



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: A
Comunicação Não-Verbal em Contexto de Aula Individual de
Violino**

Francisco Parente Ramos

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas
António Ricardo Santos Fadista de Mira

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: A
Comunicação Não-Verbal em Contexto de Aula Individual de
Violino**

Francisco Parente Ramos

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas
António Ricardo Santos Fadista de Mira

Évora 2020



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Maria Santos Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Isabel Telles Antunes Béreau (Universidade de Évora) (Arguente)
Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)
(Orientador)

Este trabalho foi redigido seguindo o Acordo Ortográfico de 1945/1973.

Dedicatória

*a todos os meus ex-alunos, alunos e futuros alunos,
por me ajudarem a aprender e ser melhor professor.*

aos pilares da minha vida:

os meus queridos Pais e a Mariana.

Agradecimentos

Aos meus orientadores:

Professor Doutor Carlos Damas, pelas orientações dadas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada;

Professor Doutor António Ricardo Mira, por todo o apoio, ajuda, disponibilidade e orientação ao longo da realização deste trabalho (que não teria sido possível sem ele) e, acima de tudo, pela inspiração e exemplo que me deu enquanto professor;
professor Luís Cunha, Orientador Cooperante, por me ter aberto as portas da sua sala com tanta generosidade e disponibilidade, quer para a realização da minha Prática de Ensino Supervisionada, quer para a Investigação realizada no âmbito da mesma, partilhando não só os seus ensinamentos como as suas experiências pessoais na música, no ensino e na vida.

À Escola Artística de Música do Conservatório Nacional pela oportunidade que me deu para poder realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada numa escola de referência no ensino da música em Portugal;
a toda a classe de violino desde os professores aos alunos, em especial aos alunos do professor Luís Cunha que me receberam de uma forma aberta e muito especial;
ao meu colega António Barbosa que me acompanhou e apoiou durante o mestrado e a Prática de Ensino Supervisionada.

E claro, como os últimos são sempre os primeiros, à minha família e amigos:

à Sofia, pela preciosa ajuda que me foi dando ao longo do processo;
aos meus Pais por todo o apoio, incentivo e palavras de ânimo;
à Mariana pela paciência, encorajamento e compreensão que teve ao longo deste caminho.

Um muito obrigado a todos!

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: A Comunicação Não-Verbal em Contexto de Aula Individual de Violino

Resumo: No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, a primeira secção deste trabalho refere-se ao relatório de estágio realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Esta primeira secção, além do contexto histórico da escola e da descrição de todos os agentes escolares nela envolvidos, relata os processos de ensino/aprendizagem da classe de violino onde o mestrando desenvolveu o seu trabalho ao longo do ano lectivo 2018/2019. A segunda secção contém uma investigação naturalista, de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), cujo objectivo é identificar a importância de determinada comunicação não-verbal específica, em contexto de aula individual de violino. Além da consulta e análise de bibliografia especializada, esta investigação foi realizada através de ficha de observação directa da acção do orientador cooperante, bloco de notas e entrevista semi-estruturada realizada ao mesmo.

Palavras-chave: comunicação não-verbal, comunicação não-verbal específica, ensino de violino, aula individual de violino, educação, ensino de música.

Supervised Teaching Report held at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: Nonverbal Communication in Individual Violin Lessons

Abstract: Inserted in the curricular unit of Supervised Teaching Practice in Master's Degree in Music Teaching at Évora University, the first section of this essay reports the training practice in Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Besides the historical background of the School, this first sections describes all the teaching agents and the violin class teaching/learning methods, where the Master's Degree student developed his teaching during the 2018/2019 schoolyear. The second section highlights a naturalistic both qualitative and quantitative survey research, whose aim is to identify the importance a nonverbal specific communication in an individual violin lesson. Besides the research and analysis of specific bibliography, this essay includes the conclusions of direct observation and a semi-structured interview to the Master Degree's supervisor.

Key words: non-verbal communication, specific non-verbal communication, violin teaching, individual violin teaching, education, music teaching.

Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Tabelas	xii
Índice de Quadros	xiii
Lista de Acrónimos e de Siglas	xiv

Secção I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução.....	1
2. Caracterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.....	2
2.1. História	2
2.2. Instalações e Meio Envolvente	6
2.3. Oferta Educativa	7
2.4. Órgãos de Gestão.....	8
2.5. Comunidade Educativa.....	9
2.5.1. Alunos.....	9
2.5.2. Pessoal Docente	10
2.5.3. Pessoal Não Docente	11
2.5.4. Pais e Encarregados de Educação.....	12
3. Prática Educativa	12
3.1. Orientador Cooperante	12
3.2. Classe de Violino.....	14

3.3.	Aluna A.....	15
3.3.1.	Caracterização da Aluna.....	15
3.3.2.	Aulas Assistidas.....	17
3.3.3.	Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente.....	20
3.4.	Aluna B.....	22
3.4.1.	Caracterização da Aluna.....	22
3.4.2.	Aulas Assistidas.....	23
3.4.3.	Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente.....	25
3.5.	Aluna C.....	26
3.5.1.	Caracterização da Aluna.....	26
3.5.2.	Aulas Assistidas.....	29
3.5.3.	Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente.....	30
3.6.	Aluna D.....	32
3.6.1.	Caracterização da Aluna.....	32
3.6.2.	Aulas Assistidas.....	34
3.6.3.	Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente.....	36
3.7.	Aluna E.....	38
3.7.1.	Caracterização da Aluna.....	38
3.7.2.	Aulas Assistidas.....	41
3.7.3.	Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente.....	43
3.8.	Aluna F.....	44
3.8.1.	Caracterização da Aluna.....	44
3.8.2.	Aulas Assistidas.....	46
3.8.3.	Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente.....	48
4.	Actividades	49
5.	Conclusão	50

Secção II - Comunicação Não-Verbal em Contexto de Aula Individual de Violino

1. Introdução.....	52
2. Estado de Arte	53
2.1. Principles of Violin Playing and Teaching (1962) – Ivan Galamian	53
2.2. Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction (2007) – Wen Kurkul.....	55
3. Comunicação	58
3.1. Comunicação Humana.....	58
3.2. Comunicação Não-Verbal	61
3.2.1. Comunicação Não-Verbal em Sala de Aula	63
3.2.1.1. Prosódia	64
3.2.1.2. Proxémia.....	66
3.2.1.3. Cronémia	68
3.2.1.4. Contacto Visual	68
3.2.1.5. Sorriso	69
3.2.1.6. <i>Rapport</i>	70
3.2.1.7. Indumentária.....	72
3.2.1.8. Espaço Aula.....	73
3.2.1.9. Emblemas	75
3.2.1.10. Expressões Afectivas.....	77
3.2.1.11. Adaptadores	77
3.2.1.12. Ilustradores	80
3.2.1.13. Reguladores	81
3.2.2. Comunicação Não-Verbal em Aula Individual de Violino	82
3.2.2.1. Ilustradores Específicos.....	82
3.2.2.2. Reguladores de Performance	84

4.	Metodologia.....	86
4.1.	Questão de Partida	86
4.1.1.	Outras Questões	86
4.2.	Objectivos da Investigação	87
4.2.1.	Objectivos Gerais	87
4.2.2.	Objectivos Específicos	87
4.3.	Opção Metodológica.....	88
4.4.	Participantes.....	90
4.5.	Etapas da Investigação.....	91
4.6.	Instrumentos de Recolha de Dados	92
4.6.1.	Ficha de Observação Directa	92
4.6.2.	Guião da Entrevista Semi-Estruturada	94
5.	Apresentação e Análise de Resultados	95
5.1.	Espaço Aula.....	96
5.2.	Indumentária.....	97
5.3.	<i>Rapport</i>	97
5.4.	Sorriso.....	98
5.5.	Contacto Visual	99
5.6.	Expressões Afectivas	100
5.7.	Proxémia.....	100
5.8.	Prosódia	101
5.9.	Cronémia	102
5.10.	Adaptadores	103
5.11.	Ilustradores Gerais	104
5.12.	Ilustradores Específicos	104
5.13.	Reguladores de Performance	106
5.14.	Emblemas	107

6.	Discussão e Conclusões.....	108
6.1.	Espaço Aula.....	108
6.2.	Indumentária.....	109
6.3.	<i>Rapport</i>	109
6.4.	Sorriso.....	110
6.5.	Contacto Visual.....	111
6.6.	Expressões Afectivas.....	111
6.7.	Proxémia.....	112
6.8.	Prosódia.....	113
6.9.	Cronémia.....	114
6.10.	Adaptadores.....	114
6.11.	Ilustradores Gerais.....	116
6.12.	Ilustradores Específicos.....	117
6.13.	Reguladores de Performance.....	118
6.14.	Emblemas.....	119
7.	Conclusão e Sugestões para Futuras Pesquisas.....	119
	Referências Bibliográficas.....	122
	Anexo A - Versão primária da ficha de observação.....	125
	Anexo B - Versão secundária da ficha de observação.....	132
	Anexo C - Versão Final da Ficha de observação.....	140
	Anexo D - Primeira Versão do Guião da Entrevista Semi-Estruturada.....	148
	Anexo E - Guião Final da Entrevista Semi-Estruturada.....	151
	Anexo F - Transcrição da Entrevista Semi-Estruturada realizada ao Orientador Cooperante.....	154

Índice de Figuras

Figura 1 Distribuição dos alunos por curso e regime no ano lectivo de 2018/2019	9
Figura 2 Distribuição dos alunos por regime no ano lectivo de 2018/2019	10
Figura 3 Distribuição dos professores por categoria e zona de formação no ano lectivo de 2018/2019	11
Figura 4 Distribuição do pessoal não docente por contratação e categoria no ano lectivo de 2018/2019	11
Figura 5 Conteúdos e competências a avaliar na prova de acesso ao 1º Grau	17
Figura 6 Exercício de cordas soltas realizado sempre com o arco todo	19
Figura 7 Exercício de cordas soltas com ligaduras	19
Figura 8 Exercício técnico de mão esquerda realizado em pizzicato	20
Figura 9 Exercício de cordas soltas com cordas dobradas	24
Figura 10 Exercício técnico de mão esquerda realizado com arco	24
Figura 11 Exercício técnico de mão esquerda realizado com arco	25
Figura 12 Conteúdos e competências a avaliar na prova intercalar do 2º Grau	27
Figura 13 Conteúdos e competências a avaliar na prova final do 2º Grau	27
Figura 14 Conteúdos e competências a avaliar na prova intercalar do 3º Grau	33
Figura 15 Conteúdos e competências a avaliar na prova final do 3º Grau	34
Figura 16 Conteúdos e competências a avaliar na prova de avaliação do 6º Grau, 1º período	39
Figura 17 Conteúdos e competências a avaliar na prova de avaliação do 6º Grau, 2º período	40
Figura 18 Conteúdos e competências a avaliar na prova de avaliação do 6º Grau, 3º período	40
Figura 19 Conteúdos e competências a avaliar nas provas de avaliação do 8º Grau, 2º e 3º períodos	45
Figura 20 Características da voz associadas a estados emocionais	65
Figura 21 Resultados da investigação sobre a afectividade das cores realizada por Wexner (1957)	75
Figura 22 Emblema de suicídio	76
Figura 23 Emblema de não através do uso da mão	76

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição dos alunos de violino por curso e regime no ano lectivo de 2018/2019	14
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 Repertório trabalhado durante o ano lectivo pelas alunas A e B	17
Quadro 2 Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna C	29
Quadro 3 Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna D	35
Quadro 4 Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna E	41
Quadro 5 Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna F.....	47
Quadro 6 Etapas da Investigação	91

Lista de Acrónimos e de Siglas

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, este relatório pretende dar uma descrição detalhada da componente prática deste Mestrado, mais precisamente das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) I e II. Estas unidades curriculares funcionam em estreita cooperação com Conservatórios protocolados com a Universidade de Évora, onde, após distribuição dos alunos pelos mesmos, é atribuído ao mestrando um orientador cooperante.

Para a realização da PESEVM, estão estipuladas um número de horas por semestre, 85 horas no 1º semestre e 212 horas no 2º semestre. Nelas têm de constar aulas assistidas, aulas leccionadas e realização/participação em actividades da escola.

Devido a um atraso na sua colocação, o mestrando só iniciou a sua PESEVM no dia 29 de Outubro de 2018, após um processo longo e conturbado, alheio à Universidade de Évora. O estabelecimento de ensino que lhe foi atribuído foi a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN). Esta escola é importantíssima no ensino musical em Portugal, é o berço de todas as outras escolas de ensino de música portuguesas. A oportunidade concedida ao mestrando para realizar a PESEVM, neste estabelecimento de ensino, contribuiu de forma positiva para a sua formação.

O professor que o recebeu na sua classe, tendo desempenhado o papel de orientador cooperante, foi o professor Luís Cunha. Além de um excelente violinista, com provas dadas a nível nacional e internacional, o professor Luís Cunha conta com mais de 25 anos de experiência no ensino do violino. São inúmeros os seus alunos premiados que prosseguiram os estudos em grandes escolas internacionais. Toda esta experiência foi partilhada com o mestrando, permitindo-lhe aprender e desenvolver as suas competências enquanto docente.

Importa referir que o mestrando realizou a PESEVM em conjunto com outro mestrando, António Barbosa, também aluno da Universidade de Évora.

Esta primeira secção do relatório, Prática de Ensino Supervisionada, contém todas as componentes da realização da PESEVM. Além da caracterização da EAMCN e descrição da classe de violino, podemos encontrar um relato fiel do trabalho que pudemos desenvolver nesta comunidade escolar. Deste modo, iremos debruçar-nos sobre as seis

alunas que acompanhámos ao longo do ano lectivo, descrevendo todos os passos relevantes do trabalho realizado em conjunto.

2. Caracterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

2.1.História¹

Até ao século XIX, em Portugal, o ensino musical público era essencialmente leccionado no Seminário da Patriarcal. As aulas de instrumento são incluídas em 1824, no entanto, o principal foco continuava a ser o ensino da música religiosa. Por este motivo, a maioria dos músicos que trabalhavam em Portugal eram estrangeiros. Para tentar contrariar esta tendência, e substituir o modelo de ensino religioso para um modelo laico, surge então João Domingos Bomtempo.

Além de um conhecido pianista e compositor, João Domingos Bomtempo era um excelente pedagogo. Logo após a vitória liberal de 1834, Bomtempo tenta dar início a uma reforma do ensino da música em Portugal, que conduzirá à criação de um Conservatório de Música em Lisboa.

Baseado no modelo parisiense, em Junho de 1834, Bomtempo propõe um plano para a criação do Conservatório que continha dezoito professores e dezasseis disciplinas. Segundo Borges (2002), este modelo foi importado do Conservatório de Música e Declamação de Paris que, tendo por base os ideais da revolução francesa que se encontrava em curso, é fundado sobre uma base laica e até mesmo anti-clerical. Dava especial relevo ao ensino e à prática instrumental e a sua organização pedagógica era constituída por três termos. “O primeiro destes termos será dedicado ao estudo dos rudimentos e do solfejo musical; o segundo, ao estudo e à prática do canto e da música instrumental; e o terceiro, aos estudos teórico-musicais”. (Gomes, 2002, p.46) Infelizmente, só um ano mais tarde (a 5 de Maio de 1835) surge um Conservatório dirigido por Bomtempo, anexo à Casa Pia. No fundo, este Conservatório veio substituir o extinto Seminário Patriarcal mas, por questões económicas, o plano de Bomtempo é reduzido para seis disciplinas e o mesmo número de professores. Esta instituição estava assente em duas vertentes: uma associada aos antigos Conservatórios italianos, onde os

¹ Este capítulo foi construído tendo por base a publicação de BORGES, M. J. (2004-2005), especificada nas Referências Bibliográficas.

alunos da Casa Pia e de um colégio de alunos pobres eram financiados pelos estabelecimentos; e outro com o objectivo de ministrar formação musical laica e a ambos os sexos.

Em Novembro de 1836 esta instituição é integrada no Conservatório Geral de Arte Dramática, elaborado por Almeida Garrett, passando a englobar três escolas: a Escola de Música, a Escola de Teatro e Declamação e a Escola de Mímica e Dança. No entanto, João Domingos Bomtempo mantém-se na direcção da escola de música e consegue, finalmente, implementar o modelo parisiense. Com esta mudança, a nova escola instala-se no antigo Convento dos Caetanos onde se mantém até ao final do ano lectivo de 2017/2018.

Os primeiros anos foram complicados, a nível financeiro e por desinteresse do Ministério do Reino. Apenas com a nomeação de D. Fernando (marido da Rainha Dona Maria II) como presidente honorário do Conservatório, a 20 de Julho de 1840 é-lhe atribuído a designação de Conservatório Real de Lisboa. Um ano mais tarde, são promulgados os estatutos.

Estes estatutos permanecem inalterados até 1901, data de uma importante reforma liderada por Augusto Machado, director da Escola de Música de 1901 a 1910. Com esta alteração, os planos de estudos e o repertório dos diversos instrumentos são actualizados e modernizados.

A designação de Conservatório Nacional de Lisboa acontece após a Proclamação da República de 5 de Outubro de 1910. Nove anos mais tarde, graças ao pianista Vianna da Motta e ao musicólogo e pedagogo Luís de Freitas Branco, acontece uma das mais importantes reformas do ensino musical em Portugal. Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco eram, nesta altura, o director e subdirector da Escola de Música. Através desta reforma, foi possível a inclusão de disciplinas como Cultura Geral (onde estavam incluídas História, Geografia, Línguas e Literaturas Francesa e Portuguesa), Leitura de Partituras, Instrumentação e Regência. Foi também criada a Classe de Ciências Musicais, dividida em História da Música, Acústica e Estética Musical. O Curso de Composição foi desenvolvido e o Solfejo passa a ser apenas entoado e não rezado. Foi um dos melhores períodos desta escola, que aumentou significativamente o seu número de alunos.

Ainda com Vianna da Motta como director da Escola de Música, sendo inspector do Conservatório o dramaturgo Júlio Dantas, em 1930 surge uma nova reforma. Esta reforma foi imposta, devido à realização de cortes orçamentais. Esta alteração, representou um nítido retrocesso na evolução do ensino musical em Portugal, tendo sido

abolidas, por exemplo, as disciplinas de Cultural Geral, Leitura de Partituras, Estética Musical e Regência. Como seria expectável, o número de alunos acabou por diminuir.

Em 1938, o maestro e compositor Ivo Cruz é convidado para o cargo de director, deixando o lugar em 1972. O novo director, empenhado na criação de uma instituição equivalente aos grandes conservatórios europeus, dá início a uma renovação na escola. Esta mudança torna-se visível a partir de 1946 com o aparecimento de uma nova biblioteca, da renovação do salão nobre e com a integração do Museu Instrumental.

Nos anos seguintes, a Escola de Música foi palco de conferências e cursos que trouxeram à escola vários especialistas nacionais e estrangeiros. Foi também nesta época introduzido o estudo da então designada guitarra hispânica e de instrumentos antigos como o cravo, clavicórdio, viola da gamba e viola d'amore.

Em 1971, o Ministério da Educação nomeou uma Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional, presidida por Madalena Perdigão. Esta comissão teve como missão actualizar os programas de 1930. Neste sentido, surge em 1972 um novo plano de estudos conhecido por Experiência Pedagógica. Por não terem sido homologados, até 1983 mantiveram-se os dois programas. Embora apenas o de 1930 fosse o oficial, na prática, o de 1972 foi o aplicado dado o elevado grau de desactualização do anterior. Este novo plano permitiu o aumento do número de anos de estudo, actualizar os repertórios e até criar novos cursos de instrumento: alaúde e flauta de bésel.

Em 1972 foi igualmente criada a Escola Piloto de Professores, mais tarde designada de Escola Superior de Educação pela Arte, e a Escola Superior de Cinema. Também no mesmo ano, dá-se início a uma experiência de dois anos de ensino integrado de música em colaboração com a Escola Secundária Francisco Arruda.

Após o 25 de Abril, cada escola do Conservatório Nacional formou uma Comissão Directiva, constituída por três professores e três alunos. A Comissão Directiva da Escola de Música integrava os professores Francisco Brito e Cunha, Elisa Lamas e Teresa Vieira e os alunos Maria José Artiaga, João Vieira Caldas e António Wagner Dinis.

Os anos compreendidos entre 1978 e 1982 foram marcados pela administração de gestores nomeados pelo Ministério da Educação, com poderes sobre todas as escolas do Conservatório Nacional.

Através do Decreto-Lei nº310/83 a estrutura do Conservatório Nacional é dissolvida, dando lugar a várias escolas autónomas e em conformidade com a nova Lei-de-bases do Ensino de 1986. Toda a aprendizagem artística e geral passou a estar integrada numa grande estrutura na qual os níveis de ensino seriam divididos: os níveis

secundários, ligados a escolas de formação geral, e os de nível superior, ligados a Universidades ou Institutos Politécnicos. Deste modo, as Escolas de Dança e de Música foram respectivamente divididas em duas escolas, uma de nível formativo e outra de nível superior, dando origem às Escola de Música e de Dança de Lisboa e às Escolas Superiores de Música e de Dança de Lisboa. A criação da Escola Superior de Música de Lisboa permitiu a realização de estudos superiores em todas as disciplinas de formação prática. Até então, apenas existiam os cursos superiores de Piano, Canto, Violino, Violoncelo e Composição.

A nova Escola de Música do Conservatório Nacional passou, então, a leccionar apenas o ensino básico e secundário e a ser gerida por três docentes da escola. Depois de várias décadas em que a direcção da escola esteve garantida por diversas comissões, surge novamente, em 2009, a figura de um Director, sendo eleita para o cargo a professora Ana Mafalda Correia Pernão.

A partir do ano lectivo de 2002/2003, com o objectivo de descentralizar o ensino da música, começaram a funcionar os polos da Amadora e Sacavém. Em 2008, por iniciativa do então Presidente da Comissão Directiva professor António Wagner Dinis, surge o projecto Orquestra Geração. Coordenado ao nível técnico e pedagógico pela Escola de Música do Conservatório Nacional, este projecto conta com a colaboração de maestros do Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela. No fundo, trata-se da importação de uma metodologia de ensino que tornou a Orquestra Simón Bolívar num dos exemplos mais relevantes da utilização do ensino da música como meio de favorecimento à inclusão social. O objectivo deste projecto é levar a música clássica a bairros desfavorecidos socialmente, estando neste momento a funcionar em bairros da Amadora, Vialonga, Sacavém e Camarate.

Actualmente, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional é a que mais se tem vindo a identificar com a tradicional instituição e continua a ser um dos principais intervenientes da formação musical portuguesa. Mantém-se no mesmo edifício da Rua dos Caetanos até ao final do ano lectivo de 2017/2018, altura em que se dá mudança provisória para a Escola Secundária Marquês de Pombal. O motivo que originou esta mudança foi a realização das tão prometidas e necessárias obras ao antigo Convento dos Caetanos que tiveram início no ano de 2019.

Para o mestrando, ter realizado a sua PESEVM na EAMCN foi uma oportunidade única. Permitiu-lhe ter contacto com a escola pioneira no ensino musical português, que

conta com uma história longa e muito relevante, e sentir o peso e a responsabilidade que essa mesma história acarreta para toda a sua comunidade escolar.

2.2. Instalações e Meio Envolverte²

Além dos polos de Loures, Amadora e Seixal, a EAMCN encontra-se, provisoriamente, em parte das instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, devido às obras de recuperação do edifício da Rua dos Caetanos. Esta mudança ocorreu precisamente no ano lectivo em que realizámos a nossa PESEVM, 2018/2019.

Sendo um edifício provisório, e desse modo não preparado para receber uma escola com as particularidades de uma escola de música, as dificuldades de trabalho que as condições impõem são várias. Apesar de o número de salas disponíveis ser praticamente o mesmo do antigo edifício, a grande maioria não está adaptada para as exigências do ensino de música. São muito quentes no Verão e frias no Inverno (sendo o quadro eléctrico precário para os aquecimentos necessários) e, sobretudo, não sendo insonorizadas de forma adequada, permitem que os sons dos instrumentos passem para as salas contíguas. As salas com condições para receberem audições são escassas, o que torna difícil o agendamento das mesmas.

Por outro lado, existem nestas instalações provisórias muitos espaços e campos de jogos ao ar livre. Além disso contribuir para uma permanência na escola mais saudável, veio contribuir para uma maior rentabilização dos benefícios das aulas de Educação Física.

Esta mudança obrigou a um grande esforço de adaptação de toda a comunidade escolar, não só ao novo edifício, mas também às rotinas e dinâmicas da comunidade escolar que já se encontrava em actividade nas mesmas instalações.

A Escola Secundária Marquês de Pombal situa-se na fronteira entre Belém e Ajuda. Além de ser uma zona com boas acessibilidades, tem uma excelente oferta cultural e conta com equipamentos como o Centro Cultural de Belém, o Museu de Arte, Arquitectura e Tecnologia, o Museu dos Coches ou o Palácio da Ajuda. Esta proximidade criou uma grande oportunidade de contacto com estas instituições. Daí, já resultaram

² Este capítulo foi elaborado tendo por base o Projeto Educativo 2018/2021 da EAMCN, especificado nas Referências Bibliográficas.

parcerias que permitiram aos alunos da EAMCN realizar recitais e concertos no Museu dos Coches ou no Palácio da Ajuda.

Durante a realização da PESEVM, o mestrando sentiu de perto as dificuldades que este edifício trouxe a toda a comunidade escolar. O frio e o calor sentidos nas salas, assim como a falta de insonorização adequada, dificultaram o trabalho realizado e são, de facto, um obstáculo para um bom ensino/aprendizagem.

2.3. Oferta Educativa³

Tendo como missão “[...] qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos.” (PE EAMCN 2018/2021, p.4), a EAMCN oferece aos seus alunos, além de composição, o estudo de todos os instrumentos previstos na legislação em vigor:

- A partir dos 6 anos: viola dedilhada, alaúde, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, harpa, percussão, piano, acordeão, flauta de bisel, flauta transversal;
- A partir dos 8 anos: clarinete, oboé, fagote, trompete, trompa, trombone, tuba, cravo e guitarra portuguesa.

O estudo destas disciplinas está dividido em quatro cursos:

- Curso de Iniciação;
- Curso Básico de instrumento e canto;
- Curso Secundário de composição, instrumento e canto;
- Curso profissional de nível IV.

Os cursos básicos e secundários podem ser frequentados em três regimes de frequência:

- Integrado, todas as disciplinas do currículo são frequentadas na EAMCN;
- Articulado, com frequência na EAMCN apenas das disciplinas da componente de formação vocacional, no curso básico, e das disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, no curso secundário;

³ Este capítulo foi concebido tendo por base o Projeto Educativo 2018/2021 da EAMCN, especificado nas Referências Bibliográficas.

- Supletivo, constituído apenas pelas disciplinas da componente de formação artística especializada, no curso básico, e no curso secundário as disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística.

Com uma oferta educativa tão variada, o mestrando conseguiu ter uma consciência alargada das diferenças entre cursos e regimes e quais as suas principais vantagens e desvantagens.

No caso do integrado, a grande vantagem é o facto de os alunos terem todas as aulas na EAMCN. Deste modo, o desgaste que constitui a perda de tempo nos trajectos entre escolas não existe. No entanto, pode perder-se a experiência de contacto com outras realidades. Nos regimes articulado e supletivo isso já não acontece porque os alunos só frequentam as disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística na EAMCN. O articulado tem a vantagem de os alunos poderem ter uma carga horária reduzida na componente de formação geral. Ainda assim, essa redução, no secundário, é bastante acentuada e poderá limitar a escolha de futuro dos alunos. No supletivo não existe redução de carga horária, o que poderá trazer outros problemas tais como uma sobrecarga horária e de trabalho e dispersão do foco de trabalho. Por outro lado, o leque de escolhas, no final do secundário, é maior.

2.4. Órgãos de Gestão

Enquanto instituição de ensino, a EAMCN é gerida por quatro órgãos:

- Direcção: composta por um director, um subdirector, três adjuntos e três assessores. Trata-se do órgão executivo que se responsabiliza por todas as gestões e decisões da escola.
- Conselho Geral: composto por um presidente, sete professores, duas pessoas não docentes, dois alunos, quatro encarregados de educação, dois representantes da Autarquia e três representantes da Comunidade. Responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.
- Conselho Pedagógico: composto por um presidente e dez representantes dos Departamentos Curriculares. Este grupo tem como função toda a coordenação e supervisão das actividades da escola.

- Estruturas de Orientação Educativa: composta por seis coordenadores referentes às Iniciações, Directores de Turma, Tutores, Ensino Secundários, Ensino Básico e Projecto Educativo. Visam apoiar o Director e o Conselho Pedagógico assegurando a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas pelos alunos.

Além do orientador cooperante, tutor dos seus alunos, o mestrando acompanhou parte do trabalho da coordenadora do departamento de violino, como a organização de todas as provas de violino, e o cumprimento dos planos curriculares da classe. Apesar de o mestrando não ter contactado directamente com a maioria destes órgãos de gestão, o bom funcionamento da EAMCN permitiu-lhe concluir que os mesmos funcionam, de forma organizada, cumprindo as suas funções.

2.5. Comunidade Educativa⁴

2.5.1. Alunos

Desde o ano lectivo de 2000/2001, tem-se verificado um aumento significativo do número de alunos que frequentam os regimes articulado e integrado. A única excepção é o curso de iniciação, onde o único regime de frequência possível é o supletivo.

Na figura 1, podemos observar a distribuição dos alunos por curso e regime, no início da nossa PESEVM.

CURSO		Lisboa (Sede)	Amadora	Loures	Seixal	Subtotal
Iniciação		177	57	68	58	360
Básico	Integrado	174		5	13	388
	Articulado	48				
	Supletivo	130				
Secundário	Integrado	78				222
	Articulado	12				
	Supletivo	132				
Profissional		53				53
TOTAL		804	57	83	79	1023

Dados de Outubro de 2018

Figura 1 – Distribuição dos alunos por curso e regime no ano lectivo de 2018/2019 (PE EAMCN 2018/2021, 2018, p.8).

⁴ Este capítulo foi executado tendo por base o Projeto Educativo 2018/2021 da EAMCN, especificado nas Referências Bibliográficas.

A distribuição por regime é a seguinte (fig. 2):

REGIME	Nº DE ALUNOS
INTEGRADO (incluindo profissional)	305
ARTICULADO	78
SUPLETIVO (incluindo iniciação)	640 (280+360)
TOTAL	1023

Dados de Outubro 2018

Figura 2 – Distribuição dos alunos por regime no ano lectivo de 2018/2019 (PE EAMCN 2018/2021, 2018, p.9).

A grande maioria dos alunos da EAMCN reside em Lisboa ou nos concelhos mais próximos, ainda assim, alguns vêm mesmo de outros distritos. Além disso, é de salientar a frequência de alunos de diversas nacionalidades, origens geográficas e socioeconómicas. Pela Acção Social Escolar, são apoiados um total de 44 alunos.

No ano lectivo anterior, 2017/2018, foi criada a Associação de Alunos. Através da mesma, foi possível realizar um protocolo com a Fundação Gulbenkian para a cedência de bilhetes para concertos e a adesão ao Projecto Erasmus. Com o intuito de acolher e integrar os novos alunos, no início deste ano lectivo (2018/2019), a Associação dos Alunos organizou visitas guiadas à escola.

Embora só tenha contactado directamente com os alunos do orientador cooperante, através das actividades em que participou e do ambiente vivido nos corredores da EAMCN, o mestrando conseguiu aperceber-se que existe uma boa relação entre os alunos. Além disso, as diversas actividades e iniciativas organizadas pelos mesmos, revelam uma proactividade que é de salutar.

2.5.2. Pessoal Docente

A EAMCN conta com uma vasta e importante história no ensino musical em Portugal, acarretando consigo a responsabilidade e o peso dessa mesma história. Devido ao nível de exigência que a escola se obriga a elevar, é necessário ter um corpo docente de excelência.

Com o grande número de alunos que a EAMCN tem, é necessário ter um vasto número de docentes. Sem contar com os professores contratados para o projecto

Orquestra Geração, no início do ano lectivo de 2018/2019, a EAMCN contava com 178 professores (fig. 3). Desses 178, os professores contratados representavam 29%.

Professores	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratados	TOTAL
Formação Geral	24	2	5	31
Formação Artística	101	0	46	147
Orquestra Geração	2	0	61	63
TOTAL	127	2	112	241

Dados de Outubro de 2018

Figura 3 – Distribuição dos professores por categoria e zona de formação no ano lectivo de 2018/2019 (PE EAMCN 2018/2021, 2018, p.10).

Durante a sua PESEVM, o mestrando pôde assistir a várias provas da classe de violino e, além das aulas do orientador cooperante, assistiu, ainda, a várias aulas de mais sete professores da classe. Desta forma, pôde constatar a exigência e a excelência do corpo docente da classe de violino da EAMCN.

2.5.3. Pessoal Não Docente

Como podemos observar na figura 4, o pessoal não docente da EAMCN é constituído por 32 elementos, 5 assistentes técnicos e 27 assistentes operacionais. Além disso, existem ainda três empresas em regime de prestação de serviços: uma de manutenção de pianos, outra de informática e uma de equipamentos electrónicos de escritório.

	Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	TOTAL
Contrato por tempo indeterminado	5	11	16
Contrato a termo certo	0	8	8
Contrato a termo certo em horário reduzido		8	8
TOTAL	5	27	32

Dados de Outubro de 2018

Figura 4 – Distribuição do pessoal não docente por contratação e categoria no ano lectivo de 2018/2019 (PE EAMCN 2018/2021, 2018, p.11).

Apesar das grandes dimensões do edifício, e do elevado número de alunos, o mestrando pôde aperceber-se que os funcionários estão divididos pelas várias secções da escola. Deste modo, todos os alunos e professores conseguem ter o apoio necessário para um bom funcionamento da escola.

2.5.4. Pais e Encarregados de Educação

Em 1991, foi formalmente constituída a Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN. Desde a sua criação, tem colaborado regularmente com a escola nos conselhos de turma e no conselho geral. Além de desenvolver iniciativas próprias, tem apoiado várias actividades organizadas pela EAMCN.

No ano de 2007, surge a Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN – Polo de Loures.

O contacto entre o mestrando e os pais e encarregados de educação limitou-se aos dos alunos da classe do orientador cooperante, sobretudo durante as actividades em que os seus educandos participaram. Ainda assim, o interesse e o apoio dos mesmos, relativamente ao trabalho desenvolvido pelo mestrando, é de realçar.

3. Prática Educativa

3.1. Orientador Cooperante⁵

Como referimos na introdução desta secção, o professor Luís Cunha foi o orientador cooperante atribuído ao mestrando. Para melhor compreender a sua importância no panorama musical e no ensino do violino, decidimos incluir um resumo do seu currículo. Dessa forma, conseguimos perceber a oportunidade que o mestrando teve ao trabalhar com um professor de tamanha relevância.

O professor Luís Cunha nasceu em Lisboa no ano de 1961. Após concluir o Curso Geral da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, realizou dois estágios como bolseiro da Secretaria de Estado da Cultura: o primeiro na *International Menhuin Music Academy*, na Suíça, e o segundo, em Violino e Composição, em Londres. Em 1992,

⁵ Este capítulo foi composto tendo por base o *Curriculum Vitae* do professor Luís Cunha, fornecido pelo mesmo.

obtem o grau académico de *Master of Fine Arts* no Conservatório Tchaikovsky, em Moscovo, na especialidade de Violino, Execução e Pedagogia. Mais tarde, em 1998, frequenta o Curso de Doutoramento na Universidade Nova de Lisboa / Universidade de Cardiff, onde conclui com aproveitamento a vertente curricular.

Ao longo da sua formação, trabalhou com enormes personalidades do circuito musical como Vasco Barbosa, Yossi Zivoni, Zorya Chikmourzaeva, Mikhail Kopel'man, Nikoli Zabavnikov, Maria João Pires, Yehudi Menuhin, Armando José Fernandes, Constanza Capdeville, Robin Stowell, Jean-Sébastien Béreau, entre outros. Com eles, pode aperfeiçoar as suas competências no violino, música de câmara, composição e análise, piano, pedagogia e didática do violino, história do violino, investigação e direcção de orquestra.

Além de inúmeras gravações de cd's, o professor Luís Cunha conta com uma grande carreira como solista, o que lhe permitiu tocar em países como por exemplo a Alemanha, Áustria, Espanha, França, Rússia, Suíça, Holanda e Reino Unido. Actualmente, é o 1º violino e membro fundador do Quarteto Lopes-Graça, quarteto residente da EAMCN.

Tem um papel de destaque na produção e direcção artística de grandes eventos culturais, sendo neste momento Director Artístico do ZêzereArts.

Na didática e ensino do violino tem já uma longa carreira que iniciou em 1990. Seja enquanto professor de violino e música de câmara, ou assumindo cargos de coordenação e direcção pedagógica, o professor Luís Cunha desempenhou funções em escolas como a Escola Profissional de Arcos do Estoril, Academia de Artes e Tecnologias de Lisboa, Escola de Música de Santarém, Juventude Musical Portuguesa em Lisboa, Escola Profissional de Música de Évora, *Eborae Musica* em Évora e Conservatório Metropolitano de Lisboa. Actualmente, e desde 2002, é professor na EAMCN.

Ao longo destes anos, são vários os seus alunos de excelência, alguns deles foram mesmo galardoados em competições nacionais e internacionais como o Concurso Tomás Barbosa, Concurso Haydn, Concurso Capela, Prémio Jovens Músicos e Concertino Praga.

Além da formação de alunos, o professor Luís Cunha tem também a preocupação de formar professores. Prova disso, além de receber vários estagiários ao longo destes anos, foi a realização, em 2012, da Acção de Formação de Professores em Pedagogia e História do Violino e Violeta. A acção de formação foi realizada na EAMCN, pelo Centro de Formação Calvet de Magalhães, e teve a colaboração da violinista Gwendolyn Masin.

Para o mestrando, a oportunidade de realizar a sua PESEVM tendo como orientador cooperante o professor Luís Cunha foi um enorme privilégio. O seu vasto currículo como violinista e professor, assim como a sua experiência, enriqueceu o mestrando de forma inequívoca. Além disso, a generosidade das partilha e orientação que o mesmo demonstrou permitiu ao mestrando trabalhar as suas valências de ensino de forma metódica e específica.

3.2. Classe de Violino

A classe de Violino da EAMCN é constituída por 132 alunos, distribuídos da seguinte forma (tabela 1):

Tabela 1 – Distribuição dos alunos de violino por curso e regime no ano lectivo de 2018/2019. Elaboração própria com base nos dados fornecidos pelo orientador cooperante e pela coordenadora da classe de violino.

Curso	Regime	Alunos
Iniciação		42
Básico	Integrado	25
	Articulado	4
	Supletivo	15
Secundário	Integrado	35
	Articulado	0
	Supletivo	5
	Profissional	6
Total		132

Estes alunos estão divididos por dez professores de Violino da EAMCN, sendo o professor Luís Cunha, o segundo com mais anos de experiência no ensino. No início do ano lectivo, a sua classe era constituída por onze alunas: três alunas do curso de iniciação, seis do curso básico e duas do curso secundário profissional.

De acordo com o estipulado para a PESEVM, permitindo ao mestrando realizar um trabalho o mais abrangente possível, foi decidida a escolha de seis alunas: duas de

iniciação, duas do curso básico e duas do curso secundário. Existindo apenas duas alunas no curso secundário, frequentando o curso profissional, foi apenas necessário excluir uma aluna de iniciação e quatro do curso básico. A escolha foi feita tendo em conta a disponibilidade do orientador interno para a realização das aulas supervisionadas, e a opinião do orientador cooperante.

Para manter o anonimato das alunas, as mesmas irão ser denominadas por letras: alunas A, B, C, D, E e F. A ordem em que as estudantes aparecem neste relatório e a designação das mesmas por letras, tem por base o grau de estudos em que se encontram. Assim sendo, vamos começar a debruçar-nos pelas mais novas, progredindo até às alunas mais avançadas.

3.3. Aluna A

3.3.1. Caracterização da Aluna

A aluna A tem 8 anos, por esse motivo, está no 3º ano do curso de iniciação, apesar de ser o seu primeiro ano na EAMCN. Começou a estudar violino no ano lectivo anterior, numa escola com um método mais vocacionado para a imitação em aulas de grupo. Tendo a EAMCN uma abordagem diferente, mais individualizada, seria de esperar que houvesse necessidade de um certo tempo para a adaptação ao novo sistema. No entanto, esse possível constrangimento ficou minimizado, porque a aluna tem duas aulas de 45 minutos por semana em conjunto com a sua irmã, a aluna B.

Apesar de ser o seu segundo ano de aprendizagem, a aluna A revela ainda uma série de dificuldades por ultrapassar. Tem alguma tensão nas duas mãos, que origina excessivo peso do arco sobre as cordas e rigidez nos dedos da mão esquerda. O correcto uso do arco também está por atingir e este é um elemento fundamental na produção sonora do instrumento. Nas palavras de Auer (1925), “The bow is held and drawn by the right hand and the entire tone production together with its innumerable dynamic possibilities and characteristic effects are dependent upon its skillful use” (p.12). Muitas vezes, a aluna demonstra uma certa resistência em levar o arco ao talão, talvez originada pelo facto de a mesma bloquear o pulso direito quando o movimento do arco é ascendente. Para

⁶ Tradução livre: “O arco é seguro e executado pela mão direita e toda a produção de som tal como todas as inúmeras possibilidades dinâmicas e efeitos característicos dependem do seu hábil uso” (Auer, 1925, p.12).

executar uma arcada em direcção ao talão, “[...] the elbow swings forward and the hand drops easily and naturally from the wrist. At the frog itself, the wrist becomes the slightly curved fulcrum or point of suspension, [...]”⁷ (Galamian, 1962, p.53-54). Tem ainda algumas dificuldades em controlar a direcção e o movimento do arco, assim como a sua divisão.

Na mão esquerda, a rigidez dos dedos que referi anteriormente afecta o trabalho que os mesmos têm de desenvolver. Galamian (1962) afirma que “The hand should not press against the instrument (should not clutch it), since this causes tensions and severely restricts the freedom of action of the fingers, hand, and arms” (p.15). Por este motivo, e pelo facto de ainda existir falta de consolidação do trabalho de posicionamento dos dedos, são notórias as dificuldades em conseguir tocar afinado. Por outro lado, o facto de ainda não ter o ouvido muito desenvolvido, também atrasa o processo de resolução desse problema. Neste sentido, Galamian afirma que “The building of good intonation rests mainly on the sense of touch in combination with the guidance of the ear” (1962, p.19).

A leitura não demonstra ser um problema nesta fase, no entanto, existem por vezes algumas dificuldades em conseguir tocar o ritmo certo. Este problema pode estar relacionado com rigidez da mão esquerda e a incorrecta utilização do arco.

A aluna demonstra ter talento e capacidades para atingir os objectivos. Embora não existam objectivos por ano na iniciação, no final do ano lectivo a aluna terá de realizar uma prova que terá um carácter formativo e de diagnóstico. Além disso, para transitar para o ensino oficial no final do 4º ano, a aluna terá que dominar os conteúdos e competências apresentadas na figura 5.

⁷ Tradução livre: “[...] o cotovelo avança e a mão cai naturalmente do pulso. No talão, o pulso torna-se um alicerce ligeiramente curvado ou o ponto de suspensão, [...]” (Galamian, 1962, p.53-54).

⁸ Tradução livre: “A mão não deve pressionar o instrumento (não deve segurá-lo), pois isso causa tensões e restringe severamente a liberdade de acção dos dedos, mãos e braços” (Galamian, 1962, p.15).

⁹ Tradução livre: “A construção de uma boa afinação assenta sobretudo no sentido do tacto em combinação com a orientação do ouvido” (Galamian, 1962, p.19).

PROVA DE ACESSO AO 1º GRAU (ENSINO OFICIAL)

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
Uma escala à escolha do aluno na extensão de 2 oitavas: maior ou menor melódica (relativa ou homónima). Arpejo respectivo no estado fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Postura do corpo e mãos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rítmica ▪ Tonal ▪ Físico – Motora ▪ Expressividade ▪ Concentração / Atitude
Um estudo padrão sugerido pela classe indicado anualmente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão ▪ Utilização de todos os dedos da mão esquerda ▪ Sonoridade clara 	<p>Média – 0 a 100 %</p> <p align="center">OBSERVAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A avaliação da prova é quantitativa (0 a 100 %) ▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida. ▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano. ▪ A execução do programa de memória será valorizada.
Uma peça à escolha do candidato.		

Figura 5 – Conteúdos e competências a avaliar na prova de acesso ao 1º Grau (PV EAMCN, 2018, p.3).

3.3.2. Aulas Assistidas

Como referi anteriormente, a aluna A tem aulas em conjunto com a sua irmã, a aluna B. Por este motivo, e pela idade das alunas, o ambiente que o professor Luís Cunha conseguiu criar em sala de aula era bastante descontraído e informal. Este ambiente abre espaço ao diálogo e intervenção das alunas, o que permitiu criar uma boa relação entre o professor e a aluna. Regra geral, esta convivência foi sempre propícia ao trabalho embora houvesse pontualmente necessidade de impor alguma ordem.

Como podemos observar no quadro 1, o repertório escolhido ao longo do ano é composto por melodias tradicionais. Como são melodias familiares para a aluna, esta selecção permite que a mesma tenha interesse em tocá-las no violino.

Quadro 1 – Repertório trabalhado durante o ano lectivo pelas alunas A e B. Elaboração própria com base nos dados recolhidas na PESEVM.

	Repertório
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Balão do João • O Pardal

2º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Papagaio Loiro • Ode à Alegria • Na Quinta do Tio Manel
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Ao Luar • Era uma vez um Menino • Frei João

Com o intuito de resolver os problemas identificados no ponto anterior, o professor Luís Cunha trabalhou todas as peças recorrendo a uma sequência de etapas. Em primeiro lugar, o ritmo da canção é tocado apenas nas cordas correctas, mas sem utilização da mão esquerda. Em simultâneo, a aluna canta a música com o nome das notas ou usando as palavras curta e longa: curta para semínimas e colcheias, longa para semínimas e mínimas (dependendo da predominância rítmica da peça). Deste modo, a aluna consegue concentrar-se apenas no arco, corrigindo a sua direcção e divisão. Na segunda etapa o processo repete-se, mas desta vez com recurso à mão esquerda. Colocando a mão esquerda no tampo do violino, a aluna simula a colocação do dedo correcto no momento exacto. O objectivo é a aluna trabalhar o uso do arco em conjunto com a colocação dos dedos da mão esquerda, trabalhando assim a coordenação das duas mãos. Além disso, não tendo que colocar os dedos nas cordas, a aluna pode concentrar-se neste processo sem ter a afinação como obstáculo. Dominada esta etapa, a seguinte é realizada com o uso da mão esquerda nas cordas, mas em *pizzicato*. Ou seja, dedilhando as cordas com os dedos da mão direita, sem recorrer à utilização do arco. Desta forma, a aluna pode focar-se apenas no correcto posicionamento dos dedos da mão esquerda, trabalhando a postura e a afinação. A última etapa consiste em tocar a música com todos os recursos solicitados na partitura. Em caso de necessidade, sobretudo se o ritmo não for o correcto, pede-se à aluna que marche enquanto toca. Dessa forma é forçada a cumprir o tempo imposto pelos seus pés, facilitando o encaixe e compreensão do ritmo. Concluídas estas etapas, a aluna tem todos os meios necessários para trabalhar e executar a peça.

Além deste estudo com as peças, praticamente em todas as aulas existiu trabalho técnico como exercícios de cordas soltas e exercícios técnicos para a mão esquerda. Trabalhando mão direita e mão esquerda em separado, a aluna consegue desenvolver a sua técnica de forma gradual, sistemática e focada num objectivo de cada vez.

sem o factor arco e som. Outro exemplo deste trabalho, desta feita realizado em *pizzicato*, inicia-se com a colocação dos 4 dedos na corda ré. De seguida, a aluna toca um padrão com os restantes 3 dedos na corda sol (fig. 8). Este mesmo exercício é realizado na corda ré, com o quarto dedo na lá, e na corda lá, com o quarto dedo na mi.



Figura 8 – Exercício técnico de mão esquerda realizado em *pizzicato*. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

Outros exemplos dos exercícios feitos em aula, podemos observá-los no ponto 3.4.2. Aulas Assistidas (Aluna B).

A evolução da aluna foi gradual ao longo de todo o ano. No entanto, em Março, devido à mudança para um instrumento maior, surgiu a necessidade de readaptar posições e posturas. Este processo forçou um pequeno retrocesso na evolução da aluna, normal quando existe uma mudança de instrumento.

A aluna participou em todas as audições de classe e ficou apta na prova de avaliação no final do ano lectivo.

3.3.3. Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente

Devido ao facto de a aluna estar em período de adaptação à EAMCN e ao professor Luís Cunha e tendo em conta a idade da mesma, considerámos oportuno que a intervenção do mestrando fosse feita de forma pontual e gradual, durante o ano lectivo. Por este motivo, e por não se ter encontrado compatibilidade horária, o orientador interno assistiu a um desses cinco momentos.

A preocupação do mestrando durante o trabalho que realizou com a aluna, prendia-se com o facto de dar continuidade à resolução dos problemas levantados pelo orientador cooperante. Assim sendo, nas primeiras aulas que leccionou, o seu objectivo foi, antes de mais, criar uma boa relação com a aluna. Só desse modo poderia conquistar a confiança e o respeito da mesma, conhecê-la melhor e realizar um trabalho mais eficaz. Neste sentido, foi procurando realçar em primeiro lugar os aspectos positivos, focando-se menos nos negativos. Nas palavras de Galamian:

The teacher who takes his mission seriously will see in every single student an entirely new and challenging problem. At first the teacher has to study the student to get a clear picture of his playing, his musicianship, his personality. As to the playing, the teacher must discover both weaknesses and strengths.¹⁰ (1962, p.105)

A partir do segundo semestre, ultrapassada esta etapa, o mestrando pode ser um pouco mais exigente e trabalhar de forma mais profunda os problemas da aluna. Como as aulas não foram planeadas no tempo, consequência da organização e funcionamento da classe do orientador cooperante, não lhe era possível antecipar o que a aluna precisava de trabalhar naquele momento. Por esse motivo, as aulas foram sendo conduzidas pelo repertório e pela necessidade de resolver um problema imediato.

Embora as aulas da aluna A fossem em conjunto com a aluna B, na maior parte das vezes o trabalho foi feito individualmente, tendo em consideração o rumo e o objectivo do trabalho feito pelo orientador cooperante. As indicações que o mesmo deu à aluna também estiveram sempre em ponderação. Esta preocupação, surge com a necessidade de existir uma continuidade do trabalho realizado pela aluna. De outro modo, devido à idade da aluna, poderia correr o risco de a confundir e de lhe retirar o foco no trabalho que vinha desenvolvendo. Neste sentido, o propósito das aulas prendeu-se com a repetição e aprimoração dos exercícios e metodologias do professor Luís Cunha, referenciados no ponto anterior.

Apesar de o resultado final ter sido satisfatório, o mestrando sentiu que não conseguiu criar uma relação adequada para o ensino/aprendizagem com a aluna, ainda que o tivesse tentado de diversas formas. Tendo sido esse o objectivo inicial, o facto de não ter sido cumprido na totalidade, poderia ter comprometido o restante trabalho. No entanto, considera que a maioria desse trabalho se traduziu em melhorias substanciais na progressão da aluna.

¹⁰ Tradução livre: O professor que leva sua missão a sério, verá em cada aluno um problema inteiramente novo e desafiador. A princípio, o professor tem que estudar o aluno para obter uma imagem clara da sua forma de tocar, a sua musicalidade, a sua personalidade. Quanto ao tocar, o professor deve descobrir tanto as fraquezas quanto os pontos fortes. (Galamian, 1962, p.105)

3.4. Aluna B

3.4.1. Caracterização da Aluna

A aluna B tem 8 anos, está no seu primeiro ano na EAMCN, mas tal como a aluna A, está no 3º ano de iniciação. Este é o seu segundo ano de prática de violino e, tal como a aluna A, o primeiro ano foi realizado numa escola com um método direccionado para a imitação em aulas de grupo. A adaptação à EAMCN foi facilmente conseguida porque a aluna tinha aulas de 45 minutos, em conjunto com a sua irmã, a aluna A, duas vezes por semana.

Sendo o seu segundo ano de aprendizagem, seria expectável que alguns conhecimentos já estivessem apreendidos. No entanto, a aluna apresentou alguns problemas, sobretudo na mão direita e no uso do arco. Foi também notória a dificuldade em tocar afinado.

Na mão direita, nem sempre os dedos estão posicionados correctamente no arco. No futuro, se este mecanismo não for apreendido, o problema pode ser ainda maior porque “...his manner of holding the bow is designed chiefly to release the springs of the hand and fingers so that the bow can settle deeper into the strings. It is the best grip for the achievement of fullness and roundness of sound¹¹” (Galamian, 1962, p.45). Além disso, a dificuldade em executar uma arcada mantendo o arco no mesmo ponto de contacto e paralelo ao cavalete, é bem evidente. Inclusivamente, é visível uma certa rigidez, que se traduz num mau som. Segundo Galamian:

The bow has to be drawn in a straight line, parallel to the bridge, for two good reasons. One is that a crooked bow stroke causes the bow to change promiscuously its place of contact on the string and to vary at random its distance from the bridge. The second reason is that a crooked bow stroke impairs the quality of the sound.¹² (1962, p.51)

¹¹ Tradução livre: “[...] esta forma de segurar o arco é desenhada, principalmente, para libertar as molas da mão e dos dedos, de modo a que o arco se possa fixar mais profundamente nas cordas. É a melhor aderência para a obtenção da plenitude e redondeza do som” (Galamian, 1962, p.45).

¹² Tradução livre: O arco deve ser executado em linha recta, paralelo ao cavalete, por duas boas razões. Uma é que um golpe de arco torto faz com que o arco mude promiscuamente o seu ponto de contacto na corda, e varie aleatoriamente a sua distância do cavalete. A segunda razão é que um golpe de arco torto prejudica a qualidade do som. (Galamian, 1962, p.51)

Em relação à afinação, o problema está intimamente ligado com o processo de desenvolvimento auditivo. A aluna, quando lhe é pedido que cante uma nota, fá-lo, por norma, cantando uma terceira abaixo. Por outro lado, o automatismo de posicionamento dos dedos da mão esquerda nas cordas, ainda não está assimilado. Neste sentido, Galamian afirma que “[...] the fingers, in their turn, learn to acquire, through the sense of touch, the feeling for correct placement and for proper stretch. In this, they are continually helped, guided, and controlled by the ear¹³” (1962, p.19).

Apesar das dificuldades, a aluna demonstrou ter capacidades para as ultrapassar e evoluir. Embora neste nível não existam objectivos estipulados por período ou por ano, no final do ano lectivo terá de realizar uma prova que terá um carácter formativo e de diagnóstico. Além disso, para transitar da iniciação para o 1º grau, no final do 4º ano terá de realizar outra prova cujo programa e critérios de avaliação podemos observar na figura 5.

3.4.2. Aulas Assistidas

Como a aluna tinha aulas em simultâneo com a sua irmã, a aluna A, e o facto de o nível e as dificuldades de ambas serem bastante semelhantes, o processo em sala de aula foi em tudo idêntico ao da aluna A. Deste modo, a relação criada entre a aluna B e o orientador cooperante também era bastante informal, permitindo espaço para a intervenção da aluna, mas sem descurar o trabalho.

O repertório trabalhado foi exactamente o mesmo (quadro 1), assim como a forma de aprender e trabalhar as músicas. Essa metodologia, e alguns dos exercícios realizados em aula, estão descritos no ponto 3.3.2., Aulas Assistidas (Aluna A). Como também referimos nesse ponto, existiram outros exercícios técnicos de mão esquerda e de cordas soltas que passamos agora a descrever.

Para trabalhar a utilização do arco todo e as suas metades, o professor Luís Cunha utilizava o exercício que podemos observar na figura 9. Além de a aluna puder trabalhar o uso correcto do arco nas diferentes zonas do mesmo, este exercício possibilita também uma iniciação ao uso de duas cordas em simultâneo.

¹³ Tradução livre: “[...] os dedos, por sua vez, aprendem a adquirir, através do sentido do tacto, a sensação de colocação correcta e de alongamento adequado. Nisso, eles são continuamente ajudados, guiados e controlados pelo ouvido” (Galamian, 1962, p.19).

Para que o exercício seja realizado de forma correcta, a aluna deverá tocar as semínimas com o arco todo e as colcheias com metade do arco.



Figura 9 – Exercício de cordas soltas com cordas dobradas. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

Outro exercício de cordas soltas utilizado consistia na execução de mínimas e semibreves sempre com a mesma pulsação e o arco todo. O intuito deste exercício é o de a aluna perceber que o arco pode mover-se com diferentes velocidades e, ao mesmo tempo, trabalhar o controlo e o movimento do arco.

O exercício da figura 10 era realizado para trabalhar a independência dos dedos da mão esquerda e a colocação dos mesmos em diferentes combinações. Este exercício era trabalhado na corda sol, com o 4º dedo colocado na ré e depois transposto para a corda ré, colocando o 4º dedo na lá, e na corda lá, posicionando o 4º dedo na corda mi.



Figura 10 – Exercício técnico de mão esquerda realizado com arco. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

O exercício foi concebido para trabalhar a mão esquerda, logo, a concentração e o olhar da aluna estava precisamente na colocação dos dedos. No entanto, como o exercício era efectuado utilizando o arco, o orientador cooperante tinha que recorrentemente chamar a atenção da aluna para o correcto uso do mesmo. Por vezes, era

mesmo necessário tapar os dedos da mão esquerda da aluna para que o foco passasse a ser o arco.

Outro exercício trabalhado (fig. 11) consistia na colocação dos 4 dedos na mesma corda, desta vez, de forma salteada. Ou seja, ao invés de os dedos serem colocados e retirados passando ao dedo mais próximo, a aluna tinha de saltar, por exemplo, da corda solta para o quarto dedo ou do 3º para o 1º dedo. Tal como o exercício anterior, apesar de escrito na corda sol, este também era realizado nas restantes cordas.



Figura 11 – Exercício técnico de mão esquerda realizado com arco. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

A aluna é bastante interessada e, apesar de gradual, a evolução foi um pouco lenta. Tal como a aluna A, em Março surgiu a necessidade de mudar para um instrumento maior. Este episódio atrasou ainda mais a sua evolução, devido ao tempo necessário para a adaptação ao mesmo. No entanto, esta quebra de rendimento é perfeitamente normal quando estas situações têm de ocorrer.

A aluna participou em todas as audições de classe e ficou apta na prova de diagnóstico realizada no final do ano lectivo.

3.4.3. Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente

Tal como referimos no ponto 3.3.3., apesar de a aluna ter aulas em conjunto com a aluna A, regra geral, o trabalho era feito individualmente. Devido ao necessário período de adaptação à EAMCN, e à idade da aluna, projectámos a intervenção do mestrando de forma a ser pontual, e gradual, ao longo do ano lectivo. Assim sendo, o mestrando teve a oportunidade de trabalhar com a aluna em cinco momentos, tendo o orientador interno supervisionado um desses momentos. Como as aulas não foram planeadas no tempo, consequência da organização e funcionamento da classe do orientador cooperante, a sua planificação foi surgindo através das necessidades da aluna.

A intervenção com a aluna B foi em tudo semelhante ao trabalho realizado com a aluna A. O foco inicial prendeu-se com a necessidade de captar a confiança da mesma, para que as indicações dadas posteriormente fossem bem recebidas. Desse modo, no primeiro semestre, a estratégia do mestrando foi sempre a de salientar os pontos positivos em primeiro lugar. Os negativos foram trabalhados de forma dissimulada, através do repertório solicitado pelo orientador cooperante.

A partir do segundo semestre, já com um bom ambiente criado e uma relação mais próxima, foi possível aprofundar as questões e realizar um trabalho mais técnico. O mestrando sentiu sempre a necessidade de não contrariar o rumo e os objectivos traçados pelo professor Luís Cunha. Nesse sentido, o foco das suas aulas esteve na continuação do trabalho realizado pelo orientador cooperante, tentando aprimorá-lo. Desse modo, o seu trabalho centrou-se na repetição dos exercícios técnicos e de cordas soltas e do aperfeiçoamento de repertório.

Regra geral, o mestrando considera que o trabalho realizado com a aluna foi positivo e que as melhorias nos aspectos referenciados anteriormente foram visíveis. No entanto, sente que teve alguma dificuldade em controlar a ansiedade que aluna demonstrou em querer tocar e em procurar resultados imediatos.

3.5. Aluna C

3.5.1. Caracterização da Aluna

Ao contrário das anteriores, a aluna C tem 11 anos e frequenta o curso básico, em regime de articulado. Encontra-se no 2º grau, tendo realizado os quatro anos de iniciação da EAMCN, sempre na classe do professor Luís Cunha. Assim sendo, este é o seu 6º ano de aprendizagem.

A aluna revelou ter grandes capacidades, no entanto, devido à sua personalidade, que nos pareceu ser fechada e introvertida, manifestou ter ainda pouca autonomia no estudo. Ainda assim, demonstrou já ter adquirido as competências necessárias para completar o 2º grau com segurança. Nas figuras 12 e 13, podemos observar os conteúdos e competências a avaliar na prova técnica intercalar e na prova recital final.

PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 2º GRAU – Prova Global

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
Duas escalas à escolha do aluno na extensão de 2 ou 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor no estado fundamental e na extensão de 2 ou 3 oitavas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical ▪ Postura do corpo e mãos ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão; <i>detaché, legato, martele e staccato</i> ▪ Uso das dinâmicas básicas (<i>f, mf, p</i>) ▪ Conhecimento regular de duas posições ▪ Conhecimento elementar dos harmónicos naturais ▪ Notas duplas (com uma corda solta) ▪ Sonoridade clara 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parâmetros técnicos: 50% ▪ Parâmetros interpretativos: 40% ▪ Parâmetros comportamentais: 10%
Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior, tendo pelo menos um que ter mudanças de posição. Ex: Pracht, Bériot, Sevic, Hans Sitt, Kayser, Wohlfahrt, Leonard, Mazas, etc.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta prova tem um peso – indicativo - de 30% na avaliação sumativa final. ▪ A prova é cotada de 1 a 5 ▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida. ▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano. <p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova, esta terá de ser remarcada em data a definir com o aluno, E. Educação e Professor.</p>

Figura 12 – Conteúdos e competências a avaliar na prova intercalar do 2º Grau (PV EAMCN, 2018, p.8).

PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 2º GRAU – Prova Global

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
Duas peças contrastantes. (pequena ou grande forma) (nível igual ou superior ao concerto de Kuchler op.15, 1º andamento), uma delas interpretada de cor.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical ▪ Postura do corpo e mãos ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão; <i>detaché, legato, martele e staccato</i> ▪ Uso das dinâmicas básicas (<i>f, mf, p</i>) ▪ Conhecimento regular de duas posições ▪ Conhecimento elementar dos harmónicos naturais ▪ Notas duplas (com uma corda solta) ▪ Sonoridade clara 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parâmetros técnicos: 50% ▪ Parâmetros interpretativos: 40% ▪ Parâmetros comportamentais: 10%
Leitura à primeira vista		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta prova tem um peso – indicativo - de 30% na avaliação sumativa final. ▪ A prova é cotada de 1 a 5 ▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida. ▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano. ▪ A execução do programa de memória será valorizada.

Figura 13 – Conteúdos e competências a avaliar na prova final do 2º Grau (PV EAMCN, 2018, p.9).

A sua técnica de mão esquerda está bastante desenvolvida. Reflexo disso é demonstrado pela boa organização da sua mão. As mudanças de posição são executadas de forma confiante e a afinação é, regra geral, bastante estável. Outra competência, que torna a sua afinação muito boa, é o seu ouvido bem treinado e desenvolvido. Neste sentido, Galamian afirma que existem quatro factores para uma boa afinação:

(a) a sense of touch, highly developed for the feeling of location as well as of distance; (b) constant guidance and intense control by the ear; (c) correct and facile application of the frame (the basic shape of the hand as it plays the octave interval); and finally, (d) the ability to make instantaneous adjustments in pitch to meet the musical requirements of the moment.¹⁴ (1962, p.22)

A sua leitura é igualmente bem desenvolvida, existindo apenas alguns problemas rítmicos e de pulsação. Talvez devido à sua personalidade, ainda carece de alguma expressividade e musicalidade.

Por sua vez, é na mão direita e na técnica de arco que residem os maiores problemas técnicos. A posição dos dedos da mão direita no arco por vezes é defeituosa e pouco moldável à “[...] constant modification as the bow moves from one end to the other and as the player changes his dynamics, bowing styles, and tonal qualities¹⁵” (Galamin, 1962, p.45). Por este motivo, alguns golpes de arco como o *martelé*¹⁶ e o *staccato volant*¹⁷ são difíceis de realizar.

A direcção do arco nem sempre é a mais correcta, sobretudo na ponta. Para Auer, “In each and every stroke, the bow should move in a straight line running parallel with the bridge.¹⁸” (Auer, 1921, p.58). Ao não ser feito desta forma, além da qualidade de som sair comprometida, dificulta o controlo do arco.

¹⁴ Tradução livre: (a) uma sensação de toque, altamente desenvolvida para a sensação de localização bem como de distância; (b) orientação constante e intenso controlo pelo ouvido; (c) aplicação correcta e fácil do quadro (a forma básica da mão, ao tocar o intervalo de oitavas); e finalmente, (d) a capacidade de fazer ajustes instantâneos na afinação para atender às exigências musicais do momento. (Galamin, 1962, p.22)

¹⁵ Tradução livre: “[...] constante modificação enquanto o arco se move de uma extremidade à outra e quando o músico muda a sua dinâmica, estilos de arco e qualidades tonais” (Galamin, 1962, p.45).

¹⁶ *Martelé*: The martelé is decidedly a percussive stroke with a consonant type of sharp accent at the beginning of each note and always a rest between strokes (Galamin, 1962, p.71).

¹⁷ *Staccato Volant*: It is performed with the same motion as the solid staccato, except that the pressure is lightened and the bow is permitted, and encouraged, to leave the string after each note. This lifting should be only very slight, however, and the movement should remain essentially a horizontal one without interruption in its continual forward flow. This bowing is customarily done on the up-bow, although one can recognize a type of down-bow application of its technique (Galamin, 1962, p.80).

¹⁸ Tradução livre: “Em todos os golpes, o arco deve mover-se em linha recta paralela ao cavalete” (Auer, 1921, p.58).

3.5.2. Aulas Assistidas

Como referi anteriormente, a aluna C é muito reservada. No entanto, como este foi o seu 6º ano de aprendizagem com o professor Luís Cunha, a relação entre ambos era bastante amigável. Deste modo, o ambiente criado foi positivo.

Para uma melhor organização do trabalho, o orientador cooperante decidiu dividir o ano lectivo em duas partes (quadro 2). A realização das provas intercalar e final serviu de bitola para esta divisão. Deste modo, a aluna conseguiu manter o foco no repertório que tinha de apresentar nessas duas ocasiões. No entanto, a escolha do repertório teve em consideração os problemas da aluna, enumerados no ponto anterior. Assim sendo, a aluna pode trabalhar as suas dificuldades enquanto preparava o repertório para os momentos de avaliação.

Quadro 2 – Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna C. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

	Repertório
1º Semestre	<ul style="list-style-type: none">• Estudo nº 20, Op. 20 de H. E. Kayser (1815 – 1888)• Concerto nº 3, Op.12 de F. Seitz (1848 – 1918): 1º Andamento• Estudo nº 18, Op. 20 de H. E. Kayser (1815 – 1888)• Estudo nº 3, Op. 36 de J. F. Mazas (1782 – 1849)
2º Semestre	<ul style="list-style-type: none">• Concerto em lá menor, BWV 1041 de J. S. Bach (1685 – 1750): 1º Andamento• Solo nº 3, Op. 62 de H. Leonard (1819 – 1890)

O repertório da prova intercalar continha apenas o Estudo nº 18, Op. 20 de H. E. Kayser (1815 – 1888) e o Estudo nº 3, Op. 36 de J. F. Mazas (1782 – 1849), além das escalas e arpejos de sol (maior e menor) em três oitavas. No entanto, como a prova só foi realizada em Fevereiro, o orientador cooperante decidiu não permanecer cinco meses apenas com este repertório. Por este motivo, decidiu igualmente trabalhar o Estudo nº 20, Op. 20 de H. E. Kayser (1815 – 1888) e o primeiro andamento do Concerto nº 3, Op.12 de F. Seitz (1848 – 1918). Por sua vez, no segundo semestre, além do repertório da prova final, foram trabalhadas as escalas e arpejos de lá (maior e menor) em três oitavas. Como

a tonalidade do Concerto em lá menor, BWV 1041 de J. S. Bach (1685 – 1750) é a mesma, foram trabalhadas como preparação técnica para o Concerto.

A aluna C tinha duas aulas de 45 minutos por semana e o ponto de partida dessas aulas foi quase sempre o repertório. Quando foi necessário, o professor Luís Cunha isolou uma secção específica para resolver os problemas enumerados anteriormente. Por exemplo, no compasso 74 do primeiro andamento do Concerto nº 3, Op.12 de F. Seitz (1848 – 1918), surge a escala ascendente de si bemol maior em duas oitavas onde, à excepção dos si bemóis, as notas são executadas em *staccato volant*. Esta passagem era trabalhada mais lentamente, com pouco arco e aliviando ligeiramente o arco da corda no final de cada nota. Para a realização deste golpe de arco, os dedos da mão direita são fundamentais. Por esse motivo, o exercício foi várias vezes interrompido para que a aluna pudesse reposicionar os seus dedos. A velocidade da passagem foi sendo aumentada de forma gradual, sem nunca se poder perder o foco nestes aspectos.

Quando a direcção do arco, sobretudo na ponta, não era a desejada, a aluna foi chamada à atenção pelo orientador cooperante. Por norma, de forma directa, mas, por vezes, foi necessário imaginar uma situação, para a aluna perceber o movimento que tinha de realizar. Por exemplo, pedir à aluna que imaginasse que tinha uma chávena à frente, em cima de uma mesa, e que tinha de lhe pegar. Desse modo, o movimento do antebraço direito, que com arco era para fora, nesta situação move-se para a frente, a direcção pretendida. Regra geral, o problema ficava resolvido, momentaneamente, e era reforçado, por vezes, com alguns dos exercícios referenciados nos pontos 3.3.2. e 3.4.2.

Devido, mais uma vez, à sua personalidade, a aluna não participou em nenhuma das audições. No entanto, realizou as duas provas, intercalar e final, e foi aprovada.

3.5.3. Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente

Ao longo do ano lectivo, o mestrando teve a possibilidade de trabalhar com a aluna C em cinco momentos, tendo o orientador interno assistido a um deles. Ao contrário das alunas anteriores, estas aulas foram planeadas no tempo, assim como o repertório a trabalhar em cada uma delas. Dessa forma, o mestrando conseguiu preparar o repertório e destacar os possíveis pontos a trabalhar.

Na primeira aula, a peça trabalhada com a aluna foi o Estudo nº 20, Op. 20 de H. E. Kayser (1815 – 1888). Sendo a primeira aula, e como já tinha observado aulas anteriores, o seu objectivo era perceber como interagir com a aluna. Devido ao

temperamento da aluna, era muito importante entender qual seria a forma mais eficaz de o mestrando transmitir as suas mensagens. Ao longo desta aula, foi percebendo que além de exemplificar o que pretendia, tinha que reforçar essa ideia com uma explicação verbal.

Cumprido este objectivo, e mantendo-o em mente, nas três aulas seguintes o mestrando pode trabalhar o Estudo nº 3, Op. 36 de J. F. Mazas (1782 – 1849). Por terem sido próximas no tempo, teve a oportunidade de realizar um trabalho regular que produziu bons resultados. Numa primeira fase, o objectivo foi esclarecer alguns ritmos e notas, repetindo algumas passagens com um andamento lento, indo, progressivamente, aumentando a velocidade. Na fase seguinte, o foco maior foi o *martelé*. A aluna demonstrou alguma dificuldade em executar este golpe de arco, mantendo o arco controlado e com um som limpo. Além de um necessário reajuste da posição dos dedos da mão direita, foi necessário pedir à aluna que tivesse em atenção a descontração da mão e do pulso direito. Nas palavras de Galamian “The real action will, in all but the smallest strokes, originate in the whole arm, but it is hardly necessary to add that the fingers and hand must be flexible and yielding, true to their nature as springs¹⁹” (1962, p.71). Como o início dos ataques tinham um som um pouco arranhado, sobretudo nas arcadas descendentes, o mestrando alertou a aluna para o facto de ser preciso aliviar a tensão sobre as cordas. Após uma série de repetições de ataques em cordas soltas, a aluna conseguiu perceber qual é a pressão necessária para o início do ataque. De seguida, foi necessário encontrar o ponto certo de alívio dessa pressão, tendo em consideração que “[...] not all of the pressure can be released, especially on the down-bow strokes, or the bow may jump off the string²⁰” (Galamian, 1962, p.71). A evolução desta técnica foi sendo gradual, sendo por vezes necessária a repetição de algum dos passos.

Na última aula, desta vez com a supervisão do orientador interno, o mestrando abordou o Solo nº 3, Op. 62 de H. Leonard (1819 – 1890), e o primeiro andamento do Concerto em lá menor, BWV 1041 de J. S. Bach (1685 – 1750). Nesta aula, foi necessário isolar algumas passagens devido a erros de notas e de ritmos. O problema ficou resolvido após várias repetições dessas partes, inicialmente com um andamento lento, aumentando-o progressivamente.

¹⁹ Tradução livre: “A acção real terá em todos os golpes, mas sobretudo nos menores, origem em todo o braço, mas dificilmente será necessário acrescentar que os dedos e a mão devem ser flexíveis e maleáveis, de acordo com sua natureza como molas” (Galamian, 1962, p.71).

²⁰ Tradução livre: “[...] nem toda a pressão pode ser aliviada, especialmente nas arcadas descendentes, ou o arco pode saltar da corda” (Galamian, 1962, p.71).

O balanço que o mestrando faz do trabalho com a aluna C é bastante positivo. A oscilação entre a explicação verbal e a demonstração com o instrumento resultou muito bem, facilitando a compreensão da aluna no que lhe era solicitado. Foi receptiva às sugestões do mestrando e teve paciência para realizar o trabalho necessário, permitindo, dessa forma, que os objectivos traçados fossem atingidos.

3.6. Aluna D

3.6.1. Caracterização da Aluna

A aluna D frequenta o 3º grau, no curso básico, em regime supletivo, e tem 13 anos. Tal como as alunas A e B, este é o seu primeiro ano na EAMCN e veio de uma escola onde o ensino era primordialmente imitativo e em grupo.

A aluna, em relação ao esperado num 3º grau, está um pouco atrasada na sua aprendizagem. A posição do violino não é a mais correcta, a cabeça do mesmo está ligeiramente para baixo. Segundo Galamian, “A high scroll throws the weight of the instrument toward the player's neck and shoulder, whereas, if the scroll is too low, too much of the weight falls toward the left hand and the bow has a tendency to slide toward the fingerboard²¹” (1962, p.13). Como o autor refere, esta posição do violino empurra muito do seu peso para a mão esquerda. De facto, a posição da mão e do pulso esquerdo da aluna também não é a mais indicada. Além de a mão estar tensa, o que não lhe permite executar um bom vibrato, o pulso está muitas vezes inclinado na direcção da cabeça do violino. Para Galamian “The wrist, too, can influence the placement of the fingers on the string. It should not allow any sideways curve in the hand, [...]” (1962, p.14).

Ao contrário do que seria expectável, a aluna não executa mudanças de posição, e a sua leitura ainda não está muito desenvolvida. Por outro lado, como tem um bom ouvido, a sua afinação é relativamente estável.

Os dedos da mão direita não estão posicionados correctamente no arco, o que, como vimos em pontos anteriores, impossibilita a realização de vários golpes de arco e

²¹ Tradução livre: “A voluta alta lança o peso do instrumento em direcção ao pescoço e ao ombro do músico, enquanto que, se a voluta estiver muito baixa, muito do peso cairá em direcção à mão esquerda e o arco tenderá a deslizar em direcção ao braço” (Galamian, 1962, p.13).

²² Tradução livre: “O pulso, também pode influenciar a colocação dos dedos na corda. Não deve permitir qualquer curva lateral na mão, [...]” (Galamian, 1962, p.14).

torna difícil a execução de um bom som. A compreensão da distribuição, velocidade e quantidade de arco e pressão necessária para cada situação, também não está adquirida. Nas palavras de Galamian, “Taking for granted a bow stroke moving parallel to the bridge, we must consider these three fundamental factors for the right hand: the speed of the bow stroke, the pressure it exerts on the strings, and the point at which it contacts the string²³” (Galamian, 1962, p.55).

Apesar de todas estas dificuldades, ainda mais notórias devido ao grau de ensino em que se encontra, a aluna demonstra ter todas as capacidades necessárias para evoluir de forma rápida e consistente. Tal como a aluna anterior, terá de realizar uma prova intercalar e uma prova final. Nas figuras 14 e 15, podemos observar os seus conteúdos e as competências a avaliar.

PROVA INTERCALAR (TÉCNICA) DE 3º GRAU

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
Duas escalas à escolha do aluno, na extensão de 3 oitavas: maior e menor melódica (relativa ou homónima). Arpejos maior e menor (estado fundamental, 6 e 4 / 6) na extensão de 3 oitavas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical ▪ Postura do corpo e mãos ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Articulação e clareza ▪ Funcionamento do arco; cordas duplas e arpejos; <i>staccato</i>, ritmos pontuados e sincopados ▪ Conhecimento das 2ª, 3ª e 4ª posições; mudanças de posição; ▪ Vibrato ▪ Trilo e outros ornamentos ▪ Sonoridade ▪ Domínio do fraseado ▪ Apresentação do programa e atitude em palco 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parâmetros técnicos: 50% ▪ Parâmetros interpretativos: 40% ▪ Parâmetros comportamentais: 10%
Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior. Ex: Pracht, Bériot, Sevcik, Hans Sitt, Kayser, Meerts, Wohlfahrt, Leonard, Mazas, etc.		<p style="text-align: center;">OBSERVAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta prova tem um peso – indicativo – de 30% na avaliação sumativa final. ▪ A prova é cotada de 1 a 5 ▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida. ▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano. <p>Se, por motivo de força maior, o aluno não se apresentar a esta prova terá que apresentar todos os conteúdos da prova no fim do ano.</p>

Figura 14 – Conteúdos e competências a avaliar na prova intercalar do 3º Grau (PV EAMCN, 2018, p.10).

²³ Tradução livre: “Tomando como certo uma arcada movendo-se paralelamente ao cavalete, devemos considerar estes três fatores fundamentais para a mão direita: a velocidade do golpe do arco, a pressão que ele exerce nas cordas e o ponto em que ele entra em contato com a corda” (Galamian, 1962, p.55).

PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DE 3º GRAU

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
Uma peça	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento da representação/ antecipação auditiva/ musical ▪ Postura do corpo e mãos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parâmetros técnicos: 50% ▪ Parâmetros interpretativos: 40% ▪ Parâmetros comportamentais: 10%
Dois andamentos contrastantes de uma sonata, suite, concerto, concertino ou forma semelhante (nível igual ou superior ao concerto de Vivaldi em Lá menor op.3 n.º 6).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Articulação e clareza ▪ Funcionamento do arco: cordas duplas e arpejos; <i>staccato</i>, ritmos <i>pontuados</i> e <i>sincopados</i> 	<p style="text-align: center;">OBSERVAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta prova tem um peso – indicativo – de 30% na avaliação sumativa final. ▪ A prova é cotada de 1 a 5 ▪ O aluno deve cumprir todos os conteúdos da prova. Só assim a mesma será considerada válida. ▪ As peças e material didáctico apresentados devem ilustrar o cumprimento dos objectivos enunciados no programa para o respectivo ano. ▪ A execução do programa de memória será valorizada.
Leitura à primeira vista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento das 2.ª, 3.ª e 4.ª posições; mudanças de posição; ▪ Vibrato ▪ Trilo e outros ornamentos ▪ Sonoridade 	
Obs: uma das obras (peça ou os dois andamentos) interpretada de cor.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio do fraseado ▪ Apresentação do programa e atitude em palco 	

Figura 15 – Conteúdos e competências a avaliar na prova final do 3º Grau (PV EAMCN, 2018, p.11).

3.6.2. Aulas Assistidas

O horário da aluna D contemplava duas aulas de 45 minutos por semana. Como referimos no ponto anterior, a aluna estava desfasada em relação ao grau em que se encontrava. Por esse motivo, a grande maioria do trabalho realizado durante o ano lectivo teve como foco principal a aquisição das competências em atraso. Nesse sentido, e de forma a não perturbar o objectivo do trabalho, o orientador cooperante decidiu adiar a prova intercalar de Fevereiro para o final do ano lectivo.

O repertório trabalhado durante o ano lectivo (quadro 3) foi composto essencialmente por estudos e escalas. Este trabalho, juntamente com os exercícios técnicos de mão esquerda e de cordas soltas, são fundamentais para uma rápida e eficaz absorção das competências violinísticas. Galamian refere-se ao tempo despendido neste tipo de estudo como tempo de construção e, segundo o autor, “The building time should be spent partly with scales and similar fundamental exercises and partly in dealing with technical problems encountered in etudes and in the repertoire²⁴” (1962, p.95). O termo construção, de facto, não podia ser mais acertado. Este tipo de trabalho, se for bem

²⁴ Tradução livre: “O tempo de construção deve ser gasto, em parte, com escalas e exercícios fundamentais semelhantes e, em parte, para lidar com problemas técnicos encontrados nos estudos e no repertório” (Galamian, 1962, p.95).

executado, possibilita a construção e o aperfeiçoamento da técnica necessária para dominar o instrumento.

Quadro 3 – Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna D. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

	Repertório
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Etude Classique de R. Schumann (1810 – 1856) • Estudo nº 4, Op. 45 de F. Wohlfahrt (1833 – 1884) • Aria de H. Purcell (1659 – 1695) • Dança de B. Bartok (1881 – 1945)
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo nº 4, nº 16 e nº 28, Op. 45 de F. Wohlfahrt (1833 – 1884) • Estudo nº 22, nº 25, nº 28, nº 30 e nº41 do Método Russo • Concerto nº 2, Op. 13 de F. Seitz (1848 – 1918): 1º Andamento
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo nº 28 e nº 34, Op. 45 de F. Wohlfahrt (1833 – 1884) • Estudo nº 5 de H. Leonard (1819 – 1890) • Melodie, Op. 102 de C. A. Beriot (1802 – 1870) • Air Varié nº 5, Op. 89 de C. Dancla (1817 – 1907) • Concerto nº 2, Op. 13 de F. Seitz (1848 – 1918): 1º e 2º Andamento

Para além dos exercícios técnicos de mão esquerda e de cordas soltas referenciados nos pontos 3.3.2. e 3.4.2., a aluna também realizou exercícios de vibrato e de mudanças de posição. Nestes exercícios, o principal aspecto referenciado pelo orientador cooperante era a existência de tensão na mão esquerda, sobretudo provocada pelo polegar. Este dedo, “It is the member of the hand which is most often responsible for excessive pressure and for the clutching of the neck of the instrument. [...] Clutching contributes more than anything else to the paralyzing of the functioning of the left hand²⁵” (Galamian, 1962, p.17).

A escolha do repertório, por parte do professor Luís Cunha, foi pensada precisamente tendo em conta as necessidades da aluna. Neste sentido, Galamian afirma:

²⁵ Tradução livre: “É o membro da mão que é mais frequentemente responsável pela pressão excessiva, e pela pressão no braço do instrumento. [...] Agarrar contribui, mais do que qualquer outra coisa, por paralisar o funcionamento da mão esquerda” (Galamian, 1962, p.17).

Once the teacher has made the diagnosis of the student's playing, he should know what needs to be done: where hindrances exist that have to be cleared away, where he can start building, which aspects of the playing are underdeveloped and need greater care or emphasis than others.²⁶ (1962, p.105)

Em todas as peças e estudos, a aluna teve a possibilidade de trabalhar, sobretudo, mudanças de posição, vibrato e a técnica de arco.

As aulas foram sendo repartidas entre os exercícios, escalas, estudos, peças e Concerto. Os aspectos a trabalhar nas mesmas, eram orientados consoante os obstáculos que o repertório ia impondo.

A aluna participou em todas as audições da classe e, como referimos anteriormente, realizou as duas provas (intercalar e final) no final do ano lectivo. Apesar de ter ficado apta, e da evolução ter sido grande, a aluna continuava um pouco desfasada em relação ao grau em que estava inscrita. Por este motivo, o orientador cooperante sugeriu à aluna repetir o 3º grau. O objectivo é continuar a evoluir desta maneira, tendo tempo para consolidar as suas competências. Dessa forma, poderá realizar o seu percurso de maneira mais estável e segura.

3.6.3. Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente

Durante o ano lectivo, o mestrando pode leccionar cinco aulas à aluna C. Nas três primeiras aulas trabalhou o primeiro andamento do Concerto nº 2, Op. 13 de F. Seitz (1848 – 1918), tendo sido a última com a supervisão do orientador interno. Numa primeira fase, o objectivo foi ler a partitura esclarecendo ritmos, notas e dinâmicas. A aluna foi repetindo secções, delineadas pelas frases musicais, num andamento lento. Quando se mostrava confiante e sem dúvidas, avançava para a parte seguinte. Na segunda fase, o foco esteve no som e, conseqüentemente, no arco. À medida que a aluna tocava, era interpelada pelo mestrando para repetir algum golpe de arco, de forma a melhorá-lo. Por exemplo, logo na primeira nota do Concerto existe um acento (>). A aluna tocava essa nota sem ter o arco devidamente preparado. Nestes casos, Galamian sugere “[...] a sudden

²⁶ Tradução livre: Uma vez que o professor tenha feito o diagnóstico do tocar do aluno, ele deve saber o que precisa ser feito: onde existem obstáculos que precisam ser eliminados, onde ele pode começar a construir, quais aspectos do tocar estão subdesenvolvidos e precisam de maior cuidado ou ênfase do que outros. (Galamian, 1962, p.105)

increase in both pressure and speed, without resorting to the martelé-type of "pinching" of the string²⁷" (1962, p.67). O mestrando propôs que a aluna iniciasse a nota com o arco pousado na corda, perto do talão, e a tocasse com um movimento rápido do braço direito, com vibrato. Após vários ajustes, sobretudo pela existência de tensões e pouca velocidade de arco, a execução dessa nota foi indo ao encontro do desejado.

Nas restantes duas aulas, o trabalho centrou-se na leitura da *Air Varié* nº 5, Op. 89 de C. Dancla (1817 – 1907), sendo a última supervisionada pelo orientador cooperante. A partitura foi dividida em partes e, num andamento lento, a aluna foi repetindo essas secções. Quando era necessário, o mestrando interrompia-a para corrigir algumas notas e ritmos, assim como para dar indicações relativas a afinação e utilização do arco. Num desses momentos, foi possível trabalhar a realização de acordes. Este trabalho foi dividido em duas partes: afinação e golpe de arco. Por sugestão do orientador cooperante, a afinação foi trabalhada isolando as notas do acorde. Dessa forma, a aluna pode ouvir as vozes em separado, criando uma memória e referência auditiva. Por sua vez, o golpe de arco foi trabalhado com todas as notas do acorde. Numa primeira fase, apenas em cordas soltas. O objectivo era a aluna conseguir concentra-se apenas no gesto a realizar. Devido à pouca pressão, quantidade e velocidade de arco, o som produzido não era o ideal. Foi então necessário aumentar a pressão e a velocidade do arco.

Durantes estas aulas, o mestrando foi sentindo que, por vezes, a aluna tinha tendência para desanimar. Por esse motivo, teve que ir motivando a aluna, realçando os resultados positivos. Ao longo deste percurso, como sentiu que a aluna tinha de resolver rapidamente os seus problemas, teve alguma dificuldade em definir prioridades. No entanto, pensa ter ajudado a aluna no seu processo de aprendizagem e considera que o balanço é positivo.

²⁷ Tradução livre: “[...] um aumento súbito de pressão e velocidade, sem recorrer ao tipo *martelé* de "beliscar" a corda” (Galamian, 1962, p.67).

3.7. Aluna E

3.7.1. Caracterização da Aluna

Com 15 anos, a aluna E está no 1º ano do curso profissional, sendo o seu 5º ano na classe do professor Luís Cunha. É uma aluna circunspecta que denota alguma timidez, no entanto, em situação de *performance*, essa timidez dá lugar a uma confiança impactante. Tem uma capacidade de trabalho fantástica, que se traduz numa rápida e sólida evolução.

A sua técnica de mão esquerda está bastante desenvolvida, existindo apenas alguns problemas de afinação, sobretudo em cordas dobradas e acordes. Por sua vez, na mão, braço e ombro direito existem algumas questões por resolver que comprometem a execução de alguns golpes de arco.

O seu ombro direito, por vezes, levanta-se quando a aluna executa uma arcada para cima. Este problema, apesar de comum, deve ser corrigido. Segundo Galamian “[...] one encounters often another movement, that of raising (shrugging) the shoulder. [...] In fact, it is the evil source of frustrations and disturbances in the bow arm and, for the sake of a healthy bowing development, should be eliminated as soon as possible²⁸” (1962, p.51). Ocasionalmente, além do ombro, este movimento também é acompanhado pelo levantamento do cotovelo direito.

Já na mão direita, o maior problema está na colocação do dedo mindinho. O facto da aluna, de quando em vez, o colocar muito esticado, não lhe permite descontraír a sua mão. Segundo Galamian, este dedo deve ser colocado “[...] close enough to the third finger that a slight curve forms at each joint. If it is stretched too far out toward the end of the stick, the curves cannot form, and it becomes stiff and rigid, losing thereby its springlike action²⁹” (1962, p.46). Além disso, o autor que defende que este posicionamento é importante “[...] because it facilitates the handling of many of the active controls in the various bowings in addition to its fundamental function of

²⁸ Tradução livre: “[...] encontramos frequentemente outro movimento, o de levantar (encolher) o ombro. [...] De facto, é a fonte maligna de frustrações e distúrbios no braço do arco e, por uma questão de um desenvolvimento saudável do arco, deve ser eliminada o mais rápido possível” (Galamian, 1962, p.51).

²⁹ Tradução livre: “[...] perto o suficiente do terceiro dedo para formar uma ligeira curva em cada articulação. Se for esticado demais para o final da vara, as curvas não se poderão formar e ficarão firmes e rígidas, perdendo, assim, sua acção elástica” (Galamian, 1962, p.46).

counterbalancing the weight of the bow³⁰” (1962, p.46). No caso da aluna, esta má colocação do dedo mindinho reflete-se, sobretudo, na execução do *ricochet*³¹. No capítulo seguinte, iremos abordar melhor esta questão.

Como frequenta o ensino secundário, terá de realizar duas provas por período: técnica e de recital. Apesar de exigentes, como podemos constatar nas figuras 16, 17 e 18, a aluna tem todas as condições para as superar com distinção.

PROVAS DE AVALIAÇÃO 6º GRAU – 10º ANO (INTEGRADO, ARTICULADO E PROFISSIONAL)

PERÍODO	PROVA TÉCNICA	PROVA DE RECITAL	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
1º Período/ Módulo	Uma escala maior e sua relativa (ou homónima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7dam e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ºas, 6ºas e 8ºas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória; na extensão de 3 ou 4 oitavas, executados de memória; Uma leitura à primeira vista; Integrado/articulado: Um estudo de entre dois, de autores diferentes, à escolha do júri. Profissional: Dois estudos de entre quatro, de autores diferentes, sendo um à escolha do júri, outro à escolha do aluno.	Um andamento das Seis Sonatas e Partitas de Bach ou Fantasias de Telemann ou qualquer obra polifónica para violino solo; Uma peça ou andamento de concerto ou sonata com piano. <i>Tempo max: 20 min.</i> Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Articulação e clareza (flexibilidade) ▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc. ▪ Conhecimento de todo o ponto ▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco ▪ Sonoridade ▪ Abordagem formal e estilística ▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado) ▪ Apresentação do programa e atitude em palco 	Avaliação contínua: 70%; Prova técnica: 18%; Prova de recital: 12% NOTA: -O repertório apresentado não pode ser repetido de um módulo para o outro. -As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.

Figura 16 – Conteúdos e competências a avaliar na prova de avaliação do 6º Grau, 1º período. (PV EAMCN, 2018, p.21).

³⁰ Tradução livre: “[...] porque facilita o manuseio de muitos dos controles activos nos vários arcos, além de sua função fundamental de contrabalançar o peso do arco” (Galamian, 1962, p.46).

³¹ *Ricochet*: This bowing is based entirely on the natural bounce of the stick. Several notes are played on the same bow, either up or down, but only one impulse is given, that which occurs when the bow is thrown onto the spring for the first note (Galamian, 1962, p.81).

<p>2º Período/ Módulo</p>	<p>Uma escala maior e sua relativa (ou homônima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7^{dom} e 7^{dim}), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3^{as}, 6^{as} e 8^{as}) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;</p> <p>Uma leitura à primeira vista;</p> <p>Integrado/articulado: Um estudo de entre dois, de autores diferentes, à escolha do júri.</p> <p>Profissional: Dois estudos de entre quatro, de autores diferentes, sendo um à escolha do júri, outro à escolha do aluno.</p>	<p>Um andamento de concerto;</p> <p>Uma peça.</p> <p><i>Tempo max: 20 min.</i></p> <p>Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Articulação e clareza (flexibilidade) ▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc. ▪ Conhecimento de todo o ponto ▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco ▪ Sonoridade ▪ Abordagem formal e estilística ▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado) ▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista) ▪ Apresentação do programa e atitude em palco 	<p>Avaliação contínua: 60%;</p> <p>Prova técnica: 16%;</p> <p>Prova de recital: 24%</p> <p>NOTA: -O repertório apresentado não pode ser repetido de um módulo para o outro. -As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</p>
-------------------------------	---	---	---	---

Figura 17 – Conteúdos e competências a avaliar na prova de avaliação do 6º Grau, 2º período. (PV EAMCN, 2018, p.22).

<p>3º Período/ Módulo</p>	<p>O Integrado/articulado não tem prova técnica no 3º P.</p> <p>Profissional: Uma escala maior e sua relativa (ou homônima) menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7^M e 7^{dim}), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3^{as}, 6^{as} e 8^{as}) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória;</p> <p>Um estudo</p> <p>Uma leitura à primeira vista.</p>	<p>Uma peça de autor português;</p> <p>Um primeiro andamento ou segundo e terceiro andamento de concerto.</p> <p><i>Tempo max: 20 min.</i></p> <p>Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Regularidade rítmica ▪ Articulação e clareza (flexibilidade) ▪ Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc. ▪ Conhecimento de todo o ponto ▪ Conhecimento de todo o mecanismo do arco ▪ Sonoridade ▪ Abordagem formal e estilística ▪ Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado) ▪ Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista) ▪ Apresentação do programa e atitude em palco 	<p>Avaliação contínua: 60%;</p> <p>Prova de recital: 40%</p> <p>NOTA: -O repertório apresentado não pode ser repetido de um módulo para o outro. -As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.</p>
-------------------------------	---	---	---	--

* Os alunos do ensino profissional poderão ser dispensados das cordas dobradas nos primeiros 3 módulos.†

Figura 18 – Conteúdos e competências a avaliar na prova de avaliação do 6º Grau, 3º período. (PV EAMCN, 2018, p.23).

3.7.2. Aulas Assistidas

No ensino profissional, a carga horária de instrumento contempla duas aulas por semana: uma de 45 minutos e outra de 90 minutos. Este factor pode ser determinante na evolução da aluna, permitindo-a evoluir de forma mais rápida e consistente.

A relação entre a aluna E e o professor Luís Cunha contribuiu de forma positiva para essa evolução. Por trabalharem juntos há tanto tempo, conseguiram construir uma relação de confiança que se traduz, em certa medida, no ambiente descontraído criado em sala de aula. Esta conjugação de factores é visível na forma como a aluna está receptiva às indicações do professor e, principalmente, pelo ritmo de trabalho que a mesma demonstrou ao longo do ano lectivo.

Como podemos observar no quadro 4, a aluna estudou quatro estudos, seis caprichos, quatro peças, o primeiro andamento de um Concerto de Mozart e o primeiro andamento de um Concerto Romântico. Todo este trabalho foi complementado por escalas e exercícios técnicos.

Quadro 4 – Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna E. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

	Repertório
1º Período	<ul style="list-style-type: none">• Chaconne em Sol menor de T. A. Vitali (1663 – 1745)• Estudo nº 5, Op. 35 de J. Dont (1815 – 1888)• Estudo nº 6, Op. 3 de F. Fiorillo (1755 – 1823)• Capricho nº 2 e nº 4, Op. 22 de P. Rode (1744 – 1830)
2º Período	<ul style="list-style-type: none">• Capricho nº 5 “Alla Saltarella”, Op.10 de H. Wieniawsky (1835 – 1880)• Capricho nº 15, Op. 1 de N. Paganini (1782 – 1840)• Capricho nº 5 e nº 8, Op. 22 de P. Rode (1744 – 1830)• Estudo nº 1, Op. 35 de J. Dont (1815 – 1888)• Polenaise de Concert in D Major, nº 1, Op. 4 de H. Wieniawsky (1835 – 1880)• Partita nº 3, BWV 1006 de J. S. Bach (1685 – 1750): Preludio• Concerto nº 3 em Sol Maior, K. 216 de W. A. Mozart (1756 – 1791): 1º Andamento

3º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Concerto em Mi menor, Op.64 de F. Mendelssohn (1809 – 1847): 1º Andamento • Fantasia “Il Trovatore” Francisco de Sá Noronha (1820 – 1881) • Estudo nº 4, Op. 35 de J. Dont (1815 – 1888)
-------------------	--

Por norma, as aulas da aluna E eram dominadas por trabalho de aprimoração do texto musical. Quando necessário, esse trabalho era interrompido para esclarecer ou aperfeiçoar algum gesto técnico.

No braço esquerdo, os maiores ajustes eram feitos no posicionamento do cotovelo. Por vezes, na realização de mudanças de posição, o cotovelo esquerdo da aluna não se movia. Ao fazê-lo, a mudança era mais lenta, o processo mais tenso e o risco de sair desafinado aumentava. Segundo Galamian, quando a mudança é executada de uma posição inferior para uma extremamente alta, “[...] brings the elbow rather around the violin to the right³²” (1962, p.24). Por sua vez, no processo inverso, o cotovelo faz o movimento contrário.

O controlo de arco era, no entanto, o elemento que mais vezes foi necessário corrigir. Como referimos anteriormente, o facto de o mindinho direito estar muitas vezes esticado, prejudicava a técnica de arco da aluna. No *ricochet* e no *stacatto volant* isso era bem notório. Por exemplo, nos compassos 22, 23 e 24 da *Polonaise de Concert in D Major*, nº 1, Op. 4 de H. Wieniawsky (1835 – 1880), as tercinas de semicolcheia são executadas com *ricochet*. Por não estar a ser executado de forma correcta, o orientador cooperante teve de alertar a aluna para o posicionamento do seu mindinho. Além disso, foi necessário ajustar a posição do arco para o meio e mais perto do cavalete. Após várias repetições e ajustes, a técnica foi melhorando. O mesmo trabalho, foi realizado no Estudo nº 4, Op. 35 de J. Dont (1815 – 1888).

A evolução da aluna ao longo do ano lectivo foi fantástico, tendo conseguido notas excelentes nas seis provas que realizou. Participou em todas as audições de classe, executando o repertório praticamente todo de memória.

³² Tradução livre: “[...] leva o cotovelo ao redor do violino para a direita” (Galamian, 1962, p.24).

3.7.3. Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente

A intervenção do mestrando com a aluna E ocorreu em cinco aulas, tendo o orientador interno supervisionado as últimas três.

Nas três primeiras aulas foi abordado o Capricho nº 5, Op. 22 de P. Rode (1744 – 1830). Através dele, sobressaíram alguns problemas que urgia resolver. A afinação, além de algumas questões de fraseado e dinâmicas, foi sem dúvida, o aspecto que mais tempo solicitou. Por exemplo, em algumas passagens deste capricho, existem 5^{as}, 6^{as} e 8^{as} quebradas. Algumas dessas notas não saíam afinadas. Por esse motivo, foi necessário isolar estas partes e trabalhá-las. Construindo a afinação destes intervalos com cordas dobradas, através de notas longas, a aluna passava de um para o outro. Sempre que necessário, reajustava-se a afinação e repetia-se o movimento. Desta forma, a aluna pode perceber melhor as distâncias entre os dedos, e os movimentos.

Outro ponto sensível deste capricho, eram as 3^{as} em cordas dobradas. Aqui, o processo foi o inverso do anterior. Desconstruindo primeiro o intervalo, a aluna trabalhou as vozes em separado, sempre lento e ligado. De seguida, com o mesmo golpe de arco e andamento, ligava a nota de baixo com a de cima e juntava. Durante este processo, apercebi-me que o seu polegar estava ligeiramente tenso e inclinado, bloqueando toda a mão esquerda. Segundo Auer, o polegar da mão esquerda deve ser colocado “[...] in direction of the second and third fingers, so as to give the hand greater liberty of action by increasing its stretching powers³³” (1921, p.34).

Com o Estudo nº 4, Op. 35 de J. Dont (1815 – 1888), na quarta aula, surgiu a necessidade de trabalhar a execução de acordes. Além de uns ajustes da mão direita, foi necessário trabalhar a afinação. Por sugestão do orientador interno, os acordes foram estudados isolando cada nota, à semelhança do trabalho realizado nas 3^{as} do capricho. Desta forma, a aluna apercebeu-se melhor do som de cada nota. De seguida, tocava a nota mais grave com a do meio e a do meio com a de cima. Sempre com notas longas e ligaduras de duas notas, a aluna ajustava a afinação sempre que necessário e repetia o processo.

Na última aula a peça trabalhada foi a Fantasia “*Il Trovatore*”, de Francisco de Sá Noronha (1820 – 1881). Sendo uma peça extremamente virtuosa, exige do violinista uma

³³ Tradução livre: “[...] na direção do segundo e terceiro dedo, para dar à mão maior liberdade de acção, aumentando a sua capacidade de alongamento” (Auer, 1921, p.34).

técnica exímia. Por esse motivo, todos os problemas apontados no ponto anterior sobressaíram. Por esse motivo, durante esta aula foi necessário ir alertando para posições incorrectas que lhe prejudicavam a performance. Foi necessário reajustar a posição do violino um pouco mais para cima, ficando paralelo ao chão, descer e descontraír o ombro direito, para retirar esforço e tensão no braço direito, e corrigir a posição do dedo mindinho.

Ao longo destas aulas, devido ao nível elevado da aluna, o mestrando sentiu a necessidade de estar constantemente atento a todos os pormenores. Essa urgência, por vezes criou uma certa ansiedade. Por outro lado, como a aluna tem uma disponibilidade e receptividade muito grandes, as correcções foram sempre bem recebidas, deixando-a um pouco mais tranquila. Ainda assim, considera que o trabalho realizado foi muito produtivo, não só para a aluna, mas sobretudo para ele.

3.8. Aluna F

3.8.1. Caracterização da Aluna

A aluna F é a aluna mais avançada da classe do professor Luís Cunha. Tem 18 anos, é o seu 2º ano na EAMCN e frequenta o 3º ano do curso profissional. Iniciou os seus estudos com 6 anos, num Conservatório onde o mestrando lecciona, tendo sido sua aluna no 6º e 7º grau. Por sugestão do orientador cooperante, a aluna decidiu realizar o último ano do curso profissional em dois anos. Por este motivo, este ano só terá de realizar o 2º e 3º módulos (fig. 19).

PROVAS DE AVALIAÇÃO 8ºGRAU – 12ºANO (INTEGRADO, ARTICULADO E PROFISSIONAL)

PERÍODO	PROVA TÉCNICA	PROVA DE RECITAL	COMPETÊNCIAS E DESTREZAS A AVALIAR	COTAÇÕES
2º Período/	Uma escala maior e sua relativa (ou homónima)	Uma peça de autor português;	<ul style="list-style-type: none"> Afinação 	Avaliação contínua: 50%;
		romântico. Profissional: PAP (recital com programa à escolha e duração de 45min.)	<ul style="list-style-type: none"> Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado) Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista) Apresentação do programa e atitude em palco 	
Módulo	menor (preferencialmente melódica) e respetivos arpejos maior e menor (estado fundamental, 6, 4/6, 7M e 7dim), na extensão de 3 ou 4 oitavas, cordas duplas (3ªas, 6ªas, 8ªas e 10ªas) na extensão de duas ou três oitavas, executados de memória; Um capricho; Dois excertos de orquestra; Uma leitura à primeira vista.	Uma peça de carácter virtuosística. Tempo max: 20 min. Obs: Uma das obras deverá ser interpretada de cor.	<ul style="list-style-type: none"> Regularidade rítmica Articulação e clareza (flexibilidade) Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc. Conhecimento de todo o ponto Conhecimento de todo o mecanismo do arco Sonoridade Abordagem formal e estilística Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado) Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1ª vista) Apresentação do programa e atitude em palco 	Prova técnica: 20%; Prova de recital: 30% NOTA: -As provas só serão consideradas válidas se forem executadas na íntegra.
3º Período/ Módulo		Integrado/articulado: PAA, repertório livre entre 30 a 45 minutos. A classe recomenda que seja incluída na prova: -um estudo/capricho -um andamento das seis sonatas e partitas de Bach -um 1º andamento de concerto do período clássico ou	<ul style="list-style-type: none"> Afinação Regularidade rítmica Articulação e clareza (flexibilidade) Funcionamento da mão esquerda; vibrato, mudanças de posição, harmónicos, etc. Conhecimento de todo o ponto Conhecimento de todo o mecanismo do arco Sonoridade Abordagem formal e estilística 	No último período do 12º ano, a avaliação será feita de acordo com as regras a serem discutidas em CP (PAA, etc.).

Figura 19 – Conteúdos e competências a avaliar nas provas de avaliação do 8º Grau, 2º e 3º períodos. (PV EAMCN, 2018, p.27-29).

É uma aluna com ótimas capacidades, apesar de pouco exigente e metódica no seu estudo. Este facto é demonstrado, por vezes, na forma tensa como toca violino e no tempo que os músculos demoram a reagir às mudanças físicas necessárias. Galamian refere que:

The basic procedure is to present to the mind, for transmission to the muscles, problems that progress from the simple to the ever more complicated. These are problems of timing and coordination in the form of various patterns of rhythm, of bowing, of accentuation, and of the combination of all three of these factors.³⁴ (1962, p.95)

³⁴ Tradução livre: O procedimento básico é apresentar à mente, para transmissão aos músculos, problemas que progridem do simples para o cada vez mais complicado. Esses são problemas de sincronismo e coordenação na forma de vários padrões de ritmo, arcada, acentuação e combinação dos três factores. (Galamian, 1962, p.95)

No caso da aluna, este problema, de vez em quando, é visível em algumas passagens rápidas. A coordenação entre mãos falha, por não estar devidamente trabalhada, tornando impercetíveis algumas notas.

Outro problema recorrente, que pode estar ligado a este factor, são as dificuldades que surgem na mão esquerda, criando tensão na mesma, bloquearem em simultâneo a mão direita. Nas mudanças de posição torna-se bem evidente. Não raras vezes, ao executar uma mudança de posição, a quantidade de arco é automaticamente reduzida. No entanto, Galamian menciona que “The bow, too, has a considerable role to play in the execution of good shifts. By moving slower and by diminishing the pressure during the actual change of position, it can eliminate a great amount of the sliding sound³⁵” (1962, p.27). Ainda assim, a quantidade reduzida de arco não ocorre só nas mudanças de posição, sendo uma questão recorrente.

Por último, mas não menos importante, a aluna demonstra alguma irregularidade rítmica e no tempo. Mais uma vez, este facto pode estar associado à forma leviana como, algumas vezes, a aluna aborda o seu estudo.

Contudo, a aluna demonstrou excelentes capacidades e margem de progressão. Estando no último ano da EAMCN, este é um ano crucial. Além da Prova de Aptidão Profissional (PAP), terá de realizar as provas de acesso ao ensino superior.

3.8.2. Aulas Assistidas

Tal como a aluna E, a aluna F tinha duas aulas por semana: uma de 45 minutos e outra de 90 minutos.

O repertório trabalhado ao longo do ano lectivo (quadro 5), foi delineado, além das dificuldades que a aluna tinha de ultrapassar, pelos conteúdos das provas que tinha de realizar. No 1º período trabalhou as provas do 2º módulo, a PAP e as provas de acesso ao ensino superior foram trabalhadas no 2º e 3º período.

³⁵ Tradução livre: “O arco também tem um papel considerável a desempenhar na execução de boas mudanças de posição. Movendo-se mais devagar e diminuindo a pressão durante a mudança de posição, ele pode eliminar uma grande quantidade do som deslizante (*glissando*).” (Galamian, 1962, p.27).

Quadro 5 – Repertório trabalhado durante o ano lectivo pela aluna F. Elaboração própria com base nos dados recolhidos na PESEVM.

	Repertório
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Capricho nº 23, Op. 1 de N. Paganini (1782 – 1840) • Sonata nº 1 de Luís de Freitas Branco (1890 – 1955): 1º Andamento • Fantasia Moses, MS 23 de N. Paganini (1782 – 1840) • Excertos de Orquestra: Sinfonia nº 4, Op. 98 de J. Brahms (1833 – 1897), Sinfonia nº 40, K. 550 de W. A. Mozart (1756 – 1791) e Don Juan, Op.20 de R. Strauss (1864 – 1949)
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Concerto em Ré menor de A. Khachaturian (1903 – 1978): 1º Andamento • Introdução e Tarantella, Op.43 de P. Sarasate (1844 – 1908) • Sonata nº 3, BWV 1005 de J. S. Bach (1685 – 1750): Adagio • Capricho nº 23, Op. 1 de N. Paganini (1782 – 1840)
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução e Tarantella, Op.43 de P. Sarasate (1844 – 1908) • Concerto em Ré menor de A. Khachaturian (1903 – 1978): 1º Andamento • Sonata nº 3, BWV 1005 de J. S. Bach (1685 – 1750): Adagio • Capricho nº 2, Op. 18 de H. Wieniawsky (1835 – 1880)

As aulas eram orientadas tendo em conta as necessidades do repertório. Ou seja, à medida que o repertório ia sendo trabalhado, eram isoladas secções nas quais a aluna demonstrava alguma dificuldade. De seguida, esses problemas eram solucionados através de um trabalho técnico e pormenorizado.

Por exemplo, no primeiro andamento do Concerto em Ré menor de A. Khachaturian (1903 – 1978), as semicolcheias rápidas em arcadas separadas não estavam homogéneas. As que eram tocadas para baixo, tinham mais força que as notas tocadas para cima. Por isso, foi necessário o orientador cooperante isolar essas passagens, repetindo-as com os arcos invertidos. Dessa forma, a aluna pode contrariar o seu gesto e ouvir a diferença sonora. Voltando aos arcos originais, a diferença era óbvia. Ainda assim, por vezes era necessário a aluna exagerar o movimento ascendente.

Já na mão esquerda, era recorrente o trabalho de afinação, muito dele resolvido através do alívio de tensões, ajustes de movimentos e de posições. A título de exemplo,

Fantasia Moses, MS 23 de N. Paganini (1782 – 1840) é toda ela executada na corda sol, sendo necessário alcançar posições extremamente avançadas no violino. Por esse motivo, a afinação e o posicionamento da mão esquerda torna-se um desafio difícil de ultrapassar. Através de um trabalho exigente e paciente, várias passagens desta peça foram trabalhadas num andamento muito lento. Com as indicações do professor Luís Cunha, a afinação foi sendo corrigida, ajustando o posicionamento do braço, cotovelo e mão esquerda da aluna.

A evolução da aluna foi bastante boa, tendo efectuado as provas da EAMCN com distinção. Prova disso, foi a classificação de 19 valores conseguida na sua PAP. Além disso, prestou provas para a Jovem Orquestra Portuguesa e foi aprovada, integrando a temporada 2018/2019. Por fim, concorreu a três escolas superiores, ficando apta em todas elas.

3.8.3. Intervenção e Análise Crítica da Actividade Docente

Ao longo do ano lectivo, o mestrando teve a possibilidade de voltar a trabalhar com a aluna F em cinco momentos, sendo o último supervisionado pelo orientador interno. Por ter sido sua aluna, a fase de adaptação necessária entre aluna e mestrando já estava ultrapassada. Esse facto, foi determinante para o sucesso e rapidez de compreensão das suas indicações.

Apesar de não planeado, consequência da organização e funcionamento da classe do orientador cooperante, a obra que pode trabalhar com a aluna foi o Adagio da Sonata nº 3, BWV 1005 de J. S. Bach (1685 – 1750). A sua preocupação com esta obra foi acima de tudo musical, e, apesar de a técnica servir a musicalidade, o trabalho puramente técnico foi praticamente inexistente. A única excepção, que no entanto foi executado para servir uma ideia musical, foi o trabalho de velocidade e pressão do arco. Como já tantas vezes foi referido nos pontos anteriores, é através do arco que a produção sonora e as possibilidades dinâmicas são conseguidas. Nesse sentido, é preciso ter vários factores em consideração: “the speed of the bow stroke, the pressure it exerts on the strings, and the point at which it contacts the string³⁶” (Galamian, 1962, p.55). No entanto, o mesmo autor defende que “These three factors are interdependent, inasmuch as a change in any one of

³⁶ Tradução livre: “A velocidade do golpe de arco, a pressão que exerce sobre as cordas e o ponto em que entra em contacto com a corda” (Galamian, 1962, p.55).

them will require a corresponding adaptation in at least one of the others³⁷” (1962, p.55). Assim sendo, o propósito do trabalho foi procurar um equilíbrio entre estes três factores e perceber como poderiam servir os seus objectivos musicais.

Além deste trabalho, foram necessários alguns ajustes de ritmo e andamento, que estavam a ser prejudicados por uma ansiedade provocada pelas tensões musicais.

O balanço que o mestrando faz destas aulas é bastante positivo. O facto de ter sido professor da aluna contribuiu muito para este facto, permitindo que o ambiente criado fosse bastante descontraído. Além disso, a aluna demonstra confiança nas capacidades do mestrando, e recebeu as suas indicações de forma construtiva.

4. Actividades

As actividades têm um papel importantíssimo no desenvolvimento e na aprendizagem de um aluno, sobretudo num contexto artístico. Ao longo da sua PESEVM, o mestrando teve a possibilidade de assistir e preparar as alunas para algumas destas actividades. De seguida, iremos enumerar as actividades organizadas pelo orientador cooperante e pela EAMCN que permitiram às alunas pôr em prática o que aprenderam ao longo das aulas. Além disso, por serem momentos de avaliação de júri ou plateia, possibilitam a oportunidade de as alunas desenvolverem as suas capacidades de performance em situação real e de stress.

- Dezembro: Audição de Classe, Prova técnica do Curso Profissional e Prova de Recital do Curso Profissional;
- Fevereiro: Provas técnicas do Curso Básico;
- Março: Audição de Classe e Provas Técnicas do Curso Profissional;
- Maio: Provas Técnicas do Curso Profissional e Provas do Curso de Iniciação;
- Junho: Provas de Recital do Curso Profissional e PAP da aluna F.

Nas audições, além do que referimos anteriormente, as alunas também têm a possibilidade de ouvir as suas colegas tocar. Deste modo, e inculcando esse espírito, as alunas podem partilhar as suas experiências entre elas e apoiarem-se mutuamente.

³⁷ Tradução livre: "Esses três fatores são interdependentes, pois uma mudança em qualquer um deles exigirá uma adaptação correspondente em pelo menos um dos outros” (Galamian, 1962, p.55).

O facto de o mestrando ter assistido às provas permitiu-lhe ter uma visão global do nível e desenvolvimento de todos os alunos de violino da EAMCN. Além disso, a discussão dos resultados das mesmas possibilitou-lhe observar visões e objectivos de ensino radicalmente diferentes, enriquecendo o seu conhecimento sobre o mesmo.

Com o intuito de desenvolver a sua consciência acerca da EAMCN e do trabalho realizado pela mesma, teve a possibilidade de assistir aos ensaios de naípe dos 1º violinos, leccionado pelo orientador cooperante. Com o mesmo objectivo, em Abril acompanhou os Dias Abertos da EAMCN, assistindo a concertos e palestras.

5. Conclusão

A realização da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música I e II, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, permitiu ao mestrando desenvolver as suas capacidades a vários níveis, estimulando o seu espírito crítico e investigativo. Durante o percurso, o mestrando foi sendo confrontado com questões e problemas que lhe permitiram desenvolver o seu pensamento sobre o ensino, em especial o do violino. Desse modo, sentiu a necessidade de se enriquecer com diversos autores, de forma a dar uma resposta mais segura às exigências das alunas.

Tendo a EAMCN um papel e uma história tão importante no nosso panorama musical, foi importante para o mestrando ter uma percepção alargada de como a mesma funciona. Através das audições e, sobretudo, das provas, foi possível ter uma noção do nível de exigência esperado para cada nível, e como trabalhá-lo.

Como docente, o mestrando pôde fortalecer-se através da partilha de conhecimentos e de experiências que realizou com a comunidade escolar e com o seu colega António Barbosa. Mas, em especial, isso aconteceu graças aos ensinamentos do orientador cooperante e pelas exigências de ensino solicitadas pelas suas alunas. Ter a oportunidade de assistir às aulas do professor Luís Cunha foi bastante enriquecedor pela sua cultural geral e musical, pela sua generosidade de partilha e pelas histórias fantásticas do seu incrível percurso. Desta maneira, o mestrando ganhou ainda mais experiência no ensino, conhecendo novas experiências, metodologias, técnicas e exercícios. Por intermédio das alunas que o receberam de forma generosa, pôde explorar várias hipóteses de alcançar a atenção delas e de dar respostas às necessidades individuais de cada uma, aprimorando as suas técnicas de comunicação.

Para o mestrando, esta experiência foi bastante positiva e prazerosa. Com a sua PESEVM, pôde confirmar que, para uma boa prática pedagógica, é necessário um constante estudo técnico e pedagógico-didático, aliado a uma postura humilde, generosa e bastante crítica.

Secção II – Comunicação Não-Verbal em Contexto de Aula Individual de Violino

1. Introdução

Os professores têm a capacidade de mudar vidas, seja momentaneamente ou até mesmo de forma mais estrutural. Todos nós temos professores que nos marcaram de forma positiva e negativa e, certamente, a comunicação não-verbal dos mesmos teve um papel fundamental para esta nossa percepção sobre eles. Neste sentido, Harris e Rosenthal (2005) afirmam “We can all remember our favorite teacher from grade school whose warm smile and kind voice made us feel special. If we were unlucky enough, we might also remember a hated teacher whose sarcasm and obvious hostility undermined our liking for school³⁸” (p.157). O mais provável é que a maioria de nós nunca tenha pensado se aspectos como o sorriso e o tom de voz tiveram impacto na forma como nos relacionámos com os nossos professores. Mas será que esses aspectos, juntamente com outras formas de comunicação não-verbal, têm realmente influência na relação professor/aluno e no ensino/aprendizagem?

Múltiplos estudos têm sido feitos sobre a forma como os professores ensinam, os alunos aprendem e como ambos interagem. No entanto, como Kurkul (2007) defende, “[...] most studies have focused on verbal behaviors³⁹” (p.328). Na nossa investigação propomo-nos pesquisar não a comunicação verbal, mas sim a não-verbal. Tendo em conta que a mesma foi realizada em contexto da Prática de Ensino Supervisionada do investigador, e que a mesma tinha como foco primordial o ensino individual de violino, a nossa investigação prende-se exactamente com a comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino. A investigação nesta área é praticamente inexistente e, nas palavras de Kurkul “[...] nonverbal communication clearly plays an important role in the teaching of music performance, and studies of it are urgently needed⁴⁰” (2007, p.328).

³⁸ Tradução livre: “Todos nós nos conseguimos nos lembrar do nosso professor favorito da escola primária, cujo sorriso caloroso e voz amável nos fizeram sentir especiais. Se tivéssemos azar o suficiente, também poderíamos nos lembrar de um professor odiado, cujo sarcasmo e hostilidade óbvia minaram o nosso gosto pela escola” (Harris e Rosenthal, 2005, p.157).

³⁹ Tradução livre: “[...] a maioria dos estudos se concentrou em comportamentos verbais” (Kurkul, 2007, p.328).

⁴⁰ Tradução livre: “[...] a comunicação não-verbal claramente desempenha um papel importante no ensino da performance musical, e estudos sobre isso são urgentemente necessários” (Kurkul, 2007, p.328).

É precisamente dar resposta a esta urgência que nos trouxe a esta investigação e a questão de partida a que tentaremos dar resposta é: Qual a importância da comunicação não-verbal no contexto de uma aula individual de violino? No entanto, para lá chegarmos, outras questões se levantam: O que é a comunicação não-verbal? O que compreende este tipo de comunicação? Existirão diferenças entre a que é usada no ensino geral em turma e o ensino individual de violino?

Para conseguir dar resposta a estas questões, decidimos dividir o nosso trabalho em seis capítulos: Estado de Arte, Comunicação (fundamentação teórica), Metodologia, Apresentação e Análise de Resultados, Discussão e Conclusões e Conclusão. No Estado de Arte, o objectivo é descrever os trabalhos que já foram realizados nesta área; na Comunicação, com recurso a literatura, pesquisar e definir os aspectos mais relevantes da comunicação no ensino/aprendizagem, com foco na comunicação não-verbal e, na mesma, em contexto de aula individual de violino; na Metodologia iremos descrever todos os passos necessários para a nossa investigação; na Apresentação e Análise de Resultados, assim como na Discussão e Conclusões, como os nomes indicam, iremos apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos; e na Conclusão, além de expormos as conclusões que obtivemos com a nossa investigação, também incluímos sugestões para futuras pesquisas relacionadas com esta investigação.

2. Estado de Arte

Apesar de não termos encontrado nenhuma investigação sobre comunicação não-verbal em aula individual de violino, neste capítulo iremos abordar dois trabalhos que, de certa forma, se aproximam à temática. Em primeiro lugar, um dos métodos de violino mais completos e importantes dos nossos dias e, em segundo lugar, um artigo sobre comunicação não-verbal em aula individual de música.

2.1. Principles of Violin Playing and Teaching (1962) – Ivan Galamian

O livro *Principles of Violin Playing and Teaching* (1962) começou a ser escrito em 1948, por insistência dos alunos do violinista e pedagogo arménio Ivan Galamian (1903 – 1981), e levou doze anos até estar completo. Na opinião dos seus alunos, o

método de ensino de Galamian deveria ficar registado para ser do conhecimento de todos os professores e alunos de violino.

O livro contém uma introdução intitulada *Deficiencies of some present-day Systems*, quatro capítulos (*Technique and Interpretation*, *The Left Hand*, *The Right Hand* e *On Practicing*) e a conclusão denominada de *A Few Words for the Teacher*.

Na introdução, como o nome indica, Galamian refere algumas deficiências no sistema de ensino da sua época. Grosso modo, aponta três grandes problemas: a aplicação, para todos os alunos, de regras rígidas sobre a forma de tocar violino; pensar nas várias técnicas do violino de forma isolada, não percebendo que elas devem funcionar de forma interligada e orgânica; ignorar a relação entre a mente e os músculos.

O primeiro capítulo funciona quase como uma verdadeira introdução, onde Galamian dá a sua visão sobre a relação entre a técnica necessária para dominar o instrumento e o uso dessa técnica em favor da interpretação. No final desse capítulo, faz uma abordagem sobre os elementos acústicos durante a performance.

No quarto e último capítulo, o autor aborda o estudo do instrumento, dividindo o mesmo em tempo de construção, tempo de interpretação e tempo de performance. Deixa alguns exemplos de exercícios e formas de estudo, alertando para a necessidade de ter sempre um objectivo no estudo, possuindo ouvido crítico e mente alerta.

Os dois capítulos intermédios (*The Left Hand* e *The Right Hand*) são os maiores capítulos do livro e os mais interessantes para o trabalho que desenvolvemos na PESEVM e para este Relatório. Todos os posicionamentos e movimentos dos dedos, mãos, pulsos e braços necessários para a correcta e mais eficaz execução do violino são explicados nestes dois capítulos de forma bastante pormenorizada e com recurso a figuras. No fundo, Galamian tentou reproduzir no seu livro o trabalho que realizava com os seus alunos. Neste sentido, um dos maiores violinistas do nosso tempo, Itzhak Perlman, comparou as aulas com Galamian a uma aula de ténis, afirmando ao *The New York Times* “You know how the ball has to hit that soft spot in the center of the racquet to connect? Well, Mr. Galamian found the same point of contact for the bow with the string, to get the maximum quality and sound⁴¹” (Perlman, citado por Karp, 1981).

Sem o ter feito com esse intuito, nestes dois capítulos Galamian acaba por desenvolver um longo trabalho sobre a comunicação não-verbal que um professor de

⁴¹ “Você sabe como a bola deve atingir aquele ponto suave no centro da raquete para se conectar? Bem, o Sr. Galamian encontrou o mesmo ponto de contacto entre o arco e a corda, para obter a máxima qualidade e som” (Perlman, citado por Karp, 1981).

violino pode usar nas suas aulas individuais. Recorrendo a esta longa lista de gestos e movimentos, o professor está no fundo a usar ilustradores específicos para conseguir demonstrar como tirar o som correcto do violino.

Na conclusão do seu livro, Galamian alerta os professores para a importância da individualidade e personalidade dos alunos e aconselha “At first the teacher has to study the student to get a clear picture of his playing, his musicianship, his personality⁴²” (1962, p.105). Para o autor, todas as escolhas tomadas pelo professor, desde o balanço entre o trabalho técnico e de repertório até à escolha do mesmo, deve ter sempre em consideração a personalidade do aluno. Alerta ainda para o grande erro dos professores quererem impor aos seus alunos a sua técnica e musicalidade. Ao invés disso, “[...] the teacher should encourage and inspire the advanced pupils to an independent and personal rendition [...] the prime duty of the teacher is to educate the student to stand on his own feet, musically as well as technically⁴³” (Galamian, 1962, p.107).

2.2. Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction (2007) – Wen Kurkul

Publicado pela *Society for Education, Music and Psychology Research*, em 2007, *Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction* é um artigo que contém a investigação realizada por Wen Kurkul. Com recurso a 60 aulas individuais de música diferentes (de vários instrumentos), o propósito desta investigação é examinar a relação entre as avaliações da eficácia de aula feitas pelos professores, alunos, juízes externos e o observador; as relações entre a comunicação não-verbal dos professores e a eficácia do ensino; as relações entre a sensibilidade não-verbal dos professores e alunos com a eficácia das aulas e, finalmente, entre a sensibilidade não-verbal dos professores e a sua comunicação não-verbal.

Para medir a sensibilidade não-verbal dos envolvidos foi utilizado um teste audiovisual, *The Profile of Nonverbal Sensitivity*, que expõe os mesmos à visualização e conseguinte classificação de 220 exemplos de comunicação não-verbal.

⁴² “No primeiro momento, o professor precisa estudar o aluno para ter uma ideia clara da sua forma de tocar, da sua musicalidade e da sua personalidade” (Galamian, 1962, p.105).

⁴³ “[...] o professor deve incentivar e inspirar os alunos avançados a uma versão independente e pessoal [...] o principal dever do professor é educar o aluno a se manter nos seus próprios pés, tanto musical quanto tecnicamente” (Galamian, 1962, p.107).

Para avaliar a eficácia das aulas, foi utilizado um formulário com 30 itens, classificados através de uma escala de *Likert*, preenchido pelos professores, alunos, observador e juízes externos. Estes últimos, fizeram-no a partir da visualização de excertos de 10 minutos gravados de cada aula. O formulário estava dividido em seis categorias para avaliar a performance dos professores: *rapport*, comunicação, a perícia pedagógica, a organização da aula, a flexibilidade e a competência geral das suas instruções.

A avaliação da comunicação não-verbal dos professores tinha o foco em três grandes parâmetros: quinésia, proxémia e paralinguagem. Ora com recurso a formulários ora com recurso às gravações vídeo, estes parâmetros eram medidos em qualidade e/ou ocorrência e duração dos mesmos.

Através dos resultados obtidos sobre a eficácia das aulas, o investigador afirma que “... while some teachers perceived their lessons to be effective, their students may have perceived the lessons as relatively ineffective, or vice versa⁴⁴” (Kurkul, 2007, p.344). Na sua opinião, este factor pode levar os alunos à desistência ou à troca de professor.

O resultado da avaliação da comunicação não-verbal dos professores foi surpreendente para o investigador e vai em sentido contrário de outros estudos apresentado pelo mesmo neste artigo. Nas palavras de Kurkul, “It is surprising to note that none of the frequencies, durations, or mean durations of teachers’ nonverbal behaviors was significantly correlated with the total evaluation scores of lesson effectiveness by teachers, students or the external judges⁴⁵” (2007, p.352). Sobre o conflito dos resultados obtidos no seu estudo com os de outros estudos apresentados, Kurkul afirma “Therefore, the conflicting results found in the above mentioned studies suggest that further research in this area is strongly warranted⁴⁶” (2007, p.352).

Por outro lado, os resultados da sensibilidade não-verbal dos professores:

⁴⁴ Tradução livre: “[...] embora alguns professores tenham percebido que as suas aulas são eficazes, os seus alunos podem ter percebido as aulas como relativamente ineficazes ou vice-versa” (Kurkul, 2007, p.344).

⁴⁵ Tradução livre: “É surpreendente observar que nenhuma das frequências, durações ou durações médias dos comportamentos não-verbais dos professores foi significativamente correlacionada com as pontuações totais da avaliação da eficácia das aulas por professores, alunos ou juízes externos” (Kurkul, 2007, p.352).

⁴⁶ Tradução livre: “Portanto, os resultados conflitantes encontrados nos estudos mencionados acima sugerem que mais pesquisas nessa área são fortemente justificadas” (Kurkul, 2007, p.352).

[...] suggested that teachers with greater nonverbal sensitivity may be more able to use the appropriate amount of nonverbal behaviors for each student, making them more effective teachers. This does not suggest they will necessarily exhibit more or longer acts of certain nonverbal behavior, but the appropriate amount for each student.⁴⁷ (Kurkul, 2007, p.355 – 356)

No entanto, para o autor, os processos de comunicação não-verbal no ensino individual de música não são fixos, mas contínuos e o conhecimento e experiência no uso da mesma surge com o tempo e a sensibilidade.

Na conclusão do seu artigo, Kurkul afirma que, apesar de alguns estabelecimentos de ensino já o fazerem, era essencial apostar mais na formação dos professores de música no ensino individual. E acrescenta “[...] a regularly scheduled incorporation of such a self-evaluation process into the assessment model for the teachers in one-to-one music performance instructional settings could probably also help music teachers to develop a better understanding of their own interpersonal communication problems within lessons⁴⁸” (Kurkul, 2007, p.357).

Como recomendação para futuras pesquisas, Kurkul sugere incluir a variável mobilidade do professor no espaço-aula porque “While collecting data and videotaping lessons, the researcher noticed that some teachers changed their locations very frequently, while some barely moved. [...] This variable, therefore, may have an impact on the evaluation of lesson effectiveness or a relationship with teachers’ nonverbal sensitivity⁴⁹” (Kurkul, 2007, p.357 – 358). Além disso, e em resposta às contradições entre a sua investigação e outros estudos anteriores, “[...] all the contradictory findings mentioned above can only suggest that the nature and possible impact of nonverbal behaviors on

⁴⁷ Tradução livre: [...] sugeri que professores com maior sensibilidade não-verbal possam usar mais a quantidade apropriada de comportamentos não-verbais para cada aluno, tornando-os professores mais eficazes. Isso não sugere que eles necessariamente exibam mais ou mais actos de determinado comportamento não-verbal, mas a quantidade apropriada para cada aluno. (Kurkul, 2007, p.355 - 356)

⁴⁸ Tradução livre: “[...] uma incorporação programada desse processo de autoavaliação no modelo de avaliação para os professores em ambientes de ensino individual de música, provavelmente também ajudaria os professores de música a desenvolver uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal durante as aulas” (Kurkul, 2007, p.357).

⁴⁹ Tradução livre: “Ao coletar dados e filmagens durante as aulas, o pesquisador percebeu que alguns professores mudavam de local com muita frequência, enquanto outros mal se moviam. [...] Essa variável, portanto, pode ter um impacto na avaliação da eficácia da aula ou na relação com a sensibilidade não-verbal dos professores” (Kurkul, 2007, p.357 - 358).

lesson effectiveness should be explored further before firmer conclusions can be drawn⁵⁰” (Kurkul, 2007, p.358).

Para o autor, a maior revelação do seu estudo é que a sensibilidade não-verbal dos professores tem mais impacto na percepção dos alunos sobre a eficácia da aula, e não propriamente a comunicação não-verbal usada pelos mesmos. Neste sentido, Kurkul (2007) afirma “These results may indicate that those teachers with better nonverbal sensitivity perceive students’ needs for instruction better and use that perception in providing more effective instructions⁵¹” (p.359).

Kurkul termina o seu artigo afirmando que os resultados da sua pesquisa devem ser divulgados junto dos professores de ensino individual de música, para que os mesmos se familiarizem com o papel e importância da comunicação não-verbal e ajustem os seus comportamentos de forma a melhorar a sua comunicação.

3. Comunicação

Este terceiro capítulo, que decidimos intitular Comunicação, é, na verdade, o capítulo de fundamentação teórica desta investigação. Está dividido em duas partes: na primeira parte faremos uma abordagem sobre a comunicação humana; na segunda parte iremos definir comunicação não-verbal, destacando os aspectos mais relevantes da mesma em sala de aula e no contexto de aula individual de violino.

3.1. Comunicação Humana

Segundo a infopédia (dicionário on-line da Porto Editora), comunicar deriva do latim *communicare* e possui vários significados: dividir alguma coisa com alguém, dar a conhecer, informar, relacionar-se, exprimir-se, falar, entre outros.

Para Ruiz (2010) “La comunicación nos permite transmitir sentimientos, emociones, expresar dudas, proporcionándonos un instrumento único para conocer a

⁵⁰ Tradução livre: “[...] todas as descobertas contraditórias mencionadas acima, só podem sugerir que a natureza e o possível impacto de comportamentos não-verbais na eficácia das aulas devem ser ainda mais explorados para que conclusões mais fortes possam ser tiradas” (Kurkul, 2007, p.358).

⁵¹ Tradução livre: “Esses resultados podem indicar que os professores com melhor sensibilidade não-verbal percebem melhor as necessidades de ensino dos alunos e usam essa percepção para fornecer uma instrução mais eficaz” (Kurkul, 2007, p.359).

nuestros semejantes y las normas conductuales de nuestra sociedad⁵²” (p.1). Nas palavras de Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti e Silva (2000), “A comunicação é um processo de interação no qual compartilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas que, por sua vez, reagirão a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura” (p.1).

Através destas afirmações podemos concluir que a comunicação está na base da construção das nossas relações. Neste sentido, Sampaio (1979) afirma que “[...] a linguagem é um mecanismo indispensável à vida humana; da vida que, a exemplo da nossa, é plasmada, orientada, enriquecida e tornada possível, graças ao acúmulo da experiência passada dos membros da própria espécie” (p.3). E assim tem sido desde o primeiro homem até aos nossos dias. Para o mesmo autor, “Desde o grito de alarme do homem primitivo, até à última monografia científica ou notícia radiofónica, a linguagem é um fenómeno social, e a cooperação cultural e intelectual constitui o grande princípio da vida humana” (p.3).

A comunicação é conseguida através da transferência de informação, para isso, é necessário um emissor, que transmite uma mensagem que será recebido por um receptor. Na verdade, existem seis factores de comunicação:

- Emissor ou fonte: aquele que emite a comunicação. No caso da verbal, de forma consciente, enquanto da não-verbal é de forma inconsciente;
 - Receptor ou destinatário: aquele que recebe a mensagem e tem como missão decodificar e interagir, criando assim abertura para o diálogo;
 - Contexto: propósito da comunicação, o tema ou assunto;
 - Mensagem: o que é comunicado. No caso da comunicação não-verbal ocorre muitas vezes fora do alcance da consciência, mas sendo a sua autenticidade tão elevada pode reforçar ou negar a comunicação verbal;
 - Contacto ou canal: conexão psicológica que liga o receptor à fonte;
 - Código: sistema de sinais utilizados para traduzir a mensagem. (Sampaio, 1979)
- Bitti (1984, citado por Mesquita, 1997) “considera que a mensagem é o ato final. [...] A produção da mensagem tem início em organizações interiores (conscientes ou não), até atingir a exteriorização; pode atravessar uma série complexa de operações em nível

⁵² Tradução livre: “A comunicação nos permite transmitir sentimentos, emoções, expressar dúvidas, fornecendo-nos um instrumento único para atender os nossos pares e as normas comportamentais da nossa sociedade” (Ruiz, 2010, p.1).

cognitivo, afetivo, social e motor” (p.156). A mensagem, desde o momento da sua emissão, surge em código e remete para signos.

Segundo Mesquita (1997) “A semiótica é a ciência dos signos, é a ciência de toda e qualquer linguagem; tem por objectivo analisar como se estrutura a linguagem de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (p.156). Por outro lado, o estudo de todos os sistemas de signos é denominado de semiologia.

Para a mesma autora, “[...] a semiologia permite analisar todos os fenômenos culturais, sejam estas linguagens verbais ou não-verbais; este estudo é possível pois parte-se do pressuposto que todos estes fenômenos são sistemas de signos e, portanto, fenômenos de comunicação” (1997, p.157). Assim sendo, todas as línguas, linguagens, códigos e mensagens fazem parte deste universo. No entanto, dentro da semiologia surgem duas vertentes de pensamento: a semiologia da significação e a semiologia da intencionalidade. Na semiologia da significação, o importante “[...] é a atribuição de significação tanto do lado do emissor (codificação) quanto do receptor (decodificação), independente da intenção ou não de comunicar” (Mesquita, 1997, p.157). Em sentido oposto, na semiologia da intencionalidade, como o próprio nome indica, “[...] qualquer manifestação só pode ser considerada comunicação se tiver uma significação premeditada ou intencional [...]” (Mesquita, 1997, p.157), ou seja, é necessária a intenção de comunicar.

Ainda assim, ambas as correntes concordam que a comunicação ocorre por duas vias: verbal e não-verbal.

Ruiz (2010) sobrepõe a comunicação verbal dizendo que “La comunicación verbal se sirve del lenguaje y es sin duda el instrumento más importante del que disponen las personas para comunicarse⁵³” (p.1). A linguagem e o pensamento estão relativamente próximos, no sentido em que a linguagem verbal surge quando o pensamento se transforma em palavras, para que o receptor entenda o melhor possível a mensagem que o emissor quer transmitir. Ou seja, o emissor converte os seus pensamentos em representações simbólicas (oralmente ou por escrito), enquanto o receptor as descodifica partindo do seu mapa mental e dos conhecimentos adquiridos. É essencial neste processo ambos possuírem um bom domínio lexical e gramatical; dessa forma, não só o discurso

⁵³ Tradução livre: “A comunicação verbal usa a linguagem e é sem dúvida o instrumento mais importante disponível para as pessoas se comunicarem” (Ruiz, 2010, p.1).

será emitido de forma correcta, como a interpretação do receptor se aproximará mais da mensagem emitida. (Ruiz, 2010).

Sobre a comunicação não-verbal, sendo o maior foco desta investigação, falaremos de forma pormenorizada no capítulo seguinte.

Em suma, “A comunicação humana é um fenómeno interindividual, interno-externo e individual-coletivo. É compreensível quando a codificação e a decodificação da linguagem simbólica ocorrem, e sensível quando a interpretação dos códigos possibilita inúmeras significações” (Mesquita, 1997, p.157).

3.2. Comunicação Não-Verbal

Nos primórdios da comunicação, antes da evolução da linguagem, o homem comunicava apenas através do corpo, gestos e grunhidos, ou seja, por comunicação não-verbal. Hoje em dia, como vimos anteriormente, a comunicação é feita por duas vias, verbal e não-verbal. Segundo Langer (1971, citado por Mesquita, 1997) “A comunicação verbal é a forma discursiva, falada ou escrita, na qual mensagens, ideias ou estados emocionais são expressos. A comunicação humana não-verbal é a forma não discursiva, efetuada através de vários canais de comunicação” (p.158 – 159).

Estas duas vias de comunicação podem surgir tanto em complemento como em discordância uma da outra e, além disso, sobreposta uma pela outra. Neste sentido, Corraze (1982, citado por Mesquita, 1997) afirma que “Estas duas formas de comunicação podem ainda corresponder no seu conteúdo expresso ou ser discordantes, criando cisões entre o que o indivíduo está verbalizando e o que seu corpo e movimento estão expressando” (p.159).

Uma das teorias mais conhecidas sobre comunicação é a 7 – 38 – 55 do Professor de Psicologia e estudioso da Comunicação Albert Mehrabian. Através das suas investigações, Mehrabian chegou à conclusão, quando se fala de sentimentos e atitudes, que a importância relativa das mensagens verbais e não-verbais é de 7% para a verbal, 38% para a expressão vocal (registo da voz, volume, entoação, pausas) e de 55% para a linguagem corporal (expressões faciais, gestos e postura). Mehrabian (1971) acrescenta:

Thus impact of facial expression is greatest, then the impact of the tone of voice (or vocal expression), and finally that of words. If the facial expression is inconsistent with word, the degree of liking conveyed by the facial expression will dominate and determinate the

impact of the total message. On the other hand, in a audiorecorded message or a conversation on the phone, if the vocal expression happens to contradict the words, then the former determines the total impact. This can work either way: The words may be positive and the vocal expression negative, in which case the total sarcastic message is a negative one; or the vocal expression may be positive and the words negative, in which case the total message is a positive one.⁵⁴ (p.43)

No entanto, o antropólogo e investigador da linguagem corporal Birdwhistell (1985, citado por Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti e Silva, 2000) afirma que “[...] apenas 35% do significado social de qualquer interação corresponde às palavras pronunciadas, pois o homem é um ser multissensorial que, de vez em quando, verbaliza” (p.53).

Seja como for, através destas duas visões, podemos afirmar que a nossa comunicação é realizada maioritariamente pela via não-verbal que, na realidade, não se confina a gestos, posturas e expressões faciais, mas também se estende à roupa, movimento, espaço, entre outros. Para Mesquita “Esses meios são mais exatos e fidedignos do que as palavras, pois não estão sujeitos ao controle da consciência” (1997, p.159).

A comunicação não-verbal ocorre através de três meios:

- Corpo: onde inclui gestos, posturas, movimentos, expressões faciais;
 - Homem: através de objectos como adornos, roupas ou até mutilações e tatuagens;
 - Espaço: desde o espaço físico que circunda o indivíduo até ao espaço territorial.
- (Corraze 1982, citado por Mesquita, 1997)

Outro autor é um pouco mais detalhado na sua classificação, dividindo os meios em que ocorre a comunicação não-verbal por:

- Meio ambiente;
- Proxémia: território e espaço pessoal;

⁵⁴ Tradução livre: Assim, o impacto da expressão facial é maior, depois o impacto do tom da voz (ou expressão vocal) e, finalmente, o das palavras. Se a expressão facial for inconsistente com a palavra, o grau de simpatia transmitida pela expressão facial dominará e determinará o impacto da mensagem total. Por outro lado, numa mensagem gravada em áudio ou numa conversa ao telefone, se a expressão vocal contradisser as palavras, a primeira determinará o impacto total. Isso pode funcionar de qualquer maneira: as palavras podem ser positivas e a expressão vocal negativa; nesse caso, a mensagem sarcástica total é negativa; ou a expressão vocal pode ser positiva e as palavras negativas; nesse caso, a mensagem total é positiva. (Mehrabian, 1971, p.43)

- Características físicas: onde inclui a roupa e artefactos;
- Movimento do corpo e postura: emblemas, ilustradores, reguladores, adaptadores e expressões afectivas
- Comportamentos tácteis;
- Expressões faciais;
- Contacto visual. (Knapp, 2009)

Através destes estudos, Mesquita (1997) organiza os meios de comunicação não-verbal em dois grupos. No primeiro, tudo o que se refere ao corpo e ao movimento humano; no segundo, tudo o que é produto das acções do homem como a moda, objectos, arte e a organização dos espaços físico e ambiental.

Sendo o foco da nossa investigação a comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino, de seguida iremos definir os meios de comunicação não-verbal mais relevantes nesse contexto. No entanto, serão apresentados em dois subcapítulos: no primeiro, vamos abordar os que, além de relevantes no contexto de uma aula individual de violino, também o são no contexto geral de sala de aula; no segundo, o foco estará apenas nos mais relevantes no contexto de uma aula individual de violino.

3.2.1. Comunicação Não-Verbal em Sala de Aula

No ensino, tal como noutras profissões, a comunicação é uma ferramenta indispensável. Não só para o ensino/aprendizagem como para a construção das próprias relações entre toda a comunidade escolar. Segundo Zeki (2009), os professores queixam-se constantemente de problemas de disciplina, falta de atenção e de comunicação por parte dos alunos. Muitas vezes, estes problemas levam a um romper de uma comunicação saudável entre professores e alunos ou entre alunos. No entanto, “[...] teachers often forget about or underestimate the importance of non-verbal communication in their own and their students’ performances” (Ledbury et al., 2004, citados por Zeki, 2009, p.1443). Por esse motivo, os professores precisam entender a importância e o poder que a comunicação não-verbal pode ter no exercício da profissão. Além disso, é essencial que os mesmos “[...] raise the level of conscious awareness so they may be able to identify, analyze, and,

⁵⁵ Tradução livre: “[...] os professores geralmente esquecem ou subestimam a importância da comunicação não-verbal no desempenho deles e dos alunos” (Ledbury et al., 2004, citados por Zeki, 2009, p.1443).

if necessary, modify their own nonverbal behavior⁵⁶” (Love & Roderick, 1971, citados por Steele, 2010, p.72). Desta forma, estando mais atentos à comunicação não-verbal, os professores podem tornar-se mais eficazes não só no envio de mensagens não-verbais aos seus alunos, como na leitura das mensagens não-verbais que os próprios alunos lhes enviam.

Segundo Balzer (1969, citado por Steele, 2010), 75% da comunicação de um professor em aula é não-verbal. Através dessa comunicação não-verbal, o professor consegue demonstrar uma atitude de amizade, carinho e credibilidade. Além disso, através do olhar, um abanar de cabeça, de aproximação ao aluno, um sorriso, o professor também consegue repreender ou motivar um aluno sem utilizar uma palavra (Steele, 2010).

Zeki (2009) aponta a quinésia (linguagem corporal) e o contacto visual como os factores determinantes para a comunicação não-verbal de um professor. No entanto, Steele (2010), além dos anteriores, também destaca a proxémia (espaço e distância), a prosódia (expressões da voz) e a aparência física. E acrescenta, “These nonverbal behaviors can reveal a great deal about teachers and how they perceive the students⁵⁷” (p.72).

Na nossa investigação, além da prosódia, proxémia, quinésia, contacto visual e aparência física, também quisemos perceber qual o impacte da cronémia, do sorriso e do espaço aula no ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino. Por esse motivo, de seguida, iremos definir estes conceitos, dando destaque (no caso da quinésia) aos que se demonstraram mais relevantes nos resultados da investigação. Para já, como referido anteriormente, apenas no que diz respeito ao ensino de uma forma geral.

3.2.1.1. Prosódia

Certamente já todos ouvimos a expressão “Não foi o que disseste, mas a forma como o disseste”. Essa forma, no fundo, é o foco do estudo da prosódia. Nela estão incluídos vários factores: registo de voz (grave ou aguda), volume (baixo ou alto),

⁵⁶ Tradução livre: “[...] elevem o nível de consciência para que eles possam identificar, analisar e, se necessário, modificar o seu próprio comportamento não-verbal” (Love & Roderick, 1971, citados por Steele, 2010, p.72).

⁵⁷ Tradução livre: “Esses comportamentos não-verbais podem revelar muito sobre os professores e como eles percebem os alunos” (Steele, 2010, p.72).

entoação (não adequada ou adequada), velocidade (lenta ou rápida), ritmo (irregular ou regular), as pausas (silenciosas ou preenchidas, breve ou longas).

Segundo Knapp (2009), através destes factores conseguimos reconhecer uma pessoa, perceber a sua personalidade, identificar características pessoais e estados emocionais. E, numa sala de aula, o professor pode e deve usar estas características para enviar a mensagem de forma mais eficaz possível, evitando outras menos agradáveis.

Para Knapp (2009), os factores a ter em conta quando se fala em público são: as variações de volume, velocidade, altura (registo de voz) e a articulação; a oposição forte/suave, rápido/lento, preciso/confuso e alto/baixo; e evitar excessivas interrupções na fluidez do discurso. O autor acrescenta “Las probabilidades de obtener los resultados deseados son menores cuando se utiliza una velocidad, volumen, altura y articulación constantes⁵⁸” (p.305).

Como referimos anteriormente, através destes factores também podemos transmitir estados emocionais. Alguns deles devem ser evitados por um professor durante uma aula. Na figura 20 podemos observar as características da voz associadas a estados emocionais.

ESTADO AFECTIVO	VOLUMEN	TONO	TIMBRE	VELOCIDAD	INFLEXION	RITMO	ELOCUCION
Afecto	Suave	Grave	Resonante	Lenta	Firme y ligeramente hacia arriba	Regular	Ligada
Cólera	Alto	Agudo	Brillante	Rápida	Irregular hacia arriba y hacia abajo	Irregular	Entrecortada
Aburrimiento	Moderado a bajo	Moderado a grave	Moderadamente resonante	Moderadamente lenta	Monótona o gradualmente desfalleciente		Algo ligada
Jovialidad	Moderadamente alto	Moderadamente agudo	Moderadamente brillante	Moderadamente rápida	Hacia arriba y hacia abajo; sobre todo hacia arriba	Regular	
Impaciencia	Normal	Normal a moderadamente agudo	Moderadamente brillante	Moderadamente rápida	Ligeramente hacia arriba		Algo entrecortada
Alegria	Alto	Agudo	Moderadamente brillante	Rápida	Hacia arriba	Regular	
Tristeza	Suave	Grave	Resonante	Lenta	Hacia abajo	Irregular	Ligada
Satisfacción	Normal	Normal	Algo resonante	Normal	Ligeramente hacia arriba	Regular	Algo ligada

Figura 20 – Características da voz associadas a estados emocionais. (Knapp, 2009, p.304).

⁵⁸ Tradução livre: “As probabilidades de obter os resultados desejados são menores quando se usa velocidade, volume, altura e articulação constantes” (Knapp, 2009, p.305).

Através das características da voz patentes na figura 20 podemos concluir quais as que devemos evitar para não transmitir estados menos agradáveis como cólera (raiva) ou impaciência. De uma maneira geral, o que se deve evitar é volume alto, um registo de voz agudo e um timbre estridente. Por outro lado, será mais aconselhado o uso de um volume regular e um registo de voz mais grave. No entanto, como vimos anteriormente, sem o fazer de forma constante e monocórdica, correndo o risco de tornar o discurso desinteressante e aborrecido.

As pausas no discurso também desempenham um papel importante e as mesmas podem ser silenciosas ou preenchidas (com interjeições tipo “ah”, “hum”), assim como breves ou longas. Para Knapp “Las pausas pueden constituir una clara manifestación del tiempo utilizado para tomar decisiones acerca de lo que se ha de devir y de cómo decirlo, o bien pueden representar desorganizaciones en el proceso productivo⁵⁹” (2009, p.318). Certamente será de evitar pausas longas e/ou preenchidas. Como diz o autor, além de ser uma manifestação do tempo que necessitamos para pensar ou tomar uma decisão, no caso de preenchidas, pode demonstrar desorganização de pensamento e ansiedade ou nervosismo.

3.2.1.2. Proxémia

Segundo Pease e Pease (2018), o termo proxémia deriva de proximidade e foi introduzido pelo antropólogo Edward Hall no início da década de 1960.

Todas as pessoas possuem um território que consideram seu, desde o seu quarto ou a sua casa, até ao próprio carro ou apenas uma cadeira e, “[...] como descobriu o Dr. Hall, um espaço de ar definido em torno do seu corpo” (Pease e Pease, 2018, p.207). Este espaço de ar em redor ao nosso corpo foi definido por zonas, contendo cada uma distância (em média) para cada uma. E são elas:

- Zona Íntima: dos 15 aos 46 centímetros. De todas as zonas, esta é a que consideramos mais importante. Como o nome indica, é uma zona íntima e que apenas partilhamos com aqueles que nos são mais próximos emocionalmente. Dentro dela existe uma outra zona, dos 0 aos 15 centímetros, que definimos como zona íntima fechada e apenas é transposta através do contacto físico;

⁵⁹ Tradução livre: “As pausas podem ser uma manifestação clara do tempo usado para tomar decisões sobre o que deve ser feito e como dizê-lo, ou podem representar desorganizações no processo produtivo” (Knapp, 2009, p.318).

- Zona Pessoal: entre 46 centímetros e 1,22 metros. No fundo, é a distância que mantemos entre pessoas conhecidas e amigos;

- Zona Social: de 1,22 aos 3,6 metros. Esta é a distância que definimos com pessoas que não conhecemos muito bem ou mesmo com desconhecidos;

- Zona Pública: a partir dos 3,6 metros. Usada sempre que nos dirigimos a um grupo, sendo a distância mais confortável nessas ocasiões. (Pease e Pease, 2018)

Para um professor, pelo menos numa primeira fase, a distância aconselhada a manter com os seus alunos será a que está incluída nas zonas pessoal e social. Ao invadir a zona íntima, o professor pode desencadear no aluno alterações fisiológicas. Pease A e Pease B. afirmam que, nesses casos, “O coração começa a bater mais depressa, a adrenalina é lançada no fluxo sanguíneo e o sangue bombeado para o cérebro e os músculos, como preparação física para uma situação de luta ou fuga” (2018, p.210). Como exemplo, os mesmos autores acrescentam que “[...] se puser o braço, de forma amigável, em volta de alguém que acabou de conhecer, poderá fazer essa pessoa desenvolver sentimentos negativos relativamente a si [...]” (2018, p.210).

No caso de uma aula individual de violino, por vezes, é necessário o contacto físico para corrigir posturas ou posições. Nesses casos, sobretudo com alunos novos, é aconselhável informar os alunos que o iremos fazer e explicar o porquê. Desta forma, preparamos os alunos para esse contacto, evitando as reacções referidas anteriormente.

Para além das distâncias entre nós, a proxémia também estuda os impactes arquitetónicos, as relações espaciais em multidões e até “[...] la disposición de los asientos y a la disposición relacionada con el liderazgo, el flujo de comunicación y la tarea manual⁶⁰” (Knapp, 2009, p.25).

No caso do ensino é relevante perceber, através deste estudo da proxémia, o que o professor pode estar a comunicar (de forma não-verbal) estando sentado ou em pé durante a aula. Apesar de mais cómodo, a posição sentado pode transmitir aos outros (e a nós) uma sensação de relaxamento e inactividade. O mesmo se pode dizer da posição em pé, se o indivíduo estiver encostado a uma parede ou a uma mesa. Seja como for, esta conclusão não pode ser tirada partindo apenas desta premissa pois que outros factores, como a posição do corpo nestes posicionamentos, devem ser tidos em conta.

⁶⁰ Tradução livre: “[...] a disposición dos assentos e a disposición relacionada à liderança, ao fluxo de comunicação e à tarefa manual” (Knapp, 2009, p.25).

3.2.1.3. Cronémia

A cronémia é a ciência que estuda o tempo e a forma como o mesmo comunica. Segundo Hall (1959), “Time talks. It speaks more plainly than words. The message it conveys comes through loud and clear. Because it is manipulated less consciously, it is subject to less distortion than the spoken language. It can shout the truth where words lie⁶¹” (p.23).

Todos nós temos uma leitura diferenciada do tempo e reagimos a ele de forma distinta. Se analisarmos de forma global, estas diferenças são ainda mais disparens consoante a cultura analisada.

Para Pease e Pease (2018), “Quando alguém nos faz esperar mais do que 20 minutos, isso mostra uma de duas coisas: ou que a pessoa é desorganizada, ou que está a fazer algum tipo de jogo de poder” (p.373). Quando nos referimos a um professor, não será muito aconselhável transmitir nenhuma dessas imagens. O atraso no início das aulas ou o término antecipado das mesmas, feito de forma sistemática, pode dar a ideia de um professor desleixado, desorganizado ou até desinteressado.

3.2.1.4. Contacto Visual

Quantas vezes não ouvimos já a expressão “Olha-me nos olhos”? Segundo Pease e Pease (2018) “Os olhos podem ser os mais reveladores e precisos de todos os sinais de comunicação humana, pois constituem um ponto fulcral do corpo, e as pupilas trabalham de forma independente de um controlo consciente” (p.177).

Para Knapp (2009) o olhar é utilizado para regular a corrente de comunicação, para perceber as reacções do interlocutor, para expressar emoções e para comunicar a natureza da relação interpessoal. Para o mesmo autor, “[...] la distancia, las características físicas, las características personales y de personalidad, los temas y las tareas y el transfondo cultural⁶²” (p.279) podem influenciar a quantidade e duração do contacto visual.

⁶¹ Tradução livre: “O tempo fala. Fala mais claramente do que as palavras. A mensagem que transmite é alta e clara. Por ser manipulado de maneira menos consciente, está sujeito a menos distorção do que a linguagem falada. Pode gritar a verdade onde as palavras mentem” (Hall, 1959, p.23).

⁶² Tradução livre: “[...] distância, características físicas, características pessoais e de personalidade, temas e tarefas e antecedentes culturais” (Knapp, 2009, p.279).

O uso do contacto visual por parte dos professores tem um papel fundamental. De acordo com Gower e Walters (1983, citados por Zeki, 2009):

[...] the main use of eye contact in classroom are to show a student who is talking that the teacher is taking notice; to check that everyone is concentrating; to indicate to a student that you want to talk to him or you want him to do something; to encourage contributions when one is trying to elicit ideas; a teacher only knows students have something to say by looking at them [...] ⁶³ (p.1444).

Além dos aspectos referidos pelos autores, podemos acrescentar à importância do contacto visual numa sala de aula os seguintes: o professor ter percepção se os alunos estão a perceber; criar um sentimento de confiança nos alunos; mostrar credibilidade por parte do professor.

Ao evitar o contacto visual com os alunos, o professor pode demonstrar exactamente o oposto do referido anteriormente. Ou seja, demonstra insegurança nele próprio, cria insegurança nos alunos, mostra falta de credibilidade, entre outros. Segundo Pollitt (2006, citado por Zeki, 2009), deste modo “[...] the teacher is likely to have problems with discipline.” ⁶⁴ (p.1444).

3.2.1.5. Sorriso

Universalmente, rir ou sorrir é considerado um sinal de que uma pessoa está feliz. Quando nascemos fazêmo-lo a chorar e o sorriso surge às cinco semanas. Segundo Pease e Pease (2018) “Os bebés aprendem rapidamente que, se chorarem, conseguem captar a nossa atenção – e que sorrir nos faz permanecer junto deles” (p.76). Segundo os mesmos autores, investigações realizadas a chimpanzés revelaram que o sorriso tem um objectivo mais profundo e primitivo. Nestas investigações, chegou-se à conclusão que os chimpanzés possuem dois tipos de sorriso: um de apaziguamento, conhecido por “cara de medo”; e outro semelhante ao sorriso humano, denominado de “cara de brincadeira”. Em

⁶³ Tradução livre: [...] o principal uso do contacto visual na sala de aula é mostrar a um aluno que está a falar que o professor está a perceber; verificar se todos estão concentrados; indicar a um aluno que o professor quer falar com ele ou que ele faça alguma coisa; incentivar contribuições quando se está tentando obter idéias; um professor só sabe que os alunos têm algo a dizer olhando para eles [...] (Gower e Walters, 1983, citados por Zeki, 2009, p.1444).

⁶⁴ “[...] o professor provavelmente terá problemas com a disciplina” (Pollitt, 2006, citado por Zeki, 2009, p.1444).

ambos os casos, o sorriso é usado como gesto de submissão. Para Pease e Pease, “Nos seres humanos, o sorriso serve um propósito semelhante ao dos outros primatas. Indica a outra pessoa que não somos ameaçadores e pede-lhe que nos aceite a um nível pessoal” (2018, p.77). Por este motivo, algumas pessoas optam pela ausência de sorriso porque “[...] simplesmente não querem de forma alguma parecer submissos” (Pease e Pease, 2018, p.77).

Um facto fascinante no sorriso é que quase sempre que o exibimos a alguém estamos, no fundo, a obrigar a outra pessoa a fazer o mesmo. Segundo Pease e Pease (2018) “A ciência provou que, quanto mais sorrirmos, mais reações positivas receberemos por parte de outras pessoas” (p.79). E acrescentam “É por isso importante incluir o sorriso habitual no nosso repertório de linguagem corporal, mesmo quando não nos apetece sorrir, pois fazê-lo influencia diretamente as atitudes dos outros e a forma como nos respondem” (2018, p.79).

Outro factor a ter em conta é que “[...] estudos mostram sem margem para dúvidas que o riso e o sorriso ajudam a reforçar o sistema imunitário, defendem-nos contra indisposições e doenças, servem de medicamentos para o corpo, vendem ideias, ensinam melhor, atraem mais amigos e prolongam a vida” (Pease e Pease, 2018, p.97).

No fundo, além de fazer bem à nossa saúde, o sorriso permite-nos criar uma ligação mais saudável com os outros e iniciar uma comunicação mais cordial e amigável.

3.2.1.6. Rapport

A palavra *rapport* é de origem francesa e segundo a infopédia (dicionário on-line da Porto Editora) tem vários significados como rendimento, renda, lucro, proveito, declaração, parecer, exposição, afinidade, acordo, entre outros. No caso da comunicação não-verbal é usado no sentido de relação, ligação, nexos, conexão. No fundo, o sentido que pretendemos dar, se usamos no francês, é *en rapport*, ou seja, em contacto.

Na tentativa de definir *rapport*, Webb e Barrett (2014) socorreram-se de vários autores:

Faranda and Clark (2004) define *rapport* “as building a relationship based on mutual trust and harmony, and Nadler (2007) explains *rapport* as positive mutual attention marked by

affinity and harmony. Gremler and Gwinner (2000) explain rapport building in two different, but related, ways: a personal connection and an enjoyable interaction.⁶⁵ (p.16)

Para que exista *rapport* é necessário colocarmo-nos no lugar do outro e sentirmos a mesma emoção que o outro, ou seja, criar empatia com essa pessoa. É bastante comum confundir simpatia e empatia que, à primeira vista, podem parecer a mesma coisa. No entanto, Eisenberg e Fabes (1998, citados por Urbano, 2008), afirmam que a simpatia é a “resposta emocional proveniente da compreensão do estado ou condição emocional do outro, que não é a mesma que o estado ou condição do outro, mas que consiste em sentimentos de pena ou preocupação pelo outro” (p.11). Deste modo, “[...] o indivíduo que simpatiza não está, necessariamente, a sentir a mesma emoção que o outro – está a sentir preocupação orientada para o outro” (Urbano, 2008, p.11).

Se pensarmos no ensino, uma boa relação entre professor/aluno é essencial para que o ensino/aprendizagem tenha o maior sucesso possível. Segundo Tsui (1996, citado por Webb e Barrett, 2014) “establishing a good relationship with students is extremely important in creating a conducive learning atmosphere in the classroom⁶⁶” (p.15). Por este motivo, a criação de *rapport* entre professor/aluno torna-se um elemento fundamental. Neste sentido, Frisby e Myers (2008, citados por Webb e Barrett, 2014) afirmam que:

Intuitively, an instructor who maintains positive rapport with students would also achieve a sense of liking from them, increase students’ state motivation, and enhance students’ satisfaction, in part because student’s feelings of liking for instructors often evolves into liking for the course and increased learning.⁶⁷ (p.17)

⁶⁵ Tradução livre: Faranda e Clark (2004) definem *rapport* como a construção de um relacionamento baseado em confiança e harmonia mútuas, e Nadler (2007) explica *rapport* como atenção mútua positiva, marcada por afinidade e harmonia. Gremler e Gwinner (2000) explicam a construção de relações de duas maneiras diferentes, mas relacionadas: uma conexão pessoal e uma interação agradável. (Webb e Barrett, 2014, p.16)

⁶⁶ Tradução livre: “estabelecer um bom relacionamento com os alunos é extremamente importante para criar uma atmosfera favorável de aprendizagem na sala de aula” (Tsui, 1996, citado por Webb e Barrett, 2014, p.15).

⁶⁷ Tradução livre: Intuitivamente, um instrutor que mantém um relacionamento positivo com os alunos também obterá deles uma sensação positiva, aumentará a motivação dos alunos e a satisfação dos mesmos, em parte porque os sentimentos de amabilidade dos alunos pelos instrutores, geralmente, evoluem para gostar do curso e aumentam a aprendizagem. (Frisby e Myers, 2008, citados por Webb e Barrett, 2014, p.17)

Tendo todos estes factores em conta, podemos afirmar que o professor não deve descurar a criação de *rapport* com os seus alunos, para que a sua relação com os mesmos seja melhorada e, dessa forma, se possa obter um ensino/aprendizagem mais eficaz. Se tivermos em consideração uma aula individual de violino, este cuidado deverá ser ainda maior por precisamente se tratar de uma aula individual.

3.2.1.7. Indumentária

A indumentária pode ter mais de uma função, desde identificar a profissão de um indivíduo (como polícia, médico ou juiz) até à personalidade ou estado de espírito de uma pessoa. Seja como for, só por estes dois motivos, já podemos afirmar que a indumentária tem um papel importante na comunicação não-verbal.

Para além das regras sociais de vestimenta, Knapp (2009) enumera outras funções que a indumentária pode cumprir “[...] decoración, protección (tanto física como psicológica), atracción sexual, autoafirmación, autonegación, ocultamento, identificación grupal y exhibición de estatus o rol⁶⁸” (p.169).

Facilmente as pessoas são julgadas pelas outras pela vestimenta que usam, mesmo de forma inconsciente. A apresentação (cuidada/descuidada) e o tipo (formal/informal) da indumentária comunicam algo ao próximo. Como exemplo, Knapp afirma que “Los abogados saben muy bien que la manera de vestir de sus clientes puede tener gran efecto en los juicios de un juez y/o un jurado⁶⁹” (p.170).

Socialmente, uma apresentação cuidada de tipo formal transmite uma sensação de maior confiabilidade. Não é por acaso que em profissões como bancário, político e advogado, a vestimenta usual é o fato com gravata. Por outro lado, este tipo de imagem também transparece uma certa rigidez e afastamento. Em sentido contrário, uma apresentação descuidada e informal pode demonstrar uma imagem de uma pessoa pouco confiável e desorganizada.

Em relação à cor, segundo Heller (2013), o azul “É a cor predileta de 46% dos homens e 44% das mulheres. [...] apenas 1% dos homens e 2% das mulheres citaram o

⁶⁸ Tradução livre: “[...] decoração, protecção (física e psicológica), atracção sexual, autoafirmação, abnegação, ocultação, identificação de grupo e exibição de estatuto ou papel social” (Knapp, 2009, p.169).

⁶⁹ Tradução livre: “Os advogados sabem muito bem que a roupa dos seus clientes pode ter um grande efeito nos julgamentos de um juiz e/ou júri” (Knapp, 2009, p.170).

azul entre as cores de que menos gostam” (p.47). No que toca à utilização desta cor na indumentária, a mesma autora refere que “Homens e mulheres frequentemente se vestem de azul; ele vai bem em todas as ocasiões, em todas as estações” (2013, p.47). A maior vantagem na utilização desta cor é que:

O azul é a cor de todas as características boas que se afirmam no decorrer do tempo, de todos os sentimentos bons que não estão sob o domínio da paixão pura e simples, e sim da compreensão mútua. Não existe sentimento negativo em que o azul predomine. (Heller, 2013, p.47)

Para além disso, Heller (2013) afirma que o azul é a cor da simpatia, harmonia, amizade, confiança, grandeza, eternidade, fidelidade, fantasia, inteligência, concentração, independência e do divino. A mesma autora afirma que “[...] quando associamos sentimentos a cores, pensamos em contextos muito mais amplos. [...] A experiência vivida fez com que o azul fosse a cor que pertence a todos, a cor que queremos que permaneça sempre imutável para todos, algo que deve durar para sempre.” (2013, p.48).

Todas as outras cores também podem e devem ser utilizadas na indumentária, no entanto, o seu uso não deve ser excessivo nem em tons muitos “berrantes”. Um dos motivos é que apesar de todas serem associadas a sentimentos positivos, possuem também sentimentos negativos, ao contrário do azul como vimos anteriormente.

3.2.1.8. Espaço Aula

Segundo Knapp (2009), “[...] todo análisis del comportamiento humano ha de tener en cuenta la influencia de las características del medio sempre que se pretenda um análisis riguroso⁷⁰” (p.109). Neste sentido, consideramos importante fazer referência às possíveis influências do espaço-aula do ponto de vista da sua comunicação não-verbal.

Mehrabian (1976, citado por Knapp, 2009) afirma que as emoções ou sentimentos provocados pelo meio podem classificar-se em três dimensões “[...]estimulantes/no estimulantes, placenteros/no placenteros y de dominación/de sumisión⁷¹” (p.108). O

⁷⁰ Tradução livre: “[...] toda a análise do comportamento humano deve ter em conta a influência das características do meio sempre que se pretenda uma análise rigorosa.” (Knapp, 2009, p.109).

⁷¹ Tradução livre: “[...] estimulante/não estimulante, prazeroso/desagradável e de domínio/submissão” (Mehrabian, 1976, citado por Knapp, 2009, p.108).

mesmo autor refere ainda que “Para analizar los distintos médios se propusieron seis bases perceptuales: formal/informal, cálido/frio, privado/público, familiar/no familiar, compulsivo/libre, distancia/proximidade⁷²” (1976, citado por Knapp, 2009, p.108).

Para Knapp (2009), o espaço é composto por três características principais “1) el medio natural, 2) la presencia o ausencia de otras personas y 3) los diseños arquitectónicos y objetos móviles, incluyendo la luz, el sonido, el color y la atracción general de orden visual-estético⁷³” (p.108).

Se pensarmos em espaço aula, as características principais a ter em consideração são a dimensão da sala, os objectos nela incluídos, o isolamento térmico e acústico, a cor e a luz natural. No que toca à dimensão da sala, a mesma terá de ser adequada ao número de pessoas nela existente, no entanto, no caso de uma aula individual de violino, também se terá de ter em conta as necessidades acústicas deste tipo de aulas. Assim sendo, não será de todo aconselhável partir do princípio que se trata de uma aula individual e por isso escolher uma sala pequena.

Os objectos que pertencem ao espaço deverão ser ajustados às necessidades das aulas existentes nessa sala. O isolamento térmico e acústico é essencial para o conforto e bem-estar de todos os intervenientes e, além disso, importantíssimo numa aula individual de violino porque se trata de uma aula em que o som é uma ferramenta indispensável.

Em relação à cor, como vimos no subcapítulo anterior, existem vários aspectos a ter em conta. Para Mehrabian (1976, citado por Knapp, 2009) “[...] las tonalidades más placenteras son, por orden, el azul, el verde, el violeta, el rojo y el amarillo, mientras que los más excitantes son el rojo, seguido por el naranja, el amarillo, el violeta, el azul y el verde⁷⁴” (pp. 93-94). Knapp (2009) refere que numa investigação realizada por Wexner (1957), com 94 sujeitos, foi possível atribuir afectividade às cores (Figura 21). Apesar de Knapp (2009) afirmar que não podemos formular um juízo definitivo sobre o impacte das cores no comportamento humano, acrescenta que “Con todo, no podemos ignorar la copiosa literatura pedagógica y relativa al diseño que sugiere que la disposición de colores

⁷² Tradução livre: “Para analisar os diferentes meios, foram propostas seis bases perceptivas: formal/informal, quente/fria, privada/pública, familiar/não familiar, compulsiva/libre, distância/proximidade” (Mehrabian, 1976, citado por Knapp, 2009, p.108).

⁷³ Tradução livre: “1) o ambiente natural, 2) a presença ou ausência de outras pessoas e 3) os projetos arquitectónicos e os objectos móveis, incluindo luz, som, cor e a atracção geral de ordem estética-visual” (Knapp, 2009, p.108).

⁷⁴ Tradução livre: “[...] os tons mais agradáveis são, por ordem, azul, verde, violeta, vermelho e amarelo, enquanto os mais emocionantes são o vermelho, seguidos de laranja, amarelo, violeta, azul e verde” (Mehrabian, 1976, citado por Knapp, 2009, p.93 - 94).

cuidadosamente planificada parece exercer certa influencia positiva en el rendimiento escolar⁷⁵” (pp. 94-95).

TONO AFECTIVO	COLOR	FRECUENCIA DE ELECCIONES
Excitación-estimulación	Rojo	61
Seguridad-comodidad	Azul	41
Ansiedad-perturbación-enfado	Naranja	34
Ternura-amabilidad	Azul	41
Protección-defensa	Rojo	21
	Castaño	17
	Azul	15
	Negro	15
	Púrpura	14
Desaliento-depresión-infelicidad-melancolia	Negro	25
	Castaño	25
Calma-felicidad-serenidad	Azul	38
	Verde	31
Dignidad-solemnidad	Púrpura	45
Animación-jovialidad-alegría	Amarillo	40
Desafío-oposición-hostilidad	Rojo	23
	Naranja	21
	Negro	18
Poder-fortaleza-señorío	Negro	48

Figura 21 – Resultados da investigação sobre a afectividade das cores realizada por Wexner (1957). (Knapp, 2009, p.94).

3.2.1.9. Emblemas

Os emblemas, segundo Ekman (1976, citado por Knapp, 2009), “Se trata de actos no verbales que admiten una transposición directa o una definición de diccionario que consiste, en general, en una o dos palabras o en una frase⁷⁶” (p.17). Ou seja, no fundo, os emblemas são gestos que substituem palavras ou frases.

De realçar que os emblemas variam de cultura para cultura. Assim sendo, a mesma palavra ou acção pode ser representada por emblemas diferentes dependendo da cultura em que o mesmo é usado. Por exemplo, na figura 22, podemos observar três emblemas de suicídio: o da esquerda, usado na Nova Guiné; o da direita, usado nos Estados Unidos da América e o do centro, no Japão.

⁷⁵ Tradução livre: “Ainda assim, não podemos ignorar a copiosa literatura pedagógica e de design que sugerem que a disposição de cores cuidadosamente planeada parece exercer alguma influência positiva no desempenho escolar” (Knapp, 2009, p.94 - 95).

⁷⁶ Tradução livre: “São actos não-verbais que permitem uma transposição directa, ou uma definição de dicionário, que geralmente consiste em uma ou duas palavras ou uma frase” (Ekman, 1976, citado por Knapp, 2009, p.17).

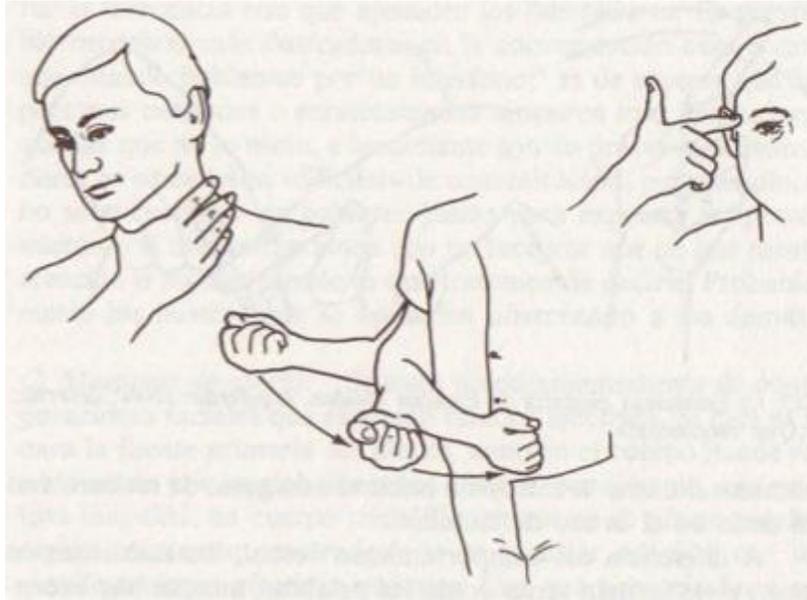


Figura 22 – Emblema de suicídio. (Knapp, 2009, p.19).

No entanto, existem emblemas compreendidos e usados pela generalidade das culturas como é o caso do sim e do não. O sim pode ser representado por um aceno de cabeça vertical; o não, por um aceno de cabeça horizontal ou através da mão, mantendo o indicador esticado, enquanto se move a mesma num movimento horizontal (Figura 23).



Figura 23 – Emblema de não através do uso da mão. (Knapp, 2009, p.20).

3.2.1.10. Expressões Afectivas

Para Knapp (2009), as expressões afectivas “Se trata predominantemente de configuraciones faciales que expresan estados afectivos⁷⁷” (p.21). Ainda assim, o autor acrescenta: “Si bien es la cara la fuente primaria del afecto, también el cuerpo puede ser leído como juicios globales sobre afectos; por ejemplo, una postura lánguida, un cuerpo triste⁷⁸” (2009, p.21).

As expressões afectivas, como parte integrante da comunicação não-verbal, podem repetir, aumentar ou contradizer o discurso afectivo verbal. Além disso, “Corrientemente las expresiones de afecto no intentan comunicar, pero pueden en ocasiones ser intencionales⁷⁹” (Knapp, 2009, p.21).

Se pensarmos apenas em expressões faciais, os exemplos de expressões afectivas podem ir desde a alegria, quando recorremos a uma cara de felicidade, até à aversão, através do uso de uma cara de “nojo”.

3.2.1.11. Adaptadores

Para Knapp (2009), os adaptadores surgem “[...] como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, desarrollar contactos sociales o cumplir una grande cantidad de otras funciones⁸⁰” (p.22). Segundo o mesmo autor, “[...] estas conductas no verbales sean las más difíciles de definir y las que mayor especulación impliquen⁸¹” (2009, p.22). Ainda assim, o autor afirma que Ekman e Friesen (1969) identificaram três tipos de adaptadores: auto-adaptadores, adaptadores dirigidos a objectos e hétero-adaptadores.

⁷⁷ Tradução livre: “São configurações predominantemente faciais que expressam estados afectivos” (Knapp, 2009, p.21).

⁷⁸ Tradução livre: “Embora o rosto seja a principal fonte de afecto, o corpo também pode ser lido como julgamentos globais sobre afectos; por exemplo, uma postura frouxa, um corpo triste” (Knapp, 2009, p.21).

⁷⁹ Tradução livre: “Habitualmente, as expressões de afecto não tentam comunicar, mas às vezes podem ser intencionais” (Knapp, 2009, p.21).

⁸⁰ Tradução livre: “[...] como esforços adaptativos para atender às necessidades, realizar acções, dominar emoções, desenvolver contactos sociais ou realizar uma série de outras funções” (Knapp, 2009, p.22).

⁸¹ Tradução livre: “[...] estes comportamentos não-verbais são os mais difíceis de definir e os que mais especulação implicam” (Knapp, 2009, p.22).

Como o próprio nome indica, os auto-adaptadores referem-se à manipulação do próprio corpo, como por exemplo esfregar, apertar, arranhar ou beliscar. Segundo Knapp (2009), “A menudo estos autoadaptadores se incrementan en la medida en que la angustia de una persona aumenta⁸²” (p.22). Como exemplo, o mesmo autor refere que “[...] um adulto que se limpia la esquina del ojo en momentos de tristeza (como si se quitara las lágrimas) puede mostrar con ello reacción que refleja las primeras experiencias de esa persona con la tristeza⁸³” (2009, p.22). E, segundo os mesmos, Ekman e Friesen (1969) chegaram à conclusão que “[...] el acto de cubrirse los ojos está asociado a la vergüenza o la culpa y que el acto de rascar-escarbar se asocia con hostilidad, autoagresión o agresión a otro desplazada a si mismo⁸⁴” (2009, p.22).

Os hétero-adaptadores, segundo Knapp (2009), “[...] se aprenden junto con las primeras experiencias de relaciones interpersonales, esto es, dar a otro y tomar de otro, atacar o proteger, establecer proximidad o alejamiento y acciones por el estilo⁸⁵” (p.22-23). E dá como exemplo “Los movimientos de las piernas pueden ser adaptadores que muestran residuos de una agresión a puntapiés, una invitación sexual o una fuga⁸⁶” (p.23). No mesmo sentido do último exemplo dado por Knapp (2009) – fuga – Ekman (1967, citado por Knapp, 2009) afirma que “[...] muchos de los incesantes movimientos de las manos y los pies que se han considerado como indicadores típicos de angustia pueden ser residuos de adaptadores necesarios para escapar a la interacción⁸⁷” (p.23).

Os adaptadores dirigidos a objectos implicam a manipulação dos mesmos, como óculos ou canetas, ou até o acto de fumar. Apesar de a maioria dos adaptadores serem realizados de forma inconsciente, Knapp (2009) afirma que “[...] tal vez seamos más

⁸² Tradução livre: “Muitas vezes, esses auto-adaptadores aumentam à medida que a angústia de uma pessoa aumenta” (Knapp, 2009, p.22).

⁸³ Tradução livre: “[...] um adulto que enxuga o canto do olho em momentos de tristeza (como se estivesse limpando as lágrimas) pode assim mostrar uma reacção que reflete as primeiras experiências dessa pessoa com a tristeza” (Knapp, 2009, p.22).

⁸⁴ Tradução livre: “[...] o acto de tapar os olhos está associado à vergonha ou culpa e o acto de coçar ou esfregar está associado à hostilidade, dano próprio ou agressão a outra pessoa” (Knapp, 2009, p.22).

⁸⁵ Tradução livre: “[...] eles são aprendidos juntamente com as primeiras experiências de relacionamento interpessoal, ou seja, dar ao outro e tirar do outro, atacar ou proteger, estabelecendo proximidade ou distanciamento e acções semelhantes” (Knapp, 2009, p.22 - 23).

⁸⁶ Tradução livre: “Os movimentos das pernas podem ser adaptadores que mostram resíduos de um ataque de pontapé, um convite sexual ou uma fuga” (Knapp, 2009, p.23).

⁸⁷ Tradução livre: “[...] muitos dos movimentos incessantes das mãos e pés que foram considerados indicadores típicos de angústia podem ser remanescentes de adaptadores necessários para escapar da interação” (Ekman, 1967, citado por Knapp, 2009, p.23).

conscientes de los adaptadores a objetos⁸⁸” (p.23). E acrescenta, “Estas conductas suelen aprenderse tardiamente en la vida y parece haber menos tabúes sociales ligados a ellos⁸⁹” (p.23).

Como a lista de adaptadores é muito extensa, decidimos definir e dar significado apenas aos que foram mais recorrentes na nossa investigação. E são eles:

- Cruzar as Pernas: neste adaptador, uma perna é cruzada sobre a outra. Segundo Pease e Pease (2018), “[...] 70% das pessoas cruza a esquerda sobre a direita” (p.233). Este adaptador ocorre quando uma pessoa está numa atitude defensiva e, quando acompanhado com o cruzar de braços, revela que a pessoa “[...] se retirou emocionalmente da conversa, e poderá ser inútil mostrarmo-nos convincentes para quem se sinta desta maneira” (Pease e Pease, 2018, p.233). Além disso, os mesmos autores afirmam que “[...] as pessoas que se sentam desta maneira utilizam frases mais curtas quando falam, rejeitam um maior número de propostas e recordam menos pormenores do que as que se sentam com os braços e pernas numa posição aberta” (2018, p.233);

- Cruzar os Tornozelos: este adaptador surge como sinal de ineficácia, distanciamento ou dissimulação de uma emoção e, segundo Pease e Pease (2018), “Os pés são em geral colocados debaixo da cadeira, [...]” (p.237). Os mesmos autores afirmam, como evidência do que este adaptador revela, “Quando as pessoas estão envolvidas numa conversa, também incluem os pés na conversa” (2018, p.237);

- Abanar as Pernas: surge como resposta a stress e ansiedade. No entanto, pode ser confundido com a Síndrome das Pernas Inquietas, apesar de semelhante à primeira vista, de facto não o é. (Messinger, 2009);

- Coçar a Cabeça: quando estamos perante este adaptador, temos de ter em conta o sítio exacto da cabeça que é coçado. Se o mesmo for realizado atrás, pode significar uma mudança de atitude mental e/ou de tática usada na abordagem da situação. Por outro lado, se for em cima, significa que a pessoa estará à procura de uma ideia ou a pensar/reflectir. (Messinger, 2009);

- Mãos nos Bolsos: para Pease e Pease (2018), “Quando alguém quer transmitir uma imagem de pessoa aberta e honesta, mostrará frequentemente uma ou ambas as palmas das mãos à outra pessoa, [...]” (p.42). Ao esconder as mãos nos bolsos estamos a

⁸⁸ Tradução livre: “[...] talvez tenhamos mais consciência dos adaptadores de objectos” (Knapp, 2009, p.23).

⁸⁹ Tradução livre: “Esses comportamentos geralmente são aprendidos mais tarde na vida e parece haver menos tabus sociais associados a eles” (Knapp, 2009, p.23).

fazer exactamente o contrário, revelando uma atitude defensiva, de resguardo e protecção. Segundo Pease e Pease, “Manter as mãos nos bolsos é um estratagema preferido de homens que não querem participar numa conversa” (2018, p.43). Os mesmos autores acrescentam ainda que “As palmas das mãos eram originalmente semelhantes às cordas vocais da linguagem corporal, pois falavam mais do que qualquer outra parte do corpo, e escondê-las era semelhante a manter a boca fechada” (2018, p.44).

Em suma, por todas as razões descritas anteriormente, o uso de adaptadores deve ser evitado e controlado, ainda mais sentido será fazê-lo se pensarmos num professor em comunicação com os seus alunos.

3.2.1.12. Ilustradores

Como o nome indica, os ilustradores são gestos que ilustram o discurso verbal complementando-o. Segundo Knapp (2009), os ilustradores são gestos que “[...] acentúen o enfatizen uma palabra o una frase, esbocen una via de pensamiento, señalen objetos presentes, describan una relación espacial o el ritmo de um acontecimiento, tracen un cuadro del referente o representen una acción corporal⁹⁰” (p.20). Ou seja, são gestos do tipo: apontar para algo quando nos referimos a ele; quando apontamos para a cabeça ao mesmo tempo que pedimos a alguém para pensar; quando enumeramos contando pelos dedos; ou até quando procuramos precisão e acompanhamos esse discurso afastando as mãos ou o indicador e o polegar.

Os ilustradores são usados de forma um pouco mais consciente que os adaptadores, mas, no entanto, não de forma tão explícita como os emblemas. Neste sentido, Knapp (2009) afirma que usamos os ilustradores “[...] intencionalmente para ayudar a la comunicación, pero no tan deliberadamente como los emblemas⁹¹” (p.20).

A frequência com que aparecem os ilustradores deve ter em conta algumas variáveis. Por exemplo, é provável que surjam em maior número na comunicação cara a cara do que por telefone; e até que o mesmo aconteça com pessoas mais agitadas ou entusiasmadas. Outro exemplo de um possível aumento de ilustradores é quando

⁹⁰ Tradução livre: “[...] acentuam ou enfatizam uma palavra ou frase, esboçam uma maneira de pensar, apontam para apresentar objectos, descrevem uma relação espacial ou o ritmo de um acontecimento, desenham uma imagem do referente ou representam uma acção corporal” (Knapp, 2009, p.20).

⁹¹ Tradução livre: “[...] intencionalmente, para ajudar na comunicação, mas não tão deliberadamente como os emblemas” (Kurkul, 2009, p.20).

aparecem “[...] situaciones difíciles de comunicación; por ejemplo, si no se encuentran las palabras justas para expresar un pensamiento o si nos enfrentamos con un receptor que no nos presta atención o no comprende lo que tratamos de decirle⁹²” (Knapp, 2009, p.21).

O uso de ilustradores pode ser uma ferramenta bastante útil para um professor porque o ajudará a reforçar o seu discurso verbal, facilitando a compreensão do mesmo por parte dos alunos.

3.2.1.13. Reguladores

Os reguladores são actos não-verbais que regulam a comunicação. São usados pelo receptor, inconscientemente, de forma a regular a comunicação do emissor, que os processa conscientemente. Neste sentido, Knapp (2009) afirma que “Los reguladores parecen hallarse en la periferia de nuestra consciencia y son, en general, difíciles de inhibir. Son como hábitos arraigados y casi involuntarios, pero se trata de señales de las que somos muy conscientes cuando las producen otros⁹³” (p.22).

Para Knapp (2009), o papel mais importante dos reguladores está relacionado com o início e o fim das conversações e agrupa os mesmos em cumprimentos, despedidas e alternância durante a conversação. Nesses três momentos são usados actos não-verbais como gestos, expressões faciais, contacto visual e elementos de prosódia.

No caso do ensino, um bom exemplo de um regulador usado pelos alunos, e que o professor deve ter sempre em consideração, é a expressão facial e o movimento da cabeça que os mesmos fazem quando o professor diz ou explica algo. Se essa expressão facial for de dúvida ou o movimento de cabeça horizontal (como dizendo não), é um sinal claro de que o aluno não percebeu a mensagem de forma clara. Por outro lado, se o aluno fizer um aceno de cabeça vertical, em princípio, se a expressão facial não demonstrar o seu contrário, o aluno conseguiu absorver a mensagem transmitida pelo professor. Através deste exemplo conseguimos compreender a importância dos reguladores no

⁹² Tradução livre: “[...] situações difíceis de comunicação; por exemplo, se não for possível encontrar as palavras certas para expressar um pensamento ou se formos confrontados com um receptor que não presta atenção em nós ou não entende o que estamos a tentar dizer” (Knapp, 2009, p.21).

⁹³ Tradução livre: “Os reguladores parecem estar na periferia da nossa consciência e geralmente são difíceis de inibir. Eles são como hábitos enraizados e quase involuntários, mas são sinais dos quais temos muita consciência quando produzidos por outros” (Knapp, 2009, p.22).

ensino e, através dos mesmos, o professor deve regular o seu discurso de forma a ser acompanhado da forma mais eficaz possível pelos seus alunos.

3.2.2. Comunicação Não-Verbal em Aula Individual de Violino

Apesar de Gladstein (1974, citado por Kurkul, 2007) afirmar que “[...] there is an inconsistency in what major nonverbal behavioral categories are considered the most salient for one-to-one music performance instruction settings⁹⁴” (p.329), nós consideramos que as ferramentas de comunicação não-verbal usadas numa aula individual de violino são exactamente as mesmas do ensino geral. No entanto, em algumas terão de existir adaptações ou cuidados especiais (como vimos anteriormente, sobretudo nos casos da *proxémia* e do *rapport*) devido à especificidade da matéria leccionada, dos recursos necessários para o seu ensino/aprendizagem e pelo facto de ser uma aula individual.

Por outro lado, existem acções não-verbais exclusivas em aula individual de violino que estão incluídas nos ilustradores e reguladores e que são de extrema importância. Por esse motivo, neste subcapítulo iremos abordar os mesmos em dois subcapítulos que intitulamos de Ilustradores Específicos e Reguladores de Performance.

3.2.2.1. Ilustradores Específicos

Como vimos no [subcapítulo 3.2.1.12](#), os ilustradores são gestos usados com o objectivo (mesmo que inconsciente) de complementar o nosso discurso verbal, tornando-o mais claro. No caso de uma aula individual de violino existem ilustradores específicos que podem ir desde o simples apontar para a partitura como exemplificar um movimento ou gesto técnico violinístico.

Na nossa investigação identificámos 29 tipos de ilustradores específicos e, partindo sempre da premissa que a sua função é ilustrar o discurso verbal, iremos agora defini-los:

⁹⁴ Tradução livre: “[...] há uma inconsistência sobre quais são as categorias comportamentais não-verbais consideradas mais relevantes para o ensino das aulas individuais de música” (Gladstein, 1974, citado por Knapp, 2009, p.329).

- Golpe de Arco: este é um ilustrador referente à técnica violinística, mais propriamente à execução do arco, e nele estão contidos quatro tipos de gestos que compreendem o braço direito, pulso direito, mão direita e dedos da mão direita;

- Técnica de Mão Esquerda: à semelhança do anterior, podemos agrupar em quatro grupos os ilustradores necessários para nos referirmos a esta técnica: movimento do braço esquerdo, movimento do pulso esquerdo, movimento da mão esquerda e movimento dos dedos da mão esquerda;

- Fraseado: neste ilustrador podemos usar gesto(s) com a(s) mão(s), gesto com o(s) braço(s), gesto(s) com o corpo e tocar para mostrar um fraseado;

- Marcar Pulsação: quando existe necessidade de ilustrar o nosso discurso verbal acerca da pulsação, podemos fazê-lo com recurso à marcação da pulsação através das pernas, mãos, pés, estalando os dedos e batendo palmas;

- Afinação: para ilustrar a necessidade de ajustar a afinação, o mesmo pode ser feito com o gesto das mãos para cima ou para baixo, subindo ou descendo a afinação;

- Direcção do Arco: através de um gesto com o braço direito, conseguimos complementar o nosso discurso verbal sobre a direcção do arco pretendida, ou seja, para cima (diagonal para a esquerda) ou para baixo (diagonal para a direita);

- Indicação para Respirar: através da simulação do gesto de inalar (com o corpo);

- Expressão Facial: usada para imprimir o carácter musical necessário, complementando o discurso verbal;

- Salto: como o nome indica trata-se de um salto (com o corpo), quase como se nos tivéssemos assustado. Usado para ilustrar uma antecipação rítmica;

- Altura dos Sons: através do nível em que colocamos a(s) mão(s) conseguimos ilustrar a altura dos sons;

- Apontar para o Ouvido: seja para ilustrar o nosso discurso sobre afinação como para a necessidade de ouvir;

- Zona de Contacto Arco/Corda: este ilustrador é realizado através da colocação do arco na corda no ponto pretendido, complementado o discurso verbal;

- Zona do Arco: com o intuito de demonstrar a zona do arco a que nos estamos a referir no nosso discurso verbal, podemos apontar para a zona do arco pretendida ou colocar o arco na corda nessa zona (independentemente da zona de contacto arco/corda);

- *Pizzicato*: com recurso à mão direita, podemos complementar o nosso discurso verbal sobre a execução do *pizzicato*;

- Dedilhação: através dos dedos da mão esquerda, conseguimos ilustrar a que dedo ou dedos nos estamos a referir.

3.2.2.2. Reguladores de Performance

Os reguladores, como referido no [subcapítulo 3.2.1.13](#), são actos não-verbais emitidos pelo receptor e que regulam o discurso do emissor. No caso de uma aula individual de violino, além dos reguladores usados durante a comunicação verbal, também existem reguladores de performance. Ou seja, reguladores que regulam o discurso musical. Por outras palavras, são actos não-verbais que regulam a execução violinística do aluno. Assim sendo, enquanto o aluno toca torna-se o emissor da mensagem, neste caso musical, sendo o professor o receptor dessa mesma mensagem. Logo, para regular o discurso musical do aluno sem ter de o interromper, o professor pode usar os reguladores de performance.

Na nossa investigação, conseguimos identificar 24 tipos de reguladores de performance. De realçar que 13 são semelhantes a ilustradores específicos referenciados anteriormente, embora tenham agora a função de regular o discurso musical e não de ilustrar o discurso verbal. Os reguladores de performance que conseguimos identificar são os seguintes:

- “Cara Feia”: como o nome indica, este regulador é realizado através de uma expressão facial e pode ser usado em caso de desafinação ou de má qualidade de som;
- Corrigir a Postura do Aluno: através de um gesto tipo “endireitar as costas”;
- Levantar o Violino: este regulador serve para corrigir a posição do violino e pode ser executado de duas formas, com contacto (levantando o violino do aluno) ou através de um gesto no ar (simulando que estamos a levantar o violino);
- Fraseado: tal como no ilustrador específico, este regulador é realizado através de gesto(s) com a(s) mão(s), braço(s) e com o corpo. No entanto, sem recorrer a comunicação verbal ou à demonstração com o violino;
- Apontar para o ouvido: com o intuito de o aluno ajustar a sua afinação;
- Afinação: da mesma forma que o ilustrador específico, este regulador é feito através de um gesto com a(s) mão(s) com o intuito de ajustar a afinação. Se for necessário subir a afinação, a mão sobe, se o objectivo for descer, então aí a mão faz um movimento descendente;

- Marcar Pulsação: com o intuito de regular a pulsação do discurso musical, e tal como o ilustrador específico, este gesto pode ser realizado estalando os dedos, batendo palmas, marcando o tempo nas pernas ou com recurso aos pés;

- Direcção do Arco: para regular se a arcada deve ser realizada para baixo ou para cima, recorreremos a um gesto com o braço direito na direcção pretendida. Outro gesto partilhado com os ilustradores específicos;

- Mais Rápido: caso o aluno esteja a diminuir o tempo ou o discurso musical assim o indique, podemos indicar ao aluno que deverá aumentar o andamento através de gesto(s) circular com a mãos(s);

- Calma: com o intuito contrário do regulador anterior, ou seja, para diminuir o andamento ao invés de o aumentar, este regular é realizado movendo a mão descendentemente;

- Piano: para diminuir a quantidade de som emitida pelo aluno podemos recorrer a dois gestos diferentes. Ou utilizamos o gesto anterior (movimento descendente da mão) ou colocamos o dedo indicador verticalmente na boca;

- Forte: através de um gesto contínuo com os dedos, mantendo a palma da mão para cima (como chamássemos alguém para perto de nós) conseguimos regular a quantidade de som emitida pelo aluno, mas, desta vez, aumentando-a;

- Parar: se tivermos necessidade de parar o discurso musical sem recorrer a comunicação verbal, recorreremos a este regulador que é realizado através de um círculo com a mão, do aberto para o fechado;

- Indicação para Respirar: tal como o ilustrador específico, este regulador é realizado através da simulação, com o corpo, de inalar;

- Expressão Facial: para regular e/ou imprimir carácter musical, e à semelhança do ilustrador específico, este gesto é realizado através de expressões faciais.

Assim neste capítulo sobre comunicação julgamos ter cumprido o nosso propósito dando cumprimento aos objectivos, de alguma forma enunciados, nas suas primeiras cinco linhas.

4. Metodologia

Neste quarto capítulo, propomo-nos descrever e enumerar os objectivos e etapas da investigação realizada, assim como as escolhas tomadas para que a mesma fosse possível.

4.1. Questão de Partida

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), “A formulação da pergunta de partida obriga o investigador a uma clarificação, frequentemente muito útil, das suas intenções e perspectivas espontâneas” (p.34). Para os mesmos autores, deve ter-se em conta as suas qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência. Tendo estes aspectos em consideração, formulou-se, para esta investigação, a seguinte questão de partida:

Qual a importância da comunicação não-verbal no contexto de uma aula individual de violino?

4.1.1. Outras Questões

A partir da questão de partida, foi possível formular outras questões, importantes para orientar os passos a desenvolver ao longo da investigação. Essas questões são as seguintes:

Q1 – Qual o impacto da prosódia no contexto de uma aula individual de violino?

Q2 – De que forma a proxémia influencia o ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino?

Q3 – Qual a influência da cronémia no contexto de uma aula individual de violino?

Q4 – Qual o impacto do contacto visual no contexto de uma aula individual de violino?

Q5 – Qual o impacto do sorriso no contexto de uma aula individual de violino?

Q6 – De que forma o *rapport* influencia o ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino?

Q7 – Qual o impacto da indumentária no ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino?

Q8 – De que forma o espaço aula poderá influenciar o ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino?

Q9 – Quais os ilustradores específicos existentes no contexto de uma aula individual de violino?

Q10 – Quais os reguladores de performance existentes no contexto de uma aula individual de violino?

4.2. Objectivos da Investigação

Para que a investigação não perca o seu rumo, é necessário delinear os objectivos da mesma.

4.2.1. Objectivos Gerais

OG1 – Compreender a importância da comunicação não-verbal;

OG2 – Observar a comunicação não-verbal existente em contexto de aula individual de violino;

OG3 – Analisar os efeitos da comunicação não-verbal no processo de aprendizagem de violino;

OG4 – Identificar possíveis melhorias na comunicação não-verbal, de modo a aperfeiçoar a relação professor/aluno em geral e, em particular, essa relação, no processo de ensino individual de violino.

4.2.2. Objectivos Específicos

Q1.OE1 – Perceber qual o impacto da prosódia no contexto de uma aula individual de violino;

Q2.OE2 – Compreender de que forma a proxémia influencia o ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino;

Q3.OE3 – Perceber qual a influência da cronémia no contexto de uma aula individual de violino;

Q4.OE4 – Perceber qual o impacto do contacto visual no contexto de uma aula individual de violino;

Q5.OE5 – Perceber qual o impacto do sorriso no contexto de uma aula individual de violino;

Q6.OE6 – Compreender de que forma o *rapport* influencia o ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino;

Q7.OE7 – Perceber qual o impacto da indumentária no ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino;

Q8.OE8 – Compreender de que forma o espaço aula poderá influenciar o ensino/aprendizagem no contexto de uma aula individual de violino;

Q9.OE9 – Identificar quais os ilustradores específicos existentes no contexto de uma aula individual de violino;

Q10.OE10 – Identificar quais os reguladores de performance existentes no contexto de uma aula individual de violino.

4.3. Opção Metodológica

Para a realização deste trabalho, optámos por realizar uma investigação naturalista, de abordagem mista: qualitativa e quantitativa. Segundo Guba e Wolf (1978, citados por Bogdan e Biklen, 1994) “Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (p.17).

Para além do que está explanado na citação anterior, em que a fonte directa de dados é o ambiente natural, e de um dos instrumentos de recolha de dados ser a entrevista semi-estruturada (como veremos mais à frente), a abordagem qualitativa está presente nesta investigação também por outras razões. Bogdan e Biklen afirmam que “A Investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (1994, p.48). Os mesmos autores afirmam ainda que “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (1994, p.49).

Outro factor que nos levou a decidir pela abordagem qualitativa foi condicionado pela própria natureza da investigação. Ou seja, o facto de ser realizada com o foco na comunicação não-verbal utilizada num contexto específico. Neste sentido, Álvarez (2011) afirma que a finalidade da investigação qualitativa é:

- Caracterizar y responder de manera conjunta y articulada: cómo siente ?, - cómo piensa ? y, - cómo actúa la gente ?.
- Describir y comprender lo que la gente vive y cómo lo vive.
- Interpretar los contextos de la realidad social donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas y grupos.
- Explicar cómo las personas conocen e interpretan la realidad.
- Internalizar el mundo socio simbólico y cultural de sus contextos.⁹⁵ (p.109)

A opção pela abordagem quantitativa foi tomada na medida em que a investigação se socorrerá de alguns itens de estatística descritiva, de recolha de número de ocorrências e da utilização da escala de Likert. Todos estes instrumentos estão presentes na ficha de observação directa, como veremos mais à frente, outro instrumento de recolha de dados. Para Quivy e Campenhoudt, “[...] os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (2008, p.196). Os mesmos autores, afirmam ainda que:

A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. [...] Incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos. Tem como suporte um guia de observação que é construído a partir desses indicadores e que designa os comportamentos a observar, mas o investigador regista directamente as informações. (2008, p.164)

Tendo em consideração que o alvo da investigação é o indivíduo e que a mesma foi realizada num contexto real e natural (em que o investigador não tem controlo) a estratégia adoptada foi estudo de caso, na sua vertente multi-casos. Segundo Yin (2001), “Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida [...] quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p.19).

⁹⁵ Tradução livre: Caracterizar e responder de forma conjunto e articulada: como sente? - como pensa? e, - como as pessoas agem?

- Descrever e entender o que as pessoas vivem e como elas vivem.
- Interpretar os contextos da realidade social onde ocorre a vida cotidiana de pessoas e grupos.
- Explicar como as pessoas conhecem e interpretam a realidade.
- Internalizar o mundo simbólico e cultural dos seus contextos. (Álvarez, 2011, p.109)

A escolha de multi-casos foi feita para tornar a investigação mais credível. Neste sentido, Herriott e Firestone (1983, citados por Yin, 2001) afirmam que “As provas resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como sendo mais robusto” (p.68).

Como foi referido anteriormente, para a recolha de dados foi utilizada uma ficha de observação directa e uma entrevista semi-estruturada. Para além disso, o investigador também recorreu a um caderno de notas. Sobre a construção destas ferramentas, falaremos mais adiante, no [subcapítulo 4.6](#).

4.4. Participantes

A investigação foi realizada durante a PESEVM do investigador e o alvo da investigação foi a comunicação não-verbal do seu orientador cooperante, em aula individual de violino. Optámos por observar cinco aulas, tendo sido discutidas a duração e a hora de realização dessas mesmas cinco aulas. A variável sexo dos alunos que tinham aulas durante essas observações não foi possível ter em conta porque todos os alunos do orientador cooperante são do sexo feminino. Surgiram seis hipóteses:

1ª – uma aula de 45 minutos e outra de 90 ao início da tarde; uma de 45 minutos a meio da tarde; uma de 90 e outra de 45 minutos ao final da tarde;

2ª – três aulas de 45 minutos e duas de 90 ao início da tarde;

3ª – cinco aulas de 45 minutos a horas diferentes;

4ª – cinco aulas de 45 minutos à mesma hora;

5ª – cinco aulas de 90 minutos à mesma hora;

6ª – cinco aulas de 90 minutos a horas diferentes.

De modo a que as observações fossem realizadas em aulas de alunas diferentes, a 5ª e 6ª hipóteses foram descartadas porque o orientador cooperante só tinha duas alunas com aulas de 90 minutos. Para não se perder a variável da duração da aula a 3ª e 4ª hipóteses também não foram opção. No caso da 2ª hipótese, além de se perder a variável da hora de realização da aula, não foi possível optar por ela porque as duas alunas, com aulas de 90 minutos, tinham essa aula a horas diferentes. Deste modo, a hipótese que nos permitiu ter mais variáveis foi a 1ª.

Devido a constrangimentos alheios ao investigador, a 4ª observação (a 2ª de 90 minutos) só teve a duração de 60 minutos e não de 90 como inicialmente previsto. Apesar de as observações terem sido realizadas durante a PESEVM do investigador, não foi

possível agendar as cinco observações para cinco dias diferentes, como inicialmente discutido e previsto. Assim sendo, a 1ª e 2ª observações foram realizadas no mesmo dia, a 3ª e 4ª noutro dia, ficando a 5ª observação para um terceiro dia.

4.5. Etapas da Investigação

As etapas percorridas ao longo desta investigação, estão explanadas de forma cronológica no quadro 6.

Quadro 6 – Etapas da Investigação. Elaboração própria.

Etapas	Descrição
1ª	Revisão bibliográfica específica sobre a temática.
2ª	Seleção específica de itens que possam servir uma recolha de dados que dêem resposta às questões e objectivos da investigação.
3ª	Elaboração de uma versão primária da ficha de observação.
4ª	Aplicação da versão primária da ficha de observação a cinco professores em aula individual de violino.
5ª	Elaboração de uma versão secundária da ficha de observação, melhorada/ajustada, com base nas observações referidas no 4º passo.
6ª	Elaboração do guião da entrevista semi-estruturada.
7ª	Aplicação, como pré-teste, da versão secundária da ficha de observação a dois professores em aula individual de violino.
8ª	Aplicação, como pré-teste, do guião da entrevista semi-estruturada, após as observações aos dois professores referidas no 7º passo.
9ª	Elaboração da versão final da ficha de observação directa, após as observações realizadas e aplicação do pré-teste.
10ª	Elaboração do guião final da entrevista semi-estruturada, após a sua aplicação como pré-teste referida no 8º passo.
11ª	Observação do orientador cooperante durante cinco aulas individuais de violino, com base na utilização da versão final da ficha de observação de recolha de dados.

- | | |
|-----------------|--|
| 12 ^a | Realização da entrevista semi-estruturada, após as cinco observações referidas no 11º passo, com base no guião final da entrevista semi-estruturada. |
| 13 ^a | Análise e tratamento dos dados recolhidos. |
| 14 ^a | Redação do relatório. |

4.6. Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a ficha de observação directa, a entrevista semi-estruturada e o caderno de notas. Neste subcapítulo iremos descrever os procedimentos e escolhas tomadas para a elaboração da ficha de observação directa e do guião da entrevista semi-estruturada.

4.6.1. Ficha de Observação Directa

A versão primária da ficha de observação (ver [Anexo A](#)) foi elaborada com base na bibliografia consultada; no conhecimento do investigador sobre comunicação não-verbal, pedagogia e didáctica do ensino do violino e na experiência anterior do investigador como professor de violino. Com o intuito de melhorar e ajustar esta ficha de observação, assim como verificar se a sua utilização seria prática, a mesma foi aplicada observando cinco aulas individuais de violino de cinco professores diferentes. Neste sentido, Yin (2001) afirma que este processo “[...] auxilia os pesquisadores na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos” (p.100). Acrescenta ainda que esta primeira grelha “[...] pode conter uma quantidade extraordinária de dados e documentos” (p.100). A escolha pelo número de cinco professores foi feita tendo por base o número de professores de violino da EAMCN. Como foi referido no [subcapítulo 3.2](#) da Secção I, a classe de violino contém dez professores, incluindo o orientador cooperante. Quando o convite foi realizado aos nove professores, dois recusaram e um acabou por não responder. Existindo ainda a necessidade de realizar um pré-teste, foi decido realizar o mesmo com dois professores. Assim sendo, esta fase foi realizada com quatro professores de violino da EAMCN e outro do Centro Comunitário da Vialonga.

Aplicada esta primeira versão da ficha de observação, o passo seguinte foi elaborar a versão secundária da ficha de observação (ver [Anexo B](#)). Optámos por retirar apenas dois gestos da versão primária: Arregalar os Olhos, dos Adaptadores, por considerarmos pertencer à Surpresa das Expressões Afectivas, e Encolher os Ombros, dos Ilustradores Gerais, por pertencer à Aversão das Expressões Afectivas. No entanto, por terem surgido quando foi aplicada a versão primária da ficha de observação, foram introduzidas, na versão secundária, os seguintes gestos:

- Ilustradores Específicos: Toca para mostrar um Fraseado, Indicação para Respirar, Direcção do Arco (gesto com o braço direito), Fraseado [gesto(s) com a(s) mão(s)], Fraseado [gesto(s) com o(s) braço(s)], Fraseado (com o corpo), Marcar Pulsação (com as pernas), Marcar Pulsação (com estalar os dedos), Marcar Pulsação (com os pés), Subir Afinação (com as mãos) e Descer Afinação (com as mãos).

- Reguladores de Performance: Marcar Pulsação (com palmas), Direcção do Arco (gesto com o braço direito), Forte (gesto com a mão), Parar (círculo com a mão, do aberto para o fechado), Descer Afinação (com as mãos) e Indicação para Respirar (respirando).

De salientar que, além de o mesmo gesto ter sido introduzido nos Ilustradores Específicos e nos Reguladores de Performance, alguns gestos já faziam parte dos Ilustradores Específicos e também passaram para os Reguladores de Performance e vice-versa.

Concluída a elaboração secundária da ficha de observação, o passo seguinte foi aplicá-la, como pré-teste, em duas aulas individuais de violino de dois professores diferentes da EAMCN. Para Yin (2001) “[...] o pré-teste é a ocasião para um ‘ensino geral’ formal, na qual o pretendido para a coleta de dados é utilizado de uma forma tão fiel quanto possível como rodada final de testes” (p.100). Através do pré-teste, o investigador conseguiu aprimorar o uso da ficha de observação e foi ainda possível encontrar dois gestos que foram introduzidos na versão final da ficha de observação (ver [Anexo C](#)): Marcar Pulsação (com palmas) nos Ilustradores Gerais e Expressão Facial (imprimir carácter musical) nos Reguladores de Performance.

Concluídos estes ajustes, a versão final da ficha de observação foi aplicada em cinco aulas individuais de violino do orientador cooperante, como referido no subcapítulo 4.5.

4.6.2. Guião da Entrevista Semi-Estruturada

Para Quivy e Campenhoudt, um método complementar da observação directa é “O método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo” (2008, p.24). Nesse sentido, e com o intuito de se poder triangular os dados recolhidos, decidimos elaborar um guião de entrevista semi-estruturada para esta se realizar com o orientador cooperante. O objectivo é perceber qual a percepção do orientador cooperante sobre a sua comunicação não-verbal. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), “A entrevista semidirectiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. [...] Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (p.192). Boni e Quaresma (2005) acrescentam “Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direccionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (p.75). Além disso, “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa” (Boni e Quaresma, 2005, p.75). Por estas razões, optámos pela entrevista semi-estruturada, evitando assim uma entrevista escrita, que não permitiria respostas espontâneas, ou questionário, que além de não se obterem respostas espontâneas, ainda se limitava a resposta do entrevistado.

Pelas mesmas razões, a partir da ficha de observação directa foi elaborada uma primeira versão do guião da entrevista semi-estruturada (ver [Anexo D](#)), testada após as duas observações com a versão secundária da ficha de observação. Este guião foi elaborado tendo em conta as vertentes da comunicação não-verbal presentes na ficha de observação. Este guião continha linhas de forças gerais e linhas de força particulares para cada uma dessas vertentes. Após o teste da primeira versão deste guião, foi necessário introduzir linhas de força particulares para os cronémicos que, por lapso, não foram logo introduzidos na primeira versão. No entanto, a maior alteração prendeu-se com a alteração da ordem das perguntas. Quando a primeira versão foi aplicada, o investigador apercebeu-se que as perguntas iniciais do guião eram demasiado intrusivas para início de entrevista.

Nesse sentido, a ordem foi alterada para se iniciar a entrevista com questões mais simples de responder e menos intrusivas, evoluindo para as questões mais complexas e de cariz mais pessoal. Concluída esta alteração, a versão final do guião da entrevista semi-estruturada (ver [Anexo E](#)) estava completo.

Colocámos a hipótese de a entrevista semi-estruturada ao orientador cooperante ser realizada no final de cada observação e após preenchida a ficha de observação ou no final de todas as aulas observadas e após preenchidas todas as fichas de observação respectivas. Discutindo as vantagens e desvantagens de um e de outro procedimento, chegámos à conclusão que a maior vantagem de a entrevista ser realizada no final de cada observação é o facto de os comportamentos estarem frescos na memória do orientador cooperante e, assim, mais fáceis de os explicitar e explicar. A grande desvantagem desta operacionalização seria condicionar as próximas observações. No entanto, se durante a entrevista, o investigador não atribuir um significado aos comportamentos do orientador cooperante, não haverá grandes condicionalismos pois o mesmo não dará sentido (positivo, negativo...) aos seus comportamentos. Ainda assim, o risco que poderíamos correr ao influenciar as próximas respostas era demasiado elevado. Por esse motivo, optámos pela realização de uma só entrevista no final das cinco observações, pedindo, no entanto, ao orientador cooperante que retivesse na sua memória, o mais possível, as cinco aulas observadas. Além disso, caso algo de extraordinário surgisse em alguma das observações, a questão sobre esse acontecimento seria feita no final dessa observação. Deste modo, esse momento estaria mais fresco na memória do orientador cooperante e, possivelmente, mais fácil de explicar.

Estando a versão final do guião da entrevista semi-estruturada completo e após tomada a decisão de realizar apenas uma entrevista, a mesma foi então realizada no final das cinco observações.

5. Apresentação e Análise de Resultados

Neste capítulo do nosso trabalho, iremos proceder à apresentação e análise dos resultados recolhidos através da ficha de observação (nas cinco aulas observadas), do caderno de notas e da entrevista realizada ao orientador cooperante.

Com o intuito de facilitar a compreensão e o acompanhamento dos dados apresentados, decidimos organizá-los pela ordem em que os mesmos são expostos na entrevista e, nos casos em que não o são de forma directa, pela ordem em que surgem na

ficha de observação. Além disso, os temas abordados na entrevista realizada ao orientador cooperante estão organizados por cores permitindo uma rápida procura das perguntas (P) e respostas (R) no [Anexo E](#).

Para não identificar as alunas que tiveram aulas nessas cinco observações, iremos nomeá-las (quando necessário) com letras de G a K. Em que G é a aluna que teve aula na primeira observação, aluna H a da segunda observação e assim sucessivamente.

5.1. Espaço Aula

A sala onde foram realizadas as cinco observações é a sala onde o orientador cooperante realiza sempre as suas aulas individuais de violino. Em relação às cores predominantes na sala, numa escala de um a cinco (em que um é fria, três é neutra e cinco é quente), classifiquei-a de três. O chão era de madeira, e as paredes brancas com quadrados de isolamento acústico cinzentos.

No que se refere à dimensão da sala, também numa escala de um a cinco (em que um é pequena e cinco grande), a classificação dada foi de um. No fundo, a sala era um pequeno rectângulo, quase um corredor, que continha um piano vertical, uma a duas estantes, uma mesa, quatro cadeiras, um cofre antigo e um armário.

Quando questionado sobre estes dados recolhidos nas fichas de observação (ver P1, [Anexo E](#)), o orientador cooperante concordou com o investigador. Ainda assim, afirmou que estes factores não o incomodavam particularmente, e que nunca tinha pensado muito sobre este assunto (ver **R1** e **R1.1**, [Anexo E](#)). No entanto, no decorrer da entrevista, quando confrontado com questões de proxémia, ilustradores gerais e reguladores de performance (ver P7.1, P7.2, P7.3, P7.5, P11.1 e P14.6, [Anexo E](#)), acabou por admitir que de facto, as limitações do espaço teriam impacte e importância no decorrer das suas aulas, condicionando por vezes o seu comportamento e forma de leccionar (ver **R7.1**, **R7.2**, **R7.3**, **R7.5**, **R11.1** e **R14.6**, [Anexo E](#)).

5.2. Indumentária

As cinco aulas observadas ocorreram em três dias diferentes, agrupadas por primeira e segunda observações no primeiro dia, terceira e quarta observações no segundo dia e a quinta observação no terceiro dia. Deste modo, a indumentária do orientador cooperante será apresentada e analisada tendo em conta este factor.

Na primeira e segunda observações, o orientador cooperante vestia uma t-shirt com camisa aberta e calças de ganga, tudo em tons de azul. Na terceira e quarta observações, calça de ganga e polo, também em tons de azul. Já na quinta observação, umas calças de ganga escuras e uma t-shirt de cor amarelo torrado. Assim sendo, numa escala de um a cinco (em que um é informal e cinco formal), o tipo de indumentária foi classificado com dois nas cinco observações. A cor, também numa escala de um a cinco (em que um é fria, três neutra e cinco quente) foi classificada com um nas primeira, segunda, terceira e quarta observações e com quatro na quinta observação. Já a apresentação foi classificada com um quatro, numa escala de um a cinco (em que um é descuidada e cinco cuidada), nas cinco observações.

Na entrevista, quando confrontado com o facto de em quatro das cinco aulas, a cor predominante ser o azul (ver P2, [Anexo E](#)), o orientador cooperante diz não ter reparado nesse facto (ver R2, [Anexo E](#)). No entanto, afirma que apesar de saber da existência de teorias em relação às cores, considera isso um aspecto secundário na comunicação (ver P2.2, [Anexo E](#)). Já em relação ao tipo e cuidado da indumentária, acredita que um professor não deve ser muito formal, mas deve cuidar-se para não transparecer uma imagem de desleixo e desordem (ver R2.3 e R2.4, [Anexo E](#)).

5.3. Rapport

O *rapport* foi observado tendo em conta três factores: a empatia entre professor/aluno, o ambiente em sala de aula e a serenidade do professor.

Na empatia, a escala utilizada variava entre um e cinco, em que um é inexistente e cinco existente. A primeira aula foi classificada com quatro e as restantes aulas com cinco. Quando questionado, na entrevista, sobre a empatia que julga ter criado com as suas alunas (ver P3, [Anexo E](#)), o orientador cooperante refere que estabelece um bom nível de empatia com todos os alunos, com excepção da aluna G (ver R3, [Anexo E](#)). Na opinião do orientador cooperante, esta situação prende-se com o facto de ela ser sua aluna

há menos tempo e ainda não a sentir enquadrada consigo e com a escola. Apesar de não classificar a empatia com números concretos, afirmou que daria uma nota mais baixa à sua empatia com esta aluna (ver [R3](#), [Anexo E](#)).

Em relação ao ambiente criado em sala de aula, a escala utilizada também variava entre um e cinco (em que um é mau ambiente e cinco bom ambiente). Neste caso, as cinco aulas foram classificadas com cinco. Uma vez mais, esta classificação vai ao encontro da opinião do orientador cooperante (ver [R3.1](#), [Anexo E](#)). No entanto, segundo o que afirma, esse bom ambiente criado terá de ser propício ao trabalho e uma hierarquização deverá ser estabelecida (ver [R3.2](#), [Anexo E](#)).

Tal como os dois factores anteriores, a serenidade do professor também foi observada através de uma escala entre um e cinco (em que um é impaciente e cinco paciente). Na primeira, terceira e quinta aulas observadas, a classificação foi de cinco. Já as segunda e quarta aulas foram classificadas com quatro. Quando questionado sobre a sua percepção deste factor, o orientador cooperante, apesar de acreditar que o professor deve estar sempre em controlo, afirma que talvez seja menos cordato com a aluna G (ver [R3.3](#), [Anexo E](#)).

Tendo em conta que as segunda e quarta aulas tiveram uma classificação mais baixa que as restantes, um dos factores que poderá ter influenciado essa classificação pode ter sido o facto de as alunas H e J serem do secundário. Quando questionado sobre se esse facto pode ter influência na sua serenidade (ver [P3.4](#), [Anexo E](#)), o orientador cooperante afirma que, inconscientemente, sim (ver [R3.4](#), [Anexo E](#)). Ainda assim, acredita mais que a influência não terá directamente a ver com o nível das alunas, mas sim com a resposta que as mesmas dão em aula e o grau de confiança estabelecido entre ele e as alunas (ver [R3.4](#), [Anexo E](#)).

5.4. Sorriso

O sorriso durante a comunicação foi observado em duas vertentes, a frequência e duração, e foi usada uma escala de um a cinco. No caso da frequência, um significa inexistente e cinco frequente. Por sua vez, na duração, o um é usado para o curto e cinco para o longo.

Na primeira observação, ambos os factores foram classificados com dois. Na segunda, terceira e quinta observações com três. Na quarta, com um quatro na frequência e um três na duração.

Contrariamente ao que o investigador observou, na opinião do orientador cooperante, a frequência do seu sorriso poderá até ser em excesso. Embora não esteja seguro dessa sua afirmação, considera mesmo existir uma certa bonomia na forma como comunica facialmente (ver [R4](#), [Anexo F](#)).

5.5. Contacto Visual

Tal como o sorriso, o contacto visual foi observado tendo em conta a sua frequência e duração. No entanto, não só durante a comunicação, mas também durante a demonstração que fazia com o violino. Da mesma forma que no ponto anterior, foi usada uma escala de um a cinco. Na frequência, o um para inexistente e o cinco para existente; na duração o um para curto e o cinco para longo.

Os resultados obtidos nas observações feitas à duração do contacto visual, foi exactamente o mesmo na comunicação e na demonstração. A primeira e quinta observações foram classificadas com um cinco e as restantes com um quatro. Por sua vez, os resultados das observações à frequência do contacto visual revelaram exactamente o oposto. Enquanto na comunicação, a frequência do contacto visual é bastante elevada, já durante a demonstração os resultados demonstram outra realidade. A classificação dada à frequência do contacto visual durante a comunicação foi de cinco na primeira, terceira e quinta observações e de quatro na segunda e quarta observações. Durante a demonstração, a frequência do contacto visual foi classificada com um três na primeira e quarta observações; um quatro na segunda e terceira e um cinco na quinta observação.

Estes resultados vão ao encontro das afirmações feitas pelo orientador cooperante. Quando questionado pela sua frequência no contacto visual durante a comunicação (ver [P5](#), [Anexo F](#)), o mesmo afirma que ele é fundamental e, apesar de não ser uma estratégia específica, tenta sempre olhar para as pessoas quando comunica (ver [R5](#), [Anexo F](#)). Acrescenta, ainda, que a mensagem que quer transmitir é melhor percebida quando se olha nos olhos e que isso permite construir uma ponte de confiança entre os interlocutores. Deste modo, também deixa que os alunos o olhem nos olhos e que percebam que podem falar abertamente (ver [R5.1](#), [Anexo F](#)). No entanto, durante a demonstração, o orientador cooperante afirma que a frequência do contacto visual depende do grau de dificuldade da passagem (ver [R5.2](#), [Anexo F](#)). Quando demonstra, afirma que não o faz como se estivesse num concerto, mas sim dando ênfase a um determinado aspecto. Dessa forma,

para poder ser mais eficaz, tem que se concentrar mais no que está a fazer, direccionando o olhar para o violino (ver [R5.2](#) e [R5.3](#), [Anexo F](#)).

5.6. Expressões Afectivas

Na ficha de observação do investigador, constam seis variedades de expressões afectivas: raiva, aversão, alegria, tristeza, surpresa e medo. Durante as observações, foram notórias cinco ocorrências de aversão e uma de surpresa.

A de surpresa ocorreu na segunda observação, quando o orientador cooperante foi surpreendido pela aluna H que lhe disse que ela seria a única aluna de violino da sua turma a realizar prova no último período.

As ocorrências de aversão foram registadas nas seguintes observações: uma na primeira, duas na segunda e outras duas na quarta. A primeira ocorrência, como reacção à qualidade de som da aluna G; as duas da segunda observação, devido à dedilhação da mão esquerda escolhida pela aluna H. As ocorrências da quarta observação estavam relacionadas com o tipo de vibrato e a técnica de arco da aluna J.

Quando confrontado se sente emoções quando lecciona e de que forma as manifesta (ver P6 e P6.1, [Anexo F](#)), o orientador cooperante afirmou que sim, mas que é algo que não é planeado (ver [R6](#) e [R6.1](#), [Anexo F](#)). Ainda assim, tenta controlar os seus estados menos agradáveis, embora não controle as emoções positivas (ver [R6.1](#) e [R6.2](#), [Anexo F](#)). Em relação à forma como os alunos podem interpretar essas emoções, ou a falta delas, afirma que procura dar uma margem para o crescimento técnico e artístico das alunas, tornando-se mais exigente à medida que o trabalho amadurece. Na sua opinião, há sempre coisas que acontecem espontaneamente e que mesmo os alunos reagem de maneira diferente, dependendo dos dias (ver [R6.3](#), [Anexo F](#)).

5.7. Proxémia

A proxémia foi observada tendo em conta dois factores: a distância entre professor/aluno (zonas) e os tempos da posição do professor (sentado e em pé). Para a distância entre professor/aluno, foram usadas cinco zonas: íntima fechada, íntima, pessoal, social e pública. Para os tempos da posição do professor, a escala também continha cinco níveis em que um significava sentado e cinco em pé.

A distância entre professor/aluno, observada na primeira e quinta observações, situava-se na zona íntima. Nas restantes observações, na zona pessoal. Questionado sobre este assunto (ver P7 e P7.1, [Anexo E](#)), o orientador cooperante afirmou que está quase sempre muito próximo dos alunos (ver [R7](#), [Anexo E](#)). Acrescentou, ainda, que, geralmente, não costumava estar tão próximo, mas devido à limitação da sala, foi o ângulo posicional que conseguiu arranjar (ver [R7.1](#), [Anexo E](#)). Ainda assim, considera que não é muito bom estar em cima do aluno, nem do ponto de vista da energia que se transmite, nem do som que se ouve, precisando de mais distância para se aperceber de certas coisas (ver [R7.2](#), [Anexo E](#)). Em relação aos alunos, não sabe se eles se sentirão influenciados por essa proximidade (ver [R7.4](#), [Anexo E](#)).

Os tempos da posição do professor observados na primeira, terceira e quarta observações foi classificado com um; na segunda observação com três e na quinta observação com dois. De facto, as respostas dadas pelo orientador cooperante confirmam estes resultados das observações. Na entrevista, afirmou que passa mais tempo sentado por uma questão de comodidade e porque se torna difícil estar uma tarde em pé. Ainda assim, considera que o espaço também o condiciona porque se tivesse uma sala maior teria mais dificuldade em sentar-se. Pelo menos, poderia encostar-se à mesa, como fazia na sala que tinha no antigo Conservatório, sem ficar tão em cima dos alunos. No entanto, é da opinião que com alunos mais pequenos o professor se deve sentar para ficar à sua altura. Por outro lado, como a aluna H é muito alta, passa mais tempo em pé porque, de outra forma, fica complicado ver de baixo para cima. (ver [R7.5](#), [Anexo E](#)).

5.8. Prosódia

A prosódia foi observada utilizando uma escala de um a cinco, em seis parâmetros diferentes: registo de voz (um é grave e cinco aguda), volume (um é baixo e cinco alto), entoação (um é não adequada e cinco adequada), tipo de pausas (um é silenciosa e cinco preenchida), duração das pausas (um é breve e cinco longa) e um item interpretativo em que se quer compreender se denotam calma ou agitação (um calma e cinco agitação).

O registo de voz foi classificado com um três na segunda observação e com um dois nas restantes. O volume, com um quatro na segunda observação e com um três nas restantes. A entoação foi classificada com um quatro em todas as observações. O tipo de pausas com um dois na primeira e quinta observações e com um três nas restantes. A duração das pausas com um nas duas primeiras observações e com dois na terceira, quarta

e quinta. Por último, no parâmetro sobre o que denotam, o investigador classificou a primeira observação com um dois, a segunda com um três e a terceira, quarta e quinta com um.

Questionado sobre o seu registo de voz e que impacte ou significado pensa que o mesmo poderá ter (ver P8 e P8.1, [Anexo E](#)), o orientador cooperante considera ter um registo médio (ver [R8](#), [Anexo E](#)). Além disso, afirma que o registo de voz é muito importante, mas temos que partir do princípio que cada um tem o seu. No entanto, tenta ser o mais expressivo possível quando fala, mas evita registos extremos porque acha contraproducente um registo mais histórico (ver [R8.1](#), [Anexo E](#)). Sobre o volume da sua voz, não tem noção que seja demasiado alto ou demasiado baixo, considerando-o médio (ver [R8.2](#), [Anexo E](#)).

5.9. Cronémia

Quanto à cronémia, foi observada a pontualidade no início e no fim das aulas. Para isso, a escala utilizada tinha três parâmetros: antecipado, pontual e atrasado. O início das aulas foi atrasado na primeira, segunda e terceira observações; antecipado na quarta e pontual na quinta. O fim das aulas foi atrasado na primeira, segunda e quinta observações e antecipado na terceira e quarta.

O orientador cooperante afirma que as suas aulas não são muito pontuais, o que acontece com demasiada frequência, tratando-se de um problema estrutural (ver [R9](#), [R9.1](#) e [R9.2](#), [Anexo E](#)). Questionado sobre o possível impacte que isso poderá ter nos alunos (ver P9.1, [Anexo E](#)), considera que poderá ser nefasto para os que vão ao Conservatório apenas para a sua aula, mas não será tanto para alunos como os do supletivo. Por outro lado, as suas aulas são quase sempre as últimas do dia para os alunos e, por isso, acaba por não dar muita importância às questões de pontualidade (ver [R9.1](#), [Anexo E](#)). Admite ainda que este problema pode ser algo desorganizador para os alunos, mas não acha algo muito drástico, na maior parte dos casos, porque não deixa de dar a cada aluno o tempo que ele precisa (ver [R9.2](#), [Anexo E](#)).

5.10. Adaptadores

Na ficha de observação constavam 23 variedades de adaptadores e o que ocorreu, em maior número, foi o coçar o nariz, num total de 54 vezes. Confrontado com este número, o orientador cooperante afirma nunca se ter apercebido que o fazia, ainda que após a questão se tenha começado a aperceber. Diz ser um gesto espontâneo e não sabe porque o faz, até porque não tem comichão. Apesar de não lhe atribuir nenhum significado, ficou a pensar, momentaneamente, nele, mas acredita não pensar muito nisso quando o voltar a repetir (ver [R10](#), [R10.1](#), [R10.2](#), [R10.3](#) e [R10.4](#), [Anexo F](#)).

Coçar a cabeça surgiu em 26 momentos, em cima foram 11 vezes e atrás 15 vezes. Sobre o coçar atrás da cabeça, o orientador cooperante já se tinha apercebido do gesto, embora não lhe atribua nenhum significado nem queira transmitir nada (ver [R10.5](#) e [R10.6](#), [Anexo F](#)). Questionado sobre se pensa que os alunos já se tenham apercebido (ver [P10.7](#), [Anexo F](#)), afirma que, provavelmente, sim, sobretudo quando não estão a tocar (ver [R10.7](#), [Anexo F](#)).

Coçar a cara ocorreu num total de 21 vezes, nas cinco observações, e o orientador cooperante, tal como o coçar o nariz, nunca se tinha apercebido de tal (ver [R10.8](#), [Anexo F](#)).

Num total de 23 ocorrências, surgiram o cruzar as pernas e o cruzar os tornozelos. Abanar as pernas, num total de cinco ocorrências. Segundo o orientador cooperante, estes são gestos recorrentes, que estão relacionados com um problema que lhe foi diagnosticado no sistema nervoso central, síndrome das pernas inquietas. Embora saiba que o tem, é necessária muita atenção e pensar nisso com muita força para o conseguir controlar e, por vezes, o cruzar é uma forma de controlo disso (ver [R10.9](#), [R10.10](#) e [R10.11](#), [Anexo F](#)).

Coçar os braços surgiu num total de oito vezes, coçar as mãos apenas uma vez (segunda observação), coçar as pernas ocorreu num total de 10 vezes, coçar o pescoço num total de cinco vezes, tapar a boca surgiu em dois momentos, lambe os lábios em quatro, mão no ombro (cruzamento) ocorreu quatro vezes, esfregar as mãos duas vezes e mexer num objecto surgiu num total de cinco vezes.

Adaptadores que ocorreram apenas em uma das cinco observações foram: coçar os olhos que surgiu em dois momentos da segunda observação; mãos nos bolsos que ocorreu quatro vezes na segunda observação, passar a mão pelo cabelo que foi observado

em duas ocasiões da segunda observação e desviar o olhar que ocorreu duas vezes durante a terceira observação.

Sem nenhuma ocorrência observada ficaram o coçar a orelha, coçar as costas e cruzar os braços.

5.11. Ilustradores Gerais

Das nove variedades de ilustradores gerais que constavam da ficha de observação, dois não tiveram nenhuma ocorrência: enumerar contando pelos dedos e golpe no ar (agressividade).

Com um baixo número de ocorrências foi observado: punho fechado (firmeza) ocorreu uma vez na quarta observação; procurar precisão (afastamento das mãos) surgiu uma vez, na segunda observação; procurar precisão (afastamento do indicador/polegar) foi observado em dois momentos da terceira observação; pensar (apontar para a cabeça) ocorreu num total de duas vezes das cinco observações; procurar precisão (esfregar ponta dos dedos) surgiu num total de três vezes e precisão (indicador/polegar juntos) num total de cinco vezes.

O ilustrador geral mais recorrente, num total de 39 ocorrências, foi o apontar, sempre com o intuito de indicar aos alunos algo na partitura. De salientar que, no entanto, registaram-se zero ocorrências na quarta observação. Questionado sobre se recorre a este gesto de forma consciente (ver P11, [Anexo F](#)), o orientador cooperante afirmou que sim (ver [R11](#), [Anexo F](#)). Acrescentou ainda que não o ter feito na quarta observação se prendeu com o facto de, nessa aula, ele mesmo ter uma estante com a partitura da peça que a aluna J estava a tocar. Na sua opinião, ajuda muito ter a partitura à frente e, quando isso não acontece, provavelmente, aponta ou diz de onde quer ir, mas que não se trata de uma coisa pensada (ver [R11.1](#), [Anexo F](#)).

5.12. Ilustradores Específicos

Existiam, na ficha de observação, 29 variedades de ilustradores específicos. Desses, nove não tiveram nenhuma ocorrência: marcar pulsação (com palmas), descer afinação (com as mãos), subir afinação (com as mãos), fraseado (com o corpo), indicação para respirar, altura dos sons (nível da mão), pizzicato (mão direita), movimento do pulso

esquerdo e golpe de arco (pulso direito). Os dois últimos, que se referem aos pulsos, foram os únicos ilustradores específicos relacionados com a técnica dos membros superiores que não obtiveram nenhuma ocorrência. Se não, vejamos: golpe de arco (braço direito) registou um total de 25 ocorrências; golpe de arco (mão direita) ocorreu num total de seis vezes; golpe de arco (dedos da mão direita) num total de 12 vezes; movimento do braço esquerdo surgiu em nove momentos; movimento da mão esquerda em 15 e movimento dos dedos da mão esquerda num total de 19 vezes. Questionado sobre o facto de nestas cinco aulas se ter referido, usando ilustradores específicos, aos braços, mãos e dedos, mas nunca aos pulsos (ver P12, [Anexo F](#)), o orientador cooperante afirma que, por alguma razão, foi algo que não o preocupou tanto (ver [R12](#), [Anexo F](#)).

Embora o marcar pulsação (com palmas) não tenha ocorrido nenhuma vez, marcar pulsação (nas pernas) surgiu num total de quatro vezes; marcar pulsação (estalar os dedos) em três momentos e marcar pulsação (com os pés) ocorreu num total de quatro vezes.

Como já vimos anteriormente, o fraseado (com o corpo) não registou nenhuma ocorrência. No entanto, fraseado [gesto com o(s) braço(s)] ocorreu num total de três vezes e fraseado [gesto(s) com a(s) mão(s)] num total de 10 vezes.

O ilustrador específico que mais ocorrências registou foi tocar para mostrar um fraseado, num total de 32. No entanto, na quinta observação não surgiu em nenhum momento. Embora já tenha tido várias fases, o orientador cooperante afirma que, apesar de a imitação não poder ser o único veículo de aprendizagem, a demonstração pode ser bastante útil e o faz deliberadamente. Acrescenta, ainda, que a imitação é mais imediata, mas é uma questão que deve ser gerida (ver [R12.1](#), [Anexo F](#)).

Por ordem decrescente de número de ocorrências surgiram ainda: dedilhação (dedos da mão esquerda) em 22 momentos; expressão facial (imprimir carácter musical) num total de 14 vezes; apontar para o ouvido (ouvir) 10 vezes; zona do arco ocorreu oito vezes; zona de contacto arco/corda duas vezes; salto (antecipação) também duas vezes; direcção do arco (gesto com o braço direito) outras duas vezes e, apenas com uma ocorrência, temos apontar para o ouvido (afinar), na quarta observação.

Embora não tenha sido considerado quando a ficha de observação foi elaborada, nem tenha surgido na fase do pré-teste, ao longo destas cinco observações houve outro ilustrador específico recorrente, usado pelo orientador cooperante. O investigador apercebeu-se que, por vezes, o orientador cooperante arregalava os olhos quando exemplificava algo com o violino. Questionado pelo investigador (ver P12.2 e P12.3, [Anexo F](#)), o orientador cooperante afirma que o faz de forma consciente e com o intuito

de reforçar uma ideia. No fundo, acrescenta, “*estou a tentar despertar uma atenção porque abrir os olhos é um estado de alerta*” (ver [R12.2](#) e [R12.3](#), [Anexo F](#)).

5.13. Reguladores de Performance

Das 24 variedades de reguladores de performance presentes na ficha de observação, cinco não registaram nenhuma ocorrência: “cara feia” (má qualidade de som), embora “cara feia” (desafinação) tenha registado sete ocorrências; levantar o violino (com a mão – gesto no ar), mas levantar o violino (com a mão – com contacto) registou uma ocorrência na primeira observação; marcar pulsação (com palmas), embora as outras variedades de marcar pulsação tenham registado um total de 57 ocorrências; parar (círculo com a mão, do aberto para o fechado) e descer afinação (com as mãos), ainda que subir afinação (com as mãos) tenha ocorrido uma vez, na quinta observação.

A primeira questão colocada ao orientador cooperante, sobre reguladores de performance (ver P13, [Anexo F](#)), diz respeito à expressão facial (imprimir carácter musical), que ocorreu num total de 13 vezes. Embora o faça deliberadamente, o orientador cooperante afirma que não sabe exactamente que músculos está a usar e que gesto está a fazer. No entanto, acredita ser natural a sua cara tentar traduzir determinada ideia (ver [R13](#), [Anexo F](#)).

O fraseado (com o corpo) registou um total de 25 ocorrências, o fraseado [gesto com a(s) mão(s)] um total de 19 e o fraseado [gesto com o(s) braço(s)] um total de sete. Somando todos estes gestos de fraseado, temos um total de 51 ocorrências. No entanto, é de salientar que nenhuma delas ocorreu na quinta observação. Sobre o recurso a este tipo de reguladores de performance, o orientador cooperante afirma que o faz de forma deliberada porque, muitas vezes, a nossa comunicação verbal é torpe. Acrescenta, ainda, que na música há coisas que não passam necessariamente pela racionalização total, o corpo e a imagem podem ser mais expressivos que a voz (ver [R13.1](#) e [R13.2](#), [Anexo F](#)). Questionado sobre se será dessa forma que os alunos o interpretam (ver P13.3, [Anexo F](#)), o orientador cooperante espera que sim. No entanto, admite que com certos alunos talvez seja incomodativo. E acrescenta que, para um aluno mais circunspecto, como a aluna I, aquilo que faz pode ser para ela um pouco exagerado. Ainda assim, afirma que o faz com o intuito de ela se desbloquear emocionalmente. No entanto, acredita que cada indivíduo vai reagir de maneira diferente e que tenta adequar os seus gestos aos alunos (ver [R13.3](#) e [R13.4](#), [Anexo F](#)).

Como foi referido anteriormente, marcar pulsação (com palmas) registou zero ocorrências. No entanto, as outras variedades de marcar pulsação registaram um total de 57, divididas da seguinte forma: marcar pulsação (com os pés) 31, marcar pulsação (estalar os dedos) 19 e marcar pulsação (nas pernas) sete. O orientador cooperante afirma que mesmo sabendo que possa ser castrador, marcar a pulsação acaba por ser necessário em alguns casos. Prefere ser ele a fazê-lo, ao invés de colocar um metrônomo, porque, desta forma, é mais natural e pode ajustar o andamento às necessidades que a música impõe. Em casos mais drásticos, admite colocar os alunos a andar e a tocar no mesmo tempo, mas que, por norma, marcar a pulsação é uma forma mais eficaz e humana de alcançar a regularidade rítmica (ver **R13.5**, **R13.6** e **R13.7**, [Anexo F](#)).

O regulador de performance direcção do arco (gesto com o braço direito) ocorreu num total de 33 vezes, embora não tenha existido registo de ocorrência na quinta observação.

Com um menor número de ocorrências temos: corrigir postura do aluno num total de seis vezes (uma na terceira observação e cinco na quinta); apontar para o ouvido (desafinação) com uma ocorrência na quinta observação; mais rápido (com os mãos) surgiu uma vez na segunda observação; calma (mão para baixo) quatro vezes na terceira observação; piano (indicador na boca) surgiu num total de quatro vezes (três na terceira observação e uma na quarta); piano (mão para baixo) num total de três (uma na segunda e duas na terceira observação); forte (gesto com a mão) ocorreu uma vez na segunda observação e outra na terceira e indicação para respirar surgiu num total de seis vezes.

5.14. Emblemas

Na ficha de observação constavam seis variedades de emblemas: sim, não, polegar para cima, certo (OK – polegar/indicador), aproximar e afastar. No entanto, apenas se registaram 11 ocorrências do sim (três na primeira observação, três na terceira, quatro na segunda e uma na quinta) e um total de 13 ocorrências de não (duas na primeira observação, uma na quinta e 10 na quarta).

6. Discussão e Conclusões

Concluída a apresentação e análise de resultados, neste capítulo iremos proceder à discussão e conclusão desses resultados.

Para facilitar a leitura e o acompanhamento entre a discussão e os dados apresentados no capítulo anterior, decidimos organizar a discussão pela mesma ordem em que os dados foram apresentados.

6.1. Espaço Aula

É interessante reparar que na entrevista, o orientador cooperante foi perentório ao afirmar que o facto de a sala ser pequena nunca o incomodou, mas que iria pensar sobre o assunto. De facto, ao longo da entrevista foi forçado a fazê-lo e acabou por se aperceber que, na realidade, o espaço que tinha acabava por condicioná-lo mais do que pensava.

Quando questionado sobre questões de proxémia, afirmou que muitas vezes não se posiciona perante os alunos como desejaria e pensa ser o indicado. É obrigado a posicionar-se de certa maneira, tendo em conta o espaço que tem disponível.

Numa resposta relacionada com um ilustrador geral, apontar, uma vez mais a limitação do espaço foi tida em conta. O orientador cooperante afirmou que gosta de dar aulas com uma estante para ele e, além de nem sempre existirem duas estantes disponíveis na sala, o próprio espaço, por ser pequeno, não lhe permite grande abertura para o fazer.

Já numa pergunta sobre reguladores de performance, marcar pulsação, admitiu que por vezes sente a necessidade de colocar os alunos a andar pela sala enquanto tocam, ao invés de marcar a pulsação. Devido à limitação da sala, não o consegue fazer com eficácia porque necessitava de mais espaço.

Ao longo da entrevista, este foi o único tema que acabou por surgir quando se abordavam outras questões. Se no início da entrevista (primeira pergunta) era algo que não incomodava o orientador cooperante, ao longo da mesma conseguimos observar que, no entanto, tem mais importância para o ensino/aprendizagem de uma aula individual de violino, do que o mesmo pensava.

Além da dimensão, que foi o maior foco de preocupação, existem outros aspectos a ter em conta, como a cor e decoração da sala, bem como a acústica da mesma. Em relação à acústica, o orientador cooperante afirmou que a sala que tinha antes, era demasiado ressonante. De facto, uma sala com estas características torna-se um obstáculo

para a audição e desenvolvimento do trabalho sonoro. No caso da apresentação da sala, uma sala despida, escura, descuidada, torna-se desagradável para quem nela esteja, dificultando, uma vez mais, o processo de ensino/aprendizagem.

6.2. Indumentária

Apesar de o orientador cooperante saber da existência de teorias em relação às cores, acaba por considerar isso um aspecto secundário da comunicação. Ainda assim, sem saber, a cor predominante usada pelo mesmo ao longo das cinco observações foi o azul. Esta cor transmite uma sensação de conforto e tranquilidade, é a cor do céu e do mar, da vida quotidiana e do trabalho, e é das mais usadas na indumentária. Não existe nenhum sentimento negativo em que predomine o azul, além disso, é uma cor masculina que, como o preto, corresponde à imagem tradicional do homem forte.

No que se refere ao tipo e apresentação da indumentária, as escolhas do orientador cooperante vão ao encontro do que professa na entrevista, ou seja, algo informal, mas cuidado. De facto, se optasse por uma indumentária muito informal e descuidada, a imagem que poderia passar para os alunos seria de desordem e de eventual demasiada abertura, propiciadora de menos consideração por ele por parte dos alunos. Por outro lado, se optasse pelo seu contrário, poderia transparecer uma figura intocável e distante dos alunos.

6.3. Rapport

Quando o orientador cooperante afirma ter menos empatia com a aluna G, por ser sua aluna há menos tempo e ainda não a sentir enquadrada consigo e com a escola, levamos a crer que o mesmo se estaria a referir a simpatia em alto grau ao invés de empatia. Como foi explicado no subcapítulo 3.2.1.6, empatia e simpatia são conceitos distintos. Ainda assim, na observação feita pelo investigador, a classificação dada nessa observação foi menor que as anteriores. De facto, o investigador sentiu que o orientador cooperante tinha menos empatia pela aluna G, não por ser uma aluna recente, mas por não estar enquadrada na escola.

Em relação à serenidade do professor, o orientador cooperante afirma que o professor deve estar sempre em controlo. No entanto, acreditamos que a formulação certa

será que deverá controlar-se sempre, ou seja, o professor deve controlar os seus impulsos negativos e não estar sempre numa atitude controladora.

Ainda na mesma resposta, afirmou também que talvez seja menos cordato com a aluna G. No entanto, na observação feita pelo investigador, isso não está patente. Ainda assim, a resposta dada pelo orientador cooperante teve em conta o histórico de aulas com esta aluna e não apenas esta aula observada.

Nos resultados obtidos, expressos no subcapítulo 5.3, a classificação mais baixa foi obtida na segunda e quarta observações. Além de o facto de as alunas serem do curso secundário, outro factor que pode ter pesado nesta classificação é o facto de as aulas observadas nas segunda e quarta observações terem sido mais longas que as restantes. A duração das aulas da primeira, terceira e quinta observações foi de 45 minutos. Já a segunda aula observada teve a duração de 1h 35m e a quarta de uma hora. Além disso, a segunda aula observada foi num horário mais tardio, tendo sido iniciada às 19h e 25m.

6.4. Sorriso

O facto de o resultado apresentado na frequência e duração do sorriso da primeira observação ser inferior às restantes, pode ser, mais uma vez, explicado com o que o orientador cooperante sente em relação à aluna G e que foi explicado nos subcapítulos 5.3 e 6.3.

Já o quatro, referente à frequência e reportado à quarta observação, deverá ter em conta o nível da aluna J, o secundário. Poderia pensar-se que, nesse caso, o resultado da segunda observação teria de ser o mesmo, pois a aluna H também se encontra no mesmo nível. Mas, nesse caso, o facto de essa aula se ter iniciado às 19h e 25m, estando o orientador cooperante mais cansado, poderá ter reduzido a frequência do sorriso. Outro facto relevante para se ter verificado o nível quatro, na frequência, na aula com a aluna J, é que essa aula foi realizada num dia diferente do habitual. Ou seja, esta aula foi a única que o orientador cooperante deu nesse dia, acontecendo a mesma entre provas em que o mesmo foi jurado.

6.5. Contacto Visual

Os resultados obtidos na duração do contacto visual, na comunicação e demonstração, bem como os da frequência na comunicação, são bastante elevados. E vão ao encontro do que o orientador cooperante defende. No entanto, a frequência do contacto visual durante a demonstração já revela valores mais baixos e com algumas nuances.

O três, atribuído na primeira observação, pode ser explicado pelo facto de, nessa aula, o orientador cooperante ter focado o seu trabalho na correção do movimento dos dois braços. Por este motivo, quando demonstrava, direccionava o seu olhar para o movimento que queria corrigir. Deste modo, atraía a atenção da aluna G para o movimento que necessitava de corrigir.

No caso do três, registado na quarta observação, o mesmo é explicado pelo facto de o orientador cooperante ter uma estante com as partituras do repertório que a aluna J estava a trabalhar. Consequentemente, como seguia a partitura, enquanto demonstrava e, naturalmente, não conseguia ter tanto contacto visual com a aluna.

Ainda na frequência do contacto visual durante a demonstração, o único cinco foi obtido na quinta observação. Esta observação foi feita numa aula em que aluna K já tinha cumprido todas as provas do ano lectivo, estando nesta aula a iniciar a preparação de novo repertório. Grande parte da aula foi feita com escalas, outra parte com leitura de um estudo. Sendo algo do completo domínio do orientador cooperante, não necessitando de partitura, e sendo uma aula de leitura, a possibilidade de manter o contacto visual com a aluna e não com o violino aumenta. Além do mais, é necessário perceber se a aluna está a manter o olhar naquilo que o professor quer e a única forma de o conseguir é manter o contacto visual com a mesma.

6.6. Expressões Afectivas

Apesar de ser afectuoso com os seus alunos, não podemos confundir esse sentimento com expressões afectivas. Das seis expressões afectivas em observação, a que se destacou foi aversão, com cinco ocorrências. Embora afirme que tenta controlar os seus estados menos agradáveis, de facto nestes cinco momentos deixou revelar algo menos positivo como consequência a algo que as alunas fizeram. Ainda assim, podemos afirmar que de forma controlada. Além disso, e de que acordo com a sua afirmação, o

registo de zero ocorrências de raiva, tristeza e medo são prova desse mesmo controlo de estados de alma menos agradáveis.

Tendo o investigador classificado no *rapport* o ambiente e a serenidade com classificação elevada, poderia pensar-se que se deveria ter registado ocorrência na alegria. No entanto, a boa disposição, sentida ao longo das cinco observações, nunca teve nenhum momento de verdadeira alegria que levasse o investigador a registá-la como tal. Um dos motivos para tal acontecer pode prender-se com o facto de as cinco aulas observadas terem sido realizadas numa época próxima de exames e provas, no final do ano lectivo, altura em que o foco no trabalho é mais elevado.

6.7. Proxémia

Os resultados da distância entre professor/aluno ficaram de certa forma condicionados pela sala em que as observações foram realizadas, como o próprio orientador cooperante afirma. O facto de a sala ser tão pequena não permite que a distância entre ambos seja maior. A diferença registada entre a primeira e quinta observações e as restantes, é explicada pelo facto de, nessas aulas, o orientador cooperante ter a necessidade de tocar nas alunas para corrigir alguns aspectos técnicos e de postura.

Os tempos de posição do professor foram influenciados por alguns aspectos. No caso do dois registado na quinta observação, o mesmo é explicado com o que foi dito anteriormente. Ou seja, tendo o orientador cooperante a necessidade de corrigir a postura da aluna, foi forçado a levantar-se para o fazer. Poderia pensar-se que no caso da primeira observação, o resultado seria o mesmo. No entanto, o contacto nessa aula foi conseguido mesmo com o professor sentado. Já o três, registado na segunda observação, foi explicado pelo orientador cooperante (como podemos ver no subcapítulo 5.7), prende-se com o facto de a aluna ser muito alta. Estando o orientador cooperante sentado muito próximo da aluna, a visão com que fica é de baixo para cima, tornando impossível aperceber-se de certos gestos técnicos.

Apesar da limitação do espaço e de afirmar ser difícil passar uma tarde em pé, o orientador cooperante tem noção de que não se deve seguir uma regra nesta matéria. Ou seja, o professor não deve estar sempre em pé ou sempre sentado em todas as aulas. Prova disso mesmo é o facto de ter estado mais tempo em pé na segunda observação, como vimos anteriormente, e de o mesmo ter afirmado que, com alunos mais pequenos, o professor se deve sentar para ficar à sua altura. E este ponto é bastante importante. Como

vimos no subcapítulo 3.2.1.2, o professor tem a ganhar se conseguir posicionar-se à altura dos seus alunos. Ainda assim, quando este problema das alturas não está em causa, passar todas as aulas sentado pode transmitir aos alunos uma sensação de inactividade por parte do professor.

Na entrevista realizada ao orientador cooperante, numa resposta dada sobre o sorriso, o mesmo afirmou que uma antiga professora sua professava que um professor não deve ficar sentado em frente ao aluno. Para ela, o essencial é que o aluno não veja o professor directamente, mas que se aperceba dele pelo canto do olho. Deste modo, o aluno não cria uma dependência às reacções do professor, mas sim ao som que está a produzir. Esta ideia de posicionamento do professor perante o aluno vai ao encontro da necessidade que o professor tem em conseguir ver da melhor forma os movimentos de ambos os membros superiores. Mas, por outro lado, ter esta ideia como regra pode ser perigoso, criando no professor uma rotina que poderá estagnar os seus movimentos e actividade em aula. O importante será criar um equilíbrio entre posições (em pé ou sentado) e posicionamentos (de frente para o aluno ou lateral ao aluno).

6.8. Prosódia

As afirmações do orientador cooperante, sobre o seu registo e volume de voz, vão ao encontro da observação feita pelo investigador. Até mesmo quando afirma que um registo de voz mais agudo pode ser contraproducente. De facto, como vimos no subcapítulo 3.2.1.1, um registo de voz mais grave e um volume médio é considerado o ideal para a comunicação de um docente.

Em relação aos dados recolhidos nas observações, há uma observação que se destaca da média das classificações anteriores. Na quinta observação, o registo de voz e o volume tiveram uma classificação mais alta que as restantes. Este factor influenciou o campo 'denotam', tendo uma classificação de três, ou seja, menos calma que as anteriores. Estes números podem ser explicados pelo facto de, nesta aula, o orientador cooperante ter estado mais tempo em pé que nas restantes, logo, mais activo. No entanto, o repertório trabalhado nesta aula e o foco do trabalho da mesma podem ter também influenciado estes resultados. Nesta aula, o repertório trabalhado foi mais exigente a nível técnico que nas anteriores e, além disso, a música era muito mais activa e dinâmica. Estando o orientador cooperante a trabalhar a musicalidade e a energia da aluna, sentiu necessidade em estar mais activo e dinâmico, aumentando um pouco o seu registo e

volume de voz. Consequentemente, denotou um pouco mais de agitação, na tentativa de activar a musicalidade e energia da aluna.

6.9. Cronémia

Com excepção do início da quinta aula observada, todas as aulas começaram e terminaram desfasadas do horário oficial das mesmas. Ainda assim, apesar de o orientador cooperante estar a horas para o início desta quinta observação, a aluna K chegou cinco minutos atrasada. A primeira, segunda e terceira aulas observadas iniciaram-se com atraso porque as anteriores terminaram depois da hora. Na mesma lógica, como o tempo de duração das aulas foi cumprido, estas também terminaram depois da hora. A quarta aula, iniciou-se e terminou atrasada em relação ao horário oficial porque, neste dia, o orientador cooperante foi jurado em várias provas de violino e teve de reajustar o horário e duração da aula da aluna J. No caso da quinta aula observada, como referido anteriormente, embora o professor estivesse a horas, a aula iniciou-se mais tarde devido a um atraso da aluna K. Como consequência desse atraso da aluna, a aula acabou mais tarde que a hora prevista.

Mesmo não considerando isso muito drástico, o orientador cooperante admite que estes atrasos podem ser desorganizadores para os alunos. De facto, os sucessivos atrasos, em certa medida, podem mexer com rotinas e horários dos alunos e suas famílias. Além disso, transparecem uma ideia de desorganização e desordem por parte do professor, exactamente contrária ao que professa em relação à indumentária.

6.10. Adaptadores

Como referido no subcapítulo 5.10, o adaptador que mais vezes ocorreu foi o de coçar o nariz. Tendo em conta o número elevado de ocorrências e o facto de o orientador cooperante nunca se ter apercebido nem ter explicação para o mesmo, leva-nos a concluir que se trata de um caso de *baseline*. O mesmo se pode dizer do coçar a cara.

Cruzar as pernas e cruzar os tornozelos, embora possam ser um sinal defensivo e de ineficácia (respectivamente), como vimos no subcapítulo 3.2.1.11, neste caso, juntamente com o abanar as pernas, pode ser explicado pelo problema no sistema nervoso central diagnosticado ao orientador cooperante e à sua tentativa de o controlar. Assim

sendo, deverá também ser entendido como *baseline*. Além disso, o facto de cruzar os braços nunca ter ocorrido, nem isolado nem juntamente com o cruzar as pernas, reforça a ideia de não existir uma tentativa de criar uma barreira defensiva.

Embora o orientador cooperante afirme não ter explicação para os gestos de coçar a cabeça, quando o faz atrás, na verdade, pode significar que está perante uma mudança de tática ou de atitude mental. De realçar que este gesto surgiu cinco vezes na terceira observação, uma aula de 45 minutos, o mesmo número de vezes na quarta observação (aula de uma hora) e mais uma do que na segunda observação (aula de 1h e 35m). Este facto pode ser explicado pela necessidade que o orientador cooperante tem de mudar constantemente de tática e atitude mental nas aulas com a aluna I. Sendo a mesma muito reservada e pouco expressiva, torna-se difícil perceber se a mesma está a compreender o que lhe é dito e pedido e, por isso, são necessárias várias abordagens para conseguir alcançar esses objectivos. Já o coçar a cabeça em cima, pode significar que quem o faz está a tentar encontrar uma ideia, a pensar e reflectir. O maior número de ocorrências deste gesto foi na segunda observação, surgindo em seis momentos, e na quarta observação, ocorrendo três vezes. Além de estas duas aulas, como vimos anteriormente, serem aulas de maior duração que as restantes, o maior número de ocorrências deste gesto também pode ser explicado pelo facto de as alunas serem do curso secundário, logo, o repertório a trabalhar e a exigência do mesmo exige mais reflexão por parte do orientador cooperante.

Na segunda observação, ocorreram quatro adaptadores que, embora em número reduzido, não surgiram em mais nenhuma observação: coçar os olhos, coçar as mãos, mãos nos bolsos e passar a mão pelo cabelo. O coçar os olhos surgiu em dois momentos e pode ser explicado pelo facto de esta aula observada ter sido a última do dia, iniciado às 19h e 25m com duração de 1h e 35m. O cansaço físico e visual do orientador cooperante, poderá ter levado o mesmo a coçar os olhos. No caso do coçar as mãos, como ocorreu apenas uma vez, não tem relevância e, provavelmente, terá surgido devido apenas a uma comichão. Já as mãos nos bolsos, como referido no subcapítulo 3.2.1.11, pode ser sinal de resguardo, protecção e atitude defensiva. Ainda assim, é de salientar que este adaptador só ocorreu nesta aula que, como observado no subcapítulo 6.7, foi a aula em que o orientador cooperante esteve mais tempo em pé. Em relação ao passar a mão pelo cabelo, pode estar associado aos gestos de coçar a cabeça. Ou seja, num total de 26 ocorrências, os gestos de coçar a cabeça surgiram em 10 momentos nesta segunda observação. Passar a mão pelo cabelo pode ter ocorrido em consequência desses gestos.

Além disso, como vimos anteriormente, sendo a aluna H uma aluna do curso secundário, a exigência mental que este tipo de aulas acarreta pode ter levado a este gesto numa tentativa de ganhar tempo para pensar e reflectir.

Outro adaptador, que só foi registado numa observação, foi o desviar o olhar que ocorreu duas vezes. Para este adaptador podem existir várias leituras, consoante a direcção em que o olhar foi desviado. Sendo um movimento tão rápido, e como as observações não foram filmadas, torna-se difícil afirmar qual a justificação para o surgimento deste adaptador.

6.11. Ilustradores Gerais

O número de ocorrências de ilustradores gerais foi praticamente inexistente, com a excepção do apontar que surgiu em 39 momentos ao longo das cinco observações. No entanto, este apontar foi quase sempre usado para indicar algo na partitura. Deste modo, quase que poderia ser indicado como ilustrador específico. Assim sendo, o somatório dos restantes ilustradores gerais dá um total de 14 ocorrências. À primeira vista, este número pode ser demasiado reduzido e poderia dizer-se que o orientador cooperante deveria usar mais ilustradores gerais. No entanto, sendo a observação feita numa aula individual de violino, em que o uso de ilustradores é bastante específico para a área em questão, o elevado número de ilustradores específicos que foram registados (203) não nos pode precipitar para essa conclusão.

O número elevado de ocorrências do ilustrador geral ‘apontar’ poderia ser reduzido se o orientador cooperante também tivesse uma estante com as partituras que estavam a ser trabalhadas, como ocorreu na quarta observação onde o número de observações registadas foi de zero. Como explicado no subcapítulo 5.11, isso nem sempre é possível devido à limitação do espaço e de estantes na sala. Embora o número elevado de ocorrências não seja um problema por si só, tendo as partituras à sua frente, poderia tornar as aulas mais fluídas. Desse modo, não obrigaria o professor a ter que constantemente olhar para a partitura dos alunos para perceber ou indicar algo ou dizer de que sítio queria que o aluno recomeçasse a tocar.

6.12. Ilustradores Específicos

Como foi referido no subcapítulo anterior, foi registado um elevado número de ocorrências de ilustradores específicos. Sendo uma aula individual de violino, uma área com ilustradores tão específicos, é natural que assim seja. O facto de nestas cinco observações nunca ter recorrido a nenhum ilustrador específico que fizesse referência aos pulsos, foi explicado pelo orientador cooperante na entrevista, como foi referido no subcapítulo 5.12. Segundo o que o mesmo afirma, a razão prende-se ao facto de em nenhum momento isso o ter preocupado. Outra explicação poderá ser o repertório e as dificuldades que o mesmo apresentava para as alunas nunca terem exigido um trabalho direccionado para os pulsos. A mesma lógica terá de ser usada para explicar o porquê de certos ilustradores específicos terem surgido mais vezes numa observação ao invés de outra. Cada aluna é um caso diferente, o repertório trabalhado exige focos de trabalho diferentes e, até o ponto de maturação do mesmo, na altura em que as observações foram feitas, terá de ser tido em conta.

No entanto, é importante realçar que na terceira observação se registou um baixo número de ocorrências de ilustradores específicos. Este facto pode ser explicado pelo temperamento da aluna I. Sendo uma aluna reservada, de poucas falas, talvez o orientador cooperante sinta a necessidade de verbalizar mais, ao invés de recorrer tanto a ilustradores específicos.

Como analisado no subcapítulo 5.12, o ilustrador específico que mais vezes surgiu foi tocar para mostrar um fraseado. Como o orientador cooperante afirma, a imitação não pode ser o único veículo de aprendizagem. Segundo o mesmo, a cultura europeia é mais propensa ao raciocínio, ao invés da oriental onde se começa por imitar e compreende-se através dessa imitação. Acrescenta ainda que ambas as vias dão resultado, mas que a imitação é mais rápida e imediata. Embora afirme que é uma questão que deve ser gerida, dá por si a tocar bastante para exemplificar. Em contraponto, já teve outra fase em que fazia o mesmo que um antigo professor seu. Ou seja, para não influenciar os alunos e provocar o espírito imitativo, optava por exemplificar menos com o violino. De facto, do nosso ponto de vista, a chave aqui terá de ser mesmo o equilíbrio entre a explicação verbal e a demonstração com o violino, não se devendo criar uma regra.

6.13. Reguladores de Performance

Tal como nos ilustradores específicos, os reguladores de performance surgiram em grande número ao longo das cinco observações, totalizando 190 ocorrências. Da mesma forma que os ilustradores específicos, sendo uma aula individual de violino, o número elevado de reguladores de performance é natural e expectável. Uma vez mais, como nos ilustradores específicos, a ocorrência de certos reguladores em detrimento de outros dependendo das observações, terá de ter em consideração o momento evolutivo das alunas, o repertório trabalhado nessa aula e o momento de maturação do mesmo repertório. No entanto, na quinta observação foi registado um reduzido número de reguladores de performance. Este facto, pode ser explicado pelo trabalho que foi realizado nessa aula. Sendo uma aula realizada no final do ano lectivo, pós realização das provas finais, e tendo sido feito uma leitura de um estudo e trabalho de escalas, o orientador cooperante deu mais liberdade à aluna na procura de aquisição destes novos conteúdos. Além disso, o seu foco esteve mais no trabalho de afinação e na correcção da postura da aluna. Prova disso mesmo são as cinco ocorrências registadas do regulador corrigir a postura do aluno (sendo que o total registado nas cinco observações foi de seis), e as quatro registadas (num total de sete) em “cara feia” (desafinação).

Todo o tipo de reguladores de performance referentes ao fraseado surgiu em grande número. Na entrevista, o orientador cooperante afirmou que por vezes o discurso na música é torpe e o corpo pode ser mais expressivo. No entanto, afirmou que com alunos mais circunspectos, esta utilização pode ser incomodativa apesar de o fazer. Em todo o caso, parece-nos que precisamente por esta via, este tipo de alunos poderão mesmo desbloquear-se musicalmente durante a performance.

Os reguladores de performance referentes a marcar pulsação também surgiram em grande número. Como o orientador cooperante afirmou, o ritmo é o impulso inicial do fenómeno musical e, como tal, não se deve ser muito permissivo na alteração rítmica e de pulsação. Acrescenta ainda que, embora o considere castrador, só o é na medida em que se está a tentar contrariar o caos instalado. De facto, este tipo de trabalho é necessário ser feito e, além do uso do metrónomo, não há muitas formas de o fazer. O professor marcar pulsação ao invés de usar metrónomo trará a vantagem de o mesmo poder dar as inflexões de tempo necessárias ao discurso musical. No entanto, num trabalho mais técnico, o metrónomo será mais vantajoso para evitar alterações ao tempo. Outra alternativa, abordada também pelo orientador cooperante, será pôr os alunos a andar ao

andamento das músicas enquanto tocam. Aqui, além de problemas de espaço, caso a sala seja pequena, poderá trazer problemas técnicos e de postura. Ao andar, se a passada for muito forte (como marchar), poderá oscilar a posição do violino e do arco.

6.14. Emblemas

Como referimos no subcapítulo 5.14, dos seis emblemas que constavam na ficha de observação, apenas surgiram ocorrências daqueles que significam sim e não. No entanto, é de realçar que nenhuma delas ocorreu na terceira observação. Este facto, pode mais uma vez ser explicado pelo temperamento da aluna I. Como referimos no subcapítulo 6.12, sendo uma aluna reservada, de poucas falas, talvez o orientador cooperante tenha sentido a necessidade de verbalizar, ao invés de recorrer a emblemas.

7. Conclusão e Sugestões para Futuras Pesquisas

A função de um professor não passa pela simples transferência de informação para o aluno. Como seres humanos e sensíveis que somos, dependemos de relações humanas e comunicativas que integram várias componentes e variáveis. Se pensarmos no papel do professor no ensino/aprendizagem, devemos ter em consideração que o mesmo, mais que não seja pela idade e maturidade, tem a responsabilidade maior para que esse ensino/aprendizagem ocorra com o maior êxito possível. Assim sendo, deve estar ciente de todas as ferramentas que tem à sua disposição para isso e, com a informação, sem dúvida que a comunicação é a mais importante de todas.

Como vimos neste trabalho, a função da comunicação não-verbal foi sendo descurada no âmbito das investigações em ensino. Felizmente, este paradigma tem vindo a ser alterado ao longo dos últimos anos e este trabalho é prova disso mesmo. Num olhar mais pormenorizado, a negligência de pesquisas desta natureza no ensino musical, no ensino individual de música e no ensino em contexto de aula individual de violino é ainda mais gritante.

Com a necessária revisão bibliográfica para a elaboração deste trabalho e com a redacção do capítulo de fundamentação teórica, tornou-se bastante evidente para nós que a comunicação não-verbal tem de facto grande importância no ensino/aprendizagem e na relação professor/aluno.

Factores como a indumentária e a cronémia podem ter impacte na percepção que os alunos têm dos seus professores. Uma imagem descuidada e informal, assim como atrasos sucessivos e sistemáticos do início e/ou do fim das aulas, podem transparecer uma imagem de um professor desleixado e, como consequência, pode levar ao desrespeito por parte dos alunos a esse tipo de professor.

Um mau uso da prosódia, com registos e volumes de voz extremos, a par da carência de sorriso e contacto visual, são aspectos a evitar para que se estabeleça uma relação professor/aluno saudável e se previnam problemas de indisciplina. Além disso, a ausência de contacto visual pode conduzir os alunos a um sentimento de desconfiança para com o professor.

O estabelecimento de *rapport* tem também uma importância vital. Colocando-se na “pele” do aluno, o professor consegue perceber melhor os seus comportamentos e atitudes e, dessa forma, estar mais consciente dos factores que possam ter conduzidos a tais actos. Com recurso a essa informação imprescindível, será mais fácil para o professor agir de forma adequada.

Também foi possível concluir que os gestos conhecidos como adaptadores são de evitar por parte do professor. Como o nome indica, são gestos que recorremos para nos adaptarmos a uma situação desconfortável e são realizados de forma inconsciente. O seu uso constante pode revelar aos alunos o desconforto sentido por parte do professor, podendo, uma vez mais, ser usado contra o mesmo. No entanto, o professor deve estar alerta para o uso dos mesmos por parte dos alunos para que dessa forma os possa conhecer e compreender melhor.

Em relação ao espaço aula foi possível observar que o seu impacte no ensino/aprendizagem em aula individual de violino é enorme. Uma sala de dimensões desadequadas e mal insonorizada tem consequências directas na acção do professor, afectando em simultâneo outro factor da comunicação não-verbal, a proxémia. Na nossa investigação foi possível concluir que uma sala pequena limita o raio de acção físico do professor e do aluno, não permitindo certas actividades em aula e obrigando os mesmos a uma permanência muito fechada. Como consequência disso, existem aspectos relacionados com a sonoridade do aluno que não podem ser desenvolvidos da forma mais correcta e eficaz.

As maiores diferenças observadas entre a comunicação não-verbal usada no ensino geral em turma para o ensino individual de violino prende-se, sobretudo, com o uso de ilustradores e reguladores. Sendo um ensino tão específico, existem ilustradores

específicos e reguladores de performance que são usados apenas neste contexto, podendo, no entanto, alguns serem partilhados por professores de ensino de outros instrumentos musicais. Esses ilustradores específicos e reguladores de performance são, no fundo, ferramentas de comunicação não-verbal relacionados com a linguagem técnica e musical do instrumento e que deverão ser usados como complemento do ensino/aprendizagem. O professor deve estar ciente de que gestos dispõe e ficar alerta para o seu uso correcto, de forma a que o ensino/aprendizagem seja o mais eficaz possível.

Com a nossa investigação foi possível responder à questão inicial de forma positiva, ou seja, conseguimos concluir que, de facto, a comunicação não-verbal é de grande importância no contexto de uma individual de violino. Além disso, foi possível perceber o seu impacto real em algumas áreas como a proximidade e o espaço aula.

Para futuras pesquisas relacionadas com esta área, sugerimos o aumento dos participantes e a inclusão da perspectiva dos alunos nesta matéria. Dessa forma, poderá ser possível concluir qual é o impacto da comunicação não-verbal, em todas suas vertentes, no ensino/aprendizagem e no rendimento dos alunos.

Com este trabalho acreditamos ter contribuído para que o leque de conhecimento seja ainda maior. Nas palavras de Galamian, “The teacher should be conscientious, patient, and even-tempered. Above all, he must have real love and enthusiasm for his work. Good teaching takes a measure of devotion that the teacher is unable to give unless his heart and soul are dedicated to it⁹⁶” (1962, p.108). Para realizar o que o autor (violinista e pedagogo) professa, o professor deve recolher o máximo de informação que conseguir para realizar o seu trabalho da melhor forma possível, tendo como principal objetivo inspirar os seus alunos. Por isso, recomendamos a leitura da nossa investigação não só a professores de ensino individual de violino, mas a todos os professores.

⁹⁶ Tradução livre: “O professor deve ser consciente, paciente e sereno. Acima de tudo, ele deve ter verdadeiro amor e entusiasmo pelo seu trabalho. Um bom ensino exige uma certa devoção que o professor não pode dar, a não ser que o seu coração e alma sejam dedicados a ele” (Galamian, 1962, p.108).

Referências Bibliográficas

- Álvarez, C. A. M. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombina.
- Auer, L. (1925). *Graded Course of Violin Playing*. (book one). (3rd ed.). New York: Carl Fischer, Inc.
- Auer, L. (1921). *Violin Playung as I Teach it*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Bogdan, R. e Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991).
- Boni, V. e Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol.2, nº1(3), p.68 – 80.
- Borges, M. J. (2004-2005). Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. *História*. Acedido a 22/08/19 em <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>
- Galamian, I. (1962). *Principles of Violin Playing and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Gomes, C. A. F. F. (2002). *Discursos sobre a “especificidade” do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc.

- Harris, M. J. e Rosenthal, R. (2005). No More Teachers' Dirty Looks: Effects of Teacher Nonverbal Behavior on Student Outcomes. Em Riggio, R. e Feldman R. (Eds.), *Applications of Nonverbal Communication* (p.157 – 192). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Heller, E. (2013). *A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. (M. L. L. Silva, Trad.). São Paulo: Gustavo Gili. (Obra original publicada em 2000).
- Karp, J. (1981, 26 de Abril). Galamian – A Great Violin Teacher. *The New York Times*, Seção 2, p.19.
- Knapp, M. (2009). *La comunicación no verbal: El corpo y el entorno*. (M. A. Galmarini, Trad.). Cidade do México: Editorial Paidós Mexicana, S. A. (Obra original publicada em 1982).
- Kurkul, W. (2007). Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Society for Education, Music and Psychology Research*, vol. 35(2), p.327 – 362.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Mesquita, R. (1997). Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, vol.11(2), p.155 – 163.
- Messinger, J. (2009). *Le dico illustré des gestes*. Paris: Flammarion.
- Pease, A. e Pease, B. (2018). *Linguagem Corporal: O Guia Definitivo para a Comunicação Não Verbal*. (2.ed.). (J. Lima, Trad.). Lisboa: Editora Pergaminho (Obra original publicada em 2004).

- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ªEd.). (J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).
- Ruiz, Y. (2010). El processo de comunicación verbal y no verbal y su importância en la educación infantil. Barreras em el processo de comunicación em la vida adulta y técnicas para abordar uma adecuada comunicación em público. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol.2, nº5.
- Sampaio, T. (1979). *A Comunicação Não-Verbal na Sala de Aula*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savonitti, B. e Silva, M. (2000). Comunicação Não-Verbal: Reflexões acerca da Linguagem Corporal. *Rev. Latino-am enfermagem – Ribeirão Preto*, vol.8, nº4, p.52 – 58.
- Steele, N. (2010). Three Characteristics of Effective Teachers. *Update Applications of Research in Music Education*, vol.28(2), p.71 – 78.
- Urbano, C. (2008). *Empatia e Simpatia em crianças: diferenças entre géneros*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Webb, N. G. e Barrett, L. O. (2014). Students views of instructor-student rapport in the college classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol.14, nº2, p.15 – 28.
- Yin, R. K. (2011). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ed.). (D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman. (Obra original publicada em 1994).
- Zeki, C. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia Social and Behavioral Sciences I*, p.1444 – 1449.

Anexo A - Versão primária da ficha de observação

Códigos Paralinguísticos (Prosódicos, Proxémicos, Cronémicos e Quinésicos)			
Prosódicos			
Registo de Voz Grave 1 2 3 4 5 Aguda	Notas:	Volume Baixo 1 2 3 4 5 Alto	Notas:
Entoação Não Adequada 1 2 3 4 5 Adequada	Notas:	Tipo de Pausas Silenciosas 1 2 3 4 5 Preenchidas	Notas:
Denotam Calma 1 2 3 4 5 Agitação	Notas:	Duração das Pausas Breve 1 2 3 4 5 Longa	Notas:
Proxémicos			
Distância entre Professor/Aluno (Zonas) Íntima Fechada Íntima Pessoal Social Pública Notas:	Tempos da posição do Professor Sentado 1 2 3 4 5 Em Pé Notas:		
Cronémicos			
Pontualidade – Início de Aula Antecipado Pontual Atrasado	Notas:	Pontualidade – Fim de Aula Antecipado Pontual Atrasado	Notas:

Quinésicos**Adaptadores**

Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Coçar a Cabeça (Cima)		Coçar os Braços		Mãos nos Bolsos		Desviar o Olhar	
Coçar a Cabeça (Atrás)		Coçar as Mãos		Tapar a Boca		Cruzar os Tornozelos	
Coçar o Nariz		Coçar as Pernas		Lamber os Lábios		Cruzar os Braços	
Coçar a Cara		Coçar as Costas		Mão no Ombro (Cruzamento)		Abanar as Pernas	
Coçar os Olhos		Coçar o Pescoço		Passar a mão pelo Cabelo		Mexer num Objecto	
Coçar a Orelha		Cruzar as Pernas		Arregalar os Olhos			

Ilustradores Gerais							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Pensa (Apontar para a Cabeça)		Falta... (Esfregar ponta dos dedos)		Apontar		Golpe no Ar (Agressividade)	
Precisão (indicador/polegar juntos)		Procurar Precisão (afastamento do indicador/polegar)		Procurar Precisão (afastamento das mãos)		Punho Fechado (Firmeza)	
Encolher os Ombros							
Ilustradores Específicos							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Golpe de Arco (braço direito)		Golpe de Arco (pulso direito)		Golpe de Arco (mão direita)		Golpe de Arco (dedos da mão direita)	
Movimento do Braço Esquerdo		Movimento do Pulso Esquerdo		Movimento da Mão Esquerda		Movimento dos Dedos da Mão Esquerda	

Dedilhação (dedos da mão esquerda)		Pizzicato (mão direita)		Zona do Arco		Zona de Contacto Arco/Corda	
Apontar para o Ouvido (afinar)		Apontar para o Ouvido (ouvir)		Altura dos Sons (nível da mão)		Salto (antecipação)	
Expressão Facial (imprimir carácter musical)							
Emblemas				Expressões Afectivas			
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Sim		Não		Raiva		Aversão	
Polegar para Cima		Certo (OK – polegar/indicador)		Alegria		Tristeza	
Aproximar		Afastar		Surpresa		Medo	

Reguladores de Performance							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
“Cara Feia” (desafinação)		Fraseado (com as mãos)		Marcar Pulsção (estalar os dedos)		Mais Rápido (com as mãos)	
“Cara Feia” (má qualidade de som)		Fraseado (com o corpo)		Marcar Pulsção (nas pernas)		Calma (mão para baixo)	
Corrigir Postura do Aluno		Apontar para o ouvido (desafinação)		Marcar Pulsção (com os pés)		Piano (indicador na boca)	
Levantar o Violino (com a mão – gesto no ar)		Subir Afinação (com as mãos)		Descer Afinação (com as mãos)		Piano (mão para baixo)	
Levantar o Violino (com a mão – com contacto)							

Contacto Visual		
<p style="text-align: center;"><u>Frequência do contacto visual durante a Comunicação</u></p> <p style="text-align: center;">Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente</p> <p>Notas:</p>	<p style="text-align: center;"><u>Frequência do contacto visual durante a demonstração</u></p> <p style="text-align: center;">Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente</p> <p>Notas:</p>	
<p style="text-align: center;"><u>Duração do contacto visual durante a Comunicação</u></p> <p style="text-align: center;">Curto 1 2 3 4 5 Longo</p> <p>Notas:</p>	<p style="text-align: center;"><u>Duração do contacto visual durante a demonstração</u></p> <p style="text-align: center;">Curto 1 2 3 4 5 Longo</p> <p>Notas:</p>	
Sorriso		
<p style="text-align: center;"><u>Frequência do sorriso durante a Comunicação</u></p> <p style="text-align: center;">Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente</p> <p>Notas:</p>	<p style="text-align: center;"><u>Duração do sorriso durante a Comunicação</u></p> <p style="text-align: center;">Curto 1 2 3 4 5 Longo</p> <p>Notas:</p>	
Rapport		
<p style="text-align: center;"><u>Empatia entre Professor/Aluno</u></p> <p style="text-align: center;">Inexistente 1 2 3 4 5 Existente</p> <p>Notas:</p>	<p style="text-align: center;"><u>Ambiente da sala de aula</u></p> <p style="text-align: center;">Mau Ambiente 1 2 3 4 5 Bom Ambiente</p> <p>Notas:</p>	<p style="text-align: center;"><u>Serenidade do Professor</u></p> <p style="text-align: center;">Impaciente 1 2 3 4 5 Paciente</p> <p>Notas:</p>

Indumentária		
Tipo Informal 1 2 3 4 5 Formal Notas:	Cor Fria 2 Neutra 4 Quente 1 3 5 Notas:	Apresentação Descuidada 1 2 3 4 5 Cuidada Notas:
Espaço Aula		
Cor Fria 2 Neutra 4 Quente 1 3 5 Notas:	Dimensões Pequeno 1 2 3 4 5 Grande Notas:	

Anexo B - Versão secundária da ficha de observação

Códigos Paralinguísticos (Prosódicos, Proxémicos, Cronémicos e Quinésicos)			
Prosódicos			
<u>Registo de Voz</u> Grave 1 2 3 4 5 Aguda	Notas:	<u>Volume</u> Baixo 1 2 3 4 5 Alto	Notas:
<u>Entoação</u> Não Adequada 1 2 3 4 5 Adequada	Notas:	<u>Tipo de Pausas</u> Silenciosas 1 2 3 4 5 Preenchidas	Notas:
<u>Denotam</u> Calma 1 2 3 4 5 Agitação	Notas:	<u>Duração das Pausas</u> Breve 1 2 3 4 5 Longa	Notas:
Proxémicos			
<u>Distância entre Professor/Aluno (Zonas)</u> Íntima Fechada Íntima Pessoal Social Pública Notas:		<u>Tempos da posição do Professor</u> Sentado 1 2 3 4 5 Em Pé Notas:	
Cronémicos			
<u>Pontualidade – Início de Aula</u> Antecipado Pontual Atrasado	Notas:	<u>Pontualidade – Fim de Aula</u> Antecipado Pontual Atrasado	Notas:

QuinésicosAdaptadores

Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Coçar a Cabeça (Cima)		Coçar os Braços		Mãos nos Bolsos		Desviar o Olhar	
Coçar a Cabeça (Atrás)		Coçar as Mãos		Tapar a Boca		Cruzar os Tornozelos	
Coçar o Nariz		Coçar as Pernas		Lamber os Lábios		Cruzar os Braços	
Coçar a Cara		Coçar as Costas		Mão no Ombro (Cruzamento)		Abanar as Pernas	
Coçar os Olhos		Coçar o Pescoço		Passar a mão pelo Cabelo		Mexer num Objecto	
Coçar a Orelha		Cruzar as Pernas		Esfregar as Mãos			

Ilustradores Gerais							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Pensar (Apontar para a Cabeça)		Procurar Precisão (Esfregar ponta dos dedos)		Apontar		Golpe no Ar (Agressividade)	
Precisão (indicador/polegar juntos)		Procurar Precisão (afastamento do indicador/polegar)		Procurar Precisão (afastamento das mãos)		Punho Fechado (Firmeza)	
Enumerar contando pelos Dedos							
Ilustradores Específicos							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Golpe de Arco (braço direito)		Golpe de Arco (pulso direito)		Golpe de Arco (mão direita)		Golpe de Arco (dedos da mão direita)	
Movimento do Braço Esquerdo		Movimento do Pulso Esquerdo		Movimento da Mão Esquerda		Movimento dos Dedos da Mão Esquerda	

Dedilhação (dedos da mão esquerda)		Pizzicato (mão direita)		Zona do Arco		Zona de Contacto Arco/Corda	
Apontar para o Ouvido (afinar)		Apontar para o Ouvido (ouvir)		Altura dos Sons (nível da mão)		Salto (antecipação)	
Expressão Facial (imprimir carácter musical)		Toca para mostrar um Fraseado		Indicação para Respirar		Direcção do Arco (gesto com o braço direito)	
Fraseado [gesto(s) com a(s) mão(s)]		Fraseado [gesto com o(s) braço(s)]		Fraseado (com o corpo)		Marcar Pulsação (nas pernas)	
Subir Afiinação (com as mãos)		Descer Afiinação (com as mãos)		Marcar Pulsação (estalar os dedos)		Marcar Pulsação (com os pés)	

Emblemas				Expressões Afectivas			
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Sim		Não		Raiva		Aversão	
Polegar para Cima		Certo (OK – polegar/indicador)		Alegria		Tristeza	
Aproximar		Afastar		Surpresa		Medo	
Reguladores de Performance							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
“Cara Feia” (desafinação)		Fraseado [gesto com a(s) mão(s)]		Marcar Pulsação (estalar os dedos)		Mais Rápido (com as mãos)	
“Cara Feia” (má qualidade de som)		Fraseado [gesto com o(s) braço(s)]		Marcar Pulsação (nas pernas)		Calma (mão para baixo)	

Corrigir Postura do Aluno		Fraseado (com o corpo)		Marcar Pulsação (com os pés)		Piano (indicador na boca)	
Levantar o Violino (com a mão – gesto no ar)		Apontar para o ouvido (desafinação)		Marcar pulsação (com palmas)		Piano (mão para baixo)	
Levantar o Violino (com a mão – com contacto)		Subir Afinação (com as mãos)		Direcção do Arco (gesto com o braço direito)		Forte (gesto com a mão)	
Parar (círculo com a mão, do aberto para o fechado)		Descer Afinação (com as mãos)		Indicação para Respirar			
Contacto Visual							
<u>Frequência do contacto visual durante a Comunicação</u> Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente				<u>Frequência do contacto visual durante a demonstração</u> Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente			
Notas:				Notas:			

<p align="center"><u>Duração do contacto visual durante a Comunicação</u></p> <p align="center">Curto 1 2 3 4 5 Longo</p> <p>Notas:</p>		<p align="center"><u>Duração do contacto visual durante a demonstração</u></p> <p align="center">Curto 1 2 3 4 5 Longo</p> <p>Notas:</p>	
Sorriso			
<p align="center"><u>Frequência do sorriso durante a Comunicação</u></p> <p align="center">Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente</p> <p>Notas:</p>		<p align="center"><u>Duração do sorriso durante a Comunicação</u></p> <p align="center">Curto 1 2 3 4 5 Longo</p> <p>Notas:</p>	
Rapport			
<p align="center"><u>Empatia entre Professor/Aluno</u></p> <p align="center">Inexistente 1 2 3 4 5 Existente</p> <p>Notas:</p>	<p align="center"><u>Ambiente da sala de aula</u></p> <p align="center">Mau Ambiente 1 2 3 4 5 Bom Ambiente</p> <p>Notas:</p>	<p align="center"><u>Serenidade do Professor</u></p> <p align="center">Impaciente 1 2 3 4 5 Paciente</p> <p>Notas:</p>	
Indumentária			
<p align="center"><u>Tipo</u></p> <p align="center">Informal 1 2 3 4 5 Formal</p> <p>Notas:</p>	<p align="center"><u>Cor</u></p> <p align="center">Fria 2 Neutra 4 Quente 1 3 5</p> <p>Notas:</p>		<p align="center"><u>Apresentação</u></p> <p align="center">Descuidada 1 2 3 4 5 Cuidada</p> <p>Notas:</p>

Espaço Aula

Cor

Fria 2 Neutra 4 Quente
1 3 5

Notas:

Dimensões

Pequeno 1 2 3 4 5 Grande

Notas:

Anexo C - Versão Final da Ficha de observação

Códigos Paralinguísticos (Prosódicos, Proxémicos, Cronémicos e Quinésicos)			
Prosódicos			
<u>Registo de Voz</u> Grave 1 2 3 4 5 Aguda	Notas:	<u>Volume</u> Baixo 1 2 3 4 5 Alto	Notas:
<u>Entoação</u> Não Adequada 1 2 3 4 5 Adequada	Notas:	<u>Tipo de Pausas</u> Silenciosas 1 2 3 4 5 Preenchidas	Notas:
<u>Denotam</u> Calma 1 2 3 4 5 Agitação	Notas:	<u>Duração das Pausas</u> Breve 1 2 3 4 5 Longa	Notas:
Proxémicos			
<u>Distância entre Professor/Aluno (Zonas)</u> Íntima Fechada Íntima Pessoal Social Pública Notas:		<u>Tempos da posição do Professor</u> Sentado 1 2 3 4 5 Em Pé Notas:	
Cronémicos			
<u>Pontualidade – Início de Aula</u> Antecipado Pontual Atrasado	Notas:	<u>Pontualidade – Fim de Aula</u> Antecipado Pontual Atrasado	Notas:

QuinésicosAdaptadores

Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Coçar a Cabeça (Cima)		Coçar os Braços		Mãos nos Bolsos		Desviar o Olhar	
Coçar a Cabeça (Atrás)		Coçar as Mãos		Tapar a Boca		Cruzar os Tornozelos	
Coçar o Nariz		Coçar as Pernas		Lamber os Lábios		Cruzar os Braços	
Coçar a Cara		Coçar as Costas		Mão no Ombro (Cruzamento)		Abanar as Pernas	
Coçar os Olhos		Coçar o Pescoço		Passar a mão pelo Cabelo		Mexer num Objecto	
Coçar a Orelha		Cruzar as Pernas		Esfregar as Mãos			

Ilustradores Gerais							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Pensar (Apontar para a Cabeça)		Procurar Precisão (Esfregar ponta dos dedos)		Apontar		Golpe no Ar (Agressividade)	
Precisão (indicador/polegar juntos)		Procurar Precisão (afastamento do indicador/polegar)		Procurar Precisão (afastamento das mãos)		Punho Fechado (Firmeza)	
Enumerar contando pelos Dedos							
Ilustradores Específicos							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Golpe de Arco (braço direito)		Golpe de Arco (pulso direito)		Golpe de Arco (mão direita)		Golpe de Arco (dedos da mão direita)	
Movimento do Braço Esquerdo		Movimento do Pulso Esquerdo		Movimento da Mão Esquerda		Movimento dos Dedos da Mão Esquerda	

Ilustradores Específicos (continuação)							
Dedilhação (dedos da mão esquerda)		Pizzicato (mão direita)		Zona do Arco		Zona de Contacto Arco/Corda	
Apontar para o Ouvido (afinar)		Apontar para o Ouvido (ouvir)		Altura dos Sons (nível da mão)		Salto (antecipação)	
Expressão Facial (imprimir carácter musical)		Toca para mostrar um Fraseado		Indicação para Respirar		Direcção do Arco (gesto com o braço direito)	
Fraseado [gesto(s) com a(s) mão(s)]		Fraseado [gesto com o(s) braço(s)]		Fraseado (com o corpo)		Marcar Pulsação (nas pernas)	

Ilustradores Específicos (continuação)							
Subir Afinação (com as mãos)		Descer Afinação (com as mãos)		Marcar Pulsação (estalar os dedos)		Marcar Pulsação (com os pés)	
Marcar Pulsação (com palmas)							
Emblemas				Expressões Afectivas			
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
Sim		Não		Raiva		Aversão	
Polegar para Cima		Certo (OK – polegar/indicador)		Alegria		Tristeza	
Aproximar		Afastar		Surpresa		Medo	

Reguladores de Performance							
Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências	Variedades	Ocorrências
“Cara Feia” (desafinação)		Fraseado [gesto com a(s) mão(s)]		Marcar Pulsação (estalar os dedos)		Mais Rápido (com as mãos)	
“Cara Feia” (má qualidade de som)		Fraseado [gesto com o(s) braço(s)]		Marcar Pulsação (nas pernas)		Calma (mão para baixo)	
Corrigir Postura do Aluno		Fraseado (com o corpo)		Marcar Pulsação (com os pés)		Piano (indicador na boca)	
Levantar o Violino (com a mão – gesto no ar)		Apontar para o ouvido (desafinação)		Marcar pulsação (com palmas)		Piano (mão para baixo)	
Levantar o Violino (com a mão – com contacto)		Subir Afinação (com as mãos)		Direcção do Arco (gesto com o braço direito)		Forte (gesto com a mão)	

Reguladores de Performance (continuação)							
Parar (círculo com a mão, do aberto para o fechado)		Descer Afinação (com as mãos)		Indicação para Respirar		Expressão Facial (imprimir carácter musical)	
Contacto Visual							
<u>Frequência do contacto visual durante a Comunicação</u> Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente Notas:				<u>Frequência do contacto visual durante a demonstração</u> Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente Notas:			
<u>Duração do contacto visual durante a Comunicação</u> Curto 1 2 3 4 5 Longo Notas:				<u>Duração do contacto visual durante a demonstração</u> Curto 1 2 3 4 5 Longo Notas:			
Sorriso							
<u>Frequência do sorriso durante a Comunicação</u> Inexistente 1 2 3 4 5 Frequente Notas:				<u>Duração do sorriso durante a Comunicação</u> Curto 1 2 3 4 5 Longo Notas:			

Rapport		
<p><u>Empatia entre Professor/Aluno</u> Inexistente 1 2 3 4 5 Existente</p> <p>Notas:</p>	<p><u>Ambiente da sala de aula</u> Mau Ambiente 1 2 3 4 5 Bom Ambiente</p> <p>Notas:</p>	<p><u>Serenidade do Professor</u> Impaciente 1 2 3 4 5 Paciente</p> <p>Notas:</p>
Indumentária		
<p><u>Tipo</u> Informal 1 2 3 4 5 Formal</p> <p>Notas:</p>	<p><u>Cor</u> Fria 2 Neutra 4 Quente 1 3 5</p> <p>Notas:</p>	<p><u>Apresentação</u> Descuidada 1 2 3 4 5 Cuidada</p> <p>Notas:</p>
Espaço Aula		
<p><u>Cor</u> Fria 2 Neutra 4 Quente 1 3 5</p> <p>Notas:</p>		<p><u>Dimensões</u> Pequeno 1 2 3 4 5 Grande</p> <p>Notas:</p>

Anexo D - Primeira Versão do Guião da Entrevista Semi-Estruturada

Linhas de força gerais:

Porque é que acha que o faz?

Que significado comunicativo, pedagógico/didático lhe atribui?

Qual o significado que pensa que o aluno lhe poderá atribuir?

Tendo isto em consideração, será de manter ou anular este gesto? Ou não vai pensar nisso?

Linhas de força particulares:

Para os adaptadores, ilustradores (gerais e específicos) e reguladores de performance:

Tem consciência que recorre muito a este gesto? (se a resposta for positiva passar para as linhas de força gerais, se for negativa continuar para próxima pergunta)

Tendo agora consciência, que significado comunicativo, pedagógico/didático lhe poderá atribuir?

(passar para as linhas de força gerais)

Para os prosódicos:

Numa escala de 1 a 5, como classifica o/a seu/sua ... durante esta aula?

(passar para as linhas de força gerais)

Para os proxémicos:

Na minha observação, notei que estive próximo/afastado do aluno durante esta aula.

(passar para as linhas de força gerais)

Na minha observação, notei que estive mais tempo em pé/sentado durante esta aula.

(passar para as linhas de força gerais)

Para as expressões afectivas:

Sente certamente emoção quando esta dar a aula, como manifesta essas emoções?

(passar para as linhas de força gerais)

Para o contacto visual:

Numa escala de 1 a 5, como considera ter sido:

a frequência do seu contacto visual durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a duração do seu contacto visual durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a frequência do seu contacto visual durante a demonstração nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a duração do seu contacto visual durante a demonstração nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

Para o sorriso:

Numa escala de 1 a 5, como considera ter sido:

a frequência do seu sorriso durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a duração do seu sorriso durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

Para o *rapport*:

Numa escala de 1 a 5, como considera ter sido:

a empatia entre o professor e o aluno?

o ambiente na sala de aula?

a sua serenidade nesta aula?

(passar para as linhas de força gerais)

Para a indumentária:

Considera que a sua indumentária é do tipo formal ou informal?

E a sua apresentação, cuidada ou descuidada?

Reparo que a cor predominante da sua indumentária é ...

(passar para as linhas de força gerais)

Para o espaço aula:

Considero que esta sala é pequena/média/grande e tem uma cor predominante fria/neutra/quente. Concorda comigo?

Que impacte pensa que estas características possam ter na sua comunicação e no ensino/aprendizagem?

Anexo E - Guião Final da Entrevista Semi-Estruturada

Linhas de força gerais:

Porque é que acha que o faz?

Que significado comunicativo, pedagógico/didático lhe atribui?

Qual o significado que pensa que o aluno lhe poderá atribuir?

Tendo isto em consideração, será de manter ou anular este gesto? Ou não vai pensar nisso?

Linhas de força particulares:

Para o espaço aula:

Considero que esta sala é pequena/média/grande e tem uma cor predominante fria/neutra/quente. Concorda comigo?

Que impacte pensa que estas características possam ter na sua comunicação e no ensino/aprendizagem?

Para a indumentária:

Considera que a sua indumentária é do tipo formal ou informal?

E a sua apresentação, cuidada ou descuidada?

Reparo que a cor predominante da sua indumentária é ...

(passar para as linhas de força gerais)

Para o *rapport*:

Numa escala de 1 a 5, como considera ter sido:

a empatia entre o professor e o aluno?

o ambiente na sala de aula?

a sua serenidade nesta aula?

(passar para as linhas de força gerais)

Para o sorriso:

Numa escala de 1 a 5, como considera ter sido:

a frequência do seu sorriso durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a duração do seu sorriso durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

Para o contacto visual:

Numa escala de 1 a 5, como considera ter sido:

a frequência do seu contacto visual durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a duração do seu contacto visual durante a comunicação nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a frequência do seu contacto visual durante a demonstração nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

a duração do seu contacto visual durante a demonstração nesta aula? (passar para as linhas de força gerais)

Para as expressões afectivas:

Sente certamente emoção quando esta dar a aula, como manifesta essas emoções?

(passar para as linhas de força gerais)

Para os proxémicos:

Na minha observação, notei que estive próximo/afastado do aluno durante esta aula.
(passar para as linhas de força gerais)

Na minha observação, notei que estive mais tempo em pé/sentado durante esta aula.
(passar para as linhas de força gerais)

Para os cronémicos:

Na minha observação, notei que o início da aula foi antecipado/pontual/atrasado.
(passar para as linhas de força gerais)

Na minha observação, notei que o fim da aula foi antecipado/pontual/atrasado.
(passar para as linhas de força gerais)

Para os prosódicos:

Numa escala de 1 a 5, como classifica o/a seu/sua ... durante esta aula?

(passar para as linhas de força gerais)

Para os adaptadores, ilustradores (gerais e específicos) e reguladores de performance:

Tem consciência que recorre muito a este gesto? (se a resposta for positiva passar para as linhas de força gerais, se for negativa continuar para próxima pergunta)

Tendo agora consciência, que significado comunicativo, pedagógico/didático lhe poderá atribuir?

(passar para as linhas de força gerais)

Anexo F - Transcrição da Entrevista Semi-Estruturada realizada ao Orientador Cooperante

P1 – Vamos começar a entrevista com perguntas que não estando directamente relacionadas com gestos, podem ter um papel importante na comunicação.

Eu considero que esta sala é relativamente pequena. Além disso, com os móveis, o cofre e o piano, torna-se ainda mais apertada. As cores predominantes são neutras, paredes brancas e chão de madeira. Julga que estes factores poderão ter algum impacto na sua comunicação e no ensino/aprendizagem? Em primeiro lugar, concorda comigo?

R1 – Talvez... Sim, a sala é pequena no entanto... (risos) Considerando a sala onde eu estava a trabalhar o ano passado eu prefiro, apesar de tudo, trabalhar num ambiente como este. A sala onde eu estava a trabalhar o ano passado era altamente ressonante, parecido com uma casa de banho, o que dificulta imenso o trabalho em termos de som e audição. Realmente esta sala é pequena e talvez influencie em algum nível, mas nunca pensei sobre isso, confeço-te. A mim não me incomoda particularmente. É claro que quando está aqui um pai, mais duas crianças, vocês, eu e o pianista... Aí torna-se uma multidão, mas via de regra é sempre um trabalho individualizado.

P1.1 – Então não acha que faz grande diferença?

R1.1 – Não sei, mas não pensei sobre isso. Não me incomodou digamos. (risos) Mas vou pensar sobre isso, agora que dizes. (risos)

P2 – Em relação à indumentária que costuma usar, em 4 destas 5 aulas observadas a cor predominante era o azul. Não sei se reparou nisso.

R2 – (risos) Não...

P2.1 – Acha que isto poderá ter algum impacto? Não só apenas a cor, mas a forma como se apresenta. Se é cuidada ou não cuidada, formal ou informal. Considera que estes factores podem ter impacto na sua comunicação?

P2.2– Admito que sim, que possa ter. Não sei é ao nível de cores. Se a apresentação é mais ou menos cuidada, transmite uma ideia de ordem ou de menos ordem. Em relação às cores não te sei dizer. Quer dizer, à partida sem que há várias teorias em relação ao código das cores, mas apesar de tudo tendo a pensar que... esse acaba por ser um aspecto secundário na comunicação com aluno. Porque há outras coisas tão preponderantes que...

P2.3 – Sim, mas esquecendo a cor. Se for uma apresentação descuidada ou cuidada, pensa que isso poderá ter algum impacto na maneira como o aluno olha para a imagem do professor?

R2.3 – Sim. Ou seja, eu professo, ou acredito, que o professor não deve ser muito hierático nem muito formal. Deve procurar estabelecer um clima descontraído. Isso não quer dizer que... ou seja, deve-se cuidar ao ponto de não difundir uma imagem de desleixo ou de desordem. Não mais do que isso. Também não acho que o professor deva vir de gravata porque isso cria uma barreira, pode criar barreiras. Tem de haver alguma...

P2.4 – Informalidade?

R2.4 – Alguma informalidade sim, isso acho que sim.

P3 – Das cinco aulas que observei, como acha que foi a empatia criada com as alunas? Ou seja, numa escala de 1 a 5 em que 1 é inexistente e 5 existente, consegue classificar-me a empatia que criou com estas alunas?

LC – Que foram?

FR – A aluna G, H, I, J e K. (LC escreve os nomes num papel) Pensa que existe empatia ou não, ou diferenças entre elas?

R3 – (pausa) Posso-te falar mais por mim, ou seja, neste sentido eu sinto-me ainda menos à vontade com a aluna G. Por razões se calhar óbvias, que se prendem com o facto de ela ser minha aluna há menos tempo, e porque sinto que ela ainda não está muito enquadrada, nem percebeu aquilo que eu e a escola queremos dela. E nessa perspectiva, acho que ela é talvez a aluna com quem tenho menos empatia. Porque eu acho que com todos os alunos e alunas em geral, estabeleço um bom nível de empatia. De tal forma que eles sabem que podem confiar em mim. Eu acho que essa questão da confiança aqui é fundamental. Ou seja, eles saberem que eu até posso estar mais maldisposto, ser mais rigoroso ou ser mais impaciente, mas que o estou a fazer sempre com uma perspectiva benevolente para com eles e não o contrário. A esse nível eu acho que tenho uma boa relação com todos. Talvez daria uma nota mais abaixo à minha relação com a aluna G, porque ainda não consegui percebê-la bem nem ela a mim se calhar.

P3.1 – E o ambiente criado em sala de aula, considera ser um bom ou um mau ambiente?

R3.1 – Eu acho que é um bom ambiente. Eu tento pelo menos, se consigo é outra coisa, mas tento que o ambiente seja sempre o mais agradável possível propiciando o trabalho. Ou seja, não é aquela coisa de estarmos todos às gargalhadas e a beber uns copos, não. Estamos a trabalhar. Mas nessa perspectiva, criar um bom ambiente de trabalho acho que é...

P3.2 – É fundamental para o ensino?

R3.2 – Claro, acho que sim. Cá está, não pode ser demasiado informal. Mais uma vez não só na apresentação, mas também no trato porque estamos a trabalhar. E estando a

trabalhar, e ainda que o ensino seja uma transmissão de conhecimento ou uma estimulação do conhecimento, ainda assim é muito importante que... Ou seja, há uma certa hierarquização que se estabelece, e na medida em que se estabelece essa hierarquização, o ambiente não é totalmente informal e descontraído. Mas acho que tem de ser para tornar propício o trabalho.

P3.3 – E em relação à paciência ou impaciência, nestas cinco alunas, considera que há diferenças? É paciente com todas ou impaciente com todas? Qual é a percepção que teve nestas cinco aulas? Se calhar até está relacionado com a tal empatia, não é?

R3.3 – Claro. Neste momento, porque não estou tão... Ou seja, porque ainda não consegui, digamos assim, ler todos os sinais no caso da aluna G, também é natural que eu com ela possa ser um pouquinho menos... menos cordato. Ou mais impaciente se quiseres assim. (pausa) Há uma coisa que é aquilo em que eu acredito, um princípio que é de lapidar no ensino. O professor deve estar sempre em controlo. Também das suas emoções de alguma forma. Mesmo quando é duro ou impaciente deve fazê-lo de uma forma controlada, não deve seguir impulsos. Deve procurar fazê-lo, sim acho que é importante às vezes ser rijo e dizer coisas duras, mas fazê-lo de uma forma controlada. Agora isso é aquilo em que eu acredito, não quer dizer que o consiga. (risos)

FR – Sim, claro.

R3.3 – Mas penso que é importante tentar lograr isso. A partir daí olha, somos todos humanos e a questão às vezes nem sempre funciona como se quer. Mas eu tenho pelo menos sempre isso presente, ou seja, tentar não me deixar ultrapassar pela minha fúria, pela minha impaciência ou pela minha ira. Tentar sempre controlar-me de alguma maneira.

P3.4 – E pensa que o nível em que elas se encontram poderá ter influência nesta questão? Ou seja, uma aluna mais avançada, como as alunas H e J, já devem ter competências técnicas e musicais bastante avançadas. Será que pode haver uma certa impaciência a falhas que elas possam demonstrar, ou não terá qualquer influência?

R3.4 – Inconscientemente posso dizer que sim. Mas na prática sou mais propenso a ser compreensivo com um aluno que eu sei que está bastante evoluído, porque também trabalha muito, do que para um aluno que não faz muito. Para mim, aqui a medida da empatia que desenvolvo ou não desenvolvo, tem muito a ver com o verificar o interesse que há da outra parte. Isto é uma relação biunívoca, tu dás mas também queres receber. É aquilo que tu recebes é trabalho, empenho e interesse. Se isso não existe de facto a coisa torna-se mais complicada. Com os alunos mais avançados, e nestes casos em concreto,

acho que não. São alunas que me predispõe sempre bem e são bastante interessadas. Já tive alunos muito avançados e muito dotados, em relação aos quais eu tinha esse sentimento de impaciência... porque eu achava que podiam ir mais longe do que estavam a ir. Achava que não havia essa retribuição em trabalho e em atenção ao que lhes era dito e pedido. (pausa) Para resumir, não tem a ver com o nível. Tem a ver com...

FR – A resposta que eles dão?

R3.4 – Exactamente. E mais uma vez com o grau de confiança que se estabelece. Para mim, se um aluno não está a trabalhar como eu peço, de alguma forma há uma quebra de confiança. E a confiança aqui é um aspecto muito importante, eu acho. Tem de prevalecer numa relação pedagógica.

FR – Claro. Agora em relação a outro aspecto, o sorriso durante a comunicação. Não sei se alguma vez pensou sobre isso.

LC – Hum...

P4 – Tem noção, nestas aulas, qual é frequência do sorriso durante a comunicação e se o mesmo é pensado?

R4 – Não é pensado, mas eu acho que... até posso estar enganado, mas eu penso que até há um excesso. (risos) Ou seja, eu tenho tendência de estar sempre com uma cara de parvo. (risos) Eu acho que há uma certa bonomia na forma como eu... comunico facialmente. Dá-me a sensação, posso estar enganado, mas acho que...

FR – E pensa que isso terá algum significado da parte delas? Ver se o professor está constantemente com um sorriso ou constantemente sisudo.

LC – Eu acho que tem, aliás, esta questão da comunicação não-verbal é complicada. A minha professora em Moscovo costumava dizer que, mesmo em termos de conselho, uma das coisas importantes é o professor não estar sentado em frente ao aluno. Porque a comunicação directa não é a mais interessante. O mais interessante é o que ele capta periféricamente. A comunicação directa é a mensagem que tu estás a ler, e a mensagem periférica é uma mensagem que te entra subliminarmente. Então ela dizia, se tu deres aulas, procura sempre estar sentado num ângulo lateral ao aluno. E que ele não te veja directamente. Que ele te apercebe pelo canto do olho. Mas que não esteja concentrado em ti, porque isso é mau. Isso queria uma dependência mesmo ao nível do discurso musical e em tudo. Ele não está a reagir ao som, está a reagir às tuas reacções então isso é mau. Mas perceber as tuas reacções aquilo que ele está a fazer, de uma forma subliminar, é bom. Isto na opinião dela. (pausa) Eu tento estabelecer esse tipo de relação, não sei se é sempre conseguido ou não, mas tento essa perspectiva. Até porque tendo a ser por vezes

demasiado interventivo. (pausa) Já debes ter reparado que eu... não é muito frequente eu deixar o aluno tocar do princípio ao fim. Estou muitas vezes a interromper, também consequência do pouco tempo que se tem e da vontade ou ansiedade de querer fazer muita coisa em pouco tempo, mas essa atitude já é demasiada intervenção directa. Quando um aluno está a tocar, tento abster-me de expressar facialmente...

FR – Algum desagrado?

LC – Algum desagrado, sim. Outra coisa é por gestos ir mostrando ou conduzindo...

FR – Questões musicais?

LC – Eu acho a mensagem subliminar muito importante na comunicação humana em geral, independentemente da parte pedagógica.

P5 – E em relação ao contacto visual, ele é frequente durante a comunicação? Já pensou sobre isso?

R5 – Sim. Na comunicação directa é fundamental. Mas isso também tem a ver com... Ou seja, não é uma coisa que eu faça diferente do que faço na comunicação noutra contexto qualquer. Quando estou a comunicar tento sempre estar a olhar para as pessoas. Aí não é uma estratégia específica que use aqui, tem a ver com a maneira como sou.

P5.1 – Mas faz isso com que significado? Se é que lhe atribui algum...

R5.1 – Eu só acho que a tua mensagem é melhor percebida sempre que possas olhar nos olhos. Olhar nos olhos tem a ver com o estabelecimento dessa ponte de confiança. Os olhos são o espelho da alma, e a verdade é que olhando para os olhos de uma pessoa tu percebes muita coisa. (risos)

FR – Claro.

R5.1 – E portanto, tenho que deixar que eles também me olhem a mim nos olhos e percebam que...

FR – Pode haver uma ligação de confiança, não é?

R5.1 – É isso é, que podemos falar abertamente.

P5.2 – E durante a demonstração? Tem consciência se olha para eles quando está a tocar ou se olha para o instrumento?

R5.2 – Aí depende... (risos) do grau de dificuldade da passagem. (risos)

FR – (risos) Ok, ok. Mas tem essa consciência ou não?

R5.2 – Sim. Quando demonstro tento é extrapolar a ideia, ou seja, sublinhar sempre a ideia. A maior parte das vezes não estou a tocar como tocaria se estivesse num concerto. Estou a tocar sublinhando, dando ênfase, a determinado tipo de aspecto que é aquele que eu quero que eles entendam. E portanto, estou também a interagir. A não ser em casos em

que realmente, para poder ser mais eficaz na demonstração, tenho que me concentrar mais naquilo que estou a fazer.

P5.3 – Mas por norma, reforça sempre essa ideia olhando para o que quer exemplificar?

R5.3 – Por norma sim.

FR – Aquilo que falou é curioso. Notei que na aula da aluna J, como o professor estava a seguir a música com partitura, foi a aula em que olhou menos para a aluna enquanto tocava.

LC – Sim, claro. Porque não sei. (risos)

P6 – (risos) Sim, claro. Certamente que sente emoções, e ainda à pouco falávamos nisso, quando está a dar aulas?

R6 – Sim.

P6.1 – E de que forma manifesta essas emoções?

R6.1 – É difícil responder porque eu não... não é uma coisa que eu planeie ou sequer observe. A única coisa que eu tento é controlar estados menos agradáveis. Aí sim, faço um esforço para evitar que a coisa passe determinado limite. Se são emoções positivas não tenho...

P6.2 – Qualquer controlo?

R6.2 – Não. Acho que não.

P6.3 – E pensa que os alunos atribuem algum significado a isso? Ou seja, eles pensarem que o professor deveria estar chateado por algum motivo. Não estando, será que alguma coisa não está certa? Ou acha que os alunos não pensam nisso?

R6.3 – Admito que sim. (pausa) Dependo do tipo de trabalho que está a ser feito, ou seja, do estágio de aprendizagem de uma determinada peça. Eu procuro, em cada fase de aprendizagem, dar alguma margem para crescimento. Não posso começar a trabalhar muitos detalhes numa primeira fase porque estou preocupado com outro tipo de coisas. Progressivamente, à medida que a peça amadurece, procuro tornar-me mais exigente em relação aos pormenores e aos detalhes. (pausa) Por muito que se queira determinar e planear, há sempre coisas que acontecem espontaneamente.

FR – Claro.

R6.3 – Da mesma que do outro lado também. Nem sempre o estudante que está contigo reage da mesma maneira, depende do dia.

P7 – Sim, claro. E em relação à proximidade? À distância física entre o professor e o aluno? Reparei que está quase sempre muito...

R7 – Próximo.

P7.1 – Próximo, sim. Faz isso devido a alguma limitação do espaço ou é pensado?

R7.1 – Aí o espaço influencia, sim. No outro edifício do Conservatório, geralmente não estava tão perto, é verdade. Aqui foi o ângulo que consegui arranjar. Tem que existir um ângulo de trabalho...

P7.2 – Que seja confortável?

R7.2 – Que seja confortável, sim. (pausa) Eu acho que não é muito bom estar muito em cima do aluno. A não ser os alunos mais jovens onde tens que permanentemente lhes tocar. Agora os alunos mais velhos não. Nem do ponto de vista da energia que se transmite, nem sequer do ponto de vista do som que se ouve. Por vezes precisava de ter um pouco mais de distância para me aperceber de determinado tipo de coisas.

P7.3 – Então este é um espaço que o condiciona?

R7.3 – Sim, este é um espaço que me condiciona um bocadinho sim. Eu diria que sim... Não é o espaço em si, por exemplo, esta sala até tem uma área boa. Só que é um corredor. (risos) Se fosse um bocadinho mais larga, que desse para a gente...

P7.4 – E pensa que os alunos se sentem influenciados, de certa forma, por essa proximidade?

R7.4 – Pois, não sei.

P7.5 – Reparei que ao longo destas cinco aulas, estive quase sempre sentado. A única exceção foi a aula da aluna H, em que passou mais tempo em pé, enquanto ela tocava o concerto de Mendelssohn. Isso é pensado?

R7.5 – Para já, é muitas vezes consequência de ela ser tão alta. (risos) A verdade é essa. Eu sento-me com os pequeninos para ficar à sua altura. É verdade que acabo por estar mais tempo sentado, também por uma questão de comodidade, mas não sei até que ponto o espaço também não me condiciona. É evidente, e não te posso negar, que é difícil para mim estar uma tarde toda em pé. Isso é mesmo muito complicado. Mas por exemplo, eu lá em cima na Universidade, porque a sala tinha outra configuração diferente... Se calhar teria mais dificuldade em sentar-me se estivéssemos numa sala muito grande, e eu tivesse que puxar uma cadeira para trazer para o lado do miúdo... ou do graúdo. A questão de estar sentado, prende-se com a ocupação do espaço. Com um miúdo pequenino, eu acho que o professor não deve estar acima. No caso da aluna H (risos) não posso estar muito abaixo, porque tenho dificuldade até em perceber... de baixo para cima. Mas... via de regra...

FR – Tem a ver também com isso, não é?

R7.5 – Tem a ver com este espaço, de alguma forma. Eu lá no Conservatório, às vezes encostava-me à mesa. Sentava-me na mesa mas ficava mais ou menos de pé. Porque, cá está, tinha mais espaço e não sentia que estava... Dá-me impressão que aqui, se me puser em pé, estou muito em cima do aluno.

P8 – É possível, sim. Passando agora para questões relacionadas com a voz, considera que o seu registo de voz é mais grave ou mais agudo?

R8 – É médio.

P8.1 – E pensa que isso terá algum impacte ou algum significado? Ou alguma vez pensou sobre isso?

R8.1 – O registo de voz tem muita importância, mas tu tens um ponto de partida que é o teu registo de voz. Depois, fugir muitas vezes para um registo mais histórico pode ser contraproducente. Mas fora disso... Não é uma opção minha, não posso falar... (com voz grave) assim. (risos)

FR – (risos) Claro, claro.

R8.1 – Porque não o tenho. (pausa) Eu uso bastante o discurso oral para explicar coisas para fazer, e tento ser o mais expressivo possível também quando falo, é só isso. E evitar os registos extremos porque... (risos) Usa-se a voz não só para explicar, também para cantar e mostrar. Às vezes consigo, penso eu, ser mais eficaz a cantar uma frase do que a tocá-la no violino. Ou pelo menos... Não sei se é uma questão de eficácia, eu acho que ao tocar no violino já estou a impor demasiado um som, um estilo, uma forma, uma... Porque aí estou a estimular a imitação, se eu cantar não. Se eu cantar estou a estimular uma compreensão musical, que depois o aluno traduzirá no instrumento da sua maneira. Mas isso já nos leva aqui a outro campo...

P8.2 – E ainda em relação à voz, considera que o volume que usa é pensado? E acha que é muito alto ou muito baixo?

R8.2 – Realmente não... Acho que é um registo médio. Não sei, não tenho noção que seja demasiado alto nem baixo.

P9 – Em relação à pontualidade das aulas, do início e do fim, reparei que em quase todas elas existe um ligeiro atraso. Se a primeira se atrasa, as outras vão todas em cadeia.

R9 – Sim.

P9.1 – Acha que isso poderá ter algum impacte na aprendizagem dos alunos?

LC – Pois... (risos)

FR – Ou até se os alunos pensam nisso, ou os preocupa, ou os aflige...

R9.1 – Os miúdos que têm um registo de aulas muito regular aqui e que vêm à hora certa, aí pode ser nefasto. Tenho noção disso. Os alunos como os de supletivo, já não é tão grave. A verdade é que geralmente eu tenho os alunos no final das aulas, ou seja, é a última aula. E como a última aula que é eu acabo por não dar muita importância, mas a verdade é que às vezes... (risos) Acontece com demasiada frequência, não ser muito pontual é verdade. (pausa) As aulas têm a duração que precisam de ter. Mesmo até quando começo num tempo mais ou menos exacto, depois passado algumas horas a coisa já está um bocadinho alterada.

FR – Porque houve uma aula que foi um pouco mais comprida do que estava estipulado?

LC – Exactamente. Sim.

P9.2 – E que significado pedagógico atribui a esses atrasos?

R9.2 – Eu tenho um problema com o tempo, devo-te dizer. (risos) Porque não é só aqui que eu chego tarde. Eu penso sempre que tenho mais tempo do que aquele que tenho. Mas é estrutural, pode ser que com a idade... (risos) Mas penso sempre, tenho tempo para mais isto e aquilo, depois o tempo passa e não tenho tempo para nada. (pausa) Ao nível do impacte que isso possa ter, se calhar não diria que é uma coisa muito drástica na maior parte dos casos, porque não deixo de dar a cada aluno o tempo que ele precisa. Mas admito que possa ser algo desorganizante, de um certo prisma.

FR – Agora passando, se calhar à parte mais gira, aos gestos que observei e identifiquei ao longo das aulas e que se calhar nunca se apercebeu de alguns.

LC – O mais provável é que sejam todos. (risos)

P10 – (risos) Há um gesto que é muito recorrente, mexer no nariz. Não sei se alguma vez deu conta?

R10 – (risos) Não.

FR – Mas quando eu digo recorrente...

LC – Foi mesmo recorrente.

FR – Foram 54 vezes ao longo destas cinco aulas.

LC – (risos e palmas)

P10.1 – É de facto o gesto a que mais recorre. Nunca pensou nisso? Nunca se apercebeu?

R10.1 – Não. (risos) Realmente não. Quer dizer, agora que tu dizes, provavelmente... (risos)

FR – (risos) É curioso. A professora A e a professora B, quando lhes fiz a entrevista, também não se tinham apercebido da maioria dos gestos que eu identifiquei nelas.

R10.1 – Pois, é provável... Eu não tenho comichão no nariz, não sei porque faço isto. Até podia ter, mas não é o caso.

P10.2 – Então não lhe atribui nenhum significado?

R10.2 – Não... Não...

P10.3 – É espontâneo?

R10.3 – Sim, absolutamente.

P10.4 – E agora que sabe, é de manter este gesto? Vai pensar sobre isso quando o fizer ou nem vai pensar sobre isto?

R10.4 – Agora já me puseste a pensar nisso, mas... Não.

FR – A ideia é essa.

LC – Claro, claro.

P10.5 – Outro gesto muito é comum é este. (coça cabeça atrás) Não sei se já deu conta?

R10.5 – Aí sim, aí sim. Coçar a cabeça.

P10.6 – Então deste já se tinha dado conta, mas também não lhe atribui nenhum significado específico?

R10.6 – Não tenho nenhum significado específico, não. Que eu identifique não. Deliberadamente não estou a transmitir nada.

P10.7 – E pensa que os alunos já se podem ter apercebido destes gestos?

R10.7 – Provavelmente, é possível que sim. Principalmente enquanto não estão a tocar, não é?

FR – Sim, quando estão a tocar devem estar...

LC – Sim.

P10.8 – Até porque estando numa posição lateral, não os irá influenciar tanto. Outro gesto é o de coçar a cara, também nunca deu conta?

R10.8 – (risos) Não. O do cabelo sim, coçar aqui atrás.

P10.9 – Outros dois recorrentes, mas têm a ver com o facto de estar sentado, é o de cruzar as pernas ou os tornozelos. Também já deve ter dado conta?

R10.9 – Sim, sim, sim.

P10.10 – E que significado é que lhes atribui?

R10.10 – (pausa) Eu tenho uma coisa que se chama a síndrome das pernas contentes, em inglês isto tem um nome que se traduz assim. Não sei se já tinhas ouvido falar nisto?

FR – Não, não.

R10.10 – Eu estou sempre a mexer as pernas, e é algo que eu tenho dificuldade em controlar porque não dou conta. É uma coisa inconsciente, embora eu saiba que o tenho.

No quarteto, ou em orquestra, estavam sempre a implicar comigo porque eu estou sempre a mexer-me. Por vezes o cruzar é uma forma de controlo, para não estar sempre a mexer. Tendencialmente, a perna está sempre a tremer. Ou uma, ou outra. Estão sempre aos saltinhos. (risos)

P10.11 – Então para este já tem um significado?

R10.11 – Tenho, tenho. É uma questão relacionada com o sistema nervoso central. Já me identificaram do ponto de vista clínico este problema, mas nunca me disseram como o posso controlar. É uma questão de atenção. Não é um movimento inconsciente, ou melhor, não é um movimento que eu não possa controlar. Eu posso controlar, mas tenho que estar a pensar nisso com muita força. Se eu paro de pensar, imediatamente... Com as pernas, o problema está lá.

P11 – Ok. Outro gesto recorrente, agora passando para gestos mais musicais, é o de apontar para a partitura. Por exemplo, vamos daqui ou cuidado neste compasso. Aqui já será uma coisa mais consciente?

R11 – Sim, claro.

P11.1 – Excepto na aula da aluna J, como tinha a partitura à frente, cantava de onde queria ir ou tocava. Isso é consciente? Ou seja, o facto de apontar quando não tem a partitura à frente, mas quando tem já não o fazer na partitura do aluno? Alguma vez pensou nisso?

R11.1 – Não. Acho que é uma questão circunstancial. (pausa) Eu gosto de dar aulas - mas nem sempre é possível aqui, mais uma vez, por uma questão de espaço e por nem sempre estarem cá as estantes - mas eu gosto de dar aulas com uma partitura à frente e outra para o aluno. Porque esta coisa de estar sempre a espreitar por cima do ombro é muito complicado. E não tenho a pretensão de ter o repertório todo de cor, nem pouco mais ou menos. Ou seja, ajuda muito ter uma partitura minha à frente. Quando isso não acontece, provavelmente aponto ou digo vamos ali daquela parte. Mas não é uma coisa pensada.

P12 – Claro. Notei foi a diferença de quando tinha a partitura e quando não a tinha. Depois há aqui uma série gestos recorrentes relacionados com a técnica, como querer demonstrar um golpe de arco com o braço direito ou algo ligado à mão esquerda. Os únicos que não surgiram referem-se aos pulsos. Falou do braço, da mão, dos dedos, mas os pulsos não os referiu em nenhuma das cinco aulas. Tem a ver com alguma questão relacionado com o repertório que as alunas estavam a ver ou com uma falta de limitação que elas possam ter?

R12 – Por alguma razão foi alguma coisa que não me preocupou tanto. Acho que tem a ver com isso.

P12.1 – Reparei que toca muito para demonstrar alguma ideia, seja ela musical ou técnica, mas também toca muito ao mesmo tempo com os alunos. Seja a mesma música ou a parte do acompanhamento. Faz isso de forma consciente?

R12.1 – Sim, isso sim. Já tive várias fases. Por exemplo, tive um professor em Londres, o professor Zivoni, que não tocava nunca. Eu ouvi-o tocar uma vez nas aulas, uma vez. Fez-me o obséquio de pegar no violino e exemplificar qualquer coisa. Portanto não tocava nunca e fazia-o deliberadamente. Ele dizia que não queria influenciar, ou seja, não queria provocar o espírito imitativo. E eu já tive uma fase na minha vida em que também praticamente não tocava. Mas dei-me conta aos poucos que era mais útil, apesar de tudo, demonstrar. Na maior parte das pessoas, depois há pessoas em que realmente isso pode não ser tão útil, mas a maior parte dos alunos capta mensagens... Ou seja, a questão da imitação não pode ser o único veículo de aprendizagem, nem de longe nem de perto, mas também faz parte. E isso é uma coisa que eu me fui dando conta aos poucos. E depois é uma questão cultural nossa, a cultura europeia é mais propensa ao raciocínio e menos à imitação. A cultura oriental é exactamente o contrário, começas por imitar e compreendes através da imitação. E ambas as vias dão resultados, de uma forma ou de outra. Por vezes a imitação é mais rápido, mais imediato. (pausa) É uma questão de ir gerindo. Ultimamente dou por mim a tocar bastante, é verdade. (pausa) Enfim... Faço-o deliberadamente, sim. Depois o tocar com o aluno ou tocar o acompanhamento, aí tem a ver muito com o facto de não ter um pianista sempre disponível. Isso é uma questão que me preocupa. Não gosto de ter o pianista sempre na aula, mas gostava de o ter um bocadinho mais. A pianista só vem praticamente na altura das provas e o menos possível. E realmente os alunos precisam de tocar com. E não é a mesma coisa tocarem com aqui na aula comigo ou tocarem com o professor fora de... sem a minha supervisão. Não é a mesma coisa, de todo. Neste momento eles precisam de uma intermediação que eu proporciono, entre eles e o pianista. Ainda não têm a mesma capacidade que tu ou eu temos para dizer ao pianista não faças assim, faz assim. Quando muito podem dizer que o professor pediu que, mas o pianista pode dizer que eles não perceberam o que o professor pediu. Mas pronto, isso não é uma coisa que eu faça muito recorrentemente, tocar com os alunos. Agora faço-o mais porque tenho mesmo necessidade de me substituir ao acompanhamento.

P12.2 – Quando está a tocar para exemplificar, reparo que muitas vezes arregala os olhos. Tem consciência disso? A ideia com que fiquei é que o faz quando quer reforçar uma ideia.

R12.2 – Reforçar uma ideia, sim.

P12.3 – Será de uma forma consciente?

R12.3 – Sim, basicamente sim. O abrir os olhos é um estado de alerta, no fundo estou a tentar despertar uma atenção.

P13 – Também usa muitas expressões faciais quando o aluno está a tocar. Penso eu que seja para os induzir, de certa forma, a uma ideia ou carácter musical. Não sei se já se apercebeu que o faz e, mais uma vez, é de forma consciente?

R13 – Digamos que sim, mas não sei exactamente que gestos estou a fazer. É natural que a minha cara traduza... que eu tente traduzir com a minha cara determinada ideia. Para isso não sei que músculos é que estou a usar, mas faço-o com deliberação. A intenção é tentar, não só com a cara mas com a expressão corporal também...

P13.1 – De facto há muito fraseado que é feito também com as mãos, os braços, o corpo.

R13.1 – Sim.

P13.2 – E é deliberado?

R13.2 – Sim, é uma forma de enfatizar coisas que às vezes o discurso é torpe para transmitir. (pausa) A nossa comunicação verbal às vezes é torpe, a verdade é essa. É muito virada para o raciocínio, e há muitas coisas na música que não passam necessariamente pela racionalização total. Passam pelo lado intuitivo, imagético... da sensibilidade. Claro que tudo se processa no cérebro, mas não é razão matemática, é outra coisa. E aí acho que o corpo e a imagem podem ser mais expressivos que a voz.

P13.3 – E pensa que é dessa forma que os alunos o interpretam?

R13.3 – Eu espero que sim. (risos)

P13.4 – (risos) E nunca pensou que, com certos alunos, isso possa ser incomodativo?

R13.4 – (pausa) Talvez...

FR – Não estou a dizer que seja o caso.

R13.4 – Sim, sim. (pausa) Para uma pessoa mais circunspecta, ou que tenha menos propensão a uma expressão corporal, admito que possa ser excessivo. Ou seja, que possa ser interpretado como excessivo aquilo que eu faço. Eu não sei até que ponto a aluna I, não acha que aquilo que eu faço é demasiado exagerado. Mas eu faço-o, se calhar ainda mais, com o propósito de a abanar. Não quer dizer que tenha que a abanar fisicamente, não é isso. Mas tentar que ela intervenha... que desbloqueie emocionalmente.

Emocionalmente, acho que há ali um canal, acho não, tenho a certeza, que bloqueou com a anorexia e com o tratamento. Se calhar mais com o tratamento do que com a anorexia

porque ela continua a tomar carradas de calmantes e coisas do género. Ela está fortemente medicada, muitas vezes.

FR – Isso faz bloquear uma série de emoções.

R13.4 – Sim. (pausa) Mas cada indivíduo vai reagir de uma maneira diferente. Eu também tento adequar as coisas um bocadinho à pessoa. (pausa) Com mais ou menos eficácia... (risos)

P13.5 – (risos) Outro gesto que é comum é o de marcar a pulsação, ou com os dedos ou com os pés. Acredito que seja mais uma vez consciente, certo?

R13.5 – É. Claro, claro. Eu acho que o ritmo, acho que nenhum de nós tem dúvidas que o ritmo é talvez o impulso inicial do fenómeno musical. As pessoas antes de começarem a cantar, provavelmente começaram a bater e a sentir. Dito isto, também não sou grande adepto de um trabalho muito regular e sistemático com metrónomo. Eu acho que também pode ser castrador. Porque nós não somos metronómicos, somos máquinas sensíveis e como tal reagimos a factores emocionais que destabilizam o tempo. Ainda assim, tento não ser muito flexivo com a alteração... batendo eu, é mais útil do que por um metrónomo. Apesar de tudo eu tendo a bater de uma forma mais humana. Ou seja, já tendo em conta as necessárias inflexões que a música... daí que eu bata. Eu opto por bater em vez de por o metrónomo e dizer ao aluno, agora toca lá. Mas sim, é um aspecto da entoação musical a que eu dou muita importância, que o ritmo seja correcto e que a pulsação seja controlada.

P13.6 – E mais uma vez, pensa que isso possa ser castrador e incomodativo para alguns alunos?

R13.6 – É castrador na medida em que (risos) aquele caos que eu procuro contrariar, se calhar é mais cómodo naquele momento. Mas aí é uma castração que é necessária.

P13.7 – Era essa a questão que eu iria fazer, essa castração é um mal maior?

R13.7 – É necessária. (pausa) Há outras formas de o fazer. Em casos mais drásticos, em vez de ser eu a bater, por o miúdo... bater não é bom, mas pô-lo a andar por exemplo. Tocar e andar. Para tentar estimular o ritmo do corpo. Eu faço isso às vezes com a aluna A e aluna B. o problema é que não tenho muito espaço para isso. Cá está, aqui precisava de mais. (pausa) Mas via de regra, o bater o pé ou bater palmas, é uma forma mais eficaz e mais humana de conseguir que haja uma regularidade rítmica que às vezes não está lá.