

# Contributos Metodológicos e Programáticos para o Processo de Ensino e Aprendizagem do Canto Coral no Ensino Básico



Revista Portuguesa  
de Educação Artística

Methodological and Programmatic Contributions to  
the Teaching and Learning Process of Choral Singing  
in Primary Education

*José Carlos Bago de Uva*

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos  
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia – Madeira  
josecarlos.uva@gmail.com

## RESUMO

Considerado por muitos como verdadeira “ferramenta global de aprendizagem”, o canto praticado em contexto escolar assume particular relevo na tomada de consciência educativa que não devemos menosprezar face ao quadro curricular atual, muito em especial no ensino básico, terreno privilegiado para o incremento de uma estrutura programática e metodológica que, desde a expressão cantada mais natural e espontânea do *cantar em conjunto* na sala de aula, até ao desempenho mais criterioso e formal do *canto coral* na escola, permita às crianças, a partir do ensino genérico, como alegava Willems, cultivar as riquezas e as exigências do “encontro com o outro” através duma aprendizagem e de um desempenho qualitativamente proficiente e reconhecido.

Face ao regime de autonomia curricular que a Região Autónoma da Madeira (RAM) dispõe, foi tipificado o presente plano de competências proposto para ser instruído evolutivamente no decurso do processo ensino e aprendizagem do *canto coletivo*<sup>1</sup> exercido desde a primeira infância (pré-escolar) e ao longo da escolaridade básica, princípios testados e aplicados nas escolas da Madeira, através do projeto ‘Crescer a Cantar’, desde 2010.

O modelo de *cone em espiral*, aqui originalmente apresentado, procura assim sistematizar o resultado de um processo de experimentação, pesquisa bibliográfica e questionamento pessoal, face às práticas observadas no âmbito da coordenação da Modalidade Artística de Canto Coral nas escolas do ensino básico na Madeira, cargo que o autor exerce nesta região insular desde 2003, através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

Ao ter por base a triangulação de teorias de pedagogos e autores que para si se tornaram referenciais na área a que se reporta a presente proposta, surge com o propósito de fornecer orientações metodológicas e programáticas aos professores que pretendam fomentar a prática do *canto coletivo* (coral) com contornos de qualidade e maior rigor nas suas escolas, no pressuposto de que o respetivo enquadramento curricular lhes propicie a implementação de projetos lineares e progressivos ao longo do nível de escolaridade que lecionam e níveis subsequentes, não subestimando a importância basilar duma abordagem criteriosa e consciente do *canto em conjunto* na sala de aula, prática comum nas aulas curriculares dos primeiros anos dos níveis iniciais do ensino genérico.

A analogia com a *espiral de Swanwick* e os fundamentos da *educação musical Willemsiana* são referências evidentes no modelo aqui apresentado, esquematizado através dum cone em espiral ascendente, constituído por 8 níveis de *Saberes*, conceitos programáticos cuja significância abrangente resume metafóricamente, em cada um dos seus estádios de desempenho, o perfil de competências sócio-educativo-musicais e artísticas que os alunos devem apropriar e desenvolver tendo por base as 4 dimensões consideradas, no enquadramento a que se reporta este artigo, como estruturantes para a aprendizagem e desenvolvimento da prática coral nas escolas da RAM, em articulação com os grandes organizadores do Currículo Nacional

<sup>1</sup> É possível encontrar em diversa bibliografia, o conceito de canto coral, entendido genericamente, referenciado também como *canto coletivo* ou *canto em conjunto* (Andrade, 1962; Villa-Lobos, 1987; Fucci Amato, 2007; *et al.*). No entanto, no enquadramento específico deste artigo, cada um destes termos pressupõe uma conotação própria (ver na Introdução).

do Ensino Básico no que concerne à educação artística para o ensino genérico.

Propõe-se desta forma, que a divulgação do modelo aqui patenteado constitua um potencial referencial de dinâmicas de ensino indicadoras do desenvolvimento musical ao nível do *canto coletivo* praticado na escola pelos alunos do ensino básico na RAM, assim como, com base na sua fundamentação, se possam igualmente estabelecer critérios de apreciação e avaliação dos coros escolares, não só em contexto letivo formal, como em ocasiões de partilha pública.

Palavras-chave: Canto Coletivo; Canto Coral; Processo Ensino e Aprendizagem; Ensino Básico

## ABSTRACT

Considered by many as a true “global learning tool”, the singing practiced in the school context is particularly important in making a educational conscientiousness that we should not undervalue in view of the current curriculum scenario, particularly in the primary education, privileged terrain for the growth of a programmatically and methodological structure that, since the sung expression of the most natural and spontaneous practice of *the singing together* in the classroom, until the most criterious and formal performance of *choral singing* in school, allowing children, since the general education, as claimed Willems, cultivate the wealth and demands of “meeting with the other” through a learning and a qualitatively proficient and recognized performance.

By the system of curricular autonomy that the Autonomous Region of Madeira (RAM) has, was typified this skills acquisition plan proposed to be implemented evolutionarily during the process of teaching and learning *collective singing*, exercised since an early childhood and throughout primary education, principles applied and tested in Madeira islands schools by the project ‘*Growing up Singing*’ (*Crescer a Cantar*), since 2010.

The *cone spiral* model, originally presented here, pretends systematize the result of an experimentation process, literature research and personal questioning, in view of practices observed in ambit of the *school choral singing modality coordination*, in primary education in Madeira, post that the author has in this insular region since 2003, through the Department of Artistic Education Services and Multimedia (*Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia*).

To be based on the triangulation of educators and authors theories that have become referential for himself in the area which it refers to this proposal, arises with the purpose of providing methodological and programmatic guidelines to teachers who wish to encourage the practice of “the *collective singing* (choir) with contours of quality and greater rigor in their schools, on the assumption that the respective curricular framework leads them to the implementation of linear and progressive projects along the education levels who teach, and subsequent levels, not underestimating the basilar importance of a criterious and conscious approach of ‘*the singing together*’ in the classroom, common practice in curricular classes of the first years in initial levels of general education.

The analogy with *Swanwick’s spiral* and the fundamentals of *Willemsian music education* are evident references in the model presented here, schematized through an ascending spiral cone, consisting of 8 levels of ‘*Knowledges*’, programmatic concepts whose significance summarizes metaphorically, in each of its performance stages, the socio-educational-musical and artistic skills profile that students should appropriate and develop based on the 4 dimensions considered, in the plan which this article refers, as structuring for learning and development of choral practice in schools of RAM, in liaison with the great organizers from the National Curriculum for Primary Education in respect to artistic education for the generical teaching.

It is proposed, therefore, that disclosure of the model here patented, constitutes a potential referential of teaching dynamics, which indicate the musical development at the ‘*collective singing*’ practiced in primary school by students in general, in RAM, as well as, based on your state reasons, they may also establish criteria for appreciation and assessment of school choirs, not only in formal school context, as on occasions of public sharing.

Keywords: Collective Singing; Choral Singing; Teaching and Learning Process, Primary Education

## Introdução

O *canto coral* configura-se como uma prática musical exercida e difundida em diferentes culturas, um dos pilares estruturantes do currículo vigente ao longo da escolaridade em muitos países e regiões cujo perfil histórico-cultural, por norma, define os reflexos qualitativos (ao nível da aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, e sensibilidade artística) que a opção 'estratégica' da prática do *canto coletivo* aí representa, como exemplo paradigmático de dinâmica e política socioeducativa.

Tenho grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso ético, como iniciação para uma futura vida artística (...)  
A minha receita é o canto orfeónico. (Villa-Lobos, 1987: 13).

Não obstante o seu reconhecimento teórico, todavia o *canto em conjunto* continua a ter um papel aparentemente pouco significativo nas aulas de educação musical, sendo frequentemente evitado por alunos e professores... Curiosamente, já no início do sec. XX, Borba (1916) lamentava o facto de na escola, não se cantar ainda em Portugal!

No entanto, afirmações como a de Cabral no final da década de 90, tornam relevante e oportuna a reflexão em torno da importância educativa da prática coral no nosso sistema de ensino atual:

Muito mal se disse das velhas aulas de Canto Coral e certamente com algumas razões; mas as potencialidades educativas do Canto Coral deverão levar-nos a repensar seriamente em relançar em todas as escolas Grupos Corais. (Cabral, 1988, citado em Palheiros, 1993: 28).

Face a este sentido de responsabilidade a que somos solicitados como educadores na sociedade em que vivemos, o comprometimento com os processos de transformação (Carvalho, 1978) levou o autor a desenvolver um processo de investigação e experimentação, na sequência do mestrado que concluiu em 2010 e no exercício da sua ação educativa enquanto professor de Prática Coral e Coordenador da Modalidade Artística de Canto Coral (M.A.C.C.) nas escolas

da Região Autónoma da Madeira (RAM), visando a melhoria do canto alargado a todos a partir do ensino básico (EB), propósito estratégico da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), e materializado através do projeto *Crescer a Cantar*<sup>2</sup>.

Procurando fundamentar-se em áreas de filosofia e psicologia da educação musical baseados predominantemente nas teorias de Edgar Willems (1968, 1970, 1981, 1994) e Keith Swanwick (1988, 1994), em articulação com as orientações e princípios emanados do Currículo Nacional de Educação Musical (ME, 2001; 2006), sob o contributo de investigadores como António Vasconcelos (ME, 2006), e Graça Palheiros (1993), e ainda, sustentada em autores como Fucci-Amato (2007), Ana Leonor Pereira (2009), e outros, numa abordagem essencial sobre a especificidade do canto como atividade fisiológica-vocal, auditiva-musical, performativa-artística e sociocultural, o autor espera que este trabalho constitua através da análise mais sistematizada da atividade do canto em contexto escolar, não só uma apresentação de orientações metodológicas e programáticas, como também um contributo de reflexão sobre a prática pedagógica do mesmo.

Todavia, a conceptualização do termo *canto coral*, quer por questões arraigadas a matrizes, modelos ou tradições histórico-culturais e educativas, poderá involuntariamente inferir ao entendimento de uma prática de cariz mais especializado, convencionada formalmente como canto polifónico, (algo ainda distante da realidade generalizada da prática cantada quotidianamente em contexto letivo curricular, nomeadamente com alunos do pré-escolar e primeiros anos do 1.º ciclo do EB). Esta circunstância provocada pelo "preconceito do conceito" (*Canto Coral*), tem contribuído para criar algumas barreiras que, em alguns casos constatados, induzem ao distanciamento de alguns professores mais relutantes ou menos (in)formados para o exercício desta prática nas suas aulas.

Assim, no enquadramento particular a que se reporta este artigo, carece clarificar alguns conceitos que, num sentido lato, poderão à partida confundir-se como sinónimos, e que por isso, desde já passarão aqui a ser aludidos, num entendimento aglutinador e polissémico do termo, como *canto coletivo*, já que esse significado sintetiza de forma abrangente, a prática do canto exercido genericamente por todos os alunos na sala de aula, independentemente do seu

<sup>2</sup> Perspetiva-se que este projeto venha a ser objeto de um futuro artigo a publicar após a sua vigência, onde se pretende ver divulgada a sua descrição detalhada, assim como as conclusões e respetivas implicações e impactos educativos.

nível de prossecução (seja a uníssono ou a várias vozes).

Neste sentido, por razões meramente referenciais em termos programáticos, houve necessidade de estratificar gradativamente o *canto coletivo* exercido em contexto escolar na RAM, longitudinalmente em 3 estágios de acordo com o seu grau de proficiência: *canto em conjunto*<sup>3</sup> (fase primária), *prática vocal polifónica* (fase intermédia) e *canto coral* (fase avançada). Será pois recomendável que se transfira para os alunos o entendimento conceptual de que “coro” é *cantar em grupo*, ressaltando-se que, no entanto, há grupos corais que se distinguem pela evolução que evidenciam ao nível do seu desempenho polifónico e performativo.

Refira-se que o modelo aqui preconizado sintetiza um percurso que foi necessário estabelecer, definido como “acumulação de competências” (*saberes*) e que tem vindo a servir de base, desde o ano letivo 2011/2012, para a sistematização das Orientações Programáticas que representam a “linha mestra” do plano curricular para as atividades de Iniciação à Prática Coral e Canto Coral desenvolvidas através da Divisão de Expressões Artísticas da DSEAM, encontrando-se aí estruturadas, de acordo com os respetivos níveis de competências progressivos, da seguinte forma: *Iniciação à Prática Coral I e II (iniciação e continuidade)*, *Coro Infantil*, *Coro Juvenil* e *Coro de Câmara*.

A nível do ensino genérico, por sua vez, este modelo de ensino e aprendizagem do canto coral tem vindo também a ser paulatinamente implementado e experimentado de forma alargada às escolas do 1.º ciclo do EB da RAM (ainda com um número residual nalgumas do 2.º e 3.º ciclos), de modo particular através dos professores que desenvolvem a Modalidade Artística de Canto Coral (como atividade de complemento curricular), mas também na prática letiva curricular semanal, ou através de ações de sensibilização e de formação contínua direcionadas primordialmente para os docentes, como também para os alunos, dinamizadas pela DSEAM, na abrangência do projeto *Crescer a Cantar* (iniciado em 2010/2011), como desafio de, pouco a pouco, contribuir para a alteração de mentalidades (e consequentemente de comportamentos), face à mais-valia que o *canto coletivo*, tal como sistemas educativos de outros países já o comprovam, representa na edificação geracional das sociedades culturalmente mais avançadas.

As enfadonhas aulas de Canto Coral do passado, que podem ter deixado nos alunos de então um sentimento

de frustração por não terem aprendido a compreender a música, deixaram de existir há muito tempo. A situação atual, embora apresentando dificuldades, é certamente melhor do que a do passado e poderá ser ainda melhor num futuro próximo. (Palheiros, 1993: 9)

Se considerarmos que esta afirmação foi proferida nos inícios da década de 90, penso que teremos condições para considerar que o futuro a que se refere a autora começa a tornar-se clarividente nas escolas da RAM com este contributo, já que, com base no exposto, é possível constatar atualmente, da análise de dados disponíveis sobre a implementação desta proposta metodológica em contextos diversos de ensino e aprendizagem do canto coral nesta região insular de Portugal, um conjunto de evidências empíricas que sugerem que este modelo começa a ter impactos benéficos sobre a forma como os professores de Apoio às Áreas Artísticas e de Educação Musical na Madeira passam a encarar e a abordar o *canto em conjunto* a partir da sua realidade letiva, com resultados já demonstrativos que ajudam a reforçar e a sustentar a coerência do mesmo que, embora assente na revisão da literatura referenciada, deverá ainda ser submetido a consequente comprovação científica (processo já em curso<sup>4</sup>).

## Enquadramento Teórico e Fundamentação

As competências específicas para a música na escolaridade básica, têm como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo. Neste sentido, a música, [e em particular o canto coral], como construção social e como cultura, pode dar um conjunto de contributos para a consolidação das competências gerais que o aluno deverá evidenciar no final do ensino básico... (ME/DEB, 2001: 166)

O modelo que aqui é apresentado como estrutura sequencial e evolutiva do processo de ensino e aprendizagem para o canto no ensino básico, apelidado de *Cone em Espiral*,

3 “A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de atividades, onde se insere também o cantar em conjunto” em Currículo Nacional do Ensino Básico (ME-DEB, 2001: 149).

4 Aguarda-se o processo de validação após conclusão da 3.ª fase do projeto *Crescer a Cantar*. Para o estudo recorrer-se-á a meios de análise qualitativa (opiniões e pareceres de avaliação em relatórios de observação pedagógica e atas de reuniões de professores) e quantitativa (resultados estatísticos recolhidos a partir de inquérito aos professores intervenientes).

identifica-se nalgumas vertentes por analogia com o *modelo Espiral* de Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988) que, por sua vez, surgiu da constatação de que, face a padrões analíticos, começaram a emergir uma sequência de mudanças qualitativas correspondendo a uma progressiva consciência em relação aos elementos do discurso musical dos alunos em estudo no que concerne ao seu desempenho.

Considerando os princípios orientadores do processo ensino e aprendizagem do *canto coletivo* escolar na RAM, e também em sintonia com o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – *Competências Essenciais*, onde releva que “as competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, técnicas, experiências de reprodução, criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e jovens” (ME/DEB, 2001: 165), houve a necessidade de estabelecer conceitos, designados por saberes, que resumem metaforicamente, em cada uma das suas 8 fases de desempenho, o perfil dessas competências que os alunos devem apropriar e desenvolver no equilíbrio e complementaridade das 4 dimensões, consideradas na sua globalidade como estruturantes para a aprendizagem do canto coral escolar na RAM, também elas articuladas com os grandes organizadores do CNEB para a educação artística<sup>5</sup>, por forma a constituírem-se no seu todo, os indicadores programáticos que se apresentam esquematicamente na Tabela 1 e configuradas pelas referências e modelos teóricos e pedagógicos, (com destaque para o pensamento *Willemsiano*) que serviram de base à matriz deste programa.

Desta forma, ao entender-se este como um *modelo de desenvolvimento musical*, tal como o próprio Swanwick (1994) também o rotula, pretende-se que as linhas de orientações programáticas e metodológicas traçadas com base nesta “nova” perspectiva de abordagem do processo ensino e aprendizagem do canto nas escolas do ensino básico na RAM, reflitam também esse percurso de prossecução de metas de aprendizagem específicas subjacentes às etapas de desempenho e performance consignadas por cada patamar de *saberes* adquiridos/construídos através dum processo dinâmico de evolução não estratificada mas em espiral ascendente (Figura 1).

Neste sentido, também Swanwick e Tillman (1988) defenderam que o significado musical é apreciado em contexto musical, onde os materiais são vivenciados na sua transformação para elementos e acontecimentos musicais.

No entanto, no caso do *modelo cônico em espiral* aqui patenteado, essa transformação deverá entender-se numa perspectiva de sedimentação faseada de saberes (cuja base estrutural é indubitavelmente o *‘saber estar’*), em que se pretende que os resultados (as aprendizagens / desempenhos) vão sendo a consequência natural uns dos outros: *saber estar* → *saber ouvir...e explorar* → *saber vocalizar* → *saber entoar* → *saber escutar* → *saber afinar* → *saber cantar* → *saber en-Cantar (...)* – tal qual alicerces que vão sustentando uma estrutura que se vai erguendo gradativamente, cimentando os seus componentes num entrelaçar de camada após camada, como que um processo de osmose, até a obra poder ser apresentada como um todo – na *dimensão artística* – considerando-se que *a arte* é julgada e apreciada pelo seu produto final, já que, como defendia Willems (1968), a música é diretamente tributaria das faculdades humanas, físicas, afetivas e mentais.

É nesta medida que poderão ser reconhecidas mais algumas afinidades entre a linha de pensamento em que se alicerça o modelo aqui apresentado e a conceção baseada na teoria de Swanwick (1988), que identifica camadas de qualidade musical progressivamente conquistadas através de experiências musicais individuais mas também coletivas, tal como se processa no canto coral. Esta perspectiva sai assim reforçada pela sintonia entre o pensamento deste autor e a consequente correspondência com a visão do processo de ensino e aprendizagem que aqui se vaticina para a prática do canto coral na escola, na medida em que, se incrementarmos uma aprendizagem que comece a transferir os saberes desde cedo nas crianças com vista à *partilha social* (cf. Swanwick, 1988), estaremos a contribuir para que estas atividades, nomeadamente a prática coral, se transformem em experiências musicais significativas, podendo-se assim reconhecer-lhes significados que permitam atribuir e almejar dimensões cada vez mais elevadas, tal como nos é representado pela ascensão na espiral de desenvolvimento musical.

Também a visão de Fucci-Amato (2007: 92) vem dar maior consistência a este enquadramento programático afirmando o que através desta representação esquemática se preconiza: “*A performance vocal em grupo é viabilizada por meio de conceções estéticas definidas, executadas com consciência auditiva e proprioceptiva individual em um processo educativo-musical que visa a eficiência máxima de desempenho coletivo (...)*” – (mesmo que num grupo coral escolar).

<sup>5</sup> Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 170-172.

## O Modelo Programático

Face à contextualização apresentada, torna-se agora necessário explicar os pressupostos que configuram o esquema de *cone em espiral* para uma melhor compreensão do sentido que está subjacente à sua gênese:

É possível encontrar numa alargada revisão da literatura, alusões relativas ao poder de socialização do *canto coral* também referenciado por diferentes autores, no seu sentido lato, como *canto coletivo* ou *canto em conjunto* (Andrade, 1962; Graça, 1964; Villa-Lobos, 1987; ME-DEB, 2001; Fucci-Amato, 2007; *et al*). Neste sentido, Fucci-Amato (2007: 1) sublinha que “o canto coral constitui-se numa relevante manifestação educativo-musical e numa significativa ferramenta de ação social”.

No processo de avaliação do trabalho coral em contexto escolar, o parâmetro *Atitudes* revela-se por isso relevante, pois como diz Mathias (1986: 22), “o coral, tal como um instrumento dinâmico de fenómeno social que está em constante formação, busca sempre uma entidade com valores humanos significativos.”

Entre os valores humanos citados pelo autor encontram-se tanto a nossa própria individualidade como a individualidade do outro e o respeito pelas relações interpessoais. Hoffer *apud* Hentschke & Souza (2003: 81) faz entender a este propósito que deve haver um critério de avaliação referente às *atitudes* separado dos itens relacionados com a aprendizagem musical, alegando que “o coro é um trabalho estritamente de grupo, e o comportamento inadequado de um dos membros poderá impedir o progresso de todos.”

Por afinidade, inclui-se também neste parâmetro de avaliação a *participação* como referencial da adesão do aluno às atividades propostas, assim como a *assiduidade*, elemento fulcral e garante de uma progressão natural do processo ensino e aprendizagem.

Desta forma, considera-se importante atribuir a este indicador do perfil de aluno a designação aglutinadora de *comportamentos favoráveis à aprendizagem* e determiná-lo, de acordo com a categorização progressiva apresentada no esquema em espiral (Figura 1), como a sua base, que se deseja sólida, e por isso determinante para a consecução evolutiva dos vários estádios da aprendizagem do canto coral no ensino básico (segundo o modelo que aqui é preconizado

para as escolas da RAM).

Assim, entenda-se que todo o processo de ensino e aprendizagem nesta área específica da música – o canto coral (aqui entendido genericamente como atividade de *canto coletivo* na escola) – só se torna profícuo quando sustentado numa progressiva aquisição de competências – (*saberes*<sup>6</sup>) – representadas em cadeia ascendente, através do *esquema cónico em espiral*, segundo o qual o *saber estar* (*atitudes*), tal como foi defendido anteriormente, assume-se como condição *sine qua non* para a obtenção de futuros resultados qualitativos. Tal como sustenta Willems (1970: 20), “no início da educação musical, nunca serão demasiados os cuidados dispensados às raízes da jovem planta”.

Nesta perspetiva epistemológica<sup>7</sup>, deve-se sublinhar o investimento inicial necessário na aquisição e consolidação das competências que se apresentam como estruturantes: o *saber estar*, considerando-as primordiais, para depois então ser possível otimizar o *saber ouvir*<sup>8</sup>... e *explorar*. Segue-se o *saber vocalizar* e, conseqüentemente, o *saber entoar*. Posteriormente, as competências inerentes ao *saber escutar* e ainda o *saber afinar*; Por fim, o *saber cantar*. Só chegados ao “vértice do processo”, poder-se-á ter a pretensão de almejar o *saber en-Cantar* (*relacionamento e envolvimento com a música que se faz / fruição / comunicação artística / prazer estético*<sup>9</sup>...).

Esta ideia é reforçada por Figueiredo (1990: 10), quando sublinha que “cada nova aprendizagem funciona como parte de um *continuum*” não se devendo por isso interpretar o esquema aqui apresentado como um modelo hierarquizado ou estanque de competências, mas antes um processo dinâmico de assimilação e construção progressiva de saberes complementares.

6 “A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo. (...) Equacionam-se à luz destes princípios, as competências concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular, tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento nos alunos destas competências.” (in “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”).

7 Modelo inspirado em: Swanwick, K. (1988); Willems, E. (1968, 1970, 1994); Willems, E. & Chapuis J. (1994); Fucci-Amato (2007); Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, (2001), *et al.* – (Conferir na Tabela 2).

8 Segundo o método Willems, (1994: 23-24), “o ouvido musical é composto por um triplo aspeto: sensorial (ouvir), afetivo (escutar) e mental (entender)” (ver adiante: “Dimensão Auditiva”).

9 “O prazer estético pode ser definido como um conjunto de manifestações significativas (emoções e sentimentos) que transcendem a existência humana na busca de uma beleza espiritual superior” – Fucci-Amato in: “O Canto coral como prática sociocultural e educativo-musical” em *Opus*, Goiânia, 13, 1 (jun. 2007), 77.

Figura 1 – Etapas do Processo Ensino e Aprendizagem do Canto Coral no Ensino Básico (na RAM)



É neste pressuposto que o objetivo final da didática do canto coral no EB que é apresentado face ao enquadramento curricular atual na RAM<sup>10</sup> poderá revelar-se pela partilha de acontecimentos musicais conseguidos a partir do trabalho regular na sala de aula, na expectativa de ser possível seguir-se um percurso linear ao longo da escolaridade básica (em particular no 1.º ciclo através de projetos anuais continuados da Modalidade de Canto Coral), assim como defende Hylton (1995: 78):

Um bom programa da música coral deve iniciar na escola elementar, mantendo-se até o final do ensino básico, pois dessa maneira o aluno terá a oportunidade de um aprendizado sequencial e efetivo da música. Uma experiência positiva de Canto Coral na escola, em época importante do desenvolvimento da criança, poderá ser fundamental para enriquecer sua vida adulta.

A nomenclatura utilizada para identificar cada patamar de “saberes adquiridos” representados por uma espiral cônica, encerra em si mesmo o propósito de tornar claro e objetivo o entendimento desse percurso de aquisição de competências específicas, aglutinadas em conceitos genéricos que definem, de acordo com este modelo, as etapas do processo de

<sup>10</sup> Na RAM a Expressão Musical e Dramática / Educação Musical faz parte do currículo ao longo de toda a escolaridade básica no ensino genérico, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, também com projetos paralelos de modalidades artísticas, onde se inclui a de Canto Coral, a funcionar conforme oferta de escola por opção em regime de complemento curricular.

ensino e aprendizagem da atividade de *canto coletivo* a partir da sala de aula (se for entendido com uma conotação mais abrangente e redutora da prática de cantar nas aulas curriculares de expressão musical e dramática, aqui entendida como um estágio inicial denominado de *canto em conjunto*, e tal como foi explicado na introdução, predecessor da *prática vocal polifônica*), ou ainda, de acordo com a configuração das atividades de complemento curricular na RAM, através da Modalidade Artística de Canto Coral (numa perspetiva mais específica e especializada desta prática, onde o termo *canto coral* aí já adquire significado formal, como ideal cimeiro (cf. Borges, 1996), também preconizado pela DSEAM para as escolas da RAM), tal como se configura na Tabela 1.

É importante que os estudantes vivenciem uma prática coral em toda a sua extensão e que compreendam claramente, caso seja essa a proposta, que o objetivo a que se destina a prática de canto coletivo é montar um grupo coral. (Borges, G.; 1996: 2)

Neste enquadramento torna-se ainda oportuno explicitar que o conceito aqui apresentado como *saber en-Cantar* (o vértice cimeiro do cone) deve ser compreendido como uma expressão em sentido figurativo cuja aceção simbólica aproxima-se da representação das camadas mais cimeiras preconizadas por Swanwick e Tillman na sua teoria em espiral – (nomeadamente o valor *simbólico / sistemático*) – podendo-se ainda, a partir daí, atribuir significância conotada com diferentes expressões de acordo com graus acrescidos de performance subsequentes, como: 1.º – *envolvendo-se* (com a música que se faz); 2.º – *relacionando-se* (através da música que se partilha); e 3.º – *transcendendo-se* (quando é possível atingir-se uma *dimensão supra-mental* (cf. Willems, 1970), ou de *eficiência máxima de desempenho coletivo* (cf. Fucci-Amato, 2007).

Esta última cogitação é reforçada por Mathias (2001: 15) quando afirma que “a dimensão mística (...) favorece também a percepção de uma outra realidade da pessoa humana, pois a vivência da unidade, harmonia, beleza, imanentes ao mais profundo de cada um de nós, conduzirá naturalmente à vivência da Unidade, Harmonia, Beleza que transcendem o nosso espaço interior”.

Se assim for, estaremos a formar em cada aluno, um homem integral, com o maior desenvolvimento possível das suas capacidades mentais mas, sobretudo, espirituais, já que, no dizer de Paynter (1991: 10), “de certa maneira a sensibilidade é a única técnica que necessita de ser desenvolvida em todos

nós. E na realidade, deveria aparecer em primeiro lugar, porque sem ela as outras competências serão inócuas ou de escasso valor”.

Todavia, é de referir que, face às faixas etárias aqui reportadas ao nível básico do ensino genérico, é-se apologista

de que a aula de *canto coral* (entendendo-se na acessão genérica do conceito) deve-se basear primordialmente em métodos de ensino e aprendizagem de cariz holístico, pois é nesta perspetiva que se fundamentam as razões para que o esquema da Tabela 1 esteja configurado face a este nível de ensino (EB).

Tabela 1 – Modelo programático do processo ensino e aprendizagem do *canto coletivo* no ensino básico, na RAM

ESTÁDIOS DO PROCESSO Ensino e Aprendizagem do <i>canto coletivo</i> nas escolas da RAM	Princípios do processo ensino e aprendizagem do <i>canto coletivo</i> na RAM		(níveis de desenvolvimento curricular)
	<i>(modelo “cone em espiral”) – “SABERES”</i>		
Canto Coral		<i>Saber (ENJ-)CANTAR</i> <i>...transcendendo-se</i>	Avançado (nível 2 e 3) / (9º ano / Sec.);
		<i>Saber (ENJ-)CANTAR</i> <i>...relacionando-se</i>	Avançado (nível 1) / (7º e 8º ano);
		<i>Saber (en-) CANTAR</i> <i>...envolvendo-se</i>	Intermédio (nível 2) / (5º e 6º ano);
		<i>Saber CANTAR</i>	Intermédio (nível 1) / (3º e 4º ano);
Prática Vocal Polifónica <i>(Prática Coral)</i>		<i>Saber AFINAR</i>	Básico (nível 2) / (3º ano);
		<i>Saber ESCUTAR</i>	Básico (nível 1) / (2º ano);
Canto em Conjunto <i>(Iniciação)</i>		<i>Saber ENTÃO</i>	Iniciação (nível 3) / (1º/ 2º ano);
		<i>Saber VOCALIZAR</i>	Iniciação (nível 2) / (1º ano);
		<i>Saber OUMR... e EXPLORAR</i>	Iniciação (nível 1) / (pré- 1º ano);
		<i>Saber ESTAR</i>	Nível elementar / (pré- 1º ano);

Torna-se pertinente clarificar que os níveis de ensino e correspondentes faixas etárias assinaladas na Tabela 1 são apenas referenciais, no pressuposto de que é possível desenvolver e aplicar este desenho programático de forma continuada e linear, desde o ensino pré-escolar até ao final da escolaridade básica, ideia reforçada por Zoltan Kodály que defendia que “abaixo dos 15 anos toda a gente é mais talentosa do que acima dessa idade; só excecionalmente as capacidades de cada um melhoram depois dessa altura; é um verdadeiro crime não tirar partido desses preciosos

primeiros anos”. (Kodály, *cite* Cruz, C., 1988: 11).

Por isso, é de ressaltar que é perfeitamente suscetível que um professor possa começar a implementar este “plano curricular” para o canto coletivo (coral) a partir de qualquer nível de escolaridade ou idade, tendo em conta que, nessa circunstância, deverá sempre principiar o processo pela base (*saber estar*) e seguir paulatinamente a ordem natural estabelecida neste modelo, tendo como ponto assente que as metas de aprendizagem propostas para as etapas iniciais (ou primeiros níveis dos *saberes*) serão mais rapidamente



atingidas consoante o grau de maturidade etária e de aprendizagem dos alunos, (em condições normais de frequência no ensino básico).

## O Modelo Metodológico

Segundo Swanwick (1999) *apud* Godinho, (2010: 53), “o ensino da música não se deve limitar ao desenvolvimento de meras competências técnicas, mas deve favorecer a aquisição de significados simbólicos através da aproximação às dimensões expressivas e estruturais da música”.

A breve fundamentação teórica seguinte pretende enquadrar de forma mais clarificadora, a articulação e a transversalidade entre algumas das perspetivas teóricas, metodológicas, psicológicas e filosóficas sobre as quais se esquematiza na Tabela 2 e que representam as principais dimensões (*Fisiológica, Auditiva, Performativa, Humana e Sociocultural*) em que baseamos a ação educativa numa perspetiva metodológica do canto escolar segundo o modelo aqui defendido e que se passa a explicitar:

### Dimensão Fisiológica

No que respeita à *dimensão fisiológica*, este quadro encontra-se em conformidade com os princípios didáticos também publicados pelo autor no seu último artigo (Bago de Uva, 2012), aos quais atribui o acrónimo *PRATÉVOR*<sup>11</sup>, e alinhados com os indicadores a que Fucci-Amato (2007: 84) chama de *ferramentas educativo-musicais para o ensino do canto coral*, aqui adaptados às crianças em idade escolar. Esta ideia sai reforçada, no dizer desta investigadora Brasileira, quando sustenta que, sendo o estudo da técnica vocal fundamental para uma emissão da voz cantada com boa qualidade e sem prejuízo para quem a produz, esta tomada de consciência deve nortear os profissionais que trabalham com educação musical coral em quaisquer níveis de atuação ou de ensino.

Também Pereira (2009: 33) sublinha a importância deste pilar na abordagem programática do canto escolar, ao considerar que “usufruir de uma boa técnica vocal, permite à criança, desde tenra idade, uma melhoria significativa na utilização da voz, sendo uma mais-valia para o futuro.”

Como estratégias de abordagem desta dimensão basilar para o canto, propõe-se um enfoque particular na didática

da respiração e vocalização (adaptada à respetiva faixa etária), através de um trabalho progressivo e criterioso de práticas e treino sistematizado e regular, que abranja em geral o desenvolvimento de todo o sistema pneumo-fono-articulatório de cada aluno, visando a médio prazo, consequentes resultados homogêneos e uniformizados do desempenho qualitativo coletivo<sup>12</sup>.

### Dimensão Auditiva

Pedagogos musicais eminentes, como Willems, Carl Orff, *et al.* (*in* Diaz, M. e Giráldez, A. (2011), acreditam que a generalidade das crianças são indivíduos potencialmente musicais. Neste sentido, Luis Henrique (2003), no seu artigo sobre acústica musical, relewa a particularidade de o nosso ouvido ser capaz de constante melhoramento na sua aptidão de analisar a música (*cf.* Alten, 1996; Willems & Chapuis, 1994), facto que comprova que, de uma maneira geral, todas as pessoas têm a faculdade de desenvolver as suas capacidades auditivas.

Face às “raras exceções” de casos não musicais (Orff, 1964), este pedagogo chama a atenção para o problema de fundo não estar situado nas limitações dos jovens alunos, mas antes, “na inaptidão de alguns professores, que frequentemente por ignorância, impedem a musicalidade que brota, reprimem os dotados e causam outros desastres.”

Em contraposição, podemos realçar o exemplo paradigmático do método de ensino Kodály para as escolas, que se baseia na educação do ouvido e na aquisição de uma voz bem educada para o canto, tudo isso antes de introduzir o aluno na prática de qualquer instrumento. Na opinião deste pedagogo, a voz era o melhor instrumento para acompanhar outra voz (Diaz, M. e Giráldez, A, 2011, cap.V: 66).

Mediante o complexo fenómeno da perceção auditiva, sabendo-se que a sua análise ou estudo mais aprofundado submete-se a inúmeras variáveis, é possível encontrar alusões a esta questão também em Shaeffer (citado em Henrique, 2003: 15) que se refere, de forma mais abrangente, aos vários níveis da audição – Ouvir, Escutar, Compreender – tal como Willems na sua apologia à Natureza do Ouvido Musical (Willems, 1970, cap. V e VII; 1994: 33-38), sustenta a sua teoria aludindo também aos mesmos 3 perfis da audição, realçando concomitantemente os seus aspetos ‘sensorial, afetivo e mental’ – (*viver os fenómenos, sentir os fenómenos*

<sup>11</sup> “(P)Ráticas de (T)écnica (V)ocal e (R)espiratória, adaptadas a crianças em contexto escolar”.

<sup>12</sup> Encontram-se disponíveis diversas ferramentas pedagógicas facilitadoras deste processo, da autoria do autor, através do site da DSEAM – portal de recursos – projeto crescer a cantar.

e tomar consciência deles) – valências invocados por diversas vezes na base argumentativa do presente modelo, no que concerne às linhas orientadoras da educação auditivo-musical<sup>13</sup>.

## Dimensão Performativa

Esta dimensão incide nos aspetos que contribuem educacionalmente, através do “cantar em grupo”, para cultivar as riquezas e as exigências do ‘encontro com o outro’ através da audição, expressão individual e coletiva, e da comunicação.

É nesta perspetiva que, de acordo com os fundamentos da Educação Musical Willems, o repertório cantado (*as canções*) representa também “uma ferramenta global de aprendizagem”, não só pelo percurso evolutivo da sua abordagem exploratória, lúdica, vivencial, formal ou mesmo interpretativa (técnica e artística), mas também participada e partilhada. Swanwick e Tillman (1988) viriam também a preconizar esta representação através da sua ‘teoria em espiral’, discriminando as “camadas do significado musical” (já referenciadas no início deste ponto).

Segundo Hentschke (2003: 78) a análise dos registos feitos por regentes corais ao avaliar as execuções apresentadas, permitiu concluir que estes, mesmo de forma intuitiva e a partir de elementos isolados da música, utilizaram critérios que se articulam às dimensões de crítica musical presentes na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical propostos por Swanwick, o que leva a considerar que, de forma geral, a apreciação do nível qualitativo de execução musical de grupos corais escolares pode igualmente adquirir afinidades com estes mesmos critérios.

É por isso que, nesta dimensão em particular (*performance*), podemos por ventura encontrar uma maior coerência entre os dois modelos “em espiral” referenciados, já que, neste capítulo em especial, a tese do *Desenvolvimento Musical* vem dar substancial consistência ao modelo aqui apresentado para o canto escolar no ensino básico, pelo reconhecimento recíproco de que o processo de aprendizagem coral (transmutando-se aqui da perspetiva de Swanwick, como “elementos da música cantada”) definem-se por várias etapas evolutivas (também divididas em 8 níveis) através das quais as crianças/jovens estabelecem ao longo desse percurso, uma relação com a música que fazem, desenvolvendo-a

complementarmente através destas camadas de progressivo e cumulativo significado musical que, por sua vez, também é apreciado de acordo com o contexto em que está inserido.

Neste pressuposto, releva-se a coerência entre os dois modelos aqui referenciados, (tanto o *Cone em Espiral* apontado para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem do Canto Coral nas escolas da RAM, como o Modelo Espiral da *Teoria de Desenvolvimento Musical* de Swanwick), pois ambos são convergentes na perspetiva evolutiva dos resultados pretendidos. Assim, tal como em Swanwick o processo de desenvolvimento musical deve ser compreendido como resultado do conjunto das quatro dimensões de apreciação musical (Material, Expressão, Forma e Valor), também aqui o processo do ensino e aprendizagem do Canto Coral nas escolas da RAM deverá ser entendido como consequência evolutiva do desenvolvimento das várias dimensões dos *saberes* que, no seu conjunto, ao serem dinamicamente renovados em novos conhecimentos e níveis de proficiência, definem a coerência deste “novo” modelo, cujos resultados performativos consequentemente refletem qualitativamente as aprendizagens emanadas com base na estrutura aqui definida.

Desta forma clarifica-se a correlação que o enquadramento metodológico representado quer na Tabela 2, como na Tabela 3, evidencia também com os pressupostos de Swanwick e Tillman em complemento com os de Edgar Willems, inferindo-se que, também no processo ensino e aprendizagem do canto coral na escola, os *materiais sonoros* (voz) devem ser experienciados no modo como são controlados (exploração primária dos sons vocais); Posteriormente os sons serão transformados pouco a pouco em melodias – (assumem movimentos, evoluem para pequenas sequências, traduzindo-se em *gestos expressivos*); Por sua vez, serão transformados progressivamente em texturas, já entendidas como *estruturas formais* – (os sons articulam-se uns com os outros como intervalos harmónicos, acordes e até sequências harmónicas, através de relações de semelhança, contraste ou transformação polifónico-vocal.); Por fim, pretende-se que essas estruturas formais se transformem paulatinamente em *experiências simbólicas e significativas* em que a harmonia formal induza a criação de significados simbólicos mais profundos, e que, em última instância, a exímia performance da música polifónica vocal nos transcenda para um nível supra-mental (*cf.* Willems).

<sup>13</sup> Encontram-se disponíveis diversas ferramentas pedagógicas facilitadoras deste processo, da autoria do autor, através do site da DSEAM – portal de recursos – projeto crescer e cantar.

## Dimensão Humana e Sociocultural

Reconhecendo, de modo especial na *dimensão humana e artística* da educação do indivíduo, a sintonia patente nas linhas que dão forma ao modelo protagonizado neste artigo e as bases teóricas de Edgar Willems, já por várias vezes aqui sobrelevadas, tem que se considerar que o papel da educação musical assume verdadeiro sentido se partir dos princípios da vida que unem a música e o ser humano (cf. Chapuis, 1990).

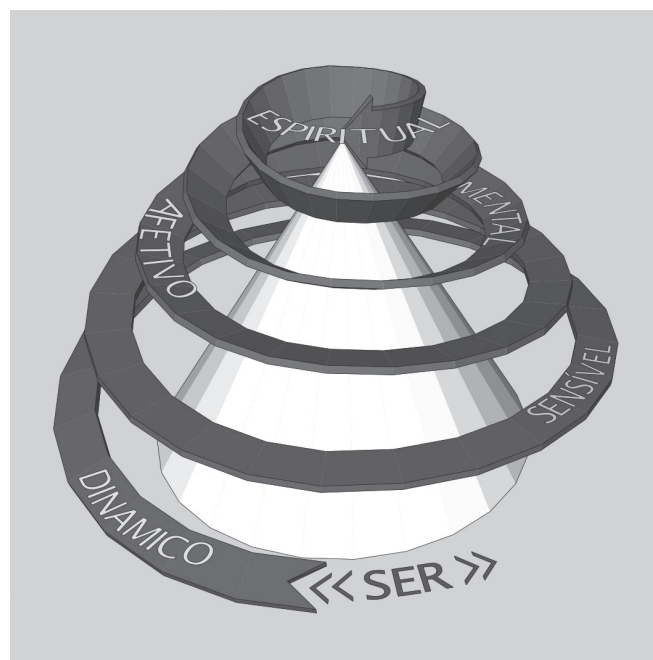
O cantar (como as demais formas de expressão musical e artística) requer a participação harmoniosa de todo o ser humano e da sua vida interior: dinamismo, sensorialidade, sensibilidade e inteligência (Willems, cite Díaz, M. e Giráldez, A, 2011: 48).

Esta cogitação encontra-se particularmente reforçada pela teoria Willemsiana do «desenvolvimento artístico do indivíduo», fundamentada sobretudo segundo as suas obras *As Bases Psicológicas da Educação Musical* (1970) e *El valor humano de la educación musical* (1981), de acordo com as quais a representação gráfica que se tenta reproduzir simbolicamente através da espiral envolvendo *o cone dos saberes* reporta-nos a essas dimensões do desenvolvimento artístico do aluno (como 'Ser' potencialmente *Dinâmico, Sensível, Afetivo, Mental e Espiritual*), resumindo, desta forma, as faculdades que constituem a comparticipação total da personalidade do ser humano (cf. Willems, 1981) e que são suscetíveis de ser progressivamente incrementadas e cimentadas de forma equilibrada e harmoniosa ao longo do percurso de aprendizagem / desempenho na matriz identitária artístico-musical das crianças e jovens discentes, a par do processo de aquisição de *saberes* "a construir" através da prática evolutiva (simbolizada pela espiral ascendente) do *canto coletivo* exercido a partir da sala de aula, já que, como afirmara Kodály: "*Não pode haver uma personalidade completa sem música*" (Kodály, cite Cruz, C, 1988: 12).

Com base nesta reflexão, Willems (1970 e 1981) pretendeu estabelecer as bases psicológicas para uma educação musical que desejava que fosse profundamente enraizada a partir do valor humano e acessível a todas as crianças desde tenra idade, iniciando-as incontornavelmente através das canções e do movimento corporal, mesmo que não sendo especialmente dotadas. É nesta razão que, ao requerer como participação do ser humano no seu todo, também o *Canto Coral*, como forma de aprendizagem e vivência musical, na

relação afetiva ou na sensibilidade emotiva com o "som", tanto no que ele tem de mais *material*, como no que possa possuir de *espiritual* (cf. Willems, 1970), deverá contribuir para o crescimento de todas essas faculdades já que, se forem educadas de forma equilibrada e harmoniosa entre si, irão fortalecer o desenvolvimento da personalidade humana (cf. Paynter, 1991).

Figura 2 – Etapas do desenvolvimento artístico do indivíduo: *Faculdades que constituem a comparticipação total da personalidade do Ser Humano* (Segundo Willems)



A este respeito, também Borges (1996) enfatiza o facto de "cantar em coro ser uma experiência fantástica que deve estar presente na escola". O importante, segundo o mesmo, "é que este processo tenha um horizonte fortemente demarcado na educação musical, na musicalização do indivíduo, que possa promover a sua musicalidade e colaborar no seu desenvolvimento musical, constituindo através do encantamento, que a música proporciona, um mundo mais feliz e humanizado" (Borges, 1996: 8).

O canto, através das faculdades da voz, assume-se por isso como ferramenta privilegiada já que faz parte da natureza humana, de modo peculiar na criança, não só como forma de expressão espontânea, mas também como recurso fisiológico inato ao dispor da função comunicativa.

Mas o *canto coletivo* possui também uma acrescida *dimensão sociocultural* que se manifesta não só pelas relações interpessoais entre todos os que fazem música em conjunto, mas também na diversidade de repertórios de épocas e culturas distintas que se conhecem, se executam e se

partilham em momentos de produção musical, com os outros, mas também se apreciam e se valorizam. A marca “dessa música” reside no seu valor intrínseco, e conseqüentemente, na sua mensagem emocional, no seu conteúdo estético.

Tabela 2 – Modelo metodológico do processo de ensino e aprendizagem do “canto em conjunto” no EB na RAM

DIMENSÃO FISIOLÓGICA (Vocal*)			DIMENSÃO AUDITIVA (Sensorial, afetiva e intelectual)		DIMENSÃO PERFORMATIVA (Expressão individual e coletiva + partilha da produção artístico-musical)		DIMENSÃO HUMANA e SOCIO-CULTURAL (O valor humano do canto coletivo e a compreensão das artes no contexto + sentido crítico)	
"PRATÉVOR"			Bases práticas da cultura auditiva segundo Willems**		Montagem de Repertório (grau de dificuldade progressivo)	Desempenho  Camadas evolutivas para avaliar a produção e resposta musicais, (segundo a teoria Swanwick)	Desenvolvimento Socio-cultural	Desenvolvimento Artístico (faculdades que constituem a comparticipação total da personalidade do Ser Humano)
Postura corporal e Respiração	Aquecimento vocal	Técnica vocal (vocalizos específicos)	Jogos progressivos para educação do sentido melódico / /harmónico	Canções progressivas para desenvolvimento do ouvido musical				

\* Entenda-se “vocal” como conceito genérico, devendo na sua especificidade trabalhar-se as suas dimensões pneumo-fono-articulatórias e posturais.

\*\* Segundo: Willems, E. & Chapuis J. (1994) “Natureza del Oído Musical” em *Educacion Musical Willems*. Editions Pro Musica, p.28.

Considerando neste novo enquadramento, a abordagem do canto nas escolas do ensino básico, atendamos à atualidade da seguinte citação do antigo programa de Educação Musical para o ensino genérico (1978), reportando-a ao tempo presente:

“Esta (nova) disciplina, que não pretende formar músicos nem servir-se apenas dos alunos artisticamente mais dotados, aproveita-se de extraordinário valor educativo da música para uma conveniente estruturação da personalidade dos jovens e para o enriquecimento da sua elevação espiritual, introduzindo-os assim em estádios de crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento”. (in: Programa de Educação Musical – Introdução, 1978).<sup>14</sup>

Tal como afirma Palheiros (1993: 7), “enquanto professores de música somos educadores e, como tal, não podemos deixar de pensar em finalidades educativas”. Augura-se assim uma prática coral escolar ativa, dinâmica e participada que apele para a recetividade, a impregnação, a reprodução, mas também à expressão do ser e da inventividade (cf. Paynter, 1991) coletiva.

<sup>14</sup> Programas de Ensino Preparatório, editados pelo Ministério da Educação e Investigação Científica (ME, s.d. (1978), citado por Graça Palheiros (1993: 101).

## Linhas de Orientação Programática

A apropriação das competências é realizada de forma progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística (...). (ME-DEB, 2001: 153)

Considerando os pareceres de autores, a exemplo de Palheiros (1993: 77) que defende que a investigação psicológica sobre o conhecimento musical aponta não só para a aculturação e o treino como processos fundamentais na aprendizagem de música, mas também para o reconhecimento de diversos estádios de desenvolvimento musical dos indivíduos, e reportando-nos uma vez mais à perspectiva de Keith Swanwick (1994: 107), onde pondera que o seu *modelo em espiral* pode ser adaptado a cada uma das modalidades “do fazer música” (nomeadamente o canto

coletivo,) apresenta-se na Tabela 3, a organização e sistematização das metas de aprendizagem que se propõem a partir das bases e rudimentos subjacentes às orientações programáticas já referidas<sup>15</sup>, tidas também em linha com o pensamento clarificador de Edgar Willems:

Entenda-se por ‘rudimentos’ o começo do ensino musical, sem discriminação do seu valor psicológico; ‘as bases’, pelo contrário, referem-se à educação e dizem respeito aos seus princípios fundamentais, válidos desde o começo até ao fim dos estudos. (Willems, 1970: 17).

Tabela 3 – Metas de aprendizagem organizadas programaticamente por níveis de “saberes” em transformação evolutiva (da pré até ao 3.º ciclo do EB)<sup>16</sup>

<b>CANTO EM CONJUNTO - (INICIAÇÃO)</b>	1.º ano / ( pré-escolar )	<b>Nível elementar:</b> ( <i>Arbitrarial/Material*</i> )	Adquirir competências <u>sócio-afetivas</u> de “ <u>saber estar</u> ” que propiciem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A descoberta/ tomada de conhecimento da sua voz e dos outros; (F/A)</li> <li>• A “libertação corporal” face ao som; (F)</li> <li>• A experiencição (individualmente e em grupo) da voz como “recurso material”, fonte de som; (*P)</li> <li>• Atitudes comportamentais favoráveis à aprendizagem: (relações interpessoais, participação e motivação; disciplina na sala de aula); (H/ S)</li> <li>• A desinibição /socialização. (H/S)</li> </ul>
		<b>Iniciação – nível I:</b> ( <i>Materal*</i> )	Desenvolver competências de “ <u>saber ouvir</u> ”... e “ <u>explorar</u> ” que visem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma postura corporal correta (favorável à escuta e à emissão vocal); Perceção auditiva; (F/A)</li> <li>• A consciência da envôlvência do corpo no canto como elemento de controlo do som; (F)</li> <li>• O desenvolvimento da função sensorial do ouvido face aos estímulos sonoros, propostos a partir dos elementos básicos da música (“<i>sensorialidade auditiva**</i>”); (A)</li> <li>• A exploração criativa da voz (como fonte sonora musical) partindo de estímulos e temáticas (baseia-se em situações do quotidiano, do meio envolvente); (*P)</li> <li>• A atenção; A consolidação das atitudes favoráveis à aprendizagem. (H/S)</li> </ul>
		<b>Iniciação - nível II:</b> ( <i>Materal*</i> )	Desenvolver competências de “ <u>saber vocalizar</u> ” que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tomada de consciência para hábitos básicos saudáveis de respiração; (F)</li> <li>• Um desempenho progressivo e equilibrado da voz a partir da utilização de técnicas vocais simples; (F)</li> <li>• O desenvolvimento da afinação natural** face a estímulos vocais de características melódicas; estimulação da memória auditiva; (A)</li> <li>• A reprodução e exploração de ideias sonoras através da voz, a partir de convenções musicais anteriormente praticadas; (*P)</li> <li>• A vocalização de determinadas ideias sonoras (utilizando a voz), partindo da sua experiência e imaginação; (*P)</li> <li>• Hábitos de escuta de música “cantada em conjunto” adequada à faixa etária (de vários estilos e géneros). (H/SC)</li> </ul>
	2.º ano / 1.º ano	<b>Iniciação - nível III:</b> ( <i>Expressivo*</i> )	Adquirir competências de “ <u>saber entoar</u> ” que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A sistematização de hábitos saudáveis de respiração; (F)</li> <li>• A aquisição de competências pneumo-fónicas (e articulatórias) simples; (F)</li> <li>• A concentração e a memória auditiva; (A)</li> <li>• A capacidade de reproduzir intervalos e pequenas sequências melódicas vocalmente de acordo com relações estruturais que percecionam auditivamente (<i>afinação expressiva**</i>); (A/*P)</li> <li>• A expressão de determinados ideais e atmosferas sonoras; (*P)</li> <li>• A entoação em repertório vocal tradicional infantil e diversificado (a uníssono, à cappella ou com acompanhamento harmónico); (*P)</li> <li>• A tomada de conhecimento d repertório vocal tradicional infantil e diversificado;(H/SC)</li> </ul>

<sup>15</sup> Esta tabela foi concebida tendo por base o cruzamento de várias teorias e modelos de pedagogos, investigadores e autores abaixo referenciados:

DIMENSÃO FISIOLÓGICA: Fucci-Amato (2007); Pereira, Ana L. (2009); Bago de Uva, José (2012);  
 DIMENSÃO AUDITIVA: Kodaly (1929); Willems, E. (1968 e 1970); Willems, E. & Chapuis J. (1994);  
 DIMENSÃO PERFORMATIVA: Willems, E. (1970); Swanwick, K. (1988); Hentschke, L. & Souza, (2003);  
 DIMENSÃO HUMANA e SOCIO-CULTURAL: Willems, E. (1968 e 1994); Paynter, J. (1991); Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001 e 2006).

<sup>16</sup> As metas de aprendizagem referenciadas em cada um dos níveis de saberes, encontram-se identificadas: (F) = Fisiológica; (A) = Auditiva; (P) = Performativa; (H/SC) = Humana e Sociocultural, fazendo a respetiva correspondência com cada uma das dimensões do processo ensino e aprendizagem do *canto em conjunto* nas escolas do EB na RAM, de acordo com o modelo metodológico explicitado na Tabela 2.

PRÁTICA VOCAL POLIFÔNICA – (CONTINUIDADE)	2.º ano	Básico - nível I: ( <i>Forma*</i> )	Adquirir competências de “ <b>saber escutar</b> ” que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A utilização da voz com naturalidade (sem esforço); (F)</li> <li>• A consolidação das competências pneumo-fônicas (e articulatórias básicas) adquiridas no nível anterior; (F)</li> <li>• A audição interior / concentração auditiva / discriminação auditiva; (A)</li> <li>• O desenvolvimento de competências <i>auditivo-afetivas**</i> básicas inerentes ao canto em conjunto: (adquirir interesse face às sugestões rítmico-melódicas dadas - (“<i>convenções musicais praticadas</i>”) -, reproduzindo ou recriando-as); (A/*P)</li> <li>• Capacidade de produzir formas expressivas melódicas simples, tendo por base padrões polifônicos básicos; (*P)</li> <li>• A utilização de técnicas de interpretação simples de repertório coral tradicional e diversificado simples a uníssono com acompanhamento harmônico (respeitando idiomas e estilos específicos); (*P)</li> <li>• O incremento de hábitos de escuta / visionamento de música coral (de várias gêneros e estilos), gravada e/ou ao vivo; (SC)</li> </ul>
	3.º ano	Básico - nível II: ( <i>Forma*</i> )	Adquirir competências de “ <b>saber afinar</b> ” que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aperfeiçoamento das competências de coordenação pneumo-fônico-articulatórias (aplicadas com consciência da sua importância para o processo de afinação coletiva); (F)</li> <li>• O aperfeiçoamento das competências <i>auditivo-afetivas**</i> inerentes ao canto coral: <i>sentido rítmico, sentido melódico e sentido harmônico/afinação mútua</i>; (A)</li> <li>• A execução de repertório coral tradicional e diversificado simples, a 2 vezes iguais ou a uníssono com acompanhamento harmônico (respeitando as relações estruturais dentro de idiomas e estilos específicos); (*P)</li> <li>• A habituação de escuta / visionamento de música coral polifônica (de várias épocas, gêneros e estilos), gravada e/ou ao vivo; (H/SC)</li> </ul>
CANTO CORAL (1º / 2º ciclo)	4.º ano / 3.º ano	Intermédio - nível I: ( <i>Forma/Valor*</i> )	Adquirir competências de “ <b>saber cantar</b> ” que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A aplicação da respiração de forma controlada enquanto canta; (F)</li> <li>• A utilização dos recursos vocais com base em conceitos assimilados pela rotina de vivências “lúdicas” (técnica adaptada a crianças), tais como: <i>emissão vocal, articulação, colocação, registo...</i> (F)</li> <li>• A construção de uma registo progressiva (F)</li> <li>• A consolidação das competências <i>auditivo-afetivas**</i> inerentes ao canto em conjunto (sentido harmônico); (A)</li> <li>• A interpretação de repertório coral tradicional e diversificado, identificando-se com o mesmo (“atitude em palco”) / partilha pública da sua produção musical. (*P/H)</li> <li>• Utilização de vocabulário simples e adaptado à atividade de Prática Coral nesta faixa etária; (SC)</li> <li>• O conhecimento de música polifônica cantada, de outros países (SC)</li> </ul>
	6.º ano / 5.º ano	Intermédio - nível II: ( <i>Valor*</i> )	Adquirir competências de “ <b>saber (en)-cantar</b> ” (“ <i>envolvendo-se...</i> ”), que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A consolidação e aperfeiçoamento das competências adquiridas nos níveis anteriores;</li> <li>• O aperfeiçoamento da coordenação pneumo-fônica-articulatória, com base numa registo equilibrada; Projeção sonora; (F)</li> <li>• O apuramento da acuidade auditiva (timbre), do sentido base de <i>afinação temperada**</i> (consciência tonal) e de equilíbrio entre as várias vozes (quando canta polifonicamente ou com acompanhamento instrumental); (A)</li> <li>• A utilização de vocabulário simples e apropriado à atividade de canto coral; (SC)</li> <li>• O conhecimento de música coral de outros países e culturas; (SC)</li> <li>• Interpretação de repertório polifônico diversificado, a 3 vozes iguais, identificando-se com o mesmo revelando já algum comprometimento pessoal na sua partilha pública. (*P/ H)</li> </ul>
CANTO CORAL (3º ciclo)	8.º ano / 7.º ano	Avançado - nível I: ( <i>Valor*</i> )	Adquirir competências de “ <b>saber (En)-cantar</b> ” (“ <i>relacionando-se com a música...</i> ”), que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otimizar a coordenação pneumo-fônico-articulatória enriquecida por uma boa “cobertura” timbrica; (F)</li> <li>• O desenvolvimento do sentido de <i>afinação temperada**</i> (assente numa inteligência auditiva de ordem harmônica**); (A)</li> <li>• A comunicação musical (através do canto) de forma percecionada, consciente e intencional; (*P)</li> <li>• O sentido apreciativo e autocrítico; (H/SC)</li> <li>• A relação da música coral com outras áreas de expressão artística; (H/SC)</li> </ul>
	(...)/ 9.º ano	Avançado - Nível II e III: ( <i>Valor*</i> )	Adquirir competências de “ <b>saber (En)-cantar</b> ” (“ <i>transcendendo-se...</i> ”), que possibilitem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação consciente dos recursos vocais com vista à obtenção do maior rendimento performativo (com o menor esforço); (F)</li> <li>• O relacionamento e envolvimento com a música que executa performativamente de maneira continuada; (*P)</li> <li>• A consolidação e aprimoramento das competências adquiridas no nível anterior, aplicando-as através da execução de repertório diversificado a 3 e 4 vozes mistas; (A)</li> <li>• O desenvolvimento do sentido estético (“o belo”) e da sensibilidade artística; (H/SC)</li> <li>• A fruição (na partilha de “acontecimentos musicais” com os outros) de maneira original, independente e envolvida; (*P)</li> <li>• A argumentação apreciativa e autocrítica, utilizando vocabulário específico; (H/SC)</li> <li>• A complementaridade e simbiose da música coral com outras áreas de expressão artística. (H/SC)</li> </ul> <p style="text-align: center;">* Desempenho: Camadas evolutivas para avaliar a produção e resposta musicais, segundo Swanwick (1988). ** Conceitos utilizados por Edgar Willems em <i>As bases psicológicas da educação musical</i> (1970).</p>

## Considerações Finais

De acordo com a perspectiva aqui defendida, torna-se irrealista pretender-se a obtenção de resultados satisfatórios e relevantes se se adotar um modelo de “cone invertido” (observado pelo autor ainda nalguns, felizmente cada vez menos, contextos letivos no âmbito da coordenação da Modalidade de Canto Coral escolar) onde o processo adotado pretenda irrealisticamente focar-se na apresentação “cimeira” de resultados performativos, descorando-se a “grande base”, desalicerçada de valores atitudinais que, dessa forma, fragilizam e comprometem a sustentabilidade de um percurso de aprendizagem que se deseja cumulativo e evolutivo ao nível musical e artístico, mas ao mesmo tempo transversal à matriz de educação para a cidadania entendida no quadro da formação integral do indivíduo patente nas diretrizes programáticas emanadas na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Entender o Canto segundo este esquema programático aplicado ao ensino básico nas escolas do ensino genérico, é reconhecer que esta “iniciação”, e conseqüente percurso evolutivo, constituem ao mesmo tempo um meio privilegiado de desenvolvimento artístico e um fator significativo de cultura geral.

Uma vez mais aqui estão patentes as similaridades que nos aproximam da conceção *Willemiana* que, em vez de partir do ensino do instrumento, antes, e em primeiro lugar, procura nos arquétipos os princípios de vida e música que unem essa vida com o ser humano, conferindo grande importância ao que a natureza nos deu: o movimento e a voz. (cf. Diaz, M. e Giráldez, A, 2011: 48).

Neste prisma, ao aceitarmos que os elementos fundamentais da atividade musical são próprios do ser humano, (em particular a espontaneidade do cantar), podemos também entender tudo o que o *canto coletivo* comporta de intrínseco, natural, humano, vivo e dinâmico, se a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento educativo assentarem num percurso coerente, sistematizado e fundamentado, e não meramente lúdico ou inócuo em termos de metas pedagógicas.

... Mas, crendo que a mudança começa a ser uma constatação evidente na maioria da atitude dos professores que dinamizam o canto nas escolas da RAM, como resultado, são já muitos os alunos que assim se iniciam pela base do

processo (*o saber estar*); no entanto, comprova-se que muito menos são os que chegam ao “cume almejado”... Seria desejável que o paradigma educativo, como que num processo de metamorfose do modelo vigente, se fosse paulatinamente transformando da forma cónica aqui patenteada, para uma configuração cilíndrica (de topos idênticos). Nessa visão (por enquanto utópica) teríamos a probabilidade da constatação de que não só os comportamentos, mas sobretudo as mentalidades de quem exerce a responsabilidade do ministério de educar através das artes, estariam efetivamente a alterar-se pela assunção de resultados qualitativos conseguidos, reflexo do reconhecimento e comprometimento face ao primordial papel educativo-musical e sociocultural que o *canto em conjunto/canto coral* representa na formação das nossas crianças e jovens em idade escolar.

Não penso que qualquer inovação curricular poderá desenvolver substancialmente o poder intelectual se não disser diretamente respeito ao melhoramento do ato de ensinar. O aperfeiçoamento do ensino é um processo de desenvolvimento. (Stenhouse, 1975 citado in Palheiros 1993: 88).

Neste sentido, considera-se que o trabalho de investigação em curso poderá ajudar a comprovar e a reorientar algumas das dimensões já existentes neste domínio.

Assim, como suporte para a implementação deste programa, foram criados e compilados para apoio aos professores, diversos materiais pedagógicos e ferramentas didáticas, técnicas e científicas, algumas das quais já disponíveis on-line através do portal de recursos da DSEAM, estando a ser sistematizadas e editadas com o intuito de futura publicação.

Em complementaridade com a temática tratada no enquadramento deste artigo, em particular no reforço do modelo metodológico assinalado, a abordagem da didática específica do canto coral em contexto escolar, e respetivas ferramentas e materiais de apoio (tais como: vocalizos adaptados às crianças, jogos para desenvolvimento de competências fisiológicas – *PRATÉVOR*<sup>17</sup> e auditivo-musicais, o repertório e as atividades específicas para a prática do canto no ensino básico) serão objeto do próximo artigo a editar pelo autor que assim pretende de forma mais sistematizada, organizar e apresentar os pressupostos práticos de um modelo que tem vindo a ser testado com

17 Bago de Uva, José (2012). “Práticas de Técnica Vocal e Respiratória (PRATÉVOR) e Outros Fatores Potenciadores da Qualidade do Canto Coral no 1.º ciclo do ensino básico” em *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2. – DSEAM, Madeira, 13-29.

resultados bem sucedidos nas escolas da RAM desde 2010, através do projeto *Crescer a Cantar*.

Por sua vez, estima-se que este assunto investigativo venha conclusivamente a ser objeto de um último artigo (alusivo à descrição e conclusões do Projeto *Crescer a Cantar*) também a publicar futuramente e que, pela sua articulação e coerência transversal com os artigos anteriores, constitua mais um contributo para sensibilizar para a pertinência que o processo e o valor educativo do *canto coletivo* pode (vir ainda a) ter na atualidade do nosso modelo escolar, nomeadamente pela forma como encaramos nos dias de hoje, o valor civilizacional que a educação pelas artes representa na edificação sociocultural (ética e artística) das sociedades que assinalam modelarmente a nossa contemporaneidade.

A verdadeira ARTE é uma das forças mais poderosas no progresso da Humanidade. (Kodály, *cite* Cruz, C., 1988: 12).

## Referências Bibliográficas

- Alten, S. (1996). *Audio in Media: The Recording Studio*. Belmont: Wadsworth.
- Andrade, Mário de (1962). *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins.
- Bago de Uva, José (2012). “Práticas de Técnica Vocal e Respiratória (‘PRATÉVOR’) e Outros Fatores Potenciadores da Qualidade do Canto Coral no 1.º ciclo do ensino básico” em *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2. – DSEAM, Madeira, 13-29.
- Borba, T. (1916). *Arte nas Escolas, O Canto Coral nas Escolas*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- Borges, A. (1996) “Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, consultado em 30/12/2008, [http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges\\_educacaomusicaecantocoral.pdf](http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaecantocoral.pdf).
- Carvalho, A. D. de (1978). “Escola Democrática e Sociedade” em *O Professor*, 9, Junho, 14 -18.
- Chapuis, J. (1990). “Panorama pedagógico da educação musical Willems. Da iniciação ao solfejo vivo” em *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 66. Julho/Setembro, 9-16. (Tradução de M.C. de Brito).
- Cruz, C. B. da (1988). “Zoltan Kodály – Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras” em *Revista de Educação Musical*, APEM, 56 (jan./març.), 10-14.
- Díaz, M. e Giráldez, A. (coords.) (2011). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial Graó.
- Figueiredo, S. (1990). “O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical” em *Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música*. Porto Alegre: Instituto de Artes, UFRGS.
- Fucci Amato, Rita, (2007). “O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical” em *Opus*, 13, 1, Jun. 2007. Goiânia, 75-96.
- Graça, Fernando Lopes (1964). *Nossa companheira Música*. Lisboa: Portugalíia Editora.
- Godinho, J. C. (2010). “Keith Swanwick na ESE de Setúbal” em *Revista de Educação Musical APEM*, 134, 53.
- Henrique, L. (2003). “Acústica musical e perceção auditiva” em *Revista de Educação Musical APEM*, 116, 5-17.
- Hentschke, L. & Souza, J. (organizadoras) (2003). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna
- Hylton, J. (1995). *Comprehensive Choral Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mathias, Nelson (1986 e 2001). *Coral, um canto apaixonante*. Brasília: Musimed.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2006). *Documento Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Orff, C. (1964). “OrffShulwerk: Past and Future” em *Music in Education*, 28, 309. September/October, 209-214.
- Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório, Uma avaliação do Currículo*. Lisboa: APEM.
- Paynter, J. (1991). *Oir aqui y ahora*. Buenos Aires. Ricordi Americana.



- Pereira, Ana L. (2009). "A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica" em *Revista de Educação Musical – APEM*, 132, 33-45.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Willems, E. (1968). *Novas ideias filosóficas sobre a Música e suas aplicações práticas*. Bienne (Suíça): Edições Pró-Música.
- Willems, E. (1968). *Iniciação musical das crianças: princípios e plano de trabalho*. Bienne (Suíça): Pró-Música.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-Música.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. & Chapuis J. (1994) "Natureza del Oído Musical" em *Educación Musical Willems*. Editions Pro Musica.
- Villa-Lobos, Heitor, (1987). "Villa-Lobos por ele mesmo / pensamentos" em Ribeiro, J.C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret.

