clássico e romântico.

(...) os séculos XVIII e XIX [criando] naturalmente uma maior familiaridade com o respetivo repertório, levando a uma tendência para o selecionar na planificação e lecionação de audições. Um outro aspeto significativo é a ausência de referências a compositores portugueses. Embora a música portuguesa faça parte dos programas de ensino, o lugar que ocupa na formação de futuros professores parece ser ainda bastante reduzido. Mas, um facto ainda mais significativo poderá ser a negligência com que a música portuguesa tem sido tratada, a nível da vida musical e cultural do país, o que certamente não tem favorecido uma consciência da sua importância<sup>25</sup>.

Na maioria dos manuais escolares, toma-se como obras de referência, obras de carácter pedagógico, *Pedro e o Lobo* de S. Prokofiev, *Carnaval dos Animais* de Saint Saëns, e os *Carmina Burana* de Carl Orff, não evidenciando outras referências da

---

<sup>24</sup> Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa. Departamento de Educação Básico, p. 165.

<sup>25</sup> Palheiros, G. (1999). “Investigação em educação musical: perspetivas para o seu desenvolvimento em Portugal”, in *Revista de Música, Psicologia e Educação*, 1, CIPEM, p. 24.

prática auditiva, ou até mesmo interpretativa, facto que denota e confirma a reprodução de padrões de referência por parte do professor na sua formação. Na realidade, a nossa formação inicial revelou-se inovadora e enriquecedora neste parâmetro, uma vez que o nosso investimento na formação foi totalmente direcionada para a expressão dramático-musical e performativa de obras musicais significativas da História da Música. O investimento que hoje se apela aos professores, em matéria de formação contínua e atualização de metodologias, tem sido uma constante ao longo da nossa carreira profissional e artística, mesmo sabendo que a frequência e formação em determinadas áreas performativas não tem qualquer efeito na avaliação pedagógicas a que somos submetidos pela tutela. Tomamos consciência do reaproveitamento e das implicações pedagógicas que esta pode exercer na atividade diária, na formação cognitiva, emocional e social das crianças. No nosso papel de professora do Ensino Regular temos, como público-alvo, grupos diversificados e heterogêneos de alunos. Consideramos que para que se sintam motivados é necessário proporcionar-lhes um ambiente agradável, positivo e com regras de funcionamento (com justificação sem imposição), tal como sugere Schmuck<sup>26</sup>:

(...) os climas de sala de aula positivos são criados pelos professores quando ensinam aos alunos importantes competências interpessoais e de processos grupais e quando ajudam a turma a desenvolver-se enquanto grupo ... os processos de comunicação devem ser abertos e animados havendo um alto grau de envolvimento dos participantes.

Com o ambiente criado, plano de aulas e de atividades definidas, tornam-se as atividades de aprendizagem mais atrativas e passíveis de resultar em importantes aquisições de conceitos e em experimentações artísticas e estéticas, introduzindo as matérias e as metas definidas no programa para a disciplina. Tomemos como exemplo a *performance* apresentada numa comemoração de Dia Mundial da Música, 1 de outubro, no Centro Paroquial de Gualtar, em Braga. A motivação dos alunos para esta atividade foi encetada pela mostra de excertos da ópera *Flauta Mágica*, tendo sido feito um enquadramento histórico, cultural e de Estilo e uma abordagem do seu genial compositor. Após a apresentação dos personagens, passou-se para a análise do Dueto *Papageno e Papagena*, da ópera *Flauta Mágica*, de Mozart. Este Dueto foi interpretado por meninas, *Papagena*, e por meninos, *Papageno*, com partes integrais da versão em

---

<sup>26</sup> Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal, pp. 112-113.

alemão ao cuidado da professora. Numa perspetiva psicológica das personagens, trabalhamos um personagem cómico que apanhava pássaros para a Rainha da Noite e que se apaixonou por Papagena. Neste dueto fazem-se promessas de amor eterno, com uma vida feliz cheia de pequenos e pequenas Papagenas. Aos alunos foi explicado o contexto da obra, o seu carácter e respetivos fatores de conceção estilística do século XVIII, fato que proporcionou aos alunos uma apreensão imediata do seu teor.

A motivação para o estudo da ária foi realizada através da audição e explicação do texto. Depois desta abordagem, passámos à leitura rítmica e melódica, com o fim de iniciarem o seu estudo com a flauta de bisel. Só assim é possível entender que a compreensão da obra musical depende do interesse que desperta na sua utilização. A aproximação à obra musical, que pretendemos ver materializada na formação e vivências dos nossos alunos, reside na experimentação cultural, musical e dos códigos musicais que o aluno apreendeu.

É natural que a nossa postura em contexto de sala de aula reflita a nossa sensibilidade social na forma como interagimos com os alunos tratando-os, como seres únicos e especiais, isto é, segundo “Uma psicologia da felicidade”, ou “estado de experiência ótima (flow)”<sup>27</sup>. Define-se este estado como os momentos da vida das pessoas em que vivenciam um envolvimento e uma concentração totais, bem como fortes sentimentos de prazer. Os alunos vivenciam a apresentação performativa como um alto momento de aprendizagem, canalizando para ela toda a concentração e responsabilidade perfeccionista, conscientes da solenidade do evento e do exemplo a transmitir ao nível de atitudes comportamentais, auditivas. Acresce a atenção dada à presença da família e demais comunidade escolar. A atividade torna-se seletiva, uma vez que não podem participar todas as turmas, daí funcionar como prémio/prestígio de oportunidade, facto que resulta numa certa competitividade pelos papéis atribuídos.

Este tipo de experiências são designadas como experiências de fluxo porque, tal como o estudo de Csikszentmihalyi relata, “ (...) aquilo que faziam durante a experiência era tão agradável “que parecia estarem a ser levados por uma corrente, como se estivessem num fluxo”<sup>28</sup>.

No decorrer das atividades letivas, os alunos devem sentir que o esforço desenvolvido nas tarefas e atividades de aprendizagem propostas é proporcional ao

---

<sup>27</sup> (Mihaly Csikszentmihalyi, 1997),

<sup>28</sup> Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal, p. 127.



sucesso e realização das mesmas. Este facto deve ser salientado e discutido com eles para que o integrem e o utilizem na realização de atividades de aprendizagem futuras. O sentido de responsabilidade toma um lugar pioneiro quando são propostas atividades de prática artística e de interpretação, uma vez que os alunos são interpelados a participar com empenho e alegria e com a finalidade de sentirem a atividade como sua. O papel do professor é apenas o de um orientador com competências pedagógicas, traduzindo um dos parâmetros do currículo de 2º ciclo, o de saber-ouvir, pois deve ser, além disso, um mediador de multiculturalidade. Esta competência é desenvolvida através do investimento no conhecimento, levando-o a permanecer ativo na frequência assídua a *masters* de canto, movimentação cénica, formação contínua nas mais variadas áreas de expressão e saber. Estes requisitos são tidos em conta por nós, resultando numa atividade musical e performativa constante.

Ao conduzir o aluno à experiência da música erudita, abordamos os momentos-chave da história da Música, convocando factos, estilos e percursos da história universal e da história da música e dos compositores em particular, com especial destaque para a valorização do repertório musical português do século XX.

O ambiente de aprendizagem criado exige uma estruturação muito cuidadosa por parte do professor, pois requer que seja prestada atenção a todos os detalhes inerentes à atividade performativa tais como: a planificação da atividade com a definição do repertório a realizar, datas previstas para a apresentação, público-alvo, distribuição do repertório pelos alunos, organização do vestuário a utilizar, os ensaios regulares (prática Vocal) a realizar e concretização das apresentações propriamente ditas. O ambiente de aprendizagem criado é dirigido para as tarefas propostas de forma a alcançar com sucesso o desempenho dos alunos na *performance* proposta. Refira-se, a propósito e como exemplo, a realização de uma atividade de Comemoração do dia de Santa Cecília. O repertório contemplou compositores portugueses do século XX. A escolha recaiu sobre a compositora e pedagoga portuguesa Francine Benoit e nas canções do álbum *Para a Juventude Cantar e Pular* (1950): *O barquinho e Rodopio*, e do compositor Cândido Lima, *A borboleta e Canção da mãe*. No papel de verdadeiros atores, o público-alvo foram as crianças da escola vizinha EB1 Gualtar e as crianças do 2º Ciclo. Foram ouvidas e apresentadas em vídeo as canções, acima referidas, interpretadas pela professora com um pianista acompanhador (João Lima) tendo em vista a motivação dos alunos para a *performance*. Num segundo momento, fez-se o enquadramento histórico da composição das obras e dos respetivos compositores. Num terceiro momento, foram

analisadas as melodias e o respetivo texto, numa primeira abordagem das canções, sendo depois distribuídas. Foi proposto o vestuário a usar (camisa branca, calças e sapatos escuros e lenços azuis para o pescoço) para que o momento se distinguisse da indumentária diária, apelando-se à ajuda dos Encarregados de Educação. Para estabelecer um paralelismo performativo e cénico utilizámos o palco com figurantes e cenário, solicitando a colaboração da comunidade escolar, em especial dos professores do CEF de carpintaria para a elaboração de um casco de um barco e uma vela. Para a canção *Rodopio* e a fazer lembrar a infância, cada aluno construiu uma ventoinha de mão.

Entendendo que a prática da audição musical promove o desenvolvimento do pensamento e do comportamento, necessários à compreensão e apreciação da música, é fundamental uma cultura musical para que os alunos e professores nas suas atividades letivas (não só de expressão artística) interiorizem os princípios da composição, audição e interpretação como atividades essenciais à prática musical atenta e construtiva.

A prática pedagógica, por nós ministrada, bem como as ferramentas de avaliação, foram estruturadas da seguinte forma: os alunos iniciavam o ensaio com exercícios de relaxamento, fazendo depois exercícios simples de respiração, passando a exercícios de aquecimento vocal com vocalizos; de seguida, eram lidas as frases da canção e praticada a sua dicção, passando depois para a memorização das suas partes. O trabalho de imitação da voz, colocação e dição, aliado à afinação e rigor rítmico foi desenvolvido da seguinte forma: alunos sentados nas respetivas carteiras e fazendo parte da sua fila; cada fila ouvia a frase interpretada pela professora e entoava-a de seguida; para cada fila repetia-se o mesmo método; chegados à última fila, todos entoavam, em conjunto, a mesma frase. Este procedimento foi utilizado para memorizar, com rigor todas as canções.

Esta metodologia foi sempre utilizada na vivência e experimentação da prática vocal e instrumental. Com efeito, como sublinha Arends:

O modelo de instrução direta baseia-se, essencialmente, na asserção de que muito daquilo que é aprendido e grande parte do repertório comportamental do aprendiz têm origem na observação dos outros. A teoria da aprendizagem social de Bandura, demonstra, especificamente, ser em função da observação de comportamentos particulares que os alunos aprendem a desempenhá-lo ou a antecipar as suas consequências<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal, p. 349.

Também a escola regular se tem vindo a debruçar sobre que estratégias devem adotar- -se dentro e fora do contexto de sala de aula, no sentido de contribuir de forma significativa para uma audição atenta, motivada, e que tal parâmetro possa transformar-se em sinónimo de conhecimento adquirido e gerador eficaz transponível a outros níveis de eficácia de uma escola inclusa com interesse escolar. Conforme Edwin Gordon (2000) refere, todos os alunos são capazes de aprender Música, no entanto tudo o que aprendem e como aprendem depende do nível de aptidão de cada indivíduo. Ora, uma teoria da aprendizagem musical fornece aos alunos as bases para a compreensão do que estão a aprender, quando se lhes ensina a escutar/ouvir e a executar. Ainda nesta linha de entendimento, refira-se o pensamento de Gordon relativamente à aptidão musical. Diz-nos que o seu potencial máximo dá-se ao nascimento e estabiliza-se por volta dos nove anos, sendo praticamente redutora a possibilidade de aumentar o nível de realização musical associado às aprendizagens adquiridas. Defende o papel dos educadores, pais e professores na necessidade imperativa que é fornecer um *background* musicalmente rico e diversificado.

Sabemos que iniciar o estudo da Música em idade infantil é muito importante, uma vez que nessa fase de desenvolvimento o cérebro está mais apto a estabelecer ligações sinápticas entre os neurónios, que vão permitir uma retenção de conhecimento sensorial e motor bastante elevado na memória. Na escolaridade dos 5º e 6º anos, esta memória não se apresenta com os mesmos mecanismos daí, refletirmos sobre as formas que permitam desenvolver mecanismos de aprendizagem musical que possam contribuir para uma pedagogia atenta, exercitando, ao mesmo tempo, a memória/retenção, motivação/interesse não só através da nossa área disciplinar, Educação Musical, mas também por parte de outras áreas do saber.

No caso específico da actividade musical, estamos perante uma das matérias que mais interesse tem vindo a despertar no meio académico. Uma pedagogia interessada pressupõe uma codificada/retida. No caso específico da memorização, vários são os estudos da Psicologia que têm vindo a debruçar-se sobre este mecanismo como forma de melhorar o acto performativo. Estudos mostram que é importante estimular sensorialmente os alunos antes dos três anos e dos nove anos de idade, de forma a potenciar a sua memória auditiva e cinestética, aumentando, deste modo, a sua capacidade de absorção, compreensão e interação musical. Podemos inferir que é extremamente importante o estímulo da criança ao nível da percepção sonora e motora, uma vez que na altura da apoptose convém que existam ligações sinápticas fortes a este

nível. O estímulo sensorial e motor da criança faz com que crie memórias que ficam retidas intrinsecamente e inconscientemente, tornando-se determinantes na sua reação aos estímulos sonoros musicais. Na ótica de Samuel<sup>30</sup>, o nosso cérebro opera outra grande apoptose por volta dos nove anos de idade, varrendo uma vez mais os neurónios que não possuam ligações sinápticas fortes.

A gestão da capacidade de atenção está interligada a processos ativos e atrativos, bem como a formas de comunicações várias, colocando o aluno em ação. Note-se, que no caso concreto da aprendizagem musical, é unânime a ideia que estímulos ricos e diversificados na primeira infância proporcionam um percurso de aprendizagem muito próximo do da língua materna, daí esta temática estabelecer um foco de debate na influência positiva do estudo da música e o seu reflexo noutras áreas do conhecimento.

Podemos, então, concretizar que através da ação desenvolvida com apresentação em vídeo ou auditiva e performativa, da própria professora, de repertório variado com o intuito de promover a curiosidade, se estabelece o interesse e a motivação para a aprendizagem musical. Os alunos perante estes estímulos predispõem-se a investir nas novas aprendizagens. Através da prática vocal, e da inserção de noções primárias de técnicas respiratórias, de colocação de voz ou postura, o aluno vê a interpretação de um repertório que lhe é estranho, auditivamente, algo familiar e apelativo. Uma situação oposta, com o aluno num papel de mero espectador passivo, provocaria comportamentos, atitudes e uma impressão sonora de certa forma “cómica” pela voz lírica e pelas questões sonoras melódico-rítmicas. Da nossa experiência profissional podemos confirmar que da preparação em contexto de sala de aula, bem como da familiarização com toda a envolvência que lhe assiste, temos verdadeiros alunos que em situação de recital dificilmente se poderiam distinguir de uma turma de iniciação ou até de 1º grau do ensino vocacional artístico.

### **3.2.2. Docência no ensino vocacional Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga**

Como professora de Canto no ensino artístico especializado, vivenciámos os conturbados anos que se seguiram à publicação do Decreto-lei nº310/83 de 1 de julho. O nosso percurso foi iniciado entre os anos de 1986 e 1988, no Conservatório Calouste

---

<sup>30</sup> Samuel, D. (1999) *Memory – How we use it, lose it and can improve it*. London: Weidenfeld & Nicolson Ltd.

Gulbenkian de Braga. Devido à falta de esclarecimentos quanto ao novo Decreto, os professores do Conservatório foram convidados a reunir-se para apresentarem propostas para o melhor funcionamento do novo modelo. Aquelas chegaram a ser elaboradas pelos vários grupos disciplinares e posteriormente enviadas para o Ministério, mas nunca chegaram a ser discutidas. Assim, o Conservatório continuou a funcionar com um misto de Cursos Superiores antigos com ensino Básico e Secundário. A indefinição dos programas das disciplinas, da duração dos Cursos e a legislação ambígua e pouco clara, tornaram o funcionamento do Conservatório confuso e pouco transparente. Esta situação abriu caminho ao livre arbítrio e à livre interpretação dos diferentes intervenientes, relativamente às mais elementares normas de funcionamento pedagógico e administrativo.

Assim, o programa a abordar no Curso de Canto era aproximado ao proposto pela reforma de 1930. Para os alunos que frequentavam as disciplinas de Técnica Vocal e de Técnica Vocal e Repertório, na conclusão do 12º ano, e para aqueles que frequentavam o Curso Supletivo, havia as seguintes metas: Afinação, Respiração correta, Emissão e boa projeção vocal, Postura correta, Clareza e correção fonéticas (Português, Italiano, Alemão, Francês, Inglês e Espanhol), Interpretação (tendo em conta os estilos e técnicas: Música Antiga, Lied e Chanson, Ópera Italiana, Cantata e Oratória e Modernos e Contemporâneos).

Os conteúdos selecionados a abordar eram: Quatro Peças Portuguesas, Quatro Peças dos Séculos XVI, XVII ou XVIII, Uma Ária de Oratória ou Cantata, Três Lieder ou Melodie Francesa dos compositores mais representativos do século XIX ou XX, Duas Árias de Ópera Portuguesa ou Estrangeira.

- Alunos do Curso Complementar – 12º ano (ensino integrado – Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)
- Alunos Supletivos (ensino articulado) só frequentavam a área da Música. A duração deste Curso era de três anos.

O trabalho desenvolvido obedecia a uma planificação de aulas e uma assimilação de competências, nomeadamente, ao nível da formação musical, análise, história da música e técnica vocal. O aluno deveria passar por diversos estados de aprendizagem devidamente apoiado em estratégias de ensino e competências de aprendizagem. No Programa do Curso de Formação Musical - Educação Vocal, os alunos do 10º ano só tinham que atingir as seguintes metas: Afinação, Noções de

respiração, Noções de emissão e projeção vocal e Postura. Os conteúdos selecionados a abordar eram: cinco exercícios ou peças fáceis estudadas pelo aluno ao longo do ano. Esta disciplina era lecionada durante um ano letivo.

### **3.2.2.1 Escola Profissional de Música do Porto**

Na qualidade de Professora de Canto da Escola Profissional de Música do Porto (1992-1999), lecionámos no Curso de Prática Coral nas seguintes disciplinas: Interpretação e Prática de Naípe. No Plano Curricular da Disciplina de Interpretação, abordámos conteúdos programáticos que eram distribuídos por módulos. Estes módulos estavam estruturados com um grau de dificuldade crescente, sendo transversais aos diferentes estilos musicais, começando pela Música Antiga, passando pelo Lied e Chanson/ Melodie, pela Ópera Alemã e Italiana, pela Cantata e Oratória terminando na abordagem de repertório de compositores Modernos e Contemporâneos<sup>31</sup>. A duração do curso era de três anos. Os alunos deste curso, no final tinham, que defender uma Prova de Aptidão Profissional e realizar um Recital perante um júri formado por personalidades ligadas ao meio musical (Circulo Portuense de Ópera, Ensino Politécnico, entre outros). Consideramos a aprendizagem do Canto uma aprendizagem singular, em comparação com outras aprendizagens, pois aprender a cantar pressupõe a aquisição de várias competências entre as quais destaco: o conhecimento do corpo humano; o conhecimento do aparelho respiratório e seu funcionamento; o conhecimento do aparelho fonador e seu funcionamento; o conhecimento de vários tipos de respiração e seu controle; noção de postura; articulação das vogais e consoantes; afinação, ressonância, fraseio, intensidade sonora; o desenvolvimento da capacidade auditiva; a aquisição de conhecimentos de leitura musical; fonética;

### **3.2.2.2 Escola de Música do Porto**

Fomos Professora de Canto nesta escola ao mesmo tempo que no mesmo local era professora na Escola Profissional. As atividades das duas escolas interligavam-se. Lecionei o programa da disciplina vigente tendo os alunos participado nas audições e provas correspondentes ao seu nível. Durante este período de prática profissional (Escola de

---

<sup>31</sup> Princípios orientadores fornecidos pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional – GETAP.

Música e Escola Profissional) fui sempre apoiada pela nossa professora de Canto Palmira Troufa, pelos maestros José Luís Borges Coelho e Mário Mateus bem como pela Diretora Pianista e Pedagoga Hélia Soveral.

### **3.2.2.3 Centro de Cultura Musical das Caldas da Saúde**

Após a realização de provas públicas, fomos convidada para lecionar, no CCM, entre 1999 e 2005, a disciplina de Canto (técnica vocal e repertório). Neste contexto, além de trabalharmos com os alunos o programa da disciplina, colaborámos na preparação das óperas infantis: O Limpa Chaminés, de Benjamin Britten (janeiro, 2000); A Casinha de Chocolate, de Humperdinck (Estreia da Versão Portuguesa, em abril 2002); e A Lenda das Três Árvores, de Allan Pote (Estreia da Versão Portuguesa, em 2002). Os alunos participaram em todas as audições intercalares e finais e foram convidados a participar nas masterclasses realizadas pela professora Fernanda Correia.

### **3.2.2.4 Companhia da Música – Fundação Bomfim / Conservatório Bomfim**

A nossa atividade como professora de Canto, nesta instituição de Ensino Particular e Cooperativo com Paralelismo Pedagógico, teve início em 2005 e mantém-se até hoje.

A Companhia da Música- Fundação Bomfim/Conservatório Bomfim é fundado em 1993, pela Doutora Elisa Lessa, professora associada do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, e a partir de 2002 tem início a lecionação de Cursos Oficiais. Além dos Cursos referidos são leccionados também Cursos Livres. Os níveis de ensino dos alunos desta instituição integram desde o Pré-escolar até ao Secundário, abrangendo também idades fora da escolaridade obrigatória.

Na atividade musical deste estabelecimento de ensino destacam-se a realização de Concertos, Recitais, Audições, Masterclasses, Encontros de Instrumentos, Estágios sazonais, Concurso Prémio Bomfim, Concertos Didáticos e Ciclos de Perguntas com Respostas.

O Conservatório Bomfim tem parceria com a Câmara Municipal de Braga, União de Freguesias S. José de Lázaro e S. João do Souto e Universidade do Minho.

No Ensino Articulado, presentemente o Conservatório Bomfim tem protocolo com a EB23 André Soares e a Escola Secundária Alberto Sampaio. É, ainda, membro fundador da Ensemble – Associação Portuguesa de Instituições de Ensino de Música.

Ao longo dos anos tem vindo a envolver-se em diversos projetos em parceria com o Theatro Circo no âmbito da música. No passado estabeleceu parcerias com a DG Artes, o Alto comissariado para as Migrações, o Instituto Português de Museus, o Museu do Mosteiro de S. Martinho de Tibães/Direção Regional da Cultura do Norte, o Museu Dom Diogo de Sousa, a EB23 Frei Caetano Brandão e a EB23 de Gualtar.

No presente ano letivo frequentam o Conservatório 450 alunos lecionam 40 professores.

No papel de professora do ensino vocacional, o público alvo é constituído por alunos provenientes de famílias que procuram oferecer aos seus filhos uma educação mais completa. Para motivar estes alunos, o processo de comunicação encetado teve como objetivo proporcionar um alto grau de envolvimento e de interacção. Neste ambiente positivo, as aprendizagens e aquisições de conceitos, através da experimentação artística e estética, são passíveis de tornarem-se mais efetivas.

A motivação para o estudo do repertório abordado foi concretizada através da audição, explicação do conteúdo e enquadramento do estilo e género musical.

Para a aquisição destas competências, recorreremos à motivação, à nossa sensibilidade e supervisão. Abordámos de uma forma positiva e gradual as competências acima referidas, para obtermos um estado de experiência ótima. Estamos perante um contexto de sala de aula diferente, pois o nosso público-alvo é constituído por um único aluno. O ambiente criado revestiu-se de empatia, motivação e proximidade sem descurar a aprendizagem que exige uma estruturação muito cuidada, pois o aluno quando frequenta o ensino especializado de Música fica sujeito a uma tensão, usualmente ligada aos concertos e audições podendo sentir-se inseguro.

O efeito do entusiasmo que Collins<sup>32</sup> desenvolveu e testou num programa de formação dirigido a professores, referia um “conjunto específico de comportamentos entusiásticos: discurso variado, rápido e com inflexões vocais, movimentação dos olhos; frequentes exemplos demonstrativos; movimentos de corpo variados; expressões faciais variadas; seleção de palavras variadas, especialmente adjetivos; aceitação imediata e

---

<sup>32</sup> Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal, p. 277.



entusiástica de ideias; energia e exuberância”.

### **3.3. Reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Música – a importância da motivação para o Canto**

De acordo com as várias experiências por nós vivenciadas, quando o aluno sente a escola como sua, acolhe, no espaço físico e temporal, a motivação e satisfação necessária ao desenvolvimento do seu percurso académico, reunindo os requisitos essenciais, num espaço atrativo e de fruição, propiciador de aprendizagem. A motivação é, assim, um elemento crucial aos processos de aprendizagem escolar, neste caso concreto à aprendizagem musical do *bel canto*, entre outros.

#### **3.3.1. Motivação para o ensino do Canto – a perspectiva do professor**

Baseando a reflexão desta abordagem na experiência profissional de trinta anos ao serviço da Educação, verificamos que o conhecimento constitui o elemento capital na orientação e dinâmica do professor para a sua ação dentro e fora do contexto da sala de aula, auxiliando-o na construção da sua ação pedagógica, no domínio dos temas e conteúdos programáticos a abordar, na definição do grau de comprometimento enquanto pedagogo. O nosso trajeto tem vindo a ser desenvolvido neste sentido, através de ações de formação, incluindo *master classes*, bem como de actividade artística, com concertos e recitais, assente na vontade de aprender, de renovar e inovar. Como refere Arends<sup>33</sup>, a maturidade de um professor é construída num processo gradual e formativo, não sendo diferente do processo biográfico dos músicos e artistas talentosos. Defende que “é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo da vida, durante o qual se vai descobrindo um estilo próprio”.

A capacidade de adequar as práticas pedagógicas e didáticas na aprendizagem do Canto às especificidades dos vários níveis de ensino, incluindo contextos culturais diversificados, exige do professor diversas competências e recursos pedagógicos<sup>34</sup> O papel do professor na motivação dos seus alunos é fulcral, pois é através desta que as

---

<sup>33</sup> Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal, p. 28.

<sup>34</sup> Milhano, S. (2009). Actas do XVII Colóquio AFIRSE – A Escola e o mundo do trabalho 12, 13 E 14 de Fevereiro de 2009, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Porto Editora, pp. 1-10..

várias barreiras que os alunos encontram vão sendo ultrapassadas. Existem alguns mecanismos que nos permitem ajudar os alunos na regulação da motivação, entre eles podemos destacar o mecanismo das expectativas elevadas. Vários estudos mostram que os alunos reagem positivamente às expectativas que os professores estabelecem para eles <sup>35</sup>. No entanto, estas devem ser realistas para evitar um efeito contrário. O estabelecimento das expectativas deve ser feito em conjunto: professor – aluno. É através deste acordo, com estabelecimento de metas a atingir, comportamentos a modificar e com orientações práticas, que o aluno deverá alcançar a capacidade de refletir sobre se é ou não possível alcançá-las.

Um segundo mecanismo consiste em ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem, que consiste em dar-lhes um *feedback* apropriado, adaptando-o à situação ocorrida. Quando os alunos falham, é importante que os professores façam críticas positivas, centradas naquilo que poderão melhorar e qual o caminho a percorrer.

Ao abordarmos desta forma o insucesso, ajudamos os nossos alunos a adotarem uma perspetiva construtiva de autoeficácia e de regulação motivacional. Se não houver falhas, devem os professores proporcionar a repetição desta situação com o propósito de promover a sensação de auto eficácia na aprendizagem.

A Música no seu papel de (re)construção do “eu” em conformidade com as experiências vividas, reflete situações, pessoas, daí podermos encará-la como meio e/ou recurso para o desenvolvimento de hábitos, comportamentos e perceções. Na construção da aprendizagem, não há lugar para uma sala de aula passiva, mas sim a lugares, espaços e comunidades com elevado nível de participação e envolvimento. Só assim se entende a perspetiva de devermos encara o processo de *Aprender a Ensinar* como experiências de significados, implicando alterações basilares nos comportamentos dos professores. refere a este propósito que “Enquanto arte instrumental o ensino é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade e o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência, ao ritmo e à adequabilidade”<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Dweck, C.S. & Molden (2005). *Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition* Elliot, A. J. & Dweck, C.S.(Ed.) The Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press.

<sup>36</sup> Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal

No mesmo sentido, Macmillan sugere que os professores com maiores qualificações pedagógicas e com mais experiência e confiança nas suas competências de ensino têm maior capacidade de agregar e congregar os alunos em volta de projetos que possibilitem o seu desenvolvimento artístico. Dentro de uma sala de aula, os alunos parecem estar mais motivados, quando sentem que o seu professor é solidário e cooperante, capaz de fornecer-lhes orientações claras para o trabalho e um *feedback* imediato e construtivo de uma forma positiva<sup>37</sup>.

### **3.3.2. O Papel dos pais e encarregados de educação no processo do ensino-aprendizagem do Canto**

É inquestionável que o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos seus educandos. Todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem: alunos, professores e encarregados de educação beneficiam dessa participação. O papel dos educadores é valorizado e é enfatizado através do conhecimento do funcionamento da escola, de uma maior informação sobre o sistema de educação/formação, do alargamento da construção de redes sociais de apoio, conhecendo outros encarregados de educação, professores e auxiliares da ação educativa e tomando consciência que, assim, são interventivos na causa pública<sup>38</sup>.

A motivação extrínseca proporcionada pelos encarregados de educação, professores e pares influencia, positivamente, a persistência dos alunos no estudo e na *performance*. Neste contexto, o aluno vai melhorando o seu autoconceito e capacidade de resolução de problemas, atribuindo maior valor à tarefa. Sichivitsa (2007) defende que quando existe um envolvimento parental na fruição da música, através da ida regular da família a concertos e recitais, do estudo de um instrumento de um dos progenitores, do gosto de cantar e de ouvir música em família, propicia e incentiva o desenvolvimento musical dos seus educandos. O mesmo efeito advém do envolvimento musical, quando estão presentes nas apresentações dos filhos em concerto, falam sobre música com eles e aprovam e encorajam os seus estudos musicais. Todos estes fatores,

---

<sup>37</sup> McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). *From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument*. *Psychology of Music*, 33 (1), pp. 5-35.

<sup>38</sup> Davidson, J. (1999). "O corpo na interpretação musical", in *Revista de Música Psicologia e Educação*, 1. CIPEM, pp. 79-89.

tornam os alunos mais confiantes nas suas próprias habilidades musicais, podendo, assim, atingir níveis elevados de desempenho artístico.

### **3.3.3. Motivação para a aprendizagem do Canto – a perspectiva do aluno**

Tem-se definido, normalmente, motivação como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir. A palavra tem origem no verbo latino *movere*, que se refere ao que faz as pessoas agirem em direção a determinadas atividades e tarefas.

Os professores de Educação Musical e de instrumento, ao atribuírem um significado pessoal ou importância a uma tarefa, ou por outras palavras, ao valorizarem a tarefa, podem influenciar a persistência dos alunos. Os alunos podem ser motivados por uma ou mais componentes de valor e o significado da tarefa para eles pode alterar-se com o tempo. Os alunos valorizam a participação numa tarefa específica por várias razões, internas ou externas.

A motivação pode ser interna ou intrínseca, quando o aluno age de forma a obter satisfação, realização e sucesso pessoal, e externa ou extrínseca quando trabalha individualmente, direcionando todo o seu esforço para recompensas exteriores à atividade. Este aspeto reafirma que os alunos valorizam atividades nas quais se sintam bem-sucedidos, colocando mais energia e tempo nessas atividades que os conduzem, conseqüentemente, para níveis mais elevados de desempenho. Os alunos tendem a respeitar com maior entusiasmo o seu professor quanto mais preparado digno e cordial este se apresentar e conduzir a sua atuação dentro do espaço de sala de aula. Colocam maior interesse na busca de sucesso e na concretização de objetivos pessoais e coletivos, cooperando com maior empenho nas tarefas de domínio pessoal, social e cultural, desde que contem com orientações bem definidas.

### 3.3.4 – Alguns exemplos de percursos individuais neste âmbito

Neste ponto, referimos casos de sucesso artístico, após a intervenção e o acompanhamento da docente, na Escola Profissional de Música do Porto e no Conservatório Bomfim

#### 3.3.4.1 Escola Profissional de Música do Porto – 1992-1999

Dois casos a destacar:

- **Primeiro caso:** aluno com grande potencial vocal mas que revelava um perfil psicológico emocional extremamente frágil e inseguro, instabilidade atribuída à experiência negativa vivida enquanto estudante da disciplina de Canto. Colocou a possibilidade de abandono do estudo da disciplina e, numa situação de maior desespero, referia o desejo de pôr termo à vida. Após três anos de profunda atenção dedicada ao aluno, no sentido de elevar a sua auto estima e valorizar o nível seu artístico e musical com persistente trabalho, o jovem terminou o seu curso com elevada classificação.

Após a conclusão dos estudos universitários, optou por viver nos Estados Unidos onde, presentemente, faz carreira nos Estados Unidos.

- **Segundo caso:** aluno com grande potencial vocal mas que revelava falta de maturidade e empenho no estudo. Após três anos de intenso trabalho conjunto, adquiriu motivação para dedicar-se ao Canto, atingindo níveis elevados na interpretação artística e musical e alta classificação no final do curso.

Depois da conclusão dos estudos universitários, iniciou a carreira em Portugal, tendo atuado com sucesso em algumas óperas no Teatro Nacional de S. Carlos.

#### 3.3.4.2 Companhia da Música- Fundação Bomfim/ Conservatório Bomfim – 2005-2017

Três casos a destacar:

- **Primeiro caso:** aluno que estudava Canto noutra estabelecimento de ensino e que foi aconselhado a desistir. Revelava enorme potencial vocal e muita musicalidade, além de grande facilidade de leitura. Demonstrava grande insegurança e tendência para desafinar. Foi realizado um trabalho intensivo no

sentido de recuperar a auto estima do aluno e desenvolveram-se exercícios vários de técnica vocal com o propósito de serem ultrapassadas as lacunas demonstradas. Após dois anos de trabalho intensivo o aluno foi admitido no Ensino Superior continuando o seu trabalho a ser supervisionado pela docente.

Concluiu o seu percurso universitário e presentemente faz carreira musical no país e no estrangeiro.

- **Segundo caso:** aluno em que todo o percurso inicial na frequência da disciplina de Canto foi realizado no Conservatório. Inicialmente, demonstrava falta de investimento pessoal, muita imaturidade e pouca persistente. Após quatro anos de trabalho intenso, com o objetivo de integrar métodos de responsabilização pessoal e de organização no estudo do repertório proposto, demonstrou um grande potencial vocal e uma musicalidade e delicadeza na interpretação de nível bastante elevado.

Concluiu este ano os seus estudos universitários na ESMAE.

- **Terceiro caso:** aluno com grande potencial vocal e intuição musical que, no entanto, revelava enormes lacunas ao nível da sua preparação musical, bem como falta de conhecimentos na disciplina de Canto. Após ter observado este aluno em atividades escolares, a docente convidou-o a frequentar as suas aulas no Conservatório. Não conseguiu entrar no Ensino Superior, facto que levou os Encarregados de Educação a encaminharem o seu educando para a vida laboral, abandonando os estudos musicais.

Após a intervenção da docente, quer através de contatos com os Encarregados de Educação, quer no próprio Conservatório para aqui iniciar os estudos musicais, foi alcançado um ambiente propício para ser desenvolvido um trabalho intenso e profícuo. Desenvolveu-o com grande qualidade, obtendo com o nível mais elevado na correspondente avaliação. Realizou provas de Canto para ingresso em dois estabelecimentos de Ensino Superior, num deles obteve dezanove valores na disciplina de Canto.

## CONCLUSÃO

A distinção entre o ensino genérico da música – Educação Musical –, e do ensino especializado, vocacional artístico, exigiu, da nossa parte, uma reflexão sobre a sua reformulação e estruturação. Na realidade, os diferentes contextos de aprendizagem por nós praticados, são cada vez mais relevantes na formação individual e coletiva, devendo por isso ser repensada nesse sentido. As experiências musicais, proporcionadas neste dois contextos, tomam contornos diferentes, não prescindindo da participação da família, dado o seu papel de destaque, nomeadamente, no apoio e acompanhamento dos educandos ao nível emocional.

O desempenho do professor tem vindo a ser moldado por forças históricas e contemporâneas, prevalecendo, hoje, as preocupações relacionadas com as suas competências específicas. É nesta ótica que temos fundamentado e tentado desenvolver a nossa atividade artística e pedagógica. Os diversos estudos confirmam que os professores eficazes podem desenvolver relações genuínas com os seus alunos, ao compreender a base de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, executar um repertório das melhores práticas, ter as atitudes e competências necessárias para refletir e resolver problemas. Este processo, que alia a prática a aquisições de ordem científica, que incluem abordagens ao plano performativo, estende-se às duas vertentes de ensino que me respeitam por entender que no campo do ensino musical, as realizações públicas são fatores determinantes para a formação intelectual abrangente, transversal e interdisciplinar, tal como a noção de valorização moral e espiritual da Música como cultura com impacto social.

A motivação dos alunos tem sido uma constante nos objetivos profissionais que nos propusemos atingir, considerando da maior importância solicitá-los para experiências que lhes permitam evidenciar aptidões. O caminho escolhido, particularmente, o de proporcionar-lhes a participação em recitais ou em outros momentos públicos, permitiu perceber a vocação de muitos. Para alguns deles, foi a indicação clara de um valor em que deveríamos investir. Abriram-se caminhos com resultados gratificantes. Estes casos tornaram-se, por outro lado, a confirmação de que o nosso comprometimento deve ser, permanentemente, aprofundado por um investimento na vida artística que é, sob a perspectiva de pedagoga, uma mais-valia para as áreas das suas opções.

Em suma, procuramos o aprofundamento e valorização das nossas experimentações artísticas e estéticas, fatores facilitadores do desenvolvimento das competências artísticas e musicais dos alunos, objetivo maior entre os fins propostos.



## BIBLIOGRAFIA

- Alonso, M. L. (1992). *O Design Curricular da Reforma: que Projeto de Cultura e de Formação?* In II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Dezembro, Braga: U. Minho.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Presses Universitaires de France.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*, Editora Mac Graw Hill de Portugal.
- Armstrong, T. *Inteligências múltiplas na sala de aula*, ARTMED.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Branco, J. F. (1995). *História da Música Portuguesa*, Lisboa: Publicações Europa América.
- Branco, J.F. , Mota, V. (1987). *Uma contribuição para o estudo da sua personalidade e da sua obra*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, M. e Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Brito, M. (1989). *Estudos de História da Música em Portugal*, Lisboa: Editorial Estampa.
- Castarède, M. (1998). *A voz e os seus sortilégios*, Lisboa, Caminho.
- Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Revista Música Psicologia Educação*, 1, (pp. 63-77). Editor: CIPEM.
- Cornelius, L. R. (1983). *A dictionary of Vocal Terminology*, New York, Music House.
- Cruz, I. (1985). *O que fiz e o que não fiz*, ed. de autor, Lisboa.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino. Coleção Currículo*, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Davidson, J. (1999). *O corpo na interpretação musical* (pp. 79-89). Revista de Música Psicologia e Educação, 1. Editor: CIPEM.
- Davies, D. Marques, R. e Silva, P. (1990). *Escolas e Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dweck, C.S. & Molden (2005). *Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition Elliot, A. J. & Dweck, C.S.(Ed.) The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Eccles, R. (1983). *Control with Fairness in Transfer Pricing* (pp 149-161). Harvard Business Review, (November-December).
- Fernandes, D. (2007) *Estudo de Avaliação do Ensino artístico*, Relatório final revisto.
- Gage, N. L. (1984). *An update of the scientific basis of the art of teaching*. (Mimeographed)
- Palo Alto, Califórnia: Stanford University.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.
- Gomes, C. (2000), *Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música Em Portugal*, Memória Final do Cese em Direção Pedagógica e Administração Escolar, Instituto Jean Piaget, Escola Superior de Almada.
- Green, L. (1999). *Identidade de género, experiência musical e escolaridade* (pp. 47-64). In revista de Educação Musical.
- Hadji, C. (2003). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, D. J. and North, A. C. (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1999). *Desenvolvimento musical e educação no mundo social* in Revista de Música, Psicologia, Educação, CIPEM.

- Hewitt, G. (1979). *Como Cantar*, EDAF, Madrid.
  
- Holmes, P. (2005). *Imagination in practice: a Study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers* (pp. 217-235) Vol. 22 (3), in B. J Music Ed.
  
- Husson, R. (1962). *Le Chant*. Paris, Presses Universitaires de France.
  
- Iria, A. (2011). *O Ensino da Música em Portugal - desde o 25 de Abril de 1974*, Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
  
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à investigação em Educação Musical*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- Knecht, M.G. (2003). *Music Expertise and Memory: the relationship between music expertise and memory of music patterns, within various degrees of contextual constraint*, Vol. 5 (3), (pp. 227-242) in Music Education Research.
  
- Lessa, E. (1998). *Os Mosteiros Beneditinos Portugueses (Séculos XVII a XIX) Centros de Ensino e Prática Musical*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
  
- Lopes-Graça, F. (1973). *Música portuguesa e seus problemas II* (pp. 237-241), Lisboa: Editora Cosmos.
- (1973). Claridades e sombras da História da Música Portuguesa. *A Música Portuguesa e Seus Problemas VIII* ( pp. 19-62), Edição Cosmos.
- (1989). Criação e Crítica musical portuguesa. *A Música Portuguesa e Seus Problemas I*, Lisboa: Editora Caminho.
  
- Machado, J. (2002). *Jorge Peixinho in Memorium*, Lisboa. Editora Caminho.
- Malmberg, B., *Fonética*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.
  
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). *From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument* (pp.5-35)33(1). Psychology of Music.

- Milhano, S. (2009). Actas do XVII Colóquio AFIRSE – A Escola e o mundo do trabalho 12, 13 E 14 de Fevereiro de 2009 (pp.1-10), Fundação para a Ciência e Tecnologia, Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa. Departamento de Educação Básico.
- Mateus, M. H. (1990). *Fonética e Morfologia do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Monteiro, F. (1999). *Interpretação musical: princípios semiológicos para a compreensão da obra musical enquanto objeto de interpretação* (pp. 45-60), Revista de Música, Psicologia e Educação, 1, Editor: CIPEM.
- Mota, G. (2007). *A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento* (p. 117) in Revista de Educação Musical.
- Nery, R. V. e Castro, P. F. (1991). *Sínteses da Cultura Portuguesa*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- O' Neil, S. A., & Macpherson, G. E. (2002). Motivation in R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório, Uma avaliação do Currículo*, APEM, Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa.
- Palheiros, G. (1999). *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal*, (pp. 15-26) Revista de Música, Psicologia e Educação, 1, Editor: CIPEM.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Educação musical em diferentes contextos*, (pp. 5-18), in Revista de Educação Musical.
- Parrel, G. e Junes, E., (1933). *L'Education Vocale*, Paris, Fernand Nathan.

- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artme.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students (pp. 385-407), 16 (4) , Educational Psychology Review.
- Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rondeleux, Louis- Jacques, (1977). *Trouver sa Voix*, Paris, Édition du Séuil.
- Sá, M. (1997). *Segredos da Voz*, Mem Martins, Lisboa, Sebenta Editora.
- Samuel, D. (1999) *Memory – How we use it, lose it and can improve it*. London: Weidenfeld & Nicolson Ltd.
- Sichivitsa, V. O. (2007). *The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music*. Research Studies in Music Education, 29.
- Vasconcelos, A. A. (2007). *A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança* in Revista de Educação Musical, 117.
- Zimmerman, B., and Schunk, D. (2008). *Motivation and self-regulated learning*, Taylor & Francis Group.



## ANEXOS

### Módulos da disciplina de Interpretação do Curso Profissional de Prática Coral

- Mód.1 – Música Antiga 1  
Noções de Estilo – Trabalho de obras da época de dificuldade média
- Mód.2 – *Lied e Chanson*  
Noções de Estilo – Trabalho de obras da época de dificuldade média
- Módulo 3
- Ópera Alemã Noções de Estilo – Trabalho de obras da época de dificuldade média
- Módulo 4
- Ópera Italiana  
Noções de Estilo – Trabalho de obras da época de dificuldade média
- Módulo 5
- Cantata e Oratória  
Noções de Estilo – Trabalho de obras da época de dificuldade média
- Módulo 6
- Modernos e Contemporâneos 1  
Noções de Estilo – Trabalho de obras da época de dificuldade média
- Módulo 7
- Lied e Chanson 2

#### Desenvolvimento do Módulo 2

##### Trabalho de obras da época de dificuldade superior

- Módulo 8
- Ópera Italiana 2

#### Desenvolvimento do Módulo 4

##### Trabalho de obras da época de dificuldade superior

- Módulo 9
- Música Antiga 2

#### Desenvolvimento do Mód.1

##### Trabalho de obras da época de dificuldade superior

- Módulo 10
- Ópera Alemã 2

### **Desenvolvimento do Módulo 3**

#### **Trabalho de obras da época de dificuldade superior**

- Módulo 11
- Cantata e Oratória 2

### **Desenvolvimento do Módulo 5**

#### **Trabalho de obras da época de dificuldade superior**

- Módulo 12.
- Modernos e Contemporâneos 2

### **Desenvolvimento do Módulo 6**

#### **Trabalho de obras da época de dificuldade superior**