Politécnico
Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Relações interdisciplinares entre música de câmara e ginástica acrobática

Papéis do professor na dinâmica de grupo

Sofia Cardoso Weffort

Orientadores

David Wyn Lloyd

Nuno Rocha de Vasconcelos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro, David Wyn Lloyd, PhD.

Fevereiro de 2026

Composição do júri

Presidente do júri

Doutor, Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Mestre e Especialista, Vítor Macedo Antunes Vieira (arguente)

Professor Adjunto do Instituto Politécnico do Porto

Doutor, David Wyn Lloyd (orientador)

Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Este trabalho é dedicado ao Jorge Frias, meu eterno treinador, amigo e enorme inspiração enquanto pessoa e Professor. Sou-te grata pela sabedoria que partilhas e considero um privilégio ter aprendido contigo que “há mais vida para além da ginástica”.

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família – especialmente aos meus pais e às minhas irmãs – pelo apoio constante, por me encorajarem e ajudarem a acreditar que sou capaz. Sem a vossa ajuda não teria chegado aqui e este trabalho surge concluído graças a vós. Muito, muito obrigada!

Às equipas do Hospital Fernando da Fonseca e do Hospital Santa Maria, que me salvaram e deram uma nova chance, o meu maior obrigada. Devo-vos o meu futuro e este trabalho não existiria sem os milagres que realizam diariamente.

Aos colegas e amigos com quem partilhei o palco em música de câmara ou o praticável na ginástica acrobática – em especial o Ronison Borba, o Alexandre Sá Pessoa, a Jasmim Mandillo e a Catarina Carvalho –, agradeço-vos por me terem ajudado a aprender empiricamente sobre grupos e a experienciá-los de uma forma tão positiva.

À Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, em particular aos professores Pedro Lopes e Raquel Cravino, bem como aos alunos que participaram na minha Prática de Ensino Supervisionada, muito obrigada pela disponibilidade, pelos ensinamentos e pela oportunidade de me desenvolver enquanto professora.

Aos Professores e Treinadores que generosamente aceitaram ser entrevistados, disponibilizando o seu tempo e oferecendo o seu conhecimento, o meu profundo agradecimento! Todas as entrevistas foram altamente informativas e deram azo a reflexão, aprendizagem e ao debate construtivo de ideias.

Aos meus professores de violino, Augusto Trindade, Alexandra Trindade e Tiago Santos, por tudo o que me ensinaram, pelo carinho com que me tratam e pelas oportunidades que me dão, um enorme obrigada.

Ao Professor David Lloyd – meu Orientador generoso e luminoso –, muito obrigada pela ternura e reforço positivo ao longo deste processo. É um privilégio aprender e partilhar palco consigo. A sua humildade e forma de estar são verdadeiramente inspiradoras e estou-lhe imensamente grata.

Finalmente, gostaria de oferecer um agradecimento especial ao meu professor de violino, Supervisor da Prática de Ensino Supervisionada e Coorientador desta investigação, o Professor Nuno de Vasconcelos. A sua ajuda, apoio, conhecimento e disponibilidade foram nucleares ao longo do meu processo no ensino superior. Sou uma pessoa mais confiante, com propósitos mais bem definidos e com um maior amor pela Vida e pela Música por me ter cruzado consigo. É costume enveredar no ensino com o objetivo de mudar as vidas de quem nos rodeia. Agradeço-lhe por ter mudado a minha vida e, principalmente, por ser exatamente quem é.

“Groups are the bedrock of humans’ social existence, and we must accept the charge of understanding them” (Forsyth, 2019, p. 26)

Resumo

O presente relatório de estágio contém, na sua primeira parte, a caracterização da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística do Conservatório Nacional, no ano letivo de 2023-2024. Segue-se a componente investigativa deste trabalho, onde se estuda a dinâmica de grupo numa perspetiva comparada que confronta a Música de Câmara – enquanto disciplina ao invés de repertório – com a Ginástica Acrobática – enquanto modalidade competitiva. A experiência vivida da autora nas duas áreas permitiu a constatação subjetiva da existência de relações entre as duas práticas, partindo das características formais que ambas partilham: tratam-se de grupos pequenos, com alta interdependência entre membros, em que cada membro tem um papel formal distinto e bem definido; as duas atividades são performativas e implicam um elevado nível de especialização e autonomia, uma vez que os indivíduos que orientam estes grupos têm de os preparar para ser autossuficientes na performance – apenas os músicos e ginastas se apresentam.

Este estudo tem como ponto de partida a convicção de que os professores de Música de Câmara e os treinadores de Ginástica Acrobática têm papéis e problemáticas práticas similares, sendo que tanto as semelhanças como as diferenças entre cada *praxis* têm o potencial de informar a outra disciplina, principalmente a nível pedagógico. A hipótese defendida é de que existem estratégias comuns entre a Ginástica Acrobática e a Música de Câmara que apontam a uma equivalência entre as funções do professor e do treinador, onde estes desempenham as duas funções (ambos são professores e são treinadores).

Através de uma abordagem interdisciplinar, apresentam-se e definem-se conceitos ligados às duas práticas – contextualizando-as histórica e socialmente –e à Dinâmica de Grupo. No âmbito desta última, exploram-se teorias sobre os grupos, suas tipologias, entitatividade, estrutura (tanto formal como psicológica, onde se incluem as normas e os papéis), liderança e coesão de grupo. Problematizam-se também os termos 'professor' e 'treinador' pelo uso do termo '*coach*' na literatura anglófona para significar tanto quem orienta grupos de Música de Câmara como para os treinadores desportivos – o que não acontece na língua portuguesa, designando-se quem orienta grupos de música de câmara 'professor' e quem orienta equipas desportivas 'treinador'.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a personalidades de relevo em cada área – 6 professores de Música de Câmara, docentes no ensino superior em Portugal, e 5 treinadores de Ginástica Acrobática com experiência na orientação de grupos competitivos de primeira divisão da modalidade.

Concluiu-se que a problemática abordada corresponde à hipótese inicial, de haver pertinência na abordagem de âmbito transdisciplinar, enriquecedora para a Música de Câmara. Conservo o desejo de que o mesmo se verifique para a Ginástica Acrobática.

Palavras chave

Dinâmica de grupo; música de câmara; ginástica acrobática; liderança.

Abstract

The first part of this internship report contains a description of the Supervised Teaching Practice undertaken at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional during the 2023-2024 academic year. This is followed by the research component of this work, which studies group dynamics from a comparative perspective that addresses both Chamber Music – as a discipline rather than a repertoire – and Acrobatic Gymnastics – as a competitive sport. The author's experience in both areas allowed for a subjective observation of the existence of relationships between the two practices, starting with the formal characteristics they share: both deal with small, highly interdependent groups, in which each member has a distinct and well-defined formal role; both activities are performative and require a high level of specialization and autonomy since the individuals who guide these groups must prepare them to be self-sufficient in their performance – only the musicians and gymnasts perform.

This study is based on the conviction that chamber music teachers and acrobatic gymnastics coaches have similar roles and practical problems, and that both the similarities and differences between each praxis have the potential to inform the other discipline, especially at the pedagogical level. The hypothesis defended is that there are common strategies between Acrobatic Gymnastics and Chamber Music that point to an equivalence between the roles of teacher and coach, where they perform both roles (both are teachers and coaches).

Through an interdisciplinary approach, concepts related to both practices are presented and defined – contextualizing these areas historically and socially – as well as Group Dynamics. Within the scope of the latter, theories about groups, their typologies, entity, structure (both formal and psychological, including norms and roles), leadership, and group cohesion are explored. The terms ‘teacher’ and ‘coach’ are also discussed, due to the use of the term ‘coach’ in English-language literature to refer to both those who guide chamber music groups and sports coaches – which is not the case in Portuguese, where those who guide chamber music groups are called ‘teachers’ and those who guide sports teams are called ‘coaches’.

Semi-structured interviews were conducted with prominent figures in each area – six chamber music teachers in higher education in Portugal and five Acrobatic Gymnastics coaches with experience in guiding competitive first division groups in the sport.

It was concluded that the issue addressed corresponds to the initial hypothesis, namely that a transdisciplinary approach is relevant and enriching for chamber music. I hope that the same will be true for acrobatic gymnastics.

Keywords

Group dynamics; chamber music; acrobatic gymnastics; leadership.

Índice

Índice de figuras XIX
Índice de tabelas XX
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos XXI
Introdução 1
PARTE I 2
1. Contextualização escolar 3
1.1. A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional 3
1.2. História do Conservatório Nacional 3
1.3. Valores e Missão 4
1.4. Objetivos 4
1.5. Enquadramentos 5
1.5.1. Enquadramento geográfico, cultural e socioeconómico 5
1.6. Condições físicas e materiais 5
1.6.1. Espaços físicos 5
1.6.2. Recursos 5
1.7. Oferta educativa 6
1.8. Comunidade escolar 7
1.8.1. Corpo discente 7
1.8.2. Corpo docente 8
1.8.3. Corpo não docente 8
1.9. Órgãos de gestão 9
1.10. Processo de avaliação do desempenho dos alunos 9
1.11. Atividades 10
2. Caracterização da Classe de Instrumento 11
2.1. Classe de Violino 11
2.1.1. Conteúdos programáticos do 2.º grau de Violino 11
2.1.2 Critérios de avaliação no 2.º grau de Violino 12
3. Caracterização da Classe de Conjunto 13
3.1. Classe de Música de Câmara 13
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada 14
4.1. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada –Instrumento 14
4.2. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Classe de Conjunto 35
5. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada 61

PARTE II 65
Introdução 66
1. Metodologia 67
2. Música de câmara 68
2.1. História de um conceito 68
2.2. Do espaço performativo ao género musical 70
2.3. Da atividade ao repertório camerístico 75
2.4. Intimismo e intimidade 78
2.5. Domínios de performance 81
3. Ginástica Acrobática 88
3.1. Etimologia de um termo 88
3.2. Enquadramento histórico geral da Ginástica 88
3.3. Ginástica Acrobática como modalidade 91
3.4. Dos primórdios à atualidade da Ginástica Acrobática 92
4. Dinâmica de Grupo 95
4.1. Definições do conceito 'Grupo' 95
4. 1. 1. Grupo ou equipa? 98
4.2. 'Entitatividade' 99
4.3. Tipologias 100
4.4. Âmbitos da aplicação da 'Dinâmica de Grupo' 105
4.5. Teorias de Desenvolvimento dos Grupos 106
4. 6. Estrutura 107
4. 6. 1. Posição e Status 108
4. 6. 2. Normas 109
4. 6. 3. Papéis 111
4.7. Liderança 116
4.7.1. Definições 116
4.7.2. Tipos, estilos e modelos 118
4.8. Coesão de grupo 127
5. Professor ou treinador? 135
5.1 Professor 135
5.2 Treinador (*coach*) 135
5.3. *Coach* e *Coaching* 136
6. Análise dos dados 140

6.1. Entrevistas....140
6.1.1. Entrevistas - Questão 1 140
6.1.2. Entrevistas - Questão 2 142
6.1.3. Entrevistas - Questão 3 144
6.1.4. Entrevistas - Questão 4 146
6.1.5. Entrevistas - Questão 5 148
6.1.6. Entrevistas - Questão 6 150
6.1.7. Entrevistas - Questão 7 152
6.1.8. Entrevistas - Questão 8 153
6.1.9. Entrevistas - Questão 9 155
6.1.10. Entrevistas - Questão 10....157
6.1.11. Entrevistas - Questão 11....160
6.1.12. Entrevistas - Questão 12....162
6. 2 Sínteses comparativas das respostas 165
6. 2. 1. Equivalência entre 'professor' e '*coach*' 165
6. 2. 2. Regras para o bom funcionamento do grupo 165
6. 2. 3. Explicitação das regras....165
6. 2. 4. Relações hierárquicas e divisão de responsabilidades 166
6. 2. 5. Contribuição da hierarquia para o sucesso do grupo 166
6. 2. 6. Gestão da liderança pelo professor/treinador....166
6. 2. 7. Critérios de formação de grupos....167
6. 2. 8. Influência da limitação temporal (ano letivo/época gímnica) 167
6. 2. 9. Promoção da autonomia nos grupos 167
6. 2. 10. Evolução do papel de liderança (pré e pós-performance) 167
6. 2. 11. Estratégias para desenvolver a coesão do grupo....168
6. 2. 12. Estratégias de motivação intrínseca....168
7. Discussão....170
7.1. Comparação das disciplinas....170
7. 2. Conceitos referidos de forma exclusiva por cada entrevistado 171
7. 3. Articulação das respostas com a revisão de literatura 172
8. Conclusões e considerações finais....177
Referências bibligráficas 180
Apêndices 189
A. Entrevista a António Carrilho....189
B. Entrevista a Jed Barahal 203

C. Entrevista a Nuno Inácio 215
D. Entrevista a Paulo Jorge Ferreira 224
E. Entrevista a Paulo Pacheco 234
F. Entrevista a Pedro Ladeira 251
G. Entrevista a Alfredo Pereira 265
H. Entrevista a João Martins 279
I. Entrevista a Lourenço França 293
J. Entrevista a Mariana Vieira 310
K. Entrevista a Ricardo Afonso 320
L. Guião da entrevista (MC) 338
M. Guião da entrevista (ACRO) 339
Anexos 340
A. Consentimento informado 340

Índice de figuras

Figura 1: Matriz de Autoridade: Quatro níveis de autogestão de equipas [Fonte: Elaboração da autora a partir de Hackman (2002, como citado em Forsyth, 2019)] 104
Figura 2: Modelo Hill para a liderança de equipa de Hill (2022). [Fonte: Hill (2022)] 126
Figura 3*: Modelo integrado das funções e estrutura da coesão segundo Severt & Estrada (2015) [Fonte: Elaboração da autora a partir de Severt & Estrada (2015)]*.....133

Índice de tabelas

Tabela 1: Oferta educativa da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [Fonte: Elaboração da autora a partir de Fernandes (2023)] 6
Tabela 2: Total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo de 2020/2021 [Fonte da autora a partir de EAMCN (2023d)] 7
Tabela 3: Pessoal docente na EAMCN no ano letivo de 2020/2021 por área de atuação e tipo de vínculo [Fonte: Elaboração da autora a partir de EAMCN (2023d)] 8
Tabela 4: Pessoal não docente na EAMCN no ano letivo de 2020/2021 por área de atuação e tipo de vínculo [Fonte: Elaboração da autora a partir de EAMCN (2023d)] 8
Tabela 5: Planificação da aula de violino do dia 15-03-2024 (Fonte: Elaboração da autora) 15
Tabela 6: Planificação da aula de violino do dia 07-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora) 22
Tabela 7: Planificação da aula de violino do dia 14-06-2024 (Fonte: Elaboração da autora) 29
Tabela 8: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 29-02-2024 (Fonte: Elaboração da autora) 36
Tabela 9: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 02-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora) 43
Tabela 10: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 07-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora) 50
Tabela 11: Observação da aula de Classe de Conjunto do dia 21-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora) 56
Tabela 12: Definições do termo “grupo” 96
Tabela 13: Papéis funcionais de membros de um grupo [Fonte: Elaborado pela autora a partir de Benne & Sheats (1948) e Forsyth (2019)] 113

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

a.C. – antes de Cristo

AC – António Carrilho

ACRO – Ginástica Acrobática

and. – andamento

ands. – andamentos

AP – Alfredo Pereira

c. – compasso

d.C. – depois de Cristo

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EUA – Estados Unidos da América

f – *forte*

ff – *fortíssimo*

Fig. – figura

FIG – Fédération Internationale de Gymnastique

GA – Ginástica Aeróbica

GAF – Ginástica Artística Masculina

GAM – Ginástica Artística Feminina

GR – Ginástica Rítmica

GPT – Ginástica para todos

GT – Ginástica de Trampolins

JB – Jed Barahal

JM – João Martins

LF – Lourenço França

LMX – *leader-member exchange*

M – Maior

m – menor

MC – Música de Câmara

mf – *mezzo forte*

MV – Mariana Vieira

NI – Nuno Inácio

OJ.COM – Orquestra de Jovens dos Conservatórios Oficiais de Música

Op. – Opus

p – *piano*

PJF – Paulo Jorge Ferreira

PL – Pedro Ladeira

PP – Paulo Pacheco

p. – página

pp. – páginas

RA – Ricardo Afonso

VC – Violoncelo; a aluna que toca a parte de violoncelo ou a parte do violoncelo de uma obra

VLA – Viola; a aluna que toca a parte de viola ou a parte de viola de uma obra

VL1 – Violino I; a aluna que toca a parte de violino I ou a parte de violino I de uma obra

VL2 – Violino II; a aluna que toca a parte de violino II ou a parte de violino II de uma obra

TMX – *team-member exchange*

TPC – trabalho para casa

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Projeto do Ensino Artístico, integrada no Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas (Instituto Politécnico de Castelo Branco). É constituído por duas partes principais. Na Parte I, apresenta-se uma descrição da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2023-2024, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Na Parte II, estuda-se a dinâmica de grupo e o modo como esta se manifesta em duas práticas específicas: a Música de Câmara e a Ginástica Acrobática.

A Parte I inicia-se com a caracterização institucional da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, particularmente das Classes de Violino e de Música de Câmara. São incluídos registos de planificações e observações de aulas. Por fim, apresenta-se uma reflexão pessoal sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

A escolha do tema da investigação apresentada na Parte II prende-se com o facto de, durante a minha formação inicial enquanto violinista, ter frequentado classes de representação e competição de ginástica acrobática, enquanto atleta federada, atividade que me marcou profundamente não só na minha forma de trabalhar como no modo como abordo a música e, em especial, o ensino.

A frequência da ginástica acrobática e, depois, da música de câmara, constituíram uma base experiencial e de reflexão sobre as atividades que, como docente na área da música de câmara, me proponho realizar.

A Parte II começa com uma revisão de literatura, pretendendo-se esclarecer e definir os conceitos de dinâmica de grupo e de liderança, presentes no contexto tanto da música de câmara como da ginástica acrobática.

No âmbito desta investigação, é realizado um conjunto de entrevistas a personalidades de relevo das duas atividades: docentes de Música de Câmara que lecionam presentemente em Portugal e treinadores com experiência a orientar grupos em competições de primeira divisão. As perguntas, desenhadas tendo como base a revisão de literatura, refletem as dúvidas que surgiram ao analisar a minha própria experiência enquanto ginasta e aluna e, no contexto deste Mestrado em Ensino, de alguns aspetos sobre os quais pude refletir enquanto professora em formação.

No seguimento da metodologia de base fenomenológica assumida, são realizados vários passos de análise das entrevistas, com vista a encontrarem-se os conceitos essenciais e o modo como estes se relacionam com a base teórica. Depois, apresentam-se as conclusões, às quais se seguem, nos anexos, as transcrições das entrevistas realizadas.

PARTE I

1. Contextualização escolar

1.1. A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) é uma escola de natureza pública de ensino artístico especializado em Lisboa, com sede na Rua dos Caetanos, n.º 29, mas atualmente situada, de modo provisório, na Rua Alexandre de Sá Pinto. A EAMCN está aberta de 2ª a 6ª entre as 8h e as 21h, e aos sábados entre as 8h30 e as 12h30. (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [EAMCN], s.d.b) Sendo uma escola pública, os órgãos de direção, gestão e administração da EAMCN são determinados pela legislação vigente. Estes órgãos são formados pelo Conselho geral, Diretos, Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo (EAMCN, 2023d).

1.2. História do Conservatório Nacional

Após a vitória liberal em 1834 e a extinção do Seminário da Patriarcal, até então responsável pela maior parte do ensino musical público em Portugal, é fundado, em 1835, o Conservatório de Música (instalado na Casa Pia e seguindo o modelo do Conservatório de Paris) (Rosa, 1999). Impulsionado pelo compositor e pianista português João Domingos Bomtempo, primeiro diretor da instituição, o projeto do Conservatório vinha dar resposta à necessidade de promover um ensino laico que abordasse a música lírica e instrumental e que tornasse desnecessária a contratação de músicos estrangeiros, pela capacitação de portugueses. O Conservatório de Música seria depois incorporado, com o título de Colégio do Conservatório, no Conservatório Geral de Arte Dramática (1836), instalando-se, em 1834, no edifício do Convento dos Caetanos, desocupado desde a extinção das Ordens religiosas. Ao obter a proteção do Rei Consorte D. Fernando, passou a denominar-se Conservatório Real de Lisboa, em 1840. Com o desenvolvimento industrial e comercial do século XIX, a estrutura social portuguesa alterou-se e a burguesia passou a ocupar um lugar cimeiro. Tal resultou num crescimento em dimensão e importância social do Conservatório Real de Lisboa (Borges, s.d., Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2023a).

No início do século XX, com a proclamação da República Portuguesa, passa a designar-se Conservatório Nacional de Música e, com a fusão com o Conservatório Nacional de Teatro, mais tarde, Conservatório Nacional. Deu-se também uma reforma ao nível pedagógico, recomendadas por Augusto Machado, compositor português, e desenvolvidas, a partir de 1919, por Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco, como a inclusão, no currículo escolar, de novas disciplinas de cultura geral e de ciências musicais, o que tornou a oferta educativa mais atrativa para um maior número de alunos (Borges, s.d.). Cortes orçamentais, em 1930, motivaram um novo projeto de reforma que veio remover algumas das novas disciplinas. Em 1938, o compositor e maestro Manuel Ivo Cruz torna-se diretor do Conservatório e trabalha no sentido de aproximar ao modelo dos restantes Conservatórios europeus. Em 1971, dá-se a Experiência Pedagógica, em que se procura juntar, num mesmo espaço, a componente académica e a musical (o que hoje dizemos ser o regime integrado/articulado). A década de 1980 foi marcada pela reforma legal do ensino especializado da música por via do Decreto-lei 310/83, de 1 de Julho. Aí, deu-se a integração, no ensino superior politécnico, do ensino profissional até então ministrado no Conservatório, criando-se a Escola Superior de Música de Lisboa. Nesta altura, o antigo Conservatório Nacional extinguiu-se e reconverteu-se em 5 escolas (duas

delas de música e a abranger os níveis básico, secundário e superior) e surgiu a atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (Borges, s.d., Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2023a).

Em 2004, ao nível dos cursos de Iniciação, pôs-se em prática uma política de descentralização e iniciou-se a atividade em polos da EAMCN na Amadora e em Sacavém e, em 2013, no Seixal. Paralelamente, é criado o projeto "Orquestra Geração", em 2007, coordenado pela EAMCN. Este projeto centra-se na ação e desenvolvimento social através da música e foi inspirado pelo *El Sistema* venezuelano (EAMCN, 2023d).

A rápida degradação em anos recentes do edifício na Rua dos Caetanos, tendo tido as últimas obras de requalificação em 1946, levou a não estarem reunidas as condições necessárias para salvaguardar a segurança dos alunos e o bom funcionamento da escola. Dessa forma, a EAMCN foi instalada, provisoriamente, na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, enquanto se aguarda a requalificação das instalações (EAMCN, 2023d).

1.3. Valores e Missão

Os valores da EAMCN estão profundamente enraizados na herança que o seu vasto historial carrega: a excelência e exigência que pautaram a passagem no Conservatório de algumas das personalidades mais relevantes no panorama musical português dos séculos XIX e XX; a criatividade e liberdade que acompanharam a atividade da vanguarda musical ativa na instituição; a cidadania, participação, responsabilidade e integridade, assentes num ideal de democraticidade e igualdade no acesso ao ensino especializado de música; a curiosidade, reflexão e inovação, na sua relação dicotómica com a tradição. A responsabilidade assumida pela EAMCN de gestão e preservação do legado histórico-musical e do património da instituição remonta aos valores da tolerância, transparência, solidariedade e apartidarismo (EAMCN, 2023d).

No Projeto Educativo de Escola, a EAMCN define a sua 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" (EAMCN, p. 13, 2023d).

1.4. Objetivos

A EAMCN pretende preservar e desenvolver a sua identidade e herança, firmando-se como uma escola de referência e promovendo um ensino de qualidade ao nível das competências musicais e da formação geral. Integrada na comunidade envolvente e sensibilizando-a para a música, a EAMCN tenciona gerar projetos de parceria e intervir na vida musical e cultural ao nível da cidade, área metropolitana e país. Finalmente, propõe-se formar os seus alunos para o exercício de uma cidadania autónoma e responsável, pautada pelo espírito crítico e capacidade de reflexão (EAMCN, 2023d).

1.5. Enquadramentos

1.5.1. Enquadramento geográfico, cultural e socioeconómico

Desde 2018 que a EAMCN desenvolve a sua atividade em Belém, utilizando parte das instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal (EAMCN, 2023d). Em 2024, a EAMCN é uma de três escolas de ensino artístico especializado na zona Ocidental de Lisboa, entre as freguesias de Ajuda e Belém (Belém, 2024; Junta de Freguesia da Ajuda, 2024).

A EAMCN funciona, também, em três pólos – Amadora, Loures e Seixal. Como tal, tem um traço marcadamente metropolitano. A área de residência dos alunos da EAMCN é muito heterogénea, sendo que uma parte significativa mora em concelho limítrofes a Lisboa e, em alguns casos, noutros distritos. Da mesma forma, os alunos provêm de contextos socioeconómicos e culturais muito variados. No caso da zona ocidental de Lisboa, a população é predominantemente ativa e verifica-se heterogeneidade ao nível socioeconómico, cultural e dos rendimentos (EAMCN, 2023d).

Na proximidade desta sede, encontram-se equipamentos culturais (como o Centro Cultural de Belém, vários museus e espaços performativos), monumentos nacionais (como Mosteiro dos Jerónimos, o Palácio da Ajuda), espaços verdes, o rio Tejo e as acessibilidades normais do espaço metropolitano (comboio, autocarro, etc.).

1.6. Condições físicas e materiais

1.6.1. Espaços físicos

A EAMCN tem operado, desde 2018, em parte das instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal. Nestas instalações, o número de salas mostra-se insuficiente perante a dimensão da comunidade escolar e limita a atividade de tanto alunos (não têm espaços suficientes para o estudo individual) como de professores (não há gabinetes de trabalho ou espaços destinados às reuniões com encarregados de educação). Além da ausência de um auditório preparado para música de grandes agrupamentos, por exemplo, o que obriga à procura de espaços adicionais. Também a maior parte das salas disponíveis não vão de encontro às áreas úteis apropriadas para aulas de instrumentos com maior projeção (órgão, sopros de metal, percussão, etc.) e não estão adequadamente insonorizadas.

Apesar disso, os alunos têm acesso a espaços ao ar livre, bem como campos de jogos, que lhes permite uma mais saudável permanência na escola, além de melhores condições para as aulas de Educação Física (EAMCN, 2023d).

1.6.2. Recursos

A EAMCN é dotada de um instrumentário bastante largo, desde órgão de tubos, a pianos, cravo, harpas, conjuntos de percussão, etc. A escola cede para uso dos alunos em aula e estudo individual, na escola, os instrumentos menos portáteis (nomeadamente o contrabaixo). Por outro lado, dispõe da possibilidade de cedência de instrumentos de sopro e cordas, em regime de aluguer aos alunos, mediante a disponibilidade.

No Projeto Educativo de Escola, esclarece-se que a escola não dispõe dos meios informáticos de que necessita, uma vez que os computadores disponíveis para os professores utilizarem não são suficientes (EAMCN, 2023d).

1.7. Oferta educativa

A EAMCN disponibiliza os seguintes cursos de Música (EAMCN, 2023d):

• Iniciação (1.º Ciclo do Ensino Básico);

• Básico de Música2 (2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico);

• Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical, e de Composição;

• Secundário de Canto;

• Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão;

• Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas;

• Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas, variante Voz;

• Profissional de Instrumentista de Jazz, nas variantes de Instrumento e Voz.

Tabela 1: Oferta educativa da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [Fonte: Elaboração da autora a partir de Fernandes (2023)]

<table>
<tr><th>Nível de ensino</th><th>Ciclo de estudos</th><th>Oferta educativa e/ou formativa</th><th>Designação do curso</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Básico</td><td>1.º ciclo</td><td colspan="2">Iniciação em Música</td></tr>
<tr><td>2.º ciclo</td><td rowspan="4">Cursos Artísticos Especializados</td><td>Curso Básico de Música – 2.º ciclo</td></tr>
<tr><td>3.º ciclo</td><td>Curso Básico de Música – 3.º ciclo</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Secundário</td><td>Curso Secundário de Música</td></tr>
<tr><td>Curso Secundário de Canto</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="3">Cursos Profissionais</td><td>Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla</td></tr>
<tr><td>Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão</td></tr>
<tr><td>Curso Profissional de Instrumentista de Jazz</td></tr>
</table>

Quanto aos regimes de frequência, os Cursos Básicos e Secundários podem ser frequentados no regime integrado (em que todas as componentes no currículo são na EAMCN), articulado (em que somente as disciplinas da componente da formação artística especializada – no Curso Básico – e da formação científica e técnico-artística – no Curso Secundário – são frequentadas na EAMCN) e supletivo (em que somente as disciplinas da componente da formação vocacional – no Curso Básico – e das componentes da formação científica e técnico-artística – no Curso Secundário – são frequentadas na EAMCN) (EAMCN, 2023a; EAMCN, 2023d).

O Curso de Iniciação é frequentado apenas em regime supletivo e o Curso Profissional apenas em regime equiparado ao integrado (EAMCN, 2023d).

Na EAMCN oferece-se formação no canto, em instrumentos de cordas (violino, viola de arco, viola dedilhada, violoncelo, contrabaixo, guitarra portuguesa, alaúde e harpa), teclas (cravo, piano, acordeão, órgão e percussão) sopros de madeira (flauta de bisel, flauta transversal, clarinete, oboé, fagote e saxofone) e sopros de metal (trompete, trompa, trombone e tuba). Existem também várias classes de conjunto, como coro, orquestra e música de câmara (EAMCN, 2023d).

No que toca aos polos, com 169 alunos inscritos em 2021/2022, a oferta tem vindo a ser direcionada ao incentivo da prática musical desde tenra idade. Dessa forma, os três polos lecionam o Curso de Iniciação e Curso Básico até ao final do 2.º ciclo, com frequência nos regimes articulado e supletivo, e o polo do Seixal leciona desde o ano letivo de 2021/2022 até ao final do 3.º ciclo, também nestes regimes (EAMCN, 2023d).

1.8. Comunidade escolar

Além dos corpos discente, docente e não docente, de seguida abordados, importa referir o espírito de associativismo dos alunos (pela Associação de Alunos), dos Pais e Encarregados de Educação (Associação de Pais e de Encarregados de Educação da EAMCN) e até da comunidade em geral (Associação de Amigos da EAMCN), que caracteriza a EAMCN (Fernandes, 2023).

1.8.1. Corpo discente

No ano 2021/2022, estavam matriculados na EAMCN 1075 alunos, divididos pelos vários Cursos: 36,93% no de Iniciação (na sede e nos polos da Amadora, Loures e Seixal), 42,14% no Curso básico (a maioria destes na sede), 14,42% no Curso Secundário, e 6,51% no Curso Profissional (O Observatório da EAMCN, 2023). Desde o ano letivo de 2000/2001 que se tem verificado uma tendência para o incremento da quantidade de alunos que optam pelos regimes de frequência articulado e integrado (EAMCN, 2023d).

Tabela 2: Total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo de 2020/2021 [Fonte da autora a partir de EAMCN (2023d)]

Cursos		Lisboa	Amadora	Loures	Seixal	Sub-total
Iniciação		193	54	65	50	362
Básico	Integrado	199	–	–	–	385
	Articulado	44	–	12	17	
	Supletivo	108	–	4	1	
Secundário	Integrado	55	–	–	–	143
	Articulado	–	–	–	–	
	Supletivo	88	–	–	–	
Profissional		39	–	–	–	39
Total		726	54	81	68	929

1.8.2. Corpo docente

No ano letivo de 2020/2021, o pessoal docente da EAMCN contava com 226 professores em situações contratuais diversas e cujos horários variavam entre completos e incompletos.

Tabela 3: Pessoal docente na EAMCN no ano letivo de 2020/2021 por área de atuação e tipo de vínculo [Fonte: Elaboração da autora a partir de EAMCN (2023d)]

Professores	Quadro de Escola	Quadro de zona pedagógica	Contrato a termo resolutivo	Total
Formação geral	23	7	–	30
Formação artística	66	–	56	122
Orquestra Geração	2	–	72	74
Total	91	7	128	226

1.8.3. Corpo não docente

O corpo não docente permite o bom funcionamento da instituição. Para além dos assistentes técnicos e assistentes operacionais, a EAMCN também se relaciona com três empresas em regime de prestação de serviços: uma de informática, uma de equipamentos eletrónicos de escritório e uma de afinação e manutenção de pianos e, a título de necessidade, com vários técnicos de manutenção de instrumentos. A EAMCN possui serviços especializados de psicologia e técnica de Yoga, o que também requer técnicos especializados nestas áreas (EAMCN, 2023d).

Tabela 4: Pessoal não docente na EAMCN no ano letivo de 2020/2021 por área de atuação e tipo de vínculo [Fonte: Elaboração da autora a partir de EAMCN (2023d)]

	Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	Total
Contrato sem termo resolutivo	6	23	29
Contrato com termo resolutivo	–	–	–
Contrato a tempo parcial	–	–	–
Total	6	23	29

1.9. Órgãos de gestão

Aos órgãos de gestão compete dirigir a instituição de ensino EAMCN nas suas atividades pedagógicas, culturais e de interação com a sociedade. Os órgãos de administração e gestão da EAMCN incluem (EAMCN, 2023a):

- O Diretor, cuja direção conta com um subdiretor, três adjuntos e três assessores.
- Conselho Geral: um presidente, oito professores, dois membros não docentes, dois alunos do ensino secundário, quatro encarregados de educação, dois representantes da autarquia e três representantes da comunidade local. À exceção dos representantes da comunidade local e da autarquia, todos terão de ser eleitos pelos seus pares.
- Conselho Pedagógico: um presidente (o Diretor), doze coordenadores de departamentos curriculares e um coordenador da avaliação interna (EAMCN, 2024).
- Concelho Administrativo: um presidente (o Diretor), pelo subdiretor ou um dos adjuntos do Diretor e pelo chefe dos serviços administrativos.

1.10. Processo de avaliação do desempenho dos alunos

No caso da Classe de Violino, é descrito que a avaliação é “qualitativa (MB, B, b, S, s, NS), contínua e formativa” (EAMCN, p. 5, 2020), devendo os alunos tocar uma Peça numa Audição inter-classes no final do ano letivo. A avaliação, atribuída por um júri com um mínimo de três elementos, terá carácter formativo e de diagnóstico (EAMCN, 2020).

No ensino básico e secundário, além de se realizar a avaliação diagnóstica e formativa (de forma contínua e sistemática), também se efetua quantitativamente, em cada trimestre, a avaliação sumativa interna (EAMCN, 2018). No ensino básico, utilizam-se 5 níveis aos quais se associam menções qualitativas (que devem ser empregues em testes e outros trabalhos). A avaliação sumativa interna expressa-se numa escala quantitativa (EAMCN, 2018):

- Nível 1 – 0%-19% (Muito Insuficiente)
- Nível 2 – 20% - 49% (Insuficiente)
- Nível 3 – 50% - 69% (Suficiente)
- Nível 4 – 70% - 89% (Bom)
- Nível 5 – 90% - 100% (Muito Bom)

No ensino secundário, utilizam-se valores que vão do 0 ao 20 e respetivas menções qualitativas (que também deverão ser usadas em trabalhos e testes) (EAMCN, 2018):

- 0 a 3 – Muito Insuficiente
- 4 a 9 – Insuficiente
- 10 a 13 – Suficiente
- 14 a 17 – Bom
- 18 a 20 – Muito Bom

Nas disciplinas da formação vocacional, é obrigatória a realização, no 2.º e 5.º graus, de provas globais nas disciplinas de Instrumento, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal.

A ponderação destas provas é de 30% no cálculo da classificação da disciplina. Para a conclusão do ensino secundário ou do Curso Profissional, os alunos têm de realizar a Prova de Aptidão Artística ou a Prova de Aptidão Profissional, respetivamente (EAMCN 2018).

Na EAMCN, os alunos têm de realizar uma prova de admissão com carácter eliminatório para o ingresso em qualquer um dos cursos previstos na Oferta Formativa (EAMCN, s.d.a).

1.11. Atividades

Algumas das parcerias e protocolos estabelecidos permitem à EAMCN alargar os contextos e oportunidades de aprendizagem dos seus alunos, almejando uma formação completa e integral. Algumas vantagens desses protocolos passam pelo acesso a espaços de concerto, pela própria implementação dos polos (ao se estabelecerem escolas fora do conselho de Lisboa) ou pela possibilidade da criação da Orquestra Geração (EAMCN, 2023d).

Assim, no âmbito das disciplinas curriculares, disponibilizam-se oportunidades aos alunos de participar em Masterclasses, seminários, palestras, concertos, espetáculos, projetos de criação literária e artística, concursos e competições, ações educativas e de formação e, finalmente, da promoção da saúde e bem-estar dos alunos. Alguns dos projetos que têm sido desenvolvidos procuram dinamizar a comunidade escolar no seu todo, como é o caso dos Dias Abertos, Dias do Conservatório, Semana da Música Antiga, Dias da Harpa, entre outros (EAMCN, 2023a).

2. Caracterização da Classe de Instrumento

2.1. Classe de Violino

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu com uma aluna de 2.º grau (6.º ano da escolaridade regular). Esta aluna iniciou o estudo do Violino na EAMCN com o docente Pedro Lopes, professor cooperante desta prática supervisionada, aos 6 anos, no 1.º ando da Iniciação. A aluna tem dois irmãos mais velhos estudantes de música: um violinista (já no ensino superior) e um violoncelista (seu colega na EAMCN). A aluna tinha 12 anos durante o ano letivo 2023/2024.

Como previsto na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, os alunos do Curso Básico de Música podem ter as suas aulas de Instrumento repartidas de várias formas, dependendo de questões pedagógicas ou de gestão de horários. Pode-se dividir a carga horária semanal completa (90 minutos) em duas partes, lecionando uma individualmente e a outra com um grupo de dois alunos (45 minutos individual, 45 minutos a dois); pode-se repartir a metade que seria a dois entre os dois alunos (62,5 minutos individual); ou atribuir os 90 minutos ao grupo de dois alunos, lecionando-os em conjunto. O docente preferiu que a aluna tivesse a aula completa individualmente, pelo que a carga horária semanal seria os 62,5 minutos.

O professor definia as datas das audições no início dos períodos, comunicando-as aos alunos e seus Encarregados de Educação. Durante o ano letivo fizeram-se três audições que fechavam a etapa de trabalho de cada trimestre. As audições tanto podiam ser nos espaços da EAMCN e seus polos (duas decorreram no polo de Loures) como poderiam ser fora da escola (com as devidas permissões e, possivelmente, protocolos). Uma das audições realizadas teve como espaço o Museu da Cerâmica, em Sacavém.

Nestas audições, participavam alunos de todos os regimes e idades (desde alunos de Iniciação a finalistas do Curso Secundário de Música) da Classe do professor. Participavam também os professores acompanhadores (pianistas) que acompanhavam as peças que tivessem parte de piano.

2.1.1. Conteúdos programáticos do 2.º grau de Violino

No 2.º grau, a disciplina vocacional de Instrumento tem prevista, com carácter obrigatório, uma prova global em duas fases – a prova intercalar técnica, que costuma ser em fevereiro, e a prova de avaliação final, que costuma ser em maio.

A prova global (nas suas duas componentes) tem um peso de 30% na avaliação sumativa final. O aluno terá de cumprir todos os conteúdos da prova para esta ser considerada válida. A prova terá uma classificação numérica (de 1 a 5) (EAMCN, 2020).

Na prova intercalar técnica, os conteúdos a avaliar são (EAMCN, 2020):

- “2 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.
- Dois estudos contrastantes de entre os indicados no programa do ano respectivo ou superior, tendo pelo menos um que ter mudanças de posição. Por exemplo: Pracht, Bériot, Sevick, Hans Sitt, Kayser, Wohlfahrt, Leonard, Mazas, etc.

- Leitura à primeira vista" (pp. 7-8).

Na prova de avaliação final (EAMCN, 2020):

- "Duas peças contrastantes. (pequena ou grande forma) (nível igual ou superior ao concerto de Kuchler op.15, 1º andamento), uma delas interpretada de cor" (pp. 7-8).

Segundo o documento sobre a Avaliação, tanto as cotações (50% para parâmetros técnicos, 40% para parâmetros interpretativos e 10% para parâmetros comportamentais) como as competências e destrezas a avaliar nas duas componentes da prova global são as mesmas:

- "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; *detaché*, *legato*, *martelé* e *staccato*
- Uso das dinâmicas básicas (*f*, *mf, p*)
- Conhecimento regular de duas posições
- Conhecimento elementar dos harmónicos naturais
- Notas duplas (com uma corda solta)
- Sonoridade clara" (EAMCN, 2020, pp. 7-8)

Além do conteúdo, a única indicação que difere as duas provas é a valorização, na prova de avaliação final, da execução do programa de memória.

2.1.2 Critérios de avaliação no 2.º grau de Violino

O documento que orienta a Avaliação da disciplina de Violino enumera parâmetros de avaliação contínua a considerar até ao 2.º grau: regularidade de estudo e progressão na aquisição de competências (com cumprimento de programas e desenvolvimento técnico como subtópicos); participação e empenho nas atividades curriculares e extracurriculares; assiduidade e, finalmente, comportamento/atitude (EAMCN, 2020).

3. Caracterização da Classe de Conjunto

3.1. Classe de Música de Câmara

Na Prática de Ensino Supervisionada seguiram-se as atividades da Classe de Música de Câmara da professora titular. O ano letivo começou com um quarteto de cordas (violino I, violino II, viola, violoncelo); todavia, no início do segundo período (trimestre), converteu-se em trio de cordas (violino I, violino II, violoncelo), pois a violetista reprovou por faltas tanto à disciplina de Instrumento como de Música de Câmara. Para facilitar a leitura das descrições na secção seguinte, referir-me-ei às alunas com uma abreviatura do seu instrumento (a violinista com a parte de violino I – VL1; a violinista com a parte de violino II – VL2; a violetista – VLA; a violoncelista – VC). A VL1 e VL2 mantiveram as suas partes respetivas durante todo o ano, logo, a abreviatura de uma e de outra manter-se-ão.

A heterogeneidade do grupo foi aparente: VL1 e VL2 frequentavam o Curso Profissional, no 3.º e 2.º anos, respetivamente, VLA frequentava o 8.º grau no regime supletivo e já estava no ensino superior noutra área, VC frequentava o 5.º grau do Curso Básico em regime supletivo. Uma das dificuldades iniciais mais patentes foi a de as alunas gerirem os seus horários pouco compatíveis e conseguirem ensaiar fora do contexto de aula.

A carga horária semanal atribuída à aula Música de Câmara seria de 90 minutos, sendo que as alunas teriam de complementar a prática camerística com outra disciplina de Classe de Conjunto, para perfazerem os 135 minutos requeridos no currículo. A oferta das Classes de Conjunto na EAMCN é muito rica e compreende os grupos que se seguem: Orquestra Jovem de Cordas, Orquestra Jovem de Sopros, Orquestra Sinfónica, Orquestra de Sopros, Coro Geral, Coro “Compasso”, Coro “Musaico” e Atelier de Artes Performativas (EAMCN, 2023a; EAMCN, 2023b).

A informação existente, e que se repete tanto no projeto educativo de escola, regulamento interno e critérios gerais de avaliação, é de que a avaliação da disciplina de Música de Câmara “deverá refletir, obrigatoriamente, a ponderação dos parâmetros da avaliação contínua [e] da prova de recital.” (EAMCN, p. 8, 2018)

4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

4.1. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Instrumento

A Prática Supervisionada de Instrumento decorreu com uma aluna do 2º grau em regime integrado. Tinha uma carga horária de 62,5 minutos semanais com o professor titular. Adiante serão apresentados os registos de três aulas de Violino nas quais estive presente durante o ano letivo, e que são mais representativas ou ilustrativas do trabalho que foi realizado. Serão explicitados em tabela os objetivos, conteúdos, estratégias, recursos materiais e didáticos e método de avaliação que considerei relevantes para cada aula. Será incluída, também, a contagem do tempo dedicado às obras trabalhadas. É apresentada, a seguir à tabela, a descrição da aula e uma reflexão pessoal. No caso das planificações, apresenta-se também a planificação da aula (escrita antes do momento da aula).

As aulas lecionadas por mim tiveram a duração de cerca de 70 minutos, somados, ocasionalmente, à aula semanal da aluna com o professor titular. As obras trabalhadas, bem como estudos, escalas e arpejos, foram aqueles definidos pelo professor titular. A aluna realizou duas provas de avaliação e três audições durante o ano.

Tabela 5: Planificação da aula de violino do dia 15-03-2024 (Fonte: Elaboração da autora)

<table>
<tr><th colspan="10">Planificação da aula de Instrumento</th></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td colspan="2">Violino</td><td>Sala</td><td colspan="2">3.13</td><td>Duração</td><td>70 minutos</td><td colspan="2" rowspan="3">Sumário
Meditação de J. Massenet (execução integral e trabalho da obra). Leitura com a aluna do 2.º and. do Concerto em Sol M, de J. Haydn.</td></tr>
<tr><td>Professor</td><td colspan="2">Sofia Weffort</td><td>Aluno</td><td>-</td><td>Grau</td><td>2.º</td><td>Aula n.º</td><td>17</td></tr>
<tr><td>Período</td><td>2.º</td><td>Data</td><td colspan="2">22-03-2024</td><td colspan="2">Hora</td><td colspan="2">9:30-10:40</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos</td><td colspan="2">Conteúdos</td><td>Estratégias</td><td>Recursos didáticos</td><td>Recursos materiais</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desenvolver espírito autocrítico
Tocar com boa postura
Ouvir o som e reagir a ele no momento
Desenvolver uma atitude performativa confiante
Compreender o contexto histórico-musical da obra
Dominar nomenclatura musical específica
Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo
Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção)
Compreender e controlar o movimento do braço, do cotovelo e do pulso direito
Compreender e controlar o movimento do vibrato
Desenvolver uma resposta construtiva ao erro
Desenvolver noções de frase e carácter
Desenvolver a leitura
Perceber auditivamente a afinação
Tocar com boa afinação
Tocar com bom posicionamento da mão esquerda
Compreender e aplicar as “regras” das mudanças de posição
Tocar com boa articulação da mão esquerda
Tocar com bom som (som limpo e projetado)</td><td colspan="2">Boa postura
Reação ao som e correção intuitiva da técnica aplicada
Nomenclatura musical (principalmente estrangeirismos)
Resposta ao erro
Pulsação e ritmo
Afinação
Posicionamento da mão esquerda
Mudanças de posição
Qualidade de som
Variáveis do arco na produção sonora
Posicionamento e movimento do braço, cotovelo e pulso direitos
Noção de frase e carácter
Vibrato
Leitura</td><td>Tocar integralmente
Explicar verbalmente os conceitos ao aluno
Exemplificação e imitação
Isolar passagens problemáticas
Colocar questões ao aluno
Pedir ao aluno que corrija autonomamente
Pedir ao aluno que tente igualar o vibrato
Pedir ao aluno que cante
Cantar com o aluno
Dirigir o aluno
Realizar exercícios para a mão e braço do arco
Tocar em cordas soltas
Experimentar, sem preocupações sobre “certo” e “errado”
Ler com a aluna</td><td>Exercícios de mão esquerda
Exercícios de mudanças de posição
Exercícios de mão e braço direito
Meditação de J. Massenet

Exercícios de vibrato</td><td>Violino, arco, almofada
Piano da sala
Cadeira
Mesa
Estante
Lápis e borracha
Caderno

Partituras:
- Meditação, de J. Massenet
- 2.º and. Concerto em Sol M, de J. Haydn</td><td>Avaliação contínua: recurso a observação direta
Tempo
2’: preparação da sala e afinação do instrumento
6’: execução integral da Meditação de J. Massenet
7’: contextualização da obra e estrangeirismos
35’: trabalho da Meditação
5’: escrever TPC sobre a Meditação e Concerto
10’: leitura do 2.º and. do Concerto em Sol M de J. Haydn</td></tr>
</table>

Planificação da aula (22-03-2024)

A aula iniciar-se-ia com 1 a 2 minutos para a preparação da sala e a afinação do violino da aluna. A estagiária pediria à aluna para apresentar a *Meditação*, de J. Massenet, integralmente, para poder verificar que aspetos seriam úteis de trabalhar nesta aula. Seria importante começar o comentário após a apresentação com aspetos positivos, reais. Tendo em conta aulas anteriores, a estagiária faria uma contextualização da obra, explicando que faz parte da ópera Thaïs e que é uma peça extremamente lírica, que pede muita expressividade. Além disso, explicaria que a peça surge num momento em que a personagem homónima (Thaïs), uma cortesã devota a Vénus, reflete sobre possibilidade de mudar de vida e encontrar salvação em Deus, estando patente a dualidade entre uma existência boémia, de luxo e seduções e da religião. De seguida, a estagiária verificaria se a aluna domina a nomenclatura francesa e italiana sobre expressão, presente na partitura, traduzindo o que ela não souber.

Uma vez que o enfoque nas últimas aulas com o professor tem sido o trabalho de arco e de fraseado, faria sentido continuar nesse caminho. Quanto ao arco, seria importante trabalhar com a aluna formas de chegar a uma ideia musical sua através de variações na velocidade, pressão e ponto de contacto do arco. Para chegar a esta ideia, seria necessário pedir-lhe para cantar – que tem sido mais natural do que tocar –, sendo o trabalho de fraseado alicerçado na "tradução" da forma de cantar para a forma de tocar. Relativamente ao desenvolvimento da expressividade, a ideia de que pode haver várias personagens ou que uma só (Thaïs, por exemplo) pode ser complexa e ter várias "faces" e sonoridades pode ser algo a explorar. Uma vez que a construção do fraseado partirá, primeiro, do uso do arco, só se tentará acrescentar o *vibrato* depois (referindo que se pode explorar diferentes velocidades e amplitudes para partes específicas, formas de cantar específicas). De uma forma geral, o trabalho será baseado na imitação (seja da estagiária a cantar e tocar ou a aluna a cantar), na experimentação (garantindo, sempre, que o espaço da aula é seguro para o erro), no exagero (para que o que a aluna tentar comunicar seja percetível para fora). Para o espaço ser seguro, será necessário a estagiária ser consistente e modelar as reações que se quer que a aluna desenvolva: quando a estagiária errar, não ser um problema; quando a tentativa de algo não coincidir com a ideia que se tinha, tentar outra vez; falar de forma gentil tanto com a aluna como consigo mesma, em frente à aluna.

Será útil dedicar quatro ou cinco minutos para a aluna registar o que foi trabalhado no seu caderno.

Se sobrar tempo, avançar-se-ia na verificação da leitura da aluna do segundo andamento do Concerto (nos últimos 10 minutos).

Descrição da aula e reflexão (22-03-2024)

A aula iniciou-se com a estagiária a pedir o violino da aluna e a afiná-lo com o lá do piano presente na sala (30"). Como a aluna tinha chegado antes e assistido à aula da colega anterior, já a estagiária já a tinha cumprimentado no início da outra aula. Foi relembrado que esta aula seria gravada e a gravação utilizada somente no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (havendo já permissão por escrito da sua Encarregada de Educação).

A aluna começou por apresentar a *Meditação* de J. Massenet integralmente. Ao tentar colocar *vibrato* – que ainda que um pouco tenso, estava melhor –, a aluna foi colocando tensão extra na mão esquerda, o que afetou tanto a afinação, ocasionalmente, como a qualidade de som (de vez em quando, principalmente com *vibrato* e no início das arcadas). De uma forma geral, a manutenção do tempo e a correção rítmica foram bem, excetuando a partir do compasso 60. Notou-se que a aluna tentou aplicar o que foi trabalhado em aulas anteriores, desde a postura (frequentemente direita e a subir o violino nalgumas das partes em posições mais agudas), às dinâmicas (que ainda que pouco exageradas, era notório o empenho nesse sentido) e ao *rallentando* do compasso 39 (que foi melhor, apesar da aluna ter elidido uma das colcheias do primeiro Si). O arco continuou a "fugir" para cima do ponto, sendo que o braço direito recuava à ponta, e a mão do arco pareceu um pouco aberta (o que dificulta a flexibilidade e a mudança de arcada suave).

A estagiária começou por agradecer à aluna dando, de seguida, o seu *feedback*: gostou muito do *pianíssimo* que a aluna fez na reexposição (compasso 40). Referiu as dinâmicas serem mais respeitadas como um dos aspetos principais a trabalhar, assinalou as imprecisões rítmicas dos últimos quatro compassos, e problematizou duas dedilhações que a aluna estava a fazer: 1- no compasso 60, está anotada a indicação *restez*, que significa tocar mantendo a posição; 2- a mudança de posição para o Lá agudo compasso 64 tanto pode ser feita pela corda Mi, como a aluna estava a fazer, como na nota anterior, pela corda Lá (presentemente a aluna estava a fazer uma mudança muito demorada e pouco expressiva).

Retornando ao início a estagiária perguntou à aluna se tinha pesquisado a obra e o que sabia sobre ópera francesa do século XIX. De forma bastante tímida, a aluna respondeu que não tinha pesquisado e que a ópera tinha pessoas (antigas) a cantar e uma orquestra. Dessa forma, a estagiária contextualizou a obra: a *Meditação* é um *intermezzo* de Thaïs, uma *comédie lyrique* francesa. A ópera, a nível teórico é um género dramático que conta, a nível musical, com uma orquestra, solistas cantores e coro (ocasionalmente); a *comédie lyrique* é um dos tipos de ópera realizados em França no século XIX e, apesar de ser dramática não é trágica ou melodramática. A estagiária explicou que, neste intermezzo, a personagem principal Thaïs foi persuadida por outro personagem a tornar-se mais religiosa e que ela está a refletir sobre isso. Utilizando as indicações de expressão presentes no início do solo "*doux avec suavité*" e no compasso 25 "*poco a poco appassionato*" para exemplificar que, nesta peça, são colocadas alternadamente e, eventualmente, em simultâneo, as várias vertentes da personagem (suave e meditativa, religiosa, contra apaixonada e sedutora). A estagiária perguntou se esta explicação estava a fazer sentido para a aluna e esta respondeu que sim.

De seguida, a estagiária pediu-lhe para tocar desde o início com atenção em respeitar as indicações de dinâmica. A primeira intervenção é *piano*, não *pianíssimo*, e a estagiária comentou isso com a aluna, explicando que mais próximo da dinâmica delicada e resguardada que a aluna tinha sugerido para o compasso 40. Exemplificou o *crescendo* do compasso 7 e convidou a aluna a experimentar (a aluna reagiu muito rápido). Para a incentivar a manter a posição do violino mais elevada, a estagiária levantou um pouco a estante. Continuando a trabalhar a primeira frase, foi assinalado à aluna que o segundo Si do compasso 8 é o ponto mais alto do *crescendo* e que para tocar a dinâmica *piano* no compasso 9 tanto poderia fazê-lo subitamente (como estava notado) como com preparação (através de *diminuendo*); qualquer uma destas opções teria de ser exagerada para ser convincente. Para realizar o *piano* súbito, a estagiária esclareceu que a aluna precisaria de mudar de forma ágil o peso do arco; treinaram a nota anterior *forte* até o arco todo e só chegando ao fim do talão é que se mudava para *piano*; depois de repetir e prestar atenção à qualidade de som, a aluna conseguiu.

Outro aspeto que a estagiária trabalhou com a aluna prendia-se com *vibrato* e a estabilidade da posição: quando a aluna tentava fazer *vibrato*, abanava o violino e a qualidade de som ressentia-se, porque o braço direito não sabia onde pousar o arco. Desse modo, foi pedido à aluna que tentasse fazer do início com *vibrato* e a focar-se em manter o violino quieto. A estagiária tentou fazer o exercício dela fazer a mão direita e a aluna fazer a mão esquerda e não foi muito benéfico. A seguir, a aluna voltou a tocar com as duas mãos, desta vez com a indicação de procurar um som mais limpo – tocou do início e, embora com ruídos e cordas vizinhas, foi melhor. Trabalharam a gestão da quantidade de arco do compasso 6 para o 7, com a estagiária a exemplificar e a aluna a tentar imitar. Retornando ao trabalho relacionado com o *vibrato*, realizaram o exercício de colapso e retorno da falangeta no Sol do compasso 7. A estagiária recomendou que a aluna não rodasse a mão e que mantivesse o movimento do *vibrato* na direção do caracol. Ao chegar ao Si agudo do compasso 8, abordaram o *vibrato* de quarto dedo; para ter o apoio do terceiro dedo, a estagiária sugeriu que a aluna começasse do Lá anterior. Ainda com o Si, experimentaram um exercício em que a aluna assinalaria quando ouvisse o *vibrato* que lhe agradava com um estalido da língua (“tch”). Este exercício tinha como objetivo informar a estagiária sobre o tipo de *vibrato* que a aluna procurava. A estagiária concordou com os momentos que ela assinalava e comentou que este tipo de exploração era benéfico fazer em casa. Depois, a estagiária pediu-lhe que tentasse demorar menos até o momento do estalido chegasse (aproximando o *vibrato* ao que ela queria menos demoradamente); novamente, a estagiária recomendou que ela fizesse do Lá anterior (para ter o terceiro dedo já posto). Este exercício demonstrou que a aluna tem uma ideia clara do que quer ouvir.

Chegando ao compasso 15, o compasso mais *forte* desde o início, a estagiária alertou a aluna que devia respeitar as dinâmicas escritas (os compassos seguintes, por exemplo, também não têm o *diminuendo* que ela estava a sugerir). Para trabalhar o fraseado, a estagiária convidou a aluna a cantar com ela desde o compasso 14, atentando que a indicação *expressif* significava expressivo e que se deveria respeitar. Ao voltar a tocar, embora a afinação e a manutenção do tempo tenham ficado mais instáveis, a aluna realizou muito melhor as dinâmicas. Abordando a secção iniciada no compasso 22, a estagiária lembrou as dinâmicas escritas e explicou algumas das anotações em italiano e francês: *animando* – pode tanto ter a ver com um carácter mais nervoso ou entusiasmado, por exemplo, como com um tempo mais acelerado; *poco a poco*

appassionato – gradualmente mais apaixonado; *piú mosso agitato* – mais rápido e *agitato* (aluna desconhecia o significado de mosso); *a tempo* – no tempo de antes (no caso, no tempo de antes do *rallentando*); *cédez un peu* – ceder um pouco (tocar um pouco mais calmo). Voltaram a cantar, desta vez a partir do compasso 25 até ao 34; a estagiária sugeriu que se preparasse o *piano* do compasso 28 com *diminuendo*; a aluna reagiu muito bem à forma de cantar da estagiária e começou a cantar com mais som e mais livremente. Sobre os compassos 34 a 36, a estagiária referiu um detalhe da orquestração: as cordas estão a tocar o mesmo que o violino *solo*.

Para trabalhar de forma diferente a secção central (iniciada no compasso 22), a estagiária sugeriu um exercício em que a aluna teria de dirigir a estagiária (demonstrando as dinâmicas e o fraseado). Na primeira vez, a aluna dirigiu de forma conservadora e tímida. Da segunda, dirigiu de forma mais interessante, variada e exagerada – curiosamente, a aluna parecia oscilar entre momentos de estar envergonhada por se expor e momentos em que estava imersa na tarefa e a comunicar, inclusive com a cara e o olhar. A estagiária explicou que a insistência na abordagem de cantar e mexer tinha a ver com serem atividades que a aluna podia replicar sozinha em casa. A seguir, inverteram os papéis e a aluna seguia a estagiária (que iria dirigir fora do que estava escrito). A aluna seguiu muito bem. Da segunda vez, a estagiária indicou o que estava escrito e a aluna reagiu muito bem, de forma empenhada. Ao chegar ao compasso 32, o clímax, a estagiária utilizou a comparação de que neste momento, a Thaïs estaria a gritar dramaticamente. A nível técnico, como era uma parte em posições mais agudas, a estagiária recomendou que a aluna tocasse com o arco mais perto do cavalete, com pressão suficiente e a gastar arco; por outro lado, para facilitar, elevar o violino seria útil. Numa das vezes em que repetiu, a aluna estava a olhar para o ponto de contacto e foi a que melhor correu. A estagiária comentou que notava que a aluna estava a tentar corresponder às indicações e agradeceu o empenho.

Para trabalhar a secção do compasso 34 a 37, a estagiária procurou esclarecer a diferença entre *sforzato* e acento: o *sforzato* seria feito com um movimento de “u” e o acento como uma arcada rápida com articulação no início. Como não tinha ficado muito claro com a explicação verbal, a aluna tentou imitar a estagiária na corda Sol solta, bem como, fora do violino, imitar o movimento do *sforzato*. Construíram a passagem primeiro na corda solta, depois com as notas e com a indicação de acrescentar, mais tarde, o *vibrato*.

Reviram a correção rítmica do compasso 39 (verificando quantas colcheias existia em cada arcada) e trabalharam o *rallentando* desse compasso. A estagiária sugeriu que a aluna tentasse vibrar o Dó# imediatamente antes do compasso 40. No compasso 60, com a indicação *restez*, a aluna estava com dúvidas com a dedilhação, que ficaram respondidas. Quanto ao Lá do compasso 64, a estagiária explicou que qualquer das opções anteriormente enunciadas era válida, bastava que fosse convincente; finalmente, trabalharam a subida para o último harmónico, fazendo um movimento decidido, mas calmo, em que o *glissando* entre harmónicos podia começar após a articulação da última arcada.

Seguiram para a leitura do segundo andamento do Concerto em Sol M de J. Haydn. A aluna estava a ler à primeira vista e a estagiária deu-lhe a escolha de fazerem a leitura em conjunto ou a aluna ir lendo e a estagiária corrigindo. Ela escolheu a leitura em conjunto. Antes de

começarem, a estagiária relembrou que a aluna só precisava de tocar as partes indicadas com *Solo*. Marcaram poucas sugestões de dedilhação e foi notório que aluna tinha dificuldade em ler à primeira vista. A estagiária introduziu o símbolo ^ que significaria meio tom e que podia ser útil como lembrete de que os dedos são juntos. No compasso 32, a estagiária perguntou à aluna qual seria a nota de passagem para chegar ao Sol agudo, uma vez que, antes, se estava a tocar com segundo dedo, e a aluna respondeu corretamente que seria o Mi. No compasso 35, houve alguma dificuldade na leitura rítmica e a estagiária explicou o primeiro tempo do compasso com a subdivisão tanto de semicolcheia como de colcheia. Ao nível da ornamentação, foi dito à aluna que os *trilos*, no contexto do período clássico, podiam começar pela nota superior e mais devagar e que as *apogiaturas* que não tinham corte valiam metade do tempo da nota principal a que estavam ligadas. Ainda sobre o estilo, a estagiária referiu que, com duas notas ligadas, era costume tocar-se mais *forte* a primeira. Finalmente, a estagiária demonstrou que a Cadência deste andamento podia ser livre, à semelhança da do primeiro andamento, mas que, numa primeira fase, era recomendável estudar com o tempo regular.

Depois, a aluna registou os aspetos trabalhados em aula e para trabalho de casa. A estagiária, após ouvir o que a aluna tinha escrito, sugeriu acrescentar a dualidade da personagem Thaïs (tanto suave como apaixonada) e que a aluna tivesse atenção ao que está escrito na partitura – se está lá, é importante. Quanto ao segundo andamento, a estagiária recomendou que a aluna fizesse uma verificação da leitura rítmica, com metrónomo (para a estabilidade) e que ouvisse a gravação que o professor havia sugerido.

Esta foi a primeira aula que eu dei completa à aluna, e sem a supervisão do professor cooperante. Ao rever e analisar a gravação desta aula pude refletir sobre quão reduzido foi o *feedback* positivo perante a execução integral contínua que a aluna realizou no início da aula. Houve bastantes mais aspetos positivos na sua performance do que o que eu referi e será benéfico, no futuro, expandir o meu foco tanto para analisar o que quero trabalhar com os alunos como o que a aluna já está a fazer bem.

Quanto ao meu registo discursivo, além de ter sentido, durante a aula, que estava a estender-me muito nas minhas explicações, notei que não só estava a pedir muitas vezes desculpa (por estar nervosa), como estava a pôr o foco da aluna em demasiados aspetos em simultâneo (o que dilui a atenção da aluna no que for mais importante ou premente), como, principalmente, não estava a adequar suficientemente o tipo de linguagem e vocabulário utilizados à faixa etária ou conhecimento da aluna. Na minha vontade de oferecer informação precisa e específica (por exemplo, durante a contextualização da ópera), diminui a probabilidade de compreensão da aluna. Por outro lado, reparei que me faltavam as palavras, ocasionalmente, e que não estava a modelar uma boa reação à falha. Ao ficar visivelmente frustrada comigo mesma, não exemplifiquei a compaixão por mim que quero que os alunos tenham por eles mesmos.

Relativamente à consistência, houve um momento em que referenciei de forma diferente uma indicação que tinha dado no início da aula (quanto ao *piano* súbito, referi na primeira vez que se deveria diminuir o peso, na seguinte, a velocidade). Tais erros não são graves, mas são

evitáveis. Convém, no futuro, ter mais calma enquanto estou a falar, para ter mais tempo para pensar, procurando não me confundir e não induzir em erro os alunos, mantendo a coerência nas indicações e recomendações. Em relação à adequação do que peço à aluna, identifiquei que lhe dei demasiadas opções quando pedi para ela escolher algo, o que poderá tê-la sobrecarregado. Por outro lado, não é necessário oferecer à aluna o poder de decisão sobre alguns aspetos (como dedilhações ou arcadas), alguns poderão ser guiados por mim até que façam parte dos conteúdos a praticar ou a aluna demonstre vontade de os abordar autonomamente. De forma geral, todas as minhas intervenções deverão ter um propósito claro, pelo que também a forma como faço perguntas terá de ser mais consciente.

No que toca às reações da aluna e os exercícios experimentados, fiquei muito satisfeita de a ouvir cantar com mais voz e naturalidade, e de notar alguns sorrisos dela, durante a aula. Os exercícios do estalido da língua e da aluna me dirigir foram bastante interativos e senti que foram momentos em que consegui captar o interesse da aluna. Notei, ao observar o registo da aula, que os exercícios poderiam ter sido mais explorados, na medida em que poderia ter pedido à aluna para os repetir mais vezes, dando novas indicações e reforçando as ideias que estavam a ser trabalhadas. Reparei que poderia ter exemplificado mais com o violino e, no futuro, procurarei exemplificar e explicar (não fazendo só uma ou a outra) e deixando a aluna tentar testar o que está a ser abordado no próprio violino, para que ela possa analisar a forma de fazer algo ao nível auditivo e visual, tenha as palavras para o descrever e a memória física onde se apoiar. Finalmente, foi bastante informativo para mim, depois de rever a aula, que a aluna tenha registado no TPC, sobre o fraseado trabalhado, somente aspetos relacionados com as dinâmicas. Poderia indicar que a aluna não chegou a perceber, nem em aulas anteriores, nem nesta, o conceito de fraseado, que deveria ser esclarecido.

Tabela 6: Planificação da aula de violino do dia 07-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora)

<table>
<tr><th colspan="12">Planificação da aula de Instrumento</th></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td colspan="2">Violino</td><td>Sala</td><td colspan="2">1.12</td><td>Duração</td><td colspan="2">70 minutos</td><td colspan="3" rowspan="2">Sumário</td></tr>
<tr><td>Professor</td><td colspan="2">Sofia Weffort</td><td>Aluno</td><td>-</td><td>Grau</td><td>2.º</td><td>Aula n.º</td><td colspan="2">21</td></tr>
<tr><td>Período</td><td>3.º</td><td>Data</td><td colspan="2">07-05-2024</td><td colspan="2">Hora</td><td colspan="2">9:30-10:40</td><td colspan="3">1.º and. do Concerto em Sol M, de J. Haydn, com Cadência (execução integral e trabalho da obra).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos</td><td colspan="3">Conteúdos</td><td colspan="3">Estratégias</td><td>Recursos didáticos</td><td>Recursos materiais</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desenvolver espírito autocrítico
Desenvolver automatismos para a performance
Compreender a importância de realizar a vénia
Desenvolver consciência corporal
Tocar com boa postura
Ouvir o som e reagir a ele no momento
Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo
Coordenação entre mãos
Desenvolver a independência das mãos
Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção)
Compreender e controlar o movimento do braço, do cotovelo e do pulso direito
Tocar com boa articulação da mão esquerda
Tocar com bom som (som limpo e projetado)
Desenvolver noção de frase e caráter
Desenvolver a audiação
Perceber auditivamente a afinação
Tocar com boa afinação
Tocar com bom posicionamento da mão esquerda</td><td colspan="3">Boa postura
Automatismos da performance
Consciência corporal
Reação ao som e correção intuitiva da técnica aplicada
Pulsação e ritmo
Variáveis do arco na produção sonora
Posicionamento e movimento do braço, cotovelo e pulso direitos
Noção de frase e caráter
Articulação da mão esquerda
Qualidade de som
Afinação
Posicionamento da mão esquerda</td><td colspan="3">Tocar integralmente
Explicar verbalmente os conceitos ao aluno
Isolar passagens problemáticas
Colocar questões ao aluno
Exemplificação e imitação
Pedir ao aluno que se corrija autonomamente (nomeadamente a posição)
Pedir ao aluno que cante e cantar com o aluno
Pedir ao aluno para caracterizar/adjetivar as passagens
Tocar em cordas soltas
Tocar com a subdivisão
Tocar uma mão de cada vez
Tocar com paragens
Tocar com a marcação do professor (pulsação)
Experimentar, sem preocupações sobre “certo” e “errado”</td><td>Exercícios de mão esquerda
Exercícios de mão e braço direito
1.º and. Concerto em Sol M, de J. Haydn</td><td>Violino, arco, almofada
Piano da sala
Cadeira
Mesa
Estante
Lápis e borracha
Caderno

Partituras:
- 1.º and. Concerto em Sol M, de J. Haydn</td><td>Avaliação contínua: recurso a observação direta
Tempo
2’: preparação da sala e afinação do instrumento
8’: execução integral do 1.º and. do Concerto em Sol M, de J. Haydn
2’: feedback e postura das pernas
45’: trabalho do andamento
5’/10’: escrever TPC sobre o Concerto</td></tr>
</table>

Planificação da aula (07-05-2024)

A aula iniciar-se-ia com a preparação da sala e a afinação do violino da aluna. A estagiária pediria à aluna para apresentar integralmente o primeiro andamento do Concerto em Sol M, de J. Haydn com Cadência, para poder verificar que aspetos seriam úteis de trabalhar nesta aula e, principalmente, permitir à aluna testar-se na performance, uma vez que a prova se aproximava. Seria útil confirmar que a aluna domina o "protocolo" de entrada e saída de palco (vénias) e treinar com ela uma atitude confiante para começar a tocar, relembrando que, mesmo sem o acompanhamento, deve dar uma entrada clara. Tem vindo a ser notória uma postura menos indicada das pernas da aluna, com os joelhos em hiperextensão, bloqueados para trás (o que poderá causar lesões na zona lombar). Pela importância de uma posição saudável do corpo, seria positivo chamá-la à atenção e explicar como fazer para sentir as pernas estáveis, sem implicar na saúde das costas (sendo provável haver necessidade de reiterar esta informação várias vezes durante a aula).

Alguns aspetos a trabalhar, tendo em conta a execução da aluna em aulas anteriores, poderiam ser a coordenação das semicolcheias, a manutenção da pulsação, o uso do arco variado (ao nível da velocidade, peso, ponto de contacto), a exploração do fraseado. Para a coordenação, seria importante trabalhar em cordas soltas, isolando os movimentos do braço direito (o que permitia um trabalho mais focado nesse braço), e utilizando ritmos variados, paragens, ou a subdivisão: dessa forma, poder-se-ia trabalhar a antecipação do movimento do cotovelo e a articulação. Por outro lado, também se poderia dar ênfase à articulação da mão esquerda – tocando sem o arco, ouvindo o som dos dedos a pousar nas cordas; antecipando os dedos, com paragens (para "limpar os movimentos"), verificando sempre a posição da mão esquerda (que tem tendência a abrir, ficando o 4.º dedo, principalmente, longe das cordas). Relativamente ao uso do arco, as cordas soltas também seriam uma ferramenta importante e seria positivo trabalhar tanto com a aluna a imitar a estagiária (treinando a tradução da informação visual para os próprios movimentos), como cantar/imaginar a sua forma de tocar e experimentar, tentando aproximar-se dessas ideias, com a orientação da estagiária. Quanto ao fraseado, seria imperativo continuar o treino da adjetivação, iniciado em aulas anteriores, bem como cantar de várias formas, explorar tanto formas convencionais de fraseado como as "erradas", propor imagens que ajudem a aluna a fantasiar e guiando tecnicamente o que a aluna propuser.

A aluna tem estado visivelmente nervosa nas aulas anteriores, pelo que será importante reforçar positivamente o que ela estiver a concretizar e ajudá-la a perceber o processo pelo qual o fez, para se sentir capaz de o fazer em casa e proteger a sua autoestima (a aluna tende a focar-se no que tem para melhorar não dando importância ao que já faz muito bem).

Tendo em conta as experiências anteriores com a aluna, seria essencial a estagiária não trabalhar partes demasiado extensas, focar em poucos aspetos (para não confundir com muitos temas em simultâneo) e guiar o estudo da aluna de forma que esta perceba realmente os conceitos que estiver a apontar no caderno. Finalmente, seriam reservados 5 a 10 minutos no fim da aula para a aluna escrever o seu trabalho de casa e a estagiária tirar quaisquer dúvidas.

Descrição da aula e reflexão (07-05-2024)

A aula iniciou-se com a estagiária a cumprimentar a aluna, que chegou mais cedo do que a hora prevista e informou que já tinha aquecido. Enquanto a aluna montou o seu instrumento, a estagiária explicou o que tinha planeado para esta aula: uma execução integral do primeiro andamento do Concerto em Sol M, de J. Haydn, para preparação da prova e oportunidade da aluna testar a sua performance. De acordo com o que fosse apresentado, trabalhariam aspetos a melhorar e focar-se-iam na exploração do fraseado. De seguida, a estagiária afinou o violino da aluna com o Lá do piano da sala. Antes da aluna começar, a estagiária assinalou que seria importante trabalhar o ritual até ao início da performance: fazer uma vénia antes de tocar, com uma postura aberta e confiante, respirar/focar e dar entrada. A aluna tocou e a afinação estava estável, o andamento estava bastante limpo e com som e ela tentou ir colocando *vibrato*; a manutenção do tempo estava, ocasionalmente, instável (nomeadamente nas pausas, o que sugeriria que a aluna não estava a imaginar a parte do piano). Quando terminou, a estagiária aplaudiu a aluna e relembrou-a de que a vénia final se faria com o violino em posição de descanso (suportado pelo braço direito e encostado ao torso). Agradeceu e deu os parabéns à aluna, referindo que a sua memorização estava muito sólida, a sua respiração inicial tinha sido muito boa e o primeiro acorde da Cadência tinha sido muito ressonante. A estagiária apontou a tendência para atrasar em partes melismáticas (explicando que estas seriam as ligaduras com muitas notas). Explicou que gostaria, nesta aula, de abordar os finais de frase, explicando que estavam duros e secos e que poderiam ser mais leves, como o ressalto de uma bola.

De seguida, a estagiária mencionou uma questão postural: a aluna estava a bloquear os joelhos para trás, em hiperextensão, o que poderia gerar uma curvatura na lombar (lordose), que, por sua vez, poderia dar problemas, no futuro, na coluna vertebral e nas costas, no geral. Por preocupação e cuidado com a saúde dela, recomendou que posicionasse as costas como no *ballet*, uma atividade que já tinha feito, ativando os músculos da zona central. A aluna aparentou ter percebido a ideia e conseguiu corrigir a sua postura.

Retornaram ao início e trabalharam os primeiros quatro compassos (até ao compasso 24). A estagiária pediu que a aluna tentasse pensar em frases mais longas e realizou com ela o exercício da aluna tocar, enquanto a estagiária anda pela sala, e a frase só terminar quando a estagiária parar de andar. Isto resultou em frases mais longas, mas arrastadas. Nesse sentido, tentaram um novo exercício: a aluna tentar acompanhar a dança da estagiária (para demonstrar que a primeira frase pode, ainda assim, ter momentos mais relaxados e outros mais enérgicos). Na vez seguinte, sem dança, a estagiária perguntou à aluna como caracterizaria o que propôs, enfatizando que não haveria respostas erradas. A aluna utilizou o adjetivo “calmo”. A estagiária questionou se poderiam experimentar, de seguida, no modo “zangado” (exemplificando uma possível execução dos dois carácteres no piano, com um acorde de Sol M), “infantil”, “preguiçoso” e “apaixonado”. Depois de explorar estes vários adjetivos e carácteres, perguntou à aluna qual é que ela achou adequar-se melhor ao início do andamento: o “zangado”. A estagiária procurou esclarecer com a aluna a sua escolha e inferiu que tinha escolhido “zangado” por ser o mais enérgico; logo, seria um carácter mais enérgico. Depois, a estagiária tocou o acorde de Sol M no piano, com ataques diferentes, exagerando as suas expressões faciais (mexendo as

sobrancelhas, sorrindo) e explicando à aluna que, muitas vezes, as expressões faciais podem alterar o som e/ou a perceção do som, sugerindo emoções. Exemplificou no violino e pediu para a aluna, de olhos fechados e a apoiar-se na audição, caracterizar com adjetivos cada uma das duas versões que fez. Após esta exploração, concluíram que o início seria executado com energia e feliz. Pediu para a aluna tentar novamente, tendo em conta as expressões faciais e tentando que cada dois compassos fosse só uma frase.

Como a aluna estava com uma posição espacial fechada, com o violino a apontar para a parede, a estagiária recomendou que a aluna tocasse ou com o corpo virado no sentido do público ou com o violino paralelo ao público. Ao rever a sua posição, a aluna corrigiu autonomamente o que se tinha abordado sobre os joelhos e a estagiária elogiou-a e agradeceu o empenho dela em ouvir e tentar aplicar o que estava a ser dito.

Seguiram para os compassos 23 e 24 (tentando manter latentes as ideias sobre expressões faciais e adjetivos). Trabalharam a gestão do arco nas primeiras duas notas e, como estavam a surgir alguns ruídos cuja razão a aluna não tinha conseguido discernir, a estagiária convidou-a a tocar à frente do espelho presente na sala, para poder ver o que estava a fazer – o arco não estava paralelo ao cavalete, o que afetava a qualidade de som. A aluna experimentou várias vezes a olhar para o arco no espelho e, de seguida, a olhar para o arco diretamente, e a qualidade de som foi melhorando. A estagiária relembrou que as mudanças de corda deviam ser realizadas com o movimento antecipado do braço direito. Numa das vezes que a aluna repetiu, a estagiária perguntou-lhe se tinha gostado, e ela respondeu que tinha sido desafinado. A estagiária enfatizou que estavam a trabalhar questões do arco e explicou que, apesar de ser positivo manter a atenção à afinação, seria útil a aluna focar-se em aspetos específicos quando está a estudar (caso contrário são demasiados temas e ficará confusa). Nesse sentido, recomendou que ela trabalhasse, à semelhança dos pianistas, em mãos separadas, isolando cada mão.

De seguida, sobre o terceiro tempo do compasso 24, trabalharam a coordenação e a antecipação da mudança de corda, utilizando cordas soltas. A estagiária perguntou à aluna as variáveis passíveis de mudar na forma de usar o arco: velocidade, peso, quantidade, ponto de contacto, inclinação (faltou referir-se a zona do arco). A seguir, verificou que ela entendia as relações entre estas variáveis (por exemplo: se se quiser gastar o arco todo sem acentuar demais, será necessário alterar o peso e a velocidade – menos peso, mais velocidade). Para explorar a utilização do arco, a estagiária sugeriu o exercício de tocar com o arco a planar sobre a corda (sem pousar), um exercício que a aluna poderia utilizar para aquecer. Explicou que, para o arco estar estável, será necessário que a ponta mexa, no espaço, em paralelo com o talão (uma vez que movimentos pequenos no talão, enquanto eixo, se tornam movimentos grandes na ponta). Este exercício evidenciou a importância de olhar para o arco enquanto se toca e treinaram, à frente do espelho, a mover o arco perpendicularmente ao chão, em círculos, tentando que a vara se mantivesse perpendicular. A estagiária chamou à atenção à pega do arco da aluna, que estava a ficar muito inclinada sobre o dedo indicador, e esta corrigiu logo; indicou também que, quando pousasse novamente o arco na corda, não deveria continuar a segurar o peso do arco e do braço, deixando-o cair sobre a corda. Referiu a posição do pescoço da aluna, que estava a rodar sobre a queixeira e que ela poderia pensar que, como uma marioneta, tinha uma corda vinda do teto que pousava na sua cabeça e a punha direita (a aluna conseguiu corrigir).

Depois, fizeram um ponto da situação sobre que aspetos a aluna deveria ter presentes no "ambiente de trabalho". Continuaram o trabalho focando-se na ressonância, enquanto elemento da qualidade de som. Tocaram em simultâneo (com a aluna a tentar imitar a estagiária) e uma depois da outra (com a aluna a analisar a exemplificação da estagiária e, a seguir, a tentar imitar). A estagiária sugeriu que a aluna pensasse num som redondo – como se as notas fossem bolinhas de som, que se podiam expandir ou contrair – e em arco – como um arco-íris. Por outro lado, a articulação estava seca, sem ressalto (no sentido de ressonância), e a estagiária explicou que poderia ser mais como o ressalto de uma bola de ténis, não de *bowling*. Nesse sentido, também demonstrou a forma de o fazer, exemplificando, no braço da aluna, a pressão que os dedos da mão direita deveriam fazer sobre o arco (que deveria ser mais leve e breve).

A seguir, focaram-se na coordenação (compasso 28), tocando em arcos separados e a pensar na subdivisão. A estagiária explicou que as etapas que estavam a seguir poderiam ser aplicadas em casa: estudar em cordas soltas, separar as arcadas, ligar as notas de duas a duas, tocar como está escrito. Especialmente, o trabalho em cordas soltas seria muito importante de repetir, pois permitirá trabalhar o arco de forma focada, sem distrações da mão esquerda.

De seguida, a estagiária pediu à aluna para reiterar o que se tinha referido, em aulas anteriores, sobre o compasso 34: gastar mais arco na primeira das duas notas ligadas. Enquanto testava o uso do arco neste compasso, a aluna corrigiu, sozinha, a posição do arco na corda e a posição da mão direita. Para isso, identificou um problema na qualidade de som, analisou a sua posição e corrigiu-a, autonomamente. A estagiária agradeceu à aluna por estar a prestar atenção e por continuar a tentar aplicar o que era trabalhado.

Saltaram para o compasso 40 para focar na coordenação e no final de frase. A estagiária reviu a posição do braço esquerdo da aluna: não apertar tanto o quarto dedo durante o *trilo* e não puxar o pulso para trás. A seguir, referiu que, principalmente nos concertos, os solistas respondem à orquestra, devendo estar em diálogo e a comunicar. Nesse sentido, sugeriu fazerem um exercício em que a aluna toca o compasso 40 para 41 e a estagiária continuar com a parte do *tutti*, com o carácter que a aluna der. Este exercício permitiu-lhe ouvir o que estava a ser compreendido, de fora, do carácter que estava a propor e a aluna reagiu bem, exagerando e tocando de forma mais enérgica. Continuaram para o final de frase do compasso 60, imaginando o que a orquestra estaria a fazer na pausa; a estagiária chamou à atenção as tercinas serem estáveis e recomendou que, ao trabalhar em cordas soltas, que a aluna usasse, também, o metrónomo.

Seguiram para o compasso 87 e a estagiária sugeriu que ao nível da expressividade, esta secção fosse uma parte recheada de intrigas e drama, oferecendo a imagem de senhoras de corte a serem coscuvilheiras. A estagiária exemplificou e a aluna tentou imitar, faltando exagero e dramatismo. Permanecendo neste tema, abordaram a Cadência. A estagiária apelou para que a aluna acreditasse no que estava a fazer e tentasse convencer o público (parecia que estava a tentar fazer algo, sem realmente tentar convencer). Ao nível técnico, comentou que a mão esquerda terá de chegar antecipadamente em relação ao arco, para o início da Cadência soar coordenado, recomendando que a aluna estude com paragens (tanto entre notas como entre ligaduras).

Ao trabalharem o final da Cadência, no que toca a limpeza, coordenação e dramatismo, a aluna voltou a corrigir autonomamente a sua posição do arco, ao ouvir o som destimbrado. A estagiária comentou que apreciou muito o reflexo e explicou o que viu a aluna a fazer: ela ouviu, identificou um problema, olhou para o arco, analisando-o, e corrigiu a posição. Tornou a fazer perguntas sobre a interligação das variáveis do arco: se soou ruidoso, pode-se retirar peso sobre o arco e colocar o arco mais próximo do cavalete, por exemplo. Explicou também que o ato da aluna se questionar sobre o porquê de ter soado de dada forma e o que poderia fazer para mudar, consubstancia-se no ato de estudar.

Finalmente, a aluna apontou o que se lembrava, pedindo ajuda à estagiária sobre como escrever sobre os fins de frase – procurar ressonância (bolas de som) e não acentuar as últimas notas. Leu o que registou – pensar nos adjetivos e experimentar, ver onde está o arco e explorar os vários aspetos do arco – e a estagiária sugeriu que ela acrescentasse: trabalhar isolando as mãos (em cordas soltas, em notas separadas), ter em conta os adjetivos, as expressões faciais e a posição dos joelhos, e que usasse o exercício do arco a planar sobre a corda (para controlo da ponta). Para terminar, agradeceu à aluna e mencionou que foi um gosto dar esta aula.

Ao dar esta aula, senti que me foi menos difícil adequar o vocabulário e o registo discursivo. Consegui lembrar-me mais espontaneamente de exemplos que poderiam ser compatíveis com a faixa etária da aluna e senti que o ritmo da aula foi mais fluído, ainda que com quebras ocasionais, ao tentar lembrar-me de palavras específicas. As formas que usei para me expressar (tanto oral como fisicamente) foram geralmente bem-sucedidas, no sentido de manter a atenção da aluna na aula, e reparei que a aluna reagia bem a comportamentos mais expressivos. Notei, com contentamento, que a aluna sorriu muito nesta aula e senti que a minha gestão do ambiente foi positiva e que estávamos as duas confortáveis.

Quanto à forma de transmitir o conteúdo, apercebi-me, em aula, que estava a estender-me demasiado nalguns assuntos e procurei minorar isso. Apesar de ter abordado vários assuntos, considerei que as sistematizações que fui fazendo com a aluna a ajudaram a não se perder; contudo, ainda é um aspeto que tenho de melhorar. Enquanto dava a aula, entendi ter feito uma melhor gestão das transições entre as minhas observações ou explicações e a execução da aluna a tentar pô-las em prática. Todavia, ao rever e analisar a gravação da aula, pude verificar que poderia ter deixado a aluna experimentar mais, logo após eu me pronunciar, e munindo-a de recomendações técnicas mais claras e, sempre, relacionadas com as indicações musicais. Dessa forma, talvez se propiciasse uma ainda melhor compreensão e retenção da informação.

Nesta aula, pude treinar com a aluna as relações entre as variáveis do arco e foi notório que ela estava a acompanhar pelas respostas coerentes que foi dando ao longo da aula. Pude também praticar com ela algumas ferramentas de estudo, como trabalhar isolando as mãos, em cordas soltas ou sem a mão direita, e com paragens e antecipação (focando-se no mínimo de aspetos de cada vez). Foi particularmente interessante poder experimentar com a aluna exercícios que ainda não tinha testado no contexto do ensino, como dançar para demonstrar fraseado, ou exemplificar no braço da aluna a pressão necessária dos dedos da mão direita para uma articulação específica.

Após ter trabalhado três vertentes da correção postural da aluna (joelhos, posição na sala, posição da cabeça) e a importância de preparar a posição do arco na corda e a sua pega, a aluna conseguiu, autonomamente, corrigir a sua posição três vezes. Estes foram os momentos mais marcantes desta aula, em que consegui acompanhar, em tempo real, o raciocínio da aluna e testemunhar a sua capacidade de identificar, "diagnosticar" e resolver problemas. Das três vezes, tive uma reação genuína de grande felicidade e orgulho pelo empenho da aluna e expliquei o que tinha observado, reforçando positivamente este processo.

Finalmente, a planificação foi cumprida, em termos das estratégias previstas e, ao nível do tempo, a aula começou mais cedo, estendeu-se um pouco depois da hora e a parte central foi mais longa.

Tabela 7: Planificação da aula de violino do dia 14-06-2024 (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Instrumento											
Disciplina	Violino		**Sala**		3.13		**Duração**	65 minutos	**Sumário**		
Professor	Sofia Weffort		**Aluno**	-	**Grau**	2.º	**Aula n.º**	24	Leitura dos Estudos n.º 18 e 28, de J. F. Mazas.		
Período	3.º	**Data**	14-06-2024		**Hora**		9h30-10:35				
Objetivos					**Conteúdos**		**Estratégias**		**Recursos didáticos**	**Recursos materiais**	**Avaliação**
Desenvolver espírito autocrítico Desenvolver automatismos de performance (tocar integralmente) Tocar com boa postura Ouvir o som e reagir a ele no momento Desenvolver a audiação Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo Perceber auditivamente a afinação Tocar com boa afinação Tocar com bom posicionamento da mão esquerda Compreender e aplicar as "regras" das mudanças de posição Tocar com boa articulação da mão esquerda Tocar com bom som (som limpo e projetado) Utilizar a correta nomenclatura das notas, intervalos e acordes Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção) Compreender e controlar o movimento do braço, do cotovelo e do pulso direito Explorar articulações de arco variadas Consolidar ferramentas de estudo individual Desenvolver a construção das obras por etapas (notas e ritmo, primeiro, articulação, dinâmicas, ornamentação, etc.) tendo em conta o resultado desejado					Espírito autocrítico Boa postura Automatismos de performance Reação ao som e correção intuitiva da técnica aplicada Pulsação e ritmo Afinação Posicionamento da mão esquerda Mudanças de posição Articulação da mão esquerda Qualidade de som Variáveis do arco na produção sonora Posicionamento e movimento do braço, cotovelo e pulso direitos Articulações de arco Construção do estudo das obras		Tocar integralmente Isolar passagens problemáticas Colocar questões ao aluno Explicar verbalmente os conceitos ao aluno Exemplificação e imitação Pedir ao aluno que corrija autonomamente Pedir ao aluno que tente igualar a articulação, dinâmica e intenção do professor Pedir ao aluno que cante Cantar com o aluno Tocar com a marcação do professor Realizar exercícios para a mão e braço do arco Tocar em cordas soltas Explorar articulações de arco em cordas soltas	Exercícios de mão esquerda Exercícios de mudanças de posição e extensões Exercícios de mão e braço direito Estudo n.º 18 de J. F. Mazas Estudo n.º 28, de J. F. Mazas	Violino, arco, almofada Piano da sala Cadeira Mesa Estante Lápis e borracha Metrónomo Caderno Partituras: - Estudo n.º 18 de J. F. Mazas - Estudo n.º 28, de J. F. Mazas	Avaliação contínua: recurso a observação direta **Tempo** 3': arrumação da sala afinação do instrumento 20/25': Estudo n.º 28, de J. F. Mazas 20/25': Estudo n.º 18, de J. F. Mazas 10': escrever TPC, guiar o estudo 1': despedida da aluna

Planificação da aula (14-06-2024)

Para esta aula, em que ficou marcado a aluna apresentar o Estudo n.º 28 (pelo menos a primeira página) e o Estudo n.º 18, de J. F. Mazas, a estagiária começaria por cumprimentar a aluna, afinar o seu violino e pedir para escolher com que Estudo queria começar.

Como seria a primeira aula com ambos os Estudos, seria necessário verificar, em primeiro lugar, a correção melódica e rítmica, corrigindo os erros que surgissem. Quanto à correção melódica, poder-se-ia assinalar as notas a corrigir e exemplificar com o instrumento as notas certas (ou cantando com os nomes das notas, para, também, guiar o ouvido). Quanto à correção rítmica, seria importante diferenciar o macro do micro (quantos tempos num compasso, qual a subdivisão, etc.), relembrar a proporção das figuras – se necessário –, colocar traços nos tempos (principalmente no caso de ligaduras de aumentação ou ritmos pontuados), ler o ritmo com a aluna, marcando a pulsação, pedir para ela ler sozinha, por exemplo.

No caso do Estudo n.º 28, como a dificuldade de leitura maior está relacionada com a leitura melódica, antecipar-se-ia que, verificando a leitura, se poderia passar para o tema principal do estudo: a articulação do arco (leve e curta). Para explicar a articulação, seria útil isolar a mão direita e trabalhar em cordas soltas, para a aluna se poder focar somente nos movimentos do braço direito. Seria essencial a estagiária exemplificar, para a aluna poder imitar, traduzindo também como é que, ao nível da técnica, se descreveriam os movimentos (para treinar e/ou expandir o vocabulário da aluna sobre o que está a fazer, ou que tem de fazer). Se pertinente, poderia ser interessante pedir à aluna para descrever o que sentia que estava a fazer, ao conseguir igualar a articulação. Além da articulação, a presença de ligaduras com número de notas variável implicaria a gestão das zonas de arco. Tal poderia ser feito com variações de velocidade e peso e seria necessário ir confirmando que a aluna percebesse porque é que tinha de variar estes aspetos e como é que funciona o câmbio (se se quiser fazer algo em *forte* com mais peso, utilizar mais velocidade, por exemplo). Seria importante enfatizar a importância de respeitar as dinâmicas escritas na partitura (a aluna tem tendência para não exagerar a gama dinâmica e não se perceber muito bem as diferenças). Todo este trabalho de arco poderia ser feito em cordas soltas e, de seguida, com as notas.

Quanto ao Estudo n.º 18, tanto a leitura melódica como a rítmica apresentam dificuldades que a aluna tem sentido ao longo do ano (armação de clave de Mi M – notas acidentadas –, ritmos pontuados, manutenção do tempo com variedade rítmica, posições altas da mão esquerda). Seria importante começar pela questão rítmica, uma vez que a aluna tem demonstrado capacidade para encontrar as notas, mas mais dificuldade a corrigir ritmos que tenha lido erradamente. Nesse caso, far-se-ia como descrito no segundo parágrafo desta planificação. Uma vez que este Estudo também tem como enfoque o carácter e fraseado, poderia ser útil reiterar formas de explorar estes aspetos em casa, durante as férias (cantar, andar no tempo enquanto se canta, experimentar direções diferentes no violino, pensar em adjetivos/humor e tentar aplicá-los em passagens, imaginar o som e cantar interiormente).

Nesta aula, após a montagem e afinação, dedicar-se-iam aproximadamente 20 a 25 minutos a cada Estudo (começando com a execução integral do que a aluna tinha preparado em casa), seguindo-se o registo no caderno da aluna, por si mesma, do que foi trabalhado e de como continuar o estudo em casa – reservando-se pelo menos 5 minutos. A aula terminaria com a estagiária a agradecer o empenho da aluna durante o ano e a desejar-lhe boas férias.

Descrição da aula e reflexão (14-06-2024)

O professor saiu da sala na transição da aula anterior para esta e, quando a aluna chegou, a estagiária cumprimentou-a e disponibilizou-se para afinar o seu violino. Enquanto esperavam, a aluna aproveitou para rever o que tinha para apresentar e a estagiária aguardou pelo docente fora da sala. Quando este chegou, perguntou à aluna se estava bem disposta e convidou a estagiária a dar a aula, recomendando que a aluna pudesse tocar os Estudos integralmente.

A primeira secção da aula foi dedicada ao trabalho do Estudo n.º 28, de J. F. Mazas. A aluna tocou uma vez até ao fim da primeira página, tendo a estagiária assinalado, durante a execução, que não deveria apressar. De seguida, a estagiária referiu a solidez da leitura, ao nível da correção melódica; comentou que se notava que a aluna estava a tentar cumprir a articulação anotada na parte e que houve alguns momentos cuja afinação teria de ser trabalhada. Antes de trabalhar o tema central do estudo – as diferentes articulações em dinâmicas variadas – a estagiária assinalou que o arco da aluna estava a fugir para a escala, demonstrando no próprio violino. Como isso cria movimentos desnecessários, a estagiária pediu-lhe que tocasse uma corda solta (Lá) e a estagiária guiou o movimento da aluna, segurando no parafuso do arco (fez isto para ela perceber quanto do arco consegue usar antes de sentir a necessidade de mudar a sua direção e estar consciente de onde é que teria de se lembrar de tentar mantê-lo paralelo ao cavalete). Outro aspeto que a estagiária mencionou foi a afinação do quarto dedo, nos compassos 29 e 31, que estava tendencialmente baixa. Trabalharam mais lento, para prestar atenção à afinação, e a estagiária sugeriu, no compasso 31, que a aluna tocasse com a corda solta Lá em simultâneo (trabalho com pedais/referências). Quanto às extensões requeridas nos compassos 16, 18 e 20, a estagiária verificou com o professor que se mantinha a sua regra das extensões – se for só uma nota na nova posição, faz-se extensão; se for mais do que uma, faz-se mudança. A seguir, pediu para a aluna tocar do segundo tempo do compasso 16. A aluna, autonomamente, foi testando e, eventualmente, realizou a rotação do braço esquerdo (aproximando o cotovelo do abdómen) para conseguir chegar à extensão de quarto dedo. A estagiária explicou que o subir da mão (colocando-a de forma a que os dedos estejam mais verticais) tem de ser um movimento fluído, sendo necessário regressar, de seguida, à posição da mão anterior, ou ficará desafinada a restante passagem. Continuaram, pois a mesma questão surgiria novamente e a aluna foi praticando o movimento de chegar à extensão.

De seguida, a estagiária mudou o enfoque do trabalho para a articulação. Começou por referir a indicação escrita (*piano leggiero*) e alertou que não se trataria de um *piano* no contexto do *tutti* da orquestra, exemplificando a dinâmica pretendida – um *piano* presente. Para ilustrar melhor essa ideia, a estagiária foi para a zona da sala mais longe da aluna e gracejou com a aluna, dizendo que estava num grande auditório e que tinha pagado bilhete para a ouvir (como forma de pedir mais som). Perante a revisão da dinâmica pela aluna, a estagiária assegurou que aquela dinâmica chegaria como *piano*. Como a articulação não estava estável (algumas notas menos claras que outras), a estagiária trabalhou com a aluna o primeiro compasso, em cordas soltas. A aluna confundia-se com o isolamento da mão direita. A estagiária explorou com a aluna o ponto de contacto, experimentando vários e exemplificando. Ao alertar que o cotovelo estava sempre na posição da corda Mi, a aluna corrigiu de imediato e autonomamente, subindo-o para a corda Lá, quando necessário. Continuando em cordas soltas para o segundo compasso, convidou a aluna a decidir em que zona do arco tocar, ressalvando que a zona do arco, nalgumas articulações, é uma escolha muito pessoal (seja pelo material seja pelo corpo). Chegando à conclusão de que a zona do meio seria a mais indicada, a estagiária sugeriu que a aluna gastasse somente o necessário nas ligaduras, de forma que se oiçam as duas notas e sem sair da zona onde é confortável realizar a articulação. A estagiária recomendou à aluna que praticasse as cordas soltas do que estivesse a trabalhar, enfatizando que é essencial saber em que corda se está a tocar e que isolar o trabalho de cada braço/mão é útil, e vai de encontro ao objetivo da independência das mãos (um braço não afetar o outro). A seguir, pediu-lhe que tocasse novamente do início, ainda em cordas soltas, prestando atenção às zonas do arco que estiver a utilizar. Explicou-lhe, depois, que, quando se muda de corda só com o movimento vertical do pulso ou braço, a zona do arco não fica exatamente a mesma, havendo sempre a diferença da distância entre cordas. Desse modo, se existe uma zona específica para a articulação, será necessário compensar nas mudanças de corda. Este esclarecimento surgiu porque o Mi final do segundo compasso estava sistematicamente menos articulado por estar numa zona mais à ponta. Depois desta explicação, a aluna tentou novamente e foi muito bem articulado.

Seguiram para o compasso 6 e 7, desta vez com as notas, para não confundir a aluna, e a estagiária pediu que atentasse nas dinâmicas. Depois da aluna tocar uma vez, a estagiária pediu-lhe que cantasse esses compassos – cantou muito *piano*, apesar de ser *mezzo forte*, e sem a articulação que se tinha estado a trabalhar. A estagiária referenciou o que o docente tinha referido em aulas anteriores de que a imaginação do som também se aplica quando a aluna estiver a cantar. Cantou novamente, com mais som, mas fez o acento com um "saltinho" (não se ouvindo acento). A estagiária indicou isso à aluna e, progressivamente, ela foi tirando o "saltinho" e cantando com acento. A seguir, a estagiária perguntou à aluna se tinha notado que estava a cantar com "ta-ran-tan-tan-tan-tan". Explicou que a articulação que a aluna estava a usar para cantar, terá os seus paralelos na forma de tocar e que a articulação é comparável à fala (dicção como articulação), reforçando que a forma como se canta afeta a conceção/forma como se pensa a música. Ao tentar novamente do compasso 6, conseguiu aplicar o ataque da articulação "t", mas faltou a ressonância "n".

Quanto aos acentos, a estagiária sugeriu que fossem feitos mais com a velocidade do arco e com o movimento do arco em "u", pois estavam demasiado duros para o carácter *leggiero*. A aluna foi testando, com a estagiária a guiar e a insistir que poderia exagerar mais. Tendo gastado

demasiado arco nas ligaduras, a estagiária pediu-lhe para prestar atenção às zonas do arco, demonstrando que a forma de tocar mais à ponta e mais ao talão será diferente, mas possível, e que a zona do arco é uma escolha que se pode fazer; ainda assim, terá de ser conscientemente e não "porque sim".

Chegando ao compasso 9, trabalharam a gestão do arco quanto à velocidade e zona. Se, para fazer um *crescendo* eficaz no segundo tempo deste compasso é necessário estar à ponta, a aluna pode ir gradualmente para a ponta durante todo o primeiro tempo (gastando mais na primeira ligadura, menos na segunda, e mais na terceira) – como se andasse dois passos para a frente e um passo para trás – ao invés de fazer uma arcada rápida imediatamente antes. A estagiária pediu que a aluna mostrasse em que zona do arco começaria cada uma das três primeiras ligaduras e treinaram as diferentes velocidades. A seguir, a estagiária perguntou, se a aluna preferisse gastar mais arco na terceira ligadura, o que é que poderia mudar e ela respondeu corretamente que seria o peso. Esta resposta deu a entender que a aluna estava a perceber a interligação dos conceitos – há que ter em conta as variáveis que existem quando se toca violino. De seguida, saltaram para os compassos 19 e 20. A estagiária referiu que, de um ponto de vista técnico, se antes tinham duas notas por ligadura e nestes compassos tinham três, a gestão do arco teria de ser, obrigatoriamente diferente – podendo aplicar-se a ideia dos dois passos para a frente um para trás. A aluna estava com alguma dificuldade em concretizar esta ideia e a estagiária exemplificou, lentamente, pedindo à aluna para analisar os movimentos do braço direito e, a seguir, tentar imitar. Eventualmente, começou a interiorizar o movimento. O último aspeto que a estagiária referiu neste Estudo prendia-se à correção rítmica dos compassos 28 e 29 (ter atenção à subdivisão das colcheias e não apressar) e o equilíbrio das cordas dobradas (mais a corda Lá do que a Mi, que estava muito estridente).

A última secção da aula foi destinada ao Estudo n.º 18, de J. F. Mazas. Quando a aluna começou a sua apresentação, a estagiária interrompeu, apontou para a parte onde estava anotado "*espr.*" e reforçou a importância de respirar antes de entrar. De seguida, tocou o Estudo até à segunda mudança de armação de clave – com algumas paragens, dificuldades na manutenção do tempo e na correção rítmica, bem como na afinação. A estagiária comentou que algumas partes estavam bem lidas, outras nem tanto, e pediu à aluna que solfejasse o ritmo desde o segundo tempo do compasso 17 até ao início do 19, uma das secções em que teve mais dificuldade ao nível da leitura. Depois, pediu-lhe para tocar só as notas principais, ou seja, sem ornamentação. A aluna estava a confundir as notas que seria para tocar (tocando o Mi que era uma *apogiatura* em vez do Ré, que era a nota principal, por exemplo). A estagiária explicou que as notas principais são o "esqueleto" e que depois poderia acrescentar os "músculos" (*apogiaturas* e terminação de *trilos*). Pediu-lhe que cantasse, enquanto a estagiária tocava em *pizzicato* (para dar uma base), e depois que tocasse sem os *trilos*. Concluiu que, de forma geral, a ornamentação só se deve acrescentar depois de se verificar que o "esqueleto" está sólido – da mesma forma que só se deve colocar *vibrato* sobre uma nota afinada. A base tem de estar sólida para depois se poder construir o resto, com calma. Recomendou que a aluna estudasse com metrónomo, pois ela tinha tendência para apressar nas partes que lhe são fáceis e vice-versa.

A aluna apontou o que tinha sido trabalhado em aula e a estagiária acrescentou que a aluna poderia trabalhar o Estudo n.º 18 sem o violino (a cantar, com metrónomo; a solfejar o ritmo, cantar enquanto toca em *pizzicato*), criando o "esqueleto" da imaginação do som (audiação). Finalmente, congratulou a aluna pelo seu trabalho, comentou que gostou muito de seguir o seu progresso e fez votos de ela continuasse empenhada no seu estudo do violino.

Esta foi a aula em que me senti mais confiante, de todas as que dei à aluna. Além de ter acumulado a experiência das aulas anteriores, senti que estava confortável com o material a trabalhar (tanto ao nível dos conteúdos como de possíveis formas de os abordar). Por outro lado, senti que consegui adaptar a minha linguagem com mais facilidade do que nas aulas anteriores e que estava mais capaz de ler as dicas não-verbais da aluna, quando ela não percebia algum termo. Senti que a aula teve outro ambiente, um pouco menos livre, ao estarmos com o professor na sala, e que a aluna estava mais nervosa do que no dia 7 de maio. Apesar disso, a aluna estava a acompanhar os conteúdos – maioritariamente técnicos – com pouca dificuldade. Talvez por isso, senti que o ritmo da aula estava bom para as duas. Ainda assim, manteve-se a dificuldade na gestão do tempo da aula; com intervalos menores que a hora, principalmente em atividades que implicam muito foco, perco um pouco a noção do tempo. No futuro, talvez ter alguns alarmes (que não interrompam a aula) de 15 em 15 minutos possam ajudar-me a gerir melhor.

Ao refletir sobre esta aula e consultar a sua gravação, fiquei com a ideia de que a aluna estava realmente empenhada em concretizar o que eu lhe estava a pedir e que confiava em mim, quando a estava a orientar. Um exemplo desta confiança surgiu uns dias antes desta aula, numa situação em que a aluna me encontraou nos corredores da Escola e me pediu ajuda com dúvidas sobre a notação no Estudo n.º 28. Nesse sentido, senti que a consistência que tenho tentado praticar nos meus papéis de professora e adulta levaram a que ela soubesse o que esperar de mim: disponibilidade e vontade de a ensinar e ajudar (além de bastante expressividade).

Ao longo das várias aulas com a aluna, pude aperceber-me que uma abordagem em que estivesse constantemente a dizer à aluna o que fazer e como corrigir não seria tão útil. Ocasionalmente, bastou deixá-la tentar mais uma vez e ela mesma aplicou, autonomamente, os processos que foram trabalhados (de correção de postura, qualidade de som, etc.). Às vezes, será mais útil guiar apenas o foco do aluno em vez de explicar tudo.

4.2. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Classe de Conjunto

Neste capítulo serão apresentados os registos de três aulas de Música de Câmara nas quais participei mais ilustrativas e representativas do trabalho realizado. Os registos das observações e das planificações das aulas de Música de Câmara terão, de uma forma geral, a mesma estrutura dos registos da Prática Supervisionada de Instrumento. As aulas lecionadas por mim tiveram a duração aproximada de 90 minutos, por vezes somando aos 90 minutos semanais do grupo com a professora titular. O repertório foi previamente definido pela professora titular da disciplina.

Tabela 8: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 29-02-2024 (Fonte: Elaboração da autora)

<table>
<tr><th colspan="10">Planificação da aula de Classe de Conjunto</th></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td colspan="2">Música de Câmara</td><td>Sala</td><td colspan="2">1.30</td><td>Duração</td><td colspan="2">90 minutos</td><td rowspan="2">Sumário</td></tr>
<tr><td>Professor</td><td colspan="2">Sofia Weffort</td><td>Alunos</td><td>-</td><td>Graus</td><td>5.º, 7.º, 8.º</td><td>Aula n.º</td><td colspan="2">10</td></tr>
<tr><td>Período</td><td>2.º</td><td>Data</td><td colspan="2">29-02-2024</td><td colspan="2">Hora</td><td colspan="2">16:55-18:25</td><td>Trabalho do 1.º e 2.º ands. do Baryton Trio Hob XI 27, de J. Haydn. Enfoque</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos</td><td colspan="3">Conteúdos</td><td colspan="2">Estratégias</td><td>Recursos didáticos</td><td>Recursos materiais</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desenvolver o sentido de responsabilidade perante o grupo
Desenvolver espírito autocrítico
Praticar uma postura atenta na aula
Conhecer as partes de todos os elementos do grupo
Ouvir o som de conjunto e reagir a ele no momento
Tocar com boa postura
Perceber auditivamente a afinação
Desenvolver uma afinação de grupo
Tocar com dinâmicas claras e variadas
Desenvolver estratégias de uso da visão de forma mais funcional
Ser capaz de manter a pulsação estável
Desenvolver o sincronismo
Desenvolver a uniformização da articulação
Desenvolver a capacidade de troca de ideias
Fomentar um bom ambiente de trabalho de grupo
Desenvolver a capacidade de dar e seguir entradas
Desenvolver a noção de fraseado
Desenvolver a perceção do equilíbrio do grupo
Desenvolver estratégias para corrigir o equilíbrio do grupo
Compreender aspetos relacionados com forma e tratamento de vozes
Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção)</td><td colspan="3">Sentido de responsabilidade
Espírito autocrítico
Boa postura
Consciência das partes
Som de conjunto
Afinação (individual e de grupo; melódica ou harmónica)
Dinâmicas
Contacto visual (direto e periférico)
Leitura do gesto
Pulsação e ritmo
Articulação do arco
Atitude ativa e respeitosa
Entradas e respirações
Fraseado
Aspetos formais
Tratamento das vozes
Exploração técnica para uniformização
Variáveis do arco</td><td colspan="2">Isolar passagens problemáticas
Trabalhar por partes (individualmente, aos pares, a três)
Tocar notas repetidas sem articulação (em notas longas, para afinação)
Colocar questões aos alunos
Explicar verbalmente os conceitos
Exemplificação e imitação
Pedir aos alunos para cantar
Cantar com os alunos
Pedir aos alunos para exagerarem as dinâmicas
Dar feedback sobre o equilíbrio do grupo
Envolver os alunos na tomada de decisões interpretativas e propostas de fraseado
Experimentar, sem preocupações sobre “certo” e “errado”
Tocar integralmente
Evidenciar aspetos formais e do tratamento das vozes</td><td>Exercício de afinação melódica (sobre uma pedal tocada, VL1 cantar a Escala que começa nessa nota)

1.º e 2.º ands. do Baryton Trio Hob XI 27, de J. Haydn</td><td>2 Violinos, 1 Violoncelo, 3 arcos, 2 almofadas
Instrumento da estagiária
Piano da sala
5 Cadeiras
Mesa
4 Estantes
Lápis e borracha

Partituras:
- 1.º e 2.º ands. do Baryton Trio Hob XI 27, de J. Haydn</td><td>Avaliação contínua: recurso a observação direta
Tempo
2’: arrumação da sala e montagem dos instrumentos
2’/4’: afinação dos instrumentos
1h: trabalho do 1.º and. do Baryton Trio Hob XI 27, de J. Haydn
15’/20’: trabalho do 2.º and. do Baryton Trio Hob XI 27, de J. Haydn
5’: dúvidas que os alunos tenham</td></tr>
</table>

Planificação da aula do dia 29-02-2024

A aula iniciar-se-ia com a arrumação da sala e a montagem dos instrumentos. Seguir-se-ia a afinação, para a qual se reservariam 2 a 4 minutos. Como pedido pela professora, esta aula seria dedicada ao Baryton Trio Hob XI 27, de J. Haydn.

Tendo em conta a leitura do primeiro andamento, na aula anterior, seria importante trabalhar a afinação, a clareza das dinâmicas, a junção da articulação (principalmente em secções homorrítmicas) e o fraseado. Quanto à afinação, poder-se-ia trabalhar, primeiro, somente com VL2 e VC, para solidificar a base harmónica sobre a qual a VL1 teria de afinar. Nos compassos em que as notas são repetidas, as alunas poderiam praticar ligando as notas iguais (compassos 41 a 52, por exemplo) para o som ser mais estável. Depois, podia-se trabalhar a afinação mais melódica da VL1 pedindo para ela cantar enquanto as colegas tocam e guiando a sua afinação. Nesse sentido, poder-se-ia experimentar outro exercício: uma das alunas a tocar uma nota de forma mantida e a VL1 a cantar a Escala a começar nessa nota (com a estagiária a guiar a afinação, se necessário). Relativamente à clareza das dinâmicas, este aspeto estaria ligado ao equilíbrio, pelo que seria útil a estagiária ir ajustando a dinâmica de cada instrumento, explicando qual a dinâmica que resultava para o público. É expectável que a estagiária tenha de pedir ao trio para exagerar as dinâmicas (tendem a tocar as obras com um âmbito dinâmico curto) e poder-se-ia envolver as alunas na tomada de decisões sobre momentos com indicações de dinâmicas menos rígidas. Em relação à articulação e ao fraseado, a estagiária convidá-las-ia a propôr as próprias sugestões, guiando quando necessário e relacionando a forma como elas estariam a pensar fazer uma passagem com as alterações técnicas para o concretizarem. De forma geral, teria de ser dado espaço às alunas para experimentarem sem se sentirem julgadas e fazerem parte das decisões interpretativas. Cerca de uma hora de aula seria destinada ao trabalho do primeiro andamento.

Se, depois do trabalho do primeiro andamento, sobrassem cerca de 15/20 minutos, a estagiária pediria ao trio para apresentar o segundo andamento do trio, tocando-o integralmente e sem paragens. Após, focar-se-iam nas ideias musicais a explorar, que, por sua vez, guiariam as técnicas a utilizar. Dessa forma, a estagiária evidenciaria que, no início do andamento, a repetição do motivo temático uma oitava abaixo teria de ser expressiva e que, na maior parte do andamento, se ouve o *ostinato* das colcheias a saltar de uma voz para a seguinte, dando a ideia de um *moto perpetuo*, em que as colcheias são o "coração" que não para de bater e as notas mais longas a linha que as contrasta; por outro lado, o compositor cria momentos de diálogo em estrutura de pergunta-resposta nos compassos 83 a 85 e 136 a 138. De seguida, pediria às alunas para explorar, cantando, formas diferentes de abordar o tema inicial deste andamento, solicitando que caracterizem o que estão a tentar fazer, com adjetivos.

Os 5 minutos finais da aula seriam destinados a dúvidas que as alunas tivessem.

Descrição da aula e reflexão (29-02-2024)

A aula iniciou-se às 17h10 com a estagiária, uma vez que a professora precisava de assistir à audição da filha. As alunas montaram os seus instrumentos e procederam à afinação. As alunas pareciam estar com pouco foco. A afinação foi mais demorada do que o costume por a VL1 ter mudado as cordas nesse dia e a tensão das cordas ainda estar muito instável.

As alunas tinham preparado para esta aula os primeiros dois andamentos do trio de J. Haydn e começaram por apresentar o primeiro. Houve poucos erros rítmicos, bastante desafinação e algumas imprecisões na junção em compassos como o 20 e 21. Chegando ao compasso 33, a estagiária pediu para o grupo parar, agradeceu ao trio e comentou o que podiam tentar melhorar: o tempo manter-se na repetição da primeira parte (estavam com tendência a atrasar), a afinação estar mais estável e dentro da tonalidade e as dinâmicas e direção das frases serem mais claras (o que é que querem fazer e exagerar isso) – o som estava bonito mas faltava dar a entender ao público o arco das frases. Terminado este comentário, o grupo reafinou autonomamente e voltou ao início. Tendo-se mantido a dificuldade na afinação e verificando-se as diferenças na conceção da VL2 e VC, a estagiária pediu-lhes que tocassem desde o início a sua secção homorrítmica, perguntando, de seguida, o que elas achavam do que estavam a fazer: VL2 respondeu que a afinação estava caótica. Com o intuito de aproximar a forma de tocar das duas, a estagiária comentou que a forma de usar do arco estava muito diferente e pediu-lhes que decidissem uma versão. Verificando que a liberdade dessa escolha levou a discussões e caos, a estagiária decidiu por elas e pediu que experimentassem primeiro a versão da VC (mais cheia e redonda, com mais ressonância) e, de seguida, a da VL2 (mais nobre e vertical, com mais articulação). Ao testarem a segunda versão, as duas alunas mantiveram as abordagens diferentes de cada uma e tocarem menos juntas. Desse modo, a estagiária informou-as que, de fora, a primeira versão funcionou melhor e que era também a que ela preferia, pessoalmente. As alunas concordaram.

Chegando a professora, a estagiária explicou-lhe o trabalho que estava a ser feito e a docente pediu para o grupo reafinar. A professora deu autorização à estagiária para continuar o que estava a ser feito. Juntando o início com a VL1, a estagiária explicou que, como a parte da VL1 é mais livre, a base rítmica e a cor do acompanhamento têm de estar claras (essencialmente, sobre que "chão" se constrói a melodia). Quanto ao timbre, a VL1 poderia procurar um som mais térreo e concreto (estava muito "flautado"). As alunas aparentaram perceber estas indicações e conseguiram aplicá-las.

Seguiu-se o trabalho da sequência harmónica iniciada no compasso 15. A estagiária começou por apontar que a sequência começa na primeira nota do compasso e não na segunda (como estava a ser sugerido por elas) e cada harmonia tem uma cor/timbre que o grupo pode explorar. A professora acrescentou que o acompanhamento das colcheias deve ser tocado de forma mais curta e com mais direção. As alunas tentaram novamente esta secção e realizaram algumas mudanças à versão anterior, demonstrando que estavam a tentar seguir as indicações. A estagiária explicou que não concordava com o *diminuendo* para o compasso 19, sugerindo que esse compasso seria o clímax daquela sequência e, possivelmente, o ponto mais forte. As alunas realizaram uma nova tentativa e não só realizaram mais *crescendo*, exagerando

dinâmicas, como tornaram mais claras as diferentes cores, e ainda exploraram, autonomamente, ligeiras alterações no *vibrato* e duração das notas (principalmente a VL1), tornando a secção muito mais expressiva.

Seguindo para o compasso 20, a estagiária pediu ao trio que tentasse uniformizar a articulação e perguntou qual seria a nota mais importante das tercinas dos compassos 20 e 21, na sua opinião (fazendo a ressalva de que não haveria respostas erradas): as alunas responderam que era a primeira e a estagiária exemplificou de forma caricata se preferiam que se gritasse a nota mais importante ou se cantasse essa nota (elas responderam a segunda opção). Ao repetir, as alunas conseguiram direcionar de forma mais natural esses dois compassos, sem acentuar o início das tercinas e tocando as colcheias juntas. Continuando para o compasso 24, a professora começou a marcar o tempo (estavam com tendência para atrasar).

Chegando ao compasso 38, a estagiária pediu novamente para o trio parar e a VL2 aproveitou para tirar dúvidas com ela sobre ligaduras no compasso 33. A estagiária perguntou ao grupo onde seria o clímax da segunda parte (compassos 24 a 33). Como as alunas responderam que era o início do compasso 33, a estagiária comentou que elas deveriam tentar ser mais coerentes pois tinham realizado um *diminuendo* no compasso 32. As alunas repetem a segunda parte, desta vez crescendo até ao compasso 33, e estagnaram na frase seguinte. A estagiária explicou que a frase seguinte seria a quinta vez que elas enunciam o tema (contando as repetições), pelo que seria importante introduzir algo novo, para não tornar a música aborrecida. A estagiária sugeriu que essa vez poderia ser mais confiante e menos *piano* (em *mezzo piano*/*mezzo forte*). O trio tentou novamente a segunda parte, conseguindo fazer o que se tinha pedido. Na transição para o compasso 39, as alunas prepararam o *piano*, realizando um *diminuendo*. A estagiária perguntou se era isso que elas queriam ou se preferiam o *piano* súbito (responderam *piano* súbito). Nesse caso, seria importante tornar clara a opção a seguir, exagerando-a. A estagiária recomendou à VL1 que tocasse os compassos 37 e 39 mais *tenuto*. O trio tentou aplicar as indicações de dinâmica e articulação a partir do compasso 34, mostrando boa reação e capacidade de mudança.

Para a secção seguinte (compassos 39 a 45), enquanto exercício para afinação, a estagiária pediu às alunas que cantassem as suas partes. O trio ficou visivelmente nervoso com este pedido. A estagiária explicou porque é que o estava a fazer: esta secção necessita de uma afinação melódica, mais sensibilizada, ainda que dentro do contexto harmónico; cantar, neste contexto, serve para a professora ou estagiária perceber se é um problema técnico ou de conceção dos intervalos. No caso específico, seria benéfico a VL1 utilizar os intervalos de segunda menor mais expressivamente (especialmente se forem sensíveis ou frígias). Como cantaram com os mesmos problemas de afinação com que estavam a tocar, ficou claro que se tratava da forma de pensar dos intervalos. A estagiária assinalou alguns momentos específicos entre elas em que existiam retardos e que estes, enquanto ornamentação, deveriam ser mais expressivos. Com os instrumentos, tentaram realizar a afinação melódica que a estagiária tinha trabalhado, conseguindo fazê-lo excetuando nos compassos 44 e 45. A estagiária perguntou às alunas se tinham sentido alguma diferença e elas responderam positivamente. A estagiária pediu que tentassem novamente essa secção seguindo para o

compasso 46, alertando para o *forte* súbito escrito nesse compasso e mencionando que a VL2 e o VC se podem focar mais na junção. Chegando ao compasso 46, tocaram várias notas erradas, mas em *forte* e a estagiária congratulou-as pela dinâmica (no geral, foi um momento bastante cómico em que as alunas estavam focadas enquanto tocavam, e ficaram subitamente horrorizadas por ter soado tão desafinado). Realizando a mesma abordagem utilizada para o compasso 39, a estagiária perguntou ao grupo se tinham preferência sobre fazer *forte* súbito ou *crescendo* e, como não tinham, pediu para a VC tentar fazer a sua anacrusa das duas formas. Como estava a ficar pouco *forte* na versão súbita, a estagiária pediu à aluna que tentasse preparar a dinâmica com o corpo (deixando o peso do braço e tronco cair sobre o violoncelo num movimento maior). O trio decidiu que preferia a versão do *forte* súbito.

Na secção seguinte (compassos 46 a 55), como a afinação foi bastante fraca, a professora interveio sobre o tema da mudança de cordas, explicando que é apologista de que se mude as cordas de noite e não durante o dia. Pediu que reafinassem. A estagiária continuou o trabalho de afinação, desta vez assinalando em tempo real quando é que a VL1 podia encurtar as segundas menores e afinar tendo em conta notas específicas do acompanhamento (exemplo: no compasso 50, o Sol sustenido é mais alto e o Fá natural mais baixo). Nesta secção também estava a haver alguma tendência para atrasar, pelo que a estagiária chamou à atenção que a VC, sendo o baixo, poderia puxar o tempo mais para a frente. Por outro lado, o *ostinato* rítmico de colcheias poderia ser regido pela hierarquia do compasso (ou seja, o terceiro tempo direcionando para o primeiro do compasso seguinte), sendo que o primeiro tempo, se necessário, poderia ser ligeiramente antecipado. Ao tentar novamente, o trio conseguiu manter o tempo muito estável e corrigir as questões de afinação abordadas. A docente interveio para pedir mais direção nos compassos 54 e 55 e que a VL1 acrescentasse um *trilo* na nota Mi do compasso 52 – a aluna teve alguma dificuldade na mimese para o violino do que a professora cantou.

Retornando à segunda parte, a professora focou-se na direção do texto e em questões técnicas (quantidade e velocidade do arco). A docente pediu à VL1 que explorasse mais tanto o carácter (procurando mais ímpeto e loucura) como as arcadas com menos velocidade (com um som mais “denso/condensado”) e solicitou às colegas que a seguissem.

A estagiária pediu a palavra referindo que um aspeto essencial na música de câmara é a reação à sugestão. No caso, a VC tinha gerido coerentemente a direção das colcheias da segunda parte e a VL2 seguiu a VL1 em vez da VC (que tinha a mesma rítmica). Outro momento a assinalar foi o Lá do VL1 e do VC no segundo tempo do compasso 33 ser um momento de convergência (o Lá teria de ser igual até não o ser). Tentaram novamente do compasso 28 e foi muito melhor ao nível da afinação, direção e coesão. A estagiária reagiu de forma efusiva e explicou que tinha sido muito bonito.

Decidindo que as alunas só precisariam de fazer a repetição da primeira parte, a professora pediu ao trio que realizasse uma execução integral do primeiro andamento, tendo-se notado melhorias desde o início da aula, principalmente na afinação e junção. A estagiária congratulou o grupo por terem conseguido aplicar muitos dos aspetos trabalhados nesta aula e sugeriu que as alunas não tivessem receio de tocar obras

clássicas com energia e "fogo": exagerando as dinâmicas e não tendo medo do ruído, que pode estar contextualizado, nomeadamente numa articulação mais dura.

Como a docente se esqueceu de cronometrar a execução, pediu às alunas que tocassem novamente, tendo demorado cerca de 4 minutos. O trio arriscou mais nas dinâmicas e chegou a dinâmicas *forte* mais sólidas.

Seguiu-se a leitura do segundo andamento. A professora foi batendo o tempo durante a maior parte do andamento e pediu para elas adotarem um registo mais enérgico, utilizando menos arco, com uma articulação mais curta e com o motivo anacrústico mais conciso. A estagiária sugeriu, mencionando os personagens Papageno e Papagena da Flauta Mágica de W. A. Mozart, que as duas violinistas procurassem apresentar-se com um carácter e personalidades diferentes – VL1 como a Papagena ou como um oboé; VL2 como o Papageno ou um fagote –, uma vez que a mudança de oitava deveria ser expressiva. Ao tentarem, a VL1 conseguiu explorar esta ideia imediatamente e a VL2 teve mais dificuldade, tocando com uma sonoridade baça. A docente pediu que, a partir do compasso 136, as alunas tentassem uma abordagem mais responsorial ou de discussão entre VL1 e restantes.

Por fim, a professora decidiu que na prova, além do trio de A. Borodin, tocariam os primeiros dois andamentos do trio de J. Haydn. Marcou-se também a primeira aula dada integralmente pela estagiária para o dia 2 de maio.

Nesta aula, foi particularmente difícil a transição entre quem tinha a palavra para dar a aula, uma vez que, quando a docente intervinha, eu sentia que, depois, tinha de pedir permissão para voltar a falar com as alunas. Por outro lado, algumas das intervenções da professora divergiam do caminho que eu estava a tentar percorrer com o grupo ou não tinham muito conteúdo e interrompiam o processo. Não sentir que estava em paridade com a professora, no contexto da aula, trouxe-me alguma insegurança; contudo, acredito ter conseguido reservar esse sentimento e não o ter projetado sobre as alunas.

Um momento que deu azo a reflexão foi a reação caótica das alunas perante a liberdade de escolha (quando pedi ao grupo para escolher uma versão entre duas possibilidades de dinâmica). Nesse sentido, determinei unilateralmente que fariam a experimentação das duas e, só depois, decidiríamos qual é que ficaria. Apesar da dificuldade no estabelecimento do limite ao caos, senti que tive um acesso privilegiado à dinâmica de grupo "real" do trio. Notei que, durante a aula, as alunas tiraram dúvidas comigo, ao invés de com a professora, o que me sugeriu que elas estariam confortáveis em fazer-me perguntas. Num momento específico, uma das alunas olhou para mim no sentido de clarificar algo que a docente tinha explicado.

Durante a aula, apesar dos conceitos fluírem com alguma naturalidade, tive a sensação de que havia muitos silêncios e de que estava a falar demasiado lento (o que contrasta com a noção que tenho, habitualmente, da minha forma de falar). Senti-me muito realizada quando as alunas reagiam ao que estava a pedir e foi-me natural elogiá-las durante a aula.

Tabela 9: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 02-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora)

<table>
<tr><th colspan="10">Planificação da aula de Classe de Conjunto</th></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td colspan="2">Música de Câmara</td><td>Sala</td><td colspan="2">1.30</td><td>Duração</td><td colspan="2">90 minutos</td><td>Sumário</td></tr>
<tr><td>Professor</td><td colspan="2">Sofia Weffort</td><td>Alunos</td><td>-</td><td>Graus</td><td>5.º, 7.º, 8.º</td><td>Aula n.º</td><td>15</td><td rowspan="2">Trabalho das 4 pequenas peças, de S. Revueltas e/ou do 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński</td></tr>
<tr><td>Período</td><td>3.º</td><td>Data</td><td>02-05-2024</td><td colspan="2">Hora</td><td colspan="3">16:55-18:25</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivos</td><td>Conteúdos</td><td colspan="2">Estratégias</td><td>Recursos didáticos</td><td>Recursos materiais</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolver o sentido de responsabilidade perante o grupo
Desenvolver espírito autocrítico
Praticar uma postura atenta na aula e boa postura física
Desenvolver automatismos de performance (execução integral)
Ser capaz de manter a pulsação estável
Verificar a leitura do repertório
Concretizar a correção rítmica
Compreender o tipo de escrita e o papel de cada parte (tema, contratema acompanhamento, etc.)
Consolidar ferramentas de ensaio
Desenvolver a perceção do equilíbrio do grupo
Desenvolver estratégias para corrigir o equilíbrio do grupo
Contextualizar a obra e compositor (solo e tutti, virtuosismo)
Ouvir o som de conjunto e reagir a ele no momento
Perceber auditivamente a afinação
Desenvolver uma afinação de grupo
Tocar com dinâmicas claras e variadas
Desenvolver estratégias de uso da visão de forma mais funcional
Desenvolver a uniformização da articulação
Desenvolver a capacidade de troca de ideias
Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção)</td><td>Sentido de responsabilidade
Espírito autocrítico
Boa postura
Consciência das partes
Pulsação e ritmo
Correção da leitura
Tratamento das vozes
Ferramentas de ensaio
Equilíbrio
Obra e compositor
Fraseado
Som de conjunto
Afinação
Dinâmicas
Contacto visual (direto e periférico)
Uniformização técnica (articulação)
Atitude ativa e respeitosa
Entradas e respirações
Variáveis do arco</td><td colspan="2">Tocar integralmente
Isolar passagens problemáticas
Trabalhar por partes (individualmente, aos pares, a três)
Corrigir a leitura dos alunos
Colocar questões aos alunos
Explicar verbalmente os conceitos
Exemplificação com o instrumento e imitação
Pedir aos alunos para cantar
Cantar com os alunos
Direção e marcação do tempo
Envolver os alunos na tomada de decisões interpretativas e propostas de fraseado
Pedir aos alunos para exagerarem as dinâmicas
Dar feedback sobre o equilíbrio do grupo
Experimentar, sem preocupação sobre “certo” e “errado”
Respeitar a notação escrita</td><td>- 4 pequenas peças de S. Revueltas
- 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński</td><td>2 Violinos, 1 Violoncelo, 3 arcos, 2 almofadas
Instrumento da estagiária
Piano da sala
5 Cadeiras
Mesa
4 Estantes
Lápis e borracha

Partituras:
- 4 pequenas peças de S. Revueltas
- 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński</td><td>Avaliação contínua: recurso a observação direta
Tempo
2’: arrumação da sala e montagem dos instrumentos
2’/4’: afinação dos instrumentos
<u>Versão a</u>:
1h15’: trabalho de uma das obras
5’: guiar o trabalho dos ensaios
<u>Versão b</u>:
30’/35’: trabalho do 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński.
30’/35’: trabalho das 4 pequenas peças, de S. Revueltas
5’: dúvidas que os alunos tenham</td></tr>
</table>

Planificação da aula do dia 02-05-2024

A aula iniciar-se-ia com a arrumação da sala e a montagem dos instrumentos. Seguir-se-ia a afinação, para a qual se reservariam 2 a 4 minutos, pois a duração varia bastante. Como a professora tinha pedido para a estagiária trabalhar com as alunas o que elas trouxessem, esta teria de preparar vários rumos para a aula, sendo essencial ela conseguir adaptar-se às escolhas do grupo.

Se as alunas trouxessem as *4 pequenas peças*, de S. Revueltas, a estagiária pedir-lhes-ia para tocarem a obra de forma integral, para avaliar se as dificuldades presentes em aulas anteriores se mantinham após os seus ensaios. Sendo uma obra cuja rítmica é um dos aspetos mais desenvolvidos, seria importante trabalhar a manutenção da pulsação, clareza rítmica e, se necessário, a correção rítmica. Outro elemento em que as alunas pareceram ter dificuldade prendia-se ao desenho melódico em contraponto. Para isso, seria muito importante clarificar o que é que seria tema e acompanhamento (ou contratema) nas várias peças, para que cada uma possa explorar o papel da sua parte na obra. Nesse sentido, seria interessante perguntar-lhes o que acham, tentando que justifiquem as suas respostas. Não será útil, nesta fase, a estagiária dizer apenas como é que as alunas podem fazer algo, convém que elas percebam porquê, para poderem seguir o caminho de descoberta da obra em ensaio, autonomamente. Algo que também se prende à hierarquia seria o trabalho de equilíbrio. É natural que as alunas não consigam perceber como o grupo soa de fora, pelo que será necessário a estagiária explicar e ajudá-las a criar a sua "equalização interna" (se soa de forma "x", terei de compensar de forma "y").

Tendo em conta aspetos a melhorar presentes anteriormente, as tercinas seriam algo a abordar, uma vez que ficam tendencialmente "sincopadas", sobretudo na parte do violoncelo; a clareza das dinâmicas e da direção das frases também teria de ser trabalhada (fica estagnado frequentemente).

Se as alunas trouxessem o segundo andamento do Trio em Sol m, de K. Lipiński, seria útil fazer a leitura da obra até ao fim, uma vez que, com a professora, pararam no compasso 111. Na aula anterior, o grupo teve bastante dificuldade no que toca à leitura rítmica e afinação. Por outro lado, como terão prova no dia 29, será importante que se dê informação sobre a abordagem musical, não fazer uma leitura estéril, para que elas possam continuar em ensaio.

Este andamento tem uma textura de melodia e acompanhamento que implica que a VL1 esteja num papel de destaque e que VL2 e VC alternem entre o acompanhamento (como se se tratasse de um *tutti* orquestral) e uma abordagem camerística de paridade. Nesse sentido, seria útil começar por contextualizar a obra e o seu compositor (um virtuoso do violino), explicando como os diferentes papéis teriam implicação nas dinâmicas e equilíbrio. Seguir-se-ia para a leitura e a estagiária corrigiria notas e ritmos que surgissem errados (solfejando e demonstrando a subdivisão). Para trabalhar afinação, junção e articulação, seria útil fazer por partes (ora individualmente, ora em pares e, finalmente, em trio), não só para poderem ir construindo a conceção das passagens, mas também para poderem conhecer melhor as partes umas das outras

(possivelmente guardando a informação que também se aplicar às suas partes). Para a articulação, a estagiária exemplificaria no próprio instrumento, as alunas tentando imitar, de seguida, e trabalhariam a junção (deixando-as experimentar, mudando a sua forma de tocar enquanto tentam igualar entre si, e guiando-as sobre como fazer, se necessário). Quanto às dinâmicas, recomendar-se-ia que as alunas começassem sempre por respeitar as anotações da parte, explicando que teriam de saber justificar as mudanças que fizessem, e que exagerassem, de forma que fosse notória a variação dinâmica.

De forma geral, a estagiária utilizaria o canto (tanto dela a cantar, como das alunas treinarem as suas partes sem associarem as dificuldades técnicas do instrumento), a exemplificação e imitação (tocar a sua sugestão e as alunas tentarem imitar, principalmente sobre articulação), direção e marcação do tempo (tanto para sugerir direção de frase, como para dar indicações de como está o equilíbrio e ajudar na manutenção da pulsação) e a explicação teórica de conceitos, demonstrando como podem pensar sobre o que estão a tocar e a forma como estão a tocar (que aspetos ter presentes enquanto ensaiam: tempo, afinação, articulação, dinâmicas, equilíbrio, fraseado, estrutura macro da obra, estilo, etc.) para que as alunas vão desenvolvendo o vocabulário e os itinerários de pensamento importantes para o trabalho da música de câmara.

A estagiária prevê estar nervosa ao dar a primeira aula de música de câmara, sozinha, pelo que será essencial praticar uma abordagem, em aula, de compaixão perante os erros e falhas pessoais. Tal também poderá permitir às alunas experimentar sem tanta pressão e, por isso, mais livremente. Como o objetivo da estagiária será informar a prática camerística das alunas, será importante ser genuína e respeitosa (tentando, ainda assim, adaptar o registo falado ao que as alunas precisarem) e modelando que o espaço onde se trabalha música de câmara terá de ser seguro e acolhedor das suas diferenças.

A gestão do tempo da aula poderia ser cerca de 1h15 para uma obra ou, se as alunas trouxessem as duas, 30 minutos para cada (com tolerância de 10 minutos para complementar o trabalho seja de uma seja da outra); além do tempo reservado para a afinação e montagem iniciais, seria útil guardar cerca de 5 minutos no fim para guiar o trabalho dos ensaios seguintes. Seria também importante a estagiária ser clara nos temas que está a abordar e não ficar demasiado tempo só num (sob risco de perder a atenção das alunas) e alternar momentos mais técnicos e cansativos auditivamente (como o trabalho de afinação ou de manutenção da pulsação) com momentos menos pesados em que se trabalhe fraseado ou articulação, por exemplo.

Descrição da aula e reflexão (02-05-2024)

A aula iniciou-se com a chegada das duas violinistas e montagem dos seus instrumentos. A estagiária conversou com elas sobre o que trabalhariam em aula – o segundo andamento do Trio em Sol m de K. Lipiński; em ensaio, o grupo tinha visto até ao compasso 74, mas,

individualmente, tinham lido o andamento completo. Seguiu-se a afinação dos instrumentos pelo Lá do afinador da estagiária – a VL2 estava com alguma dificuldade em afinar pelas cravelhas e a estagiária ajudou. Recomendou também que, ao afinar, não mudassem de arco tão frequentemente, pois pode gerar distorção no som e na perceção da afinação.

Começaram por abordar o encaixe rítmico da ornamentação da VL1 no compasso 74, decidindo, por sugestão da aluna, colocar a ornamentação durante a primeira semínima (tocando o Si bemol inicial mais longo, ainda assim). A estagiária pediu que fizessem a transição para esse compasso, tocando 2 compassos antes. Como a VL2 não estava a manter a pulsação que vinha de antes, a estagiária sugeriu, como exercício, dirigi-las nessa transição; de seguida, relembrou a proporção das figuras rítmicas (VL2 tem somente 4 notas por tempo, uma vez que estavam a pensar à colcheia) e dirigiu somente essa aluna – conseguiu compreender. Entretanto, a violoncelista chegou e afinou.

A estagiária fez uma breve contextualização do Trio, explicando que, essencialmente, se tratava de uma obra para Violino Solo e acompanhamento de Violino e Violoncelo. Referiu que o compositor havia sido um virtuoso do violino, contemporâneo de Paganini, com quem rivalizava. Enquanto compositor, escreveu obras muito virtuosísticas, não sendo esse o objetivo; a dificuldade deveria ter um propósito musical, conteúdo e substância. Realizou digressões pela Europa e muita da música de câmara que compôs assemelhava-se a repertório concertante, sem orquestra (possivelmente, devida à maior probabilidade de encontrar um violinista, um pianista, ou um violoncelista capaz de o acompanhar, ao invés de uma orquestra). Nesse sentido, a sua música de câmara tanto tem os papéis do “solista” e do “tutti” como escrita camerística. 19’ Desta forma, as alunas teriam de vestir os seus papéis: VL1, o de “estrela”, “diva” e VL2 e VC, o de suporte e, simultaneamente, de paridade.

Voltando ao trabalho do andamento, a estagiária enfatizou a importância de respeitar as indicações presentes nas partes. Eventualmente, poderiam ajustar dinâmicas e articulação, mas começar sempre por respeitar o que está escrito. Trabalharam a junção e articulação da VL2 e VC, sem VL1, desde o compasso 72. A estagiária mencionou que a componente vertical, do ritmo, não estava síncrona e deixou-as ir testando a sua forma de fazer (contacto visual e auditivo), guiando-as ocasionalmente. A estagiária pediu à VC que direcionasse o compasso 72 através de um *crescendo* e que desse o mote da energia da secção seguinte às colegas. Quanto à VL2, solicitou que ela procurasse ir de encontro à ressonância do violoncelo (para não ficar tão seco). De forma geral, passagens de figuração harmónica como a do compasso 74 poderiam ser vistas como parte de orquestra, as duas trabalhando em equipa para criar um som de grupo maior do que elas. Em relação à articulação da VL2, a estagiária exemplificou no seu violino, deixando a aluna tentar imitar, a seguir; quando foi melhor (mais ressonante, ainda que curto e enérgico) explicou-lhe que tal se devia à aluna não ter tocado com o arco tão “colado” à corda – não parando o movimento de cada nota com o arco a abafar a corda –, e ao ter levantado o violino, afastando-o ligeiramente do corpo (o que potencia a ressonância natural do instrumento). A estagiária recomendou que ensaiassem em notas longas, com enfoque na afinação, pois quanto mais afinado, mais ressonante, e passagens homorrítmicas como esta precisam de ter a componente harmónica clara e afinada.

Depois, tocaram as três, sendo visíveis as melhorias na afinação. A estagiária explicou que estava a interrompê-las bastante frequentemente com a noção de que as mesmas ideias que estava a trabalhar com o trio se aplicariam novamente mais à frente. Sugeriu à VL1 que, no contexto desta aula, tocasse de pé e um pouco mais virada para as colegas (para ser a "estrela"). A estagiária exemplificou o som brilhante que a aluna podia procurar e a aluna conseguiu imitar imediatamente – não só tocando *forte*, mas com carácter.

Quanto aos compassos 79 a 84, a estagiária sugeriu à VL2 que "tocasse viola", com um som quente que contrapusesse o timbre da VL1. A seguir, propôs uma imagem das senhoras que usavam grandes saias com armações de metal e que andavam com o seu leque para a VL1 fantasiar e tocar de forma mais expressiva. A tentativa seguinte foi excelente; a VC comentou logo que tinha sido muito bonito e a estagiária reiterou essa opinião e acrescentou que estava muito orgulhosa e feliz de ouvi-las a tocar tão bem. De seguida, a estagiária confirmou se a VL1 que estava confortável de pé e explicou estar a gostar da sua postura e atitude ao tocar de pé – quanto a continuar isso no futuro, teria de ser visto com a professora. Trabalhou com a VC a mesma secção, sugerindo que a aluna direcionasse a voz inferior – sobre como o fazer, experimentaram a fazer mais presente a inferior e menos a superior e, a seguir, ao contrário. Nos primeiros dois compassos a aluna ficou de tocar menos a inferior e, nos seguintes, o inverso (quando mudasse as notas, poderia apoiá-las com um pouco mais de *vibrato* ou com o arco). A aluna reagiu muito bem a estas indicações e cumpriu-as exemplarmente.

Sobre os compassos 86 a 92, a estagiária pediu à VC para tocar e, de seguida, sugeriu que ela revisse as dedilhações, procurando, possivelmente, não ter de fazer tantas mudanças de corda. Pediu que a aluna tentasse tocar as primeiras três notas de cada ligadura, no contexto desta aula, para as colegas não perderem a base, e garantiu não haver problema se ela não tocasse as restantes notas, por agora. Quanto ao compasso 85, a estagiária pediu à VL2 "desse o mote", da mesma forma que a VC fez no compasso 73. Chegando ao compasso 91, pediu-lhe que exagerasse o acento no Si # (podendo crescer antes, mas recuando com o acento); também lhe recomendou que não baixasse a dinâmica no compasso 89, explicando que o volume de som total do grupo já seria menor, pela VL1 estar em pausa, pelo que há que compensar, para não ficar desequilibrado e inconsequente. Repetiram e foi bastante melhor, com as alunas a tentar concretizar o que havia sido pedido (principalmente a VC – diminuir a pressão sobre uma parte difícil aparenta ter dado o espaço que ela precisava para ir testando o que fazer).

A seguir, a estagiária trabalhou com a VL2 várias formas de fazer o acento do Si #, referido anteriormente. Após assinalar que a aluna estava com tendência para tocar sobre o ponto quando vai para a ponta, sugeriu que o acento pudesse ser feito com um pouco de *delay* para ser mais notório, exemplificando no seu violino. Trabalharam com cordas soltas a estagiária demonstrar vários tipos de ataque (desde acentos, a *crescendi*, a notas curtas) e a VL2 tentar imitar. Apesar de estar a tentar com empenho, a aluna estava a ter alguma dificuldade e referiu estar a perceber a sonoridade, mas que não estava a conseguir passar para o violino. A estagiária recomendou que as alunas, de forma geral, explorassem o arco, de forma livre.

A estagiária foi assinalando momentos para o acompanhamento prestar atenção à junção, articulação e afinação, nomeadamente entre os compassos 95 e 110. Referiu que a afinação não estava expressiva e comentou que preferia trabalhar com as alunas a junção e articulação, pois a afinação será mais fácil de rever em ensaio. A estagiária exemplificou a articulação e explicou que nem sempre as escolhas de arcadas devem ser feitas sobre o que é mais seguro, apesar de ser um critério legítimo. Tocou com a VC e, depois, com a VL2, pedindo-lhes para tentar seguir a articulação que estivesse a fazer. As alunas reagiram muito bem e conseguiram tocar juntas.

Quanto às dinâmicas, explicou que podem preparar o *piano* dos compassos 102 e 104 (somente na última colcheia do compasso anterior) ou fazer o *piano* súbito, não um meio termo (pois não convence). Comentou que o grupo, ao ser um trio, teria mais facilidade nestes momentos, porque conseguiriam sempre desempatar. A estagiária mencionou que era apologista de experimentar as várias versões e só depois escolher e convidou-as a fazer o mesmo. A versão com as dinâmicas a mudar subitamente teve uma energia que a outra não teve e foi muito mais envolvente.

A VL2 avisou que a câmara que estava a filmar a aula se tinha desligado e disponibilizou o seu telemóvel para gravar o resto da aula, havendo um interregno de dois minutos enquanto a estagiária resolvia a situação.

A seguir, tocaram do compasso 101, com a VL1, para experimentar as duas versões. A estagiária gracejou com as alunas que estavam a tocar em "ovos" e que precisavam de tocar "carne" ou "peixe" (numa analogia para decidirem uma versão e a fazerem de forma clara). As alunas pareciam investidas na "brincadeira" e tocaram muito mais claramente as dinâmicas, decidindo que seria "carne": *piano* súbito e *forte* súbito. De seguida, a estagiária pediu que a VL1 tocasse com mais som e exemplificou no seu violino que procurar uma afinação que potencie os harmónicos pode ajudar nesse sentido (recomendando que a aluna estude com pedais de cordas soltas, por exemplo). Depois, a aluna sugeriu que o trio apoiasse a segunda colcheia do compasso 106 (para preparar a mudança de posição e a fazer de forma expressiva). Experimentaram e a estagiária referiu que, se a ideia for apoiar a terceira nota do compasso (a que duraria mais para, a seguir, ser a tempo e apoiado), não convém fazê-lo também na primeira (que não só estava a interromper o fluxo da frase como estava a complicar a junção). Esta indicação funcionou, tendo o grupo tocado muito bem, e a estagiária pediu-lhes para fazer novamente, para confirmar que ficou entendido.

Perguntou-lhes se estavam com alguma dúvida até ao momento, como não tinham, seguiram para o compasso 111. Trabalharam o equilíbrio – se a "estrela" tinha indicação de *pianíssimo*, o acompanhamento teria de fazer ainda menos; a VL1 podia manter o *pianíssimo* e acrescentar *vibrato* (para colocar mais vida nas notas) –, a qualidade de som das quintas da VC e o fraseado – a estagiária exemplificou e guiou a linha da VL1 (quanto ao *vibrato*, dinâmicas, acentos e direção) e apelou à VL2 e VC que seguissem a colega.

Finalmente, concluiu a aula recomendando às alunas que, em ensaios seguintes, trabalhassem a afinação lentamente, utilizando notas mantidas, testassem articulações variadas, procurassem decidir sobre como vão tocar (tentando que haja consenso sobre as escolhas feitas). Agradeceu às alunas e indicou que podiam arrumar os instrumentos.

Ao dar esta aula pude refletir sobre vários assuntos. Em primeiro lugar, senti que o ritmo do meu discurso começou muito lento. Como estava nervosa, estava a medir todas as minhas palavras, com receio de dizer alguma coisa que induzisse as alunas em erro. Eventualmente, percebi que a forma como eu estava a reagir aos erros delas estava a criar uma reação, da parte das alunas, de aceitarem as minhas falhas, com a mesma paciência e gentileza que eu estava a ter com elas. Também percebi que as minhas intervenções devem, sempre, ter um propósito (que até poderá ser tentar melhorar o ambiente da aula; não obrigatoriamente algo musical) e que terei de discernir melhor os momentos para as interromper, analisando se o estou a fazer porque será positivo para as alunas ou porque não me quero esquecer do que gostaria de abordar. Tornou-se óbvio que é muito exigente trabalhar música de câmara sem a partitura geral (esta obra não tinha a partitura disponível, pelo que tinha de saltar entre as três partes). Para o futuro, será mais conveniente escolher obras que estejam editadas de forma completa.

No início da aula, notei que, quando as alunas estavam mais desfocadas, não seria imediatamente o meu papel tentar ajudá-las a concentrar-se. Por um lado, não as conhecia o suficiente para direcionar o foco de uma forma que achasse que iria ser eficaz (chegar ao foco é algo muito pessoal); por outro, as três alunas pareciam ser capazes de o fazer sozinhas, demorando mais ou menos. Outra questão semelhante prendeu-se a deixá-las testar em vez de começar logo a explicar algo: não só me permitiria mais tempo para analisar o que estão a fazer como daria para perceber se as alunas conseguem corrigir autonomamente o que eu iria referir. Se, quando elas repetem, tocarem melhor, posso perguntar se notaram o que fizeram diferente e explicar-lhes porque é que funcionou.

Se as alunas tiverem a prática de registar o que os professores lhes indicam na parte, a antecipação de algumas indicações durante a performance pode funcionar e ser útil (por exemplo, pedir menos à VC na parte melódica dos dois violinos), desde que esclarecidas, depois. Caso contrário a indicação fica a pairar e as alunas esquecer-se-ão, certamente. Esta forma de indicar permite que as alunas experimentem imediatamente e no contexto. No caso da VC, notei que ela escrevia na parte com alguma frequência, as duas violinistas quase nunca.

Apesar de não ser frequente, as alunas tinham o mau hábito de tocar enquanto outros falavam. Como estava muito focada no que estava a tentar dizer ou ouvir, na altura não me incomodou; contudo, poderia ter sido benéfico referir que tal estava a acontecer, para lhes chamar à atenção. Quanto ao exercício, com a VL2, de eu exemplificar vários ataques diferentes e de ela tentar imitar, fiquei com a ideia de que deveria ter feito o exercício também com as colegas, pois poderia ser útil para a fusão.

Tabela 10: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 07-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora)

<table>
<tr><th colspan="12">Planificação da aula de Classe de Conjunto</th></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td colspan="2">Música de Câmara</td><td>Sala</td><td colspan="2">3.03</td><td>Duração</td><td colspan="2">90 minutos</td><td colspan="3" rowspan="2">Sumário</td></tr>
<tr><td>Professor</td><td colspan="2">Sofia Weffort</td><td>Alunos</td><td>-</td><td>Graus</td><td>5.º, 7.º, 8.º</td><td>Aula n.º</td><td colspan="2">16</td></tr>
<tr><td>Período</td><td>3.º</td><td>Data</td><td colspan="2">07-05-2024</td><td colspan="2">Hora</td><td colspan="3">14:30-16:00</td><td colspan="3" rowspan="2">Trabalho do 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objetivos</td><td colspan="2">Conteúdos</td><td colspan="2">Estratégias</td><td>Recursos didáticos</td><td>Recursos materiais</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="5">Desenvolver o sentido de responsabilidade perante o grupo
Desenvolver espírito autocrítico
Praticar uma postura atenta na aula
Tocar com boa postura
Ser capaz de manter a pulsação estável
Verificar a leitura do repertório
Concretizar a correção rítmica
Compreender o tipo de escrita e o papel de cada parte (tema, contratema acompanhamento, etc.)
Consolidar ferramentas de ensaio
Desenvolver a perceção do equilíbrio do grupo
Desenvolver estratégias para corrigir o equilíbrio do grupo
Ouvir o som de conjunto e reagir a ele no momento
Desenvolver a capacidade de troca de ideias
Desenvolver noções de fraseado e carácter
Perceber auditivamente a afinação
Desenvolver uma afinação de grupo
Tocar com dinâmicas claras e variadas
Desenvolver estratégias de uso da visão de forma mais funcional
Desenvolver a uniformização da articulação
Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção)</td><td colspan="2">Sentido de responsabilidade
Espírito autocrítico
Boa postura
Consciência das partes
Correção da leitura
Pulsação e ritmo
Tratamento das vozes
Entradas e respirações
Ferramentas de ensaio
Equilíbrio
Som de conjunto
Atitude ativa e respeitosa
Fraseado e carácter
Afinação
Dinâmicas
Contacto visual (direto e periférico)
Uniformização técnica (articulação)
Variáveis do arco</td><td colspan="2">Isolar passagens problemáticas
Trabalhar por partes (individualmente, aos pares, a três)
Corrigir a leitura dos alunos
Colocar questões aos alunos
Explicar verbalmente os conceitos
Exemplificação com o instrumento e imitação
Pedir aos alunos para solfejar o ritmo e/ou cantar
Pedir aos alunos para tocar legato (afinação)
Direção e marcação do tempo
Envolver os alunos na tomada de decisões interpretativas e propostas de fraseado
Experimentar, sem preocupações sobre “certo” e “errado”
Pedir aos alunos para exagerarem as dinâmicas
Respeitar as indicações na parte
Dar feedback sobre o equilíbrio do grupo
Relacionar técnica com ideia musical</td><td>- 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński</td><td>2 Violinos, 1 Violoncelo, 3 arcos, 2 almofadas
Instrumento da estagiária
5 Cadeiras
Mesa
4 Estantes
Lápis e borracha

Partituras:
- 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński</td><td>Avaliação contínua: recurso a observação direta
Tempo
2’: arrumação da sala e montagem dos instrumentos
2’/4’: afinação dos instrumentos
1h: leitura e trabalho do 2.º and. do Trio em Sol m, de K. Lipiński (a partir do c. 111)
20’: trabalho do início do andamento
5’: dúvidas e/ou trabalho com VL1</td></tr>
</table>

Planificação da aula do dia 07-05-2024

Esta aula seria dedicada à leitura da parte final do segundo andamento do Trio em Sol menor, de K. Lipiński. Iniciar-se-ia com a arrumação da sala e a montagem dos instrumentos, seguindo-se a afinação do grupo.

Seria importante começar do compasso 111, uma vez que essa passagem teve um trabalho menos aprofundado na aula anterior e porque poderá ser útil, para as alunas, iniciar-se numa parte cuja memória do trabalho ainda esteja fresca. Por outro lado, também seria positivo rever os compassos 1 a 73, que as alunas não apresentam em aula desde o dia 23 de abril, quando os leram com a professora.

Tendo em conta as aulas anteriores, antecipava-se que haveria alguma dificuldade na conceção rítmica, principalmente da subdivisão. Nesse sentido, poder-se-ia trabalhar passagens com problemas rítmicos pedindo às alunas para solfejar o ritmo ou cantar, com ou sem o apoio da estagiária; explicando a subdivisão em que uma dada passagem está escrita; pedindo para tocarem individualmente e, se necessário, com a marcação da pulsação pela estagiária.

Outro tema passível (e provável) de ser abordado seria a afinação. Dependendo da passagem específica, a estagiária começaria por pedir que as alunas tentassem novamente com enfoque na afinação (pois poderá ter sido uma questão de desconcentração ou de foco noutro aspeto); que tocassem mais lento e aos pares, ou, se necessário, individualmente; que usassem uma articulação mais *legato* que permita ouvir as notas durante mais tempo e com menos ruído dos ataques. Se for pertinente, a estagiária voltaria a referir as ideias de afinação melódica e harmónica que introduziu na aula de 29 de fevereiro, pedindo-lhes para cantar as suas partes e, se for preciso, guiando a sua afinação no sentido de a sensibilizar (sensíveis mais altas, por exemplo).

Quanto à articulação, um tema bastante explorado na aula anterior, seria positivo manter a ideia de as alunas procurarem igualar a forma de tocar (quando tal fizesse sentido, uma vez que pode ser necessário divergência). A junção e conceção da articulação é um tema em que a estagiária terá de intercalar o que se explica, a nível figurado, com a explicação técnica de como executar. Não bastará nesta fase, só uma ou só a outra. Nesse sentido, poderia facilitar a compreensão utilizar palavras com as quais as alunas já criaram ligações (como “estrela” para tocar com atitude de solista, por exemplo).

Ao nível do fraseado, a estagiária poderia exemplificar cantando ou tocando no seu violino, pedindo às alunas para sugerir (ou chamando a atenção quando houve uma sugestão de uma colega, mas não reagiram) e dirigindo o grupo (com esta abordagem seria importante explicar o que é que se tentou mudar, pois é provável as alunas esquecerem-se e a estagiária não as dirigirá em performance).

Como a secção a partir do compasso 143 é particularmente mais difícil para a VL1, também será necessário encontrar o equilíbrio entre o que a aluna conseguirá fazer sozinha ou não e o que será útil ver em aula ou não. Além disso, é provável que ela fique stressada e, tendo em

conta que terão aula com a professora depois desta, não será positivo acrescentar mais tensão e cansaço ao trabalhar com elas passagens muito técnicas. Contudo, se a aluna não tiver conseguido fazer a leitura autonomamente, será necessário reservar 10 a 15 minutos no fim da aula para trabalhar só com ela, a fim de não fazer as outras alunas perder tempo.

Em suma, utilizar-se-ia cerca de 1h para a leitura e trabalho do resto do andamento, de acordo com as necessidades demonstradas pelo grupo (continuando num registo semelhante ao da aula anterior), e voltar-se-ia ao início do andamento nos últimos 20 minutos.

Descrição da aula e reflexão (07-05-2024)

A aula iniciou-se com o grupo e a estagiária a afinarem com o Lá da VL1. A VL2 estava com dificuldades em estabilizar a posição da cravelha da corda Mi e pediu ajuda à estagiária, que tentou resolver a situação. A estagiária sugeriu encetar o trabalho desta aula no compasso 111 do segundo andamento do Trio em Sol m, de K. Lipiński – a passagem que tinha ficado para o fim da aula anterior, abordando, depois, a secção a partir do compasso 123, que ainda não tinha sido vista em contexto de aula. Deu uma sugestão de pulsação (colcheia entre 60 e 65) e o grupo começou a tocar, com particular dificuldade na afinação e conceção da subdivisão.

A estagiária trabalhou, primeiro, com a VC e VL2; depois de tocarem uma vez, foi-lhes pedido que a VC tocasse e a VL2 cantasse – ainda que nervosa, a aluna cantou com uma afinação muito mais intencional e melódica (encurtando o intervalo Mi b – Ré, por exemplo). A seguir, tocaram as três, com a indicação de que a VL1 poderia tocar mais *forte*, e a afinação do grupo foi melhor.

Trabalharam, de seguida, a junção da VL2 e VC (compassos 123 a 137) com a estagiária a dirigir e marcar as colcheias com estalar dos dedos. Primeiro, dirigiu de forma simples, a seguir, com *rubato* (para preparar a atenção que teriam de ter para seguir a interpretação da VL1), explicando porque é que o ia fazer. Acrescentou que além de estarem juntas ao nível do tempo, que também era importante elas juntarem a intenção (para um som de grupo, não serem só notas em simultâneo). Seguiram bastante bem esta indicação. Depois, pediu para a VL1 tocar também e que não só as colegas a seguissem como ela "se fizesse seguir" (evidenciando o seu fraseado e *rubato*). Como a VL1 tinha feito um *pianíssimo* percetível e as colegas não tinham reagido, apelou que seguissem também a variação de dinâmica da aluna.

A seguir, reviram a afinação do compasso 129. A estagiária solicitou que tocassem mais lento e *legato* para ouvirem melhor o momento da nota mantida, não só o do ataque – a VL1 faria sem a articulação curta e que a VL2 faria sem as ligaduras. Tentaram outra vez e a estagiária assinalou que a VL2 tinha tendência para ficar baixa na nota mais grave e a VL1 para ficar alta na nota mais aguda. Fizeram novamente, com as ligaduras, e, apesar de melhor, ainda não estava afinado. A estagiária sugeriu que tocassem mais lento, com VC, desde o compasso 128, com enfoque na afinação. Entretanto, a VL2 perguntou se seria normal terem articulações diferentes na parte, ao qual a estagiária respondeu

que não (tratando-se do mesmo desenho melódico) e deu a possibilidade de escolha às alunas de verificar as arcadas com elas em aula ou de elas o fazerem depois, em ensaio – preferiram depois.

Seguiram para a articulação do compasso 131. A do VL1 estava bastante cristalina (curtinha, mas com ressonância) e a estagiária pediu ao VL2 que tentasse igualar com a VL1 (procurando mais ressonância, usando um timbre mais brilhante, por causa do registo). Foram tentando e a articulação ficou muito mais coerente entre as duas. Quanto ao compasso 138, sugeriu que a VL1 tocasse as oitavas de forma mais horizontal (como se fosse uma planície) e destacou os acentos do compasso 141, que a aluna não estava a fazer. Para os acentos, a estagiária pediu que a aluna tentasse tocá-los com *vibrato* (*vibrato* mais rápido no momento do acento) e, depois, a acrescentar um pouco de peso no indicador direito.

De seguida, trabalharam a secção cadencial da VL1 e subsequentes entradas das colegas. A estagiária recomendou que a VL2 e a VC pensassem nos compassos 144 e 146 como se tivessem *fermata*, esperando pela VL1. Ao tentar ajudar a VL1 a demonstrar a entrada para o compasso 145, notou que a componente rítmica estava errada (a aluna estava a fazer as três últimas notas do compasso 144 como semifusas, quando deveriam ser trifusas, a sua subdivisão), corrigindo-a. Sugeriu que a aluna tocasse o compasso e acentuasse o penúltimo Ré bemol, mantendo-o (em vez de tocar as últimas notas do compasso), como estratégia para que as colegas se pudessem habituar a ouvir onde "cairia" a última semicolcheia da VL1, como se fosse uma anacrusa. Como esta abordagem não estava a funcionar e a VL2, principalmente, estava com mais dificuldades, a estagiária mostrou à VL2 a parte do VL1, enquanto a VL1 tocava, para a VL2 poder seguir e perceber a linha da colega. A seguir, tentaram com a VL2 e VC sem tocar no compasso 144, entrando somente no compasso 145. Eventualmente, apesar de demorado, as alunas conseguiram seguir a colega e entrar.

Seguiu-se o mesmo problema nos compassos 146 e 147 (empolado pela *caesura* que a VL1 estava a fazer entre os dois) e corrigiu-se o ritmo no compasso 147 (a notação induziu a VL1 em erro e todas ficaram confusas com a subdivisão). A VC pediu que a estagiária marcasse as colcheias.

A estagiária notou que as violinistas estavam com uma postura sentada pouco estável e pouco saudável e recomendou que tentassem sentar-se sobre o osso ísquio (que nomeou, erradamente, ilíaco), mais sobre o traseiro do que sobre as coxas e mais à frente na cadeira. Depois desta explicação a VL2 e VC gracejaram com a VL1 sobre como esta não estava bem sentada (por estar quase encostada nas costas da cadeira). Como conseguiram apontar as "falhas" na posição de outra pessoa, pode-se inferir que as duas alunas perceberam o que tinha sido explicado.

Continuaram o que estavam a trabalhar anteriormente, tocando a partir do compasso 147, com a estagiária a marcar as colcheias. Enquanto elas tocavam, a estagiária foi indicando gestualmente como o grupo poderia gerir o equilíbrio da passagem (menos VC, mais VL2, etc.), tendo explicado verbalmente, a seguir, o que tinha feito e porquê, para as alunas acompanharem o processo. A VL1 estava muito tensa com as suas

passagens mais virtuosísticas e a estagiária tentou dar-lhe alento recomendando que, em dúvida, poderia sempre levantar o violino (ajudaria tecnicamente e poderia fazê-la sentir-se mais confiante, pela postura aberta).

Verificaram a afinação da primeira *fermata* do compasso 159 e, a seguir, a VL1 tocou a primeira cadência. A estagiária sugeriu que não fosse tão demorada e alertou que a pulsação no compasso 160 deveria ser a anterior (a aluna tocou muito mais rápido). Recomendou que fizesse mais *a tempo* as quatro notas antes da segunda *fermata* e que apoiasse a nota principal (Lá) em vez da do *trilo* (começando o *trilo* pela nota real). Quanto à segunda cadência (compasso 169), a estagiária assinalou uma nota errada (a aluna estava a tocar Ré em vez de Ré b no acorde de Mi 7.ª diminuta sobre a corda Ré) e comentou ter gostado do *rubato* sugerido pela aluna, sugerindo, ainda assim, que ela direcionasse mais para a frente – o que a aluna fez, ao repetir.

Na secção do compasso 170 até ao final, a estagiária teve de corrigir a leitura rítmica das alunas (estavam muito confusas com a subdivisão), fazendo mais lento, com elas a corrigirem e a compreenderem, a seu tempo. Recomendou que a a VL1 tocasse mais a voz superior das suas cordas dobradas (compassos 170 e 171), procurando um som mais doce e ressonante (para compensar as notas, como o Si bemol, Lá bemol e Sol bemol, que não são naturalmente ressonantes) e verificando a afinação (tendência para estar alta). Pediu para ela tocar com mais cerdas (com o arco mais direito) e mais perto do cavalete, pensando no segundo e quarto tempos do compasso 172 como risadas. Ao tocar esta passagem com a VL2, a estagiária chamou à atenção para a junção – as arcadas entre as duas deveriam tanto começar como terminar em sincronia. De seguida, trabalhou só com a VL2, pedindo-lhe que aplicasse o que a estagiária tinha referido sobre o arco para a VL1 (arco mais direito e perto do cavalete).

Recuaram até ao início do andamento. A estagiária lembrou ao grupo a indicação inicial: *Adagio semplice¸* pedindo-lhes para respirar e começar na expiração. Como começaram num andamento bastante mais acelerado, a estagiária alertou que a escolha do tempo dificultaria as partes com subdivisão mais rápida que surgiriam à frente. Pediu à VL2 que procurasse um som mais timbrado, explicando que se estava a notar quando estava a chegar à ponta ou ao talão porque a qualidade de som se ressentia, referindo que poderia ter o arco mais direito. A estagiária relembrou a VL1 do seu papel mais solístico e sugeriu que a VL2 “passasse o testemunho” à VL1 nos compassos 4 para 5 e 12 para 13. Quando tentaram novamente, foi muito bonito e a estagiária congratulou (“Bravo!”) a VL1 pela sua interpretação no compasso 16. Referiu também que a dinâmica do acompanhamento no compasso 17 estava muito bem e que permitia à aluna explorar o *piano*.

A estagiária corrigiu o ritmo da VL1 e VL2 nos compassos 30 e 31 e trabalhou o equilíbrio dinâmico a partir do compasso 42: VL1 poderia tocar mais, uma vez que a dinâmica do acompanhamento estava coerente com o que estava escrito; no compasso 47, VC pode tocar menos; a VL2 poderia “trazer a sua viola interior”; e a VL1 poderia tocar com uma sonoridade mais brilhante (ainda que *legato*) para contrastar. A estagiária esclareceu as expressões que tinha usado desde a aula anterior: “mais viola” significaria que a VL2 poderia tentar tocar com um som mais cheio

e quente; “estrela” e “diva” significariam que a VL1 poderia ocupar mais espaço (do palco) e abrir mais a sua postura, colocando o violino para cima e adotando uma atitude mais ousada.

Finalmente, referiu que o que se tinha trabalhado na aula anterior sobre o compasso 75 era aplicável ao compasso 42 e recomendou que a VL1 tentasse ser clara (principalmente nas partes cadenciais) – tendo em mente, ao estudar as passagens, que terá de dar entradas –, e que o grupo colocasse como prioridade o descanso até à aula com a professora – esta aula tinha tido muita informação e era importante interiorizá-la e que as alunas repusessem o seu nível de energia (comendo algo açucarado, por exemplo).

Esta aula tinha como objetivo base terminar a leitura e primeira abordagem do andamento e a planificação, ao nível dos temas a trabalhar, foi eficaz. Senti-me pressionada ao nível de tempo para preparar o andamento de forma que, com a professora, as alunas estivessem mais seguras das suas partes, e da relação entre elas, para poderem assim aproveitar de forma mais completa as suas indicações. Não ter insistido muito com a VL1 sobre a execução das suas partes mais virtuosísticas foi uma escolha consciente, para não adicionar stress e porque o objetivo seria a leitura coletiva. Teria preferido, nesta aula, trabalhar com elas num ritmo menos acelerado e a explorar mais as ideias introduzidas, nomeadamente, deixando-as repetir mais vezes as passagens que trabalhámos, para que interiorizassem melhor o modo de concretizar essas ideias. Após a aula, senti que deveria ter recomendado que as alunas apontassem mais indicações nas partes, para terem registadas as ideias-chave do que se estava a abordar. Senti muita dificuldade para explicar a entrada da VL2 e da VC nos compassos 145 e 147; o que me parecia ser intuitivo não o estava a ser para as alunas e não estava a conseguir adequar eficazmente a minha linguagem e estratégia para que elas percebessem. Foi um momento frustrante em que percebi que tenho de treinar a minha imaginação (para não ficar presa a um só tipo de explicação) e averiguar que conceitos são claros para mim, mas que poderão não o ser para outros. Também foi interessante compreender, em tempo real, que o meu papel em aula tem limites: os erros das alunas na leitura e conceção da subdivisão seriam evitáveis com uma melhor preparação individual; contudo, eu não posso ler por elas e terei de trabalhar de acordo com o que elas trouxerem. Para construir algo, o caminho terá de começar pela base: não vale a pena pôr janelas numa casa que ainda não tem paredes.

Relativamente ao exercício em que dirigi as alunas, poderia ter sido positivo ter trabalhado sem estalar os dedos ou só com o estalar dos dedos (para trabalhar tanto a visão periférica como a reação à audição). Considerei muito positivo as alunas seguirem a sua parte enquanto trabalhava com as colegas algo específico (elas mantinham-se investidas na aula mesmo quando não estavam a tocar) e terem conseguido aplicar imediatamente o que lhes tinha dito sobre a posição sentada (ao gracejar com a VL1). Senti que elas estavam disponíveis e a tentar fazer o que lhes pedia. Dei-me conta que não estar constantemente a corrigir uma passagem, interrompendo sucessivamente, lhes permitia tentar fazer o que lhes foi dito (às vezes, deixá-las tocar passagens mais longas após uma indicação dá-lhes mais oportunidades de aplicar o que foi dito).

Tabela 11: Observação da aula de Classe de Conjunto do dia 21-05-2024 (Fonte: Elaboração da autora)

<table>
<tr><th colspan="10">Observação da aula de Classe de Conjunto</th></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td colspan="2">Música de Câmara</td><td>Sala</td><td colspan="2">4.03</td><td>Duração</td><td colspan="2">120 minutos</td><td>Sumário</td></tr>
<tr><td>Professor</td><td colspan="2">Paulo Pacheco</td><td>Alunos</td><td>-</td><td>Graus</td><td>5.º, 7.º, 8.º</td><td>Aula n.º</td><td>18</td><td rowspan="2">Execução integral e trabalho das 4 pequenas peças, de S. Revueltas. Execução parcial e trabalho da Sonata n.º 10 em Lá M, de N. Paganini.</td></tr>
<tr><td>Período</td><td>3.º</td><td>Data</td><td colspan="2">21-05-2024</td><td colspan="2">Hora</td><td colspan="2">18:00-20:00</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos</td><td colspan="2">Conteúdos</td><td colspan="2">Estratégias</td><td>Recursos didáticos</td><td>Recursos materiais</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desenvolver o sentido de responsabilidade perante o grupo
Praticar uma postura atenta na aula e tocar com boa postura
Desenvolver a capacidade de tomar decisões/fazer escolhas em aula
Desenvolver a conceção da hierarquia musical (camadas que constituem a música)
Aplicar a hierarquia dos papéis de cada parte à abordagem da textura
Clarificar as dinâmicas e papéis de cada camada da textura
Basear as escolhas interpretativas nas indicações da partitura
Aplicar conceitos de análise musical ao nível das obras em estudo
Dominar e aplicar conceitos harmónicos
Dominar e aplicar conceitos de vibrato
Desenvolver uma afinação de grupo
Ser capaz de manter a pulsação estável
Tocar com o ritmo correto e preciso
Tocar com contrastes de dinâmica, carácter, articulação
Compreender a importância de respirar/dar entrada de forma informativa
Desenvolver a capacidade de dar e seguir entradas
Desenvolver o sincronismo dos ataques
Desenvolver a perceção do equilíbrio do grupo
Desenvolver estratégias para corrigir o equilíbrio do grupo
Desenvolver noções de fraseado
Desenvolver a junção na intenção musical e direção de frase</td><td colspan="2">Sentido de responsabilidade
Boa postura
Hierarquia musical
Texturas musicais
Indicações da partitura
Aplicação de análise musical
Conceitos harmónicos
Variedade vibrato
Afinação (individual e de grupo)
Pulsação e ritmo
Dinâmicas, carácter, articulação
Contacto visual (direto e periférico)
Entradas e respirações
Equilíbrio
Fraseado
Intenção musical
Exploração técnica para uniformização</td><td colspan="2">Colocar questões aos alunos
Explicar verbalmente os conceitos
Exemplificação e imitação (com o professor a cantar e tocar piano)
Isolar passagens problemáticas
Sugerir soluções ao nível técnico para se chegar a uma ideia musical
Guiar e sugerir dinâmicas e fraseado (verbalmente ou a dirigir)
Tocar com a subdivisão
Tocar sem ligaduras
Testar de várias formas para chegar a uma decisão interpretativa
Trabalhar por partes (individualmente, a 2, a 3)
Evidenciar a presença de conceitos harmónicos nas obras
Tocar notas repetidas sem articulação (em notas longas, para afinação)
Trabalhar a afinação e junção lentamente
Construir a afinação de Acordes (a partir do baixo)</td><td>4 pequenas peças, de S. Revueltas

Sonata n.º 10 em Lá Maior, de N. Paganini (obra póstuma n.º 10)</td><td>2 Violinos, 1 Violoncelo, 3 arcos, 2 almofadas
Piano da sala
5 Cadeiras
Mesa
4 Estantes
Lápis e borracha
Metrónomo

Partituras:
- 4 pequenas peças, de S. Revueltas
- Sonata n.º 10 em Lá Maior, de N. Paganini (obra póstuma n.º 10)</td><td>Avaliação contínua: recurso a observação direta
Tempo
2’: apresentação do professor e alunos; afinação dos instrumentos
29': execução integral e trabalho da 1.ª peça das 4 pequenas peças, de S. Revueltas
23’: idem 2.ª peça
17’: idem 3.ª peça
27’: idem 4.ª peça
42’: execução parcial da Sonata n.º 10 em Lá M, de N. Paganini</td></tr>
</table>

Descrição da aula e reflexão (21-05-2024)

Para esta aula, a professora esteve ausente por razões familiares e convidou o professor Paulo Pacheco, docente de Música de Câmara na Escola Superior de Música de Lisboa, para dar a aula ao grupo. Ao entrar na sala, o docente começou por apresentar-se ao grupo e pedir-lhes que dissessem os respetivos nomes. De seguida, perguntou-lhes qual era o repertório que estavam a trabalhar e se o grupo tinha preferência sobre fazer execuções integrais ou trabalho por secções, como ponto de partida na aula. As alunas manifestaram preferência por trabalhar as *4 pequenas peças* de S. Revueltas, e em tocá-las integralmente. Seguiu-se uma breve afinação do trio a partir do Lá da VL1.

As alunas tocaram a primeira peça das *4 pequenas peças* e, a seguir, o professor comentou. Mencionou falta de uma hierarquia com papéis claros (não conseguia sentir uma voz principal, auditivamente), caracterizando a sonoridade da peça como uma nuvem de som pouco clara. Explicou que, numa primeira fase, se teria de clarificar as dinâmicas e, depois, atribuir a cada uma o seu papel, para que o ouvinte possa seguir quem, em cada momento, lidera, bem como as restantes camadas da textura. Nesse sentido, perguntou qual era o tipo de som com que o grupo queria começar – um som "do além", longínquo. A entrada da VL2 poderia, então, passar essa ideia. O professor esclareceu o itinerário da peça, baseando-se nas indicações de tempo ou carácter escritas – *lento*, *poco più mosso*, *poco agitato*, *tempo I* e *poco ritenuto al Fine* –, e clarificou que esta peça precisava de clareza na articulação para ser percetível a variedade rítmica. Comentou que VL1 e VC estavam cada uma a marcar a sua pulsação com o pé e que estavam com tendência para apressar (segundo ele, "Ritmo mais rápido não é para correr, é para dizer" e "Levam o ouvinte convosco se tiverem calma a dizer as coisas"). Foi sugerindo que vozes poderiam ter a primazia, guiando dinâmicas e fraseado. Na secção *poco più mosso*, o professor recomendou que tocassem sempre mais a primeira das notas ligadas, como forma de tratamento motívico. No *poco agitato*, secção seguinte, o docente sugeriu que a VL2 continuasse a valorizar o motivo anterior (duas colcheias ligadas), pois traria união e coerência à peça. Quanto às síncopas da VL1 e VC, referiu que não é necessário acrescentar pausas ao tocar-se em arcos separados, sob pena de travar o movimento da música, e que precisam de uma abordagem mais articulada, com direção e intenção. Chegando ao compasso 13, perguntou-lhes, se fossem compositoras, o que acrescentariam entre o compasso 12 e o 13: uma respiração. Nesse sentido, sugeriu que o grupo assumisse uma sonoridade com carácter suspensivo no final do compasso 12 e começasse a reexposição (compasso 13) em *ppp* (como se *in memoriam*). Relativamente à última nota, questionou o grupo sobre o que queriam fazer com ela (diminuir muito, pouco; manter; abrir, etc.) e responderam que diminuir *al niente*. Assim, trabalharam a última nota começando no quarto tempo do compasso 18 e marcando no arco, com articulação *staccato*, a subdivisão rítmica que tiveram nesse tempo durante a nota longa, até desaparecer o som (a nota longa numa só arcada para baixo). O docente explicou que a nota estar ligada à semínima do compasso seguinte implica que será necessário "tocar" o silêncio das pausas e, para isso, será necessário terminar a nota com gesto e intensão suspensiva. A seguir, tocaram sem a subdivisão e o diminuendo foi muito mais gradual. Finalmente, procuraram a afinação justa do acorde (o Si da VL1 estava demasiado alto em relação à corda solta Sol da VC).

Seguiram para a segunda peça, que tocaram integralmente. O professor sugeriu que a VL1 e a VC mantivessem a última nota até ao fim, sem *diminuendo*. Retornando ao início, trabalharam a diferença de pensamento vertical (como um maestro que marca apenas o ritmo, como um metrónomo) e pensamento "para a frente" (um maestro que indica a direção do tempo e o fraseado), seguindo a direção do professor, que exemplificou as duas. De seguida, fez com elas um exercício em que teriam de tocar as figuras binárias em semicolcheias, sempre com intenção e direção, enfatizando que a subdivisão tem de estar presente (com energia, como se estivessem ligadas à corrente da eletricidade). Voltaram à escrita original e o docente concluiu: não se tratará de um tempo mais rápido, mas de uma subdivisão mais enérgica. Seguindo para os compassos 5 a 7, o professor pediu que as alunas tocassem a primeira nota de cada compasso de forma longa, o que lhes mostrou que a harmonia estava a expandir (pela mudança de nota da VL1); logo, a sonoridade não se deveria manter igual – poderiam começar menos *forte* e crescer. Sobre o compasso 11, o docente evidenciou a dissonância da VL2 no segundo tempo e pediu que ela acentuasse o Ré, marcando ainda mais a dissonância. Quanto à secção *poco meno*, afirmou que o aspeto mais importante seria o contraste e pediu-lhes para exagerar as dinâmicas, não as preparando (para manterem a surpresa das dinâmicas em súbito). Nos compassos 21 e 22, sugeriu que a VC fizesse arcadas sucessivas para cima, para uma sonoridade mais suspensiva. Como estavam com tendência para apressar nas ligaduras, o professor solicitou que fizessem o compasso sem ligaduras, explicando que as ligaduras não devem importunar a pulsação e, de forma geral, a música.

Continuaram para a terceira peça. O grupo perguntou ao docente qual a sua opinião sobre fazerem a peça com ou sem surdina (uma vez que VL1 e VC tinham indicação de surdina, mas não a VL2). Ele pediu-lhes para testarem das várias formas (como está anotada, todas com e todas sem) e acabou por sugerir que as três tocassem com surdina, mas a fazer *Vibrato* diferenciado nos degraus da textura: VL1 e VC mais amplo e próximas entre si; VL2 mais rápido e enérgico. Referiu também que, se quem inicia o gesto é a VL2, deveria ser ela a dar entrada. No compasso 3, explicou que, se esperassem umas pelas outras, ficariam com tendência para atrasar (diferença entre seguir e esperar). Reiterou a importância de clarificar a hierarquia, pois as camadas de que é feita a música e suas hierarquias organizam o gesto musical e permitem ao ouvinte discernir o que cada voz canta. Acrescentou que as mudanças de arco não devem fragmentar a linha que as alunas estão a criar.

De seguida, tocaram uma vez a quarta peça integralmente. O professor recomendou que valorizassem o ritmo de cada uma e que não escondessem o desencaixe, que está escrito – a riqueza da peça prende-se ao contraponto rítmico. O docente trabalhou a secção do compasso 26 ao final, trabalhando o equilíbrio do grupo, a junção e sugerindo dinâmicas. Recomendou que a VL2 não "desaparecesse" depois dos acentos, que a VC enfatizasse a hemíola (compasso 26) e que não tivessem medo de assumir as dissonâncias. Abordaram a respiração da VL1 e VC antes de entrarem, no compasso 27, experimentando respirar tanto na semínima como na colcheia anteriores. O professor referiu que a respiração tem de ter informação sobre a velocidade, o momento, a duração e que essa informação pode ser passada com a cara, mão, instrumento, o que for necessário. Quanto às dinâmicas, introduziu a ideia de que a dinâmica, na música de câmara, pode ser vista tanto como a soma das dinâmicas individuais (*ff+ff+ff=ffffff*) como o resultado das várias dinâmicas em conjunto (*ff+ff+ff=ff*).

A secção seguinte da aula foi dedicada à Sonata de Paganini. Tocaram uma vez saltando algumas passagens, a pedido do professor. Terminada a apresentação comentou que estão a fazer muitas coisas muito bem e pediu-lhes para dizerem o que, nas suas opiniões, faltava. Responderam: dinâmicas mais claras, transições menos precipitadas e diferenciação do carácter de cada variação. O docente concordou e acrescentou que tinha sentido que, harmonicamente, o andamento estava estagnado, sem desenvolvimento. Ele referiu, a título de exemplo, que tocar algo que não sai da tónica é, naturalmente, algo enfadonho e que é importante explorar as diferenças da harmonia. Voltando ao início, recomendou que os finais de frase fossem mais leves (evitando apoiar as últimas notas) e que tentassem tornar a tónica numa harmonia mais suspensiva (subvertendo a expectativa natural). Na segunda frase do Andamento Variato, explicou às alunas que o que mudava era a harmonia dirigir-se para o II grau (compasso 15) e que elas deveriam reagir a isso, mudando a sonoridade. Quanto ao fraseado, utilizou a analogia de escolher estar num comboio regional, que para em todas as estações e apeadeiros, quando têm o alfa-pendular disponível – da mesma forma, nalgumas das passagens de semicolcheias não se pode dar a mesma importância /enfatizar todas as notas. Sobre a Variação 1, o professor afirmou estar a ouvir as harmonias todas iguais. Como exercício, pediu que a VL2 e a VC tocassem as suas notas em notas longas (só parando uma nota quando mudassem de altura) e demonstrou que as harmonias, sendo diferentes (I, V, I, IV), não poderiam soar iguais. Acrescentou que a VL1 também poderia gerir a harmonia através da melodia, direcionando a sua linha e procurando cores diferentes. O docente não concordou com o *fortíssimo* nos compassos 84 e 88 e sugeriu que a VL1 tocasse menos, adotando um carácter com mais graça; no compasso 89, recomendou que a aluna mantivesse a abordagem *dolce* e articulasse menos, nas células pontuadas. Finalmente, explicou que esta obra tem uma harmonia básica, mas que básico é diferente de vulgar, deu os parabéns às alunas pelo seu trabalho e fez votos de que a prova da semana seguinte corresse o melhor possível. Aula terminou às 20h.

Nesta aula, o professor explicou conceitos bastante complexos de uma forma muito clara e que permitiu às alunas reagir eficientemente às suas indicações. Embora tenha feito um trabalho muito aprofundado e com conteúdos muito específicos e variados, a abordagem do docente não foi cansativa, tendo conseguido captar a atenção das alunas durante toda a aula, e permitiu às alunas experimentar uma aula com um ritmo bastante intenso de trabalho. Nesse sentido, o registo do docente assemelhou-se ao tipo de aulas que eu tinha experienciado, como aluna, no contexto do ensino superior. Assistir a esta aula fez-me perceber o quanto ainda posso crescer e aprender enquanto professora, que a experiência no ensino é, realmente, essencial, e que me quero desenvolver no sentido de dar aulas tão interessantes e úteis como esta. A naturalidade com que o docente abordou a aula e obras que não conhecia, analisando-as em tempo real, foi inspiradora, bem como a calma e segurança com que falou com as alunas. Todas as indicações que dizia tinham um propósito muito claro e não houve tempos mortos. As alunas pareciam estar genuinamente disponíveis para o que ele estava a dizer e, após ele ter saído da sala, comentaram comigo o quanto tinham aprendido nesta aula e que estavam maravilhadas com a abordagem do professor.

Quanto a conteúdos específicos, foi deveras interessante a dualidade que o docente apresentou sobre a conceção das dinâmicas em grupo (*ff+ff+ff=ffffff* ou *ff+ff+ff=ff*). Para o público, a sensação de dinâmica estará relacionada com a psicoacústica, não só o volume em decibéis, pelo que as dinâmicas serão relativas e expressivas. Por exemplo, quando um trio está a tocar numa dinâmica e, de seguida, um dos músicos tem pausas e a indicação de dinâmica mantém-se, terá de ser feita a opção entre os dois músicos compensarem para manter a dinâmica anterior (tocando mais *forte*) ou assumirem que a dinâmica individual se manterá (e a dinâmica de grupo resultará como soando menos *forte*). Outro aspeto a assinalar foi a exploração de *vibrato* diferenciado para evidenciar as várias camadas da textura. Apesar de já ter refletido sobre o uso do *vibrato* como ferramenta expressiva, ainda não tinha considerado que poderia ser um elemento tão eficaz no trabalho da hierarquia de vozes (principalmente em momentos em que a voz principal se encontra num âmbito semelhante ao dos restantes instrumentos).

5. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A realização da Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência muito formativa tanto ao nível técnico-instrumental e pedagógico, como na elucidação e esclarecimento do caminho a percorrer até chegar ao estilo de ensino que quero praticar no futuro. Nesse sentido, ajudou-me a perceber virtudes que já tinha, lacunas a preencher no meu conhecimento (técnico, didático e de estratégias) e permitiu-me presenciar formas de abordar o ensino diferentes das que experienciei enquanto aluna.

Um dos temas sobre o qual mais me debrucei durante o ano letivo foi o da necessidade de adaptação. Descobri a importância de conhecer, dominar e ser capaz de empregar diferentes métodos de abordagem, pois alunos diferentes terão necessidades diferentes. Pretendo, pois, buscar uma abordagem mais equitativa (não igualitária): todos os alunos, enquanto seres humanos, serão capazes de aprender e evoluir/progredir; a não-aprendizagem do aluno derivará, tendencialmente, da forma como se aplica o método de ensino.

Houve momentos durante as observações em que acreditei que abordagens mais lúdicas, por exemplo, poderiam ter tido resultados mais positivos no ambiente da aula e na retenção e assimilação da informação, e fiquei muito curiosa de as experimentar. Por outro lado, como o processo de ensino-aprendizagem se pretende colaborativo (com atividade e empenho tanto no lado do docente como do aluno), será fulcral o professor adaptar a sua abordagem às necessidades dos alunos para ir de encontro à forma mais eficaz para o processo de aprendizagem.

Durante o ano letivo, pude constatar a importância da planificação e de refletir sobre ela, nomeadamente nos benefícios que pode trazer ao aluno: a estruturação e clarificação dos objetivos a realizar por semana, a definição do *timing* para os concretizar (quando é que tem de ter algo memorizado, por exemplo, ou mesmo, saber a obra a trabalhar na semana seguinte).

Explicitar as partes relevantes da planificação do professor (pois nem tudo será útil partilhar com o aluno), ou mesmo planificar com os alunos, pode ajudá-los a aprender a planificar por si mesmos e/ou a organizar melhor o seu estudo e ensaios.

O processo de planificação com os alunos permite-lhes antecipar o que esperar. A consistência, parece-me, é uma das qualidades (tanto para o professor como para o aluno) mais importantes a desenvolver para a prossecução dos seus objetivos. Isto vai de encontro à ideia, que se tenta incutir nos alunos, de que é melhor estudar todos os dias um pouco do que "condensar o estudo todo" na semana de uma apresentação. A própria forma de planificar o momento de estudo/aula condiciona o nível de confiança no próprio desempenho. Outra perspetiva é a da formação cívica, em ambiente escolar, onde a planificação em conjunto pode permitir ao aluno aprender a responsabilizar-se e ensiná-lo a cumprir a palavra dada: "aceitar" a planificação é como criar um acordo entre as "partes interessadas" (aluno e professor), em que cada uma fará o que se comprometeu a fazer. Esta aprendizagem será fundamental na vida adulta, em que a ética de trabalho será um dos fatores que permite a empregabilidade e manutenção de empregos (falhar prazos ou não concluir tarefas será, obviamente, algo a evitar).

Ensinar a estudar e planificar não é só um meio para atingir um fim, é um fim em si mesmo. Perante os horários notoriamente carregados dos alunos, caberá aos professores, e adultos na vida destes jovens, ensiná-los a melhor gerir o seu tempo, de forma saudável.

Para o professor, planificar ajuda a clarificar e priorizar os aspetos a abordar em aula, bem como delimitar o tempo utilizado em cada aspeto. Durante o ano letivo, pude perceber que dividir a aula em partes claras facilita aos alunos a retenção de informação específica e permitirá manter foco e concentração que, principalmente nos alunos mais novos, é finita e curta.

Retornando ao tema da adaptação, agora incluído no da planificação, dei-me conta que ter objetivos e estratégias pensados previamente me permitia uma adaptação e resposta mais rápida e eficaz perante dificuldades que o aluno apresentasse.

Considerando que é natural surgirem imprevistos ao longo da aula, será sempre necessária a capacidade de responder às situações. Todavia, poderá implicar menos esforço mental ao professor, selecionar a partir da sua memória informação sobre a qual já refletiu do que criar informação no momento. Nesse caso, será mais prático adaptar e "conectar" a informação que já se tem do que inventar algo novo. Esta informação poderá advir de reflexão, bem como de conversas com colegas, de estudar outras áreas ou até mesmo, simplesmente, de viver. Além disso, será importante ter presente que as crianças crescem e mudam muito depressa, pelo que a abordagem terá de ser adaptada continuamente, não só à sua fase de desenvolvimento, como à pessoa que são nessa altura (com gostos, problemas, desejos e aspirações específicos).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, percebi que a capacidade de "improvisar" pode ser uma mais-valia, uma vez que não é viável (nem possível) antecipar todo e qualquer cenário de aula. Nesse sentido, como é que se improvisa? Ainda não tenho resposta e não creio que vá ter num futuro próximo. No contexto desta reflexão, assumo como improvisação a planificação muito rápida, no momento. Como é que se pode planificar muito rápido quando não se tem ainda informações sobre aquela situação específica na "base de dados"? Quando o professor não se consegue pôr facilmente na pele do aluno (nomeadamente procurar respostas a problemas que não se teve)? Quando o professor está cansado e com menos velocidade de processamento? E como pode o professor lidar consigo quando não consegue desempenhar o seu papel como desejaria?

Criar estratégias, abordagens lúdicas e soluções no momento é algo em que senti dificuldades no início do estágio, mas que ficou mais fácil ao longo do ano letivo. Imagino que tal se deva à ampliação e preenchimento gradual da minha "base de dados" através da reflexão, observação de outros, estudando outras abordagens. Constatei também que a planificação, reflexão e investigação são apoios essenciais à prática educativa, podendo-se recorrer à "improvisação", quando necessária. Na minha "base de dados", foi-me possível construir estruturas mentais em que os aspetos a abordar estão, cada um, na sua "gaveta" e cada "gaveta" no seu "armário" (por exemplo: "armário" – aspetos de braço direito; "gavetas" – pressão do arco, velocidade, etc.). Tal permitiu-me uma "arrumação" mais estruturada dos conceitos que estão ou podem estar implicados no estudo do violino e da música de câmara e ajudou-me não só enquanto professora como enquanto violinista. Desta forma, acredito que ajudar os alunos a criar a sua própria "base de dados" será uma ferramenta-chave para a sua autonomia. Dialeticamente, neste processo, o professor acaba por se enriquecer e desenvolver também.

Um dos aspetos que mais determinou o olhar que agora tenho sobre o ensino é que tudo o que o professor faz na aula deve ter um propósito. O propósito, qualquer que seja, terá de ter o aluno como personagem principal da aula, não o professor. Isso implica que

todas as ações do professor terão de, na medida do possível, ser conscientes e premeditadas – em resposta e não reação.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada pude cimentar a importância do professor modelar as atitudes que deseja incutir no aluno, nomeadamente no que toca à sua autorregulação e respeito (para com o outro e consigo mesmo). Nesse sentido, a consistência do modelo será essencial. Um professor que trate de forma muito irregular o seu aluno não lhe transmitirá segurança nem a ideia de que pode confiar no professor. Se o aluno/criança puder confiar nos adultos que o ensinam, mais facilmente poderá desenvolver mecanismos que lhe permitam ser consistente consigo mesmo e, por extensão, que lhe permitam confiar nas suas capacidades e na própria palavra.

Por outro lado, a consistência "permite a falha". O professor é humano e falhará (tanto ao nível técnico como, eventualmente, na interação com o aluno). Se o professor modelar, em aula, formas de abordar a falha do aluno com compaixão e com reações construtivas, bem como ser consistente na interação com o aluno, há maior probabilidade de o aluno relacionar-se consigo e com o professor de forma positiva e construtiva.

Foi extremamente gratificante poder observar isso a acontecer nas aulas que dei – os alunos pareciam ter menos medo de falhar e agiam com simpatia tanto comigo como com colegas, o que poderia estar relacionado com a menor diferença de idades entre mim e os alunos. Criar um espaço seguro na sala de aula depende, na minha opinião, da consciência, consistência e modelação do professor.

Quanto à avaliação, pude notar a importância de definir de forma muito clara os critérios de avaliação. Por um lado, essa definição permitirá aos alunos e professores guiar-se sobre quais os elementos a ter em conta no contexto da escola onde se inserem e para a avaliação ser o mais justa e contextualizada possível. Por outro, ajudará o professor a limitar o efeito da subjetividade da avaliação contínua ao avaliar um momento de performance.

Considero importante que a avaliação e classificação atribuída ao momento da performance seja sobre esse momento e não sobre a evolução do aluno. De outra forma, não vejo como será possível o aluno perceber onde se insere na classificação normativa e misturam-se os vários momentos de avaliação.

Apesar de não crer que se deva incentivar à competição entre os alunos da Escola, sinto que é essencial prepará-los para a natureza efémera e final do momento da performance. A profissão de um músico será de alta performance, comparável aos desportistas de alta competição: para o público, a evolução não será algo a ter em conta, mas a qualidade do momento musical. Evitar essa realidade no momento escolar poderá ser mais nocivo do que protetor. Acrescentaria que a avaliação, nas suas várias formas (diagnóstica, formativa e sumativa), deveria ser usada como uma ferramenta para informar professor e aluno dos aspetos a melhorar e como o fazer daí em diante. Nesse sentido, não se deverão usar indicações "estéreis" sobre a classificação e avaliação (como apenas informar a classificação numérica) mas aproveitar essa informação para planear o trabalho futuro.

Um aspeto sobre o qual refleti diversas vezes ao longo do ano letivo foi a subjetividade. Não devo tomar como garantido que a minha perspetiva do mundo coincide com a dos outros, nem a linguagem que uso para a descrever. Dessa forma, pude observar que a minha forma de pensar é bastante diferente da dos alunos e que, no futuro, terei de praticar

e aprimorar a “tradução” dos meus pensamentos para um tipo de linguagem que o aluno à minha frente perceba. Por outro lado, também será importante não assumir *a priori* que o aluno está a compreender a linguagem utilizada apenas porque me faz sentido a forma como estou a explicar. Será então preciso aferi--lo, por exemplo, pedindo que o aluno explique por palavras suas. De forma geral, a minha abordagem, nomeadamente linguística, terá de ser pautada por cautela (de tal forma que o aluno perceba o que eu lhe estiver a explicar). Contudo, também deverá de ser confiante, pois é mais provável o aluno sentir-se seguro com alguém que confia e e/ou acredita no que diz.

Nesse sentido, é importante dotar o aluno de vocabulário com o qual possa descrever os fenómenos (musicais, técnicos ou outros), perceber como e porque ocorrem e como os corrigir, se necessário. Isto poderá ajudar o aluno a ganhar maior autonomia na execução e estudo. Dessa forma, o objetivo ideal/final será ajudar o aluno a tornar-se professor de si mesmo.

PARTE II

Introdução

A segunda parte deste trabalho visa analisar relações interdisciplinares entre a Música de Câmara e Ginástica Acrobática. A problemática a abordar focar-se-á nos papéis do professor e do treinador – em específico na dinâmica de grupo (gestão e autonomia dos grupos, componente interpessoal, organização e autorregulação do grupo enquanto entidade coletiva).

Mais especificamente, pretende-se compreender, através de uma análise comparada das duas disciplinas, se esta abordagem interdisciplinar poderá informar a prática educativa quer dos professores de Música de Câmara quer dos treinadores de Ginástica Acrobática, estabelecendo a seguinte hipótese: **existem estratégias comuns entre a ginástica acrobática e a música de câmara que apontam a uma equivalência entre as funções do professor e do treinador, onde estes desempenham as duas funções (ambos são professores e são treinadores)**. Todavia, a especificidade destas disciplinas leva a que haja entendimentos diferenciados sobre uma mesma questão, diversidade resultante da natureza disciplinar de cada prática, confrontada com o âmbito interdisciplinar do papel de professor/treinador. Uma abordagem integradora sobre estas duas disciplinas pode conduzir à elaboração de uma perspetiva transdisciplinar.

1. Metodologia

Neste trabalho, partimos de uma abordagem metodológica com base na fenomenologia[1]. Em primeiro lugar, por serem duas disciplinas que pratiquei ao longo da minha vida e nas quais observei semelhanças tanto na *praxis* dos treinadores e professores como na organização formal destas duas atividades.

A fenomenologia, enquanto abordagem metodológica, é uma ciência eidética, ou seja, que procura o entendimento da essência do fenómeno por descrição e não por dedução (Oliveira & Cunha, 2021). Dessa forma, trata da análise e interpretação dos fenómenos, como eles são vividos pela consciência. O próprio fenómeno apresenta-se como o objeto de estudo.

A fenomenologia considera a "intuição como equivalente à visão intelectual do objeto de conhecimento, do dado analisado, que é o fenômeno, ou seja, aquilo que se apresenta ao sujeito que o questiona" (Oliveira & Cunha, 2021, p. 3).

Como método de aproximação à realidade prática, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas onde se recorreu à opinião de um conjunto de personalidades, no âmbito nacional – seis professores de Música de Câmara que exercem em escolas do Ensino Superior e cinco treinadores com experiência ao nível da Alta Competição – todos eles a exercer atividade em Portugal.

Um primeiro passo de apropriação deste universo teórico, através da elaboração de um estado da arte, conduziu não só aos conceitos-chave aplicáveis tanto na Música de Câmara quanto na ACRO (Ginástica Acrobática) como à noção da Dinâmica de Grupo como elemento central, comum às duas disciplinas. Os conceitos-base da Dinâmica de Grupo serviram como enquadramento para uma análise distanciada[2] dos fenómenos em apreço, fornecendo o quadro metodológico para o diálogo com as personalidades que nos conduziram a uma aproximação ao terreno na sua dimensão entitativa.

Segue-se a realização de uma sistematização dos dados obtidos em entrevistas semiestruturadas (em apêndice, encontra-se a transcrição integral), com recurso ao processo de 'redução eidética', através da sinalização dos conceitos presentes tanto na literatura teórica quanto nas entrevistas referidas, identificação das consonâncias e dissonâncias apresentadas nas respostas e sua relação com a literatura teórica.

[1] Características do método: libertar-se de preconceitos (conceituações prévias); privilegiar a experienciação do fenómeno e, em cada vez que se retorna ao objeto, a integração dessa experiência.

1ª leitura: aberta, sem conceitos prévios

2ª leitura: varrimentos sucessivos em que o objeto se vai definindo para a minha consciência

Varrimentos: 1º abordagem teórica – com esforço parentético, de colocar entre parêntesis a minha experiência; leitura da bibliografia; cada entrevista é analisada com base nos conceitos que a revisão de literatura proporcionou; cada leitura é um varrimento; cada varrimento é feito através da análise textual da entrevista – o que ela tem de facto – e desta enquanto ato de diálogo; na discussão irá retornar-se à parte teórica sobre o que é revelou pertinente nas entrevistas; finalmente: confrontar a hipótese de partida, a ser confirmada ou infirmada, no todo ou em parte.

[2] No sentido da *epoché* fenomenológica.

2. Música de câmara
2.1. História de um conceito

A música de câmara é um conceito plástico que, à semelhança de outros conceitos e termos associados à música erudita europeia, tem tido diferentes significados ao longo do tempo e estado em constante evolução (Tovey, 1989/1928). O termo em si, música de câmara (*musica da camera*, em italiano; *musique de chambre*, em francês; *chamber music*, em inglês; *Kammermusik*, no alemão), denota música escrita para ser realizada numa câmara, enquanto sala doméstica privada (tanto de cortes como nas casas de indivíduos abastados), ou o evento musical nela realizado – por outras palavras, música composta como música de câmara ou música apresentada como música de câmara (Baron, 1998; Bashford, 2001).

Apesar de defender que é um erro procurar reduzir a uma definição comum os resultados de fases distintas deste processo de evolução, Tovey oferece, ainda assim, uma definição geral da música de câmara: é a música instrumental escrita para um grupo de intérpretes individuais, com o intuito de ser ouvida em salas como as presentes em casas privadas e sem depender de algo extrínseco – a música de câmara como um fim em si mesma. Quando este tipo de música servia para acompanhar um jantar principesco ou uma dança, por exemplo, já seria um meio para um fim, logo, não seria música de câmara (Tovey, 1989/1928). Tovey refere que, na Alemanha, a música de câmara incluía a música para grupos de três ou mais pessoas – um concerto por um dueto não seria considerado um concerto de música de câmara – não havendo um limite superior estabelecido para o número de músicos.

O autor assinala também que, no período Clássico, estes grupos não incluíam instrumentos cuja necessidade de utilização pudesse ser questionada, pelo tratamento destes no *ensemble* requerer aos músicos tocar os seus instrumentos de forma pouco idiomática e coerente: a escrita para o grupo não deveria obrigar a um uso repressivo de um instrumento (não permitir a força dinâmica normal de um instrumento) ou o uso de um instrumento que não é audível senão quando existe esforço constante para tocar o mais *forte* possível e quando os restantes instrumentos do grupo reprimem a sua dinâmica, para não se sobreporem a ele.

Para Tovey, todos os instrumentos (ou partes) devem ser necessários e o *ensemble* deve estar completo e coerente em si mesmo (1989/1928). Além disso, no período Barroco, a noção de parte individual prendia-se à parte musical, independente do número de intérpretes, e não à relação parte-intérprete: os Trios para órgão de Bach implicavam um só intérprete a tocar três partes (dois registos manuais e uma pedaleira); por outro lado, um Trio para violino, flauta e contínuo (como o presente em *Das Muskalische Opfer*) implica quatro intérpretes (um violinista, um flautista, um violoncelo/instrumento melódico grave a tocar a linha baixo – do baixo contínuo – e um instrumento harmónico de teclas para realizar a parte harmónica e/ou ornamental da linha do baixo). Deste modo, só no período Clássico, quando o enquadramento harmónico era obtido pelos instrumentos principais, sem qualquer parte a eles subordinada (o contínuo), é que a música de câmara podia ser definida como um *ensemble* em que cada intérprete colabora com uma parte individual (Tovey, 1989/1928). Assim, Tovey clarifica os critérios clássicos para a música de câmara a partir de 1760: a música de câmara é música em grandes formas (equivalentes ao

Concerto ou à Sinfonia) para um grupo de instrumentos solistas que têm capacidade musical equivalente e planos sonoros equivalentes (podendo não ser iguais); a música de câmara requer apenas o número de instrumentistas para os quais foram escritas partes individuais – em que todas e apenas as notas escritas devem ser ouvidas (Tovey, 1989/1928).

Para Bashford (2001), no *Grove Music Online*, a música de câmara é, ao nível do uso atual do termo, o tipo de música de conjunto apresentada por pequenos grupos (ou seja, com dois ou mais elementos, em que cada instrumentista tem uma parte solista), realizada em contextos intimistas – desde o doméstico às pequenas salas de concerto com pouco público –, em que a música composta vale por si mesma e é tocada para fruição social e musical das pessoas que a realizam.

Radice (2015) refere que uma noção contemporânea da música de câmara, além de implicar uma obra que requer mais do que um intérprete, cada um a tocar a sua parte específica, não requer a intervenção de um maestro.

Segundo Baron (1998), a música de câmara pode ser definida através de cinco pontos-chave: a música de câmara é música instrumental, é música de grupo (para dois ou mais intérpretes), é solística (ou seja, cada instrumentista tem uma parte individual que mais ninguém toca), tem como objetivo o *ensemble* (a música não deve destacar o virtuosismo de um só intérprete) e uma das suas características mais importantes é a intimidade, seja implícita ou explícita. O autor ressalva que estes critérios podem ser aplicados a práticas de qualquer cultura fora da tradição "clássica" europeia (desde que seja música intimista de grupos instrumentais eruditos), e que são passíveis de alterações e exceções. Uma destas exceções é o baixo contínuo em obras camerísticas dos séculos XVII e XVIII: a *bass line* (linha do baixo) incluída implica apenas um instrumentista; contudo, o baixo contínuo implicava dois – um de um instrumento de cordas friccionadas ou de sopro grave que tocasse a linha do baixo e um outro que tocasse o instrumento harmónico que realiza os acordes, preenchendo as harmonias. Como teriam cores tímbricas diferentes, ambos seriam sempre audíveis e, apesar de dobrarem a mesma linha, as adições contrapontísticas e ornamentais do instrumento harmónico fariam com que os dois instrumentos tivessem um tratamento solístico em que cada um tem a sua parte (Baron, 1998). Para Baron (1998), a música de câmara com voz, por exemplo, só é classificável enquanto música de câmara se a voz for tratada como um instrumento, ou seja, se a obra não tiver como objetivo principal a interpretação de um texto. No contexto da música de câmara, cada instrumentista preserva a sua identidade individual enquanto contribui para a criação de um todo, partilhando a sua experiência com outros músicos; a música a solo, para um só intérprete, não permite esta partilha interpessoal e a música orquestral, em que mais do que um instrumentista toca a mesma parte musical, não permite a preservação da individualidade. É impossível apurar se algumas das obras do século XVII e XVIII, que hoje se consideram música de câmara, foram compostas para um grupo de câmara (com um intérprete por parte) ou para uma orquestra de câmara (com mais do que um intérprete por parte) (Baron, 1998). Além disso, só no final do século XIX a música de câmara passou a contemplar exclusivamente a música instrumental, solística e intimista para *ensemble* (Baron, 1998). Quanto à quantidade de intérpretes, Baron (1998) define que um pequeno grupo é constituído por dois a treze instrumentos, reconhecendo que, de forma geral, se considerará um grupo pequeno quando este não ultrapassa nove instrumentos.

Para McCaleb (2022), as definições existentes (principalmente as mais atuais), relativas tanto à prática da música de câmara como ao seu repertório, são profundamente regidas por precedentes históricos e prendem-se a detalhes superficiais que permitam a distinção entre o que se pode considerar ou não "música de câmara real, autêntica ou de boa qualidade"[3] (McCaleb, 2022, p. 31). Dentro destes detalhes estão os instrumentos utilizados, o número de intérpretes e partes, ou o local onde a prática decorre, se tem ou não maestro. Estas definições tendem a ser rígidas; contudo, não se observa na literatura sobre música de câmara uma concordância, de forma consistente, sobre quais são os critérios a utilizar para a definir (McCaleb, 2022). Segundo McCaleb (2022), apesar dos contextos históricos que promoveram o surgimento da música de câmara já não serem os presentes, mantêm-se impressões modernas desses mesmos contextos como forma de medir a possível autenticidade das práticas e repertório camerístico.

No âmbito académico, a música de câmara tem vindo a ser historicamente abordada enquanto fenómeno musicológico, sendo a maioria da literatura desenvolvida sobre o repertório, não sobre a performance ou prática. Só por volta do início do século XXI se começou a trabalhar a perspetiva da performance musical, investigando ambas as vertentes – repertório e prática, separadamente ou em conjunto (McCaleb, 2022). Ao invés de estudar estes dois aspetos de forma separada (abordagem que refere ser útil e importante), o autor define a música de câmara como não só a soma das características da música de câmara como atividade e repertório, como o próprio diálogo entre a atividade e o repertório. Nesse sentido, os elementos em comum que se lhe afiguram mais relevantes são a "centralidade das relações íntimas e a economia de recursos"[4] (McCaleb, 2022, p. 32). De uma forma geral, é uma prática musical dentro do contexto da música erudita ocidental (onde se distingue compositor, performer e público), com um número reduzido de executantes – cada um com sua parte e, habitualmente, com instrumentos de orquestra – em que há uma expectativa generalizada de que se toque a partir de algo notado, já composto; é também uma forma de criar experiências musicais intimistas para todos os que participam, através de uma economia de material musical (McCaleb, 2022). Por outras palavras, música de câmara pode significar tanto o repertório específico a que se refere como uma forma de abordar e trabalhar repertório para música de conjunto.

2.2. Do espaço performativo ao género musical

Segundo Baron (1998), o termo 'música de câmara' foi utilizado pela primeira vez por Nicola Vicentino em *L'Antica Musica*, em 1555. Nesta obra literária, o termo estaria associado aos madrigais italianos e *chansons* francesas, música vocal de grupo de caráter suave, apresentados nos palácios da nobreza. Tal seria distinto da música vocal de grupo eclesiástica, realizada nas igrejas, que teria um volume de som mais elevado e evitaria subtilezas da expressão musical presentes na música de câmara. A música de câmara pertencia à categoria da música secular, onde também se inclui a música para dança e teatro (Baron, 1998).

[3] Tradução pela autora do original: "*real, authentic, or good chamber music*" (McCaleb, 2022, p. 31)

[4] Tradução pela autora do original: "*the centrality of intimate relationships and the economy of resources*" (McCaleb, 2022, p. 32)

Para Radice (2015), o termo terá sido introduzido mais tarde, no século XVII, pelo teorista Marco Scacchi, que distinguia três contextos onde se poderia encontrar música na época: *musica ecclesiastica* (música realizada na igreja), *musica theatralis* (música realizada nos teatros) e *musica cubicularis* (música de câmara, realizada em ambiente doméstico, em residência privada). Sébastien de Brossard, no seu *Dictionnarie de musique*, em 1703, também contrasta a música de câmara com a música de igreja e de teatro, considerando como música de câmara toda a música secular vocal e instrumental não associada com o teatro; contudo, na prática da altura, estas distinções tornavam-se pouco claras (Baron, 1998; Bashford, 2021). Baron (1998) assinala que, durante a maior parte do século XVII, fazia-se uma distinção entre a música de corte e a música de câmara; a primeira seria uma forma de entretenimento formal com apresentações de *ensembles* vocais, com ou sem instrumentos, nas casas e palácios da nobreza e a segunda funcionaria como "música de fundo" para conversas e jantares nos mesmos espaços. Por volta do fim do século, a música de câmara na Europa passaria a ser qualquer música apresentada nas cortes e palácios, secular ou sacra (Baron, 1998).

No contexto real europeu do século XVII, a música funcionava como um símbolo do poder e *status* dos monarcas e não só se empregavam músicos profissionais para a realização de concertos privados em pequena escala nas cortes, como estes músicos tocavam, também de forma privada, com os governantes e membros de suas famílias, frequentemente músicos amadores. Alguns músicos eram nomeados para cargos em que teriam de compor e supervisionar a performance da música de câmara, por exemplo: Sigismondo d'India detinha o título *maestro di musica della camera*, na corte de Carlo Emanuele I, na Itália; Henry Lawes era *Composer in ye Private Musick for Lutes & Voices*, na Inglaterra; o grupo *La Musique de la Chambre*, na corte de Luís XIV, em França, tocava em eventos nas *tragédies en musique*, nos *ballets*, em festas, entre outros (Bashford, 2001). Os primeiros concertos públicos de música de câmara terão ocorrido entre 1672 e 1678 na casa de John Banister, em Londres (Padilla, 2021).

No final do século XVII, a designação *da camera* (de câmara) também era aplicada em Itália a Sonatas e Concertos formados por grupos de danças, em contraste com a designação *da chiesa* (da igreja), relacionada com obras em quatro andamentos com contínuo de órgão. Ambas as formas musicais não tinham, na prática, uma diferenciação de função: obras *da chiesa* podiam conter danças e *sonatas da chiesa* podiam ser apresentadas nas câmaras e salões domésticos; além disso, as danças nestas obras podiam ser compostas não só para ouvir, mas também para dançar (Bashford, 2001).

Ao longo do século XVIII, o termo 'música de câmara' foi estando progressivamente associado com música somente instrumental (sonatas, trios e quartetos, por exemplo), apresentada em contexto doméstico. Só por volta do final do século XIX é que passou a significar música predominantemente instrumental para pequenos grupos, realizada tanto em contextos privados como públicos (Bashford, 2001).

Durante o século XVIII, a escrita de música para a câmara era a de música "séria", ou seja, cuja apresentação se concentrava na música pela música – semelhante ao conceito de música absoluta do Romantismo. Baron (1998) explica que a música programática e a música cujo objetivo é apenas demonstrar o virtuosismo de um intérprete não deve ser considerada "séria". O caráter intimista e não-religioso da música de câmara tornava as salas domésticas os locais mais adequados para a realizar (ao invés das igrejas, dos teatros e ao ar livre). Contudo, a evolução do pianoforte para um instrumento

significativamente mais robusto e com uma maior gama dinâmica, bem como o surgimento das primeiras salas públicas de concerto promoveram a transportação gradual da música de câmara do ambiente doméstico também para o público (Cotter-Lockard, 2012; Radice, 2015). A criação de uma prática concertante comercial permitiu aos músicos amadores (e público em geral) ouvir música de câmara para além das suas capacidades técnicas, tocada por músicos profissionais, enquanto, simultaneamente, aumentou o número de potenciais ouvintes de música de câmara (Bashford, 2001).

A queda da aristocracia, ascensão da burguesia e consequente "criação" da classe média levou a uma mudança radical da profissão do compositor e sua capacidade de viver das suas obras, bem como à criação de novas oportunidades comerciais e de promoção da música de câmara (Bashford, 2001; Cotter-Lockard, 2012; Radice, 2015). Muitas editoras musicais e vendedores de instrumentos vingaram no século XVIII, aproveitando a procura dos músicos amadores da classe média e média-alta, e promovendo os produtos com funções domésticas, ou seja, os que permitiam a realização de música de câmara por músicos amadores de capacidades musicais limitadas. A classe média, em ascenção, passou a ser um dos patronos mais importantes da música de câmara, não só comprando partituras e instrumentos (especialmente pianos), mas adquirindo bilhetes e subscrições de concertos para os concertos públicos, à medida que estes se foram desenvolvendo (Bashford, 2001). Deste modo, a música de câmara era realizada tanto nas casas da aristocracia como nas da classe média – fazendo parte integral da vida familiar dos dois contextos –, com o objetivo tanto de promover o *status* da família como promover o prazer e prática diletante e amadora. À semelhança da prática camerística no século XVII, a atividade musical doméstica era importante a nível social e era realizada tanto no seio da família como entre amigos e visitantes. Nas residências mais ricas, podiam empregar-se músicos profissionais para a prática da música de câmara, como forma de obter prestígio social. Tal ainda acontecia nas cortes (como é o caso de Mannheim e Berlim, no século XVIII), onde músicos profissionais tocavam para assembleias de nobres, dignatários e cortesãos (Baron, 1998; Bashford, 2001).

É também durante a segunda metade do século XVIII que fica estabelecido, devido ao abandono gradual da prática do baixo contínuo, que cada nota escrita passa a representar somente a do seu nome na oitava em que surge – o enriquecimento harmónico dependeria apenas dos dedos dos intérpretes e não de mecanismos que dobrariam oitavas ou acordes (Tovey, 1989/1928). Nesse sentido, a omissão de instrumentos harmónicos em obras do final do período Barroco – como a *Sonata à Quattro per due Violini, Violetta, e Violoncello senza Cembalo*, de Alessandro Scarlatti – surge como um afastamento da tradição do Baixo contínuo, prevalente na época, e um passo no sentido da criação da música de câmara enquanto género musical (Padilla, 2021). Em meados do século XVIII, a música com tratamento solístico dos instrumentos (distinto do tratamento em naipe, da prática orquestral) surgia nos vários contextos musicais, ainda que principalmente no sacro e no doméstico (Baron, 1998).

A estandardização dos géneros composicionais camerísticos no período Clássico (a partir da segunda metade do século XVIII), definidos exclusivamente pela instrumentação (quarteto de cordas, trio e quarteto com piano, etc.), veio a substituir formas instrumentais para um ou mais instrumentistas solistas como o Divertimento, Serenada e Noturno, e a alterar a prática da "música para a câmara" para música baseada na tipologia de grupos,

ao invés da localização onde era realizada – sala doméstica e privada –, ou a sua função – performance musical intimista para o usufruto de quem toca e, quando o espaço permitia, de um público composto por poucas pessoas (Baron, 1998; Cotter-Lockard, 2012; Padilla, 2021).

O principal género camerístico do final do século XVIII, o quarteto de cordas vienense de Haydn e Mozart, era, segundo Bashford (2001), tendencialmente destinado para ser tocado num ambiente intimista, por intérpretes competentes e um pequeno público *connoisseur* composto por ouvintes atentos e sérios.

Segundo Baron (1998), os instrumentos, tipologias de grupo e caráter profissional ou amador eram fatores diferenciadores para se considerar algo música de câmara ou não, durante o século XIX; o quarteto de cordas apresentado por um quarteto profissional era música de câmara enquanto um quinteto de sopros de madeira apresentado por músicos amadores não o era. A predileção do quarteto de cordas era óbvia e era comum considerar-se música para grupos com instrumentos de sopro "*Hausmusik*", algo inferior à "*Kammermusik*" (Baron, 1998, pp. 3-4). Bashford (2001) explica que a prática de *Hausmusik*, altamente promovida nos séculos XIX e XX, consistia em se tocar música vocal ou instrumental em casa, sem público, e para o entretenimento da família.

Do século XVIII para o século XIX, as salas de concerto típicas passaram de albergar cerca de 550 pessoas para cerca de 2400, acomodando em palco grandes formas musicais – óperas, sinfonias, oratórios e concertos – com uma instrumentação cada vez maior e mais rica (Radice, 2015). As sonoridades exploradas em grande parte da música de câmara do Romantismo sugerem, segundo Bashford (2001), que os compositores estavam crescentemente a escrever para a apresentação em salas de concerto públicas, ao invés das salas domésticas. Em meados do século XIX, os concertos de música de câmara começaram a adquirir um teor mais racional e cerebral, dotando o público de notas de programa com informação sobre elementos analíticos da música a apresentar (nomeadamente em séries de concertos em Londres); era também fomentada a audição ativa e atenta da performance, bem como a intimidade que fizera parte da música de câmara enquanto atividade doméstica (Bashford, 2001).

De meados do século XIX em diante, havia tanta prevalência de música de câmara "séria" nas salas de concerto públicas como em salões privados (Baron, 1998). Isto prendia-se, também, a razões financeiras: o sucesso da música de câmara enquanto género foi influenciado pelo baixo custo que comportava – eram necessários poucos músicos, muitas vezes em grupos já formados, o que facilitava a logística de ensaios e concertos – comparativamente, por exemplo, a uma orquestra (Bashford, 2001; Padilla, 2021). Nesse sentido, no final do século XIX, começaram a firmar-se grupos "permanentes" e itinerantes, principalmente quartetos de cordas, cuja atividade continuada e ensaios intensivos possibilitavam uma muito elevada coesão de grupo e sonora, bem como uma incremental dificuldade técnica e de junção. A formação destes *ensembles* profissionais aumentou exponencialmente no século XX. Por outro lado, para a maior parte dos músicos amadores, a audição de concertos de música de câmara passou a ter pelo menos o mesmo grau de importância da participação na prática da música de câmara em ambiente privado (Bashford, 2001).

A maioria das obras camerísticas apresentadas nas salas de concerto eram compostas com músicos profissionais em mente – ocasionalmente músicos específicos –; inclusive, no início do século, alguns compositores escreviam um tipo de música de câmara

denominado *quatuor brillant*, um género semelhante ao concerto em que o primeiro violino tinha um tratamento solístico e os restantes instrumentos do quarteto detinham o acompanhamento, frequentemente simples. Este género permitia aos violinistas virtuosos fazer digressões de forma mais económica, necessitando somente de outros três músicos em cada lugar, não precisando estes de uma tão elevada proficiência técnica (Bashford, 2001). Ao nível da composição, floresceu no século XIX a prática de transcrever e arranjar obras operáticas ou concertantes para piano ou grupos de pequenas dimensões, o que, na prática, transportava a música das salas de concerto e teatro públicos para o ambiente doméstico; por outro lado, alguns compositores escreviam obras mais acessíveis, especificamente para as necessidades dos músicos amadores (Bashford, 2001). A existência de grupos camerísticos profissionais, inédita até ao início do século XIX, foi possibilitada por listas de subscrição, em que os grupos eram patrocinados e apoiados financeiramente por um mecenas (Padilla, 2021).

Para Baron (1998), os géneros camerísticos, historicamente definidos pela instrumentação, levam a uma alteração da função da música de câmara de acordo com a época em que está a ser realizada: um grupo de sopros de metais a tocar ao ar livre no século XVII não seria música de câmara; contudo, em meados do século XX, o mesmo tipo de grupo a tocar para o seu prazer e para a fruição de um número reduzido de pessoas ao ar livre ou numa igreja, poderia ser considerado música de câmara; uma obra escrita para quarteto de cordas tocada por uma orquestra para milhares de pessoas também dificilmente será considerada música de câmara. A história da música de câmara revela, para o autor, uma constante antítese entre a performance musical intimista e privada e a performance musical pública e vistosa (Baron, 1998). Deste modo, a música de câmara deixou de estar subordinada ao tipo de localização onde se encontrava e à função intimista, bastando a performance musical dar, auditiva e visualmente ao público, a impressão da localização e função que a música pode ter, ou teve no passado (Baron, 1998).

No final do século XIX e início do século XX, marcado pela transformação da tonalidade, os grupos de música de câmara passaram a ser o veículo ideal para a experimentação de novas e, frequentemente, inovadoras expressões musicais e consequentes estilos composicionais. Com um relevar do timbre, ritmo e tempo (ao invés de harmonia e melodia, por exemplo), fomentou-se a criação de grupos *ad hoc* e com instrumentações mais diversificadas e incomuns (nomeadamente com a reintrodução da voz, com ou sem texto), a fim de se testar novas sonoridades. Estas sonoridades foram fortemente enriquecidas pelo surgimento de cursos universitários de etnomusicologia, onde o estudo das práticas musicais de todo o mundo fez surgir, nos grupos de música de câmara, instrumentos tradicionais oriundos de várias nações, nomeadamente de fora da Europa, bem como a escrita, para instrumentos ocidentais, à maneira de, por exemplo, instrumentos tradicionais asiáticos. Os *ensembles* de câmara de música contemporânea, tendencialmente, são formados por músicos especializados na interpretação em concerto de repertório hodierno (Radice, 2015). A maioria da música de câmara composta no século XX não só foi escrita para instrumentistas altamente capazes (não tanto para a esfera amadora) como para performance nas salas de concerto públicas e audição em formato gravado (Bashford, 2001).

Na primeira metade do século XX, o surgimento e proliferação das estações de radiodifusão e gravações sonoras revolucionou a prática musical doméstica, permitindo,

nomeadamente, que o repertório camerístico fosse acessível a quem, por razões demográficas e socioeconómicas, não o podia ouvir nas salas de concerto. Os entusiastas da música de câmara puderam familiarizar-se mais com o repertório, e a audição frequente das mesmas obras em diferentes gravações "clássicas" reforçou o repertório canónico e central da música de câmara. Durante as décadas de 1920 e 1930, os concertos eram tendencialmente compostos por três ou quatro obras contrastantes e de diferentes compositores, contendo frequentemente uma obra moderna. Ainda que se mantivesse a prática generalizada de tocar piano e cantar nas casas da classe média, o entretenimento musical passou a ser determinado pela audição de música em diferido, ao invés da performance da música ao vivo. A difusão da música de câmara por meio de gravações ou transmissões pelas estações de rádio levou a que a maior parte do repertório camerístico retornasse aos ambientes privados que tanto definiram a música de câmara (mesmo que, atualmente, possam não ser ambientes domésticos – pela audição de música de câmara em carros ou telemóveis com sistemas de som, por exemplo) (Bashford, 2001).

Por outro lado, a segunda metade do século XX foi um período em que se ampliou o que se considera música de câmara também pelo movimento da música antiga, com a redescoberta de repertório pré-Clássico, estilos de performance historicamente informada e a utilização de instrumentos "de época". Desse modo, surgiram vários *ensembles* dedicados ora à música de câmara dos períodos Renascentista e Barroco, ora à dos períodos Clássico e Romântico inicial. Simultaneamente, ramificaram-se as especializações dos grupos: por um lado, há grupos que só tocam o repertório nuclear e já consagrado da música de câmara, em instrumentos modernos; por outro, existem os que apenas tocam música antiga, em instrumentos de época; finalmente, existem os especialistas em música nova/contemporânea de vanguarda (Bashford, 2001). De forma geral, existem tanto grupos de música de câmara que funcionam por projetos, juntando-se para poucos concertos, como grupos que se firmam enquanto *ensembles* profissionais a longo prazo (Cotter-Lockard, 2012).

Segundo Bashford (2001), apesar da prática da música de conjunto ter mantido um papel de destaque na educação musical em conservatórios, a sua importância para o desenvolvimento musical dos jovens tem vindo a ser reconhecida, sendo exemplos deste reconhecimento a publicação de música fácil de executar e o surgimento de organizações para instrumentistas jovens mais avançados.

2.3. Da atividade ao repertório camerístico

Roy e Dowd (2010) distinguem a música enquanto objeto e atividade. Segundo os autores, "A Música é frequentemente tratada como um objeto – possuidor de um momento de criação, estabilidade de características ao longo do espaço e do tempo, e com potencial de uso e de efeito"[5] (2010, p. 6). Na qualidade de conceito abstrato, a música – no caso da tradição clássica, codificada em notação musical e obedecendo a um sistema tonal estabelecido – pode ser recontextualizada no espaço e no tempo. Exemplo disso é a performance de obras compostas para pequenas salas de ambiente doméstico em salas

[5] Tradução pela autora do original: "*Music is often treated as an object – a thing that has a moment of creation, a stability of characteristics across time and place, and potential for use and effects*" (Roy & Dowd, 2010, p. 6).

de concerto de grandes dimensões cem ou duzentos anos após a sua composição (Roy & Dowd, 2010).

A música também tem sido considerada, ao longo da história, nomeadamente na Europa, como um bem, produto ou serviço que se pode comprar ou vender: os músicos e compositores eram pagos pelo seu trabalho pela Igreja, a aristocracia (ou iniciativa privada como a burguesia) ou o Estado, realizando trocas comerciais pelos seus serviços. Desde o final do século XVI, com a venda de partituras, as notas fixadas numa partitura "objectivaram-se", podendo ser comercializadas. As novas tecnologias da transição do século XIX para o XX, que permitiam a fixação do momento da performance em gravações áudio, e, eventualmente, vídeo, resultaram no crescimento das indústrias de gravação, radiodifusão e audiovisual fílmica, e na mercantilização da música como norma na maioria das sociedades (Roy & Dowd, 2010; Turino, 2008). Segundo Turino (2008), a prática de "comprar música" quando se compra um *Compact Disc* (CD) revela a crença, culturalmente específica (geralmente de sociedades cosmopolitas e capitalistas), de que, tendencialmente, a música é um produto que pertence a quem detém os direitos de autor e que é vendida aos consumidores (em formato de gravação) como sendo autêntica. Uma gravação, sendo uma representação de uma performance, é tida como a performance propriamente dita – contrariamente, uma fotografia de uma pessoa é vista como uma representação dessa pessoa e não como a pessoa propriamente dita (Turino, 2008). Tanto as notas musicais fixadas no papel, como a performance e a sua reprodução tecnológica podem ser considerados, atualmente, objetos a explorar comercialmente. Fruto de um processo de reificação a nível cultural e histórico, a música enquanto objeto (*objectness*) é uma construção social que está presente no quotidiano, incorporada e popularizada pelas indústrias e instituições que dela beneficiam (Roy & Dowd, 2010; Turino, 2008).

Quanto à música enquanto atividade, Roy e Dowd referem "Mais do que um objeto com qualidades fixas, a música pode ser tratada como algo em processo de se tornar, mas sem nunca atingir plenamente o estatuto de objeto, algo sem restrições e de limites abertos, algo que é antes um verbo ("musicando") do que um substantivo"[6] (2010, p. 9). Este termo, *musicking* (gerúndio do verbo inglês de "to music"), foi cunhado pelo musicólogo Christopher Small, que o explica desta forma:

> "Musicar" é tomar parte, seja de que forma for, numa performance musical. Isso não significa apenas que se toca, mas que também se escuta; que se providencia material para a performance – ao qual chamamos compor; que se prepara para a performance – designado habitualmente por estudar/praticar, ensaiar ou dominar [num nível de excelência, a música]; ou ainda participar numa atividade dessa natureza, que se revista de um âmbito de encontro humano como é o caso da performance musical. E, neste âmbito, certamente se inclui a dança, se alguém estiver a dançar – e em algumas culturas, se não estiver ninguém a dançar, não se está "musicando" – podemos até estender ocasionalmente o conceito, por analogia, ao funcionário na bilheteira, enquanto vende bilhetes, o afinador do piano e os

[6] Tradução pela autora do original: "*Rather than an object with fixed qualities, music can be treated as something always becoming that never achieves full object status, something unbounded and open, something that is a verb ("musicking") rather than a noun*" (Roy & Dowd, 2010, p. 9)

> funcionários de limpeza que se encarregam da sala após o momento performativo, na medida em que influenciam de forma efetiva a natureza do do evento que é a performance musical[7] (Small, 2001, pp. 343-344).

Small (2001) rejeita a noção disseminada na tradição erudita europeia de que os compositores detêm o papel principal na cultura musical erudita (por comporem o produto nuclear), de que os músicos que executam uma obra são somente intermediários entre o compositor e o público, e que este último só tem um papel passivo no processo cultural. Para Small, a performance é o aspeto central da música: "Não é verdade que a performance se realiza para que a obra musical seja apresentada. (...) As obras musicais existem para que os músicos tenham o que tocar"[8] (2001, p. 343).

Assim, a música enquanto objeto fixado em notação (repertório) só ganha vida por *musicking* (atividade). O objeto musical e a atividade musical existem sempre inseparáveis e parte integrante da vida social, das relações sociais que se estabelecem entre pessoas, e dependendo das interpretações intersubjetivas que surgem da interação humana. A música e seu significado não existem simplesmente num contexto social, fazem parte do contexto em si (Roy & Dowd, 2010). O comportamento e presença de todos os presentes, os intérpretes e os ouvintes, são parte importante do significado que está a ser criado e impresso na performance (Small, 2001). Roy e Dowd (2010) explicam que a criação musical é fortemente social, exemplificando que, mesmo quando a atividade musical é realizada, aparentemente, por uma só pessoa, esta depende de convenções pré-estabelecidas (como o sistema tonal) e/ou tecnologias criadas por outros (como instrumentos musicais ou de gravação, por exemplo), sendo, para além disso, influenciada pelo seu contexto de vida.

A atividade 'música' não inclui somente o momento da performance, mas também os esforços que a precedem e que contêm elementos musicais e "não-musicais". Os autores mencionam que os quartetos de cordas profissionais da Grã-Bertanha com maior sucesso financeiro e na crítica são os que têm membros capazes de gerir os conflitos interpessoais que surgem nos ensaios e concertos e de se focar em satisfazer-se musicalmente, ao invés do enfoque ser a satisfação do público. As dinâmicas das relações formais e informais dos músicos com quem os rodeia (sejam maestros, produtores, colegas, entre outros) afetam a qualidade da sua performance (Roy & Dowd, 2010).

McCaleb (2022), no contexto da música de câmara, diferencia *chamber music* (enquanto repertório e objeto) e *chamber musicking* (enquanto atividade). Ambos são recheados de importância a nível cultural no âmbito da sociedade ocidental e existe a perceção de que apenas quem foi treinado para entender a música de câmara conseguirá fazê-lo. Segundo o autor, o repertório camerístico requer um nível de proficiência e literacia musical para se apresentar e, tendencialmente, a atividade é vista pelo público como necessitária de conhecimento musical para apreciar em pleno. A exclusividade associada

[7] Tradução pela autora do original: "*To "music" is to take part, in any capacity, in a musical performance. That means not only to perform but also to listen; to provide material for a performance – what we call composing; to prepare for a performance – what we call practicing or rehearsing or woodshedding; or to take part in any activity that can affect the nature of that style of human encounter which is a musical performance. We should certainly include dancing, if anyone is dancing – and in some cultures if no one is dancing then no musicking is happening – and we might even on occasion extend it to what the box-office clerk is doing when he sells tickets, and the person who tunes the piano, and the cleaners who clean up afterwards, since what they do certainly affects the nature of the event which is a musical performance*" (Small, 2001, pp. 341-342).

[8] Tradução pela autora do original: "*It is not true that performance takes place in order to present a musical work. […] Musical works exist in order to give performers something to perform.*" (Small, 2001, p, 343).

à música de câmara tanto resulta na sensação de prestígio e de *connoisseurship* de quem participa (condição de especialista de excelência), tanto como na sensação de alienação de quem não faz parte; este caráter exclusivo tende a reforçar distinções de classes culturais (McCaleb, 2022).

Small (2001), refere que o estilo clássico de *musicking* é um estilo moderno cujos rituais, convenções de comportamento e espaços de performance se foram fixando durante o século XIX. As noções atuais que temos de performance foram sendo aplicadas retroativamente às práticas musicais do passado, pelo que o estilo performativo clássico, ainda que baseado em repertório antigo, é uma conceção moderna. Além disso, o significado da performance das obras também tem mudado com os tempos: as mesmas Sinfonias de L. van Beethoven que chocaram o público do Romantismo são hoje ouvidas e executadas de forma confortável, como algo cujas novidades já foram, há muito, assimiladas (Small, 2001).

No que toca à música de câmara, Small menciona que o termo "música de câmara" só começou a ter significado com o surgimento dos géneros largos da Ópera e do Concerto, que obrigaram à distinção entre *musicking* público e privado, verificando-se a necessidade de espaços de grandes dimensões para a performance, que resultaram no início da separação entre intérpretes e público. Até aí, o autor refere que não teria havido necessidade para o termo porque toda a música que não ocorresse nos espaços eclesiásticos seria música doméstica, de câmara (Small, 2001).

2.4. Intimismo e intimidade

Um dos elementos centrais e cruciais da música de câmara é a "intimidade" (Baron, 1998; McCaleb, 2022). Tal torna-se claro pela prática ter começado em contextos privados, na intimidade das casas e palácios, e frequentemente sem público exterior ao dos habitantes da casa (ou mesmo só com a presença dos músicos participantes na sala). Com a evolução da prática camerística para contextos mais amplos, com audiências de centenas em salas de concerto ou milhões em visualização de vídeos *online*, o conceito de intimidade na música de câmara tem vindo a transformar-se (Baron, 1998)[9].

A 'intimidade' é um conceito marcado pela complexidade – abrangendo várias tipologias de relações –, pela pluralidade de significados ao longo do tempo e pela falta de consenso quanto à sua essência e definição. Sexton e Sexton referem que, na origem etimológica do termo proveniente do latim, "ser íntimo com o outro é ter acesso, e compreender, o seu carácter mais recôndito e profundo"[10] (1982, p. 1). Stiegler e Campbell (2023) explicam que no cerne da intimidade estão a reciprocidade e o aspeto relacional em contextos interpessoais, que criam abertura e intersubjetividade entre as partes envolvidas. Por outro lado, a intimidade pode estar associada tanto a uma proximidade e

[9] Se os já mencionados aparelhos de radiodifusão, a televisão, o *broadcasting* via Internet fizeram com que não fosse necessária a deslocação a locais fora de casa para ouvir a música que não se consegue executar em ambiente doméstico, o avanço de tecnologias interativas, como os computadores, consolas de jogos e máquinas de *karaoke* resultaram na criação de atividades que suplantaram, na maior parte, a música de câmara e que suprimiram a necessidade de estarem outras pessoas presentes para uma atividade musical privada com várias partes (McCaleb, 2022).

[10] Tradução pela autora do original: "*to be intimate with another is to have access to, and to comprehend, his/her innermost character.*" (Sexton & Sexton, 1982, p. 1).

consciência/compreensão (*awareness*) entre duas partes como à comunicação entre estas, que pode ou não ser mediada por algo exterior, como a tecnologia (chamadas telefónicas e videochamadas, por exemplo).

Stiegler e Campbell definem a intimidade musical como "uma experiência musical com carga afetiva marcada por um sentido de abertura e de relacionalidade, percecionadas pelos artistas, ouvintes e textos"[11] (2023, p. 5). Como o contexto da obra destes autores se prende com a música popular dos Estados Unidos da América (EUA), "textos" poderá ser análogo à composição literária e/ou musical, criando o triângulo performativo intérprete-público-obra. A intimidade musical não carece estritamente de reciprocidade, uma vez que pode ser unilateral e sem interação direta; as performances mediadas por tecnologia (*broadcasting* televisivo, radiodifusão, gravações, transmissões em direto pela Internet) são exemplos de situações em que as pessoas podem sentir intimidade não existindo convivência efetiva entre público e intérprete. As qualidades afetivas da música e performance que podem levar à intimidade musical são experienciadas frequentemente em situações de distância, tanto espacial, como temporal e experiencial (como a audição em diferido). Os dois autores ressalvam que as experiências unilaterais de intimidade musical não são menos sinceras ou significativas, pois as conexões do público ao conteúdo transmitido são reais. (Stiegler & Campbell, 2023).

A intimidade musical depende fortemente da perceção que os agentes na experiência musical têm, sendo uma experiência subjetiva marcada por fatores interseccionais e identitários – como a educação, sistemas de crenças, geografia, valores, quandro cultural – ou, por outras palavras, a experiência vivida da pessoa afeta a sua perceção da intimidade e os significados que imprime nos fenómenos que experiencia. Deste modo, a intimidade musical não está vinculada à intenção, pois a receção de uma mesma performance será necessariamente diferente entre membros do público, que podem, ainda assim, sentir-se partes de uma identidade coletiva, uma comunidade – o público –, com significância partilhada (Stiegler & Campbell, 2023). Por outro lado, segundo Stiegler e Campbell (2023) e no contexto da *popular music* dos EUA, as experiências musicais só podem ser consideradas intimistas ou autênticas quando o público as perceciona dessa forma e lhes incute esses significados e valores.

Por outro lado, a experiência musical pode ser considerada inerentemente íntima pela excitação do organismo que o som produz. Para se experienciar música, é necessário receber vibrações no corpo, o que o conecta à fonte sonora (Stiegler & Campbell, 2023). Quanto à audição de uma performance, os executantes são sempre, também, ouvintes. Frequentemente, os executantes são os únicos ouvintes de uma performance, quando tocam sozinhos e para si mesmos. Sentem também de forma mais íntima o som, tanto auditivamente, como pelo tato e ressonância com o corpo, por estarem mais perto dos seus instrumentos e terem contacto direto com as vibrações (Small, 2001).

Em contrapartida, a componente espacial é um dos fatores principais na criação e perceção da intimidade musical (Stiegler & Campbell, 2023). Quanto menor a área espacial da performance mais íntimo será o espaço. Isto afeta tanto a relação de intimidade entre os intérpretes e o público como entre os membros do público, que estarão mais próximos fisicamente. Nesse sentido, o contexto da performance musical ao vivo em salas de

[11] Tradução pela autora do original: "*an affectively charged musical experience marked by a perceived sense of openness and relationality between artists, listeners, and texts*" (Stiegler & Campbell, 2023, p. 5)

dimensões menores (em contraste com arenas ou salas de concerto que albergam centenas ou milhares de pessoas) também agrega dimensões sensoriais que tornam a distância entre membros do público e entre público e intérpretes mais reduzida e íntima: consegue-se ver, ouvir, cheirar, sentir as pessoas que nos rodeiam. Ao nível do público, a proximidade entre os vários membros do público pode inclusivamente resultar no que, em contextos sociais diferentes, se poderia considerar uma violação do espaço pessoal (Stiegler & Campbell, 2023).

Stiegler e Campbell (2023) explicam que a importância dada a nível pessoal, artístico e cultural à autenticidade pode explicar a persistência da intimidade musical como elemento central para o público. Em contextos intimistas, pode-se ter a sensação de que se tornam acessíveis as partes essenciais e reais das pessoas em palco, que se conhece um pouco da sua essência enquanto pessoas ao invés da sua identidade performativa. Os autores referem que os gestos de intimidade presentes numa performance ou gravação reforçam a perceção pelo público da autenticidade dos intérpretes, o que resulta numa perceção de maior intimidade. Estes gestos podem ser tanto intencionais como acidentais e permitem induzir o público a uma noção de acesso aos espaços privados e intimistas dos processos de criação e performance. A disponibilização e consumo de material de gravação excluído do produto final da performance, desde *outtakes* a documentários sobre a realização das gravações, são exemplos de comercialização da ideia da intimidade musical e da sua procura no mercado pelo público.

As relações entre público e personalidades musicais são marcadas pela distância, seja esta geográfica (na audição mediada por tecnologia), económica ou social, e a intimidade musical surge como uma forma de percecionar uma diminuição desse afastamento (Stiegler & Campbell, 2023). Segundo Stiegler e Campbell:

> Quer sejam as tecnologias de gravação o meio que nos coloca no espaço sonoro do estúdio, sejam as letras envolventes ou a *communitas* [comunhão] de uma performance ao vivo, a intimidade musical pode transcender as experiências quotidianas de audição musical, como atividade solitária e com característica desconexão entre o artista e o ouvinte[12] (2023, pp. 135-136).

Baron (1998) refere que a intimidade, no contexto da música de câmara, é uma perceção psicológica cuja essência se prende às ideias de "*smallness*" (exiguidade) e "*closeness*" (proximidade) (Barron, 1998, p. 11). *Smallness* está relacionado com o número de pessoas envolvidas enquanto intérpretes e ouvintes – segundo o autor, o ideal na música de câmara seria os intérpretes constituírem-se, eles mesmos, como os únicos ouvintes, da mesma forma que a dimensão da sala deverá ser grande o suficiente para o som ressoar livremente, mas pequena o suficiente para o som não desaparecer em espaço vazio).

Quanto a *closeness*, tem a ver com a proximidade física dos intérpretes entre si e em entre os intérpretes e o público (quando este exista) – em ambos os casos devem estar

[12] Tradução pela autora do original: "*Whether it is recording techniques that place us into the intimate sonic space of the studio, emotionally compelling lyrics, or the communitas of a live performance, musical intimacy can transcend the everyday experience of music listening as a solitary activity and the characteristic disconnect between artist and listener.*" (Stiegler & Campbell, 2023, pp. 135-136)

tão próximos quanto possível. A proximidade também se poderá observar na interpretação e estética da performance, que deverão ser coesas. Tomando a intimidade como algo que se perceciona, a intimidade dependerá sempre da perspetiva individual e subjetiva de cada pessoa. Todavia, de uma forma geral, uma orquestra sinfónica será percecionada como não pequena (e, por conseguinte, não íntima) e um quarteto de cordas será percecionado como pequeno (Baron, 1998).

Quanto à ideia de *closeness,* referida por Baron (1998), a distância entre público e intérpretes tem vindo a aumentar (com salas com capacidade para albergar cada vez mais pessoas na audiência), ainda que os intérpretes se mantenham próximos física e esteticamente. Tendencialmente, os ouvintes perdem a sensação de proximidade e, consequentemente, de intimidade, quando ouvem o som muito distante (desequilibrado, demasiado suave ou com interferências) ou quando não conseguem ver os músicos. Se se conseguir ouvir adequadamente (com perceção da ressonância e equilíbrio), seja ao vivo ou com auscultadores ou altifalantes, a sensação de proximidade manter-se-á. Ainda assim, dependerá sempre de o ouvinte decidir, consciente ou inconscientemente, se sente ou não intimidade (Baron, 1998). Pierce, em 1925, assinala que, para o público poder ouvir de uma forma satisfatória a música de câmara, esta deve ser apresentada em salas adequadas acusticamente para a instrumentação e as salas de grandes dimensões não cumprem esse requisito.

Por sua vez, McCaleb (2022) menciona que, no contexto da prática da música de câmara convencional, se desenvolvem dois tipos de relações intimistas: uma entre partes musicais (relações sonoras) e outra entre intérpretes (relações interpessoais). Como a música de câmara foi passando gradualmente de uma atividade participativa para uma atividade performativa, o público, que não participa ativamente na performance, observa as relações entre intérpretes e ouve as relações entre partes musicais, sendo, geralmente, um elemento exterior a estas relações. Segundo o autor, nem o repertório camerístico nem a atividade da música de câmara em salas de grandes dimensões incentivam a criação de relações de intimidade com os membros do público. Por outro lado, ressalva que, num contexto de maior proximidade (salas mais pequenas com o público mais perto dos músicos), a intimidade física e sonora surge como uma parte fulcral e integrante da performance camerística: ouvir o esforço físico da criação de som, a respiração, movimentação e ruídos dos músicos no espaço torna-se um elemento de autenticidade sonora que humaniza os intérpretes e os aproxima do público – a performance deixa de ser algo estéril em que os intérpretes são entidades inacessíveis ou objetos museológicos que só se pode observar de longe.

2.5. Domínios de performance

Small (2001) refere que a performance é o processo primário de toda a música, não sendo necessário, para haver música, existirem obras musicais ou o que (na tradição clássica europeia) se considera o processo musical. Isso torna-se óbvio quando diversas culturas têm música sem obras musicais fixadas ou estáveis, e/ou sem público. Segundo o autor:

> A ação de compor começa quando um executante, gostando do que acabou de realizar, provavelmente o repete várias vezes e se empenhe para o melhorar, de forma que a sequência seja memorizada, como se cristalizada

> do fluxo jorrante de sons através do tempo. Compor evolui, pois, através da performance e retorna, fazendo sentido como atividade apenas em relação com a performance. Esse é o propósito da composição: facilitar a execução e, obviamente, a audição[13] (Small, 2001, p. 343).

As respostas a uma performance e os significados a ela atribuídos dependem sempre tanto dos valores e experiências que informam as conceções e critérios que cada pessoa aplica à performance como da performance de forma objetiva. De forma análoga, o valor de uma obra não é permanente nem inerente e reflete os valores e escolhas dos que a executam e/ou ouvem (Small, 2001). Neves refere que a performance é "fruto da confrontação da memória auditiva/cultural de cada performer com a obra musical, respectivamente, a executar instrumentalmente ou a rececionar auditivamente" (2016, p. 17).

A imagem estética, que agrega o material a apresentar e a memória e experiências de uma pessoa, é fundamental para o instrumentista; por outro lado, a expectativa musical prende-se à perceção auditiva e avaliação do som (central na experiência do ouvinte). Estes dois conceitos são intrínsecos à performance e refletem-se na avaliação de uma performance (Neves, 2016).

A noção da música, ou atividade musical, enquanto ritual é algo que Small também explora na sua obra. Segundo o musicólogo, um ritual é um padrão de ações em que se exploram, celebram ou afirmam valores partilhados, ilustrando uma visão de uma ordem social composta por relações variadas (desde relações sonoras a interpessoais, entre os participantes). As premissas partilhadas sobre relações levam à constituição e manutenção de grupos sociais. Finalmente, a soma dos valores e perceções partilhados entre grupos sociais é o que Small entende por cultura (Small, 2001).

Small refere que, "se cada performance articular os valores de um grupo social específico, então cada performance musical é indubitavelavelmente, em certa medida, um ato político"[14] (2001, p. 349). A performance permite o grupo explorar e definir a sua identidade.

Turino (2008) define quatro domínios da prática artística e musical: a prática participativa (*participatory*), a performativa (*presentational*) as gravações de alta-fidelidade (*high fidelity recordings*) e a arte de áudio de estúdio (*studio audio art*). Estes domínios não são referentes a categorias estilísticas ou géneros musicais (como o jazz, rock ou música clássica), mas sim à tipologia de prática artística de música, numa vertente sociológica. A performance participativa é um tipo de prática artística em que não há distinção entre intérpretes e público e o objetivo principal é envolver o máximo de pessoas possível nalgum papel performativo. Nesse sentido, todas as pessoas envolvidas participam ou são potenciais participantes na atividade, desempenhando papéis diferentes. A atividade performativa é um tipo de prática em que um grupo de executantes prepara e apresenta

[13] Tradução pela autora do original: "*Composing begins when a performer, liking what he or she has just done, repeats it perhaps many times, and works to improve it so that a more or less fixed sequence crystallizes out from the flowing stream of sounds in time. Composing evolves out of performing and flows back into it, and makes sense as an activity only in relation to performance. That is the purpose of composing: to facilitate performing – and, of course, listening.*" (Small, 2001, p. 343).

[14] Tradução pela autora do original: "*if each performance articulates the values of a specific social group, then every musical performance is inescapably to some degree a political act*" (Small, 2001, p. 349).

música para outro grupo, o público, que não participa[15] na execução da música ou a dançar. As gravações de alta-fidelidade envolvem a captação de uma performance com o intuito de a aproximar o máximo possível à experiência da sua audição ao vivo. A *studio audio art* implica a criação e manipulação de sons em estúdio ou computador, não representando a performance ao vivo (Turino, 2008).

Nas performances de música participativas, as pessoas que estão presentes sabem de antemão que se encontram numa ocasião social interativa que é esperada a sua participação na música (som) e dança (movimento). A qualidade destas performances é julgada quando ao nível de participação alcançado e como os participantes se sentem durante a atividade, estando o enfoque na sensação interna pessoal e coletiva de quem está a participar e na qualidade da socialização – as relações sociais desenvolvidas pela performance são prioritárias relativamente à qualidade sonora ou do movimento. As performances participativas implicam uma concentração nos outros participantes com quem se está a interagir, o que faz destas uma oportunidade para conexão social. Nas culturas onde a performance participativa é a prática dominante, fazer música e dançar é uma atividade social tão fundamental e importante quanto conversar amigavelmente. Nestas atividades, os papéis a desempenhar têm graus de dificuldade e especialização variados, o que contribui para atrair a atenção e inspirar a participação, independentemente da proficiência musical e de dança dos potenciais participantes. A inclusão, numa mesma atividade, de pessoas com competências semelhantes torna a adesão algo confortável; contudo, a inclusão de participantes de níveis variados leva a que cada pessoa possa almejar realisticamente ao nível seguinte e seguir o exemplo de quem já está nele.

Segundo Turino, "em contextos participativos, o espectro global da curva de aprendizagem está presente audível e visualmente, apresenta e proporciona objetivos alcançáveis para as pessoas de todos níveis de proficiência"[16] (Turino, 2008, p. 31). A performance participativa permite aos participantes conectar-se de forma especial e experienciar *flow*. Nesse sentido, Turino (2008) refere a teoria de *flow* de Csikszentmihalyi, explicando que, para haver *flow*, a atividade deve equilibrar os desafios a enfrentar e as capacidades da pessoa, o que aumenta a capacidade de concentração, conexão e de satisfação perante a atividade. Quando o desafio é demasiado baixo, a atividade é entediante; quando é demasiado alto, é frustrante; quando uma mesma atividade permite experiências de *flow* repetidas, os participantes tendem a querer realizá-las novamente. A música nas performances participativas tende a ter uma forma aberta com repetição de material melódico e das formas de base, com poucos contrastes dramáticos, pouco virtuosismo; não costuma ser pré-planeada, pois depende das contribuições individuais e interações que surgem. A textura mais densa e de *cloaking* do som individual, bem como constância rítmica, de pulsação e de ambiente criam conforto e segurança para os participantes (Turino, 2008).

Na prática performativa de música, os executantes são distintos dos ouvintes. Na tradição de concertos clássicos europeia, um dos exemplos mais pronunciados desta

[15] O autor clarifica que utiliza a ideia de participação de uma forma restrita, significando a contribuição direta para o som ou movimento de um evento musical (dançando, cantando, tocando instrumentos musicais, batendo palmas). Ressalva que existem muitas outras formas de participação musical como a contemplação de sons vindos de um palco num concerto de orquestra ou ouvir uma gravação através dos auscultadores de um telemóvel (Turino, 2008, p. 28)

[16] Tradução pela autora do original: "*In participatory contexts, the full range of the learning curve is audibly and visually present and provides reachable goals for people at all skill levels*" (Turino, 2008, 31).

prática, o público, que está fora do palco onde estão os intérpretes, recebe a música sentado, em contemplação silenciosa, e comenta, após o término da obra, na forma de aplausos. É responsabilidade dos executantes oferecer uma performance que capte o interesse do público (que não participa na realização da música ou a dançar) e é responsabilidade do público de oferecer a sua atenção à performance. Os grupos especializados em performance têm, tendencialmente, níveis similares de competência musical e os intérpretes são escolhidos com base na proficiência musical, em primeiro lugar, mas também quanto a qualidades como a capacidade de trabalhar em grupo, a personalidade, a presença de palco, entre outros critérios dependentes da prática em específico. Os membros do grupo serem fixos e terem capacidades técnicas e musicais semelhantes permite maior controlo e previsibilidade na performance, bem como maior atenção ao detalhe e adaptação em ensaios para a apresentação. Nas tradições onde se inclui a música clássica/erudita europeia, existe mais espaço para a inovação pessoal e criatividade artística, como o virtuosismo, a improvisação, as variações (de ritmo, de pulsação, de caráter e de contrastes dinâmicos), pela inovação e a diferença serem um aspeto de interesse para o público, que tem o papel de se manter concentrado na performance sem participar ativamente nesta. A música na prática performativa tende a ser de forma pré-determinada e fechada (com início, meio e fim definidos), com timbres e texturas mais claros e transparentes (para que se possam perceber os detalhes). Principalmente quando a música está notada, as formas musicais podem ser mais extensas e variadas (permitindo uma abundância de possibilidades criativas aos compositores), pois serão ensaiadas ou pré-planeadas, com foco nos pormenores e em objetivos concretos. A conceção de um programa que, no seu todo, tenha tanto coerência como contrastes facilita a manutenção de atenção e interesse por parte do público. O aspeto social da performance é o elo em comum entre os vários géneros musicais: as pessoas gostam de estar com pessoas da mesma opinião, socializar, conhecer novas pessoas, ver e ser visto. Além disso, a prática performativa é atrativa para o público porque permite a sensação de uma conexão com os artistas (seja esta genuína ou não). Ainda assim, este tipo de performance conecta indivíduos e grupos identitários, ainda que de forma diferente da prática participativa e com graus diferentes de intimidade, escala e envolvimento (Turino, 2008).

Em sociedades em que a vertente performativa é o domínio de prática artística mais proeminente e em que o profissionalismo é o padrão de referência de performance, são comuns a experiência de medo do palco e de stress na performance musical e a ideia de que as experiências informais e amadoras são de menor valor do que as dos profissionais especializados nas atividades artísticas. Por outro lado, nas sociedades em que a música participativa é a norma, as pessoas raramente experienciam stress relativamente à performance, pois a música e a dança são partes normais da vida social, tão habituais quanto conversar (Turino, 2008).

Como a maior parte das práticas participativas pode gerar comunidades afetivas, importa clarificar este conceito. Segundo Zink (2019) as comunidades afetivas são uma forma de coletivos sociais em que se dá a agregação espontânea, intensiva e transiente de indivíduos que partilham uma sensação de convergência e imediatismo. O seu carácter transiente leva a que se dissolvam quando a proximidade experiencial termina; ainda assim, as impressões de comunidade geram uma memória afetiva que pode ser reativada (o que permite a transição de uma comunidade afetiva para uma comunidade emocional,

duradoura). Uma comunidade afetiva descreve associações sociais momentâneas e imediatas em que se praticam a conexão convivial e a coletivização. É também uma forma de solidarização que cria unidade através de movimento, em momentos em que as pessoas geram atmosferas afetivamente dinâmicas e contagiantes entre si (Zink, 2019).

No que toca à música de câmara, McCaleb (2022) considera que a prática camerística transitou de uma atividade participativa para uma performativa. O que começou como uma prática de entretenimento em ambientes domésticos para quem participava e observava, foi-se tornando menos privado e mais formal à medida que os sítios culturais para a música erudita europeia se fixaram nas salas de concerto e outros locais públicos. Tal alterou a função social da música de câmara, distanciando os intérpretes do público e tornando este último num espectador e ouvinte, não um participante ativo (McCaleb, 2022).

A música de câmara é frequentemente caracterizada como um exemplo de uma pequena sociedade igualitária e democrática (McCaleb, 2022). Esta noção de democracia surge apesar do afastamento da música de câmara das suas origens participativas. Segundo Turino (2008), o domínio da música participativa é o mais democrático e menos hierárquico e competitivo – estas duas últimas características são muito proeminentes em sociedades capitalistas e cosmopolitas onde o lucro é um objetivo de base. A música de câmara, enquanto potencial de uma sociedade igualitária, tem pré-requisitos para a participação: os músicos têm de ser capazes de executar as suas partes tecnicamente e singrar dentro das convenções performativas e teóricas da música erudita ocidental (McCaleb, 2022). Marcada pela elevada independência dos intérpretes, a atividade camerística permite maior autonomia, socialização, intimidade e mais ocasiões de interação espontânea com outras pessoas do que outras formas de fazer música clássica (McCaleb, 2022). A organização social de uma orquestra sinfónica, por exemplo, reflete o modelo industrial, em que o maestro é o chefe, os chefes de naipes são os supervisores e os músicos fazem parte do proletariado que coloca as suas competências ao serviço de outros, com pouca autonomia e quase nenhuma independência (Small, 2001). Importa salientar que o ambiente democrático da música de câmara é exclusivamente aplicável aos intérpretes – não inclui quem não está a participar ativamente – e a estrutura desta democracia é regida pelo repertório (McCaleb, 2022). Desta forma, os intérpretes relacionam-se entre si, na performance, através das instruções do compositor, do repertório que os medeia e distancia; segundo Small, "a partitura proporciona um determinado fator, imutável, de encontro e, desta maneira, concede uma medida de segurança e compreensão mútua, ao mesmo tempo que impede o alcance de total intimidade"[17] (2001, p. 354).

Com a crescente profissionalização e aumento da dificuldade do repertório camerístico (não pensado para as capacidades habituais dos músicos amadores), a espelho de sociedade, pode ir perdendo o seu carácter igualitário e de convívio e passar a ser governada por um membro mais forte do grupo; a profissionalização dos grupos de câmara e o aumento da dimensão das salas acrescentam distância às relações humanas dentro e fora do grupo (Small, 2001).

[17] Tradução pela autora do original: "*The score provides an immutable given factor to the encounter and in this way accords it a measure of safety and mutual comprehension while preventing it from attaining total intimacy.*" (Small, 2001, p. 354)

Quando as relações não são mediadas por notas escritas, mas por um idioma em comum aceite e estabelecido (como é o caso do jazz), as pessoas podem responder diretamente aos estímulos musicais de quem as rodeia – seja imitando, acompanahndo, comentando, criticando, dominando ou agregando o grupo, através da música. Isto leva à introdução de um elemento de perigo: o grupo pode desintegrar-se socialmente e a performance pode desmoronar. Estas relações mediadas por um idioma comum – presentes nas práticas *participativas* – permitem maior intimidade, interação e resposta direta entre os participantes (Small, 2001).

McCaleb (2022), à semelhança de Christopher Small, propõe o novo verbo "to chamber" (com o correspondente gerúndio "chambering"), para refletir o *musicking* da música de câmara, que é motivado pela criação de comunidades afetivas e pelo papel central do repertório como o que impulsiona a atividade, ao invés de ser o elemento principal. Para o autor, "*'to chamber music'* é criar experiências musicais íntimas através de economia de material musical"[18] (McCaleb, 2022, pp. 32-33). *Chambering music* abre o conceito da música de câmara através de um nivelamento das hierarquias entre compositores, intérpretes e público – o público e os intérpretes desenvolvem uma relação de paridade e são todos elementos ativos na performance. Tal pode resultar no preenchimento do fosso entre público e intérpretes presente nos concertos convencionais de música de câmara pela validação e elevação das experiências do público; neste tipo de atividade nenhum dos vértices do triângulo compositor-intérprete-público tem predominância sobre os outros. Por outro lado, este conceito implica a aproximação do público, que deve ser reduzido, em relação aos intérpretes (colocando o público em redor e perto dos músicos), criando um ambiente mais informal – o que pode ser alcançado com apresentações verbais do repertório e diálogo sobre a performance e o repertório entre todos os participantes (intérpretes e público). *To chamber music* encorajaria a exploração conjunta do repertório camerístico por todos os participantes, não sendo o objetivo a apresentação do repertório, mas a utilização deste como um conjunto de recursos para uma atividade social participativa. Nesse sentido, deixaria de ser clara a distinção entre ensaio e performance, pois todos os momentos de atividade musical seriam de exploração e diálogo sobre o repertório e a performance. *Chambering music* não funcionaria em salas grandes, pelo que não seria economicamente lucrativo; todavia, o objetivo desta atividade é proporcionar a oportunidade de desenvolver experiências pessoais e íntimas através do repertório camerístico, criando relações interpessoais em ambiente privado e retornando às raízes participativas da música de câmara.

Pierce (1925) menciona uma passagem da autobiografia de Louis Spohr, (violinista, compositor e maestro alemão do Romantismo inicial), em que o seu quarteto – Quarteto Spohr – estava a realizar uma série de concertos na casa de um patrono musical abastado. Spohr terá explicado que estes concertos lhe deram muita satisfação pela excelência da performance; no seu entendimento, tal dever-se-ia ao facto dos músicos se juntarem sempre, uma vez antes do concerto, para tocarem o programa na íntegra. Tal indicaria que, na altura de Spohr (1784-1859) e anteriormente, a leitura à primeira vista da música de câmara para uma performance em ambiente doméstico (mesmo que pública) seria a norma

[18] Tradução pela autora do original: "*to chamber music is to create intimate musical experiences through an economy of musical material*" (McCaleb, 2022, pp. 32-33).

(Pierce, 1925). Pierce (1925) refere que o padrão de excelência da performance camerística dos seus dias (primeira metade do século XX) colocou em segundo plano as características e valores mais importantes da música de câmara: a convivialidade, a fruição da parte de cada intérprete, a partilha e diálogo. Segundo o autor, a profissionalização e especialização dos instrumentistas em música de câmara, levou à crescente dificuldade técnica e musical das obras escritas, o que não só funcionou para a necessidade de ensaios intensivos dos grupos camerísticos como afastou os músicos amadores da possibilidade de tocar as composições dos seus contemporâneos e ainda para a transição da prática da música de câmara para uma prática de concerto (para uma vertente performativa). Por outro lado, a necessidade de lucrar com a performance, levou aos grupos a escolha de se apresentarem nas maiores salas de concertos disponíveis ao invés de uma câmara ou sala doméstica, o que resultou numa perda de intimidade e proximidade entre os participantes na atividade. Finalmente, Pierce (1925) recomenda várias medidas para se retornar a uma prática camerística privada e intimista, desde o abandono dos concertos em salas grandes, ao reforço dos cuidados a nível de mobília para as salas terem as melhores qualidades acústicas para os pequenos grupos, à composição de obras menos difíceis, à composição de obras para grupos reduzidos (como trios e duos, ao invés de quartetos), à criação de um piano com uma gama dinâmica menor (segundo ele, mais adequada à prática doméstica).

3. Ginástica Acrobática

3.1. Etimologia de um termo

Ambos os termos 'ginástica' e 'acrobática' têm origem no grego antigo. Entre o século sétimo e terceiro a.C. (antes de Cristo), a ginástica era a prática de exercitar (do verbo "γυμνάζω" ou "gymnazo") o corpo nu (do adjetivo "γυμνάς" ou "gymnos") (Montanari, 2015c; 2015d). Este exercício era realizado em ginásios, os espaços ao ar livre onde os jovens gregos treinavam corpo e mente, ao serem educados no âmbito não só do exercício físico como da música, das letras e da filosofia (Russell, 2013). O termo 'ginástica' também provinha da prática dos jovens gregos do sexo masculino (militares e/ou nobres) fazerem exercício físico perante líderes da milícia, para que estes pudessem aferir se os programas de treino estariam a desenvolver o físico requerido para o dever militar (Weiker, 1985). O termo 'acrobática' provém do nome "άκροβάτης" (acrobata), que, por sua vez, advém do adjetivo "άκροβάμων" (aquele que anda nas pontas dos pés, que salta, que escala/trepa) (Montanari, 2015a; 2015b).

Hoje, 'ginástica' é um termo genérico que engloba tanto modalidades gímnicas competitivas[19], como não competitivas[20] de âmbito recreativo, educativo e de *fitness*. Todas estas modalidades são regulamentadas pela Fédération Internationale de Gymnastique (FIG) – sediada em Lausanne, na Suíça –, o mais antigo órgão de gestão internacional de desporto, e são divididas quanto ao género (*gender*) da pessoa que participa, aos tipos de competências base requeridas, níveis e qualificações necessárias (Fédération Internationale de Gymnastique. s.d.c; Kilijanek & Sanchez, 2020; Russell, 2013). Segundo Kilijanek e Sanchez,"embora cada disciplina aparente ser, na sua essência, diferente, *tumbling* [elementos acrobáticos], flexibilidade e treino de força são a base para todas as disciplinas"[21] (2020, p. 5).

3.2. Enquadramento histórico geral da Ginástica

As primeiras evidências históricas de atividades gímnicas são representações pictóricas (gravuras e pinturas), datadas entre 2300 e 1000 a.C., de duas civilizações antigas do Mar Mediterrâneo: os egípcios e os minoicos (sediados em Creta). A maior parte das representações egípcias retratam elementos de equilíbrio e acrobacias realizadas por *performers* femininas, enquanto as minoicas mostram executantes tanto masculinos como femininos, possivelmente profissionais pagos, a saltar e a fazer elementos acrobáticos sobre touros adultos de grandes dimensões (Russell, 2013). De uma forma geral, a proeza física era reconhecida como um requisito para a sobrevivência e havia uma óbvia valorização das capacidades físicas humanas na maioria das sociedades antigas em que a ginástica seria uma recomendação geral para a saúde (Russell, 2013; Weiker, 1985)

[19] Ginástica Artística Masculina – GAM; Ginástica Artística Feminina – GAF; Ginástica Rítmica – GR; Ginástica de Trampolins – GT; Ginástica Acrobática – ACRO; Ginástica Aeróbica – GA; Parkour.

[20] Ginástica Para Todos – GPT

[21] Tradução pela autora do original: "*Although each discipline looks fundamentally different, the basics of tumbling, flexibility, and strength training are the Foundation for all.*" (Kilijanek & Sanchez, 2020, p. 5)

Existem amplos registos da importância dada ao exercício físico e movimento corporal por civilizações antigas (desde a China e Índia à Mesopotâmia e ao Mediterrâneo), bem como da *performance* do que se podem considerar "movimentos de tipo gímnico". Contudo, foram as eras Homérica e Clássica da Grécia Antiga que mais influenciaram a ginástica como prática desportiva, educativa e médica, pelo enfoque na integração de atividades que desenvolvem a pessoa como um todo (corpo, mente e espírito) (Russell, 2013). As Pólis gregas desenvolveram nestas eras um *ethos* competitivo muito forte e competiam entre si – em festivais religiosos realizando diversas atividades físicas de caráter bélico-militar (correr, atirar objetos, *wrestling*, etc.), atividades descritas nos poemas homéricos da Ilíada e da Odisseia (Russell, 2013) e representadas em pinturas – homens e mulheres a saltar sobre cavalos e espadas (Kilijanek & Sanchez, 2020). A ginástica funcionava como uma oportunidade de demonstração de capacidade atlética (*athleticism*) e como entretenimento (Kilijanek & Sanchez, 2020).

O Império Romano manteve e desenvolveu várias das práticas gregas, enfatizando, por sua vez, a vertente e aplicação militares (Russell, 2013), de que são exemplo as lutas de gladiadores. Os primeiros escritos sobre ginástica surgem no âmbito das profissões médicas. Aqui, a ginástica seria sinónima com exercício intencional em várias modalidades, desde a corrida e preparação física geral, ao *boxing* e *wrestling* (Kilijanek & Sanchez, 2020; Russell, 2013). Galen de Pergamon (Cladius Galenus, 129 a 200 a.C.), reputado médico e escritor, não só estudou nas mais prestigiadas escolas de medicina do Mediterrâneo como, através da sua exposição a medicina de âmbito militar, aprofundou e desenvolveu competências médicas que lhe permitiam reduzir fortemente as fatalidades após as lutas. Ao tratar os gladiadores, Galen pôde estudar formas de treinar e reabilitar o corpo, bem como a importância da ginástica (enquanto preparação ou condicionamento físico) como parte necessária e natural da vida (Russell, 2013). A sua vasta obra escrita (onde estudava a teoria hipocrática e a prática da medicina) foi traduzida para o árabe e influenciou fortemente a medicina islâmica. Essa influência não se sentiu na Europa após a queda do Império Romano (Russell, 2013).

Durante a Idade Média (século V a XV d.C.), a importância dada às atividades intelectuais e atléticas foi-se perdendo, mantendo-se, ainda assim, o desenvolvimento das artes militares, nomeadamente de competências gímnicas associadas à capacidade física geral. Como vários dos instrutores militares, do âmbito do treino físico, vieram a tornar-se os professores e mestres de desporto nas escolas da Europa (tanto públicas como privadas), o espaço para a ginástica na educação física escolar foi-se firmando (Russell, 2013). Ainda assim, os relatos relacionados com a prática da ginástica são escassos e prendem-se às *troupes* acrobáticas (precursoras das artes circenses), cujo objetivo seria o entretenimento (Weiker, 1985).

Apenas no Renascimento foram revisitados e reintroduzidos os ideais e conceitos educacionais da Antiguidade Grega (Russell, 2013; Weiker, 1985). Tal surge por influência de publicações como *De Arte Gymnastica* (escrito em 1569 por Girolamo Mercuriale). A valorização do exercício físico presente nestas obras afetou tanto médicos como educadores e suscitou interesse reforçado nos ensinamentos da Grécia Antiga (Kilijanek & Sanchez, 2020; Russell, 2013). No Iluminismo, por volta do século XVIII, a ginástica médica ("*medical gymnastics*") enquanto exercício regular foi desenvolvendo uma base científica mais firme e gradualmente aceite pelas profissões médicas, nomeadamente com a publicação de *L'Orthopédia*, de Nicholas Andry (médico e escritor francês), em 1741, onde se abordava a plasticidade óssea e propriedades de reabilitação nas crianças. Segundo

Russell, “vemos o nascimento da Biomecânica, da Fisioterapia, da Educação Física e da Ortopedia, em simultâneo, tendo todas elas como elemento central a ginástica”[22] (2013, p. 7). O século XVIII também é marcado pelo enfoque no desporto e exercício na educação pública. Tal deveu-se, em parte, à já referida recuperação da filosofia educacional grega, bem como ao apoio das profissões médicas, e ainda a interesses políticos de foro nacionalista (em crescimento na Europa), no sentido de criar e educar, no ensino público, gerações de jovens saudáveis e capazes militarmente (Russell, 2013).

A influência de educadores e filósofos humanistas, defensores de uma educação baseada nos ideais clássicos antigos levou à disseminação destas ideias para as gerações seguintes, nomeadamente de GutsMuths, Friedrich Ludwig Jahn e Pehr Henrik Ling. Estes autores, não só criaram aparelhos de treino e desenvolvimento físico (trapézios, escadas de corda, traves, cordas de escalar, etc.), como inventaram sistemas abrangentes de educação física, combinando as reformas científicas, médicas e educativas que os antecederam. GutsMuths (1759-1839), pedagogo alemão, publicou *Gymnastik für die Jugend* (1793), obra que inspirou Jahn, militar e professor alemão (Russell, 2013), e Ling, pedagogo sueco e estudioso de medicina; ambos são vistos como os fundadores da ginástica moderna (Kilijanek & Sanchez, 2020).

Friederich Jahn (1778-1852), considerado o pai do desporto da ginástica, foi o mais influente destes educadores ao criar os primeiros clubes de ginástica (*Turnvereine*) para jovens e adultos, cuja fundação gerou um movimento globalizante da prática da ginástica. Nestes clubes, o enfoque estaria em fortalecer física e mentalmente os jovens e soldados, qualificando-os para a prática militar e promovendo a sua saúde. Partindo da abordagem sistemática de GutsMuths e utilizando alguns dos mesmos aparelhos e métodos, Jahn desenvolveu vários exercícios, rotinas e habilidades (*skills*) a ser executadas nos diversos aparelhos. A prática por ele promovida levou à popularização de aparelhos por ele inventados (as barras paralelas, a barra fixa, o cavalo com arções e as argolas) e que seriam utilizados na Ginástica Artística competitiva (Kilijanek & Sanchez, 2020; Russell, 2013; Weiker, 1985).

Pehr Henrik Ling (1776-1839) também se debruçou sobre a obra e prática de GutsMuths e desenvolveu um estilo de ginástica menos focado no uso de aparelhos, com maior prevalência numa prática de calistenia fluida e rítmica (*“free-flowing calisthenics*”) (Russell, 2013, p. 8), onde, através tanto de esquemas de exercícios como de exercícios isolados, se treinariam e desenvolveriam todos os movimentos anatómicos, o que, por sua vez, seria benéfico medicamente para a pessoa (Kilijanek & Sanchez, 2020). O seu sistema de treino foi disseminado pela Europa e América do Norte. tanto no âmbito educacional como militar, e a sua influência fez-se sentir não só na prática inicial dos exercícios de solo e trave da GAF (Kilijanek & Sanchez, 2020; Russell, 2013) como no desenvolvimento dos antecedentes da Ginástica Rítmica e Aeróbica em que, em instituições de educação física feminina e universidades, se conjugava a música e dança com movimentos gímnicos. Ginástica de grupo e ginástica com aparelhos de mão (como maças e bolas) influenciadas por Ling continuaram a ser desenvolvidas e foram fortemente influenciadas por personalidades como Émile-Jacques Dalcroze, Isadora Duncan e pela prática soviética,

[22] Tradução pela autora do original: “*we see the births of biomechanics, physical therapy, physical education, and orthopedics all occurring at the same time, and central to all was “gymnastics”*.” (Russell, 2013, p. 7).

finlandesa e estónia de Ginástica Rítmica (Russell, 2013). Para Russell, "este casamento entre dança, música e ginástica tem assim profundas raízes tanto em práticas educativas como nas artes performativas"[23] (2013, p. 9). Finalmente, conclui:

> Em resumo, quer sejam os desportos gímnicos competitivos ou as exibições de grandes grupos na quadrienal Gymnastrada Mundial, ou ainda as apresentações de classes de ginástica recreativa, no pavilhão municipal, em todos eles podemos fazer remontar a sua origem às artes performativas, ao treino militar, às profissões médicas ou às profissões educativas. Tem sido uma caminhada fascinante e que continua a evoluir em passos rápidos[24] (Russell, 2013, p. 12).

3.3. Ginástica Acrobática como modalidade

A Ginástica Acrobática, doravante ACRO, é uma modalidade desportiva competitiva caracterizada pela combinação de elementos dinâmicos e estáticos (ou de equilíbrio), executados por pequenos grupos, de forma artística e colaborativa, alternados com coreografias acompanhadas por música. É uma disciplina altamente performativa que alia às competências gímnicas (força, flexibilidade, coordenação, coragem) a capacidade artística de dançar, sincronizar movimentos e criar uma narrativa através da expressão corporal e facial. A parceria e colaboração entre os elementos dos grupos distingue a ACRO das restantes modalidades gímnicas, onde as diferentes alturas/constituições e diferentes habilidades (*skills*) entre membros do mesmo grupo são mais-valias que complementam o trabalho em conjunto (Federação de Ginástica de Portugal, 2025; FIG, s.d.b; Kilijanek & Sanchez, 2020).

Existem cinco tipos de grupos ou formações: par feminino, par masculino, par misto, trio feminino e quadra masculina. Nestes grupos, existe um volante e um, dois ou três bases, consoante a tipologia de grupo. Num par feminino ou trio feminino, todas as ginastas são do sexo feminino; num par masculino ou quadra masculina, todos os ginastas são do sexo masculino; num par misto, a volante é do sexo feminino e o base do sexo masculino. Os ginastas devem realizar figuras de equilíbrio (também designadas por forças combinadas), em que cada pose tem de ser mantida durante três ou dois segundos (consoante a tipologia do grupo), bem como séries acrobáticas (*tumbling skills)* e figuras dinâmicas (elementos com fase de voo) em que os bases lançam o volante no ar e este realiza mortais e/ou piruetas. As competições são realizadas num praticável quadrado de 12 metros de lado (igual ao utilizado no exercício de solo da Ginástica Artística) e os ginastas são avaliados e pontuados segundo três componentes-chave – dificuldade, execução e artística –, cada uma com seus critérios, realizando um a três esquemas por competição – dinâmico, equilíbrio e combinado (um esquema que agrega tanto elementos dinâmicos como de equilíbrio) –, dependendo do escalão em que se está a competir (Federação de Ginástica de Portugal, 2025; FIG, s.d.b; Kilijanek & Sanchez, 2020).

[23] Tradução pela autora do original: "*This marriage of dance, music, and gymnastics thus has deep roots in educational practices, as well as the performing arts.*" (Russell, 2013, p. 9)

[24] Tradução pela autora do original: "*In summary, whether it is the competitive sports of gymnastics or the large massed group displays seen at the quadrennial World Gymnaestrada, or the recreational gymnastics class in the local municipal hall, all can trace their existence back to the performing arts, military training, medical professions, or educational professions. It has been a fascinating journey that continues to evolve at a rapid pace.*" (Russell, 2013, p. 12)

Além das competições de âmbito nacional e continental, organizadas pelas federações de ginástica de cada país ou continente, existem competições internacionais de ACRO, sancionadas pela FIG, onde se incluem os Campeonatos Mundiais – realizados a cada dois anos, são o evento mais prestigiado da ACRO e que conta com ginastas de todo o mundo –, as Taças do Mundo – a série de Taças do Mundo tem um sistema de pontuação que determina um *ranking* mundial e o campeão da série (não só de cada evento) –, e os Jogos Mundiais – os *The World Games* são Jogos para desportos não incluídos nos Jogos Olímpicos, organizado pela Associação Internacional dos Jogos Mundiais; incluem todas as tipologias de grupo no escalão Sénior Elite. (FGP, 2025; FIG, s.d.b; Kilijanek & Sanchez, 2020).

Em Portugal, a ACRO é a disciplina competitiva da Federação de Ginástica de Portugal (FGP) com mais membros filiados e têm-se somado as medalhas arrecadadas em competições de âmbito europeu e mundial, o que tem firmado a prática portuguesa de ACRO no panorama internacional (FGP, 2025).

3.4. Dos primórdios à atualidade da Ginástica Acrobática

A Ginástica Acrobática é uma prática milenar (com o exemplo dos já referidos registos da era de Bronze – pinturas e gravuras de pessoas a saltar sobre touros), e a mais antiga disciplina gímnica, precedendo a forma rudimentar de ginástica presente nas primeiras Olimpíadas. É também a base sobre a qual as restantes disciplinas se desenvolveram: equilíbrio, força, agilidade, fase de voo são componentes da acrobática presentes em todas as modalidades gímnicas (FIG, s.d.a; FIG, 2021). As atuações acrobáticas eram frequentemente acompanhadas de música e dança e estão representadas em textos e ilustrações tanto em civilizações Ocidentais como Orientais (Russell, 2013).

O propósito principal da Ginástica Acrobática era o entretenimento ora das massas ora das classes altas (nobreza e realeza). Tal verificava-se tanto na China – na dinastia Han (202 a.C. – 220 d.C.), as acrobacias faziam parte de festivais de colheitas; na dinastia Wei (386 d.C. – 535 d.C.), há registos de *hand-balancing* (equilíbrio sobre as mãos, em pino ou de outras formas) –, como noutras partes da Ásia, onde se faziam (e fazem ainda) pirâmides humanas. Também na Grécia Antiga, a acrobática fazia parte do entretenimento nos simpósios e, mais tarde, na Europa medieval – onde os acrobatas, menestréis, malabaristas e "*strongmen*" (FIG, 2021), criaram a profissão de artista performativo (*performance artist*) e formaram as primeiras versões dos circos ambulantes, as *troupes* acrobáticas (FIG, s.d.a; FIG, 2021). Segundo a FGP, a ginástica acrobática terá tido origem nas artes circenses (FGP, 2025). Para Russell, não só a Ginástica Acrobática, mas a Ginástica Rítmica, Trampolins e *Tumbling*, têm uma linhagem histórica que as liga às várias artes performativas desenvolvidas ao longo dos *millennia* (FIG, s.d.a; Russell, 2013).

Entre 900 e 1900 d.C., a ginástica acrobática manteve-se estável nas suas práticas. Contudo, por volta do final do século XIX e início do século XX, o desenvolvimento da acrobática seguiu duas trajetórias divergentes: a acrobática com aparelhos (como os trapézios e as cordas bambas) e a acrobática sem aparelhos. A acrobática com aparelhos manteve-se no domínio das artes circenses; a sem aparelhos (ou seja, *tumbling* e pirâmides) era usada como forma de exibição das capacidades do corpo humano e evoluiu para a ACRO enquanto desporto competitivo (FIG, 2021; FIG, s.d.a).

A proeminência das acrobacias sem aparelhos na União Soviética, onde havia espetáculos com figuras complexas em que centenas de acrobatas criavam pirâmides humanas gigantes (prática ainda em voga em países como a Coreia do Norte), levou à criação da ACRO, cujas primeiras regras de competição foram escritas na União Soviética. A primeira competição do que na altura ainda se denominava *Sport Acrobatics* – o Campeonato Nacional Soviético – foi realizada em 1939 e, como a Segunda Guerra Mundial levou à interrupção do desenvolvimento da disciplina, a primeira competição de âmbito internacional (um torneio internacional) foi somente em 1957, em Varsóvia, com quatro equipas do Bloco de Leste (União Soviética, Polónia, Bulgária e República Democrática Alemã) (FIG, s.d.a; FIG, 2021; Leite et al., 2013).

Em 1973, foi criada a Federação Internacional de *Sport Acrobatics* (IFSA) (Ginástica Desportiva), uma instituição que regulava e representava 12 federações nacionais (FIG, 2021; Leite et al., 2013). No ano seguinte, realizou-se em Moscovo o primeiro Campeonato do Mundo da disciplina, onde se pôde competir nas cinco categorias (pares femininos, masculinos e mistos; grupos femininos e masculinos) e ainda *Tumbling*. A União Soviético dominou esta competição, tendo ganho todas as categorias exceto a de pares femininos (FIG, 2021).

Em 1998, a IFSA foi dissolvida e a *Sport Acrobatics* foi adotada pela FIG. Esta incorporação foi realizada com o intuito de unir as várias disciplinas gímnicas, dar-lhes estabilidade e, no caso da ginástica acrobática, torná-la um desporto olímpico. Desde 2007 que a modalidade é designada Ginástica Acrobática (ao invés de *Sport Acrobatics*) e, apesar dos Jogos Olímpicos da Juventude de 2018, em Buenos Aires, terem tido uma competição de ACRO (somente de partes mistos júnior elite), a modalidade ainda não está contemplada nos Jogos Olímpicos (FIG, s.d.a; FIG, 2021; Olympics, s.d.).

De acordo com Leite et al. (2013), é importante manter em perspetiva que a Ginástica Acrobática tem apenas algumas décadas de existência, pelo que permanece ainda um campo de investigação científica pouco explorado e com literatura em quantidade extremamente reduzida.

> Vários treinadores se têm debruçado na observação de ginastas bem-sucedidos, procurando delinear as razões que lhes permitem o nível de excelência. Basicamente, o compromisso aliado com a força de vontade, a inteligência e a disciplina para trabalhar com vista a um objetivo específico, aparenta ser o mais importante. Para além disso, surge uma combinação de velocidade, coordenação, flexibilidade, força, força anímica, equilíbrio e natural sentido rítmico. Todos estes elementos conjugados com a capacidade de ser expressivo, respondendo ao público e ao júri com sentido de espetáculo, são os ingredientes naturais para nascer um campeão. A sorte de se ter nascido numa família com estatuto social e condição financeira, capaz de suportar os esforços requeridos pela prática [desportiva, numa perspetiva de alto-rendimento], e estar entregue a um treinador inteligente e bem qualificado, são os ingredientes finais necessários[25] (Weiker, 1985, p. 5).

[25] Tradução pela autora do original: "*Many coaches have looked at successful gymnasts and tried to outline what it is that makes them excel. Basically, the commitment od time, with the will power, intelligence, and discipline to work toward a specific goal, appear to be most important. Beyond that comes the combination of speed, coordination, flexibility, strength, stamina, balance, and a natural sense of rhythm. All of these things put together with the ability to be expressive and respond*

Ainda de acordo com Weiker (1985, p.5)

> A beleza do desporto, porém, é que ele oferece uma experiência excitante e satisfatória em todos os níveis de envolvimento e as centenas de milhar de atletas que nunca atingem um alto nível competitivo, ainda assim, beneficiam do desporto e transportam o amor pela atividade física para a sua vida adulta [26].

Só em 1998 a Ginástica Acrobática foi reconhecida pela FIG como disciplina a incluir nos Jogos Mundiais, havendo à época 54 países afiliados. Em 2018 eram já 134 países inscritos, o que mostra o interesse, o crescimento e a adesão promovida por esta modalidade (Kilijanek & Sanchez, 2020, p. 7).

Os Campeonatos do Mundo têm uma periodicidade bianual, em anos pares, e realizam-se em três continentes. O primeiro destes campeonatos teve lugar em 1974 e contou apenas com a participação de sete nações. Atualmente é um evento à escala global, o evento com maior prestígio da Ginástica Acrobática (FIG, s.d.b).

to the audience and judges with a sense os showmanship are the natural ingredients for a champion gymnast. The good fortune to be born into a family with the finances and position in life to support training and to be in the hands of a well qualified, inteligente coach are the final necessary ingredients." (Weiker, 1985, p. 5)

[26] Tradução pela autora do original: "*The beauty of the sport, however, is that it offers an exciting and satistying experience at all levels of involvement and the hundreds of thousands of gymnasts who never reach a high level of competition still benefit from the sport and carry a love for physical activity into their adult lives*." (Weiker, 1985, p. 5)

4. Dinâmica de Grupo

4.1. Definições do conceito 'Grupo'

Começando pela etimologia, o termo 'grupo' (do francês *groupe* e do italiano g*ruppo*) é relativamente recente, datando de 1668 o primeiro uso conhecido da palavra, na crítica de arte (significando um aglomerado de figuras que cria um "todo" harmonioso). O termo adquire sentido social no início do século XVIII (Maisonneuve, 1967; Merriam-Webster, n.d.b; Harper, n.d.c.). O *Dicionário Merriam-Webster* (n.d.b) remete para 1706 a utilização da palavra com significado de combinar algo (ou pessoas), agrupando-os. Por outro lado, Harper (n.d.c) esclarece que foi somente a partir de 1736 que o sentido original do termo se estendeu para qualquer conjunto de indivíduos que estão relacionados de alguma forma.

Na esteira do pensamento de Vigotsky, o neurocientista Young sublinha que "os humanos são inerentemente seres sociais"[27] (2008, p. 391). Ao longo da História da espécie humana, as pessoas evitaram a sua extinção através da criação de comunas, clãs, tribos, famílias, juntando-se em grupos onde podiam dividir tarefas, partilhar e transmitir conhecimento, cuidar dos seus e proteger-se. Os grupos são a estrutura sobre a qual se constroem comunidades e a sociedade, de uma forma geral (Toseland & Rivas, 2018). Segundo Forsyth (2019, p. 2), "Grupos são e serão sempre essenciais à vida humana"[28].

Como a vivência em sociedade pressupõe a existência de grupos e relações interpessoais – fenómenos aparentemente omnipresentes e cujo ambiente social nos molda, enquanto indivíduos –, não surgirá como surpreendente que, para aprendermos sobre pessoas, também tenhamos de aprender sobre grupos (Kleinert et al., 2012). Forsyth explica que, "tal como as características específicas dos indivíduos que pertencem a determinado grupo moldam a natureza básica do grupo, também os grupos num determinado sistema social determinam a cultura e as instituições dessa mesma sociedade"[29] (2019, p. 25). O interesse no estudo dos grupos afeta, desta forma, diversas áreas das ciências sociais, nomeadamente a sociologia, a psicologia, a antropologia, a educação, as ciências políticas, as ciências de comunicação e o desporto (Forsyth, 2019).

Por ser utilizado em várias disciplinas, as definições do termo "grupo" são plurais e variadas, com enfoques diferentes de acordo com o que cada investigador considera ser o critério principal que permite identificar e delimitar o sujeito de estudo "grupo" (Carron et al., 2005; Forsyth, 2019; Shaw, 1981). Shaw (1981) explica que a falta de consenso na definição do termo se deve aos autores olharem para aspetos diferentes do mesmo fenómeno. Para Levine e Moreland (2012), uma definição "completa" e totalmente abrangente, que captasse todos os critérios definidores e facetas da vida dos grupos, seria de difícil gestão e aplicabilidade, principalmente num contexto interdisciplinar. Segundo estes autores, "o facto de as definições de grupo variarem a fim de acomodar questões específicas de investigação é uma força e não uma fraqueza"[30] (Levine & Moreland, 2012,

[27] Tradução pela autora do original: "*Humans are inherently social.*" (Young, 2008, p. 391)

[28] Tradução pela autora do original: "*Groups are and always will be essential to human life.*". (Forsyth, 2019, p. 2)

[29] Tradução pela autora do original: "*just as characteristics of the specific individuals who belong to a group shape that group's basic nature, so the groups within a social system determine that society's culture and institutions.*" (Forsyth, 2019, p. 25)

[30] Tradução pela autora do original: "*the fact that definitions of groups can shift to accommodate specific research questions is a strength of the field, not a weakness*" (Levine & Moreland, 2012, p. 393)

p. 393). Para Hare et al. (1966), o estudo dos grupos era propriedade comum de todas as ciências sociais reconhecidas; não só tinha origens históricas nas várias disciplinas como o contributo investigativo, no âmbito dos grupos, enriqueceria todas estas áreas.

Não havendo consenso sobre que critérios enfatizar na definição de grupo, existem alguns aspetos que surgem mais frequentemente propostos nestas definições, como a interdependência, a interação, a influência social, uma identidade social partilhada, conexão entre os membros, sistemas de *status*, objetivos e tarefas partilhados, normas de grupo e papéis de grupo, entre outros (Forsyth, 2019; Levine, 2013; Levine & Moreland, 2012).

Por outro lado, autores como McGrath (1984) defende a utilidade de ver *groupness* como um continuum, ao invés de classificar rigidamente o que é ou não um grupo (distinguindo grupos de "não-grupos"). Nesse sentido, "*groupness*" surge, para o autor, como uma dimensão que pode variar, de forma contínua, de acordo com o nível de integração social num conjunto de pessoas. Levine (2013) explica que os investigadores de grupos seus contemporâneos têm a tendência de enfatizar os aspetos dos grupos que vão de encontro ao âmbito da sua problemática e orientação teórica, não procurando uma definição abrangente e "final" do conceito de "grupo".

De seguida, citaremos algumas definições, cuja ordem de apresentação será a de número crescente de aparentes critérios:

Tabela 12: Definições do termo "grupo"

Lewin (1948, p. 184)	Um grupo é mais bem definido como **todo dinâmico** baseado em **interdependência** mais do que nas similitudes[31]
Cartwright & Zander (1968c, p. 45)	Um grupo é um **conjunto de indivíduos** que têm **relação** uns com os outros que os torna em certa medida **interdependentes**. Assim definido, o termo 'grupo' refere-se a uma **classe de entidades sociais**, que têm em comum a propriedade de **interdependência** entre os seus constituintes[32]
Forsyth (2019, p. 3)	[um grupo e constituído] por **dois ou mais indivíduos** conectados através de e dentro de **relações sociais**[33]
McGrath (1984, pp. 7-8)	Grupos são agregações sociais que envolvem **consciência mútua** e potencial de **interação mútua** Um grupo é uma agregação de **duas ou mais pessoas** que estão, em certo nível, numa **interrelação, uma com a outra**[34]

[31] Tradução pela autora do original: "*A group is best defined as a dynamic whole based on interdependence 'rather than on similarity*." (Lewin, 1948, p. 184)

[32] Tradução pela autora do original: ""*… a group is a collection of individuals who have relations to one another that make them interdependent to some significant degree. As so defined, the term group refers to a class of social entities having in common the property of interdependence among their constituent.*" (Cartwright & Zander, 1968, p. 45)

[33] Tradução pela autora do original: "*Two or more individuals who are connected by and within social relationships.*" (Forsyth, 2019, p. 3)

[34] Tradução pela autora do original: "*Groups are those social aggregates that involve mutual awareness and potential mutual interaction." "… a group is an aggregation of two or more people who are to some degree in dynamic interrelation with oneanother.*" (McGrath, 1984, pp. 7-8)

Shaw (1981, p. 8)	Um grupo é definido como sendo **duas ou mais pessoas** que **interagem umas com as outras** de tal maneira que cada uma **influencia e é influenciada por cada uma das outras**[35]
Levi & Askay (2021, Capítulo 1, secção 1.2 Defining groups)	Um grupo é definido como **dois ou mais indivíduos** que se **influenciam mutuamente** enquanto **interagem para atingir um objetivo comum**[36]
Blau (2021, p. 7)	Neste compêndio iremos definir 'grupo' como **três ou mais pessoas reunidas através de um objetivo comum**, que dependem umas das outras para a consecução dos seus objetivos[37]
Hackman & Katz (2010, p. 1210)	Um grupo é um sistema social intacto, completo, com limites, interdependência para um propósito partilhado e no qual cada membro possui um papel diferenciado[38]
Tasca (2020, p. 1).	Uma definição comum de 'grupo' é aquela em que este é composto por **três ou mais pessoas** reunidas em torno **de uma razão comum** (por exemplo, equipas desportivas, grupos de trabalho, turmas, grupos de terapia), e cujas atividades resultam numa espécie de **output** (marcar golos, produzir um produto, aprender, melhorar o funcionamento) e que estão engajados numa forma de **interações interpessoais contínuas**[39]
Sherif & Sherif (1956, p. 144)	Um grupo é uma **unidade social** que consiste num determinado número de indivíduos que se encontram num ***status*** definido, com **papéis relacionais** entre eles, e que possuem um **conjunto de valores ou normas** próprias que **regulam o comportamento individual** dos seus membros, pelo menos no que se refere a **matérias com consequências para o grupo**[40]
Keyton (2002, p. 5)	Um grupo é definido por **três ou mais pessoas** que trabalham juntas de **forma interdependente** numa atividade ou para um objetivo previamente aceite. **Identificam-se como membros** do grupo, desenvolvem uma **estrutura e papéis baseados em normas e regras**, à medida que vão **interagindo** e trabalhando para atingir o seu objetivo[41]

[35] Tradução pela autora do original: "*… a group is defined as two or more persons who are interacting with one another in such a manner that each person influences and is influenced by each person.*" (Shaw, 1981, p. 8)

[36] Tradução pela autora do original: "*A group is defined as two or more individuals who mutually influence each other while interacting to achieve a common goal.*" (Levi & Askay, 2021, Capítulo 1, secção 1.2 Defining groups)

[37] Tradução pela autora do original: "*In this textbook we will define group as three or more people brought together by a common goal who depend on one another to achieve their goals.*" (Blau, 2021, p. 7)

[38] Tradução pela autora do original: "*A group is an intact social system, complete with boundaries, interdependence for some shared purpose, and differentiated member roles.*" (Hackman & Katz, 2010, p. 1210)

[39] Tradução pela autora do original: "*A common definition of a "group" is that it is composed of three or more people who have come together for a common reason (e.g., sports teams, work groups, classrooms, therapy groups), whose activities resulted in some kind of output (e.g., scoring goals, producing a product, learning, improved functioning), and who engage in some form of ongoing interpersonal interactions*". (Tasca, 2020, p. 1).

[40] Tradução pela autora do original: "*A group is a social unit which consists of a number of individuals who stand in (more or less) definite status and role relationships to one another and which possesses a set of values or norms of its own regulating the behavior of individual members, at least in matters of consequence to the group.*" (Sherif & Sherif, 1956, p. 144).

[41] Tradução pela autora do original: "*… a group is defined as three or more people who work together interdependently on an agreed-upon activity or goal. They identify themselves as members of the group, and they develop structure and roles, based on norms and rules, as they interact and work toward their goal.*" (Keyton, 2002, p. 5)

Carron et al. (2005, p. 13)	Uma equipa desportiva[42] pode ser definida como um conjunto de **dois ou mais indivíduos** que possuem uma **identidade comum**, que têm objetivos comuns e **partilham um destino** comum, exibem **padrões de interação e modos de comunicação estruturados**, têm **perceções similares acerca da estrutura do grupo**, são pessoal e instrumentalmente interdependentes, **retribuem** a atração interpessoal e **consideram-se um grupo**[43]

As definições de Forsyth (2019), McGrath (1984), Shaw (1981), Levi e Askey (2021), e Carron et al. (2005) têm em comum o limite mínimo de dois membros; por outro lado, as de Blau (2021), Tasca (2020) e Keyton (2002) não consideram as díades como grupos, colocando o limite mínimo em três membros. As restantes aqui apresentadas – de Lewin (1948), Cartwright e Zandler (1968a; 1968b), Sherif e Sherif (1956), e Hackman e Katz (2010) – não referem um número mínimo de membros. No âmbito do presente trabalho, partiremos da assunção de que os grupos podem ser formados por apenas dois membros.

Uma imagem que pode surgir da utilização do termo "membro", para denominar um elemento de um grupo é a de que, à semelhança dos braços e pernas de uma pessoa, um membro será uma parte de um "todo" – segundo Maisonneuve (1967, p. 5), simultaneamente distinto e dependente.

4. 1. 1. Grupo ou equipa?

Em *Group Dynamics in Sport*, Carron, Hausenblas e Eys utilizam de forma intercambiável os termos '*sport team*' e '*group*'. Tal surge na própria definição de 'grupo' destes autores, citada na Tabela 12 (Carron et al., 2005).

Segundo Levi e Askay (2021), a distinção entre 'equipa' e 'grupo' no âmbito académico é tendencialmente inconsistente e indefinida. Todavia, existe algum consenso quanto às equipas poderem ser tidas como uma tipologia de grupo em que existem níveis elevados de coordenação e colaboração entre membros. Nesse sentido, o termo 'grupo' é um termo mais inclusivo: uma equipa é um grupo, mas um grupo poderá não ser uma equipa. Estes autores enumeram aspetos referidos em diferentes definições de 'equipa': a interdependência, a responsabilidade partilhada, os resultados do desempenho e comportamentos (de coordenação, comunicação e adaptabilidade, por exemplo) (Levi & Askay, 2021).

Forsyth define 'equipa' como "um grupo que prossegue objetivos de performance através de interação interdependente"[44] (2019, p. 340). O trabalho de equipa, enquanto conceito, é definido pelo autor como **interdependência orientada para a tarefa** – o processo pelo qual os membros de uma equipa combinam os seus recursos

[42] Os autores utilizam, de forma intercambiável, os termos "*sport team*" e "*group*".

[43] Tradução pela autora do original: "*… a sport team can be defined as a collection of two or more individuals who possess a common identity, have common goals and objectives, share a common fate, exhibit structured patterns of interaction and modes of communication, hold common perceptions about group structure, are personally and instrumentally interdependent, reciprocate interpersonal attraction, and consider themselves to be a group.*" (Carron et al., 2005, p. 13)

[44] Tradução pela autora do original: "*A group that pursues performance goals through interdependent interaction.*" (Forsyth, 2019, p. 340)

(conhecimento, habilidades, competências) e interagem de forma coordenada e interdependente para produzir um resultado. Nesse sentido, a interdependência implica também a responsabilidade partilhada pelos resultados obtidos (Forsyth, 2019).

Katzenbach e Smith (2015, como citado em Levi & Askay, 2021) distinguem equipas de grupos de acordo com os resultados de desempenho: os resultados da performance de um grupo baseiam-se nas contribuições individuais, os de uma equipa baseiam-se tanto nas contribuições individuais como coletivas, dependentes de colaboração.

Levi e Askey referem que "uma equipa opera tipicamente dentro de um contexto organizacional e é composta por 3 a 12 pessoas com objetivos interdependentes, conjuntos de habilidades complementares, e papéis diferenciados"[45] (2021, p. 37). Para uma equipa ser eficaz, as competências dos membros devem complementar-se, os diferentes papéis estão definidos e são claros, os membros estão comprometidos com o propósito e objetivos comuns da equipa, existe concordância sobre a forma de os atingir e os membros responsabilizam-se mutuamente na sua performance (Forsyth, 2019; Levi & Askay, 2021).

Como tanto os grupos de música de câmara como os de ACRO podem ser considerados equipas, nos próximos subcapítulos serão referidas abordagens teóricas aplicáveis a cada um ou a ambos (grupos e equipas).

4.2. 'Entitatividade'

Segundo Shaw (1981), a 'realidade' dos grupos tem sido debatida desde o final do século XIX. Por um lado, alguns cientistas sociais mantinham que "o conceito de grupo é uma mera analogia, uma abstração que usamos para relatar sobre o comportamento coletivo e individual[46] (Shaw, 1981, p. 9). Por outro, cientistas como o psicólogo Kurt Lewin defendiam que é tão real o grupo como os seus elementos. Para Lewin (1947), não existia razão lógica para distinguir a realidade de um átomo ou uma molécula, ou de um todo e suas partes constituintes. Os átomos que constituem uma molécula são tão reais como a molécula em si e tanto uns como os outros têm propriedades diferentes, passíveis de serem estudadas. Da mesma forma, um grupo, composto por seus subgrupos e membros individuais, é uma **entidade social real**:

> Nos campos social e físico, as propriedades estruturais de um todo dinâmico são diferentes das propriedades estruturais das partes que o subdividem. Ambos os conjuntos de propriedades têm de ser investigados. Quando uma, ou outra, é importante, isso dependerá da questão a que se pretende responder. Mas não há diferença de realidade entre elas[47] (Lewin, 1947, p. 8)

[45] Tradução pela autora do original: "*A team typically operates within an organizational context and is composed of 3 to 12 people with interdependent goals, complementary skill sets, and differentiated roles.*" (Levi & Askay, 2021, p. 37)

[46] Tradução pela autora do original: "*the concept of group is a mere analogy, an abstraction that we use to account for collective individual behavior.*" (Shaw, 1981, p. 9)

[47] Tradução pela autora do original: "*In the social as in the physical field the structural properties of a dynamic whole are different from the structural properties of subparts. Both sets of properties have to be investigated. When one, and when the other, is important, depends upon the question to be answered. But there is no difference of reality between them.*" (Lewin, 1947, p. 8)

Lewin refere, pois, que são as **relações entre as partes** que caracterizam as propriedades estruturais de um todo, não as partes em si. A título de ilustração desta ideia: para analisarmos um carro, por exemplo, não nos bastará observar e estudar cada parte (os pneumáticos, o motor, o chassis, etc.), precisaremos de estudar as relações entre as partes para perceber o seu funcionamento. O autor aponta que, à semelhança do que foi ocorrendo na história da Matemática e da Física, aparenta ser a constância de relações e não a constância de elementos que permitirá desenvolver o conhecimento do que é essencial (Lewin, 1947).

Retornando à ideia de realidade dos grupos, o psicólogo social Campbell cunhou o termo 'Entitativity' (**entitatividade**), definindo-o como o "grau de possuir a natureza de uma entidade, de ter uma existência real"[48] (1958, p. 17). A entitatividade parte da capacidade humana de percecionar entidades "invisíveis" (como grupos sociais) e tal é possível pelas inferências aparentemente imediatas que fazemos quando observamos um conjunto de pessoas e este nos parece uma entidade única (isto é, uma unidade), coerente e unificada (Campbell, 1958; Forsyth, 2019). A base da análise da entitatividade dos grupos, para Campbell, remete-se aos princípios da perceção – objeto de estudo aprofundado dos psicólogos ***gestalt***[49]. Nesse sentido, analisavam-se as pistas que as pessoas utilizam quando organizam e unificam partes num "todo" coerente (Forsyth, 2019). Além do termo "entitatividade", Forsyth associa a este conceito a ideia de "groupiness" de um grupo, enquanto **perceção** de unidade e coesão: pensar (ou percecionar) que um grupo é real, torná-lo-á real aos olhos de quem o vê de fora e também de quem o vive por dentro. Lickel et al., por sua vez, associam a entitatividade a uma ideia de "groupness" dos grupos. Estes autores determinaram que diferentes propriedades dos grupos estão fortemente interrelacionadas e correlacionadas com a perceção de entitatividade (nomeadamente: a perceção de interação, objetivos e resultados comuns, e de similaridade dos membros). A quantidade de membros, duração e permeabilidade dos grupos, outras propriedades, estavam menos fortemente relacionadas à perceção de entitatividade (Lickel et al., 2000). Quanto aos grupos serem – em vez de parecerem – entidades organizadas, coerentes e unificadas, Lickel et al. (2000) explicam que tal tem vindo a ser estudado no contexto da coesão de grupo.

4.3. Tipologias

Cartwright e Zander (1968) mencionam um processo comummente utilizado para classificar grupos: selecionar uma ou mais propriedades e definir "tipos" de grupos de acordo com a presença ou ausência dessas propriedades.

> Entre as propriedades mais frequentemente aplicadas estão: tamanho (número de membros), volume de interação física entre os membros, grau de intimidade, nível de solidariedade, ponto de controlo das atividades do grupo, grau de formalização das regras que regem as relações entre os

[48] Tradução pela autora do original: "*The degree of having the nature of an entity, of having real existence*." (Campbell, 1958, p. 17).

[49] A psicologia Gestalt, fundada no início do século XX, tem como base o estudo da perceção humana e parte da assunção de que o "todo" de algo é maior do que as partes que o constituem, não sendo generalizáveis ao "todo" as análises feitas às partes (Brittanica Editors, 2025).

> membros e tendência dos membros a reagirem uns aos outros como pessoas individuais ou como ocupantes de papéis.[50] (Cartwright & Zander, 1968b, p. 24)

Segundo estes autores, apesar de ser possível criar um sistema de classificação que combinasse várias propriedades, o resultado mais frequente foi a criação de dicotomias, como: "formal-informal, primário-secundário, pequeno-grande, autónomo-dependente, temporário-permanente, consensual-simbiótico"[51] (Cartwright & Zander, 1968b, p. 24).

Keyton (2002), por exemplo, refere duas formas de classificar grupos. A primeira, à semelhança do que Cartwright e Zander (1968b) aludem, é composta por três dimensões dicotómicas – formal-informal, pessoal-profissional e relacional-tarefa. Tendencialmente, os grupos pertencem a mais do que uma destas dimensões em simultâneo; uma família, por exemplo, poderá ser classificada como um grupo informal, pessoal e relacional.

- **Grupos formais** têm uma estrutura regulada e, frequentemente, papéis formais (atribuídos ou eleitos),
- **Grupos informais** têm uma estrutura que, não sendo estanque, vai-se desenvolvendo de acordo com a comunicação e necessidades dos indivíduos,
- **Grupos pessoais** têm como foco os laços familiares, amizades e comunidades,
- **Grupos profissionais** têm como enfoque contribuir para as relações laborais,
- **Grupos orientados para as relações** têm como objetivo suprir necessidades emocionais, de afiliação, pertença e conexão dos seus membros,
- **Grupos orientados para a tarefa** juntam-se para um objetivo fora das necessidades individuais dos membros que deles fazem parte (Keyton, 2002)

A segunda forma de classificação que a autora identifica é constituída por duas dimensões – a **longevidade** do tempo de junção dos membros (a curto ou longo prazo) e o **âmbito das atividades do grupo** (se é uma ou mais atividades). Retomando o exemplo da família, podemos considerar que é um grupo a longo prazo com uma pluralidade de atividades. Keyton (2002) clarifica a diferença entre uma '**força-tarefa**' (*task force*) e um **grupo de trabalho**: a primeira implica um grupo a curto prazo, reunido para um projeto específico; quanto ao segundo, pode haver uma expectativa de que o grupo esteja junto a médio-longo prazo, para a realização de tarefas restritas.

Forsyth (2019), por sua vez, menciona duas categorias às quais os grupos pertencem de forma natural: a dos **grupos planeados** e a dos **grupos emergentes**. A primeira consiste nos grupos que são formados deliberadamente pelos próprios membros, ou por uma autoridade externa, para algum objetivo. A segunda prende-se aos grupos que surgem de forma espontânea, à medida que os mesmos indivíduos interagem repetidamente, ao

[50] Traduzido pela autora do original: "*Among the properties most often employed are: size (number of members), amount of physical interaction among members, degree of intimacy, level of solidarity, locus of control of group activities, extent of formalization of rules governing relations among members, and tendency of members to react to one another as individual persons or as occupants of roles*" (Cartwright & Zander, 1968b, p. 24).

[51] Traduzido pela autora do original: "*formal-informal, primary-secondary, small-large, autonomous-dependent, temporary-permanent, consensual-symbiotic.*" (Cartwright & Zander, 1968b, p. 24)

longo do tempo, num mesmo local físico. Para Forsyth, "as pessoas encontraram grupos (planeados), mas os grupos também encontram as pessoas (emergentes)"[52] (2019, p. 14).

Arrow et al. (2000) expandem estas categorias, criando uma taxonomia com quatro tipologias de grupo, segundo se as forças que originam os grupos são internas ou externas:

- **Grupos concebidos**[53]: planeados por indivíduos exteriores ao grupo, que não são membros,
- **Grupos fundados**: planeados por um ou mais indivíduos que se mantêm no grupo,
- **Grupos circunstanciais**: emergentes (não planeados), surgem quando forças externas e situacionais determinam que pessoas se juntem num coletivo unificado (por exemplo, as pessoas que se juntam numa manifestação política ou que ficam presas juntas na estrada porque o autocarro deixou de funcionar),
- **Grupos auto-organizados**: emergentes (não planeados), surgem quando um conjunto de indivíduos alinha, gradualmente, as suas atividades, criando um sistema de interdependência (festas, jovens num parque de *skateboarding*, por exemplo) (Forsyth, 2019).

Lickel et al. (2000) identificam quatro variedades de grupos, com base na perceção da entitatividade dos grupos: **grupos de intimidade**, **grupos de trabalho/tarefa**, **categorias sociais** e **associações livres**[54].

- **Grupos de intimidade**: grupos pequenos, com alta interação entre membros, baixa permeabilidade (os membros não costumam mudar) e duração longa. As famílias, relações amorosas e grupos de amigos próximos são exemplos,
- **Grupos de trabalho/tarefa**: grupos pequenos, com alta interação entre membros, moderada permeabilidade e duração. São grupos orientados para uma tarefa, como comités, colegas de trabalho, turmas de escolas,
- **Categorias sociais**: quantidades vastas de pessoas que têm uma ou mais qualidades demográficas (por exemplo: mulheres, cristãos, finlandeses) em comum, baixa permeabilidade e duração longa,
- **Associações livres**: coletivos de pessoas que se caracterizam enquanto grupos transitórios (alta permeabilidade e duração muito curta) e relações sociais fracas (alta permeabilidade com algum laço continuado de interações ou preferências). São exemplos pessoas que gostam de futebol, vizinhos, pessoas numa fila (Lickel et al., 2000; Forsyth, 2019).

A classificação proposta por Lickel et al. (2000) é muito semelhante à que Forsyth (2019) refere: **grupos primários** (de intimidade) e **grupos secundários/sociais** (de trabalho/tarefa) – propostos por Cooley em 1909 –; **categorias** (onde se incluem categorias sociais) e **coletivos** (associações livres). Para Forsyth (2019), os grupos primários também incluem esquadrões de combate e equipas profissionais de desporto, por exemplo; as categorias não são só as sociais, contemplando os coletivos que têm alguma qualidade em

[52] Traduzido pela autora do original: "*People found groups (planned), but they also find them (emergent)*" (Forsyth, 2019, p. 14)

[53] Proposta de tradução pela autora, do original "*Concocted groups*". As restantes expressões, no original em inglês: "*Founded groups*", "*Circumstantial groups*" e "*Self-organizing groups*" (Forsyth, 2019, p. 15).

[54] Tradução pela autora de, respetivamente: "*intimacy groups, task groups, social categories, and loose associations*" (Lickel et al., 2000, p. 223).

comum; e as coletividades incluem apenas os coletivos transitórios (filas de espera num supermercado, por exemplo).

Com base nas tipologias de tarefas que os membros executam, Forsyth (2019) identifica quatro tipos de equipas: **equipas de trabalho**, **equipas de gestão** (conselhos de administração, equipas executivas), **equipas de projeto** (comissões, *task forces*, equipas de pesquisa e desenvolvimento) e **equipas de consultoria**[55] (comités de ética, revisão, grupos de mentoria, painéis). As equipas de trabalho são as que providenciam produtos ou serviços especializados através da ação coordenada dos seus membros; as equipas desportivas, os ensembles performativos e grupos musicais são exemplos desta tipologia de equipa (Forsyth, 2019). Os quatro tipos de equipa referidos por Forsyth não são mutuamente exclusivos, pois uma equipa pode realizar mais do que um género de tarefas. Além disso, como as equipas de uma categoria podem ser muito diferentes entre si, o autor alerta para a imprecisão que pode advir de generalizar aspetos de uma equipa para a totalidade das equipas de um dado tipo (Forsyth, 2019).

Sundstrom et al. (2000, como citado em Levi & Askay, 2021) identificam seis tipos de equipas de trabalho com base nas suas funções: de produção (equipa de uma fábrica), de serviço (transação continuada com clientes), de gestão, de projeto (equipas de investigação), de ação ou performance, e equipas paralelas (temporárias, que dão recomendações a organizações). Tendo em conta o âmbito deste trabalho, importa definir claramente as equipas ou grupos **de projeto** e as **de ação ou performance**. As de projeto reúnem especialistas para realizar uma tarefa específica; as de ação ou performance – onde se incluem os músicos e as equipas de desporto – "envolvem-se em performances breves que são repetidas sob novas condições e que exigem habilidades especializadas e treino ou preparação extensiva"[56] (Levi & Askay, 2021, p. 41).

Em 1986, John Richard Hackman identificou quatro funções gerais executivas que as equipas têm de cumprir na prossecução dos seus objetivos: **1) realizar o trabalho**, ou seja, as tarefas; **2) monitorizar e gerir processos de trabalho** (avaliando o modo de operar do grupo e corrigindo o que for necessário); **3) conceber o grupo e garantir os recursos e apoios exteriores** necessários (dentro do contexto organizacional); e **4) definir o propósito do grupo**. Tendo em conta estas funções, os grupos variam quanto ao grau de **autoridade** e, por conseguinte, **autonomia** que têm para as satisfazer (Hackman & Katz, 2010). Nesse sentido, Hackman desenvolveu a sua Matriz de Autoridade[57], um modelo teórico onde existem quatro tipologias de equipa de acordo com o nível de autonomia dos grupos, ou seja, de acordo com quem está responsável por cumprir as quatro funções enunciadas pelo autor – os membros do grupo ou o gestor (enquanto líder externo ao grupo). Este modelo (representado sumariamente na Figura 1), tem na coluna da esquerda as funções gerais a cumprir, os espaços vazios constituem a área de responsabilidade dos gestores, os espaços com "X" representam a área de responsabilidade do grupo e as restantes colunas descrevem os tipos de equipas:

1. **Lideradas externamente por um gestor** – nestas equipas, a responsabilidade e autonomia dos membros é restrita, tendo apenas de assegurar a função de produzir algo

[55] Do original: "*work teams*", "*management teams*", "*project teams*" e "*advisory teams*" (Forsyth, 2019, p. 343).

[56] Traduzido de: "*engage in brief performances that are repeated under new conditions and that require specialized skills and extensive training or preparation*" (Levi & Askay, 2021, p. 41).

[57] No original: "*authority matrix*" (Hackman, 2002, como citado em Forsyth, 2019, p. 343).

ou providenciar um serviço. Cabe ao gestor ou líder externo a monitorização, conceção da equipa e definição do seu propósito.

2. **Autogeridas** – estas equipas têm mais autonomia do que as anteriores, pois asseguram tanto a execução das tarefas como a gestão do trabalho. Nesta tipologia, somente o gestor tem a autoridade para alterar a estrutura e objetivos do grupo. A liderança nestas equipas será abordada novamente no subcapítulo 4.7.
3. **Autoconcebidas** – estas equipas podem alterar o grupo em si, tendo a responsabilidade e a autonomia para escolher como agir (inclusivamente delineando as tarefas a cumprir); contudo, terá de ser no sentido determinado pelo gestor.
4. **Autogovernadas** – estas equipas têm autonomia sobre as quatro funções, não contando com um líder exterior ao grupo (Forsyth, 2019; Hackman & Katz, 2010).

Funções/ Responsabilidades	Tipo de equipa			
	Liderada externamente	Autogerida	Autoconcebida	Autogovernada
Executar tarefas	X	X	X	X
Monitorizar e gerir processos de trabalho		X	X	X
Conceber a equipa e o seu contexto			X	X
Definir a direção geral				X

Figura 1: Matriz de Autoridade: Quatro níveis de autogestão de equipas [Fonte: Elaboração da autora a partir de Hackman (2002, como citado em Forsyth, 2019)]

Forsyth sintetiza a Teoria dos Sistemas[58] como uma "abordagem teórica geral que assume que os fenómenos complexos são o resultado de ajustes constantes e dinâmicos que ocorrem no seio das partes interdependentes de um todo"[59] (2019, p. 55). Dentro desta abordagem, os grupos são tidos como sistemas abertos que, através de vários ajustes e processos interrelacionados, mantêm um equilíbrio dinâmico entre membros.

Importa ressalvar que, no âmbito da dinâmica de grupo, os tipos de grupos trabalhados são, tendencialmente, os grupos dinâmicos e que têm padrões de interdependência. Deste modo, coletivos, categorias e associações livres, por se tratar de pessoas unidas por características partilhadas (com base 'apenas' em similitudes), não costumam ser abordados (Lickel et al., 2000, p. 225).

[58] No original: "*Systems Theory*".

[59] Tradução pela autora, do original: "*A general theoretical approach that assumes that complex phenomena are the result of the constant and dynamic adjustments that occur between and among the interdependent parts of the whole.*" (Forsyth, 2019, p. 55).

4.4. Âmbitos da aplicação da 'Dinâmica de Grupo'

Na sua origem, o termo "dinâmica" tem raízes nas línguas francesa ("*dynamique*") e grega ("*dynamikós*"), significando força ou poder (Merriam-Webster, n.d.a). Na Física, *Dynamics* (Dinâmica) é uma subdivisão da Mecânica e é a disciplina científica que estuda as leis das forças que produzem movimento – entre outros fatores físicos como a massa, a energia e a inércia. Por outras palavras, a Dinâmica trata o movimento de objetos materiais nas relações com os fatores físicos que os afetam (*The Editors of Encyclopaedia Britannica*, 2024). O termo terá sido imbuído deste significado em meados do século XVIII; o sentido anterior – força ou poder – terá sido primeiro aplicado no final do século XVII, pelo matemático Gottfried Leibnitz (Harper, n.d.b). Luft sintetiza que a palavra "Dinâmica" implica forças complexas e interdependentes em ação dentro de um quadro ou campo comuns (Luft, 1968).

Na década de 1930, nos Estados Unidos da América, o psicólogo social Kurt Lewin cunhou e popularizou a expressão *Group Dynamics* (Dinâmica de Grupo). Foi também um impulsionador do estudo dos grupos – Lewin criou o *Research Center for Group Dynamics*, em 1945, dedicado à investigação teórica e prática da Dinâmica de Grupo (Cartwright, 1951). O estudo da Dinâmica de Grupo resulta da confluência de abordagens e conhecimentos de várias disciplinas, em desenvolvimento desde o final do século XIX. Enquanto Lewin é considerado por muitos o seu fundador, a Dinâmica de Grupo não foi criada, *per se*, por este psicólogo. É, antes, o culminar de muita investigação interdisciplinar (Cartwright & Zander, 1968a).

Quando introduzido, o termo representava tanto a disciplina científica que trata o estudo dos indivíduos em interação dentro de pequenos grupos (e as forças em operação nos grupos), como a atividade, forças e fluidez características dos grupos. Neste âmbito, os grupos são tidos como fenómenos dinâmicos, não estáticos nem passivos (Carron et al., 2005; Forsyth, 2019; Luft, 1968).

Cartwright (1951) menciona que a expressão "*Group Dynamics*" se refere às forças que operam nos grupos, mas também ao estudo destas forças, nomeadamente, o que as faz surgir, o que as faz mudar, que influências ou consequências têm. A tecnologia da dinâmica de grupo, ou a sua aplicação prática, prende-se à utilização de conhecimento relacionado com estas forças para a prossecução de um objetivo.

A dinâmica de grupo pode ser tida como as forças que emergem enquanto resultantes da interação imediata entre membros de um grupo e o que estes transportam, para o grupo, do ambiente social em que se inserem. Além disso, segundo os autores, a dinâmica de grupo é pautada pela capacidade de influenciar não só os indivíduos que pertencem a um grupo como o grupo como um todo (Toseland et al., 2004; Toseland & Rivas, 2018).

Forsyth sumariza a dinâmica de grupo como sendo os "processos interpessoais que ocorrem no seio do grupo e entre grupos; e também, o estudo científico desses processos"[60] (Forsyth, 2019, p. 18). Estes processos interpessoais têm diversos graus de influência e ocorrem ao longo do tempo.

[60] Tradução de: "*Interpersonal processes that occur within and between groups; also, the scientific study of those processes*" (Forsyth, 2019, p. 18).

Cartwright e Zander propõem que a dinâmica de grupo seja definida como "um campo de questionamento dedicado ao avanço do conhecimento sobre a natureza dos grupos, as leis do seu desenvolvimento e as suas interrelações com indivíduos, outrso grupos e instituições de maior dimensão"[61] (1968a, p. 7). Tendo em conta o carácter interdisciplinar do estudo da Dinâmica de Grupo, os autores mencionam que esta área de estudo é um ramo do conhecimento ou uma especialização intelectual (Cartwright & Zander, 1968).

Tanto Cartwright e Zander (1968a) como Luft (1968) assinalam um alargamento semântico da expressão "dinâmica de grupo", do qual resultou imprecisão e ambiguidade no que trata a expressão. Cartwright e Zander (1968) identificam três usos frequentes do termo: 1) um tipo de ideologia política associada à forma como se devem gerir e organizar grupos – democraticamente, em decisões e atividades cooperativas, com a participação dos membros; 2) um conjunto de técnicas empregues em programas de treino de relações humanas; e 3) um campo de estudo dedicado a compreender a natureza dos grupos, as regras que regem o seu desenvolvimentos e as relações que têm com os indivíduos, outros grupos. Luft (1968), por sua vez, menciona que a expressão "dinâmica de grupo" – tendo sido aplicada a entidades confusas e alvo de utilizações vagas – caiu em descrédito, surgindo expressões substitutas para o estudo das dinâmicas dos grupos: "processos de grupo", "relações humanas", "psicologia de grupo" (Luft, 1968, p. 16).

No âmbito deste trabalho, utilizaremos 'Dinâmica de Grupo' para significar a área de estudo e 'dinâmica de grupo' para o significado mais amplo do estudo propriamente dito.

4.5. Teorias de Desenvolvimento dos Grupos

As abordagens teóricas de desenvolvimento dos grupos visam descrever as mudanças que ocorrem, recorrentemente e de forma padronizada, na estrutura e interações de um grupo. Os modelos teóricos avançados neste trabalho podem ser agrupados em duas grandes categorias: **modelos lineares** (de estádios) e **modelos cíclicos ou dinâmicos**.

> Os modelos lineares – de estádios sucessivos – sugerem que os grupos se movem através de uma série de estádios separáveis, à medida que se desenvolvem. (...) Modelos cíclicos, por sua vez, contra-argumentam que os grupos percorrem ciclos repetidamente, em períodos ou fases, durante o seu tempo de vida, ao invés de apenas passarem uma vez por cada estádio[62] (Forsyth, 2019, p. 137).

O modelo de desenvolvimento de grupos de Bruce Tuckman (de 1965), um modelo linear, é um dos mais famosos. Consiste na sistematização das fases que um grupo tem de percorrer, para funcionar ao máximo das suas capacidades (formação, confronto, normatização, atuação e dissolução[63]).

---

[61] Tradução de: "*a field of inquiry dedicated to advancing knowledge about the nature of groups, the laws of their development, and their interrelations with individuals, other groups, and larger institutions*" (Cartwright & Zander, 1968a, p. 7)

[62] Tradução pela autora do original: "*Some theories—successive-stage models—suggest that groups move through a series of separable stages as they develop. Cyclical models, in contrast, argue that groups repeatedly cycle through periods or phases during their lifetimes, rather than just moving through each stage once.*" (Forsyth, 2019, p. 137)

[63] Tradução pela autora do original: "*forming*", "*storming*", "*norming*", "*performing*" e "*adjourning*".

1. **Formação (orientação)**: caracterizada pela falta de clareza nos papéis, pela vontade de avaliação das capacidades dos restantes membros do grupo e estabelecimento de liderança. Nesta etapa, os membros formam opiniões sobre as tarefas e os membros que os rodeiam e predominam o otimismo, a ansiedade e a polidez no discurso.
2. **Confronto (conflito)**: fase caracterizada pela luta por papéis de liderança, procura de concórdia e de questionamento de normas. É um estádio particularmente volátil, onde existe o risco da destruição do grupo por motivos relacionais e emocionais. Por outro lado, é essencial para o estabelecimento de normas e de relações entre os membros.
3. **Normatização (desenvolvimento da estrutura)**: caracterizada pelo estabelecimento das regras, papéis e processos. O estilo do grupo vai sendo estabilizado e caminha-se no sentido da coesão do grupo. É comum uma subida do nível de satisfação, nesta fase.
4. **Atuação (performance)**: etapa caracterizada pelo auge da eficiência e coordenação do grupo, bem como pela autonomia e disciplina dos membros. As relações interpessoais floresceram e amadureceram e apoiam o desempenho.
5. **Dissolução**: fase acrescentada ao modelo original. Caracterizada pelo desmantelamento do grupo, consiste nos processos de autoavaliação e reflexão sobre o desempenho do grupo, bem como nos processos emocionais que advêm do final do projeto (sentimentos de realização), da separação dos membros (ansiedade de separação, por exemplo) e do luto do grupo. (Forsyth, 2019; Vaida & Șerban, 2021).

4. 6. Estrutura

A estrutura de um grupo representa os padrões de relacionamento e a organização que se estabelecem entre os elementos de um grupo, estabilizando-o e formando um todo integrado (Carron et al., 2005; Forysth, 2019). A estruturação de um grupo é um dos aspetos básicos do desenvolvimento de um grupo (Shaw, 1981).

Para Forsyth (2019), a estrutura de um grupo cria a sua ordem social, onde se incluem os seguintes padrões regulatórios: **normas** (como os membros se devem comportar), os **papéis** (a posição dos membros no grupo) e as **relações intermembros** (as conexões que se estabelecem entre os membros). A análise dos grupos de um ponto de vista estrutural pressupõe que as interações de grupo seguem padrões organizados e previsíveis, influenciados pelas estruturas interpessoais.

Segundo Carron et al. (2005), a estrutura de um grupo pode ser analisada tendo em conta duas perspetivas: a **estrutura física** e a **estrutura psicológica**. A estrutura física, pré-estabelecida (através de regras de conduta institucionalizadas ou tradição) ou a desenvolver, engloba a **composição** e **organização formal** do grupo, ou seja, a quantidade de membros, a hierarquia formal de liderança e de comunicação. No caso de uma orquestra, tal é muito claro: existe um maestro, que é o líder principal, os chefes de naipe respondem ao maestro e o *tutti* responde aos chefes de naipe. Independentemente de quem são os membros da orquestra, existe esta organização formal e estrutural. A estrutura psicológica, por sua vez, inclui a **posição**, **status**, **papéis** e **normas** do grupo. Shaw (1981) indica os mesmos quatro fatores (posição, status, papéis e normas) como conceitos basilares, e que se interrelacionam, para a análise e entendimento da estrutura de um grupo.

4. 6. 1. Posição e Status

A **posição** de uma pessoa num grupo refere-se à sua localização no sistema social do grupo. Tal inclui a caracterização total das variadas partes do grupo associadas a essa pessoa e o seu posicionamento relativo no que toca a dimensões como o poder e a liderança (Shaw, 1981). A posição pode estar tanto associada ao **local físico** que a pessoa ocupa (o assento à cabeceira da mesa de refeição, a cadeira de concertino numa orquestra, a volante num trio de ACRO, por exemplo) como à **centralidade** do membro do grupo no que se refere à rede de interação – quão frequentemente interage com outros membros e com quantos membros consegue interagir. Chelladurai e Carron, em 1977, propuseram um modelo bidimensional que trata as posições no desporto. A primeira dimensão, **proximidade**[64], consiste nas características combinadas de **observabilidade** (quanto a posição ocupada permite à pessoa acompanhar os acontecimentos em curso) e **visibilidade** (quão visível por outros é a pessoa que ocupa a posição). A segunda, **dependência de tarefa**, remete para o grau de interdependência exigida pela posição ocupada – o nível de interação com outras posições (Carron et al., 2005).

Para Shaw (1981), apesar dos termos 'posição' e 'status' serem frequentemente utilizados de forma intercambiável, referem-se a aspetos distintos da estrutura, ainda que tendencialmente interrelacionados. O ***status*** é a **avaliação da posição** que alguém ocupa, ou seja, o prestígio, poder e importância que os membros de um grupo atribuem a uma posição em relação às outras (Carron et al., 2005; Shaw, 1981). As diferenças de status que existem em grupos e equipas devem-se às diferentes perceções, crenças e avaliações dos seus membros quanto à importância de variadas qualidades; estas opiniões influenciam as expectativas e interações entre membros de um grupo (Carron et al., 2005).

Shaw (1981) refere a distinção entre ***status* atribuído** e ***status* alcançado**[65]. O *status* atribuído é conferido a um indivíduo por características pessoais arbitrárias (como a idade e o sexo), bem como pelas relações e posses que tem, elementos em nada relacionadas com o seu mérito. Por outro lado, o *status* alcançado baseia-se nos feitos do indivíduo, realizados através das suas competências e motivação.

Carron et al. (2005) mencionam três termos correlacionados com status que representam outros elementos da estrutura de um grupo: **autoridade**, **poder** e **influência social**. Estes aspetos contribuem para o *status* e surgem como resultantes de diferenças de *status*: uma pessoa numa posição de autoridade tenderá a ser percecionada como tendo um estatuto mais elevado e alguém com alto estatuto (proveniente de competências excecionais, por exemplo) tenderá a ser selecionado para posições de autoridade. Segundo estes autores, todos os grupos de tarefa aparentam desenvolver uma **hierarquia de autoridade**, quer exista liderança formal (institucionalizada, como treinadores e capitães de uma equipa) ou não. Dessa forma, a organização do grupo de acordo com diferenças de *status* (uma hierarquia de *status*) é um processo que surgirá como resultado das expectativas dos membros para desempenhos futuros: é concedido *status* mais elevado aos membros dos quais se espera maior contribuição para a eficácia do grupo. Os autores referem que é preferível a hierarquia formal de *status* (treinador, por exemplo) ser

[64] Do original "*propinquity*" (Carron et al., 2005, p. 133).

[65] Tradução pela autora de "*ascribed status and achieved status*" (Shaw, 1981, p. 271).

idêntica à hierarquia informal de *status* (membros mais competentes), caso contrário a efetividade da equipa pode ser afetada. Quanto ao **poder** – enquanto capacidade de influenciar outros –, também este contribui para o *status* e é resultado deste. Carron et al. (2005) mencionam cinco tipos de poder: de **especialista** (resultante de competência e perícia na tarefa), **coercivo** (através de ameaças e castigos), de **referência** (proveniente de afeto e de ser apreciado), **legítimo** (de posição ou nível hierárquico) e de **compensação**[66] (com recompensas).

4. 6. 2. Normas

Segundo Shaw, as "normas são regras de conduta estabelecidas pelos membros do grupo para manter consistência comportamental"[67] (1981, p. 279). Para o autor, são as normas que permitem aos membros de um grupo ter uma base com a qual podem prever o comportamento uns dos outros e preparar respostas adequadas; além de ajudarem a guiar o comportamento, as normas reduzem a ambiguidade e previnem o caos no contexto grupal.

As normas são um tipo específico de conceitos que se distinguem pela sua natureza avaliativa: as normas representam juízos de valor – o que deve ou não ser feito – sobre formas de comportamento em contextos sociais. As normas, enquanto produtos sociais, são formadas ao longo da interação social, não são impostas: um padrão de comportamento exigido a um grupo só se transforma em norma quando é aceite pelo grupo. Quanto à problemática da quantidade mínima de membros que têm de aceitar não existe consenso, mas Shaw (1981) menciona que a maioria dos estudantes de Dinâmica de Grupo consideram que um padrão transita para norma quando mais de metade dos membros de um grupo aceitam tratar-se de uma norma.

O autor enumera quatro características das normas: 1) só são formadas quanto a aspetos que são significantes para o grupo; 2) podem aplicar-se a todos os membros ou só a alguns (neste caso, tratar-se-ão de normas que especificam o papel de alguém que ocupa uma posição na estrutura do grupo); 3) variam quanto ao grau de aceitação (raramente existe aceitação total); e 4) existem frequentemente sanções perante o desvio ou não cumprimento das normas (Shaw, 1981).

Por sua vez, Carron et al. referem que "as normas são os padrões expectados de comportamento dos membros do grupo" e que estas "refletem o consenso da organização (ou do grupo) sobre o que é considerado aceitável"[68] (Carron et al., 2005, p. 128). Desta forma, o grupo avalia o comportamento individual dos membros de acordo com os valores vigentes do grupo e ou aprova o comportamento (através de elogios verbais, reconhecimento, maior prestígio e aceitação do grupo) ou o reprova (sancionando com críticas, ostracismo, ou mesmo abuso ou rejeição do grupo) (Carron et al., 2005). Nesse sentido, as normas desenvolvem-se através de dois pré-requisitos: **interações entre**

[66] Tradução pela autora dos cinco tipos de poder: "*specialist power*", "*coercive power*", "*reference power*", "*legitimate power*" e "*reward power*" (Carron et al., 2005, p. 149).

[67] Tradução pela autora do original: "*Norms are rules of conduct established by the members of the group to maintain behavioral consistency*." (Shaw, 1981, p. 279)

[68] Tradução pela autora do original: "*Norms are the standards for the behavior that are expected of members of the group. Norms reflect the organization's (or group's) consensus about what is considered acceptable.*" (Carron et al., 2005, p. 128)

membros (que clarificam o que é considerado adequado no contexto do grupo) e do **reforço** (comportamentos aceitáveis são encorajados e os inaceitáveis desincentivados) (Carron et al., 2005).

Segundo os autores, as normas têm duas funções para as equipas: **informar** e **integrar**. Quanto à primeira, as normas permitem a quem entra num grupo comparar as suas opiniões, atitudes e comportamentos com as do grupo, verificando que as de um indivíduo não se afastam demasiadamente das dos outros membros. Ao observar o grupo em funcionamento, as pessoas aprendem que conduta é esperada delas para ajudar a equipa a ser eficaz e manter-se coesa. Relativamente à função de integração, a aceitação das normas de um grupo viabiliza a continuação do grupo e a prossecução dos seus objetivos; se um indivíduo compreende e aceita as normas ele é integrado no grupo, quando tal não acontece, é rejeitado ou removido (Carron et al., 2005).

Estas funções levam a alguns benefícios: **normas positivas** (como um forte sentido de responsabilidade e ética de trabalho) **fomentam e facilitam a performance**; é **possível antecipar o comportamento** de quem adere às normas; **problemas constrangedores** (como faltar ou estar atrasado) **são evitados** pela presença de normas; e **promovem-se os valores** do grupo. Quando os membros agem em conformidade com as normas, estão a contribuir para a unidade e coesão da equipa; o inverso leva à quebra da união do grupo (Carron et al., 2005).

Forsyth define 'norma' como "um padrão consensual e frequentemente implícito que descreve que comportamentos devem ou não ser executados num dado contexto"[69] (2019, p. 12). Nesse sentido, são padrões que regulam e prescrevem as condutas apropriadas para uma dada situação, ou seja, o que é 'normal'. Embora as normas restrinjam o comportamento dos membros de um grupo, também fornecem ordem e guias de conduta (e, consequentemente, direção e motivação), bem como organizam interações sociais, promovem solidariedade e dão significado e previsibilidade às ações de outros. O autor refere que é comum as normas serem tidas como garantidas de tal forma que a influência e direcionamento que elas providenciam só se nota quando alguém não as cumpre (Forsyth, 2019).

Baseiam-se em normas tanto os modos de conversar, de interagir e a forma de vestir – comportamentos simples – como processos sociais altamente complexos como a justiça e a moralidade. Os grupos podem adotar normas diferentes das da sociedade em geral. As normas particulares de um grupo – o conhecimento, rituais, crenças, tradições, linguagem e práticas consensualmente aceites – formam o que Forsyth (2019) entende como **cultura** de um grupo. Como, para serem normas, estes padrões de conduta são consensuais (aceites por vários membros) e internalizados (aceites pessoalmente por cada membro), são também tomados como **factos sociais**, ou seja, como elementos tidos como naturais na estrutura de um grupo. Tal é observável nos grupos cujos membros fundadores já não estão presentes, mas onde a cultura do grupo mantem como tradição as normas que esses membros promoveram, as quais os novos membros têm de adotar (Forsyth, 2019).

[69] Tradução pela autora do original: "*A consensual and often implicit standard that describes what behaviors should and should not be performed in a given context*." (Forsyth, 2019, p. 12).

As normas de um grupo tanto podem surgir deliberadamente (com a explicitação das regras de conduta na fundação de um grupo onde a aceitação destas é condição para a adesão) como pela promoção de novos padrões de comportamento (em casos onde o grupo ultrapassa uma dificuldade e aprende que outros padrões poderão funcionar melhor no futuro) e ainda implicitamente (o grupo não adota explicitamente padrões de conduta e eles surgem gradualmente, fruto do alinhamento do comportamento dos membros com o que são práticas aceites pelo grupo). Quando as normas se desenvolvem de forma implícita, ocorre ***social tuning***[70], ou seja, a tendência para as avaliações e ações de um indivíduo se tornarem similares às avaliações e ações dos que o rodeiam (Forsyth, 2019).

Forsyth (2019) identifica quatro tipos de normas[71]:

- **Prescritivas** (identificam comportamentos expectáveis, preferíveis e aprováveis; o que 'deve' ser feito),
- **Proscritivas** (identificam comportamentos proibidos, reprováveis; o que 'não deve' ser feito),
- **Descritivas** (descrevem como as pessoas se sentem, pensam e agem numa situação específica),
- **Injuntivas** (descrevem como as pessoas se devem sentir, pensar e agir numa situação específica; o que são comportamentos aceitáveis, 'bons' ou 'corretos').

Além destes tipos, existem características comuns que as normas têm, de forma geral, ou podem ter: são **consensuais** (partilhadas e aceites entre os membros do grupo, ao invés de crenças individuais), podem ser **internalizadas** (os membros incorporam-nas no seu comportamento e a adesão resulta principalmente da satisfação que delas advém em vez do medo de sanções), **avaliativas** (definem prioridades e valores diferentes aos comportamentos), **autogeradas** (a influência recíproca dos membros leva a um consenso sobre que condutas são adequadas), bem como **informais** (descrevem as regras de conduta tácitas, não escritas; não são adotadas formalmente pelo grupo) e/ou **implícitas** (tomadas como naturais, os membros seguem-nas automaticamente), e costumam ser **estáveis** (desenvolvem-se lentamente ao longo do tempo são muito resistentes à mudança; passadas de forma geracional – os membros antigos passam-nas aos recentes) **discretas** (tomadas como naturais e notórias apenas quando violadas) e **flexíveis** (desvios menores às normas são permitidos ou tolerados) (Carron et al., 2005; Forsyth, 2019).

4. 6. 3. Papéis

Segundo Carron et al., "um papel é o padrão de comportamento expectado de um individuo numa situação social"[72] (2005, p. 153). Este padrão combina as características, conduta e responsabilidades esperadas da pessoa que ocupa uma dada posição ou tipo de posição num grupo; nesse sentido, é o resultado da influência da posição, do status e das incumbências atribuídas ou assumidas pelo indivíduo (Carron et al., 2005; Forsyth,

[70] À semelhança da afinação inicial da orquestra antes de tocar uma obra (em que a afinação de todos os instrumentos converge), também os membros de um grupo se sintonizam e alinham as suas ações com as dos membros à sua volta.

[71] Tradução da autora dos quatro tipos de normas: "*prescriptive*", "*proscriptive*", "*descriptive*" e "*injunctive*" (Forsyth, 2019, p. 158)

[72] Traduzido pela autora do original: "*A role is the pattern of behavior expected of an individual in a social situation.*" (Carron et al., 2005, p. 153)

2019). A representação dos papéis permite aos membros do grupo ter padrões regulares de partilha entre si, o que melhora a coordenação social e aumenta a previsibilidade. Como os grupos têm necessidades de papéis diferentes de acordo com a tarefa a desempenhar, o membro mais hábil será o que tiver maior flexibilidade para se adaptar e pôr em prática os papéis que o grupo requer num dado momento, adequando-os a cada contexto (Forsyth, 2019).

Segundo Shaw (1981), **a cada posição** estrutural ocupada **corresponde um papel** a desempenhar. Assumindo-os como parte da estrutura psicológica do grupo, como referem Carron et al. (2005), os papéis refletem as expectativas dos outros e do próprio sobre os comportamentos a desempenhar na posição que este ocupa. Nesse sentido, tomando o exemplo da orquestra, um chefe de naipe perceciona as expectativas específicas provenientes de várias categorias: tanto do *tutti* do seu naipe, como do maestro, como dos restantes colegas e gestão. É comum as expectativas de categorias diferentes coincidirem, mas tal pode não acontecer (Carron et al., 2005).

Shaw (1981) menciona três perspetivas para analisar o termo 'papel', sendo a mais comummente utilizada a primeira:

- **Papel expectado**[73]**:** o conjunto de comportamentos que são esperados de quem ocupa uma dada posição. Depende das expectativas de outros membros.
- **Papel percecionado**[74]**:** o conjunto de comportamentos que quem ocupa uma dada posição acredita dever realizar. Pode não coincidir com o papel expectado, pois depende apenas da perceção da pessoa que o detém.
- **Papel efetuado**[75]**:** o conjunto de comportamentos que quem ocupa uma posição executa efetivamente. Pode não coincidir com nenhum dos anteriores (Shaw, 1981).

Benne e Sheats (1948) propõem que, para sobreviver, os grupos devem conseguir tanto concretizar as suas tarefas como manter as relações entre membros – se os membros não estiverem satisfeitos, não permanecerão no grupo e os objetivos não serão alcançados. Os papéis dos membros servem para atender a estas necessidades pessoais e interpessoais (Forsyth, 2019).

Os autores referem que, à data da publicação do artigo (1948), havia a tendência para isolar o papel de liderança dos papéis dos membros do grupo tanto no estudo da liderança como no treino de líderes. Por outro lado, não se dedicava tempo nem recursos ao treino das pessoas que trabalhavam nos grupos, os membros. Benne e Sheats (1948) tomam o papel de liderança como as funções a ser desempenhadas num grupo para que este trabalhe de forma eficaz e se desenvolva. Nesse sentido, não existe, na ótica destes autores, distinção entre funções de líder e de membro nem entre papéis de líder e de membro. As funções de 'liderança', nesse caso, podem estar distribuídas ou concentradas em diferentes graus ora pelos membros ora numa só pessoa. Conceptualmente, o 'papel de liderança' é uma responsabilidade partilhada multilateralmente e a sua eficácia tem a ver com a relação entre líder e membros.

[73] Tradução pela autora de "*expected role*" (Shaw, 1981, p. 276).

[74] Tradução pela autora de "*perceived role*" (Shaw, 1981, p. 276).

[75] Tradução pela autora de "*enacted role*" (Shaw, 1981, p. 276).

Benne e Sheats (1948) sugerem que os 'líderes' são responsáveis por assegurar que os vários papéis sejam preenchidos, mas são os membros os responsáveis por cumprir as exigências dos papéis. É responsabilidade do grupo, na sua totalidade, a qualidade e quantidade da produção, o que implica que os membros têm de partilhar (ainda que de forma variada e desigual) o dever de estabelecer objetivos e organizar os recursos para os alcançar. Segundo estes autores, as funções ligadas à tarefa, bem como à construção e manutenção da atividade de um grupo, são primariamente papéis dos membros. As funções de liderança podem ser definidas "no que diz respeito a viabilizar a identificação, aceitação, desenvolvimento e atribuição destes papéis que o grupo requer pelo grupo"[76] (Benne e Sheats, 1948, p. 42).

Benne e Sheats (1948) identificaram vinte e sete papéis funcionais de membros, organizando-os em três categorias: **papéis de tarefa**, **papéis de construção e manutenção do grupo**, e **papéis de satisfação individual**. Estes últimos são os papéis dos indivíduos que estão mais interessados nas suas necessidades pessoais do que nas do grupo.

Tabela 1313: Papéis funcionais de membros de um grupo [Fonte: Elaborado pela autora a partir de Benne & Sheats (1948) e Forsyth (2019)]

Papéis de tarefa	
Iniciador/contribuidor	Sugere novas ideias ou abordagens sobre o problema a trabalhar e formas diferentes de proceder ou organizar o grupo
O que busca informação	Pede clarificação ou procura dados que complementem a informação
O que busca opinião	Pede informação sobre os valores e atitudes dos membros do grupo sobre o assunto a tratar
O que dá informação	Oferece factos objetivos e úteis, bem como informação
O que dá opinião	Expõe a sua opinião e valores, de forma pertinente, sobre o que acha que deviam ser a opinião e valores do grupo
O que elabora	Expande sobre as ideias de outros (oferece informação adicional, sugestões, usa exemplos para clarificar)
Coordenador	Relaciona as afirmações feitas por um membro com as feitas por outro, demostrando a relevância das contribuições
Orientador	Sumariza o que foi feito ou conversado, redireciona o grupo para o propósito estabelecido ou problematiza essa direção, tenta que o grupo se mantenha focado nos objetivos coletivos
Avaliador/crítico	Avalia a qualidade do trabalho do grupo (atividades, processos, métodos, resultados), frequentemente com padrões muito elevados
Dinamizador	Estimula o grupo para agir e continuar a trabalhar

[76] Tradução pela autora do original: "*Leadership functions can be defined in terms of facilitating identification, acceptance, development and allocation of these group-required roles by the group.*" (Benne e Sheats, 1948, p. 42)

Técnico de processos	Toma responsabilidade por tarefas que implicam detalhes operacionais (arrumar uma sala, verificar que há materiais)
Notador	Regista e mantém as notas sobre os encontros do grupo
Papéis de Construção e Manutenção (Papéis de Relacionamento)	
Encorajador	Oferece retorno positivo (reforça positivamente, elogia, é solidário)
Harmonizador	Reduz conflito e tensão, resolve desavenças (frequentemente utilizando humor)
Conciliador	Tenta chegar a uma solução de compromisso que todos aceitem, ocasionalmente mudando a sua opinião para reduzir conflito ou o grupo avançar
Propiciador/*Gatekeeper*	Promove a participação de todos no grupo (sugere formas de melhorar a discussão e incentiva membros que estejam reticentes)
Normalizador	Explora padrões de qualidade para o grupo atingir no seu funcionamento ou aplica-os na avaliação que faz dos processos e procedimentos do grupo
Observador do grupo e comentador	Avalia o progresso do grupo, monitorizando os seus processos, e oferece informação nas revisões que se fazem da atividade do grupo
Seguidor	Concorda com as ideias de outros membros
Papéis de satisfação individual	
Agressor	Age de forma antagonística perante outros membros e suas ideias (demonstra desagrado, desacreditando o propósito e processos do grupo)
Bloqueador	Recusa cooperar com as ideias dos outros, negando a influência do grupo (frequentemente retrazendo assuntos já concluídos)
O que busca reconhecimento	Age de forma a autopromover-se, chamando à atenção os seus feitos e tentando proteger-se de ser colocado numa posição 'inferior'
'Autoconfessor'	Só refere tópicos importantes para si próprio, revelando sentimentos, opiniões e interesses excessivamente pessoais e sem relação ao grupo
Displicente	Demonstra falta de interesse, envolvimento e compromisso com os processos do grupo através de cinismo e aborrecimento, por exemplo
Dominador	Monopoliza o tempo do grupo; interrompe, manipula e age com superioridade ou autoridade
O que busca ajuda	Age de forma impotente para evitar trabalhar; demonstra comportamentos de confusão, insegurança e autodepreciação
Egocentrado	Expõe as suas necessidades e perspetivas sem que isso acrescente ao grupo

Para Cragan et al. (2009), um 'papel' pode ser a designação que se dá aos comportamentos comunicacionais que uma pessoa usa continuadamente. Nesse sentido, abordam os papéis como fenómenos de comportamento comunicacional. Os autores indicam dez papéis desempenhados frequentemente em grupos pequenos (cinco papéis em grupos de discussão e cinco papéis secundários):

- **Líder de tarefa:** alguém que tem um status elevado no grupo e, tendencialmente, as competências comunicacionais e de resolução de problemas necessárias para exercer uma liderança eficaz. Este papel implica comunicar e participar mais e, tipicamente, realizar uma maior quantidade de tarefas.
- **Líder socio-emocional:** este papel implica que os membros sintam apreço por esta pessoa, que deve ter experiência a resolver problemas interpessoais. Habitualmente, é necessário ter uma elevada inteligência emocional e ser capaz de empregar estratégias de comunicação para gerir emoções, oferecer apoio e conforto e desencadear sentimentos. Não é um papel rival ao do líder de tarefa, mas complementar.
- **Aliviador da tensão:** este papel é desempenhado por alguém que não só é capaz de ser engraçado e humorístico, mas que consegue agir de acordo com as sensibilidades do grupo e reagir ao contexto. Para um gracejo ser efetivo, terá de ser engraçado para todos os membros. É um papel que complementa o do líder socio-emocional, ao responder às necessidades sociais do grupo.
- **O que dá informação:** um dos papéis mais partilhados. Envolve competências de pesquisa e de preparação de informação para que sejam fornecidos os dados necessários, de forma concisa e precisa, para as tarefas a desempenhar.
- ***Central negative***: é um papel que, acumulando características dos papéis de bloqueador e dominador (da classificação de Benne e Sheats) quando demasiado forte – e consequentemente, com resultados nocivos para o grupo –, pode ser visto como o crítico sistemático. Nesse sentido, o seu efeito pode também ser positivo, ao alertar para problemas sobre o que está a ser decidido e ao promover uma maior consciência sobre os processos do grupo e procedimentos a realizar.
- **Questionador:** um papel em que a pessoa incentiva a análise incisiva das ideias em discussão sem soar ameaçador para os restantes membros ou desafiador para o líder de tarefa. Tem a função de clarificar, ao procurar entender as ideias dos restantes membros e conhecer as suas avaliações.
- **Observador silencioso:** alguém que ouve de forma aparentemente passiva todas as intervenções antes de formar uma opinião. A audição ocorre sem dar qualquer indicação sobre o que pensa. Quando proferida, a sua opinião é decisiva.
- **Ouvinte ativo:** um papel predominantemente não-verbal e de apoio. É um papel frequentemente partilhado num grupo. Segundo os autores, todos os membros de um grupo devem sentir-se na obrigação de ouvir atentamente e estimular os outros membros a participar. Esta pessoa mantém-se neutra na discussão e encoraja a partilha de ideias de qualquer membro que queira contribuir.
- **Notador:** é quem toma notas e regista. Este papel costuma ser rotativo, para quem o estiver a desempenhar não se sentir subserviente relativamente aos restantes membros.
- **Seguidor egocêntrico:** dos dez papéis enumerados por Cragan et al. (2009) este é o único contraproducente. A pessoa a desempenhar este papel não pretende ajudar o grupo a atingir os seus objetivos e age de forma a desperdiçar o tempo e energia dos membros do grupo. É o equivalente ao defensor dos interesses pessoais de Benne e Sheats (1948).

A Universidade do Minnesota (2016), no seu manual *Communication in the Real World: An introduction to communication studies*, divide os papéis em três categorias: **papéis relacionados com tarefa**, **papéis de manutenção** e **papéis negativos** (que se subdividem em **papéis autocentrados** e **papéis improdutivos**).

Dentro dos papéis relacionados com a tarefa incluem-se os já referidos líder de tarefa, o que dá informação, o que busca informação, o *gatekeeper* e o notador, bem como um papel diferente: o **expedidor** – semelhante ao do orientador, é o papel que gere a agenda do grupo e que verifica que há tempo suficiente para se realizarem todas as tarefas necessárias, redirecionando o grupo para a tarefa, limitando o tempo utilizado num tópico, sumariando o que foi referido, entre outros, sem apressar o grupo.

Quanto aos papéis de manutenção, a Universidade do Minnesota (2016) refere os já mencionados líder socio-emocional, o aliviador de tensão e o harmonizador. São introduzidos o papel de **apoiante** – semelhante ao do encorajador, caracteriza-se pelo trabalho de um para um (mais intimista e profundo) onde o apoiante contribui para o bem-estar do membro ouvindo atenta e empaticamente os seus problemas, conectando-se com a pessoa e acompanhando a evolução dos problemas, mantendo o suporte – e de **intérprete** – é quem gere e media conflitos interculturais, criando pontes entre membros do grupo com diferenças culturais.

Relativamente aos papéis negativos, na subdivisão dos papéis autocentrados contam-se o *central negative*, o 'autoconfessor', o **monopolizador** (alguém que impossibilita a participação igual dos outros membros, por contribuir de forma excessiva verbalmente), o **inseguro que busca elogios** (alguém que quer ser valorizado e validado pelo grupo em aspetos não relacionados com as tarefas) e o ***joker*** (uma pessoa que usa constantemente sarcasmo, faz partidas ou diz piadas que interrompem o funcionamento do grupo; essencialmente é um aliviador de tensão falhado). Quanto à subdivisão dos papéis improdutivos, incluem-se o agressor, o bloqueador, **o que se retira** (alguém que mentalmente e/ou fisicamente se afasta das atividades do grupo e só participa quando forçado a isso) e o **capacho** (uma pessoa cronicamente submissa, ao ponto de ser nociva para o grupo, por dificultar o progresso) (University of Minnesota, 2016).

4.7. Liderança

4.7.1. Definições

A liderança, enquanto conceito e objeto de estudo, tem sido foco de interesse das várias áreas das ciências sociais. Alguns dos escritos iniciais sobre liderança incluem biografias milenares de grandes líderes da História, bem como filosofias sobre liderança, de que é exemplo a obra do século XVI *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel, escrita em 1513 e publicada postumamente em 1532 (Northouse, 2021); considerada uma das obras iniciais da Filosofia moderna e da teoria política. A literatura sobre liderança tem abarcado tanto perspetivas teóricas históricas da liderança enquanto traço individual inato como da liderança enquanto processo dinâmico multidimensional e complexo, pautado por interações adaptativas e comportamentos aprendidos.

Northouse (2021) enumera algumas das várias formas de conceptualizar a liderança[77]: enquanto **traço** (uma qualidade distinta que alguns indivíduos têm ou não), ***ability*** (uma

[77] Northouse (2022a, p. 35) indica que foram desenvolvidos pelo menos 65 sistemas de classificação de dimensões da liderança nos últimos 60 anos e que existem cerca de 200 definições de liderança na literatura. Segundo o autor, apesar de não haver concordância na definição do conceito, existe o entendimento de que, tendo em conta as variadas perspetivas do estudo da liderança, uma definição consensual do conceito é pouco provável.

capacidade, natural ou adquirida), ***skill*** (uma habilidade ou competência que se pode desenvolver), **comportamento**[78] (comportamentos observáveis que um indivíduo adota quando está numa posição de liderança), **relação** (formas de comunicar e relacionar em que se tem em conta os sentimentos e opiniões de quem segue) e **influência** (um processo de influência). É sobre esta última conceção, a da influência, que o autor define liderança: "Liderança é o processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo para atingir um objetivo comum"[79] (Northouse, 2021, p. 44; 2022a, p. 38).

Esta definição tem quatro componentes-chave (Northouse, 2021; 2022a; Loughead & Hardy, 2005):

1. A liderança é um **processo**: a liderança é pautada pela interação entre pessoas, onde tanto o líder como os seguidores são coparticipantes na tentativa de, juntos, alcançar objetivos (Beau, 2016, p. 66). Nesse sentido, é um processo dinâmico, interativo e transacional entre as partes, que se afetam mutuamente. Estas são igualmente importantes e devem ser abordadas uma em relação à outra. Para o autor, isto também significa que a liderança não se restringe às pessoas formalmente designadas como líderes. A perspetiva da liderança como processo distancia-se da perspetiva da liderança como um traço especial – inato e exclusivo a certas pessoas. (Bathurst & Ladkin, 2012, p. 115). Assim, a perspetiva da liderança enquanto processo sugere que o processo de liderança pode ser aprendido, desenvolvido e praticado, sendo, desta forma, acessível a todos.
2. A liderança implica **influência**: a liderança está relacionada com a forma como a comunicação acontece entre líder e seguidores, bem como a forma como um líder afeta efetivamente os seguidores. Segundo Northouse, a influência é imprescindível e central no processo de liderança – sem influência, não existe liderança (Northouse, 2021; 2022a).
3. A liderança ocorre em **grupos**: em primeiro lugar, os grupos são o contexto onde o processo de liderança acontece. Os grupos refletem tanto as necessidades dos indivíduos, como as necessidades coletivas do grupo, e ambas devem ser abordadas. Sem grupos não haverá interação de pessoas nem sobre quem exercer influência; logo, não existirá liderança.
4. A liderança implica **objetivos comuns**: tanto os seguidores como os líderes têm um propósito e objetivos mútuos, cuja prossecução implica que todos trabalhem juntos, enquanto agentes ativos, tanto na concordância dos objetivos a seguir como durante o processo para os alcançar. O estabelecimento ou concordância de objetivos comuns ao líder e aos seguidores torna menos provável que os líderes ajam de forma coerciva ou antiética, forçando os seguidores a agir de acordo com os objetivos unilaterais do líder, e mais provável que todos procurem um bem comum (Loughead & Hardy, 2005; Northouse, 2021; 2022a).

Northouse (2021; 2022a) distingue '**liderança**' de '**gestão**' (*'management*'). Para o autor, trata-se de conceitos que se sobrepõem parcialmente, uma vez que ambos estão orientados para a influência sobre um grupo, a fim de alcançar objetivos. O conceito de 'gestão' surgiu no início do século XX com a industrialização do trabalho e, tradicionalmente, aborda a planificação, estruturação, organização, alocução de pessoal e controlo dos recursos humanos, com interesse na criação de ordem e estabilidade. Por

[78] Northouse (2021) refere que os líderes utilizam dois tipos gerais de comportamento: o da tarefa e o do processo (relacionais). Os comportamentos de tarefa têm como intuito a prossecução de um objetivo de trabalho. Os comportamentos de processo, ou de relação, têm como intuito ajudar os membros a sentir-se confortáveis numa situação, entre si e no grupo. Um líder precisará de utilizar ambas tipologias e combiná-las para que se consigam atingir os objetivos sem desprimor ao ambiente do grupo.

[79] Traduzido de: "*Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal*." (Northouse, 2021, p. 44; 2022, p. 38)

outro lado, o conceito de 'liderança' é mais antigo – desenvolvido em variados contextos (militar, político, religioso, e, eventualmente, das ciências sociais) –, e aborda o processo geral de influência, numa constante adaptação e mudança construtivas, para guiar os grupos e os seus indivíduos ao atingimento de objetivos. Tendencialmente, a motivação associada aos contextos de gestão é extrínseca e a associada aos de liderança é intrínseca.

4.7.2. Tipos, estilos e modelos

No que toca à liderança, a variedade de perspetivas, definições e cenários conceptuais tem levado, de um modo geral, ao surgimento de três categorias: tipos de liderança (classificações largas), estilos de liderança (comportamentos observáveis) e modelos específicos (enquadramentos teóricos).

Os modelos desenvolvidos na investigação da liderança eficaz, segundo Levi e Askay (2021), pertencem a cinco categorias de abordagem:

1. apoiada nos **traços** inerentes da pessoa, segundo os quais o líder é selecionado;
2. **comportamental** – líderes eficazes podem ser treinados e desenvolvidos pela prática de competências e comportamentos;
3. **contingente** – os líderes são definidos pelo que uma dada situação requer;
4. **relacional** – o desenvolvimento de relações de alta-qualidade com os grupos e os seus membros resulta em liderança eficaz;
5. **carismática** – os líderes inspiram o grupo através da comunicação de mensagens motivacionais e visionárias (Levi & Askay, 2021).

Quanto ao modo de obtenção do papel de liderança, Northouse (2022a) identifica dois tipos comuns: designado e emergente. A **liderança designada**[80] tem como base uma posição hierárquica ou título formal no âmbito de uma organização. Carron et al. (2005) atribuem a esta liderança a expressão liderança prescrita[81]. Por outro lado, a **liderança emergente**[82] surge pela forma como um indivíduo age, bem como da resposta de apoio e suporte que este recebe dos que o seguem. Nos casos da liderança emergente, é frequente estes indivíduos surgirem como líderes informais, influenciando o grupo pelas interações e tipo de comunicação que adotam (Carron et al., 2005; Northouse, 2021; 2022a). Northouse (2022a) refere que o processo de liderança se aplica tanto aos papéis designados como aos emergentes.

Um conceito relacionado com liderança é o de 'poder', enquanto potencial para influenciar (Northouse, 2022a). O autor identifica dois tipos principais: poder de posição[83] e poder pessoal[84]. O **poder de posição** está diretamente relacionado com a liderança designada/prescrita, pois deriva de, a um indivíduo, ser dado um título num sistema formal de organização; inclui poder legítimo, coercivo, de informação e de recompensa. Quanto ao **poder pessoal**, este é dado pelos seguidores de um indivíduo que acreditam que o seu

[80] Tradução pela autora do original "*Assigned leadership*" (Northouse, 2022a, p. 40)

[81] Tradução pela autora, do original "*prescribed leadership*" (Carron et al., 2005, p. 193)

[82] Tradução pela autora, do original "*Emergent leadership*" (Northouse, 2022a, p. 40)

[83] Tradução pela autora, do original "*Position power*" (Northouse, 2022a, p. 40)

[84] Tradução pela autora, do original "*Personal power*" (Northouse, 2022a, p. 40)

líder tem algo de valor a oferecer ao grupo; inclui poder de referência[85] e especialista[86] – o indivíduo é visto como um modelo e o que diz é tido como argumento de autoridade. Northouse (2022a) enfatiza que, no contexto da liderança, o poder é um recurso partilhado, pois o processo de liderança implica o trabalho conjunto para o alcançar de objetivos comuns. A ideia de que os líderes são detentores do poder pode levar a comportamentos coercivos – ameaças e castigos, por exemplo – no sentido de provocar alguma mudança nos seguidores.

Uma dicotomia análoga no que toca à 'autoridade' é mencionada por Modaff et al. (2012). Estes referem que a 'autoridade' está intimamente ligada à comunicação no âmbito de uma organização e ao assegurar de cooperação por parte dos membros que a ela pertencem. Os autores mencionam dois tipos de autoridade, conceptualizados por Chester Barnard em 1938: **autoridade de posição**[87] e **autoridade de liderança**[88]. Para estes, a autoridade de posição é o poder para direcionar o trabalho de um indivíduo; prende-se a um tipo de comunicação de alguém numa função hierarquicamente superior numa organização, independentemente de possuir o grau de competência adequado para a desempenhar. A autoridade de liderança, por sua vez, tem a ver com uma comunicação baseada nas competências e conhecimento de uma pessoa necessárias para uma tarefa, bem como na sua capacidade de comunicar, independentemente da posição que ocupa.

No âmbito da abordagem comportamental – conceptualização da liderança enquanto comportamento – procura-se compreender que comportamentos observáveis estariam consistentemente presentes em papéis de liderança. Nesta abordagem, tende-se a identificar dois tipos de estilos de comportamento, tendo em conta a sua **orientação**: para a **tarefa** e para as **relações** (Northouse, 2022b). Forsyth (2019) reitera esta tendência, mencionando que, embora os termos possam variar[89], os mesmos dois conjuntos de tipologias de comportamentos surgem com regularidade. Para uma liderança eficaz, há que equilibrar e integrar ambos estilos de comportamento.

1. **Liderança orientada para a tarefa**: inclui os comportamentos que têm como enfoque o cumprimento eficiente do trabalho do grupo e o atingimento dos seus objetivos. O líder guia o grupo quanto ao planeamento das tarefas, clarifica objetivos, responsabilidades e *standards* de performance/operacionalização, gere os recursos humanos – identificando e distribuindo funções –, monitoriza a realização das tarefas, coordena as atividades, oferece sugestões e soluções, e estabelece os canais de comunicação.
2. **Liderança orientada para as relações**: inclui os comportamentos que têm como enfoque as necessidades socio-emocionais das pessoas e relações interpessoais dentro do grupo, bem como o desenvolvimento das competências dos membros do grupo. O líder promove cooperação e o bem-estar dos membros, reduz ou resolve conflito, facilita a construção de relações de confiança entre os membros; por outras palavras, suporta, reconhece, desenvolve e empodera (Forsyth, 2019; Northouse, 2022b; Pearman et al., 2023).

[85] Tradução pela autora, do original "*referent power*" (Northouse, 2022a, p. 40)

[86] Tradução pela autora, do original "*expert power*" (Northouse, 2022a, p. 40)

[87] Tradução pela autora, do original "*authority of position*" (Modaff et al., 2012, p. 52)

[88] Tradução pela autora, do original "*leadership authority*" (Modaff et al., 2012, p. 52)

[89] Segundo Forsyth, foram surgindo denominações diferentes para os dois estilos de comportamento "*task-oriented versus relational-oriented (DeRue et al., 2011), work-facilitative versus supportive (Bowers & Seashore, 1966), production-centered versus employee-centered (Likert, 1967), administratively skilled versus relations-skilled (Mann, 1965), and performance versus maintenance (Misumi, 1995)*" (2019, p. 269).

A estas duas dimensões, Yukl (2012, como citado em Pearman et al., 2023) acrescenta duas – **liderança orientada para a mudança**[90] e **liderança orientada exteriormente**[91]. A primeira consiste em comportamentos que permitem aos grupos e organizações aprender e adaptar a fatores externos, como encorajar inovação, facilitar aprendizagem coletiva, e perspetivar e defender mudança. A segunda, consiste em comportamentos que preparam os grupos para eventos exteriores, por exemplo, representar o grupo na interação com outras entidades (Pearman et al., 2023). Assim, sistematizam-se quatro categorias de comportamentos – orientados para a tarefa, para as relações, para a mudança e para o exterior.

Os estilos de liderança identificados em 1939 por Lewin, Lippit e White (como citado em Forsyth, 2019; Northouse, 2021; Toseland & Rivas, 2018) baseiam-se no **grau de controlo do líder** e de **participação dos membros de um grupo**. Os autores nomeiam três tipos: **autoritário/autocrático**, **democrático** e **liberal** (*laissez-faire*).

1. **Estilo autoritário/autocrático** (diretivo): o líder realiza todas as decisões – não procurando conhecer as opiniões dos membros do grupo –, supervisiona de perto e exerce forte influência sobre os que o seguem, e determina normas e procedimentos.
2. **Estilo democrático** (participativo): o líder procura que todas as atividades sejam discutidas pela totalidade dos membros do grupo, permite que os membros tomem decisões no âmbito do próprio trabalho e promove o desenvolvimento de uma atmosfera igualitária. Por outras palavras, o líder trabalha 'com' os outros membros, guiando-os (em vez de os direcionar).
3. **Estilo liberal (*laissez-faire*)**: o líder oferece pouca orientação e direção (frequentemente providenciando apenas informação técnica) e raramente participa nas atividades do grupo, que toma decisões por si sem consultar o líder. Este estilo é considerado uma forma de 'não-liderança', uma vez que o líder, na prática, abdica do seu papel e responsabilidades (Hoption et al., 2014).

Forsyth (2019) menciona que, ao nível da produtividade, um estilo autocrático (e autoritário) e um estilo democrático podem ser igualmente eficazes. Todavia, os grupos liderados democraticamente têm melhores relações interpessoais e satisfação dos membros, aspetos associados à liderança relacional. O estilo liberal – que pode levar a anarquia no contexto do grupo –, é o menos eficaz e o que leva a maior desorganização e menos produtividade.

Toseland e Rivas (2018), que tomam estes três estilos como posições num *continuum* de comportamentos de liderança, acrescentam que os grupos autocráticos têm maior tendência para situações de agressão, hostilidade e utilização de "bodes expiatórios". Referindo-se aos resultados do estudo de Lewin et al. (de 1939), Toseland e Rivas (2018) notam que, ainda que o nível de conclusão de tarefas tenha sido igual entre os grupos autocrático e democrático, a qualidade dos produtos no grupo democrático foi melhor. Os participantes do estudo relataram preferir o grupo democrático, o que poderá sugerir que os membros dos grupos preferem um estilo de liderança onde podem participar no processo de decisão do grupo.

Outra abordagem pertinente para o presente trabalho é a **teoria *Path-Goal***, desenvolvida por vários teóricos durante a década de 1970. O foco principal desta teoria

[90] Tradução pela autora, do original: "*Change-oriented leadership*" (Pearman et al., 2023, p. 73)

91 Tradução pela autora, do original: "*Externally-oriented leadership*" (Pearman et al., 2023, p. 73).

de liderança está em explicar a forma como o comportamento de líderes afeta a performance e a satisfação de quem os segue. Na versão de 1974 de Robert House e Terence Mitchell identificam-se quatro estilos de liderança: **diretivo**, **solidário**[92], **participativo** e **orientado ao sucesso**[93] (Sutherland & Cartwright, 2022).

1. **Liderança diretiva**: o líder oferece estrutura ao grupo, através da determinação de objetivos específicos e formas, também específicas, de os atingir e da clarificação das expectativas do papel de cada membro. Este estilo de liderança é eficaz em situações onde os membros que seguirão o líder tendem a agir de forma autoritária ou dogmática.
2. **Liderança solidária**: o líder procura ir de encontro às necessidades socio-emocionais dos membros, seja demonstrando apreço e preocupação seja cultivando um clima de trabalho amigável. Este estilo pode ser usado em situações de desmotivação – como exemplo: os membros acham a tarefa a realizar desinteressante ou cansativa ou necessitam de apoio e de se sentir parte do grupo.
3. **Liderança participativa**: o líder valoriza a opinião dos membros do grupo e consulta-os na tomada de decisões importantes. Este estilo é passível de aplicar com membros que têm uma maior autonomia e necessidade de controlo.
4. **Liderança orientada para o sucesso**: o líder estabelece objetivos desafiantes que encorajam os membros a melhorar continuadamente, sendo a sua performance compatível com os objetivos propostos. Este estilo é eficaz para membros que sentem uma necessidade de ter sucesso e primar pela excelência, tendo expectativas elevadas para o próprio trabalho e o do grupo (Northouse, 2021; 2022c; Sutherland & Cartwright, 2022; Yukl, 2011).

Yukl (2011, p. 290) refere que um subordinado terá uma melhor performance quando as expectativas do papel a desempenhar lhe são claras e precisas, quando a perceção de que é preciso um nível elevado de esforço coincide com o otimismo de que se será capaz de alcançar o objetivo proposto e que, alcançando-o bem, surgirão consequências benéficas. Yukl desenvolve:

> Uma proposta-chave é a de que o comportamento diretivo e orientado para o sucesso, por parte do líder, tem um efeito mais forte sobre a clareza dos papéis, a autoeficácia, esforço e performance quando os subordinados são mais inexperientes e inseguros sobre como fazer o seu trabalho. Outra proposta-chave é a de que a liderança solidária terá um maior efeito na confiança, esforço e satisfação quando as tarefas são muito entediantes, perigosas ou stressantes[94] (Yukl, 2011, p. 290).

[92] Tradução da autora, a partir do original: "*supportive*" (Sutherland & Cartwright, 2022, p. 4)

[93] Tradução pela autora, do original "*achievement oriented*" (Sutherland & Cartwright, 2022, p. 4)

[94] Tradução pela autora do original: "*One key proposition is that a leader's directive and achievement-oriented behavior has a stronger effect on role clarity, self-efficacy, effort, and performance when subordinates are inexperienced and unsure about how to do their work. Another key proposition is that supportive leadership will have a stronger effect on subordinate confidence, effort, and satisfaction when the task is very tedious, dangerous, and stressful*." (Yukl, 2011, p. 290)

O cientista político James McGregor Burns contrapõe no seu livro *Leadership* (1978) dois estilos contrastantes de liderança: **transacional**[95] e **transformacional**[96] (Forsyth, 2019, p. 294, Northouse, 2022d).

1. **Liderança transacional**: é um estilo tradicional de liderança, frequentemente empregue para a gestão de pessoas cuja relação se baseia em trocas. Os membros dos grupos contribuem com recursos (como esforço e tempo) na prossecução de objetivos colaborativos comuns, recebendo algo desejado em troca. O contacto entre pessoas é realizado para a troca de recursos, que é também o elo entre elas. Oferecem-se recompensas pela conformidade e performance, condicionada a um bom desempenho; por outro lado, corrige-se o comportamento que sai fora da norma[97]. Desta forma, a liderança transacional assenta sobre a motivação extrínseca.
2. **Liderança transformacional**: é uma forma de interação e estilo de liderança em que tanto os líderes, como quem os segue, se inspiram mutuamente, elevando os seus níveis de satisfação, confiança, motivação e moralidade. É um modo de inspirar à mudança, nomeadamente de crenças, necessidades e valores, pela união na procura de cumprir desafios e objetivos comuns. Tendencialmente, é um estilo de liderança eficaz que origina desempenhos que excedem as expectativas. A liderança transformacional é composta por quatro componentes-chave[98] (Forsyth, 2019):
    a. **Influência idealizada** (abordagem carismática): ser um modelo para os outros no que toca ao comportamento (agir de acordo com as próprias convicções e valores, demonstrar formas de atingir objetivos, ser consequente e digno de confiança).
    b. **Motivação inspiradora**: promover uma visão otimista e encorajadora do futuro, com desafios e expectativas elevadas.
    c. **Estimulação intelectual**: problematizar preconceitos, assunções e crenças, incentivando a procura de novas perspetivas e soluções criativas, bem como de praticar a exposição e troca de ideias.
    d. **Consideração individualizada**: tratar cada pessoa como um indivíduo único, com necessidades e capacidades específicas e diferenciadas; ouvir atentamente e oferecer a mentoria que cada um precisa para se desenvolver (Forsyth, 2019; Jung & Sosik, 2002; Northouse, 2022d).

O **modelo de liderança situacional**[99], proposto por Hersey e Blanchard em 1977, é baseado na ideia de que a eficácia de um estilo de liderança depende de variáveis situacionais. Nesta abordagem teórica, relaciona-se o **nível de maturidade**[100] do grupo com a **tarefa** a desempenhar (Forsyth, 2019; Gonçalves & Mota, 2011; Levi & Askay, 2021).

Gonçalves e Mota (2011) identificam dois tipos de maturidade dos grupos ou subordinados: de **trabalho** – o indivíduo é capaz, tem os conhecimentos, competências e

[95] Tradução pela autora, do original "*transactional leadership*" (Forsyth, 2019, p. 296).

[96] Tradução pela autora, do original "*transformational leadership*" (Forsyth, 2019, p. 296).

[97] A ideia de "*management-by-exception*" (Forsyth, 2019, p. 296) pode ser ativa – supervisionar a performance para agir e corrigir erros atempadamente – ou passiva – só notar que algo está errado quando expressamente avisado ou após surgirem problemas grandes.

[98] Tradução pela autora das expressões originais destes componentes: "*Idealised influence*", "*Inspirational motivation*", "*Intellectual Stimulation*" e "*Individualised consideration*" (Forsyth, 2019, p. 294).

[99] Um modelo que pertence à abordagem contingente.

[100] A expressão "*performance readiness*" (presente em Forsyth, 2019, p. 286; Levi & Askay, 2021) é traduzida por Gonçalves & Mota como "maturidade" (2011, p. 404).

experiência necessários, nomeadamente para estabelecer objetivos e assumir responsabilidade – e **psicológica** (o indivíduo está disposto e confia em si mesmo, sente motivação). Estes tipos de maturidade funcionam, cada um, num *continuum*, ao invés de uma relação dicotómica de ausência ou presença de capacidade ou disposição para a tarefa.

Neste enquadramento, a liderança é baseada nas dimensões da **tarefa** e **relacionamento** e os líderes mais competentes correspondem adequadamente os seus estilos de liderança ao nível de maturidade do grupo, ou subordinado, com o objetivo de promover o desenvolvimento deste. A conexão do comportamento de um líder às características dos membros do grupo releva o interesse de quem estuda os grupos nesta teoria. Grupos diferentes têm necessidades diferentes, pelo que cabe ao líder ser flexível no equilíbrio da orientação de tarefa ou de relacionamento, de acordo com essas necessidades (Gonçalves & Mota, 2011).

Outro elemento importante deste quadro teórico prende-se à ideia de que a liderança deve ajudar os membros do grupo a serem mais autónomos (Levi & Askay, 2021). Nesse sentido, pretende-se que os quatro estilos de liderança propostos sejam progressivos, de acordo com a maturidade e necessidades do grupo, com objetivo de promover a autonomia. Estes estilos – **direcionar**, **preparar**, **apoiar** e **delegar**[101] – vão sendo utilizados, por esta ordem, durante o ciclo de vida dos grupos, à medida que o nível de maturidade do grupo aumenta:

1. **Direcionar** (*Directing*): comportamentos com alto nível da dimensão da tarefa e baixo nível da dimensão do relacionamento. Adequado para maturidade baixa (pessoas sem capacidade e sem disposição – que não querem ou conseguem assumir responsabilidade). Nesta fase, o líder poderá adotar uma perspetiva mais diretiva.
2. **Preparar** (*Coaching*): comportamentos com alto nível da dimensão da tarefa, alto nível da dimensão do relacionamento. Adequado para maturidade baixa a moderada (pessoas sem capacidade, com disposição). Aqui, o envolvimento dos membros com os objetivos do grupo aumenta e, além de se manter uma abordagem diretiva, adiciona-se o apoio socio-emocional.
3. **Apoiar** (*Supporting*): comportamentos com baixo nível da dimensão da tarefa, alto nível da dimensão do relacionamento. Adequado para maturidade moderada a alta (pessoas com capacidade, sem disposição – apesar de terem a capacidade não têm vontade ou motivação). À medida que o grupo se desenvolve, será necessário menos direção para a prossecução dos objetivos do grupo.
4. **Delegar** (*Delegating*): comportamentos com baixo nível da dimensão da tarefa, baixo nível da dimensão do relacionamento. Adequado para maturidade alta (pessoas com capacidade e com disposição). Nesta última fase, o líder prepara a autonomização do grupo (Forsyth, 2019; Gonçalves & Mota, 2011; Levi & Askay, 2021).

A **teoria da troca líder-membro[102] (LMX)** baseia-se numa abordagem relacional da liderança e trata as relações diádicas e de troca que um líder estabelece com cada um dos seus subordinados. Assim, parte-se do princípio de que os grupos são formados por vários e variados indivíduos e que os líderes não tratam de forma consistente todos estes

[101] No original, os termos utilizados para estes estilos de liderança são "*directing*", "*coaching*", "*supporting*" e "*delegating*" (presente em Forsyth, 2019, p. 286-287). Gonçalves e Mota (2011, p. 408) propõem a tradução para português de, respetivamente, "determinar", "persuadir", "compartilhar" e "delegar". Por não concordar inteiramente com a tradução de Gonçalves e Mota (2011), proponho a minha: direcionar, preparar, apoiar e delegar.

[102] No original: "*Leader-member exhange*" (Forsyth, 2019, 289).

indivíduos, aplicando estilos de liderança diferentes nas relações com eles. Como as pessoas têm necessidades também diferentes, um estilo de liderança pode ser eficaz para uns e não para outros. Tendencialmente, o desenvolvimento pelo líder de relações de qualidade alta ou baixa deve-se a fatores irrelevantes à performance (como atração, personalidades semelhantes, etc.). Por outro lado, a qualidade da interação e relação com cada seguidor pode ser alta ou baixa, o que pode levar à formação de *in-groups* e *out-groups*, respetivamente (Forsyth, 2019; Levi & Askay, 2021; Northouse, 2021; van Breukelen et al., 2012).

Segundo Forsyth (2019), os termos *in-group* e *out-group*, estão associados às identidades sociais que se desenvolvem nos grupos (de 'nós' e 'eles'), mais concretamente ao que ele refere como "parcialidade *ingroup–outgroup*[103]": a propensão para observar o próprio grupo com favoritismo, considerando os membros, as atividades e o grupo em si melhores ou mais positivos que outros grupos.

A comunicação é uma componente essencial para o desenvolvimento de relações de alta ou baixa qualidade. Para fomentar uma relação de alta qualidade, o líder deve estar, entre outros, acessível para conversas e discussões, aberto às opiniões, atento e preocupado com necessidades socio-emocionais dos outros (inclusive através de comunicação não-verbal), utilizar reforço positivo (dando elogios e reconhecimento genuínos) e oferecer *feedback*. O tratamento contrário – de desrespeito pela palavra e opinião alheia (interrompendo, por exemplo), falta de interesse, de clareza, de reforço positivo e de *feedback*, exclusão de momentos sociais e traição da confiança (mentindo ou partilhando informação privada) – fomentarão relações de baixa qualidade (Levi & Askay, 2021).

Os membros pertencentes aos *in-groups* (com relações de alta qualidade com o líder) tendem a experienciar menos ambiguidade e conflito de papéis, mais satisfação e a receber mais ajuda, atenção, informação e oportunidades de desenvolvimento profissional (e, dessa forma, maior probabilidade de sucesso e promoções profissionais). Pertencer aos *in-groups* influencia a performance: maior produtividade, responsabilidade, acesso a recursos variados e influência em decisões (Forsyth, 2019; Levi & Askay, 2021).

O tratamento desigual (não equitativo) dos membros pode ser uma fonte de conflitos e discriminação. Segundo a teoria LMX, os líderes devem procurar desenvolver relações de alta qualidade com todos os membros do grupo, incluindo-os e tratando-os com equidade (Forsyth, 2019; Levi & Askay, 2021; Northouse, 2021; van Breukelen et al., 2012)

Numa abordagem **funcional** da liderança, a eficácia de um grupo está relacionada com a influência do líder nos processos de grupos (sejam de ordem afetiva, motivacional, cognitiva ou de coordenação). O líder é responsável por identificar que funções de grupo precisam de ser desenvolvidas e por ajudar o grupo a operar mais eficazmente. A liderança, numa abordagem funcional, é uma forma de nortear a interação com o grupo para a resolução de problemas que emergem ao longo do tempo, ao invés de ser, por exemplo, um estilo de comportamento.

[103] Tradução pela autora, do original "*ingroup-outgroup bias*" (Forsyth, 2019, p. 88).

Nesta abordagem, no âmbito do enquadramento proposto por Zaccaro, Rittman e Marks em 2001, as interações entre o líder e o grupo distinguem-se das de outros modelos: em primeiro lugar, o líder adota um papel de fronteira[104] entre o grupo e o ambiente exterior; seguidamente, as funções da liderança surgem pela existência de problemas concretos no grupo; finalmente, a liderança funcional inclui todos os comportamentos que ajudem um grupo a resolver um problema (Zaccaro et al., 2001, como citado em C. S. Burke et al., 2011).

Ainda que a resposta do líder vá depender da situação específica do grupo, Levi e Askay (2021) referem quinze funções de liderança identificadas por Morgeson, DeRue e Karam em 2010:

> ...formar a equipa, definir a missão, estebelecer expectativas e objetivos, estruturar e planificar, treinar e desenvolver, dar sentido, fornecer ***feedback***, monitorizar o desempenho da equipa, gerir os limites da equipa, desafiá-la, realizando tarefas à medida que são necessárias, resolver problemas relacionais e decorrentes das tarefas, providenciar recursos, encorajar a auto-gestão e dar suporte ao ambiente social[105] (Levi & Askay, 2021, p. 237).

As funções de liderança podem ser concentradas num só líder formal e/ou ser distribuídas ou rodadas entre os vários membros de um grupo. Designa-se a segunda por **liderança partilhada** ou **distribuída**. A liderança distribuída consiste na adoção de comportamentos de liderança, por parte dos membros de um grupo, para o influenciar e tornar mais eficaz. Os membros intervêm quando sentem essa necessidade e dão espaço para os outros fazerem o mesmo. Tendo em conta que os processos em grupo implicam foco e atenção de todos os envolvidos, Hill (2022) menciona ser benéfico para os grupos e equipas praticar liderança partilhada entre os membros, incluindo os grupos com um líder formal. Este tipo de liderança tem a vantagem de cada membro poder pôr em prática o seu 'repertório' sobre liderança. Por outro lado, é uma abordagem que carrega algum risco e que pode ser assustadora para quem não está habituado a assumir funções de liderança – em especial fatores de responsabilidade e autoridade. A autora afirma que, de uma forma geral, os grupos com liderança partilhada têm mais consenso, confiança e coesão, bem como menos conflito e melhor performance de grupo do que os grupos que não a praticam.

Hill (2022), introduz o **Modelo Hill para a Liderança de Equipa**[106] (ver Figura 2). Segundo a autora, é um modelo de liderança funcional que parte do princípio de que um líder tem a responsabilidade de monitorizar uma equipa e agir, sempre que necessário, no sentido de garantir a sua eficácia. Neste modelo, começa-se pela observação da situação presente e consideração de que decisões são possíveis no contexto. Para a autora, líderes eficazes conhecem uma vasta gama de soluções e têm as habilidades necessárias para diagnosticar corretamente e escolher corretamente a ação a realizar, de acordo com o que o grupo necessita. Para tal, têm de ser flexíveis ao nível do comportamento e sensíveis

[104] Tradução pela autora, do original "*boundary role*"

[105] Tradução pela autora de: "… composing the team, defining the mission, establishing expectations and goals, structuring and planning, training and developing, sensemaking, providing feedback, monitoring team performance, managing team boundaries, challenging the team, performing team tasks as needed, solving task- and relationship-related problems, providing resources, encouraging self-management, and supporting social climate" (Levi & Askay, 2021, p. 237)

[106] Do original em inglês "*Hill Model for Team Leadership*".

sobre quais as situações que necessitam intervenção. A partilha das funções de liderança, segundo a autora, pode levar a um nível maior de eficácia de grupo, pelo que esta recomenda a liderança partilhada.

Figura 22: Modelo Hill para a liderança de equipa de Hill (2022). [Fonte: Hill (2022)]

O modelo apresentado também vai de encontro ao conceito de '**auto-liderança**', introduzida por Manz e Sims (em 1980), onde as pessoas se lideram, gerem e influenciam, e o comportamento tradicionalmente adotado por forças exteriores ao grupo (líder) é realizado por forças interiores (membros do grupo ou equipa) (como citado em Stewart et al., 2011). Nesta perspetiva, indivíduos e grupos podem não só agir autonomamente para corresponder a padrões e normas exteriores como os podem estabelecer internamente.

Manz (1991, como citado em Stewart et al., 2011) distingue '**autogestão**' e '**auto-liderança**'. Sendo estas processos de 'auto-influência' e conjuntos de estratégias, a '**autogestão**' trata a **forma como** o trabalho é realizado, no sentido de atingir objetivos tipicamente estabelecidos externamente, tem um enfoque no **comportamento** e depende frequentemente de **motivação extrínseca**. Por outro lado, a '**auto-liderança**' orienta-se pela identificação do que deve ser feito (**"o quê?**"; comparação da situação atual com os objetivos pretendidos), da razão para o fazer ("**porquê?**"; relacionado com análise estratégica) e o modo de o fazer ("**como?**"; que comportamentos adotar para reduzir a discrepância entre a situação habitual e a pretendida). Este processo de autorregulação termina (e reinicia-se) com a avaliação do impacte do novo comportamento e análise da nova situação. O foco desta forma de liderança está nos **processos cognitivos** e o tipo de motivação tende a ser **intrínseca**, mesmo que influenciada por um líder exterior que crie tanto incentivos externos como promova a motivação intrínseca (Stewart et al., 2011).

Segundo Stewart et al. (2011), o construto da **auto-liderança** pertence a um ***continuum*** que vai desde a gestão externa (em que se depende somente de motivação extrínseca e o gestor é o único que tem influência), à auto-liderança, passando pela auto-gestão.

Manz e Sims (1987) abordam o papel do **coordenador** enquanto **líder externo** de uma equipa, ou grupo, teoricamente concebida como **autogerida**. Nestas situações, a função do líder externo, ainda que paradoxal – pois tem responsabilidade sobre uma equipa que se gere a si mesma –, é ensinar o grupo a praticar '**auto-liderança**'. Para isso, alguns comportamentos eficazes a adotar passam por facilitar a auto-observação e autoavaliação do grupo, promover e incentivar a motivação intrínseca, e desenvolver as habilidades de liderança de cada membro do grupo, mantendo com eles contato individual. Essencialmente, é uma abordagem que empodera o grupo a liderar-se a si mesmo, influenciando os membros a suprir as próprias necessidades sem recorrer ao coordenador (Manz & Sims, 1987).

De forma geral, ainda no âmbito da liderança exterior de equipas autogeridas, Manz e Sims (1987) relatam o uso muito frequente de perguntas que promovem o estabelecimento de objetivos próprios (por exemplo, "quantas repetições crês que deverias fazer?"), que encorajam o ensaio de situações ("como podes falar com o teu colega sobre isto?") e que suscitam um nível elevado de expectativa da própria pessoa ("achas que consegues fazer isto?"). Em interação com o grupo, também foi relatado o esforço deliberado do coordenador no sentido de incentivar o grupo a ser independente e resolver os seus problemas – serem os membros a debater soluções, por exemplo. Apesar do uso, em alguns casos, de comportamentos tradicionais – como o reforço positivo verbal e a mediação da comunicação com a gerência – os autores notaram a ausência de instruções ou ordens diretas (Manz & Sims, 1987).

4.8. Coesão de grupo

A coesão de grupo é um dos conceitos centrais e mais importantes da Dinâmica de Grupo, essencial para o funcionamento e estrutura de qualquer grupo. Apesar de ser um dos conceitos mais estudados existe pouco consenso quanto à sua definição e operacionalização (Carron et al., 2005; McLeod & von Treuer, 2013).

A coesão reflete a força dos vínculos sociais e de tarefa que unem os membros de um grupo. Carron et al. (2005) referem que não existem grupo não-coesos; para existir um grupo, ele terá de ter um grau mínimo de coesão. Desta forma, o nível de coesão de um grupo pertence a um *continuum*, desde pouco coeso a altamente coeso.

Um dos significados proposto por Kurt Lewin para o termo 'dinâmica de grupo' era a energia, vitalidade e atividade características dos grupos, em relação a dois processos fundamentais: **manutenção** e **locomoção** (Carron et al., 2005). Estes dois processos seriam comuns a todos os grupos e estão ligados ao conceito de coesão. Aliás, quanto ao processo de manutenção, Forsyth (2019) refere a denominação '**coesão**' para significar, no enquadramento teórico de Lewin, tanto as forças que mantêm os grupos intactos ao uni-los como as forças contrárias que os tentam separar – a 'coesão' inclui a **manutenção** e o **desenvolvimento** do grupo (Carron, Brawley et al., 2004). Carron et al. (2005) explicam que os processos de manutenção são as atividades que ajudam o grupo tanto a desenvolver-se como a preservar-se – mantendo-se estável, unido e íntegro. Por outro lado, os processos de **locomoção** são as atividades que promovem o atingimento de objetivos do grupo (Carron et al., 2005, p. 241). Para existir locomoção num grupo, é imprescindível haver manutenção (Carron, Brawley et al., 2004). Neste enquadramento, a

coesão é um fator que contribui para a manutenção do grupo e viabiliza a locomoção do grupo (Carron et al., 2005).

McLeod e von Treuer (2013) citam duas definições seminais de coesão: a de Festinger (1950) e a de Gross e Martin (1953). Para Festinger (1950, como citado em McLeod & von Treuer, 2013), a coesão é o "**resultante de todas as forças que atuam sobre os membros para permanecerem no grupo**"[107]. Estas forças estariam relacionadas com a atratividade (ou falta dela) pelo prestígio do grupo, pelos membros do grupo ou pelas atividades que o grupo realiza. Nesse sentido, a coesão é vista como um conceito multidimensional e dinâmico, em que há 'forças' que influenciam a manutenção de um indivíduo num grupo; o foco desta definição prende-se às razões pelas quais um indivíduo se junta a um grupo ou o abandona. Segundo Festinger (1950, como citado em Carron et al., 2005), essas forças dividem-se em dois tipos gerais: **atração ao grupo**[108] (a atração intrínseca do grupo; aspeto social/afetivo – forças relacionadas à atração interpessoal e satisfação de necessidades de filiação) e **controlo de meios**[109] (aspeto de tarefa/instrumental – forças relacionadas com o desempenho do grupo e ao atingimento de metas). Nesse sentido, se houver mais forças que atraem o indivíduo (como ter boa liderança, presença de amigos, performance positiva) do que as que o repelem, a atração será alta e, por conseguinte, também o nível da coesão.

Para Gross e Martin, a coesão é a "**a resistência do grupo a forças disruptivas**"[110] (como citado em McLeod & von Treuer, 2013; Carron et al., 2005). Este ponto de vista – focado nos efeitos da coesão no sistema grupal, ao invés das causas – relaciona-se com a ideia de que um grupo altamente coeso tem mais tolerância a fatores negativos (não ter infraestruturas adequadas para as atividades, liderança abusiva, por exemplo) do que um grupo pouco coeso; para um grupo pouco coeso, fatores minimamente disruptivos podem levar ao abandono do grupo. As forças que vinculam os membros de um grupo numa entidade una permitem-no resistir às forças e pressões que o podem destruir (Carron et al., 2005).

Hagstrom e Selvin (1965) identificaram duas dimensões essenciais da coesão em pequenos grupos: satisfação social e coesão sociométrica. A primeira, **satisfação social**, está relacionada com a atração instrumental do grupo, ou seja, se o grupo providencia meios para alcançar metas externas ao grupo. A segunda, **coesão sociométrica**, está relacionada com a atração intrínseca do grupo e dos seus valores internos; esta dimensão está fortemente correlacionada com o tempo de permanência no grupo e a presença de laços de amizade.

Forsyth define coesão de grupo como "a solidariedade ou unidade de um grupo, resultante do desenvolvimento de laços interpessoais fortes e mútuos entre membros, bem como de forças ao nível do grupo que o unificam, como o compromisso partilhado com os

[107] Tradução pela autora da definição de coesão de Festinger (1950, p. 274, como citado em McLeod e von Treuer, 2013, p. 2): "*resultant of all the forces acting on members to remain in the group*".

[108] Tradução pela autora do original "*attractiveness of the group*" (Carron et al., 2005, p. 228).

[109] Tradução pela autora do original "*means control*" (Carron et al., 2005, p. 228).

[110] Tradução pela autora da definição de coesão de Gross e Martin (1952, p. 553, como citado em McLeod e no Treuer, 2013, p. 2): "*the resistance of the group to disruptive forces*".

objetivos do grupo e *esprit de corps"*[111] (2019, p. 15). O autor defende uma conceção multidimensional da coesão de grupo, baseando-se no princípio da 'equifinalidade'[112], da já mencionada Teoria de Sistemas. Este princípio refere-se à capacidade de um sistema aberto – como é o caso dos grupos – poder alcançar os mesmos objetivos ou estados finais através de métodos e pontos iniciais diferentes. Dessa forma, não existe um processo ou condição que, sozinho, leve à coesão de grupo. Forsyth menciona cinco fatores – ressalvando não se tratar de uma seleção completa – que funcionam como origens da unidade de um grupo: **coesão social** (atração dos membros uns pelos outros e pelo grupo como um todo), **coesão de tarefa** (compromisso partilhado para atingir metas comuns e a capacidade para os atingir enquanto grupo), **coesão coletiva** (unidade por identidade social partilhada e pertença), **coesão emocional** (emoções baseadas no grupo, nomeadamente orgulho e *esprit de corps*) e **coesão estrutural** (integridade estrutural e relacional do grupo, coerência normativa e clareza de papéis) (Forsyth, 2019).

A definição de Carron, Brawley e Widmeyer, aceite de forma geral no âmbito da Dinâmica de Grupo, define a coesão como "um processo dinâmico que é refletido na tendência de um grupo se unir e permanecer unido na prossecução dos seus objetivos instrumentais e/ou para a satisfação das necessidades afetivas dos seus membros"[113] (1998, p. 213, como citado em Carron et al., 2005, p. 229). Esta definição evidencia quatro características da coesão: é um **processo dinâmico**, **multidimensional**, com foco em **objetivos instrumentais** (da tarefa) e nas **necessidades afetivas** (sociais).

Carron et al. (2005) referem o **Modelo Conceptual de Coesão de Grupo** de Carron, Widmeyer & Brawley, de 1985. Este modelo parte da assunção de que a coesão opera tanto ao nível individual como de grupo e que está relacionada com a forma como cada membro desenvolve e mantém perceções sobre o grupo (como um todo e quanto à medida a que o grupo satisfaz as suas necessidades e objetivos individuais). A força destas perceções explica porque é que os indivíduos permanecem nos grupos. Neste modelo, existem dois tipos de perceções – **integração do grupo** e **atração individual ao grupo** – podendo cada um destes tipos ter duas orientações ou focos – para o **grupo** ou para a **tarefa** (S. M. Burke et al., 2014). A integração do grupo reflete a perceção dos membros quanto à unificação do grupo e à proximidade e similaridade do grupo como um todo (perceção do grupo como 'nós'). A atração individual ao grupo reflete a perceção dos membros, individualmente, quanto à motivação pessoal para permanecer no grupo – se este satisfaz a necessidades individuais dos membros, se corresponde às expectativas dos membros – e os sentimentos sobre o grupo (perceção do membro como 'eu' e 'meu'). Desta forma, estas perceções resultam em quatro dimensões ou manifestações da coesão (mensuráveis pelo Questionário do Ambiente de Grupo):

- **Atração Individual ao Grupo-Tarefa**: perceção individual sobre o envolvimento do membro nas tarefas e objetivos do grupo.

[111] Tradução da definição de coesão de Forsyth (2019, p. 15): "The solidarity or unity of a group resulting from the development of strong and mutual interpersonal bonds among members and group-level forces that unify the group, such as shared commitment to group goals and esprit de corps."

[112] Tradução pela autora do original "*equifinality*" (Forsyth, 2019, p. 153).

[113] Tradução pela autora da definição de coesão de Carron, Brawley e Widmeyer (1998, p. 213, como citado em Carron et al., 2005, p. 229): "*a dynamic process which is reflected in the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs"*.

- **Atração Individual ao Grupo-Social**: perceção individual sobre as interações sociais de cada membro no contexto do grupo.
- **Integração do Grupo-Tarefa**: perceção individual sobre a união de grupo quanto em relação às tarefas e objetivos comuns do grupo.
- **Integração do Grupo-Social**: perceção individual sobre o grupo enquanto entidade social una (S. M. Burke et al. 2014; Carron, Brawley, et al., 2004).

Severt e Estrada (2015), à semelhança de outros teóricos seus contemporâneos, perspetivam a coesão como um **estado emergente**, ao invés de um **processo de grupo**. Tal surge como uma mudança fundamental na operacionalização da coesão. Os autores referem que um processo descreve interações entre membros de um grupo; por outro lado, um estado emergente pode ser definido como uma estrutura coletiva, resultante de interações dinâmicas entre elementos de um patamar mais baixo. A coesão enquanto estado emergente é um construto multidimensional que resulta da combinação de elementos de âmbito individual para a criação de um fenómeno grupal. Como a emergência da coesão pode ocorrer por diferentes razões, centralizadas nos padrões diferenciados de relacionamento entre membros de um grupo, Severt e Estrada (2015) indicam que a coesão não é um construto isomórfico.

No seu Modelo Integrado das Funções e Estrutura da Coesão – outro modelo multidimensional da coesão –, Severt e Estrada (2015) identificam duas funções da coesão – **afetiva** e **instrumental** –, cada uma com duas vertentes – **interpessoal** e do **orgulho de grupo**, e **social** e **da tarefa**, respetivamente. Estas vertentes fazem parte das propriedades estruturais da coesão e têm duas direções: coesão **horizontal** (entre membros com o mesmo nível de autoridade) e **vertical** (entre membros sem o mesmo nível de autoridade, por exemplo, um supervisor e subordinado dentro de um contexto grupal).

A **função afetiva** da coesão engloba o apoio interpessoal e socioafetivo que os membros de um grupo recebem e oferecem uns aos outros, bem como os aspetos da coesão que relevam o impacte emocional sobre tanto os membros de um grupo como, consequentemente, o grupo em si. A coesão permite aos membros satisfazer uma necessidade humana, natural e basilar, de 'pertencer'. Esta necessidade fundamental de pertença é um dos maiores fatores contributivos para a criação de grupos, não desprimorando a formação de grupos orientados para tarefas que, além de cultivarem benefícios emocionais importantes aos membros dos grupos, permitem-lhes ser mais produtivos e realizar tarefas e objetivos impossíveis de fazer sozinhos (Severt & Estrada, 2015).

- **Vertente interpessoal** (função afetiva): corresponde aos **laços de amizade** desenvolvidos entre membros de um grupo para satisfazer a necessidade de pertença. Severt e Estrada (2015) mencionam uma teorização de Lott e Lott (em 1965) relativa ao que estes entendem ser uma componente central da coesão: a acumulação de atração interpessoal, de sentir apreço pelos membros do grupo e de adotar atitudes positivas perante eles. A interação frequente entre membros leva, tendencialmente, à formação de amizades. Membros que se consideram amigos têm maior probabilidade de participar em momentos de comunicação informal e pessoal e de interagir socialmente também fora do contexto do grupo. Quando os membros de um grupo concretizam as suas responsabilidades no que toca às tarefas de grupo, estão, em simultâneo, a agir de acordo com a sua necessidade de pertença e, através de respostas afetivas e emocionais, a formar relações e vínculos interpessoais ou

laços de amizade. Estes laços surgem tanto entre membros do mesmo nível hierárquico (coesão interpessoal horizontal), como entre membros de níveis hierárquicos diferentes (coesão interpessoal vertical).

- **Vertente do orgulho de grupo** (função afetiva): um membro pode sentir atração por um grupo por acreditar ser uma honra pertencer-lhe. A vertente do orgulho de grupo assenta na valorização de uma **identificação social** e **prestígio** que os membros associam a pertencer a um grupo. Existe a tendência para os indivíduos se identificarem com grupos bem-sucedidos e de estatuto elevado, mesmo quando não agem de forma a promover esse sucesso ou exclusividade de estatuto; esta tendência pode explicar o facto de o orgulho de grupo ser maior em grupos caracterizados como bem-sucedidos. Utiliza-se a expressão "desfrutar da glória refletida"[114] para designar o fenómeno de um indivíduo assumir o sucesso alheio como seu, não contribuindo para o sucesso do grupo (Cialdini et al., 1976). Dentro do âmbito da **teoria da identidade social**[115], um autoconceito é criado não só pela identidade pessoal de um indivíduo (com suas características idiossincráticas), como pela identidade social (ou seja, a classificação de um indivíduo como pertencendo a um grupo). Quando um indivíduo se identifica socialmente com um grupo – sente que lhe pertence e/ou que está unido ao grupo – ele satisfaz uma necessidade de se definir e situar no ambiente ou contexto social. Para esta definição e posicionamento, o indivíduo tanto pode categorizar os grupos como compará-los. Nesse sentido, a vertente do orgulho de grupo está intimamente ligada à teoria da identidade social e aos processos psicológicos de categorização, identificação e comparação sociais. Para Severt e Estrada (2015), a tendência para um indivíduo se identificar com um grupo de sucesso e o desejo inato de definir o seu papel dentro do ambiente social levam à emergência da vertente do orgulho de grupo.

A **função instrumental** da coesão trata a capacidade dos membros de um grupo trabalharem, em conjunto, de uma forma positiva para o desempenho eficaz de tarefas. Esta função remete para os aspetos da coesão relacionados com as atividades orientadas para os objetivos e tarefas do grupo. Embora haja uma tendência geral para formar grupos com uma finalidade específica (desde facilitar a gestão do quotidiano a completar uma missão), na perspetiva instrumental da coesão as pessoas juntam-se em grupos para maximizar recompensas e minimizar penalizações. Nesse sentido, a função instrumental da coesão passa por manter o grupo intacto, a fim de se alcançar os objetivos do grupo com a melhor performance possível, ou seja, com eficiência (Severt & Estrada, 2015).

- **Vertente social**: engloba as relações de trabalho estabelecidas no âmbito do grupo e que facilitam a colaboração e a troca de informação; os laços sociais entre elementos de um grupo podem manifestar-se através de sentimentos de amizade, apreço e confiança. Quando elevada, a coesão social do grupo incentiva à valorização, pelos membros, das relações que o grupo providencia, o que, por sua vez, pode levar à criação de relações de trabalho construtivas entre os membros. Estas relações construtivas resultam numa maior

[114] Do original: "*basking in reflected glory*" (Cialdini et al., 1976, p. 366). Tradução pela autora.

[115] A **teoria da identidade social** é um enquadramento teórico, criado por Tajfel e Turner, em 1979, que pretende explicar como um indivíduo constrói a sua identidade pela pertença a grupos sociais. A teoria baseia-se em três processos psicológicos fundamentais: **categorização social** (tendência para classificar o próprio e quem o rodeia em categorias distintas, criando a separação entre *in-group* – 'nós' – e *out-group* – 'eles'); **identificação social** (adoção da identidade do grupo como parte do autoconceito próprio, sentindo orgulho e apego pelo grupo, e conformando às suas normas); **comparação social** (avaliação do próprio grupo relativamente a outros grupos, favorecendo o *in-group* e desvalorizando o *out-group*, para manter ou melhorar a autoestima) (Khadka, 2024).

probabilidade de níveis elevados de *team-member exchange*[116,117] (TMX). Não sendo sinónimos, a TMX e a coesão social não só estão relacionadas como se desenvolvem, tendencialmente, em paralelo: melhor qualidade de TMX leva a maior nível de coesão social, e uma maior coesão social permite uma qualidade mais elevada de TMX. A importância da coesão social passa por promover a criação de relações de trabalho (e pessoais) positivas, pautadas pela confiança e apreço, onde há partilha de informação e recursos entre membros do grupo e uma maior probabilidade de os membros incorrerem em comportamentos recíprocos de ajuda dos seus pares, o que aumenta a qualidade das relações TMX e traz benefícios concretos para o grupo. Quanto à direção, a vertente social horizontal está associada às relações TMX (entre pares) e a vertical às relações LMX (líderes e membros) (Chen, 2018; Severt & Estrada, 2015).

- **Vertente da tarefa**: corresponde ao compromisso partilhado relativamente às metas do grupo, à confiança na capacidade de desempenho do grupo para as alcançar (tanto os objetivos individuais, dos membros, como os coletivos, do grupo), e à crença de que todos os membros funcionarão com eficiência na prossecução dos objetivos comuns – sempre de forma diligente, eficaz e competente. Desta forma, faz também parte da coesão de tarefa a vontade de trabalhar eficientemente e a clareza coletiva sobre os passos a percorrer para completar os objetivos comuns. Os membros de um grupo coeso na vertente da tarefa podem fazer o seu trabalho individualmente por terem a confiança de que os restantes membros farão a sua parte. A vertente da tarefa ocorre, horizontalmente, em grupos cujos membros se responsabilizam mutuamente e, verticalmente, quando o líder oferece apoio e recursos que facilitam o engajamento na tarefa (Severt & Estrada, 2015).

No modelo apresentado de Severt & Estrada (Figura 3), importa ressalvar que nem todos os grupos têm presentes as duas funções ou as quatro vertentes da coesão de grupo. Quanto às direções horizontal (interações entre pares) e vertical (interações entre membros de níveis hierárquicos diferentes), uma vez que se tratam de processos subjacentes diferentes, notar-se-ão, naturalmente, diferentes manifestações da coesão (Severt & Estrada, 2015).

[116] A TMX relaciona-se com a perceção individual da qualidade das relações de trabalho recíprocas entre membros de uma equipa ou grupo. Mais concretamente, trata a reciprocidade da disponibilidade de um membro para ajudar os restantes membros e do grupo para apoiar um membro; nesse sentido, reflete também a perceção do grau de partilha de informação e ideias, oferta de *feedback*, reconhecimento mútuo. A TMX contém três dimensões propostas por Seers, em 1989: **reunião** (eficiência nas reuniões de equipa), **troca** (espontaneidade e reciprocidade nos comportamentos de apoio e partilha) e **coesão** (enquanto sentimento de pertença e cooperação). Quanto mais elevada a qualidade da TMX, maior a reciprocidade entre membros de um grupo. Concluindo, a atitude e o envolvimento dos membros são moldados pela reciprocidade entre eles (especialmente em equipas-autogeridas). (Chen, 2018).

[117] Uma abordagem teórica relacionada é a já referida LMX, que descreve a qualidade da relação vertical diádica entre um líder e cada um dos seus subordinados. Quando a relação de troca é de alta qualidade, fomentam-se a confiança, o apoio mútuo, o que se traduz em melhor desempenho e satisfação. A diferenciação na LMX (relações de qualidades diferentes entre líder e membros da mesma equipa) pode levar a uma redução na comunicação, perceções de injustiça e prejudicar as relações entre membros. A LMX evidencia formas como as relações entre líder e subordinado moldam atitudes e resultados individuais, afetando simultaneamente a dinâmica coletiva da equipa. Comparando-as, a LMX trata a qualidade das relações entre líderes e membros, nomeadamente pelas trocas de recursos e oportunidades; uma relação LMX de alta qualidade pode influenciar positivamente a qualidade das relações TMX, relações diferenciadas de LMX podem influenciar negativamente a qualidade das relações TMX. A LMX está fortemente associada a resultados individuais (satisfação e desempenho). Por outro lado, a TMX trata a qualidade das relações horizontais entre pares (ou seja, entre membros), nomeadamente pelas trocas mútuas de reconhecimento, apoio e informação. A TMX está relacionada a resultados que informam a nível individual (compromisso, partilha de conhecimento) como de grupo (coesão, eficácia) (Chen, 2018).

Propriedades Funcionais	Propriedades Estruturais	
	Vertente	Nível
Função Afetiva	Interpessoal	Horizontal Vertical
	Orgulho de grupo	Horizontal Vertical
Função Instrumental	Social	Horizontal Vertical
	Tarefa	Horizontal Vertical

Figura 33*: Modelo integrado das funções e estrutura da coesão segundo Severt & Estrada (2015) [Fonte: Elaboração da autora a partir de Severt & Estrada (2015)]*

Como já foi referido, a coesão de grupo é central no estudo da Dinâmica de Grupo, pois determina tanto a **manutenção** quanto a **locomoção** do grupo, segundo os conceitos de Lewin (Carron et al. 2005). Tal deve-se à relação comprovada entre a coesão de grupo e o atingimento de resultados positivos para o grupo (quanto ao desempenho, satisfação e bem-estar psicológico, por exemplo). A coesão está correlacionada com o desempenho: a coesão melhora o desempenho e o desempenho bem-sucedido aumenta a coesão (Levi & Askay, 2021). Forsyth afirma que "a coesão é um indicador da saúde do grupo e está relacionado com uma variedade de outros processos"[118] (2019, p. 153). A indicação de 'saúde' que Forsyth (2019) refere está associada à tendência de grupos coesos para serem prósperos ao longo do tempo (mantendo os seus membros) e para atingirem metas que se afiguram impossíveis para coletivos pouco coesos.

Na Dinâmica de Grupo, as várias dimensões trabalhadas (onde se incluem a formação e desenvolvimento dos grupos, influências normativas e interação) costumam sobrepor-se e relacionar-se de forma circular e dinâmica, ao invés de causal. A coesão influencia o sucesso da performance e o sucesso da performance influencia a coesão, por exemplo. Isso indica-nos que existem correlações entre dimensões como a liderança e a coesão, as normas e a liderança, a coesão e o desenvolvimento do grupo, a coesão e aceitação de papéis, etc. (Forsyth, 2019). Podemos assumir que estas dimensões não são independentes, mas interdependentes (Carron et al., 2005).

Carron et al. (2005) ilustram esta ideia referindo que comportamentos de liderança e satisfação individual estão conectados ao desenvolvimento da coesão de grupo. Levi e Askay (2021) mencionam que grupos com maior nível de coesão demonstram uma tendência para melhor performance, eficiência, cooperação, participação, adesão às atividades do grupo, satisfação individual, interdependência e apoio socio-emocional. Da mesma forma, verifica-se o contrário: baixos níveis de coesão de grupo (quando as relações desenvolvidas são de baixa qualidade, não há uma gestão viável de conflitos, a liderança é incompetente) limitam a capacidade do grupo de operar eficientemente. McLeod e von Treuer (2014) enumeram algumas atitudes e comportamentos

[118] Tradução pela autora do original "*Cohesiveness is an indication of the health of the group and is related to a variety of other group processes.*" (Forsyth, 2019, p. 153).

frequentemente exibidos por grupo coesos: confiança, amizade, espírito de grupo, cooperação, comunicação, compromisso organizacional, sentido de identificação com o grupo.

Como a coesão de grupo fortalece a influência que o grupo, como um todo, exerce sobre os indivíduos, existe uma propensão para aceitar as normas e decisões do grupo e para os membros se conformarem, pela identificação que sentem com a unidade coletiva. Isso faz da coesão coletiva um mecanismo eficaz para o controlo: grupos mais coesos colocarão mais pressão para a conformidade sobre os seus membros.

Uma vez que este trabalho surge num âmbito de estudo também da Música de Câmara, importa esclarecer que, na música, o conceito de coesão é aplicado em duas vertentes: enquanto coesão de grupo, como explanado neste capítulo, e enquanto **coesão sonora**. No seu trabalho sobre a coesão no naipe orquestral de violino, Weffort propõe que a coesão sonora seja "entendida como a conjugação de vários sons individuais de modo que estes se consubstanciem num som coletivo" (2022, p. 137), identificando quatro dimensões em que é possível observá-la: sincronismo, afinação, fusão e equilíbrio. A autora conclui que a coesão de grupo e a coesão sonora "estão relacionadas e podem influenciar-se mutuamente, assumindo-se a coesão sonora como a materialização acústica da coesão de grupo de um naipe" (Weffort, 2022, p. 137).

5. Professor ou treinador?

5.1 Professor

Em termos etimológicos, a palavra professor tem origem no latim clássico *professor*,-*ōris*, particípio presente do verbo *profiteri,* que significa "declarar publicamente, professar". O verbo *profiteri* é formado por 'pro' ("à frente, publicamente") + 'fateri' ("confessar, admitir,"). No latim medieval, o termo passou a designar especificamente quem professa conhecimento em contextos académicos, sobretudo nas universidades surgidas na Idade Média. Assim, 'professor' era o título dado aos mestres universitários que "professam" (ensinam) uma disciplina, que dão a conhecer. A transmissão para o português terá ocorrido no século XIII, acompanhando o florescimento das primeiras instituições de ensino superior em território ibérico. O vocábulo foi mantido praticamente inalterado, conservando a terminação em 'or' típica dos substantivos de agente latinos (doutor, cantor, por exemplo), presente também em outras línguas românicas como o espanhol *profesor*, o italiano *professore* e o francês *professeur* (Harper, n.d.d; Merriam-Webster, n.d.c).

Do ponto de vista semântico, a palavra passou de aquele que faz uma declaração pública de saber para aquele que transmite saber, expandindo o seu significado para designar a profissão docente em diferentes níveis de ensino, sem perda da conotação de autoridade intelectual (Tardif, 2020).

Em resumo, 'professor' é um empréstimo direto do latim, cuja raiz já continha a ideia de declarar publicamente, e cujo sentido evoluiu de mestre universitário para docente em geral.

5.2 Treinador (*coach*)

A palavra *coach*, que deu origem ao termo *coaching*, possui uma etimologia rica e é possível traçar um percurso que passa pela cidade húngara de Koks onde se produziam carruagens (*kokci szekér)* que foram consideradas, nos séculos XV e XVI, das mais confortáveis. Expandindo-se o termo para aludir ao próprio cocheiro - que conduzia, orientava a carruagem - o termo terá sido adotado para o inglês, aludindo ao próprio meio de transporte. A ideia de mover (alguém) em direção a um destino revela-se importante na evolução semântica de palavra (Greif, 2025; Harper, n.d.a; Oliveia-Silva et al., 2018).

No século XIX, no contexto da Universidade de Oxford, o termo foi empregue de forma alargada para se referir aos tutores que ajudavam a preparar os alunos para os exames, transportando-os e guiando-os desde um estado de ignorância para um de conhecimento (Harper, n.d.a).

O uso do termo no âmbito desportivo para designar uma "pessoa empregada para treinar atletas para uma prova"[119] é encontrado a partir de 1861. Atualmente, podemos remeter o conceito de *coaching* para um sentido mais lato, que ultrapassa o contexto de instrução ou de preparação desportiva e que remete para o desenvolvimento pessoal ou profissional, conservando, ainda assim, a ideia inicial de conduzir para atingir um objetivo (Harper, n.d.a; Oliveira-Silva et al., 2018).

[119] Tradução pela autora de: "*person employed to train athletes for a contest*" (Harper, n.d.a)

5.3. *Coach* e *Coaching*

Tanto na Música de Câmara como na ACRO, os conceitos em torno do *coaching* revelam um carácter polissémico na literatura académica anglófona, seja na produzida no âmbito das disciplinas desportivas, seja na apropriação deste termo nas práticas musicais. Na literatura produzida no âmbito desportivo, o anglicismo *coach* é plenamente assumido, por vezes em analogia ao conceito 'treinador'. No entanto, Rosado e Mesquita (2014) recusam esta analogia, estabelecendo diferenças entre os dois conceitos, sendo o *coaching* uma das modalidades de formação dos treinadores. Tanto ao nível das práticas escolares desportivas como de outras disciplinas (ver van Ede et al., 2023), o termo *coaching* é aplicado enquanto processo de formação de professores ou profissionais e não no processo formativo dos professores em relação aos alunos.

Passar do entendimento do conceito *coach* do âmbito da 'doxa' para a 'epísteme' é um esforço que ultrapassa largamente o escopo deste trabalho.

Serão enumerados apenas alguns traços do problema através de três fontes: **1)** a crítica, por Rosado e Mesquita (2014), à realidade observada no âmbito da formação dos treinadores; **2)** os Manuais de Formação Geral (Graus I a IV) dos cursos de treinador do Instituto Português do Desporto e Juventude (Mesquita et al., 2021a; Mesquita et al., 2021b; Mesquita & Gomes, 2021; Mesquita, 2021); e **3)** uma reflexão sobre a disseminação do conceito de *coaching* nas práticas pedagógicas decorrentes de uma lógica sistémica global.

Rosado e Mesquita sublinham a presença de uma visão tecnocrática na formação de treinadores, onde os modelos de formação "têm seguido uma orientação transmissiva e tecnicista, exigindo-se que os treinadores assimilem conhecimentos, nomeadamente, "conhecimentos práticos" e que, no âmbito desta abordagem tecnicista, o façam reproduzindo comportamentos fundamentalmente de cariz técnico-metodológico" (2014, p. 1).

Os autores entendem 'treinar' como "um conjunto de acções organizadas, dirigidas à finalidade específica de promover intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento de alguma coisa por alguém, com os meios adequados à natureza dessa aprendizagem e desse desenvolvimento." (Rosado & Mesquita, 2014, p. 2), onde o treinador tem a função de condução do processo. Quanto às funções do treinador, estas definem-se "com base num conjunto de competências resultantes da mobilização, produção e uso de diversos saberes pertinentes (científicos, pedagógicos, organizacionais, técnico-práticos, etc.), organizados e integrados adequadamente em função da complexidade da acção concreta a desenvolver em cada situação da prática profissional." (Rosado & Mesquita, 2014, p. 2). Estes autores afirmam ainda que uma conceção moderna de 'treinador' implica o reconhecimento do carácter complementar e complexo das diferentes competências a desenvolver nos desportistas. Na sua opinião:

> Repensar a formação de treinadores envolve, necessariamente, embora não exclusivamente, a utilização dos conhecimentos científicos mais actuais nesta matéria e a consideração das experiências de formação em outras áreas profissionais afins. Na realidade, esta problemática corresponde a uma área da investigação em Ciências do Desporto onde a investigação é, ainda, muito limitada. No entanto, as similaridades entre a formação de

> treinadores e a formação de professores, em particular de Educação Física, onde a investigação é substancialmente superior, aconselham a utilização, ainda que criteriosa e particularmente contextualizada, dos resultados da investigação nesse ambiente evitando incorrer-se nos riscos e nos erros por que passou a própria formação de professores. Rupert and Buschner (1989) consideram, aliás, que ambos os grupos profissionais beneficiariam se tivessem em conta a investigação dos dois campos (Rosado & Mesquita, 2014, p. 3).

Os autores discutem diversas modalidades de formação entre elas a supervisão pedagógica, *coaching*, *mentoring* e *counseling*, referindo:

> Para Rego et al (2004), o *Coaching* é um processo planeado e continuado de aperfeiçoamento e superação profissional e pessoal, baseado especialmente na aprendizagem-acção e na maiêutica. Um *coach*, no âmbito de um relacionamento de parceria e de influência mútua, apoia o treinador na definição e concretização de objectivos profissionais e pessoais, utilizando as actividades profissionais como situações de reflexão e aprendizagem, com vista a melhorar a auto-eficácia, o desempenho, o desenvolvimento, a auto-confiança e a realização pessoal, bem como o seu valor para a organização. (Rosado & Mesquita, 2014, p. 11)

Os Manuais de Formação Geral dos cursos de treinador (I a IV) apresentam-nos o papel do treinador numa perspetiva dinâmica e evolutiva face ao estádio de desenvolvimento da prática desportiva, ou seja, desde a dimensão de formação até à de alto rendimento. Segundo Mesquita et al.:

> O treinador de Grau I tem como principal missão ser um educador, na salvaguarda da diversidade dos praticantes e na igualdade de oportunidades a conferir a todos eles. […] o treinador terá de desenvolver as capacidades de gestão, de instrução e relacionais, propulsoras de ambientes positivos e significativos de aprendizagem. Este domínio didático irá, por sua vez, permitir-lhe desenvolver estratégias de autonomização e responsabilização gradual dos praticantes (2021, p. 6)

Quanto aos treinadores de Grau II, “ao se tornar um treinador confirmado, expande a sua responsabilidade e compromisso em fidelizar os praticantes à prática desportiva, acautelando a diversidade, logo, a inclusão” (Mesquita et al., 2021b, p. 6), assumindo o papel de mediador educativo. “Do mesmo modo, amplia o uso adequado de estratégias de treino centradas no praticante” (Mesquita et al., 2021b, p. 6). No Grau III, considera-se o treino como de alto rendimento, exigindo do treinador “para além do domínio dos conteúdos específicos da modalidade e conhecimentos correlatos às ciências do desporto, a capacidade de liderar equipas técnicas pluridisciplinares e projetos de desenvolvimento desportivo” (Mesquita & Gomes, 2021, p. 4).

> Neste reduto, o treinador de alto rendimento (TAR) tem de: (i) reconhecer a influência da micropolítica vigente no poder que possui; (ii) se autoanalisar para perceber os tipos de poder que possui e delinear planos de otimização; iii) “trabalhar” na gestão da impressão que pretende que os outros

> construam sobre si; iv) delinear e melhorar a sua frente, ou seja, a parte social da sua performance. (Mesquita & Gomes, 2021, p. 3)

O Treino Desportivo de Alto Rendimento, no Grau IV tem como característica a busca da excelência, do empoderamento e autonomização dos praticantes. Nesse sentido, cabe ao treinador desempenhar o papel de 'orquestrador', convencendo e influenciando "todos os intervenientes diretos com o seu conhecimento e competência" assumindo o papel de líder carismático (Mesquita, 2021, p. 3).

Ao analisar a cultura *coaching*, Sherer & Gräff mencionam que:

> […] os modelos pedagógicos baseados no método *coaching*, ao posicionarem os docentes como motivadores dos interesses dos alunos e ao responsabilizarem os estudantes pela escolha de seus processos formativos, bem como pelos resultados desses processos, tendem a fragilizar os sentidos públicos e democráticos concernentes à docência, na Contemporaneidade (Sherer & Gräff, 2020, p. 1)

As autoras focaram-se em dois problemas formativos: a necessidade de orientações formativas, no âmbito da educação customizada – ou seja, cada vez mais individualizadas – e a promoção dos professores enquanto tutores ou *coaches* dos alunos.

Relacionando estes processos com o desenvolvimento histórico-social presente, apresentam o que consideram ser as condições para a emergência "de uma cultura *coaching* na educação contemporânea, a partir da produção de um capitalismo flexível e emocional" (Sherer & Gräff, 2020, p. 4).

Segundo as autoras, num âmbito de uma educação customizada é atribuído "ao *coach* (profissional que coordena o processo ou professor)" e ao "[…] *coachee* (cliente ou aluno) projetar mudanças e construir estratégias a partir de um ponto de ação" (Sherer & Gräff, 2020, p. 7).

Referindo o uso de práticas de *coaching* – como o ensaio cognitivo e a emotização –, as autoras sublinham que, no contexto de um capitalismo cognitivo e emocional, a docência assume funções alternativas para o desenvolvimento dos alunos, abordando aspetos cognitivos e aspetos emocionais, considerando-os seres complexos, dinâmicos e singulares. Contrapondo esta tendência (que as autoras qualificam como uma 'racionalidade neoliberal'), Sherer e Gräff consideram que:

> [o professor deve] ser compreendido como um profissional que possui *expertise* em uma área do conhecimento e como adulto referência […] capaz de enxergar que a educação escolar traz impactos muito além da disciplina que ele leciona, e impactos que dizem respeito à vida dos alunos, em aspectos muitos diversos (2020, p. 14)[120].

Discordando da tendência dominante em que o *coaching* se contrapõe ao papel de professor, as autoras defendem:

[120] Para citar o meu treinador e amigo Jorge Frias "há mais vida para além da ginástica".

> […] a manutenção da docência pela ênfase no ensino e dos professores como responsáveis por comunicar e desvendar o mundo para os mais novos. Acreditamos que essa tarefa não possa se realizar através das práticas operadas pelo método coaching, mas, sim, pela defesa de que "os professores devem ensinar, deve-se lhes permitir ensinar, e mais ainda, devem ter coragem de ensinar" (Scherer & Gräff, 2020, p. 16).

Reforçando a vertente da preparação docente, "Na realidade, ao contrário do que acontece com a formação de professores, onde a formação pedagógica é obrigatória e está bastante presente na formação inicial e contínua, na formação de treinadores esta formação é largamente negligenciada." (Rosado & Mesquita, 2014, p. 6).

Na sequência do exposto neste capítulo e em face das fontes primárias (entrevistas) deste trabalho, o choque entre um uso epistémico ou doxológico do conceito *coach* é frequente e este termo carece de uma reflexão e uma operacionalização posteriores.

6. Análise dos dados

O primeiro passo analítico, no método seguido, consistiu num passo de redução das respostas de cada entrevistado, individualmente. No segundo passo, apresentado de seguida, resumiram-se as respostas, agrupando-as por cada questão. A ordem de apresentação escolhida é alfabética, surgindo primeiro o grupo dos docentes de Música de Câmara e, de seguida, os treinadores de ACRO. O terceiro passo consiste no estabelecimento de breves sínteses que comparam as respostas dos onze entrevistados sobre uma única pergunta de cada vez.

6.1. Entrevistas

6.1.1. Entrevistas - Questão 1

No caso da Música de Câmara (MC), a palavra que se utiliza para o orientador do grupo, na língua portuguesa, é "professor"; todavia, na língua inglesa, é "coach" (treinador), sendo as aulas designadas por "sessões de coaching". Acha que estas duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si, ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado? Porquê?

1. António Carrilho (AC): Acha que o trabalho é o mesmo, notando que a sua eficácia depende do professor. Defende que o trabalho de orientação, que inclui metas e objetivos de vida, é um tipo de *coaching*, tornando as palavras "professor" e *coaching* intercambiáveis na sua prática.

2. Jed Barahal (JB): A utilização respetiva dos termos depende principalmente do **nível dos alunos**. Para alunos com pouca experiência ou maturidade musical, é necessário assumir um papel mais ativo e diretivo de **professor**, ensinando as bases – como ensaiar e tocar em conjunto. Para alunos mais avançados ou profissionais, o termo *coaching* poderá ser mais apropriado, pois estes desenvolvem e procuram as suas próprias opiniões de forma autocrítica. No entanto, mesmo com alunos menos avançados, existe um elemento de *coaching* na forma como ele procura estimular os alunos a desenvolverem as suas próprias ideias.

3. Nuno Inácio (NI): Acredita que se pode equiparar o trabalho a *coaching*, pois é um trabalho tutorial focado em criar autonomia artística. O professor funciona como um guia que coordena e orienta um processo que visa transformar a partitura num elemento orgânico e plurifacetado, sob escrutínio de orientação clara, o que o torna um *coaching*. Aponta que o título "Professor" está mais relacionado à carreira e à nomenclatura tradicional, mas a base prática da ação, que é criar autonomia artística, não deve ser diferenciada de *coaching*.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): Considera o termo **"treinador" válido para a música de câmara,** pois o professor, enquanto orientador, tem um papel de **conciliador** das personalidades e das diferentes formas de estar dos elementos do grupo. A função dele é harmonizar o grupo, não só musicalmente, mas também nas formas de estar, validando o termo "treinador".

5. Paulo Pacheco (PP): Acredita que **o termo *coach* se aplica mais eficazmente, podendo ser equivalente**, sob cinco pontos: motivação, estímulo, espírito de grupo, trabalho mental e planificação. Considera o termo mais aplicável a alunos mais avançados – no segundo e terceiro ciclos de estudo do ensino superior –, que não necessitam de aulas semanais (prática comum em escolas no Reino Unido, Alemanha, Países Baixos, entre outros). No contexto do ensino regular, o *coaching* sugere um trabalho equivalente ao de professor, mas focado no trabalho mental, na autoavaliação, no campo da motivação, na planificação. Para ele, as aulas de música de câmara são um modo de ensinar os grupos a ensaiar e ensinar a ensaiar é como ensinar a treinar – *coaching*.

6. Pedro Ladeira (PL): Defende que a língua portuguesa, pela sua riqueza, permite adotar várias palavras para o mesmo sentimento. Ele questiona se a palavra *coach* é a mais apropriada, sugerindo que talvez esteja melhor conceptualizada para descrever o próprio grupo *enquanto treina*, e não tanto a figura que orienta. Na sua prática, prefere a expressão **participante**, vendo-se como parte ativa do grupo, que aprende e participa no processo de desenvolvimento auditivo do conjunto.

7. Alfredo Pereira (AP): Apesar de não sentir uma grande diferença pessoal na prática entre ser chamado "treinador Alfredo" ou "professor Alfredo", acredita que as expressões **sugerem um trabalho diferenciado**. Na sua experiência, *coach* ou "treinador" seria mais focado na vertente técnica, enquanto "professor" implica uma abordagem mais geral na educação do jovem, sendo o seu clube uma "escola para a vida". Ele sente que "professor Alfredo" encaixa melhor na sua atividade atual devido à missão de ensinar mais do que apenas a parte física, incluindo a psicológica.

8. João Martins (JM): Acha que as palavras sugerem um **trabalho diferenciado**. A palavra "professor" está mais ligada a algo intelectual ou teórico, enquanto "treinador" está mais ligada à parte física ou prática. Além disso, o treinador faz "quase parte da família" da criança (pelo tempo que passa com o ginasta), enquanto o professor é mais distante, sendo este o principal motivo para preferir o termo treinador.

9. Lourenço França (LF): Vê o *coach* como um **professor**, definindo-se a si mesmo em primeiro lugar como professor e só depois como treinador. Para ele, um treinador é um pedagogo, cuja função é ensinar e promover a melhoria contínua através de *feedback* permanente e repetição sistemática. A conotação moderna do termo *coach* é vista como diferente daquela de três décadas atrás, mas, fundamentalmente, as funções são as mesmas: ensinar e facilitar a aprendizagem.

10. Mariana Vieira (MV): Considera as expressões **equivalentes ou cambiáveis**. Considera "professor" como frequentemente associado à teoria e "treinador" à prática. Sendo também professora de Educação Física, vê que ambas as funções visam acompanhar e orientar uma prática, o que torna as duas vertentes muito semelhantes.

11. Ricardo Afonso (RA): Acredita que os termos estão **diretamente relacionados**. O professor transmite conhecimentos, o que, na prática, é um tipo de treino (*coaching*) para desenvolver capacidades. Argumenta que ambos os conceitos poderiam ser utilizados em qualquer das vertentes – música ou acrobática – logicamente.

6.1.2. Entrevistas - Questão 2

A MC é uma atividade social e, como tal, implica a interação de várias pessoas. A ACRO, enquanto atividade competitiva, define regras para a apresentação e conduta dos ginastas, treinadores e juízes em contexto de competição

Quais considera serem as regras de conduta mais importantes para o bom funcionamento do grupo, no contexto do ensaio e aula/treino?

1. António Carrilho (AC): Logo desde o início, as regras essenciais são **respeito** e **disciplina**, sem os quais não haverá bons resultados. Os alunos têm de se respeitar entre si. Além disso, exige que o grupo realize pelo menos **dois ensaios por semana** (admitindo que é uma imposição para incutir disciplina), e que os alunos tenham **objetivos muito claros**, nomeadamente o de fazer concertos fora da escola. O **empenho** também é considerado fundamental.

2. Jed Barahal (JB): Em pequenos grupos, a dinâmica deve ser muito mais próxima de uma **democracia**, sendo que todos devem participar no mesmo nível e ser tratados como iguais, independentemente do seu nível técnico ou experiência. É essencial o **respeito mútuo** pela opinião do outro. Incentivados pelo professor, os membros devem procurar saber o que os outros pensam (especialmente os mais tímidos) para fomentar um **esforço coletivo de colaboração**. Acredita que deve haver menos tendência para falar e mais experimentação das propostas dos vários membros.

3. Nuno Inácio (NI): Para que a interação seja plena, o mais importante é a **comunicação extremamente eficaz** do ponto de vista social. Os elementos devem ser capazes de sair do seu conforto e da sua personalidade individual, e de estar para o grupo em plenitude. Isso implica que a **essência egocêntrica e artística do indivíduo seja posta de parte** para servir o propósito maior, que é o resultado final em grupo. As condições fundamentais são: um sentido de **humildade**; **disponibilidade e proatividade na comunicação;** a capacidade de tanto observar como receber instruções dos colegas de forma **humilde**, com um horizonte claro: o resultado final da construção em grupo; estar para o grupo e não para si próprio, o que começa logo na coordenação da respiração e no contacto visual.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): Para que o grupo funcione bem, é importante um forte **empenho** de todos os elementos, um grande **compromisso** de todos, e **espírito de grupo**. É crucial colocar sempre o **grupo à frente do individual**. A união destes três componentes (empenho, compromisso, espírito de grupo) trará benefícios não só musicais, mas também humanos. O grupo deve sentir-se como **um só instrumento**, prevalecendo a ideia de grupo sobre a individualidade.

5. Paulo Pacheco (PP): A regra fundamental é que **as ações de um implicam o outro**, o que difere de outras disciplinas académicas e até da orquestra (onde se é substituído se faltar). Em termos de conduta, as regras mais importantes, que ele considera de bom senso, são: **pontualidade e assiduidade** (tanto nas aulas como nos ensaios; inclui-se o chegar pronto para trabalhar, aquecido e concentrado); **respeito pela opinião do outro** (incluindo **tolerância e flexibilidade** na troca de ideias); **sentido de compromisso e ética** no estudo individual (que deve ser diário, de qualidade, responsabilizando o aluno individualmente) e da partitura geral.

6. Pedro Ladeira (PL): No ensino superior, pressupõe-se que os alunos já têm o **saber-estar** (que implica o mais importante: postura e respeito pelo próximo e pelo seu livre-arbítrio, aspetos que promovem o desenvolvimento). Em faixas etárias mais jovens, o saber-estar tem de ser fomentado. As regras mais importantes são a **estabilidade social e afetiva** e a **estabilidade emocional**.

7. Alfredo Pereira (AP): Considera que o principal é o **respeito mútuo** que permite estar no contexto social do treino. A **confiança** também é um princípio fundamental. As regras incluem: **chegar a horas**, **cumprimentar**, **saber pedir ajuda** quando necessário, **valorizar** o treino (empenhando-se). As regras evoluem progressivamente com a idade, passando do "saber estar parado a ouvir" para a **consistência com os treinos.**

8. João Martins (JM): Como o treino visa criar seres humanos disciplinados e capazes, as regras essenciais são: **pontualidade** e **assiduidade**; **respeito pelos outros**; **higiene** e **arrumação**; **segurança** (crucial, por se lidar com vidas); **organização** e **espírito de equipa**. Por outro lado, os ginastas conhecem as regras do Código de Pontos da modalidade.

9. Lourenço França (LF): As regras mais importantes são as mesmas do bom funcionamento em sociedade, começando pelo **respeito**. Da relação de respeito advém a **confiança**, que é umbilical na acrobática, pois os parceiros dependem da segurança mútua. A terceira regra essencial é a **disciplina**, pois leva à **consistência** do trabalho. Têm o acrónimo ACRO no clube (Amizade – ser amigável e respeitador –, Confiança, Respeito e Organização).

10. Mariana Vieira (MV): O mais importante é a **definição de regras que sejam justas e iguais para todos**. As regras cruciais incluem: **comportamento respeitador**, **disciplina no cumprimento do plano de treino**; **pontualidade e assiduidade**; **regras de comunicação e de conduta entre todos** (**respeito** mútuo) – a comunicação ser construtiva e útil (só se apontar aspetos que se pode melhorar e de forma a ajudar a essa melhoria).

11. Ricardo Afonso (RA): Para um bom funcionamento, as regras básicas são: **assiduidade e pontualidade**; **compromisso** e **responsabilidade** no treino; seguir o **plano de treino** estipulado; obedecer às indicações do treinador, respeitar a forma de vestir e pentear (principalmente por razões de segurança).

6.1.3. Entrevistas - Questão 3

Enquanto atividade social, como são as regras e normas de comportamento explicitadas no contexto dos treinos/aulas?

1. António Carrilho (AC): As regras são ditas **logo no início** do ano letivo, com a exigência de que tem de haver clareza. É explicitado aos alunos que se não vierem preparados ou se estiverem a ler à primeira vista, serão penalizados (sairão da sala).

2. Jed Barahal (JB): Raramente precisa de explicitar regras de conduta aos alunos, pois não costuma haver problemas de relacionamento. Ao trabalhar com **grupos mais novos ou menos experientes**, é preciso explicitar e tentar **mostrar-lhes, durante a aula, como podem estudar** e ensaiar. Só intervém e tenta ajudar, explicando as regras e normas verbalmente, quando observa algo que não está a funcionar bem no relacionamento interpessoal.

3. Nuno Inácio (NI): As regras são explicitadas sempre com o sentido de que todo o tipo de comportamento e ação servem um **propósito maior: a arte musical** que representam. Tendo este objetivo em mente, todas as questões de conduta são canalizadas para servi-lo. Nas **primeiras aulas**, esclarece-se explicitamente a metodologia – forma de estar e tipo de trabalho a realizar. O processo também envolve um **trabalho implícito**, à medida que os alunos ganham autonomia e maturação, compreendendo o que funciona.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): As regras são lidas nas **entrelinhas**, de forma natural, através do modelo do professor: se o professor for um **bom exemplo** e tiver uma boa conduta (humana e profissional), os alunos percebem e sentem que têm de corresponder de forma igual. Se o orientador passa a mensagem de que está empenhado e com alegria em ajudar, o grupo corresponde bem e não é necessário ditar regras com tanto rigor.

5. Paulo Pacheco (PP): As regras de conduta – cuja base vai de encontro ao que seria expectável num contexto de interação social, acrescentando-se nuances derivadas da disciplina – são explicitadas **logo na primeira aula**, reiterando-as quando necessário (nomeadamente no que toca à importância do ensaio e da planificação). Refere fazer reuniões, antes das aulas começarem, com grupos que se propõem a ter aulas com ele, onde avalia o sentido de compromisso subjacente entre os colegas (se a amizade será um entrave ou não, por exemplo), a linguagem corporal e a forma como a proposta é colocada verbalmente. O grupo, acima de tudo, terá de estar vocacionado para a tarefa.

6. Pedro Ladeira (PL): A explicitação pode ser feita através de manifestações artísticas de áreas variadas (imagens de pintores, esculturas, literatura) que são transportadas para uma situação auditiva, ou de **experiências** que funcionam como exemplos para melhorar o grupo. O professor dedica a primeira aula para explicitar as regras de conduta e, de forma geral, **dá o exemplo** de como saber estar e como se comportar.

7. Alfredo Pereira (AP): As regras são incutidas desde cedo, mas o método principal é **"à base do exemplo"**: aprendem com o **exemplo dos mais velhos**, pois é mais fácil para os mais novos verem e perceberem o que têm de fazer do que apenas ouvir. No início da época (e quando necessário), são realizadas **reuniões com os pais** (com os ginastas presentes) para explicar e mostrar fotografias e vídeos sobre a conduta (como "estar parado a ouvir o treinador"). As regras são introduzidas **progressivamente com a idade**,

começando com o "saber estar parado a ouvir" para as crianças pequenas, evoluindo para a consistência e assiduidade dos treinos nos mais velhos.

8. João Martins (JM): No **primeiro treino de setembro** são explicitadas as regras (pontualidade, respeito, higiene, segurança). A partir daí, só são reiteradas quando necessário, momento em que o ginasta é chamado à parte. As normas são transmitidas de forma implícita pela **observação dos colegas mais experientes**: os ginastas mais novos estão sempre a ver o que os mais velhos fazem e como se comportam.

9. Lourenço França (LF): As regras subjacentes (respeito, confiança, disciplina, consistência) não estão escritas, mas têm de ser **intrínsecas**. Quando os ginastas são pequenos, a orientação é mais diretiva: aprendem deste novos as regras, que vão sendo reforçadas ao longo do tempo. Quando um elemento novo não conhece as normas de funcionamento ou aprende pela observação dos seus colegas ou o treinador adota a perspetiva de **pedagogo, explicando o que está a ser feito** e o porquê, promovendo, especialmente na adolescência, o pensamento crítico.

10. Mariana Vieira (MV): As regras são **explicitadas, verbalmente, no momento de entrada numa classe** (um exemplo é: “antes de fazer, pede”, no que toca a ir à casa de banho, ir beber água). É enviado um **e-mail aos pais** que explica as regras de funcionamento da classe, incluindo horários e regras burocráticas (pagamentos, atestados, procedimentos com lesões). De forma geral, as regras são explicadas à medida em que há necessidade, durante o acompanhamento diário.

11. Ricardo Afonso (RA): As regras são explicitadas no **início da época**: é feita uma **reunião de pais**, e há **conversas com os ginastas,** no treino, para explicar as regras e fomentar um bom ambiente. Incentiva-se a **comunicação aberta e racional**. O uso de grupos de **WhatsApp** é estimulado para avisos de faltas, atrasos ou problemas.

6.1.4. Entrevistas - Questão 4

Na MC, cada músico tem uma parte e papel musicais a desempenhar, subordinados ao instrumento e repertório a executar. Historicamente, era comum a proeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança. Na ACRO, os ginastas têm papéis definidos e distintos de "base", "base intermédio/a" e "volante". Além disso, como esses papéis surgem de diferenças físicas (muitas vezes associadas a diferenças de idade), os grupos podem incluir pessoas com níveis de maturidade e em fases de desenvolvimento distintas.

Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os músicos/ginastas e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

1. António Carrilho (AC): A hierarquia costuma culminar sobre o **instrumento com papel mais evidente**, como o primeiro violino de um quarteto de cordas, mas ele tenta que as decisões sejam **democráticas** e que todos se sintam responsáveis. Embora exista um "voto a mais" para o líder (quem detém o papel mais evidente), ele enfatiza que **todos devem sentir que o seu contributo tem o mesmo peso** e que a escolha do repertório deve estimular todos. Refere que existe um líder dentro do grupo – a pessoa que lidera os ensaios – e o professor como líder. O líder dentro do grupo surge de forma natural (não atribuída).

2. Jed Barahal (JB): Prefere **uma abordagem democrática** nos pequenos grupos: todos devem participar e ser tratados por igual, independentemente da experiência ou proficiência. Em grupos maiores (cinco ou mais elementos) pode ser mais prático ter **um líder que organize os ensaios**, mas ainda assim ele dá espaço para que todos expressem ideias. Em grupos menores, não considera necessária uma hierarquia, apesar de ser prático haver alguém que organize o ensaio (tomando em consideração as opiniões dos outros); a gestão dos ensaios é quase totalmente responsabilidade dos alunos.

3. Nuno Inácio (NI): A relação hierárquica entre os músicos é determinada **pela partitura**: quando a partitura coloca um instrumento em posição de destaque, esse músico assume a liderança naquela secção. O professor atua como **mentor e coordenador absoluto**: observa o processo, propõe soluções, orienta a análise da partitura e auxilia na construção de metodologias de eficácia (trilogia: constatação do problema, constatação da metodologia para o resolver e, depois, constatação do resultado, do sucesso).

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): Não há hierarquia: ele procura que **todos os músicos sintam que fazem parte de um único instrumento** e que o valor de cada membro seja igual. Quando necessário, o professor pode assumir um papel de liderança, natural e pouco diretivo, não impondo, mas oferecendo liberdade, encorajando a autoavaliação, gravações dos ensaios e autorreflexão, para que o grupo funcione de forma fluida.

5. Paulo Pacheco (PP): As relações hierárquicas são influenciadas pela **natureza e personalidade dos alunos**: alguns lideram naturalmente, enquanto outros precisam ser guiados a assumir responsabilidade. O professor ajuda a desenvolver a capacidade de liderança de todos, **analisando a partitura** e explicando como cada parte se insere no todo, proibindo termos como "acompanhamento" e "contar compassos" para evitar a ideia

de subordinação e de passividade. Todos têm a responsabilidade de liderar, ouvir, colaborar e ser proativos; todavia, a liderança prende-se a fatores musicais (da partitura) e performativos, sendo transmissível ao longo da performance, de acordo com a função e papel musicais a desempenhar por cada aluno. As questões de organização e planificação ficam associadas a uma responsabilidade partilhada

6. Pedro Ladeira (PL): Não há um líder significativo fixo, podendo a liderança mudar entre as pessoas (o que mantém a equidade e evita autoritarismos). As decisões são tomadas **democraticamente**, por voto, mas o professor tem o voto final, se discordar. O professor **delega responsabilidades** em três áreas: (i) gestão da partitura e repertório, (ii) logística material do grupo, (iii) gestão socioafetiva do grupo. Esta terceira responsabilidade é delegada pelo grupo, pelo reconhecimento do grupo de que a pessoa é muito ponderada. Estas três responsabilidades estabelecem relações funcionais, não hierárquicas, no grupo, pois atribuem funções específicas a membros, mantendo, teoricamente, o voto de igual peso sobre as decisões, devendo todos contribuir para o bem-estar do grupo.

7. Alfredo Pereira (AP): Tendencialmente, o **base mais velho** tem maior responsabilidade e um papel mais dominante na gestão do grupo (de conflito, nomeadamente), embora todos os membros sejam responsáveis pelo trabalho. De forma geral, os mais crescidos funcionam como **exemplo** para os mais jovens. Assinala que, no contexto da classe, existem subgrupos que se formam de bases e de volantes, usualmente de faixas etárias semelhantes.

8. João Martins (JM): O líder costuma ser a **pessoa mais experiente (ou mais velha)**, que funciona como porta-voz do grupo e tem uma voz mais ativa no que diz respeito ao grupo e suas responsabilidades; todavia, o treinador prefere que cada ginasta seja líder de si mesmo, pois cada um tem o seu papel específico e irrepetível dentro do grupo – de volante, base ou base intermédia – e a maior parte do treino é feita individualmente. De forma geral, as regras são reforçadas pela **observação dos colegas mais experientes**, que modelam o comportamento esperado.

9. Lourenço França (LF): As relações hierárquicas são **geralmente etárias**: os ginastas mais velhos (bases) de grupo assumem maior responsabilidade e comandam o grupo. Estas relações estabelecem-se automaticamente, de forma natural. À medida que vão subindo pelos escalões etários (competitivos), todos os ginastas vão tendo mais responsabilidade.

10. Mariana Vieira (MV): Existe uma pirâmide hierárquica que começa no volante (menos poder), continua para o base (mais poder) e culmina no treinador (maior poder). O base mais velho assume um papel de líder – um “mini treinador” que funciona como gestor e porta-voz, com um nível maior de responsabilidade.

11. Ricardo Afonso (RA): A hierarquia nasce **naturalmente** porque **as bases são mais velhas** e, portanto, tendem a assumir mais responsabilidade bem como um papel de comando ou gestor (resolver problemas e solucionar pequenas questões). Para o treinador, a hierarquização diminui a preponderância de conflito.

6.1.5. Entrevistas - Questão 5

De que forma o estabelecimento dessas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?

1. António Carrilho (AC): As relações hierárquicas só contribuem para o sucesso do grupo quando há respeito, empenho e disciplina, sem os quais não conseguirão fazer um bom trabalho em música de câmara. Para o sucesso, é imperativo respeitar os restantes elementos do grupo enquanto pessoas e musicalmente.

2. Jed Barahal (JB): Ainda que seja possível um grupo ter sucesso (inclusive, mais rapidamente) com uma hierarquia que culmine num só líder, o professor considera muito mais interessante para os alunos uma abordagem democrática em que todos têm igual responsabilidade e têm de considerar não só a sua parte mas o "todo", não havendo um líder único.

3. Nuno Inácio (NI): O sucesso do grupo depende de uma "**coerência e coesão absoluta** na partitura. A coesão do grupo vem de um **sentido de humildade absoluta** e de disponibilidade comunicativa."

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): Considera que não é necessário haver uma hierarquia. Todos os elementos do grupo devem sentir-se importantes e valorizados, o que resultará num maior grau de motivação e confiança, bem como numa melhor capacidade de contribuir para o sucesso do grupo.

5. Paulo Pacheco (PP): Todos os membros devem ser proativos e deixar-se contagiar pela liderança ativa, presente e estimulante do professor. Nesse sentido, os elementos do grupo devem entender esta "liderança como essencial para o seu próprio desempenho no grupo, na intenção com que projeta o seu papel no grupo e, não menos importante, na forma como encoraja os parceiros do grupo." O grupo funciona como um sistema onde todos os elementos são igualmente responsáveis. O compromisso equivalente de todos, a clareza nos objetivos e a maturação da partitura são aspetos que levam ao sucesso do grupo.

6. Pedro Ladeira (PL): A ausência de um líder e uma hierarquia (possivelmente autoritária) ajudará ao crescimento do grupo. O professor defende que o grupo funcionará melhor sem hierarquia e com proatividade: os membros entendem-se e ouvem melhor, e respeitam o papel do próximo.

7. Alfredo Pereira (AP): Uma superioridade hierárquica dentro do grupo tanto pode funcionar para o crescimento do grupo como para desenvolver discórdia. Faz parte do papel do treinador intervir e mediar estas relações, para que os limites estejam estabelecidos e não se desrespeitem os colegas. Defende que não deve existir um "mini treinador". Só deve haver duas hierarquias definidas: a dos treinadores e a dos ginastas. O treinador é o líder de cada pequeno grupo (bem como da classe), não costumando haver líderes dentro do grupo: cada um tem o seu papel e responsabilidades, considerando, ainda assim, que os mais crescidos devem modelar boa conduta aos mais novos. Nesse sentido, não é fomentada uma hierarquia tão vincada ou exposta entre os ginastas do grupo, mas sim relações paritárias.

8. João Martins (JM): Os grupos organizados e disciplinados são os mais bem-sucedidos. Quando os vários elementos são responsáveis e há uma autogestão do grupo, com liderança interna, o grupo funciona melhor e obriga a menos supervisão pelo treinador.

9. Lourenço França (LF): As relações hierárquicas contribuem para o sucesso quanto mais são **colaborativas**. Os membros do grupo devem assumir que o seu papel é ajudar o colega a ser melhor. Nesse sentido, o treinador dá o treino pelo exemplo: é o modelo de comportamento que os ginastas devem seguir. Em grupos seniores, os elementos devem ser paritários.

10. Mariana Vieira (MV): Uma hierarquia clara facilita a **confiança** e o **apoio mútuos**, contribuindo para o sucesso do grupo. A dinâmica de poder implícita – da volante ter de confiar na base para a sua segurança – leva a uma dependência natural da parte do volante. Isso significa que a base assumir um papel de liderança será mais simples e claro para todos. Quando essa dinâmica é alterada, cabe ao treinador intervir e ajustar comportamentos e atitudes.

11. Ricardo Afonso (RA): A hierarquização melhora o processo de treino, reduzindo a quantidade de conflitos, nomeadamente de comunicação. Haver uma hierarquia facilita a atribuição de responsabilidades por parte dos treinadores. Quando alguém tem mais apetência para a liderança e é mais responsável, o processo fica mais simples e automático. O treinador tem a responsabilidade de proteger os ginastas e ajudar a que ninguém se sinta magoado ou diminuído com esta hierarquização, sendo apenas um processo que facilita o trabalho.

6.1.6. Entrevistas - Questão 6

Enquanto professor/treinador, como gere o papel de liderança que tem, em conjunção com essas relações hierárquicas?

1. António Carrilho (AC): Adapta a sua liderança à performance do grupo: quando há respeito, empenho, disciplina e bons resultados, pode adotar uma abordagem de *coach* (orientar apenas em termos musicais); quando um destes itens está em falta, sente que tem de adotar uma abordagem mais diretiva e de 'professor', explicando as razões pelas quais deverá ser como diz que deve ser. É o líder do grupo, cuja palavra é final e cujo retorno será o primeiro a ser dito.

2. Jed Barahal (JB): A liderança de depende do nível e das necessidades dos alunos: com alunos mais inexperientes, sente que tem de adotar um papel mais ativo e próximo enquanto 'professor' (ensinar como estudar, como ensaiar, como pensar a música); com alunos mais experientes, pode adotar uma postura de *coach* com mais distância, para ajudar, dar ideias, promover a reflexão.

3. Nuno Inácio: O professor funciona como uma guia, um mentor e um coordenador que, observando de cima, os ensina a criar uma autonomia artística (ao nível da análise de partituras, resolução de problemas, criação de metodologia e constatação de eficácia), que permite ao grupo apresentar-se de forma autónoma e confiante. O seu papel de liderança cinge-se a orientar os alunos para a eficácia quanto ao resultado expectável perante a partitura, à proposta de discussões que fomentem o sentido autocrítico e de autoavaliação do grupo, e à promoção de estratégias de resolução de problemas (diagnóstico/análise, resolução/metodologia e posterior avaliação/constatação de eficácia).

4. Paulo Jorge Ferreira: O sua liderança ocorre de forma muito natural, procurando que o processo flua livremente, sem imposições sobre os alunos. Tenta valorizar os contributos de cada elemento, o que promove a sua motivação para ultrapassar desafios. Entendendo o professor como parte integrante do grupo, defende que o grupo funcionará melhor se todos os membros sentirem que o professor está conectado ao grupo e interessado, e que a música está a ser feita de forma cativante e contagiante para o público.

5. Paulo Pacheco Tenta fazer parte do grupo para que a sua liderança seja interiorizada pelos alunos como algo cuja capacidade todos têm, podem desenvolver e que deverá partir de todos os membros de forma igual, através de proatividade. A liderança do professor difere da dos alunos pela sua responsabilidade de os ensinar e pela profundidade com que apresenta a sua análise da partitura, com lógica interpretativa e coerência camerística, bem como nos momentos de rotina em palco (onde aplica uma escuta atenta, rigorosa e eficaz). Segundo este, a capacidade de planificar é o aspeto mais importante na liderança de um professor. Por outro lado, a capacidade de comunicar a importância da experimentação em ensaio é o que permite transmitir aos alunos a responsabilidade para assumir liderança dentro do grupo.

6. Pedro Ladeira (PL): O professor procura, enquanto participante, garantir que os esforços dos alunos se convirjam no propósito artístico, dando espaço para que os alunos assumam a liderança, tendo o docente um papel de facilitador.

7. Alfredo Pereira (AP): O seu papel de líder passa pela mediação, nomeadamente na gestão relacional entre ginastas, e pelo modelo de conduta que lhes transmite.

8. João Martins (JM): Orientando dezenas de ginastas por treino, o seu papel de liderança passa por orientar os seus ginastas para serem os líderes deles mesmos, responsabilizando-os e promovendo a sua autonomia. Por outro lado, o treinador procura fomentar o amor pela ACRO, o que promoverá a motivação intrínseca, motor para atingirem os seus objetivos.

9. Lourenço França (LF): O seu papel enquanto líder passa pela gestão e organização do processo de treino, agindo como um elemento de ligação entre os ginastas. A sua liderança baseia-se no exemplo e na transmissão de conhecimentos que lhes permitam ganhar autonomia e agir com responsabilidade. Apesar do seu papel implicar intervenção frequente no treino, para garantir condições de segurança, o treinador procura estar presente mas não diretivo (principalmente com os mais experientes), capacitando os seus ginastas com ferramentas técnicas e de autogestão.

10. Mariana Vieira (MV): Assume uma posição clara e cimeira na hierarquia, utilizando os líderes dos grupos como porta-voz e meio de ajuste de comportamentos e atitudes. O treinador, na sua ótica, não faz parte do grupo em si, adotando uma postura reguladora e de orientação do trabalho.

11. Ricardo Afonso (RA): Aborda a liderança através da previsão e mediação de conflitos, que considera ser o aspeto central do seu papel em relação à hierarquia interna dos grupos. Nesse sentido, o treinador é o líder exterior ao grupo sob o qual está o grupo e cujo papel começa logo na formação dos grupos, antecipando possíveis desafios relacionais. Embora estimulando a autonomia, reforça a importância dos ginastas se sentirem apoiados pela sua presença.

6.1.7. Entrevistas - Questão 7

Na sua experiência, que critérios utiliza para a formação de grupos?

1. António Carrilho (AC): Baseia-se nos **pedidos dos alunos** e na **disponibilidade de repertório**.

2. Jed Barahal (JB): Hipoteticamente, basear-se-ia no **nível técnico.** Na escola onde leciona, a prática é receber as propostas de grupo por parte dos alunos. Não havendo propostas, é o coordenador da área de música de câmara que forma os grupos.

3. Nuno Inácio (NI): Considera critérios de **repertório** e **académicos**: ora se pode formar um grupo para a apresentação de um repertório específico ora para cumprir requisitos de frequência académica (ou seja, encontrar soluções para que todos os alunos sejam integrados em grupos de câmara, mesmo que isso signifique grupos menos ortodoxos).

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): O critério principal seria o **enriquecimento da experiência** dos alunos, permitindo-lhes explorar tanto os grupos mais tradicionais como os mais atípicos, proporcionando uma experiência tão ampla quanto possível.

5. Paulo Pacheco (PP): Os grupos tanto podem ser autopropostos como articulados pela coordenação do departamento de música de câmara (na falta de proposta dos alunos ou por decisão do coordenador). Também há o cuidado de providenciar os grupos com um nível razoavelmente homogéneo de execução instrumental.

6. Pedro Ladeira (PL): Considera principalmente a **logística** (grupos maiores que dois elementos), a **proposta dos alunos** (que podem também pedir para serem orientados por determinado professor) e, principalmente, a **disponibilidade de repertório**.

7. Alfredo Pereira (AP): Os critérios principais são: a **idade,** a **altura,** a **margem de progressão** (possibilidade de manter o mesmo grupo ao longo dos escalões) e **vontades/ambições** (ser campeão do mundo ou ser campeão nacional, por exemplo).

8. João Martins (JM): Priorizando a possibilidade de **longevidade** do grupo, os critérios mais importantes são: as **idades**, a **compatibilidade de horários**, o alinhamento de **objetivos** e o **empenho** no treino.

9. Lourenço França (LF): sendo treinador de uma classe de Elite (que exige uma intensidade e carga horária significativa), os critérios principais prendem-se à **idade** (que condiciona a prática competitiva internacional), a **disponibilidade horária** e os **objetivos comuns e de alto nível** (que, na sua classe, são um pré-requisito).

10. Mariana Vieira (MV): enuncia critérios impostos pela modalidade (como a **idade**, a **altura**, o **peso** e a **maturidade**) e fatores logístico-sociais de **compatibilidade de horários** e o **empenho no cumprimento do plano** de treino estabelecido.

11. Ricardo Afonso (RA): estabelece uma **lista de prioridades**, colocando os fatores competitivos à frente dos interpessoais: **idades**, **peso** e **altura**, **capacidades técnicas**. Quando os critérios competitivos estão assegurados, o foco passa a ser em questões de logística: **compatibilidade horária** e de **personalidade/perfil de trabalho**.

6.1.8. Entrevistas - Questão 8

A MC, nas escolas, está subordinada ao ano letivo e na ACRO, a época gímnica costuma ter cerca de 1 ano.

Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos alunos/ginastas e gestão do grupo?

1. António Carrilho (AC): Sublinha que a plurianualidade se foca mais na **diversidade de experiências** do que na intensidade do repertório. Nesse sentido, para que haja desenvolvimento, promove que se abordem tipos de repertório diferentes de um ano para o outro ou que se mude a tipologia de grupo.

2. Jed Barahal (JB): O ano letivo não se apresenta como uma **restrição** e considera desejável a mudança anual de grupos, para enriquecimento das experiências dos alunos em contexto escolar.

3. Nuno Inácio (NI): Considera a janela temporal como um fator que influencia todas as decisões, nomeadamente a planificação do tipo de trabalho em ambiente académico e respetiva adaptação e calendarização dos objetivos. Os grupos costumam durar o ano letivo, não significando isso que não haja grupos que se mantêm de um ano para o outro, a fim de consolidar o trabalho realizado.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): O fator temporal **limita as escolhas iniciais**, mas o tempo encarregar-se-á de **gerir o futuro** do grupo, sendo a continuidade dos grupos definida caso a caso. Os objetivos começam por ser os obrigatórios, curriculares, podendo expandir-se para outros projetos de maior autonomia.

5. Paulo Pacheco (PP): Considera positivo para a experiência camerística do aluno a frequência plurianual de um grupo de câmara, no entanto, o ano letivo não constitui um entrave ao desenvolvimento dos alunos. Quando os elementos do grupo se encontram no mesmo ano curricular, a possibilidade de manutenção do grupo durante todo o curso leva a que seja privilegiado um planeamento de longo prazo, não sendo uma obrigatoriedade.

6. Pedro Ladeira (PL): Privilegia a **continuidade do grupo** e **desenvolvimento da autonomia** para o mercado de trabalho, vendo a limitação do ano letivo como uma oportunidade para cumprir objetivos.

7. Alfredo Pereira (AP): Refere a influência do calendário competitivo plurianual no planeamento e gestão dos grupos. Idealmente, procura-se formar grupos que se mantenham durante várias épocas, aspeto que facilita a gestão dos objetivos de curto, médio e longo prazo. A existência de dois calendários de competição, em que o campeonato nacional surge após competições internacionais, dificulta a gestão das expectativas e motivação dos ginastas.

8. João Martins (JM): Menciona a dificuldade de gestão das expectativas dos atletas de alta competição, distinguindo a **época gímnica (anual)** da **época competitiva (curta)**. Por outro lado, como o calendário internacional é plurianual, com competições muito distantes (o que afeta a motivação dos ginastas, que a partir do momento em que conseguem aceder à seleção nacional, mantêm permanentemente esse objetivo).

9. Lourenço França (LF): Enfatiza que a limitação temporal impõe a **idade como critério fundamental** na formação e gestão dos grupos e exige um **planeamento a longo prazo** onde, para sustentar o desenvolvimento de carreira até ao escalão sénior elite (que é o objetivo plurianual do treinador), os ginastas devem percorrer todas as etapas e consolidar as suas competências técnicas. Esse percurso cria desafios muito importantes ao nível da motivação, da consistência e do empenho.

10. Mariana Vieira (MV): Apresenta duas perspectivas contrastantes – a dos treinadores (plurianual) e a dos encarregados de educação e ginastas mais novos (anual). A treinadora menciona realizar um plano de progressão para cada ginasta, podendo implicar ou não a manutenção do grupo para o ano seguinte, com o objetivo de atingir o escalão sénior elite.

11. Ricardo Afonso (RA): Considera que a limitação temporal da época influencia as decisões no campo da gestão dos grupos, das expectativas e da motivação. Tendo como objetivo continuar o grupo no ano seguinte, aprofundando o trabalho realizado, existem casos em que o ano é um período demasiado longo para a gestão dos conflitos e constata-se saturação entre os ginastas. Nesse sentido, tomam-se decisões de forma a que, no ano seguinte, se possa fazer algo melhor do que no ano anterior.

6.1.9. Entrevistas - Questão 9

Na MC, a atividade dos grupos ocorre, na maior parte do tempo, na ausência do professor (idealmente, o grupo ensaiará mais tempo do que tem de aula).

De que forma costuma promover a autonomia dos grupos de música de câmara? Como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios?

Na ACRO, o tempo de atividade em que os membros de um grupo participam tende a ser supervisionado, havendo maior ou menor presença do treinador, de acordo com as necessidades do grupo e da gestão do tempo de treino da classe.

Qual é a sua opinião sobre a necessidade de autonomia dos grupos de ACRO? De que forma costuma promover a autonomia dos grupos com que trabalha?

1. António Carrilho (AC): Fomenta a autonomia focando-se no **detalhe minucioso** (direcionando a atenção dos alunos para os detalhes das obras desde o início da abordagem) e usando o **questionamento** em vez de dar respostas (para que os alunos reflitam e cheguem às respostas por si mesmos, funcionando como os seus próprios professores).

2. Jed Barahal (JB): Promove a autonomia dos grupos, em primeiro lugar, exigindo que os alunos conheçam a partitura geral (todos devem estar conscientes da forma como tanto a sua parte individual como a dos colegas se inserem no contexto da obra musical). Depois, ensina **várias estratégias de ensaio colaborativas** na própria aula - os alunos utilizarão as estratégias que aprenderam em aula nos próprios ensaios.

3. Nuno Inácio (NI): Entende a autonomia como essencial, desenvolvendo nos alunos o que considera ser uma metodologia de eficácia (análise do problema, resolução e constatação da eficácia do método). Em aula, o professor ensina os alunos a identificar os desafios técnicos ou musicais que a partitura lança, e a criar estratégias para ultrapassar esses desafios. Os alunos deverão replicar estas estratégias no ensaio. Além disso, o professor reforça a importância da autoavaliação (nomeadamente através das gravações dos ensaios e da prática de revisão crítica após cada performance) e incentiva os alunos a apresentarem-se em cada aula como se estivessem num concerto.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): Estimula a autonomia através da **realização de gravações** e, consequentemente, da **autoavaliação**: a gravação dos ensaios funciona como um motor do desenvolvimento da autonomia porque permite aos alunos refletir sobre a sua performance e sobre a eficácia das estratégias aplicadas em ensaio. Menciona também que há grupos que são naturalmente mais autónomos, e outros que não tanto: no caso dos grupos mais frágeis, é preciso reforçar a importância de desenvolver hábitos de ensaio e de fomentar a aproximação pessoal dos elementos do grupo.

5. Paulo Pacheco (PP): promove a autonomia através ao envolver os alunos no planeamento a curto e médio prazo dos objetivos e prática do grupo, nomeadamente pela planificação dos ensaios. Como o professor faz parte do grupo, o que é feito nos ensaios sem o professor deverá ser a continuação do processo de ensaio com o professor (a aula). Nesse sentido, o professor fomenta a proatividade dos membros (através do exemplo que lhes dá) ajudando-os, em aula, a utilizar a sua voz, a ser parte ativa na gestão do processo camerístico e responsabilizando-os.

6. Pedro Ladeira (PL): Promove a autonomia delegando a gestão do ensaio a um elemento do grupo.

7. Alfredo Pereira (AP): Vê a autonomia como essencial: **"a autonomia é tudo"**. Alfredo Pereira incute autonomia aos ginastas **informando-os** do que deve acontecer no treino, e incentiva-os também a **colaborar na gestão** do treino. Com o tempo, os ginastas vão aprendendo cada vez mais e tornam-se também mais autónomos.

8. João Martins (JM): Estimula a autonomia através da realização de um **planeamento exaustivo** para garantir que os ginastas sabem o que devem fazer em cada momento do treino, independentemente da presença do treinador.

9. Lourenço França (LF): Promove a autonomia concedendo **liberdade na gestão do tempo** de treino (mantendo, ainda assim, uma supervisão constante), permitindo aos ginastas organizarem-se de forma autónoma para alcançarem os objetivos definidos. A autonomia também passa por desenvolver o **sentido de responsabilidade** de cada um no grupo e por incentivar o **pensamento crítico**. Lourenço França reforça também que a autonomia que é dada aos ginastas varia com a sua idade: um ginasta mais novo terá uma menor capacidade de autonomia e precisará de uma gestão mais direta por parte do treinador.

10. Mariana Vieira (MV): Procura **desenvolver progressivamente a autonomia do grupo** utilizando **várias formas de organização** do treino: numa fase, o treino pode viver mais dos comandos (o treinador diz o que é para fazer e os ginastas fazem); noutra fase, os ginastas podem ter uma folha em que estão definidos os objetivos para o treino (com um limite temporal, sendo que os ginastas terão uma maior independência para gerir o seu tempo).

11. Ricardo Afonso (RA): Entende a autonomia como algo essencial para os grupos, e promove-a através da **delegação de responsabilidades** e ao encorajar os ginastas a fazer uma **autogestão do tempo** e do processo no treino.

6.1.10. Entrevistas - Questão 10

Na MC e na ACRO, a performance ocorre sem participação direta do professor/treinador (apenas os alunos se apresentam em palco, só os ginastas se apresentam no praticável). Todavia, uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor/treinador.

Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

1. António Carrilho (AC): Ao longo da preparação até à apresentação, o papel do professor passa por promover, de forma exigente e prática, a preparação individual das obras, a regularidade e otimização dos ensaios e o trato respeitoso entre colegas. A exposição a momentos de performance (como audições), mesmo que o grupo não esteja completamente preparado, dá um maior à-vontade em palco. Após a performance, o professor fomenta a audição da gravação da performance para os alunos terem acesso à perspetiva de fora e se poderem avaliar mais realisticamente. A forma como o *feedback* é dado após uma apresentação deve ser sempre construtiva e com intuito do grupo progredir.

2. Jed Barahal (JB): Na preparação de uma obra para performance, o papel do professor (que começa por ser mais prático e interativo, com acompanhamento próximo) vai-se alterando para uma vertente de *coach* (com mais distância e encorajamento da autonomia do grupo). Após a performance, o professor deve colocar-se no lugar do público, oferecendo a sua opinião e relatando a sua experiência de forma realista, mas construtiva: promover a motivação, manifestando aprovação e reconhecendo o esforço e a qualidade musical do que foi bem, e providenciando críticas construtivas sobre o que pode ser melhorado, e como.

3. Nuno Inácio (NI): A liderança do professor passa por ajudar os alunos a desenvolver autonomia artística. Durante a preparação da performance, o professor assume um papel de mentoria, devendo ensinar os alunos a prever certos desafios relacionados com a partitura, a identificar problemas que estão a ocorrer na performance do grupo, e propondo estratégias para solucionar essas dificuldades. No dia da performance, o professor tenta que os alunos subam ao palco com elevado grau de confiança e capacidade de desfrutar do que estão a fazer. No pós-palco, o professor promove a capacidade autocrítica e a reflexão entre os membros do grupo, para que o grupo possa crescer.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): O papel do professor passa por transmitir a alegria e o prazer de tocar. Embora o professor não seja sempre visível, deve manter uma presença inspiradora constante, ajudando os alunos a sentir o valor da música e a desenvolver um sentido de compromisso coletivo. Além disso, o professor ajuda os alunos a construir autonomia, intervindo quando necessário para "garantir que a performance alcance um nível de qualidade que satisfaça tanto o público quanto os próprios músicos". Antes da performance, tenta aliviar a pressão sobre os alunos, para que não sintam obrigação de tocar de uma certa forma. No pós-performance, cabe ao professor abordar de forma inteligente e cautelosa para salvaguardar a motivação e o estado psicológico dos alunos.

5. Paulo Pacheco (PP): Entende que a liderança do professor deve ser ativa, presente e estimulante ao longo de todo o processo. Durante a preparação, o professor transmite a sua interpretação da partitura, ajuda os alunos a alcançar lógica interpretativa e coerência camerística, e oferece uma escuta atenta e exigente em todos os momentos de

performance (que devem ser vários). Após a performance, a liderança do professor mantém-se, realizando, junto com os alunos, uma crítica construtiva do trabalho realizado, e fomentando a motivação e confiança dos alunos para os próximos momentos de performance. Além disso, o papel de liderança do professor inclui a organização do repertório e previsibilidade na planificação de audições, exames, concertos ou concursos.

6. Pedro Ladeira (PL): Antes de uma performance, existe "uma preparação e uma indicação da forma como o grupo se deve apresentar" (com dignidade). A avaliação é feita após a performance: no próprio dia, enaltecer e reforçar o que foi positivo; no dia seguinte, apontar, de forma construtiva, o que se pode melhorar.

7. Alfredo Pereira (AP): Faz parte do papel do treinador, na preparação de uma competição, ajudar os ginastas a estar na melhor forma possível, confiantes e de forma a que a prova seja fácil. Nesse sentido, não só se simula o ambiente de competição (através de provas de controlo) como se dá um afastamento progressivo na ajuda que o treinador dá: quanto mais perto de uma prova, mais se dará *feedback* verbal após os esquemas (ao invés de durante) e as figuras terão menos ajuda prática, estando os grupos o mais autónomos possível. Em dia de competição, o treinador ajuda os ginastas a distraírem-se e a manterem-se ocupados (para não pensarem demais), está presente e oferece apoio e conforto quando necessário. No pós-prova, realiza palestras de autoavaliação, onde os treinadores e os ginastas conversam e refletem sobre o que correu bem e o que pode ser melhorado.

8. João Martins (JM): Considera que **não se trata de liderança no sentido tradicional, mas de um papel de orientação**: o treino é orientado pelo treinador, mas o trabalho é responsabilidade dos ginastas. Na preparação das provas é necessário ser-se o mais exigente possível, criando condições para os ginastas atingirem a sua melhor forma nos momentos de prova (provas de controlo, estágios, gravações, estratégias de autonomia e de foco). Durante a competição, o treinador tenta distraí-los do contexto competitivo, aproximando-o de um treino normal. O *feedback* pós-competição tem duas fases: o *kiss-and-cry* (zona onde os ginastas aguardam a sua classificação enquanto o esquema do grupo seguinte decorre), onde é feita uma breve análise do desempenho; e a conversa com a classe no final do dia/sessão de competição, em que os treinadores conversam positivamente com os vários grupos que se apresentaram de forma generalizada.

9. Lourenço França (LF): Durante a preparação de uma prova, apenas a quantidade (repetições consistentes) traz tranquilidade e confiança nas capacidades do grupo para a performance. Toda a planificação e preparação é responsabilidade dos treinadores, que apoiam durante o processo para que a execução autónoma dos esquemas, pelos ginastas, seja feita de forma segura e tranquila. Nesse sentido, até uma prova, o seu papel de liderança passa por um distanciamento gradual (ainda que sempre presente e a supervisionar), enquanto os ginastas praticam repetitiva e consistentemente. Com ginastas mais novos, a abordagem terá de ser mais diretiva, mas quanto mais crescidos, mais responsabilidade e autonomia se deve fomentar. A preparação mental é feita no sentido de evitar *overthinking* pelos ginastas, bem como imaginar que se vai fazer bem e, ainda mais importante: o último *feedback* dado não ser relativo ao erro mas ao que foi ou ficará bem feito. Em simulações de competição (como provas de controlo), o treinador simula também os mecanismos fisiológicos de excitação ou ansiedade, pedindo aos ginastas para

correr antes dos esquemas, por exemplo. No pós-performance, o treinador pergunta aos ginastas “Correu bem?”, para estimular a autoavaliação.

10. Mariana Vieira (MV): Na preparação para uma prova, o seu papel passa por autonomizar os ginastas, distanciando-se gradualmente (reduzir o grau de ajuda e presença físicas e, em vez de acompanhar um esquema dizendo indicações, dar *feedback* verbal somente depois). Em dia de prova, como já estarão maioritariamente independentes a nível gímnico, o treinador assume um papel de gestão emocional, ajudando ao controlo emocional no aquecimento e nos momentos que antecedem a prova. Após a performance, a treinadora faz uma análise rápida do que aconteceu na prova e dá indicações para o futuro, sempre pensando no **processo de aprendizagem dos ginastas** e não apenas na performance em si.

11. Ricardo Afonso (RA): Durante a preparação do momento competitivo, o papel do treinador passa pelo estabelecimento de um plano de treino claro, estando presente no processo ora para questões técnicas ora psicológicas dos ginastas. Prepara-se a autonomização do grupo com um distanciamento do treinador (que ajudará menos durante a execução do esquema e das figuras, e dará feedback após um esquema em vez de durante) e simulando o ambiente de prova: provas controlo em que fazem tudo como será no dia (usar *maillot*, preparar o cabelo, ter um horário de aquecimento estipulado, trazer juízes para avaliar), gravando e analisando depois os vídeos, oferecendo as correções só no final. No dia de prova, o treinador está presente para dar apoio emocional e dá o *feedback* mínimo necessário, gerindo o que será benéfico corrigir tendo em conta o *stress* dos ginastas. No pós-performance, o treinador dá o apoio que os ginastas precisam, quer tenha corrido bem ou mal, ajudando-os a perceber o que é que pode ser melhor (e como), motivando-os e dando-lhes alento para recomeçar o ciclo de preparação de provas.

6.1.11. Entrevistas - Questão 11

Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão?

1. António Carrilho (AC): Partindo do respeito e da disciplina como bases para a coesão social, essencial para o trabalho em música de câmara, o professor proporciona momentos de exposição aos alunos para que estes possam não só treinar o momento de performance em palco (em que se apresentam, ganham experiência e à-vontade, e podem autoavaliar-se) mas também praticar a vulnerabilidade necessária para fazer música em conjunto. Fomentar bons relacionamentos entre os membros do grupo (através de reforço positivo, evidenciando as forças de cada um, usando leveza e humor) levará a que se possam aprofundar também as relações musicais e o grupo terá um melhor desempenho.

2. Jed Barahal (JB): A coesão parte do respeito pelo outro, a expressão livre de opiniões e pela cedência (ocasional) de ideias pessoais em prol do consenso musical. O professor fomenta a abertura, nos alunos, para aprenderem uns com os outros, evidenciando forças e fraquezas dos membros ou dificuldades, de forma geral, que o grupo pode ajudar.

3. Nuno Inácio (NI): Baseia a coesão em dois fatores – entendimento da partitura e predisposição pessoal para estar em prol do grupo. A partitura tem elementos que, quando analisados e compreendidos, convida à coesão do grupo. O indivíduo, num grupo camerístico, deve promover a comunicação plena e a capacidade individual de sair de si mesmo e agir somente para o grupo.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): Promove a coesão valorizando o contributo e importância de cada membro, como parte de uma só unidade (como se fosse um só instrumento): os elementos estarem juntos não só musicalmente, mas humanamente, e a ideia de grupo deve prevalecer sobre a dos indivíduos (espírito de grupo determinante).

5. Paulo Pacheco (PP): A coesão parte da vigilância ativa da responsabilidade, por parte do professor, e do estímulo mútuo dentro da classe. Esta vigilância parte da necessidade de notar atempadamente problemas que estejam a surgir no grupo, para se poder ajudar e intervir. Quanto ao estímulo mútuo, as audições são muito importantes, pois permitem ao grupo refletir sobre a própria prática comparando-a aos resultados demonstrados por outros grupos, estimulando o questionamento e a partilha intergrupos. Por outro lado, em casos em que há um elemento com mais dificuldades, o professor promove a necessidade dos colegas o acolherem e motivarem; por conseguinte, incentiva o elemento com mais dificuldade a assumir a responsabilidade acrescida de colmatar essas dificuldades com trabalho individual.

6. Pedro Ladeira (PL): Vê a coesão como uma **função interpessoal** que advém da **comunicação não-verbal** e do **saber-estar**, mais do que o conteúdo estrito da partitura e é o parâmetro mais importante do trabalho em música de câmara. Passa em grande medida pela **comunicação não-verbal**, nomeadamente através do olhar para os colegas.

7. Alfredo Pereira (AP): Promove a coesão da classe e dos grupos através de **atividades sociais** e do **modelo de conduta** dos ginastas mais velhos e treinadores. Por exemplo, utiliza **jogos durante o período de aquecimento** e a preparação física é realizada em conjunto (com a totalidade da classe, não só por grupos). Fora do contexto do treino, também é estratégia de coesão relacional a **planificação de atividades lúdicas** em

conjunto. O papel dos ginastas mais velhos ou mais experientes revela-se fundamental na construção da união do grupo. Por outro lado, o treinador funciona como mediador nos conflitos entre ginastas. O critério dos objetivos semelhantes, na formação dos grupos, funciona positivamente para a coesão, porque, idealmente, todos se empenham no mesmo sentido.

8. João Martins (JM): Considera a coesão uma consequência natural da **disciplina de treino** e do **incentivo mútuo** (apoio dos pares) e é promovida através das **regras de conduta** (pontualidade, assiduidade, disciplina) muito bem definidas no início e consolidadas ao longo do ano. O **trabalho de equipa**, a transmissão da ideia de que todos são necessários e insubstituíveis e a promoção de solidariedade entre grupos também são fundamentais. Por outro lado, a **confiança** no grupo é essencial e cabe ao treinador mediar e apoiar as situações em que o grau de confiança deixa de ser total entre os membros.

9. Lourenço França (LF): Enfatiza a diferença entre **grupo** e **equipa** e utiliza atividades para potenciar a união e a vulnerabilidade – os grupos agem individualmente e as equipas agem enquanto um único ser, como se fosse uma entidade só. A coesão do grupo é um fator que se desenvolve demoradamente e tem de ser cultivado através de **elogios públicos** e **críticas individuais**. Na promoção da coesão da equipa, uma das estratégias é a realização de atividades em grupo (por exemplo, sendo o plano de treino bidiário, **um dos treinos é em conjunto** e os ginastas estão todos presentes). No âmbito da vulnerabilidade, estimula-se a noção de que todos são iguais: todos têm pontos menos fortes, mas que todos se podem ajudar, através do reforço dos pontos fortes de cada ginasta. Esta **vulnerabilidade é uma força do grupo**. Como a classe que treina (Elite) tem o objetivo muito claro de alto rendimento e participação em campeonatos internacionais, só estão na classe os ginastas cuja motivação intrínseca já existe e é muito forte: ninguém está lá obrigado e haverá classes com objetivos diferentes para quem não estiver disposto a empenhar-se tanto quanto é necessário.

10. Mariana Vieira (MV): Considera a **confiança** e o **alinhamento de objetivos/conduta** como elementos centrais da coesão. Promove a confiança através **do reforço positivo constante**, mostrando que o erro é uma forma de aprendizagem e que o treinador está lá para ajudar. O apoio entre os elementos do grupo, não só numa componente técnica e física mas também emocional e anímica, faz parte da conduta que deve ser estimulada (onde se inclui a comunicação útil e construtiva, o reforço positivo e o respeito entre membros).

11. Ricardo Afonso (RA): Baseia a coesão na **comunicação racional** (que permite analisar de forma curiosa e perceber o que está bem ou pode ser melhorado), mostrando que todos os elementos do grupo têm os mesmos deveres e direitos, garantindo que **os objetivos estão alinhados** entre eles e promovendo uma postura de **empatia e entreajuda** essenciais para reduzir conflitos.

6.1.12. Entrevistas - Questão 12

Que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de MC/ACRO? De que forma promove a motivação intrínseca dos grupos que orienta?

1. António Carrilho (AC): Explica que motiva os seus grupos para verem a música como algo fantástico, prazeroso, do qual podem fruir plenamente. O professor procura transmitir o seu próprio gosto pela música e conhecimento que tem para contagiar os seus alunos. A motivação intrínseca é essencial para o desenvolvimento enquanto músico, pois sentir prazer na música impulsiona o aluno e o grupo a trabalhar afincadamente para melhorar. O estudo disciplinado, ao permitir resultados positivos, depende e será fonte de motivação, simultaneamente.

2. Jed Barahal (JB): Enumera algumas estratégias que influenciam a motivação dos alunos: o repertório escolhido (tendencialmente proposto pelos alunos) incorporar obras que eles gostam e que querem tocar; o reforço positivo estar presente quando os alunos estão a fazer algo bem (ser realista no *feedback*: apontar tanto o que se pode melhorar como o que já está bem, sempre de forma construtiva); o professor demonstrar interesse no trabalho dos alunos e estar disponível para os ajudar, adotando uma postura mais leve em aula (onde também se pode "brincar" e ter liberdade de opinião); a promoção de paciência por parte dos membros do grupo quando um deles têm uma parte notoriamente mais difícil (comum no repertório camerístico com piano); e a exposição em audições – ter planificados os momentos de apresentação, com um prazo específico, impulsiona o estudo e a vontade de preparar o repertório.

3. Nuno Inácio (NI): Nota que a motivação intrínseca é influenciada por questões extrínsecas – a constatação de que os alunos **são capazes de resolver os desafios** propostos pela partitura através de coordenação metodológica e de que **compreendem cada vez mais aprofundadamente a música** que estão a fazer, conseguindo comunicá-la plenamente. De forma geral, o que move os músicos é o amor pela música e o prazer gerado por tocar o instrumento (especialmente em conjunto). O professor modela e transmite aos alunos o seu amor pela música, com esperança de que estes fiquem contagiados e desenvolvam apreço pelo que estão a fazer e desenvolver.

4. Paulo Jorge Ferreira (PJF): Para promover a coesão, utiliza como estratégias a **escolha de repertório desafiante e de qualidade** (possivelmente com novidades estilísticas), bem como a **valorização do contributo individual** de cada membro para o resultado musical final: se todos os alunos se sentirem importantes, o grau de motivação será maior. Nesse sentido, a forma de estar do professor modela aos alunos o reconhecimento do papel de cada um como algo importante e os alunos podem sentir que são valorizados não só por quem orienta mas também por quem está a fazer música com eles: os seus colegas. Tal poderá trazer uma maior entrega ao processo e vontade acrescida para fazer música com alegria.

5. Paulo Pacheco (PP): A melhor forma de motivar os alunos passa por dar-lhes a entender que cada um tem uma **responsabilidade para com a música**. De forma geral, o estudo do instrumento é uma atividade solitária, pelo que fazer música em conjunto pode ser, só por si, fonte de motivação. Uma abordagem de *coaching* providencia, à partida, várias estratégias de motivação: **estímulo do grupo** (tomada de decisões em conjunto, proposta ou escolha de repertório), **espírito do grupo** (partilha, convivência, tocar em

conjunto, criar algo maior que o indivíduo ou a soma das partes), **trabalho mental e de planificação** (desenho do plano de audições e concursos a realizar em conjunção com o professor, responsabilizando os alunos). Ao nível do *feedback* a atenção para não destacar um só elemento (principalmente se estiver a haver um problema), apontando questões mais gerais ou a mais elementos, é uma boa estratégia para evitar desmotivação.

6. Pedro Ladeira (PL): Evidencia que o grupo e o desempenho do grupo são os aspetos mais importantes. Nesse sentido, relativiza os erros ocasionais em performance: uma nota falhada ou uma passagem que não corre bem não invalida a qualidade do grupo nem a dos seus elementos. O professor fomenta a motivação através do apelo à colaboração: quando os alunos se sentem valorizados, que as suas sugestões são válidas, que contribuem para a performance do grupo, sentem-se mais motivados. Após uma performance, refere a importância de reforçar positivamente o que foi bem. Os aspetos a melhorar deverão ser refletidos e evidenciados depois, não no próprio dia, para não desmotivar o grupo.

7. Alfredo Pereira (AP): Entende que a motivação intrínseca é o cerne do desenvolvimento dos ginastas. Por um lado, como a modalidade implica muito esforço e tempo, a motivação intrínseca e ambições pessoais são quase requisitos. Por outro, o sacrifício necessário para a ACRO também pode levar a que o gosto pela modalidade se vá desvanecendo; nesse sentido, o treinador pode aplicar algumas estratégias: encaminhar o ginasta para o psicólogo (com o qual o clube tinha parceria) para ter apoio extra; estabelecer objetivos claros e de acordo com o que os ginastas desejam alcançar; aproveitar o exemplo dos colegas para "contagiar" algum ginasta que esteja mais em baixo; explorar momentos de maior liberdade e brincadeira no treino, para que os ginastas possam redescobrir o seu gosto pela ginástica, fora do contexto competitivo. No caso dos ginastas mais pequenos, que não têm ambições claras, aplica-se motivação extrínseca: ter um *maillot*, ir a uma competição, fazer uma brincadeira, entre outros; com os mais experientes, as ambições pessoais são o motor e o treinador ajuda os ginastas a atingi-las.

8. João Martins (JM): O aspeto que mais motiva os seus ginastas é a paixão que sentem pela ACRO, estarem felizes a fazer a modalidade. Nesse sentido, o treinador procura promover essa paixão pela ACRO, notando que aquela é uma classe de competição e que ninguém está lá obrigado, pelo que a vontade de estar lá terá de vir do próprio ginasta. O próprio trabalho dentro dos grupos e da classe leva a que os ginastas "puxem" uns pelos outros e que se crie um ambiente de entreajuda e motivação. Alguns momentos durante a época, como saraus, permitem que os ginastas retornem às origens sobre o que é que os fez querer começar a ginástica: experimentar elementos gímnicos novos, brincar, fazer treinos diferentes.

9. Lourenço França (LF): A ACRO é facultativa, pelo que o treinador **não 'promove'** a motivação intrínseca: a motivação **'é'** intrínseca. Se os objetivos dos ginastas não convergirem com os objetivos requeridos para a participação na classe (fazer parte da seleção nacional, querer competir internacionalmente), deverão escolher uma classe mais adequada aos seus objetivos. Todos os ginastas que treinam com ele estão lá porque querem. Ao nível da motivação nos treinos, enfatiza os pequenos *feedbacks* e elogios que ocorrem de forma natural e que reforçam positivamente os ginastas.

10. Mariana Vieira (MV): As estratégias de motivação dependem muito das idades dos ginastas e dos escalões em que eles estão. Os ginastas seniores acabam por ter um circuito competitivo intenso e o próprio calendário (que estabelece objetivos de mais curto

prazo) e o tempo de prática e experiência que trazem já faz parte da motivação intrínseca para o treino. Nos mais novos acontece muito a motivação passar por **treinar elementos gímnicos novos**, sejam individuais, sejam de grupo, por uma dinâmica de planificação de **atividades coletivas** (como pequenos estágios, momentos de diversão, dormidas no ginásio, por exemplo) que estimule a **dinâmica de grupo** e que não passa só pela prática gímnica competitiva. Nestes escalões, em que o calendário tem mais espaços entre provas, a promoção de **pequenos eventos** ao longo do ano, ou ao longo da época (porque a competição em si acaba por ser sempre motivante para todos) torna-se relevante.

11. Ricardo Afonso (RA): A motivação principal, sendo uma classe de competição, será naturalmente a **subida ao pódio ou conquistar "aquela" medalha**. No âmbito do treino, é importante que o treinador perceba, em cada momento, o que os ginastas precisam de ouvir, de forma a quererem melhorar por eles mesmo, através de um processo de ***feedback* positivo sobre o desempenho** ou desafiando-os a fazerem novos elementos gímnicos (que pressupõem evolução qualitativa). Em termos de estratégia, é também importante **não os deixar desmotivar pela saturação** O calendário competitivo não permite fazer treinos diferentes tão frequentemente como desejável e os ginastas que passam por muitas fases de desmotivação, principalmente quando o **treino é monótono e repetitivo** e o objetivo de prova ainda está distante. Os **reforços positivos** tendem a promover a motivação intrínseca, uma vez que modela o tipo de conversa interior que o ginasta tem, consigo e com os outros elementos do seu grupo e restante classe.

6. 2 Sínteses comparativas das respostas

6. 2. 1. Equivalência entre 'professor' e '*coach*'

Muitos professores de MC (AC, NI, PJF, PP) entenderam que os termos 'professor' e '*coach'* são equivalentes, podendo até ser intercambiáveis (PJF utiliza também o termo 'treinador' e PL o termo 'participante'). Para os professores que realizam uma distinção clara entre os dois termos e papéis (como JB e PP), o termo 'professor' parece descrever um tipo de trabalho mais diretivo e de base, ao passo que o '*coach'* se foca mais na construção da autonomia artística e da capacidade autocrítica do grupo. Para um grupo mais avançado, o professor poderá assumir mais um papel de '*coach'* do que de 'professor'.

Para os treinadores de ACRO, as palavras 'professor' e '*coach'* são semelhantes e estão diretamente relacionadas, mas podem sugerir trabalhos diferentes. O trabalho do '*coach'* normalmente direciona-se mais para a vertente física, prática e técnica, ao passo que o do "professor" se refere normalmente a um trabalho mais teórico ou intelectual, e sugere uma abordagem mais geral da educação do jovem. Alguns treinadores entendem que a sua prática está mais alinhada com a de um professor ou pedagogo (como AP e LF); JM prefere o termo treinador por sugerir uma maior proximidade com o ginasta.

6. 2. 2. Regras para o bom funcionamento do grupo

Os professores de MC (AC, JB, NI, PJF, PP, PL) referem valores como espírito de grupo: colocar o grupo à frente do indivíduo, e saber que, num grupo de MC, as ações de uns implicam diretamente com os outros. Para isso, é essencial haver respeito, empenho, compromisso e disciplina (que se manifesta tanto na realização de ensaios regulares como na ética de estudo individual) (AC, JB, PP). Deve haver um sentido de democracia (em que todos participam como iguais), e os alunos devem mostrar humildade, disponibilidade e proatividade na comunicação (JB, PJF). Por fim, deve haver um foco no objetivo comum (por exemplo, a realização de concertos).

Para os treinadores de ACRO, algumas das regras frequentemente enunciadas foram pontualidade e assiduidade, respeito, confiança, empenho, disciplina e compromisso (que leva a consistência no trabalho), higiene e arrumação, e segurança (nomeadamente saber pedir ajuda quando necessário).

6. 2. 3. Explicitação das regras

Entre os professores de MC e os treinadores, alguns optam por explicitar as regras de conduta verbalmente logo na primeira aula/no início da época (reiterando se/quando necessário) (AC, NI, PP, PL, AP, JM, MV, RA). Alguns professores/treinadores (JB, PJF, LF) não sentem necessidade de explicar as regras de uma forma tão concreta, ora porque os alunos não apresentam problemas ao nível do comportamento, ora porque procuram modelar através do exemplo (os alunos veem o comportamento do professor/treinador e tentam corresponder; os ginastas mais velhos funcionam como exemplo para os ginastas mais novos). Alguns treinadores (AP, MV e RA) referem também o envolvimento dos pais neste assunto: no início do ano os pais recebem informação sobre a conduta esperada, e os treinadores mantém-nos a par caso haja alguma ocorrência.

6. 2. 4. Relações hierárquicas e divisão de responsabilidades

No caso da MC, existe hierarquia ao nível musical (definida pela partitura) e hierarquia na gestão do ensaio. De um modo geral, os professores entendem que deve haver um sentido de democracia, em que todos os alunos devem participar no ensaio e sentir que o seu contributo é valorizado. PJF e JB entendem que não deve haver hierarquia no grupo. Para os professores que entendem que deve haver hierarquia, esta pode ser definida pela partitura (o instrumentista que lidera musicalmente é quem lidera o ensaio) ou pelas personalidades dos músicos. O professor mantém-se como mentor, ajudando os alunos a desenvolver a sua capacidade de liderança.

Na ACRO, a hierarquia estabelece-se maioritariamente de acordo com as idades dos ginastas: os ginastas mais velhos/mais experientes normalmente servem de exemplo para os mais novos e acabam por liderar mais ativamente no treino. Ainda assim, todos os ginastas têm as suas responsabilidades (que variam de acordo com o seu papel formal no grupo). Alguns treinadores pretendem que os seus ginastas sejam líderes de si mesmos (AP, JM).

6. 2. 5. Contribuição da hierarquia para o sucesso do grupo

Na MC, a hierarquização, quando existente, tem mais a ver com equidade, responsabilidade coletiva e clareza dos papéis musicais ditados pela partitura do que com hierarquia de poder (que é desencorajada em pequenos grupos). JB e PJF defendem estruturas democráticas, sem um líder único, abordagem que favorece a motivação e responsabilidade coletiva.

Os treinadores de ACRO enfatizam que a hierarquia, geralmente baseada na idade e experiência, contribui para a clareza de papéis, consistência e simplificação da comunicação, essenciais para a segurança e eficácia do treino. ´

Tanto PL como AP referem que hierarquias rígidas, autoritárias, são nocivas ao desenvolvimento do grupo e que faz parte do papel do professor/treinador mediar estas relações entre membros do grupo.

6. 2. 6. Gestão da liderança pelo professor/treinador

Tendencialmente, os professores de MC procuram descentralizar a liderança, promovendo uma abordagem democrática e equitativa, e focam-se em serem orientadores pedagógicos que guiam a análise da partitura e a ajudam a desenvolver a capacidade de planificação e eficácia dos grupos. AC e JB adotam estilos diferentes de acordo com a prestação dos alunos: de 'professor' (mais diretivo e ativo) quando os alunos são inexperientes ou não estão empenhados ou disciplinados) e de '*coach*' (mais distante, promovendo autorreflexão) quando os alunos são mais avançados e bem-comportados.

Os treinadores de ACRO tendem a gerir a hierarquia intervindo contra abusos de poder, mediando as relações e focando-se na liderança pelo exemplo, enquanto promovem a autonomia e a responsabilidade dos ginastas. LF e MV descrevem uma liderança que

combina organização, apoio emocional e intervenção gradual, sempre com foco na autonomia dos praticantes.

6. 2. 7. Critérios de formação de grupos

Os professores de Música de Câmara no ensino superior baseiam-se principalmente na disponibilidade de repertório (explorando formações mais tradicionais ou mais atípicas), na proposta dos alunos e na homogeneidade de nível.

Os treinadores de ACRO tendem a ter critérios muito rígidos e específicos, principalmente relacionados a fatores físicos e de *timing* competitivo (idade, peso e altura), aos quais se seguem questões logísticas (compatibilidade horária) e de convergência de objetivos e empenho.

6. 2. 8. Influência da limitação temporal (ano letivo/época gímnica)

A maioria dos professores de MC considera o ano letivo uma limitação razoável e que influencia a calendarização. Uns preferem privilegiar uma abordagem anual, que diversifica as experiências dos alunos no tipo de repertório e tipologias de formação (AC, JB, PJF). Quando os grupos assim pretendem e demonstram essa capacidade, todos concordam que se deve utilizar uma perspetiva plurianual.

Na ACRO, o tempo limitado de um ano (ou, na prática, cerca de seis meses de época competitiva) tem uma influência crítica nas decisões de formação de grupos (devido aos limites de idade) e na gestão de expectativas (que devem ser mantidas elevadas, mas realistas). De forma geral, todos procuram formar grupos que se possam manter várias épocas, numa perspetiva plurianual.

6. 2. 9. Promoção da autonomia nos grupos

Os professores de MC promovem a autonomia principalmente ao modelar estratégias de ensaio ("como fazer"), exigindo a análise da partitura por todos os membros e fomentando a autoavaliação, a autocrítica e autorreflexão.

Os treinadores de ACRO promovem a autonomia principalmente através da atribuição de responsabilidades, planeamento detalhado (folhas de treino) e incentivando a autogestão do tempo e a proatividade na resolução de problemas, apesar de manterem a supervisão constante por questões de segurança.

6. 2. 10. Evolução do papel de liderança (pré e pós-performance)

Para os professores de MC, o papel de liderança do professor no processo de preparação de uma performance passa por garantir respeito entre colegas, promover regularidade nos ensaios e ajudar na preparação das obras (AC). O professor transmite a sua interpretação da partitura, ajuda os alunos a prever desafios e identificar fragilidades na performance e orienta-os no sentido da resolução destas dificuldades. Além disso, o professor transmite o prazer de tocar e deve manter-se uma presença inspiradora, para que os alunos desenvolvam sentido de compromisso (PJF). O professor oferece sempre uma escuta ativa, e ajuda os alunos a ganhar autonomia. Assim, JB entende que, no início da preparação, o professor será mais um ‘professor’ (com um tipo de trabalho mais prático

e diretivo) e, depois, agirá mais como '*coach*' (maior distância e encorajamento da autonomia do grupo). No momento de pós-performance todos os professores mencionaram a importância de fomentar a capacidade autocrítica, de reflexão e de autoavaliação do grupo (podendo, para isso, proceder à audição de gravações - AC, PJF, PP). Além disso, o professor deve cuidar da motivação do grupo, oferecendo sempre reforço positivo e críticas construtivas com foco na progressão do grupo.

No caso da ACRO, o papel do treinador no processo inclui toda a planificação dos treinos e a preparação dos atletas, para que se consigam apresentar na competição com confiança e segurança. Para isso, os treinadores realizam provas de controlo (simulações do ambiente da competição) e vão-se distanciando progressivamente (no início do processo oferecem muito apoio; perto da prova ter-se-á reduzido a proximidade física do treinador, e o feedback verbal é dado mais após os esquemas do que durante). No dia da competição o treinador assume um papel de gestão emocional, fazendo por que os ginastas se mantenham distraídos (para não pensarem demais), incentivando-os a imaginar que vão fazer bem (LF) e oferecendo apoio quando necessário. No momento pós-competição, os treinadores fomentam a autoavaliação por parte dos ginastas e promovem também a sua motivação. Todos os treinadores concordaram sobre o que é necessário do treinador ao longo do ciclo de preparação de uma prova.

6. 2. 11. Estratégias para desenvolver a coesão do grupo

Os professores de MC procuram a coesão através do respeito entre membros, da predisposição para agir em prol do grupo (colocando o indivíduo em segundo plano) e do foco no resultado artístico comum, valorizando a contribuição de todos. Algumas estratégias utilizadas são

Os treinadores de ACRO promovem a coesão focando-se em criar um ambiente de confiança, comunicação e disciplina, e utilizando atividades que forçam a dependência mútua e a vulnerabilidade partilhada. AP e JM utilizam atividades sociais, jogos e momentos lúdicos para fortalecer laços e promover a coesão. LF enfatiza vulnerabilidade, elogios públicos e críticas individuais, além de atividades conjuntas que reforçam a unidade do grupo. MV foca-se na confiança, alinhamento de objetivos e reforço positivo constante, criando um ambiente onde erros são vistos como aprendizagem. RA promove comunicação racional, empatia e igualdade de deveres, garantindo que todos sintam responsabilidade e apoio mútuo.

6. 2. 12. Estratégias de motivação intrínseca

No grupo dos professores de MC, várias estratégias são apontadas. Para alguns professores de MC, é essencial transmitir o gosto pela música aos alunos, através do exemplo. O próprio ato de tocar em grupo pode ser um fator de motivação (há partilha e cria-se algo maior do que o indivíduo ou a simples soma das partes). O repertório escolhido também pode ser uma fonte de motivação (ser música desafiante e de qualidade, ou obras que os alunos gostem e queiram tocar). É importante o reforço positivo e a valorização do contributo individual dos alunos. O professor poderá assumir uma postura mais "leve" em aula, e mostrar sempre interesse e disponibilidade para ajudar (JB). Além disso, ajudar o

aluno a perceber a sua responsabilidade para com a música pode fomentar a sua motivação intrínseca. Neste sentido, o estudo individual disciplinado depende de e pode ser uma fonte de motivação (AC). A exposição em audições também pode oferecer um objetivo aos alunos e funcionar como motivador para a preparação do repertório.

No caso da ACRO, vários treinadores explicaram que a ACRO é uma atividade facultativa: ninguém a frequenta obrigado. Além disso, é uma modalidade extremamente exigente, pelo que a motivação intrínseca é essencial, motivação essa que parte da paixão pela ACRO. Ainda assim, precisamente por ser uma modalidade muito difícil, pode haver momentos em que o ginasta se sente menos motivado e, aí, podem-se implementar estratégias como: reforço positivo; estabelecer objetivos claros em conjunto com o ginasta; aproveitar o exemplo de e a interação com colegas que "contagiem" quem está mais em baixo; explorar momentos de maior liberdade e brincadeira (às vezes os saraus podem ajudar neste sentido), para que os ginastas redescubram o seu gosto pela ginástica; treinar elementos gímnicos novos; evitar monotonia nos treinos; organizar atividades coletivas que estimulem a dinâmica de grupo; incentivar o jovem a procurar ajuda psicológica. No caso dos ginastas mais jovens, pode ser necessário aplicar estratégias de motivação extrínseca (como ter um *maillot* ou ir a uma competição).

7. Discussão
7.1. Comparação das disciplinas

A Música de Câmara e a ACRO convergem em aspetos centrais às duas disciplinas. Começando pelo nível estrutural, ambas tratam **grupos/*ensembles* pequenos** e **interdependentes** com um número **mínimo de dois membros**. No caso da ACRO, os grupos podem ser pares, trios ou quadras; por outro lado, na Música de Câmara não há consenso quanto ao limite máximo, não se ultrapassando, tendencialmente, os nove a treze elementos.

Nas duas áreas, os grupos podem ser enquadrados como equipas de trabalho ou equipas de ação/performance, devido à exigência de preparação especializada e elevada coordenação entre elementos.

O objetivo principal dos grupos prende-se com o grupo em si e à performance em conjunto: o grupo deve funcionar como um "todo". Os vários elementos do grupo têm diferentes papéis formais, cujas funções são atribuídas de acordo com características dos indivíduos – na Música de Câmara, cada membro tem um papel individual prescrito pelas obras a desempenhar (quem toca a parte do violoncelo é o violoncelista e não um músico especializado noutro instrumento, por exemplo); na ACRO, existem os papéis de volante, base intermédio/a e base, distribuídos de acordo com características físicas (idade, peso, altura, força, entre outras) e habilidades individuais dos ginastas.

Quanto à componente sociológica, ambas as práticas demonstram uma evolução histórica de uma atividade primordialmente **participativa** (onde os executantes e ouvintes não são estritamente separados) para uma prática **performativa** (onde um grupo de executantes se apresenta a um público cuja participação é passiva).

Tanto a música em conjunto como a ginástica (enquanto movimento organizado) transcendem culturas e são práticas basilares, milenares, em sociedades pelo mundo. Nos sentidos em que são utilizados atualmente, os termos Música de Câmara e Ginástica Acrobática apontam a um afunilamento destas práticas para atividades mais "sérias", regradas e com o objetivo da performance e entretenimento de um público exterior aos membros dos grupos que as executam.

Nesse sentido, também a performance é um aspeto central em ambas áreas: o repertório camerístico só existe enquanto música quando é executado ('*musicking*') e a ACRO, sendo uma disciplina competitiva, tem como objetivo final a apresentação de esquemas no praticável. Os objetivos performativos podem levar a que o fator principal seja a qualidade da execução pontual e não o processo de aprendizagem ou desenvolvimento ao longo do tempo.

Por outro lado, as duas práticas estão subordinadas a conjuntos de regras: a Música de Câmara depende do que foi escrito pelos compositores, sendo as obras e a notação musical nelas utilizada uma 'prescrição' da performance. A ACRO está subjacente ao Código de Pontos, onde existem formas certas e erradas – primeiramente por razões de segurança, mas também do que é considerado adequado ou desadequado – de executar as figuras e coreografias.

De um ponto de vista pedagógico, ambas as atividades implicam a performance sem o professor ou treinador que orienta o grupo, obrigando a uma promoção da autonomia. Esta

necessidade de autonomia na performance vai de encontro à natureza paradoxal que Manz e Sims (1987) referem quanto aos líderes externos (segundo os autores: 'coordenadores') de equipas autogeridas. O coordenador tem como objetivo principal ensinar uma equipa a autogerir-se, promovendo comportamentos como a auto-observação, autoavaliação e autorreforço positivo. Nesse sentido, atua como um facilitador, treinador e comunicador, apoiando a autonomia da equipa, garantindo recursos com o nível de gestão hierarquicamente superior e estimulando a reflexão (colocando questões ao invés de dar ordens diretas).

Os membros (e/ou líderes) combinam na sua prática tanto o **foco na tarefa** – ao nível da correção técnica e planeamento, por exemplo – como o **foco nas relações** – gestão de conflitos, apoio socio-emocional e afetivo – elementos essenciais para a coesão e eficácia dos grupos.

Ambas as práticas obrigam a um grau elevado de intimidade entre os elementos do grupo: no contexto da Música de Câmara, a intimidade prende-se não só à proximidade dos membros como à intimidade musical; na ACRO, os ginastas passam largos períodos juntos, com contacto físico direto e, pela natureza de alto risco da modalidade, com elevados índices de confiança entre os membros.

Embora a performance na Música de Câmara possa surgir em contextos competitivos (de concursos), é mais comum a apresentação em concertos ou recitais. Por outro lado, a ACRO é uma modalidade competitiva, pelo que está associada ao ajuizamento e *ranking*.

O perigo subjacente à ACRO está na base de algumas diferenças entre as duas práticas: é necessária a supervisão e intervenção constantes de um treinador para garantir a integridade física dos ginastas; nesse sentido, os momentos de treino ocorrem em espaço destinado e preparado para tal e sob supervisão. No caso da Música de Câmara, os grupos podem ser mais independentes, preparando as suas partes individualmente (nomeadamente, em casa) e ensaiando sem a supervisão do professor ou de quem orienta o grupo. Em grupos profissionais, a orientação exterior não é um requisito.

Tendencialmente, a Música de Câmara utiliza a partitura como fator central – ao mediar regras (enquanto forma de agir em performance), funções e hierarquia. Por outro lado, a ACRO tem como elemento basilar a necessidade de segurança física, ao redor da qual revolvem todas as relações e condutas de treino.

7. 2. Conceitos referidos de forma exclusiva por cada entrevistado

Ao longo das entrevistas, houve alguns conceitos mencionados exclusivamente por um dos entrevistados. São apresentados seguidamente:

LF refere que um treinador deve ser um pedagogo cuja *praxis* se foca em *feedback* permanente e repetição sistemática.

JM alude à quantidade elevada de horas que os ginastas passam consigo, enquanto treinador, o que leva à ideia de que o treinador tem um papel nuclear na vida desses jovens, que chegam a passar mais tempo com ele do que com a família. Quanto às regras, é o único que menciona a higiene.

MV menciona uma regra base da comunicação nos treinos: qualquer mensagem só deve ser passada se for útil, construtiva e relevante para quem a vai receber. Por outro

lado, considera que as regras devem ser iguais para todos (o que vai contra a prática dos restantes treinadores, em especial de AP).

Para NI, a partitura define quem lidera e como a música deve ser conduzida; de forma geral, a resposta está sempre na partitura.

PL menciona o conceito 'saber-estar', no âmbito da responsabilidade pelo comportamento, como algo que os alunos no ensino básico e secundário ainda terão de aprender, mas que já é esperado de alunos do ensino superior. Aparenta ser um conceito pouco definido e de 'senso comum', sendo, todavia, específico ao ambiente escolar no contexto musical. É o único que promove a eleição, pelos alunos, de um papel que o professor delega ao grupo.

JB prefere processos de ensaio/aula onde se privilegia a experimentação das várias ideias e se evita a verbalização excessiva. Diferencia o 'professor' para grupos mais inexperientes e '*coach*' para aulas de níveis mais avançados.

PP afirma que o termo '*coach*' é equivalente ao 'professor' sob cinco pontos de vista: motivação, estímulo, espírito de grupo, trabalho mental, planificação.

7. 3. Articulação das respostas com a revisão de literatura

Os conceitos essenciais, apurados no cruzamento das respostas às entrevistas com a base teórica, constituem o resultado positivo do processo de síntese obtido por meio da redução eidética.

Considerando a classificação de grupos de Keyton (2002), tanto os grupos de MC como os de ACRO vão de encontro à noção de **grupo de trabalho**, tanto pela expectativa de longevidade a médio-longo prazo como pela realização de tarefas restritas, altamente especializadas. Por outro lado, enquadram-se nos **grupos formais** – com funções claramente definidas – e **orientados para a tarefa**. Tanto no caso da MC como na ACRO, a atividade que os grupos desenvolvem exige muita entrega e disciplina para que haja um nível alto de execução (individual e de grupo); ambas as áreas são facultativas, não obrigatórias, e, embora a intimidade que se gera permita a criação de amizades duradouras (como refere LF), as relações interpessoais não são o objetivo.

Poder-se-ão também enquadrar na perspetiva de Lickel et al. (2000) – com base na perceção de entitatividade dos grupos – de **grupos de trabalho**: são grupos pequenos, com alto nível de interação interpessoal, com moderada duração e permeabilidade, e orientados para a tarefa.

A perspetiva de que tanto os grupos de MC como os de ACRO são grupos orientados para o trabalho ou a tarefa leva a que possam ser considerados **grupos secundários**, de acordo com Cooley (1909, como citado em Forsyth); todavia, a intensidade do trabalho e a intimidade que ambas atividades obrigam podem resultar numa categorização de **grupos primários**, que, como Forsyth (2019) menciona, incluem equipas profissionais de desporto, por exemplo. Por outro lado, ambos os grupos podem ser enquadrados nas **equipas de trabalho** onde, segundo Forsyth (2019), se incluem as equipas desportivas e os *ensembles* musicais, pelo tipo de serviço especializado que providenciam através da ação coordenada dos seus membros.

Dentro das equipas de trabalho, pode-se considerar que, tendencialmente, tanto os grupos de MC como os de ACRO pertencem às equipas de **ação ou performance** (conceito de Sundstrom et al. como citado em Levi e Askay, 2021) – equipas que exigem habilidades específicas e especializadas, cujas apresentações são breves e repetidas sob novas condições. Todavia, a nível profissional, existe a prática de criar equipas de projeto, unidas para um concerto ou ciclo de concertos apenas (JB e NI mencionam a formação de grupos para repertório específico). Dentro dos treinadores de ACRO, JM considera que não existe trabalho de 'equipa' e LF defende que os grupos na ACRO são equipas.

Os grupos de ambas as disciplinas se incluem, na categoria de Forsyth (2019) dos **grupos planeados** e, tendo em conta a classificação de Arrow et al. (2000) – quanto às forças que originam os grupos – os grupos de MC podem ser **concebidos** (planeados por alguém exterior ao grupo) ou **fundados** (planeados por um ou mais indivíduos que se mantêm no grupo), quando surgem de propostas dos alunos (AC, JB, PP, PL). Por outro lado, tendo em conta os critérios enunciados pelos treinadores de ACRO, os grupos nesta modalidade são **concebidos**.

Considerando a Matriz de Autoridade de Hackman (citada por Hackman & Katz, 2010), como os grupos de ACRO são tendencialmente concebidos por alguém exterior ao grupo, tratar-se-ão ou de **equipas lideradas externamente** ou **autogeridas**. Tendo em conta o perigo inerente à modalidade e a necessidade de garantir a integridade física dos ginastas, torna-se imprescindível a supervisão de um treinador que possa garantir essa segurança. Relativamente à MC, os grupos profissionais poderão ser de qualquer uma das quatro categorias; quanto aos grupos num contexto escolar, ainda que possa ser um objetivo autonomizar os alunos, individualmente e em grupo, para criar equipas dos quatro tipos, tratar-se-ão também de equipas lideradas externamente ou autogeridas, pois, embora os alunos possam propor o grupo, quem tem o poder para alterar e escolher o grupo será alguém exterior (professor ou coordenador de departamento, por exemplo). Outra questão ligada a este modelo, prende-se a considerar-se, ou não, que o professor ou o treinador são líderes externos: PJF, PP, PL, RA consideram ser parte integrante dos grupos que orientam; AC, MV, JM, AP, LF, JB, NI consideram ser parte exterior.

Em ambas as áreas existe uma definição formal muito clara da estrutura e papéis dos membros dos grupos: na MC, os membros "são" o seu instrumento e a parte musical a desempenhar numa obra (uma pessoa pode "ser o Violoncelo", por exemplo); na ACRO, cada membro ou é volante ou base intermédio/a ou base. Por outro lado, a hierarquia formal traduz-se na liderança prescrita do professor ou treinador, superiores hierárquicos dos membros dos grupos da área respetiva.

Relativamente às normas, Shaw (1981) menciona que uma das características destas é poderem aplicar-se a todos os membros do grupo ou somente a alguns. Tal é congruente com a visão progressiva de AP, de aplicação de normas de acordo com a idade dos ginastas; embora os restantes entrevistados considerem expectável que crianças ou jovens tenham maior necessidade de ajuda a explicar as regras – esperando menos autonomia e responsabilidade destes – as regras e normas parecem aplicar-se de igual forma a todos os membros.

Tomando a perspetiva de Forsyth (2019) de que as normas são implícitas e informais, as guias de conduta, quando explicitadas no início do processo de trabalho (ano

letivo/época gímnica) poder-se-iam considerar regras formais – AC, NI, PP, PL, JM, MV e RA reportaram fazer uma explicitação das regras; JB, PJF, AP e LF explicaram que a verbalização de regras era feita somente quando sentiam necessidade de reforçar algo, por existir alguma situação "fora da norma". A abordagem da minoria é coincidente com o que Carron et al. (2005) mencionam: as normas são aprendidas pela interação entre membros e pelo reforço – ao estar incluídos num coletivo, espera-se que os membros entendam quais são as normas.

Dentro dos papéis funcionais propostos por Benne e Sheats (1948), todos os entrevistados parecem conciliar as funções de: iniciador, o que informa, o que elabora, orientador, avaliador, dinamizador, encorajador, harmonizador e normalizador. As respostas dos professores de MC tenderam também para os papéis: do que dá opinião (AC, NI, PJF, PL), coordenador (JB, PJF, PP, PL) e propiciador (JB, NI, PJF, PP, PL). Quanto aos papéis que os alunos devem desempenhar no grupo, PL refere que delega as funções de técnico de processos e de harmonizador. Quanto à abordagem das funções de liderança de Benne e Sheats (1948) a noção da liderança enquanto algo partilhado surgiu nas respostas da maioria dos entrevistados, ocasionalmente apoiando funções de liderança com graus de distribuição ou concentração diferentes. AP, JM e RA mencionam a necessidade de assumir um papel de apoiante – dando suporte aos seus ginastas no âmbito do apoio psicológico –, congruente com um dos papéis introduzidos pela Universidade do Minnesota (2016).

Relativamente à liderança, vários dos entrevistados referiram a abordagem da liderança enquanto traço inato e como uma competência passível de se desenvolver. Por um lado, reconheciam facilidades a nível de personalidade e comunicação a alguns dos seus alunos e ginastas; por outro, assumiam a importância de os responsabilizar e autonomizar para que cada um pudesse liderar, se assim fosse necessário. Tal é notório no modo como os treinadores de ACRO, de forma geral, atribuem o papel de liderança de acordo com a idade.

Todos os entrevistados mencionaram a sua responsabilidade em modelar comportamentos desejáveis. Tal vai de encontro à conjugação do poder de posição que lhes é dado enquanto líderes prescritos ou designados com o poder pessoal que, sendo oferecido por quem os segue, implica que a pessoa demonstre que merece a confiança. Por outro lado, todos reportaram tentar equilibrar os estilos de comportamento orientado para a tarefa e para a relação, procurando nunca descurar do bem-estar socio-emocional dos grupos que orientam.

Quanto ao grau de controlo do líder (autocrático/diretivo, democrático/participativo e liberal – estilos identificados por Lewin, Lippit e White), os professores de MC mencionam que só sentem necessidade de adotar uma abordagem diretiva quando os grupos são inexperientes ou não estão empenhados, procurando um estilo democrático com o qual podem estimular autorreflexão e autonomia. Os treinadores de ACRO referem que um estilo diretivo pode ser necessário, principalmente com crianças com pouca experiência e responsabilidade; tal reflete-se na planificação tendencialmente 'apertada' dos treinos.

Ao comparar as respostas dos entrevistados aos quatro estilos de liderança da teoria *Path-Goal*, podemos observar que os professores e treinadores vão adaptando a sua forma

de liderar de acordo com o que sentem necessário para os grupos. Tal vai de encontro à noção de liderança situacional. Nesse sentido, os dois tipos de maturidade – de trabalho e psicológica – identificados por Gonçalves e Mota (2011) podem ser vistos como aspetos que levam à adoção de uma liderança mais diretiva, solidária, participativa ou orientada para o sucesso. Quando os alunos demonstram falta de empenho (pela falta de motivação associada ao menor grau de maturidade psicológica) ou quando ainda não têm experiência (menor nível de maturidade de trabalho), AC e JB, respetivamente, sentem a necessidade de adotar um estilo de liderança mais diretivo. AP e RA, por exemplo, procuram colmatar a falta de maturidade psicológica (em casos de desmotivação ou mal-estar socio-emocional), utilizando uma liderança mais solidária: AP encaminha para o psicólogo e RA apoia e ajuda o grupo a suportar o elemento que estiver necessitado. AC, JB, PJF, PP, PL e LF privilegiam um estilo participativo de liderança, promovendo a autonomia dos seus grupos. AC, NI, PJF procuram motivar os seus grupos com o trabalho de repertório aliciante e desafiante, utilizando também um estilo de liderança orientado ao sucesso.

Quanto aos dois estilos de liderança de James McGregor Burns – transacional e transformacional – as respostas dos entrevistados evidenciam a preferência pela liderança transformacional: AC, NI, PJF, AP e JM aludem a abordagens carismáticas em que, através da transmissão e do (re)despertar do amor pela respetiva atividade, agem como modelos para os seus alunos e ginastas. Por outro lado, todos os professores de MC mencionam estratégias coerentes com a estimulação intelectual, ao promover, entre outros, a exposição e troca de ideias, a autocrítica e autoavaliação.

Na abordagem de Levi e Askay (2021), o desenvolvimento da autonomia é o objetivo da liderança (que deve acompanhar o grupo, progressivamente). Os quatro estilos – direcionar, preparar, apoiar, delegar – podem ser aplicados ao processo de distanciamento que os cinco treinadores de ACRO relatam na evolução do seu papel de liderança desde a preparação de uma competição até à performance.

Os vários professores de MC privilegiam a liderança partilhada, tanto musical como no grupo, distribuindo ou rodando as funções de liderança pelo grupo. No caso da ACRO, com uma tendência mais hierarquizante – sobretudo em escalões mais novos – a liderança partilhada prende-se com a promoção da autonomia, em que cada um executa e está responsável por desempenhar o melhor possível o seu papel.

O modelo Hill para a liderança de equipa vai de encontro às respostas dadas pelos professores de MC e a relevância demonstrada por estes quanto à necessidade de desenvolver competências de autoavaliação e autodiagnóstico de questões a resolver, de formas para as resolver e a de verificação da sua resolução. Neste modelo, acrescenta-se a noção de que, treinando a liderança partilhada, os vários membros podem intervir enquanto líderes rotativamente, quando pertinente, potenciando as capacidades de liderança do grupo ao ter várias pessoas que não só agem de forma proativa como multiplicam as perspetivas sobre as quais se pode tentar resolver um problema.

Manz e Sims (1987) analisam o papel do coordenador enquanto líder externo de uma equipa autogerida; a problemática de um líder que, sendo externo ao grupo, ajuda a equipa a não precisar dele e a apresentar-se autonomamente. Todos os entrevistados promoveram, nas suas respostas, a autonomia crescente dos grupos. As atividades assim o exigem – os grupos apresentam-se sem o líder. Na ACRO, LF referiu fomentar a auto-liderança dos seus grupos seniores, esperando deles uma atitude proativa, de procura de

aprendizagem sobre a modalidade e sobre os processos que permitirão a estes grupos atingir os seus objetivos.

A conceção de coesão de Forsyth (2019) baseia-se no princípio da equifinalidade: não haverá um processo que, sozinho leve à coesão. Tal é notório nas respostas dos entrevistados: os de MC apoiam-se, principalmente, no respeito entre membros, na cedência em prol do grupo, na valorização e partilha de contributos para o objetivo comum – a performance do repertório. As estratégias utilizadas pelos treinadores de ACRO são mais específicas e relativas ao modo como o treinador pode criar momentos de vulnerabilidade, confiança, brincadeira – aspetos que têm a ver com a liderança orientada às relações.

8. Conclusões e considerações finais

Este trabalho observou uma maior incidência no âmbito da investigação fundamental, seja por contingências pessoais, seja pela natureza caleidoscópica da bibliografia existente que aborda o objeto de estudo – o que é reforçado pelo âmbito interdisciplinar assumido.

A constituição de um quadro de referência empírica seguiu a delimitação do objeto de estudo (a prática da Música de Câmara a nível académico e da Ginástica Acrobática enquanto desporto de alto rendimento, em Portugal).

As respostas obtidas nas entrevistas e a fundamentação teórica estabelecida são de natureza complementar. O âmbito teórico da dinâmica de grupo definiu conceitos cruciais (papéis, liderança, coesão), enquanto as entrevistas fornecem evidências empíricas e contextuais (das práticas concretas) que validam, no essencial, a hipótese de aplicabilidade desses conceitos em ambos os domínios.

Por existir a necessidade dos vários membros e/ou líderes dominarem aspetos do trabalho em grupo, a Dinâmica de Grupo surge como elo interdisciplinar entre a Música de Câmara e a Ginástica Acrobática, com vista a desenvolver práticas eficazes, satisfatórias e de crescimento pessoal para todos os envolvidos.

Objetivando a natureza de cada disciplina, a ACRO recorre ao som e à linguagem musical como suporte para o sincronismo dos movimentos; por seu lado, a MC recorre ao movimento corporal para o aprofundamento da coesão e sincronismo sonoros e a concretização da ideia musical.

A dinâmica de grupo como elemento fundamental

A base teórica estabelece a premissa de que grupos pequenos como os *ensembles* de MC e os grupos de ACRO podem ser considerados ‘equipas’ (*teams*), caracterizados por interdependência, responsabilidade partilhada e objetivos comuns. Por sua vez, as entrevistas ilustram como estas características se traduzem na prática.

O quadro teórico define grupos pequenos como unidades dinâmicas e interdependentes. Os resultados das entrevistas confirmam que tanto MC quanto ACRO funcionam dentro desta estrutura, exigindo coordenação estreita para alcançar a eficácia.

Tanto a literatura de psicologia do desporto como a organizacional enfatizam a teoria da Liderança Partilhada (*Shared Leadership*), onde a liderança emerge de pares, não apenas de líderes formais. Os dados empíricos plasmados nas entrevistas demonstram como os professores/treinadores (líderes formais) em ambos os campos promovem ativamente a autonomia e a autoliderança, delegando responsabilidades para que a liderança surja organicamente dentro do grupo.

Dinâmica de grupo na Música de Câmara

O cerne da discussão na MC é a flexibilidade do papel do orientador, o que reflete a adaptabilidade dos estilos de liderança discutidos na teoria: a maioria dos entrevistados de MC considera os termos "professor" e "*coach*" intercambiáveis, mas alguns diferenciam: "professor" para o ensino de bases e "*coach*" para a orientação de alunos avançados e o fomento da autocrítica/autonomia artística. Esta distinção dialoga com os modelos de liderança situacional que indicam que a eficácia de um estilo depende da maturidade e

competência do grupo. Para grupos avançados (com maior maturidade), a abordagem é menos diretiva e mais focada em "*coaching*" (dar ideias, promover a reflexão).

A hierarquia em MC é vista sob uma lente sociológica e musical: enquanto, historicamente, a liderança em *ensembles* camerísticos recaía sobre o primeiro violino, o objetivo pedagógico moderno é a democracia e a equidade de contribuições, passando o grupo a ser um "único instrumento". Considerando esse exemplo concreto, a literatura confirma que o modelo de quarteto de cordas, apesar das tendências tradicionais de liderança centralizada, é um forte exemplo de equipa autogerida que valoriza padrões de trabalho pluralistas.

A forma como a MC resolve o dilema da liderança não imposta é através da partitura: a hierarquia é ditada pela obra musical, onde o músico com o papel mais proeminente no momento assume a liderança da pulsação ou do tema. Isto alinha-se com a noção teórica de que as relações e as estruturas de um grupo são regidas pelo repertório, servindo como um mediador que previne a intimidade total.

O sucesso na MC depende da coesão, que se manifesta em dois planos: coesão social/relacional e de tarefa. Na MC, isto traduz-se no respeito, na disciplina e na cedência de ideias pessoais em prol do consenso musical.

Dinâmica de grupo na Ginástica Acrobática

Na ACRO, a interdependência e o foco na tarefa e segurança ditam uma estrutura tendencialmente mais clara e pragmática, o que é igualmente sustentado pelos conceitos de papéis e hierarquia, da dinâmica de grupo. No caso da ACRO, a estatura física e as exigências da tarefa definem claramente os papéis e a hierarquia, contrastando com o ideal democrático da MC. A hierarquia entre os ginastas surge maioritariamente de forma natural e é predominantemente etária, com o base mais velho assumindo um papel de maior responsabilidade e gestão de grupo. Esta hierarquia é tida como um contributo para o sucesso do grupo por trazer clareza de papéis e simplificar a comunicação, essencial para a eficácia e segurança do treino.

O papel do treinador em ACRO é altamente prático e focado na facilitação do desempenho, um reflexo do papel do *Task Leader* e do *Motivational Leader* na teoria da liderança partilhada.

Na ACRO, enquanto desporto competitivo, as regras cruciais para o bom funcionamento do treino (pontualidade, respeito, higiene, segurança) são rigorosamente explicitadas e reforçadas pelo exemplo dos mais experientes.

A autonomia é considerada "essencial" e é promovida através de planeamento exaustivo e folhas de treino escritas. O treinador atua como facilitador, garantindo que o ginasta saiba o que fazer mesmo na sua ausência, permitindo a autogestão do tempo. Isto reflete a abordagem de *coaching* (treinador) mais orientada à prática e o desenvolvimento de autoliderança, influenciando os membros a suprirem as próprias necessidades.

A coesão na ACRO baseia-se na confiança e no alinhamento de objetivos, mas também é mantida por atividades sociais e pelo reforço da ideia de que todos são insubstituíveis.

Em síntese, os dados teóricos e os dados empíricos obtidos através das entrevistas cruzam-se para demonstrar que, apesar das diferenças na aplicação (o foco na partitura

na MC *versus* o foco na segurança e idade na ACRO, por exemplo), ambos os domínios utilizam e beneficiam-se dos mesmos princípios da Dinâmica de Grupo para maximizar a coesão, a responsabilidade coletiva e a autonomia dos seus membros. O sucesso em ambos requer o domínio dos papéis de tarefa (na performance musical ou na acrobática) e dos papéis socioafetivos (nomeadamente, o respeito e a motivação).

Os conceitos referidos de forma exclusiva por cada entrevistado assumem-se no âmbito fenomenológico, no quadro de pensamento exposto, como elemento essencial. A sua natureza exclusiva (não serem partilhados, logo, não assumindo uma validação intersubjetiva) indicia a oportunidade de se estabelecerem diálogos, tanto no âmbito de cada disciplina como no âmbito interdisciplinar, com vista a uma maior integração desses elementos nas práticas comuns. Todavia, alguns conceitos trazidos à colação em forma exclusiva podem evidenciar correntes de pensamento diversas e não necessariamente conciliáveis.

A existência de uma metodologia comum de afastamento e autonomização na ACRO, utilizando as mesmas estratégias, pode sugerir que existe uma escola de ACRO em Portugal. Tendo em conta a escassez de investigação no âmbito da ACRO, evidenciadas por Leite et al. (2023) e Merida et al. (2008) – bem como pelo presente trabalho – a investigação dos processos de grupo e das práticas pedagógicas dos treinadores de ACRO seriam um espaço investigativo a explorar futuramente.

Shaw (1981) diferencia o papel expectado, do percecionado e do efetuado. No âmbito desta investigação, tive acesso aos papéis expectados dos alunos e ginastas por parte dos seus professores e treinadores e ao que cada professor e treinador acredita ser o seu papel (percecionado). As entrevistas limitam-se à perspetiva de quem orienta, não analisando os papéis efetuados.

Alguns conceitos expressos nas entrevistas apresentam-se dissonantes com a base teórica estabelecida na revisão da literatura apresentada neste trabalho, que assumiu, nesse âmbito teórico, a hipótese prévia de relevância dos conceitos chave que guiaram a elaboração das entrevistas (papéis, hierarquias, coesão, liderança) e a sua operacionalidade no âmbito das disciplinas consideradas (MC e ACRO), com vista a esboçar-se um caminho de abordagem transdisciplinar potencialmente profícuo.

Julgo oportuno recuperar uma ideia expressa nas conclusões da primeira parte deste trabalho, referente à prática de ensino supervisionada: “É essencial prepará-los para a natureza efémera e final do momento da performance. A profissão de um músico será de alta performance, comparável aos desportistas de alta competição”.

Para cumprir este objetivo, de preparação para um desempenho de alta performance, tanto os processos de aprendizagem da música de câmara como os momentos de treino para a performance proporcionados em ambiente escolar, demandam recursos que, de forma profícua e sistemática, se aplicam no âmbito da ginástica acrobática.

No entanto, a prática da música, o mesmo da música de câmara na sua circunstância de realização em grupo, pela sua especificidade artística, deverá considerar formas próprias na apropriação de procedimentos e recursos tradicionalmente presentes na Ginástica Acrobática. Todavia, há um conjunto de conceitos que importará assimilar e introduzir nos processos formativos, tanto de alunos, como na organização dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da música de câmara, e na própria formação de professores.

Referências bibligráficas

Baron, J. H. (1998). *Intimate music: History of the idea of chamber music*. Pendragon Press.

Bashford, C. (2001). Chamber music. *Grove Music Online*. https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.05379

Bathurst, R., & Ladkin, D. (2012). Performing leadership: Observations from the world of music. *Administrative Sciences, 2*(1), 99–119. https://doi.org/10.3390/admsci2010099

Beau, G. (2016). Beyond the leader-centric approach: Leadership phenomena and aesthetics in a conductorless orchestra. *Society and Business Review, 11*(1), pp. 62–79. https://doi.org/10.1108/SBR-10-2015-0060

Belém. (2024). *Espaço educativo*. Obtido em 14 de junho de 2024, de https://www.jf-belem.pt/espacos/espaco-educativo/

Benne, K. D., & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues, 4*(2), 41–49. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x

Blau, N. (2021). *Group dynamics: Connecting through communication*. Kendall Hunt Publishing Company.

Borges, M. (s.d.). *Brevíssima notícia histórica da Escola de Música do Conservatório Nacional.* Obtido em 6 de março de 2024, de EAMCN: https://www.emcn.edu.pt/institui%C3%A7%C3%A3o#h.1wij4dcwc5ud

Britannica Editors (2025, October 31). *Gestalt psychology*. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/science/Gestalt-psychology

Burke, C. S., DiazGranados, D., & Salas, E. (2011). Team leadership: A review and look ahead. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 338-351). Sage.

Burke, S. M., Davies, K. M., & Carron, A. (2014). Group cohesion in sport and exercise settings. In M. R. Beauchamp & M. A. Eys (Eds.). *Group Dynamics in exercise and sport psychology* (2nd ed., pp. 147-163). Routledge.

Campbell, D.T. (1958), Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities†. *Systems Research and Behavioral Science, 3*(1) 14-25. https://doi.org/10.1002/bs.3830030103

Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Eys, M. A. (2005). *Group Dynamics in Sport* (3rd ed.). Fitness Information Technology.

Carron, A. V., Brawley, L. R., Bray, S. R., Eys, M. A., Dorsch, K. D., Estabrooks, P. A., Hall, C. R., Hardy, J., Hausenblas, H., Madison, R., Paskevich, D. M., Patterson, M. M., Prapavessis, H., Spink, K. S., & Terry, P. C. (2004). Using consensus as a criterion for groupness: Implications for the cohesion–group success relationship. *Small Group Research*, *35*(4), 466-491. https://doi.org/10.1177/1046496404263923

Cartwright, D. (1951). Achieving Change in People: Some Applications of Group Dynamics Theory. *Human Relations*, *4*(4), 381-392. https://doi.org/10.1177/001872675100400404

Cartwright, D. & Zander, A. (1968a). Origins of Group Dynamics. In D. Cartwright & A. Zander, *Group dynamics: Research and theory* (pp. 3-21). Harper & Row, Publishers.

Cartwright, D. & Zander, A. (1968b). Issues and Basic Assumptions. In D. Cartwright & A. Zander, *Group dynamics: Research and theory* (pp. 22-44). Harper & Row, Publishers.

Cartwright, D. & Zander, A. (1968c). Groups and Group Membership: Introduction. In D. Cartwright & A. Zander, *Group dynamics: Research and theory* (pp. 45-62). Harper & Row, Publishers.

Chen, Z. (2018) A literature review of team-member exchange and prospects. *Journal of Service Science and Management, 11*, 433-454. https://doi.org/10.4236/jssm.2018.114030

Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(3), 366–375. https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.3.366

Cotter-Lockard, D. (2012). *Chamber music coaching strategies and rehearsal techniques that enable colaborativon* [Doctoral dissertation, Fielding Graduate University]. DOI:10.13140/RG.2.1.4920.0886

Cragan, J. F., Kasch, C. R. & Wright, D. W. (2009). *Communication in small groups: Theory, process, and skills* (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Federação de Ginástica de Portugal. (2025). *Ginástica Acrobática*. Consultado a 10 de abril de 2025 em https://www.ginastica.org/acrobatica

FIG. (s.d.a). *Acrobatic Gymnastics: History*. Fédération Internationale de Gymnastique. Consultado a 2 de março de 2025 em https://www.gymnastics.sport/site/pages/disciplines/acro-history.php

FIG. (s.d.b). *Acrobatic Gymnastics: Presentation.* Fédération Internationale de Gymnastique. Consultado a 2 de março de 2025 em https://www.gymnastics.sport/site/pages/disciplines/acro-history.php

FIG. (s.d.c). *About the FIG.* Fédération Internationale de Gymnastique. Consultado a 2 de março de 2025 em https://www.gymnastics.sport/site/about.php

FIG. (2021, April 23). *Acrobatic Gymnastics, the human discipline with deep roots*. Fédération Internationale de Gymnastique. Consultado a 2 de março de 2025 em https://www.gymnastics.sport/site/news/displaynews.php?urlNews=3111773

Forsyth, D. R. (2019). *Group Dynamics* (7th ed.). Cengage.

Gonçalves, H. S. & Mota, C. M. M. (2011). Liderança situacional em gestão de projetos: Uma revisão da literatura. *Produção, 21*(3) 404-416. https://doi.org/10.1590/S0103-65132011005000046

Greif, S. (2025). *The Future of coaching: Building bridges between science and Practice*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-96192-2

Hackman, J. R., & Katz, N. (2010). Group behavior and performance. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 1208-1251). John Wiley & Sons, Inc.

Hagstrom, W. O., & Selvin, H. C. (1965). Two dimensions of cohesiveness in small groups. *Sociometry*, *28*(1), 30–43. https://doi.org/10.2307/2786083

Hare, A. P., Borgatta, E. F., & Bales, R. F. (1966). Preface. In In A. P. Hare, E. F. Borgatta & R. F. Bales (Eds.) *Small groups: Studies in social interaction* (pp. v-ix). Alfred A. Knopf, Inc.

Harper, D. (n.d.a). *Etymology of coach*. Online Etymology Dictionary. Consultado a 2 de outubro, 2025, de https://www.etymonline.com/word/coach

Harper, D. (n.d.b). *Etymology of dynamics.* Online Etymology Dictionary. Consultado 6 de maio, 2025, de https://www.etymonline.com/word/dynamics

Harper, D. (n.d.c). *Etymology of group*. Online Etymology Dictionary. Consultado a 6 de maio, 2025, de https://www.etymonline.com/word/group

Harper, D. (n.d.d). *Etymology of professor*. Online Etymology Dictionary. Retrieved December 3, 2025, de https://www.etymonline.com/word/professor

Hill, S. E. K. (2022). Team leadership. *Leadership: Theory and Practice* (9th ed., pp. 424-453). Sage.

Hoption, C., Phelan, J., & Barling, J. (2014). Transformational leadership in sport. In M. R. Beauchamp & M. A. Eys (Eds.). *Group Dynamics in exercise and sport psychology* (2nd ed., pp. 55-72). Routledge.

Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group eerformance. *Small Group Research*, *33*(3), 313-336. https://doi.org/10.1177/10496402033003002

Keyton, J. (2002). *Communicating in groups: Building relationships for effective decision making* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Khadka, C. (2024). Social identity and group behavior. *TUTA journal, 11-12*(1), 105-120. https://doi.org/10.3126/tutaj.v12i1.74063

Kilijanek, K. & Sanchez, K. (2020). History and overview of gymnastics disciplines. In E. Sweeney (Ed.), *Gymnastics Medicine: Evaluation, Management and Rehabilitation* (pp. 1-14). Springer.

Leite, I. et al. (2013). The state of the art in acrobatic gymnastics: A bibliometric analysis. *Science of Gymnastics Journal*, *15*(1), 47-63. https://doi.org/10.52165/sgj.15.1.47-63

Levi, D. & Askay, D. A. (2021). *Group dynamics for teams* (8th ed.). Sage.

Levine, J. M. (2013) Group Processes: Introduction and Overview. In J. M. Levine (Ed.), *Group processes* (pp. 17-32). Psychology Press.

Levine, J. M. & Moreland, R. M. (2012) A History of Small Group. In A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of the History of Social Psychology* (pp. 383-405). Psychology Press.

Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations, 1*(1), 5-41. https://doi.org/10.1177/001872674700100103

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on Group Dynamics.* Harper & Brothers.

Lickel, B., Hamilton, D. L., Wieczorkowska, G., Lewis, A., Sherman, S. J., & Uhles, A. N. (2000). Varieties of groups and the perception of group entitativity. *Journal of personality and social psychology*, *78*(2), 223–246. https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.2.223

Loughead, T. M. & Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 6*(3), 303-312. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.02.001

Luft, J. (1968). *Introdução à dinâmica de grupos* (Bártolo Paiva Campos, Trad.). Moraes Editora.

Maisonneuve, J. (1967). *A Dinâmica dos Grupos* (Oliveira Figueiredo, Trad.). Livros do Brasil.

Manz, C. C., & Sims, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, *32*(1), 106–129. https://doi.org/10.2307/2392745

McCaleb, J. M. (2022). Chambering music. In M. Doğantan-Dack (Ed.), *The chamber musician in the twenty-first century* (pp. 21-41). Basel: MDPI.

McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Prentice-Hall, Inc.

McLeod, J. & von Treuer, K. (2013). Towards a cohesive theory of cohesion. *International Journal of Business and Social Research, 3*(12), 1-11. https://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30059957

Merida, F. Nista-Piccolo, V. L., & Merida, M. (2008). Rediscovering acrobatic gymnastics. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física, 14*(2),155-180.

Merriam-Webster. (n.d.a). *Dynamic*. In Merriam-Webster.com dictionary. Consultado a 3 de junho, 2025, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/dynamic

Merriam-Webster. (n.d.b). *Group dynamics*. In Merriam-Webster.com dictionary. Consultado a 3 de junho, 2025, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/group%20dynamics

Merriam-Webster. (n.d.c). *Professor*. Merriam-Webster.com dictionary. Consultado a 7 de novembro, 2025, de https://www.merriam-webster.com/dictionary/professor

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021a). *Pedagogia e didática do desporto: Manual de curso de treinadores de desporto Grau I*. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021b). *Pedagogia e didática do desporto: Manual de curso de treinadores de desporto Grau II*. Instituto Português do Desporto e Juventude

Mesquita, I. & Gomes, R. (2021). *Coaching do treino desportivo: Manual de curso de treinadores de desporto Grau III*. Instituto Português do Desporto e Juventude

Mesquita, I. (2021). *Coaching do treino desportivo: Manual de curso de treinadores de desporto Grau IV*. Instituto Português do Desporto e Juventude

Modaff, D. P., Butler, J. A., & DeWine, S. (2012). *Organizational communication: Foundations, challenges, and misunderstandings* (3rd. ed.). Pearson.

Montanari, F. (2015a). άκροβάτης -ου, ό [άκρος, βαίνω]. In M. Goh & C. Schroeder (Eds.), *The Brill Dictionary of Ancient Greek* (p. 76). Brill.

Montanari, F. (2015b). άκροβάμων -ον [άκρος, βαίνω]. In M. Goh & C. Schroeder (Eds.), *The Brill Dictionary of Ancient Greek* (p. 76). Brill.

Montanari, F. (2015c). γυμνάζω [γυμνός]. In M. Goh & C. Schroeder (Eds.), The Brill *Dictionary of Ancient Greek* (p. 445). Brill.

Montanari, F. (2015d). γυμνάς -άδος [γυμνός]. In M. Goh & C. Schroeder (Eds.), The Brill *Dictionary of Ancient Greek* (p. 76). Brill.

Neves, F. M. S. (2016). *Imagem estética e expectativa musical na obra de Fernando Lopes-Graça* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. RIA - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/22447

Northouse, P. G. (2021). *Introduction to Leadership: Concepts and Practice* (5th ed). Sage.

Northouse, P. G. (2022a). Introduction. *Leadership: Theory and Practice* (9th ed., pp. 34-55). Sage.

Northouse, P. G. (2022b). Behavioral approach. *Leadership: Theory and Practice* (9th ed., pp. 106-126). Sage.

Northouse, P. G. (2022c). Path-Goal theory. *Leadership: Theory and Practice* (9th ed., pp. 146-166). Sage.

Northouse, P. G. (2022d). Transformational leadership. *Leadership: Theory and Practice* (9th ed., pp. 189-219). Sage.

Oliveira-Silva, L. C., Werneck-Leite, C. D. S., Carvalho, P. S. F., Anjos, A. C., & Brandão, H. I. M. (2018, abril/junho). Desvendando o Coaching: uma Revisão sob a Ótica da Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão, 38*(2), 363-377. https://doi.org/10.1590/1982-3703000942017

Olympics. (s.d.). *Acrobatig Gymnastics: History of Acrobatic Gymnastics.* Consultado a 17 de abril de 2025 em https://www.olympics.com/en/sports/acrobatic-gymnastics/

Padilla, G. (2021). *Chamber music fundamentals and rehearsal techniques for advancing string instruments* [Doctoral dissertation, West Virginia University]. The Research Repository. https://doi.org/10.33915/etd.10265

Pearman, J., Gerkin, E., & Carter, D. R. (2023). What is 'functional' about distributed leadership in teams?. In D. Schedlitzki, M. Larsson, B. Carroll, M. C. Bligh & O. Epitropaki (Eds.), *The SAGE Handbook of leadership* (2nd ed., pp. 72-82). Sage.

Pierce, E. H. (1925). Certain questionable tendencies. *The Musical Quarterly, 11*(2), 261-270. https://www.jstor.org/stable/738582

Radice, M. A. (2015). *Chamber music: An essential history*. The University of Michigan Press

Rosado, A. & Mesquita, I. (2014, 26 de maio). *A formação para ser treinador*. https://www.researchgate.net/publication/242663381

Roy, W. G., & Dowd, T. J. (2010). What is sociological about music? *Annual Review of Sociology, 36,* 183–203. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102618

Russell, K. (2013). The evolution of gymnastics. In D. J. Caine, K. Russell, & L. Lim (Eds.), *Gymnastics* (pp. 3-14). John Wiley & Sons, Ltd.

Scherer, R. P. & Gräff, P. (2020). Professor, tutor ou *coach*? Reflexões sobre a docência em um contexto de capitalismo flexível e emocional. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 13*(32) 1-19. https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13822

Severt, J. B. & Estrada, A. X. (2015). On the function and structure of group cohesion. In E. Salas, W. B. Vessey & A. X. Estrada (Eds.) *Team cohesion: Advances in psychological theory, methods and practice.* Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1534-085620150000017002

Sexton, R. E. & Sexton, V. S. (1982). Intimacy: A historical perspective. In M. Fisher & G. Stricker (Eds.), *Intimacy* (pp. 1-20). New York: Plenum Press.

Shaw, M. E. (1981). *Group Dynamics: The psychology of small group behavior* (3rd ed.). McGraw-Hill Book Company.

Sherif, M. & Sherif, C. W. (1956). *An outline of social psychology*. Harper & Brothers.

Small, C. (2001). Why Doesn't the Whole World Love Chamber Music? *American Music*, *19*(3), 340–359. https://doi.org/10.2307/3052477

Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2011). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, *37*(1), 185-222. https://doi.org/10.1177/0149206310383911

Stiegler, Z. & Campbell, T. (2023). *Musical intimacy: Construction, connection and engagement.* Bloomsbury Academic.

Sutherland, A., & Cartwright, P. A. (2022). Working together: Implications of leadership style for the music ensemble. *International Journal of Music Education*, *40*(4), 613-627. https://doi.org/10.1177/02557614221084310

Tardif, M. (2020). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª Ed.). Editora Vozes.

Tasca, G. A. (2020). What is group dynamics?[Editorial]. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 24*(1), 1–5. https://doi.org/10.1037/gdn0000115

The Editors of Encyclopaedia Britannica. (19 de June de 2024). *Scientific method*. Obtido de Encyclopedia Britannica: https://www.britannica.com/science/scientific-method

Toseland, R. W., Jones, L. V., & Gellis, Z. D. (2004) Group Dynamics. In C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, M. J. Galinsky (Eds.), *Handbook of Social Work with Groups* (pp. 13-31). Guilford Publications.

Toseland, R. W. & Rivas, R. F. (2018). *An introduction to group work practice* (8th ed.). Pearson.

Tovey, D. F. (1989). Chamber music, a general survey. In Foss, H. J. (Ed.), *Chamber music: Essays in Musical Analysis* (pp. 1-9). Oxford University Press. (Artigo original escrito em 1928)

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. The University of Chicago Press.

University of Minnesota. (2016). *Communication in the Real World: An Introduction to Communication Studies*. University of Minnesota Libraries Publishing. https://doi.org/10.24926/8668.0401

van Breukelen, W., van der Leeden, R., Wesselius, W., & Hoes, M. (2012). Differential treatment within sports teams, leader–member (coach–player) exchange quality, team atmosphere, and team performance. *Journal of Organizational Behavior, 33*, 43-63. https://doi.org/10.1002/job.735

van Ede, A. E., Claessen, R., van Gils, M., van Hoogstraten, C., van den Berg, I., van Gurp, P. J. M. (2023). The teacher as coach: An innovative, longitudinal training for

(bio)medical educators. *The Clinical Teacher, 20*(2) 1-9. https://doi.org/10.1111/tct.13564

Weffort, J. (2022). *A coesão no naipe orquestral de violino: Identificação de competências individuais a desenvolver na aula de violino* [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. http://hdl.handle.net/10400.11/7876

Weiker, G. G. (1985). Introduction and history of gymnastics. *Clinics in Sports Medicine*, *4*(3), 3-5.

Young S. N. (2008). The neurobiology of human social behaviour: an important but neglected topic. *Journal of psychiatry & neuroscience, 33*(5), 391–392. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18787656/

Yukl, G. (2011). Contingency theories of effective leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 286-298). Sage.

Zink, V. (2019). Affective communities. In J. Slaby & C. von Scheve (Eds.), *Affective societies: Key concepts* (pp. 289-299). Routledge.

Apêndices
A. Entrevista a António Carrilho

Às 19h do dia 20 de junho de 2025, no Restaurante Linha d'Água, em Lisboa

António Carrilho: Dou consentimento que seja gravada esta entrevista. Obrigado.

Sofia Weffort: Ok!

AC: Se calhar, uma conversa mais descontraída, se estiver bem para ti... Num dos pontos tu perguntavas-me como é que eu fazia, por exemplo, para sistematizar as minhas aulas de música de câmara, como é que eu as organizava. Bom, basicamente, tenho primeiro de conhecer os alunos e ver o que é que eles conseguem fazer, não é? Individualmente e em conjunto. E a partir daí posso construir o meu guião no que diz respeito às músicas de câmara, porque se eu tiver um grupo em que há um grande desfasamento de níveis, eu não posso estar a dar obras que sejam demasiado difíceis para quem tem dificuldade ou que sejam tão fáceis que os que têm mais facilidade depois acabem por ficar melindrados e que fiquem desapontados.

SW: Claro.

AC: Mas vamos.

SW: Talvez começarmos por uma breve contextualização do seu trajeto na música de câmara. Portanto, desde aluno, a professor, como é que isto surge?

AC: Bom, eu fui aluno no Conservatório Nacional, nos idos [anos] 80, terminei em 91. Tive música de câmara com vários professores. Inicialmente comecei por ter coro. E tive sempre coro com a Teresita Gutierrez Marques, que era uma das professoras de coro que tinha uma certa rigidez, mas muita disciplina, e isso foi muito bom para alunos que estavam a começar (como foi o meu caso), para perceber que tinha de me esforçar bastante para poder ter bons resultados. E essa professora foi bastante importante nesse aspeto. Depois, a partir de uma determinada altura, fui ter aulas de música de câmara, tive aulas com o professor Fernando Eldoro e com a Ana Tomasik. Sim, exato. Mas vamos a ver, eu sou flautista, de flauta de bisel. E sendo flautista, grande parte do repertório que eu faço é de música de câmara. Daí, vem o meu grande apreço pela disciplina de música de câmara, porque é o trabalho que eu mais faço com regularidade. Tenho, depois, a prossegui os meus estudos na Holanda, em que tive sempre aulas de música de câmara também, obviamente, com diversos tipos de repertórios e professores - desde a música medieval à música puramente contemporânea, variando bastante esses aspectos e isso fez parte da minha prática também enquanto intérprete: eu divido-me entre a música antiga e a música dos nossos dias.

Enquanto professor, comecei por dar aulas em Portugal e depois fui para a Holanda: dei aulas inclusive no Conservatório Real de Haia, onde era professor de flauta na classe de talentos. Mas depois, quando vim para Portugal, concorri ao Conservatório Nacional, tornei-me professor durante dois anos, tornei-me professor de flauta, mas sempre tive aquele bichinho de querer que os meus alunos pudessem fazer aulas de música de câmara de uma forma que fosse muito mais prática, ou seja, que pudesse estar com eles de igual para igual, a ver de que forma é que eles poderiam desenvolver determinadas capacidades. E então, os meus alunos de flauta pu-los a tocar com tudo o que eram alunos, de todos os instrumentos e em todos os estilos. E muitos dos músicos que estão por aí, hoje em dia, passaram pelas minhas mãos quando eu fui professor no Conservatório Nacional, entre 98 e 2000. Depois emigrei. E passou muito tempo, estive em muitas escolas, dei aulas em várias instituições, mas sempre ligado à música de câmara, porque é realmente uma paixão. Na ESART, sou o coordenador da música de câmara, quer ao nível da licenciatura como do mestrado em performance. No mestrado em ensino temos outra vertente que é a prática camerística, em que os alunos podem fazer música de câmara e podem continuar a ir à orquestra, participar nos estágios de orquestra. Têm que estar inscritos nesta disciplina, uma questão prática

de poder ter os alunos nos agrupamentos fixos. Bom, então tenho trabalhado muito com agrupamentos diferentes, o que para mim é um grande estímulo porque, ao estar a lecionar por exemplo um quarteto de cordas, eu estou a aprender. Música podemos ensinar a qualquer pessoa. Jovens que já estão no ensino superior, em princípio, não tenho que lhes estar a ensinar questões técnicas ou outras dificuldades que possam aparecer, mas sim questões musicais.

SW: Ok, ok. Obrigada.

AC: Espero ter respondido.

SW: Sim, sim. Sem dúvida. Começando, no caso da música de câmara, a palavra que se utiliza para o orientador do grupo, na língua portuguesa, é professor. Na língua inglesa, *coach*. Tendo as aulas designadas por sessões de *coaching*. Acha que estas duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si, ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado e porquê?

AC: O trabalho é o mesmo, mas depende do professor que esteja a lecionar, porque há professores que são professores e que "picam o ponto". Eu não sou um desses professores, eu sou um daqueles professores que trabalha com os alunos e que os orienta. E daí a palavra *coaching* se possa interligar com a palavra de professor. Portanto, eu acho que não é somente uma orientação em termos musicais, mas também muitas vezes é uma orientação em termos de vida. Portanto, quais são as metas, os objetivos que queremos alcançar e onde queremos chegar, e isso é orientar, portanto seria um *coaching*. É uma palavra intercambiável, mas que funciona aqui, para mim, como professor. Nós não temos essa palavra em português, mas acho que seria a mais adequada.

SW: Certo, certo. Também estava a referir há pouco que queria, na sua prática, uma vertente mais prática isso vai de encontro a esta ideia do *coaching...*

AC: Sim, Sim. Vamos lá ver, eu já lecionei muitas disciplinas e algumas disciplinas [em] que (...) não são os instrumentos que eu domino. [aí] eu ponho-me em prática, com o aluno, a ver como é que é possível. Por exemplo, num violino não consigo perceber que outras posições é possível fazer - ou muitas vezes estão a fazer algo que é muito complicado em termos técnicos -, mas que eu, como estou fora da prática violinística, muitas vezes consigo resolver problemas aos alunos porque eu penso de forma completamente diferente ... no teu caso, por exemplo, tu enquanto violinista tens uma passagem qualquer de um concerto de Paganini que é difícil, eu penso, "mas porquê é que não fazes desta forma?" Tu nunca irias pensar, porque não é nada usual, mas às vezes resolve problemas. Portanto, isso é mais o que eu menciono, o que eu acho que é ser prático: resolver problemas e muitas vezes o que peço aos alunos "olha toca aí para eu ver". De forma que eu quando faço isto começo a ter os alunos mais descontraídos. [de forma a] que não tenham problemas, depois, de estar a tocar para mim quando eu lhes peço. É porque falo de uma forma, como se fosse reconfortante, como se fosse muito caseira, mas na realidade eu estou a ouvir muito bem. É para poder ajudá-los. Muitas vezes quando estão a tocar, estão a expor-se. Portanto, é para, ao mesmo tempo, é para ajudar na prática, mas também conseguir apaziguá-los.

SW: Nesse sentido, até desconstrói, ou é possível desconstruir, alguns vícios mentais, de raciocínio?

AC: Sim, sim, completamente. Algumas vezes, aqueles alunos que me dizem que estão muito nervosos, eu faço alguns exercícios com eles e que muitas vezes têm a ver até com exercícios feitos em Pilates e em, agora não lembro da palavra, mas é uma coisa muito "chique", mas que têm sempre a ver com a respiração. Porque nós, através da respiração, conseguimos sempre controlar o nosso organismo. É como quando tu estás numa situação de muitos nervos e dizem "ah, respira fundo". Há uma verdade nisso, mas existem outros pontos do yoga – exato! - são exercícios do yoga que eu ensino. É uma prática somente de olhar e ver quais são os problemas-base e onde é que posso começar a trabalhar.

SW: Obrigada! A música de câmara é uma atividade social. E como tal implica a interação de várias pessoas. Quais considera serem as regras de conduta mais importantes para o bom funcionamento do grupo?

AC: Respeito. Os alunos têm de respeitar-se entre si. E têm de ter disciplina, logo desde o início, porque se não houver respeito e disciplina não vai haver bons resultados. Portanto, essas são as regras e que são ditas logo de início.

SW: Ok, isso seria a pergunta seguinte.

AC: A pergunta seguinte... O que é logo dito, desde o início, são as regras que tem de haver. E que tem de haver dois ensaios por semana. Se não houver dois ensaios por semana, eu não lhes quero dar aulas - não é que eu possa escolher, mas eles não sabem disso! - só para incutir um bocadinho, vamos lá ver, "vocês não vêm para a minha aula se não estiverem preparados. Se tiverem algum problema avisem-me e eu não me importo de vos dar aula noutra altura. Agora não virem preparados, a ler à primeira vista... não façam isso comigo, porque eu ponho-vos a andar, em menos de nada"

SW: E nesse caso, é explicitado a nível verbal, logo no início do ano letivo.

AC: E muitas vezes os alunos estão a tentar a sorte e aparecem sem ter trabalhado. Aí eu imediatamente mando-os [para] fora da sala. E depois nunca mais voltam a vir sem estar preparados. Pior será se eu começar a estudar com eles ali [a ler à] primeira vista, o não deveria acontecer.

SW: Portanto, é um limite bastante...

AC: Sim, sim, é muito claro. Muito claro desde o início. Até parece [que sou] uma pessoa horrível, mas não sou. Mas é mesmo...

SW: É preciso que haja clareza.

AC: Tem de haver clareza logo desde o início e nisso eu faço questão.

SW: Certo, certo. Além, portanto, do respeito, disciplina, dois ensaios, mais alguma coisa que costumamos explicitar aos alunos?

AC: Tento perceber quais são os objetivos deles, o que é que eles pretendem fazer com a disciplina, porque eu depois tenho sempre vários caminhos. Um dos objetivos, para além de obviamente tocarem várias vezes em audições de escola, é poder fazer concertos fora da escola e até noutras cidades, intercâmbios com outras faculdades ou com outras instituições. Geralmente, quando eu digo, isto as pessoas ficam mais satisfeitas porque querem poder mostrar. Na realidade nós, que somos músicos, vamos ser músicos, ser músicos, esse é o nosso objetivo. Quer dizer, nós estarmos em cima do palco e podemos mostrar aquilo que valemos. Nós podemos ter uma filosofia de que "não, a música está acima de tudo", mas nós temos o nosso ego também, nós fazemos isto porque queremos fazer, porque gostamos. Portanto, essa parte não está dissociada, esse é um dos objetivos, é saber muito claramente o que é que eles pretendem. E geralmente não lhes dou a hipótese de dizerem que não querem tocar fazer concertos.

SW: Certo. Então, na música de câmara, cada músico tem uma parte e papel musicais a desempenhar, subordinados ao instrumento e repertório executado. Historicamente, era comum a preeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança. Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os músicos e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

AC: Bom, o que eu tento fazer é que haja uma democracia dentro de cada grupo. E dentro dessa democracia há uma pessoa que tem um "voto a mais", que será sempre o líder. Quem é que é o líder? Muitas vezes, se tiveres um quarteto de cordas, vai ser o primeiro violino... Mas, quer dizer, depende, não é? Geralmente, a pessoa que o lidera, será a pessoa que está no papel de mais evidência. Eu tento que as pessoas, portanto que os alunos, não tenham a sensação de que "há um

líder e que eu tenho de acatar". Eu tento que todos sintam que fazem parte do todo, e que o contributo de todos é de igual peso. Tanto que, na escolha de repertório, tento encontrar repertório que vá ao encontro desta necessidade de todos de se sentirem estimulados. Portanto, não, eu não veria como havendo um líder, é só um bocadinho, para dar umas entradas por exemplo. Quando eu começo a ver nas minhas aulas que há alguém que assumiu a liderança (e que começa mesmo dentro da aula, antes de eu poder abrir a boca, fazer um comentário sobre uma determinada passagem), que começa já a dizer a toda a gente como tem de ser, eu estabeleço logo o limite de que "eu sou o professor, eles podem falar, mas eu sou o primeiro a falar". Portanto, o líder sou eu, basicamente, no sentido em que a palavra final, a palavra de Minerva é minha. É horrível o que eu estou a dizer "eu é que mando, eu é que mando em tudo!"

SW: Então, nesse sentido a parte musical permite um papel de liderança musical, mas não um papel de liderança no grupo.

AC: Sim, porque é um agrupamento de câmara. Se fosse uma mini-orquestra de cordas, aí seria o concertino e depois há os chefes de naipe, mas num agrupamento com poucas pessoas não se justifica. Agora, acaba sempre por haver um líder que é a pessoa que lidera os ensaios. Eu acho que muitas vezes as pessoas têm todas muitas opiniões e uma coisa que eu digo aos alunos sempre é experimentem tudo, experimentem. Se tu tens uma ideia, experimentamos a tua ideia. Se o teu colega tem outra ideia, experimenta a ideia e depois compara. E hoje pode-se decidir de uma determinada forma e amanhã desenvolvemos num outro caminho. Fui claro? Nem por isso...

SW: Nesse sentido existe um líder de ensaio.

AC: Haverá, com certeza, um líder de ensaio! Eu não estou nos ensaios, não vejo como é que qual é o procedimento! Agora, obviamente que eu vejo logo quem é a pessoa que está a liderar, [isso] surge naturalmente. Mas o que é que eu quero com isto dizer? Eu não dou um papel de líder a uma pessoa. Surge naturalmente. Depois, o grupo é que tem de sentir e ver como é que as coisas funcionam. Se nós dissermos a alguém "tu vais ser o líder", há pessoas que dizem "não sei liderar, prefiro que seja outro". Isso acontece muitas vezes.

SW: Ok, ok. De que forma o estabelecimento destas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?

AC: Bom, só irá contribuir para o sucesso do grupo se houver respeito e se houver disciplina. Os tais preceitos iniciais. (...) É respeitar [os restantes elementos do grupo] enquanto pessoas e musicalmente, obviamente. Se não houver isso, não conseguem fazer um bom trabalho em música de câmara. Isso embora haja histórias de quartetos de cordas em que [todos] se odiavam e que apanhavam aviões diferentes, para não terem de estar no mesmo momento, no mesmo aeroporto. Enfim, mas isso são outros casos. No caso do ensino, já me perdi, desculpa lá.

SW: Para o sucesso.

AC: Para o sucesso, exato! Tem de haver essa questão da parte da disciplina. O respeito é obviamente muito importante, mas a disciplina e o empenho ainda mais importante acabam por ser. Muitas vezes acabamos por ficar com pessoas das quais não gostamos (e até podemos respeitar ou não respeitar) mas temos de ser profissionais. Aliás, isso é uma das coisas também que eu digo aos alunos, logo no início: "olhem à direita, olhem à esquerda, estes são os vossos colegas. São vossos colegas aqui e são as pessoas com quem vocês se vão encontrar futuramente. Portanto, o que vocês fazerem aqui vai refletir-se no vosso futuro!" (...) Este é um meio com, há muitas fricções e há fações e... Enfim.

SW: Enquanto professor, como gere o seu papel de liderança em conjunção com essas relações?

AC: Bom, se houver disciplina, tiverem bons resultados enquanto grupo, e eu vir que não há desrespeito e vir que há empenho, corre tudo muito bem. Portanto, eu serei meramente um *coach.* Ou seja, irei orientá-los [apenas] em termos musicais. Se um desses items não estiver

na equação, aí já é mais difícil e eu acabo por ser aquele professor que diz "não. É assim que se faz porque..." e depois justifico as razões pelas quais as coisas têm de se fazer. Uma coisa que acho engraçada - porque é a minha visão e se calhar também pela minha experiência enquanto músico - é quando tenho, por exemplo, um quarteto de cordas, muitas vezes eu peço para ser enaltecida uma parte, que geralmente não irias pensar em fazê-lo. Mas pode bastar fazer uma análise [em profundidade] e ver onde é que está o *Leitmotiv* [o motivo principal] (...) É uma questão de conhecimento em profundidade. Portanto, os alunos têm de conhecer em profundidade a obra, não somente a sua parte (que é o mínimo), mas a parte de todos os colegas.

SW: Nesse sentido, entende que o professor faz parte do grupo?

AC: Não. Os bons e maus resultados do grupo têm a ver com o grupo em si, não com o professor. O professor pode orientar ou "desorientar", mas o sucesso é levado a cabo pelos alunos. São os alunos que trabalham e que chegam a um determinado patamar. Portanto, não me veria como parte dessa equação.

SW: Um líder exterior ao grupo.

AC: Sim, um líder exterior ao grupo que orienta e que direciona. Mas que os sucessos dos alunos são os que o conseguem.

SW: Ok. Ok. Na sua experiência, e ainda para mais enquanto coordenador também, que critérios utiliza para a formação dos grupos?

AC: Bom, a primeira coisa é analisar os pedidos que são feitos por parte dos alunos. Quando os alunos fazem pedidos para trabalhar em conjunto e com um determinado professor, esse é o primeiro critério que eu tenho em atenção. Se as pessoas disserem que é um duo, nós temos regras que não pode ser, tem de ser pelo menos um trio (o que também é pouco, porque temos poucos professores para tantos grupos de música de câmara que depois podem surgir). Quando já estão distribuídos os alunos pelos professores (que os alunos pediram), então depois começo a fazer a elaboração dos grupos de acordo com aquilo que eu acharia que seria normal. Não irei fazer um septeto com violino, viola, contrabaixo, saxofone, oboé e piano, porque será muito difícil encontrar obras para este tipo de agrupamento. Portanto, faço várias pesquisas em vários motores de busca, para saber que existem várias opções de repertório para que os alunos e os professores possam trabalhar em conjunto. Portanto, essa seria a minha base. E quando conheço alunos e que eles pedem para fazer um determinado agrupamento (ou não o fazerem), eu tento que eles tenham uma experiência diferente. Ou seja, [tento] que não seja três anos a fazer a mesma coisa, com o mesmo agrupamento, com o mesmo professor. Porque acho que isso é muito redundante e é só um aspecto. Acho que os alunos deveriam ver todo o tipo de repertório. portanto, com os meus alunos, seja qual for o tipo de agrupamento, que eles façam música do período mais antigo [até] música dos nossos dias. Isto, para serem melhores músicos, para serem mais completos.

SW: Certo, certo Estava a referir precisamente a questão do ano letivo ou dos três anos, no caso do professor. Sim, sim, sim. A música de câmara na escola está subordinada ao ano letivo. Entendo que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos alunos e gestão do grupo?

AC: Perguntas-me a mim, pessoalmente... Bom, é tudo, os alunos só irão de um ano para o outro com o mesmo professor, pelo menos no meu caso, se me pedirem. Eu peço aos alunos todos, mesmo aqueles que dizem que querem ter aulas comigo, que o ponham por escrito, que é para depois poder mostrar, porque eu estou a coordenar uma área que é música de câmara, mas tenho duas pessoas que fazem parte da coordenação comigo e eu quero que eles estejam a par de tudo. Portanto, se houver alunos que não estejam satisfeitos com um determinado professor, tem de o pôr sempre por escrito. Como é que isso pode influenciar? Eu tenho tido alunos que pedem para continuar comigo e eu depois tento que no ano seguinte o tipo de repertório que se faz seja diferente do repertório abordado inicialmente. Senão não há desenvolvimento: se for para fazer sempre o mesmo tipo de repertório num agrupamento, acaba por não haver um desenvolvimento em termos

musicais - e até desenvolvimento pessoal, porque se tivermos sempre, imagina, o papel da viola (que, em muitas orquestras a viola [tem] um instrumento que é "menosprezado"], é importante não terem durante dois anos letivos exatamente o mesmo tipo de papel que teriam, por exemplo, na orquestra. Responde?

SW: Sim. Portanto, o ano letivo tem os objetivos discutidos a início do ano, a nível de concertos e audições.

AC: Mas vamos mudando.

SW: Sim, sim.

AC: Não é estanque.

SW: Mas a nível de plurianualidade, tem a ver mais com diversidade de experiências do que propriamente intensidade de experiências?

AC: Não, não. A intensidade e a diversidade estão interligadas. Agora, se for uma intensidade, mas sempre com o mesmo tipo de repertório.... Imagina, um quarteto de cordas e que fazes, não vais ter tempo de fazer a integral, mas que fazes durante três anos letivos com o mesmo professor, o mesmo agrupamento, fazes seis quartetos de Mozart. Não desenvolveste! Mozart é fascinante e é maravilhoso, mas isso é quando já és um músico consagrado e que podes fazer esse tipo de repertório que te é pedido. Agora, em termos de desenvolvimento numa instituição do ensino superior, tens de chegar a outro tipo de repertório também - Shostakovitch, por exemplo - fazer com que o repertório que seja muito diversificado. Porque senão os alunos estão a fazer uma especialização numa licenciatura, que deveria ser uma formação contínua e não uma especialização. Se houver um agrupamento que a nível do mestrado queira fazer uma especialização, é outra questão.

SW: Aqui a minha pergunta de intensidade, não queria colocar a conotação de trabalho intenso, como se o resto não fosse.

AC: Compreendo, mas de tipo de puxar mais?

SW: Mas como é um tempo limitado há sempre coisas que não se conseguem trabalhar num só ano e ao mudar de grupo...

AC: Nós temos um problema muito grave na nossa instituição que é quando há os estágios de orquestra (que são três ao ano), são três semanas em que os alunos ficam sem aulas e depois na semana seguinte acabam por não ter tido tempo para estudar e muitas vezes perde-se mais uma aula. Eu não sou contra os estágios da orquestra, obviamente, porque são necessários e é muito bom para a formação dos alunos. Mas deveríamos nós, enquanto professores (estamos a ser pagos, mesmo não indo naquela semana), dar aula noutra altura para fazer essas substituições. Eu faço-o desde 2011, a altura em que eu fui para a ESART. Portanto, quando há os estágios de orquestra, eu depois dou aulas extra mais tarde, porque os alunos têm direito a 15 semanas de aulas por semestre. Se, logo "à cabeça" das 30 semanas, perdes 3, ficas com 27 semanas. Depois existe, por exemplo, o feriado Nossa Senhora de Mércoles, o 25 de Abril ou o 1 de Maio também calha sempre num dia diferente e aí mais aulas que os alunos perdem. Nós temos direito ao feriado, obviamente, e os alunos também têm direito ao feriado e devem poder fazer o seu fim de semana (e não como alguns colegas que obrigam os alunos a ter aulas ao sábado e ao domingo), não é assim? Se for acordado desde o início que vai ser assim, muito bem. Agora, obrigar os alunos... podes perguntar esporadicamente se é possível, agora, obrigar... A palavra obrigar e ensino de arte, cultura, educação, não vai junto. [pausa]

AC: Estás a escrever "não respondeu!".

SW: Não! Respondeu sim! Na música de câmara, a atividade dos grupos ocorre, na maior parte do tempo, na ausência do professor. Idealmente, o grupo ensaiará mais tempo do que tem aula.

[**AC:** Sim... idealmente.] **SW:** De que forma costuma promover a autonomia dos grupos de música de câmara?

AC: Bom, isso foi o que eu acho que já respondi a algures nesta entrevista: bom, é mostrar quais são os objetivos, o que é que eu pretendo deles, o que é que eles têm de seguir e o que eles me têm de mostrar. E depois eles também vão perceber uma coisa, logo desde o início, que é eu sou um professor que trabalha de forma muito lenta. Ou seja, imagina que consegues ter um andamento de uma peça trabalhada. Nós não chegamos sequer a metade da peça, muitas vezes fazemos duas páginas, três páginas, porque começo logo a trabalhar a nível dos detalhes. E de que forma? Para que, depois, esses detalhes e essa forma de trabalhar possa ser incluída por eles e [posta] em prática, daí a autonomia. Portanto, pretendo ensinar, acho que é mais pretendo ensinar, de que forma é que eles podem trabalhar um novo texto musical, a partir da experiência que eles têm e como é que eles podem ir (ao nível dos detalhes) mais longe do que numa leitura superficial. Eles conseguem ler muito bem e tocam, e que aquilo é igual sem qualquer emoção na forma de tocar. Até funciona muito bem em orquestra. Se tiveres um "*Ripieno*" [o tutti da orquestra] que toca muito bem e que tem as notas todas certas, e agora é *forte*, agora é *piano*, agora fazes um *crescendo*, agora fazes um *decrescendo*, agora mudas o arco, agora não sei o quê, isso é o ideal para o músico de orquestra. Mas em música de câmara, tens de pensar por ti também. Esse é o objetivo. E de que forma é que eu também faço o trabalho? Eu faço perguntas, não dou respostas. Ou seja, para que as pessoas possam pensar. Não que eu não saiba dar as respostas, mas eu quero que as pessoas pensem primeiro, porque depois o processo é mais lento no primeiro mês, ou nos primeiros dois meses, mas depois o salto é muito maior. Isto quando são grupos novos

SW: Sim, modelar o professor para que eles possam ser os próprios professores em ensaio.

AC: Não, modelar os alunos sendo eles os próprios professores.

SW: Ok, exato. Ah, de certa forma uma parte já começou a ser falada como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios?

AC: Bom, isso já foi respondido, não é? Logo desde o início tem de ter pelo menos dois ensaios, isso é o planeamento. Não é?

SW: Sim.

AC: E qual é que era mesmo a pergunta?

SW: Como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios?

AC: Bom, eu disse que eles têm de ensaiar. E têm de mostrar um determinado tipo de repertório. E a forma como podem fazer, depois vamos vendo em conjunto. Não tenho assim uma resposta fixa, tem de ser na prática: ver qual é o tipo de dificuldade, o que é que eles podem fazer. Muitas vezes o que as pessoas vão fazer é ouvir gravações (que pode ser benéfico e não benéfico - muitas vezes encontramos gravações que não são tão boas quanto isso e que se calhar impressionam num determinado tipo, um aspecto da performance em si, mas que depois não tenha âmago, não tenha um centro, não tenha... percebes?

SW: Sim, sim. Musicalmente, sim. Eu pergunto, esta pergunta também foi desenhada um bocadinho, a pensar nos alunos que, por razões exteriores a eles, não conseguem ter música de câmara antes de chegar ao ensino superior. E, nesse sentido, ainda não conseguiram ter a oportunidade de ganhar as ferramentas para dividir ensaios em conjunto.

AC: Sim, mas isso acaba por ser rápido. Quando eu percebo essas situações, eu vejo logo de que forma a que eu posso trabalhar com eles e dizer, por exemplo, uma coisa que é muito importante e que é terem todos em sua posse a partitura geral da peça, que é para poderem ver o que é que está a passar e tento incutir-lhes o gosto de ler uma partitura como quem lê um livro, que é o que eu faço. Por exemplo, lembro-me quando era aluno e fui estudar para a Holanda e tive a possibilidade de, porque não havia em Portugal, ir à biblioteca do conservatório e pedir uma ópera de Strauss e simplesmente estar a ler, a desfolhar e estar a ouvir. E acho que isso pode ser uma forma de

motivação também para as pessoas trabalharem em conjunto. Mas se eu vir que tem mais de dificuldade, depois então faço toda a gente trabalhar apenas uma página e "vamos ver o que é que se tem que ouvir agora, o que é que é importante, o que é que não é importante, vamos ver a afinação, como é que nós podemos fazer a afinação funcionar melhor, aqui vamos experimentar esta posição, vamos experimentar". Portanto, é proporcionar ferramentas para que as pessoas possam ter autonomia - nesse sentido é sempre a autonomia -, eu acho que é o mais importante.

SW: O que eu percebo então, em aula vai-se propondo uma espécie de *checklist* do que eles podem fazer em ensaio.

AC: Sim, sim. Sim e é também porque eu acho que é uma ação professor-alunos. Eu não tenho a razão absoluta, eles não têm razão absoluta, vamos ver. E vamos comparar e ver as experiências. E depois [a perspetiva de] quem está de fora, ouvir, gravar e ouvirem que para poderem perceber como é que funciona e o que que podemos fazer quando não está a funcionar.

SW: Sim, curiosamente gravar é uma ótima forma de promover a autonomia porque eles conseguem ver-se como o professor vê de fora.

AC: Exatamente, mas sabes que isso é uma coisa que é agora no vosso tempo, porque nós quando éramos alunos não havia nada disto. A ver alguém que tivesse um gravadorzinho era um milagre.

SW: Exato.

AC: E não era um gravadorzinho, era uma coluna enorme.

SW: Sim, agora estamos mais facilitados nisso. Na música de câmara a performance ocorre sem a participação direta do professor. Apenas os alunos se apresentam em palco. [**AC:** Sim.] Todavia, uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor. Na sua prática, ou melhor, como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

AC: Bom, eu ensinei uma disciplina durante dois anos na escola, foi uma disciplina muito engraçada, que havia no primeiro ano da licenciatura, que depois retiraram, foi uma pena, que era uma disciplina que se chamava Questões Práticas da Performance. E essa disciplina era muito engraçada porque eu tinha à minha disposição uma "tela em branco": tinha alunos e eu queria que eles colaborassem. E então quais eram as questões? Pronto, eu por exemplo fiz, foi juntar alunos aleatoriamente, grupos que fossem "impossíveis", sei lá, lembro-me de um que era flauta de bisel, guitarra portuguesa, era trombone.... Acho que era... o que era mais? Era para aí percussão, ou algo assim, e uma tuba. E eles tinham de fazer música, e eles tinham de me propor algo. E então... diz-me lá outra vez, porque eu estou a perder-me um bocadinho...

SW: Sim. Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo?

AC: Sim, sim. E então, com esses alunos foi de certa forma tratar de todas as questões que tinham a ver com a performance, desde o início até chegar ao palco. Como é que nós fazemos isso? Primeira coisa é o estudo individual, o que é importantíssimo. Depois do estudo individual precisamos de fazer os ensaios e depois precisamos de otimizar os ensaios, e a regularidade. Só que estes alunos tinham de me apresentar trabalho diferente todas as semanas, e eu dava temas diferentes. Eu apercebi-me muito rapidamente que os conhecimentos de História da Música eram muito fracos, mesmo muito fracos. De forma que eu comecei a pedir autores medievais, contemporâneos, tudo misturado. Dei nomes, eles procuravam a música e faziam arranjos e trabalhavam nesse sentido. Foi uma disciplina bastante dinamizadora e que fazia com que os alunos trabalhassem afincadamente, porque sabiam todas as semanas iam ser avaliados. Eu acho que o facto de a pessoa saber que vai ser avaliado nestas aulas faz com que ela se empenhe mais. O que é pena, que seja esse o objetivo. Porque nós deveríamos tentar fazer melhor para melhorarmos! Mas, talvez os alunos no início da licenciatura sejam muito novos para poder ter esse discernimento. Querem lá saber! Começam a fumar umas coisas, a beber, estar longe dos pais e alguns desviam-

se do caminho. Tenho visto muitos alunos a perderem-se do caminho, infelizmente. Mas aqueles que estoicamente seguem em frente conseguem bons resultados e isto sempre, respondendo à tua questão, estudo individual, estudo em conjunto, ensaios e, sempre, melhorar E para melhorar, muitas vezes os alunos não estão ainda bem preparados, mas eu quero logo que eles sejam expostos a uma audição. Porquê? Para ganharem um bocadinho mais à-vontade de estar em palco e terem outras pessoas, terem colegas a assistir, porque isso faz com que eles, aos poucos, se soltem. O que é muito importante, porque aparecem muitos alunos tu não és dessa altura, mas todos aqueles alunos que apareceram pós-Covid vêm com alguns problemas) que eu reparo que vêm com problemas de socialização. Eu vejo que os alunos que vêm dessa altura muito facilmente perdem as estribeiras uns com os outros. Imagina: tu estás a fazer o teu décimo ano, décimo primeiro, décimo segundo, e estás a fazer em casa as aulas. Tens o Covid, que é esta nova doença, de que ninguém sabe[nada]. E depois, de repente, atiram-te para o mundo e tu tiveste todos os teus problemas do final da adolescência para resolver, e não conseguiste porque não tiveste contactos normais. O que eu vejo, é que as pessoas muitas vezes têm um trato que é um tanto infantil. [Isto] não fazia parte do "guião", desculpa!

SW: Não, não é tudo útil! só para ver se eu acompanhei... O papel do professor, ao longo do processo até ao palco, é o promover a regularidade dos ensaios, a preparação individual, o trato respeitoso entre os colegas.

AC: É, é. Rédea curta! É ver que eles estão no bom caminho. Porque é... Vamos lá ver, eu acho que eu sou muito, muito fácil de ler. Porque as pessoas veem na minha cara se eu estou zangado ou se eu não estou zangado. E percebem se podem ultrapassar uma determinada barreira ou não comigo, porque eu sou mesmo muito claro na minha... "facilidade" e depois também na minha oralidade. E as pessoas não me querem ver assim dessa forma. Portanto, é um misto entre sentirem que têm de fazer porque eles querem, querem desenvolver-se, mas que ao mesmo tempo têm um professor que lhes vai cair em cima se não tiverem trabalhado o suficiente. Porque uma das coisas que eu mais desprezo é a preguiça. Nós podemos ter muitos problemas, podemos mil e uma coisas, mas se esses problemas tiverem a ver com preguiça... (a não ser que haja um problema de foro psicológico, há casos e casos, que temos de ver). portanto, a progressão é: ver que os alunos trabalham desde o início. Eu até costumo ir ao corredor e convidar um colega qualquer meu, ou dos alunos, para ir assistir e para darem aula e para falarem. Ou seja, para estarem expostos e serem capazes de aceitar críticas, mesmo que as críticas não vão ao encontro daquilo que eles anseiam. Basicamente expô-los desde o início, logo, porque claro, "nãos" vais ter na vida inteira, vais ter pessoas que não gostam do que tu fazes, ou que te vão criticar, portanto e é melhor aprender logo desde cedo (mas de uma forma construtiva), acho que é um bocadinho por aí. E não sou eu que estou no palco com eles. Mas quando os alunos se apresentam em audição, o concerto é todo deles. Eu fico no meu sítio e pronto. E se alguém mais tímido eu digo "olha agora tens que agradecer, faz mesmo assim" E fazem uma vez assim, um bocado zangados comigo porque eu os repreendi (não repreendi, mas que disse algo em público), depois percebem que eu sou muito brincalhão também.

SW: Sim.

AC: Pergunta-me mais, se ainda não estás satisfeita.

SW: No momento do dia da apresentação, na preparação final para a apresentação, até ao pós-performance, existe algum tipo de diferença nesta abordagem? Se deixa de ser tão musical passa a ser mais emocional, se é uma continuação do que estava a fazer antes...

AC: Eu acho que é muito importante ver as tais gravações, para as pessoas visionarem os momentos, e para elas próprias poderem ver externamente, porque muitas vezes nós temos uma perceção [distorcida da performance]. Quantas e quantas vezes ouviste colegas a dizer "isto foi tudo muito mau", e depois até correu bastante bem, ou depois até começas a perceber que, não, isto foi bom! Ou então o oposto, não tens mesmo noção, não tens noção de como foi um horror. E depois tu mostras, olha, vês aqui o acorde não está correto, a passagem ou a entrada está tarde, e pronto.

E eu acho que tem de ser sempre tratado de uma forma construtiva, porque, novamente, temos jovens em desenvolvimento e a forma como tu falas com as pessoas vai fazer com que elas possam desenvolver-se, ou não, de uma forma mais construtiva. Se a tua crítica for construtiva e com o intuito de fazer com que as pessoas progridam mais. Muitas vezes pode não correr bem. Eu nunca vou dizer aos alunos, "isto foi uma vergonha, não voltes a fazer isto". Acho que não é construtivo. Vou antes dizer "olha, isto não correu tão bem por este aspeto, este e este. Portanto, vamos trabalhar agora nestes aspetos" E acho que isso é a forma mais fácil. Nós podemos saber que aquilo foi realmente muito mal, mas eu não sou nada apologista de maltratar as pessoas... Percebes? Acho que não funciona assim.

SW: Certo, certo. Na sua prática pedagógica, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão? Aqui temos dois tipos de coesão, temos coesão sonora e coesão de grupo. O enfoque seria mais na coesão do grupo do que na sonora?

AC: Não, o enfoque seria na coesão social.

SW: Sim, ou seja, eu estava a tentar clarificar a minha pergunta. Desculpe. Não foi claro. Portanto, na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão de grupo?

AC: Trabalho com os alunos de forma a que possa haver momentos, por exemplo, em que há um colega que faz algo muito bem, em que todos possamos dizer que foi muito boa esta passagem; ou se houve alguém que possamos rir (mas sem desrespeito), de uma forma social e para que as pessoas se sintam mais à vontade - porque quando estamos a tocar com outras pessoas, há muitas defesas que tu tens que baixar. Porque se não baixas as defesas, não consegues fazer música em conjunto. Portanto é mais essa questão: eu acho que o facto de as pessoas conseguirem ter um bom relacionamento vai fazer com que depois, musicalmente, possam melhorar, até porque há certas barreiras que são levantadas e as pessoas podem aprofundar muito mais, também e expor-se. Tu tens de expor-te musicalmente muitas vezes, ou tens de dar de ti, sei lá. Se tu tens um trejeito qualquer e estás a fazê-lo à frente de um colega, há pessoas que podem ficar um bocadinho mais intimidadas e ficarem mais recatadas. E é bom que se levantem essas barreiras para que as pessoas possam ser quem elas são dentro do agrupamento. Responde?

SW: Sim. Isto de certa forma já vai de encontro à questão do papel da liderança no processo. Que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de música de câmara? Tem aqui a questão da motivação intrínseca e extrínseca...

AC: Bom, vamos lá ver: a motivação intrínseca é muito importante porque se uma pessoa não tiver motivação e não trabalhar...se for por questões de saúde ou uma coisa qualquer eu aí percebo e tenta-se dar uma volta. Se for por uma questão de preguiça, aí não tem hipótese porque a pessoa tem que mesmo trabalhar. Aí chamo-a à razão. A motivação intrínseca da parte deles é uma coisa. Agora, a motivação que eu lhes dou é sempre verem a música como algo fantástico, que nós podemos fazer. Eu acho que isto deve ser a motivação base. E nós temos a sorte de ter acesso a estas coisas e através da internet encontrar as partituras no mundo inteiro. Ou comprar-se uma partitura simplesmente porque ouviste alguém tocar que é famoso. Eu compro muitas partituras: adorei, vou e compro a partitura, seja do que for, simplesmente porque gosto de partituras. Isto seria a maior motivação: que as pessoas sintam o prazer que é a música, eu passar-lhes o meu gosto pela música e eles poderem também, de alguma forma, usufruir desse meu prazer, e do conhecimento que eu tenho e que lhes transmito. Responde?

SW: Sim...

AC: Quase, quase, quase. Para tu perceberes bem. Diz lá!

SW: Por exemplo, na minha experiência, eu refiro-me a brincar ao violino ou brincar à música quando faço alguma coisa que não tem a tal "rédea curta" [de atingir a "perfeição"] ou do repertório ser menos complicado. Ou mesmo de não ser preciso procurar uma execução tão boa, assim, pegar

nas Sonatas e Partitas de Bach e vou brincar ao violino, vou ler uma que ainda não tenha lido e vou estar só.

AC: Sim, mas isso é fantástico porque isso é a tua própria motivação e isso é a sede de tocar, em vez de estares no Whatsapp, (...) ou Instagram e não sei o quê e a ver Tiktoks. É pegares e brincares ao violino a ler Sonatas e Partitas e isso é fantástico, porque isso é repertório da humanidade. Portanto, isso não é brincar ao violino, isso é aprender a ser violinista. E aprendes a ser violinista por teres o prazer de encontrar essas partituras, estares a ler simplesmente, e porque estás a fruir. Portanto a música tem de ser fruição, não pode ser flagelo e pecado! Com muitas pessoas tu vês que é um sofrimento... por exemplo grandes violinistas que começaram a tocar violino muito cedo e a fazer concertos com orquestra, chegam à idade adulta e a maior parte deles abandona. Porque já não conseguem. Ou é a pressão, ou são as horas que eram obrigados a estudar.... Obviamente nós temos que estudar para termos algo, não é perfeição, mas para teres os teus objetivos conseguidos. Mas tem que estar também interligado com o prazer, porque se não tiveres prazer no que estás a fazer... Agora, uma coisa que posso dizer - que não tem a ver com este guião - é que acho que deveria haver mais disciplinas práticas no curso de música e não tantas disciplinas teóricas. É bom termos disciplinas teóricas porque o conhecimento tem de vir de algum lado, mas tem de ser um conhecimento que se calhar tem de ser mais compilado e mais por secções e não tantas horas... E deveria haver laboratórios. Laboratórios em que as pessoas pudessem experimentar. Por exemplo, eu não compreendo alunos que, que fazem instrumentos de orquestra, não queiram ir para Camerata de cordas e prefiram ir fazer aulas de Coro. Não consigo compreender isso. Ah, isso houve este ano, pois.

SW Isso veio-me como uma surpresa.

AC: Pois, pois, mas houve. E disciplinas semestrais. Porquê? Porque lhes dava mais trabalho, porque tinham de ir a uma hora de que não gostavam e porque as notas não eram tão boas. Aliás, uma coisa que eu também digo aos alunos, logo desde o início "não estejam a pensar em notas, as notas não ditam nada. As notas são um momento. Não é isso que vai ditar que vocês são bons, maus, medíocres, ótimos. É um momento apenas Podes fazer um exame que correu super bem...". Olha, por exemplo, concursos. Eu estive em alguns concursos, nunca ganhei o primeiro prémio, mas tive sempre o prémio do público. O que é uma coisa muito estranha. Porquê? Porque não tocas de acordo com os preceitos de determinadas pessoas. Por exemplo, fiz um concurso em Inglaterra, em que o primeiro classificado tinha aulas com os três professores, o segundo classificado com dois dos três professores e o terceiro classificado aulas com um. E eu fiquei com uma menção honrosa, mas tive o prémio do público. Portanto, isto é muito discutível. (...) As pessoas que ganharam esses concursos não fazem nada, em termos musicais. [não fizeram nada, após os concursos]. É a mesma coisa que tu andares durante dois anos a estudar o primeiro andamento do Sibelius: vais tocá-lo na perfeição, vai ser fantástico. Mas depois, até tens a sorte, de haver uma orquestra que quer trabalhar contigo, mas pede-te o segundo andamento... Socorro! Eu gosto de revisitar peças. Acho importante revisitar peças que estudei. Por exemplo, se faço um programa, depois volto a fazer esse programa passado dois anos... isto mesmo em música contemporânea, e ele está nos dedos, quase nem tens que estudar. A motivação é a coisa mais importante. Se não tiveres motivação não vais desenvolver-te enquanto músico. Podes ter uma grande facilidade. Mas aí pode ser um desperdício. Por exemplo, há colegas teus [alunos] na ESART que acabam a licenciatura e depois não querem seguir o estudo. E depois vão dar aulas nas AECs [Atividades extra-curriculares, do Ensino regular] e acham que aquilo é o suficiente, para eles isso chega-lhes. E eu acho que isso é pena. Acho que, por exemplo, outra coisa que eu também digo em relação à música de câmara é, vamos lá ver, quantos dos alunos vão ser solistas? Agarrem-se à música de câmara e à orquestra! Se o teu objetivo for estar numa orquestra tipo Sinfónica Portuguesa, em que estás enfiado durante 40 anos a tocar ao lado das mesmas pessoas e a fazer o mesmo repertório, e que tens que seguir uma direção externa, tens de ter muito gosto para fazer isso. Só que, esporadicamente, até pode ser que gostes. Mas música de câmara é onde tu podes pôr em prática aquilo de quem tu és. Porque não

tens uma direção. És tu e os teus colegas que fazem o concerto acontecer. Eu acho que isso é mágico.

SW: Sim. Nesse sentido, para a motivação, o exemplo que eu dei de brincar ao violino, existem exemplos da sua prática que experimenta fazer com os seus alunos? Com exercícios desse tipo?

AC: Eu faço muitos exercícios. Quando eu quero um determinado resultado e não está a funcionar, eu tento ir base, desconstruir completamente e começo de uma forma mais simples. E depois vamos aumentando a dificuldade. Imagina que há uma passagem que tem de ser a 120 [unidade no Metrónomo, batidas por minuto]. Aí vamos começar a 50. Os alunos vão sentir que é ridículo estar a fazer este treino, mas o facto que tu estás a fazer aos poucos e estás a ter tempo para teu cérebro poder enviar toda a informação para os teus dedos, para a respiração aliada e toda a parte da musculatura envolvida, e vais depois aos poucos aumentando essa velocidade. Às tantas, acabas por ter uma autonomia de digitação em que, de repente, estás a tocar a 130 como se nada fosse! Outro truque muito bom para trabalhar é: se tens de trabalhar a 120 vai até aos 130, porque num momento em que ficas com nervoso (e isso pode acontecer) e tens de estar sempre [preparado]. E aquela coisa de que às vezes há dias que correm melhor outros que não correm [tão bem] mas tu tens de ter este nível eu acho que este nível não podes [descer]. Mas "brincar ao violino" é ótimo e deves fazer isso. Agarra noutras sonatas, porque ao mesmo tempo tu estás a ler e ao mesmo tempo já estás a praticar, não estás só a ver dificuldades técnicas (...) Por exemplo, tens a terceira sonata... e depois começas a ter as cordas dobradas e tens de manter a mão numa determinada posição, porque aquilo vai em sextas, não é? Também tens de fazer algumas digitações, mas é o teu cérebro tem tempo para fazer essas coisas, a brincar ao violino devagarinho e depois é assim que vais conseguir. Ou se tiveres uma daquelas fugas, não há forma de fazeres aquilo sem destrinçar primeiro e depois começares a juntar, até que comece a fazer sentido. Pronto, eu trabalho nesse sentido, que é desconstruir tudo e começar numa coisa muito simples e básica. Depois eu adoro quando nos olham e dizem "oh, mas isso é assim, assim eu consigo". Aí, "ainda bem, vamos continuar". Quando vejo que a coisa já está a funcionar melhor - eu tenho um amigo que é o metrónomo sempre, e qualquer dúvida vejo - eu ponho um metrónomo e muitas vezes, sei lá, se o objetivo for chegar a 120, e eu já vou nos 130, 135 (porque eles não sabem), eu digo "olha, ainda falta um bocadinho". E a malta dá [realiza o que é pedido] e depois eu mostro [o metrónomo acima do valor indicado]. E aí é um bocadinho de motivação também, porque teres um objetivo e quando tu ultrapassas esse objetivo e estás a conseguir dominar a tal passagem em conjunto, é porque tens uma situação de sucesso.

SW: Há um bocadinho que referiu também - já não sei se foi esta a palavra - a paixão pela música de câmara. **AC:** Sim, sim. **SW:** Já referiu a desconstrução, portanto, a nível musical, o perceber, a aura; promover o gosto musical de fazer música boa, de fazer repertório variado. Uma coisa é promover o gosto pelo repertório, portanto pelas obras. Como é que se pode promover o gosto pela interação social que se permite fazer na música de câmara? **AC:** É muito simples. Quer dizer, não é muito simples, mas... A minha ideia será: eu proponho uma determinada obra. Tenho a partitura. Peço aos alunos para verem a partitura comigo. E depois ponho uma super-gravação... funciona como a cenoura com o burrinho, estás a ver, o burrinho vai atrás, porque isto estimula-os. Porque, "uau, este é o objetivo, é aqui que nós queremos chegar!". E eu acho que tem de haver objetivos e estimular as pessoas. Porque depois, o que é que vai acontecer? Eles dizem "Ai, nunca vamos ser capazes...", e riem todos e acham todos muita piada a tudo. Assim já estão socialmente a descontrair e acabam depois por pensar (isto é muito bom, [a ideia] de fragmentar a mente humana: primeiro dizes que não és capaz, mas depois sob a orientação de alguém que te diz "não, não és capaz ainda, mas vais ser capaz, vamos experimentar") e depois as pessoas vão experimentar individualmente. Encontram-se, e até veem que têm sucesso e que conseguem fazer algo mais lento. Mas que é mais lento e que daqui por dois meses vai estar num andamento diferente. Ou então deixar essa peça e depois voltar a trabalhá-la posteriormente. Portanto, é esse tipo de estratégia que eu iria promover. Mas, lá está, depende muito das pessoas. Muitas vezes aparecem

pessoas que são muito sisudas e não sucumbem ao teu charme. Aí tens de arranjar outra forma... Sim eu acho que [passa] um bocadinho por desconstruir aquela coisa da perfeição. Vamos lá ver, muitas vezes as gravações são o que são: tu gravas e cortas e voltas a fazer. Como aparte, eu fiz um CD só de Bach, em que fiz três novas suítes de Bach, a partir de diversas obras de Órgão, de Cravo, de Alaúde, de Violino, de Violoncelo, e acabei por escrever no prefácio, que eu preferi fazer *takes* inteiros, mesmo com uma nota fora do sítio (fora do sítio em termos de afinação), ou uma passagem que não esteja tão limpa, para mim... Eu prefiro isso porque esse sou o verdadeiro eu, de concerto, e não um eu que é mascarado por uma gravação. E isso é uma coisa que eu também acho que é importante as pessoas perceberem: que todos são únicos e que aquilo que tu consegues ao teu ritmo vai ter repercussões positivas desde que haja tal disciplina.

SW: Sim, sim.

AC: Pergunta mais, anda lá Sofia, estou a ver que ainda não te satisfiz!

SW: Não, não neste momento eu estou só a tentar fazer o mapa para mim e a ver se há alguma coisa em que fiquei curiosa, porque a nível das perguntas... Já esgotámos as perguntas...

AC: Somos muito bons!

SW: Estou só ainda a aproveitar! Como é que como é que um professor pode evidenciar as forças de cada membro do grupo sem expor ou enfatizar o inverso, as fraquezas nos outros, ou as próprias fraquezas?

AC: Sim, sim. Bom, quando há questões de alguém que tenha uma determinada dificuldade, eu abordo a pessoa à parte e ofereço-me para ajudar essa pessoa. Quando alguém está a fazer um muito bom trabalho, como eu disse há pouco, dizer “Olha, fez tão bem, a não sei quantas!”, um reforço positivo. E quando não é tão positivo, é abordar à parte. Porque acho que aquela coisa de fustigar alguém, da chibata, não é positivo num agrupamento. Tu participas de uma relação com um professor de instrumento, mas é “cão que ladra, não morde!”. E aquilo funciona. Mas na música de câmara isso não pode funcionar dessa forma, porque as pessoas são diferentes. Imagina que tens um sexteto, e são tudo instrumentos diferentes e as pessoas que são colocadas no grupo e têm diferentes tipos de desenvolvimento. É aquela questão que eu também já te referi. E é muito difícil nos alunos que vêm do tempo da Covid, porque eu vejo que ficam alterados muito facilmente. Já vi coisas a acontecer em que eu tenho de pôr logo um travão, porque eles zangam-se uns com os outros. Quer dizer, também vemos a violência nas escolas e muitas vezes as pessoas vão desses ambientes com violência para uma instituição onde essa violência não é usual (ou que não se sabe, ou que não se vê). E depois têm de ser formatados a diluir aquela negatividade.

SW: Sim, e nesse sentido, um professor terá sempre a responsabilidade de ajudar e desenvolver a autorregulação do aluno, seja em grupo, seja individualmente. Em grupo, como é que costuma fazê-lo?

AC: Em relação a...?

SW: Autorregulação. Portanto, emocional

AC: Lembras-te de ter dito que eu sou muito expressivo?

SW: Sim.

AC: Quando os alunos não me conhecem [gesto de expressão facial carregada] Isto acontece. Isto é o suficiente para parar. E para as pessoas ficarem aflitas e acalmarem logo. Autorregulo-os simplesmente pela minha “facialidade” (esta é uma nova palavra). Sim, mas que eu posso ficar muito sério rapidamente e que algumas pessoas se sentem... Tu riste, porque já percebeste que eu sou um bocado brincalhão. Mas isso funciona com alunos que não me conhecem ou que nunca me viram, ou que não sabem quem sou. É uma forma de travar logo os ânimos. É assim que eu paro. Ou então simplesmente palavra de ordem [grito]. Depende da interação que tu tenhas com os alunos e o tipo de pessoas que tu tens. Se tiveres pessoas que sejam muito tímidas, tu não vais estar a

aproximar-te muito, quer dizer, tens de gerir também o espaço e depois... uma coisa que eu tenho que por exemplo ter muito cuidado porque eu sou muito de tocar e digo olha levanta lá o braço faz isto... É impensável: dei uma Masterclass no ano passado em Inglaterra, em Londres, e tens de pedir autorização. Nós, felizmente, ainda não estamos nessa fase (muitas vezes há abusos também, não é? Tantas vezes que ouves histórias... Portanto, não te ponhas a jeito.) Mas sim, é... Semblante carregado.

SW: Sim, sim. O meu pai, para a tal palavra de ordem, utiliza o “obrigado”.

AC: Ah, é?

SW: Sim, é um obrigado igual a "calem-se, por favor”, ou sem o por favor!

AC: O teu pai já era professor quando eu ainda era aluno!

SW: Portanto, na sua prática costuma numa primeira fase fazê-la um bocadinho mais diretiva, para os alunos também saberem como estão a jogar e eventualmente autonomizá-los através das perguntas, ensiná-los que perguntas fazerem no seu próprio estúdio e ensaios.

AC: Sim, sim, sim para terem uma autonomia e para perceberem “espera lá, como é que eu quero chegar a este resultado? O que é que eu posso fazer? O que é que é importante? Qual é o tema, quem é que está a acompanhar?” Portanto perceberes qual é a tua função dentro da hierarquia da peça, e não na hierarquia do grupo.

SW: Sim, sim, pode não ser a mesma.

AC: Pode não ser a mesma, exato! Portanto isso é bom quando há variedade. Por exemplo, quarteto de cordas “é tiro e queda”. Mozart: a primeira coisa que eu faço com os alunos todos é tirar o vibrato. Porquê? Afinação.

SW: A muito custo!

AC: Porque as pessoas têm logo a tendência [a pôr muito vibrato] portanto primeiro tirar. E quando conseguiste tocar assim, peço mais vibrato. Mas é sempre com Mozart. Mozart é muito cristalino.

SW: Sim, sim.

AC: É que notas, uma nota fora do sítio e desmorona a pirâmide.

SW: Sim, sim, sem dúvida!

AC: Não é? Também podes fazer com Haydn, mas com Haydn tens o primeiro violino [com linhas muito elaboradas] e os outros [acompanhamento básico] ...

SW: Sim tendencialmente.

AC: E Mozart, sabe-se, ele adorava tocar viola, portanto, as partes de viola são elaborados. Portanto, tens os duos de violas, por exemplo, ou de viola e violino, e pronto. Porque ele gostava de ouvir todas as vozes à volta.

SW: Eu acho que estou satisfeita.

AC: Estás satisfeita? Oh, fico tão feliz, fico tão feliz. Boa, boa. Deixa lá ver. Quanto tempo é que foi a nossa entrevista?

SW: Um minuto, não!, uma hora e um quarto!

AC: Pronto.

B. Entrevista a Jed Barahal

Às 14h do dia 24/06/2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

Sofia Weffort: Olá, professor, consegue ouvir-me?

Jed Barahal: Espera um bocadinho… Agora sim!

SW: Olá!

JB: Olá! Como é que vai esse trabalho?

SW: Está a ir bem, já faltam poucas entrevistas.

JB: Ok. Muito bem. Então, vamos lá. Vamos a estas perguntas interessantes.

SW: Talvez, então, começaria por pedir-lhe para fazer uma contextualização breve do seu trajeto na música de câmara. Portanto… desde aluno, um bocadinho sobre a sua experiência profissional e como professor de música de câmara.

JB: Muito brevemente, estudei na Califórnia, onde cresci… e sempre toquei em grupos de música de câmara com amigos. Tivemos aulas com uns e outros… até me lembro de ter tido um trio de dois violinos e violoncelo – que não tem um repertório muito interessante –, mas organizaram para nós tocarmos alguns minutos para os membros do Beaux Arts Trio. Com os membros originais! Com o Bernard Greenhouse, que era violoncelista, o Cohen [Isidore Cohen, segundo violinista do Beaux Arts Trio] no violino e o Pressler [Menahem Pressler] no piano. Eu tinha… acho que eu tinha só 14 ou 15 anos nessa altura. E, portanto…, mas nunca tive aulas regulares, semanais, numa escola. Porque não é muito habitual, nos Estados Unidos [da América], as pessoas de nível secundário [no ensino secundário] frequentarem uma escola de música. Normalmente, as aulas são particulares. Então, foi assim para mim.

Depois, fui estudar para a Juilliard [The Juilliard School], em Nova York. E, aí, tive professores muito bons de música de câmara. O Felix Galimir, que era muito bom. Tive em… acho que um quarteto com piano, com ele. Também estive num quinteto… em que fizemos aquele quinteto famoso do Schubert com dois violoncelos. E o professor [deste quinteto] … tivemos aulas com o Robert Mann, que foi o primeiro violino do quarteto da Julliard durante décadas. Eu só me lembro que ele gostava muito de falar nas aulas. Ficava lá na nossa frente… ficava a pontificar, a saber as coisas, a falar... Não sei se eu entendi tudo o que ele dizia, mas, pronto… foi muito interessante.

Depois, fiz o meu Mestrado na Yale [Universidade Yale]. E, aí, também tive professores incríveis. Tive aulas com Szymon Goldberg, que era um grande violinista do século XX. Ele foi o primeiro violino da [Orquestra] Filarmónica de Berlim, nos anos 20, e tocava num trio com o Paul Hindemith, na viola, e o Emanuel Feuermann, no violoncelo. Então… imagina um trio assim! Incrível. Depois, ele foi parar aos Estados Unidos e foi fantástico. Ele era amigo do Hindemith e conhecia toda a gente naquela época. Fantástico. E, também, com o Oscar Shumsky! Oscar Shumsky, que foi um violinista que teve um quarteto com o Primrose [William Priomrose], da viola. Já ouviste falar? [**SW:** Sim!] Talvez o maior violetista de todos os tempos lá! E [esse grupo] era chamado o Primrose Quartet. O Shumsky era o primeiro violino desse quarteto. E tive aulas com ele [Shumsky] também. Fantástico. Então, eu acho que fui muito privilegiado nesse sentido, de ter podido trabalhar com eles. Penso que, pelo menos, uma pequena parte da sabedoria deles ficou comigo. Espero bem que sim. E eu tento passar isto aos alunos lá. [SW: Claro.] Eu acho que, pelo menos em parte, consigo partilhar estas ideias, a sabedoria musical e o entusiasmo também, que eu acho que é super importante.

SW: Claro, claro. E o seu percurso como professor começou ainda nos Estados Unidos? Foi só quando veio para Portugal?

JB: Não, porque eu nunca dei aulas lá. E mesmo... fiquei 8 anos no Brasil e 2 anos em França e nunca… praticamente não dei aulas. De música de câmara, então, nunca, nada. Agora, tive grupos de música de câmara – até um conjunto de violoncelos –, muitas coisas de música de câmara. Só aqui em Portugal é que comecei a dar aulas. Na verdade, comecei numa escola lá no Campo Alegre, uma escola pequena; mas, a sério, comecei na Escola Profissional da Artave [Escola Profissional Artística do Vale do Ave], em Santo Tirso. E, lá, tive grupos [dei aulas a grupos] de música de câmara. E foi muito divertido, porque os alunos vinham todos com vontade de tocar, muito simpáticos e tal. Então, divertimo-nos muito, também. Eu gostei. Gostei muito. E também tive grupos aqui [participou em grupos em Portugal], alguns grupos mais regulares e outros só formados para o momento. Então já tive muita experiência nisso.

Depois, na escola superior, não é? Eu estive na [fui trabalhar para a] escola superior [na ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo] há mais de 30 anos. Claro que tive... Durante muitos anos não tive [grupos de] música de câmara, porque eu tinha a classe cheia, [a classe] de violoncelo. Eu não tinha tempo, não é? Porque é assim que funciona na ESMAE. Os professores que têm um horário para preencher… são estes que vão dar as aulas de música de câmara. Então, nestes últimos anos, voltei a dar aulas de música de câmara, e tenho gostado imenso. E, uma das perguntas que fazes sobre motivação dos alunos [no guião da entrevista], eu não tenho tido nenhum problema com motivação. Estão todos a querer fazer e tocar, ensaiar, e gostam muito das aulas. Também nesse sentido sou privilegiado.

SW: Ok, ok. Muito obrigada. Não sei se já o tinha dito, desde que começámos a chamada, mas gostaria de agradecer do fundo do coração a sua participação.

JB: É um prazer poder ajudar.

SW: Falar consigo é um privilégio. Da minha parte, aprender um bocadinho… era como estava a dizer dos seus professores. Aprender um bocadinho [consigo]… agradeço mesmo muito. Obrigada. Começarei então com as perguntas propriamente ditas. No caso da música de câmara, a palavra que se utiliza para o orientador do grupo, na língua portuguesa, é professor. Na língua inglesa, como sabe, é *coach*, sendo as aulas designadas por sessões de *coaching*. Acha que estas duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si? Ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado? E porquê?

JB: Eu acho que isso depende, principalmente, do nível dos alunos. Porque… se são alunos que têm pouca experiência – não têm um nível técnico elevado, não têm experiência de tocar em grupos de música de câmara, não são, vamos dizer, maduros musicalmente –, nós temos de assumir mais um papel de professor, de ensinar as coisas, de mostrar como tocar juntos, como ensaiar, enfim, as coisas básicas. E, se calhar, em inglês, o *coaching* é mais para quando os alunos – ou até podem ser profissionais –, pedem para alguém ouvir e dar a sua opinião, dar ideias, etc. Para esses casos, dos alunos muito mais avançados, aí eu acho que a palavra *coaching* é apropriada, mas, para os outros que precisam de aprender muita coisa, é muito mais professor. E, aí, eu diria… nós, em inglês, não falamos com o professor [dizendo] "professor" ou "professor Jed" ou "professor da Sofia". Não dizemos isto. É [Utilizamos] Mr Barahal. Mas, pode ser considerado também como um *teacher* e não um *coach*. Acho que depende. A linha entre as duas coisas não é muito clara. [**SW:** Claro.]. Eu acho que, mesmo com os alunos menos avançados, há um elemento de *coaching*, porque eu não gosto de dizer que "tem de ser assim e assado, da minha maneira". Eu gosto de deixar que os alunos desenvolvam as suas próprias ideias. E isso faz parte. Eu acho que isso não exclui as minhas ideias. Posso dar também [as minhas ideias], acho que faz bem, faz parte, mas gosto de estimular os alunos para terem as suas próprias ideias. E acho que também faz parte do *coaching*.

SW: Claro, claro. Ok, ok, obrigada. A música de câmara é uma atividade social e, como tal, implica a interação de várias pessoas. Quais considera serem as regras de conduta mais importantes para o bom funcionamento de um grupo?

JB: Estamos a falar aqui da interação das pessoas, não é? [**SW:** Sim.] A nível pessoal, não é? Não é propriamente musical, não é? [**SW:** Sim.] Quer dizer… envolve… as duas coisas estão ligadas, mas é, principalmente, como as pessoas interagem, não é? Acho que isso é super importante. E é difícil, para um professor, saber ou conhecer a dinâmica do grupo a nível social. Mas, às vezes, nas aulas, temos uns vislumbres desse aspeto e podemos tentar ajudar, porque eu acho que há uma tendência, nos alunos, de justamente criar hierarquias nos grupos. Isso pode ser uma coisa boa – e há uma pergunta sobre isto mais à frente – e pode ser uma coisa má. Eu acho que nos, pequenos grupos, deveria ser muito mais como uma democracia. Enquanto um grupo grande – orquestras, por exemplo –, tem de ter alguém a liderar, [o líder] tem de ser o maestro. Mas, nos grupos pequenos, eu acho que, independentemente do nível técnico do aluno, da experiência que tem, daquilo que sabe da música que estão a tocar… acho que todos têm de ter uma participação e todos têm de ser tratados por igual. Estás a perceber? [**SW:** Sim.] Então, é esse tipo de interação pessoal que eu tento fomentar nos grupos. Por exemplo, acho que é super importante o respeito pelo que o outro fala. Eu acho que cada um deve até procurar saber o que os outros pensam, porque, às vezes, umas pessoas são mais tímidas do que outras e não falam. Deviam até procurar… para puxar… porque isso tudo é um esforço coletivo, de colaboração. Eu acho que é este espírito que nós temos de, como professores, incentivar.

E acho, também, que, na interação entre as pessoas nos ensaios, se devia minimizar a verbalização e maximizar a experimentação. Uma coisa que eu já observei em grupos em que toquei, mas também com os alunos, é que há uma tendência para falar: "Olha, eu acho que essa parte aqui tem de ser mais rápida.", e o outro dizer "ah, mas não, porque não devia ser, por isso e aquilo", e começam a justificar-se. Em vez de, simplesmente, experimentarem e ver o que acham. Experimentarem de outra maneira. Acho que também é muito importante isto.

O que mais? Relação humana, não é? Tu podes ter, normalmente, num grupo – em qualquer grupo –, pessoas que têm mais experiência, menos experiência, que tocam melhor, menos bem, não é? E essas coisas são inevitáveis. Mas, apesar de todas essas diferenças, as pessoas têm de se respeitar e permitir que os outros participem no mesmo nível. Está bem?

SW: Claro, claro.

JB: Olha, Sofia, se tu achares que eu devia desenvolver mais um assunto, ou se tens alguma dúvida...

SW: Sim, sim! Eu vou perguntando, tenho feito isso também nas outras.

JB: E podes reagir mais, também, não é?

SW: Sim, sim. Nunca quero interromper o fluxo do discurso…

JB: Não, não, não…, mas, se tiveres uma dúvida ou mais uma pergunta, por favor…

SW: Ok!

JB: Estás à vontade. Está bem?

SW: Ok, obrigada. Nesse sentido, estava a dizer que não costumava haver problemas com os seus grupos. Não costuma ter de explicitar estas regras aos seus alunos?

JB: Eu acho que... Bom, às vezes temos de falar mais especificamente dessas coisas. E, aí, tem de ser verbalmente, não há outra maneira. Não vou escrever uma lista de regras. Mas, se eu observar que alguma coisa não está a funcionar bem no relacionamento entre as pessoas, aí, eu vou falar e tentar… porque a minha maneira de trabalhar com os alunos é, também, de respeitar as ideias deles. Percebes? [**SW:** Claro…] É lógico que a própria atitude de um professor… se o professor é do tipo "o que eu digo é verdade", "tem de fazer assim e não há outra maneira", ele não vai incentivar os alunos a agirem de outra maneira.

SW: E, depois, toda a autocrítica desaparece, não é fomentada…

JB: Exatamente… e aí tu não estimulas esta relação mais saudável entre as pessoas. Pelo menos, o que eu considero ser saudável, porque já conheci quartetos em que o primeiro violino era o maestro, não é? E ele mandava, dizia "é assim, é assado, e vocês têm de me seguir, têm de fazer assim", não é? Existe, não é? E até podem ser bons grupos. Podem funcionar bem, mas não é a minha maneira de pensar.

SW: Sim, sim. Quando trabalhava, ou trabalha, com grupos de elementos mais novos, menos experientes, sente que é preciso explicitar a forma de gestão da comunicação e dos ensaios?

JB: Claro, claro. É preciso explicitar e tentar mostrar-lhes, durante a aula, como eles podem estudar. É um bocado como eu faço nas aulas de instrumento. É mostrar aos alunos como eles podem ensaiar. Ou, no caso da aula individual de instrumento, como estudar, como podem estudar melhor em casa. [**SW:** Claro.] Eu acho que é fundamental isto. É muito importante. Eu acho que o professor vai percebendo, durante as aulas, se os alunos têm estes bons hábitos de ensaio. Nós [professores] vamos percebendo isto e vamos dando exemplos: "Como podem trabalhar esta passagem? Mais lento, ou uma coisa isolada, ou com dois instrumentos, só, três instrumentos; vamos perceber melhor como é que funciona a música aqui, etc."

SW: Claro, claro. Em Portugal, nem todas as escolas são obrigadas a oferecer música de câmara, no ensino secundário. Então, há alunos que, por motivos de força maior, têm música de câmara, pela primeira vez, no ensino superior. Costuma ter este tipo de casos?

JB: Eu não. Não. Eu já tive alunos que têm talvez um bocadinho menos de experiência, não é? Mas eu não tive este... mesmo na Artave, eles têm sempre música de câmara lá. Talvez… pianistas, acontece mais com pianistas, não é? Então, nos grupos com piano, é mais habitual encontrar um pianista que não tem experiência, não sabe ouvir, não sabe adaptar-se ao grupo, não é? Mas, com [instrumentos de cordas] eu não tenho, normalmente [esses casos] … [Os alunos] têm experiência, alguma experiência.

SW: Certo, certo. Na música de câmara, cada músico tem uma parte e papel musicais a desempenhar, subordinados ao instrumento e repertório a executar. Historicamente – também já referiu há pouco – era comum a proeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança… aquela questão de o primeiro violino ser o "maestro". Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas?… lá está, aqui, também já falou um bocadinho…

JB: Exatamente, já fomos falando disso… Então, eu acho que é preciso saber "se" é preciso ter alguém com mais liderança. Isso, se calhar, começa com grupos maiores… maiores de cinco ou mais elementos no grupo. Porque, aí, o problema é que esse grupo tem muita gente envolvida, não é? A organização dos ensaios fica um bocadinho mais complicada. É mais prático, não é? Sim. É mais prático ter alguém a dizer: "olha, vamos fazer dois [compassos] antes da letra H, com anacruse; eu vou dar um, dois, três… e aí entramos".

Às vezes, é mais prático… mas eu acho que pode ter, também, um funcionamento misto em que, por exemplo, o primeiro violino ou outro instrumento é quem lidera esse aspeto prático do ensaio, mas que também dá abertura aos outros elementos de se exprimirem, de dar sugestões, pôr questões, etc.

SW: Claro, claro. Estava a referir a questão, por exemplo, da marcação dos ensaios. De que forma é que costumam dividir as responsabilidades na gestão do grupo? Estes aspetos extramusicais?

JB: Com os meus grupos da ESMAE, nunca interferi nisto, só nos ensaios. Nós fazemos um planeamento, às vezes de algumas semanas ou, por exemplo, a mais longo prazo – se se tratar de uma audição – sobre quais são os objetivos do semestre, se queremos fazer esta obra e quantos andamentos, se queremos fazer outra obra… estas coisas são discutidas também, na aula, mas os alunos também têm um grau de independência nisto, não é? E eles têm de marcar os ensaios, têm de encontrar uma sala – o que, na ESMAE, é uma coisa super difícil… mas

eles conseguem. Eles conseguem fazer. E eu não tenho que me envolver nessas decisões. Agora, se eles não estão a ensaiar o suficiente… aí, eu começo a ficar mais severo. Mas essa questão da organização… eu acho que é, até um certo ponto, partilhado com o professor – no sentido de decidir o repertório, de decidir o que é que se vai tocar na próxima aula, o que é que eles vão ensaiar, o que é que eles vão apresentar, o que é que vão tocar na audição. Por outro lado, a própria gestão dos ensaios é quase 100% responsabilidade deles.

SW: Ok, ok. De que forma o estabelecimento destas relações hierárquicas pode contribuir ou não para o sucesso do grupo?

JB: Eu acho que já está respondida. O grupo pode ter sucesso com um único líder. Pode, não é? Eu não estou a dizer que isso é, necessariamente, errado; mas eu acho que é muito mais interessante, pelo menos em pequenos grupos – trios, quartetos, até quintetos –, não ter uma hierarquia dentro do grupo. E eu acho que pode ser mais difícil, não é? Porque obriga as pessoas a lidarem com essas questões, que nós falámos no início, de interação pessoal… o que, às vezes, é complicado, não é? Obriga as pessoas a pensarem em tudo: a pensarem não só na sua própria parte, mas no todo. Eu acho que, mesmo que o outro sistema possa ser mais prático e dar resultados mais rápidos, este é muito mais interessante, para os alunos especialmente.

SW: Sim, sim. E dá a oportunidade aos alunos de treinar essa responsabilidade…

JB: Exatamente! Eles podem ser subordinados a alguém num grupo, mas, num outro grupo, não. Assim, acho que temos de desenvolver todas as capacidades…

SW: Claro, claro. Sim, e, nesse sentido, o papéis de subordinado ou de líder também já podem ser explorados noutros contextos, como na orquestra… [**JB:** Exato.] Portanto… estas relações mais democráticas… [a música de câmara] é o sítio ideal para as explorar.

JB: Exato. E nós sabemos que, mesmo numa orquestra – em que há um maestro que, supostamente, dita tudo –, a orquestra tem uma pequena parte de liberdade artística. O maestro não faz tudo. Há vezes em que o maestro tem de ir com a orquestra. Não tem escolha, porque a orquestra tem tanta força… isso não é verdade? Então, as coisas não são ou assim ou assado, há sempre uma mistura, com percentagens diferentes, das duas maneiras de funcionar.

SW: Sim, sim, sem dúvida. Enquanto professor, ou *coach*, como gere o seu papel? Portanto… aqui, pode ser um papel de liderança, pode ser um papel de orientação... Como é que vê o seu papel?

JB: Isso é sempre dependente do nível dos alunos, do que é que os alunos precisam. Não é? Como disse: se são inexperientes, precisam de aprender muitas coisas. Aí, eu tenho de ter um papel muito mais ativo como professor. "Ensinar", não é? [Ensinar] Como estudar, como ensaiar, como pensar a música, etc., etc. Agora, [com] os grupos mais adiantados... eu realmente estou aí mais para ajudar, para dar ideias, para observar de longe.... Acho que depende mesmo do grupo.

SW: Claro, claro. Entende que o professor é uma parte integrante do grupo ou é uma parte exterior ao grupo?

JB: Difícil.... Lá está, se calhar é o mesmo fenómeno: quanto mais inexperiente o grupo, mais importante o papel do professor [será]. A gente sabe isso, é um bocado como [na aprendizagem de] um instrumento, também. Claro, isso vai variar de professor em professor, mas eu acho que é assim. Quando nós estamos a estudar um instrumento a nível mais secundário, é perfeitamente normal, e desejável, que o aluno imite o professor, não é? Quer dizer… não tem de ser em tudo, não é? Mas é normal e eu acho que é desejável. Não é no sentido de criar uma cópia do professor, mas [o aluno] tem de começar por algum lado. Acho que é a mesma coisa em música de câmara, é o mesmo fenómeno.

SW: Então, o professor funciona como um exemplo, um modelo, mais nestes contextos de início do percurso da música de câmara, que vai dando as ferramentas para o grupo e os elementos do grupo se irem individualizando e criando a sua própria identidade musical?

JB: Exato. E dar-lhes independência.

SW: Claro, claro. Na sua experiência, principalmente no nível escolar, que critérios utiliza para a formação de grupos?

JB: Não posso realmente responder a essa pergunta, porque na ESMAE, atualmente, não são os professores que decidem os grupos, são os próprios alunos que propõem o grupo e, quando não propõem, é o coordenador da área de música de câmara. Eu nunca fui coordenador música de câmara, não tenho essa experiência, mas, se eu tivesse de fazer isto [formar grupos], o critério seria o nível, não é? Acho que temos de tentar aproximar o máximo possível o nível de experiência técnico, o nível técnico dos alunos que vão formar o grupo. Senão, se ficar desnivelado, fica muito complicado de funcionar, não é?

SW: Claro. Então, procurar homogeneidade no grupo?

JB: Sim, na medida do possível. Há sempre diferenças…, mas isto também é bom, as diferenças são…

SW: Sim, enriquecem sempre. A música de câmara nas escolas está subordinada ao ano letivo. Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos alunos e gestão do grupo?

JB: Eu nunca senti, pelo menos na ESMAE, que o ano letivo – os dois semestres, com cerca de 15 aulas por semestre – fosse uma restrição, que dificultasse a aprendizagem. Eu acho que… não, nunca senti uma limitação por causa disto. Eu acho que está muito bem. E, naturalmente, é bom que os alunos mudem de grupo, que não façam só um trio com piano [por exemplo]; que façam um quarteto ou um grupo maior também. Então, acho que é desejável, no contexto escolar, que os grupos tenham uma vida mais "limitada", vamos dizer. Acho que é desejável.

SW: Ok. Portanto, não costuma enveredar num plano plurianual – [por exemplo:] toda uma licenciatura de um aluno, ou de um grupo de alunos, [ser feita] num mesmo grupo?

JB: Não. Já houve casos de grupos que se dão muito bem, que investem muito no grupo e que pedem para continuar. Já aconteceu, mas são casos raros.

SW: Portanto, como [o JB] estava a dizer – ainda juntando esta pergunta e a anterior –, os alunos têm muita mão no tipo de grupos que fazem ao nível das propostas que fazem?

JB: As únicas limitações são a preferência [da ESMAE] para o grupo ser de, pelo menos, 3 elementos. Se houver muitos duos, não há professores [suficientes] para dar aulas aos grupos.

SW: Claro, claro. Obrigada. Na música de câmara, a atividade dos grupos ocorre, na maior parte do tempo, na ausência do professor. Idealmente, o grupo ensaia mais tempo do que tem aula. De que forma costuma promover a autonomia dos grupos de música de câmara?

JB: Eu acho que já respondi… até um certo ponto já respondi isto… talvez tenha mais coisas que posso dizer. Eu acho que a autonomia do grupo pode ser melhorada ao mostrar várias estratégias de ensaio – que fazem parte da aula. Então, por exemplo, se queremos que os alunos ouçam mais o que os outros estão a tocar, ou estar mais conscientes daquilo que os outros estão a tocar e não focado só nas suas parte…. Primeiro, [tenho de] exigir que os alunos conheçam a partitura geral (que tenham acesso à partitura geral), que na aula, e consequentemente, nos ensaios, estudem em pequenos grupos. Por exemplo: tocarem só dois [elementos], fazer o acompanhamento e retirar a melodia, ouvir só o acompanhamento, pedir aos alunos que não estão a tocar para ajudar os outros…. Isto faz parte do espírito colaborativo no grupo. E não no sentido de criticar, mas no sentido de ajudar, mesmo. Acho que isto também ajuda no relacionamento pessoal, de que estivemos a falar no princípio. Há muitos exemplos que se podem dar, mas eu acho que

essas estratégias e técnicas de ensaio podem e devem ser feitas nas aulas. Eu mostro isto, por exemplo… uma coisa muito difícil de fazer em qualquer situação – não só sozinho, mas, ainda mais, em grupo – é fazer um *piano* súbito. Como é que se ensaia? Às vezes, não basta dizer "vamos fazer um *piano* súbito aqui", não funciona; ou fazem-no muito cedo, ou não conseguem fazer a tempo, ou não é *piano* suficiente, ou qualquer coisa não está a funcionar bem. Então, eu peço aos alunos para tocarem até o piano súbito em *forte* e parar. E repetir várias vezes. Depois, tocar a partir do *piano*, mas mesmo muito *piano*, e repetir várias vezes, para se acostumarem. Depois, fazer na sequência, mas parando e fazendo uma pausa [antes da secção em *piano*] de um compasso ou de alguns tempos. E repetir várias vezes. Isso é uma estratégia que funciona perfeitamente e que eles podem fazer, e devem fazer, nos ensaios.

SW: Claro. Sim, sim. Isto é a minha opinião, mas o professor tem como objetivo tornar o aluno o professor de si mesmo…

JB: Exatamente, exatamente.

SW: Portanto é o que é necessário aqui para [os] autonomizar, na minha opinião.

JB: E eu acho que há outra coisa que é importante. Não sei se isso tem muito a ver com uma das primeiras perguntas… Nós temos, em grupo, não só de respeitar os outros, ouvir os outros, mas também, muitas vezes, nós temos de poder abdicar um bocado das nossas ideias. Não ser "Eu acho que tem de ser assim". O grupo pode não concordar, ou as outras pessoas podem ter outras ideias, e, às vezes, é preciso deixar os outros prevalecerem, nesse sentido. E aceitar isso como sendo uma coisa natural. Mesmo que estejamos contra a ideia de "tocar mais *piano* naquele sítio" ... achemos que [isso] está errado…, podemos também experimentar de outra maneira e chegar a um consenso. Ou não. [**SW:** Exato.] Ou tocar durante algumas semanas a maneira das outras pessoas e, depois "Agora, vamos tentar fazer a minha maneira, vocês aceitam, não é?". E levar [as coisas] com mais leveza, não é? [**SW:** Sim.] E, às vezes, as pessoas mudam de ideia, mas, quando são confrontados com ideias diferentes, no primeiro contato com as outras ideias, muitas vezes, há uma resistência. E, se não podemos fazer nada, aceitamos: "ok, tudo bem"; mas, com o tempo, podem mudar de ideias, e acontece muito isto. Então, acho que é muito importante que o professor promova esse tipo de atitude entre os alunos. Isso ajuda muito, penso eu.

SW: Sim, e estava a dizer… mesmo a questão de o professor poder ver um bocadinho mais de longe implica que o próprio professor também tem, de vez em quando, de "ah, o grupo está a fazer sentido sobre esta ideia; eu não faria assim, mas vamos lá deixar" … é outra vez a questão de modelar o comportamento. Se o professor fizer isso de uma forma bastante constante – deixar os alunos expor a sua opinião ou mostrar [tocando] a sua opinião, como estava a dizer, em vez de não ser "só falar" –, eles próprios, imagino eu, vão ficar cada vez mais confiantes no processo…

JB: Exatamente. Estamos a dar o melhor exemplo possível, assim.

SW: Exato. A pergunta seguinte também já foi, imagino eu, praticamente respondida que é: como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios? Já tinha referido a questão de haver uma conversa bastante pragmática com os grupos sobre o que é que é o objetivo, a nível temporal, o que é que é para tocar, o que é que não é para tocar…, portanto, tendencialmente, deixa esta parte ao critério dos alunos…

JB: E deixar ao critério…, mas, quando observamos que eles não estão a fazer ou que têm de fazer melhor, aí [temos de] intervir, obviamente.

SW: Poderia dar um exemplo deste tipo de intervenção?

JB: Deixa ver… Não sei… Por exemplo… eu não tenho tido essa experiência, mas eu sei que existe… Por exemplo: num grupo, um dos elementos tem dificuldades em estar disponível – ou falta a um ensaio, ou chega muito atrasado –, e a única maneira [de intervir] é confrontar o aluno, normalmente no contexto do grupo, e sensibilizá-lo à importância de todos terem o mesmo

nível de participação, não é? E, a não ser que seja um caso extremamente difícil, normalmente, os alunos mais complicados eles acabam por… como é que se diz? Alinhar mais com o espírito do grupo. Essa pressão do grupo ajuda muito… quando um sente… Não, eu já tive, já tive grupos assim: os outros alunos já se tinham queixado de um membro do grupo, e eu acho que tive uma conversa particular com um aluno…, mas também falei no grupo. E eu acho que conseguimos… às vezes, essas coisas não se resolvem a 100%; mas, se se resolverem a 50%, 70%, já não é mau. Já é melhor do que antes.

SW: Claro, claro. E, lá está, é como está a dizer: cada caso é um caso, pode ser mais benéfico fazer esse apelo à consciência no contexto do grupo pode ser mais benéfico fora do grupo – de um para um –, pode bastar um apelo, pode ser preciso algo mais…

JB: Já houve substituição [de elementos].

SW: Exato. Ainda para mais no contexto do ensino superior, quer dizer…, ninguém está ali obrigado. [**JB:** Exatamente.] É bastante diferente, não é como uma disciplina obrigatória…

JB: Essas coisas todas são muito mais complicadas no [ensino] secundário, não é? Para nós [professores do ensino superior] é muito raro encontrar alunos que não estão empenhados em fazer o seu melhor. São casos…, são exceções, no fundo.

SW: Sim, sem dúvida. Na música de câmara, a performance ocorre sem a participação direta do professor, apenas os alunos se apresentam em palco; todavia, uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor. Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

JB: Eu acho que é um bocado parecido com o trabalho que nós fazemos com os alunos de instrumento. No início, há sempre uma participação mais direta, mais intensa, mais "*hands-on*". No início da abordagem de uma obra, de um andamento. Depois, nós temos de deixar os alunos ser mais independentes. Então, nós vamos recuar um pouquinho e adotar cada vez mais o papel de *coach*, não é? [**SW:** Sim.] E eu acho que isso, em cada obra, em cada andamento de uma obra, é que um processo natural que acontece. Não sei…, eu, pelo menos, é assim que trabalho. Não sei se há outros professores que continuam a ser mais envolvidos na execução, mas eu acho que isso não é benéfico para os alunos. Eles têm de desenvolver a independência.

SW: Claro, claro. Nesse sentido, durante todo o processo vai havendo uma ligeira mudança do seu papel, de afastamento?

JB: Acho que sim. Claro. E, depois – na pós performance, como dizes –, eu acho que o nosso papel, como professor, tem de ser estar no lugar do público. Eu tenho de ouvir a música como o público, percebes? E dar a minha opinião, relatar a minha experiência… Às vezes, quase basta fazer isto para os alunos perceberem o que é que podem fazer melhor e o que é que foi bom também. Eu acho que, em tudo isto… uma coisa que eu acho que só falei do princípio… na minha experiência, com os meus professores, [algo essencial] é que nós temos, sempre, de manifestar aprovação quando uma coisa está bem. Se uma coisa está bem, dizer. Se uma coisa está fantástica, temos de dizer isso. É também motivação. É super importante, porque o momento da aula não é só analisar a música, ver questões técnicas, estratégias – tudo o que estivemos a falar, agora –, é também um momento de vivência musical. Não é verdade? Então, nós temos de promover isso também. Quantas vezes eu fiquei emocionado, em aula, com os alunos? E eu digo isto, e eu acho que é super importante. Os alunos ficam com outro ânimo para continuar a tocar e melhorar.

SW: Claro, e, de certa forma, muitas vezes basta ser realista. É o que estava a dizer. Se foi fantástico, foi fantástico, não é preciso dizer "ah, foi bom". Não. Se foi fantástico, foi fantástico…

JB: Não é? Isso é bom, porque, muitas vezes, os alunos vão tocar numa audição e podem ter tocado muito bem, mas não tiveram aquele *feedback* do público, que podem ter com o professor a dizer, em palavras, aquilo que sentiu, aquilo que foi transmitido ou não; mas é um *feedback* muito importante. Muito claro. Uma coisa é as pessoas aplaudirem muito, até ficarem em pé. "Ah, foi fantástico". Mas, dizer, com palavras, como é que foi a experiência do outro lado é super importante.

SW: E poder comparar essa experiência, porque, muitas vezes, a experiência que se tem enquanto músico em palco não coincide com o que passa para fora…

JB: Exato. Isso mesmo.

SW: Sente que, em dia de performance – de prova ou de audição – faz um trabalho diferenciado, por exemplo, ao nível do apoio emocional, de gestão de stress dos seus alunos? Sente que isso fica ao critério deles, essa gestão?

JB: Não sei se entendi muito bem a pergunta…

SW: Não foi muito bem formulada, peço desculpa….

JB: Como é que eu lido com essas questões de stress, de nervosismo, não é? [**SW:** Sim.] Com os grupos de música de câmara, eu não tenho abordado muito isto. E com os alunos de instrumento, eu só abordo essas questões quando eles manifestam, ou quando observo que eles têm problemas com stress ou com nervosismo e tudo mais. Mas, em música de câmara, não tenho trabalhado muito isto, mas é uma coisa que, sim... que se pode fazer, não é?

SW: Ok, ok. Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão?

JB: Ok, isso é coesão em todos os sentidos, assim, musicais, pessoais ou é mais musical?

SW: As duas, com foco principal na coesão de grupo, portanto, interpessoal, de objetivos comuns, este tipo de temática…, mas também da coesão sonora, portanto, se o resultado sonoro é ou não coeso.

JB: Acho que muitas coisas já falámos, não é? Mas o que é que eu posso acrescentar? Eu acho que.... Temos de estar sempre a melhorar o ouvido, a ouvir melhor. E não é só a si próprio, mas ouvir os outros. E, especialmente numa música difícil, onde temos muitas notas, é muito fácil ficarmos focados na nossa parte. E isso não ajuda na coesão, não é? [**SW:** Claro.] Então, musicalmente, o que é que um grupo pode fazer? O que é que eu tento... O que é que eu procuro incentivar, nesse sentido? Ouvir, conhecer as outras partes (até com partitura geral), perceber o sentido musical do todo, não é? Não só da nossa parte. Qual é a... Já falamos de hierarquia, não é? [Já falámos da hierarquia] No funcionamento do grupo, mas não falamos de hierarquia musical, não é? Dentro da textura musical, há coisas mais importantes, menos importantes, uns que têm um tipo de papel, outros outro tipo de papel, não é? E é preciso, é importante identificar isto. Sabermos, num dado momento, qual é o nosso papel. Isso pode passar por muitas coisas: pode ser mais solístico, pode ser mais acompanhamento, ou mais rítmico – em termos de manter o ritmo –, ou ser mais flexível, ou tocar com o outro… são tantas coisas [possibilidades]… e eu acho que o professor pode ajudar chamando à atenção todos estes aspetos. E a gente nota quando está bem! É muito fácil notar isso num grupo: [por exemplo] que o violoncelista não está a tocar a sua parte a ouvir os outros, nem tem muita noção se o que os outros estão a fazer é completamente diferente ou se tem algumas coisas em comum ou não… não fazem isso…. Acho que o nosso papel é chamar à atenção a essas coisas, a estes pormenores. Acho que isso ajuda mesmo na coesão.

Depois, a nível pessoal, acho que é super importante aquilo que eu falei de, ao mesmo tempo, poder exprimir as suas ideias e ser convincente [a passar essas] ideias, mas também de poder aceitar fazer de outra maneira, mesmo que não seja o que pensamos ser o certo. [**SW:** Claro.] Isso é ceder um bocado. Essa cedência faz parte do grupo, e, sem essa cedência não há coesão, não é? É como na sociedade. Metade das pessoas estão a favor de uma coisa e não se consegue chegar a um consenso, não é? Aí não há coesão social…

SW: Sim, mas nunca haverá um 100% de opinião igual…

JB: E eu acho que tem de se aproveitar, quando há uma contestação sobre uma coisa, para tentar levar para o lado positivo. Faz parte. Como tu dizes, não estamos 100% de acordo. É um processo e temos de aceitar isto. E quanto mais aceitarmos isso como uma coisa natural, e não "eu estou certo e os outros estão errados", mais fácil é chegar a um outro nível. A um outro nível de consenso, que é fundamental para essa coesão.

SW: Sim, sim. E sempre sem anular… nunca é preciso anular a presença da pessoa ou a identidade da pessoa para o grupo, porque é tão importante "ceder" como "ser", "estar" …

JB: Aceitar a presença das outras pessoas, não é? Ora, o outro toca de maneira diferente, não é? Mas o outro também tem de tentar aproximar-se. Alguns têm mais capacidade para isso do que outros. Alguns menos.

SW: Sim. Nesse sentido, evidenciar forças e fraquezas ou dificuldades dos membros do grupo pode ajudar? Por exemplo: se alguém tiver muita facilidade em fundir o som com outra pessoa ou se alguém tiver muita facilidade em "furar" [fazer-se ouvir] numa parte solística, acha que apontar esse tipo de facilidades pode ajudar a valorizar os membros?

JB: Bom, a primeira coisa que vem à cabeça é que: é possível se as pessoas tiverem essa abertura, de aprender uns com os outros. [**SW:** Claro.] Eu acho que sim. Eu acho que isso até pode ser uma mais-valia no grupo. É tudo uma questão de como lidar com isto, como encontrar uma maneira de aproveitar essas diferenças. Muitas vezes, no grupo, eu falo "olha, ela está a fazer assim nessa passagem, tu podias fazer também". É um exemplo… e muitas vezes funciona.

SW: Claro. Falou logo de início que não costuma ter problemas de motivação com os seus grupos. Ainda assim, que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de música de câmara?

JB: É assim, a primeira é a escolha do repertório. Claro que [o repertório] tem de ser combinado com o professor, mas, normalmente, eu deixo que as ideias venham dos próprios alunos. Se eles querem fazer uma obra…, acho que isso é fundamental, poderem fazer uma obra que gostam E, se eu acho que faz sentido pedagogicamente, eu estou completamente a favor. Acho que é a primeira coisa.

Outra coisa, de que já falámos, quando os alunos estão a fazer bem, quando vêm para a aula preparados, nós temos de mostrar contentamento. Não é só dizer "ah, mas é mínimo que vocês podem fazer". Não! É, realmente, dizer isso [que estão a fazer bem]. Acho que faz parte do nosso "papel de psicólogo"; psicólogo, não…, mas sim, essa parte psicológica, não é? E saber lidar bem com isto. Às vezes, os pianistas têm um problema de preparação. Às vezes, têm muito mais notas que nós, nas cordas ou nos sopros, e isso, às vezes, é um problema. Então, eu brinco um bocado com eles, tento fazer os outros perceberem que é mesmo mais difícil para o pianista, normalmente. É mais difícil, precisam de mais tempo e um pouquinho mais de paciência por parte dos outros. O que mais sobre motivação? Bom, obviamente, tocar em audições, não é? Se eles sabem que têm de tocar para os colegas, dali um mês, vão estudar melhor, não é? Vão ensaiar melhor, e tudo mais.

Eu acho que os alunos também sentem, da parte do professor, quando [este] não acredita neles, quando não está muito interessado, não é? Está a "fazer o frete", que é a pior coisa possível. Mas, mesmo com os alunos mais fracos, eu acredito neles, não é? E por princípio. Por princípio. E isso faz toda a diferença. Eles sentem. É uma coisa que eles sentem, não é? Eu lembro-me que, às vezes, tive grupos que queriam tocar para mim, só para eu ouvir, porque queriam, estavam a pensar em formar um grupo, não é? Chegaram lá e perguntei "o que é que vocês que vão tocar para mim?", e eles responderam "Não tivemos tempo para ensaiar, mas queríamos fazer um quarteto de Beethoven". E "ok, então vamos lá tentar fazer". E eu… o grupo tinha alguns alunos bastante fracos e o primeiro violino, que tem coisas difíceis lá no quarteto, eu acho que ela nem tinha

estudado a parte dela… Mas eu consegui ensaiar [com eles], mostrar como eles podem ensaiar, mesmo lendo à primeira vista: por partes, estudando pequenos grupos, com dois, três, depois acrescentando outros [elementos]. [Mostrando] como eles podem rapidamente montar um andamento, ou parte do andamento, num ensaio. Eles ficaram "uau! Conseguimos tocar isto!". E isso é uma grande motivação. Não só motiva para fazer mais vezes [ensaios], mas eles aprendem como abordar, em grupo, uma coisa nova, praticamente a ler à primeira vista e a conseguir fazer.

SW: Sim. Claro, claro. Professor, quanto à última pergunta, eu acho que também já foi respondida. Era: "De que forma promove a motivação intrínseca dos grupos que orienta?". Acho que explicou perfeitamente, agora mesmo. Não sei se teria algum comentário mais final, algum tema que gostasse de falar mais um bocadinho?

JB: Eu fiquei a perguntar-me… porque, quando eu falei com o David ontem, ele disse-me que o teu o tema do teu trabalho era outro, não era música de câmara…

SW: São dois ao mesmo tempo…

JB: Ok, então, explica lá.

SW: Então, de forma geral é um trabalho que compara as práticas pedagógicas na ginástica acrobática e na música de câmara. Mais especificamente, o que eu estou a querer descobrir, ou aprender sobre, é o papel ou os papéis do professor na dinâmica de grupo. Ou seja: de que forma é que o professor pode ensinar o grupo a gerir-se, a conseguir… mais do que a nível do repertório, mas enquanto atividade social. A ginástica acrobática, que foi uma modalidade que eu fiz bastante afincadamente quando era mais nova, é uma modalidade que tem pares, trios e quadras. Pequenos grupos em que cada um tem um papel específico. Na acrobática, existem os bases e o volante – que é a pessoa que é "mandada" ao ar ou que faz "coisas" em cima dos outros elementos…

JB: O solista do grupo…

SW: Exato! Portanto, na minha experiência pessoal, consegui ver muitos paralelos entre as duas atividades e notei também muitas semelhanças nas lacunas que senti do ponto de vista do professor. Senti que existiam os mesmos problemas numa e noutra atividade e senti que os professores não dominavam esta questão social da dinâmica de grupo num e noutro sítio. Portanto, estou a querer abordar isto.

JB: O trabalho não tem a ver como é que a ginástica pode ajudar o instrumentista a tocar melhor?...

SW: Não, de certa forma tem a ver…

JB: Com a dinâmica de grupo.

SW: Sim, sim. De certa forma, tem a ver com o que é que nós podemos aprender com o outro lado, a outra disciplina: o que é que os professores de música de câmara podem aprender com os treinadores de ginástica e vice-versa. E estou a fazer entrevistas tanto aos treinadores como a professores de música de câmara e está a ser interessantíssimo porque são perguntas bastante semelhantes – a forma de escrever às vezes difere um bocadinho porque não é igual a disciplina – mas as respostas "andam por todo o lado". É mesmo interessante.

JB: Tenho interesse em ver o trabalho final.

SW: Enviarei!

JB: Ficas assim com esse compromisso comigo.

SW: Sim, sem dúvida.

JB: Muito prazer.

SW: Muito obrigada, Professor. É um prazer, a sério…

JB: Boa sorte com tudo. Um bom trabalho!

SW: Muito obrigada pela disponibilidade.

JB: Beijinhos, então…

SW: Obrigada!

C. Entrevista a Nuno Inácio

Às 8h do dia 23/06/2025, por chamada telefónica

Sofia Weffort (SW): Olá, bom dia.

Nuno Inácio (NI): Bom dia, Sofia. Viva!

SW: Tudo bem?

NI: Tudo bem, tudo bem. Obrigado. Falamos então?

SW: Falamos, falamos. Só para confirmar: teve a oportunidade de ler o consentimento informado?

NI: O consentimento não, li só as questões.

SW: Ok, então só para contextualizar um bocadinho: este estudo está a ser feito com uma comparação entre a ginástica acrobática e a música de câmara. Portanto, algumas perguntas podem parecer um bocadinho mais vagas ou mais amplas do que seria expectável e, em parte, é porque se está a abordar de forma multidisciplinar este tema da dinâmica de grupo. Como estamos a fazer por chamada [telefónica], e com outros entrevistados por videochamada, eu preciso de gravar o áudio para efeitos de transcrição. Quando a defesa terminar eu destruirei as gravações, portanto não vou ficar com as gravações *ad aeternum*. Além disso, as entrevistas não serão anónimas, por se tratar de entrevistas a personalidades de relevo no meio, em que o contexto de cada um faz parte da informação importante para a sua prática pedagógica na música de câmara e, consequentemente, na dinâmica de grupo. Isto são termos aceitáveis?

NI: Sim, sim, sim, com certeza.

SW: Ok. Só para confirmar! Portanto, eu talvez começaria por pedir-lhe para fazer uma breve contextualização do seu trajeto na música de câmara, desde aluno a professor.

NI: Certo. Eu desde sempre fui um apaixonado pela música de câmara. Do fenómeno, de se tocar em conjunto, a interação, a comunicação artística, a partilha no trabalho da música de conjunto… foi uma coisa que sempre me apaixonou desde muito novo. Tive a sorte, na minha formação nos anos do Conservatório, de ter música de câmara desde muito cedo. Isso fez com que eu tivesse um treino aprofundado e muito rico, no que se refere à experiência camerística, no meu percurso académico complementar. Ao ingressar no ensino superior, na Escola Superior de Música de Lisboa, continuei com este entusiasmo de fazer imensa música de câmara, e sempre mais do que um grupo [de música de câmara]. Foi sempre algo que me apaixonou imenso, a música de câmara. Depois, enfim, terminei a minha Licenciatura, fiz os meus estudos de flauta no estrangeiro, em Inglaterra. Acabei por fazer todas as graduações possíveis e imaginárias aqui em Portugal, ao que se refere à música de câmara; inclusive, eu tenho um Mestrado em Música de Câmara, o primeiro que surgiu, na Escola de Superior de Música de Lisboa. Estamos a falar nos anos 2002, talvez 2001, por aí. Portanto, surgiu o Mestrado em Performance, em flauta, mas depois decidi fazer o de Música de Câmara porque a professora Olga Prats, que foi minha professora na Licenciatura, estava a coordenar esse Mestrado em Música de Câmara. Eu fiz esse Mestrado em Música de Câmara, também. Enfim, eu leciono na Escola Superior de Música de Lisboa desde novembro de 1999. Sempre fui professor de música de câmara. Só passados alguns anos é que comecei a lecionar flauta, mas sempre com a música de câmara em paralelo. E ainda hoje, nos dias que correm, eu sou professor de flauta e sou professor de música de câmara. Nunca deixei de lecionar música de câmara. É algo que me apaixona imenso. Adoro fazer este trabalho. Motiva-me muito observar a motivação, a progressão, a maturação artística, que é algo que me apaixona e que me move. Esta é a minha experiência enquanto pedagogo, enquanto performer. Cada temporada, cada ano, tenho dezenas de concertos ligados à música de câmara. Em festivais, no contexto da Orquestra Metropolitana (de Lisboa), onde sou o primeira flauta. Portanto, a música de câmara faz parte da minha vida, é um elemento essencial, um oxigénio fundamental na vida de um artista.

Uma das coisas que eu costumo dizer aos meus alunos é que a música de câmara é extremamente importante, que é aquilo que eles farão toda a vida. Nós fazemos música de câmara permanentemente, inclusivamente na prática orquestral, que é um fenómeno que deve ser considerado com todo o cuidado. Quando se pratica orquestra, quando se está a tocar em a orquestra, é fundamental que os conceitos da música de câmara – no que se refere à interação, disponibilidade auditiva, comunicação plena, todos esses fatores essenciais de comunicação e eficiência na música – estejam presentes também na música orquestral. Portanto, o trabalho, a prática, o treino – desde o ambiente académico, até depois ao meio profissional de um excelente sentido de exigência da música de câmara –, vai oferecer aos músicos "n" coisas variadíssimas no que se refere à sua prática artística, performativa. Portanto, é isso que eu posso dizer.

SW: Sim, sim. Muito obrigada. Queria só confirmar: disse que teve a oportunidade de fazer música de câmara antes do ensino superior. Em que graus?

NI: Eu comecei logo no segundo grau. Comecei logo a fazer música de câmara. Foi muito cedo. Não era uma coisa comum. Normalmente, as pessoas tinham Coro, como prática de música de conjunto. Só que como havia poucos flautistas, e eu era um jovem que tocava muito bem, fazia sempre parte de grupos de música de câmara que eram formados na escola onde eu cresci, o Conservatório de Torres Vedras. E tive a sorte de fazer imensa música de câmara, com cordas, com piano, com vozes. Foi sempre algo que fez parte do meu crescimento. Isso foi muito bom. Isso aumentou, obviamente, em mim um grande interesse, uma grande paixão pela prática de música de conjunto, sem dúvida.

SW: Claro, claro. Ok, muito obrigada! Começamos então com as perguntas "preparadas". No caso da música de câmara, a palavra que se utiliza para o orientador do grupo, na língua portuguesa, é professor. Todavia, na língua inglesa, é coach (ou treinador), sendo as aulas designadas por sessões de coaching. Acha que estas duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si? Ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado? E porquê?

NI: Eu acho que se pode equiparar a um trabalho de coaching, porque é um trabalho muito tutorial, em que o professor coordena um tipo de trabalho que pretende criar autonomia, no que se refere à prática camerística. Acaba por ser uma atividade de coaching, porque os alunos recebem orientações precisas que se referem à forma como… desde que abrem uma partitura, a transformam num elemento orgânico, a quatro ou cinco vozes, a quatro ou cinco elementos, todo o processo de interação, de comunicação e de construção de uma partitura a quatro, cinco, seis, sete partes. [Isto] é feito sob um escrutínio de orientação clara. Portanto, é, de facto, um coaching. Eu acho que acaba por se equiparar, acho que devemos não diferenciar.

SW: Nesse sentido, o que é que diferencia para si a visão de professor e de coach?

NI: Eu acho que… Eu não consigo diferenciar muito, no que se refere ao sentido de prática, da ação. A ação de coaching e a ação de um professor que está a orientar, a criar autonomia artística… Eu faço imensas masterclasses, como sabe, e no estrangeiro referirem como "You are coaching this group" ou "You are teaching them how to achieve", como chegar a um determinado resultado… A minha abordagem, enquanto orientador de um projeto ou de uma ideia que está a acontecer naquele momento, está de acordo com a abordagem de um coach ou de um professor. O título, eu acho que é uma questão de nomenclatura. O título de "professor" tem a ver, essencialmente, com uma questão de carreira e uma questão também de tradição da nomenclatura de professor: daquele que tem prática e mestria suficiente para poder passar os seus conhecimentos aos seus discípulos. Vamos pôr nesses termos. Mas é um coaching. Acaba por ser uma questão de nomenclatura, mas a base prática de ação, eu não a diferenciava, honestamente.

SW: Ok, ok. Então, seguimos… A música de câmara é uma atividade social e como tal, implica a interação de várias pessoas. Quais considera serem as regras de conduta mais importantes para o bom funcionamento do grupo?

NI: O mais importante, para que a interação seja plena, é que haja uma comunicação extremamente eficaz entre os diversos elementos, do ponto de vista social, e que as pessoas tenham a capacidade de sair de si próprios, da sua personalidade, do seu conforto, e de estar para o grupo, de estar com o grupo bem plenitude. Ou seja, a pessoa estar com os sentidos todos apurados no resultado em grupo, o que implica que haja um cuidado, ou melhor, uma predisposição para que toda a essência egocêntrica, artística do indivíduo seja posta de parte para servir um propósito maior, que é a de um resultado final em grupo. Portanto, uma condição fundamental é um sentido de humildade absoluta, de disponibilidade comunicativa, uma "proação" [proatividade] comunicativa, e criar a capacidade de tanto observar como receber instruções dos colegas de uma forma humilde – predisposta a que haja um horizonte muito claro entre todos, que é o resultado final da construção em grupo. Essa é a prioridade absoluta. Todas as questões sociais que tiverem a ver com este sentido de pleno: estar para o grupo e não para si próprio, é uma ação que se cultiva desde o primeiro instante. Quando eu refiro primeiro instante, tem a ver, nomeadamente, até com a forma como eles praticam contacto visual, a forma como respiram, coordenam a respiração para estar em grupo, para estar para o grupo e não para si próprios. Começa logo nessa ação. Parece uma coisa básica, mas é uma coisa absolutamente essencial para que a comunhão plena do grupo funcione. Sim.

SW: Como são explicitadas as regras de conduta aos alunos?

NI: Sempre com o sentido de que todo o tipo de comportamento, todo o tipo de ação, no que se refere à comunidade (ao sentido de comunidade, na forma de estar), serve um propósito maior que qualquer um de nós, que é a arte que representamos, a arte musical, a arte musical através da música de câmara. E, sendo assim, tendo este teto em absoluto, este objetivo, todas as questões de conduta são canalizadas para servir um propósito maior. Nesse sentido, há regras que são explicadas, que são tidas em conta na prática camerística, académica, para que isso faça parte do seu dia-a-dia – do trabalho de ensaio, do trabalho em aula –, para servir um propósito maior, que é o resultado final do trabalho da partitura.

SW: Por exemplo, costuma dedicar, na primeira aula de um grupo ou ao longo do processo do trabalho do ano letivo, tempo para explicar verbalmente estas regras? É mais uma questão dos alunos, implicitamente, irem percebendo o que é que funciona ou não?

NI: Não, na primeira aula há muita coisa que é determinada no que se refere à metodologia, à forma de estar, ao tipo de trabalho que irá ser realizado e, inevitavelmente, essas questões são abordadas. Passa também por um trabalho implícito, em que se começa a ganhar alguma autonomia, no que se refere a essa forma de estar da parte do grupo, não é? Eles vão criando também essa maturação, esse crescimento; mas, é evidente que, na primeira aula e até nas primeiras aulas, eu diria, há muita coisa no que se refere às regras essenciais, na forma de estar, de ensaiar, trabalhar, qual o propósito de todo o processo artístico e académico. Tudo isso é esclarecido logo no primeiro instante.

SW: Ok, ok. Na música de câmara, cada músico tem uma parte e papel musicais a desempenhar, subordinados ao instrumento e repertório a executar. Historicamente, era comum a proeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança. Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os músicos e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

NI: A resposta está na partitura. A partitura determina em absoluto todas as questões comunicativas. No que se refere a todo o tipo de lideranças, todo o tipo de subserviência comunicativa e serviço contrapontístico, a resposta está na partitura.

Vou dar-lhe um exemplo: num quinteto de sopros, nós temos uma flauta, um oboé, um clarinete, um fagote e uma trompa. Regra geral, a pessoa que está na ponta do grupo, que é claramente mais visível e que tem uma maior atitude de liderança, costuma ser uma flauta ou um oboé, porque, do ponto de vista visual e comunicativo, é mais fácil serem elementos que liderem. Mas, se, na partitura, existem momentos de liderança num clarinete ou num fagote, num determinado momento da partitura, isso vai ser tido em conta e altera-se o papel de liderança em função daquilo que a partitura exigir. Vou dar um exemplo muito prático: há um quinteto de sopros carismático – o quinteto de Paul Hindemith. O quinteto começa com um ostinato rítmico da trompa e fagote e solo do clarinete. O clarinete tem uma componente solística e estes dois colegas, a trompa e o clarinete, têm uma secção isorrítmica. Assim sendo, o clarinete tem de liderar ([por ter] tem a componente temática), tem que liderar a entrada e é quem guia da conversação inicial do grupo. Portanto, aí não é flauta nem o oboé. Mais tarde, este tema que surgiu no clarinete irá passar para a flauta, e o clarinete passa a fazer uma componente contrapontística e isorrítmica, e a flauta será o líder desse momento. Portanto, tem a ver com criar uma enorme flexibilidade em função daquilo que a partitura nos vai dizendo, como se fosse um mapa que nos guia para um sentido maior da comunicação. Estas lideranças vão surgindo em função da partitura. Por exemplo, quando, uma trompa, que é um instrumento que não tem muitos momentos de liderança… Mas se uma trompa tiver um elemento de ostinato ritmo em colcheias e todos os outros elementos tiverem harmonia em mínimas ou semínimas (num [compasso de] quatro por quatro, vamos supor), a trompa, como tem um elemento rítmico mais rápido, irá liderar o grupo no controle pulsativo. Irá ser o motor pulsativo do grupo, o "relógio suíço" do grupo. Neste momento, viramos toda a nossa atenção para aquilo que a trompa e o trompista fizer. Ele irá ter essa consciência, que tem essa responsabilidade nesse momento, portanto é necessário um trabalho de análise da partitura para que saiba exatamente em que momentos determinado instrumentista deve ter um sítio de liderança, um sítio de responsabilização de liderança do grupo. É ele que coordena em absoluto o momento. Portanto, as lideranças têm a ver com isso. Com esse fator.

SW: Ok, ok. E a nível do ensaio, como se costuma proporcionar a liderança?

NI: Mais uma vez, recorremos à partitura como o grande […] mapa do processo de ensaio. [Os alunos] são ensinados a ensaiar, partindo do pressuposto dos desafios que a partitura lança. No que se refere a coordenação, verticalidade, afinação, como resolver questões de afinação… vou-lhe dar um exemplo concreto: a questão da afinação é uma questão muito comum na música de câmara, sobretudo em grupos onde temos instrumentos de famílias diferentes; por exemplo, num quarteto de cordas, o conceito da afinação está um pouco mais facilitado por ser trabalhado com instrumentos da mesma família; quando temos, por exemplo, um quinteto de sopros, ou um duo de guitarra e flauta – instrumentos de famílias diferentes –, as variações tímbricas e a coordenação do controle da afinação são muito diferenciados. Vou dar um exemplo: num quinteto de sopros, o oboé, quando faz um diminuendo, a [sua] afinação tende a subir; a flauta, quando faz um diminuendo, tende a baixar. Logo aqui temos um problema: um choque absoluto no que se refere ao controlo da afinação dos diversos indivíduos. Portanto, o que se ensina para que haja maior sucesso no ensaio é perceber os pontos desafiantes da partitura no que se refere a ensemble contrapontístico e resolvê-los identificando lideranças, identificando referências pulsativas que possam liderar o grupo no que se refere a uma consistência pulsativa. Começa por aqui. E depois as questões da afinação têm a ver com, mais uma vez, análise da partitura: perceber harmonicamente onde está a [nota] fundamental do acorde, que instrumento [a] faz e, a partir da fundamental do acorde, afinar a quinta e depois incluir a terceira, por esta ordem. Portanto, todos são ensinados a resolver os problemas que vão surgindo e a resolver os problemas que são identificáveis na partitura, e que devem ser logo abordados em ensaio.

Existe um planeamento para o ensaio, perceber onde estão os desafios, e, quando as coisas não correm bem, de uma forma um bocadinho menos planeada, tentar criar uma metodologia para a eficácia. Temos um problema, cria-se uma metodologia e [… ininteligível] de eficácia. Esta é uma

trilogia que eu costumo dizer… […ininteligível]. Há sempre este jogo. E os ensaios são feitos em função deste treino, em função deste tipo de trabalho.

SW: Ok, ok. Eu não consegui "apanhar" todas as palavras quando falou de uma trilogia. Podia repetir?

NI: Sim. É uma trilogia que costumo utilizar em música de câmara e tem a ver com: constatação do problema, [constatação da] metodologia (de resolução) [para o resolver] e, depois, constatação do resultado, do sucesso. São três passos que têm de estar muito bem desenhados, muito bem conseguidos no que se refere ao trabalho.

SW: Nesse sentido, os papéis em ensaio, subordinados à partitura, são sempre de um envolvimento individual que capacita o grupo de ir resolvendo "meio" democraticamente os problemas?

NI: É, exatamente. Por exemplo… vou-lhe dar um exemplo de prática, que é fácil de entender como as coisas se processam. O grupo está num determinado momento em que se começam a verificar problemas de verticalidade [sincronia e ritmo]. O grupo começa a descolar-se no sentido pulsativo. Então, não tem a ver com o oboé liderar ou o fagote a liderar, tem a ver com olhar para o grupo para perceber porque é que o grupo está a descolar, porque é que o grupo está com problemas de verticalidade de ensemble. Há polirritmia e há vários elementos que estão a distanciar os membros do grupo de uma sensação pulsativa comum. Então, tem de se encontrar uma forma de, lá está, analisar o problema, criar uma metodologia – nesta criação de uma metodologia vamos ter [a utilização] um metrónomo vamos baixar o tempo, toda a gente vai tocar menos forte, para que se ouvirem de uma forma produtiva e há uma interação de todos os elementos do grupo para a criação desta metodologia –, [depois] tentar a constatação de um resultado com sucesso. Portanto, todos os elementos têm aqui uma participação democrática e extremamente importante. Não há elementos menos importantes no processo, tanto da análise do problema como na criação da metodologia: toda a gente interajuda e, de uma forma democrática, participa na resolução do problema.

SW: Ok, ok. Acho que agora compreendi. Enquanto professor, como gere o papel de liderança que tem em conjunto com essas relações… Portanto já percebemos que aqui as relações hierárquicas estão subordinadas à partitura e não propriamente ao processo de ensaio… vou só repetir a pergunta, então. Enquanto professor, como gere o papel de liderança que tem em conjunção com essas relações hierárquicas?

NI: Tem a ver com o sentido de esclarecimento cabal que se refere ao resultado que está a acontecer e àquilo que a partitura propõe. Portanto, o professor acaba por ser um mentor e um coordenador absoluto daquilo que seria expectável escutar-se – o resultado perante a partitura – , e [com o papel de] sugerir caminhos de resolução, propor uma discussão no sentido crítico da performance do grupo, para que o grupo possa crescer, no sentido de avaliação e autocrítica, [e] de entender que determinado problema está a acontecer, determinado desafio relacionado com a partitura, e que tipo de metodologia e soluções podem surgir ou devem ser propostas. O professor tem uma função tutorial, [de] mentoria, em absoluto, para guiar os alunos a criar esta solução, no sentido de que há algo para fazerem dentro do ensaio, individual, de grupo, com grande eficácia. Portanto, é como se o professor estivesse a observar de cima todo o processo e estivesse a ajudar a ligar os diversos elementos de constatação, de análise e de criação de uma metodologia de eficácia.

SW: Certo, certo. Na sua experiência, que critérios utiliza para a formação de grupos?

NI: A formação de grupos está associada a dois tipos de critério. Um é possível gerir, que é quando se tem um grupo de alunos e estamos completamente à vontade para definir um grupo em função do repertório que gostaríamos de fazer com determinado agrupamento, no sentido de ser repertório interessante, motivante, etc. Outro fator tem a ver com questões de academismo, no sentido de... temos um grupo de alunos e temos que integrá-los num trabalho camerístico, e temos que encontrar uma solução para estes alunos – que, por vezes, trata-se de um grupo de

câmara menos ortodoxo. Tem a ver com estes dois fatores. Mas, digamos, que o nosso cenário ideal, em que nós tínhamos vários instrumentos à disposição, sem limite de alunos por grupo ou de característica, eu pensaria em juntar instrumentos que formassem grupos de câmara extremamente apelativos no que se refere à prática camerística, ou repertório em questão, no sentido dos alunos terem uma prática académica e camerística extremamente motivante.

Por exemplo, mais um exemplo prático: nós temos um oboísta, um trompista, um fagotista… é essencial que estes alunos tenham uma prática de quinteto de sopros, porque o repertório escrito para o seu instrumento, do ponto de vista camerístico, em quinteto de sopros, é riquíssima em qualidade e dá-lhes uma preparação muito rica do que se refere à heterogeneidade dos diversos instrumentos que interagem, no quinteto de sopros, por exemplo. Esta é sempre uma resposta que se tem em conta para um aluno desta natureza.

Por exemplo, se eu tenho dois ou três instrumentistas de corda, tenho um violino, uma viola e um violoncelo, e tenho um flautista que está pendurado – não tem um grupo – e tenho estes três alunos que precisam também de integrar um grupo e não tenho violinos, eu incluo a flauta neste trio de cordas e vamos fazer repertório de excelência com flauta e trio de cordas. Neste caso, temos quatro quartetos originais de Mozart para fazer com esta formação. Estamos a falar de repertório de absoluta excelência. E torna-se uma experiência muito gratificante para os alunos, passar por esse tipo de experiência. É a evolução disto, percebe? Destes dois fatores.

SW: Ok, ok. Muito obrigada. A música de câmara nas escolas está subordinada ao ano letivo. Entendo que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos alunos e gestão do grupo?

NI: Claro, havendo este espaço, esta janela temporal, é em função disto e em função dos objetivos para o fim de cada semestre, que se faz uma calendarização relacionada com o repertório, tempo de ensaio, tempo de aula, e é em função disto que se cria um repertório e um plano artístico de apresentação. Obviamente, esta janela temporal influencia todas as decisões e todo o tipo de trabalho inerente a este calendário académico. Sim. Não quer dizer que seja uma coisa menos positiva, é simplesmente uma adaptação que é feita em função deste espaço temporal.

SW: Certo, certo. Na formação dos seus grupos, costuma pensá-los em num contexto plurianual ou é realmente de ano a ano? Portanto, ano letivo, ano letivo seguinte e "vai-se vendo" …

NI: Costuma ser anual. Mas, quando os grupos revelam um trabalho que se prevê de grande crescimento e de grande maturação artística, começa-se a desenhar o projeto no sentido de, no ano seguinte, continuar o trabalho que tem vindo a ser realizado. E há exemplos de grupos que depois continuam no ano seguinte, porque que se constatou e fomentou um tipo de trabalho que merecia ter mais tempo de consolidação. Nesse caso, isso, normalmente, é avaliado grupo a grupo e, a meio do ano letivo, vão-se tirando algumas conclusões neste sentido. Acontece, os grupos continuarem. Normalmente, os grupos com um nível de excelência mais elevado, com um nível de empatia e capacidade comunicativa e de trabalho mais elevado.

SW: Sim. Na música de câmara, a atividade dos grupos ocorre, na maior parte do tempo, na ausência do professor. Idealmente, o grupo ensaiará mais tempo do que tem aula. De que forma costuma promover a autonomia dos grupos de música de câmara?

NI: Sim, idealmente, têm mais tempo de ensaio do que de aula. De aula tem uma hora por semana e, idealmente, trabalham mais, no sentido de: eles têm como objetivo, a cada aula, ter uma apresentação como se fosse um concerto semanal. Neste sentido, tendo este objetivo, que é um trabalho que implica um grande esforço por atingir objetivos a curto prazo, inevitavelmente o grupo tem de criar um nível de autonomia elevado para que todas as semanas faça uma apresentação em aula como se fosse um concerto ou um recital. E, neste sentido, há uma responsabilização de os alunos terem semanalmente este propósito e, assim sendo, para conseguir atingir este objetivo, o nível de ensaio tem de ser… ensaio com um tempo adequado a este propósito, com um grande

nível de exigência. Portanto, é a evolução disto: que os alunos vão trabalhando e vão sentindo-se motivados, semana após semana; sentirem um crescimento contínuo e, ao mesmo tempo, sentirem uma maior motivação, semana após semana, na constatação deste crescimento que os leva a estar cada vez mais à vontade de comunicar e de fazer música conjuntos, e a conhecer mais e melhor o repertório.

SW: Certo, certo. Que ferramentas, então, costuma passar aos seus grupos para esta autonomia?

NI: Em aula, são ensinadas diretivas que lhes permitem identificar os diversos desafios que a partitura lança, do ponto de vista técnico, do ponto de vista interpretativo, de maneira que possam conseguir ir identificando estas diversas questões e criando metodologias adaptadas à problemática. Em aula, estas questões são esclarecidas para que possam ser replicadas em ensaio com maior nível de eficácia, de forma a ter um momento final de concerto, um momento final de apresentação, com todas as questões resolvidas (daquelas que foram identificadas, daquelas que foram possíveis de resolver). Isso passa por um tipo de metodologia didática e isso permite depois, em ensaio, utilizar essas ferramentas em concreto.

SW: Ok, ok. Como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios?

NI: Eles têm o objetivo semanal de crescimento e maturação da partitura. E, neste sentido, todas as aulas servem como um guia de como a semana deverá ser realizada, no sentido de fazer crescer os propósitos que foram observados e propostos em aula, no sentido de terem um planeamento muito concreto, no que se refere àquilo que poderá ser elaborado no dia de ensaio. E esse planeamento é como um esclarecimento cabal relativamente ao tipo de metodologia que tem de ser realizado. E todas as semanas temos de chegar a um determinado horizonte. É isso que os motiva a trabalhar e a criar uma metodologia de eficácia, para que todas as semanas sejam constatáveis um crescimento e uma maturação artística plena.

SW: Ok, ok. Na música de câmara, a performance ocorre sem a participação direta do professor. Apenas os alunos se apresentam em palco. Todavia, uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

NI: A resposta é muito simples. O trabalho do professor é, grosso modo, criar autonomia artística a todos os níveis, no que se refere à componente de análise de partituras, resolução de problemas, criação de metodologia e constatação de eficácia. O professor é um guia que os ensina, efetivamente, a criar uma autonomia artística que lhes permita no momento de palco, de apresentação artística, ter todas as questões de facto abordadas e um grande nível de autonomia, porque foi criada uma didática que lhes permitiu criar ou estar com um nível de autonomia elevado. Tem a ver com isso. Tem a ver com, em aula, criar uma metodologia que seja direcionada a esta forma de estar.

SW: Certo, certo. Existe algum trabalho diferenciado no dia da performance e após a performance?

NI: Ah sim, absolutamente. No dia da performance, o trabalho que eu realizo, de mentoria e trabalho de direção artística relacionada com o momento de palco… O que eu faço, enquanto professor, é ter o cuidado de ter a certeza de que os meus alunos vão para o palco com elevado índice de confiança, esclarecimento, prazer absoluto. E o tipo de trabalho que se faz no último ensaio, antes de palco, deve ter em conta estes fatores. Portanto, não vamos trabalhar no último ensaio, ou na última aula, antes do palco, questões que possam vir a trazer um momento de palco com menos entusiasmo, menor confiança e algum tipo de questão emocional que os possa perturbar. [O objetivo é] ter um momento de palco com enorme eficácia e alegria. Portanto, o trabalho "pré-palco" é feito desta maneira. O "pós-palco" é uma revisão crítica daquilo que foi feito e, depois, trabalhamos em conformidade, do ponto de vista mais técnico, para perceber o que é que podemos melhorar relativamente àquilo que foi apresentado. Mas são trabalhos diferenciados, sim.

SW: Ok, ok. Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão?

NI: A coesão... lá está, eu vou-me repetir. A coesão parte de dois fatores. Uma predisposição pessoal para uma comunicação plena e para estar em conjunto com o grupo e criarmos uma capacidade de sairmos de nós próprios e estarmos para e com o grupo. Questão número dois: perceber, na partitura, que elementos são fundamentais para criar coesão. A minha função pessoal, quando eu estou num grupo de câmara a tocar… eu devo perceber qual é o convite que a partitura me faz, enquanto músico camarista, para estar com um sentido de coesão absoluta relativamente àquilo que se vai passando na partitura. Portanto, a coesão tem dois fatores: tem o sentido pessoal do músico, no sentido de uma predisposição de absoluta coesão, comunicativa e interação, reação; e outra [outro fator], a partir daquilo que a partitura nos indica. É uma ambivalência

SW: Sim, sim. Que tipo de estratégias – já falou bastante da motivação… que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de música de câmara?

NI: Os alunos vão-se sentindo cada vez mais motivados quando constatam duas coisas: que vão sendo capazes de resolver os desafios – eu não vou dizer problemas, são desafios – que estão propostos na partitura, do ponto de vista da abordagem estética e técnica; e à medida que se vai criando ferramentas para que estas questões possam ser identificadas e resolvidas, há um maior nível de motivação. Os alunos vão percebendo como é que as coisas verdadeiramente funcionam, da resolução destes pequenos desafios que depois vão permitindo construir a partitura. E, a motivação vem também do facto de os alunos irem percebendo que estão cada vez a mergulhar mais na partitura, no propósito do compositor e naquilo que a obra os convida a comunicar em pleno. E a motivação tem a ver com estes dois fatores: soluções técnicas, ultrapassar vazios técnicos, e, depois, a chegada à proposta performativa, expressiva, artística, que a partitura ensina e convida. É um convite a uma viagem e esta viagem, que se vai fazendo cada vez mais esclarecida, cada vez mais aprofundada, acaba por trazer uma motivação acrescida aos alunos. Há um caminho que se vai percorrendo e este caminho só trará motivação com esclarecimento e com o entendimento que cabal relativamente aquilo que é o propósito do compositor.

SW: Ok, ok. Nesse sentido, então, trata-se principalmente de motivação intrínseca?

NI: Sim, trata-se essencialmente de motivação intrínseca, que é influenciada por questões extrínsecas, não é? Tem a ver com uma leitura de fora de todo o processo e uma coordenação metodológica que lhes permite criar essa motivação intrínseca, que vem do gosto por aquilo que está a acontecer e por aquilo que estão a desenvolver.

SW: Claro, claro. Neste momento, esgotámos as perguntas, eu queria só fazer uma da minha pura curiosidade. Como é que se sente que a sua paixão e amor pela música de câmara é melhor passada para os seus alunos?

NI: Essa é uma questão interessante. Se calhar, os meus alunos iriam responder melhor do que eu, no sentido da constatação dessa paixão, desse entusiasmo. Eu sou um entusiasta nato pelo que tem a ver com a interpretação musical e a interpretação musical em grupo; o fenómeno da música de conjunto é algo que me apaixona imenso. Portanto, quando ensino, estou a passar também uma mensagem de amor, uma mensagem de uma entrega pessoal, e não de algo que é superficial. E isto só se pode conseguir e fazer, esta nossa atividade artística e, especialmente, a música de câmara, com muito amor mesmo. E amando a arte maior, que é a música, nós conseguimos uma sensação de felicidade plena e eu digo-lhes várias vezes, antes de entrarem em palco, sejam felizes, porque é necessário procurar esta felicidade. Os alunos têm de constatar de uma maneira muito imediata que aquilo que nos move e é o amor que tens pela música o amor que tens por esta arte maior. É isso que me move. Manifesto com muita facilidade esse amor e creio que se constata que passo para eles esse entusiasmo; e eu quando

ouço os meus alunos em palco, percebo que está lá um bocadinho dessa minha forma de estar, também porque lhes passei essa conduta, essa forma de estar relacionada com amar as coisas com plenitude. O que estão a fazer, tem de passar que o estão a fazer com amor e não num sentido superficial, seja do que for, mas com profundidade, com um entrega total, com um amor profundo pelo que estão a fazer. Isso depois transforma-se no resultado e na performance. É isso.

SW: Claro, claro. Nesse sentido, o seu papel como professor e como orientador trata-se, essencialmente, de ser um modelo, de modelar o que é fazer música de câmara?

NI: Sim, inevitavelmente, de acordo com a minha experiência de ensino e de experiência performativa, artística, de palco, muitos anos de experiência, acaba por ter um papel também modelador dos meus alunos e daquilo que é a prática de música de câmara, efetivamente. É feito um pouco à maneira daquilo que tem sido a minha vida, a minha prática e a minha forma de estar didática.

SW: Ok, ok. Professor, eu só lhe posso agradecer profundamente…

NI: De nada. Boa continuação do trabalho! É um tema extremamente interessante.

SW: Muito obrigada. Entretanto, farei a transcrição desta entrevista e mal a tenha transcrito, enviarei para si para poder, se assim entender, rever alguma resposta, clarificar algo que sinta que não pôde explicar até ao fim. Terá a oportunidade de rever as suas respostas se assim entender. Mais uma vez agradeço imenso. Muito, muito obrigada.

NI: De nada, Sofia. Adeus.

SW: Obrigada. Com licença.

D. Entrevista a Paulo Jorge Ferreira

Às 13h30 do dia 23/06/2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

Sofia Weffort: Olá! Bom dia, consegue ouvir-me?

Paulo Jorge Ferreira: Olá!

SW: Está tudo bem, professor?

PJF: Tudo, tudo.

SW: Ainda bem, ainda bem. Antes de mais, agradeço a disponibilidade. Fico mesmo muito grata. Espero que, deste trabalho, surjam conclusões interessantes, mais informação, um bocadinho mais de sistematização deste tema. Estou entusiasmada com isto e agradeço mesmo muito a sua disponibilidade.

PJF: É um prazer. Olha, diz-me qual é que é o nome do tema?

SW: Relações interdisciplinares entre a ginástica acrobática e a música de câmara, mais especificamente: os papéis do professor na dinâmica do grupo.

PJF: Então, interligaste aí a ginástica com a música?

SW: Sim. Agora estou a fazer entrevistas a professores de música de câmara. Escolhi fazer a professores de ensino superior e a treinadores de acrobática de competição.

PJF: Muito giro. Um resultado muito acrobático!

SW: Sim! Acho que vai ser giro. Podemos começar, professor?

PJF: Sim, deixa-me só… eu tinha aqui apontadas umas coisas, só para não me ir [esquecendo]… eu tenho aqui um documento onde pus só uns tópicos…

SW: Claro! Talvez… começaria por lhe pedir para fazer uma breve contextualização do seu trajeto na música de câmara, desde aluno para professor e para professor do ensino superior. Como é que isto surgiu?

PJF: O acordeão, no fundo, tem um trajeto um bocadinho estranho, digamos, porque eu… fiz o curso quando já tinha uma idade adulta, porque o curso surgiu em 1994… já não tenho a certeza, … talvez 1992, por aí. E eu fui das primeiras pessoas que [o] fiz. Fizemos [o curso] umas duas ou três pessoas, digamos assim, tudo um bocadinho a correr. Como já tínhamos muitos anos de experiência a tocar, o curso foi feito em dois ou três anos. Estou a falar do Curso Secundário porque, na altura, não havia ainda [Curso] Superior. Conclusão: eu, como estudante, acabei por fazer muito pouca ou quase nada de música de câmara, porque, quer dizer, nem sequer havia um ensino artístico do acordeão nos conservatórios, nas academias, não é?

Eu tinha um amigo, o Pedro Santos, e tocávamos os dois em duo, mas era por gosto. No fundo, aquele percurso académico que, normalmente, os alunos têm de instrumento, eu não o tive. Aliás, comecei a tocar profissionalmente em música de câmara sem nunca ter feito música de câmara como estudante; portanto, é um percurso um bocadinho estranho, ao mesmo tempo. Mas pronto… depois, fui fazendo muita música de câmara com cordas, com sopros. Nomeadamente, no início da minha atividade profissional, fiz muitas coisas, muitas obras do [António] Victorino d'Almeida que tinham acordeão… e fui começando a fazer música de câmara, talvez por aí. Depois, ao longo dos anos, tenho vindo a fazer muitas coisas, às vezes até me perco um bocado na quantidade de grupos que tenho.

Acho que a música de câmara é muito importante na formação. Como fui sempre incentivando…. Às vezes, nem tinha horas para fazer [dar aulas de música de câmara], mas até

com duos de acordeões, quartetos de acordeões [juntando os seus alunos], fazendo [música de câmara]. E, depois, havia sempre aquela alegria de juntar outros instrumentos com o acordeão. Acho que era fundamental. E, para o desenvolvimento do instrumento, era muito importante. As coisas foram crescendo de uma forma um bocadinho arcaica, digamos. Mais tarde, no Ensino Superior [enquanto professor], comecei a tentar fazer música de câmara com acordeão, com regularidade. Na ESART [Escola Superior de Artes Aplicadas], depois, fez-se muita coisa. Ao longo dos anos, tem-se feito muita coisa. Tenho também dado músicas de câmara sem ser com acordeão, como também acho que tu sabes, especialmente aqui, no Conservatório [Escola Artística de Música do Conservatório Nacional]. É um pouco isto. A música de câmara é algo que eu gosto muito, realmente gosto muito. Todos os anos tenho sempre três, quatro grupos – uns na ESART outros aqui no Conservatório –, eu acho que só não fiz música de câmara ainda com harpa e tuba! Acho que são esses os instrumentos que faltam, de resto penso que já fiz quase tudo: quarteto de cordas, quintetos de sopros, grupo com percussão, trios com piano, quartetos com piano, diversos grupos com acordeão, claro… é algo que realmente me fascina e que gosto muito. Tem sido uma coisa que tem sido contínua, esta loucura.

SW: Obrigada, obrigada. Agora as perguntas! No caso da música de câmara, a palavra que se utiliza para o orientador do grupo, na língua portuguesa, é professor. Todavia, na língua inglesa, é *coach*, o que pode ser entendido por treinador, sendo as aulas designadas por sessões de *coaching*. Acha que estas duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si, ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado, e porquê?

PJF: No fundo, o professor acaba por ter um papel de treinador. Acho que a palavra, no fundo, se pode considerar válida, também porque os professores, muitas vezes, assumem um papel de conciliador das diversas formas de estar, de ser dos elementos do grupo; portanto, no fundo, é aqui um encontro de ideias, de tentar conciliar estas diferentes personalidades – que, às vezes, existem entre os diversos elementos dos grupos. É harmonizar um bocadinho a música entre eles, não só musicalmente, mas também, às vezes, nas formas de estar. No fundo, o [termo] treinador também é válido para a música.

SW: Só a título de curiosidade, qual é a palavra que sente ressoar mais consigo, na sua prática pedagógica, no que toca à música de câmara?

PJF: É uma pergunta difícil. Sim, acho que a ideia de grupo, em si, é muito importante. Não pensarmos individualmente, mas… aliás, há uma coisa que, se calhar, pode ser giro ir de encontro ao que estás a perguntar, que é: eu costumo dizer muitas vezes – não sei se, quando fizeste com o Ronison [duo de violino e acordeão na ESART], se aconteceu alguma vez isso ou não –, mas que o duo, o trio, o quarteto é um instrumento. Portanto, sintam-se como se fossem um só instrumento. Isto é dizer, um bocadinho, que devem estar muitos juntos, não só musicalmente, mas humanamente. Todos caminharem nas mesmas ideias, sentirem que é importante cada nota que tocam, fazê-lo com muita alegria, muita determinação, e sentirem-se importantes, todos. No fundo, a ideia de grupo prevalecer, ser sempre determinante. Não a individualidade, mas o grupo. Sintam como se fossem um só instrumento, o que está a soar é um único instrumento. É como se fosse uma orquestra: têm de estar todos na mesma onda.

SW: A música de câmara é uma atividade social e, como tal, implica a interação de várias pessoas. Quais considera serem as regras de conduta mais importantes para o bom funcionamento de um grupo?

PJF: Para que o grupo, realmente, funcione bem, é importante muito empenho de todos os elementos, um grande compromisso de todos, espírito de grupo, colocar sempre o grupo à frente do individual. Acho que isso é importante. E, juntando estas três componentes, o empenho, o compromisso, o espírito do grupo, podemos, à partida, depois, ter benefícios no aspeto musical e no aspeto do bom funcionamento do grupo nos vários sentidos – não só musicalmente, mas também humanamente.

SW: Como são explicitadas estas regras aos alunos? Quem diz "estas", talvez não só estas três primeiras, três principais, mas as regras de funcionamento do grupo?

PJF: Há uma coisa que eu devo dizer…, que não penso muito naquilo que faço… aqui no meu caso particular, é uma coisa muito instintiva e muito "no momento", não é? Eu acho que é algo que, à partida, os alunos não têm muito por onde fugir. Se o professor for um bom exemplo, tiver uma boa conduta, quer humana quer profissional, à partida, é logo uma grande vantagem para que os alunos percebam… se eu estou a ter uma boa [conduta] – no caso de fazer isto bem, muitas vezes não consigo, se calhar –, mas, no caso de ter uma boa conduta, os alunos sentem que também têm de responder de uma forma igual. Se eu dou um mau exemplo, é natural que os alunos, depois, também não levem muito a sério aquilo que eu estou a dizer, seja em que aspeto for. Se eu der um bom exemplo, se eu tiver uma boa forma de conduzir todo o processo, essas regras acabam por ser fáceis de passar e nem é preciso falar nelas, são lidas nas entrelinhas. Se eu passo [para os alunos a ideia de] que estou com interesse em que o grupo funcione bem, se eu passo que estou empenhado, se eu passo que estou com alegria por ajudar as pessoas, à partida, o grupo vai corresponder bem também e não há necessidade de eu estar a dizer tudo…eu acho que deve funcionar assim, que deve funcionar com naturalidade. Obviamente, por vezes há casos em que há grupos que são mesmo muito difíceis de funcionar e, depois, as coisas não correm bem. Mas, quando as pessoas são "normais", não é?..., não se trata de serem muito bons alunos, mas que respondam de uma forma natural e sejam honestos e verdadeiros. Não é necessário, digamos, ditar regras assim com tanto rigor, porque as coisas acontecem de uma forma natural.

SW: Ok, ok, obrigada. Na música de câmara, cada músico tem uma parte e papel musicais a desempenhar, subordinados ao instrumento e repertório a executar. Historicamente, era comum a proeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança. Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os músicos e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

PJF: Eu, normalmente… normalmente ou quase sempre, tento que não haja ninguém no grupo – mesmo que eu sinta que há um elemento ou outro no grupo que tem mais características de poder ser líder ou que tem mais condições musicais –, tento que haja uma responsabilidade idêntica de todos. Penso que não deve haver responsabilidades diferentes, até porque isso, se calhar, depois, pode causar que uns se sintam menos importantes. Acho que é importante todos sentirem que a sua participação é muito válida. Eventualmente, se houver aquele sentido em que há alguém que é mais importante, [isso] até pode ser prejudicial para o bom funcionamento do grupo. Considero que é importante que todos sintam que têm o mesmo grau de responsabilidade. Eu acho que, no geral, poderá funcionar bem assim, todos sentindo que têm a mesma importância. Vão ficar todos mais atentos. Não deixar aquela ideia de que "há alguém que é mais importante", [pois isso] pode até causar algum constrangimento, digo eu.

SW: Ok, ok. Neste caso, em vez de relações hierárquicas, [pensarmos em] relações equitativas ou igualitárias para a pergunta que eu vou fazer [de acordo com a resposta anterior] … de que forma o estabelecimento destas relações – como [o PJF] estava a falar delas – pode contribuir para o sucesso do grupo?

PJF: É como estava a dizer… se todos se sentirem importantes e que têm valor, e que o que fazem, cada um, individualmente, tem valor, o índice de motivação de todos será melhor, porque sentem que cada um tem um papel desafiante. O seu papel é igualmente valorizado por todos, pelos colegas, pela pessoa que está a orientar, tendo, cada um, de sentir que está ali e que a sua dinâmica, a sua entreajuda, é importante em igual circunstância para todos. Acho que vais ter mais motivação e vais-te sentir mais confiante e mais capaz de dar o teu contributo para o sucesso do grupo.

SW: Sim, sem dúvida. Enquanto professor, como gera o papel de liderança que tem, em conjunção com estas relações entre os membros do grupo?

PJF: É um bocadinho aquilo que eu já falei atrás. Esta minha liderança… eu tento que ela aconteça de uma forma muito natural. Tento, se calhar, às vezes, não consigo, mas, pelo menos, tento não impor nada de especial. Tento que as coisas vão fluindo. Isto também tem muito a ver com os grupos. Quando eu sinto que os grupos são, de alguma forma, [constituídos por] pessoas que dá para termos um bocadinho mais de familiaridade, e que funcionam bem, e que são respeitadores… [Com esses grupos] eu dou muita liberdade a toda a gente. Eu acho que nunca tive, e penso que nunca vou ter, aquela coisa "muito do professor", muito no sentido "eu estou aqui, sou professor e sou muito importante, e vocês têm uma distância muito grande, porque eu sou professor". Não tenho muito esta ideia. Às vezes, com determinados alunos, eu tenho, de mudar um bocadinho, porque, por vezes, não há uma boa conduta dos alunos e, aí, tenho de ser um bocadinho mais "severo", entre aspas. Mas, se estivermos a lidar com pessoas "normais", digamos, acho que tudo acontece de uma forma natural. Não vale a pena estar a impor nada, porque as coisas devem acontecer com simplicidade. E tentar também, no fundo, passar a ideia de que as coisas não funcionam se não tivermos todos uma grande vontade de evoluirmos e de aprendermos uns com os outros. Há que haver essa simplicidade e essa honestidade de aprendermos, de estarmos em harmonia para que as coisas funcionem, para que todos fiquem contentes. É um pouco isso.

SW: Um bocadinho a título de curiosidade, entende o professor como parte integrante do grupo ou parte exterior ao grupo?

PJF: Eu penso que é parte integrante. Acho que o grupo funciona bastante melhor se as pessoas, se os elementos, sentirem que professor está muito junto, que está muito conectado, que está muito interessado em que a música que se está a produzir seja feita de uma forma interessante, que contagie o público. Acho que o professor… quer dizer, aquela situação de dar-se a aula e vir-se embora e depois não ter mais nenhuma convivência afetiva com o grupo, pode pôr, um bocadinho, o grupo à margem. Evidentemente, há grupos que precisam de menos apoio do professor, porque têm mais autonomia, mas, de uma forma geral, quer dizer, acho que é como em tudo na vida. Nós sentimos mais amizade pelas pessoas e mais envolvência… E não é preciso dizermos que gostamos muito da pessoa. É preciso que as outras pessoas sintam, no dia a dia, que isso está presente, porque podemos dizer qualquer coisa… eu posso dizer que sou chinês, posso dizer que… etc., etc.… consigo dizer isso tudo, mas, depois, fazer é que é mais difícil. Mas, pronto. Esta ligação… acho que é muito importante [tê-la] com os alunos, com o grupo.

SW: Ok, ok. Na sua experiência, que critérios utiliza para a formação dos grupos?

PJF: Há duas vertentes nesta tua questão. Por um lado, acho que é muito importante, durante o percurso académico, os alunos fazerem aqueles grupos mais tradicionais, que têm muito repertório, por exemplo: o Quarteto de Cordas, o Trio com Piano, o Quinteto de Sopros. Grupos que, futuramente, vão ser, certamente, escolhas importantes na vida profissional. Por outro lado, acho que é também importante [os alunos] fazerem alguns grupos mais atípicos, para, no fundo, juntarem ao [repertório] clássico, digamos, uma experiência mais ampla, que lhes trará, com toda a certeza, benefícios na sua vida profissional futura, não é? Porque… se não experienciarem determinados ambientes musicais, determinadas sonoridades, determinados efeitos no instrumento, determinado tipo de repertório, depois não vão estar muito preparados para determinados trabalhos que surjam, porque, ao olharem para a partitura, como nunca abordaram aquele estilo musical, acham, depois, que não são capazes de fazer, ou aliás, depois até nem se interessam por fazer, porque acham que é muito complicado, acham que é algo um bocadinho estranho. Assim, se levarem esta amplitude de abordagem, fazendo repertório e grupos mais atípicos, na minha opinião, vão ficar bastante mais bem formados. E [esta] é uma das premissas que eu tenho, realmente. Como tu sabes, também tiveste esse contacto, em que acho ser importante passar-se por tudo, para, depois, corresponder às coisas [oportunidades de trabalho]. Agora estava-me a lembrar de uma coisa. Por exemplo, tu, se calhar, quando fizeste aquela obra da Sofia

Gubaidulina, para ti foi, talvez, relativamente simples, mas só porque passaste por alguma coisa, anteriormente, que te fez dizer que era perfeitamente normal fazer isso [essa obra], mas eu, por exemplo, quando convidei as pessoas para tocar, se eu fosse convidar outra pessoa que não conhecesse, não tinha a certeza se esse músico teria abertura de espírito para poder fazer aquele trabalho, não é? Podia considerar que era uma coisa muito vanguardista, e, no fundo, até não é nada [vanguardista], mas porque nós passamos por aquilo com alguma naturalidade ao longo do processo. Isso é um exemplo.

SW: Nesse sentido, então, para a formação dos grupos, tanto utiliza o critério do enriquecimento da experiência dos alunos, tanto pela exploração de repertórios convencionais como pela exploração de repertórios menos convencionais?

PJF: Exatamente, sim, acho que é importante essa duplicidade. No caso do acordeão, é sempre um bocadinho mais complicado porque, como o acordeão é um instrumento recente, o repertório é sempre mais atual. Se estiver a fazer música de câmara com um quarteto de cordas, há uma grande diversidade. No caso de instrumentos mais recentes, é mais difícil [encontrar repertório "convencional"]. Mas eu aqui estou a referir… por exemplo, tu, como violinista… um aluno de violino, no seu percurso académico, fazer diversas coisas, fazer um quarteto de cordas e, depois, fazer, por exemplo, um trio de acordeão, violino e violoncelo, [esse aluno] vai ter completamente [acesso a] mundos diferentes, naturalmente.

SW: Claro, claro. E, nesse sentido, alguma vez esteve em posição de poder formar, por exemplo, uma classe de música de câmara, ter as peças todas do puzzle e escolher, o professor, os critérios de formação dos grupos?

PJF: Escolher o grupo em si? Os instrumentos, estás a dizer?

SW: E os alunos, por exemplo… se alguma vez teve o papel de coordenador, em que tinha de escolher os grupos, fazer os grupos?

PJF: Olha, é uma coisa, por acaso, é um assunto que… tanto na ESART como no Conservatório, há uns anos era muito mais fácil. Havia um bocadinho mais de liberdade. É um sinónimo dos tempos. Por exemplo, havia, às vezes, alunos que chegavam ao pé de mim – eu nem os conhecia – e diziam "gostava de fazer, para o ano, música de câmara com acordeão", e, depois, eu dizia "Ok, porreiro" e, então, os próprios alunos conheciam colegas que achavam que também eram interessantes e conheciam um acordeonista, eles próprios... Ah, eu indicava as formações. Por exemplo, existe repertório "porreiro" para acordeão, violino e violoncelo. Então, arranjavam um aluno de violoncelo e, autonomamente, formavam-se [enquanto grupo]. Ou então, eu também fiz isto várias vezes, telefonava a um professor de violoncelo ou de violino, conforme o caso, e tentava eu, digamos, organizar os grupos. Aqui no Conservatório era a mesma coisa. Agora, há uns anos, esta parte… sinto que é mais difícil. Por uma gestão dos horários dos professores, de equilibrar mais as coisas por toda a gente, é mais difícil neste momento. [Agora] é mais o coordenador da disciplina e o Conservatório ou a escola que acabam por ter um papel mais de decisão neste contexto, o que, por um lado, às vezes não é tão bom, porque os alunos são atirados para um grupo assim de para quedas e, depois, acabam por até não gostar… às vezes, até as próprias relações dos alunos não são tão boas. Por isso, é um significado, um bocadinho, dos tempos desta altura.

SW: Sim, sim, esta é uma pergunta assim mais para a "burocracia" do processo, não é?

PJF: Sim, sim.

SW: A música de câmara nas escolas está subordinada ao ano letivo. Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativas dos alunos, e gestão do grupo?

PJF: Sim, de alguma forma, limita as escolhas na condução do grupo. Sim. Quer dizer, depois, às vezes o que é que acontece? O tempo acaba por encarregar-se de gerir o que o grupo vai fazer no futuro. Às vezes, há grupos que se pensa que é [só] para este ano letivo, mas, devido a terem funcionado muito bem, acabam por fazer mais um ano – às vezes até dois – e, às vezes, há grupos que funcionaram bem, ou funcionaram suficientemente bem, e são realmente só para aquele ano letivo. Tem muito a ver como as coisas acontecem. Mesmo que seja pensado para um ano letivo, depois, tem muito a ver com o que se passa. Se, durante o ano, os elementos se derem bem, se funcionarem bem, se o professor conseguir fazer uma boa gestão como treinador… às vezes, mesmo que a gente tenha pensado nisso, o grupo acaba por continuar no ano seguinte; portanto, não é muito linear a questão de, quando se constitui um grupo para aquele ano letivo, ser só para aquele ano letivo ou não. É conforme o que vai acontecendo.

SW: Certo. Portanto, na sua opinião, o processo começa por ter os objetivos obrigatórios, sejam curriculares ou de obrigação de repertório para um exame, e eventualmente, de acordo com o próprio desempenho e desenvolvimento do grupo, é que se pode expandir no tempo o grupo?

PJF: Claro, claro.

SW: Ok, ok. Na música de câmara, a atividade dos grupos ocorre, na maior parte do tempo, na ausência do professor. Idealmente, o grupo ensaiará mais tempo do que tem aula. De que forma costuma promover a autonomia dos grupos de música de câmara?

PJF: Pois… também é mais uma pergunta difícil. Há muitos grupos… eu devo dizer, na verdade, que há muitos grupos que, eu vendo que funcionam bastante bem – ou bem –, como vejo que eles têm esse empenho, essa responsabilidade, sinto que não é muito necessário estar a dizer-lhes que devem ensaiar "X horas", que devem fazer "aquele repertório", porque sinto que eles têm autonomia e têm muita vontade e muita alegria em fazer isso. Com os outros [grupos], que não funcionam tão bem, é que eu, às vezes, tenho de ser um bocadinho mais cuidadoso nesse aspeto e falar-lhes da importância dos ensaios, a regularidade de ensaios… fazer passar que a música não é como uma disciplina em que, quando fazemos um exame, o professor não dá conta se pensámos mal e depois respondemos bem – porque [nas outras disciplinas] temos tempo para pensar e tempo para escrever, ou até dá para fazer ali um remendo, riscar [algo]. Na música, as coisas têm de sair bem à primeira, não podemos voltar atrás; portanto tem de haver uma grande disciplina. Isto quer dizer que há muitos grupos que, às vezes, andam ali a enrolar, e depois chegam às últimas semanas antes do exame e estudam muito. E esquecem-se que isso, muitas vezes, não funciona, porque o percurso para trás não foi feito com qualidade.

Neste tipo de grupos [com menos autonomia], eu tenho de ser um bocadinho mais rigoroso e procurar que eles tenham hábitos de estudo em conjunto, falar na importância da aproximação entre os elementos do grupo – do nível pessoal – que os ensaios causam, porque o ensaio não é só a parte musical, mas também é a parte da convivência, da parte de se conhecerem. O conhecimento de cada elemento é importante, até na própria forma de tocar. E isso depois nota-se: a pessoa, a sua forma de ser, tem muito a ver com aquilo que se ouve, com o que ela toca. Às vezes, isto passa um bocadinho despercebido, mas é. Eu, às vezes, conforme vou tendo alguma experiência, antes de ouvir uma pessoa que nunca ouvi tocar, pela sua forma de ser, não me engano muito no tipo de som que essa pessoa apresenta quando toca. É engraçada esta ideia. Tem muito a ver, a forma como soa com a sua própria forma de estar, no seu dia a dia. Eu já estou aqui um bocadinho a fugir à questão. É um bocadinho isto. Principalmente com os grupos que eu sinto que são um poco mais frágeis no aspeto do estudo com regularidade, eu tenho de ser um bocadinho mais colaborativo na questão de lhes fazer passar que é muito importante [estudar]. Normalmente, é muito mais fácil lidar, sem dizer nada, com grupos que não necessitam disto, do que com os que necessitam, porque, mesmo dizendo, eles não levam muito a sério, e às vezes é difícil.

SW: Que ferramentas tenta incutir aos grupos sobre a forma de resolver questões, sejam musicais sejam mais interpessoais, em ensaio, na sua ausência?

PJF: Uma coisa que eu considero importante… e, com a facilidade de hoje, em que podemos, através dos telemóveis, gravar, acho que é importante gravar, porque, quando tocamos, o que ouvimos é uma parte diminuta do que está a sair, efetivamente, e, muitas vezes, estamos com a ideia de que o que estamos a passar para o público é uma coisa e, na verdade, às vezes, é um bocadinho diferente. Às vezes, até para melhor! Por vezes, pensamos que não está a sair tão bem e, depois, quando vamos ouvir, até está melhor; mas, muitas vezes, também acontece o contrário. Portanto, eu acho que uma das ferramentas que se deve sempre passar [aos alunos] é, no final do ensaio ou no meio do ensaio – conforme acharem melhor –, fazerem uma gravação, para depois ouvirem todos [juntos] e concluírem se aquilo que estão a fazer está de acordo com que foi planeado pela pessoa orientadora [professor]: o tipo de ambiente musical que estão a criar, o fraseado, o tempo, etc., a qualidade, o equilíbrio… Portanto, a gravação é importante.

Depois, é a disciplina que também têm de ter, não é? Escutarem-se uns aos outros, de serem muito rigorosos musicalmente, para fazerem as coisas de acordo com o que está escrito na partitura. Temos de ter esse respeito pelo que está escrito, pelos compositores. E pronto, é um bocadinho por aqui.

SW: Mais no início, o professor tinha referido a questão do orientador, do professor, ser alguém que "rege" – não me está a vir outra palavra – pelo exemplo. Tem ideia se os seus grupos utilizam o seu exemplo? Por exemplo, na minha experiência, eu e Ronison [duo de acordeão orientado por PJF] fazíamos muito, em ensaio, fazermos as mesmas perguntas que o professor nos fazia [em aula]. Tem ideia se isso costuma acontecer? Ou seja, aquela questão do exemplo estava a funcionar para nós, porque nós estávamos a aprender a fazer as perguntas que nos permitiam, depois, tomar decisões sobre interpretação e tudo mais. Tem ideia se isso costuma acontecer mais?

PJF: Olha, eu… é um bocadinho... como é que hei de dizer? Em tudo o que faço na música, a maioria das coisas não penso muito. Às vezes, pode dar a ideia de que penso, mas não penso. E isso que me estás a dizer, eu acabo por achar que é natural. Mas… aquilo que eu faço não é com a intenção de que vocês fiquem… nem de vocês, nem seja quem for… a pensar "ah, aquele gajo faz as coisas muito bem, muito certinho". Eu não faço nada com essa ideia. Se calhar, [esta entrevista] é das primeiras vezes que eu estou a pensar nisto. A sério. Não faço com essa ideia. Agora, eu acho que isto é um bocadinho transversal a tudo. Se eu consigo fazer-vos acreditar, em determinada altura, conseguir com que vocês acreditem que aquilo que eu estava a dizer era válido, então, aí, já venci. Já consegui uma coisa gira. Fazer-vos acreditar, ou fazer acreditar as pessoas às vezes não é fácil, não é? Porque colocam dúvidas, ou acham que deve ser de outra forma, ou não concordam mesmo. Portanto, se a pessoa que está a orientar consegue passar uma mensagem positiva e fazer com que as pessoas, que estão do outro lado, acreditem, é muito importante. Acho que é muito importante, pelo menos, experienciarem aquilo que a pessoa que está a orientar indica. Por exemplo, às vezes passa-se uma coisa muito gira que é: eu estou a pensar em fazer as coisas de uma forma, mas, depois, os alunos fazem de uma determinada forma que eu não estava a pensar; no entretanto, eu digo-lhes assim "o que estão a fazer é muito giro" e, então, deixo que as coisas fluam, exatamente, da forma como os alunos estavam a tocar, estás a perceber? Portanto, o aspeto da liderança, quer dizer, eu acho que ninguém é líder porque quer, mas, sim, porque acontece naturalmente. Eu já me dei [conta], muitas vezes, por exemplo, que estava a liderar, mas sem querer. Não tinha essa intenção de todo, estás a ver? É um bocadinho isto.

SW: Que interessante. De certa forma, também já respondeu a esta pergunta. Se quiser acrescentar alguma coisa… como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios?

PJF: É a tal coisa. Se eu vir… por exemplo, com o teu grupo com o Ronison, eu nunca me preocupei, de todo, com isso, porque tinha a certeza de que vocês tinham essa naturalidade, de fazer isso. A única coisa que eu dizia era "para a semana, estudem esta peça ou aquela" ou "estudem esta parte", porque achava que tínhamos de equilibrar nesse ponto o estudo, para as coisas ficarem mais equilibradas em termos de qualidade. Mas nunca tive essa preocupação, porque sabia perfeitamente que vocês iam estudar. Às vezes, quando são os grupos mais difíceis de conquistar, nesse sentido, até digo "vocês têm de fazer um ensaio de hora e meia" – ou de uma hora, conforme as idades deles – e "vocês têm de programar o estudo em cada ensaio"; mas, no fundo, gostava muito de nunca fazer isso e deixar essa gestão para o próprio grupo, os grupos terem essa responsabilidade e esse empenho. Eu acho que, de acordo com aquilo que eu programo – porque isso eu programo sempre: "na próxima aula vamos ver isto, aquilo e aquilo" –, [posso] deixar que os alunos tenham essa naturalidade de fazer [programar o ensaio]. Mas pronto, às vezes, não resulta.

SW: Então, na sua prática, costuma orientar os grupos, semanalmente, ao nível dos objetivos da semana seguinte, [mas] não propriamente da forma de ensaiar para a prossecução desses objetivos?

PJF: Sim. Não tenho muito por hábito… mas eu acho que, nas entrelinhas… ou seja, se eles forem inteligentes, aquilo que nós abordámos e aquilo em que eu insisti mais – que não estava tão bem, naturalmente, durante a aula –, eles vão perceber o que é que têm que melhorar, estás a ver? Se estiverem atentos e se eu for "chato" em determinados compassos, em determinados pontos que fizemos várias vezes, é porque aquele bocadinho ainda não está com uma qualidade suficiente e, naturalmente, se forem inteligentes, vão tentar melhorar esses pontos.

SW: Ok, ok. Na música de câmara a performance ocorre sem participação direta do professor – apenas os alunos se apresentam em palco. Todavia, uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor. Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo da performance até ao momento pós-performance?

PJF: Eu acho que, realmente, o papel do orientador é de extrema importância. Fazer passar a alegria, o prazer de tocar, o sentido de que somos atores – quando estamos a tocar, somos atores, temos de contagiar o público…. É o nosso ganha-pão. Às vezes, não é um ganha-pão tão reconhecido como devia ser, mas pronto, as palmas do público, quando são verdadeiras, são uma valorização da nossa determinação, do nosso entusiasmo pelo estudo. E isto é… se conseguimos contagiar o público de uma forma significativa, durante o concerto, acho que isso é bastante importante, e é uma das premissas que tenho como músico, também, não só como pessoa. É importante o nosso contágio ao público, não é? Se calhar estou aqui um bocadinho a fugir ao que perguntaste, mas a dinâmica toda que se cria numa aula – a alegria de tocar, o prazer de fazer música, o prazer de estar sempre com vontade de melhorar e de extrair coisas bonitas, de uma coisa tão híbrida como é um papel de música ou um tablet, ou seja, uma coisa morta, não é? Acho que é extraordinário tentarmos trasformar uns sinais musicais numa força grande para que o público que, muitas vezes, não sabe música – eu acho que, quanto menos sabem de música, mais válida, se calhar, será a sua apreciação, porque estão a sentir com toda a ingenuidade, digamos, o que nós estamos a passar [para o público]. E se formos bons atores, no sentido de passarmos, também, de forma muito genuína o que está escrito no papel, acho que estamos a ser felizes e, acima de tudo, a fazer o público feliz, o que é muito importante.

SW: Gostaria de perguntar "um raminho" da questão. Nota se o seu papel, enquanto orientador, é diferente nos dias de performance e após a performance? Se é algo constante ao longo de todo o processo ou se, nesses dias tem funções acrescentadas ou "retiradas"?

PJF: Ah, sim, estou a perceber. Tem muito a ver com os grupos, psicologicamente, como é que eu sinto os grupos. Mas, de uma forma geral, eu tento – tento, não sei se consigo, mas tento – , principalmente nos dias anteriores ou no próprio dia, não criar muita ou alguma pressão nos

alunos, quer individualmente, quer no grupo, para que eles não sintam uma obrigação de tocar bem, porque não vai resultar e até não é inteligente, da parte do orientador, porque vai colocar demasiada pressão nos elementos do grupo. O processo tem de ser antes. A exigência tem de ser antes, porque, se tudo for bem conduzido anteriormente, à partida, existirão ferramentas suficientes para que, depois, haja uma probabilidade acrescida de tudo acontecer de uma forma interessante. Portanto, não vale a pena estar a exigir nada no momento ou nos dias anteriores…, portanto, quando dizes pós-performance, é depois do concerto, é isso?

SW: Sim, desde a performance terminar, por exemplo, até a aula seguinte, inclusive ou não.

PJF: Sim, eu acho que é muito importante o aspeto de… por exemplo, imagina que não corre muito bem um concerto – ou uma performance qualquer, um exame –; acho que é importante, se houver alguma coisa a abordar, que se tente melhorar de uma forma cautelosa e com inteligência, para que o grupo não fique com alguma coisa negativa, psicologicamente: que não fique triste, que não fique desmotivado. Portanto, acho que é importante essa abordagem ser muito inteligente da parte do orientador, para que as coisas depois, no futuro, corram melhor, no caso de ser essa a necessidade.

SW: Ok, ok. Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão?

PJF: Tenho de explicar que, para que exista essa coesão, é realmente importante que todos os músicos do grupo se sintam importantes. O papel de cada um é determinante no produto final a apresentar no concerto, por exemplo, ou num exame, numa prova. Todos têm de se sentir motivados pela sua importância. Acho que isso é importante para que o grupo sinta unido. Por exemplo, por vezes, numa determinada obra em que parece que o papel de determinado instrumento ou é muito fácil ou, olhando para a partitura, parece que é pouco importante, tem de se dar sempre a ideia de que, se não houver aquela nota longa que está ali durante quatro compassos, se ela não for tocada com profundidade, com alegria, conforme o carácter necessário, se calhar, a peça pode perder muito. Porque, às vezes, parece que estamos ali a "encher chouriços" com uma nota, ou a tocar uma coisa sempre igual… agora estou a divagar um bocadinho… parece que não é importante, mas poderá ser muito importante, ou até mais importante do que o solo que está a acontecer, por parte de quem, nesse momento, está a ser solista… se a pessoa que está a fazer o solo só ouvir a tal nota que parece menos importante ser tocada com muita delicadeza, de forma muito furiosa – conforme o carácter necessário –, vai tocar ainda melhor o seu solo. Resumindo, acho que é importante passarmos [para os alunos] que todos devem estar a um alto nível, para que a interpretação de uma partitura resulte, seja de que forma for.

SW: Claro, claro. Nesse sentido, além de explicar, existem estratégias que experimenta fazer para evidenciar esta responsabilidade partilhada e importância individual?

PJF: Normalmente, quando escolho o repertório, eu tento sempre perceber se estas partituras têm… por exemplo, num quarteto de cordas, é muito comum acontecer: o primeiro violino tem muito trabalho e depois, se calhar, o segundo violino tem pouco ou quase nada, a viola também, e o violoncelo tem umas coisinhas. Quando eu vejo que existe este tipo de material… tento que isso não aconteça, mas que exista uma importância para todos, mais ou menos idêntica. Quando isso não é possível – que haja esse equilíbrio de preponderância no texto –, tento dar [essa importância] em termos interpretativos, dando um grande significado àquele texto que parece menos importante, tento que seja bem mostrado. No fundo, que a pessoa consiga perceber que, o que pensava que não tinha nenhuma importância, afinal é preponderante para que a peça resulte. É um pouco isto.

SW: Claro, claro. Ok. Que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de música de câmara?

PJF: Às vezes não sei se a estratégia é boa ou má, mas, muitas vezes – e como tu sabes (e tu passaste um bocado por isso) – acho que a qualidade do repertório ou o repertório ser desafiante é sempre uma coisa gira, não é? Não é questão só de ser difícil, não é essa a questão, mas tento ler

nas entrelinhas que a obra que eu vou dar… que o grupo, individualmente e também como grupo, nunca teve, talvez, aquele tipo de abordagem, no sentido de terem que explorar algumas capacidades diferentes, pelas quais os alunos ainda não passaram. E isto é importantíssimo, depois, na abrangência de qualidades que vão, no fundo, experienciar ao longo deste percurso académico. Portanto, neste sentido acho que o repertório poderá ser um motivo giro, para que os desafios sejam interessantes. Por exemplo, aqui no Conservatório, há muitos alunos, que eu sei, que gostam de fazer música de câmara… Aliás, antes de serem meus alunos, o que eles vêm de interessante para fazerem aulas comigo, é saberem que eu faço sempre um "repertório maluco", ou que não conhecem. Acontece sempre isto, ou quase sempre: os próprios professores de violoncelo, de violino, de piano, raramente conhecem o repertório que eu dou aos alunos. Vou desencantar uma peça não sei de onde… Isto acaba por ser sempre um bocadinho desafiante para os alunos.

SW: Claro, claro. De que forma promove a motivação intrínseca dos grupos que orienta?

PJF: É um bocadinho… já falámos disto atrás, se estou a perceber bem a pergunta. Tento que cada elemento do grupo sinta a verdadeira importância do seu contributo para o resultado musical final. Se cada um sentir que é importante, acho que o grau de motivação é maior. Toda a adrenalina, digamos, entre os elementos é importante, efetivamente. Uma forma gira de estarem uns com os outros, de se entregarem de forma genuína aos desafios que têm pela frente…. Quanto maior for esta esta motivação, mais o grupo tem a ganhar. Se cada um se sentir, não só pela minha parte – da parte do orientador – mas pela parte dos colegas, que o seu contributo é importante e é válido… isto tudo, reunido, pode gerar aqui uma boa dinâmica no grupo, uma vontade de estar interessante, e uma vontade de fazer música e de fazer as coisas com alegria.

SW: Sim, sim, sem dúvida, professor. Eu esgotei as perguntas, acho que foi tudo muito claro, não estou a sentir necessidade de fazer mais perguntas. Só posso agradecer, mesmo, muito obrigada.

PJF: Obrigado, eu, obrigado.

E. Entrevista a Paulo Pacheco

Às 16h do dia 17/06/2025 no Pequeno Auditório da Escola Superior de Música de Lisboa

Paulo Pacheco: [sobre o contexto da Música de Câmara em Portugal] Por um lado, acho que é importante entender parte do contexto em que subsiste o crescimento medíocre ao nível da Música de Câmara em Portugal. Primeiramente, porque a música de câmara não é uma disciplina obrigatória na maior parte das escolas do ensino secundário / especializado da música: enquanto disciplina individual, no sentido em que integra um plano de estudos, ela está debaixo de um chapéu que é o da música de conjunto. A maior parte das escolas opta por não ponderar sobre esta obrigatoriedade por questões financeiras.

Acresce, a jusante, que esta questão tem um reflexo na própria experiência que os professores poderiam adquirir (ir adquirindo) – tanto mais porque muitos deles têm seguramente gosto em desenvolver esta experiência - mas se não há, efetivamente, uma obrigatoriedade, este trabalho, esta prática não se desenvolve. E não se desenvolvendo, vai ficando a meio caminho de um trabalho estruturado pedagogicamente. Este ciclo [ensino secundário], bom, há escolas que têm e essas escolas que têm, obviamente, têm resultados, o Conservatório Nacional [EAMCN] é um deles, as escolas profissionais também têm resultados e nós [na ESML] quando recebemos alunos dessas escolas, nota-se que fizeram esse trabalho, existe uma semente deste trabalho com presença significativa.

Por outro lado, há uma problemática similar no segundo ciclo de estudos [Mestrado em Ensino], uma vez que os mestrandos não têm prática de estágio no âmbito da música de câmara. Vão assistir "a umas aulas", mas não são colocados perante um grupo (ou alguns grupos, idealmente com formações diferentes) em contexto de sala de aula preenchendo um número razoável de horas (pelo menos metade se compararmos ao estágio que normalmente compreende as horas de instrumento). Porque é que eu faço esta referência? Porque, efetivamente, os alunos inscritos nestes mestrados em ensino recebem uma dupla habilitação. E esta dupla habilitação permite-lhes dar estas disciplinas em torno da Música de Conjunto. Enfim, o cantor será mais indicado para os conjuntos vocais, depois alguém com formação em orquestra para o ensino de ensembles orquestrais, etc. Mas para música de câmara, ela está lá [a habilitação com o Mestrado em Ensino]. E se, efetivamente, no início do percurso de uma carreira docente, o professor, o futuro professor, não preenche as horas de instrumento [ao trabalhar numa escola] ser-lhe-ão dados, muito provavelmente, grupos de música de câmara [para preencher horário] cuja prática não está desenvolvida.

Portanto há aqui dois pontos de chegada que não estão fechados no ciclo, que não se fecham. O professor não tem esta prática [de ensinar música de câmara], começa a ensinar; não tem grupos – a escola não tem grupos por questões financeiras ou outras. Não é assim? Portanto o ciclo nunca se fecha. E isto não acontece no instrumento (e ainda bem, assim é que deve ser por uma razão de lógica pedagógica).

Isto para dizer que, no fim do dia, digamos assim, este desenvolvimento é aparente e muito "coxo" e assimétrico se olharmos para o contexto nacional. Há escolas onde há essa aposta é notória, os alunos beneficiam disso. Felizmente, em muitas teses de mestrado, há investigação na área da música de câmara ainda que o enfoque seja muito específico em tópicos que abordam a importância da música de câmara no ensino do instrumento. E eu acho que o tema que a Sofia levanta é um tema absolutamente novo. [**Sofia Weffort:** Um bocadinho mais paralelo]. Mas é novo, é novo neste sentido. E eu acho que o resultado desta investigação em teses, umas mais aprofundadas do que outras, foi um bocadinho óbvio no sentido em que: sim, os miúdos sentem-se mais estimulados para a prática do instrumento – que mais não seja porque sentem a responsabilidade de fazer boa figura perante os colegas e, sim, são solidários e gostam de partilhar a responsabilidade entre todos. E

isto é um benefício que uma ou duas das teses, que, nomeadamente, têm amostras bastante significativas, comprovam estes resultados neste domínio.

Sob um outro ângulo, em que é que isto resulta no que concerne os horários dos professores de música de câmara? É que há poucos professores no país dedicados exclusivamente à música de câmara. Muitos poucos. E não há problema que assim seja, desde que, dedicados ao instrumento, não se esqueçam que têm de dar música de câmara e que a música de câmara enquadra valências de enorme relevância tão primordiais quanto o instrumento. Eu já realizei muita pesquisa: já contactei com muitos colegas, já falei com muitos professores, já dei muitas masterclasses e já falei com muitos alunos. Percebo que isto, às vezes, fique como um apêndice no decurso do ensino do instrumento. Como referi há pouco, não é em todas as escolas, como é óbvio.

E no ensino superior, curiosamente, esta questão de haver um docente ou docentes dedicados exclusivamente também é muito rara. Conta-se pelos dedos de uma mão aqueles docentes no país inteiro. Estamos a falar do ensino superior. São nove escolas. Oito. Antes havia o [Instituto] Piaget, creio que agora já não existe com cursos de música. Assim, urge debater a importância desta disciplina, porque, no fundo, depois vai ser muito uma via profissional de muitos alunos, e se não for uma via, digamos, exclusiva, vai fazer parte da vida deles. E eles precisam perceber o contexto em que vão trabalhar no meio profissional.

Por isso é que este trio [Trio ARO], que já está há quatro anos aqui na escola… Hoje foi um dia muito diferente porque os alunos estavam a entrar e a sair, mas normalmente quando as audições começam no início do ano, há poucos grupos a tocar, não é? Depois já te explico como é que funciona. E este trio, que é muito conhecido aqui na escola, tem sempre a sala cheia. E é bom que assim seja, porque servem sempre de exemplo para os outros grupos. Hoje estavam aqui alguns só para os ouvir.

É isto, somos um país com um desenvolvimento (ainda) muito ténue; os departamentos de música de câmara são muito integrados em toda a escola – isso não acontece em noutros países da Europa, de todo. Há departamentos específicos de música de câmara só com cordas, há departamentos específicos de música de câmara depois em chapéu, não é? Música de câmara com piano só; há departamentos de música de câmara com voz; há departamentos específicos para sopros e depois há departamentos específicos com grupos mistos. Isto são tudo departamentos que existem, fazem parte da mesma Escola / instituição enquanto ou prática pedagógica e de organização da Música de câmara ... Nós não temos isto aqui...pelo menos, não está ainda organizado a este nível. Cada um faz o seu plano de trabalho e pronto, não vou dizer que seja desintegrado dos planos curriculares, com certeza que o fazemos com o máximo de profissionalismo, mas poderia haver uma plena integração muito mais estruturada dentro das escolas.

Por fim, existem vários reflexos: o número de concursos de música de câmara existentes no país, não chega a uma dezena. Estes alunos [os do Trio ARO] estiveram à procura de concursos, e eu ajudei na pesquisa encontrando-os em abundância em Itália, em Espanha, na Polónia, em França… Fiquei boquiaberto e disse-lhes: “pois, nós não temos isso no país, porque nós não temos uma tradição”. Aliás, a pergunta-chave que se pode fazer a este respeito é a seguinte: “qual é o grupo, em Portugal, que se dedica exclusivamente à música de câmara, isto é, dedica-se profissionalmente à música de câmara?” Não existe. Já na vizinha Espanha, esta realidade muda de figura...já para não referir outros países como a França ou Reino Unido.

Naturalmente que existe um efeito de “bola de neve” na construção de passos que se vão consolidando aos poucos. Porém, em muitos outros países e instituições congéneres existe um processo muito mais avançado do que nosso. Estamos a fazer o nosso trabalho, mas, enfim, os estímulos ainda são poucos. Mas, enfim, era só para contextualizar um pouco.

SW: Sim, agradeço imenso essa contextualização.

PP: Era importante porque isto, pronto… até no confinamento fiz uma pesquisa mais aprofundada sobre isso e contactei o ensino superior, as escolas, etc. E percebi que havia aqui muita falta de coordenação e de visão estratégica para o futuro.

SW: Sim. Sem dúvida, sem dúvida. Agradeço mesmo a contextualização.

PP: De todo.

SW: Já agora ainda numa via de contextualização. Poderia falar um bocadinho do seu trajeto na música de câmara? Muito brevemente…

PP: Claro, claro. Bom, a música de câmara... Bom, eu já comecei a estudar música tarde – e o piano muito tarde – e não tinha a mínima ideia do que era o trabalho do grupo, não é? E não fiz no secundário, seguramente, porque não havia (oferta de música de câmara). Estudando aqui na Escola Superior de Música, na Licenciatura, integrei a classe de música de câmara da professora Olga Prats, e, como gostava mesmo de fazer trabalho em grupo… que eu acho que é algo que já vem do desporto, porque joguei voleibol federado (e nunca gostei de desportos individuais). Sempre tive um gosto por trabalho em grupo, que depois se foi desenvolvendo de forma muito ampla na Escola Superior. Fomos fazendo vários grupos: fazíamos dois, até ao máximo de três grupos por ano e gostei mesmo de fazer aquele trabalho. E, na verdade, adiava sempre os exames de piano para poder dedicar-me só à música de câmara. Fazia os exames de piano mais tarde, algumas semanas depois.

E depois, no final do percurso, percebendo um pouco que esta seria uma via importante para poder desenvolver… Quando fiz o mestrado nos Estados Unidos, em piano performance que é específico para piano, integrei um departamento, lá está, que eles têm desenvolvido para os alunos mais avançados, denominado de Chamber Music Center, onde se desenvolve um trabalho com muita profundidade e intensidade no domínio música de câmara.

E aí, eu tive contacto com muitos professores da faculdade, que eram simultaneamente professores de instrumento e de música de câmara. A ideia seria a de trabalhar com vários professores (de diferentes instrumentos, tantos quanto os do grupo a orientar) no decurso do semestre. O que, em si, era muito interessante porque, por exemplo, com um quinteto como este que viste hoje [na audição da classe de MC do PP...quinteto com piano], havia um professor de piano a dar aula, havia um violinista, um violetista, um violoncelista, seguramente! Era, realmente, um trabalho muito intenso e sob o qual desenvolvi muito este gosto pelo grupo e cuja aprendizagem revelou-se muito enriquecedora.

Concomitantemente, fiz o Minor Field (obrigatório no plano de estudos com diversas opções de cadeiras) em Direção Coral, o que me permitiu interiorizar questões de significação do texto e de trabalho de direção (questões de condução dos gestos, etc.). Também fiz um semestre de [direção de] orquestra de sopros. Isto tudo se foi conjugando e depois de terminar o mestrado, percebi que o meu maior interesse ao nível do ensino era no âmbito da música de câmara e não tanto em dar aulas de piano – porque eu já estava a dar aulas de piano antes de ir para os EUA e, em rigor, já tinha uma classe para lecionar quando daí [dos EUA] regressei.

E, portanto, cheguei cá [a Portugal] em 2004 e em 2005 fui convidado para vir para a Escola Superior [de Música de Lisboa] para Música de Câmara e para o Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa.

SW: Só Música de Câmara?

PP: Só Música de Câmara. Na Metropolitana, ainda no conservatório, num projeto que os responsáveis do pelouro pedagógico queriam desenvolver com alunos mais avançados, lá está, não necessariamente para terem a música de câmara obrigatória, mas por insistência de alguns pais (eles achavam que eles não deviam ter só orquestra e, portanto, a opção pela música de câmara parecia a mais adequada). O primeiro contacto que tive foi com esses miúdos e aqui

no Ensino Superior, com poucos grupos ainda. O horário, depois, foi-se desenvolvendo… Mas fui o coordenador de Música de Câmara na Metropolitana (Academia Nacional Superior de Orquestra) durante 13 anos o que me permitiu conhecer muito o repertório, trabalhar com muitas formações e poder coordenar os professores, os grupos e a próprio processo de formação dos grupos. Hoje em dia faço isso para mim, porque não sou coordenador aqui na escola [ESML], mas toda esta organização e o conhecimento do repertório e a formação dos grupos tornou-se também muito mais facilitada por causa desse trabalho de coordenação.

No conservatório da metropolitana, ao dar a primeira aula, em trio – e eu que tinha feito tanto trio –, não consegui comunicar com aqueles miúdos! E não percebi o porquê. Fui para casa, pensei… A peça era fácil, eu conhecia a peça. Porquê é que eles não perceberam o que eu estava a transmitir? Porque eu estava a falar com "códigos" diferentes (no sentido de ser uma linguagem distinta e distante das idades dos alunos que integravam estes grupos). Nunca tinha trabalhado com aquelas idades. Disse "ah, não pode ser, não pode ser". Tive de pensar numa forma mais intuitiva e mais fácil de chegar aos ouvidos deles. E depois também percebi que eu próprio tinha lacunas no ensino do instrumento que não era o meu. Não que hoje domine [o ensino dos outros instrumentos], mas obviamente consigo perceber os problemas técnicos do aluno e consigo abordá-los, numa espécie de um "*frame*". Depois o aluno vai para a sua aula de instrumento e tira o resto das dúvidas. Aliás, eu tenho muitos colegas meus a dar aulas aos meus grupos (um violoncelista, um flautista, um oboísta, etc.) para ajudar.

Mas percebi que a miúda estava desafinada e que havia problemas no arco, mas eu não percebia porquê. E disse "ok, não pode ser; eu tenho de assistir a aulas dos meus colegas". E fui assistir a aulas dos meus colegas. Na Metropolitana, nomeadamente, assisti a aulas de colegas muito experientes, com longos anos de ensino. E até toquei em alguns grupos que não tinham pianista. Ou seja, eu era professor daquela disciplina, mas estava a ser aluno dos meus colegas. E aprendi muito, mesmo muito, mesmo. E pronto, isto tudo foram experiências interiorizadas, incorporadas, refletidas, etc.

Mais tarde, em 2014, integrei uma associação europeia de professores de música de câmara. Que é a Associação Europeia de Professores de Música de Câmara, exatamente assim, mas em inglês: ECMTA. E ao integrar esta associação, também tive contacto com colegas e assisti a muitas aulas. Fui percebendo a forma como eles trabalhavam. Muitos deles já estiveram aqui em Lisboa, já os trouxe cá… E o debate de ideias é sempre muito enriquecedor. Portanto, o percurso está a passar um bocadinho por aí. Aqui e ali dou aulas de piano, aqui na Escola Superior tenho alunos, que também passam pela minha classe de música de câmara, mas todo o trabalho foi desenvolvido à volta, eu diria, de muita curiosidade e muito gosto, porque era algo que gostava mesmo de desenvolver. E passados 20 anos, aqui estou.

SW: Exato. Que espetáculo! Então, agora, mais em relação às perguntas específicas – mantêm-se as que eu enviei, portanto, à partida estarão aí [no computador aberto do PP, onde tinha os seus apontamentos] também. Começamos então, no caso da música de câmara, utilizamos a palavra "professor", para quem orienta o grupo; na língua inglesa diz-se "coach" e as aulas – lá está, estudou nos Estados Unidos, terá a certeza disto –, são sessões de "coaching". Acha que estas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si? Ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado? E porquê?

PP: Bem, se tivermos exatamente essa experiência com colegas europeus, percebemos que esse termo [coach] é um termo muito usual. Eu diria que ele é mais aplicável a alunos mais avançados, que não precisam de aulas semanais. Isto é muito típico em escolas no Reino Unido, nos Países Baixos, na Alemanha. Tenho alunos e colegas que só orientam o grupo uma vez por mês. Já estão em segundos e terceiros ciclos de estudos.

E, portanto, o coaching faz bastante sentido. Mas depois – estive a pensar na pergunta ontem –, realmente de que forma é que ele pode ser aplicado a um regime de ensino semanal de uma licenciatura? Claro que pode ser aplicado no sentido de aprendermos qualquer coisa, ensinarmos

qualquer coisa, ensinar e aprender, mas eu acho que o termo se aplica de uma forma mais eficaz, sempre, podendo ser equivalente, para mim, sob cinco pontos de vista: motivação, estímulo, espírito de grupo, trabalho mental, planificação. Isto é muito mais o coaching do que propriamente o ensinar. Claro que isto está tudo num patamar igual ao ensinar, mas eu diria que o coaching aplicado à música de câmara, no âmbito do ensino que é mais regular, sugere um trabalho equivalente e não diferenciado, mas muito mais neste campo da motivação, do planificar, do entendimento de um grupo na "pertença a uma classe", que desenvolvem o espírito do grupo. Neste sentido, eu faço muito este coaching nas aulas e fora das aulas, já te vou explicar como, porque eu assisto aos ensaios dos alunos, eu organizo alguns dos processos de trabalho nos ensaios; isto tem que ver com a pergunta mais à frente que está aqui colocada… e, portanto, este trabalho mental, estas audições… hoje não aconteceu de forma tão aprofundada porque estamos aqui [em entrevista], mas, normalmente, falo com todos os grupos. Ainda lhes vou dar aula para a semana, também discutir as minhas notas, etc., vamos debater, vamos planificar, criando sempre objetivos para melhorar e motivar, compreendo o que possa ter corrido menos bem.

Este estímulo, este trabalho, mais ao nível da mente, de tentar perceber o que é que se passou e o que é que não correu tão bem no processo, é, efetivamente, um trabalho de coaching, se quiseres, portanto, não vejo que não se possa pensar no termo em paralelo ao ensino (ao ensinar).

SW: Ok, obrigada. Portanto, aqui a música de câmara é uma atividade social e, como tal, implica a interação de várias pessoas. Quais considera serem as regras ou normas de conduta mais importantes para o bom funcionamento do grupo?

PP: A primeira pergunta que eu lhes faço quando iniciamos o trabalho, quando temos as primeiras aulas, é qual é a diferença do trabalho da música de câmara para todas as outras disciplinas da escola? E ninguém me sabe responder. Dão as suas respostas, mas nenhuma delas é tão simples quanto isto: a diferença é que as minhas ações implicam o outro. [Isto] não acontece na orquestra: se chegares tarde, ficas fora, vem outra pessoa, não tem implicação com mais ninguém; és substituído. No ensino do instrumento, estás por tua conta, se falhares, falhou. Nas turmas… [como em] análise, és apenas mais um elemento na turma. Na música de câmara o código de conduta e as regras têm que ser muito claras para todos e muitos deles sabem, que é do bom senso, na interação da vida que tem em sociedade com amigos e/ou com a família. Mas eu diria, grosso modo: a pontualidade, o respeito pela opinião do outro, a tolerância e a flexibilidade na troca de ideias – que, às vezes, é um pouco difícil de ajustar, porque muitos têm ideias fixas, outros pouco ideia têm do que querem dizer (por questão de personalidade ou até por uma questão de desenvolvimento intelectual, como [a pessoa] está desenvolvida, se fica sempre à espera que o professor diga tudo) – e, depois, o sentido de compromisso e ética naquilo que é o seu estudo individual e o estudo da partitura geral para que o trabalho seja desenvolvido na aula. Pronto, eu diria que essas são as regras mais importantes.

Pergunta seguinte: Essas regras são explicitadas, é a pergunta seguinte, logo na primeira aula. E até, muitas vezes, quando há propostas de grupos ainda antes de começarem as aulas (e há muitas propostas que são feitas antes de começarem as aulas), e eu não conheço os alunos, marco uma reunião com o grupo e tento perceber até pela linguagem corporal e pela forma como colocam a proposta verbalmente se, por detrás desta proposta, está só e apenas uma escolha pela dimensão de amizade com um colega que conhece da mesma escola, ou se há por detrás este sentido de compromisso, e às vezes descobre-se que não há. Não há, não quer dizer que ele não se venha a desenvolver, mas esse sentido de compromisso, de querer formar um grupo e de querer construir o trabalho do grupo, às vezes não está em plano igual. E isto, quanto antes, é benéfico tentar descobrir. Depois, se há ou não regras que não são absolutamente cumpridas nos primeiros dias, nas primeiras semanas, nós tentamos ajustar. Não há problema nenhum. Os alunos já sabem que têm de me dizer tudo em relação ao desenvolvimento do grupo. E a primeira pergunta a cada aula é: "Quando é que foi o ensaio?", "Como é que ocorreu?", "O que é que debateram?", "O que é

que trabalharam?", "Há alguma gravação que eu possa ouvir?", "Podem enviar-me uma gravação?". Normalmente, quando não há ensaios, eles dizem logo que não houve ensaio, não tentam esconder. Já sabem que eu vou descobrir que não houve ensaio. As coisas que foram trabalhadas em princípio devem estar melhoradas, devem estar desenvolvidas. É isso. Eu acho que estas regras de conduta são muito importantes, muito mesmo. E não são nada que não seriam… [expectáveis] num contexto de interação social, com os amigos ou com a família, ou com colegas de trabalho, isto num contexto mais abrangente.

SW: Sim. Sente necessidade de repetir ao longo do processo ou basta aquela primeira aula?

PP: Às vezes é preciso repetir, nomeadamente, quando os alunos não têm a noção da importância do ensaio. Sofia, os alunos têm aulas e, no seu estudo individual (estudam diariamente), e às vezes o processo de trabalho na música de câmara (que não é diariamente; embora o deva ser do ponto de vista individual para depois preparar o grupo), muitas vezes, não é bem planificado porque não têm essa experiência. Por exemplo: não faz sentido ter um ensaio à segunda-feira ao fim da tarde quando a aula foi neste mesmo dia de manhã; não faz sentido: não há tempo para interiorizar as ideias e não há tempo para cada elemento estudar individualmente. Como também não faz sentido ter aula à segunda-feira de manhã, às 10h, e fazer ensaio às 9h. O ensaio das 9h, a haver, é só um ensaio de colocação e de sincronização das ideias, pressupondo que houve um ensaio antes disso. E isto acontece com muitos grupos que fazem isto.

SW: O [ensaio] imediatamente antes?

PP: Sim. Vêm preparados para sintonizar, para acertar últimos detalhes na sequência de um ensaio anterior. E no meio deste compromisso do ensaio, como eu também acho que muitos alunos não são disciplinados no seu estudo individual, quando estão sozinhos em casa ou numa sala, não têm aquela disciplina férrea de começar às 9h, marcar "das 9h às 9h30 vamos fazer isso…". Há muito poucos a fazer isso. O ensaio de música de câmara às vezes é levado um bocadinho nesse registo.

Isto aconteceu com um quarteto de flautas: havia uma colega que estava deslumbrada com a cidade de Lisboa (vinha de Aveiro) e, curiosamente, à hora do ensaio do quarteto ela faltava porque queria visitar a cidade. Era uma hora livre para visitar a cidade. E os alunos queixaram-se e eu disse "Muito bem, vocês tentem garantir, que ela venha mesmo à próxima aula" – até à aula às vezes chegava tarde –, mas que ela venha à aula e faltamos todos nós. Ela veio sozinha. E fizemos isso. Ela chegou, a porta estava aberta, porque eu pedi para deixar a porta aberta, e ela chegou e não estava ninguém. A partir daí, nunca mais faltou aos ensaios.

Às vezes, é com estratagemas deste tipo que conseguimos lá chegar. Quando os grupos se queixam da falta de pontualidade dos colegas… também acontece outra coisa: é muito comum os alunos não chegarem aquecidos aos ensaios. Nós vamos debatendo isso ao longo do ano e vamos reformulando. É isso.

SW: Obrigada. Na música de câmara, cada músico tem uma parte e um papel musicais a desempenhar, subordinados ao instrumento e o repertório a executar. Historicamente, era comum a proeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança. Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os músicos e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

PP: Esta é uma pergunta muito complexa porque ela tem a ver com duas questões principais. A primeira tem a ver com a natureza dos próprios alunos. E se estiveste aqui hoje [a assistir à audição] e viste com atenção, há alunos cuja natureza, muito tipicamente, é de pessoas que lideram naturalmente. Porque a questão da hierarquia tem a ver com a liderança. Quando um aluno lidera os processos, os gestos musicais, quando percebe que aquela hierarquia principal lhe está atribuída (à sua parte, não é?), há alunos onde esta perceção de hierarquia é muito fácil de desenvolver, e, muitas vezes, até levam o grupo um pouco atrás deles. Às vezes com maus resultados, outras vezes com muito bons resultados. Os maus resultados acontecem quando os alunos são arrastados pela liderança e não interpretam o seu papel como um papel colaborativo.

Na hierarquia, sendo um segundo plano ou um terceiro plano. São arrastados e nós ouvimos isto no som, ouvimos isto no ritmo, ouvimos isto na subdivisão, etc. Quando isto é visto de uma forma positiva, todos os outros se sentem influenciados a querer também liderar. Portanto, a natureza dos alunos conta muito. Aqueles que têm esta natureza desenvolvida, nós só temos que tentar colocá-los, às vezes, num plano secundário, quando eles têm elementos que não são hierarquicamente importantes [a nível musical] ou em primeiro plano; às vezes, com elementos colaborativos, eles são muito ativos, o que coloca o som deste aluno por cima do outro e desequilibra muito o som do grupo. E para os alunos que não têm esta natureza, é importante colocá-los numa posição em que têm de compreender que são eles que têm de liderar os processos porque são eles que têm de conduzir o grupo dentro destes processos, assumindo que todos devem estar à escuta. E houve aqui, hoje, exemplos disso. Até aconteceu, num grupo ou noutro, em que quem não estava a liderar, com duas notas, liderava à mesma. E os outros sentem-se muito desconfortáveis, e isso ouve-se. Na forma como os processos discursivos, da narrativa do grupo, passam cá para fora.

Portanto, o ideal é que todos compreendam que podem ser líderes e que têm de desenvolver esta capacidade. Porque o grupo não tem um professor a dirigir, não há um maestro. E esta capacidade de entender a hierarquia é, em si mesma, uma capacidade de conduzir o grupo e de estimular a interação da condução entre os 3, 4 ou 5 elementos.

Para [que haja] esta compreensão, ou seja, para aqueles que já têm isto desenvolvido e aqueles que não têm, é importante detalhar muito bem como a partitura está estruturada. Porque esta é outra questão: os alunos leem muito a sua parte individual… claro que é o meu papel enquanto professor desenvolver este trabalho, mas, muitas vezes, olham para a sua parte muito desfasada do que é a ação da sua parte integrada no outro. E entendem muitas vezes os elementos secundários, ou seja, não principais na partitura, como elementos de acompanhamento. Há duas palavras proibidas na minha classe: “acompanhamento” e “contar compassos”.

Essas palavras são proibidas, porque quando acompanhas não ouves – se se acompanha, estamos numa posição subordinada a alguma coisa e, em regra, estamos quase sempre atrás, embora algumas vezes pode acontecer irmos à frente – e o compositor, um bom compositor, quando escreve elementos ditos secundários ou de acompanhamento, são sempre elementos que têm um papel colaborativo com o gesto principal. E os alunos, muitas vezes, não entendem isto. Entendem que é um elemento que está subordinado… claro que está subordinado pelo equilíbrio do som; mas se ele tem um papel… como um *tremolo* ou qualquer coisa do género, um ritmo muito acentuado sob uma linha melódica, ele tem um papel, ele tem um significado qualquer. E os alunos, neste sentido, também têm de ter liderança: a assumir aquele papel, aquela nota, aquele pizzicato, aquela nota longa, o que quer que seja. E isto viu-se muito com o quinteto: valores longos… eu estava obviamente a ouvir quem estava a liderar, mas aquele valor longo, aquele harmónico, tinha um significado. E numa leitura muito apressada, aquele harmónico não tinha significado nenhum, é apenas uma execução. Alguém tem de conduzir o grupo. Sim, este processo de liderança é feito por alguém que tem os gestos principais mas os outros gestos são muito importantes para poder interagir com o gesto principal; portanto, as relações hierárquicas entre eles e a forma como assumem a responsabilidade do grupo tem que ver com a natureza [deles] e eles têm que se conhecer melhor para se poderem influenciar uns aos outros, mas tem muito a ver com o contexto em que vão analisar a partitura e perceber que todos têm um papel, mesmo que, num quinteto, haja um instrumento que esteja “na quinta prateleira”, como eu costumo dizer. Não interessa! Aquela nota está ali por alguma razão. E, portanto, esta responsabilidade deve ser mesmo dividida de forma igual, respeitando, naturalmente, a textura em cada momento.

SW: Ok. Obrigada! Entretanto já fomos começando a falar sobre a resposta a esta pergunta, imagino eu. Na sua prática pedagógica, como ajuda o grupo a desenvolver a coesão? Aqui o que eu estou a perguntar é a coesão do grupo, não só a coesão sonora.

PP: Sim. Ora bem, a responsabilidade que todos têm num grupo, que depois resulta, em teoria, numa coesão e numa dinâmica social, ela [responsabilidade] tem de ser sempre muito vigiada pelo professor porque os alunos, muitas vezes, não nos passam toda a informação que precisamos para perceber se há questões (entenda-se, problemas) entre eles. Esta falta de coesão, muitas vezes, acontece porque há alunos que têm uma natureza de muita subordinação ao outro. Sentem-se mais desprotegidos, sentem-se até do ponto de vista individual com menos capacidades desenvolvidas… E os grupos, são, muitas vezes, heterogéneos. É preciso fazer ver aos olhos do aluno que ele tem, provavelmente, de estudar mais do que os outros. Se assim for, ele também tem de sentir que, ao alcançar a um determinado resultado, foi bem acolhido pelos colegas. Não existe propriamente discriminação, mas percebe-se que aquele elemento será sempre um elo mais fraco, e isto cria um grande problema na coesão do grupo. Portanto, é preciso ajudar o aluno a desenvolver este trabalho individual, falando com o professor [de instrumento], por exemplo, é preciso escolher um repertório adequado a um grupo heterogéneo, que não seja um repertório desinteressante. Este equilíbrio teve de ser gerido, por exemplo, no quinteto de sopros: sendo muito diferentes do ponto de vista técnico...foi possível chegar a um equilíbrio e consequente motivação e coesão no âmago do grupo. Por exemplo, no quinteto com piano, a violetista é uma aluna de primeiro ano e ela sentiu sempre a responsabilidade de ter de estudar mais do que os outros para conseguir chegar àqueles resultados [os que se ouviram na audição]. Porque ela não tem a capacidade dos restantes instrumentistas de cordas e muito menos do pianista. E, no processo da aula, nós falamos muito individualmente com os alunos, mas é preciso ter muito cuidado com este tipo de conversa direcionada, porque senão eles vão sentir que é só o trabalho deles que está por fazer. É preciso ir sempre apontando aos outros. Dicas, pistas… e muito da metodologia de trabalho que se faz na aula, que é aquilo que eles vão desenvolver no ensaio, também já é pensada para esse tipo de alunos, para poderem desenvolver capacidade de subdivisão, escuta rítmica, contastes de dinâmica, etc.

Portanto, esta coesão é inteiramente social, no sentido em que eles percebem que estão dentro do grupo e têm responsabilidade, mas nem todos têm o mesmo nível instrumental e, às vezes, é preciso capacitar os alunos e estimulá-los para, fazendo parte do grupo, terem uma responsabilidade acrescida. Aos outros, cabe-lhes ajudar os colegas, colaborando no processo de estudo em grupo e, por conseguinte, estimulá-los.

Há pontos do processo onde isto nunca se concretiza. Há aqui um grupo que tocou hoje em que os elementos não têem empatia entre si, e o processo de trabalho, chegados aqui, foi difícil, com pouca consistência onde se fez o possível para a preparação do exame. Isto é um trabalho que tem sido muito complicado… Não obstante, as razões são muito simples: há elementos no grupo que não estudam e o estímulo e a coesão do grupo e a colaboração que isto [o grupo] tem de ter já não consegue dar resultados. Isto foi um processo complicado que se descobriu a meio do ano, lá está, ainda [sobre] as primeiras perguntas: não há a mínima noção do que é que é o trabalho do grupo.

Felizmente, estas são as exceções que confirmam a regra, ou seja, há alunos que não são tão capacitados e que sentem o estímulo do grupo para os acolher e para poder desenvolver o seu trabalho. As audições são muito importantes: primeiro porque eles ouvem os outros e tentam perceber “porque é que aquele grupo toca de uma forma tão coesa?”, “porque é que eles parecem entender-se bem do ponto de vista musical e até do ponto de vista físico?”, “porque é que têm empatia uns com os outros?” e, no fim do processo, [da audição], vão falar com eles. Ah, vão mesmo! “Como é que vocês fazem? Quantas vezes vocês ensaiam? Como é que vocês desenvolvem o vosso trabalho? Posso ir assistir um ensaio vosso?”, etc.

Depois, eu faço simulação de ensaios. Vou aos ensaios. Há muitos grupos que não sabem ensaiar. Há muitos alunos que não sabem estudar, sequer. E como diz um colega meu da Guildhall School of Music, o Evan Rothstein, diz que as aulas de música de câmara, na verdade,

são sempre um modo de ensinar os grupos a ensaiar. Mas, às vezes, não há tempo para que este processo aconteça em poucas aulas. Portanto, eu apareço no ensaio… dir-me-ás "ah, os alunos sentem que está lá o professor" … Sim, claro que eles se sentem espevitados a fazer qualquer coisa, que mais não seja dizer um "ai" ou um "ui". Mas percebemos a natureza comunicativa dos alunos no ensaio, como é que ela se verbaliza e se desenrola: se "ouvem" a partitura, se aplicam as ferramentas das aulas, como discutem com eficácia esta aplicabilidade e como as rotinam em contexto de ensaio. Na verdade, também para mim, enquanto docente é uma aprendizagem muito importante. Então, eu tomo notas daquilo que eles não ouvem, daquilo que eles não organizaram; e eu próprio tento perceber que o tópico A, B ou C não foi realmente compreendido por eles. E por isso é que eles não o debatem.

SW: Sim, é um diagnóstico mais ou menos.

PP: Claro, para mim próprio. E aqui se vai começando a fomentar um espírito de coesão, de responsabilidade e de querer ter um trabalho específico. Mesmo dentro da classe, havendo grupos diferentes, eles respeitam-se todos uns aos outros e estimulam-se todos muito uns aos outros. Hoje ouvimos grupos que quiseram enviar gravações para concursos. Pessoalmente, achava que eles não estavam preparados. Mas senti que aquilo podia ser um estímulo. Apesar de não ter resultado em nada – o que não representa qualquer problema –, a capacidade de trabalho aumentou exponencialmente. E isto criou uma dinâmica particular que resultou num grupo mais coeso e responsável.

Agora, a coesão e a dinâmica de um grupo também têm o outro lado da moeda, que é o cansaço. Eles chegam a um ponto, em que desejam, chegado ao fim do processo, descansar e separar-se uns dos outros, que mais não seja para respirarem sozinhos, individualmente. Porquê? Porque o trabalho é realmente muito intenso e esta coesão, às vezes, trabalhada muito afincadamente, depois também quebra. E há histórias e relatos de grupos profissionais onde isso acontece. E isto é normal, porque é um bocadinho como viver confinado no mesmo espaço sem ter ar livre. Estes alunos passam muito tempo juntos. A maior parte deles ensaia uma vez por semana, mas alguns grupos aqui ensaiam duas, três vezes por semana antes da aula. E isto depois cria, no próprio processo de trabalho, um certo cansaço. Felizmente, nesta última audição do ano letivo (que antecipa a próxima semana de exames) este cansaço não foi muito evidente o que, espero, seja um bom auguro para os exames.

SW: Eu aqui há bocadinho saltei umas perguntas. Avancei para a parte da coesão, mas gostaria de recuar um bocadinho. Portanto, já falou um bocadinho sobre o estabelecimento das relações hierárquicas a nível da contribuição para o sucesso do grupo. mas não sobre a pergunta seguinte, que eu não perguntei, que é: enquanto professor como gere o papel de liderança que tem, em conjunção com essas relações hierárquicas?

PP: O papel de liderança que eu tenho? Bem, por um lado… eu também senti isto com alguns professores que tive, e talvez tenha ido beber um pouco desta influência. Eu, por um lado, tento fazer parte do grupo e não agir como um elemento exterior ao grupo. Claro que tenho mais experiência do que eles e por isso estou a ensiná-los, evidentemente. Mas eu quero que eles percebam que é mais importante … que a capacidade de liderar um grupo tem de partir de todos de forma igual mesmo que a minha liderança éseja "apenas" diferenciada pela perspetiva de quem está a ensinar. Eu queria que eles percebessem, e quero que eles percebam, que o facto de eu os estar a ensinar comporta, em si, um processo de liderança, que eu gostava que eles interiorizassem para dentro do grupo. "Sim, o professor está aqui a dar uma indicação importante e o argumento dele é muito válido e parece muito coincidente com aquilo que parece ser a partitura ou que parece ser a interpretação da partitura". Esta capacidade de liderar e capacidade de comunicar no sentido de "Experimentem! Vamos ver se funciona." passa-lhes a responsabilidade de assumirem esta liderança dentro do grupo.

Para mim, o mais importante na liderança de um grupo, enquanto professor, é a capacidade de planificar. Para mim, este é o eixo central da liderança. E os alunos, na minha classe, já sabem como é que as coisas funcionam. Eu percebi que era preciso [eu] estar nos ensaios. Eles assumem uma responsabilidade dentro do ensaio, diferente de quando eu lá estou, e tentam captar esta energia que têm dentro do ensaio, quando eu não estou. Como quem diz: "se nós trabalhamos assim, com esta eficácia, com as indicações do professor, porque é que não temos este trabalho sem o professor?" e "podemos recorrer à sua liderança para tirar dúvidas, mas nós somos capazes de liderar o nosso próprio processo". No processo das aulas, há muito debate. Até, às vezes, há mais debate do que propriamente ter os alunos a tocar em muitas das aulas. Depois, na leitura da partitura, é uma coisa que eu faço, os alunos começam a ler a partitura sem instrumentos. Porquê? Porque é preciso perceber o que é que eles ouvem antes de pegarem no instrumento. E isto, em si, pretende desenvolver uma capacidade de liderança, porque o ponto de partida é por todos percecionado de que não há ninguém a liderar, porque precisam do instrumento… Não, não pode ser! O instrumento não é necessário para liderar. O que precisam é de compreender a forma com a partitura está estruturada.

Logo na primeira aula, os alunos tomam conhecimento de quantas audições é que vão existir ao longo do ano, para se organizarem. E ninguém é obrigado a tocar. Há grupos que, se não quiserem tocar, não tocam. Claro que isto tem uma implicação na avaliação, é óbvio. Mas a ideia é: primeiras 4 semanas – audição. Os colegas vão tentar perceber "Qual foi o grupo que conseguiu montar o reportório em 4 semanas?". Isto [a plateia do pequeno auditório] está cheio. Às vezes, é só um grupo! O ano passado, foi só um grupo; ficou cheio. "Como é que eles conseguiram? Como é que eles conseguiram liderar este processo?" Atrás, está uma marcação de uma audição muito antecipada. Os meus colegas às vezes dizem assim: "como é que consegues marcar uma audição [tão cedo no ano letivo]?". Não interessa! Eu só preciso de um andamento. Eu só preciso que eles, com eficácia, percebam que aquelas aulas, que são quatro, e aqueles ensaios, que podem ser mais do que quatro, têm de ter um objetivo: que é levar a música ao palco. Mas isto depois tem um estímulo muito grande naqueles outros, porque a segunda audição já não vai ter só um grupo. Já não vão ser dois, nem três. Já vão ser quatro ou cinco. Para mim, esta capacidade do professor de poder liderar este processo de planificação é uma estratégia eficaz.

Debate, a seguir [às audições]. Uma coisa que eu deixei de fazer, porque não tive disponibilidade com os alunos, foi aquilo que se chama "Studio Class" [aulas abertas]. Eu fiz no passado, para o ano provavelmente irei retomar. No fundo, trata-se de uma audição onde todos comentam o trabalho de todos. E se eles sentirem que esta liderança, que está presente na aula, presente no ensaio… às vezes até presente demais, eu até sinto que às vezes sou um pouco paternalista a este respeito. E sinto que isto, com alguns grupos, às vezes não funciona muito bem porque é um pouco a ideia de não lhes dar espaço para respirar e ter o seu espaço para debater. Entendendo melhor estes grupos, tento não insistir. Não precisam de mim para ensaio, tudo bem; não querem fazer audição agora, não há problema; precisam mais tempo para desenvolver esse trabalho, tudo bem, não há problema nenhum. Portanto esta liderança faz-se a este nível: organização das audições, a planificação dos exames, grupos que precisam tocar mais tarde, tocam mais tarde, planificação de concursos. Nós desenhamos um plano de concursos para os grupos que já têm capacidade individual e escuta em grupo, bem como, ferramentas desenvolvidas para determinada autonomia. Isto cria, dentro da classe, uma dinâmica muito própria, que eu acho que é estimulante, e que, se quisermos, pode revelar a capacidade de liderança do professor. Diria que era mais a este nível.

SW: Há bocadinho estava a começar a direcionar para aqui. Sobre os critérios para a formação dos grupos, referiu que tinha sido coordenador, que agora aqui não é. Faz alguma diferença? esse papel na formação?

PP: Sim, faz diferença para quem nunca assumiu funções de coordenação não sendo, porém, muito complexo para quem conhece o repertório e o nível dos alunos. Ainda assim, os processos podem ser diferentes no modelo consoante a instituição em que nos encontramos. Por exemplo, na

Metropolitana, havia um processo muito centralizado da formação dos grupos por causa do horário dos docentes e por causa do número de alunos e como eu, ao mesmo tempo, era diretor da escola, assistia a todos os exames de admissão, conhecia o nível dos alunos e fazia este trabalho com um colega que era experiente … não havendo grupos propostos, os alunos têm a capacidade, têm a faculdade, melhor dizendo, de propor os seus grupos e isto é muito importante, porque isso dá-lhes responsabilidade sobre o grupo. Não havendo grupos formados, nós temos de os formar; era isto que eu fazia na metropolitana, umas vezes com mais sucesso, outras vezes com menos sucesso, porque nem sempre funciona ter alunos de alto nível instrumental no mesmo grupo juntos, dado que, por vezes, os egos são muito particulares em cada um, não beneficiando o trabalho em grupo "descosendo-o" por razões meramente individuais. Isto é um extremo, claro, muitas vezes funciona. Por outro lado, também tentávamos incorporar alunos com avaliações de admissão um pouco mais baixas, para tentar, lá esta, que eles se sentissem acolhidos por um grupo, e desenvolver um trabalho que, em si, estimulava-os do ponto de vista instrumental, técnico, musical e de uma responsabilidade acrescida para o grupo. E, às vezes, isso também não funcionava, porque os alunos não estavam muito interessados em desenvolver esse trabalho e muito menos em cooperar com o grupo. Isto são os dois extremos. E aqui isto também acontece. Ou seja, aqui há um coordenador que faz a formação dos grupos para os alunos que ainda não têm grupos. Regra geral, os alunos mais expeditos e com maior capacidade de se organizar (no sentido em que querem mesmo ter um grupo) apresentam [uma proposta de] um grupo. E, portanto, há aqui... apenas um grupo, de todos os que tocaram hoje, apenas um não foi formado comigo. E não é difícil de adivinhar qual é que é. Porque é realmente o grupo em que cada um está a pensar apenas em si, enquanto indivíduos sem interesse no grupo. Eu tive de fazer o trabalho com eles, como é óbvio, não os coloquei de parte, mas senti grande dificuldade em organizá-los, porque, repara, não os tive sempre na mesma aula em todos os momentos. Apareciam assim aos bocados. Realmente, os grupos que tocaram hoje, apenas esse não foi um grupo proposto. Quando o grupo é proposto, eu tento falar com eles, responsabilizá-los para a ética do trabalho em grupo, tentar perceber o nível deles, a motivação deles, e depois pensar num repertório que comece a ter um processo pedagógico. Há formações onde não há muito repertório. E o processo pedagógico é mais difícil de construir. Não é o caso [dos grupos] de hoje. Talvez o quarteto com o oboé seja uma formação que não tem o repertório de um trio, certo? O duo de clarinetes e piano também, não há assim muito repertório. Mas pronto, na formação dos grupos, temos de ter isso em conta [existência de repertório] e, sim, a flexibilidade do professor. A abertura que o professor tem de ter para acolher um grupo que já lhe é proposto é muito melhor do que ser o professor a ir buscar A, B ou C para juntar. Quer dizer, há aqui alunos que eu juntei, mas já conhecia antes. E achei que eles fariam um bom trabalho. Porque já os conhecia individualmente. Aliás, o último grupo era exatamente um caso desses. Eu conheci o pianista, conheci a violinista e conheci a violoncelista. Ao falar com os três, disse-lhes que achava uma boa ideia juntarem-se porque tinham boas capacidades de grupo desenvolvidas, com uma escuta interessante e no ponto que que podem desenvolver isto, isto, isto e aquilo". Mas acabou por ser uma proposta feita por mim. Sim, mas em rigor depois fica nas mãos do coordenador fazer a restante junção dos alunos que não têm grupos.

SW: Ok. Estava a falar da questão da escolha do repertório para o processo pedagógico… A música de câmara na escola está subordinada ao ano letivo. Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma a nível dos objetivos a seguir e a gestão de expectativas dos músicos e da gestão do grupo?

PP: Bom, espaço de tempo limitado… Quando o grupo se encontra no mesmo ano [curricular] e há a capacidade de desenvolver um trabalho a longo prazo, ele [o trabalho] normalmente é pensado para além do ano letivo. Ou seja, é um trabalho pensado a longo prazo, eventualmente para o todo o curso. E aí os alunos assumem aquela mesma formação durante o curso. Isto aconteceu com o trio de clarinete, violoncelo e piano: juntaram-se, estavam em anos diferentes, mas o trabalho foi sendo desenvolvido, foi alcançando coesão, disciplina e, com alguma expectativa e muita

superação ficou até aos dias de hoje. Mas também é bom que, passado um ano, muitos deles queiram fazer o trabalho com outras formações e outros colegas, para poder abordar repertórios diferentes para o seu instrumento. Para mim, a limitação que poderia existir era se o grupo fosse formado ao semestre. E mudasse ao semestre. Aí é que havia pouco tempo para desenvolver este trabalho. Mas ao ano, é uma limitação razoável. Se o grupo tiver capacidade para se desenvolver, acho que tem abertura para poder continuar nos anos seguintes. Pois, depois a questão das expectativas e da gestão do grupo é feita exatamente com objetivos.

SW: Sim, a tal planificação…

PP: Planificação, claro. E isto aconteceu com este trio, com o trio Aro [**não pôr o nome depois**]. Houve muita planificação em termos de audições, exames. Gravaram muitas vezes no Grande Auditório [da ESML] em ocasiões importantes, como a Semana da Composição. Tocaram fora da escola, foram convidados para fazer concerto no Museu do Oriente. Estiveram em concursos. Claro que com o tempo passou um ano, mas a gestão das expectativas foi sendo feita com planificação. Se eles não têm objetivos (não querendo isto dizer que não estudem) colocam-nos numa posição de pouca ambição...têm que perceber que o palco – e é por isso que eu faço muitas audições – fecha o ciclo das aulas e dos ensaios. Eu não entendo como é que estão numa instituição do ensino superior (em abstrato, não me refero a qualquer escola ou universidade em particular), a preparar alunos que eventualmente (sendo esta a expectativa, deduzo eu) que vão pisar no palco, não os colocando, justamente, em palco. Não sei se me faço entender. É uma relação muito direta e objetiva. "Vão para o palco!" mas só os vão meter no palco quando acabarem o curso. Não faz sentido e, portanto, essa gestão de expectativas também é feita com esta planificação de pisar no palco o máximo de vezes que for possível para poder experienciar o trabalho em grupo.

SW: Nesse caso, os objetivos partem dos alunos? Há um mínimo que a escola obriga pelo próprio currículo, mas todos os objetivos partirão então dos alunos?

PP: Sim, dos alunos comigo.

SW: Em debate com o professor?

PP: Sim. Haverá sempre os alunos que apenas concretizam o mínimo, que será a apresentação numa única audição por semestre e a apresentação na época de exames. Porém, quando criamos objetivos muito mais "apertados", de curto prazo, não tenho dúvidas de que todos se sentem estimulados … (talvez, na mente de alguns podem, inicialmente, sentir-se obrigados) mas creio que o estímulo é abrangente ao quererem participar neste processo. Por isso é que a classe tem uma dinâmica muito própria e eu acho que acaba por ter uma implicação muito grande na forma como os grupos se apresentam no exame, dado que o exame não é um momento novo para os próprios grupos. A prova é pública, muitos dos colegas que estiveram aqui hoje vão lá estar e existirá um júri de 3 ou 5 colegas que, por vezes se encontra disperso no Grande Auditório [da ESML]. Eles não têm de sentir pressão por causa disto. Até porque, no fim do dia, o mais importante não é a nota. No fim do dia, é eles perceberem que a audição de ontem foi melhor do que a audição de anteontem, e a audição de anteontem foi melhor, mas muito melhor, do que a audição de outubro. E que, com certeza, com este sentido de progressão, aprendendo com erros que foram fruto deste trabalho, o exame será um momento de pressão, mas com alguma serenidade, porque já passaram por aquela experiência. E resulta, é que resulta mesmo. Há uns que cedem à pressão; muito nervosos, acusam muito essa pressão, e este número de audições e esta experiência em palco não foi suficiente, às vezes. Mas pronto, há sempre exceções, não é? Confirmam a regra.

SW: Exato. Isto aqui, de certa forma, também já foi respondendo, portanto: na música de câmara, idealmente o grupo de ensaiará<u>ráo</u> era há mais tempo do que tem aula, portanto a atividade do grupo ocorrerá…

PP: Mas a própria aula, em muitos momentos, é o momento de ensaio, porque quando eu percebo que eles estão à espera de que o professor lhes alimente uma ideia – porque para quem está de fora, a ouvir, é mais fácil – é quando percebo que eles não ouviram uma passagem com a escuta atenta que deviam ter; aí, eu não lhes digo o que é que têm de fazer, eu pergunto-lhes o que é que eles têm de fazer. Ao lançar esta pergunta, no fundo, é o mesmo que dizer "isto pode acontecer no ensaio e, se cada um de vós não se questionar sobre isto, a vossa escuta vai passar ao lado de um momento que não esteve tão coeso ou cuja problemática não foi diagnosticada... etc. Portanto, as aulas na verdade são … aulas, claro, mas são muito mais um processo de trabalho do próprio ensaio do propriamente uma aula. No fundo, uma coisa confunde-se com a outra. É uma aula, mas uma coisa confunde-se com a outra.

SW: Sim, o momento de aula modela o que eles terão de fazer em ensaio.

PP: Sim. É fundamental. Voltando ao início, muitos deles não têm a experiência de música de câmara no [ensino] secundário, e entram aqui com um grupo que compuseram porque conhecem os colegas, ou alguém os conhecia e os chamou…

Há um exercício muito simples: pedes a um colega [um dos alunos do grupo], fora da sala de aula, para tocar três notas erradas, "Estás a ver aquele primeiro andamento? Aquele compasso X, em vez de fazeres aquelas notas, fazes três notas erradas". E ele faz as notas erradas. [Em aula, depois dos alunos tocarem] "Muito bem, então, o que é que acharam? Houve aqui alguma coisa que não funcionou muito bem? Houve algumas notas que não estavam certas? Alguém pode dizer quem foi e onde foi?". Zero [os colegas não conseguem responder]. O que é que isto significa?

SW: Por um lado não conhecem a parte uns dos outros e não estão a ouvir o suficiente.

PP: Exatamente. Portanto, quando a escuta é passiva coloca-os mesmo numa posição de quem não ouve como se se questionassem "Espera aí, eu tenho mesmo de ouvir a parte do meu colega". Aliás, todos eles começam as primeiras aulas, na leitura sem instrumentos, com a partitura geral, não há partituras [partes] individuais. E isto, em si, é uma aprendizagem para o próprio processo de ensaio. Devo referir que constato um outro fenómeno. Este fenómeno, seguramente observado de forma empírica – porque acompanho e oriento grupos de câmara já ao longo de 20 anos de ensino – revela-se numa mudança na forma como se relacionam, que é acentuadamente geracional porque se liga diretamente ao próprio relacionamento que é estabelecido a partir das redes sociais e exercido por meio de aparelhos (telemóveis, tablets, computadores portáteis, etc.) para comunicarem entre si. Isto é: há uns anos, os alunos eram mais despojados e mais frontais uns com os outros. Não tinham meio de comunicar a não ser verbalmente, porque não havia telemóveis, não havia redes sociais estamos a falar de 2005, 2006, 2008, 2009 por aí. A forma como ensaiavam era uma forma muito mais atrevida e muito mais frontal. Até, às vezes, exageradamente frontal, no sentido de apontar o dedo ao colega; mas era genuíno, era com o sentido de que ele assumisse a responsabilidade de um trabalho que não fez. Atualmente, isso não parece acontecer desta forma: é mais fácil dizer ao colega que tem de corrigir o que quer que seja a partir de uma mensagem. É muito mais fácil dizer a um colega, sei lá, a partir de uma mensagem (não vou dizer de um *post* no *Twitter*), mas sem ser *face-to-face*, digamos assim, trocar algumas mensagens – porque nós temos todos os grupos WhatsApp –, trocar algumas mensagens para chamar a atenção do colega: "tem que estudar isso, aquilo, aquilo". Eles fazem por mensagens, não fazem frente a frente.

SW: Sim, metem uma cortina.

PP: Sim, há uma cortina, há uma coisa que os protege. Eles não colocam isto em cima da mesa no ensaio. E isto também é um processo de gestão de ensaio que acontece hoje ao contrário do que aconteceu no passado. Eu contatei um professor da Nova [Universidade Nova de Lisboa] que é um professor que estava a dar uma entrevista numa [estação de] rádio e ele estava a falar deste tópico. Não necessariamente em relação à música de câmara, mas na relação entre pessoas que conviviam

no mesmo grupo. E eu escrevi-lhe a perguntar se ele achava que esta … que esta causa era resultado do efeito das redes sociais. Se havia uma base científica nisto. E ele disse que a perceção que tinha era uma perceção igualmente empírica. Portanto, isto não são dados factuais, isto é só uma perceção de quem, acompanhando o processo de ensaios ao longo de vários anos, percebe que a própria relação entre os alunos é uma relação muito pouco visceral, é muito pouco frontal. A cortina, como a Sofia refere, é muito fruto da forma como se protegem a partir das redes sociais. Na forma como se criticam, claro.

Depois, algo muito importante também. O violinista sente-se inibido de dizer alguma coisa ao pianista, porque não toca piano. Mas se o próprio consegue ouvir, por que razão não reage? O flautista sente-se muito inibido de dizer alguma coisa ao violoncelista, porque não é o instrumento dele. Mas consegue ouvir, qual o motivo para não reagir? Seria para afinar uma nota? Não preciso de saber como é que gere o arco para afinar uma nota. Consegue afinar a nota. Pronto. Ou seja, a inibição da crítica também vem muito pelo facto de "ah, esse instrumento não é meu, portanto eu tenho muito pouco a dizer sobre isto". Também é uma questão relevante a trabalhar com os alunos para os colocar com mais liberdade na escuta e na forma como podem observar as problemáticas dos colegas.

SW: Portanto, a tal questão do modelo já é uma forma de autonomizar os grupos de música de câmara.

PP: Exatamente, exatamente.

SW: E também o preparar a forma de planificar e gerir os ensaios. Portanto, toda a aula já dará as ferramentas para os alunos… [se autonomizarem]

PP: Sim, e quando não ensaiam e vêm para a aula fazem o ensaio na aula. A aula não se perde, digamos assim: "Ok, então vamos continuar o trabalho da aula passada; o que é que estivemos a rever? O que é que acham que é importante? Quem é que se sente desconfortável com este momento da música? Vamos lá!" "Porquê? Porquê? Porquê?" [insistência em pedir aos alunos para explicar as suas respostas]. Temos já três tópicos para tratar numa aula e eles sentem-se integrados [eles pensariam:] "Não ensaiamos, mas vamos ensaiar".

SW: Nesse sentido, é uma aula em que o professor "serve" apenas para trazer as perguntas que eles próprios trabalharão em ensaio…

PP: Exatamente.

SW: Portanto, ainda temos aqui umas perguntinhas que têm a ver com o que já falou de início – falou de cinco partes da gestão dos grupos – que é a questão da motivação; também já falou sobre algumas estratégias, já as mencionou; mas, assim de forma mais "clara" que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de música de câmara e de que forma promove a motivação intrínseca dos grupos, aliás, dos membros dos grupos que orienta?

PP: Creio que a melhor forma de os motivar é fazê-los entender que, antes de tudo e ao nível individual, eles têm uma responsabilidade para com a música. E que essa responsabilidade compreende uma ética de honestidade e seriedade – como se de um privilégio se tratasse - que permita desenvolver um projeto interpretativo a partir da música, do texto musical. Esta motivação é crescente, a partir do momento em que esta responsabilidade individual com a música é partilhada entre todos. Isto é algo que eles devem mesmo entender. Não estarão a almejar esta partilha se, apenas e só, tocarem individualmente cada qual a sua parte para um auditório, um público. As partes têm de ser integradas. Cada um tem a sua responsabilidade. A música de câmara bem escrita é definitivamente democrática, porque traz à responsabilidade todos os instrumentos. E eu diria que esta responsabilidade, este privilégio de poder discursar uma narrativa musical em grupo, interpretar uma partitura, é muito mais difícil em grupo, porque tem particularidades de escuta entre vários elementos, embora seja, simultaneamente, mais interessante e mais estimulante, dado que a partilha é algo que cria elos, solidariedade constante e sólida colaboração. Devo dizer que o trabalho

individual, por si só, também é bastante solitário: esta pode ser um motivo que os leva a terem gosto pelo trabalho e partilha em grupo. Portanto, eu diria que, em primeiro lugar, trazer a responsabilidade da música a esse propósito. Quando eu sinto que os grupos têm já a capacidade de abarcar bastante repertório, são eles que escolhem o repertório a apresentar no exame. Ao quinteto com piano, eu apresentei-lhes três peças e disse "Isto são três peças que vocês são capazes de fazer. Eu tenho a minha preferência, mas não vos vou dizer qual é que é. Preferia mesmo que fossem vocês a escolher". Todos discutiram e, de forma unânime, chegaram a uma conclusão em relação à abordagem que a peça exigiria (na verdade foi uma estreia aqui na escola – eles fizeram a sua estreia na Semana da Composição, primeira vez que se fez essa peça na escola [ESML]). E eles sentem-se motivados e com a responsabilidade interiorizada, até porque a escolha do repertório partiu da sua iniciativa. Em suma, a música e a forma como esta partilha deve ser o primeiro motivo para poderem criar uma consciência de responsabilidade e impulso para evoluir no trabalho em grupo. E Isto é algo que também se ouve.

SW: Sim, sem dúvida.

PP: Eu noto, isto só para concluir, se for um pensamento que poderá ajudar. Eu noto que os alunos estão muito formatados para executar as partes, executar bem, cumprir bem… Há um processo que é inevitável no ensino secundário. Não sei, talvez passaste também por isso, que é um processo de ensino muito baseado na imitação. Às vezes, é necessário. Mas na música de câmara, definitivamente, nós temos espaço (porque não temos de desenvolver repertório em quantidade; temos um exame, mas o exame não é um exame de instrumento). E eu acho que muito deste processo imitativo pode ter algo de pernicioso para a forma como os alunos olham para a música, porque não lhes dá a responsabilidade de analisar a partitura de forma autónoma, não lhes dá a capacidade de desenvolverem a forma como devem explorar a partitura e sabes, também noto isto, hoje em dia, tudo tem muito que ver com resultados imediatos. Qualquer coisa que eu diga, eles já estão a anotar [cenário em aula]; "mas eu não estou a dizer para vocês fazerem assim, estou a dizer para explorar esta ideia porque me parece que o argumento do compositor vai neste sentido e naquele…", "ah, pensei que era para fazer já" "não, é para vocês explorarem, para tentarem perceber se, no vosso ouvido, a partir desta análise, isto faz sentido". Para mim, é assim que interpreto. Mas o que é que está na mente deles, Sofia? [Só] Executar. O piano, o forte. O acento, o staccato. E depois, no fim do dia, pergunta óbvia: "O que é que não funcionou bem nesta performance?" A resposta é imediata e óbvia a todos: o tempo. O tempo em que a partitura não foi unificada. Isso é uma problemática comum. Mas é muito fácil de resolver. Basta perceber "porque é que o tempo não funciona de forma comum para todos. Porquê? É porque tem uma ideia diferente de tempo? Não. É porque têm uma ideia diferente de subdivisão. E ao terem uma ideia diferente de subdivisão, cada um acaba a fazer muito aa sua música. Cada um acaba muito por olhar para a sua parte sem perceber exatamente qual é o [seu] papel dentro daquilo. E, neste sentido, a questão do tempo tem de ser trabalhada, mas ela também acontece, ou melhor, eles nunca notam essa fragilidade, porque a maior parte do trabalho [de música de conjunto] que fizeram foi o trabalho da orquestra.

SW: Direcionado.

PP: Claro, há sempre alguém a dirigir o tempo [o maestro]. E a Sofia nota isso. Quando… eu dirijo muitas vezes nas aulas, pontualmente… e, quando deixas de dirigir, eles não sentem que têm de ser eles a ter esta capacidade de dirigir o grupo, ficam à espera de um "qualquer" maestro que não existe na aula. Isto é … eu não diria que é uma lacuna, diria que é algo, que é uma muleta que vão interiorizando a partir da orquestra. Mas as orquestras existem porque têm, obviamente, o seu papel nas escolas, mas elas muitas vezes tendem a substituir ao trabalho da música de câmara. Não sei que trabalho fizeste no conservatório, se fizeste no conservatório ou não.

SW: Sim, sim. Fiz música de câmara só no secundário, mas orquestra desde o sétimo ano.

PP: Pronto, mas é muito diferente do trabalho que se faz na orquestra, porque o assumir da responsabilidade, no fundo, é como se cada músico do *ensemble* tivesse de subir para ao pódio. E isto é uma tarefa muito difícil, não é fácil. Portanto, só um pouco desta reflexão sobre esta questão da orquestra, que também é relevante, e a forma como muitas vezes olham para o professor como alguém que lhes vai alimentar, no sentido imitativo, uma ideia qualquer. Quando se coloca em cima da mesa o debate sobre a interpretação da partitura… eles não têm de saber tudo, como é óbvio, mas devem interpretar os sinais da partitura, não é? Se o Mozart escreve um forte piano (fp) num determinado acorde, é porque o acorde tem importância, e se o acorde tem importância, muito provavelmente é preciso dar espaço para que o acorde aconteça. Na cabeça deles, isto não acontece, porque o Mozart não escreveu nenhum *cedendo* de preparação do acorde, mas era prática da época ouvir este acorde e interpretá-lo como um *cedendo*, que, não estando escrito, está implícito no acorde. Isto só como um exemplo para perceberes que é muito difícil, porque o papel deles é, na maior parte das vezes "executar". "Estamos no tempo? Mantemos aqui o forte piano? Eu fiz forte, fiz piano o que é que é preciso mais? Qual é a natureza do acorde? Que acorde é que temos aqui?". Outra questão: não fazem a relação entre os conhecimentos de análise e, depois, o que vão extrapolar para a partitura, e também têm muitas lacunas ao nível da formação musical porque o ensino da própria formação musical também mudou muito. Muito do que ouviste hoje, do ponto de vista da coesão rítmica, da dicção, da própria interação dos elementos, não estou só a dizer no sentido de manter o tempo, é a interação dos elementos rítmicos, é fruto de muito trabalho realizado com a máxima exigência, porque alguns alunos têm lacunas diversificadas e o processo de aprendizagem tem que as preencher. Alguns deles, não todos, a esse nível.

SW: Muito obrigada!

PP: De nada.

EXTRA (durante a entrevista achei que tinha informação suficiente enquanto resposta a estas perguntas, se puder, ainda assim, responder autonomamente às perguntas abaixo, por escrito, agradecia!):

Na MC, a performance ocorre sem participação direta do professor – apenas os alunos se apresentam em palco –; todavia uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor.

- Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

PP: O ato da performance, que incorpora uma determinada interpretação pensada em grupo está assente em pressupostos por esta ordem:

. que as decisões em grupo foram debatidas e exploradas com base na análise da partitura;

. que haverá momentos para pisar o palco como forma de rotinar, experimentar e comunicar (sempre com uma escuta ativa) o discurso interpretativo resultante da análise do texto musical;

. voltar a discutir as questões que subsistem como dúvidas, hesitações, inseguranças e refazê-las a par de tantas outras que já são coerentes e estão a ser construídas passo a passo no momento das aulas e do ensaio antes de voltar ao palco.

Para que estes pressupostos se interliguem, para que estes pontos sejam efetivos no pensamento estrutural de cada aluno e, por conseguinte, no processo de estudo em grupo, a liderança do professor é fundamental pela profundidade com que analisa, argumenta e expõe a sua leitura da partitura de forma a torná-la com lógica interpretativa e coerência camerística; é uma

liderança constante porque está presente em todos os momentos de rotina em palco com uma escuta atenta, exigente, rigorosa e eficaz; no momento pós-performance, pretende ser uma liderança presente e motivadora para colocar em perspetiva o alcance do processo de trabalho numa crítica construtiva (sempre realizada entre todos e por todos) e estimulante para promover um chão comum de segurança e confiança nos próximos momentos em que o grupo pisará o palco. Para tal, a liderança também passa por uma ampla organização do repertório, previsibilidade na planificação dos momentos em que o grupo se apresentará em contexto de audição, exame, concertos ou concursos.

- De que forma o estabelecimento dessas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?

PP: Na sequência do que descrevi na resposta anterior, uma liderança ativa, presente e estimulante do professor (na transmissão do conhecimento, na motivação mental e na expetativa de almejar objetivos em grupo) tenciona influenciar os seus grupos e cada elemento em particular na medida da sua personalidade e capacidade musical. Como se de um contágio se tratasse, digamos assim, cada elemento deve entender esta liderança com essencial para o seu próprio desempenho no grupo, na intenção com que projeta o seu papel no grupo e, não menos importante, na forma como encoraja os parceiros do grupo. Creio que este pensamento mais geral consubstancia um plano hierárquico onde todos sentem um compromisso por igual dentro do grupo, um comprometimento no seu papel individual sem prejuízo de respeitarem a função hierárquica do professor no processo de trabalho e todas as vertentes já acima explanadas.

F. Entrevista a Pedro Ladeira

Às 10h30 do dia 23/06/2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

Sofia Weffort: Olá, professor!

Pedro Ladeira: Olá, desculpa a esta azáfama. Ainda por cima aqui estou sem internet, estou ligado ao telemóvel.

SW: Eu peço desculpa pela insistência…

PL: Ah, está a avançar, não é? Estás bem disposta?

SW: Sim, sim. E o professor? Tem estado bem?

PL: Está tudo bem. Olha, tu enviaste os ficheiros, mas eu não tive a oportunidade de abrir. Tive seminários a semana toda, mais aqui em exames, mais... Foi caótico. E depois quando eu pegava no telemóvel já se tinham ido as chamadas, mas não...

SW: Sim, sem problema, sem problema. Então, não viu o consentimento então?

PL: Não, mas não há problema. Não há problema. Queres que eu... é para assinar alguma coisa?

SW: Sim, mas era só para ter pelo menos o seu consentimento verbal. Eu vou precisar de gravar o áudio desta entrevista para efeitos de transcrição. Depois da defesa concluída, as gravações serão destruídas, não ficarei com elas *ad aeternum*.

PL: Não há problema, não há problema podes gravar pode já clicar no rec vai ser um bocadinho improvisado que eu não vi as perguntas…

SW: Ok, sem problema!

PL: Queres que eu veja agora num instante?

SW: Pode ser e, se assim quiser também, eu posso perguntar, deixá-lo pensar um bocadinho, estamos tranquilos...

PL: Vamos falando, exatamente.

SW: Então é isso.

PL: Pode ser.

SW: Ok, ok. Já tenho aqui no telemóvel [a gravação a decorrer] e na redundância para não acontecer nada. Então, eu começaria por pedir-lhe para fazer uma breve contextualização do seu trajeto na música de câmara, de aluno para professor. Como foi este trajeto?

PL: Para falar um bocadinho sobre o que é que eu fiz durante o meu currículo, é isso?

SW: Sim. Sim, enquanto estudante…

PL: Bem, enquanto estudante tive diversas formações. Também passei por várias escolas, se calhar isso também ajudou. Comecei numa escola, num grupo de animação sociocultural, digamos assim, musical, com seis anos, e aí tive a experiência de Orff. Depois, aos oito anos, ingressei numa associação filarmónica, aí comecei com o clarinete. Iniciei os meus estudos aos 9, mas já tocava na Filarmónica, que é um grupo de sopros, digamos assim. Depois, já dentro do conservatório, fui tendo várias formações. Fiz o conservatório aqui em Castelo Branco até ao quarto grau. Fiz desde duetos de clarinete a trios, duetos com guitarra. Basicamente foi isso. e depois fui para a escola profissional da Covilhã, para o 9.º ano. Na escola profissional, aí fiz mais coisas. Fiz com violoncelo, duetos com violoncelo, fagote, trio de clarinetes, quarteto de clarinetes. Eu estou-te a dizer as formações, não sei se é o pretendido.

SW: Também. É contextualizar a sua experiência. Portanto, já percebi que começou bastante cedo a experiência de música de câmara. Por exemplo, há muitos conservatórios que não dão essa essa

vertente, em que a primeira vez que a pessoa toca em música de câmara no ensino superior em que obrigatório, portanto, um bocadinho para contextualizar também isso.

PL: (…) plano de estudos que uma pessoa tem que obedecer. Entretanto também tive a sorte na partilha de conhecimento dos vários professores que tive, em que houve sempre a preocupação de fazer extra-curricular, ou àquilo que está instituído, fazer outro tipo de formações. Inclusive, eu toquei só com orquestra, tinha aqui uns 11 anos, com uma orquestra de cordas. Ou seja, houve preocupação pelos estudos do professor em integrar vários alunos num conjunto para, fora daquilo que seria o plano de estudos, porque se formos aí também há a prática coral, sempre tive coro durante a minha formação toda. Já na profissional não havia a disciplina de coro. Mas não havendo a disciplina de coro. Ingressei no coro local, ou seja, estive no orfeão. Não sei se foi necessidade minha de continuar com a situação do canto. Também porque penso que vocalmente ajuda a ter uma melhor uma compreensão ou uma melhor acuidade auditiva, o que nos ajuda, entretanto, não só a ter melhor performance, mas também a conseguir afinar melhor, também para com os outros. Isso foi um sentimento pessoal. E formações, foram formações de todo o género. Clarinete com quarteto de cordas, quintetos de clarinete, quintetos clássicos, trio de canto, clarinete e piano. Atualmente estou com um projeto com guitarra portuguesa e guitarra clássica. E o quarteto de cordas, temos estreado algumas obras com o João Roiz Ensemble.

SW: Exato. A nível da sua experiência enquanto professor, quando é que começou a dar música de câmara, onde?

PL: Comecei muito cedo num grupo amador numa filarmónica. Comecei a dirigir uma filarmónica, mas nas associações julgo que é um bocadinho diferente do que propriamente obedecer a um plano curricular - na realidade comecei com música de conjunto dita curricular quase no término da licenciatura. O grupo amador comecei com 18. No Conservatório comecei com 22. A lecionar… ou seja, dentro dessa lecionação música de câmara, também foi feita a parte orquestral foi feita curricular tinha uma orquestra de sopros, digamos assim e depois acabei também por ter uma orquestra de cordas. A parte lúdica, enquanto professor, também senti que devia fazer os duetos e os trios de clarinete, também para contributo ao próprio instrumento, ao palco (…).

SW: Nesse sentido, a música de câmara era feita por iniciativa própria, o ensino da música de câmara?

PL: Sim, sim, basicamente sim. A música de câmara, hoje só é obrigatório a partir do secundário. Do 1º ao 5º grau, acho que são grandes conjuntos. Também isso poderá ter a ver com questões logísticas, não logísticas de recursos humanos, mas sim de logísticas económicas, com certeza. Porque fica muito mais caro distribuir horário para trios, quartetos ou quintetos do que propriamente suportar um grande conjunto instrumental ou vocal. Então fica muito mais barato agrupar um grande número de alunos.

SW: Claro, claro. Então, a nível curricular quando é que quando que surgiu a oportunidade de ensinar música de câmara?

PL: Aos 22, quando comecei a ensinar clarinete.

SW: Ah, já percebi! Ok. Eu tinha percebido que isso era no conservatório ainda como iniciativa própria. Eu tinha percebido errado. Peço desculpa. E, dentro da experiência depois no ensino superior, como é que isto se sucedeu? Quando é que começou?

PL: Bem, quando terminei a licenciatura, tive a oportunidade de me terem endossado o convite, que obviamente aceitei, foi logo aos 23. E a partir daí fui sempre tendo música de câmara, sempre me foi distribuído horário em música de câmara. Para grupos, foi um bocadinho de tudo. Desde, se calhar o máximo número que apanhei foram sete pessoas, talvez. Embora se saiba que há decatetos, e nonetos, mas nunca houve essa distribuição ou essa oportunidade. Mas basicamente sempre foi a partir de um trio para cima. E formações variadas. Violino, violoncelo e

piano, canto, clarinete e piano, violino, trompa e piano, … já tive um quinteto de metais, quinteto de clarinetes, clarinete com quarteto de cordas, quarteto de cordas, foram várias formações.

SW: Certo, obrigado. Talvez então comecemos com as perguntas propriamente ditas. Na música de câmara, a palavra que se utiliza para o orientador do grupo na língua portuguesa é professor. Todavia, na língua inglesa é *coach*, portanto treinador, sendo as aulas designadas por sessões de *coaching*. Acha que estas duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si, ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado e porquê?

PL: Tens que me deixar pensar.

SW: Claro, claro.

PL: É o seguinte. Eu sempre defendi que a língua portuguesa é muito rica e para o mesmo sentimento conseguimos adoptar várias palavras. Por exemplo, nós conseguimos dizer brincar com um instrumento, tocar um instrumento, enquanto que em outras línguas é terminologia sempre a mesma ou seja *play the instrument* ou *jouer un instrument*. Nós conseguimos fazer essa riqueza derivado à língua vernácula. Encarar como um *coaching* e a tradução literal ser um treinador ou *coach*, enquanto nós falamos no professor curricularmente, é a semelhança do maestro da orquestra que é o *conductor*, Se calhar em loja para *conductor* é o que conduz. E aqui o conduzir obviamente é de conduzir massa humana, não é conduzir material. Se a palavra estará bem adoptada, se calhar estará melhor conceptualizada na situação do próprio grupo enquanto vai treinar, que se calhar propriamente a figura que vai encaminhar, mas isto é uma opinião pessoal. Mas não é de todo descontextualizado.

SW: Nesse sentido, qual é que seria a expressão que ressoa mais com a sua prática pedagógica na música de câmara?

PL: Muitas vezes nas aulas digo o seguinte: independentemente do número de elementos que o grupo tenha eu também sou participativo ou seja, se for um quarteto na sala está um quinteto e não um quarteto, porque ao fim e ao cabo eu também estarei a participar e também estarei a aprender. Porque cada momento ou cada situação é sempre instantânea e é suscetível de haver participatividade de todas as partes. E obviamente o agrupamento cresce muito. Julgo que possa crescer mais tendo um participante mesmo que seja o dito treinador desculpa a expressão, entre aspas, o treinador também passa a ser a parte ativa do próprio grupo agora uma palavra que define em português o professor é isso que …

SW: se o professor, no contexto da música de câmara, se se vê como professor, se é como mentor, orientador, treinador?

PL: participante, eu acho que é possivelmente será a palavra mais adaptada, porque, digamos que é a prática auditiva em funcionamento em prol do desenvolvimento do próprio grupo. Isto didaticamente, obviamente, depois quando o grupo estiver autónomo ou independente, terá que fazer esse trabalho por si próprio. Mas de qualquer das formas, este criar de atalhos ou encaminhamento e despertar de emoções e de conseguir adjetivar as várias frases musicais e os contextos é apenas numa expectativa de encaminhar o mais corretamente possível, tudo para uma promoção de uma boa prática musical.

SW: Ok. Certo. A música de câmara é uma atividade social e, como tal, implica a interação de várias pessoas. Quais consideras serem as regras de conduta mais importantes para o bom funcionamento do grupo?

PL: Ensino superior ou secundário?

SW: Se puder elaborar nos dois, perfeito.

PL: É? Ok. Deixe-me pensar um bocadinho. Isto porquê? Porque supostamente já no ensino superior terão tido uma certa experiência de saber-estar. Enquanto que em faixas etárias mais jovens temos que fomentar esse tipo de comportamento, o saber-estar. Obviamente o saber-estar

implica uma série de fatores, desde postura, a respeito pelo próximo. Não estou a falar no domínio técnico-instrumental. Isso é outro fator, que vai condicionar a qualidade do grupo - mas comportamentos sociais. É estabilidade social e afetiva, estabilidade emocional (isso no ensino superior à partida já estará inerente, enquanto no ensino em faixas etárias mais jovens tem que ser incutido, tem de ser alimentado, tem de ser fomentado). E acho que é o mais importante, o respeito pelo próximo, e nós próprios respeitarmos o livre-arbítrio do outro. Isso, acho, vai ajudar muito a que haja ótimas condições de desenvolvimento.

SW: Ok. Como são explicitadas estas regras aos alunos?

PL: Ou por imagens, que eu costumo fazer, ou por experiências. Pode ser adaptado de várias formas. Porque se, como estavas há pouco a falar na palavra mentor ou no *coach*, se a pessoa que estiver à frente der o exemplo de como saber estar, como se comportar, como... não quero utilizar a palavra avaliar, mas o avaliar aqui é saber ler o texto, ou seja, ler a partitura. Como passar a mensagem? Pode ser passada de várias formas. Pode ser passada com uma experiência que eu possa ter tido, ou não de mim próprio, mas, por exemplo, mas ter fluído num livro uma história, contar essa história, desde que essa história venha a contribuir para um bom adjetivo, para uma boa interpretação ao grupo. Ou imagens, imagens, por exemplo, de pintores. Eu costumo pegar em manifestações de outras práticas artísticas. desde a literatura, a pintura, ou inclusive a escultura, para criar aqui uma imagem para que depois possa ser transportada para uma situação auditiva, o que é sempre muito difícil. Porque nós, das outras artes, somos a arte que trabalhamos com aquilo que já foi tocado. Ou seja, a palavra que eu proferi agora vai ficar numa gravação. Não obstante, neste momento já foi dita. Portanto, isto como na música: já aconteceu. Nós tentamos minimizar a hipótese de... eu costumo-lhe chamar armadilha, que não é assim tão negativo. Armadilha é o erro que possa a acontecer. Só que o erro tem uma conotação muito negativa. Para melhoramentos normalmente [utilizo] ou imagens de situações ou experiências ou inclusive de outra prática artística.

SW: Eu imagino que as normas de conduta, tanto em aula como em ensaio, possam ser implícitas e, como disse há pouco, já inerentes quando os alunos já são mais crescidos. Costuma dedicar por exemplo a primeira aula ou as primeiras aulas para explicitar regras de conduta de comportamento?

PL: Sem dúvida. Quanto maior o grupo mais dificuldade há de regra. Quanto menor grupo o número de membros no grupo, mais simples é. Independentemente de qualquer coisa, o dueto é o mais fácil porque o entendimento é entre duas pessoas. A comunica é obrigatória ser enfrenta entre duas pessoas. A partir do trio, normalmente eu costumo delegar funções. Essas funções, não quer dizer que na, acepção da palavra, os elementos do grupo as vá fazer. É apenas para se inteirarem da responsabilidade que, quer o próprio ou quer o próximo, tenha que ter ao bom funcionamento do grupo. E costumo dizer o seguinte: tem que haver pelo menos três funções. Mesmo antes de tocar, haver alguém que se responsabilize pelas partituras e pelo reportório do grupo; tem que haver alguém que se responsabilize pela logística - quando falo em logística é as condições necessárias desde marcação de sala, o número de estantes estar efetivo, eu estou a falar só a nível de material. Mas nível de humanismo tem que haver um que se responsabilize em chamar a atenção dos outros. E essa pessoa normalmente é delegada dentro do próprio grupo. Porquê? Porque reconhecem dentro desse grupo que essa será a pessoa mais ponderada, para que em casos de desentendimento, é a pessoa mais ponderada que possa dar aconselhamento e ter uma palavra final. Se forem de anos diferentes, eu essa função dou sempre ao elemento mais idóneo, ou seja, ao aluno mais velho, digamos assim. Em idades mais tenras, normalmente, no primeiro ano, têm a responsabilidade mais logística. Agora, a nível de responsabilidade, logo numa primeira instância, se eu tiver um pianista, quem manda no desenvolvimento, da preparação do reportório vai ser sempre o pianista. E peço para que a ponderação seja para com essa pessoa, derivado à densidade do tipo de linha, daquilo que ele tem que preparar. E aí ao mesmo tempo também estou a ser, peço desculpa, um bocadinho faccioso. Porquê? Porque estou a meter-lhe a responsabilidade de uma

preparação mais célere do reportório. Portanto, isto é uma faca de dois gumes. O facto dessa pessoa ser o ponderador, derivado da densidade da partitura, ao mesmo tempo, a dedicação é muito maior da parte dele. Consigo em tempo útil, e até com bastante orgulho, que ele consiga preparar o repertório de forma a que depois possa ser amadurecido e tocado cá fora em audições e fazer em recitais. Isto foi o que a experiência ao longo da vida me tem vindo a proporcionar. Porque no início, para mim, o grupo seria todo igual. Não cada qual desempenha aqui o seu papel. Na primeira aula eu costumo fazer este tipo de divulgação e normalmente as coisas têm corrido bem e até, já ao início por exemplo do segundo semestre já tenho o reportório preparado daquilo que é exigido a nível de duração de exame para o final do ano lectivo e isso até tenho estado descansado e o grupo também.

SW: ok, de certa forma já começámos a entrar no universo da pergunta seguinte. Na música de câmara, cada membro tem uma parte e papel musicais a desempenhar subordinados ao instrumento e repertório a executar. Historicamente, era comum a proeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança. Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os músicos e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo.

PL: Pois, tinha dito agora, não é? Tínhamos falado um pouco. Realmente, historicamente, era o organizador que juntava outros músicos para depois fazerem os concertos e os recitais. Escolarmente é diferente. Quem delega será sempre o professor eu tenho uma expressão um bocado engraçada que é quando há aqui uma certa indecisão ou se mete o desafio de criar aqui um sentido crítico a um certo contexto musical eu costumo dizer assim vamos votar democraticamente, mas quem decide ditatorialmente sou eu, mas primeiro há uma votação democrática, obviamente eu digo isto com o propósito de dizer assim vamos falar, vamos discutir vamos ver qual é a melhor opção mas obviamente vai a votação e e optam sempre pelo que é melhor. De certa forma, não é uma questão ditatorial, mas é uma situação de dizer, de tentar ajudar a que a abertura de cada qual opte por aquilo que acha melhor para o próprio grupo. Já me aconteceu o contrário. uma coisa que eu não gostava, mas se o grupo está convicto que vai soar bem, pronto, o preciso é fazê-lo. E eu aí respeito, obviamente, porque democraticamente ganho a maioria. as questões da liderança não quer dizer que os primeiros papéis sejam os papéis de líder ou de encaminhamento. Eu tenho a concepção de que quando o compositor compõe a obra compõe a obra para o timbre do grupo e não para o enaltecer do intérprete naquele próprio grupo. Por exemplo, pegamos na forma sonata. A forma sonata para mim é uma obra camerística e não uma obra individual onde vai demonstrar o instrumento, enaltecer aquele instrumento ou enaltecer o outro instrumento. E se formos para outro tipo de obra, eu acho que o compositor, nesse aspecto, é … por isso é que há compositores bons, compositores menos bons, por isso é que há músicos bons, músicos menos bons. Eu não creio que um grupo tenha que ter uma liderança. Historicamente sim, houve a necessidade, mas hoje em dia o entendimento social, sócio-afetivo, acho que estamos mais desenvolvidos nesse aspecto. Antigamente a comunicação possivelmente seria um pouco mais difícil. Estamos noutros tempos, a comunicação é muito prolífera, muito célere. Somos obrigados a comunicar e a entendermos. Portanto, acho que não há um líder significativo.

SW: Nesse sentido a bocadinho estava a referir a delegação de tipos de papéis que fazem parte das responsabilidades da gestão do grupo. Se dentro do grupo não há líderes, como é que em simultâneo há estes papéis de liderança, não é?

PL: Percebo. Vamos do pressuposto que o grupo não se conhece. Como disse há pouco, delego normalmente o encaminhamento musical dos ensaios. Quando estão juntos, delego na pessoa mais velha. Supostamente, à partida, terá já conhecimentos que possa depois, entretanto, partilhar aos mais novos. Agora, se são todos equitativos ou equilibrados ou que haja aqui uma equidade de conhecimentos, e eu também não os conhecendo, sendo a primeira vez que nos apresentamos, aí teremos que ter uma conversa antes de delegar. Poderá ter a ver com as vozes. Aí poderemos ir à procura as primeiras vozes, mas se forem instrumentos diferentes não vai haver primeiras vozes. É tudo um contexto. Temos que fazer uma leitura do que acontece. E por vezes o discurso ou a palavra para perceber o modo de estar do próximo…

SW: Desculpe, não percebi a frase toda.

PL: Sem tocar apenas, falando dá para perceber a forma de estar do próximo e podemos confiar até que haja ao contrário. Se a pessoa, entretanto, falhar, aí essa função depois passará para outra pessoa, obviamente. Mas, por norma funciona bem. Agora, dizer que as vozes, por exemplo, ou num quarteto de cordas, ou todos os instrumentos são iguais, onde haja a preponderância, onde o primeiro é que tem que ter uma função mais ativa. Não concordo. Se não, também não havia harmonia, não havia acorde. É preciso um grupo.

SW: Estou só a tentar fazer o mapa mental da resposta para ver se falta alguma parte para clarificar. Portanto, pelo que eu estou a entender o professor estabelece as relações funcionais do grupo não propriamente relações hierárquicas.

PL: Exatamente.

SW: Porque dentro do grupo pode haver alguém com uma função específica mas todos têm igual voto na matéria, portanto todos devem contribuir - não há alguém que decide por outra pessoa.

PL: Porque, se não, era uma hierarquia. Eu creio que o conjunto funciona muito melhor num todo e entendem-se melhor e passam a ouvir melhor e a respeitar o papel do próximo e com o papel do próximo, ou seja, passam a ser muito mais ativos, depois entretanto passivos. Quando se tiver uma pro-atividade, vai ajudar que o grupo cresça mais. Mas se tiver uma figura que vá ser autoritária, pode-se perder o respeito. E esse respeito na figura do grupo é uma coisa, o respeito na figura em sala de aula é outra, e eu como participante do grupo, não estando presente nos ensaios, só estando presente na sala de aula, eu tenho que ter confiança do próprio grupo em que os ensaios vão correr bem porque vão passar muito tempo juntos. As pessoas não são iguais. A riqueza da comunicação também é a diferença entre o nós e o próximo e eu tenho que ter a certeza que nas relações afetivas todo o trabalho vai ser em prol do próprio grupo e não em prol da pessoa que supostamente estará a liderar. Porque se a pessoa estiver a liderar, vai entender para ela própria. Obviamente o grupo poderá chegar a certa altura e identificar a pessoa que mais lhes possa representar. Isso leva sempre o seu tempo. Mas isso é outro fator. Não é um fator momentâneo, em que tem que haver uma equidade justa e equilibrada no relacionamento comportamental das pessoas em prol da boa prática artística e musical.

SW: Ok, sim. Acho que agora encaixou na minha compreensão. De certa forma já respondeu à pergunta seguinte, que é de que forma o estabelecimento dessas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo, portanto, esta pro-atividade que deixa de ser hierárquica obviamente, a questão do respeito pelo próximo portanto, as relações que se desenvolvem fruto do trabalho em aula e da própria delegação e confiança nas funções que cada um pode ou não desempenhar portanto, pelo menos foi isto que eu percebi, são fatores que podem contribuir para o sucesso do grupo.

PL: Perfeitamente.

SW: Então vou seguir, porque acho que, de certa forma, já começámos a falar sobre a pergunta seguinte. Enquanto professor ou enquanto participante, como estava a referir, como gere o papel de liderança que tem, porque é um papel diferente, em conjunção com estas relações entre os membros do grupo?

PL: Depende muito do tipo de contexto ou daquilo que esteja a acontecer, obviamente. Posso dar aqui um ou outro exemplo. Obviamente o meu instrumento de estudo foi um instrumento de sopro, mas se estou, por exemplo, com um agrupamento de cordas, a título de brincadeira ou lúdica, digo assim, explico para um instrumentista ao qual eu não domino o instrumento, mas percebo que soa melhor da outra forma, porque anteriormente também já tive a experiencia em que soava melhor daquela forma e, a título de brincadeira, pergunto assim, explica-me porquê que não pode ser com a outra arcada, mas tem que ser com esta? Explica-me porquê que tem que ser esta dedilhação e

não a outra? Explica-me porque eu também quero aprender. Isto é mais fácil dizer desta forma porque depois o membro do grupo vai ser mais participativo e vai à procura e vai expor e vai exemplificar, vai evidenciar, vai constatar, vai ser muito mais participativo, do que eu dizer assim Olha, porquê que não fazes isto, isto e isto? Ou seja, porquê que não utilizas o quarto dedo? Porquê que não fazes a arcada? Não, o músico tem que ter a experiência, tem que passar pelo momento. Mesmo que eu saiba que realmente ele vai constatar que da outra forma vai sair melhor. Mas tem que passar pela experiência. Senão não acredita nele próprio. E assim ganho mais a confiança da pessoa fazendo-a passar pela experiência e aí já podemos falar sobre outros fatores, que é a própria musicalidade da frase. Como é que hei de dizer? A partitura tem uma regra, mas a música está para além da regra que lá está. E a frase, e o objectivo, e a musicalidade acho que é muito mais importante do que propriamente o factor técnico. O fator técnico ajuda-nos a evidenciar a parte musical. Mas a técnica instrumental, se a tocarmos logo o musical, quando apanhamos o texto, vai ser muito mais fácil interpretar. Desculpa, perdi-me um bocadinho da pergunta.

SW: Eu posso repeti-la?

PL: Sim, por favor.

SW: Enquanto professor, como gere o papel de liderança que tem em conjunção com essas relações?

PL: E assim funciona, porque depois os outros membros do grupo vão considerar. Este desafio deste exercício, isto é um exemplo. Poderão haver outros conforme o contexto. Os outros colegas também, se forem do mesmo instrumento, vão querer dar opinião. E aí peço respeito. Porquê? Eu é que quero perceber. Eu é que quero entender. E o outro quer dizer, faz daquela forma. Ou seja, vai ter a atitude que. supostamente. eu como professor iria dizer “olha, faz assim, faz desta forma, faz da outra forma”. Não, eu prefiro que a pessoa passe pela experiência. Os outros membros do grupo vão ter que respeitar isso. Vão ter que respeitar porque eu respondo assim: “Não, não, eu é que quero aprender. Eu é que quero participar”. Ou, quando eu mando tocar parte do grupo, imagina um quarteto e só mando tocar os violinos e a viola, eu próprio digo, vamos “nós quatro”. Ou seja, porque eu também estou a participar, “nós quatro”. E, outro fator importante é explicar o porque de se parar naquele sítio. Isso é muito importante para o grupo. Se nós paramos, seja para um grupo pequeno seja para um grupo grande, se nós paramos e não justificamos o porquê de termos parado, as pessoas podem ficar magoadas. E têm que entender e perceber o porquê de terem parado, desde que não seja óbvio. Se não for óbvio, merecem saber porquê. Se for óbvio, claramente sabem porque é que se parou. E, 90% dos casos, quando acontece alguma coisa é porque não houve a preparação prévia. Nunca é por causa de ser naquele sítio. Tem que sempre haver um contexto e esse contexto é que tem que ser sempre percebido.

SW: Portanto o professor conjuga abordagens de partilha de conhecimento, portanto, explicando alguma coisa, oferecendo conhecimento que tem sobre a obra, coisas específicas suas, com o semear o tipo de perguntas que eles podem fazer entre si em ensaio e o promover a participação em conjunto e individual dos alunos à sua frente?

PL: Tudo perfeito à exceção de uma coisa. Não em prol da minha experiência. Mas sim em prol do contributo do texto e da obra do compositor. Ou seja, o conhecimento que eu tenho acerca da obra, da estética, de fatores históricos, analíticos, de musicalidade, todos os fatores inerentes àquilo que eu tenha conhecimento, é o texto que nos vai dar essa informação. Eu sou um mero reprodutor ou, como hei de dizer, um mero passar de informação. Não sou eu que vou dizer “a obra para ser feita assim”. Quanto mais antiga é, menos ferramentas temos de criar uma boa concepção. Quanto mais atual é, mais ferramentas temos para criar uma boa concepção estética e histórica. Existe o VIP, que é Very Important Person. Existe o HIP. O HIP é Historical Informed Person. Neste caso, o nosso caso é a Musician. Portanto, o que é que acontece? É a partitura em prol do grupo. Tudo o que disseste, subscrevo. À exceção, não sou eu que vou impor. Digamos que é partitura.

SW: Portanto, o professor aí tem também como função o ensinar a traduzir a partitura, o dar ferramentas para traduzir a partitura.

PL: Sem dúvida alguma. E para mim, academicamente, atenção, obviamente, por isso que tem outros fatores, porque isto podemos exigi-lo a alunos do ensino superior. Também o podemos exigir obviamente em qualquer faixa etária, escolasticamente. Por exemplo, o que eu costumo dizer é, "o grupo tem que tocar de tal forma, que eu, sem ter a partitura à frente, eu a consiga escrever mentalmente, com todas as informações que a partitura tem". Se isso for reproduzido fielmente, eu consigo escrever a partitura. Mas depois também há o fator emotivo, emocional, da própria obra. Bom, isso já é o outro fator.

SW: Claro, claro. Ok, obrigada. Na sua experiência, que critérios utiliza para a formação dos grupos?

PL: Em relação a essa questão, no secundário tem a ver com questões logísticas e até económicas. A gente vê até aqui, por sua vez, também no ensino superior. Existe, imaginemos, um determinado número de alunos, existe uma determinada distribuição de serviço, ou seja, um determinado número de grupos. Temos a valência, possivelmente, não sei como é que funcionam outras escolas, mas aqui nós proporcionamos a possibilidade das preferências. As preferências, o que é que significa? Significa: os próprios alunos é que constituem o grupo e pedem ou sugerem serem acompanhados por algum docente ou algum professor. Isso já facilita esta questão deles se conhecerem ou não se conhecerem. Os do primeiro ano, aqueles que não fazem as propostas normalmente são os do primeiro ano, aí depois entretanto é feita essa divisão digamos assim, não que seja literalmente que só possa se houver muitos duetos obviamente já não há distribuição de serviço, passa a haver muitos decatetos para alunos no primeiro ano. Obviamente não, tenta-se haver aqui uma certa coerência. Dá-se preferência obviamente a grupos com mais elementos, do que propriamente a duetos. Porque ao fim e ao cabo do dueto vamos trabalhar na aula individual, no grande reportório de um instrumento, quando somos acompanhados por um piano. Então, como estava a dizer há pouco, uma sonata, há um grande compromisso camerístico entre ambos os músicos. A diferença de trio para cima. Agora, critérios de seleção, tentamos ir ao reportório convencional. O que é que eu chamo de reportório convencional? É reportório de obras para cuja formação se consegue assumir um recital ou seja, obviamente há uma infinidade de quartetos de cordas, mas já não há assim tanto reportório para violino, clarinete e piano, mas existe. Também passa a ser um reportório convencional. Mas se não existisse esse reportório, imaginemos flautim, acordeão e clarinete baixo é um reportório já não convencional. Ou seja, têm que ser feitas adaptações. Então, este poderá ser um critério para a escolha dos grupos. E acho que é o principal critério. Porque havendo reportório conseguimos criar um grupo convencional. Não havendo reportório, o professor quase que é obrigado a fazer reportório para aquela formação. Neste segundo eu não conheço nada. Pode acontecer numa formação para flauta, clarinete e acordeão - aí existe esse reportório e poderá haver um andamento de uma obra em que haja essa sugestão tímbrica, mas não chega para que seja um grupo independente que consiga assumir um recital ou inclusive o próprio exame de final de ano e isto acho que é o critério mais importante. E o facto de os grupos se juntarem e fazerem essas propostas já é um critério da estabilidade social ou emocional, da afetividade que o grupo vai ter, já com o compromisso de trabalhar ou expectantemente trabalhar para aquela opção em específico. Isso é prazeroso. Ou seja, já é meio trabalho feito para que os ensaios, de certeza absoluta, vão correr bem e o grupo aí vai ter ponderância e vai dar frutos.

SW: Estava a falar do exame final de ano. A música de câmara na escola está subordinada ao ano letivo. Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos alunos e gestão do grupo?

PL: Decisões em quanto por professor?

SW: Sim, se é um fator no processo de decisão de objetivos, na gestão de expectativa dos alunos e na gestão do próprio grupo.

PL: A gestão temos vindo a falar. Na questão da expectativa do próprio grupo é isso? ou de um exame?

SW: A gestão da expectativa dos alunos de forma um bocadinho mais geral. Se é algo, por exemplo, que vai continuar para os anos seguintes, se não é. Se a abordagem costuma ser plurianual ou se encerra somente no ano letivo.

PL: Vou dizer as duas, aquilo que eu tinha percebido antes e vou dizer aquilo que entretanto já entendi. Obviamente, vou responder agora a esta questão. Obviamente, há sempre um trabalho que é feito para que o projeto não fique guardado. A motivação é sempre feita por forma a que o projeto dê continuidade. Que não fique somente pela preparação de um exame ou por um motivo escolar ou por um motivo de cumprir programa ou objetivos para passar à disciplina mas sim fazer com que, se o grupo resultar, pode ser interessante inclusive lançá-lo para fora do meio escolar. E obviamente será sempre esse o propósito de um grupo de música de câmara e pelo menos no meu entender deve ser o contributo, independentemente do grupo que seja ou o tipo de grupo ou os instrumentos que tenham. No meu entender, a minha obrigação e o meu dever é criar para o grupo ferramentas necessárias que possam ser autónomo no mercado de trabalho, mesmo inclusive antes de se sujeitarem a exame. Porque isso significa que ficaram com as ferramentas necessárias para conseguir ir tocar lá fora e entrar num mercado de trabalho possível que possa haver na música de câmara. Aquilo que eu tinha entendido há pouco, se é feito com sucesso ou não? Eu julgo que sim, porque os próprios grupos, nós temos aqui um momento que é o primeiro semestre, temos uma interrupção e temos o início do segundo semestre. Entre o primeiro e o segundo semestre, há um espaço de tempo, no meu entender, muito longo. Este espaço de tempo sendo muito longo, o que é que vai acontecer? Tanto ao instrumentista quanto ao grupo vão ficar muito tempo sem praticar e nós sabemos que se não praticarmos agora uma hora é um recital que amanhã não vamos ter oportunidade de fazer ou o facto de termos esta entrevista agora, temos do outro lado do mundo um asiático a praticar que nos vai tirar do recital de amanhã, porque nós não estamos a treinar - obviamente isto é a teoria do caos a teoria do bater da asa da borboleta deste lado é um terremoto do outro lado do mundo; isto é sempre relativo e o facto do próprio grupo ou próprio aluno - eu estou a falar não só cameristicamente mas também individualmente - o facto de pedir encaminhamento ou de dar continuidade a uma prática instrumental, seja ela individual ou em conjunto, para mim é um orgulho porque o meu trabalho está a ser bem feito. Se o aluno acaba o semestre e do primeiro para o segundo semestre há um espaço de três semanas ou um espaço de um mês em que o aluno não tem contato com comigo, que também sou participante na vida, pelo menos académica, da pessoa, do aluno, eu também não me sinto bem. Mas também sei que essa pessoa também não vai ser prolífera na sua atividade depois. Porque deixou ter entusiasmo ou motivação. E nestes últimos anos tenho tido um certo sucesso nesse aspecto. Ou seja, acabou o semestre, mas nós continuamos a trabalhar. Agora, para o ano, se eles propuserem, os grupos que eu tenho atualmente, se propuserem quererem estudar comigo, obviamente eu fico contente e fico feliz. Se é o indicado, possivelmente poderão ter experiências com outras pessoas e isso também é enriquecedor. Porque cada pessoa também poderá dar o seu contributo. Basta, depois, entretanto, cada um de nós saber filtrar a informação que nos é facultada. A informação pode ser credível ou não credível. isso fica sempre ao critério da livre consideração do próximo aceitar isso ou não, como ele queira. Se for concebível, exequível, e se tiver a experiência daquela forma, possa ser proveitosa, ótimo. Mas isso depende sempre da pessoa que está a passar pela experiência. Porque a experiência, do meu lado, é sempre pessoal. E esta partilha, esta comunicação, tem que ser feita sempre in loco. Ou seja, ordinariamente, efetivamente, meticulosamente e ativamente.

SW: Portanto, a nível dos objetivos a seguir, eu imagino que em conversa o professor organize os objetivos com os alunos, se não forem os obrigatórios ou se não forem só os obrigatórios de exame e audições.

A parte da gestão de expectativa dos alunos e da gestão de expectativa dos alunos e da gestão do grupo… comentou sobre a questão da pausa do semestre que também faz parte da problemática

do grupo, portanto da gestão do tempo de ensaio do tempo de aula. Só em relação à expectativa do aluno é que ficou um bocadinho menos informativo.

PL: Se houver um membro que depois, por sua vez, não não dê continuidade ou não esteja motivado, não é? Não só está a prejudicar o grupo ou o trabalho do grupo, mas eu quero acreditar que também está a justificar o próprio trabalho dele. Mas a minha função é só dar as ferramentas necessárias para que a própria pessoa consiga ser prolifera após a vida académica, ou seja, o crescimento académico. Se a pessoa vai ter esse comportamento academicamente, não sei quem sou eu para julgar essa pessoa. Mas eu sempre tenho a entender que o mercado de trabalho não é fácil. Não sou eu que vou dar o castigo. A minha obrigação é dar ferramenta. O castigo é feito pela sociedade. A minha obrigação é dar aquilo que pode acontecer de muito bom e aquilo que pode acontecer de menos bom. É a minha obrigação. Se normalmente este tipo de comportamento ajuda o grupo, obviamente não. Nem ajuda a aquele numa boa energia. mas de certeza que o aluno no ano seguinte já não está no grupo. Ou seja, as próprias pessoas vão à procura de um outro elemento, não é para manter o repertório anterior, mas sim para dar continuidade à parte convencional do repertório do grupo. Acho que assim responde. É o que eu estava a dizer a pouco. As pessoas não são todas iguais e temos que respeitar o próximo.

SW: Na música de câmara a atividade dos grupos ocorre na maior parte do tempo na ausência do professor. Idealmente, até tinha dito isto há pouco o grupo ensaiará há mais tempo do que tem de aula. De que forma costuma promover a autonomia dos grupos de música de câmara?

PL: Foi o que eu disse logo no início. Delegando a uma pessoa essa parte da gestão dos ensaios e da cautela, depois, entretanto, lá está, conhecendo, eles conhecendo-se, podem delegar a uma pessoa que vai fazer esse apaziguamento. Esse apaziguamento pode não ser apaziguamento, atenção, porque se houver necessidade de autoritarismo tem que o fazer para controlar a estabilidade do grupo. Porque se duas pessoas começam a discutir e a faltar ao respeito a outra pessoa que ponderada aí tem que atuar, tem que agir. Ou seja, tem que mandar uma palmada na partitura, ou uma palmada na estante, aí terá que manter a organização, o comportamento o ordeiro do grupo. Porquê? Porque passam muito tempo juntos. E é normal, as pessoas são diferentes, têm que se comunicar. Eu tive um agrupamento que praticávamos, fora aulas e concertos, praticávamos 5 horas e meia. Fazíamos dois ensaios de duas horas sempre em dias diferentes ou seja além do trabalho individual havia o trabalho em grupo. Passámos muitos momentos. Tivemos momentos de emoção, de muitos altos e baixos, até inclusive díspares, mas havia um membro porque sabia ponderar, sabia meter mão no grupo. Quando alguma coisa passava fora do normal, dito fora do normal, a pessoa agia em conformidade. E o grupo resultou. Só se houvesse algum caso extremo, aí era diretamente tratado com o professor em aula. Mas foram poucas as situações em que isso aconteceu e o grupo ficou saudável. Saudável de tal forma que num espaço de dois anos, só pela escola, fizemos cerca de 73 concertos. Num espaço de dois anos. Ou seja, fora os outros concertos que fizemos fora da escola. Ou seja, chegámos a rodar, em um espaço de dois anos, cerca de uma centena de concertos. Foi mesmo muito tempo juntos. Academicamente, o grupo durou, depois de terminada a licenciatura, um dos elementos depois foi para a zona onde residia, donde ele era natural, o grupo passou a funcionar como quarteto e não como quinteto e depois ainda tivemos mais dois anos daquele grupo e depois com motivos de residência de cada qual, ficou desmantelado. Grupo já independente da própria escola. Depois, entretanto, o que é que aconteceu? E é isso que eu também tento fomentar para que os meus grupos em que haja realmente a expectativa de tentar dar continuidade ao trabalho. E a situação de um elemento, haver um fator, seja ele comportamental, ou seja ele de uma situação pessoal, de ordem sexual, ordem familiar, ordem profissional, tem que haver sempre o respeito dos outros elementos do grupo. Se o grupo está prolifero e se está coeso, vai sempre tentar arranjar uma outra pessoa e manter ligações com o outro. Portanto, na eventualidade de haver oportunidade, há sempre a questão da amizade que está sempre em boa situação de ser uma das maiores valências que um agrupamento pode ter. Claro sim, é a amizade e o respeito.

SW: No caso dos alunos em questão de um grupo não terem, por exemplo, o aluno ponderado ou o aluno organizado e for necessário ensinar estes papéis, como é que o costuma a fazer?

PL: Não tem sido necessário, mas quando o grupo não funciona, não funciona em nenhum dos casos. Porque se não tiverem isto como inerente, se não tiverem as funções que lhes são responsabilizadas, o grupo não vai ter sucesso. Agora, eu percebo a pergunta, mas isso tem a ver com a recetividade das pessoas. Se calhar aquela pessoa não consegue ter uma reação ponderada. Se calhar, se nenhum consegue, conseguirão noutro tipo de organização, não naquela.

SW: O que eu queria um bocadinho mais dizer era, portanto, se há uma pessoa ponderada a quem cabe a responsabilidade de gerir, de certa forma, o contexto emocional e afetivo dos colegas, isso é algo que a pessoa realmente pode ter um jeito para isso, ou pode não o ter, pode ser ponderada, mas não saber fazê-lo relativamente a outras pessoas.

PL: Mas foi escolhido, não foi escolhido pelo professor, foi escolhido dentro do próprio grupo. Eu, quando inicio, pergunto, quem fica com a organização das estantes? Se eles se conhecem, vão indicar logo. Não quer dizer que essa pessoa seja a mais ponderada. Quem é que fica com a marcação de ensaios? Possivelmente até olharão para a mesma pessoa. Eu vou dizer não, não pode ser a mesma pessoa. Tem que ser pessoas diferentes. Para quê? Para haver a tal comunicação. E aí já começam a aprender. Os papéis são estes. Mas quem escolhe a função de cada papel não é a pessoa que delega, são eles próprios. Ou a pessoa diz assim, “não, não, eu fico com essa parte”. Ou se a pessoa, “então quem é que fica para manter a calma e a ordem nos ensaios? Ah, eu fico”. “Não, tu não ficas”. Porquê? Porque vai ser uma pessoa autoritária. O facto de ser essa pessoa demonstra que não vai ter humildade. Eu preciso de uma pessoa que os outros reconheçam e não que o próprio se faça propor. Principalmente nessa função de regrar os ensaios. Os comportamentos sócio-efectivos, fazer esse regrar, não pode ser o próprio a dizer que fica com essa função. Tem que ser os outros a reconhecer. Porque se depois aquela pessoa for autoritária, os restantes membros do grupo vão cair na pessoa que realmente é ponderada. Mais vai faze-lo logo de início. E estas funções não são delegadas. São coisas inatas. Não se cai nisto. O líder não é líder porque formatado para isso. Mas não vamos falar sobre política, pois não?

SW: Não, não. Esta na verdade é uma das minhas dúvidas pessoais maiores sobre a dinâmica do grupo. Como é que o professor ensina sobre estes papéis diferenciados, porque na minha experiência eles não me surgem como óbvios, por um lado, e também fico com a percepção de que o professor tem mais peso e responsabilidade a dar essa informação, principalmente quando não é óbvio para os alunos, porque aí de certa forma eles são um bocadinho ”atirados aos lobos” e fazerem a alcatéia por si só. Sinto que talvez o professor possa guiar um bocado mais nesse sentido e quero aprender como para depois poder fazer.

PL: Podemos fazer um parênteses?

SW: Claro.

PL: Tiveste comigo, não tiveste?

SW: Sim. Foi quinteto com clarinete.

PL: Como é que consideras que funcionou?

SW: Funcionou um bocado estranho porque nós tínhamos dois que eram de terceiro ano, que eram muito passivos. Tínhamos uma que estava no segundo ano, que queria muito, mas não tinha ferramentas, então acabava por sair um bocadinho tosco. Havia outro elemento era extremamente passivo e não participava e eu, que queria que a coisa funcionasse, então senti que tinha de compensar todos os outros e, como felizmente tive uma experiência no secundário bastante informativa no que toca a gestão do grupo, mas em que eu também aprendi por mim mesma, e senti-me pouco apoiada na altura. Portanto, foi uma gestão muito “equilíbrio entre cristais” porque não podia ferir as suscetibilidades dos alunos mais velhos portanto não podia falar tão livremente quanto quereria mas ao mesmo tempo acabava por cair sempre em eu dizer alguma coisa ou não

havia ensaio, essencialmente. Tocávamos e ninguém dizia nada … e eu então procurava com questões "e sobre isto? E sobre aquilo?". Portanto, na minha experiência com esse quinteto foi um bocado tirar resultados a ferros. Não havia proatividade. Portanto, eu senti que os ensaios eram aulas em que eu estava a dar quarteto. Sentia-me sob uma responsabilidade que não sentia que era minha porque achava que devia ser mais partilhada e que e que estava a ter de dar muito mais de mim do que, na minha opinião, seria saudável na altura porque eu estava a ter não estava a poder fazer o meu papel só como primeiro ou segundo violino ou como membro do grupo. Estava mesmo a ter de insistir e estar sempre ali a fazer perguntas, a tentar que elas dissessem alguma coisa, que sugerissem coisas, porque eu não tenho qualquer interesse em fazer uma abordagem diretiva. Portanto nesse ano foi particularmente frustrante porque eu senti... No ano seguinte tive dois grupos, também o duo com o Ronison, que era crescido e não me não me punha em cima essa responsabilidade, portanto estava muito mais paritário. Nenhum de nós estava passivo. Eu acho que por também ter este histórico eu já tinha um bocado o hábito de ser ativa e de ser proativa. O grupo funcionou muito melhor e foi uma experiência de música de câmara muito positiva para mim.

PL: As pessoas são diferentes e a riqueza de um grupo é a possibilidade de comunicação, nós aprendemos com o próximo. Isto em qualquer área, em qualquer matéria. Na nossa prática artística, ou noutro tipo de manifestação, comunicação ou informação. Isto é a natureza humana. Isto, vamos dizer, é social. Nós não somos um ser individual, nós somos um ser social, digamos assim.

SW: Sim. A pergunta seguinte ainda é dentro deste grupo. De certa forma já foi respondida, até de várias maneiras. Como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios?

PL: A gestão de ensaio... Se for um grupo homogéneo, eles podem decidir a quantidade de tempo - não há problema algum - sempre com a valência de, se passarem muito tempo juntos têm que pensar sempre em prol do grupo e não individualmente. Mas, quantidade de tempo para que trabalhe um grupo nunca estipulei. Ao mínimo. Se o grupo não praticar nada, não vai apresentar nada. Se o grupo praticar, consegue apresentar. Apresenta aquilo que conseguiu preparar, seja pouco ou muito, se for só uma frase já é muito positivo, porque depois a forma de trabalhar da frase vai ajudar a que o grupo também possa a ter ferramentas para que consiga ensaiar mais do que aquela frase. Ou seja, vai aumentando a duração de preparação. Isso também é importante. Agora, tempo estipulado de ensaio, que rigorosamente tenham que "ficar duas horas e um minuto" não exigido. Obviamente, a qualidade do grupo vai se evidenciar conforme a qualidade do tempo que passam juntos. Não é a quantidade que vai ditar a efetividade do sucesso, mas sim a qualidade do tempo que passam. Se vierem com os papéis individualmente preparados, se vierem com uma postura proactiva de participação, são tudo fatores que vão ajudar a encurtar o tempo de preparação da obra e aumentar também por sua vez a qualidade da performance.

SW: Na música de câmara a performance ocorre sem participação direta do professor apenas os alunos se apresentam em palco. Todavia, uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor. Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

PL: A pergunta não é fácil. Há sempre uma preparação e uma indicação de como o grupo se deve apresentar. Eu não costumo dizer sobre aspectos visuais. Apenas digo "vão condignamente face ao momento em que vão participar". Agora, formativamente, nós só sabemos aquilo que vai acontecer e só conseguimos classificar depois de ter acontecido. E, por norma, depois de um desempenho, no meu entender o dia da performance não deve ser o dia em que vamos apontar os pontos menos bons. Os pontos menos bons devem ser sempre apontados depois de pensarmos naquilo que aconteceu. E, o nosso autocriticismo aumenta conforme o nível de conhecimento que nós já temos. Quanto mais conhecimentos nós temos, mais autocríticos nós nos tornamos. Então, se nos tornamos muito mais autocríticos, enaltecer a negatividade logo após um momento da performance não ajuda em nada, nem ao grupo nem à própria pessoa. Eu sou apologista que os apontamentos

menos bons, atenção, não são os apontamentos negativos, são os apontamentos menos bons (que coincidem com os negativos, só que a própria palavra negativo para mim é forte), para mim devem ser ditos depois e não no momento. Porquê? Porque se forem ditos no momento, quando passar pelo mesmo, a probabilidade de acontecer a mesma coisa torna-se grande e se for identificada na altura, vai criar periclitância e nervo no grupo. Portanto, não deve ser evidenciado logo após uma performance. Deve ser evidenciado e realmente notabilizado após um ou dois dias, ou na aula seguinte. E não no momento em que foi feita a prestação, o concerto, a performance. O grupo tem que ter consciência de, num momento de convívio, pós-concerto, o próprio grupo pode falar sobre isso, mas nunca criando atrito ao próximo, nem prejudicando o grupo. Agora a preparação do desempenho antes e a correção daquilo que possa haver depois da performance tem que ser equilibrada. O equilíbrio, para mim, está em enaltecer aquilo que aconteceu na própria performance, no dia, e os apontamentos menos bons no dia seguinte.

SW: Só para clarificar um bocadinho. De que forma é que a sua maneira de lidar com o grupo é diferente, em dia de performance, relativamente à preparação anterior e no pós-performance.

PL: É diferente porque, em aula, eu estou participando para o desenvolvimento e, no dia da performance, é o resultado daquilo que foi trabalhado É o culminar do trabalho. Por exemplo, as gravações, hoje em dia, não são um objetivo, mas sim uma ferramenta. Portanto, nós vemos aquilo como ferramenta, como ponto de apoio. Não deve ser como um objetivo para chegar. Não quer dizer que a performance é o objetivo final da obra. Mas, nós temos que tocar a obra como se fosse a última vez que fôssemos tocar. Como nós gostávamos que fosse apresentada. E que perdurasse na nossa memória e na memória de quem nos ouve. E isso depende de nós. O sucesso com que a vamos desempenhar depende muito da qualidade com que a preparamos. Basicamente é isto. A forma como depois, entretanto, foi feita … aos ouvidos de uma pessoa pode se tornar de uma forma, aos ouvidos do grupo pode ter acontecido de outra forma. Não quer dizer que internamente estamos a ouvir de uma determinada fonte sonora, cuja fonte sonora, aquilo que chega ao público, é completamente diferente do que aquilo que nós estamos a viver naquele momento dentro da distribuição do grupo. Porque lá fora soa o grupo, cá dentro soa, individualmente, o instrumentista em prol do grupo. São dois fatores diferentes. Agora, o que é que interessa? É o grupo e o desempenho do grupo. Não quer dizer que uma nota falhada ou uma passagem mal executada vá condicionar a qualidade do grupo. Assim como não vai condicionar a qualidade do instrumentista. Aquilo aconteceu naquele momento. Mas desde que a sensação que dê é que não é por falta de dominar. Aquele momento aconteceu. Foi um percalço, foi um acidente. Não é isso que nos vai classificar, que vai classificar é a riqueza musical do desempenho. Se houve alguma coisa de menos boa, refletir, pensar e evidenciar depois, não no próprio dia. Acho que assim motiva muito mais o grupo e vão dar continuidade.

SW: Nesse sentido, que tipo de estratégias utiliza para motivar o grupo, além das que já está a enunciar?

PL: No dia é para descansar o próprio grupo, se eu não estiver o próprio grupo vai conviver e vai acabar por falar sobre aquilo que aconteceu, e depois, se estiver entusiasmado vai dar continuidade e vai passar etapas e, passando etapa a etapa, obviamente o grupo vai melhorar. Mas eu falo do grupo também falo nisso individualmente acontece exatamente a mesma coisa. Acontece mais facilmente do que em grupo porque infelizmente damos menos importância à preparação do reportório do grupo, propriamente à preparação do reportório do nosso próprio instrumento. Devia estar equilibrado, devia estar equitativo. Tem que se parar para pensar. É importante parar para pensar, para depois pôr em prática aquilo que pensamos. Isso acho que é o mais importante.

SW: De que forma promove a motivação intrínseca dos grupos que orienta, ou nos grupos que orienta?

PL: Se uma passagem não está a correr bem durante muito tempo, significa que a pessoa não está concentrada. Isto é um exemplo. Se não está concentrada ou a passagem não está dominada, são duas coisas diferentes e às vezes mais vale não insistir mais, vale avançar ou retroceder ou

perceber o porquê, mas não ser demasiado moroso a fazer a correção das coisas. Porque se realmente aquele não estiver dominado por determinado fator, de qualquer tipo de ordem, porque também pode ser influência de um clima, ou pode ser influência do espaço onde nós estamos, ou pode ser influência, sei lá, de um estado de espírito ou de um estado emocional, tentamos perceber até que ponto, eu tento perceber até que ponto, em que estado é que aquilo acontece. Se o aluno estiver num estado emocional, como é que é dizer, grave, ou carregado, digamos assim, desculpe a terminologia, se é que não vai valer a pena eu estar a existir com ele, porque não vai sair dali. Vai ser contraproducente tanto para com ele, para com o grupo. Quanto mais tempo eu demorar a preparar uma passagem, mais desmotivados vão ficar os outros membros. Também já fiz o contrário. Já fiz para que aquele aluno conseguisse dominar aquela passagem, com a desculpa dos outros não estarem a conseguir… Tu já me ouviste com certeza dizer por brincadeira "vamos seguir a sugestão de não sei quem e vamos nesta parte". Muitas das vezes sugerem que é do início da obra. Mas as pessoas ficam bem dispostas e ficam motivadas para tocar mesmo que seja muito longe o sítio de onde estamos a praticar. Primeiro, porque não fui eu que disse, foi o próximo e como foi o próximo e outro então vamos seguir as indicações do próximo e vamos fazer isto - riem-se por aqui porque foi o colega que disse e não fui eu que sugeri - isto motiva, ou seja são fatores que conseguimos prender depois entretanto o grupo em que todos estão em prol do trabalho e a participar em prol da performance da obra. É o mais importante. E acho que assim, tem tido algum sucesso. E acho que é prazeroso e acho que os alunos se têm sentido bem e sentem-se como contribuidores de uma boa prática performativa.

SW: Chegamos à última pergunta. Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a coesão?

PL: É uma coisa... pessoal da minha parte. Porque eu é que faço a avaliação momentânea daquilo que eu estou a ouvir. Obviamente digo ao grupo para contextualizar o sítio onde está, se estiver num grande auditório, eu tenho que ir para a última cadeira e conseguir ouvir da mesma forma um pianíssimo como um fortíssimo. Mas estes são contextos dentro da própria obra, dentro do domínio técnico e instrumental do próprio grupo. Obviamente a audição é sempre minha. E é sempre uma concepção pessoal dos ensinamentos que eu tive em relação àquilo que eu estou a transmitir, ou a minha leitura através da partitura. E, esta concepção, eles é que têm que transmitir depois cá para fora. Não quer dizer que a minha ideologia auditiva seja a perfeita ou seja a mais indicada. Porque existem vários tipos de articulação ou timbre, em que cada instrumento tem o seu domínio técnico próprio, em prol daquilo que se ouve. Agora, isso ficará sempre ao critério do desempenho do grupo conseguir cativar o público. Eu costumo dizer que o público, as emoções que o grupo está a passar, o público também tem que as sentir. E nós temos que criar essa adjetivação que nós praticamos numa performance, temos que a transportar e transmitir, comunicar, passar a mensagem a quem está a ouvir. Se o público perceber essa mensagem, vai-se manifestar de certeza absoluta. Ou se manifesta em movimento, ou seja, se temos uma frase musical quente, a pessoa mexe-se. Porquê? Porque aquece-se. Temos uma passagem musical fria, muito técnica, mas queremos vislumbrar virtuosismo. O público também sente-se, fica aqui, espantado. E esta cativação é importante. Agora, aquilo que a pessoa, a própria pessoa sente, eu não consigo dizer. Porque cada qual cada qual vai sentir à sua maneira. Não há uma equação ou um padrão exata que nos consiga dizer que, fazendo desta forma, conseguimos mexer com o paladar de quem está a ouvir e acho que isto é delicioso. Portanto, quem descobrir a equação matemática que consiga dizer exatamente o que fazer em duas sensações vai ser o homem mais rico do mundo, de certeza.

G. Entrevista a Alfredo Pereira

Às 14h30 do dia 27 de junho de 2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

Alfredo Pereira (AP): Olá!

Sofia Weffort (SW): Olá! Consegue-me ouvir?

AP: Sim, sim, sim. Desculpa, mas... deixa-me só... Ok.

SW: Olá!

AP: Oiço-te perfeitamente. Olá, tudo bem?

SW: Tudo bem, consigo também?

AP: Contigo, sim.

SW: Ok, [tratar por] tu. Ok, ok. Não sei se tiveste a oportunidade de ver as perguntas...

AP: Por alto, hoje de manhã.

SW: Ok, e do consentimento informado?

AP: Tenho de te mandar isso assinado, não é?

SW: Sim

AP: Pois, eu mando-te, eu mando-te.

SW: Ok certo, só para confirmar em relação às autorizações que eu preciso. Portanto, esta entrevista não será anónima, porque estou a entrevistar pessoas de relevo numa disciplina e noutra: na música de câmara e na acrobática. Além disso, eu vou gravar o áudio desta entrevista para efeitos de transcrição. Destruirei as gravações após a defesa da minha tese de mestrado, portanto não vou ficar com estas gravações para sempre. Vou enviar a transcrição mal a tenha feita para ti para poderes rever alguma resposta que queiras, acrescentar algum detalhe, retirar alguma informação... Hoje, a ideia é fazer a entrevista de início ao fim, mas se houver alguma informação que te lembres depois ao reler as tuas respostas, também não há problema e é só acrescentá-la.

AP: Ok.

SW: Está tudo bem com estas com estas informações?

AP: Sim, sim.

SW: OK.

AP: Eu tenho medo é que tu não me possas ouvir tão bem.

SW: Por enquanto estou a ouvir bem.

AP: OK, ok.

SW: Eu talvez começasse então por pedir-te para fazeres uma contextualização do teu trajeto na acrobática, portanto de ginasta até treinador; essencialmente como é que chegas a treinador.

AP: Ok, eu tive um trajeto um bocadinho diferente do normal porque eu, ao começar a ginástica, comecei num contexto escolar - no desporto escolar - e só passados alguns anos de desporto escolar é que houve a possibilidade de progredir com o mundo da competição e aí é que comecei mesmo a ter um contato direto com a acrobática de competição. Estive em dois clubes diferentes - no Sport Clube do Porto foi no Acro Clube da Maia - mas foi no Acro Clube da Maia onde tive o maior destaque, neste caso da competição: fui sénior, sénior elite, conseguimos ir ao campeonato do mundo, nesse campeonato do mundo conseguimos o apuramento para os Jogos Olímpicos Europeus, que seriam nesse ano [2015], e eu aí decidi terminar a minha carreira. Depois do campeonato do mundo estive de férias, o meu treinador falou comigo entretanto, nesse

"pós campeonato do mundo", no dia da viagem sobre o que é que eu queria fazer - se queria dar treino, se queria parar totalmente - e eu disse que gostava de dar treino e as coisas ficaram assim em "águas de bacalhau".

Depois, em outubro, ele ligou-me dizendo que tinha uma vaga como treinador lá no clube, porque havia outro treinador que ia sair (ia ter um bebé aliás), e eu poderia assumir o lugar dela, se estivesse interessado. E foi aí que eu comecei a dar treino ao Acro Clube da Maia. As coisas correram bem, eu gosto muito de dar treino, as coisas correram bem com essa classe, sendo que um ano a seguir eu assumi outra classe, e também continuavam as coisas a correr muito bem.

Passados dois anos, surgiu então a possibilidade de integrar este projeto que estava a nascer em Guimarães, de ginástica - que não tinha esta vertente competitiva, de competição - era um clube novo, formado de raiz, que tinha já um ano, mas era um ano só de formações [classes de formação e representação], então eles queriam apostar nas diferentes modalidades e na ginástica, numa cidade que não tinha ginástica. Eu aceitei o desafio e, entretanto, estou desde então em Guimarães, há 6 anos, neste projeto.

SW: Ok, ok obrigada. A nível do início no desporto escolar, foi por volta de que idades? Quando é que foi?

AP: Foi no meu sétimo ano [de escolaridade]. Já estava a terminar, neste caso, o sétimo ou o oitavo ano; foi quando... No sétimo descobri que existia, mas, a fazer mesmo treinos mais a sério [foi] no oitavo ano, ou seja, 13, 14 anos.

SW: Ok, e a transição depois para a acrobática propriamente dita, de competição?

AP: Já estava no secundário, por isso já foi bem mais tarde que um atleta "normal", neste caso, mas também como era base, na acrobática, existe uma maior facilidade para [como base] encaixar bem nesta modalidade.

SW: Claro, ok. Obrigada. Então, vou diretamente para as perguntas. No caso da música de câmara, que é outra vertente deste estudo, utiliza-se a expressão "professor" para denominar, na língua portuguesa, quem orienta o grupo. A expressão anglófona, todavia, é "*coach"* ou seja, treinador, sendo as aulas de música de câmara sessões de *coaching.* Estas expressões, portanto, *coach* e *coaching,* são utilizadas na acrobática e no desporto de forma geral. Achas que as duas expressões podem ser tidas como equivalentes, ou cambiáveis entre si, ou consideras que sugerem um tipo de trabalho diferenciado, e porquê?

AP: Sinceramente, vou falar de experiência própria. Eu acho que não. Porque eu na Maia [Acro Clube da Maia], e no meu outro clube enquanto treinador, sempre fui *só* um treinador, e o Alfredo. Diretamente o pessoal: "o Alfredo", "ajuda-me, Alfredo, por favor Alfredo". Quando cheguei a Guimarães eles já tinham incutido que eu não seria treinador, seria 'professor Alfredo'. Então, neste clube sempre fui 'professor Alfredo' e não 'treinador Alfredo'. Nós não deixamos de ser professores na verdade, mas foi um bocadinho estranho para mim, no início, porque não estava habituado. Mas acho que não sinto uma grande diferença, podia ser o 'treinador Alfredo' como o 'professor Alfredo'. Foi mais uma questão de hierarquia, não sei explicar bem... No mundo dos desportos *coach* é ok, mas...para mim enquanto *work* sou professor, não sei explicar.

SW: Entre a experiência em que eras 'treinador Alfredo' e agora 'professor Alfredo', sentes que o teu papel de orientação muda?

AP: Eu sinto que sim. Porque, também, o clube em si tem esta ideia de "sermos uma escola para a vida". Ou seja, somos muito mais do que 'só' treinadores. Então sinto que encaixa melhor o 'professor Alfredo' do que o 'treinador Alfredo'. Nós não só damos treinos, ensinamos outro tipo de coisas. E eles estão connosco lá a aprender diariamente e passam mais tempo connosco do que com os pais. Por isso, nós também sentimos que não é só esta vertente de treino, nós treinamos

não só a parte física [mas também] a parte psicológica, por isso ensinamos muito mais coisas na ginástica que só a parte física do treino. Por isso acho que faz todo o sentido.

SW: Ok, então nesse caso *coach* e treinador seria mais uma vertente técnica na tua experiência e o professor uma abordagem mais geral na educação da criança ou do jovem.

AP: Exato, sim.

SW: Ok, ok. Obrigada. A acrobática, enquanto atividade competitiva, define regras para apresentação e conduta dos ginastas, treinadores e juízes em contexto de competição. No contexto dos treinos, quais consideras serem as regras mais importantes para o bom funcionamento do grupo? Aqui grupo, tanto o pequeno grupo como a classe.

AP: Eu acho que nós vivemos num desporto de regras, não é? Se já o desporto em si tem muita regra, e o treino em si, e eu falo no meu, também tem regras. Isso é incutido cedo, já desde as bases das camadas de formação, regras como: chegar a horas, cumprimentar quando chega, regras que servem não só [para] o treino como para a vida em sociedade, neste caso. Mas eu acho que o principal será o respeito mútuo que tem sempre de existir. Respeito entre todos. E acho que, a partir daí, é possível construir um grupo, uma equipa saudável. Eu acho que o principal, para mim, será mesmo o respeito de ambas as partes.

SW: Claro.

AP: Confiança, entre essas coisas todas, mas também o respeito é o principal.

SW: Ok. Portanto, é uma atividade social, a ginástica acrobática. Como são estas regras e normas de comportamento explicitadas no contexto dos treinos?

AP: Pois, isto torna-se um bocadinho fácil porque, com os mais pequenos, neste caso, nós ensinamos estas regras enquanto eles são pequenos e depois aquilo torna-se quase automático. Têm de saber que têm de chegar a horas, têm de saber estar no treino, saber circular dentro do pavilhão, saber pedir 'por favor' ou 'com licença', saber pedir ajuda quando precisam de ajuda... Ou seja, é-lhes ensinado, estas pequenas regras, desde muito pequenos. E é uma coisa progressiva. Não vamos pedir a uma criança de 5 anos a mesma coisa que pedimos a um já mais velho, de 13 ou 14 anos. Então nós conseguimos adaptar-nos às idades, com diferentes regras (mais pequenos em algumas coisas) e depois é uma coisa progressiva, de ano para ano. Não sei se me estou a fazer entender.

SW: Eu tenho a ideia que sim.

AP: As regras vão sendo introduzidas às crianças conforme a idade, mais ou menos. Não são tão sérias no início, [é] mais... no início é o saber estar parado a ouvir o treinador, pronto saber ouvir, saber estar... Depois, começam a ser coisas mais sérias, como a consistência com os treinos: ir aos treinos todos, não faltar, saber justificar o porquê das faltas.

SW: Sim, sim. Aos mais pequenos, estas regras do "estar" são explicadas verbalmente? É mais implícito no contexto de estar com os mais velhos? Como é que funciona?

AP: Funciona muito à base do exemplo... Nós também mostramos muito o exemplo dos outros. Mostramos o exemplo dos mais velhos, porque é mais fácil para eles verem e perceberem o que é que têm de fazer do que só dizer. Nós no início do ano fazemos reuniões com os pais, onde eles também estão presentes, e mostramos fotos, vídeos, montes de coisas, desde o simples estar parado, como é que eles têm de estar parados a ouvir o treinador, essas coisas. Mas sim, mostramos muito, em vez de ser só dizer.

SW: Ok, ok. Mas, portanto, há um momento de explicitação das regras com os encarregados de educação e em que eles estão presentes e de uma forma expositiva então?

AP: Sim, sim.

SW: Ok.

AP: Uma, duas ou três vezes. Duas sempre, às vezes pode ser necessário ter mais uma reunião, mas sim, duas vezes por ano...

SW: Ok, ok. Na acrobática, os ginastas têm papéis definidos e distintos de base, base intermédio/a e volante. Além disso, como esses papéis surgem de diferenças físicas, muitas vezes associadas a diferenças de idade, os grupos podem incluir pessoas com níveis de maturidade e em fase de desenvolvimento distintos. Na tua experiência, como se estabelecem, e se se estabelecem, relações hierárquicas entre os ginastas, e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

AP: Sim, existe essa diferença, na acrobática, que vai existir sempre. É quase impossível não existir essa diferença de idades, é muito raro um base e um volante terem quase a mesma idade, sei que já os há, mas é muito raro. Dentro do clube e da experiência que eu tenho, existe sempre este respeito, e o mais velho é sempre mais responsável que o mais novo e tem sempre um papel mais dominante nas relações de treino. Mas também há casos em que há o contrário: o base se calhar é mais imaturo do que o volante e o volante é que assume um papel mais dominante no treino, a nível de treino. Também existe, mas é raro. Mas dentro destes grupos, como eu trabalho com vários grupos, depois há os grupos dos bases, os grupos dos volantes... então eles conseguem ter grupos das mesmas idades em treino [no contexto da classe]. Se bem que depois o treino é separado. Mas nas partes de treino conjunto, ou quando estão mais à vontade em viagens, em passeios, ou em conversa, há esta subdivisão entre os volantes e bases. Mas eu, por acaso, nos meus grupos, posso dizer que eles, estando em conjunto, não têm uma divisão muito grande. Estão sempre todos juntos, os volantes e os bases. Mas sim, vai sempre existir esta divisão por causa das idades, das adolescências - os 13 e 14 anos -, depois têm miúdos de 8, depois as conversas não são as mesmas, vai-se sempre criar estes grupos quer queira quer não queira. Faz parte da vida.

SW: Sim. Dentro dos pequenos grupos, portanto, os grupos de trabalho - trios, pares, quadras - costuma ser então o base, por ser mais velho, quem está responsável pela gestão do grupo?

AP: Sim, regra geral o mais velho. Eles são ambos responsáveis pelo trabalho, mas o mais velho tem sempre um bocadinho mais de responsabilidade porque se parte do princípio de que já é mais crescido, tem de saber gerir melhor o conflito, gerir melhor o treino, essas coisas.

SW: Nesse sentido, então, é mais uma delegação da parte dos treinadores ou é algo que acontece de forma mais natural e intuitiva por parte dos ginastas?

AP: Eu acho que depende muito das crianças. É suposto ser uma coisa um bocadinho intuitiva, porque a sociedade impõe um bocadinho que a pessoa mais velha é que tem que ser responsável. Mas é que eu digo, eu tenho casos em que o volante consegue ser mais responsável, a nível do treino, do que o base, e aí já tem de ser o treinador também a exigir que seja... que o base também tome essa a iniciativa. Mas lá está, na acrobática, regra geral, os volantes são tão mais novos que é sempre o base o mais responsável.

SW: Ok.

AP: Por ser mais velho.

SW: Sim. De que forma o estabelecimento destas relações hierárquicas, portanto [de] alguém que tem mais poder dentro do grupo, pode contribuir para o sucesso do grupo?

AP: Desde que esta superioridade hierárquica exista de forma que o grupo cresça e que o treino seja bom, ok, tudo certo. Mas também existem casos em que não é usado bem para isso, "já que sou mais velho, tu és mais novo, fazes o que eu quero, fazes o que eu mando". E aí o treinador tem que saber entrar, intervir, estabelecer limites e direitos. Quando é usado para esse fim, tudo certo, ok. Quando é usável para impor e para ter um poder sobre alguém mais pequeno, aí já não está certo e temos que ser nós, enquanto treinadores, a saber pôr o travão, se for preciso, e falar, neste caso, com os atletas.

SW: Claro, claro. Enquanto treinador - ou professor, agora na tua prática -, como geres o papel de liderança que tens, em relação aos alunos, em conjunção com estas relações hierárquicas?

AP: Eu gosto muito daquela *vibe* de "ok eu sou o vosso professor, o vosso treinador, mas também sou vosso amigo". Em treino não acontece tanto, é preciso saber dividir as coisas, mas, lá está, o meu papel, neste caso, é gerir mesmo essas relações entre o base e o volante, caso haja..

SW: ... conflito?

AP: ... algum tipo atrito, ou não. Mas também tenho de perceber que estou lá para apoiar o base e também estou lá para apoiar o volante, e que ambos... o base não é superior ao volante, simplesmente é mais velho, e tem de ter outro tipo de cuidado. Porque também está a fazer parte da formação de uma pessoa. Passam muito tempo juntos, tem de ter cuidado com as atitudes, com a forma como fala, entre outras coisas. Lá está, o treinador vai só fazer esta gestão e tem de perceber que, para além do base ser mais velho, existe sempre alguém mais velho a quem eles podem recorrer caso tenham algum atrito, ou não consigam resolver as coisas. Em vez de se chatearem, pedirem ajuda [aos professores].

SW: Ok, ok. E isso faz então parte das regras, o tal... tinhas referido a questão de saber pedir ajuda?

AP: Sim, sim, sim.

SW: Portanto é algo que promovem enquanto professores?

AP: Exatamente. Se as coisas não estiverem a correr bem, [eles devem] saber parar em vez de se culparem uns aos outros. Pedir ajuda, saber andar para trás, tentar perceber afinal o que é que se passa, "ok, tu não fizeste, tu fizeste então alguma coisa não está certa, vamos juntos tentar perceber o que é".

SW: Claro. Referiste a questão do base poder ter a responsabilidade de ser um exemplo, enquanto pessoa mais velha pessoa mais crescida, de atitudes e comportamentos. Consideras que então o base funciona como um treinador dentro do grupo?

AP: Não percebi, desculpa.

SW: Consideras que o base funciona como um treinador dentro do grupo?

AP: Eu acho que não tem de existir um 'mini treinador', eu acho que o treinador tem de ser só um. Mas depois, em treino, há ali uma pequena hierarquia - que nem sempre tem de existir, porque o base tem o trabalho dele, o volante tem o trabalho dele e juntos funcionam como um só. Por exemplo, nos trios vai haver sempre alguém que domina o trio e que diz "é para fazer isto, é para fazer aquilo, agora faz assim, faz assado". Se o treinador já fizer esse trabalho, não há necessidade de haver um mini treinador, e eu não sou a favor dos mini treinadores. Acho que uma pessoa mais velha tem de ser responsável relativamente ao grupo, mais sobre a forma como treinam e não sobre gerir o treino em si. Não sei, estou-me a fazer entender?

SW: Acho que sim.

AP: Aliás, eu não sou nada a favor dos mini treinadores. Eles existem, vão sempre existir, eu tento sempre controlar isso. Há um treinador - ou dois ou três treinadores - e há os atletas. Nesta questão hierárquica no treino, é mais pela responsabilidade de serem mais velhos. É como eu digo, é mais o.… ok, estão a ser formados, ambos estão a ser formados, porque eu trabalho com miúdos mais novos, mas [como] um já é um bocadinho mais velho, tem de saber dar - ou já passou por mais na ginástica -, tem de saber ensinar ao mais pequeno como é que as coisas se fazem, como é que se treina... percebes? E não orientar o próprio treino. Acho que isso vai sempre dar mau resultado. A não ser que seja alguém mesmo com muita cabecinha. [Há uma hierarquia de cima a baixo:] treinador, atletas, e nos atletas há sempre o mais velho, há sempre o mais novo, mas nunca no contexto de "eu mando em ti, tu fazes o que eu quero".

SW: Ok, certo. Então tentam promover uma relação mais paritária entre os ginastas.

AP: Sim, exatamente.

SW: E o treinador será então o líder de cada pequeno grupo, e obviamente da classe, não costumando ser necessário haver tanta liderança dentro do grupo. É cada um tem o seu papel, cada um tem a sua responsabilidade, os mais velhos convém modelarem um bom comportamento aos mais novos, mas não há então uma hierarquia tão exposta, tão vincada dentro dos ginastas do grupo.

AP: Exatamente, exatamente. É isso. Perfeito.

SW: Ok. Estava a tentar organizar as ideias. Desculpa lá. Na tua experiência, que critérios utilizas para a formação dos grupos?

AP: Para nós é muito pela idade, mas também pela margem de progressão, ou seja, cada vez mais eu tento fazer grupos que comecem, nestes escalões mais pequenos de formação. Até serem juvenis, o que me interessa é que aprendam o máximo possível das técnicas diferentes da ginástica. Já quando começam a ficar mais crescidos, a partir dos 11, 12, 13, 14, já tento fazer um grupo que dê uma margem de progressão, que continuem juntos durante muito tempo, muitos anos. Quanto mais tempo eles ficarem juntos na acrobática melhor, porque conhecem-se mais, apanham os vícios, neste caso, uns dos outros, é uma coisa mais fácil de trabalhar. Mas temos de fazer isso, escolher isso, pela questão da altura, idades, vontades ou seja, tentar pôr grupos que tenham as mesmas ambições... se bem que eles às vezes são tão pequenos que não sabem sequer o que é que vão fazer amanhã, mas é o historial também das famílias, dá para perceber mais ou menos o que é que vai dar para fazer, até onde é que vai dar para ir, quem leva mais a sério, quem não leva tão a sério... só chega nesta fase quem realmente quer.

SW: Nesta fase? Não percebi qual.

AP: Nesta fase competitiva, já mais a ambicionar campeonatos da Europa, campeonatos do mundo... Já mesmo numa acrobática de competição mais intensa, que é preciso treinar quase todos os dias... ou seja, eles como já estão aqui connosco de tão pequenos, depois já sabemos quais é que vão querer um bocadinho mais, aqueles em quem podemos apostar. E cada vez mais optamos pela questão do "nós não vamos selecionar os ginastas: vocês querem vir treinar, querem vir fazer, querem vir tentar", e não "olha quero-te a ti, a ti, a ti, vocês vão ser bons". Não vai resultar, por isso deixamos que eles venham e depois, com aqueles que temos, juntamos o grupo de acordo com as idades, ambições e margem de progressão.

SW: Sim. Ok, ok. Pois, isso de certa forma já começa a entrar na pergunta seguinte, o que é muito interessante, que é na acrobática, a época gímnica, portanto, costuma ter cerca de um ano: pré-época, em setembro, até à pós-época. Entendes que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que tomas ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos ginastas e gestão do grupo?

AP: Sim. O nosso calendário é um bocadinho associado com [os campeonatos] europeus e mundiais, a mudarem ao longo da época, e depois o nosso calendário tem de encaixar. E, às vezes, é muito difícil fazer esta gestão ao longo de uma época. Por exemplo, nesta época, tivemos apuramentos com grupos antes da época começar, depois houve uma outra prova do calendário nacional, fomos ao campeonato da Europa e depois voltamos e houve o resto da época nacional. Ou seja, esta preparação para o europeu já foi tão cansativa, tão desgastante, que o resto época em si, a nível nacional, já foi um bocadinho... e depois este cansaço cria outras coisas, outros problemas... e esta gestão é difícil. Mas lá está, como o objetivo que nós temos neste momento é [formar] grupos que durem várias épocas juntos. Torna-se mais fácil porque já sabem o que é que vão fazer, com quem é que vão fazer, quais são os objetivos, quais são os objetivos para o ano a

seguir, quais são os objetivos para daqui a dois anos... então torna-se mais fácil, tendo grupos assim.

SW: Claro, claro. O que estavas a dizer desta questão da gestão do esforço e dos objetivos, quando uma época não culmina na maior competição, imagino que seja uma dificuldade enorme de gestão, especialmente quando são adolescentes e jovenzinhos. Fazer logo no início do ano uma competição com esse peso emocional, faz parecer que o resto é tudo um bocadinho menos aliciante.

AP: Pois, foi mesmo muito difícil, este ano, fazer isso e fazer esta gestão.

SW: Claro.

AP: Que eu também, nós também... eu não estou nisto há muito tempo, não é? [Estou a dar treinos] há pouco tempo, comecei há pouco a fazer estes europeus e mundiais [enquanto treinador] ... Também estou a aprender com eles... faz parte.

SW: Claro.

AP: Também estou a aprender com eles, esse tipo de gestão. Se isto voltar a acontecer já sei o que não devo fazer pelo menos, ou tentar de outra forma.

SW: Claro, claro. Estamos sempre a aprender. Na acrobática, o tempo de atividade em que os membros de um grupo participam tende a ser supervisionado, havendo maior ou menor presença do treinador, de acordo com as necessidades do grupo e da gestão do tempo de treino da classe. Portanto, há vários grupos ao mesmo tempo, os treinadores são finitos, não poderão estar sempre a supervisionar diretamente. Qual é a tua opinião sobre a necessidade de autonomia dos grupos de acrobática?

AP: É tudo. Para mim, a autonomia é tudo, porque quando fui para Guimarães, eu era o único treinador de acrobática e comecei logo com 20 atletas. Ou seja, ano após ano os números de atletas cresciam e eu não.

SW: Claro.

AP: Então acho que sempre tentei que o treino fosse o mais autónomo possível, mas que eu conseguisse chegar a toda a gente da melhor forma; não vou dizer de igual forma, mas da melhor forma possível. Então, os meus grupos são bastante autónomos e sabem o treino e cumprem o treino, porque lhes foi incutida esta autonomia. Mas também sei de outros clubes em que esta autonomia não funciona assim. O treinador está lá, faz, está sempre todo o dia, então... um treinador tem apenas dois ou três grupos, eu tenho 20 ginastas, eu trabalho com os 20, estou aí na mesma só eu, sou o coreógrafo, sou o treinador principal, sou o coordenador... Ou seja, para mim é impensável não dar autonomia aos ginastas. Mas eu acho que funciona e eles também crescem mais, e aprendem mais, e começam a ser mais desenrascados e mais autónomos para várias coisas. Então acho que é preciso, faz bem e que, pronto, sou a favor.

SW: Certo, certo. De que forma costumas promover, então, a autonomia dos grupos com que trabalhas?

AP: Eu agora estou numa fase de trabalho em que não estamos numa parte competitiva, estamos a aprender coisas novas, estamos a trabalhar por semana, ou seja, um microciclo. Eu digo “esta semana vamos fazer isto desta forma, assim, assim, assado, nestes primeiros dias vamos nos habituar a isto”... eles pedem ajuda quando é mais preciso, não sei o quê, mas na semana a seguir já se torna o treino mais fácil, mais rápido, porque já estão mais autónomos, já sabem o que é que têm para fazer. Ou seja, eles têm sempre conhecimento do que é que vai acontecer, de como é que vai acontecer, quando é que tem de acontecer... Eles próprios começam a criar esta autonomia e este mecanismo no treino.

SW: Claro.

AP: E eu não gosto de ser o polícia, "tem que estar, tem que acontecer, tem que não sei o quê". Eles próprios percebem, ou eu fiz-lhes entender, eventualmente, que, se eles não fizerem ou se eles não treinarem, estão-se a prejudicar só a eles e não a mim ou a outro grupo. Se eles querem, têm de fazer, têm de treinar, têm de se aplicar. [Isso] tem de vir deles, por isso...

SW: Claro, claro. Estes planos de treino e planeamento, ou semanal ou em períodos maiores, costuma ser passado verbalmente, em folhas?

AP: Eu tenho o meu caderninho. Eu tenho o caderno e vou atualizando-o. Nesse caderno tenho lá algumas coisas que são mais fixas, mas vou atualizando também dia a dia, ou semanalmente. Para uns pequenos ciclos, neste caso estou a fazer ciclos de uma semana, mas a cada semana vou atualizando as coisas. Mas, entretanto, vai deixar de ser assim, vai passar a ser de outra forma. Mas é sempre... não lhes dou uma folha e digo "façam isto".

SW: Ok.

AP: [O caderno] está ali, vêm falar comigo, perguntam-me, falamos, decidimos, mexemos aqui e ali, puxamos daqui para ali... ou seja, eles também participam um bocadinho nesta gestão: "vamos fazer primeiro este porque é mais fácil, ou este já fica pronto para fazer aquele...". Eles também participam um bocadinho nisto.

SW: Ok. Na acrobática, a performance ocorre sem a participação direta do treinador, apenas os ginastas se apresentam no praticável. Todavia, a maior parte da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do treinador. Como descreverias o papel de liderança do treinador ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

AP: Ora bem, cabe-nos a nós prepará-los e ajudá-los a estar na melhor forma possível para que a prova seja fácil - quando mais bem preparado esteja o ginasta, mais confiança vai ter em prova, melhor estará. Mas também temos de saber estar quando as coisas não correm tão bem. Ou seja, há muito este trabalho psicológico para que as coisas estejam bem, mas também conseguimos estar lá, ou conseguimos perceber, conhecendo os nossos ginastas, quando é que eles não estão bem (porque pode não correr tão bem), e saber dar uma palavra amiga, confortar..., mas eu acho que, acima de tudo, o mais importante é a preparação para os esquemas. É saber ajudar a prepará-los da melhor forma possível, mas também saber estar lá para quando as coisas não correm tão bem.

SW: Ok. Sentes que o teu papel vai tendo diferentes graus de envolvimento, ou tipos de... ou mesmo se o teu papel se modifica ao longo deste processo até ao pós-performance?

AP: Sim, acho que deve acontecer um bocadinho, senão eles ficam muito, não é, viciados. Acham que nós vamos estar sempre lá. Não, na prova vão ser [só] eles, tem de ser eles, por exemplo, (com) os mais pequeninos. Nós fazemos muito provas de controlo, para simular um bocadinho o ambiente da competição, para eles perceberem que não estão em treino, não é a mesma coisa que o treino, só têm uma hipótese, ou seja, preparar também um bocadinho a cabeça deles o que é isto da competição. Mas mesmo os mais velhos, ao longo da época, o treinador vai ajudando no elemento, ou se está com mais dificuldade ajuda no elemento... mas no período mais perto da prova, não vou estar a ajudar, porque eu não vou estar lá no momento da competição. Ou seja, já há um afastamento do treinador, já é só mais um *feedback* daqui e dali, até que eles estejam de tal forma autónomos e que aquilo esteja fácil, consolidado, e que eles estejam à vontade a fazer aquilo. Temos de estar lá no início e depois vamos saindo progressivamente, voltamos a atuar se for preciso, mas existe sempre esta dependência do "têm de ser eles"...

SW: Então, a assistência do treinador, quando há este distanciamento, passa a ser mais *feedback* verbal do que propriamente ajuda *hands-on.*

AP: Exato, sim, tem de ser assim. Na acrobática, acho que é impensável... se bem que, lá fora, há pessoas que ajudam até ao último momento, antes de entrar em praticável e aquilo resulta. Eu não funciono assim.

SW: Sim, claro. No momento pós-performance, ou momentos pós-performance, o que é que muda no teu papel?

AP: Eu essencialmente - e digo-te que acho que é uma coisa em que eu ainda tenho de trabalhar - eu gosto muito de saber a opinião deles: como é que correu, o que é que correu menos bem, o que é que podia ter sido melhor, o que é que... ou seja, eles próprios ficarem com uma ideia do que é que fizeram, e, depois, muitos perguntam "mas o que é que achou, como é que foi, como é que isto..." e eu, tendo em conta que vejo sempre de outra perspetiva, dou a minha opinião. Mas pergunto sempre se gostaram, se se divertiram... claro, quando as coisas correm bem. Quando não corre bem, tentamos contornar ali um bocadinho a situação, acalmá-los, principalmente acalmá-los quando as coisas não correm bem. Mas sim, pergunto primeiro o que é que acharam, como é que foi, o que é que foi que correu bem, o que é que correu mal, como é que podem melhorar, o que é que podiam ter feito melhor... essas coisas.

SW: Claro, claro. Em dia de prova ou de apresentação, existe algum tipo de estratégias que utilizes para a gestão do stress dos ginastas?

AP: Sim, eu estou numa de não tê-los demasiado tempo parados. Eles começam a pensar demasiado naquilo. Então, na semana pré-prova, eu já reduzo o [tempo de] treino e já faço um treino mais orientado para o que vai ser no dia da competição - semelhante -, mas a semana de treino é exatamente da mesma forma: tem aquele tempo, aqueles minutos, aquela preparação, daquela forma, este número de séries, este número de repetições... repete-se algo que não foi tão bem, corrige-se aqui e ali, e este número de coreografias ... e bem... então eles próprios já estão mecanizados, neste caso, que seja dessa forma. Tentar tê-los o mínimo de tempo parados. Quando a prova atrasa é sempre um drama e cabe ao treinador tentar arranjar estratégias para que eles se mantenham ocupados: visualizar o esquema, fazer a coreografia só pelo espaço sem se estarem a cansar, fazer coisas em baixo, pôr cola [é comum usar-se um batom de cola para colar o maillot à pele dos ginastas na zona das virilhas], falar com eles sobre coisas que não tenham nada a ver com o que está a acontecer ali... esse tipo de coisas.

SW: Certo, certo.

AP: Distraí-los.

SW: Claro. Na tua prática, como ajudas o grupo a desenvolver a sua coesão?

AP: Eu faço, algumas vezes, jogos em aquecimento. Tenho feito poucos, tenho de voltar a fazer. Faço mais tipos de jogos em aquecimentos. Depois, a preparação é feita sempre em conjunto, ou seja, há o grupinho dos bases a trabalhar, o grupinho dos volantes a trabalhar, depois a preparação física é feita todos juntos, eles próprios já fazem o circulozinho, trabalham sempre todos juntos, e não por grupos. Podiam-se separar, e ser cada um por si, nesta parte mais geral, não tão específica, [mas] eles trabalham sempre juntos. No início da época, quando o aquecimento é novo, por exemplo, há um [ginasta] a comandar o aquecimento e eu vou rodando [qual ginasta comanda]. Depois faço, agora nesta fase de verão, nós temos a facilidade de estar numa cidade mais pequena, ou seja, conseguimos ir todos juntos à piscina, conseguimos ir jantar todos, fazer este tipo de coisas em grupo, para ajudar neste campo. E a não ser só ginástica. Pronto, são assim algumas atividades, eles próprios reúnem-se muito. Eu agora não estou a viver em Guimarães, é mais difícil, mas sei que eles estão juntos, fazem coisas juntos, por isso...

SW: Certo, certo. Estavas a referir jogos no aquecimento? De que tipo?

AP: Depende muito do jogo. São coisas que eu vou vendo e que gosto. Jogos do "3 Nunca", em que nunca podem estar três pessoas juntas; há uma espécie de "Gato e Rato", em que eles têm de se deitar, ou então "Estafetas" ... mais coisas... tem um, aquela espécie de "chão é lava", que não é chão nem lava, mas eles têm de descobrir a sequência que eu fiz no caderno... Vólei, futebol humano..., portanto estas coisas.

SW: Ok, ok. Em relação aos pequenos grupos – portanto, pares, trios, quadras -, de que forma é que é trabalhada a coesão?

AP: Acho que, nesta parte, é que entra também o papel do mais velho. Acho que o mais velho, lá está, tem um papel fundamental por ser mais velho, por ter outra cabecinha, nesta posição hierárquica, nesta construção da coesão e do saber unir o grupo. Não sei, estou a fazer-me entender?

SW: Acho que sim.

AP: Ou seja, o papel dele não ser na questão do treino, de "faz do que eu quero", mas já neste papel de coesão do grupo e de saber ensinar ao mais pequeno a importância do grupo e de serem unidos...

SW: Ok, ok. Então isso é colocado mais "em cima" dos ginastas? Não é algo que, enquanto treinador, promovas diretamente?

AP: Eu promovo. Quando há as zangas tento fazê-los perceber esta questão da união e de que "são um grupo" e que têm de estar juntos e trabalhar juntos, e que sem isso não vão conseguir, que não adianta estarem zangados. Também incutimos um bocadinho isso. Mas, sei lá, eles dão-se sempre todos tão bem que eu acho que não...

SW: Achas que isso...

AP: Já tive casos em que tive de dizer que serem demasiado amigos também pode prejudicar. Tenho, por exemplo, um trio em que duas são muito amigas, e então, é mais a brincadeira e o conversar... isso também prejudica. Já é "coesão a mais". E falta o papel de haver uma mais velha que... bom, por mais que eu diga "façam não sei o quê", damos-lhes autonomia, essa autonomia é um bocado... destrutiva. Têm de saber eles usar essa autonomia no treino.

SW: Sentes que o facto de ser um "critério" - um bocadinho entre aspas - a questão dos objetivos dos ginastas na formação dos grupos, pode ajudar nisso? Eles estão para o mesmo?

AP: Sim, sim, é isso. Eles, tendo os mesmos objetivos, é mais fácil. Depois, para além dos objetivos, há o [elemento] pessoal, como eles são mesmo pessoalmente, que eles podem ter esse objetivo, mas se calhar não sabem... não são tão... há uns que não são tão esforçados, mas que têm muito jeito... há uns que com pouco esforço, conseguem chegar lá. Mas também é preciso treinar. E esses, às vezes, podem ser problemáticos: têm demasiado jeito e, depois no treino, não existe aquele empenho que tem de haver, percebes?

SW: Ok, ok.

AP: Assim.

SW: Isso costuma acontecer quando o ginasta sente que não precisa de trabalhar para os seus objetivos?

AP: Exato, exato.

SW: Ok, ok. Isso, lá está, a probabilidade de todos terem esta facilidade é menor, não é? Portanto, será algo que afeta a coesão pela negativa, portanto, vai criar atrito.

AP: Exatamente. Aí temos de entrar nós e temos de saber orientá-los, como treinadores - hierárquicos superiores.

SW: Sim, sim. Nesse sentido, o que estavas a referir da questão das regras, portanto, primeiro "respeito" - palavra chave - mas a questão de, quando eles são pequeninos, é o *estar* no treino; quando eles já são mais crescidos, é o *valorizar* o treino. Portanto, isto é a tal coisa que vocês vão ensinando que pode ajudar a que eles todos se empenhem, de formas semelhantes, para um objetivo comum que, à partida, será o deles, decidido por eles?

AP: Exatamente.

SW: Ok, ok. Então, estou a compreender. Além disso, eu há bocadinho queria perguntar, na questão da autonomia, saber as regras em competição, portanto, dominar o código de pontos pode ajudá-los a saber com o que estão a jogar. Isso é algo que promovem?

AP: Eu só lhes começo a falar disso quando eles também começam a mostrar um bocadinho este interesse, de saber como é que funciona, quais são as regras, o que é que acontece, onde é que desconta... nesta parte da execução, sim, eles sabem o que é que desconta, quando é que desconta, como é que têm de star, como é que não têm de estar. Nós ensinamos isso e mostramos essas coisas. No verão fazemos sempre estas... perdemos um bocadinho de tempo com isto: ensinar como é que funciona a folha da artística, ou seja, artisticamente, como é que eles têm de estar no praticável, o que é que têm de fazer... Nós também ensinamos isso. O saber o código em si, demasiado a fundo, também pode jogar contra nós. Se calhar, aqueles mais velhos já acham que já sabem... então, só quando eles começam a demonstrar mais interesse é que nós lhes damos um bocadinho mais. Mas nós ensinamos sempre como é que funciona, quais são as regras, como é que descontam, como é que não descontam, essas coisas.

SW: Sim, pois.

AP: Não é só dizer "faz assim", é "tens de fazer assim porque isto e isto".

SW: Exato. Porque dá-lhes as ferramentas de saber o que procurar em treino.

AP: Exatamente.

SW: Exato, ok, ok. Ainda sobre a autonomia, há pouco falaste, na pós-performance, da importância que dás à autoavaliação, portanto, ao que eles próprios acham da sua performance.

AP: Sim. Lá está, é um momento de avaliação, mas onde eles aprendem imenso e já sabem, depois, o que é que podem mesmo trabalhar - e eu também sei o que é que eles vão poder trabalhar - para que seja melhor, que corra um bocadinho melhor; dá sempre para melhorar um bocadinho mais. E eles, tendo essa noção, depois é mais fácil, nos treinos a seguir... se houver outra competição então perto, é melhor.

SW: Claro, claro. Esta autoavaliação é fomentada em contexto de treino também?

AP: Nós depois falamos... são as palestras. Depois das provas temos sempre as palestras, onde falamos sobre o que é que... como é que foi, como é que não foi, o que que se pode melhorar, como é que os próximos treinos têm de ser para que haja melhoria, se o objetivo foi cumprido, se não foi cumprido... E depois dou-lhes também um bocadinho a palavra a eles. Eles também falam e dizem coisas, e o que é que poderia ter sido de outra forma, o que é que não correu bem.

SW: Claro. Então, em treino, é uma experiência, da parte deles, mais diretiva. Portanto, os treinadores dizem-lhes o que estão a observar, portanto, informam como é que se está a ver de fora e não é tanto, por exemplo, eles analisarem-se através de gravações de si mesmos para corrigirem alguma coisa, ou através do espelho...

AP: Eu não tenho espelhos, mas vou ter eventualmente. Ou seja, até agora pouco ou nada usei espelhos. Gravo os vídeos, essencialmente, quando existe ali algum detalhe ou erro para percebermos, para vermos. Também uso. E esquemas em si, as gravações são feitas mais para as provas de controlo, não é todos os treinos, não gravo sempre. Eles próprios, também há alguns, nesta época, que me pediram para gravar, para verem alguma coisa... eles próprios têm este cuidado.

SW: Ok, ok. Que tipo de estratégias utilizas para motivar os grupos de acrobática?

AP: Olha, é muito, essencialmente, por objetivos e estarem no treino e de treinar. Acho que eles, estando bem no treino, vão estar sempre motivados. E muito... eles próprios terem as suas

ambições. Nem que seja um a contaminar o outro para que tenham essa motivação. Lá está, como estes meninos já querem, é mais fácil para mim.

SW: Claro.

AP: Por exemplo, se fossem mais pequenos, ia motivá-los, sei lá, de outra forma: "vão ter um fato [maillot], vamos a uma competição, vamos não sei o quê..." Mas eu já passei por isso, já não tenho paciência. Então, já é por outra forma, já é as ambições pessoais deles, e eu ajudo-os a chegar lá.

SW: Ok, ok. Isso, de certa forma, vai diretamente de encontro à pergunta seguinte, que é de que forma promoves a motivação intrínseca? Portanto, deles para eles, dos grupos que orientas.

AP: Acho que a chave na ginástica, e de qualquer atleta, é mesmo essa motivação intrínseca. Nós antes tínhamos ajuda do... tínhamos, temos uma parceria, neste caso, com a psicologia. Nós tínhamos no início, mais no início do ano, um psicólogo que acompanhava os treinos diariamente.

SW: Que fixe!

AP: E eu, de vez em quando, mandava lá um "Ah vai ali falar com o Nuno"... Eu e o Nuno estávamos sempre ligados, neste caso, mais por fora, não no treino. Mas depois é que eu sabia algumas coisas... Mas, sei lá, eles próprios querem, ambicionam, querem ir aos campeonatos do mundo, querem ser melhores, querem fazer elementos novos, querem... eu também tenho as minhas ideias, dou-lhes também um bocadinho de "papinha" para ver o que é que sai dali, mas... é mais... tem de vir... e acho que requer tanto tempo, tanto esforço, tanto... se não vem da motivação própria...

SW: Claro. Há pouco, na parte, também da autonomia, da questão da planificação do treino, referiste ser um processo colaborativo entre ginastas e treinadores. De que forma, ou melhor, em que mais aspectos é que esse processo colaborativo surge? Se surge?

AP: É muito... A acrobática é muito vaga. Há muita coisa por onde pegar e usar, seja individualmente, seja no grupo. E eu uso muito o que cada um dos meus ginastas tem de mais forte, seja a flexibilidade, seja a parte da força... então eu uso isso explorar os individuais [*skills* individuais] já que podem fazer coisas diferentes. Muitas das vezes eles dizem-me "ah, uma coisa que eu nunca tinha visto, mas eu consegui fazer isto desta forma e é super fácil", e eu "ah, se é fácil, calma lá, vou já pegar nisto que isto pode dar-me jeito". Então, o que eles também me dão, também uso isso. Muitas vezes, eu posso estar a querer uma coisa, achar que é o melhor para eles, e eles estarem a fazer outra que se calhar até é mais valiosa e é mais fácil para eles, em que em grupo se sentem melhor. Por isso [aproveito] o que eles têm para dar deles... não sei se me estou a fazer entender.

SW: Sim, sim, sim.

AP: E muito, também é o que fazem... um bocadinho também o que gostam, e o que fazem bem, ou seja, também se torna fácil para eles, também se torna motivador. Claro que nem sempre é assim, mas uso sempre que posso... é isso.

SW: Sim.

AP: E depois eu giro isso com eles, também a parte "extra treino". Têm de faltar por alguma razão, eles próprios sabem que têm um dia de folga e decidem "ah, mas podemos não folgar nesse dia, podemos trocar porque vou ter uma coisa aqui", ou seja, eles fazem esta gestão deles e depois dizem.

SW: Ok, ok. Nesta questão da motivação e mesmo de informar os treinadores sobre estas forças que, às vezes, podem não surgir tão evidenciadas, fazem - eu chamo brincar à ginástica - fazem isto? Eu posso talvez contextualizar um bocadinho.

AP: Não, não, não. Não é preciso [contextualizar]. Ainda ontem, por exemplo, um treino que estamos nesta parte depois de uma parte mais de mistura e de linhas individuais disse "pronto, agora têm aqui 10 minutinhos, experimentem individuais, experimentem coisas que queiram fazer,

experimentem não sei o quê" e eu só andava a ver o que é que faziam, o que é que não estavam a fazer e deu para "apanhar" uma ou outra coisa engraçada. Depois vou usar outra vez. E muito no trampolim, também. Chegam mais cedo ou, terminando o treino mais cedo, aproveitam para saltar um bocadinho, se não estiverem tão cansados. Ou foram para o *jumpers* ou para os parques de trampolim e fizeram isto. Ok. Está bem.

SW: Exato. Sim. Na minha experiência, o brincar a uma atividade que se leva muito a sério seja a música, seja a ginástica pode permitir a pessoa o relembrar o amor que tem pela atividade. Tu sentes que, quando fazem esse tipo de jogos, ou dás um bocadinho mais de liberdade no treino, isso vem ao de cima?

AP: Sim, acho que ajuda, até porque eu também já fui atleta e sabia o quão importante eram estes momentos em que não era sobre competição. Poder brincar, baixar a guarda...

SW: Não percebi agora. Brincar e... alguma coisa, a seguir.

AP: Baixar a guarda sobre o treino, deixar as coisas fluir, só relaxar e fazer coisas. Sem pensar que há competição e que há prova. Não, eu faço isso [ginástica] porque gosto, porque é giro, porque me sinto muito bem.

SW: Claro. Certo, certo. Também já estamos a terminar, eu peço desculpa por estar a tirar tanto do teu tempo. As perguntas preparadas já estão, eu também já fui fazendo algumas para clarificar para mim. Queria só confirmar, os grupos que estás a orientar de momento são de que escalões?

AP: Tenho iniciados da segunda divisão, neste caso. Para o ano já não vou ter, foi só este ano teve de ser. Tenho juvenis de primeira divisão, juniores e vou ter o meu primeiro sénior, quer dizer, não é o primeiro porque eu já tive... mas este ano também vou ter um sénior.

SW: Ok. Certo, certo. Portanto, a tua entrada para a profissão de treinador acabou por ser por convite, não é?

AP: Também tem outra questão... acho que foi muito importante a questão do treino. Como éramos sénior e havia muitos juvenis na altura na [Acro Clube da] Maia, o próprio Lourenço também já nos incutia nós ajudarmos os mais novos. Ou seja: eu era atleta, mas também durante o treino, dava uma mãozinha. Mesmo no nosso campeonato do Mundo, ainda havia juvenis, eu estive uma semana lá com eles e, quando os treinadores iam dar treino aos juniores, eu ia com os juvenis e ficávamos a dar treino. Por exemplo, ele [o seu treinador, Lourenço França] sabia que era algo que eu também gostava e que queria fazer.

SW: Ok! Chegaste a fazer, por exemplo, os cursos da Federação [de Ginástica de Portugal]?

AP: Sim, sim. Eu tinha de equivalência ao grau 1, neste caso, e depois fiz um curso de grau 2. E agora, pelos resultados, vou tentar ter equivalência ao 3, porque a Federação não abre o curso de grau 3, então vou tentar de outra forma. Caso contrário, não posso treinar o escalão Sénior Elite e eu preciso de ter Seniores Elite.

SW: Claro, claro. E a nível dos teus estudos e assim, também quiseste prosseguir nesta área? Fizeste licenciatura?

AP: Não, porque a licenciatura vai me equivaler ao grau que eu já tenho. A licenciatura em desporto. Ao grau 2 foi o que eu tive um ano só. Tenho alguma curiosidade, alguma vontade em começar [estudos] nalguma área como a fisioterapia, mas isso ainda é uma coisa que eu vou ver.

SW: Sim, sim.

AP: Mas fiquei só pelo desporto e depois comecei a trabalhar na acrobática, a tempo inteiro em Guimarães, num só Ginásio.

SW: Exato, exato. Algo bastante vocacional, não foi algo que surgiu de ramificações. Foi mesmo: estou a ser ginasta, estou a adorar; estou também a ser um bocadinho treinador, está a "ser fixe", vamos lá fazer isto daqui para a frente.

AP: Exato. Mas nunca com o intuito de “quero fazer isto para o resto da minha vida”. Gosto. Gosto do que faço, sinto-me bem. Foi acontecendo.

SW: Certo, certo. Alfredo, não sei se terás alguma coisa que queiras acrescentar destas temáticas. Eu estou satisfeita. Farei, entretanto, a transcrição...

AP: Eu estava curioso porque eu achava que ia ter mais a ver com a questão da música. Como falaste da música, eu achava que ia falar também um bocadinho dessa questão da música e da coreografia.

SW: Pois! Este estudo está a ser muito direcionado aos papéis do professor ou do treinador na dinâmica de grupo, portanto... eu quero informar uma área com a outra área e vice-versa. Tanto na música de câmara como na ginástica acrobática não se fala muito desta parte. Fala-se de coisas mais específicas. Por exemplo, na acrobática o que há é muito sobre biomecânica, sobre as lesões coisas assim e não esta parte mais social e, mesmo na música de câmara, fala-se muito do repertório, as obras que se tocam, mas não muito sobre esta parte social. Como é algo que me fascina e eu sou música e fui ginasta, quis juntar estes dois mundos e ver se sai daqui alguma coisa!

AP: Boa sorte!

SW: Obrigada!

AP: Obrigado eu.

SW: Eu enviarei a transcrição e poderás mudar o que entenderes. Pedia só que enviasses então o consentimento eu devolvê-lo-ei com a minha assinatura para teres uma cópia com as duas assinaturas. À partida é isso. Muito obrigada e bom resto de viagem, coragem!

AP: Obrigado.

H. Entrevista a João Martins

Às 15h do dia 23 de junho de 2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

Sofia Weffort: Olá!

João Martins: Oi! Que susto!

SW: Desculpa!

JM: Então, estás boa?

SW: Está tudo bem, e contigo?

JM: Também! Então, conta-me! Olha, voltei a não ver as perguntas, portanto vou só assumir e seguir em frente. Isto tem estado complexo.

SW: Ok, sem problema, sem problema.

JM: Ainda tenho de te mandar aquela... o documento a dar autorização, não é?

SW: Sim.

JM: Pois.

SW: Só para contextualizar, este é um trabalho em que são abordadas duas disciplinas que são bastante diferentes, mas que, na minha ótica, têm pontos em comum: a música de câmara (que é música em pequenos grupos, no contexto da música clássica), e a ginástica acrobática (também de pequenos grupos). Mais especificamente, o que eu estou a abordar centra-se nos papéis do professor ou do treinador na dinâmica de grupo destes grupos. Como a amostra das entrevistas são todos pessoas e personalidades de destaque nas duas áreas, portanto, na área da música de câmara professores de ensino superior, na área da acrobática treinadores de primeira divisão, inclusive com grupos medalhados. Muitos parabéns!

JM: Muito obrigado.

SW: Portanto, como são personalidades de relevo nestas disciplinas as entrevistas não serão anónimas. É um bocadinho utilizar a experiência de cada um para informar e verificar se há elementos em comum entre cada área. Até aqui está tudo ok?

JM: Tudo ok.

SW: Boa. Para poder fazer a transcrição eu vou gravar o áudio da entrevista. [**JM:** Certo.] Quando eu fizer a defesa da investigação, portanto a defesa do relatório de estágio, eu destruirei todas as gravações, não vou ficar com elas para sempre, de todo, e também quando terminarmos a entrevista nos próximos dias eu vou fazer a transcrição da entrevista, vou enviar de volta para ti – e para todos os outros entrevistados a respetiva entrevista – para poderem rever, completar alguma coisa que sintam que é preciso completar, retirar alguma coisa que acham que afinal não é bem o que queriam dizer... Portanto, vai haver oportunidade de rever as tuas respostas, se assim entenderes. Portanto, não é preciso haver muita pressão sobre este momento, dá para corrigir coisas a seguir.

JM: Sim.

SW: Ok. Acho que isto a nível de contextualização é o necessário. Começaria então por te pedir para falares um bocadinho do teu trajeto até te tornares treinador, portanto o teu trajeto na acrobática desde ginasta (que sei que foste) até seres agora treinador.

JM: Então, eu estudava num colégio e o colégio tinha sempre aquelas festas finais de ano (que existe em todas as escolas, todas aquelas festas de final de ano). E eu estava a participar, aquilo tinha a ver com a guerra, com a história, qualquer coisa assim do género, e eu era o bobo da corte, ou seja, teoricamente, eu tinha de andar lá a divertir o público e a fazer coisas desse género. Uma

das coisas que eu estava a fazer era saltar trampolim, andar a fazer rodas e a fazer esse tipo de brincadeiras. Houve um professor lá da escola que também era treinador na Académica [na Secção de Ginástica da Associação Académica de Coimbra (AAC)] e que veio falar comigo e me disse que tinha muito jeito e que devia experimentar. Fui, então, experimentar a Académica (que é um clube aqui em Coimbra), quando tinha 9 anos. Depois, fiquei lá a treinar e, como a nível nacional já por si não existem propriamente muitos rapazes, em Coimbra também não havia de certeza, e, passado um ano, chamaram-me logo para entrar para a acrobática de competição e fiquei logo lá a competir. Comecei como volante de par masculino, depois passei para base de par misto e foi aí que comecei a entrar nas seleções nacionais. Portanto, eu acho que a minha primeira prova internacional como parte da seleção foi em 2010 na Bulgária e pronto, a partir daí... Sempre fui, ou quando não fui era porque estava doente ou coisas desse género, mas sempre fiz parte da seleção desde 2010. Em 2015, passei a ser sénior e aqui em Portugal, aqui em Coimbra, não tinha volante para mim porque, para sermos seniores, precisamos ter uma volante de 15 anos pelo menos, e aqui não existia. Então saí da ginástica – teoricamente para sempre –, e passados dois ou três meses recebemos um convite porque ia haver os Jogos Europeus. Para ir a esses Jogos, é preciso ganhar o espaço para Portugal no Campeonato do Mundo. Não fomos nós que ganhámos esse espaço, foi outro par misto, e era esse par misto que estava datado para ir aos Jogos Europeus, mas depois eles desfizeram-se por alguma razão, e então o próximo par a entrar seríamos nós. E então nós voltámos os dois (porque, na altura, a minha volante também tinha saído) só para fazer os Jogos porque, pronto, acho que é o sonho de qualquer ginasta. Só fazer parte da seleção nacional já é o sonho que é, então poder ir a uns Jogos mais ainda. Sabendo, então, que eram os primeiros Jogos Europeus nós tínhamos a certeza de que aquilo ia ser brutal, ia ser uma grande festa, ia ser enorme, e então fizemos um esforço e fomos aos Jogos Europeus que foram em Baku [no Azerbeijão]. Claro que não fomos na nossa melhor performance, mas fomos e era isso que nós, na realidade, queríamos. Depois voltei a sair da ginástica, inscrevi-me na faculdade aqui em Coimbra, na Faculdade de Desporto (sou licenciado em Ciências do Desporto), e passado duas ou três semanas de começarem as aulas, ligaram-me de Lisboa a dizer que tinham uma volante para mim, e a perguntar se eu não queria continuar e ir ao Campeonato do Mundo que iria ser na China. Claramente que eu quis ir também, até porque era na China, e fui para Lisboa no dia a seguir. Ligaram-me a dizer “tens treino amanhã às 17h30”. Eu peguei só na minha mochilinha e fui. Fiquei a dormir em casa de pessoas que já andavam lá no ginásio (na altura era o GCP – Ginásio Clube Português) durante uns tempos, a ver se ia resultar ou se não ia resultar, e depois achámos que sim, até porque não iria haver grande competição a nível de mistos séniors nesse ano e fiquei lá. Depois, a volante alterou-se, passei a fazer com a Carolina Dias e foi aí que, na realidade, tive o auge da minha da minha carreira enquanto ginasta porque participámos em tudo o que era Taças do Mundo, participámos em tudo o que era Campeonatos do Mundo e da Europa e pronto, foi o melhor que me aconteceu, foi ter ido para Lisboa. Se tivesse parado de treinar em 2015 não ia ter feito nem metade daquilo que na realidade eu queria fazer. Mas só que, pronto, em Coimbra é sempre mais complexo. Na altura, então, pior ainda. Agora ainda existem uns quantos clubes que fazem competição [em Coimbra]. Na altura, havia só dois e era sempre muito mais difícil; em Lisboa tínhamos sempre muito mais oportunidades. Depois, tínhamos um Campeonato da Europa. Já estávamos para ir, isto depois de termos ganho as três Taças do Mundo consecutivas e ganharmos o Circuito e tínhamos o Campeonato para ir, mas eu fiquei super doente, perdi 7/8 kg no espaço de duas semanas e não deu para ir. Aí decidimos terminar com o par misto. Isto aconteceu algures em 2017.

Eu fiquei três ou quatro meses de fora, e depois o Ginásio Clube Português convidou-me para eu entrar na equipa técnica e ajudar exatamente na mesma classe onde estava como ginasta, mas a ser treinador. A partir daí fui sempre treinador. Felizmente, estive sempre por dentro das seleções nacionais também, porque era a mesma classe onde eu estava, tínhamos montes de treinadores... Eu, embora fosse aquele mais novo, no meu primeiro ano como treinador fiquei responsável por sete pares e grupos (o que é uma exorbitância), mas aconteceu num ano em que um clube perto do

GCP fechou e então houve muita gente a ir para lá. Esse foi o ano em que mais gente houve na nossa classe. Depois, com a experiência, fomos começando a subir e recebemos uma proposta para irmos todos para o Sporting [Sporting Clube de Portugal] "abrir" a ginástica acrobática, entre aspas, porque eles já tinham ginástica acrobática, mas não era de alta competição, e então fomos basicamente quase todos para o Sporting.

Em 2023, decidi voltar para casa, decidi voltar para o pé da minha família porque, na realidade, eu fui para Lisboa para ir para lá durante seis meses – que era só para ir ao Campeonato do Mundo na China –, e fiquei lá 8 anos. Portanto, foi sempre "vai, mais um pouco, mais um objetivo, mais isto, mais aquilo" e pronto, fiquei lá 8 anos e decidi que já estava na altura de voltar para cá, até porque Lisboa não dá para estar a fazer muita vida, aquilo é caro, tinha de pagar a casa sozinho, pior ainda. Eu, no início, até vinha a Coimbra uma vez por mês, depois comecei a vir Coimbra só no Natal e percebi que, se calhar, a minha vida pessoal estava um bocado a passar-me ao lado, e decidi voltar para Coimbra. Neste momento, estou num clube que é relativamente novo, tem 4/5 anos, estamos agora a começar a entrar efetivamente a sério nas altas competições, nas seleções nacionais... Quando eu vim para cá, o clube já tinha participado em Campeonatos de Europa e Campeonatos do Mundo de juvenis, mas agora vamos começar a fazer de Coimbra também um distrito que vá para competir a sério, e acho que já tem estado a resultar bastante bem. Por enquanto, ainda somos um clube mais pequenino que os outros. Já não nos considero pequenos, acabámos de comprar o nosso primeiro praticável, portanto, para nós, já foi uma coisa muito boa que nos aconteceu, e daqui para a frente, claramente, vamos continuar a tentar fazer mais e melhor do que aquilo que temos feito. E é isso, basicamente resumido a minha vida no que diz respeito à ginástica.

SW: Obrigada. Eu não sei se se te pode dar mais jeito teres o o documento aberto...

JM: Sim, eu tenho aqui as perguntas.

SW: Exato. Eu vou dizê-las à mesma, mas, se for mais fácil leres, estás à vontade. Então, como já referi este trabalho vai falar também da música de câmara e, no caso da música de câmara, utiliza-se a expressão "professor" para denominar, na língua portuguesa, quem orienta o grupo. A expressão anglófona é *coach*, ou seja "treinador", sendo as aulas de música de câmara sessões de *coaching.* Achas que as duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si, ou consideras que sugerem um tipo de trabalho diferenciado, e porquê?

JM: É assim, para mim a palavra "professor" está um bocado mais ligada a uma coisa mais intelectual, e a palavra "treinador" a algo mais físico. Um professor é sempre mais virado para uma coisa mais teórica e um treinador talvez para a parte sempre mais prática. Isso para não falar que um treinador faz quase parte da família de qualquer criança. Um professor, não. Portanto, para mim, um treinador é sempre uma coisa que os miúdos têm sempre mais carinho do que qualquer professor que eles possam vir a ter. Eu neste momento também estou a dar aulas numa escola de dança, só que são aulas de *acrodance*, é tipo preparação física e *lifts*, basicamente. Eles não competem, mas o objetivo dessas aulas é melhorarem estas partes nos outros estilos, ou seja, se eles precisarem de um *lift* qualquer para o *hip-hop*, é naquela aula que eles trabalham. Eles de vez em quando chamam-me professor e eu não gosto, porque acho sempre que a palavra professor é um pouco mais distante. Então prefiro mesmo que eles me tratem por João do que me estarem a chamar professor. Portanto, acho que basicamente um treinador tem sempre que conhecer cada atleta atleta quase melhor do que qualquer pai, para mim a principal diferença é essa.

SW: Ok, obrigada. A acrobática, enquanto atividade competitiva, define regras para a apresentação e conduta dos ginastas, treinadores e juízes em contexto de competição. No contexto dos treinos, quais consideras serem as regras mais importantes para o bom funcionamento do grupo?

JM: Então.... É assim, basicamente nós, nos treinos, para além de estarmos a tentar criar ginastas e estarmos a trabalhar a parte física, também, nós estamos ali a criar seres humanos. Portanto, tudo aquilo que eles possam fazer ali dentro é aquilo que também vão levar para a vida. Por isso é que muitos dos melhores ginastas de Portugal normalmente também são os melhores

estudantes, são os melhores de tudo. Conseguem tirar do curso de medicina mesmo a treinar 4 ou 5 horas por dia, porque, efetivamente, eles são muito disciplinados. E não é só no treino que eles são disciplinados, eles são disciplinados na vida deles, muito graças ao treino, porque o treino também leva as mesmas condutas que teoricamente levamos na nossa vida. Portanto, claramente: pontualidade e assiduidade, acho que isso é lógico que é em todo lado. Respeito pelos outros, higiene e arrumação. Segurança, porque ali estamos a trabalhar com vidas, não estamos a trabalhar com coisas pouco importantes, não é? A organização e o espírito de equipa deles normalmente funcionam; não vou dizer - porque se estivesse a dizer estaria a mentir - que funciona a 100%, mas acho que eles vão e quando têm de tentar arrumar qualquer coisa na cabeça deles para conseguir dar-se bem com o grupo, têm de o fazer, e isso também é das melhores coisas que eles levam dali para a vida. Quando eles tiverem 20 ou 25 anos, vão estar a trabalhar com alguém que muito provavelmente também não gostam, mas vão ter de contar com essa pessoa. Portanto, logo nestas idades, conseguem criar maneiras de se darem, maneiras de conseguirem resolver este tipo de problemas.

SW: Claro, claro. De que forma é que costumam ser explicitadas estas regras?

JM: Explicitadas, como assim? Como é que eu lhes explico que isto tem que ser cumprido e o que é que têm de fazer?

SW: Sim, por exemplo, há atividades em que as regras e a forma de nos comportarmos são implícitas ou temos de aprender a observar. Na tua prática, existe, por exemplo, um treino em que falem sobre isso, é repetido ao longo do tempo...?

JM: Existe sempre um treino em que isso é explicado, até porque há sempre pessoas novas lá dentro, não é? Mas isso é um treino que existe no primeiro dia de setembro e a partir daí as coisas estão explicadas e ponto final, ninguém vai voltar a repetir, a não ser que efetivamente aconteça alguma coisa e aí chamamos a pessoa à parte e voltamos a explicar quais são as regras ali dentro. Neste momento, e eu acho que funciona muito bem, nós só temos um pavilhão para treinar, portanto os pequeninos passam a vida a ver os grandes. Eu quase não preciso de explicar as regras aos pequenos porque os pequenos estão sempre a ver o que os grandes estão a fazer e como que se estão a comportar e etc, etc. Isto é uma coisa que custa no início a criar, todas essas condutas são difíceis de criar no início de qualquer clube – no início de qualquer ano também, mas muito menos – , mas, a partir do momento que as coisas estão encaminhadas, cada vez vai dar menos trabalho porque aquilo é uma família, aquilo é uma equipa de trabalho. Imaginemos que temos 50 pessoas, 48 delas sabem as regras, duas delas não sabem, mas claramente que passado um ou dois meses, essas duas pessoas já estão alinhadas naquilo que se passa lá dentro ou o que não se passa, porque vão aprendendo com a experiência também.

SW: Claro, claro. Na acrobática, os ginastas têm papéis definidos e distintos de base – base intermédio ou base intermédia –, e de volante. Além disso, como esses papéis surgem de diferenças físicas, muitas vezes associadas a diferenças de idade, os grupos podem incluir pessoas com níveis de maturidade e em fase de desenvolvimento distintos. Na tua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os ginastas e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

JM: A minha experiência de como se estabelecem as relações hierárquicas entre os ginastas e se dividem as responsabilidades pelo grupo? Mais uma vez, isto não é uma coisa que seja escrita, não é? Acho que, ainda por cima na acrobática, como estamos a lidar com idades diferentes, se eu tiver um miúdo de 15 anos que já está lá dentro há 4 ou 5 com um que tem 10 e é o primeiro ano que está lá dentro, claramente que o de 15 anos vai ter sempre muito mais responsabilidades durante essa época competitiva do que qualquer um daqueles que seja novo, que ainda não saiba muito bem como é que aquilo funciona lá dentro. Acho que isto também não é uma coisa que seja implementada, eu não me viro para qualquer ginasta e digo “aqui és tu que mandas”, até porque não é a realidade. Eles próprios vão sabendo como é que cada um deles funciona, há sempre uns que são mais extrovertidos e, normalmente, esses têm mais comunicação com os treinadores, há

outros que têm mais vergonha e então retêm-se mais e, sempre que falam, é "atrás" e esse tipo de reações, mas não existe alguém a mandar. Existe alguém mais à vontade e, por isso, que tem uma voz mais ativa naquilo que diz respeito ao grupo e às suas responsabilidades. Mas não existe ninguém datado para essa função.

SW: Ok, ok. De que forma o estabelecimento destas relações – neste caso, de forma mais natural ou intuitiva – entre os ginastas, pode contribuir para o sucesso do grupo?

JM: Todos os pares/grupos que são organizados, normalmente, são também aqueles que têm mais resultados. Até porque vem com aquelas regras todas que me perguntaste (da pontualidade, da assiduidade, da organização, de arrumar o material, etc.). Todos os pares/grupos que normalmente são mais organizados e disciplinados têm sempre muito mais frutos naquilo que também estão a trabalhar. Porquê? Porque, imaginemos um trio – ok, são três, mas são três trabalhos diferentes –, todos eles são responsáveis, mas há sempre um que está a gerir, a dizer "agora mais isto" e "agora mais aquilo", etc. Isso é das coisas que, para um treinador, é melhor, porque, se eu souber que aquele par/grupo está a trabalhar sozinho, está responsável, está orientado, é menos uma coisa que eu tenho para fazer. Isto porque, na acrobática, são 30 ou 40 pessoas ao mesmo tempo [em cada treino], mas não estão todas a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. Se eu souber que aquele ginasta é responsável e que está incluído num par/grupo em que, teoricamente, são todos mais ou menos disciplinados nesse meio, é meio caminho andado para terem sucesso, porque não está ali ninguém a pedir por favor. Eu não dou treinos a pessoas que estão ali por favor. Todas as pessoas que estão ali dentro estão ali porque querem. Eu não as chamei, eu não lhes estou a pagar para elas estarem lá dentro. Assim, se estão ali é porque querem e, se querem estar ali dentro, é porque têm objetivos. Se têm objectivos, eles próprios são os primeiros a querer cumpri-los. Claro que eu lhes digo como é que eles poderão chegar lá, mas não vou andar atrás de ninguém a implorar para fazerem aquilo que eu pedi. É isto que têm para fazer: se quiserem fazer, fazem, se não quiserem fazer, está ali a porta.

SW: Exato. Só para clarificar um bocadinho em relação à pergunta anterior: tendencialmente, então, existe um líder do grupo ou do par e, tendencialmente, é a pessoa mais velha e/ou com mais experiência?

JM: Sim, sim. Não quero dizer que o mais velho seja.... Imagina que eu tenho um trio e tenho pessoas de 18 anos, 15 anos e 10 anos. Se a 18 anos for "hiper mega" envergonhada e não goste de estar a falar à frente de todos, nunca vai conseguir ser líder de um grupo. Só que eu não gosto que exista um líder dentro do grupo, eu gosto que eles os três sejam os seus próprios líderes. Claro que quando eu vou perguntar a um par/grupo "já fizeste isto?" não me vão responder as três, vai-me responder só uma. Mas nunca é a mesma, depende de quem está mais perto, depende de como é que correu o dia antes do treino e como é que está a cabeça mas sim, eu diria que, tendencialmente, é o que tem mais experiência, não acho que seja o que o que tenha mais idade.

SW: Ok, ok. Nesse caso tu estavas a dizer que, por exemplo, num trio, cada uma das três tem o seu papel específico, nenhuma repete o papel de outra – só há uma volante, só há uma base intermédia, só há uma base – e cada uma tem as suas responsabilidades e tem de fazer o seu papel. Portanto, não há uma pessoa a pedir a outra para fazer o seu papel, é organizando-se nas partes em conjunto.

JM: Certo. Porque o treino da acrobática é de acrobática (de grupo) mas 60% do treino é um treino individual. A não ser que estejamos mesmo perto de uma prova; aí, em termos de planeamento, tentamos baixar a carga física, etc., dentro daqueles treinos (que é para os miúdos também poderem recuperar melhor a sua fase física), e, aí sim, o treino é basicamente acrobática, acrobática, acrobática, porque é esquemas, é figuras e é repetir aquilo que podemos ainda melhorar e que ainda vamos a tempo. Mas se não estivermos perto de uma prova o treino é muito individual, é muito preparação física, é muita coordenação. São treinos muito individuais.

SW: Claro, claro. Enquanto treinador, como geres o papel de liderança que tens em conjunção com estas relações entre os ginastas de cada grupo?

JM: Enquanto treinador, como geres o papel de liderança que tens... É assim, eu gosto de fazer com que os ginastas se apaixonem pela ginástica, porque, a partir do momento que eles estão completamente vidrados naquilo, o meu papel de liderança é quase dizer "tem calma". Se eles estiverem lá dentro e quiserem mais do que eu, perfeito. É mau quando eu quero mais do que eles. Quando eu quero que eles cheguem a algum lado e eles, se calhar, não querem assim tanto, aí fica difícil para mim "liderar", entre aspas. A partir do momento em que eu tenho um ginasta que às 23h da noite me manda uma música para um esquema, eu já sei que o meu papel está a ser bem feito. Assim, eu não vou ter de me esforçar tanto para conseguir que aquele ginasta chegue onde quer, porque ele já está "viciado", ele já está na dele, ele já vai para casa ver figuras, já vai para casa ver o código dos pontos... Já está viciado, já está completamente apaixonado pela ginástica. E é nesse momento que ele me vai usar a mim, como treinador, para chegar onde quer. Não vou ser eu a usá-lo para "ter nome" no clube ou ter medalhas para mim próprio. As minhas medalhas eu já as ganhei. Acho – ainda não sei – que não vai haver nenhuma medalha de um ginasta meu que vai ser mais importante do que aquelas que eu tive enquanto ginasta. Eu já ganhei as minhas medalhas, agora é a vez deles ganharem as suas medalhas. Se eles querem, eles vão mudar e podem mudar para chegar onde querem, e é para isso que eu estou lá. Não considero quase que exista ali uma hierarquia, como estamos aqui a dizer. Claro que o meu papel de liderança tem de ser empenhado e a andar sempre a tentar perceber o que é que eles querem e o que é que eles não querem – para os fazer chegar onde eles querem, não onde eu quero. A minha opinião é que pouco importa. Eu quero, mas eu também quero e vou querer durante 40 ou 50 anos, que for o tempo que eu aqui andar a dar treino. Mas estes miúdos, que neste momento eu tenho na mão, têm 4 ou 5 anos para treinar e ponto. É agora que eles vão ter de conseguir fazer aquilo que tencionam fazer. Até porque estamos em Portugal e isto não tem grande longevidade, portanto temos de pensar neles e não em mim. É assim que eu trabalho.

SW: Sim. Nesse caso, ao invés de papel de liderança, é mesmo um papel de orientação.

JM: Sim. Eu lidero o treino em si, ou seja, temos um treino de ginástica acrobática. Mas depois, cada um deles tem de fazer. E eu não tenho a capacidade de estar dentro de um ginásio a ver se 40 pessoas estão a fazer aquilo que eu pedi. Portanto, isto não é assim tão linear.

SW: Claro.

JM: Eles próprios são os próprios líderes deles. Eu ensino-os a ser líderes, e ensino-os a fazer, e ensino-os a gostar daquilo que estão a fazer. Mas têm de ser eles próprios líderes deles próprios.

SW: Sim. Certo, certo. Na tua experiência, quais são os critérios utilizados para a formação dos grupos?

JM: Ui! É assim. Eu não sei responder a isso e duvido que alguém saiba. Porque temos tanta coisa em que pensar que nunca vamos chegar a uma conclusão perfeita. E depois, imagina, temos 40 ou 50 miúdos. Qual é o nosso objetivo? É ter três pares/grupos que sejam campeões do mundo ou é termos uma classe boa? O que é que nós queremos? Logo aí, temos de tentar perceber o que é que vamos fazer. Claramente, as idades é a coisa mais importante. Se não tiver aquela idade, não pode acontecer - está escrito -, as idades é das coisas mais importantes. Eu penso muito também em criar grupos que deem para o futuro, ou seja, para além das idades no próximo ano, eu tento entender se, pelas idades, pela faixa etária, eles conseguem continuar juntos mais três ou quatro anos. Isso, para mim, é das coisas que mais importa. Não adianta andar a trocar grupos todos os anos porque, para mim, quanto mais tempo eles estiverem juntos, melhor eles vão ser [enquanto grupo], porque não têm de estar a conhecer pessoas novas e comportamentos novos, e saber como é que se lida com o outro durante a competição, etc. Portanto eu tento criar grupos pelas idades e pelas idades no futuro. Se, para o ano, eu tentar fazer um trio 12-18 [Escalão Júnior], mas se a base

tiver 18 e a volante tiver 12, depois, para o ano, elas já não podem ficar juntas porque a base vai ter de passar a sénior e a volante não pode ser sénior, percebes? Portanto, tento fazer pelas idades, mas pelas idades que também tenham futuro.

Tento também fazer pelos horários da escola. Se eu tenho uma volante que tem tarde livre à quarta e à sexta, vou tentar usá-la também com bases que tenham tarde livre à quarta e à sexta. Não adianta a volante ter duas tardes livres, se eu a meto com outra base que também tem tardes livres, mas é à segunda e à terça. Portanto, os horários da escola também importam. Os objetivos que cada um deles tem também importam. Eu não posso ter uma base que diz "o meu objetivo é ser campeã distrital" e juntá-la com uma volante que diz que tem o sonho de ganhar o Campeonato do Mundo. Logo por aí, também tem de se perceber.

Saber treinar também é importante. Eu tento juntar, basicamente, todas aquelas que sabem treinar, e que eu consiga perceber que vão ter futuro, e que saibam treinar sozinhas e que estejam ali para o mesmo. Dessa forma, o meu trabalho também será mais fácil. Tento juntar também por experiência. Se tenho uma pessoa que está lá há quatro ou cinco anos, vou tentar juntar com pessoas que também estejam lá há algum tempo. Até porque, normalmente, os que estão lá há algum tempo têm mais objetivos. Portanto, vamos voltar sempre aos objetivos. Junto pela "garra" no trabalho, nos treinos, pela maneira como sabem comportar-se nas provas, etc. É uma coisa muito difícil de se fazer mas basicamente tem a ver com as idades e tem a ver com os seus objetivos que têm a estar ali dentro.

SW: Ok. Foi uma resposta ótima, não percebi o stress!

JM: Sim, mas não chegámos a conclusão nenhuma!

SW: Chegámos!

JM: É tanta coisa que nunca vai dar para pensar em tudo ao mesmo tempo.

SW: Não, claro que não, mas é sempre na base de uma tendência geral, porque, para isso, tínhamos de estar a fazer um estudo de caso, de cada grupo. Portanto, obrigada!

JM: De nada!

SW: Na acrobática (isto de certa forma já respondeste também), a época gímnica costuma ter cerca de um ano. Entendes que este espaço de tempo limitado influencia as decisões ao nível dos objetivos a seguir, gestão das expectativas dos ginastas e gestão do grupo?

JM: A época competitiva não tem um ano, certo?

SW: É próximo do ano, ou é um bocadinho menos ou um bocadinho mais, ou não?

JM: A época competitiva tem aí uns 6 meses. A época em si é que é o ano inteiro. Nós não competimos o ano inteiro. Setembro, outubro, novembro e dezembro é muito raro haver competições. Agora estamos em junho, vai haver agora uma e acabou. Junho, julho, agosto, setembro, outubro, dezembro, sete meses, não há grandes provas – isto a nível nacional. Todo o verão é de preparação, depois já começamos a fazer umas coisinhas aqui outras ali, a definir os pares/grupos, que normalmente é uma coisa que demora sempre imenso tempo... Até porque depois nós fazemos os pares/grupos e dizemos "ah, é isto que vai acontecer", mas depois há sempre uma ou outra que não gosta da ideia e desiste, e nós temos de voltar a reformular tudo... Tudo isto no início do ano demora sempre muito tempo. Claro que há épocas que são muito atípicas, e isso, infelizmente, tem vindo a acontecer mais do que era esperado desde o COVID, em que os Campeonatos do Mundo e os Campeonatos da Europa ficaram descoordenados... Normalmente o Campeonato da Europa existe de dois em dois anos e o Campeonato do Mundo existe de dois em dois anos intercalados. Os Jogos Mundiais existem de quatro em quatro anos intercalados com os Jogos Europeus também de quatro em quatro anos. Até ao COVID, isto esteve sempre muito certinho, mas, desde que aconteceu o COVID, cancelou-se um campeonato, atrasou-se outro... Nós, por exemplo, tivemos agora o Campeonato do Mundo em Luxemburgo, há 2 ou 3 meses atrás,

e o próximo vai ser só em setembro de 2026. Não faz qualquer sentido porque ficámos um ano e meio sem esse tipo de provas. E, para termos aquele campeonato do Luxemburgo, tivemos de começar a fazer provas em novembro. São provas fechadas, são só provas de apuramento, mas, para nós treinadores - e para mim, então, porque eu não sou só treinador da seleção nacional, eu também dou treino a [escalão de] iniciados - é ainda mais complexo porque não é só uma época competitiva. É muito mais do que está ali a acontecer porque são quatro ou cinco épocas que estão todas no mesmo ano. Eu neste momento dou treinos a crianças que participam nas três divisões que existem em Portugal, e à Seleção Nacional. Portanto, coordenar isto tudo no mesmo ano fica sempre muito complexo. Nem sempre as fases de preparação de uns são as mesmas dos outros. Nem sempre as fases de competição de uns são as dos outros. Portanto, fica sempre tudo muito misturado. Portanto... Qual era a pergunta? Desculpa.

SW: Tudo bem, tudo bem!

JM: Se o espaço de tempo limitado influencia...? Sim, muito. Por exemplo, agora que nós só vamos ter... Mas depois, lá está, também tem muito a ver com os miúdos, não é? Porque enquanto eles não chegam a um Campeonato do Mundo ou a um Campeonato da Europa, está tudo bem. A partir do momento que chegam, já não querem sair dali. Querem estar ali e, se calhar, até ganham uma medalha. Depois, no próximo campeonato, "qual é o teu objectivo?" "É uma medalha". "Mas sabes que medalhas em campeonatos do mundo e da Europa não são coisas assim tão fáceis." "Ah, mas eu ganhei no último!". "Está bem, mas o último era juvenil" … Temos de pensar em tudo ao mesmo tempo. E isto das competições também estarem muito distantes, afeta e não motiva, porque os miúdos que chegam a esse patamar, eles querem treinar para isso. Não é para mais nada, não é para o Campeonato Nacional. E este ano, que eu já te disse que tivemos o campeonato de Luxemburgo há dois ou três meses, quando estes miúdos chegaram, passado 3 semanas tiveram o campeonato nacional... Não. Eu não posso estar aqui com os miúdos e de repente dizer agora vamos competir, mas ao [Campeonato] Nacional de Portugal. É sempre muito difícil "lavar" aquelas cabeças e fazê-los entender. O campeonato do mundo e o campeonato da Europa são coisas *master*. Se tu participas este ano, não tens de participar para o ano. Pode correr alguma coisa menos bem, pode mudar uma regra de alguma coisa e nós já não nos podermos encaixar... Portanto, calma! E os miúdos têm de entender, e nem sempre é fácil fazê-los entender que essa gestão de expectativas tem que ser dessa maneira, mas cá estamos para fazer entender isso.

SW: Certo, certo. Na acrobática, o tempo de atividade em que os membros de um grupo participam tendo a ser supervisionado, havendo maior ou menor presença do treinador de acordo com as necessidades do grupo e da gestão do tempo de treino da classe. Qual é a sua opinião sobre a necessidade de autonomia dos grupos de acrobática?

JM: Total. Total. Os miúdos têm de ter tudo planeado ao segundo, e são três horas de treino, pelo menos. Eu escrevo tudo aquilo que eles têm para fazer para que possam ter tudo orientado. No início, é sempre difícil, é sempre muito complexo, ou porque eles não percebem a minha letra, ou não percebem os meus desenhos, ou não percebem o porquê ou aquele esquema... Mas, como tudo, também estou ali para ensinar intelectualmente. Muitas das vezes até ensino pequenininhos a saber ler, porque eles têm de saber ler. Se eu lhes dou uma folha eles não podem vir de dois em dois minutos perguntar o que é que está lá escrito. Claro que eles só sabem ler aquilo que eu escrevi lá, não sabem ler mais nada, mas ao menos eles estão orientados. No início, é sempre muito complexo e não percebem o que é que está lá escrito, mas, depois, lá se vão entendendo. Eu tento sempre fazer os meus planos de treino de forma a que que dê para serem feitos mesmo que eu não esteja presente. Ou seja, eu escrevo tudo, mas também sou um bocado "doente" nesse aspeto... Está tudo escrito do início ao fim. Porque isto da acrobática é um treino mas estão lá dentro 60 treinos diferentes. Na verdade não é um treino. Isto não é futebol que vamos tipo "ok, hoje o plano é este e vamos fazer 3 para 2" e não sei quê. Não é. Portanto, está tudo escrito do início ao fim. E, para além de ter de estar escrito, tem de estar bem escrito. Porque pode

acontecer alguma coisa e eu não poder ir ao treino e as pessoas que forem substituir-me têm de perceber o que é que é para fazer e nem sequer têm de pensar no que é que vai ser o treino. Quem tem de pensar no treino sou eu, o treinador. Assim, está escrito e eles só têm de executar. Isto é um desporto quase individual. Eu não posso estar ali num treino com 30 crianças e achar que vou conseguir dizer o treino todo de boca, porque não vai acontecer. Não acredito que exista alguém capaz de fazer isso. Portanto, a questão era autonomia. Sim. Portanto, eles são autónomos com o meu plano, com a minha liderança. Mas eu tenho a certeza de que, se eu não for ao treino, eles executam aquilo da mesma maneira caso eu vá, caso eu não vá.

SW: Exato. Portanto, além do uso das folhas, de que forma costumas promover a autonomia dos grupos com que trabalhas?

JM: Não sei... então.... Há muitas vezes que eu também lhes digo "esta parte vão decidir vocês o que é que vão fazer", até porque eu gosto que eles me expliquem o que é que gostam de fazer. Lá está, se eles gostarem daquilo que estão a fazer, vai sempre ser muito mais fácil para eles. Mas, tirando isso das folhas, dou-lhes responsabilidades para fazer alguma parte do treino que eu tenha planeado para isso mesmo. Por exemplo, agora nos saraus, são eles que constroem pedaços e partes das coreografias, são eles que imaginam algumas pirâmides com todos juntos, ou alguns *lifts*... Eu dou-lhes também esse "rebuçadinho", nisto que são os saraus. Sinceramente, eu não gosto de saraus. Para mim, é a pior fase do ano, porque não é para isso que eu treino. Mas eu sei que é importante, e sei que para o clube é importante, e que para os miúdos é importante, e que para os pais é importante, portanto entendo que eu tenha de o fazer, mas não é uma coisa que me agrade fazer. Uso muito esta parte da época para os fazer crescer como pessoas individuais e uns com os outros. Basicamente, é por aí.

SW: Certo, certo. Na acrobática, assim como na música de câmara, a performance ocorre sem a participação direta do treinador, apenas os ginastas se apresentam no praticável. Todavia, a maior parte da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do treinador. Como descreverias o papel do treinador (de liderança) ao longo do processo de preparação da performance até o momento pós-performance?

JM: O papel do treinador é o mais importante, no meio disto tudo. Para sermos treinadores completos, não nos basta ser em exercício físico, ou biomecânica, ou coisas assim muito ligadas à atividade física. Nós precisamos de conseguir fazer muita coisa ao mesmo tempo. Nós não só somos treinadores, como somos professores, como somos psicólogos, como somos nutricionistas, somos de tudo um pouco. Um treinador não é só treinador, é muito ligado à parte psicológica. E os miúdos passam ali tanto tempo como passam com os pais. Os miúdos de hoje em dia saem da escola, se calhar vão a casa, lancham, depois vão estudar com não sei quem (portanto, tiveram cerca de 20 minutos com os pais), depois chegam a casa, jantam. Isto tudo junto dá para aí duas horas, e na realidade eu tenho os miúdos ali quatro horas comigo. Qualquer criança que esteja ali dentro está mais tempo comigo durante uma semana inteira do que com os pais.

Durante os treinos temos sempre de ser o mais exigentes possível, mas também temos de saber sempre dar o outro lado. Até porque os ginastas que estão ali dentro veem-nos muito como um Deus: o que eu disser está certo, o que eu disser é assim... Eles quase (vou-me arriscar a dizer quase, mas na minha opinião é sempre) têm mais respeito por nós do que pelos próprios pais. Às vezes, nós estamos numa competição qualquer e o pai está a dizer "sai daí, sai daí, sai daí, sai daí", e se eu me virar para a criança e disser "sai daí", ele sai. Chegam mesmo a ter mais respeito por nós do que pelos próprios pais. Eu até costumo dizer (no que falava há bocado), que eu ensino a que eles gostem de fazer ginástica. Se eles forem para uma prova a saber que gostam mesmo de fazer aquilo, não tenho dúvidas que vai correr bem, não tenho dúvidas que já se prepararam antes da competição, mesmo a nível psicológico, como o "mealheiro do sono"... Porque são coisas que a nós também nos importam, não é? E são coisas que nós explicamos que, quando vamos para uma prova, por exemplo, de 4 dias, o último dia eles já vão estar muito cansados! Mesmo que não tenham competido os dias todos, mesmo que, normalmente, um treino tenha 4 horas e nos dias

de competição só treinem uma hora – eles treinam uma hora, fazem prova e acabou. O stress em si cansa muito. O estarem ali dentro sempre a ver ginástica também cansa muito. Então, ensinamos a regra do "mealheiro do sonho", que eles têm de dormir, todos os dias, mais uma hora e meia do que aquilo que é suposto. Isto são coisas que eu não faço ideia se eles fazem ou não. Mas são coisas que eu acho importantes, e que as faço, e tenho certeza de que aqueles que efetivamente são apaixonados pela ginástica o tentam cumprir a 100% porque sabem que faz diferença.

No que diz respeito agora mais à competição e ao aquecimento, é banalizar um pouco... estão numa competição e é levar aquilo também como um treino. Não vale a pena estar ali a corrigir muita coisa nos dias de prova, até porque está lá muita gente que eles não conhecem... Eu, pelo menos, acho que não é positivo um ginasta estar a ser corrigido à frente da pessoa que vai competir com ele. A cena dos aquecimentos é estar lá e estar ali a banalizar, quase fazê-lo esquecer que aquilo é uma competição, para ele levar aquilo como um treino normal, porque na realidade é um treino normal. Nós até costumamos fazer alguns estágios para eles também estarem habituados a treinar com outro tipo de pessoas ao lado, estarem habituados a falhar com outras pessoas ao lado... Tudo isso é importante. E, no pós-prova, é sempre meio complexo porque nós, treinadores, temos sempre várias provas. Eu nunca saio totalmente contente nem totalmente triste de uma prova. Como tenho tanta gente, há sempre uns que foram muito bem, há outros que foram muito mal... Portanto, eu fico sempre ali no meio. Mas para os miúdos não, e às vezes temos que saber intervir. Nunca vai haver uma prova perfeita, nem para os próprios gimnastas. E, para aqueles que são mais exigentes com eles próprios, pior ainda. Vai sempre haver uma coisinha que não foi assim tão bem... Mas pronto, é banalizar um pouco. Por isso é que também tentamos fazer tantas competições, porque a partir do momento que eles se sentirem à vontade numa prova, está ok. Eu até costumo perceber - é um "truque" meu, entre aspas. Se eu disser a um ginasta para corrigir qualquer coisinha antes do esquema e ele chegar lá dentro e conseguir fazer, é aí que eu sei que ele está preparado para competir. Ou seja, ele está lá dentro e está focado a fazer aquilo que tem para fazer e não só aquilo que aprendeu nos últimos dois meses. Ele está a fazer ali o que aprendeu há cinco minutos. Portanto, há cinco minutos não é uma coisa que seja na cabeça: "há 5 minutos disseram-me para fazer isto e eu estou aqui dentro agora e estou a fazer". Portanto, os miúdos que têm esta capacidade de corrigir na prova aquilo que corrigimos há 5 minutos atrás, são aqueles que, na minha opinião, estão prontos para competir.

SW: Ok, ok. Nesse sentido, no momento pós-performance o teu papel muda entre grupos?

JM: Tem de mudar, tem de mudar. A não ser que tenham sido todos perfeitos ou todos desastrosos! Tem de ser diferente. Nós, quando acabamos a competição, vamos sempre ao 'Kiss and Cry', que são os sofás onde estamos à espera da notas. Nas provas dos grandes há sempre os média e as comunicações lá. Basicamente, é esse o momento que nós temos ali – reduzido, porque são dois minutos, dois minutos e meio, que é o esquema dos outros – para resumir aquilo que aconteceu na última hora e meia e dizer tipo "ok, é isto". Tentamos não ligar muito às notas, porque de provas para provas as notas às vezes também alteram, e os esquemas até foram iguais... Desde que os miúdos sejam bem ranqueados, por nós está tudo bem, e os miúdos são pequenos, eles também não entendem. É aí [no Kiss and Cry] que nós temos aquele momento para poder dar a palavrinha, até porque, depois disso, eles "desaparecem" e vêm outros.

SW: Ok. Portanto, costumam utilizar esse momento do Kiss and Cry para dar o *feedback*, não um momento posterior?

JM: Sim. Depois, no final da prova, juntamos todos. Mas essa conversa normalmente é sempre uma conversa positiva, porque eu não vou estar a ter uma conversa de repreensão para uma criança que teoricamente já está mal, porque já correu mal, à frente dos outros todos. Esses tipos de conversa, normalmente, têm de ser tidos em privado. Ou treinador-ginasta, ou treinador-par/grupo. Mas isso tem de ser sempre uma coisa mais escondida. Há sempre aquela conversa no final com

todos, mas, normalmente, é dizer um parabéns geral e dizer o que é que vai ser os próximos treinos, esse tipo de coisas. Normalmente é assim que acontece comigo.

SW: Sim, claro. Na tua prática como é que ajudas o grupo a desenvolver a sua coesão?

JM: Entre eles?

SW: Sim. Portanto, a coesão do grupo não só ao nível do sincronismo, por exemplo, de uma coreografia ou dos próprios das próprias figuras, por exemplo, nos dinâmicos... Mas a forma de se relacionarem ser positiva, por um lado...

JM: É assim, eles sabem que, ali dentro, todos eles precisam de todos. E dentro do próprio par/grupo, mais ainda, não é? A confiança entre eles é tão grande, tão grande, que mesmo chateados, eles executam as coisas da mesma forma e continuam a confiar a 100%. E, lá está, estamos ali dentro a lidar com vidas, portanto ninguém pode estar ali semi-chateado porque não funciona. Não estamos propriamente a mandar bolas ao ar e fitas e etc., que se caírem não há problema nenhum. Não. Estamos a lidar com crianças, e essas próprias crianças são distraídas também, portanto, se o base que está por baixo ainda por cima está chateado com alguma coisa, pior ainda. Não nos podemos descuidar de todo, e, quando as coisas começam a dar mais para o torto, é parar, chamar, fazer ver que aquilo não está a correr muito bem, e explicar que ou isso melhora ou vão se magoar (e aí ficam sem época e a não poder competir) ... A acrobática tem isto de mal, não é? Se são três, dois deles podem estar lindos e perfeitos e um ter o pé torcido que já não vão os três. Não é só um, é tudo. Eles próprios também têm de perceber que têm de confiar uns nos outros, seja como for. Claro que, às vezes, temos de interferir, mas, normalmente, não é preciso, até porque, nestes escalões que têm uma experiência mais elevada, eles já sabem lidar uns com os outros. Desde que eles não tragam os problemas lá de fora cá para dentro do treino, acho que tudo se resolve. Agora, quando estão ali a tentar resolver problemas de fora, que nem eu próprio sei o que é, fica mais complexo.

SW: Claro. Nesse sentido, como é que costumam desenvolver a confiança entre membros do grupo?

JM: Como é que costumamos desenvolver a confiança? Eu acho que, na ginástica, a confiança começa no 100%, e depois vem a descer. Eu acho que essa confiança não tem de ser "regada" para crescer. Nós, quando os juntamos… na realidade, eles não têm outra opção: ou confiam ou confiam. Portanto, confiam sempre no início e acho que depois é que isto poderá vir a descer e a criar alguns problemas. Não temos propriamente de estar a fazer nada para que eles confiem mais uns nos outros. Eu acho que eles próprios, e o treino em si, vai fazer com que essa ligação seja boa, seja forte ou, pelo contrário, que venha a descer qualquer coisinha. Normalmente, o que acontece é descer qualquer coisinha, porque ela está lá em cima, no 100%. Ao contrário do que acontece nas vidas pessoais das pessoas, em que a confiança começa no 0% e depois vai aumentando, eu acho que na ginástica é obrigatório a confiança começar no 100%. E, daí, também a cena dos pares/grupos. Se eu perceber que alguma delas não irá funcionar com aquela por alguma razão, aí tenho de fazer de outra maneira.

SW: Quando existe, então, uma situação que faça o descer um pouco desse nível de confiança, existe algum tipo de estratégia que utilizes para ajudar?

JM: É dar mais atenção. Sempre que os miúdos estão assim mais tristes, mais chateados uns com os outros, é aí que temos de fazer o nosso papel. Temos de pegar, temos de ir, temos de ir a uma estação [de treino], ir a um cinto [mecanismo que protege a volante na eventualidade de cair de uma altura elevada], se calhar, voltar atrás um bocadinho na dificuldade do exercício e voltar a crescer... Mas sempre, sempre, sempre ali ao pé, porque somos nós os adultos, somos nós que sabemos gerir, sabemos manipular alguns comportamentos e é por aí que tem sempre de assentar. Porque, ok que eu gosto que eles treinem sozinhos, mas eu também sei que eles não têm a capacidade de estar ali a "lavar cabeças", a fazer com que aquela "mesquinhice" da cabeça volte atrás, aquele medo, aquela falta de confiança. É mais natural os miúdos terem falta de confiança [neles

mesmos] do que não confiarem no outro. E, aí, já é mais o treinador: temos de pegar um pouquinho mais e "perder" o nosso tempo de treino com esses casos.

JM: Ok, ok. Que tipo de estratégias utilizas para motivar os grupos na acrobáticaSim

SW: Para mim, a maior motivação que eles têm ali dentro é o estarem felizes, claramente. Voltando ao que te disse: eles estarem apaixonados pela ginástica é o que mais os motiva. A partir do momento em que eles chegam a esse ponto, é meio caminho andado. E é o "trabalho de equipa", entre aspas, porque trabalho de equipa na acrobática em si não existe, mas se eles todos ali se derem minimamente bem, eles próprios vão começar a puxar uns pelos outros. Por exemplo, nós, treinadores, muitas vezes somos vistos ali como os mauzões. Nós somos ali mauzões e estamos a dar na cabeça a alguém de um par/grupo, mas vem outro par/grupo dar força àquele par/grupo só porque o treinador está num dia menos bom, ou porque está ali a implicar, ou porque aquilo não está a correr de alguma maneira... Para mim, isso é aquilo que mais motiva, porque eu, como treinador, tenho de ser exigente. Às vezes, custa-me estar também a ter aquela exigência toda, mas é o meu trabalho e eu tenho de conseguir fazer com que aquilo fique melhor, com que a criança ganhe, portanto tenho de conseguir jogar por algum lado. Às vezes também me custa e saio do treino triste comigo próprio... Nem sempre consigo separar tão bem as coisas. Mas, se eles tiverem uma pessoa ali dentro que esteja a assistir e que vá e consiga reconfortar, que consiga dar uma palavra de apoio, acho que tudo se torna muito mais fácil. Vem muito do trabalho de equipa. É a classe em si que tem de fazer esse tipo de comportamentos para os outros se motivarem. Muitas vezes dentro do próprio clube, os miúdos competem contra eles próprios [entre si]. Se eu tiver dois trios juniores, eles vão competir. Eu tento que isso não aconteça. Ou seja, quando estou a fazer pares/grupos, também tento que isso não aconteça. Mas, à medida que o tempo passa, o clube também vai crescendo, os miúdos são muitos, as idades às vezes são as mesmas... Eu não posso fazer milagres, não posso falsificar cartões de cidadão. Portanto têm de fazer aquilo que está escrito, e às vezes eles competem contra eles próprios. Mas mesmo assim, eles conseguem ir lá e dar uma palavra de força, e isso para mim é o mais importante. É eles todos lá dentro quererem dar-se bem.

SW: Claro. Eu acho que, de certa forma, tu já respondeste à última pergunta: de que forma promoves a motivação intrínseca dos grupos que orientas. Tu já falaste da questão de passar o amor pela ginástica, de responsabilizá-los, e isto tudo faz com que seja motivação intrínseca em vez de extrínseca. Não são os restantes membros da classe a darem apoio ou os próprios treinadores a dar apoio... Tens mais formas de promover a motivação intrínseca que costumes utilizar?

JM: Intrínseca, dentro do próprio par/grupo?

SW: Sim. Dentro do próprio ginasta, ou seja, a motivação partir dele mesmo, e dentro do grupo, de cada membro e deles enquanto grupo.

JM: É o mesmo. A motivação partir dele próprio é o estar apaixonado pelo desporto, não há nada melhor do que isso. Entre par/grupo não sei, é uns com os outros... Por exemplo, com um trio, se calhar recebi uma chamada da mãe a dizer que a volante teve má nota a matemática e que, se calhar vai estar mais triste no treino. É pegar nas duas bases, explicar que isto aconteceu, dizer para elas não dizerem propriamente aquilo, mas para darem um pouco mais de apoio no treino e ênfase naquilo que estão a dizer, e elogiar, porque já foi um dia mau, e muito provavelmente aqui também vai correr menos bem, portanto vamos fazer diferente. É por aí. É sempre conversas mais privadas para depois elas fazerem o trabalho delas, entendes?

SW: Sim, sim.

JM: Elas é que têm de fazer esse tipo de treino, esse tipo de trabalho. Eu ajudo, e ensino a fazer de alguma maneira, mas é tudo responsabilidade delas próprias. Porque é um desporto de

par/grupo. A dois a dois, três a três, quatro a quatro. Eles próprios são aqueles que mais ganham se o outro estiver bem. É deles que tem de partir.

SW: Claro, claro. A nível da questão da autonomia, de que falavas há bocado, portanto, tanto tens as folhas que quase substituem a tua presença, ou têm a possibilidade de substituir a tua presença de forma mais passiva, não é? Porque a presença em momentos de perigo, obviamente que o papel não faz nada. Quando tu desenhas as folhas, és tu quem está a tomar todas as decisões, certo?

JM: Em junção com os outros treinadores, sim.

SW: Sim. Portanto é o grupo dos treinadores a tomar as decisões. Uma forma de autonomizar os grupos também poderia ser ensiná-los o porquê de estar a escrever, não é?

JM: Sim.

SW: Ou o porquê de estar a escrever aquilo. Achas que seria uma forma útil de autonomizar os teus ginastas? Seria um bocadinho descontextualizado por causa das idades?

JM: Os meus ginastas sabem as regras todas. Eu ensino-lhes as regras todas, até porque, por exemplo, numa competição, se eles falham uma figura e ficam parados, eles sabem que, a seguir, vão levar um ponto de requisitos [dedução de um ponto] porque falta este elemento e um ponto não sei o quê. Se eles do nada fizerem uma coisa qualquer e montam tipo uma dorsal, que é uma figura básica, já não levam esse ponto de penalização. Portanto, eles sabem as regras todas, eles sabem o porquê do treino estar naquela ordem, blá blá blá. Porque, lá está, eu ensino-os a gostar de ginástica. Eles têm de perceber o porquê de aquilo estar ali. Não é fazer só porque está ali escrito o que é para fazer. Não. Eles sabem o porquê de estar ali, sabem que se passarem aquilo à frente não vale a pena fazer aquilo... Está tudo direitinho, a folha é quase feita na presença deles. Estou a exagerar, mas basicamente, eu vou para o treino com uma folha em branco, imagina, e "gatafunho" uma ordem qualquer, um treino, muito rapidamente. Eles não percebem nada do que está lá escrito, mas eu percebo, e é o que eu quero. Depois do treino, ainda com essa folha toda gatafunhada, acrescento não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê. Eles continuam sem perceber nada do que está lá escrito, mas eu percebo. E um dia, quando eu tiver tempo, quando o plano em si já estiver terminado, ou já está feito, aí eu chego a casa e passo a limpo a folha, que fica toda direitinha. Com cores, que é para eles gostarem, para ser uma coisa minimamente apelativa, não é tipo uma folha no computador, um Word com letra 10... Assim, os miúdos não vão ler nada do que está lá escrito. Eu próprio também tenho certas estratégias para os captar em termos das folhas. Imagina que eu faço par misto contigo, todas as nossas micas são amarelas. Portanto eu sei sempre onde estão as minhas folhas porque as minhas folhas são todas amarelas e eu ando à procura do amarelo... Eu próprio, como treinador, também associo a cor amarela àquele par/grupo, portanto, eu estou a vê-los a fazer alguma coisa que na minha cabeça não está a fazer de grande lógica, eu olho logo para o chão, vejo onde é que está a folha amarela, vou ver o que é que estão a fazer, porque é que estão a fazer, se calhar são eles que estão a fazer mal, se calhar o plano em si é que já não está adaptado, portanto vou ter de voltar a fazer... Eles têm plena noção de tudo. Os mais velhos, claramente. A partir de juniores e séniores eles sabem tudo aquilo que estão a fazer e o porquê de estarem a fazer. E até há vezes em que me arrependo de explicar, porque depois há um dia qualquer em que estamos atrasados e eu ainda tenho de treinar o sarau, por exemplo, e eles estão a dizer "não, falta não sei o quê!" e vai e faz. E e eu explico "mas precisamos de fazer", e o miúdo "mas isto é importante porque no outro dia disseste não sei o quê" "sim, está bem, mas eu hoje estou a dizer...". Às vezes também me arrependo quando eles ficam demasiado opinativos, que é uma coisa que nem sempre é positiva. Mas se eles são pessoas quase profissionais daquele desporto, a opinião deles, para além de interessar porque são eles que estão lá dentro, também me pode abrir os olhos várias vezes para outro tipo de coisas que me estejam a escapar. Eu tenho 15 pares/grupos e eles têm um. Às vezes também é positivo nesse meio.

SW: Ok, ok. Olha, aprendo imenso. Muito obrigada. Que fixe!

JM: Boa!

SW: A sério! Muito informativo, obrigada.

JM: Não custou nada. Sempre que precisares, diz-me!

SW: Obrigada. Portanto, mal eu tenha a transcrição feita envio-te, tu verificas o que quiseres verificar, depois envias-me de volta. Se, entretanto, ficares com alguma dúvida sobre o consentimento, por favor, avisa-me também.

JM: Olha, eu tenho que assinar, não é?

SW: Sim, se puderes, por favor. Portanto, como é óbvio no consentimento, tu podes retirar o teu consentimento a qualquer altura. Imagina, recebes a transcrição e "já não quero fazer parte disto!". Tens esse direito. Eu peço-te que não o faças, mas tens esse direito.

JM: Ok. Então, mando-te já isso.

SW: Não, não é preciso. Portanto, eu recebendo isso assino também e devolvo para tu teres uma cópia com a minha assinatura também.

JM: Já mandei!

SW: Muito obrigada, João. Já recebi.

JM: Bom, então beijinhos, se precisares de alguma coisa diz.

SW: Obrigada e igualmente, o que puder ajudar.

I. Entrevista a Lourenço França

Às 10h do dia 20 de junho de 2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

SW: Olá, bom dia. Consegue-me ouvir?

LF: E agora? Olá, bom dia! Tudo bem?

SW: Sim consigo, também?

LF: Também, felizmente.

SW: Ainda bem! Então, em primeiro lugar, agradecer a sua disponibilidade. Agradeço-lhe mesmo do fundo do coração.

LF: Eu que gosto.

SW: Como pôde ler no consentimento, esta entrevista será gravada para efeitos de transcrição. Além disso, eu farei a transcrição e, o mais rapidamente possível enviá-la-ei para si, para poder rever as suas respostas se for caso disso.

LF: Claro, tudo bem.

SW: Pronto, então talvez começamos. Eu gostava de começar por perguntar se se importava de fazer uma breve contextualização do seu percurso na acrobática.

LF: Eu chamo-me Lourenço França, sou treinador de ginástica acrobática há mais ou menos três décadas. Comecei o meu percurso como ginasta, pela mão dos meus pais, sem consciência, sem noção do que estava a fazer, como qualquer criança de três, quatro anos que começa uma atividade mais ou menos lúdica. Pronto, as coisas, à medida que o tempo foi passando, foram-se tornando - como é que hei de dizer? - Não vou dizer mais sérias, mas com maior dispêndio de tempo e de energia. E obviamente fui ficando enquanto ginasta. Depois, eu tirei o curso de Desporto e Educação Física na Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. E, quando estava nessa licenciatura - desde muito novo que eu sabia que ia ser professor -, surgiu uma oportunidade de começar a dar treinos. Eu já estava numa fase em que iria terminar a minha carreira desportiva no ano seguinte, já tinha tomado essa decisão. Comecei a dar treinos, de várias modalidades, desde ginástica artística, trampolins, e depois surgiu a possibilidade de começar na acrobática que era uma coisa muito recente em Portugal: há trinta anos, a acrobática era muito incipiente: havia um pequeno foco em Coimbra, um no Porto, um ou dois em Lisboa, e era mais ou menos isto. E daí, digamos, fui-me aperfeiçoando, fui melhorando, fui conseguindo ajudar os meus ginastas a serem melhores e pronto, basicamente passaram assim trinta anos.

SW: Ok obrigada. Ao nível aqui das primeiras perguntas, queria começar então. Como pode ver no consentimento, este trabalho aborda duas disciplinas: a música de câmara e a ginástica acrobática. No caso da música de câmara utiliza-se a expressão professor para denominar, na língua portuguesa, quem orienta o grupo. A expressão anglófona, todavia, é "coach", ou seja, treinador. Sendo as aulas de música de câmara sessões de *coaching*. Acha que as duas expressões podem ser tidas como equivalentes, ou cambiáveis entre si, ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado, e porquê?

LF: Sofia, eu acho que um *coach* é um professor. É assim que eu me vejo. Primeiro que tudo sou professor, só depois é que sou treinador. E, portanto, eu acho que a conotação *coach* agora, na sociedade atual, é muito diferente daquela que era há trinta anos. Há coach de, sei lá, muitas coisas, algumas eu nem percebo muito bem o que é que se está a treinar nas pessoas! Mas acima de tudo, um treinador é um professor e um professor é um pedagogo, a função do professor é conseguir ensinar, fazer com que as pessoas que são, digamos, a matéria-prima desse ensino, possam ir melhorando através das regras da educação que implicam um feedback permanente (...) - sem feedback não há aprendizagem, portanto, se eu não souber do erro que cometi ou se eu não

tiver noção do erro, eu não consigo melhorá-lo - e da repetição muito sistemática. É impossível eu ser bom na matemática, se aprender um teorema e no dia seguinte tiver exame. Eu tenho que o praticar. E a mesma coisa se aplica na música e a mesma coisa se aplica na ginástica ou em qualquer outro desporto.

SW: Ok muito obrigada. Na acrobática, enquanto atividade competitiva, existem regras definidas para apresentação e conduta dos ginastas, treinadores e juízes, em contexto de competição. No contexto dos treinos, quais considera serem as regras mais importantes para o bom funcionamento do grupo?

LF: Então, no fundo, eu acho que vão ser as mesmas do bom funcionamento em sociedade. O respeito é a primeira de todas. Sem respeito pelo próximo, eu não consigo viver em sociedade. O ser humano é um ser social, não é um ser que vive isolado. Nós antropologicamente, não somos o animal mais forte da savana. De certeza que havia animais mais fortes. e com dentes maiores, e com garras, e que corriam mais, e com mais músculos. Mas nós, sozinhos, não conseguíamos nada e em grupo conseguíamos caçá-los. Portanto, nós somos um ser social, à partida, e eu creio que em termos do treino da ginástica ou do treino de algum desporto, mesmo individual (e a ginástica é muito um desporto individual), eu julgo que tudo começa no respeito que tem de haver entre as pessoas e na acrobática, muito especialmente, do respeito advém a confiança. Porque a relação entre parceiros na acrobática, é uma relação de confiança. Eu não tenho substitutos, ou seja, eu não consigo tirar um jogador do meu cinco inicial de basket e meter outro, porque aquele trio é formado por três meninas que eu não consigo substituir e, portanto, a relação de confiança que se estabelece entre elas é essencial. O volante (portanto, aquela que voa) tem que ter plena consciência e confiança que as suas bases a vão apanhar caso algo não corra bem, as bases estarão lá para ela. Da mesma maneira, as bases confiam que a volante vai tentar fazer o seu melhor e, portanto, não estão numa situação de dúvida "será que ela vai fazer bem?". Portanto, a relação de confiança é muito grande e é umbilical. Eu creio que as regras mais importantes, e obviamente que quando falamos (e agora fala-se cada vez mais nisto, creio eu) a disciplina é essencial. O respeito, a confiança, a disciplina. Porque a disciplina leva a uma coisa que é fundamental, na música ou no desporto, que é a consistência. Se eu for consistente, eu consigo atingir objetivos. Se eu não for consistente, eu não consigo atingir nada. Eu dou este exemplo nas minhas formações: se eu lavar os dentes uma hora seguida à segunda-feira, eu em tempo lavei mais os dentes do que se lavar, três vezes por dia, um minuto. Mas eu não consegui nada, porque tive uma semana sem lavar os dentes. Ou estive três vezes durante um minuto por dia, em momentos específicos, a fazê-lo. Portanto, de uma forma consistente (de manhã, ao almoço, à noite), eu consegui prevenir cáries; se eu lavar os dentes durante uma hora, estou ali a esfregar durante uma hora, à segunda-feira. Isto não adianta nada. Isto é o que nós vemos, as pessoas vão ao ginásio uma vez por semana e estão três dias doridas, não houve nenhuma melhoria física e na segunda-feira voltam lá e isto não é de todo aquilo que se pretende, não é? No caso de tocar de teu instrumento uma vez por semana, durante oito horas e que depois não pegas mais nele durante a semana, é impossível melhorar. Portanto, nestas três coisas, a disciplina não é uma disciplina no sentido militar. É uma disciplina que leva à consistência do trabalho e é isso que faz... Ou seja, isto é degrau a degrau. E eu não consigo saltar um lance de vinte escadas, mas consigo subi-las uma a uma e é isso que nós pretendemos.

SW: Ok, ok. A acrobática, estava a dizer, também é uma atividade social, não é? Como são estas regras e normas de comportamento explicitadas no contexto do treino, se são?

LF: São, são. As regras, quer dizer... Nós temos uma, por exemplo, lá na Maia nós temos um quadro (mas é mais um quadro de brincadeira) que tem regras do ginásio. Uma delas é sorrir. Isto, eu não vou, não posso obrigar as pessoas a sorrir, mas sorrir no sentido de, às vezes, não te leves muito a sério. Não correu bem, vai correr mais vezes mal do que bem. Isto é que é treinar. Eu creio que, na sociedade atual, com uma facilidade tão grande que há no ensino de ter

sempre sucesso (ou pelo menos um sucesso aparente), felizmente ainda há pais que põem os filhos a fazer desporto onde eles têm insucesso diário. Eles não vão acertar todas as bolas no cesto, nem vão marcar todos os golos, nem vão conseguir fazer bem todos os pinos. Felizmente! E, portanto, vai haver provas que nos vão correr bem, vai haver competições que nos vão correr menos bem. Eles vão ter que saber lidar com isso. Portanto, o saber lidar com a frustração ou com o erro é fundamental. Se não, não vamos conseguir absolutamente nada na educação. Eu creio que os jovens de hoje são muito pouco permeáveis ao erro. É tudo mais fácil. Eles têm sempre mais direitos do que deveres e, portanto, mesmo quando não conseguem, "não há problema..." Eu dou-te um exemplo: o ano passado estava a dar treinos nos Estados Unidos e estava a ajudar uma menina e a treinadora dela estava em frente. Ela fez um exercício e aquilo foi terrível e eu disse-lhe: "Olha, foi terrível". Ao mesmo tempo que eu disse isto, a treinadora, ao mesmo tempo, disse: "Awesome". E eu disse: "Olhe, eu vou-lhe pedir desculpa (à treinadora), mas não foi *awesome*. Foi mal, não foi bem. O próximo pode ser, mas tens que ter noção que este não foi. Porque se este foi *awesome*, eu não vou conseguir fazer nada para melhorar um *awesome*, não é?" Portanto, nós temos as regras lá escritas: "treina como competes", chavões que são interessantes, não é? Porque se eles treinarem tão bem como querem competir, eles vão de facto treinar muito bem, porque querem competir bem. Mas estas regras subjacentes, o respeito, a confiança, a disciplina, a consistência, essas não estão escritas, essas têm de estar, têm de ser intrínsecas.

SW: Ok, ok. Na acrobática os ginastas têm papéis definidos e distintos de base, base intermédia, base intermédio e volante. Além disso, como esses papéis surgem de diferenças físicas, muitas vezes associadas a diferenças de idade, os grupos podem incluir pessoas com níveis de maturidade e em fases de desenvolvimento distintos. Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os ginastas, e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

LF: Essas relações hierárquicas, muitas das vezes são etárias. É normal o ginasta mais velho, ou os ginastas mais velhos, serem mais responsáveis, como é normal (creio eu), pelo que se passa no grupo, mais do que o mais novo. O que acontece, às vezes, é que eu tenho, por exemplo, um trio sénior, [onde] tenho uma volante mais velha do que as bases de um trio juvenil. Ou seja, eu tenho uma volante sénior com dezassete anos, por exemplo, e as bases do trio juvenil têm dezesseis, e são elas que comandam o trio. Ao passo que no trio sénior, aquela volante ainda é comandada. Por isso é que, à medida que eles vão subindo na hierarquia, ou melhor, nos escalões etários, todos vão tendo mais responsabilidade. Eu digo-lhes: "A única coisa que a idade vos traz, o facto de vocês ficarem mais velhos, é a responsabilidade. É a única coisa. Os vossos pais podem-vos deixar sair à rua à noite, há muitas coisas que acontecem à medida que vão ficando mais velhos. Mas, a cada dia que passa, nós enquanto adultos, achamos que vocês são mais responsáveis" (...) - este é o meu papel, é dar-lhes a responsabilidade. A língua inglesa tem uma expressão muito boa que eu não consigo, não encontro tradução, que é *accountability*. É a capacidade da pessoa ser responsável ou responsabilizada pelo bem e pelo mal. Ganhaste? Parabéns, foste tu que trabalhaste. Não ganhaste? Tens que trabalhar mais. Também foste tu. Não foi o outro. Portanto, estas relações estabelecem-se um bocadinho automaticamente, pela, pela idade deles. E... não sei se já me perguntaste (porque eu estou a ler o guião e eu não sei se já me perguntaste sobre como é que eles estabelecem), como é que essas relações contribuem para o sucesso? Hum... Mas, como é que hei-de explicar isto? As pessoas são todas muito diferentes. Ou seja, eu tenho ginastas que acham que o papel delas é mandar no grupo e outras acham que é colaborar para que o grupo seja melhor. E adivinha qual é que tem mais sucesso? Portanto, hã, mas isto é muito intrínseco à pessoa ou pela educação que teve, e às vezes é difícil de mudar. Nós tentamos pôr, por exemplo, sei lá, eu tento nos meus trios... se eu sei que tenho uma ginasta que é um bocadinho mais mandona, por exemplo, e é base, eu não quero sentir que vou ter pena daquela volante que vai estar sempre a ser... Então ponho alguém que seja um "buffer", uma esponja. A colega é uma pessoa que será, um bocadinho, quem vai absorver alguma daquela energia. E respondendo a essa pergunta, eu creio que essas relações hierárquicas contribuem tanto mais para o sucesso, quanto mais são colaborativas. Ou seja, quanto mais eu, enquanto base, assumo que o meu papel é ajudar o meu

volante a ser melhor e, portanto, eu tenho mesmo que o ajudar, não adianta mandá-lo [mandar nele]. Eu pessoalmente gosto de dar treino pelo exemplo. E eu dou o exemplo: eu sou o primeiro a chegar, o último a sair. Espero que os meus ginastas tentem o mesmo quando estiverem num papel como o meu. E detesto quando vejo um base a dizer a um volante "vai fazer" e ele não faz. Ou seja, vai fazer que eu fico aqui ao teu lado também a fazer a minha coisa, ok? E, portanto, acho que isso ajuda muito mais do que uma relação autoritária, que às vezes se cria, é indiscutível que às vezes se cria.

SW: Portanto, a nível da divisão das responsabilidades de gestão do grupo, costuma ficar [recair] numa pessoa ou nas bases? É isso?

LF: É difícil ter dois galos no mesmo poleiro. Portanto, normalmente elas encaixam. Mesmo nas quadras, portanto, com quatro rapazes, que é mais complicado, porque há mais uma boca a falar, digamos assim. É muito curioso ver que eles vão encaixando e alguém tem que dizer: "Olha, vamos agora fazer isto". Porque se alguém a seguir diz: "Não, vamos fazer aquilo"... ok, eles vão fazer, mas é uma relação que ainda vai ter que encaixar melhor do que, claro, naquele momento. Portanto, eu acho que há sempre alguém que lidera num trio ou numa quadra, independentemente de as relações entre os bases serem muito semelhantes. Dificilmente eu tenho um volante a dizer: "Vamos fazer isto". Porque são os mais jovens e, portanto, eles próprios não sentem que têm essa capacidade. (...) desculpa, a não ser quando são seniores: quando são seniores, todos estão em pé de igualdade e é assim que tem que ser. Os volantes já têm idade e maturidade para se, se tivessem outra morfologia corporal, serem eles os bases dum outro grupo. E, portanto, eu quero que eles tenham uma voz e que os bases também aceitem a voz deles como igual.

SW: Ok, ok. Portanto, no escalão sénior passa a ser paritário...

LF: É, pelo menos tentamos que seja.

SW: De que forma?

LF: De que forma?

SW: Sim!

LF: É que como te digo, eu tento responsabilizá-los, porque há sempre uma tendência do volante se acomodar ao papel de liderado. E isto é um papel que não é incómodo: dizem para fazer e eu vou fazer, está tudo bem. Mas não é o papel que eu quero que eles tenham, porque são pessoas, é gente que pensa, que tem a obrigação de saber o que é que quer. E, portanto, a partir de determinada idade, aquilo que eu lhes digo [é]: se tu fosses mais alto, ou mais forte, ou uma coisa [característica] qualquer e não tivesses uma morfologia de volante, tu já eras a responsável por um trio juvenil ou por um trio júnior. O que eu lhes digo é: "Tu és a pessoa mais sortuda do ginásio, porque consegues ser a responsável por ti. Não precisas que o base te diga, vai às mãozotas. Tu és a que tem mais sorte, porque tu consegues pensar no que é que tu precisas e ir treinar. Tu, sem que alguém te diga para ir fazer". E isto não é fácil, ok? Não, não, não é fácil. Mas eu acho que o meu papel é autonomizá-los, não é pô-los dependentes de mim, é pô-los independentes de mim. Como tu sabes, eu estou agora aqui na, na Alemanha numa Taça do Mundo. Tudo que eu faço com as minhas ginastas é definir horários. "Olha, pequeno-almoço a que horas é que vocês querem?" Eu estou aqui a falar contigo, elas já foram para o pavilhão, espero que tenham ido bem. Depois devo-me encontrar com elas, enquanto elas vêm ao hotel ou regressam ao hotel para descansar um bocado antes da prova e eu fico lá. Depois combinamos uma hora e estamos lá. Não ando de babysitter, não faz sentido nenhum, são ginastas seniores, maiores de idade, querem muito mais do que eu (espero eu) e, portanto, eu estou lá porque sim, elas não precisam que eu esteja lá. Mas há uma sensação também de conforto de eu estar lá, de lhes dizer: "Olha, aí, vamos fazer assim". Se eu não disser nada, elas vão entrar, vão competir, vão fazer tudo... Pronto, estou lá, basicamente. Portanto, é uma coisa que eu tento: é autonomizá-los a cem por cento. Claro que é o que eu tento explicar-lhes o processo de treino. "Olha, hoje vamos fazer isto." Por exemplo, aos seniores eu

pergunto-lhes: "O que é que vocês querem para o treino de hoje?" Se eles não pensaram nisso, o que estamos ali a fazer? Literalmente, o que é que vocês estão aqui a fazer? A gastar o vosso tempo, se ainda não pensaram no que é que querem? Portanto, eles têm que trazer uma ideia. E depois o que eu faço é - imagina - se a minha ideia é totalmente diferente (o que é raro, porque estamos todos em sintonia), se eu tenho alguma coisa pensada diferente, negoceio com eles. Digo: "Olha, eu tinha pensado fazermos mais isto e menos daquilo. O que é que vocês acham?" Normalmente eles acham bem. Mas se me disserem: "Eu hoje estou um bocado adoentada, podemos não fazer?" Ou "estou com mais dores" ou... Claro que sim, eles sabem melhor do que eu. Claro que, quando são mais novos, o papel do treinador - creio eu - é mais importante, porque tem que lhes dar as rotinas, tem que lhes mostrar o que é que é importante para eles em cada uma das fases, porque eles ainda não sabem algumas coisas. Pronto, é isso!

SW: Nesse caso, estamos mesmo a chegar à pergunta seguinte do "enquanto treinador, como gere o seu papel de liderança em conjunção com as relações hierárquicas?"

LF: Eu sou, tento ser um elemento de ligação entre eles. Ou seja, eles têm as suas relações, mas normalmente eu não chamo o líder para falar com ele e eles comunicam. Quando eu falo, eu falo com todos. E, basicamente, é isto: o meu papel é um papel de gestão, da organização do processo de treino. Claro que eu estou aqui a falar, mas na acrobática nós temos que ser muito interventivos. Eu não posso estar no banco a mandar fazer, eu tenho que ir ajudar. A relação entre [com] a segurança é uma coisa [importante], não é? A ginástica é uma modalidade perigosa, por si, pomos a cabeça virada para o chão várias vezes. Portanto, é uma modalidade perigosa e eu quero entregar os meus ginastas da mesma maneira que os pais nos entregaram. Portanto, eu tenho que estar lá, tenho que, tenho que ajudar, tenho que manipular, tenho que ir ao cinto. Mas no que respeita ao papel de liderar um grupo... ok, eles vêem-me a mim e aos outros treinadores como os responsáveis pelo que estão a fazer e nós temos planeamento diário muito definido. Mas depois é com eles. Às vezes, já tive ginastas que vieram de outros clubes treinar para o meu e que me perguntam "o que é que eu faço?". E eu digo-lhes: "Se tu não sabes o que é que tens que fazer... Como é, como é que eu posso saber? Eu não estou no teu corpo!" - "Mas no outro clube diziam-me que eu tinha que fazer isto, isto, isto." - "E tu achas bem?" - "Não sei." E é muito difícil conseguir dar a autonomia e o conhecimento (isso também implica algum conhecimento), mas eu não quero ter robôs ou autómatos que vão fazer sem perceber porque é que estão a fazer, não é? Quero gente com algum pensamento crítico, que às vezes até me contesta, e não há mal nenhum. Há fases do desenvolvimento. Os rapazes, por exemplo, passam por uma fase na adolescência em que são muito contestatários e contestam as decisões e eu tento explicar-lhes. E basicamente é isso, não é? O meu papel não é ser um sargento no treino, é ser um cooperante.

SW: Certo, certo. Nos casos em que os ginastas não vêm já com esse tipo de conhecimento adquirido, como estava a referir, adota um bocadinho mais a perspetiva de pedagogo, de explicar, ou como é que faz?

LF: Eu tenho de ter sempre essa perspetiva. Eu gosto de lhes explicar sempre o que estamos a fazer. Imagina, quando são crianças de onze, doze anos, eu não explico tanto porque eles não vão perceber, nem querem que eu esteja a perder ali muito tempo, querem ir saltar. Mas a partir da adolescência, eu gosto de lhes explicar, para eles terem uma noção daquilo que estão a fazer. (..) Se nós fazemos alguma coisa e eles percebem, no dia seguinte, eles sentem. Sentem no corpo, sentem na técnica, sentem no desenvolvimento. E eu consigo dizer: "Olha, estás a ver? Ontem fizemos aquilo e há aqui uma relação". E isso é que gera também a confiança. Ou seja, eu detesto chegar ao treino, Sofia, e eles perguntarem, passado algum tempo: "E agora o que é que eu faço?". Para já, sinto-me um péssimo treinador, porque se eles não sabem o que fazer é porque eu não planeei bem as coisas e eles estão a perder tempo. E eu detesto que eles percam o tempo. O nosso tempo vai e não volta. O dinheiro vai e volta, mas o tempo só se perde... não, não, só se usa! E por isso não gosto que eles percam o tempo. E, portanto, eles têm de saber o que fazer. Eles têm um planeamento ao minuto com tudo. Sendo que o "tudo" não está escrito. São manchas horárias em que das tantas às tantas é para fazer "isto". O "isto" és tu que fazes, ok? Não está detalhado. Há

folhas a cumprir, há programas, há preparações, há coisas assim. Mas, por exemplo, quantos exercícios vamos fazer hoje? Eles só têm que fazer os exercícios que acharem necessários para se sentirem bem para ir para a competição. Há gente que diz dez. Há gente que diz três. Bravo! Vamos. Essa relação que eu tento criar com eles é mais no sentido de mostrar-lhes o que é que é preciso, explicar-lhes o porquê e depois deixá-los. Parece que é um bocadinho estranho depois deixá-los, mas eu não os deixo e vou embora. Eu deixo e fico ao lado deles. Deixá-los, deixá-los fazer, deixá-los falhar, deixá-los falhar e ficar chateados porque falharam. E depois deixá-los falhar, ficar chateados e passar à frente. Porque isto é que vai fazer com que eles melhorem. Se eles ficam chateados, é uma bola de neve, é uma espiral negativa. Eles têm que pensar na próxima coisa. “Ok, esta já falhámos”. E vamos pensar “e agora a próxima coisa”.

SW: Ok, ok. Voltando um bocadinho para o que estávamos a referir, se houver alguém mais mandão, juntar com alguém que abafe um bocadinho. É, na sua experiência, que critérios utiliza para a formação dos grupos?

LF: Olha, utilizo critérios, utilizo a disponibilidade deles, ou seja, eu tento pôr quem chega às quatro com quem chega às quatro. Nunca faço os grupos dos melhores, nem sei a que isso vem. Faço os grupos daqueles que para a equipa vão ser os melhores e têm um “match” na disponibilidade que podem dar. Detesto, como detestaria estar no lugar de uma pessoa que está num grupo [em que] “eu chego às quatro e ela chega às sete, porque tem aulas sistematicamente. Por favor, não me ponham com essa pessoa, porque eu vou estar três horas à espera dela”. Quando ela chegar, eu estou chateado como um peru, porque estou há três horas à espera dela, mas ela não tem culpa por ter aulas e, portanto, o erro foi do treinador que os juntou. Eu tento, é um match de disponibilidade, quem pode. E depois, obviamente que as qualidades físicas são importantes, mas mais importante ainda é a idade deles, porque a idade condiciona a prática competitiva internacional. Nós temos idades que temos que respeitar para ir às provas internacionais e, portanto, eu tento juntar os ginastas na faixa etária que lhes permite ser de determinado escalão. Portanto, não tento ter ginastas “ao calhas”, [em] que eu junto uma criança com, por exemplo, treze anos, como uma de vinte, que não podem ir a provas internacionais, porque limite de idade é entre os treze e os dezanove. Portanto, eu isso tento não fazer, a não ser que não tenha nenhuma, nenhuma hipótese no treino, o que nunca aconteceu. Portanto, junto sempre com estes dois critérios: a idade, para que eles possam almejar ir a provas internacionais, e depois a disponibilidade que eles têm para dar ao treino.

SW: Nesse sentido, à partida, todos os ginastas que estão na classe quererão ter esses objetivos. Portanto, há objetivos comuns entre todos os ginastas?

LF: Sim, na minha classe sim. A classe chama-se Elite e eles, para passar para lá, têm que ter esses objetivos. Não faz sentido eles estarem numa classe que lhes exige tanto, vinte e tal horas de treino por semana - é mesmo, exige muito! -, e depois não quererem. (...) Nós perguntamos-lhes, não é? Sei lá “o que vocês querem para o ano?” Se eles me disserem" Eu gosto de andar aqui na ginástica, mas a minha prioridade é...", sei lá, outra coisa qualquer. Ok, então esta não é a tua classe. Não vens para cá, fica noutra. Temos outras classes no clube para pessoas que têm esse tipo de objetivos. Outro que me diz: "Ah, eu quero ser campeão da Europa." Ok, estás na disposição de dar vinte e cinco horas da tua semana? Estou. E começar às quatro? Sim. Então, anda”. É só isto. E nem me interessa muito a parte física: interessa-me quanto é que tu estás na disposição de dar. E a partir daí consegue-se o resto.

SW: Ok, ok. Na acrobática, a época gímnica costuma ter cerca de um ano. Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativas dos ginastas e gestão do grupo?

LF: Sim, porque é como te digo: o primeiro critério para formar os grupos é a idade, ou seja, se eu tenho no ano seguinte o campeonato do mundo, eu tenho que ter grupos de um escalão que é o escalão júnior entre os 12 e os 18 e, portanto, eu tenho que pensar naquilo que eles querem para

os próximos 12 meses e ter um volante que faz 12 anos até 31 de dezembro desse ano e um base que faz 18 anos, no máximo até 31 de dezembro desse ano. Portanto, isto condiciona mais a escolha do grupo, primeiro (a idade deles, como te disse), do que outra coisa. Uma coisa que eu tento explicar-lhes, isto sobre uma gestão plurianual, até da carreira deles, é que eu não os treino para ser júnior. Eu treino-os para ser sénior, independentemente de eles quererem ou não. O que é que isto implica? Se eu os treinar para ser juniores, eu vou tentar comprimir o máximo de conhecimento num ano, e isso significa que eu não vou ter tempo para fazer tudo bem e vou galgar imensas etapas. Em prova aquilo está ótimo, mas morreu ali. Ou seja, eu não lhes ensinei bem o mortal para daqui a dois anos estarem a fazer o triplo, eu ensinei-lhes bem o mortal e no máximo eles vão conseguir fazer duplo, porque eu não ensinei assim tão bem o mortal. Portanto, para duplo ainda vai dar, mas eu não tenho aspiração a que aquele ginasta alguma vez faça [o] triplo. Comigo é ao contrário: eu tenho sempre que os treinar para eles serem seniores e é com isso em mente, digamos assim, que eu tento que o treino seja estruturado. Por exemplo, eu não quero ensinar-lhes a fazer piruetas (que é uma habilidade fina, muito complicada) logo. Calma, temos tempo! Agora vais aprender a saltar bem, agora vais aprender a colocar bem os ombros. Se as bases forem muito boas, se eu souber somar muito bem eu consigo multiplicar muito bem. Se eu conseguir multiplicar muito bem eu consigo dividir muito bem. Se for tudo mais ou menos, à medida que as coisas ficam mais complicadas eu não vou conseguir fazê-las. Ou seja, se eu sei muito bem a base, tudo o resto é fácil; se a base é fraca, eu vou conseguir fazer algumas coisas, mas nunca chego à raiz quadrada. É mais ou menos isto. Isto, que se aplica na matemática ou na música, aplica-se na ginástica também. Se calhar eu gasto mais tempo - não perco, mas gasto mais tempo - a ensinar as bases bem, direitinhas porque depois eu sei que daí até às habilidades muito bonitas "é um tirinho", não vou ter que andar a corrigir técnica. É muito mais difícil corrigir um erro do que fazer bem de início, apesar de demorar mais tempo. Fazer bem (para já é mais seguro e a segurança é fundamental) e permite maior evolução.

SW: Ok, ok, obrigada! Na acrobática, o tempo de atividade em que os membros de um grupo participam tende a ser supervisionado, havendo maior ou menor presença do treinador, de acordo com as necessidades do grupo e [também] da gestão do tempo de treino da classe. Qual a sua opinião (de certa forma, já foi respondendo) sobre a necessidade de autonomia dos grupos de acrobática?

LF: Então, na ginástica há uma coisa, como eu já falei, que é fundamental, que não há noutros desportos, que é a segurança. Vou-te dar um exemplo: durante a pandemia [de Covid19], eu tive um par que foi treinar para o ginásio. Sozinhas. Perguntamos à DGS e elas viviam lá, tipo freiras no mosteiro. Os pais deixavam a comida à porta, elas tinham internet, portanto tinham aulas na faculdade, pelo Zoom, e treinavam [elas] no ginásio e eu no ecrã (porque eu não podia estar com elas, para já porque moro noutro concelho e as bolhas e aquelas coisas todas assim). E elas não tinham autorização para fazer dinâmicos e só as deixei ir porque eram ginastas seniores, com uma maturidade elevada, que eu sabia que não se iam pôr a tentar fazer coisas que as pusessem em risco e por isso, apesar de as quedas acontecerem na mesma (uma queda a fazer um equilíbrio de par é muito diferente do que uma queda a fazer um dinâmico, com uma pessoa só a tentar agarrar), a segurança é fundamental. A autonomia que eu lhes dou é uma autonomia da gestão do seu tempo de treino, mas há uma supervisão permanente porque às vezes eles precisam de ajuda ou sentem-se melhor se o treinador estiver ao pé. Estas coisas são essenciais. Agora imagina, eu digo-lhes "olha, hoje é para fazer isto ok?" e eles passado algum tempo dizem "está feito". Obrigado! Dou-lhes um passou-bem, beijinho, até amanhã, não preciso que eles fiquem lá 4 horas (aliás, eu nunca planeio para tanto, planeio para menos), mas depois, eu sei que há uma parte social importante no treino. Já aconteceu - para teres uma ideia - já aconteceu eu ter uma noção que, numa fase qualquer do ano, eles estavam a treinar um bocadinho menos e eu falei com os pais e disse "vou precisar da vossa ajuda aqui, não levem a mal, mas eu acho que eles estão a treinar pouco... Não é tão a treinar pouco, é demoram muito tempo a fazer as coisas e, portanto, com a vossa autorização hoje vamos acabar quando eles acabarem e não quando bater as 9 horas". E eu disse isso e, nesse dia, acabamos às 10 e meia... E eu tinha os pais cá fora chateados, com eles, não comigo. No dia

seguinte acabaram às 8 e um quarto o mesmo treino, a mesma coisa, mas rendeu um bocadinho melhor. Aqui foi aquilo que eu lhes disse "vocês tinham exatamente a mesma coisa, eu não vou estar aqui de chicote ou com uma varinha a dizer 'vamos lá, vamos fazer' - é o vosso tempo. Vocês querem fazer, bravo! Não querem fazer, bravo também. Estou aqui convosco, mas vou sair um dia às dez e meia, expliquei às vossas famílias - e à minha família, que sacrifiquei por vossa causa - mas não vou fazer isto mais! Se vocês quiserem acabar às 8 e um quarto, acabem. Eu não quero que vocês fiquem cá! Portanto, há tarefas para ir fazendo a gestão do tempo de treino e eu gosto que eles a vão tendo, porque isto também é importante para eles, muito importante para a vida deles. A ginástica vai acabar mais cedo ou mais tarde, mas depois ainda faltam 70 anos de vida! E isso é que é importante.

SW: Sim. Entretanto, já respondeu à pergunta seguinte, essencialmente. De que forma costuma promover a autonomia dos grupos com que trabalha?

LF: É responsabilizando-os. é tentando esta coisa do "accountability" é tentar que eles tentem ser... (...) Atenção, isto é importante, parece muito lírico, mas não funciona com crianças pequenas até aos 14 anos 15 anos, a gestão é muito mais direta do que autonómica. Eu não consigo nem posso contar que isso vai acontecer. Se a professora na escola se não vai ver os TPCs , eles se calhar não os fazem, não há mal nenhum. É preciso, enquanto estamos numa fase de aprendizagem, sobretudo aprendizagem das rotinas, o que é que é importante para o estudo. Tem que fazer isto tem que fazer isto, e isto... O ensinar a estudar é igual a ensinar a treinar portanto, nas idades mais jovens[como] na música não pode [dar o] violino a criança e dizer "anda, toca!", é preciso haver um controle, até que [haja] maturidade para aquele adulto ou jovem adulto conseguir treinar sozinho. E ele pode fazê-lo, mas nas idades mais tenras não.

SW: Sim, sim. Na acrobática, a performance ocorre sem a participação direta do treinador, apenas os ginastas se apresentam no praticável. Todavia, a maior parte da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do treinador. Como descreveria o papel de liderança do treinador ao longo do processo de preparação da performance, até ao momento pós-performance?

LF: Olha, eu quando li esta pergunta confesso que me apeteceu bater palmas, porque é a pergunta mais difícil de todas! Porque é o mais difícil do treino. As pessoas não se apercebem, nós próprios, treinadores, não nos apercebemos: achamos que temos que ter um controle da coisa e nós somos das poucas modalidades em que não temos nenhum controle durante a prova. Nenhum! No futebol ele está ali aos gritos lá para dentro, até no judo que é uma modalidade individual. Em quase todas. No ciclismo o treinador vai de carro ao lado deles, a falar com eles durante a prova. Ok... na natação é um bocadinho como nós, o treinador não consegue ter um papel vai tendo, mas não consegue. Mas nós não podemos estar aos gritos lá para dentro, ainda somos penalizados se o fizermos. Portanto é excelente essa pergunta, porque muitas das vezes as pessoas não se apercebem. E está um treinador, parece completamente atrasado mental, aos saltos, a fazer os exercícios como eles, ou a dançar parece um tolinho! Se só filmarmos o treinador, às vezes aparecem vídeos desses: o treinador parece um ser estranho, que está ali a abanar-se e aos saltos, sem motivo aparente, como se estivesse a fazer ele próprio o exercício. Por isso o papel de liderança, ao longo do processo de preparação é, no fundo tentar fazer... Vou andar um bocadinho para trás: eu acho que isto se aplica a tudo na nossa vida, a todas as habilidades. A quantidade traz tranquilidade. Ou seja, se eu repetir muitas vezes, eu sinto-me mais capaz. Se tu pegares numa peça e tiveres hoje concerto com essa peça e nunca a fizeste, se calhar vais-te sentir um bocadinho mais insegura. Não quer dizer que tu não sabes ler as notas que lá estão e vais replicá-las, mas não vais sentir com [a] segurança [como] se tivesses praticado muitas vezes, que é o que nós fazemos. Exatamente a mesma coisa. Exatamente por isso é que eu disse, tu não podes aprender um teorema na matemática e ir para exame sem nunca o ter praticado. E, portanto, eu acho que essa repetição, essa "quantidade que traz a tranquilidade" é importante. (...) [com] a tranquilidade eu quero dizer a paz de espírito que diz "you got this", eu consigo fazer está tudo bem, eu consigo fazer. Porque tudo

o que nós fazemos, nós, o músico - sobretudo na acrobática, há aqui uma parte de interpretação grande, não é como um remador que vai a remar o mais rapidamente possível, mas nós não: nós temos uma música, é importante que a gente sinta a música, que eles sintam a música, que as coisas estejam coordenadas. A repetição sistemática ajuda, independentemente de haver pessoas que entram nervosas na mesma. E eu acho que, quanto mais jovens, mais tendência para isso. Ou então pessoas que (também só me saio do termo em inglês) têm muito "overthinking", ou seja, pensam demasiadamente nas coisas e normalmente pensam demasiadamente no erro. E como diz o anúncio da Nike "aquilo que tu dizes que vai acontecer vai acontecer": se tu estás a pensar no erro, vais errar. Se estás a pensar em fazer bem, vais fazer bem. Pronto. Isso é uma das coisas que que se fala muito na pedagogia que é: o último feedback que nós damos não seja referente ao erro, mas referente ao fazer bem, que é aquilo que vai ficar. Ou seja, por exemplo na acrobática, eu dizer "estica as pernas" é completamente diferente de dizer "não esticaste as pernas", um é pela negativa o outro é pela positiva. É o "tenta fazer" e no outro é "não fizeste". E em relação à preparação? E isso, é tentar que haja uma quantidade de repetições que [lhes] permitam ter essa paz de espírito, que vão conseguir fazer performance como querem. E eu também acho que, digamos, repetir pelo menos uma ou duas vezes uma competição simulada percebes? "Ok, hoje é prova-controlo", então temos ali dois ou três a fazer conta que são juízes, eles vêm com os fatos... não é igual (de maneira nenhuma), mas aumenta um bocadinho uma dose, pelo menos, de "arousement", ficam um bocadinho mais ansiosos. Uma das coisas que eu me apercebi é que é difícil, muito difícil, pôr as pessoas no nível de ansiedade ou de excitação (qualquer uma das duas) da prova. Então o que eu costumo fazer é, nós temos mecanismos fisiológicos de excitação ou ansiedade. Suamos das mãos, o coração bate mais rápido... Então o que eu tento fazer no treino é simular isso. Como? Preparação física. Se eu lhes der preparação física antes do exercício (não depois, depois não interessa pouco, mas antes). Ou seja, se eu o cansar, ele entra para o praticável com o coração com uma frequência cardíaca mais alta, como vai entrar no dia da prova, [em] que está cansadíssimo, há 5 minutos que não faz nada. Mas, o coração está até mais rápido. E, pelo menos, eu estou-lhe a dar a mesma reação física que ele vai sentir ali. Ok? É um cansaço simulado que ele vai sentir na prova. vai estar mais ofegante porque o coração está a bater mais depressa, está um bocadinho mais ansioso, ou excitado ou alguma coisa assim, percebes? Portanto, o que eu faço, em treino, é cansá-los um bocadinho, aumentar-lhes a frequência cardíaca, pôr aquelas palmas das mãos suadas porque estão cansados, mas é tudo uma "falsidade física", mas pelo menos já sentiram isso, e é isso.

S W: Ok, ok. E nesse sentido, o momento pós-performance tem algum tipo de especificidade na sua prática?

LF: É assim: pós-performance, eu só quero que eles... Eu só lhes pergunto uma coisa. Correu bem? Pergunto a todos. Eles são os melhores avaliadores de como correu, os melhores críticos de como foi. Eu só quero que eles sintam que ficaram "olha, dei o meu melhor, não sabia fazer mais" e pergunto-lhes isto assim que estou com eles, antes da nota sair, porque a nota já não é deles. A nota já é do juiz, é o juiz que dá a nota - pode ser boa, pode ser má - mas já não é deles. Eles têm que ter... imagina, sai uma nota que eles não gostam, mas eles acham que fizeram bem! Então isto vai ter uma repercussão no treino seguinte que é: vais ter que treinar melhor, porque tu achas que foi bem, mas aparentemente a nota não foi grande coisa, portanto alguma coisa vai ter que mudar. Não vamos fazer igual, porque se vamos fazer igual, tu achas que está tudo bem e o juiz acha que não, se calhar vamos ter que treinar mais, diferente, melhor, para que tu melhores, continuando a achar que estás a fazer bem, e a nota suba. Portanto, é importante esta autoavaliação deles, naquele momento. Naquele momento. Também especialmente quando corre mal, porque eu não quero que eles fiquem chateados. Podem ficar um bocadinho chateados mas... imagina, eu só posso ficar chateado se não treinei o suficiente. Se eu treinei o suficiente e correu mal, vai acontecer, acontece a todos: acontece aos russos aos chineses, aos portugueses, acontece a todos. É o acaso quer está aqui também a jogar. É difícil eliminar todas as variáveis. Se ele me disser assim "correu mal porque eu treinei mal", ok. Agora correu mal não podes ficar chateado. Não podes chorar porque deste o teu melhor. Sabes, se deste o teu melhor, estás tranquila com isso. Se achas podias ter

dado mais, isso aí é outra questão, vamos falar na próxima segunda-feira. Mas se achas que não, isto é o teu máximo... imagina, eu tenho ginastas que não foram os campeões, mas que foram provavelmente os meus melhores ginastas porque foram aqueles de quem eu consegui extrair o máximo potencial. E outros, com muito mais potencial para dar (que até ganharam ou que até tiveram bons resultados), podiam ter dado muito mais mas não deram, não são esses para mim os melhores, os melhores são os outros.

SW: Ok, ok, obrigada! Na sua prática como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão? Aqui há dois tipos de coesão, a coesão do grupo e a coesão associada ao sincronismo. Eu queria focar mais na coesão do grupo, mas qualquer coisa é extremamente útil.

LF: Sim a coesão de grupo é aquilo que nós denominamos como uma coisa mais importante, é de ser equipa. E eu quero ter equipas, não quero ter grupos. Porque os grupos agem individualmente e as equipas agem enquanto um único ser, como se fosse uma entidade só. E isso demora tempo, demora tempo a conseguir, e a coesão num grupo é como uma amizade ou como o amor: levanta-se uma pedra e não está lá a amizade ou não está lá o amor. (...) eu não posso dizer isso, não é uma caça ao tesouro... como é que é hei-de explicar? Eu não descobri amizade agora: as pessoas vão fazendo cada uma um bocadinho, todos os dias. Eu conheço uma rapariga e depois mando uma mensagem, depois telefono e depois convido-a para jantar, e depois vamos ao cinema e depois... quando dou por ela, digo que sou amiga dela ou gosto dela. É uma coisa que se cria e não que aparece. E que se cria porque ambas as pessoas querem criá-la. Isto não pode ser uma relação unidirecional - eu faço um bocadinho e a outra pessoa faz um bocadinho. eu faça um bocadinho, a outra pessoa faz um bocadinho, e assim as coisas se constroem. Na coesão da equipa é exatamente igual. Obviamente que os feitios vão ter que ir casando, como um puzzle. As peças vão ter que ir encaixando. E o nosso papel, enquanto treinadores, é ir potenciando esses pequenos momentos em que um dá e depois dá o outro. E se eu vejo que algum não dá, eu digo-lhe “olha lá, eles acabaram de fazer isto por ti, o que é que vais fazer por eles?” para que ele também sinta essa necessidade, porque numa equipa são todos importantes. Normalmente, eu deixo que as coisas aconteçam. Fazemos exercícios em que eu misturo os ginastas - por exemplo, um dia tenho os mais velhos com os mais pequenos e, obviamente, os mais pequenos têm um dia horrível, mas são da mesma equipa, não são de equipas diferentes. Depois noutro tenho os mais velhos, os médios e aos mais pequenos, e tenho os mais pequenos a querer ganhar aos mais velhos. Mas eles já foram da mesma equipa e vão encontrando os pontos fortes e fracos de cada um deles. Faço competições com eles, competições amigáveis, brincadeiras com eles. Mas sou eu que escolho: eu escolho fazer um exercício deste, um deste, um deste, em que eu sei que há alguns que são melhores a fazer este e há outros que são melhores a fazer este, e eles vão se encontrar e vão descobrir “não, não, não, quem vai fazer isto é o João, quem vai fazer isto é o António, mas isto é a Maria” de maneira a que todos encontrem os pontos fortes e os pontos fracos de cada um. Porque isso também os vai ajudar, digamos, nessa coesão. Há coisas que não são precisas. É preciso ter noção de que estes miúdos da alta competição passam mais tempo uns com os outros do que com as famílias ou com os colegas de escola, e por isso eu tenho a noção que há muito mais amizades para a vida na ginástica do que na escola, por exemplo. Quem é que na escola chora uns em frente aos outros? Não é fácil. Na ginástica já todos choraram. Houve algum momento em que o dia não correu bem em casa ou na escola, ou o treino está a ser mais difícil, ou tenho uma dor... e esta vulnerabilidade é uma força do grupo. Ou seja, ninguém tem vergonha de chorar ali. E já aconteceu com todos. Sejam homens ou mulheres ou rapazes ou raparigas ou mais novos ou mais velhos. Algum dia, em todas aquelas múltiplas horas que eles passam juntos, já todos viram isto - que seria um sinal de fraqueza na escola. Na escola. Ali somos todos iguais. e depois disso acontecer gera-se sempre uma onda de “então, amanhã corre melhor, não te preocupes” e isso é que faz a coesão do grupo: é mostrar que somos todos iguais, que há uma vulnerabilidade de todos e que todos nos podemos ajudar. Que ele é mais forte aqui e eu sou mais forte ali. E isso é, lá está, que potencia essa coesão. Imagina, os meus amigos da ginástica, quando eu tinha 10, 11, 12 anos, ainda são meus amigos. E

eu posso não estar com eles um ano. Mas, quando vamos jantar, falamos de tudo da vida, dos problemas. Todos, porque - lá está - gerou-se essa coesão no grupo. Eu era capaz de ir de um país ao outro se um deles precisasse, e eu acho que isso acontece muito mais nestes miúdos que passam muito tempo juntos, passam por situações que às vezes não são fáceis, mas que todos passam. E isso é que gera a coesão acho eu.

SW: Nesse sentido, será mais implícita a forma como os ginastas fazem, por si, esse desenvolvimento da coesão.

LF: Implícito não será, porque somos nós que a promovemos, porque nós temos o poder de promover a coesão ou o individualismo. Se eu quiser, eles são todos individualistas. Mas é da minha maneira de ser, achar que nós somos mais fortes juntos do que sozinhos. A força do lobo é a alcateia e quanto mais unidos eles estiverem, melhor eles vão ser individualmente. E somos nós que potenciamos isso com atividades de grupo, que vamos fazendo com grupos diferentes. Eles não se apercebem que o objetivo é esse, mas vou dar um exemplo: vamos a treinar para um campeonato da Europa, por exemplo. E eu tenho 15 ginastas ou 20 ginastas que estão apurados. E tenho outros 15 que não estão. E eu não quero que eles treinem, mesmo que eu esteja a fazer um treino bidiário um dos treinos é com todos. O outro não será porque os que não vão não precisam treinar tanto, portanto eu não vou obrigar os miúdos a estarem ao sábado e ao domingo quando não há um objetivo para eles. Mas um dos treinos é em conjunto e eles estão todos juntos lá. Eu podia facilmente potenciar que isso não acontecesse, mas não: faz parte da nossa maneira de ser potenciar a coesão. Como? Há uma altura em que estão todos. E lá está, isso é feito por nós. Era muito fácil fazer diferente, mais difícil é fazer isto.

SW: Portanto aqui está a referir-se à equipa enquanto classe, não é?

LF: Sim.

SW: E à equipa enquanto pequeno grupo?

LF: Se eles não são coesos, enquanto pequeno grupo, não estejam lá. É impossível. É impossível eles não serem coesos. Naturalmente, acabam por se estabelecerem relações fortes entre elementos do grupo. Acontecem até “crises”, na mudança da constituição dos grupos. E eu[digo]: "mas eles não vão lá com ninguém, vão ficar aqui ao teu lado" - "Mas é o meu par" - “No ano passado não era o teu par, o teu par era outro e choraste por outro”. E, portanto, é mais fácil promover esse tipo de coesão. Mas também é promovido por nós. A coesão do par ou do trio ou da quadra também é promovida por nós e, às vezes digamos, numa fase inicial, é mais difícil, porque eles passam muito tempo juntos e não se conhecem. Mas depois... Não te sei explicar muito bem, mas é pela maneira como nós lidamos com o treino no dia-a-dia, a relação deles é muito forte, mesmo. Muito forte.

SW: Ok, ok. De certa forma, já falámos um bocadinho desta parte. É, que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de acrobática?

LF: Eu li isso e eu não sabia responder. Eu não sei que tipo de estratégias eu utilizo para os motivar. Eu acho que não utilizo nenhuma estratégia para os motivar. Não sei... lamento desapontar, mas eu não sei, não sei responder. A ginástica é facultativa. Eles são obrigados a andar na escola até ao décimo segundo ano, por lei, ou até fazerem dezoito [anos]. Ninguém os obriga a estar ali. Eles estão, porque querem. E pagam, ok? Ou os pais deles pagam. Nem é uma coisa graciosa. Só que tem regras e quem não está bem com essas regras (muitas delas são regras que implicam a segurança no futuro e por aí fora), não pode estar ali. Eu às vezes eu digo-lhes: "se não queres estar aqui, não estejas". E eles mudam. Porque o exame correu-lhes mal na faculdade, eles não tão a treinar nada naquele dia e a mim já me está a fazer calores, porque eles estão lá. Não estão a treinar, estão a arrastar-se dum lado para o outro. Eu digo: "então, passa-se alguma coisa?" E eles normalmente explicam, “foi isso, foi aquilo..." Ok. “Mas olha, estás aqui. Não estás ali. Estás aqui, aproveita que estás aqui”. É... Agora usa-se muito o "mindfulness", mas não é nada de transcendente. É: "estás aqui. Disseste que ias estar aqui quatro ou cinco horas. Não estejas com a cabeça ali, está aqui. Quando saíres, quando saíres do tapete do ginásio, limpa os pés e pega

nos problemas e leva-os embora". O ginásio pra mim sempre foi, e continua a ser, um santuário de refúgio, porque é um mundinho altamente protegido. Que às vezes pode ser difícil, mas a vida também não é fácil, mas não tens problemas do lado de fora. Os problemas maus estão lá fora, não estão ali. Ali é uma alegria ou devia ser uma alegria, não é? É uma coisa facultativa, que eu gosto, em que vivi, onde tenho os meus amigos. Se isto é mau, escolham outro, não estejam ali. E isto, às vezes, é fácil dizer, mas eu também trago os meus problemas para o ginásio. Mas quando me lembro, tento tirar: “Ok, estou aqui. Eu tenho é que ensinar estes moços a serem melhores ginastas. Portanto, vamos”. E a mesma coisa com eles. Às vezes, eu sei - eu também potencio isso -, potencio momentos de stress, porque isso é que os vai fazer crescer. Quando está tudo bem, ninguém precisa de nada, não é? Mas um momento de pressão ou de stress, também é importante – e aí é que se vê o carácter das pessoas, e aí é que se muda o carácter das pessoas, não é? Para que na vida não tenham isso em frente ao patrão ou em frente aos colegas de trabalho ou... E, portanto, possam ir mudando e aprendendo como é que socialmente devem reagir quando alguma coisa não corre bem, não vão ter explosão e atirar com as coisas. Calma! Às vezes acontece. Digo: "moço, mas quem és tu para estar a fazer uma coisa dessas? Ainda para mais em frente a toda a gente? Não faz o mínimo sentido". E ele vai, pede desculpa e tudo segue. Mas não sei como é que os motivo. O que eu sei é que pouca gente tem sistematicamente tantos seniores como nós na Maia. E isso, para mim, é a melhor coisa que se pode dizer do nosso sistema, porque são miúdos nossos que começaram connosco, estão connosco há dez ou quinze anos e que - imagina, eu estou agora aqui, na Alemanha. A Beatriz tem vinte e quatro. Quatro? Exatamente, vinte e quatro. É minha ginasta para aí há catorze anos ou há treze anos. Sempre tivemos muitos seniores, continuamos a tê-los. Então, neste momento...um, dois, três, quatro, sete, oito seniores. E isto é mais do que todos que começaram comigo, ok? E isto é, comigo, connosco no clube. Isto é uma coisa da qual eu me orgulho muito, porque é sinal que o sistema funciona. Não é pelo dinheiro, que a gente não lhes paga. Não têm uma motivação extrínseca. Não pela “fortuna” que eles recebem dos patrocinadores, que é zero. Eles ainda pagam para treinar. Portanto, alguma coisa nós fazemos razoavelmente bem que faz com que eles queiram continuar. Não sei muito bem o quê. Essa coisa, como é que garantimos, não sei.

SW: Estando a ouvir, parece-me que é realmente todo o processo.

LF: Pois é. É capaz, é capaz de ser da maneira como nós vamos tentando ensinar a lidar com as coisas. Ó Sofia, nós vamos ter setenta e cinco por cento de dias em que as coisas nos correm pior e vinte e cinco por cento em que as coisas nos correm melhor. Mas nós só temos que... somos nós que dizemos se as coisas são más ou boas, as coisas só acontecem, não é? A coisa aconteceu. Uma coisa básica, corriqueira: ontem aqui no hotel, naquelas cafeteiras em que se aquece a água, não sei como, parecia um gêiser, explodiu tudo, água veio por fora, não sei como é que aquilo aconteceu. Molhou tudo. Não foi uma coisa má... tive que limpar, não foi dramático. Aprendi, já pus a cafeteira na casa de banho, da próxima vez que aquilo quiser explodir, vais explodir no lavatório. Mas podia ser um drama, sabes? Podia ser uma coisa chata, e eu tive que limpar... Não é: a coisa só aconteceu, só aconteceu. Se eu não quisesse que aquilo não tivesse acontecido, não tinha ligado à cafeteira. Quando, quando os meus ginastas tiram a carta, eu digo-lhes, eles vêm todos contentes, tiraram a carta, passamos e tal. O que tu tens agora é a licença de porte de arma. O carro é a arma que mais mata em Portugal. Por isso, tens que ter alguma responsabilidade quando manuseias esse objeto. Não é só uma coisa boa, também é uma coisa má. Se tu não queres ter um acidente, só há uma maneira, é não te sentares no carro. A partir do momento em que te sentas no carro, as coisas podem acontecer. Portanto, é na moldura que nós nos encaixamos, que as coisas podem acontecer. Fazes ginástica, podes-te magoar. Nós tentamos que isso não aconteça. Vamos fazer o máximo. É como, como... Eu não atravesso a rua de olhos fechados. Abro os olhos, olho para um lado, olho para o outro, vejo se vêm carros e depois... Portanto, aprendi a atravessar a rua quando era pequeno e continuo a manter isso, apesar de ser muito mais perigoso atravessar a rua do que fazer ginástica. E quando eles vão aprendendo estas, estas pequenas coisas de saber lidar com a frustração, com

o erro, com, com as coisas que não correm bem e passar à próxima, de perceber que, se eu não queria que corresse mal, não fizesse. Se eu não queria que o chá viesse por fora, não ligasse a cafeteira. Se eu não ligasse a cafeteira, o chá não vinha por fora. Portanto, ele estava dentro dessa moldura, desse “framework”, e é aqui que diz, "ligaste a cafeteira, pode acontecer". Pronto, e a mesma coisa é aquilo que eu tento explicar-lhes. O Michael Jordan tinha cinquenta por cento de taxa de sucesso de lançamento. O melhor jogador da NBA que alguma vez exista ou vai existir. Cinquenta por cento! Ele falhava tanto como conseguia encestar. Isto tem que pôr as coisas em perspetiva, porque o melhor do mundo e arredores falhava tanto como acertava. Significa que todos os outros vão falhar mais. O melhor falhava metade. Portanto, achar que vamos ter que fazer mais ou conseguir mais do que o Michael Jordan, não, não põe nesse patamar de maneira absolutamente nenhuma. Claro que na ginástica e na música, sobretudo em atividades demonstrativas ou performativas. ou em que nós fazemos uma competição para público, eu tento controlar ao máximo a atmosfera que me rodeia, ou seja, na música vão praticar aquela peça o máximo número de vezes até ter a certeza que quando a apresentar no concerto, ela vai sair como eu quero. Mas e se partir uma corda? Às vezes acontece. É preciso saber lidar com isso. E na ginástica é exatamente a mesma coisa, não é? Por isso, se conseguir aprender a lidar com esse tipo de infortúnio, de erro, de acaso, acho que vai fazer deles melhores pessoas por isso. Eu não promovo a motivação intrínseca, a motivação é intrínseca. Se não for, escolha outra coisa. Vou dar um exemplo: as minhas filhas fizeram ginástica, mais até por minha causa do que por elas, porque pelo menos eu passava mais tempo com elas do que se elas não fizessem. E fizeram com razoável sucesso. A minha filha mais velha fazia trampolins, foi campeã nacional. Trinta por uma linha. A minha filha mais nova, foi vice-campeã da Europa há dois anos, mas é alta como eu. Era impossível continuar a ser volante e ela estava naquela indecisão que todos têm de "se calhar vou terminar a carreira agora". Até não terminava mal, vice-campeã da Europa... E o que eu lhe disse foi: "Mas olha, foste vice-campeã da Europa de júnior. Vais crescer, o teu corpo é de uma mulher mais alta. Experimenta ser base. Vais ser base de um trio juvenil. Experimenta um ano". E ela confiou, imagina que até contrariada, mas confiou. E fez um ano e até foi razoavelmente bem. Ganhou o MIAC, que é provavelmente a prova mais difícil de todas para ganhar, porque são muitos, são quase sessenta trios. É uma competição muito difícil. Ganharam aquilo. Chegou ao fim do ano, fez a gala e já me tinha dito: "Olha, eu fiz aquilo que tu querias, mas não é isto que eu quero". Ela nunca foi amiga dos halteres. Nunca. Eu dizia: "Marta, vai fazer halteres" e ela ia até aos halteres, passeava... Via como é que estava tudo e regressava tranquilamente sem ter pegado num único. E, portanto, está no atletismo, está mais feliz, tem umas pernas compridas, está mais feliz lá. Portanto, eu posso ter ficado um bocadinho triste porque a minha filha, que é a minha filha, não faz ginástica, mas isso não interessa para absolutamente nada. Ela fez, como é que se diz?, tentou ou experimentou, que era aquilo que eu queria e que era importante. Experimentou ser base. Não gostou? Não é. Não era a sua coisa. Se ela não tem motivação intrínseca, ela não pode estar ali. E, portanto, está muito mais feliz a fazer outra coisa, que é o que interessa.

SW: Aqui, eu imagino que a motivação intrínseca, em oposição à extrínseca, seja um bocadinho mais no afastamento do que o treinador diz ser “a palavra de Deus”.

LF: Não percebi, desculpa...

SW: Acontece muito, por exemplo, na música, o professor ser a entidade que sabe. Ponto. E chegar-se a um fim de uma performance e a única opinião que serve é a do professor. Que "serve" entre aspas. E do que eu estava a ouvir, tudo o que faz de promover a responsabilidade, autonomizar os grupos, dar ferramentas para eles poderem autorregular, em conjunto e individualmente, faz com que eles confiem na sua própria perceção das coisas.

LF: Sim, em parte também. Mas tens que ter uma noção que, apesar de a música e a ginástica serem muito parecidas, há uma coisa que a música não tem, normalmente, e é os avaliadores. E nós temos juízes. Portanto, nós temos uma nota, temos um feedback muito frio, muito cru, que é um número, ok? “Tu valeste isto”. Tu não tens isso na música. Normalmente, num concurso até pode ser, mas fazes uma performance e não tens, não é? Um painel de gente a dizer “sete dois

para ti", não tens. E, portanto, eu percebo que haja uma "entidade", não é? Alguém que consegue fazer esse papel. Se calhar o ideal era que não fosse o teu professor. O ideal era que fosse outro professor e esse funcionaria como os nossos juízes, não é? E, portanto, eu acho que isso é uma diferença grande, pelo menos na parte da performance. Mas eu não percebi... o que é que tu querias dizer com a motivação nessa parte?

SW: Com a forma de uma pessoa se colocar repetidamente numa situação em que poderá não ter sucesso. Portanto, é ficar-se [na atividade], à base da força de vontade.

LF: É, claro, mas isso é o dia a dia, não é? Imagina, se tu estás no mundo da música ou na ginástica, ou na dança, ou uma coisa qualquer. Tu estás constantemente a ser posto à prova, mas foste tu que escolheste, percebes? E, portanto, podes não querer. (...) [Tens capacidade de optar:] "Não escolhas isso, muda, faz outra coisa". É o que lhes digo. Imagina, tenho miúdas que são péssimas na parte da coreografia. Maioritariamente têm vergonha, não é? E como têm vergonha, eu [digo]: "Ó meninas, isto é um desporto performático em que tu, para fazer um exercício, vestes uma personagem e vais fazer. Não és tu, é aquela personagem. Se tu não consegues, tens que ir para um desporto não artístico". Por exemplo, a ginástica de aparelhos é assim. Vai para essa. Não escolhas este, escolhe outro" - "Mas eu gosto deste." - "Está bem, mas então, das duas uma: ou consegues vestir uma personagem, ou vai para uma classe que não exija tanto de ti, porque tu não queres dar esse tanto". É difícil vestir uma personagem, não é? É difícil "performar", é difícil ter [estar sob] o holofote para algumas pessoas. (...) Não sei se te lembras: há uns anos havia um programa estúpido na televisão, que era ...as pessoas (...) vinha uma coisa de esferovite contra elas com várias formas e as pessoas tinham que fazer a forma para aquilo passar por elas, senão aquilo empurrava-as e elas caíam à água. Sabes? Eles só têm que estar na forma certa. Se não conseguem, caem à água ou escolhem uma outra forma. Percebes? Cada macaco no seu galho. E... "Ah, mas eu gosto tanto." Eu percebo. Mas das duas uma, se é para ser elite, ou seja, top cinco do mundo, tens que ser capaz de fazer isto. Se não és capaz de fazer isto, esta classe não é a tua classe, não é o teu "galho". Há outras maneiras de fazer ginástica acrobática ou ginástica ou... que não seja assim. E dar o mesmo tipo de recompensa, não é? Uma pessoa gosta de fazer, pronto, ok. Só que, lá está, há várias formas [adequadas] para cada um. E há pessoas que são mais assim e outras que são mais assado. O difícil é encontrar o seu galho.

SW: Sim. Sim, exato. Eu esgotei as perguntas. Não sei se quererá acrescentar alguma coisa ao que estava a explicar.

LF: Não, não sei. E também não sei o que é que tu precisas ou de que forma é que canalizas a comunhão entre as duas coisas, percebes? Entre a música e a ginástica acrobática, por que ramo estás a levar, se é pela parte da performance, do artista ou ginasta, se é pela parte do treinador, ou do maestro, ou do professor, percebes? Isso também depende um bocadinho. São coisas diferentes. E obviamente aqui falei um bocadinho mais da parte pedagógica ou do professor em si. Eu sei que o ensino da música é muito mais individual que o da, que o da ginástica. A não ser que seja como quando estamos a pensar num maestro, aí é diferente, não tem um grupo que tem de tratar. Por isso, não sei se tiveres mais alguma coisa, alguma pergunta...

SW: Na música de câmara não há o maestro, são pequenos grupos, em que cada um tem um papel individual, em que há uma dependência dos outros papéis, assim à semelhança da acrobática. De certa forma, o professor da música de câmara não tem de, ou não tem como primeira responsabilidade, ensinar aos seus alunos a componente técnica de como tocar. Portanto, quando chegam às aulas de música de câmara, tendencialmente, os alunos já têm alguma proficiência técnica. Nesse sentido, os professores ensinam, normalmente ou idealmente, os alunos a trabalhar em conjunto, a saber ler uma partitura geral (com as partes todas) e a conseguir analisar a sua parte no todo, a conhecer a parte dos outros. Portanto, o trabalho do professor, ou o papel do professor, será um bocadinho a preparação do ensaio e a alimentação de uma imaginação sobre o que fazer no ensaio. Portanto, dar ferramentas para poder fazer isso. Na minha experiência da, tanto numa

como na outra disciplina, tanto o treinador como o professor tinham abordagens diretivas, portanto, o tal faz aquilo, faz a outra coisa, pelo que não se trabalhava a tal autonomia, a tal responsabilização. E o grupo era uma entidade que existia ordenada, portanto com comandos, e para os quais havia uma pessoa que - não havendo a tal questão das idades, ou mesmo havendo alguém com um bocadinho mais de perfeccionismo, ou com um bocadinho mais de vontade de liderança, ou vontade de alguma coisa correr bem -, teria de se chegar à frente para gerir o grupo. O problema era que não havia informação/ensino sobre como gerir o grupo.

LF: Pois.

SW: Portanto, o que eu estou a tentar ter [como] informação, é como é que eu, enquanto professora, consigo chegar a uma disciplina com pequenos grupos e ensinar a estes meninos e meninas e jovens como trabalhar em grupo, como potencializar o trabalho em grupo para conseguirem fazer uma execução da qual fiquem orgulhosos deles mesmos e autonomizá-los. Portanto, não é "atirá-los aos lobos", é dar-lhes estas ferramentas. E para isso eu preciso perceber que ferramentas é que podem ser dadas e de que forma?

LF: Olha, é muito interessante. Acho que uma das coisas que é importante nessa situação, claro – e é como te digo, quando eles são pequeninos, não há hipótese, tem que ser direção. Mas a partir de determinada idade, quinze, dezasseis anos, eu acho que a autonomia é essencial, porque senão, especialmente numa atividade performativa, em que essa pessoa que está lá, digamos, o "autocrático" (...) não vai estar, eles estão atirados aos lobos, literalmente. Portanto, eles têm que se conseguir safar sozinhos, no momento mais importante -, eu acho que [através de] exercícios de coesão de grupo, em que eles se apercebem das forças e das fraquezas de cada um, onde é que eu sou melhor, onde é que o outro é melhor. Essencialmente isto, não é onde é que ele é pior, mas é: ele é melhor aqui, o outro é melhor ali, aquele é melhor aqui... Só é preciso, enquanto professor, encontrar ou criar exercícios onde se vejam os pontos fortes e não se vejam os pontos fracos. E isso é da imaginação do professor. O professor é que tem que criar esses exercícios, eles não existem. Criar exercícios onde aquele pequeno grupo se aperceba: "Eh lá, o João é bom a fazer isto" e a Maria é boa a fazer isto. E, portanto, quando tu sentes que o outro é bom a fazer alguma coisa, tu consegues... como é que eu digo? É uma sensação de conforto, ok? Mas depois, individualmente, é preciso (com eles) ver onde é que eles são menos bons. Não em grupo, mas individualmente. Para que eles trabalhem isso e ganhem outra força. Eles já tinham uma, agora têm duas, porque trabalharam uma delas, e depois três, e depois quatro. E aí o grupo é muito mais forte, todo. É, por exemplo, eu às vezes, se eu tenho uma miúda, que é muito fraquinha, mas que eu a vejo a fazer uma coisa boa, eu disso-- "Olha, olhem a Joana. Oh Joana, ora faz isso!" E ela faz. Até pode ser uma coisa básica, ok? Mas ela faz aquela coisa básica bem. Isto até é simples, ela faz tão bem, por que vocês não conseguem fazer como ela?" E ela fica logo toda satisfeita, ok? Eu não disse mal dos outros, porque aquilo era uma coisa simples, que eles podem fazer, se se esforçarem um bocadinho. Consegui, com isso, que ela queira ser melhor a fazer outra [coisa], porque ela já é boa a fazer essa. E depois eu digo: "Olha, mas agora tens de melhorar aqui, porque não vais passar tempo a fazer isso. O teu mi é perfeito, mas não podes tocar uma peça só em mi, tens de usar outras notas." E, pronto, lá está. Conseguimos uma coisinha mais. E o treino ou o ensino é um somatório de muitas coisinhas. Esses exercícios de coesão são muito engraçados - e não é team building, não tem nada a ver com isso, porque o team building às vezes até é um bocadinho amorfo, assim, uma coisa meio "estrambólica". É mais para as pessoas se divertirem, também é importante - mas neste aspecto de uma atividade performativa, em que eu tenho que confiar no tipo à minha direita, é importante eu saber as forças dele e que se eu falhar, ele me apanha, percebes? Por isso, daí o respeito, a confiança, a disciplina e a consistência. (...) Lá no clube temos uma, digamos assim, a palavra "acro". E no A diz "amizade", no C diz "confiança", no R diz "respeito" e no O diz "organização". E, no fundo, é mais ou menos isso. Se eu pudesse ter outro acrónimo, tinha, mas é ACRO, portanto... Tentei arranjar as palavras mais adaptadas àquilo que eu quero que eles sintam que deve ser. E apesar de o primeiro ser amizade, não é no sentido de eles serem todos amigos, mas é no sentido de eles se respeitarem enquanto pessoas. Serem amigáveis, digamos assim. Eu

não tenho que ser amigo de toda a gente, nem vou, é impossível, não é? Mas vou ser respeitoso, vou ser cordial, vou ser companheiro, vou ajudar se for preciso. E tenho os meus amigos na mesma, mas tenho uma data de colegas que fazem parte da minha equipa e que eu quero o bem deles, e se eles quiserem o meu bem, isto é impressionante. Por isso, pequenas coisas de coesão de grupo como esta, das forças de cada um, de elogios públicos e críticas individuais. Estas coisas é que fortalecem o grupo. Hum.... Sei lá. Imagina, o peso é uma coisa muito sensível. Na acrobática, o peso é uma coisa sensível. Eu não os peso. Sim, eu falo, mas não os peso, nem quero saber. Digo-lhes: "Olha, se tu pesares menos um bocadinho do que o que pesas agora, manténs os mesmos músculos e é mais fácil para ti fazer os exercícios. Se precisares de ajuda, temos um nutricionista que te ajuda". Daí ele vai procurar o nutricionista. Não sou eu que vou dizer que não podes comer ou tens que comer. Só quero que eles percebam que o peso é uma coisa importante e que, se eu mantiver a minha massa muscular e desaparecer alguma da minha gordura, eu tenho mais força relativa, aguento melhor o meu peso, logo, vou me sentir melhor. E isto é uma espiral positiva, porque sinto-me melhor, faço mais. Faço mais, sinto-me melhor. Sinto-me melhor, faço mais. E andamos sempre assim. E o contrário também se verifica, não é? Se eu estiver a empurrá-los para baixo e eles fazem menos. Fazem menos, ficam piores. Ficam piores, não querem mostrar, logo fazem menos. E é, é tal e qual... Às vezes é preciso fazer uma crítica, tento que a crítica não seja para o grupo. Não vou estar a criticar uma miúda de quinze anos, altamente sensível (porque todas as adolescentes com quinze anos o são), em frente a um grupo. Se eu tenho alguma coisa para lhe dizer, se for técnico, não é uma crítica, é uma correção. Mas uma crítica é: "não gostei da maneira como agiste com.…". Ok? Não vou dizer isto em frente ao grupo. Vou falar com ela, dizer que achei que ela não agiu bem. (...) ela vai ficar satisfeita, porque eu tive um tratamento cuidado com ela. E, portanto, ela vai tentar fazer melhor da próxima vez. Vai tentar não agir da mesma maneira. E isso vai logo ajudar o grupo todo.

SW: Uhum! Eu aproveitava só para perguntar um bocadinho, em relação às normas de comportamento dos mais pequeninos, tendencialmente, não se pode confiar que todos terão tido o mesmo tipo de educação em casa e que as coisas são tão óbvias... pronto, como nos são enquanto adultos responsáveis, não é? Existe algum momento em que é explicitado, ou aos pais ou aos ginastas, o que é que é que é esperado deles a nível de comportamento?

LF: Não. Não, porque, digamos, a conduta dentro do ginásio é uma coisa que é aprendida desde pequenino. Ninguém cai lá com catorze anos ou quinze anos ou dezasseis. Se cai, percebe imediatamente, por osmose, como é que as coisas funcionam. Nunca tivemos de explicar numa conduta de comportamento, quer dizer, sei lá. Os rapazes, por exemplo, entre os dez e os quinze anos, são um terror, só fazem disparates, só fazem asneiras, faz parte, não é? Entopem sanitas, fazem coisas absolutamente.... Escrevem nas paredes. E a gente sabe quem eles são, mas... Nós também sabemos que é assim. Se é uma conduta no sentido de danificar propositadamente material, isso aí não, nunca aconteceu, mas fazer palermices da adolescência, quer dizer, são palermices da adolescência, não é? Responsabilizamo-los se soubermos, mas acho que nunca tivemos nenhum problema de má conduta pessoal, de relacionamento, As pessoas tão lá porque querem e pagam dinheiro para lá estar, não é gracioso. Eles não tão lá de graça, não é obrigatório. Eu já tive problemas de, de comportamento.... Eu agora estou a pensar. Eu já tirei ginastas do treino, ok? E com alguma mágoa, mas não podia tê-los lá com aquele tipo de comportamento. Apesar de perceber que aquela altura da vida não estava a ser fácil e houve ali uma explosão.... Compreendo tudo, mas não é aceitável. Muito menos em frente a crianças, não é aceitável. Por isso tens que sair. Amanhã falamos. Já aconteceu. Há alguns anos já aconteceu. Felizmente não acontece há muito tempo. Mas lembro-me disso ter acontecido. E acontece mais até com miúdos mais velhos. Que estão a passar por pressões externas, estão na faculdade, os exames estão uma porcaria e a prova também não está a ir bem... e qualquer coisa e há ali uma explosão. Sabes, porque a pessoa não é assim, não é? Mas houve ali aquilo. Calma, às vezes nós até não nos apercebemos que está a haver um problema por trás e isso ajuda-nos a perceber, não é? Sei lá,

dessa vez que me estou a lembrar, os pais estavam-se a separar e nós não sabíamos. Também não temos de saber tudo, mas ajudar-nos-ia a dar os feedbacks mais corretos. Ao falar com ela depois, ela contou-me (pediu para não dizer a ninguém) e eu disse: "eu percebo perfeitamente, percebo isso, aceito, mesmo, mas, o que tu fizeste não é na mesma aceitável, muito menos em frente a crianças que te têm como exemplo, porque tu és das mais velhas. Portanto, amanhã vais chegar - hoje não, hoje já não entras – enfim, amanhã vais chegar e falas. Dizes: "olhe peço desculpa por ontem, ando com alguns problemas e fiz uma coisa que não devia fazer", pronto. E é isso, faz parte. Exato. Mas comportamento, só isso.

SW: Ok, ok. Lourenço, eu só posso mesmo agradecer. Estou mesmo muitíssimo grata, estou a aprender imenso neste processo e...

LF: Transcrever isto é que vai ser difícil.

SW: Sim, mas vai ser muito bom.

LF: Pronto, depois-depois se precisares de mais alguma coisa, diz-me, está bem?

SW: Obrigada.

LF: Boa sorte bom trabalho. Depois mandas-me uma cópia.

SW: Sim, mal eu tenha a transcrição feita, envio e poderá fazer...

LF: Tudo bem: a transcrição, as coisas são… não preciso que me envies. Está tudo bem! Eu quero é uma cópia do trabalho final, está bem?

SW: Sem dúvida. Muito obrigada, tudo de bom.

LF: Bom fim de semana, boa sexta-feira. Tchau, obrigado.

J. Entrevista a Mariana Vieira

Às 10h do dia 19/06/2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

Sofia Weffort: Não sei se teve a oportunidade de ver o documento do consentimento informado…

Mariana Vieira: Sim, eu vi tudo na diagonal, mas sim, não há problema, não te preocupes.

SW: Ok, portanto só para confirmar, eu vou gravar o áudio desta reunião para efeitos de transcrição, portanto, com o seu consentimento…

MV: Sim, sem problema.

SW: Quando terminar a defesa estas gravações serão destruídas, portanto também não ficarei com isto *ad aeternum*.

MV: Ok!

SW: Então, talvez, para começar, pedia-lhe para contextualizar um pouco a sua experiência e o seu trajeto na ginástica acrobática.

MV: Ok, então eu comecei como atleta de ginástica acrobática tinha 8 anos, se não me engano. Na escola onde eu estudava, o Colégio Moderno, tinha um clube de ginástica acrobática que funcionava a seguir às aulas – a Associação dos Antigos Alunos do Colégio Moderno. Isto foi mais ou menos em 89 [ano 1989], 90 [ano 1990] acho eu. Em 91 [ano 1991] fomos à Gymnaestrada, em Amsterdão. Da ginástica do colégio fui para o Sporting [Sporting Clube de Portugal] na altura. Estive lá até 96 [1996]. Depois, nessa altura, fui volante de Par Feminino e Par Misto. Depois fomos para Queluz, para o Clube Atlético de Queluz – nessa altura já era base. Fui sempre base de trios. Estive no Queluz [CAQ] até 2000, se não me engano. Depois, tive um ano de paragem; depois, fui para o Ginásio Clube Português. Estive no Ginásio Clube Português e acabei lá a carreira de ginasta em 2004. E depois fiquei lá como treinadora até 2007. Depois, tive outra vez um ano de paragem e comecei um clube novo no Parque das Nações: o Clube Parque das Nações, em 2009, que, depois em 2017, se transformou em Associação Desportiva Parque das Nações, que é onde estou agora. E pronto, é isso, assim, resumidamente.

SW: Obrigada! Então, talvez vamos já "de cabeça" para as perguntas. No caso da música de câmara – como sabe, esta investigação faz os paralelos entre uma área [Música] e outra [a Ginástica Acrobática]. Utiliza-se a expressão "professor" para denominar, na língua portuguesa, quem orienta o grupo. A expressão anglófona, todavia, é "coach", ou seja, treinador, sendo as aulas de música de câmara sessões de "coaching". Acha que as duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado? E porquê?

MV: Se eu pensar no sentido mais... mais "vulgar" das palavras, eu acho que "professor" é sempre associado a algo mais teórico e que "treinador" assume já uma questão mais prática de performance. Por outro lado, eu sou professora de Educação Física e sou treinadora de Ginástica. E, apesar de serem diferentes – são diferentes pelas atividades e pela intensidade e carga das atividades –, mas não muito… como é que eu hei de dizer… As duas funções são acompanhar uma prática, orientar uma prática. Lá está. Portanto, no sentido mais lato, se calhar, um professor é "mais teórico", mas um professor de educação física também é um professor de prática. E, portanto, para mim são muito cambiáveis as expressões, precisamente por ter essas duas vertentes muito parecidas.

SW: Obrigada. Ok, então: a ACRO, portanto a [Ginástica] Acrobática, enquanto atividade competitiva, define regras para apresentação e conduta dos ginastas, treinadores e juízes em contexto da competição – ou seja, o código de pontos e outros documentos. No contexto dos

treinos, quais considera serem as regras mais importantes para o bom funcionamento de um grupo?

MV: De um "grupo-grupo" [grupo de trabalho/par, trio ou quadra] ou de um grupo de classe?

SW: Os dois. Portanto, o trabalho [investigação presente] aqui foca-se nos pequenos grupos, portanto, seria "grupo a grupo", mas é um *insight* valioso, também, a comparação para a classe.

MV: Bom, o que eu acho muito importante, em qualquer prática, é a definição de regras que sejam aplicadas a todos. É o mais importante. Portanto, acho que o carácter mais importante das regras é de facto serem aplicadas a todos e serem justas e iguais para todos. As regras que eu considero importantes: comportamento, obviamente, disciplina e cumprir o que é pedido ou o que está determinado fazer em conjunto. Horários, super importante, e regras, num ponto de vista mais social: regras de comunicação e de conduta uns com os outros, e de respeito uns com os outros. É o que é mais importante no ginásio.

SW: Poderia elaborar um bocadinho nesta questão das regras de comunicação?

MV: Uma das coisas que eu costumo dizer… antes, na comunicação uns com os outros… até porque temos pessoas, como também diz na orientação da entrevista, nós na acrobática temos pessoas com maturidades muito diferentes e que comunicam uns com os outros com papéis diferentes entre eles. Eu costumo dizer "antes de falar, é muito importante entender: é importante? É construtivo? É útil, o que vais dizer? Útil para a equipa, útil para o grupo (neste caso)? Se não for, vamos repensar se a comunicação é de facto necessária". Portanto, há um respeito pelo outro que tem de ser aplicado na comunicação com os outros, seja entre eles, seja com o treinador, e até entre pais e ginastas, e pais e treinadores. E entender que a comunicação tem "o outro", ou seja, o recetor. [Entender] Se [o recetor] está em condições e se é útil [o que se quer dizer], se vai ouvir.

SW: Ok, obrigada. Lá está, enquanto atividade social, que a Acrobática é, como é que são explicitadas estas regras e normas de comportamento, no contexto dos treinos?

MV: Não temos propriamente… estás a falar mesmo do modo [de explicitar]?

SW: Sim.

MV: Eu acho que isto é um acompanhamento diário que vai… como é que eu hei de dizer… as normas de conduta de cada um vão surgindo, ao longo do tempo, por tentativa e erro, e por as pessoas se conhecerem. Em termos de regras, falemos de regras de "entrada". Nós costumamos dizer "antes de fazer, pede". Isto em relação a atleta e treinador, ok? "Antes de fazer, pede". "Posso ir beber água? Posso ir à casa de banho?". Há uma noção de, primeiro, pedir. Depois, é claro que as regras, ficando conhecidas e toda a gente cumprindo o seu lado, a coisa fica mais fluida, não fica tão... Mas assim, em termos de "entrada" num registo… imagina, um pequenino que entra no ginásio pela primeira vez, é explicado ao pai, é explicado à criança "se queres ir à casa de banho, pedes", "se houver alguma coisa que tiveres receio de fazer ou que não estiveres confortável, diz", "se não entenderes alguma coisa, se estiveres com medo ou qualquer coisa, pergunta". Portanto, isto são as regras explicadas à entrada, mas nada muito forte do que isso. Ou seja, não há uma espécie de código de conduta explícito, um contrato assinado, nada disso. São regras só básicas de entrada para o registo de treino.

SW: Então, é um bocadinho mais implícito e regulado de acordo com o comportamento depois de cada um…

MV: Sim, e, normalmente, é explícito no momento de entrada numa classe – com as regras específicas de cada classe. [As regras] São explicadas verbalmente aos ginastas e nós temos, imagina, um e-mail que explica as regras de funcionamento de cada classe e que é enviado aos pais, cada vez que um ginasta entra na classe. [O e-mail inclui] As regras de funcionamento da classe: como é que são os treinos durante o ano, os horários, quando é que são as férias, os

horários durante as férias que alteram, as regras burocráticas, as coisas de pagamentos, e etc., também estão explícitas nesse momento, as questões de, sei lá, lesões e atestados e etc. Portanto, há assim umas regras de funcionamento que são enviadas aos pais. Com eles [os ginastas], é mais à medida que vai acontecendo, vamos explicando e vamos procedendo.

SW: Ok, ok. Obrigada. Já estava a começar a entrar um bocadinho nesta pergunta. Chegámos a ela então: na acrobática, os ginastas têm papéis definidos e distintos de base, base intermédio/base intermédia e volante. Além disso, como esses papéis surgem de diferenças físicas, muitas vezes associadas a diferenças de idade, os grupos podem incluir pessoas com níveis de maturidade e em fase de desenvolvimento distintos. Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os ginastas e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?

MV: Normalmente, por uma questão mesmo de maturidade… acima de tudo, mais a ver com a idade, o gestor do grupo, normalmente, é o base. Quando são dois bases, entre os dois bases, normalmente, o base mais velho é o gestor do grupo no sentido de… imagina, mesmo em termos práticos, precisamos de falar de alguma coisa e não vamos [os treinadores] falar com a classe inteira, peço para virem os bases ter comigo, explico o que se vai passar e os bases transmitem ao grupo. Com algumas coisas que sejam mais simples, isto acontece, frequentemente. Há um papel de líder, do base, no grupo, sim, que é explícito no ginásio. Há esse papel preponderante do base – um "mini treinador" –, essencialmente associado à idade, não necessariamente por ser maior, mas… sim, acaba por ser maior e mais pesado… mas, essencialmente, por causa de maturidade. Mesmo para explicar alguma coisa que vamos fazer… dizer "vamos fazer isto, isto e isto"; os pequeninos, se calhar, não decoram tão facilmente ou não entendem tão facilmente. O base acaba por ter sempre esse papel de líder.

SW: Ok. De que forma o estabelecimento destas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?

MV: Imagina… muitas vezes é complicado… enquanto os volantes são mais pequeninos ou quando a diferença de idades é mais marcada, é mais fácil. Mas também acontece, muito frequentemente, volantes e bases terem a mesma idade, e, realmente, só a diferença física é que determina que um seja base e outro seja volante. Mas, nas dinâmicas de acrobática, normalmente – mas isto por experiência própria, não digo que seja assim – não tem um resultado muito bom ser o volante o líder do grupo. Há também uma dinâmica de poder implícita – isso não é transmitido –, uma dependência do volante de ser atirado e agarrado pelo base… ou seja, isso cria uma dinâmica de poder entre eles… natural. Desculpa, não me lembro da pergunta especificamente…

SW: De que forma o estabelecimento dessas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?

MV: Eu acho que, cumprindo essa dinâmica de poder entre os dois, as coisas são mais claras e mais simples entre todos. Quando essa dinâmica é alterada por alguma razão, é necessário ajustar. Não quero dizer que não funcione, é necessário ajustar: é necessário ajustar comportamentos, atitudes entre eles e entre nós e eles, mas o melhor é mesmo que a dinâmica seja similar entre todos.

SW: Estava a dizer [falar sobre as relações] entre treinador-ginasta e entre ginastas e ginastas…. Enquanto treinadora, como gere o papel de liderança que tem, enquanto treinador, em conjunção com essas relações hierárquicas?

MV: Se chamássemos uma espécie de pirâmide em termos de hierarquia, de tomada de decisão: sim, é volante-base-treinador [volante com menos poder, treinador com mais poder]. Está estabelecida assim a hierarquia. Funcionamos muito assim. Como é que isso é feito? Lá está, muitas vezes, em questões práticas, quer chamo volantes para aqui para fazer determinado trabalho, como [chamo] bases para aqui para fazer determinado trabalho, como chamo bases como

representantes do grupo (e dizer “os grupos vão fazer isto”), como chamo o grupo inteiro para fazer determinado trabalho… mas, sim, a pirâmide será volante-base-treinadora.

SW: Isto é um bocadinho mais específico para momentos de início da época e assim… na sua experiência, que critérios utiliza para a formação dos grupos?

MV: Bem, vários. Há os critérios que são impostos pela própria modalidade, e os [critérios] óbvios. Portanto: a idade e a altura, isso são condicionantes da própria modalidade – os escalões são determinados pela idade dos ginastas; portanto, isso é um dos critérios mais determinantes, mais limitativo na formação dos grupos. A altura também, porque temos penalizações de diferença de altura e penalizações de maturidade – de diferenças de maturidade –, é o segundo ponto. E, portanto, esses dois critérios existem. O peso, também, é determinante, porque o volante é carga para o base e, portanto, isso tem que estar ajustado e tem que ser funcional. Os horários de cada um… [Os ginastas] Podem ter muita compatibilidade noutras questões, mas se os horários escolares forem incompatíveis, se calhar é melhor tomar outra opção, ainda que temporária. E temos questões sociais: como é que trabalham, qual é a forma de trabalhar de cada um, se são cumpridores ou não (cada um deles com calendário, com horários). E essas questões também são tidas em conta na formação dos grupos.

SW: Ok. Isto aqui também segue um bocadinho esta ideia. A época gímnica costuma ter cerca de um ano. Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos ginastas e gestão do grupo?

MV: Sim. Os treinadores fazem planeamentos plurianuais, que podem ou não transmitir aos ginastas – muitos deles [ginastas] acabam por não ter, a dada altura, muita maturidade ainda para entender planeamentos plurianuais, mas entendem que há, pelo menos, um plano de progressão (que pode ser, ou não, com o grupo [com] que estão no momento e etc.). Mas também não têm muita maturidade – os mais novos – para entender o processo de evolução. Para os ginastas mais velhos é um bocadinho diferente: eles já têm noção do ponto em questão no plano de progressão e o que é que podem fazer no ano seguinte ou nos três anos seguintes. É diferente. Num ano, muitas vezes, mais pelos pais do que pelos próprios ginastas, pode haver, nas fases iniciais de treino… não com os ginastas mais velhos… aquela ideia de que as decisões são tomadas ano a ano – que não é, propriamente, como nós fazemos, treinadores. Eu gosto de assumir sempre, nos planeamentos, que os ginastas continuam sempre a prática, ou seja, fazer um planeamento para os ginastas até determinada idade. Naturalmente, pensar na idade de sénior e, depois, no tempo de sénior, o que fazer no tempo de sénior e como chegar lá. Nem sempre os ginastas chegam a esses patamares que definimos, mas, muitas vezes, para os pais (particularmente dos mais novos), a ideia deles é ano a ano. Sim. Para os treinadores, não.

SW: Nesse sentido, o que estava a dizer tem a ver com o progresso individual do ginasta a nível de habilidades, *skills*?

MV: Exatamente. Nós temos um plano de progressão no clube: o que é que é suposto estar a fazer com determinada idade, seja base ou seja volante, o que é que é suposto estar a fazer... e vamos seguindo esse plano tendo em conta um resultado final, em sénior, que seja de sucesso. Os pais pensam época a época. Os pais, os [ginastas] mais novos… atenção, não estou a falar de ginastas seniores, mas nos ginastas mais novos… os pais ainda pensam muito ano a ano. “Como é que a ginástica se integra com a escola, com a natação, com o violino, com o que for?”.

SW: Exato… Na acrobática, o tempo de atividade em que os membros de um grupo participam tende a ser supervisionado, havendo maior ou menor presença do treinador de acordo com as necessidades do grupo e da gestão do tempo de treino da classe. Qual é a sua opinião sobre a necessidade de autonomia dos grupos de acrobática?

MV: O trabalho que eu faço com os meus ginastas procuro sempre que haja uma independência do grupo – essa autonomia que falas – que eles consigam entender e aplicar todos os princípios de treino. Ou seja: progressivamente, ao longo do tempo, vão ganhando cada vez mais essa

autonomia. É um processo e temos vários... aplico várias formas de treino, de organização de treino. Nalgumas partes por comando, ou seja, eu a dizer, eles a fazer, noutras partes com folhas que dizem o trabalho que é para fazer, (...) eles [com] independência a gerir. Eu dou um limite temporal (começa a esta hora, acaba a esta), mas eles conseguem gerir, outras vezes são circuitos. Depende muito do grau de atenção que eu quero ter a determinados exercícios que estão nessas atividades, mas essencialmente alterno muitos estilos de organização durante o treino e durante a época (ou por comando ou por circuito, ou por percurso ou por folha), raramente é absolutamente independente: tem sempre uma indicação; os ginastas não gerem o que fazem no treino independente - no meu caso!

SW: ... além da questão do perigo de alguns exercícios que realmente precisam da supervisão direta...

MV: exatamente. Mas lá está, aí depende muito. Acontece, por exemplo, quando estão a treinar por folha: têm de fazer x vezes este elemento, x vezes este elemento. E depois, algum que eu quero que façam com ajuda, antes de fazerem sozinhos, por exemplo, eu escrevo lá com ajuda. Depois fazem sem ajuda. Mesmo que não esteja escrito, quando precisarem de ajuda, pedem. Se precisarem, por alguma razão, pedem ajuda. Nalguns está mesmo indicado. Lá está, o próprio estilo de organização, que uso, já contempla se é necessária ajuda ou não.

SW: Ok... Nesse sentido também fica - não sei se a expressão há pouco foi “mini treinador” - fica responsável pelo processo, não é?... De certa forma já respondeu à pergunta seguinte que é: de que forma costuma promover a autonomia dos grupos com que trabalha. É com os circuitos, com as folhas...

MV: Imaginando... se calhar os ginastas mais novos ainda não têm a disciplina de conseguir fazer as coisas no tempo que é necessário, da forma que é necessário, eu se calhar faço muito trabalho por comando: “vamos, subiu, começa. [Contando] e um e...”qualquer coisa; seja em grupo, seja individual. Se calhar noutros ginastas que já têm independência, olha, quero que sejam três vezes dez repetições descansa/ três vezes dez repetições descansa/três vezes dez repetições... fazem isto e quando fizeram isto trocam com o segundo elemento. Eles já têm autonomia para fazer isto seguido, com correções entre eles... se houver alguma questão que surja, eles podem vir falar, obviamente: “olha, passa-se isto passa-se isto, fazemos assim...”, mas já conseguem gerir. Normalmente é um base, lá está, que vem dizer: "olha, está a sair sempre atrás, este não está a correr...”. “Ok, então anda cá, vamos ali, vamos ver, vamos resolver”, ou então “segue, já vamos passar para outra coisa”. Nos mais pequenos, se calhar tem que ser acompanhado, se calhar se eu disser para fazerem dez estafas, se eu deixar correr, se calhar demoram um quarto de hora. Os ginastas mais velhos não, os ginastas mais velhos conseguem gerir isso melhor.

SW: Ok! Então, na acrobática, assim como na música de câmara, a performance ocorre sem a participação direta do treinador. Apenas os ginastas se apresentam no praticável. Todavia, a maior parte da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do treinador. Como descreveria o papel de liderança do treinador, ao longo do processo de preparação da performance e até ao momento pós performance?

MV: Bem, isso é complicado!

SW: Desculpe!!

MV: Isto em [situação de] prova?

SW: Um bocadinho [saber] como é que vai evoluindo, desde o momento da preparação em ginásio até ao momento de... nós na música falamos de ensaios de colocação, serão [equivalentes aos] treinos de pódio, até à performance e a seguir.

MV: Pronto, regra geral, vamos afastar um bocadinho da prova: o que eu procuro fazer é nos tempos mais próximos da prova, há sempre uma baixa de carga para facilitar o momento de prova. Mas

nessa baixa de carga também é a altura em que, imagina, eu marco um treino que é de *maillot* [fato específico para apresentação]; marco um treino que é uma prova de controle, em que chamo juízes mesmo para pontuar; e faço muito em treino, por exemplo, fazer um esquema em que, no início quando começamos a fazer (antes da baixa de carga) muitos esquemas, o esquema é muito acompanhado; eu falo muito durante o esquema, por cima da música; dou indicações-chave para determinado elemento ou para determinada parte do esquema. Nalgumas partes do mesmo [dou] ajuda física... é muito acompanhado. E a ideia é ir libertando esse acompanhamento para ficar sem eu ter que falar durante o exercício nada, mesmo eles não falarem durante o exercício. E depois, no final do exercício, ir então às correções: "aconteceu isto, aconteceu isto, aconteceu isto, vamos repetir...", ou seja, é um processo progressivo de ir largando o feedback e a presença do treinador. Na prova, normalmente, já em processo de prova, eles já estão - tudo correndo bem -, já estão independentes e, tirando uma ou outra presença física que é necessária, de algum exercício (seja técnico, propriamente dito, seja alguma coisa de flexibilidade, precisa da presença do treinador), é mais uma presença de gestão de emoções, ou seja, de ajudar na gestão, no controle emocional durante o dia da prova e durante o período de aquecimento, e no pré-prova. No pós-prova, uma análise rápida do que aconteceu e umas indicações para o futuro, sempre pensando no processo dos ginastas e não só na performance propriamente dita que acabou de acontecer.

SW: Certo. Eu tive aqui só uma curiosidade, isto é um bocadinho uma pergunta de parêntesis: Utilizam gravações por exemplo, para os ginastas se poderem ver; têm espelhos; fazem muitas rodagens também com eles a poder ver a sua própria performance?

MV: Eu sempre que começo, por exemplo, uma coreografia nova a coreografia é sempre feita de frente para o espelho. Fazemos sempre a coreografia. Quando estamos a criar mesmo a coreografia, estamos a fazer, estamos de frente para o espelho, eles vêem-se. Quando estamos a explicar os movimentos e mesmo quando estamos a trabalhar a expressão, estamos de frente para o espelho. Depois, quando começam a treinar o esquema propriamente dito, já com os elementos e etc., a partir do momento que a coreografia já está adquirida, viramos o esquema ao contrário (de costas para o espelho), para se habituarem a fazer sem esse feedback, sem essa informação que normalmente não têm. Portanto, por exemplo, pequenas coisas de sintonia, que de frente para o espelho é muito fácil basta olhar e ver se eles vão começar. Depois, se chegam à prova e não têm esse feedback que costumam ter, é uma coisa que eles se estranham. Portanto, isso é uma coisa que nós fazemos cedo, viramos o esquema de costas para o espelho. Mesmo assim ainda há... não consigo tapar os espelhos, não é? Mas mesmo assim, ainda há alguma informação. Bem longe da prova o esquema já está virado de costas, para se habituarem a não ter essa informação.

SW: Ok ok. Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão? Eu aqui estou a falar em primeiro da coesão do grupo, não tanto a coesão em performance. As duas são valiosas.

MV: Essencialmente assim. o que eu acho mais importante é estabelecer uma relação de confiança. É muito importante o volante confiar no base e é muito importante o base apoiar o volante. Apoiar não [só] no sentido físico, mas entender [o volante]. São papéis diferentes, são responsabilidades diferentes, e eles têm que encarnar o papel, independentemente de todas as influências externas, de tudo. O que eu acho mais importante nos grupos é a confiança (um no outro) e os objetivos alinhados (...) e a conduta alinhada. E isso é o que demora, muitas vezes, muito tempo, [é] o que não resulta nos grupos: terem formas de encarar trabalho diferentes, terem objetivos - não os objetivos falados! -, os objetivos verdadeiros, objetivos diferentes. É muito difícil um grupo trabalhar assim. Tem que estar alinhado em objetivos e conduta. E a confiança um no outro, o apoio um no outro, é muito importante.

SW: De que forma é que promove esta esta confiança? Pode não ser óbvio para um ginasta mais velho a forma de fazer isto. Como é que ajuda?

MV: Eu intervenho várias vezes durante o treino, ou seja, o meu feedback não é só técnico. Não é só "está à frente, está atrás, está em cima, está dobrado, está esticado ou tem falta de tempo"… o meu feedback também é muito no sentido de, por exemplo em relação a um base dizer é muito fácil

um base focar-se [em relação ao desempenho do volante] “ele está sempre a sair atrás, ele está sempre atrás”. Imagina que estou a corrigir e, de facto, está atrás: vamos pôr o peso mais em cima, [ou] qualquer coisa do género. Depois o volante vai “ao sítio” [consegue corrigir], de facto, e eu digo: “agora é importante reforçar, agora é importante dizer que já não foi atrás; reforçar, dar apoio positivo, reforço positivo duma coisa que estavas a querer que acontecesse. Tens que dar isso, agora está no sítio!” Portanto, não é só dizer quando não está bem, é muito importante reforçar quando está bem. Com o volante, muitas vezes a informação [a transmitir] é: “estás a procurar o base na receção. Faz o teu trabalho, ele faz o seu. Confia, ele está lá, ele aparece”. Ou seja, muitas vezes, ou é o próprio base que dá essa informação ao volante ou, se eu vejo que não aparece essa informação, “entro” [intervenho] e explico: “tem calma, confia, tu fazes o teu trabalho ele faz o dele, ele está lá! Temos que confiar, temos que gostar, não tentes fazer o trabalho de outra pessoa, faz o teu”. E esta dinâmica é muito falada em treino.

SW: Ok, ok. Agora um bocadinho paralelo... Que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos da acrobática?

MV: Depende muito das idades, depende muito dos escalões em que eles estão. Os ginastas seniores, os mais velhos, acabam por ter um circuito competitivo intenso e o próprio circuito e o tempo de prática que eles já trazem para trás já é a motivação para a prática. Nos mais novos, nem sempre [é] pelo circuito competitivo, até porque não há assim tantas competições. Também acontece muito [a motivação passar pelo] treino de elementos novos, o treino de novas *skills*, sejam individuais, sejam de grupo; dinâmicas de programar pequenos estágios, pequenos momentos de diversão, dormidas no ginásio, jantares... qualquer coisa [que estimule a] dinâmica de grupo, que nem sempre tenha só ginástica para os manter envolvidos, não só na progressão, no processo técnico, diga-se assim. Portanto, promover pequenos eventos ao longo do ano, ou ao longo da época, porque a competição em si acaba por ser sempre motivante para todos. Assim, tecnicamente, eu diria que é [o] circuito competitivo, elementos novos e etc. Socialmente, promover pequenos eventos, pequenas ações de dinâmica de grupo, essencialmente.

SW: Nesse sentido, fiquei com a ideia de que os mais crescidos, como têm uma época mais preenchida, os objetivos deles terão de ser mais longos, mais de longo prazo, e os mais pequeninos com objetivos pequeninos.

MV: Não, não necessariamente! Porque os mais pequeninos também sonham ser campeões do mundo. E isso também é uma motivação. Estou só a dizer, em termos de motivação, para manter os ginastas motivados, um ginasta sénior é um ginasta que já tem... - como é que eu ia dizer? - a vida adaptada ao treino. Ou seja, a motivação normalmente não é um problema, é uma pessoa que já está habituada, já se [auto] motiva, digamos assim. Não estou a dizer que não tem o que fazer, mas que já se motiva a estar presente e sabe o que o move. Sabe muito bem o que o move. Às vezes os ginastas mais novos é que não sabem tão bem e, não havendo calendário competitivo mais preenchido, às vezes os pequenos, que não vêem outras motivações, precisam de determinadas ações para motivar; basicamente para orientar a vontade de fazer mais e melhor.

SW: Ok, ok. Acho que já percebi melhor. Pronto, de certa forma já estava a responder a esta pergunta. De que forma promove a motivação intrínseca dos grupos que orienta? Já estava a dizer um bocado, especialmente para os mais crescidos, que eles já têm isso para eles muito claro. Portanto, das perguntas definidas terminamos assim então. Eu fiquei só com três duvidazinhas que queria esclarecer: estava a falar, na parte da coesão, que uma dificuldade é os objetivos, portanto a dimensão da tarefa dos ginastas, poderem ser divergentes e isso ser uma dificuldade.

MV: Não a tarefa, mas a forma como encaram o treino e as exigências do treino, pode não ser a mesma. Pode não ser e, frequentemente, não é a mesma. Mas se estiverem alinhadas, se estiverem a contribuir para o mesmo lado, a coisa funciona. E muitas vezes as formas de estar, que também é uma coisa que depois vemos na seleção dos grupos: as formas de estar que não são parecidas não promovem o próprio trabalho do outro. Ou seja, tentamos ao máximo que esse grupo funcione,

mas muitas vezes podemos pensar “ok, não está a funcionar. Há aqui um choque de personalidade, de forma de estar, que não está a funcionar e se calhar temos de reajustar”. Algumas coisas são resolvidas a enfrentar, outras coisas temos mesmo que assumir “Ok, não está a resultar e temos de trocar”, porque há pessoas que encaram de forma diferente. Eu acompanho a seleção de alto rendimento, mas eu também acompanho o treino da divisão base. Portanto, são pessoas que têm formas de estar muito diferentes. Eu tenho ginastas que sabem o que querem, que pensam “um dia quero ser da seleção” e são muito novos, já entendem e querem trabalhar. E tenho ginastas que querem ir de férias quatro vezes ao ano. Portanto, essas pessoas fazerem grupos juntas [torna-se] complicado. Ou seja, se fosse fácil era ok: [juntava-se] aqueles todos que têm aquela idade, e aqueles todos que têm aqueles horários na escola, aqueles todos que vão de férias quase sempre juntos, ficam juntos, pronto, não há problema. Mas nem sempre é assim, não funciona assim. Temos de ir gerindo as coisas.

SW: E essa gestão, o enfrentar que estava a referir, como é que o costuma fazer enquanto treinadora?

MV: Temos de fazer pequenas adaptações. Quando a complicação (às vezes nem sempre é uma questão de personalidade!) [é], imagina, um horário escolar (que afeta mesmo): esta época tivemos um caso de um grupo que tinha idades, alturas, pesos, formas de estar [em] tudo compatíveis. Mas, de facto, [tínhamos] o horário escolar do base a terminar às sete [19 horas], três vezes durante a semana. Tentámos mudar a data da folga para um dia [em] que o horário dele seja mais positivo: não posso baixar [atrasar o início] a hora do treino, mas nos dias que ele de facto consegue estar a horas, conseguia subir a hora do treino se ela [a volante] também tivesse disponibilidade para isso. Poranto, o enfrentar, neste caso das horas, é tentar gerir (...) o horário do treino e tentar alterar para conseguirmos funcionar. Depende de cada situação. Lá está, (...) se eu tiver um ginasta [base] que às segundas, quartas e sextas sai às sete e o volante às terças e quintas sai às sete, se calhar não consigo pô-los juntos. Ou então ponho-os juntos e mudo os objetivos em vez de mudar o horário (mudo os objetivos e é um ano diferente), depende muito.

SW: Há um bocadinho, também na questão da preparação, do processo longo da preparação, referiu a gestão emocional em dias de prova. Pode elaborar um bocadinho sobre isso?

MV: Bom, eu para os pequeninos eu costumo usar, eu chamo-lhe a fábrica dos 100 homenzinhos, para os mais pequenos. Então, o que eu lhes costumo dizer é, imagina que tu tens 100 trabalhadores dentro de ti, 100 funcionários. Toda a gente cá dentro está a trabalhar para tu fazeres as coisas que fazes, para beberes água, para andares, para treinares, para tudo. Tens 100 homenzinhos dentro de ti que estão a trabalhar para te fazer funcionar. Em dia de prova há 20 homenzinhos que ficam doidos: não fazem nada do que suposto fazer, é como se estivessem doentes! Ficam doidos, não fazem nada. Fogem, gritam, andam com os cabelos no ar, atrapalham os outros, não fazem nada. 20! E tu não sabes quem são esses 20. Não sabes quais são os 20 que vão perder a cabeça no dia de prova. Então o que tu fazes... tu no dia de prova vais ficar só com 80 homens para fazer tudo o que tu costumas fazer. Então o que nós fazemos no treino é metermos os 100 homens a trabalhar o dobro do que é preciso. E assim 100 homenzinhos fazem o trabalho de 200. Quando 20 perdem a cabeça, os outros 80 têm todos capacidade de garantir o trabalho de 100 homens. Até mais. E então o que nós fazemos é (portanto isto é uma maneira infantil de explicar às crianças), o princípio de [que] o treino é muito mais difícil (e isto eu passo desde o início do treino), é muito mais difícil do que a prova. É muito mais exigente fisicamente. Para quê? Para que no dia de prova seja fácil. para que pelo menos fisicamente o dia de prova seja fácil porque, lá está, a gestão emocional com o stress, com os nervos, com a pressão, há uma parte do nosso organismo que vai estar preocupada com isso. Há uma parte do nosso organismo que vai estar preocupada com os nervos e cada um tem: para uns é os juízes, para outros é o público, para outros é o silêncio, para outros é o barulho... qualquer coisa da situação da competição que vai fazer com que uma parte do nosso corpo esteja dedicada a isso e não dedicada ao que nós temos que fazer. E durante o dia a gestão... Então, essa gestão emocional durante o dia, muitas vezes em competição, [com] o stress, por isto ou por aquilo, é muito fácil, mais fácil perder o foco. E lá está, nós como treinadores estamos ali para recordar,

para aproximar ao processo de treino, garantir que se mantém o foco, que não perdem a cabeça, que não entram em stress. E portanto, essa gestão emocional é super importante desde o início do dia, na realidade. Mas normalmente não estamos com eles, a não ser quando é assim, provas internacionais [como as que estão a decorrer durante a realização desta entrevista], aí estamos e conseguimos acompanhar o dia todo. Muitas vezes em competição com os mais pequeninos, aparece-me uma criança (ao pé de mim) que teve os pais o dia todo a perguntar "estás nervoso? Estás com medo? Mas tens medo de fazer aquela figura [acrobática]?" com todo o carinho que pode haver por trás, cria uma preocupação exagerada e chega-me uma criança em pânico e preciso preciso desmontar isso. Mas lá está, depende: ambém há outros pais que é o oposto, depende muito. Não estando a acompanhar sempre, é preciso fazer essa gestão, acalmá-los e trazê-los de volta ao processo de treino, basicamente.

SW: Ok, ok. Há bocado falámos um bocadinho sobre as relações hierárquicas, a tal pirâmide na sua opinião o treinador faz parte do grupo ou é uma entidade que regula o grupo?

MV: É uma entidade que regula o grupo. Eu não acho que faça parte. Quer dizer, sou parte integrante do trabalho, mas sou parte integrante do trabalho como são os pais em casa. Ou seja, aqui, para o bem e para o mal, os protagonistas são os ginastas e o grupo é constituído por eles. Nós estamos cá, acompanhamos, mas é até um certo ponto, nós não os substituímos. Nem devemos, aqui, o importante é eles terem ferramentas e eles terem instrumentos para lidar com tudo. E quando isso falha, terem pessoas à [sua] volta, sejam treinadores, sejam pais, sejam professores da escola, seja quem for, que acompanha, que ajuda nesse processo. O treinador é o que acaba por planear o trabalho específico que ele faz. E por passar muito tempo com eles [os ginastas, o treinador] acaba por dar mais ferramentas nesse processo. Mas não penso que faça parte do grupo. O grupo são eles, sim.

SW: A minha última questão seria relativamente parte da contextualização que fez, do seu trajeto, eu esqueci-me de perguntar se fez os cursos da Federação [de Ginástica de Portugal] e em que nível está?

MV: Eu sou treinadora de grau 3. Eu sou licenciada em Educação Física na FMH [Faculdade de Motricidade Humana] e isso deu-me equivalência a grau 1, se não me engano, e algumas coisas de grau 2. Depois fiz o grau 2 e o grau 3 da Federação, independentemente disso. [Estou] portanto em grau 3 neste momento.

SW: Isto serve só depois para [contextualizar] este entrevistado x, y...

MV: Mas é grau 3 da Federação. Não me lembro muito bem como é que foi com o grau 2, ou seja, eu lembro-me que o curso da FMH não [dava] equivalência a qualquer coisa do grau 2 e eu tive que fazer outra parte pelo curso da Federação. O grau 3 fiz na íntegra, a seguir.

SW: Certo, certo não sei se ficou com alguma dúvida a nível do consentimento se não...

MV: tudo ok!

SW: Ainda bem! Agora nos próximos dias eu farei a transcrição desta entrevista e enviarei esta transcrição para si para poder, se for caso disso, rever alguma resposta que queira completar ou retirar alguma secção. Lá está, eu entendo que isto é sempre um bocadinho improvisado, não é? As respostas. Podemo-nos esquecer de coisas e também não quero "prender" a informação que surge, portanto o mais rapidamente possível enviarei a transcrição e nesse momento se quiser alterar alguma coisa esteja à vontade.

MV: Ok, obrigada!

SW: Reitero os meus agradecimentos pela sua disponibilidade, meu Deus, obrigadíssima!

MV: Que corra tudo bem! Quando é que tens que tens de entregar, quando é que acaba? como é que é o processo?

SW: Ainda posso pedir mais uma prorrogação se for caso disso, portanto daqui até novembro está terminado de certeza absoluta!

MV: Uau, parabéns! Alguma coisa que precises, liga, manda mensagem, eu demoro a responder, mas respondo sempre (...)

SW: O que eu puder ajudar, da minha parte, não sendo formada em acrobática. por favor, disponha também. Agradeço mesmo muito a sua disponibilidade e interesse e espero que corra tudo super bem nas próximas competições, que eles se divirtam que não stressem demais!

MV: Focar no processo de treino! Cá estamos para os lembrar.

SW: Exato. Muitíssimo obrigada!

K. Entrevista a Ricardo Afonso

Às 16h30 do dia 24/06/2025, por videochamada (plataforma Google Meet)

Sofia Weffort: Olá! Olá! Oi, não consigo ouvir.

Ricardo Afonso: Ok. Agora está. Tudo bem?

SW: Agora oiço. Olá, está tudo bem. E contigo?

RA: Também, cá estou.

SW: Obrigada!

RA: De nada, e desculpa aquelas mudanças de horários, mas é que... Estes dias os treinos mudam de horário e pronto, a coisa vai-se alterando.

SW: Sim, sem problema. Obrigada pela disponibilidade.

RA: De nada! Claro.

SW: Ficaste com alguma dúvida sobre o consentimento informado?

RA: Não, não. Tudo ok. Recebeste?

SW: Sim, recebi. Obrigada.

RA: Sim, tudo ok. Ok, perfeito.

SW: Eu vou assiná-lo e devolvê-lo para teres uma cópia com as duas assinaturas.

RA: Combinado.

SW: Ok. Começamos?

RA: Sim! Eu, há bocado, estive a dar uma vista de olhos pelas perguntas, mas não pensei muito no assunto. Acho que é deixar fluir o meu raciocínio.

SW: Ok, perfeito. Talvez começávamos então, se puderes, com uma breve contextualização do teu trajeto de ginasta para treinador. Como é que surge seres treinador de acrobática, essencialmente?

RA: Sim, vou resumir. Basicamente… Na escola… Eu era adolescente – por volta do nono ano –, quando comecei a fazer ginástica no desporto escolar. Eu já tinha mais flexibilidade do que os meus colegas e queria entrar para a ginástica. Continuei lá, mas, quando vim estudar para Lisboa para tirar a Licenciatura, procurei um clube melhor e foi aí que fui parar ao GCP [Ginásio Clube Português], onde só competi duas épocas. Na altura eu tinha 20 anos e tinha muita coisa a acontecer. Era a faculdade, Lisboa era um mundo novo… e as festas da faculdade. Então, eu tive dois anos a conciliar tudo, mas não deu para mais. Curiosamente, assim que parei – acho que um ano após – eles precisaram lá [no GCP] de um novo treinador para começar com os mais pequeninos da [classe de] formação [de Ginástica Acrobática] e foi aí que eu entrei… com o Tiago, que tu também conheces… começámos a dar treinos ao mesmo tempo: primeiro à formação, depois nos escalões na pré-competição nos Escalões Base – que foi onde eu fui teu treinador durante 2 anos, penso eu, também… foram duas épocas?

SW: Sim, foi na pré e depois um [ano] na competição. Portanto, [escalão] iniciado e depois juvenil.

RA: Exatamente, sim, sim, sim. Pronto, fiquei lá desde então. Entretanto, subi para a competição "acima" [1ª divisão e escalões Elite]. Não me lembro bem de quantos anos foram… E agora, há duas épocas, mudei, por opção, do GCP e fui para o Sporting [Sporting Clube de Portugal], por questão de falta de condições, confusões com a administração, aquele tipo de coisas

que acontece por dentro. E eu não estava a ver um futuro no meu trabalho ali, e tomei essa opção. Agora eu sou treinador no Sporting Clube de Portugal, também por opção própria estou com os Escalões mais novos, com os Escalões de [competição] Base, porque, para os escalões de Elite é preciso – como tu já viste – um certo tipo de vida e de entrega e de dar prioridade à Acrobática. Eu, neste momento, também estou com outros trabalhos e há também a questão do método de treino de alta competição, os treinos bi-diários [dois treinos por dia]… eu não me enquadro muito nesses moldes. Prefiro estar um bocadinho abaixo, em escalões mais formativos e é onde eu me encontro agora a trabalhar.

SW: Ok, obrigada. Como pudeste ver no consentimento informado, este trabalho aborda duas disciplinas – a música de câmara e a ginástica acrobática –; daí o início desta pergunta focar-se na possibilidade da diferença entre professor e coach, professor e treinador. No caso da música de câmara, utiliza-se a expressão professor para denominar na língua portuguesa quem orienta o grupo. A expressão anglófona, todavia, é *coach* ou seja, treinador, sendo as aulas de música de câmara sessões de *coaching*. Achas que as duas profissões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si ou consideras que sugerem um tipo de trabalho diferenciado, e porquê?

RA: Para mim, honestamente… e pensei um bocadinho sobre isto para ver se tinha outra resposta… Eu acho que estão diretamente relacionadas. O conceito de professor, geralmente, é mais conhecido na escola e, portanto, o professor transmite conhecimentos, sejam eles de ler, escrever ou destrezas físicas ou pintura ou arte ou outro tipo de coisas. É a função principal do professor [transmitir conhecimentos], o que acaba por ser um treino, porque também estamos a fazer *coaching*. Nós estamos a treinar os alunos para desenvolver certos tipos de capacidades, que acaba por ser o que eu acho que se faz na música de câmara e que também se faz na ginástica acrobática e no desporto em geral. Honestamente, eu nem nunca tinha pensado nisto desta forma, mas eu acho que estão diretamente relacionados e acho que até poderiam ser utilizados, ambos os conceitos, em ambas as vertentes. Portanto, eu acho que um professor é um treinador e, se fosse chamado assim na sociedade como a conhecemos, acho que teria toda a lógica, e vice-versa também. Portanto, acho que é isso. São diretamente relacionados para mim.

SW: Sim, sim. Claro. A acrobática, enquanto atividade competitiva, define regras para a apresentação e conduta dos ginastas, treinadores e juízes em contexto de competição. No contexto dos treinos, quais consideras serem as regras mais importantes para o bom funcionamento do grupo?

RA: Aqui, quando falamos de grupo, estamos a falar dos trios, pares, grupos de trabalho? Ou mais no geral?

SW: Tanto grande grupo como pequeno grupo: classe e pequenos grupos.

RA: Sim, acaba por ir de encontro ao mesmo. Para haver um bom funcionamento, primeiro tem de haver aquelas regras básicas que são a assiduidade, a pontualidade, o compromisso com os horários e com o treino em si. Isto é bom para nós, para o planeamento do treino, é bom para os ginastas para fazerem o treino como deve ser, e também para o bom ambiente do grupo, sendo que, principalmente nos grupos de trabalho pequenos, nos trios e nos pares… e tenho alguns casos, claro… quando há um ginasta que, sistematicamente, avisa em cima da hora que vai ter que faltar porque tem um teste à manhã que precisa de estudar… ou avisa em cima da hora que vai chegar a tarde… não avisar já nem falo, porque nós temos batalhado muito com isto e eu acho que toda a gente fala abertamente e avisa. Em tempos, também já tive muita gente que nem sequer avisava. Isto causa mau ambiente no grupo, porque tu vais para treinar e vais motivado para evoluir naquilo que tu vais competir, que é um trio, por exemplo, depois chegas ao treino e não está lá alguém… Isto é uma das principais causas de mau ambiente dentro dos grupos: a [falta de] assiduidade, de pontualidade e da entrega depois no treino, porque há os ginastas mais motivados que se entregam mais e há aqueles que são um bocadinho mais preguiçosos. Portanto: pontualidade, assiduidade e responsabilidade no treino. Muito importantes.

Depois há, outras regras, como a forma de se apresentarem vestidos, e o cabelo. Eu não quereria dizer "obedecer àquilo que o treinador diz" de uma forma autoritária, mas saber que é para seguir o plano de treino que está previamente estipulado e que é assim que o treino tem de ser cumprido, porque está pensado dessa forma… e fico por aqui. Não me ocorre agora mais nenhuma, acho que é isto.

SW: Ok, ok. Portanto, enquanto atividade social, como são estas regras e normas de comportamento explicitadas no contexto dos treinos?

RA: No início da época há sempre uma reunião de pais e também há conversas com os ginastas no início da época, no treino, para explicar as regras e até para causar bom ambiente entre os ginastas e nós. Se a época começa e começa logo a haver confusões… porque este falta, aquele falta, "hoje tínhamos planeado experimentar este trio" e aquela não vem… começa logo a haver problemas e também começa a haver mau ambiente da nossa parte: treinadores-ginastas.

Em relação aos grupos de trabalho, principalmente a comunicação… nós estimulamos e tem sempre de haver comunicação. Para alguns ginastas, principalmente para as meninas mais pequenas, às vezes é complicado, porque elas têm medo de dizer que vão ter de faltar, têm medo de dizer que a minha base fala mal comigo, ou que me disse isto ou aquilo… e depois vai havendo pequenos conflitos dos quais nós não sabemos e, portanto, também não são resolvidos em tempo útil, e que depois costumam crescer para problemas maiores. O que nós incentivamos muito é a comunicação. Até no WhatsApp temos uma carrada de grupos: temos um grupo com os treinadores e com cada trio e cada par, com todos os grupos [de trabalho], para que eles lá digam se tiverem algum problema, se estiverem atrasados, avisarem no grupo. Se souberem que, para a semana ou que em algum dia têm algum evento, avisem no grupo e tentamos arranjar uma solução, como ir treinar num outro dia. Portanto, estimulamos muito a comunicação. E depois, para que haja um bom ambiente, vamos encontrar as regras que eu disse previamente, que são de uma base geral, porque essas regras influenciam muito a questão social, o facto de os ginastas se darem bem ou não. Quando estes problemas crescem, ou notamos que há um crescimento de algum conflito, mesmo que não seja grave, tentamos intervir logo como mediadores, porque é a nossa função: estar ali para fazer isso. E temos muito trabalhinho nesse campo, até porque temos de trabalhar com idades [diferentes]. A adolescência, que é uma idade complicada, e depois com miúdas que ainda não estão na adolescência, mais novas; e depois há também o *gap* de idades (mas acho que vamos falar disso mais a frente) que pode levar a falhas na comunicação e no entendimento entre eles. Portanto, em última instância, estamos lá para ser os mediadores desses conflitos. Sim, e é isso.

SW: Ok, ok. Obrigada. Na acrobática, os ginastas têm papéis definidos e distintos de base, base intermédia e base intermédia, e volante. Além disso, como esses papéis surgem de diferenças físicas, muitas vezes associadas a diferenças de idade, os grupos podem incluir pessoas com níveis de maturidade e em fase de desenvolvimento distintos. Na tua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os ginastas e se dividem as responsabilidades da gestão do grupo?

RA: Sim… eles dividem responsabilidades, sem dúvida nenhuma. Geralmente… por norma, mas não é 100% regra. Geralmente, os bases são mais velhos que os volantes. Alguns um bocadinho mais velhos, e, de forma natural, assumem um bocado essa postura de comando, pela idade em si, e até lideram um bocado o grupo em si. Quando há duas bases, creio que isso surge um bocadinho de forma natural, porque há aqueles jovens que têm mais instinto de liderança, de forma natural, outros que são mais tímidos… e, geralmente, esta hierarquização até se faz de forma natural na vivência dos treinos e na convivência entre eles.

"Como se estabelecem as relações"? Isto começa um bocado de forma natural, de forma geral. Como eu estava a dizer, os bases assumem esse papel. Nós [treinadores] não nos opomos porque, para nós, é importante que haja independência no trabalho deles, que eles consigam também trabalhar sozinhos – até porque são muitos ginastas, muitos grupos e era impossível estar a guiar todos eles com especificidades diferentes [em simultâneo]. Para nós, é importante que haja

esta independência deles a trabalhar, e hierarquização também é importante para que não haja conflito, porque, se todos quiserem mandar o mesmo, ou opinar o mesmo, a coisa funciona pior… mas isto vai-se fazendo de forma natural. Nós, em última instância, estamos lá também para mediar estas coisas, porque nem sempre funciona. Lá está, tanto há as volantes que são mais novas mas que querem mandar e têm espírito de liderança e há outras que… não é porque têm esse espírito de liderança, mas porque se sentem atacadas ao serem mandadas fazer algo por alguém que é outro ginasta, e não treinador. Nestes casos, somos nós que temos que nos sentar, falar com eles, explicar como é que as coisas são, explicar que as coisas têm de funcionar assim e assim. Em última instância, se estiver a haver problemas na comunicação: chamar logo um treinador e nós resolvemos. Portanto, acho que é desta forma, basicamente.

SW: Sim. Quanto às responsabilidades da gestão do grupo, estavas a dizer que são divididas? De que forma?

RA: Os planos de treino – do início ao final do treino – estão todos escritos por nós. Há partes do treino que são gerais e nós conseguimos comandar a classe toda, e, depois, há partes em separado, em que cada grupo ou cada volante ou cada base tem de fazer o seu trabalho específico. Eles têm planos de treino para isto tudo. Nesse sentido, no grupo, essa hierarquização é importante porque, às vezes, o plano tem que ser flexibilizado, ou seja, não pode ser estritamente aquilo sempre, porque há condicionantes. Por exemplo, lesões, dores que surgem que não são uma lesão, mas que "hoje estava a doer este ombro e eu não sei o que é", ou, por exemplo, porque algum dos elementos chegou atrasado e nós temos que comunicar cortes na folha [planificação] para que o plano seja feito mais rapidamente. Neste sentido, é importante que haja algum elemento do grupo que venha logo falar connosco ou que consiga resolver na hora. Por exemplo: está-te a doer muito o braço, este exercício agora não vamos fazer, vamos passar à frente. Por vezes, no treino, nós treinadores estamos ocupados [a andar] de um lado para o outro e nem sempre conseguimos estar a dar atenção [a todos os ginastas]. E, nestes casos, é importante que eles, em vez de ficarem parados à nossa espera, consigam improvisar soluções. É um bocado isto. É importante haver ali alguém que consiga resolver os problemas e arranjar pequenas soluções quando é preciso fazer pequenos desvios ao plano de treino, ou quando é preciso, por exemplo, alguém mais responsável para "vamos para a prova, têm de levar uma caixa de magnésio, têm de levar um elástico para treinar ou qualquer outro tipo de material… levas tu." Essa pessoa, que à partida será mais responsável, e, mesmo que não seja tanto, vai sentir essa responsabilidade. É neste sentido.

SW: Ok, ok. De que forma o estabelecimento dessas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?

RA: Pronto, é isso, vai de encontro ao que eu estava a dizer: melhora o processo de treino automaticamente. Se não houver hierarquização, vai haver muitos mais conflitos na comunicação e no treino e, se não houver hierarquização, também vai haver momentos entre nós (treinadores) e o grupo que podem ser mais confusos, porque temos que optar a quem é que damos a responsabilidade disto ou daquilo. Geralmente, quando há alguém que nós notamos que tem mais esse papel, é mais automático o processo. Simplifica tudo. Eu acho que os grupos trabalham melhor, evoluem melhor… desde que não haja, claro, com esta hierarquização… nós não podemos permitir que haja ginastas que se sentem magoados ou diminuídos com ela. Eles precisam de perceber que é apenas uma questão de trabalho naquele momento, e não é uma questão de diminuir como ginasta, nem como pessoa. Até porque, muitas vezes, essa pessoa mais responsável – que é o mais velho ou não –, nem sempre é o melhor ginasta do grupo. Isso depende, varia. Portanto, também é importante fazê-los perceber isso. e estar atento às atitudes deles e, se de vez em quando notarmos que isto está a acontecer com alguém, é puxá-lo para o canto, perguntar o que é que se passa e tentar resolver. Como tudo.

SW: Claro.

RA: Estou a dar esta resposta muitas vezes, mas acaba por ser muitas vezes isto…

SW: Sim, sim, sim.

RA: Como treinadores e, como é um esforço que é feito em grupo e depende dos feitios dos ginastas… E não é só dos feitios. Nem toda a gente tem sempre um dia bom. Às vezes, estamos num dia pior e a coisa nem sempre flui tão bem. E nós fazemos muito este papel de mediador em todas as áreas, porque para além da parte do trabalho físico e da ajuda física e técnica, da modalidade, há este campo. E é importante que os grupos trabalhem bem. Nós também temos de ser um bocado mediadores/psicólogos, às vezes, porque problemas acontecem, azares na vida, há dias piores e às vezes também temos de estar lá para dar esse lado e para tentar motivá-los de outra forma.

SW: Claro. Existe algum tipo de estratégia para, mais do que corrigir ou resolver, evitar a criação de um "ditador" no grupo?

RA: É complicada essa pergunta… é assim: desde o início, quando os grupos começam a trabalhar juntos… nós não falamos desta hierarquização, portanto eles não sabem que isto está na nossa cabeça, sequer. Isso vai acontecer entre eles de forma natural. E eu acho que não há nenhuma forma de prever, a não ser estar atento e tentar falar com quem é devido o mais cedo possível, assim que se nota em algum tipo de atitude ditatorial. Mas, de prevenção, seria, realmente, falar deste assunto, explicar este assunto aos ginastas… mas eu não sei até que ponto isso é necessário, sendo que poderia levantar questões na cabeça de alguns. Questões que não existem, porque eu penso que a maioria deles não pensa nisto, e acho que essas questões não são precisas. Poderiam ser mais um fator de confusão se existissem a priori. E, portanto, para mim, não há bem uma forma de fazer prevenção. É estar atento no período inicial e tentar intervir o mais cedo possível.

SW: Claro, claro. Ok. Enquanto treinador, como geres o teu papel de liderança em conjunção com estas relações hierárquicas?

RA: Pois, isto resume um bocado tudo aquilo que falamos aqui.

SW: Um bocadinho, sim.

RA: Como líder do grupo em si, em primeira instância, o meu papel em conjunto com estas relações hierárquicas é mesmo pensar nelas antecipadamente. Ou seja, e não vou alongar-me nisto porque sei que vamos falar disto depois… mas, quando há a formação dos grupos, a não ser que nós não conheçamos bem ou ainda não conheçamos nada os ginastas, nós já conseguimos prever, mais ou menos, principalmente com ginastas que já estão connosco há alguns anos, conseguimos prever mais ou menos que feitios que são condizentes ou que feitios que vão dar problema mais tarde. E, apesar disto não ser o fator decisivo na escolha dos grupos, porque há outros que se sobrepõem, há uma lista de prioridades. Há os mais importantes primeiro e depois vamos por aí abaixo… e este fator é um deles. Depois, passa por tentarmos perceber/prever que poderá ser um grupo que funciona bem ou que funcionará mal e isso pode ser um fator de decisão se tivermos em dúvida em algumas coisas. Ou seja: depois das escolhas estarem feitas, é rever os grupos, ver se têm possibilidade de funcionar bem ou não e, se houver algum *red flag* ali no meio, tentar ver se não há uma solução prévia para ele. Nós, por norma, deixamos isto mesmo para último, até para ser mais fácil para nós, no futuro. Se vamos deixar grupos que sabemos que vão ter problemas, vamos ter muito trabalho com eles. Mas também não queremos ser reféns do feitio das pessoas, até porque os ginastas também têm de ser moldados e, ao longo do treino, têm de aprender. Mesmo aqueles mais rebeldes vão ter de ir percebendo as regras, vão ter de ir perceber o seu lugar de ginasta. E, então, também não queremos dar muito importância a este aspeto, porque os outros se sobrepõem – nos aspetos de escolha dos grupos, os outros são mais importantes – em termos competitivos: as idades deles, os pesos deles, as *skills* deles e as capacidades… Tentarmos perceber se as capacidades daquela volante com aqueles bases é melhor… Tudo isto são fatores mais importantes para nós. Então, nós não queremos estar reféns da hierarquização deles dentro do grupo, mas isso pode servir de fator de decisão em caso de uma

grande dúvida. Penso que é nesta base que nós, como treinadores, temos de liderar esta hierarquização. Desde o início. Penso que começa ali no início ao formar os grupos e, depois, a partir daí, já é com todos os aspetos que eu tinha falado anteriormente, que se baseiam muito numa mediação dos problemas.

SW: Claro, claro. Como é que vês, também, o teu papel de liderança? À um bocadinho referiste que, não é uma questão de "mandar" só por si, nem deles "obedecerem" só por si… Podias elaborar um bocadinho mais sobre isso?

RA: Sim, basicamente, nós sabemos que há ginastas que entram ali e que se sentem… Isto também é por questões de motivação: até os ginastas mais aplicados, por vezes, não se aplicam tanto. Podem ter fases em que estão mais desmotivados e isso é normal. Mas isto é na medida em que os ginastas têm de perceber que os planos de treino estão feitos, estão pensados para aquela semana, para aquele mês. Se é para fazer aquilo, é para fazer aquilo. E há ginastas que, por vezes, são mais preguiçosos e nós sabemos que se "baldam" e que cortam coisas e que não fazem [o que está planeado]… Aí, o treinador, quando se apercebe destas situações, pode entrar um bocadinho mais "a matar", que é aquele método um bocado mais antigo – e que ainda é praticado por muitos treinadores hoje em dia – e que é muito vendido como sendo o "método infalível": gritar com eles, obrigá-los a fazer, dar castigos, diminuí-los um bocado… mas isto depois entra em questões psicológicas e começa a criar pequenos traumas… e eu sei, porque cresci na minha carreira a ver esta realidade. Portanto, o caminho não será esse. Nós [treinadores], na minha classe, o que nós fazemos muito é… é um bocado à base de castigos, mas retirando um bocado a parte da vergonha, do grito. E não vou dizer, porque estaria a ser falso, que isso não acontece por vezes, porque até o nosso sistema nervoso… às vezes, eu passo-me com ginastas que acabei de ver "aldrabar"; e o que nós fazemos, estava a dizer, é muito na base do castigo. É do género: eu estou a ver que "ela" passou duas linhas à frente da preparação física, eu espero pelo final, ela chega e diz-me que fez tudo, e eu olho para o relógio e, se ainda há tempo, vou obrigá-la a encher [fazer preparação física], "vais fazer a folha da preparação desde o início até à hora do final do treino". Este tipo de castigos. Eles, às vezes, refilam um bocadinho e aí tem de se levantar um bocadinho a voz, apontar o dedo… "siga, se não vais para a rua". Eles obedecem e a coisa vai funcionando assim. Se calhar, mais tarde, voltam a estar num dia mau e aldrabam outra vez…

Isto acontece com preparação física, acontece com outras coisas no treino. O que eu quero dizer é que tentamos evitar aquele registo ditatorial e tentamos evitar que eles pensem que têm de fazer "aquilo" porque estão a ser obrigados por nós, porque a verdade não é essa. A verdade é que eles estão a ser obrigados a fazer aquilo porque estão numa classe de competição na qual optaram por estar, e aquilo é o treino que eles têm de fazer para evoluírem da forma que nós queremos. Se não estão dispostos a isso, se querem treinar menos, se querem fazer menos, isso é outra conversa. Aí [o que há que fazer] é conversar, ver quais são os objetivos e realmente concluir "ok, tu não queres treinar tanto, não queres fazer os planos de treino; então, temos uma outra solução para ti: podemos ter um grupo mais fraco, descida de escalão, convidamos a ver outras classes, outros clubes, pensar em outra coisa", sem aquela questão de "mas não voltes a meter cá os pés, porque eu odeio isso". É um bocado na base de: "tu tens de estar bem, portanto, se não estás bem aqui, procura outro sítio. E amigos à mesma, se quiseres voltar. Temos a porta aberta.".

Portanto, essa questão de obrigar… e nós também temos essa conversa muitas vezes, no final do treino, quando aplicamos estes castigos, que é: tu estás aqui para treinar, não é para brincar. Se tivesses feito aquilo bem desde o início, não tinhas sofrido metade [do que sofreste] e estava tudo bem… Isto para o teu bem, para a tua evolução pessoal." E eles perceberem que nós, treinadores… eu não tenho ganho nenhum com aquilo, nem tenho gosto nenhum em dar castigos. Simplesmente, estou a tentar fazer o meu trabalho da melhor forma. E, se eu quero que os meus ginastas sejam os melhores, eles têm de fazer os planos que eu penso para eles. Se não, pronto, voltamos atrás, temos de conversar e é um bocado neste tipo [de abordagem].

SW: Claro, claro. Tu entendes o treinador como uma parte integrante do grupo ou uma parte exterior ao grupo?

RA: Integrante, sim. Até porque o treinador está presente até quando não está presente, porque os ginastas, à partida, estão a seguir o plano do treinador, estão a seguir as indicações do treinador e, além do treinador comandar totalmente o treino dos ginastas do início ao fim, também é a questão de eu achar que o treinador tem de estar presente muitas vezes – até nos grupos que não precisam de muito apoio, [eles] têm de ter apoio, para se sentirem apoiados. Também acontece, muitas vezes, confundirem isso, que é: se o treinador não está nunca aqui é porque ele não quer saber de mim. Muitas vezes, é o contrário. É porque não é preciso estar tantas vezes ali – porque há problemas maiores a acontecer à volta. Esqueci-me da pergunta. Qual era a pergunta?

SW: Se, na tua ótica, o treinador faz parte ou não do grupo?

RA: Sim, pronto, é isso. Muito nessas duas vertentes, tanto na vertente técnica do treino, porque é ele que comanda o treino e, muitas vezes, está lá a mandar fazer ou corrigir ou adaptar; como na parte da gestão do grupo como grupo social, como grupo de trabalho.

SW: Claro. Ok, ok. Pronto, já fizeste assim um "mini *spoiler*" para a pergunta seguinte!

RA: Vou fazendo alguns…

SW: Está ótimo! Na tua experiência, que critérios utilizas para a formação dos grupos?

RA: Em primeiro lugar são as idades. Sempre, porque os escalões dependem disso. E nós, para começar por algum lado, precisamos de perceber que bases é que podem ser seniores ou juniores ou juvenis, de acordo com as suas idades. Depois, temos as volantes, que se poderão encaixar ali [com os bases], de acordo com as suas idades e também capacidades, porque… por exemplo, uma base de 18 anos tem que ser Júnior, não pode ser abaixo disso, uma volante de... Não, não, vou parar este raciocínio porque eu ia dizer uma coisa errada. Volto a ele mais tarde, se conseguir. Mas, portanto, as idades são o primeiro aspeto importante. Depois, são as capacidades, capacidades técnicas. Força, flexibilidade, os tamanhos, se o peso da volante dá para a base ou se o base é muito fraco. E estes são os dois primeiros critérios mais importantes.

Quando temos isto mais ou menos organizado, passamos para o resto, que são as outras questões: olhar para os grupos que estão feitos, perceber se eles funcionarão bem ou não, perceber se poderá haver problemas… até porque, depois, pode haver outros problemas como, por exemplo, [incompatibilidade dos] horários escolares. Já tivemos grupos que tivemos que alterar porque havia sempre alguém que chegava muito tarde (tipo 19h30) e havia outra pessoa que também chegava muito tarde, acho eu – e isto era uma exceção na classe –, e fez-nos sentido juntar aquelas duas, caso contrário haveria sempre alguém à espera entre as 17h30 até às 19h30 que elas chegassem. Para nós fez sentido, só que, lá está: tanto estes aspetos de horários ou da vida pessoal deles, como os aspetos dos feitios, de pensar se eles se dão bem ou não, são os últimos aspetos para a decisão. Em primeiro temos sempre as idades, porque os escalões dependem disso, e de seguida, as estruturas corporais deles e as capacidades. E é isto.

SW: Ok, obrigada. Na acrobática, a época gímnica, portanto, desde pré-época até pós-época, costuma ter cerca de um ano, correto? Não correto?

RA: Sim, sim, corretíssimo. Começa em setembro e acaba em junho, é um ano.

SW: Sim. Entendes que este espaço de tempo limitado influencia as decisões ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos ginastas e gestão do grupo?

RA: Nós temos duas formas… vou começar por falar disto. Não sei se vou bem ao encontro da pergunta, mas depois, se não for, respondo outra vez. Temos duas formas de formar os grupos de trabalho. Uma delas é: quando temos ginastas muito novos, tanto bases como volante, e com

idades e datas de nascimento que podem conjugar-se durante muitas épocas – ou seja, quando as bases passarem por uma idade juvenil, a volante também passará. Também pensamos nos escalões… a minha classe, depois, dá passagem para a Elite [Classe de Competição de Acrobática de Escalões Elite no SCP], que são as ginastas que vão aos campeonatos internacionais. E, por exemplo, agora só há [escalões] juvenis em Campeonatos da Europa, não há em Campeonatos do Mundo. E os Campeonatos da Europa são de dois em dois anos, alternados com os Campeonatos do Mundo. Portanto, quando reparamos que os nossos grupos vão "ter idade", naquele ano certo do Campeonato de Europa, para fazer apuramento [ao Campeonato da Europa] e depois [o mesmo grupo] passar a Júnior também... Há alguns casos, e isto para mim é o ideal no trabalho da Acrobática, porque é um trabalho muito físico, de habituação física entre os ginastas – eles conhecerem os *timings* uns dos outros, as forças uns dos outros –, e então, por experiência própria, estes grupos que se formam cedo, a ver as idades deles e a perceber que vão conseguir ter uma carreira ao longo de várias épocas, têm resultados melhores, geralmente. Mas isto são casos… antigamente, eram muito raros. Quase não se fazia: em todas as épocas se rodavam os grupos. Agora tentamos fazer… dois, três grupos por época conseguem sair com continuidade, mas não é mais do que isso, porque é complicado, porque, depois, há as outras condicionantes todas: há volantes que crescem muito ou que aumentam muito o peso e depois aqueles bases já não conseguem bem [suportá-las], ou há ginastas que saem, ou há ginastas novos que entram e que têm capacidades e merecem ser encaixados em certos grupos. Portanto, temos essas duas vertentes de continuidade, uma ao longo de várias épocas e a outra vertente, que é mais comum, que é, antes do início da época, ver a classe que temos e pensar como é que se faz o puzzle. Nesta questão de um ano, de quando fazemos esta limitação a um ano… claro que influencia, porque… estou um bocado perdido agora no meu raciocínio. Fiquei um bocado bloqueado aqui…

SW: Não há problema!

RA: Eu acho que… Se calhar não. Esta questão do ano não influencia, desculpa o que eu estava a dizer. Quando nós fazemos os grupos no início da época, sejam aqueles que nós não queremos mexer para continuidade ou sejam os novos, nós não estamos logo… há alguns que nós sabemos logo que têm um ano de duração ou duas épocas de duração no máximo, por causa das idades ou por causa dos tamanhos. Mas, mesmo assim, fazemos a construção das coisas da melhor forma que conseguimos e de forma a prejudicar o mínimo de ginastas possível, no sentido que queremos sempre que eles, no ano a seguir, façam algo melhor do que fizeram no ano anterior. Temos sempre este cuidado. Agora, eu acho que não influencia, porque nós não estamos no início da época a fazer estas decisões de grupos e a pensar "ah, mas daqui a um ano acaba" … até estamos a pensar isso, mas isso não influencia as nossas escolhas, nem os objetivos que metemos para aquela época específica. Portanto, eu faço aqueles grupos… o meu objetivo é que X grupos tentem ser campeões nacionais, que X grupos consigam ir ao campeonato nacional, que X grupos evoluam de forma a passar para a Elite na época seguinte; portanto, este pensamento é todo feito no início da época quando são feitas as escolhas, mas o facto de ser uma época… quer dizer, está a influenciar, porque eu estou a pensar "ok, eu quero estes objetivos para o fim desta época, de forma a que isto aconteça a seguir". Portanto, sim. Eu estou a dizer que sim e que não, mas eu acho que a minha resposta está a dizer que sim, influencia. Até porque, muitas vezes, passando para o campo da gestão das expectativas dos ginastas e gestão dos grupos de trabalho… muitas vezes, e nestas idades da adolescência, os grupos vão ficando saturados de trabalhar uns com os outros. São aqueles tais feitios que não encaixam, que nós vamos tentando resolver, mas, de facto, um ano é muito tempo. Há ginastas que até fazem o esforço, percebem que isto é para eles atingirem os objetivos na modalidade que eles gostam e fazem o esforço e conseguem separar as coisas, mas, para alguns, até é um alívio haver uma nova época, com um novo grupo, com novos objetivos, com uma nova forma de trabalho. Portanto, sim, o facto da época trocar de ano em ano influencia estas decisões todas, por estas razões todas que eu apresentei. Desculpa ter-me confundido todo, no início, mas eu estava aqui perdido no meu pensamento…

SW: Sim, sim!… mas foi excelente… não é um fator, mas influencia…

RA: Sim…

SW: Acho que foi só essa a questão. Não é o ser um ano… não é óbvio que se termina ali, mas o objetivo é que seja continuado, para eles terem mais tempo para aprender a trabalhar uns com os outros e assim…

RA: Sim, exatamente, sim. Foi nessa questão que eu me confundi, mas é isso.

SW: Ok! Então acho que passou bem para cá…

RA: Sim, sim.

SW: Na acrobática, o tempo de atividade em que os membros de um grupo participam tende a ser supervisionado, havendo maior ou menor presença do treinador, de acordo com as necessidades do grupo e da gestão do tempo de treino da classe. Há bocadinho também referiste… como é óbvio, são muito mais grupos do que são treinadores, portanto… qual é a tua opinião sobre a necessidade de autonomia dos grupos de acrobática?

RA: É essa mesmo. É muito importante, e não é só por nós não conseguirmos estar lá sempre, porque, se eu fosse um treinador de uma classe de três grupos a minha visão iria ser a mesma. É importante, e não só para a acrobática, como para todas as áreas, que eles consigam ser autónomos, que eles consigam perceber [como] gerir o seu tempo de trabalho, que eles percebam que, se é para trabalhar, é para haver o mínimo de paragens possíveis, não podendo estar sempre com distrações… portanto, a autonomia deles é importante porque há a impossibilidade os acompanhar sempre, e é importante, também, para fomentar este [outro] tipo de coisas… também o conceito de serem responsáveis. Todas essas coisas que são importantes depois, mais tarde: na faculdade, no mundo do trabalho ou em qualquer grupo em que nós nos vamos inserir. Acho que é importante isso ser trabalhado desde cedo. E o desporto é um dos melhores sítios para trabalhar isso. É muito importante.

Mesmo que houvesse muitos treinadores para poucos ginastas… o trabalho provavelmente seria melhor, porque haveria menos falhas, menos erros. Eles teriam menos oportunidade para o erro, porque estariam a ser observados mais vezes, mas também ficariam um bocado reféns de indicações. E há casos disso. Eu vejo muitos casos de treinadores que ficam muito em cima de certos grupos de trabalho e, se por acaso, o treinador não está presente, esses grupos são os que treinam pior no dia em que o treinador não está, porque ficam um bocado perdidos, distraem-se mais, porque estão habituados a ter sempre alguém a chamar a atenção. É importantíssimo eles serem autónomos, mesmo que haja a possibilidade do treinador estar sempre em cima, é importante haver momentos no treino em que eles são deixados sozinhos, mesmo que o treinador fique a observar de longe, o importante é não estar sempre a meter-se no trabalho dos ginastas para ver se este aspeto de autonomia deles se vai desenvolver.

SW: Claro, claro. Nesse sentido, de que forma costumas promover a autonomia dos grupos com que trabalhas?

RA: É muito isto. Nós vamos tentando… no início da época, não. [Essa altura] é mais para eles conhecerem os planos de treino, as regras de treino, os exercícios que estão estritos na folha –nós fazemos aquelas folhas que tu já tiveste o prazer de ver, com muitos bonecos, riscos e rabiscos; os ginastas têm de perceber aquilo. Numa fase inicial, é importante estar a comandar o treino, mas assim que passa a pré-época, é um bocado deixá-los a trabalhar sozinhos. Têm os planos de treino todos orientados do início ao fim. Nas partes mais importantes do treino nós podemos optar por comandar essas partes, também podemos ir alternando “há um dia que posso comandar essa parte do treino e no dia seguinte têm aqui a folha, hoje é sozinhos e fico só a observar”… portanto, podemos ir variando isto com várias partes do treino, seja treino de flexibilidade, seja quando o grupo vai treinar junto, seja quando estão sozinhos a fazer preparação

física, isto pode ir variando. Às vezes estou com paciência, vou contar a preparação física toda, num [outro] dia estou sem paciência e sei que, provavelmente, vou estar ali um bocado enervado e deixo-os a fazer a preparação sozinhos e fico só a observar.

Depois, também há uma questão de, para promover a autonomia deles, eu lhes dar responsabilidades. Por exemplo: "têm de fazer esta folha de esquemas e isto, isto e isto até às 18h30, porque depois temos de fazer não sei o quê." ou "Ok, já acabaram mais cedo…" – isto que vou dizer agora não tem nada a ver com o treino, mas serve para o efeito que é a autonomia e a responsabilidade deles – "Já acabaram esta parte, têm de esperar 10 minutos, vão arrumar aqueles colchões e arrumem aqueles pesos todos ali" e eles vão arrumar. É um bocado dar-lhes tarefas, sejam de treino, sejam "não de treino" e deixá-los ir. Vão falhar também, eventualmente, principalmente as ginastas mais novas, quando fazem as folhas sozinhas falham muitas vezes, passam coisas à frente ou fazem exercícios mal, porque perceberam mal… Sempre que nós percebemos, vamos lá corrigir. Os próprios ginastas fazem isso uns aos outros: se eles veem algo que está a acontecer mal, eles próprios – porque também incentivamos a isso – vão lá corrigir. E eles vão falhar, mas é normal, faz parte do ganho de autonomia e de independência deles no treino. E pronto, é com estas pequenas técnicas e estratégias que vamos dando [autonomia].

SW: Claro, claro. Isso é principalmente importante por causa da questão seguinte. Na acrobática, a performance ocorre sem a participação direta do treinador. Apenas o ginasta se apresentou no praticável. Todavia, a maior parte da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do treinador. Portanto, esta questão da autonomia… quer dizer, eles vão estar sozinhos. Não vão estar com o treinador a fazer por eles… ok, a pergunta então, desculpa, foi um parênteses. Como descreverias o papel de liderança do treinador ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós performance?

RA: O treinador está sempre muito presente no processo de treino, seja em questões técnicas, como eu já disse, seja em questões psicológicas. E até há muitos ginastas que precisam… eu tive uma prova, por exemplo, este ano, na qual eu tinha um batizado, ia ser o padrinho e não pude ir à prova. [Estava] Tudo bem, porque nós, na nossa classe, trabalhamos com uma base de 4 treinadores e não há aquela questão de eu treino este trio, tu treinas aquele trio. Não. Nós temos uma gestão ótima disso e vamos rodando entre todos, pelo que a prova ocorreu sempre problemas. Mas um trio específico, uma volante… a mãe mandou-me logo mensagem a dizer que a prova não correu tão bem como poderia ter corrido e que era preciso que o Ricardo estivesse lá, isto e aquilo… Isso é mau. É nesse campo que eu acho que eles precisam de autonomia, tanto técnica como psicológica, para competirem e para fazerem aquilo que têm de fazer, porque é o corpo deles que eles estão a usar, sem o treinador, portanto eu não quero incentivar isto… mas ela enviou-me esta mensagem, porque esta miúda está comigo há mais anos e é normal que esteja mais habituada a mim do que aos outros treinadores. E não acho que ela esteja "super" dependente de mim. Só que achei piada a isto. Mesmo sem eu incentivar isto, isto acontece. E a ginasta, na cabeça dela, acha que não foi tão bem porque eu não estava lá. Isto pode ser efeito placebo ou não. Portanto, para os ginastas que estão muito habituados ao treinador sempre presente, ainda será pior no momento de competição. Mesmo com o treinador lá, ainda pior se o treinador não estiver lá.

Esta preparação também é feita em contexto de treino. Como? Nós estamos sempre lá, às vezes damos esses momentos de autonomia e, quando os ginastas estão a fazer o esquema, há treinos em que é suposto [eu] estar ali à frente deles a dizer "estica os pés, estica os joelhos"; mas, quando há uma aproximação da prova, nós evitamos, paramos com isso: é fazer o exercício e nós só vemos o exercício à frente, ou estamos a ajudar outros grupos, e, no final do exercício, é ir pedir o *feedback*. À parte disto, também tentamos fazer "controlos" [provas de controlo; simulações de prova] que é o mais aproximado à competição que nós podemos fazer: é usar os *maillots*, pentear o cabelo, fazer um horário de aquecimento estipulado, não dar nada no aquecimento – os ginastas chegam à hora, fazem tudo como se fosse uma competição aquecem sozinhos, fazem o esquema

sozinhos, fazemos vídeo de tudo, e, só no fim de todo este processo… às vezes, quando é possível, convidamos pessoas que pontuam [juízes] mesmo, para vir para vir pontuar os esquemas e falar um bocadinho com os ginastas… No final, enviamos os vídeos de todos os grupos com as nossas correções, mas isto tudo só no final, para eles terem aquela experiência do aquecimento, do esquema, de todo o processo, sem o treinador estar constantemente ali a falar. No processo de preparação isto são um bocado as estratégias que nós utilizamos para que eles estejam mais independentes.

No dia da prova, nós estamos lá com os ginastas durante o aquecimento e, durante a prova, a ver o esquema. O ideal será contrabalançar, ou seja, não estar muito em cima, mas também não os deixar sozinhos, porque é um dia stressante, à partida, e os nervos são um dos fatores cruciais na performance dos ginastas. Se o ginasta consegue lidar muito bem com o stress da competição, à partida – as coisas estão bem treinadas –, a competição vai correr bem. Depois, há aqueles ginastas que treinam super bem, que fazem sempre super bem o treino, mas não conseguem gerir muito bem o stress em competição e às vezes acontecem azares… nem que seja um tropeçar na coreografia, que é uma coisa mínima. Quer dizer, uma pessoa tropeça a andar na rua. Mas, na nota final, já vai pesar muito e pode fazer toda a diferença; então, é importante trabalhar a gestão do stress e a técnica utilizada para trabalhar a gestão do stress não passa por mais do que os momentos de controlo [provas simuladas] que eu falei anteriormente e tentar ir ao maior número de competições possíveis antes das competições verdadeiramente importantes. Para a minha classe, as competições verdadeiramente importantes serão o Campeonato Territorial e Nacional, que são as provas do calendário nacional, e depois temos todos os outros torneios privados. Esses torneios privados são importantes, claro que são, mas, para nós, não são tão importantes porque não fazem parte do calendário nacional e, portanto, é um bocado... é muito importante ir ao maior número dessas provas como um treino, ou como treinos maiores, para as provas principais. As provas de controlo e essas provas [privadas] são o melhor treino para a gestão de stress, na minha experiência. Eu já falei com pessoas que fazem técnicas de respiração durante o aquecimento, antes da prova, técnicas de visualização… e acredito que isso seja benéfico para alguns, mas eu, da minha experiência pessoal, não sei trabalhar isso e também nunca explorei muito para saber ensinar isso. Também acho que, nos escalões com que eu trabalho de momento, não será preciso. Da minha experiência, pelo menos, as coisas estão a correr bem, os resultados são bons, os ginastas evoluem e não há muitas falhas em prova que demonstrem esse stress em competição. Ocorre, de vez em quando… esta época ocorreu. Numa prova foi um grupo, noutra, outro grupo… mas eu não vou meter a culpa disto na preparação, no treino nem nos ginastas, nem na nossa função de treinadores. São coisas da vida, acho eu. Eu acho que errar é humano, lá está, e acho que até o ginasta mais bem preparado está sempre sujeito a que aconteça alguma coisa, porque são coisas do momento, que não dão para controlar. O nosso corpo nem sempre responde da forma que nós queremos, e depois, nesse momento, há muitos fatores, para além do stress da competição, há adrenalina, há toda a gente a olhar para nós… todos esses fatores podem contribuir para que a coisa saia ali um bocadinho... Ao longo do processo de preparação, o papel de liderança do treinador baseia-se muito nisto. Só terminando o que eu estava a falar, no dia de competição é dar-lhes apoio, dar os feedbacks mínimos necessários à boa performance deles, mas tentar perceber o que é que é preciso ou não. Eu já tive muitos ginastas que no aquecimento estavam a errar uma coisa – sempre a mesma coisa –, começaram a stressar com aquilo. Eu mandei repetir, a coisa não saía bem e o melhor é "ok, não façam mais". Vamos distrair-lhes a cabeça com outra coisa, por exemplo, vamos fazer uma coreografia e começamos a limpar partes da coreografia e, eventualmente, avaliarmos, nós treinadores, se vale a pena tentar repetir aquilo mais alguma vez, ou se é só para fazer mesmo lá à frente com as pessoas a olhar, porque, muitas vezes isto resulta. Já me aconteceu várias vezes, os ginastas estarem ali stressados com uma coisa… até a volante… estava agora a lembrar-me de uma coisa, que era um *lift* de coreografia, apenas, que não estava a dar. A volante começou a fosse chorar e não fizemos mais. Foi tipo: "ok, agora é para entrar, esqueçam aquilo, não pensem demais, porque

o *overthinking* também é uma realidade quando se está em competição e, estar a pensar demais nas coisas nem sempre é abonatório… não pensar, segue, faz…". E ela chegou e fez otimamente bem, e já me aconteceu outras vezes.

No dia de prova, é um bocado ir doseando que *feedback* é que vale a pena dar ou não, se vale a pena corrigir – se eu vou corrigir algo e a ginasta vai estar a pensar muito naquilo e vai fazer asneira, se calhar nem corrijo. Isto, depois, vai depender também dos ginastas em questão. Nós temos de conhecê-los um bocadinho para perceber como é que eles reagem às coisas ou não. E no dia de competição, é isto. O nosso papel é dosear um bocado as coisas. Eles não podem ser totalmente autónomos, nós temos de estar lá para dar suporte. Depois, estamos lá logo a seguir [à performance], para dar apoio. Seja bom, se tudo correr bem, ou seja mau porque alguma coisa correu mal, e tentar perceber o que é correu mal e tentar fazê-los perceber porque é que aquilo aconteceu – se foi culpa de alguém ou não, explicar que estas coisas acontecem e motivá-los se alguma coisa tiver corrido mal, para que eles não vão para casa desmotivados. Isto é difícil, quando alguma coisa corre mal, e eles vão sempre a seguir a uma prova. Mas é importante, pelo menos, que tenham uma palavra do treinador de "ok, agora tens o direito a estar triste, mas, para a semana, vamos estar lá a treinar para ganhar isto que não conseguimos ganhar agora". Temos de fazer um bocado este papel de "puxar para cima" no pós-competição. E, depois, tudo recomeça outra vez até à próxima prova ou o que seja, sempre neste ciclo.

SW: Exato, exato. Na tua prática como é que ajudas o grupo a desenvolver a sua coesão?

RA: Eu não tenho muitas técnicas, honestamente… basicamente, o que eu tento fazer para promover a coesão do grupo é comunicação. É falar com eles e fazê-los perceber que a coesão do grupo é a base do trabalho em grupo. As pessoas do grupo têm de estar alinhadas para os mesmos objetivos e têm de perceber que têm os mesmos deveres e direitos, todas. E, portanto, é falar com eles e fazê-los ver isto. Todos nós queremos o mesmo, temos que todos trabalhar para o mesmo e, para isso, tem de haver uma boa relação entre nós. Para haver uma boa relação entre nós, mesmo que eu não goste de alguém, em contexto de trabalho é a comunicação que tem de existir. É a comunicação que tem de existir. É não amuarem, não ficarem chateados de costas voltadas porque o treino está a correr mal, é tentar falar porque é que está a correr mal "o que é que eu estou a fazer, o que é que tu estás a fazer, o que é que dá para fazer para melhorar", tentamos, nada melhora nesse treino. É passar à frente, porque há dias assim. Como eu estava a dizer que há dias maus e bons de feitio, há dias bons e maus, também, para os grupos de trabalho. Às vezes, o grupo até pode estar a dar-se bem, mas os elementos [gímnicos] e as coisas não estarem a sair tão bem… isso também depende do dia da semana, muitas vezes, se teve folga, se está cansado… e, para isto tudo funcionar, a comunicação é a base, e eu acho que é isso que nós temos de promover nos ginastas, é falar. E é comunicação… como é que eu hei de dizer… não é comunicação exaltada. Não é começarem a disparatar uns com os outros só para deitar cá para fora. É uma comunicação racional, é tentar perceber o que é que está mal ou o que é que está bem. Comunicação e empatia. São as duas. É também conseguirem meter no lugar do outro, porque há ginastas que têm uma vida mais difícil, há ginastas que têm problemas de ansiedade, há ginastas que têm famílias e estruturas familiares mais complexas, há ginastas que têm menos dinheiro e têm vidas mais complicadas, e passa por nós tentarmos perceber quem é que está a trabalhar connosco e estarmos abertos a uma comunicação racional, sempre. Isto é o que eu estou sempre a promover para reduzir conflitos e para que haja coesão do grupo, porque o sucesso do grupo está diretamente relacionado com isso. Mesmo que me digam "ah, mas aquele trio ou aquele par sempre se deram mal, estão sempre às turras, e chegam à competição e são campeões nacionais" … isto acontece muito, mas o que eu acho é que eles são campeões disto e daquilo porque, tecnicamente, treinam bem, são bons, são bons ginastas, provavelmente, e a coisa acontece. Mas, se se dessem bem, nada nos diz que os resultados não seriam muito melhores. Apesar de terem sido campeões nacionais terem tido 26,500 num esquema, poderiam ter tido um 27 ou um 27 e tal… ou seja, a coesão do grupo é importantíssima para alcançar os objetivos e o sucesso – que podem ser

alcançados sem coesão –; mas eu acho que, se a coesão e união existirem, os resultados vão ser ainda melhores. Isto nunca será aprovado, porque, para isso temos que fazer uma experiência com dois grupos clones – um que se dá bem e um que se dá mal, para ver. Isto nunca será aprovado, mas, da minha experiência… e ainda ontem estava a pensar nisso… acho que foi há 15 anos que eu comecei a dar treinos, portanto já vi muitos grupos a passar por mim, grupos mais jovens, grupos mais velhos e, da minha experiência, isto acontece: os grupos mais unidos alcançam resultados melhores, porque o trabalho é inevitavelmente melhor em treino. Perde-se menos tempo com conflitos, com intrigas, e os ginastas estão mais direcionados para os mesmos objetivos.

SW: Sim, sim. Quando falas de comunicação… eu captei um bocadinho nas entrelinhas que poderá ter a ver com promover a curiosidade dos ginastas sobre as situações uns dos outros?

RA: Também, também. Por exemplo: se não estás a conseguir fazer alguma coisa em cima das tuas bases, explicar que não estás mesmo a conseguir para tentarem, em conjunto, perceber se a falha não vem delas – se não há uma pega mal feita, se não há um desequilíbrio na posição. Muitas vezes, e mais em ginastas mais inexperientes e mais novos, o problema não está… isto na acrobática, e até vou falar assim porque, geralmente, é assim. Muitas vezes, a culpa está na volante, porque a volante é para onde se olha. A volante é que está a fazer o pino, a volante é que está a fazer o mortal. Mas, muitas vezes, a falha está debaixo: a volante não faz o mortal tão bem porque os bases não atiram tão bem, ou a volante não está quieta e esticada, porque os bases estão desnivelados ou porque os pulsos não estão na posição correta ou, estando [na posição correta], o base tem um desvio da anca cá em baixo que ninguém estava a ver e que influencia toda a pirâmide… isto, para os treinadores mais recentes, é mais difícil. Eu lembro-me que eu olhava muito para erros mais grosseiros e negligenciava muito este olho mais clínico e, com o passar dos anos, fui percebendo que nós tínhamos mesmo de olhar para isto, porque o erro muitas vezes está onde nós e os ginastas nem sequer percebemos. Como nós não estamos sempre a olhar, é importante que haja essa comunicação e também curiosidade deles para, quando nós não estamos lá sempre a olhar, eles conseguirem perceber. E tenho experiência de alguns grupos que às vezes vêm muito felizes a dizer "ah, eu percebi". E eu até penso, às vezes, para mim, "ok, tu percebeste isso agora, mas eu tenho certeza de que já dissemos várias vezes [isso] …, mas nem vou dizer nada, por causa da felicidade". Está tudo certo. E, muitas vezes, dizem "ah, nós descobrimos agora que, se metermos as mãos assim, isto dá mais algo e não sei o quê", portanto esta comunicação é boa. Incentivar esta curiosidade é bom e acho que, depois, é uma bola de neve de coisas boas, pois a relação deles também melhora, porque alcançaram e descobriram erros juntos, porque conseguiram ultrapassar esse problema sozinhos, sem o treinador ter de estar lá a mediar a situação. Melhora tudo a partir daí.

SW: Claro, claro. Nesse sentido, há bocadinho, ao falares da autonomia, referiste meios de a promover mais ligados a partes do treino, blocos de treino, por exemplo, períodos temporais. Esta curiosidade, portanto, a capacidade de fazer perguntas, não assumir só algo, permite, por um lado, a análise da situação, não é? De que forma ajudas os ginastas a aprender a fazer as perguntas que lhes permitirão analisar as situações?

RA: Não tenho uma técnica. Isso acontece muito de forma natural, no contexto de treino. Por exemplo: vejo uma ginasta a falhar um elemento em cima das bases; vou lá e tento perceber, "o que é que sentes?" e, às vezes, elas até dizem "ah, eu sinto que está torto" ou "eu sinto que está muito para frente", e eu digo "então, vá, venham cá, sobe lá outra vez; bases, tentem alterar isto, experimentem isto assim; está melhor?"; ou seja, quando as situações vão acontecendo, nós vamos incentivando a esta exploração… eu, por acaso, tenho um bocado este discurso – até para me libertar um bocado a mim, porque, às vezes, na azáfama do treino, nem temos tempo de estar ali, então nós incentivamos muito isto. Passa por, quando estas situações vão acontecendo, tentar resolver e dizer "vês? Na próxima vez, ou, se acontecer naquele elemento ou naquele, diz isso às suas bases, tenta falar com elas e pede-lhes ajuda para perceber porque é que tu não consegues

fazer". Ou seja, este incentivar de curiosidade vai acontecendo naturalmente. Não é uma coisa que eu planeie ("vou incentivar as ginastas a serem curiosas"), mas acabamos por incentivar de forma involuntária, ao fazer este tipo de correções didáticas, e ao tentar perceber os erros em conjunto com o grupo. Eles vão aprendendo a questionar as coisas e se calhar, numa outra vez, já vão tentar, antes, corrigir sozinhos, em vez de chamarem alguém…. É um bocadinho isso.

SW: Então é um processo de exemplificação das tais perguntas, mas fica mais implícito, não é explicitado "estou a fazer esta pergunta porque isto" …

RA: Não, vai acontecendo de forma natural no treino. É o discurso que nós adotamos nas correções, também. E, às vezes, até dizemos, por exemplo: se a volante está a fazer algo mal que está a prejudicar a figura – como ter uma perna torta num pino – e nós não estamos sempre a ver; muitas vezes, estes erros demoram porque a volante está de cabeça para baixo e, quando tem uma perna torta num pino, o corpo dela já adquiriu que aquilo é o pino direito. E quando nós a metemos direita, ela acha que está torta. Para estas correções destes tipos de coisas, quando o corpo já assimilou aquele tipo de movimento e tem de assimilar de outra forma, é importante a correção constante, pelo menos num processo, naquele espaço temporal, com assiduidade para que o erro seja corrigido. E, como nós não conseguimos estar sempre presentes, é importante que os outros elementos do grupo, por exemplo, uma base que veja debaixo que a perna está torta e que fale, durante a figura, com a volante – por exemplo: "sobe a perna direita, está um bocadinho em baixo". O mesmo acontece com a volante: por exemplo, está em cima da plataforma [sobre as mãos das bases para uma figura dinâmica] para fazer um 5/4 [mortal 5/4], mas o salto está a sair todo à frente porque as bases já se habituaram a estar um bocadinho tortas; o volante tem que dizer "eu estou desequilibrada, têm que descer um bocadinho aqui", por exemplo. E incentivamos, sempre, quando há este tipo de erros, a que digam como se estão a sentir na figura, caso contrário as bases [ou volante] não se vão mover direito; por exemplo: "tens de olhar sempre para a perna da tua volante lá em cima e tens de lhe dizer se estiver torto, porque, se tu não disseres, ela vai achar que está direito e nunca vai corrigir". Temos muito este tipo de discurso quando são estas correções, para que sejam eles próprios a corrigirem-se.

SW: Claro, claro. Nesse sentido, a utilização de gravações de vídeo, por exemplo, é algo que utilizam?

RA: Sim, muito, muito. Usamos mesmo muito, eu nem sei… antigamente, quando não havia telemóveis com câmara, devia ser muito difícil corrigir certas coisas, porque, às vezes, as mesas [figura de equilíbrio] estão todas dobradas e elas não têm bem noção de como é que está o corpo delas, ou estão a fazer um duplo mortal e é tudo tão rápido, e elas estão mais preocupadas em sair bem lá em cima em acabar direitinhas que não pensam na forma corporal, dos pés esticados, etc. É importante filmarmos essas coisas todas e mostrarmos para elas terem especialmente noção do que é que é aquilo visto de fora, do tipo de deduções e do que pode prejudicar a nota em prova, para que tenham mais vontade de corrigir. Muitas vezes, nós podemos dizer, como a volante não se vê "ah, o teu duplo [mortal] está com os pés todos dobrados", mas quando passa para movimentos que metem um bocadinho mais de medo, ainda se torna pior, porque a volante está preocupada com a sua segurança – em subir, em rodar, em cair direita – , estar a pensar em esticar os pés é um pormenor que ficam um bocado para segundo plano. Assim, é importante verem o vídeo para ficarem um bocado mais conscientes e verem "calma, mas os meus pés estão mesmo dobrados, isto fica mesmo feio assim, se calhar até vou fazer o esforço para ter uma melhor nota de execução". Nos pinos tortos, ou pranchas, ou ângulos [figuras de equilíbrio], ou o que quer que seja, nós dizemos "tens a perna torta" e elas não entendem porque já sentem aquilo como direito, e quando veem no vídeo dizem "ah, mas eu sinto-me direita". Portanto, sim, o vídeo é muito importante nos dias de hoje, creio.

SW: Ok, ok. Que tipo de estratégias utilizas para motivar os grupos de acrobática?

RA: A motivação principal, principalmente para quem está na nossa classe… porque também há classes de competição que também são classes de representação e que, se calhar, não dão tanta

atenção à competição…, mas nós somos uma classe que é totalmente direcionada para a competição; portanto, a maior motivação, para mim, será eles alcançarem aquele objetivo de ir ao pódio ou de ganhar aquela medalha ou de ser os melhores naquela prova, e penso que esta tem de ser a "bolachinha" que nós temos de lhes mostrar, para eles se esforçarem mesmo em treino e na execução dos esquemas. Esta é a estratégia principal da nossa classe.

Também há outra coisa, que é a motivação por saturação, ou seja, por o treino ser sempre igual – porque, para nós, o ideal é treinar aquilo que vamos fazer em prova, as progressões para isso, as correções para isso ir, ao cinto [mecanismo que permite praticar exercícios dinâmicos em segurança] corrigir os saltos no fim, corrigir a coreografia, etc., e temos grandes manchas na época desportiva desse tipo de treino, em que temos é que treinar… claro, treinamos as condições sempre – a força, a flexibilidade, etc. – muito no aquecimento e, às vezes, no final do treino. Mas isso [a saturação] acaba por desmotivar. E, mesmo que eles queiram muito ganhar aquela medalha, é chato ir todos os dias para o treino e fazer o mesmo treino. Portanto, muitas vezes, ou após uma prova ou numa mancha do calendário muito grande em que não haja provas, tentamos introduzir treinos diferentes, porque os ginastas, quando começam a fazer ginástica, quando são pequenos, gostam de fazer ginástica pelo desafio, só por si. Por aprender a fazer coisas novas, por aprender a fazer uma cambalhota, por aprender a fazer um pino, uma roda, por conseguir fazer a espargata, por fazer a primeira estafa e ir ao ar, e querem sempre ir para o treino seguinte, fazer coisas novas. Depois, quando entram nesta parte da competição a sério, acaba por ser desmotivante esta questão [do treino repetitivo], porque, apesar de eles evoluírem muito no início da época, há depois uma grande mancha em que se faz muita repetição do mesmo e, por isso, a estratégia que nós usamos é essa: voltar um bocadinho aos tempos de ginástica inicial, fazer um treino diferente, treinar coisas novas, fazer uma preparação física com uma música diferente ou com um vídeo da internet, fazer um jogo, no próprio grupo não treinar aquilo que eles estão sempre a treinar e fazer um treino a explorar só figuras novas, tentar fazer coisas novas… a estratégia é muito esta para motivar e não vejo… no tempo útil que temos em treino, para tudo o que temos de fazer para competições… e basicamente é só competição, porque saraus só temos o do Natal e o do final do ano, neste momento, só trabalhamos com esses dois.

Eu acho que a estratégia principal para quem está numa classe de competição é fazê-los ver que eles têm de treinar para alcançar aquele objetivo; em segunda instância, é não os deixar desmotivar pela saturação e por ser tão monótono este modelo de treino e tentar, sempre que possível, fazer coisas diferentes. Não me ocorrem outras estratégias agora, de repente. Para o grupo em termos sociais... Ou seja, se for para motivar o grupo em termos de "deem-se bem, treinem", já entra aquela questão da comunicação que eu falei há bocado. É estar lá presente e explicar-lhes as coisas e tentar fazê-los ver como é que as coisas vão funcionar melhor.

SW: Sim, sim. Quanto à motivação intrínseca, portanto, não dependente de outros, como é que a promoves nos grupos que orientas?

RA: Esta é uma questão difícil. Eu nem pensei bem sobre ela, deixa-me cá ver. É um bocadinho à base, eu creio, do elogio. Eu não diria do elogio, mas de tentar… é muito na base da comunica também, a meio do treino, e tentar perceber aquilo que cada um deles precisa de ouvir, naquele momento, para que consiga ter vontade de melhorar por si só, para que não seja para ganhar aquela prova, para ganhar àquela pessoa, para conseguir fazer aquela figura… É muito feedback positivo, feedback que lhes suscitem a vontade, ou seja, dizer "tu vais conseguir fazer isto, está muito melhor, só te falta fazer isto" ou motivá-los para conseguirem elementos novos ou [ao] vê-los a tentar elementos novos, mesmo que esteja mal, chegar lá e dar o reforço positivo. Isso vai-lhes aquele bocadinho de esperança, lá dentro, e aquele bocadinho de motivação intrínseca que eles precisam para querer fazer aquilo só por fazer aquilo, para serem melhores ou para fazerem mais aqueles abdominais… isto também serve não só com elementos técnicos mas… no outro dia fiz uma composição de elevações na barra. Muito complicado. Uma desgraça. A maioria deles faz

tipo 3 ou 4 completas, esticadas nos braços; mas, depois, alguns fazem mais, e eu vi uma miúda, até das mais novas, que fez tipo umas 14 ou 15. Com aqueles que não fizeram muito, passa por dizer que "4 não é mal, portanto, vamos ver esta competição para a semana e quero ver-vos ver a fazer mais". Isto, provavelmente vai incentivá-los, quando forem fazer aquilo, a esforçarem-se mais, porque sabem que este momento vai acontecer. Portanto, eu não tenho nenhuma estratégia definida, que eu tenha pensado sobre ela, mas eu acho que nós no processo de treino vamos fazendo isso automaticamente. Se fazemos muito ou pouco, já é questionável – se calhar até deveríamos fazer mais, honestamente, mas, com a quantidade de ginastas, com o tamanho do grupo e com tudo o que acontece ao longo do treino, é difícil chegar a todo lado, mas eu acho que acontece este incentivo dessa motivação intrínseca. Acontece muito assim, nestes pequenos *feedbacks* e nestes pequenos elogios e nestas pequenas palmadinhas nas costas, que nós dando ao longo do treino, um bocadinho de forma natural. Da minha parte, nunca foi muito ponderado, tanto que eu estou a pensar, de verdade, sobre esta questão hoje, aqui contigo, mas acho que é esta a base.

SW: Ok, ok. Sobre o que estavas a dizer em relação à pergunta anterior… eu uso a expressão "brincar ao violino", mas também usaria "brincar à ginástica". Isso, ou seja, o fazer coisas novas, o estar ali divertidamente, parece-me ser uma forma bastante genuína e forte de os fazer relembrar o amor que os fez entrar para a classe e o amor pela ginástica…

RA: Porque muitos se vão esquecendo e passa de ser um hobby e uma coisa que eles gostam de fazer para uma obrigação, porque são mais horas… quer dizer, do nosso trabalho, nós também não podemos negligenciar os resultados que queremos obter e, por isso, dar-lhes mais folgas ou assim. O processo de treino acontece como tem de acontecer e, quando há oportunidade, sim, tentamos dar esse queijinho e sim, é muito bom. Dá para ver na atitude deles, quando o treino acaba ou quando voltam no treino seguinte que é diferente, a atitude é outra, é uma lufada de ar fresco. Não fazemos tão frequentemente como deveríamos, sem dúvida que não. O calendário competitivo não permite, por isso é que, sem dúvida, há ginastas que passam por muitas fases de desmotivação, principalmente nestas fases em que o treino é monótono, porque tem de ser, porque naquelas semanas precisamos de imprimir carga ali, e precisamos de repetir aquilo mil vezes, porque é aquele o tempo de fazer aquilo para que depois corra bem. Mas há muitos ginastas que passam por fases de desmotivação, e aí temos de falar com eles e explicar-lhes que vai passar, é um sacrifício, e depois fica melhor, e, sempre que possível, dar-lhes isso. Esses treinos não só são bons para eles como são bons para nós, porque, até para nós, o treino é monótono. É monótono estar sempre a corrigir as mesmas coisas, é monótono estar sempre a chateá-los para fazer as mesmas coisas, e esses treinos são, sem dúvida, os melhores, diria. Tenho pena que não possam ser mais vezes, mas é como as coisas têm de ser.

SW: Há bocadinho também referiste a questão das deduções, de comentar com as ginastas, "isto aqui causa isto e aquilo causa aquilo". Mesmo com o objetivo da motivação, por exemplo, dão a conhecer o código de pontos ou os regulamentos para eles…

RA: Este ano nem fizemos. Fizemos há dois anos um treino explicativo em que falámos do código [de pontos] de uma forma geral, resumida, só para que eles entendam aquilo que eles têm de entender. E também vamos falando esporadicamente disso no treino, por exemplo, porque é bom, quando eles chegam à prova e vêm uma nota a sair, percebem o que é aquilo, o que quer dizer um 8 de artística, o que quer dizer 17 de execução… eu não sei, agora o código está diferente. Na tua altura devia ser de 0 a 10 a artística e a execução, agora já não, a execução conta mais do que a artística: a artística é de 0 a 10 e a execução é 0 a 10, mas depois multiplica por 2, portanto, se eu teria um 8, agora vou ter um 16 de execução, pelo que é bom eles perceberem isto e não irem para a prova a não perceber nada. As mais pequeninas, infantis [escalão dos mais novos] e assim, mesmo que nós expliquemos muito elas não querem saber porque, lá está, ainda estão naquela fase em que é giro ir para a ginástica, o treino delas é mais curto, não fazem tanto, interessam-se menos; mas, depois, começam a ser mais velhos e é importante também para explicarmos que não esticar o pé no pino não é nada, não esticar o pé no pino é um 0,1 da nota de

execução que lhes é retirado – que agora é um 0,2 na nota final, já são duas décimas. Às vezes vamos para a competição e ficamos em quarto e o grupo que ficou à nossa frente ficou por 0,1. Também usamos estes exemplos para explicar: "agora vamos treinar, porque isto [0,1] era o pé esticado, foi um pé dobrado qualquer…", para eles perceberem que até o mais mínimo pormenor poderá ter impacto na nota final e na classificação deles. Como falo deste caso, falamos de um pino deslocado com os pés a apontar para o teto; filmamos o vídeo e explicamos isto é uma dedução de 0,3, que já é uma falha mais grave. Um 0,3, na nota final, agora, seria um 0,6 de dedução, são seis décimas. Isto pode ser a diferença entre o primeiro lugar e um sexto ou sétimo lugares, depende. E é só um deslocado com os pés a apontar para ali. Assim, é importante eles irem percebendo a gravidade de cada erro e como é que cada erro, por mais pequeno que seja, pode influenciar muito a coisa, para não negligenciarem coisas, por exemplo: o Ricardo disse que eu estava a dobrar os pés naquela parte da coreografia em que eu rebolo no chão, mas agora até a coreografia é deduzida na execução, se for mal feita, ou seja, até um rebolar no chão com os pés feios vai dar uma dedução e é ridículo ginastas que treinam tantas horas perderem deduções em coisas destas, em que é só ter um bocadinho de atenção e treinar-se a fazer aquilo bem. Portanto sim, nós falamos, não temos feito, ultimamente, nenhum tipo de explicação com eles sentados, mas vamos tendo este tipo de conversas no treino e nas provas, tentando relacionar as coisas, para eles perceberem como é que as notas funcionam. Depois também depois também ficam opinativos, principalmente os mais velhos, quando já percebem como é que a nota é dada e vão para uma prova e têm uma nota e há outras pessoas que têm outra nota e eles já se acham injustiçados. Por vezes, nós também os achamos injustiçados, mas aí é toda a gente ter paciência. No mundo do desporto, idealmente, é sempre justo; às vezes, não é.

A avaliação em ginástica, ela própria, poderá ser subjetiva. Quer dizer, eu posso ver uma coisa que o juiz não viu porque está ao lado e, na perspetiva dele, estava mais virada a figura. Portanto, até na nossa discussão pode haver esta subjetividade, quanto mais a nota artística, que é dada por uma ficha de avaliação que tem vários parâmetros – em que muitos deles são subjetivos como, por exemplo, sintonia entre os parceiros. Eu posso ver uma coreografia e achar que eles estavam super interligados e alguém dizer "ah, eu não achei nada, achei que estavam distantes do outro", ou eu achar, por exemplo, que algum ginasta foi super expressivo numa coreografia e que devia ter nota máxima na expressão, mas outro juiz dizer "eu achei que a expressão estava muito exagerada e até desadequada" porque isto também é um tipo de dedução na artística. Isto são coisas subjetivas, não é? Depende da vivência, da opinião de cada pessoa. Os ginastas vão percebendo como é que as notas funcionam e, por vezes, também se sentem injustiçados, porque já sabem melhor como as notas funcionam. Mas aí já não é... os treinadores já não podem fazer nada. "Aguentem com isso porque nós também estamos a aguentar" e pronto, vamos para o ginásio treinar para a semana e depois voltamos, porque isto acontece na ginástica, no futebol, na patinagem… todos os desportes têm a sua… então, é lidar.

SW: Sim, sim. Saber os critérios e o código também pode ser uma forma de os responsabilizar e de os autonomizar, porque sabem o que é que estão à procura, o que é que é para deixar de fazer, o que é que é para promover.

RA: Sem dúvida. Nós tivemos um exemplo, numa prova, de um par feminino que fez a estava de cá para baixo para cá para cima, e depois era um salto. Depois desse salto, que era mortal empranchado, a volante cai no chão e a base agarra logo na bacia dela e faz meia pirueta vertical, normal. Isto seria a figura completa delas. E foi um erro nosso, não termos falado disto nesta época, porque elas, nesta competição, fizeram a estafa para aqui, mas a volante ficou desequilibrada e saiu para a frente, para o chão; e elas ficaram super confusas e aquilo, como era tão rápido, a parte a seguir da música já tinha chegado e elas nem pensaram em subir para fazer os elementos que faltavam, e seguiram a coreografia. A coreografia era só o final, ou seja, isto é um erro muito grave, porque elas acabaram por, além de terem falhado um elemento, houve outros dois que elas não fizeram e, ao ter falta de requisitos, são deduções de um ponto por cada um, portanto a nota

delas desceu por ali abaixo. O que elas não sabem, e que nós vimos depois – depois falámos com todos do treino, para que elas servissem como exemplo para a classe toda –, é que, mesmo que falhem uma figura, tudo o resto é secundário. Os elementos têm de ser feitos. Era pegar na miúda, voltar a subir e repetir tudo o que faltava, porque elas, para além de não fazerem o salto de cima para baixo, também não fizeram a outra pirueta cá em baixo. Foram logo dois requisitos que elas não tiveram. Tiveram dois pontos de dedução. O equivalente a essa dificuldade, desses elementos, saiu da nota final delas e elas desceram para o sexto lugar. Nós fomos fazer as contas. Se elas tivessem, mesmo com a dedução da falha, se elas tivessem voltado a subir, feito o resto, acabado em cima da música e mesmo com dedução na nota artística, porque ia prejudicar o final do esquema – a coreografia –, elas tinham ido ao pódio, porque, no resto do esquema, foram muito superiores aos outros. Ou seja: elas só tinham de ter subido e ter feito o que faltava, e isto é uma regra base para todos os ginastas de Acrobática que é: todos os elementos têm de ser feitos. Houve aqui uma falha na comunicação e, aparentemente, estas duas não sabiam disto. Nós também nunca achávamos que isto iria acontecer, porque é daquelas coisas que nunca acontecem. Nem uma vez aconteceu no treino e foi acontecer no dia de competição, que é aquela questão da gestão do treino. Acontece. Não subiram, não fizeram. Felizmente, com a nota que tiveram, conseguiram acesso ao Campeonato Nacional – isto foi no Territorial – na mesma e vão ter a oportunidade de se redimir, mas esta asneira podia ter saído mais cara, elas podiam não ter conseguido ir ao Nacional e a batalha acabava ali. Portanto, aí está um exemplo de que é importante eles saberem as regras e, da mesma forma que falo destas regras, falo de outras… Aquelas mais básicas: a questão de não mexer no fato, a questão de não pisar a linha, a questão de não cantar palavras com a boca. Isto são tudo coisas que são deduzíveis, se o chefe de painel quiser, e é importante que os ginastas saibam disto.

SW: Claro. Sim, sim, sem dúvida.

RA: Foi uma falha nossa, este ano, não termos falado desta questão, mas também foi um mal que aconteceu para corrigirmos o nosso erro e termos o discurso, depois, com a classe toda. A partir de agora, toda a gente sabe o que é que não deve fazer.

SW: Exato, exato. Eu acho que terminei as minhas perguntas, ainda acrescentei umas aqui no fim só para clarificar…

RA: Fizeste muito bem.

SW: Obrigado, igualmente.

RA: Aqui não há certos e errados, não é? É um bocado a opinião pessoal… [**SW:** Sim, sim, sim…] Espero que seja útil e desejo-te uma ótima tese.

SW: Obrigada! Ricardo, obrigada mesmo muito. Lá está, aqui há algumas perguntas que podem parecer um bocado óbvias, quer dizer, há certas coisas que eu, à partida… eu não estou a perguntar para ter uma revelação de "eureca", é para, depois, poder comparar as disciplinas, mas agradeço mesmo muito. Espero que, de certa forma, seja minimamente útil também para ti, para a tua prática, teres podido refletir sobre isto…

RA: Foi, porque é como tu dizes… e, apesar das perguntas serem aparentemente diretas, como viste, o meu raciocínio seguiu aqui por caminhos que eu, em algumas perguntas ainda não tinha pensado bem sobre eles…

SW: Sim, isso também aconteceu em outras entrevistas! Obrigada, Ricardo, espero que tenhas um bom resto de dia e tudo de bom!

RA: Boa sorte com tudo.

L. Guião da entrevista (MC)

No caso da MC, a palavra que se utiliza para o orientador do grupo, na língua portuguesa, é "professor"; todavia, na língua inglesa, é "coach" (treinador), sendo as aulas designadas por "sessões de coaching".

- Acha que estas duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si, ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado? Porquê?

A MC é uma atividade social e, como tal, implica a interação de várias pessoas.

- Quais considera serem as regras de conduta mais importantes para o bom funcionamento do grupo?
- Como são explicitadas estas regras aos alunos?

Na MC, cada músico tem uma parte e papel musicais a desempenhar, subordinados ao instrumento e repertório a executar. Historicamente, era comum a proeminência no papel musical estar associada a um papel de liderança.

- Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os músicos e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?
- De que forma o estabelecimento dessas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?
- Enquanto professor, como gere o papel de liderança que tem, em conjunção com essas relações hierárquicas?

Na sua experiência, que critérios utiliza para a formação de grupos?

A música de câmara nas escolas está subordinada ao ano letivo.

- Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos ginastas e gestão do grupo?

Na MC, a atividade dos grupos ocorre, na maior parte do tempo, na ausência do professor (idealmente, o grupo ensaiará mais tempo do que tem aula).

- De que forma costuma promover a autonomia dos grupos de música de câmara?
- Como é que costuma preparar os grupos para o planeamento e gestão dos ensaios?

Na MC, a performance ocorre sem participação direta do professor – apenas os alunos de apresentam em palco –; todavia, uma parte significativa da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do professor.

- Como descreveria o papel de liderança do professor ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão?

Que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de MC?

De que forma promove a motivação intrínseca dos grupos que orienta?

M. Guião da entrevista (ACRO)

No caso da música de câmara, utiliza-se a expressão “professor” para denominar, na língua portuguesa, quem orienta o grupo. A expressão anglófona, todavia, é “coach” (ou seja, treinador), sendo as aulas de música de câmara sessões de “coaching”.

- Acha que as duas expressões podem ser tidas como equivalentes ou cambiáveis entre si, ou considera que sugerem um tipo de trabalho diferenciado? Porquê?

A ACRO enquanto atividade competitiva define regras para a apresentação e conduta dos ginastas, treinadores e juízes em contexto de competição.

- No contexto dos treinos, quais consideram serem as regras mais importantes para o bom funcionamento do grupo?
- Enquanto atividade social, como são as regras e normas de comportamento explicitadas no contexto dos treinos?

Na ACRO, os ginastas têm papéis definidos e distintos de “base”, “base intermédio/a” e “volante”. Além disso, como esses papéis surgem de diferenças físicas (muitas vezes associadas a diferenças de idade), os grupos podem incluir pessoas com níveis de maturidade e em fases de desenvolvimento distintos.

- Na sua experiência, como se estabelecem as relações hierárquicas entre os ginastas e se dividem as responsabilidades de gestão do grupo?
- De que forma o estabelecimento dessas relações hierárquicas pode contribuir para o sucesso do grupo?
- Enquanto treinador, como gere o papel de liderança que tem, em conjunção com essas relações hierárquicas?

Na sua experiência, que critérios utiliza para a formação de grupos?

Na ACRO, a época gímnica costuma ter cerca de 1 ano.

- Entende que este espaço de tempo limitado influencia as decisões que toma ao nível dos objetivos a seguir, gestão de expectativa dos ginastas e gestão do grupo?

Na ACRO, o tempo de atividade em que os membros de um grupo participam tende a ser supervisionado, havendo maior ou menor presença do treinador, de acordo com as necessidades do grupo e da gestão do tempo de treino da classe.

- Qual é a sua opinião sobre a necessidade de autonomia dos grupos de ACRO?
- De que forma costuma promover a autonomia dos grupos com que trabalha?

Na ACRO, a performance ocorre sem a participação direta do treinador – apenas os ginastas se apresentam no praticável –; todavia, a maior parte da preparação para a performance é realizada sob a orientação e presença do treinador.

- Como descreveria o papel de liderança do treinador ao longo do processo de preparação da performance até ao momento pós-performance?

Na sua prática, como ajuda o grupo a desenvolver a sua coesão?

Que tipo de estratégias utiliza para motivar os grupos de ACRO?

De que forma promove a motivação intrínseca dos grupos que orienta?

Anexos
A. Consentimento informado

Politécnico
Castelo Branco
Polytechnic University

CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que é expectável acontecer, se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

O presente estudo de investigação tem como título "Relações interdisciplinares entre música de câmara e ginástica acrobática: Papéis do professor na dinâmica de grupo". Surge no contexto do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB, à responsabilidade de Sofia Cardoso Weffort, aluna deste Mestrado. Pretende-se neste estudo abordar os papéis do professor de música de câmara e do treinador de ginástica acrobática na dinâmica de grupo, comparando as duas disciplinas e averiguando se a praxis uma área pode informar as práticas educativas da outra.

Nesse sentido, procura-se a participação do sujeito de investigação numa entrevista em momento único, onde, somente para efeitos de transcrição, se pede o consentimento da gravação do áudio da entrevista. Esta entrevista terá uma duração aproximada de uma hora na qual serão realizadas perguntas de resposta aberta e se promoverá a partilha livre de informação. Após a realização da transcrição, o sujeito terá a oportunidade de receber a mesma e revê-la, podendo clarificar as suas respostas.

A participação neste estudo é voluntária e não acarreta quaisquer prejuízos caso o sujeito não queira participar. O sujeito pode recusar-se a participar e/ou desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência. A participação neste estudo não aufere qualquer tipo de pagamento ou contrapartidas. Não se preveem quaisquer riscos decorrentes da participação para o sujeito da investigação e os possíveis benefícios cingem-se à participação num estudo que pode enriquecer a literatura da música de câmara e da ginástica acrobática.

As entrevistas não serão anónimas, por ser necessário falar com especialistas das áreas em estudo e, por conseguinte, contextualizar o seu caráter de especialista. Além do registo das opiniões do sujeito sobre a temática abordada, a utilização dos seus dados pessoais limitar-se-á àqueles que contextualizam a sua experiência profissional. Nesse sentido, os dados recolhidos nas entrevistas serão tratados e utilizados na investigação em curso e, em parte, fixados no texto final. Como as gravações serão utilizadas somente para efeitos de transcrição, estas serão destruídas após a defesa do trabalho.

Em caso de dúvidas, o sujeito da investigação deve contactar Sofia Cardoso Weffort através do seu número de telemóvel ou email (disponíveis infra).

Mod.IPCB.CE.05.02

Politécnico
Castelo Branco
Polytechnic University

ASSINATURA DO CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Li (ou alguém leu para mim) o consentimento informado esclarecido e livre para investigação científica e estou consciente do que esperar quanto á minha participação no projeto ou estudo "Relações interdisciplinares entre música de câmara e ginástica acrobática: Papéis do professor na dinâmica de grupo". Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome do participante	**Assinatura do participante**

___/___/___
Data

Investigador
Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Nome e contacto da pessoa que obtém o consentimento	**Assinatura da pessoa que obtém o consentimento**

___/___/___
Data

Mod.IPCB.CE.05.02