



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas



ACADEMIA DE MÚSICA
PAÇOS DE BRANDÃO

A preparação do jovem violinista para o emprego em orquestras de Portugal

O exemplo das escolas profissionais de música

Nuno Rocha de Vasconcelos

Orientadora

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Coorientador

Doutor Paulo José Martins Afonso

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, Instrumento (Violino) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e coordenação científica do Professor Adjunto Doutor Paulo José Martins Afonso, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fevereiro de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Mestre Especialista, Augusto Daniel Oliveira Trindade

Professor Coordenador no Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor, António José Vassalo Neves Lourenço (arguente)

Professor Auxiliar na Universidade de Aveiro

Dedicatória

Este trabajo es dedicado a Catina Bibiloni, que nunca te has cansado de escucharme, de apoyarme y de creer en mis convicciones, siempre con paciencia y cariño.

Agradecimentos

Deixo os meus primeiros agradecimentos aos meus orientadores Doutora Maria Luísa Correia Castilho e Doutor Paulo Martins Afonso por acreditarem neste trabalho e contribuírem sempre construtivamente para a realização do mesmo.

Deixo os meus agradecimentos aos docentes Tiago Oliveira Santos e Ana Brízida Oliveira que acompanharam e apoiaram a realização da prática de ensino supervisionada, agindo de forma sempre exigente e construtiva.

Aos professores das escolas profissionais que aceitaram com toda a disponibilidade e interesse participar neste estudo:

- Diretor José Francisco Dias (ESPROARTE)
- Diretor José Alexandre Reis e Professor Luís Machado (ARTAVE)
- Diretora Carla Barbosa (EPMVC)
- Professor Rui Rodrigues (EPME)
- Professor Nuno Mendes e Rita Bagorro (Escola Profissional da Metropolitana de Lisboa)

Às orquestras que, através dos seus secretários, cordialmente me disponibilizaram toda a informação e interesse para a realização da investigação deste trabalho:

- Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música (Pedro Rocha)
- Orquestra Gulbenkian (António Gonçalves e Catarina Lobo)
- Orquestra Metropolitana (Rita Bagorro)
- Orquestra Filarmonia das Beiras (Bruno Marques)
- Orquestra do Norte (Cristina Santos)

À minha família que, incondicionalmente, me apoiaram e respeitaram sempre as minhas decisões académicas e profissionais.

Às pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho como Joana Viana, Tiago Afonso, Ana Daniela Lopes, entre outros.

Finalmente, e de forma especial, aos professores a quem devo muito do que hoje sou como profissional e como pessoa. Aos Professores Augusto Trindade e Alexandra Trindade, o meu maior agradecimento.

Resumo

Ser músico de uma orquestra requer “qualidades artísticas, humanas e sociais particulares”, e para “músicos desprevenidos, entrar numa orquestra é frequentemente um choque” (EOF, 2016, p. 1). Estas características, aplicadas aos violinistas, vão desde aptidões técnicas relacionadas com a execução no contexto de um grupo orquestral numeroso; qualidades musicais relacionadas com audição, estilo, integração no grupo e leitura à primeira vista; qualidades comportamentais e de atitude relacionadas com as relações interpessoais entre músicos e entre as diferentes hierarquias das orquestras, da responsabilidade, profissionalismo e humildade. A estas qualidades acrescenta-se a necessidade de conhecer o funcionamento do mercado, da oferta de emprego, bem como do meio de acesso a este emprego. Estas qualidades ganham particular relevância quando se verifica uma discrepância cada vez mais acentuada entre oferta e procura de emprego nas orquestras e na tipologia dos seus contratos que se têm vindo a tornar, tendencialmente, de curta duração, segundo entidades como o I. N. E.. A oferta de emprego para violinistas de orquestra em Portugal está reduzida a cerca de dezanove contratos de longa duração a cada três anos, somando cerca de 377 candidatos. No entanto, o crescente número de orquestras de projetos em Portugal tem vindo a aumentar o número de contratos a curto prazo. Torna-se, desta forma particularmente importante uma formação completa e detalhada dos potenciais músicos de orquestra. No caso português as escolas profissionais de música tentam e, até certo ponto, conseguem oferecer esta formação, dado o número e ex-alunos seus que integram as orquestras nacionais. No sentido de melhor clarificar a abrangência desta formação, este trabalho define o perfil do músico de orquestras aos níveis técnico, musical, e comportamental a partir de uma revisão bibliográfica; e, seguidamente, expõe a oferta de emprego para violinistas de orquestra em Portugal, recolhido junto das orquestras nacionais que oferecem contratos de longa duração (um ano ou superior). Finalmente, apresenta um inquérito realizado junto dos alunos finalistas de violino de cinco escolas profissionais de música que compila toda a informação recolhida. Deste processo foi possível definir o aluno de violino da escola profissional como conhecedor de grande parte das características técnicas, musicais e comportamentais inerentes à profissão de violinista de orquestra. Por outro lado, verificou-se ser um grupo de alunos pouco conscientes do que é o mercado de trabalho das orquestras portuguesas e como aceder a este mercado. Foi possível constatar que a qualidade da formação dos alunos poderá estar mais intimamente relacionada com a sua variedade de experiências do que com a duração dos seus estudos nas escolas profissionais.

Palavras-chave: violinista, orquestra, formação, profissão, relatório, estágio

Abstract

Being a musician in an orchestra requires "particular artistic, human, and social qualities," and for "unsuspecting musicians, entering an orchestra is often a shock" (EOF, 2016, p. 1). These characteristics, applied to violinists, range from technical skills related to performance in the context of a large orchestral group; musical qualities related to hearing, style, group integration and reading at first sight; behavioral and attitudinal qualities related to the interpersonal relations between musicians and between the different hierarchies of the orchestras, of responsibility, professionalism and humility. To these qualities is added the need to know the functioning of the market, the offer of employment, as well as the means of access to this job. These qualities are particularly relevant when there is an increasing discrepancy between supply and demand of jobs in orchestras and in the typology of their contracts, which tend to be of short duration, according to entities such as I. N. E.. The offer of employment for orchestra violinists in Portugal is reduced to about nineteen long-term contracts every three years, to which applied about 377 candidates. However, the increasing number of project orchestras in Portugal has been increasing the number of short-term contracts. It becomes in this way particularly important a thorough and detailed training of potential orchestra musicians. In the Portuguese case the professional music schools try and, to a certain extent, they can offer this training, given the number and alumni of them that are part of the national orchestras. In order to better clarify the scope of this training, this work defines the musician profile of orchestras at the technical, musical, and behavioral levels from a bibliographic review; and then presents the job offer for orchestra violinists in Portugal, collected from national orchestras that offer long-term contracts (one year or more). Finally, it presents a survey of violin finalists from six professional music schools that compile all the information collected. From this process it was possible to define the violin student of the professional school as knowing much of the technical, musical and behavioral characteristics inherent to the profession of orchestra violinist. On the other hand, it turned out to be a group of students little aware of what the work market of Portuguese orchestras is and how to access this market. It was possible to observe that the quality of the students' training may be more closely related to their variety of experiences than to the duration of their studies in professional schools.

Keywords: violinist, orchestra, training, job, report, internship

Índice

Composição do júri.....	III
Dedicatória	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Índice de quadros.....	XVII
Índice de gráficos	XXI
Introdução	1
Relatório de Estágio Profissional.....	5
1 – Contextualização escolar.....	6
1.1 – Caracterização da Vila de Paços de Brandão	6
1.2 – História da AMPB.....	7
1.3 – Condições físicas	8
1.4 – População escolar.....	9
1.4.1 – Corpo discente.....	9
1.4.2 – Corpo docente.....	10
1.4.3 – Corpo não docente.....	10
1.5 – Modelo de organização e gestão pedagógica	10
1.6 – Atividades pedagógicas.....	11
1.7 – Relevância da iniciação	12
1.8 – Oferta formativa.....	12
2 – Caracterização da Classe de Instrumento	14

2.1 – Classe de Violino	14
2.2 – Dossier Pedagógico do departamento disciplinar de cordas	14
2.2.1 – Competências a desenvolver na iniciação e o Método Suzuki	15
2.2.2 – Conteúdos programáticos.....	16
2.2.3 – Avaliação e critérios	17
3 – Caracterização da Classe de Conjunto	18
3.1 – Sinopse dos <i>Violiníssimos</i>	18
3.2 – Funcionamento dos <i>Violiníssimos</i>	18
3.2.1 – Caracterização da classe	18
3.2.2 – Conteúdos programáticos.....	19
3.2.3 – Horários	19
3.2.4 – Material	19
3.2.5 – Apresentações públicas	20
3.3 – Avaliações – provas e critérios de avaliação	20
4 – Desenvolvimento da prática supervisionada – Classe de Conjunto.....	23
4.1 – A Planificação	23
4.3 – Planificações e reflexões das aulas	26
5 – Caracterização do aluno de Instrumento.....	32
5.1 – Na disciplina de Instrumento.....	32
5.2 – Na disciplina de Classe de Conjunto.....	33
5.3 – Na disciplina de Iniciação Musical	33
6 – Desenvolvimento da prática supervisionada – Instrumento.....	34
6.1 – A planificação	34

6.3 – Planificações e reflexões das aulas	38
7 – Reflexão final	45
Estudo de Investigação	47
A preparação do jovem violinista para o emprego nas orquestras em Portugal	47
O exemplo das escolas profissionais de música.....	47
1 – O violinista, a orquestra e o emprego.....	48
1.1 – A orquestra.....	49
1.2 – Trabalhar como violinista numa orquestra sinfónica	52
1.3 – Formação e mercado de trabalho.....	66
2 – O mercado em Portugal	72
2.1 – O mercado de trabalho para músicos de orquestra em Portugal.....	72
3 – Metodologia.....	79
3.1 – Metodologia	79
3.2 – Amostra	86
4 – Resultados.....	88
4.1 – Aptidão Técnica	92
4.2 – Aptidão Musical	97
4.3 – Aptidão comportamental e atitude	105
4.4 – Audições	113
4.5 – Mercado de trabalho.....	120
5 – Análise interpretativa de resultados	133
Conclusão	138
Bibliografia	141

A preparação dos alunos de violino das escolas profissionais para o trabalho como músico de orquestra.....	160
I. Aptidão Técnica.....	161
II. Aptidão musical	162
III. Aptidão comportamental e atitude.....	163
IV. Audições	165
V. Mercado de Trabalho.....	166
A preparação dos alunos de violino das escolas profissionais para o trabalho como músico de orquestra.....	169

Índice de quadros

Quadro 1 – Critérios de Avaliação da disciplina de Violino da AMPB (AMPB, 2015a).....	21
Quadro 2 – Quadro síntese das aulas de Classe de Conjunto do ano letivo 2015/2016	24
Quadro 3 – Planificação da aula n.º 1 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração do autor).....	26
Quadro 4 – Planificação da aula n.º 13 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração do autor).....	28
Quadro 5 – Planificação da aula n.º 22 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração do autor).....	30
Quadro 6 – Planificação Anual do aluno para Prática de Ensino Supervisionada.....	35
Quadro 7 – Quadro síntese das aulas de Instrumento do ano letivo 2015/2016.....	36
Quadro 8 – Planificação da aula n.º 6 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração do autor).....	38
Quadro 9 – Planificação da aula n.º 19 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração do autor).....	40
Quadro 10 – Planificação da aula n.º 25 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração do autor).....	43
Quadro 11 – Orquestras portuguesas com contratos de longa duração (efetivo e antiguidade) em 2016.....	73
Quadro 12 – Relação do número de músicos nas orquestras, músicos portugueses e provenientes de escolas profissionais em 2016.....	73
Quadro 13 – Relação do número de violinistas entre os músicos das orquestras portuguesas, e quantos provêm de escolas profissionais em 2016.....	74
Quadro 14 – Número de músicos em Portugal e percentagem de músicos portugueses, violinistas e músicos provenientes de escolas profissionais.....	74

Quadro 15 – Concursos públicos para orquestras em Portugal realizados entre 2013 e 2016.	75
Quadro 16 – Relação de alunos por género.	88
Quadro 17 – Relação de alunos pelo ano em que ingressaram na sua escola profissional.....	89
Quadro 18 - Relação dos alunos por colaboração ou não com orquestras externas.	89
Quadro 19 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 da caracterização.	90
Quadro 20 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 da caracterização.	90
Quadro 21 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 da caracterização.	91
Quadro 22 – Respostas dos alunos à questão n.º 4 da caracterização.	91
Quadro 23 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 da caracterização.	92
Quadro 24 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.	93
Quadro 25 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.	94
Quadro 26 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.	94
Quadro 27 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.	95
Quadro 28 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	97
Quadro 29 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	98
Quadro 30 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 3 do subcapítulo II. Aptidão Musical entre grupos de alunos.....	99
Quadro 31 – Respostas à questão n.º 4 do subcapítulo II. Aptidão Musical.....	99
Quadro 32 – Respostas à questão n.º 5 do subcapítulo II. Aptidão Musical.....	100

Quadro 33 – Respostas à questão n.º 6 do subcapítulo II. Aptidão Musical.....	101
Quadro 34 – Respostas à questão n.º 7 do subcapítulo II. Aptidão Musical.....	102
Quadro 35 – Respostas à questão n.º 8 do subcapítulo II. Aptidão Musical.....	104
Quadro 36 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	105
Quadro 37 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	106
Quadro 38 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	107
Quadro 39 – Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	108
Quadro 40 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 4 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	109
Quadro 41 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	109
Quadro 42 – Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	110
Quadro 43 – Respostas dos alunos à questão n.º 7 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	111
Quadro 44 – Respostas dos alunos à questão n.º 10 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.....	112
Quadro 45 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo IV. Audições.....	113
Quadro 46 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo IV. Audições.....	114
Quadro 47 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo IV. Audições.....	115
Quadro 48 – Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo IV. Audições.....	116

Quadro 49 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo IV. Audições.	116
Quadro 50 – Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo IV. Audições.	117
Quadro 51 – Respostas validadas e não validadas à questão n.º 7 do subcapítulo IV. Audições.....	118
Quadro 52 – Respostas validadas e não validadas à questão n.º 8 do subcapítulo IV. Audições.....	119
Quadro 53 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	120
Quadro 54 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	122
Quadro 55 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	123
Quadro 56 – Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	125
Quadro 57 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	126
Quadro 58 – Contabilização das diferentes respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.....	128
Quadro 59 – Contabilização das diferentes respostas dos alunos à questão n.º 7 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.....	129
Quadro 60 – Contabilização das diferentes respostas dos alunos à questão n.º 8 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.....	130
Quadro 61 – Contabilização de médias e comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 6 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho. ..	131

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Excertos orquestrais mais frequentemente exigidos para audições de músicos de orquestra.....	77
Gráfico 2 – Relação entre alunos por género.....	88
Gráfico 3 – Relação de alunos pelo ano em que ingressaram na sua escola profissional.....	89
Gráfico 4 – Relação dos alunos por colaboração ou não com orquestras externas.....	89
Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 da caracterização.....	90
Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 da caracterização.....	90
Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 da caracterização.....	91
Gráfico 8 – Respostas dos alunos questão n.º 4 da caracterização.....	91
Gráfico 9 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 da caracterização.....	92
Gráfico 10 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.....	93
Gráfico 11 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.....	94
Gráfico 12 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.....	95
Gráfico 13 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.....	95
Gráfico 14 – Comparação entre grupos de alunos (que colaboraram ou não com orquestras externas à sua escola profissional) mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.....	96
Gráfico 15 – Comparação entre grupos de alunos (que pretendem ou não ser músicos de orquestra profissionais) mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.....	96
Gráfico 16 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo II. Aptidão Musical.....	97

Gráfico 17 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	98
Gráfico 18 – Respostas à questão n.º 4 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	99
Gráfico 19 – Respostas à questão n.º 5 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	100
Gráfico 20 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	101
Gráfico 21 – Respostas à questão n.º 6 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	101
Gráfico 22 – Respostas à questão n.º 7 do subcapítulo II. Aptidão Musical.	102
Gráfico 23 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	105
Gráfico 24 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	106
Gráfico 25 – Relação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 1 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	107
Gráfico 26 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	107
Gráfico 27 – Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	108
Gráfico 28 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	109
Gráfico 29 – Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	110
Gráfico 30 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 6 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	111
Gráfico 31 – Respostas dos alunos à questão n.º 7 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	111
Gráfico 32 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 7 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	112

Gráfico 33 – Respostas dos alunos à questão n.º 10 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.	113
Gráfico 34 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo IV. Audições.	114
Gráfico 35 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo IV. Audições.	114
Gráfico 36 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 2 do subcapítulo IV. Audições.	115
Gráfico 37 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo IV. Audições.	115
Gráfico 38 – Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo IV. Audições.	116
Gráfico 39 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo IV. Audições.	116
Gráfico 40 – Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo IV. Audições.	117
Gráfico 41 – Respostas validadas à questão n.º 7 do subcapítulo IV. Audições.	118
Gráfico 42 – Respostas validadas à questão n.º 8 do subcapítulo IV. Audições.	120
Gráfico 43 – Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	121
Gráfico 44 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 1 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	121
Gráfico 45 – Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	122
Gráfico 46 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 2 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	123
Gráfico 47 – Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	123

Gráfico 48 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 3 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.....	124
Gráfico 49 – Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	125
Gráfico 50 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 4 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.....	126
Gráfico 51 – Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.	127
Gráfico 52 – Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.....	127

Introdução

A criação dos mestrados vocacionados para a pedagogia e o ensino da música, que tem proliferado em Portugal nos últimos anos, tem contribuído para o avanço da investigação e conhecimento nesta área tão específica do ensino, especialmente no que se refere à didática e à instrução técnica e artística dos alunos. No entanto, questões como o funcionamento das profissões ligadas à área da música, às suas exigências e requisitos técnicos, artísticos e pessoais não têm recebido a devida atenção por parte das instituições de ensino da música em Portugal.

Este relatório de estágio é resultado da combinação entre dois aspetos de evidente importância e relevância ao nível da instrução dos violinistas em Portugal: a manutenção da motivação dos alunos para o violino e para a música nas fases precoces de formação, e a aplicabilidade no mercado de trabalho numa fase mais avançada da formação técnica e artística.

A opção pela realização da prática de ensino supervisionada numa academia de música baseada no Método Suzuki assentou no facto de este ser um método organizado, de viabilidade e eficácia comprovada em Portugal, uma vez que segundo um estudo de Trindade em 2010, que abrangeu dez academias e conservatórios nacionais de música, “nos Concursos de violino estão mais presentes os alunos que frequentam ou frequentaram o Método Suzuki” (Trindade, 2010, p. 73), além de ter uma particular proximidade com a música de conjunto. A escola foi escolhida não só pela sua relevância e reputação a nível nacional, mas também por ser das escolas com maior antiguidade na aplicação deste método em Portugal – “o Método Suzuki foi introduzido no ano letivo 1993/1994 simultaneamente na Academia de Música de Paços de Brandão e na Academia de Música de Santa Maria da Feira (Trindade, 2010, pp. 45).

Já no que respeita ao tema da investigação, foram tidas em conta a experiência profissional na área da performance, bem como o estado da arte ao nível da instrução técnica e artística de violinistas de orquestra e da aplicabilidade e empregabilidade nesta área, temas que convergem com inquietações sempre presentes e que afetam diretamente toda a área da música de performance e do ensino.

Entidades artísticas europeias têm vindo a apontar falhas na preparação dos alunos de música para a área específica da música de orquestra, situação que tem merecido a atenção de instituições alemãs e não só:

Durante anos, as orquestras de ópera e de concerto organizadas no ceio da Deutscher Bühnenverein têm vindo a lamentar a preparação inadequada dos músicos para as exigências da sua profissão (Deutscher Bühnenverein, 1990, p. 1).¹

Oradores e delegados partilham uma mesma tomada de posição: existe uma lacuna importante entre a formação inicial dos músicos e a realidade de uma orquestra. (EOF, 2016, p. 1)²

Justifica-se, desta forma, a opção pela dedicação da investigação deste estágio ao tema da preparação dos alunos de uma forma mais abrangente e direcionada para a área em que estão a ser formados e o mercado de trabalho que a integra.

Sendo as orquestras a principal fonte de oferta de emprego a longo prazo (senão mesmo a única) num país cuja tradição da música erudita não é muito antiga nem muito enraizada, considerou-se relevante que a realização deste estudo se centrasse na análise do mercado de trabalho para os violinistas nas orquestras portuguesas.

O problema que motivou este trabalho assenta em duas questões essenciais:

- Como se caracteriza o trabalho dos violinistas de orquestra sinfónica em Portugal?
- Estarão os alunos de violino, finalistas do curso profissional de instrumentista das escolas profissionais conscientes das características deste mercado de trabalho?

A investigação deste trabalho propõe-se a traçar um breve retrato do mercado de trabalho para violinistas de orquestra, desde a oferta de emprego aos requisitos inerentes ao exercício desta profissão, numa primeira fase. Para a concretização deste primeiro objetivo procedeu-se, primeiramente, à recolha de dados junto das orquestras profissionais nacionais que oferecem contratos de maior duração (um ou mais anos). Simultaneamente, foi apresentado o perfil do violinista de orquestra, bem como as características específicas do desempenho da sua atividade através de revisão literária.

O objetivo seguinte passa por verificar a preparação dos alunos de violino finalistas do curso profissional de instrumentista das escolas profissionais para essa realidade, nesta fase, através da realização de um inquérito junto dos alunos de cinco escolas profissionais de música portuguesas em diferentes pontos do país: Mirandela, Viana do Castelo, Santo Tirso, Espinho, Lisboa.

¹ Citação original: For years, all opera and concert orchestras organised within the Deutscher Bühnenverein have been lamenting the inadequate preparation of musicians for the demands of their profession.

² Citação original: Speakers and delegates share a same statement: there is an important gap between the musicians' initial training and the reality of an orchestra.

Finalmente, a exposição dos dados recolhidos e a sua análise, estabelecendo uma correspondência entre os dois âmbitos do estudo e apontar conclusões.

Esta monografia divide-se em duas partes: relatório da Prática de Ensino Supervisionada e investigação do Projeto Educativo. O relatório apresentará o trabalho realizado ao longo de um ano letivo na Academia de Música de Paços de Brandão, precedida da necessária contextualização. Já a investigação seguirá a seguinte organização: contextualização histórica das orquestras sinfónicas e de câmara em a nível internacional e nacional; revisão literária sobre o trabalho do violinista de orquestra e do funcionamento da sua oferta de trabalho; análise da oferta de trabalho nas orquestras profissionais portuguesas; exposição e análise do inquérito realizado; análise dos dados recolhidos e discussão.

Relatório de Estágio Profissional

1 - Contextualização escolar

A Academia de Música de Paços de Brandão (AMPB) é um estabelecimento de ensino artístico particular cooperativo situado no centro da vila de Paços de Brandão, com autonomia pedagógica desde o ano letivo 2011/2012 e que dispõe de um corpo docente qualificado.

A Academia oferece os cursos de Formação Musical, Canto e de Instrumento. Neste último, existem as seguintes opções: acordeão, clarinete, contrabaixo, fagote, flauta transversal, oboé, órgão, piano, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete, viola dedilhada, violela ou viola-d'arco, violino, violoncelo (AMPB, 2015b, p. 9).

Pratica ainda um horário laboral amplo – das 9h00 às 20h45 de segunda-feira a sexta-feira, e das 9h00 às 15h00 ao sábado.

1.1 - Caracterização da Vila de Paços de Brandão

E é daqui que um dos cavaleiros da Normandia, de nome Fernand Blandon, vindo de uma família aristocrática, entra em Portugal em 1095 para assistir ao casamento do Conde D. Henrique com D. Teresa para fazer as homenagens da posse do governo do Condado Portucalense (Rocha, 2015).

Neste mesmo ano de 1095, Fernand Blandon, como prémio pelos seus serviços, foi nomeado donatário de uma terra até então denominada *Villa Palatiolo*. Esta viria a receber o nome do seu donatário que radicou a população e fomentou a produção agrícola (Rocha, 2015).

Paços de Brandão apresenta uma área de 3,56 km², e 4,867 habitantes segundo os dados dos Censos de 2011 (CMSMF, 2015). Segundo os dados acessíveis, a sua população tem vindo a aumentar, tanto em população presente como residente. Também o número de famílias aumentou em cerca de 16,5% entre 2001 e 2011. No entanto, mantém-se uma tendência de envelhecimento da população e a diminuição do número de jovens menores de 18 anos (CMSMF, 2015).

Paços de Brandão acolhe várias instituições culturais com alguma antiguidade como o Grupo Etnográfico “Como elas cantam em Paços de Brandão” fundado em 1948, o CIRAC (Círculo de Recreio, Arte e Cultura) fundado em 1976, e a Associação Cultural do Carnaval. A AMPB é a única instituição de ensino vocacional de música na freguesia.

A freguesia de Paços de Brandão pertence ao concelho de Santa Maria da Feira que, por sua vez, localiza-se no limite norte do distrito de Aveiro, possuindo uma área total de 216 km², uma população de 139 mil habitantes distribuídos por 31 freguesias. Caracteriza-se por ser um território “economicamente muito dinâmico

e de elevada densidade populacional, superior à média nacional e às regiões Norte e Centro por virtude de um elevado grau de industrialização e proximidade à área do Grande Porto” (I. N. E., 2015).

O concelho de Santa Maria da Feira caracteriza-se também por uma intensa atividade cultural, quer sob a forma de eventos sazonais – Festa das Fogaceiras, Imaginarius, Viagem Medieval em Terras de Santa Maria da Feira, Encontros com a Música, entre outros – quer promovidos regularmente pelas numerosas instituições culturais do concelho que vão desde escolas de música a grupos de teatro, de dança e etnográficos.

1.2 - História da AMPB

É objetivo da associação o desenvolvimento do espírito associativo dos associados através das atividades de índole educativa, cultural, artística, e recreativa, nomeadamente são objetivos da Associação: manter aberta a todos os interessados, a Academia de Música; criar e manter, desde que possível, outras atividades artísticas, designadamente uma Tuna Musical, facultar na sua sede, meios favorecedores da elevação intelectual e artística dos seus associados, instalando e mantendo uma biblioteca e promovendo palestras, récitas, concertos e outros espetáculos culturais, por si promovidas ou promovidas por outras associações similares (Informa D&B Lda, 2015).

A Academia de Música de Paços de Brandão pertence à empresa Tuna Musical Brandoense, empresa dedicada a apoiar as manifestações culturais e artísticas na freguesia, especialmente as promovidas pela AMPB, bem como o apoio à sua atividade educativa contínua.

A Tuna Musical Brandoense, inicialmente conhecida como “Estudantina” nasceu em 1870, ainda sob o regime monárquico do Rei D. Carlos, e num clima de grande entusiasmo levando rapidamente à criação de dois grupos. Estes gozaram de grande fama na região até 1930, altura em que a diversificação de interesses e oferta de outras diversões levaram à decadência de ambas (AMPB, 2015b, p. 7).

Devido ao surgimento de um movimento de renovação do entusiasmo e aumento da atividade da “Estudantina”, foi assinada em Maio de 1976 a escritura de Associação Cultural. Este momento viria assegurar o funcionamento da recém-criada Escola de Música, mais tarde, oficializada e reconhecida pela Inspeção Geral do Ensino Particular do Ministério da Educação como Academia de Música (AMPB, 2015b, p. 8).

Em 1983 verificou-se um reconhecido marco na história da AMPB – a Tuna Musical Brandoense/Academia de Música de Paços de Brandão foi considerada Instituição de Utilidade Pública, com diploma datado de 28 de Março. Foi assim acelerada a construção das instalações definitivas da Academia de Música de Paços de Brandão, que ficaram assim concluídas em 1991 e foram inauguradas nesse

mesmo ano pelo então Primeiro-Ministro Professor Doutor Cavaco Silva (AMPB, 2015b, p. 8).

Dado o crescimento rápido da instituição, foi importante a construção do edifício-sede da AMPB/Tuna, não só para a prática do ensino da música, mas também para a criação de instalações com o intuito de produzir eventos artísticos e culturais. A Tuna Musical Brandoense “disponibilizou-se a estar aberta a toda e qualquer organização cultural, atual ou futura, que necessitasse das instalações para atividades de índole cultural” (AMPB, 2015b, p. 9).

Uma das grandes contribuições para o elevado interesse pela música e a sua prática nesta região foi o facto de a Tuna, até ao ano letivo de 1980/1981, disponibilizar um ensino totalmente gratuito, “beneficiando todos aqueles que indiscriminadamente se interessavam pela música” (AMPB, 2015b, p. 9).

É considerável o número de alunos pertencentes ao curso de violino, resultado de uma das características mais marcantes da AMPB – o Método Suzuki. A importância da implementação deste método na instituição está bem marcada na história da AMPB:

Entretanto, dois jovens violinistas da altura, Osvaldo Ferreira e Arlindo Silva, profissionais das nossas melhores orquestras (o primeiro foi aluno desta Academia), diplomaram-se nas escolas superiores de ensino do método Suzuki – e encontraram nesta Academia de Música imediata adesão ao projeto de introduzir, em Portugal, esta forma inovadora de iniciar as crianças nos prazeres de fazer música conduzindo-as ao profissionalismo mais exigente (AMPB, 2015b, p. 9).

Finalmente, é de salientar a obtenção da Autonomia Pedagógica a partir do ano letivo de 2011/2012 a todos os cursos ministrados na AMPB. A AMPB deixou assim de estar agregada ao Conservatório do Porto, “tornando-se independente deste pela conquista da autorização para definir o seu próprio projeto educativo e delinear uma orientação pedagógica autónoma” (Castro, 2011)

1.3 - Condições físicas

A Academia de Música de Paços de Brandão dispõe de um edifício com sede própria com uma área bruta de 4500 m², distribuída pela cave, rés-do-chão, 1^o e 2^o andares. Uma das grandes mais-valias da AMPB é o facto de dispor de infraestruturas privilegiadas em termos de espaço físico (AMPB, 2015b):

- 17 salas de aula isoladas acusticamente;
- Um Grande Auditório, com 266 lugares e com 4 camarins, e um palco com dimensão para albergar uma orquestra sinfónica;
- Um Pequeno Auditório (*Salão da Tuna*), que serve para a realização de Audições e Concertos de dimensão média;
- Um Auditório para pequenas Audições de Classe;

- Sala de convívio de grandes dimensões para a realização de eventos festivos;
- Uma sala dedicada exclusivamente à disciplina de Percussão;
- Salão de Ballet, com os respetivos balneários;
- 12 Salas de Estudo;
- Sala de Professores;
- Biblioteca/Mediateca;
- Gabinete de Direção Pedagógica;
- Sala da Direção;
- Secretaria;
- Foyer e sala de estar/espera para os encarregados de educação e seus educandos;
- Jardim interno, destinado ao lazer e recreio, bem como à realização de eventos em espaço aberto;
- Ginásio;
- Hall de receção;
- Bar;
- Bengaleiro.

1.4 - População escolar

1.4.1 - Corpo discente

A AMPB ministra os seus cursos a cerca de 500 alunos. Desde o início da sua atividade, o número de alunos matriculados cresceu sustentavelmente, mas com maior expressão desde 2002. Este crescimento deveu-se, por um lado, às condições de acessibilidade que os financiamentos do Estado permitiram em particular no Regime Articulado. Por outro lado, um grande número de campanhas de recrutamento de novos alunos atraiu um maior número de interessados. Outros fatores poderão também ter a sua influência, como o crescente número de concertos de qualidade realizados por instituições como o CIRAC e a AMPB, em particular no Festival Internacional de Música de Verão de Paços de Brandão. O próprio prestígio da instituição deverá ser um fator a ter em conta neste aumento de alunos, visto que se tem verificado um incremento de estudantes inscritos residentes fora da freguesia de Paços de Brandão, de fora do concelho de Santa Maria da Feira e até de fora do distrito de Aveiro (AMPB, 2015b, p. 10).

Para este aumento, muito tem contribuído a regularidade com que foram sendo arrecadados prémios em concursos nacionais e internacionais por parte dos alunos da AMPB. Disso são exemplos os prémios obtidos em concursos como o *Paços' Premium*, o *Prémio Nacional Elisa de Sousa Pedroso*, o *Prémio Internacional Cidade do Fundão*, o *Concurso Capela* ou o *Concurso Santa Cecília*. Também são prestigiantes as notícias de alunos selecionados para integrar orquestras de jovens ou mesmo profissionais nacionais e internacionais por meio de audições, como são o caso a *Orquestra de Jovens da União Europeia*, a *Jovem Orquestra Portuguesa* ou o *Estágio Gulbenkian de Orquestra*. Ainda de destacar, a regularidade com que a

instituição insere alunos nas instituições de ensino superior (AMPB, 2015b, pp. 15, 16).

1.4.2 - Corpo docente

A AMPB conta com 38 professores qualificados e, tanto quanto possível, dedicados à instituição.

Um dos problemas do Ensino Particular e Cooperativo é facto de se verificar que um grande número de professores leciona simultaneamente em várias escolas, em regime de acumulação. A orientação da AMPB vai no sentido da estabilização do corpo docente, atribuindo sempre que possível horários completos, com vista à redução do número de professores necessários (AMPB, 2015b, p. 17).

No entanto, é de grande relevância e interesse para a instituição, o número de professores que ainda se dedicam à performance, quer a solo, em grupos de câmara ou em orquestras, prestigiando a instituição e preservando as suas qualidades artísticas e musicais. Outro aspeto relevante é o facto que vários professores acumulem horários em instituições de ensino superior, permitindo uma melhor correspondência entre a preparação dos alunos para o ingresso neste nível de ensino (AMPB, 2015b, p. 16).

1.4.3 - Corpo não docente

O pessoal não docente é composto por três elementos, dois administrativos e um auxiliar de ação educativa (AMPB, 2015b, p. 18).

1.5 - Modelo de organização e gestão pedagógica

Esta Instituição escolar organiza-se hierarquicamente pelos seguintes extratos (AMPB, 2015b, p. 18):

- Direção Administrativa;
- Direção Pedagógica;
- Conselho Pedagógico, constituído pela Diretora Pedagógica e pelos delegados de cada área/departamento disciplinar: Cordas, Sopros, Teclas e Percussão, Canto, Formação Musical e Disciplinas Teóricas;
- Corpo Docente;
- Associação de pais e encarregados de educação;
- Serviços Administrativos/Direção Executiva;
- Pessoal não docente (administrativo e auxiliar).

A Direção Pedagógica da AMPB é da responsabilidade de um Diretor Pedagógico nomeado para a respetiva função pela Direção Administrativa. Os seus projetos pedagógicos são desenvolvidos partindo das diretivas da Direção Pedagógica em articulação com todos os seus grupos de trabalho e intervenção (AMPB, 2015b, p. 18).

1.6 - Atividades pedagógicas

A primeira, e mais natural das atividades pedagógicas da AMPB, surge ligada à avaliação sob a forma de audições ou provas técnicas. Estas provas acontecem no final do último ano do Curso de Iniciação (se este tiver sido frequentado pelo aluno), e semestralmente durante toda a duração dos Cursos Básico e Secundário. No entanto, a realização regular de audições e provas de avaliação, não garantem o nível técnico e artístico atingido por grande parte dos alunos da AMPB (AMPB, 2015b, pp. 20-22).

Todos os anos é desenhado um plano de atividades extracurriculares para todo o ano letivo, evitando a concentração de um elevado número de eventos em curtos espaços de tempo. Com este plano pretende-se “proporcionar um trabalho anual mais completo, onde o habitual acontecimento de exceção é substituído por sucessivas e variadas oportunidades de sorver conhecimentos e contactar com novas experiências” (AMPB, 2015b, p. 20), sempre mediante a tipologia da maioria dos alunos matriculados em cada ano letivo. Assim sendo, a AMPB procurará manter as atividades que têm vindo a dar garantias de bons resultados melhorando os níveis de desempenho e rendimento dos alunos.

As Masterclasses surgem na primeira linha como atividades fundamentais para os alunos, proporcionando-lhes o contacto e partilha de experiências com outros professores e instrumentistas. O facto de os Cursos de Aperfeiçoamento serem abertos a alunos externos permite a conquista de novos pontos de referência para todos os participantes, ouvintes e mesmo encarregados de educação. Esta atividade conhecida na AMPB como *Cursos de Aperfeiçoamento*, realizar-se-á neste ano letivo pela 16ª vez tendo professores e alunos externos ou pertencentes à AMPB (AMPB, 2015b, p. 21).

É amplamente reconhecida a utilidade e interesse das quatro edições já realizadas do *Encontro Nacional de Luthiers*, no sentido de reunir, impulsionar e promover a arte da construção de instrumentos musicais, bem como a sua divulgação junto de potenciais interessados (AMPB, 2015b, p. 21).

O *Concurso Nacional Paços' Premium* colocou-se, em apenas 9 edições, ao nível de vários concursos nacionais de performance instrumental. De realização bianual, este concurso tem vindo a promover o reconhecimento do nível técnico e artístico atingido pelos concorrentes, pelos seus professores e, ultimamente, pelas instituições que representam. Também lhe é reconhecida a variedade de modalidades que incluem violino, viola-d'arco, guitarra/viola dedilhada, piano, flauta transversal, clarinete e percussão (AMPB, 2015b, p. 21).

Além da vertente pedagógica, a AMPB promove no seu plano de atividades extracurriculares uma vertente de consciência social e comunitária. O *Concerto de*

Beneficência realizado no Ano Novo não é de forma alguma uma estratégia para captação de alunos, nem exploração da criatividade mas sim uma forma de os alunos poderem investir a sua formação em eventos de cariz social e solidário. Além deste concerto regularmente realizado pela AMPB, são realizados outros com valor semelhante como visitas a lares e hospitais (AMPB, 2015b, p. 21).

Além de todas estas atividades, são promovidas as audições temáticas, de classe e interdisciplinares para apresentações a solo ou de classes de conjunto.

1.7 - Relevância da iniciação

A AMPB ministra os três níveis de ensino – Iniciação, Básico e Secundário – sendo que o nível mais frequentado é o de Iniciação (até aos dez anos de idade). Esta realidade foi-se consolidando ao longo do tempo, muito graças ao trabalho dos professores Osvaldo Ferreira e Arlindo Silva, anteriormente referidos (AMPB, 2015b, p. 24).

A importância deste nível de ensino é inegável e tem vindo a ser retificada por vários trabalhos académicos de investigação, e é assumido também pela AMPB:

O nível da Iniciação, até aos 10 anos de idade, tem-se revelado fundamental. A preparação para o ensino básico (com programas obrigatórios), antecipando um percurso exigente, é da maior importância. Sobretudo ao nível técnico, no caso do instrumento, a qualidade dos alunos que iniciam o seu percurso mais precocemente, já na Iniciação, é, na sua globalidade, incomparável à dos alunos que iniciam o seu estudo mais tarde já ao nível do básico (a partir do 1º Grau) (AMPB, 2015b, p. 24).

As práticas pedagógicas como o Método Suzuki vieram alimentar ainda mais esta convicção, permitindo a formação de alunos a partir dos três anos de idade. Também os consecutivos prémios obtidos por alunos que iniciaram a sua formação nesta fase e neste método reforçam a importância deste nível de ensino (AMPB, 2015b, pp. 24, 25).

1.8 - Oferta formativa

A AMPB oferece os três níveis de formação artística especializada – Iniciação, Básico e Secundário – bem como os regimes mais comuns nas escolas de ensino artístico especializado privado e cooperativo em Portugal, o Regime Articulado e o Regime Supletivo. Estes regimes destinam-se aos Cursos Básico e Secundário, e diferem essencialmente nos valores das propinas. Contudo, é na organização curricular que se verifica a grande diferença.

No Regime Articulado “a lecionação das disciplinas da componente de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral”, já no Regime Supletivo “os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico

especializado da música numa escola de ensino artístico especializado de música independentemente das habilitações que possuem” (Ministério da Educação, 2015). Na prática, os alunos do Curso Supletivo frequentam um curso completo paralelamente à instituição onde recebem a sua formação obrigatória, sem qualquer agilização de horários ou comunicação entre instituições. No Regime Articulado os horários são harmonizados entre as instituições.

Além destes regimes de ensino, a AMPB contempla ainda o regime de Curso Livre, pensados para o aperfeiçoamento técnico de jovens alunos com pretensões a integrar o ensino superior ou para estudantes que pretendam, com um percurso livre, aprimorar os seus conhecimentos musicais.

2 - Caracterização da Classe de Instrumento

2.1 - Classe de Violino

Tendo em conta a relevância do nível de iniciação no Projeto Educativo da Academia, a prática de ensino supervisionada foi dedicada a um aluno do quarto (e último) ano do nível de Iniciação integrada no Método Suzuki. Como estabelecido pela Portaria n.º 59/2014, as escolas do ensino particular e cooperativo reservam-se o direito de estabelecer as cargas horárias atribuídas a cada disciplina, sendo que, na AMPB, foi atribuída à disciplina de Instrumento no Curso de Iniciação uma carga horária semanal de 45 minutos.

Em termos de atividades, no Curso de Iniciação, os alunos do Método Suzuki apresentam-se publicamente inseridos na classe de conjunto ligada a este método – os *Violiníssimos*.

2.2 - Dossier Pedagógico do departamento disciplinar de cordas

O Dossier Pedagógico e o Plano de Estudos nele inserido foram elaborados pelos docentes da AMPB, e para aplicação exclusiva na mesma, por esta usufruir de autonomia pedagógica (Castro, 2011).

O Dossier da disciplina de Violino visa uma progressão contínua dos alunos como indivíduos, artistas e, músicos, sendo que o sucesso do seu percurso culminará no acesso ao ensino superior. Não obstante a intenção de o aluno ingressar ou não no ensino superior ou ambicionar uma carreira na música, “o aluno deverá estar apto a propor-se a provas de acesso ao ensino superior artístico em violino” no final do Curso Secundário (AMPB, 2015a, p. 3).

Visto contemplar alunos entre os três e os dez anos de idade, a iniciação contém ainda um Curso de Pré-iniciação, dedicado a alunos entre os três e os seis anos (idade pré-escolar). Existem dois fatores que justificam a existência de um curso numa idade tão precoce: por um lado, “permite ao professor desenvolver outras faculdades da criança para além dos objetivos mínimos”; por outro, o Método Suzuki possibilita a formação de alunos nesta fase tão inicial (AMPB, 2015a, pp. 3-6).

Contemplando as capacidades psico-motoras de cada faixa etária dos alunos de iniciação, o Curso estabelece competências a serem adquiridas em cada fase do desenvolvimento da criança, sendo que esta deverá estar perfeitamente capaz de ingressar no Curso Básico ao atingir os dez anos de idade. As competências a desenvolver nesta etapa passam pelas bases de postura e técnica, bem como o gosto pela performance. Os instrumentos pedagógicos são, no caso dos alunos

inseridos no Método Suzuki, a bibliografia deixada por este pedagogo na forma de partituras com orientações didáticas e pedagógicas (AMPB, 2015a, p. 5).

O Curso Básico visa a formação intermédia do aluno, desenvolvendo as competências necessárias à estabilização técnica – domínio do *vibrato*, das várias posições até à quinta, noções de cordas dobradas na mão esquerda, e domínio dos principais golpes de arco e da qualidade do som na mão direita – bem como conceitos sólidos de interpretação dos estilos musicais principais e épocas (AMPB, 2015a, pp. 6-11).

Atingido o Curso Secundário, o objetivo será sempre a capacitação para o ingresso no ensino superior através do “rigor e perfeccionismo na execução, dispondo o aluno de maior maturidade e conhecimento nesta fase da sua formação” (AMPB, 2015a).

2.2.1 - Competências a desenvolver na iniciação e o Método Suzuki

Como referido anteriormente, o Método Suzuki permite a formação precoce de um aluno desde os três anos de idade. No entanto, o método aplicado na AMPB trata-se de uma adaptação do método proposto por S. Suzuki.

Shinichi Suzuki justifica a capacidade de as crianças conseguirem assimilar música com a mesma capacidade que todas têm para aprender a sua língua mãe. Alguns testes realizados por ele serviram de base para a sua convicção de que o talento ou a predisposição para a formação do músico, vinha da quantidade de música ouvida pela mesma pessoa nos primeiros anos de vida. Em termos práticos, a audição, imitação e repetição dão a base do seu conceito construtivista da formação no violino (Suzuki Method International, 1998, pp. 1-3).

A repetição ganha uma importância maior quando o aluno abandona a sala de aula e tem de, na ausência do docente, prosseguir a sua construção do conhecimento. Neste momento, S. Suzuki introduz a importância da presença do pai/mãe na sala de aula para absorver o mesmo conhecimento transmitido ao filho pelo docente para que possa repeti-lo em casa, exatamente da mesma forma que a aprendizagem da língua mãe (Suzuki Method International, 1998, p. 6).

Existe, no entanto, uma adaptação do Método Suzuki na AMPB. Dada a necessidade de desenvolver a capacidade de leitura e compreensão da notação musical para a progressão no ensino básico, a imitação não é o instrumento único para a assimilação de uma peça/música nova. Segundo Gordon (2000), o facto de a ausência do trabalho de leitura e interpretação da notação musical ser compensado pela aprendizagem exclusivamente motora (movimentos dos dedos) e auditiva (imitação) não é benéfico, por tornar os alunos dependentes destas duas formas de trabalho.

Entre os três e os cinco anos inicia-se uma compreensão motora da base técnica com peças muito simples. Nesta fase é essencial a promoção de um ambiente agradável e até mesmo divertido por parte do docente para fomentar a aprendizagem e a motivação do aluno (Suzuki Method International, 1998, pp. 11, 12).

Entre os seis e os oito anos de idade é esperada uma consolidação dos conhecimentos adquiridos até aqui de forma muito pictórica e simplista. Consoante a sua progressão através do método e a superação das exigências técnicas de cada peça, o aluno deverá desenvolver qualidades técnicas mais complexas e começar a cuidar de aspetos mais abstratos como dinâmicas, qualidade de som, timbres e afinação utilizando, entre outros instrumentos, escalas ou a tonalização (Suzuki Method International, 1998, pp. 15, 16).

Entre os oito e os dez anos de idade, faixa etária do aluno com a qual foi feita a prática de ensino supervisionada, são concretamente exigidas as seguintes competências (AMPB, 2015a, pp. 4, 5):

- Consolidação de conhecimentos adquiridos;
- Introdução da terceira posição se a condição técnica do aluno permitir;
- Controle do arco em toda a sua extensão, articulações e distribuição;
- Hábito de estudo regular, orientado e produtivo;
- Controle e domínio básico do instrumento que lhe permita com facilidade cumprir os objetivos e competências traçadas no primeiro grau do ensino básico.

Este plano de estudos é representativo “não só para alunos que iniciam os seus estudos aos três anos de idade mas em qualquer idade até aos dez. Sendo que o desenvolvimento intelectual de uma criança com idade superior é maior, a sua aprendizagem será mais rápida e ‘condensada’” (AMPB, 2015a).

2.2.2 - Conteúdos programáticos

São considerados vários manuais e diferente repertório na lecionação do Curso de Iniciação, no entanto, apenas são utilizados os manuais do Método Suzuki para os alunos que praticam este método. Desta forma, utilizam-se as mesmas metodologias, orientações e conteúdos de forma progressiva em todos os alunos independentemente do professor.

Esta prática traz várias vantagens:

- A uniformização do ensino do violino na AMPB num método que já deu provas do seu valor didático e pedagógico, uma vez que cada docente deve preparar os alunos para uma execução uniforme dentro de um grupo bastante numeroso;

- O reforço do trabalho realizado pelo professor de instrumento na classe de conjunto;
- Um aumento da motivação para a performance pela audição e visualização de alunos da mesma idade/nível ou mais velhos/avançados.

2.2.3 - Avaliação e critérios

Para os alunos de iniciação não estão definidos critérios de avaliação específicos, dependendo sempre muito da prestação dos alunos nas apresentações públicas e do seu rendimento nas aulas individuais, tendo sempre em conta a sua idade e os anos de prática violinística.

3 - Caracterização da Classe de Conjunto

3.1 - Sinopse dos *Violiníssimos*

Com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos de idade, os 58 alunos que constituem os *Violiníssimos* têm uma atividade artística regular apresentando-se em concertos promovidos pela AMPB, tanto nas instalações da Academia como fora dela, segundo informações gentilmente cedidas pela AMPB. Têm realizado concertos em vários pontos do Concelho de Santa Maria da Feira e regiões circundantes. Em 2004 e 2006, apresentaram-se em direto na RTP, bem como em locais tão variados como a Casa da Música, a Ordem dos Médicos no Porto, o Conservatório Nacional, a Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, o Conservatório de Música do Porto, Póvoa de Varzim, S. Pedro do Sul, entre outros. Realizam assiduamente apresentações de índole pedagógica e colaboram em concertos de ação social, solidariedade e beneficência. Esta disciplina é regida por um regulamento redigido e aprovado pelo Departamento de Cordas da AMPB (AMPB, 2015c, p. 1).

Esta classe de conjunto integra alunos premiados em concursos nacionais e internacionais, tais como a *Orquestra de Jovens da União Europeia*, *Paços' Premium*, *Concurso Internacional Cidade do Fundão*, *Jovem Orquestra Portuguesa*, *Concurso de Santa Cecília* (Porto), *Prémio Nacional Elisa de Sousa Pedroso* (Vila Real), *Concurso de Instrumentos de Arco do Alto Minho* e *Concurso Marília Rocha* (Vila do Conde).

A classe é orientada pelos professores de violino Ana Brízida Oliveira, Tiago Santos e Alexandra Trindade, substituída no ano letivo de 2015/2016 temporariamente pelo docente Nuno de Vasconcelos, sendo acompanhada ao piano por Joaquim Santos.

3.2 - Funcionamento dos *Violiníssimos*

3.2.1 - Caracterização da classe

Apesar de dedicada aos alunos que ingressaram na AMPB no Curso de Iniciação integrantes no Método Suzuki, é possível a integração de estudantes que ingressaram na instituição mais tarde e que demonstraram interesse e capacidade suficientes para integrarem a classe.

A classe encontra-se dividida em três turmas, cada uma orientada por um dos três docentes da classe, pelo que a segunda turma foi orientada pelo mestrando Nuno de Vasconcelos. Neste grupo encontram-se os alunos que tocam a partir da lição nº 9 do Volume I e Volume II do Método Suzuki. É um grupo composto por 22

alunos, sendo que 17 são raparigas e 5 são rapazes. Têm idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos.

3.2.2 - Conteúdos programáticos

As obras estudadas são as Peças, Sonatas e Concertos dos 10 volumes da compilação criada por S. Suzuki e obras do repertório base para violino definido no início de cada período. Este repertório é estudado nas aulas individuais (45 minutos semanais) de forma clara e progressiva, sendo recapitulado e executado em conjunto na aula coletiva. Esta estratégia de trabalho baseia-se no “sistema de blocos” de S. Suzuki:

Uma técnica é criada inicialmente, depois é construída uma nova técnica sobre a primeira, e depois outra nova técnica é colocada no topo das anteriores, e assim consecutivamente, uma técnica após outra.

Cada técnica suficientemente desenvolvida produz outra técnica mais complexa, e assim consecutivamente, uma técnica após outra. Desta forma, as técnicas expandem-se mais e melhor, tornando-se mais poderosas e funcionais. Os professores e os pais deveriam estar conscientes disto (Suzuki Method International, 1998, p. 9)

3.2.3 - Horários

À semelhança de anos anteriores, no ano letivo 2015/2016, a disciplina foi ministrada à 6ª feira e estava dividida, em três turmas de 45 minutos, segundo o nível dos alunos:

A primeira turma incluía alunos mais jovens e menos avançados, e que só executavam as peças até à lição nº 8 do Vol. I; na segunda turma, o trabalho focou-se nas peças a partir da lição nº 9 do Vol. I e Vol. II; a última turma trabalhava obras do Vol. IV e outras obras de dificuldade mais elevada.

- 1ª Turma – 18h30 às 19h15 (Orientada pela Prof. Ana Brízida)
- 2ª Turma – 19h15 às 20h00 (Orientada pelo Prof. Nuno de Vasconcelos)
- 3ª Turma – 20h00 às 20h45. (Orientada pela Prof. Tiago Santos)

Tendo em conta que a classe era bastante diversificada e numerosa, foi utilizada uma estratégia como forma de preparação de apresentações públicas – a primeira aula de cada mês teve uma duração alargada (mínimo de 90 minutos e máximo de 2 horas e 15 minutos). Pontualmente, foram agendados ensaios de colocação no local dos Concertos.

3.2.4 - Material

Os alunos deveriam fazer-se sempre acompanhar do seguinte material, além do respetivo instrumento e arco:

- Livro e/ou partituras;
- Lápis e borracha;
- Bloco de notas;
- Conjunto de cordas suplentes;
- Resina;
- Esponja ou almofada;
- Elásticos (no caso de utilizar espoja como almofada);
- Fita-cola.

3.2.5 - Apresentações públicas

Os *Violiníssimos* apresentam-se regularmente nas Audições temáticas ou de final de período da AMPB, assim como no exterior. Sempre que propostos, os alunos deverão estar presentes nestas apresentações públicas; não podendo colaborar (apresentando justificação válida), deverão avisar atempadamente para que os professores possam reorganizar o grupo e a sua apresentação (AMPB, 2015c, pp. 5, 6)

3.3 - Avaliações - provas e critérios de avaliação

A avaliação foi feita quase inteiramente pela observação direta das aulas e audições, pelos trabalhos de casa e pelas atitudes e valores (AMPB, 2015c, p. 3). De qualquer forma, os professores reservam-se ao direito de realizarem provas ou audições individuais como um instrumento de avaliação auxiliar no decorrer do ano letivo.

As provas foram realizadas durante o período de aula e foram marcadas antecipadamente com o aluno.

Para uma visão mais profunda dos critérios, apresenta-se de seguida o quadro dos critérios de avaliação construído pelo departamento de cordas da AMPB na página seguinte (Quadro 1).

Quadro 1 - Critérios de Avaliação da disciplina de Violino da AMPB (AMPB, 2015a).

Domínios	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos de Avaliação			Peso Específico
			1º Período	2º Período	3º Período	
Operatório e cognitivo	Aquisição de competências	Concentração, métodos, e hábitos de estudo (80%)	Trabalhos de casa 20%	Trabalhos de casa 10%	Trabalhos de casa 10%	90%
		Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los (20%)				
		Escala 0 - 100%				
	Aplicação de conhecimentos	Domínio técnico / pulsação / afinação (50%)	Observação direta e Audições 70%	Observação direta e Audições 20%	Observação direta e Audições 20%	
	Domínio de conteúdos programáticos	Interpretação (fraseado, estilo, dinâmica) (40%)				
	Evolução na aprendizagem	Capacidade de leitura (5%) Capacidade de memorização (5%) Escala 0 - 100%				

Atitudes e valores	Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia Desenvolvimento de hábitos de trabalho Desenvolvimento do exercício da cidadania	Assiduidade e pontualidade (1%) Interesse e empenho (3%) Cumprimento de tarefas (3%) Participação nas atividades (2%) Comportamento (1%) Escala 0 - 10%	10%	10%	10%	10%
---------------------------	---	--	-----	-----	-----	------------

4 - Desenvolvimento da prática supervisionada - Classe de Conjunto

4.1 - A Planificação

A turma a ser orientada pelo mestrando foi constituída por um grupo de alunos intermédios da classe de conjunto *Violiníssimos*. Estes alunos deveriam estar habilitados a executar o repertório dos Volumes I e II do Método Suzuki. Foi também uma turma que progressivamente integrou alunos mais novos ao longo do ano (mediante o repertório que estavam a trabalhar nas aulas de instrumento) e preparar os mais avançados para integrarem a turma seguinte.

O ano iniciou-se com a revisão de algumas obras dos dois volumes, no sentido de recordar aos alunos o trabalho já realizado no ano anterior e introduzindo os mais novos. Progressivamente, foi definido o programa da primeira apresentação pública (*Audição de Natal*) que determinou a planificação das aulas.

A atitude nestas aulas deveria ser versátil, sendo que o professor deveria criar um ambiente agradável e motivante para os mais novos e mais exigente e minucioso com os mais avançados. Durante a aula o professor deveria abordar tanto aspetos técnicos relativos à execução das peças, aspetos de estrutura, som e junção.

A prática das aulas baseia-se na exposição/execução das lições por parte do professor, servindo como referência para os alunos, e conduzindo a execução em termos de dinâmica e tempo e um pianista está sempre a acompanhar a execução de todas as lições durante a aula.

A composição das turmas era definida no início do ano pelos professores mas poderia haver uma transição de turma de determinados alunos da turma 1 que estivessem num nível de progressão que lhes permitisse participar na turma 2. Também na primeira aula de cada mês, as turmas 1 e 2 eram fundidas, sendo que os alunos destas turmas deveriam participar na Classe de Conjunto entre as dezoito horas e trinta minutos e as vinte horas.

Foi exposto, seguidamente, um quadro síntese (Quadro 2) das aulas de Classe de Conjunto.

Quadro 2 - Quadro síntese das aulas de Classe de Conjunto do ano letivo 2015/2016

	Lição	Data	Sumário
1º Período	1	25-09-2015	Lições n.º 1 (Tema), 3, 11, 14 e Mi-lá do Volume I. Lições n.º 1 e 2 do Volume II.
	2	02-10-2015	Lições n.º 11, 13, 15 e 17 do Volume I. Lições n.º 1, 6 e 7 do Volume II.
	3	09-10-2015	Lições n.º 17 do Volume I. Lição n.º 9 do Volume II.
	4	16-10-2015	Lições n.º 13 e 17 do Volume I. Lição n.º 9 do Volume II.
	5	23-10-2015	Lições n.º 5, 13 e 15 do Volume I.
	6	30-10-2015	Lições n.º 11 e 17 do Volume I. Lições n.º 7 do Volume II.
	7	06-11-2015	Lições n.º 1 (Tema e Variação C), 5 e 13 do Volume I. Lições n.º 7 e 9 do Volume II.
	8	13-11-2015	Lições n.º 11 e 13 do Volume I. Lição n.º 9 do Volume II.
	9	20-11-2015	Lições n.º 13 e 17 do Volume I. Lição n.º 7 do Volume II.
	10	27-11-2015	Lições n.º 11 e 17 do Volume I. Lição n.º 9 do Volume II.
	11	04-12-2015	Lições n.º 2, 5, 8 e 13 do Volume I. Lição n.º 7 do Volume II.
	12	11-12-2015	Lições n.º 1 (Tema e Variação C), 2, 5, 8 e 11 do Volume I.
2º Período	13	8-01-2016	Lições n.º 1 (Tema e Variação C), 2, 5, 8, 11 e 15. Lição n.º 2 do Volume III.
	14	15-01-2016	Lições n.º 1 (Tema e Variação C), 2, 5, 8, 11 e 16 do Volume I. Lição n.º 2 do Volume III.
	15	22-01-2016	Lições n.º 11 e 14 do Volume I. Lição n.º 8 do Volume II.
	16	29-01-2016	Lições n.º 1 (Tema e Variação A), 3, 6 e 8 do Volume I.
	17	12-02-2016	Lições n.º 9 e 14 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki.
	18	18-02-2016	Lições n.º 1 (Tema e Variação C), 2, 7 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki.
	19	26-02-2016	Lições n.º 4, 7 e 9 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki.

	20	04-03-2016	Lições n.º 4, 7 e 9 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki.
	21	11-03-2016	Lições n.º 9 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki.
	22	18-03-2016	Lições n.º 9 e n.º 14 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	23	8-04-2016	Lições n.º 9 e n.º 14 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	24	15-04-2016	Lições n.º 8 e n.º 9 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
3º Período	25	22-04-2016	Lições n.º 8 e n.º 9 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	26	29-04-2016	Lição n.º 2 do Volume III do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	27	06-05-2016	Lições n.º 1 e n.º 6 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 9 do Volume II do Método Suzuki.
	28	13-05-2016	Lição n.º 8 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	29	20-05-2016	Lição n.º 9 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	30	27-05-2016	Lição n.º 9 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 2 do Volume III do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	31	03-06-2016	Lições n.º 1, n.º 2, n.º 3, n.º 4, n.º 6 e n.º 11 do Volume I do Método Suzuki. Lições n.º 2 e n.º 9 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 2 do Volume III do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	32	17-06-2016	Lições n.º 1 e 2 do Volume I do Método Suzuki.
	33	24-06-2016	Jogos Didáticos com os alunos e encarregados de educação.

Foram seleccionadas três aulas ilustrativas do trabalho realizado ao longo do ano com esta turma da Classe de Suzuki.

4.3 - Planificações e reflexões das aulas

Quadro 3 - Planificação da aula n.º 1 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração do autor).

Planificação da aula de Classe de Conjunto								
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	17	Duração	45 min.	Sumário	
Professor	Nuno de Vasconcelos			Aula n.º	1	Lições n.º 1 (Tema), 3, 11, 14 e Mi-lá do Volume I.		
Aluno	Violiníssimos			Turma	2			
Período	1.º	Data	25-09-2015	Hora	19:15 - 20:00		Lições n.º 1 e 2 do Volume II.	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Peças dos Vol. I e II do Método Suzuki.	<p>Consolidar conhecimentos adquiridos.</p> <p>Desenvolver gradualmente a sincronização entre mãos.</p> <p>Utilizar os quatro dedos no violino na primeira posição, noções de correto posicionamento e peso individual de cada dedo.</p> <p>Utilizar as quatro cordas, conhecendo as notas e respetivos acidentes na primeira posição.</p> <p>Conhecer, aplicar e dominar execução técnica em diferentes tipos de articulações (<i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>), distribuição do arco em notas separadas ou ligadas e velocidade de arco.</p>		<p>Dominar a distribuição e velocidade do arco.</p> <p>Demonstrar destreza na execução de ligaduras entre notas.</p> <p>Demonstrar destreza e articulação de dedos da mão esquerda.</p> <p>Dominar diferentes velocidades e distribuições de arco.</p> <p>Conhecer a estrutura das obras.</p> <p>Memorizar peças progressivamente mais extensas.</p>		<p>Colocação correta da postura do instrumento mediante a execução de um acorde no piano.</p> <p>Execução em conjunto das lições.</p> <p>Solfejo entoado das lições.</p> <p>Execução em grupos pequenos de alunos.</p> <p>Execução ou solfejo entoado das lições por partes (segundo a sua estrutura).</p> <p>Execução em cordas soltas;</p> <p>Execução mais lenta de passagens tecnicamente mais complexas.</p>	<p>Piano</p> <p>Estante</p> <p>Vol. I e II do Método Suzuki.</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p> <p>Comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>25' dedicados ao trabalho sobre as lições n.º 1, 3, 11 e 14 do Volume I.</p> <p>20' dedicados ao trabalho sobre as lições Mi-lá do Volume I e n.º 1 e 2 do Volume II.</p>

Reflexão da aula de 25 de setembro de 2015

Nesta primeira aula do ano letivo foram reunidas todas as turmas em simultâneo durante 90 minutos com vários objetivos: a apresentação de alunos e professores, a exposição das metodologias de trabalho numa linguagem simples e clara para as idades dos alunos (que variavam entre os 3 e os 15 anos de idade), e a revisão de peças desde as mais simples às mais avançadas para revisão do trabalho realizado no ano letivo transato.

Assim sendo, ao longo da aula foram revistas de forma mais superficial várias lições e feitas várias perguntas sobre os aspetos técnicos a ter em conta em cada obra. Foram abordadas as lições Mi-Lá, n.º 1 (na forma de Tema e nas Variações A – “Cavalito Salta”), n.º 2, n.º 3, n.º 6, n.º 8, n.º 11, n.º 13 e n.º 14 do Volume I, e a lição n.º 1 e n.º 2 do Volume II. O tempo dedicado a cada peça foi limitado, sendo que no bloco aqui analisado foram vistas apenas as lições n.º 1 (na forma de Tema), n.º 3, n.º 14 e n.º 2 do Volume II. A ordem de trabalho das peças foi definido ao longo da aula, alternando-se várias vezes entre peças mais simples e peças mais avançadas gerindo o esforço e disponibilidade mental dos alunos mais jovens para que não se cansassem demasiado nem estivessem muito tempo sem tocar.

Foram então propostas as lições n.º 13, n.º 15 e n.º 17 do Volume I, as lições n.º 7 e 9 do Volume II e a 2 do Volume III para estudo individual para a aula da semana seguinte.

Quadro 4 - Planificação da aula n.º 13 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração do autor).

Planificação da aula de Classe de Conjunto								
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	Salão de Ballet		Duração	45 min	Sumário
Professor	Nuno de Vasconcelos				Aula n.º	13	Lições n.º 1 (Tema e Variação C), 2, 5, 8, 11 e 15. Lição n.º 2 do Volume III.	
Aluno	Violiníssimos				Turma	2		
Período	2.º	Data	8-01-2016	Hora	19:15 - 20:00			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Peças dos Vol. I e II do Método Suzuki.	<p>Consolidar conhecimentos adquiridos.</p> <p>Desenvolver gradualmente a sincronização entre mãos.</p> <p>Utilizar dos quatro dedos no violino na primeira posição.</p> <p>Compreender noções de correto posicionamento e peso individual de cada dedo.</p> <p>Utilizar as quatro cordas, conhecimento de notas e respetivos acidentes na primeira posição.</p> <p>Conhecer, aplicar e demonstrar destreza em diferentes tipos de articulações (<i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>), na distribuição do arco em notas separadas ou ligadas e na velocidade de arco.</p> <p>Preparar uma apresentação pública.</p>		<p>Dominar a leitura e execução na nas quatro cordas.</p> <p>Dominar alternância entre <i>staccato</i>, <i>detaché</i> e acentuações.</p> <p>Controlo da distribuição e do posicionamento do arco na corda.</p> <p>Dominar alternância do posicionamento do segundo dedo (médio) junto ao primeiro (indicador) ou ao terceiro (anelar).</p> <p>Demonstrar destreza e articulação de dedos da mão esquerda.</p> <p>Demonstrar destreza e articulação de dedos da mão esquerda.</p> <p>Destreza e articulação de dedos da mão esquerda.</p> <p>Compreender e executar das várias dinâmicas e variação de carácter.</p> <p>Dominar diferentes posicionamentos da mão esquerda.</p> <p>Dominar diferentes velocidades e distribuições de arco.</p> <p>Memorizar de peças progressivamente mais extensas.</p>		<p>Colocação correta da postura do instrumento mediante a execução de um acorde no piano.</p> <p>Execução em conjunto das lições.</p> <p>Execução das lições por partes (segundo a sua estrutura).</p> <p>Partilha de liderança na condução da execução das lições por alunos mais avançados.</p> <p>Execução mais lenta de passagens tecnicamente mais complexas.</p> <p>Alternância de execução entre grupos mais pequenos.</p>	<p>Piano</p> <p>Estante</p> <p>Vol. I e II do Método Suzuki</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p> <p>Comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>5' dedicados à execução e trabalho sobre a lição n.º 2 do Vol. I.</p> <p>10' dedicados ao trabalho sobre a lição n.º 15 do Vol. I.</p> <p>20' dedicados à revisão do restante repertório.</p> <p>10' dedicados à simulação de entradas e colocações em palco.</p>

Reflexão da aula de 8 de janeiro de 2016

Esta aula visava uma definição clara da apresentação pública de dia 16 de janeiro no Conservatório Gulbenkian de Música de Aveiro, inserido no *Curso de Pedagogia para Professores de Cordas*, organizado pelo *ESTA Portugal*³. O principal objetivo era esclarecer com os alunos o seu posicionamento em palco nas diferentes lições, bem como estabelecer a ordem e rever todas as lições a executar. Também, e como estratégia pedagógica, as diferentes partes das lições eram executadas por diferentes grupos mais pequenos da turma, evidenciando os níveis de progressão de determinado grupo ou a sua faixa etária.

A ordem do repertório segue sempre uma lógica descendente em termos de nível de dificuldade das lições (da mais avançada para a mais básica). Assim sendo, foram lidas as lições n.º 7, n.º 6 e n.º 2 do Volume II e a lição n.º 16 do Volume I. Restaria agora rever o restante repertório. A condução da execução foi sempre atribuída a alunos mais avançadas, demonstrando o seu domínio do repertório e servindo de reforço motivacional para os alunos mais novos (estabelecendo referências relativamente próximas de si em termos de idade).

Em termos de trabalho técnico, não foi dedicado muito tempo a nenhuma das obras, à exceção da lição n.º 15 que exigiu alguma atenção ao domínio das ligaduras, cruzamentos de corda, mudança de carácter e afinação. Esse trabalho foi realizado através da execução lenta de determinadas passagens, e progressiva aceleração. Esta lição surge novamente na lição n.º 2 do Volume III, mas acrescentando uma parte em modo menor, executada por um grupo de alunos colocados num ponto de destaque do palco.

Em termos de organização, e porque a imagem é importante para grupos musicais que se apresentam fora do seu contexto escolar, foi dedicado algum tempo à distribuição dos alunos e à sua colocação em palco, no sentido de tornar a experiência do ouvinte mais interessante e imprevisível. Tendo em conta a idade dos alunos, foi necessário reforçar várias vezes os seus posicionamentos, bem como a realização de uma simulação no final da aula.

³ A *ESTA - European String Teachers Association* é uma organização não-governamental fundada em 1972 na Áustria, por um grupo de professores de cordas, liderado por Marianne Kroemer, Max Rostal e Yehudi Menuhin. Esta associação foi criada com o objetivo de promover elevados padrões artísticos e pedagógicos no ensino de instrumentos de cordas e proporcionar em espaço aberto para a partilha de conhecimentos entre professores e performers de diferentes países. [...] A *ESTA Portugal*, associação sem fins lucrativos, tem sua representação oficial no nosso país desde 18 de Julho de 2014. A Associação *ESTA Portugal* pretende dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela sua congénere internacional, promovendo o ensino de instrumentos de cordas, dinamizando a troca de informação e fóruns de discussão, divulgando publicações da especialidade, organizando conferências, seminários e ações de formação, bem como estabelecendo protocolos que facilitem e promovam a atividade pedagógica e artística dos seus associados. **Fonte especificada inválida.**

Quadro 5 - Planificação da aula n.º 22 da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: elaboração do autor).

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto	Sala	Sala 12	Duração	45 min	Sumário	
Professor	Nuno de Vasconcelos			Aula n.º	22	Lições n.º 9 e n.º 14 do Volume I do Método Suzuki. Lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.	
Aluno	Violiníssimos			Turma	2		
Período	2º	Data	18-03-2016	Hora	19:15 - 20:00		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Peças dos Vol. I, II e IV do Método Suzuki.	<p>Consolidar conhecimentos adquiridos.</p> <p>Desenvolver gradualmente a sincronização entre mãos.</p> <p>Utilizar os quatro dedos no violino na primeira posição.</p> <p>Compreender noções de correto posicionamento e peso individual de cada dedo.</p> <p>Utilizar as quatro cordas.</p> <p>Conhecer notas e respetivos acidentes na primeira posição.</p> <p>Compreender e executar em compasso simples e composto.</p> <p>Executar na primeira e terceira posição.</p> <p>Conhecer, aplicar e demonstrar destreza em diferentes tipos de articulações (<i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>), na distribuição do arco em notas separadas ou ligadas e na velocidade de arco.</p>	<p>Dominar a leitura e execução nas quatro cordas.</p> <p>Dominar alternância entre <i>staccato</i>, <i>detaché</i> e acentuações.</p> <p>Controlar distribuição e posicionamento do arco na corda.</p> <p>Dominar alternância do posicionamento do segundo dedo (médio) junto ao primeiro (indicador) ou ao terceiro (anelar).</p> <p>Ler e compreender acidentes na pauta.</p> <p>Compreender e executar as várias dinâmicas.</p> <p>Compreender e executar em compasso composto.</p> <p>Dominar execução de acordes.</p> <p>Dominar execução na primeira e terceira posição.</p> <p>Memorizar peças progressivamente mais extensas.</p>		<p>Colocação correta da postura do instrumento mediante a execução de um acorde no piano.</p> <p>Alternância entre vários posicionamentos imitando o professor mediante a execução de um acorde no piano.</p> <p>Solfejo entoado.</p> <p>Execução em conjunto das lições.</p> <p>Execução por grupos de alunos das lições em diferentes velocidades.</p> <p>Execução das lições por partes (segundo a sua estrutura).</p> <p>Execução mais lenta de passagens tecnicamente mais complexas.</p> <p>Execução de passagens num andamento mais lento.</p>	<p>Piano</p> <p>Estante</p> <p>Vol. I, II e IV do Método Suzuki</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p> <p>Comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>15' dedicados à revisão e trabalho sobre a lição n.º 9 do Vol. I.</p> <p>10' dedicados ao trabalho sobre a lição n.º 14 do Vol. I.</p> <p>15' dedicados à execução e trabalho sobre a lição n.º 1 do Vol. IV.</p> <p>5' dedicados à revisão da lição n.º 6 do Vol. II.</p>

Reflexão da aula de 18 de março de 2016

Nesta última aula do 2º Período, seria importante rever todo o repertório pedido para a aula bem como realizar uma leitura do repertório novo a ser trabalhado no 3º Período. Assim sendo, foram trabalhadas com maior foco as lições n.º 9 do Volume I e n.º 1 do Volume IV.

A aula começou com um ligeiro aquecimento corporal, em que o professor se colocava numa posição diferente sempre que era executado um acorde no piano, pedindo aos alunos que o imitassem. Além da promoção da boa disposição na sala de aula, pretendia-se preparar fisicamente os alunos para a performance antes de a aula começar. Prosseguiu-se então com a execução da lição n.º 9 do Volume I, após a qual, foi pedido aos alunos que tocassem, por grupos (filas), a mesma lição numa velocidade de tempo mais elevada, sempre seguindo o professor. Apontando algumas imprecisões da afinação, o professor lembrou a importância da precisão na colocação dos dedos sobre a corda, utilizando as fitas como referência. Para tal, foi pedido a um grupo que executasse uma nota (dó sustenido) com o dedo colocado fora da sua referência (fita). Tendo os restantes alunos reagindo com incómodo ao resultado, o professor indicou que a esta situação se chamava desafinação, indicando este conceito como algo negativo. De seguida o professor pediu que os mesmos alunos colocassem o dedo no seu local correto, indicando este resultado como afinação, reforçando o seu efeito positivo na música.

De seguida foi revista a lição n.º 14 do Volume I para poder ser dedicado um pouco mais de tempo à lição n.º 1 do Volume IV. Foi realizada uma performance integral desta última para depois ser analisada e trabalhada por partes. Os alunos que se encontravam a executar esta lição demonstraram boa memorização e compreensão da obra, tanto a nível rítmico como a nível de notas. Existia alguma imprecisão e falta de contacto do arco com a corda quando este tinha de se afastar da corda numa pausa e regressar rapidamente. Nesta situação, foi pedido que os alunos colocassem o pulso direito numa posição mais alinhada com o antebraço, e colocassem algum peso do braço sobre o pulso para garantir um melhor contacto das cerdas com a corda no momento em que este reentrava na corda. Foram também trabalhados alguns aspetos de dinâmica e ritmo.

Por fim, foi rapidamente revista a lição n.º 6 do Volume II e dada por concluída a aula, sendo que as lições a trabalhar nas férias seriam enviadas por correio eletrónico aos Encarregados de Educação. Também foram alertados para a importância do estudo na interrupção letiva para não comprometer o trabalho realizado ao longo do presente Período.

5 - Caracterização do aluno de Instrumento

5.1 - Na disciplina de Instrumento

O aluno objeto de prática de ensino supervisionada tinha 9 anos de idade, iniciou os seus estudos na AMPB aos seis anos de idade sendo imediatamente integrada no Método Suzuki do Curso de Iniciação. A aula de instrumento ficou definida para sábado às 12h15.

Desde o seu ingresso na AMPB no curso de iniciação I (primeiro ano para alunos com idade escolar), que o encarregado de educação assistiu assiduamente às aulas, acompanhando de perto o processo de aprendizagem do aluno, apoiando em tudo o que ele necessitava em casa e sendo mesmo participativo na aula de instrumento. É um aluno responsável, assíduo e pontual. Mostra um considerável fascínio pelo instrumento e pela performance em si, fator que poderá influenciar algumas tensões físicas visíveis durante a sua performance. Participa assiduamente nas apresentações públicas dos *Violiníssimos*. No que respeita à performance, enquanto potencial violinista, apresenta postura e posições corretas, boa capacidade de memorização, mas alguma instabilidade na afinação.

O aluno realizou toda a sua formação sob a tutela da Professora Alexandra Trindade, sendo que, a partir do mês de novembro, estava sob a inteira responsabilidade do docente e estagiário Nuno de Vasconcelos. Segundo as informações recolhidas, o aluno foi dedicado e interessado desde a primeira aula, superando as dificuldades técnicas das lições do Método Suzuki com considerável rapidez, muito graças à sua excelente capacidade de leitura e memorização. Apresenta dificuldades no aperfeiçoamento das mesmas lições, pecando frequentemente pela instabilidade rítmica e de afinação depois de a peça estar plenamente estudada e memorizada.

O sistema de aulas incluía sempre a leitura de exercícios rítmicos e notas do livro *I Can Read Music: a note Reading book for Violin students*, de Joanne Martin, seguida da preparação de uma das lições exigidas para a Classe de Conjunto – *Violiníssimos* – e da preparação de repertório novo. Desenhado especificamente para alunos inseridos no Método Suzuki, o objetivo deste livro é o reforço da leitura fluente da notação musical e a sua imediata execução, devendo ser trabalhado “em casa, com o professor a confirmar o progresso do trabalho nas aulas todas as semanas ou de duas em duas semanas”⁴ (Martin, s.d.). É constituído por cinquenta lições de notas (*pitch*) e ritmos (*rhythm*), cada uma com cinco exercícios curtos de leitura, cuja progressão corresponde diretamente à progressão técnica das lições dos livros do Método Suzuki.

⁴ Texto original: I Can Read Music is intended to be used at home, with the teacher checking progress at lessons every week or two.

O aluno iniciou o ano na lição n.º 45 do livro *I Can Read Music* e na lição n.º 6 do Volume II do Método Suzuki.

5.2 - Na disciplina de Classe de Conjunto

O aluno integra a classe de conjunto dos *Violiníssimos* e está inserida na segunda turma. É alvo de um acompanhamento contínuo por parte do docente Nuno de Vasconcelos na aplicação do trabalho realizado na aula individual.

O aluno, consciencioso da dificuldade do trabalho em conjunto, prepara-se com muito afinco para ser um elemento estabilizador no grupo. Tem um comportamento e atitude exemplares.

5.3 - Na disciplina de Iniciação Musical

O aluno demonstrou comportamento, empenho e sentido de responsabilidade exemplares desde o seu ingresso na disciplina aos 6 anos de idade. Desenvolveu devidamente as suas competências, realizando sempre o trabalho individual indicado pela professora.

Também é relevante referir que o aluno se encontra a repetir o nível IV da disciplina de iniciação, uma vez que, a pedido da professora da disciplina, transitou diretamente do nível II para o nível IV da disciplina no ano letivo transato.

Foi referido como um aluno que demonstra grande capacidade de raciocínio e compreensão, com muito interesse e empenho, e muito competente ao nível de conceitos como ritmo, pulsação, solfejo, melodia e afinação.

6 - Desenvolvimento da prática supervisionada - Instrumento

6.1 - A planificação

Dado tratar-se de um aluno de iniciação inserido no Método Suzuki, o plano curricular determina a aplicação do mesmo, das suas orientações, estratégias e competências. Desta forma, o professor deve seguir os conteúdos do Método Suzuki (peças, sonatas e concertos) inseridos nos manuais mediante a progressão do aluno e não mediante a sua idade ou ano escolar.

Assim sendo, o aluno, que se encontrava já na lição n.º 6 e 7 do Vol. II do Método Suzuki no início do ano letivo, deveria progredir com o estudo e execução das obras dos Volumes II, III e IV. Para melhor expor a progressão feita pelo aluno, sendo que cada lição visa desenvolver determinadas competências, apresenta-se seguidamente uma relação das peças (conteúdos) com as competências a desenvolver no quadro seguinte.

Propôs-se, portanto, a realização da seguinte planificação para o presente ano letivo:

- 1º Período – Lições n.º 6 a 10 do Volume II do Método Suzuki;
- 2º Período – Lição n.º 11 do Volume II, lição n.º 2 do Vol. III e lição n.º 1 do Vol. IV do Método Suzuki.
- 3º Período – Lição n.º 1 e 2 do Vol. IV do Método Suzuki.

No quadro seguinte (Quadro 6) está exposta a planificação anual desenhada para as aulas individuais do aluno.

Quadro 6 - Planificação Anual do aluno para Prática de Ensino Supervisionada.

Lição do Método Suzuki		Competências específicas	Competências gerais
Vol. II	Lição n.º 6	Consolidação dos conhecimentos adquiridos.	Hábito de estudo regular, orientado e produtivo; Controlo e domínio básico do instrumento que lhe permita com facilidade cumprir os objetivos e competências traçadas no primeiro grau do ensino básico.
	Lição n.º 7	Compreensão e execução do ritmo “galope”. Compreensão e execução do fá natural na corda mi e o si bemol na corda lá com o primeiro dedo (encostado à pestana).	
	Lição n.º 8	Compreensão de execução repetida de arpejos.	
	Lição n.º 9	Capacidade de leitura em várias tonalidades. Domínio de várias colocações dos dedos da mão esquerda.	
	Lição n.º 10	Compreensão e execução do <i>trilo</i> . Introdução da terceira posição.	
	Lição n.º 11	Controle do arco em toda a sua extensão, articulações e distribuição.	
Vol. III	Lição n.º 2	Reforço dos elementos trabalhados na Lição n.º 9 do Vol. II. Alternância de cordas na mesma arcada.	
Vol. IV	Lição n.º 1	Resistência física e mental para uma obra maior. Capacidade de interpretação de caracteres diferentes na mesma obra. Revisão da terceira posição. Leitura de compassos compostos. Introdução de acordes e cordas dobradas.	
	Lição n.º 2	Capacidade de execução rápida em diversas tonalidades. Controle do arco em toda a sua extensão, articulações e distribuição.	

O aluno deverá, no final do ano letivo 2015/2016, apresentar-se numa prova técnica perante três docentes da classe. Nesta prova deverá apresentar dois *itens* (à escolha do docente responsável pelo aluno) de entre o repertório executado ao longo do ano letivo.

No quadro seguinte (Quadro 7) está exposto o trabalho realizado ao longo do ano letivo com o aluno, sendo que, uma parte das aulas foi ministrada pela Professora Alexandra Trindade (do início do ano até dia 29 de Outubro), e as restantes ministradas pelo mestrando Nuno de Vasconcelos.

Quadro 7 - Quadro síntese das aulas de Instrumento do ano letivo 2015/2016.

	Lição	Data	Sumário
1º Período	1	26-09-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lições n.º 2, 6 e 8 do Vol. II do Método Suzuki.
	2	03-10-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	3	10-10-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lições n.º 4 e 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	4	17-10-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 7 e 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	5	24-10-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lições n.º 7, 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	6	31-10-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	7	07-11-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	8	14-11-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lições n.º 7 e 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	9	21-11-2015	Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 17 do Vol. I do Método Suzuki. Lição n.º 9 do Vol. II do Método Suzuki.
	10	28-11-2015	Lição n.º 17 do Vol. I do Método Suzuki. Lições n.º 7, 9 e 10 do Vol. II do Método Suzuki.
	11	05-12-2015	Lição n.º 10 do Vol. II do Método Suzuki.
	12	12-12-2015	Lição n.º 10 e 11 do Vol. II do Método Suzuki.
2º Período	13	9-01-2016	Lições n.º 10 e 11 do Vol. II do Método Suzuki.
	14	16-01-2016	Lições n.º 14 e 15 do Vol. I do Método Suzuki. Lições n.º 8 e 11 do Vol. II do Método Suzuki.
	15	23-01-2016	Lição n.º 11 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 2 do Volume III do Método Suzuki.
	16	30-01-2016	Lição n.º 8 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 2 do Volume III do Método Suzuki.
	17	13-02-2016	Lição n.º 11 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 2 do Volume III do Método Suzuki. Lição n.º 1 Volume IV do Método Suzuki.
	18	19-02-2016	Lição n.º 11 do Volume II do Método Suzuki.

			Lição n.º 2 do Volume III do Método Suzuki. Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	19	27-02-2016	Lição n.º 3 do Volume II do Método Suzuki. Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	20	05-03-2016	Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	21	12-03-2016	Lições n.º 6 e n.º 11 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	22	19-03-2016	Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
3º Período	23	9-04-2016	Lição n.º 1 e 3 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	24	16-04-2016	Lições n.º 1 e 2 do Volume IV do Método Suzuki.
	25	23-04-2016	Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	26	30-04-2016	Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.
	27	07-05-2016	Lição n.º 2 do Volume IV do Método Suzuki.
	28	14-05-2016	Lição n.º 2 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 2 do Volume IV do Método Suzuki.
	29	21-05-2016	Lição n.º 2 do Volume IV do Método Suzuki.
	30	28-05-2016	Lição n.º 2 do Volume IV do Método Suzuki.
	31	4-06-2016	Lição n.º 2 do Volume IV do Método Suzuki.
	32	11-06-2016	Lições n.º 2 e 4 do Volume IV do Método Suzuki.

Foram seleccionadas três aulas ilustrativas do trabalho realizado ao longo do ano com este aluno.

6.3 - Planificações e reflexões das aulas

Quadro 8 - Planificação da aula n.º 6 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração do autor).

Planificação da aula de Instrumento										
Disciplina	Violino		Sala	6		Duração	45 min		Sumário	
Professor	Nuno de Vasconcelos				Aula n.º	6		Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 9 do Vol. II do Método Suzuki.		
Aluno	-				Iniciação	IV				
Período	1º	Data	31-10-2015		Hora	12:15 - 13:00				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo	
Exercícios de leitura de notas e de ritmos. Peça do Vol. II do Método Suzuki.	Ler fluentemente notas e ritmos. Executar uma peça sem revisão prévia. Demonstrar destreza de movimentos dos dedos da mão esquerda controlando a afinação. Demonstrar domínio de várias articulações de arco e a sua distribuição controlando a pulsação e ritmo.		Ler e executar fluentemente notas dispostas aleatoriamente na clave de sol. Ler e executar ritmos variados em compasso composto. Executar uma peça sem revisão prévia na presença do professor. Executar uma peça que abrange as tonalidades de sol maior, lá maior, ré maior, si maior, sol menor, si b menor e fá maior. Conhecer os padrões de dedos necessários à execução afinada dessas tonalidades. Dominar a distribuição e colocação do arco nas várias articulações da peça. Coordenar mão esquerda e direita. Manter pulsação regular ao longo da peça.		Solfejo entoado ou rezado para compreensão anterior à execução. Foco do trabalho sobre uma linha de cada vez. Audição atenta do aluno dando-lhe tempo para preparar a sua performance. Execução lenta de passagens específicas onde não houve controlo da pulsação, seguida de explicação da solução e demonstração da mesma por parte do professor. Análise de passagens de maior exigência para a mão esquerda, esclarecendo a postura correta a adotar em cada momento da obra (dedos de lado ou dedos de centro, com implicações para o posicionamento do cotovelo).		Estante Lápis e borracha Metronomo Livro de leitura Vol. II do Método Suzuki.	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade.	15' dedicados às leituras 3' dedicados à performance completa. 27' dedicados ao trabalho sobre passagens específicas.	

Reflexão da aula de 31 de Outubro de 2015

A aula foi a primeira inteiramente sob a orientação do mestrando. O aluno preparou a lição n.º 9 do Volume II do Método Suzuki para a aula de instrumento, tendo executado devidamente a obra à exceção da última linha que ainda não tinha sido lida sob a orientação do professor. Sendo que esta era também uma das obras a preparar para a Classe de Conjunto, o trabalho da aula foi dedicado apenas a esta lição.

Após a realização dos exercícios de leitura, a aula prosseguiu com a execução da parte já trabalhada da lição n.º 9 do Volume II do Método Suzuki, numa performance segura e conhecedora das diferentes partes da lição. No entanto apresentou algumas imprecisões de afinação e ritmo bem como alguma dificuldade de afinação. O professor começou por apontar esses três aspetos a trabalhar, focando de seguida cada uma das diferentes partes e os seus problemas específicos.

Cada parte apresentava dificuldades distintas, e em cada uma foi proposto um exercício específico para superação dessa dificuldade, sempre precedido de uma explicação clara da dificuldade em causa e das consequências a curto e longo prazo dessas dificuldades. Foram aplicados exercícios específicos para a superação de cada dificuldade:

- Execução apenas da mão esquerda com solfejo em simultâneo (promovendo a precisão rítmica e coordenação);
- Execução lenta de passagens e sua repetição em velocidades progressivamente mais elevadas (estabilizando a pulsação);
- Execução das passagens apenas com o arco (correção da distribuição do arco, correção da articulação e da dinâmica).

Em termos de afinação, o professor executou para o aluno e com o aluno numa dinâmica suave estabelecendo a referência da altura das notas. Por fim, foi lida e trabalhada a parte final da lição iniciando com a leitura entoada, seguida de uma execução lenta em simultâneo com o professor e de seguida a sua repetição para maior segurança na execução.

Quadro 9 - Planificação da aula n.º 19 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração do autor).

Planificação da aula de Instrumento												
Disciplina	Violino		Sala	6		Duração	45 min		Sumário			
Professor	Nuno de Vasconcelos				Aula n.º	19		Lição n.º 3 do Volume II do Método Suzuki. Exercícios de leitura de notas e ritmos de J. Martin (Martin, s.d.). Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.				
Aluno	-				Iniciação	IV						
Período	2º	Data	27-02-2016		Hora	12h15 - 13h						
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo			
Lição n.º 3 do Volume II do Método Suzuki. Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.	Dominar execução técnica na primeira posição. Dominar diferentes tipos de articulação, velocidades e golpes de arco. Explorar diferentes cores sonoras e dinâmicas. Compreender noções formais e estilísticas do repertório estudado. Ler em diferentes tonalidades e compassos (simples e compostos). Consolidar as capacidades de memória e concentração.		Preparar individualmente uma lição já estudada. Executar de memória. Ler em compasso composto. Controlar a velocidade de arco, procurando uma boa emissão de som. Dominar várias articulações e golpes de arco. Executar em cordas dobradas. Executar correta e claramente as várias dinâmicas. Executar expressivamente mediante o caráter da lição.		Leitura de ritmos com marcação da pulsação em simultâneo. Leitura de cada obra sob a forma de solfejo entoado. Melhoramento da distribuição de arco e articulação tocando em cordas soltas partes da obra (golpes de arco e cordas dobradas). Trabalho de coordenação entre a mão esquerda e direita através de solfejo entoado em simultâneo com a mão direita ou esquerda. Leitura e compreensão das partes constituintes de uma obra nova.		Estante Lápis e borracha Metrónomo Volumes II, e IV do Método Suzuki.		Avaliação do desempenho na aula através da observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade.		5' dedicados à execução integral na lição n.º 3 do Volume II. 10' dedicados ao trabalho sobre alguns aspetos de articulação na lição n.º 3 do Vol. II. 10' dedicados à leitura de exercícios de ritmos. 20' dedicados à leitura e trabalho sobre a lição n.º 1 do Volume IV.	

Reflexão da aula de dia 27 de fevereiro de 2016

A aula iniciou-se com a revisão da lição n.º 3 do Volume II no sentido de rever alguns aspetos de articulação de mão esquerda e arco, bem como atestar a assimilação de alguns conceitos trabalhados em lições mais recentes. Após a leitura dos exercícios de ritmo em compasso composto, foi dedicada a restante aula à leitura cuidada da lição n.º 1 do Volume IV.

O aluno levou como tarefa individual a preparação da lição n.º 3 do Volume II, lição estudada no ano letivo anterior. O objetivo desta tarefa era o de verificar o método de trabalho individual do aluno sem orientações do professor. O aluno mostrou-se competente na preparação da lição em termos de ritmo, notas e golpes de arco, mas cometeu algumas falhas no que às arcadas, afinação e pulsação diz respeito. Foi focado algum tempo na resolução destas questões, mas também no cuidado com a articulação, não só com o arco, mas também com os dedos da mão esquerda. Numa passagem com várias notas na mesma arcada (ligaduras), os dedos deveriam ser tão rápidos a pousar na corda como a deixá-la. Este tipo de articulação e precisão de movimentos dos dedos permite não só uma maior articulação, como uma melhor manutenção da pulsação.

Seguidamente foram lidos os exercícios de ritmos atribuídos para casa com a marcação da unidade de tempo com a mão esquerda na perna em simultâneo pelo aluno.

Por fim, a aula foi dedicada à leitura da lição n.º 1 do Volume IV. O trabalho começou com o solfejo entoado da lição, e posterior execução orientada. Foi dedicada especial atenção a uma passagem em cordas dobradas, uma vez que era uma competência nova a desenvolver pelo aluno. Nesta passagem, para leitura, foi pedido à aluno que entoasse apenas a voz das cordas dobradas que tinha movimento (cuja nota mudava), com o intuito de a aluno perceber o sentido da frase. De seguida, foi pedido ao aluno que entoasse a mesma passagem executando apenas os movimentos correspondentes da mão esquerda, dando atenção à colocação dos dedos para que não estivessem em contacto com a corda da outra voz (que deveria ser sempre solta). Seguidamente, foi pedido ao aluno que entoasse uma vez mais executando apenas os movimentos correspondentes do arco, dedicando especial cuidado à colocação do cotovelo para que este permitisse ao arco manter o contacto com as duas cordas continuamente. Também foi pedido ao aluno que executasse a mesma passagem, interrompendo a execução no momento imediatamente após da mudança de cordas (e consequente movimento do cotovelo), verificando e corrigindo a colocação do arco. Esta última estratégia permite desenvolver a

capacidade de antecipação de movimentos e de execução de passagens mais complexas, obrigando o cérebro a organizar os movimentos por partes. Finalmente, foi pedido ao aluno que executasse a passagem na íntegra. Compreendidos os conceitos, o aluno deverá repetir o trabalho realizado no seu estudo individual. Foi lida toda a primeira página da lição, sendo que o professor expôs as tarefas a realizar individualmente pelo aluno, bem como a forma e caráter das várias partes (e a sua execução técnica).

Para a aula seguinte, o tempo seria inteiramente dedicado a esta lição, no sentido de abordar a segunda página, mais complexa e exigente.

Quadro 10 - Planificação da aula n.º 25 da disciplina de Instrumento (Fonte: elaboração do autor).

Planificação da aula de Instrumento									
Disciplina	Violino		Sala	6		Duração	45 min		
Professor	Nuno de Vasconcelos				Aula n.º	25			
Aluno	-				Iniciação	IV			
Período	3.º		Data	23-04-2016		Hora	12h15 - 13h		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki.	<p>Dominar execução técnica na primeira, meia e terceira posições.</p> <p>Dominar diferentes tipos de articulação, velocidades e golpes de arco.</p> <p>Explorar diferentes cores sonoras e dinâmicas.</p> <p>Compreender noções formais e estilísticas do repertório estudado.</p> <p>Ler em diferentes tonalidades e compassos (simples e compostos).</p> <p>Consolidar as capacidades de memória e concentração.</p>		<p>Executar de memória.</p> <p>Ler em compasso composto.</p> <p>Controlar a velocidade de arco, procurando uma boa emissão de som.</p> <p>Dominar e as diferentes cores de som.</p> <p>Executar acordes.</p> <p>Dominar várias articulações e golpes de arco.</p> <p>Executar correta e claramente as várias dinâmicas.</p> <p>Executar expressivamente mediante o caráter da lição.</p> <p>Desenvolver autonomia e método de trabalho individual.</p> <p>Compreender e aplicar o conceito de maleabilidade.</p> <p>Demonstrar destreza e velocidade de dedos de mão esquerda.</p>		<p>Leitura de ritmos com marcação da pulsação em simultâneo.</p> <p>Melhoramento da distribuição de arco e articulação tocando em cordas soltas partes da obra.</p> <p>Leitura e compreensão das partes constituintes de uma obra nova.</p> <p>Alteração das arcadas para trabalho sobre a articulação e precisão rítmica.</p> <p>Execução de passagem rápida com levantamento exagerado dos dedos da mão esquerda.</p>		<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p>Metrónomo</p> <p>Volume IV do Método Suzuki.</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p> <p>Comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p>	<p>20' dedicados à revisão de memória da lição n.º 1 do Vol. IV.</p> <p>25' dedicados ao trabalho de correção sobre a lição n.º 1 do Vol. IV.</p> <p>10' dedicados ao trabalho sobre as transições entre passagens mais complexas.</p>

Reflexão da aula de dia 23 de abril de 2016

Nesta aula pretendeu-se dar continuidade ao trabalho realizado com o aluno na lição n.º 1 do Volume IV do Método Suzuki. Serviu esta aula também para dar ao aluno algumas orientações para a sua primeira participação num Masterclasse da AMPB.

O foco da aula recaiu sobre algumas questões de performance. Foram dadas algumas orientações sobre como o aluno deverá orientar o seu estudo individual – não apenas para a preparação das passagens, mas para a sua junção numa performance contínua.

É comum entre os alunos a falta de preparação para a performance, não pela falta de estudo, mas pela falta de ligação entre partes. A preparação de uma passagem, parte ou frase de uma obra não consiste apenas na sua análise, estudo técnico e repetição, mas também na sua integração no conjunto da obra. Assim sendo, momentos de transição, antes e depois do excerto, devem receber igual atenção e foco, no sentido de o aluno antecipar a passagem momentos antes de começar a executá-la e não ser surpreendido.

Este trabalho visava a preparação do aluno para a aula do Masterclasse que decorreria alguns dias depois.

7 - Reflexão final

A realização desta prática de ensino supervisionada permitiu a compreensão e assimilação de um método de ensino do violino que, apesar de ser uma prática relativamente recente em Portugal, pode produzir resultados visíveis, como se pode verificar pelos prémios já obtidos em concursos pelos alunos deste método a nível nacional e ao nível da AMPB em específico. A AMPB, tendo sido uma das instituições pioneiras na introdução do Método Suzuki em Portugal, desenvolveu vários procedimentos automatizados e cuidadosamente planificados para garantir o bom funcionamento de um Método desenvolvido num contexto cultural e histórico muito diferente.

Ao longo desta prática de ensino supervisionada foi possível assimilar rapidamente as metodologias, conteúdos e objetivos, assim como outros procedimentos relativos à organização e planeamento de apresentações públicas e outros eventos. O facto de a Classe de Conjunto *Violiníssimos* integrar alunos de todos os professores de violino e de a sua lecionação ser partilhada entre três desses professores, contribui para a coesão e uniformidade da comunidade de alunos de violino da academia. Esta uniformidade traz vantagens, uma vez que garante uma motivação contínua entre os alunos que se conhecem e acompanham a progressão uns dos outros. Também o processo de ensino se torna mais fácil porque, segundo Gerle (1985), a “repetição é a mãe do conhecimento apenas se a passagem perfeita for repetida mais vezes que a mais imperfeita” (Gerle, p. 14)⁵.

Foram atingidos os objetivos traçados ao longo do ano, tendo-se garantido a coesão do grupo e a evolução mais ou menos uniforme de todos os alunos da classe, garantindo sempre a uniformidade de processos e de conceitos.

O nível elevado de proficiência técnica e artística dos alunos proporcionado por este método, e pela forma como este é aplicado pelos professores, reflete-se em vários alunos altamente competentes e responsáveis nas aulas individuais de instrumento e, posteriormente, no facto de alunos seus ingressarem no ensino superior em anos consecutivos. O aluno sobre o qual foi realizada esta prática de ensino supervisionada revelou-se muito competente, consciente da sua progressão técnica, e motivado a procurar manter o ritmo de trabalho e a consequente evolução. A sua preparação tanto ao nível técnico como na área musical (teoria musical) permitiu um trabalho progressivo a um ritmo contínuo.

⁵ Citação original: Repetition is the mother of knowledge only if the perfect passage is repeated more often than the faulty one.

Foram atingidos os objetivos traçados ao longo do ano, tendo o aluno realizado uma prova final de acesso ao ensino básico com nível muito elevado.

Os vários eventos realizados, e que fizeram parte da realização desta prática de ensino supervisionada, contribuíram também para a formação, em particular as apresentações públicas fora do contexto da academia, e Masterclasse com professores internos e externos à academia.

As apresentações públicas realizadas fora da academia obrigaram a um planeamento e preparação dos alunos mais profundo a vários níveis (organização, técnica, musical e autonomia dos alunos), tratando-se de alunos de idades ainda muito jovens que se encontrariam fora da sua zona de conforto. A Masterclasse obrigou a um exercício semelhante, sendo uma situação delicada dada a exposição a que tanto aluno como professor estão sujeitos perante outro professor. No entanto, o facto de se tratar de um professor conhecido da aluna e do seu professor permitiu uma colaboração e conjugação de esforços no trabalho a realizar.

O Método Suzuki, que surgiu no contexto histórico, social e cultural específico (Japão no anos de 1940), poderá não proporcionar resultados tão surpreendentes quando aplicado de forma inflexível em contextos sociais e culturais distintos. É minha convicção de que a aplicação do método deve assentar em conceitos base bem vincados, mas deve ser adaptado ao contexto em que é aplicado. Tal adaptação obrigará sempre a uma sistematização de estratégias, tanto nas classes de conjunto como nas individuais e a uma cuidada adequação da linguagem ao aluno. O solfejo é um exemplo deste tipo de adaptações, bem como a supressão de algumas das peças inseridas nos volumes do método. Estas adaptações foram sendo introduzidas ao longo de vários anos, e obrigarão sempre a revisões e avaliações constantes por parte dos professores envolvidos.

Estudo de Investigação

A preparação do jovem violinista para o emprego nas orquestras em Portugal

O exemplo das escolas profissionais de música

1 - O violinista, a orquestra e o emprego

Nesta investigação propôs-se traçar um retrato do emprego para violinistas nas orquestras portuguesas e a verificação se o grupo de alunos de seis escolas profissionais nacionais de música era conscientes dos aspetos que envolvem o emprego numa orquestra.

A investigação na área da música tem proliferado em Portugal, particularmente na vertente pedagógica, tornando os professores cada vez mais dotados e preparados para a formação de novos músicos e amantes de música. Apesar de esta situação poder vir a contribuir para uma preparação técnica cada vez mais eficiente dos futuros violinistas, não haverá outro tipo de competências trabalhar? Não deverá o violinista de orquestra profissional evidenciar determinadas características e qualidades específicas para a sua área? E como se deve o violinista preparar para se candidatar a uma vaga numa orquestra? Respondidas estas questões, a inquietação abrange a área da formação. Serão estes temas abordados com os alunos que, finalizando o seu percurso na escola profissional, irão em breve integrar o mercado de trabalho da música?

Primeiramente, e para tornar a compreensão desta matéria a qualquer leitor, foi redigida uma breve história da orquestra como a conhecemos atualmente, bem como o seu florescimento no contexto nacional. Seguidamente, através de recolha de dados junto das principais orquestras nacionais, foi criado um retrato da oferta de emprego e oportunidades de acesso para violinistas. Paralelamente, foi realizado um inquérito junto dos alunos finalistas das escolas profissionais propostas construído através dos dados recolhidos tanto na revisão literária como nas informações disponibilizadas pelas orquestras portuguesas. Finalmente procurou-se estabelecer uma relação entre a formação dos alunos de violino das escolas profissionais de música, o seu conhecimento sobre as competências e exigências profissionais de trabalhar numa orquestra, e a realidade do mercado.

Face à escassez de investigação e informação no que respeita ao emprego de músicos em geral, e dos violinistas em particular, começámos por recolher informação junto das entidades empregadoras (orquestras) sobre a oferta e a procura de emprego dos violinistas.

Os objetivos deste trabalho passam por um breve uma caracterização do violinista de orquestra, um estudo de mercado de trabalho para violinistas de orquestra em Portugal, e por uma análise de conhecimentos dos alunos finalistas de algumas das escolas que têm obtido melhores resultados no que à formação dos alunos diz respeito. Este estudo foi realizado com base em informações recolhidas através de revisão literária numa primeira fase, seguida de uma recolha de dados junto de várias orquestras portuguesas que oferecem contratos a longo prazo. Com esta informação, somando a uma revisão de estudos semelhantes realizados

noutros países e do conhecimento do mercado em Portugal, pretendeu-se criar um retrato do funcionamento do trabalho para violinistas de orquestras em Portugal, tanto ao nível de oferta de emprego (a curto e a longo prazo), como de construção de currículo e de gestão de carreira. No sentido de aplicar a informação recolhida, visou-se analisar que conhecimentos possuem os alunos finalistas de violino das escolas profissionais de música sobre os temas analisados anteriormente e verificar a correspondência ou não entre os resultados obtidos.

1.1 - A orquestra

Desde que Jean-Baptiste Lully (1632-1687) estabeleceu em França os *24 Violons du Roi*, enquanto compositor e maestro da corte de Louis XIV, que os agrupamentos instrumentais de formação constante se disseminaram por toda Europa (Sadie, 2001). Estes seriam os primórdios das atuais orquestras sinfónicas. Integrariam novos instrumentos que iam sendo criados e aperfeiçoados, e alargariam o seu efetivo em número e variedade. Já durante o século XIX estabelecer-se-iam como instituições organizadas e prestigiadas em todo o mundo.

Uns dos exemplos de grupos orquestrais organizados foram aqueles reunidos por Arcangelo Corelli (1653-1713). Violinista notável, Corelli exercia funções de produtor, compositor, concertino/maestro, e instrumentista solista ou *ripieno* (designação de instrumentista de acompanhamento no género musical *Concerto Grosso*). Uma das mais reconhecidas características de A. Corelli era o seu rigor nos ensaios, bem como a exigência de perfeccionismo técnico na execução das suas obras:

Corelli considerava essencial para o ensemble de um grupo que os seus arcos se movessem exatamente juntos, todos para cima, todos para baixo; pelo que, nos seus ensaios, que antecediam toda e qualquer apresentação pública dos seus concertos, ele parava imediatamente o grupo se descobrisse um arco irregular⁶ (Spitzer & Zaslav, 2014).

Inicialmente, os géneros musicais do período Barroco da história da música ocidental, entre 1600 e 1730 aproximadamente, distinguem-se entre repertório para grupos, instrumentais e/ou corais (como as aberturas, missas, ou música de dança), e repertório para instrumento ou voz solista (como as sonatas e as árias) (Grout & Palisca, 2005). Posteriormente, compositores italianos e alemães como A. Corelli (1653-1713), A. Vivaldi (1678-1741) ou J. S. Bach (1685-1750) criaram e desenvolveram o *Concerto Grosso* como género musical que começou a distinguir *solo* (instrumentistas solistas) de *tutti* (conjunto orquestral). Estes géneros começaram a distinguir dois papéis distintos para músicos instrumentistas dentro de um grupo instrumental homogéneo (um violino *solo* acompanhado por um

⁶ Texto original: Corelli regarded it as essential to the ensemble of a band, that their bows should all move exactly together, all up, or all down; so that at his rehearsals, which constantly preceded every public performance of his concertos, he would immediately stop the band if he discovered one irregular bow.

grupo de cordas com vários violinistas *tutti*). Não obstante a diferença de registo e de protagonismo entre estas duas partes, o mesmo instrumentista poderia exercer ambos os papéis em diferentes concertos, dado que a dificuldade técnica não variava demasiado.

Esta distinção ganhou maior relevo no período Clássico (entre o final do século XVIII e o início do século XIX), quando compositores como C. Stamitz (1745-1801) desenvolveram os estilos do concerto acentuando a distinção entre *solo* e *tutti* (tornando possível nesta fase a referência destes grupos instrumentais como orquestras). No entanto, o desenvolvimento protagonizado por C. Stamitz apenas seria possível graças à “qualidade superior da orquestra de Mannheim, a sua reputada precisão de execução, bem como à sua formação numerosa”⁷ (Würtz & Wolf, 2014), trabalho este iniciado pelo seu pai Johann Stamitz (1717-1757), violinista e compositor que, à semelhança de J. Lully (1632-1687) e A. Corelli (1653-1713), sujeitou os músicos da orquestra *Hofkapelle* de Mannheim a um nível de preparação técnica e musical superior.

No seguimento do trabalho realizado pela família Stamitz, foram as obras de J. Haydn (1732-1809), W. A. Mozart (1756-1791) ou L. van Beethoven (1770-1827) que deram aos músicos de orquestra um novo estatuto, mais específico e qualificado. Leopold Mozart (1719-1787) demonstrava já uma grande preocupação com as diferenças entre um instrumentista *solo* e um instrumentista *tutti* no seu *Treatise on the Fundamental Principles of the Violin Playing* de 1756.

Decida agora por si mesmo se um bom violinista de orquestra não será de muito maior valor do que aquele que é puramente solista? O último pode tocar tudo de acordo com a sua vontade e organizar o estilo da performance como desejar, ou mesmo segundo a conveniência da sua mão; enquanto o primeiro deve possuir a destreza para compreender e executar imediata e corretamente o gosto de cada compositor, as suas ideias e a sua expressividade.⁸ (Mozart, ed. 1951, p. 216)

Até ao século XVIII, as orquestras tinham duas vertentes: os pequenos agrupamentos (contratados pela nobreza ou outros mecenas para participação em eventos da sua organização) e as orquestras de ópera (que se estabeleceram como formações regulares especialmente em Itália e França). A partir do século seguinte, festivais como os *Concert Spirituel* de Paris, os *Große Konzert* de Leipzig ou o *Bach-Abel* de Londres, impulsionaram a produção de música puramente orquestral, ou seja, não ligada à dança ou ao canto (Sadie, 2001; Lawson, 2003).

⁷ Texto original: The predilection at Mannheim for striking dynamic effects doubtless finds its best explanation in the superlative quality of the Mannheim orchestra; the renowned precision of execution of this orchestra, as well as its large size, served to foster such a compositional approach.

⁸ Texto original: Decide now for yourself whether a good orchestral violinist be not of far higher value than one who is purely a solo player? The latter can play everything according to his whim and arrange the style of performance as he wishes, or even for the convenience of his hand; while the former must possess the dexterity to understand and at once interpret rightly the taste of various composers, their thoughts and expressions.

Estes festivais foram também consequência da existência de novos mecenas não ligados à nobreza e que, como demonstração do seu poder económico financiavam festivais e outros eventos culturais. Progressivamente, alguns grupos orquestrais começaram a usufruir de uma agenda regular, promovendo a profissionalização dos músicos (em conservatórios criados para o efeito) e a organização das orquestras nas chamadas sociedades de concertos. Estas gozavam de um estatuto de exclusividade como a *Philharmonic Society* (1813) em Londres ou a *Société des Concerts* (1828) do *Conservatoire de Paris*. Esta exclusividade foi desafiada pela criação de novas sociedades de concertos, mais dedicadas ao repertório contemporâneo nacional, e que praticavam preços mais apelativos para o público (Sadie, 2001; Lawson, 2003).

No que à formação e instrumentação da orquestra diz respeito, a evolução da composição e dos estilos, a evolução técnica dos instrumentistas e da sua formação, a evolução das técnicas de construção de instrumentos pelos *luthiers*, e o surgimento de novos instrumentos, contribuíram ao longo de todo o século XVIII e XIX para a formação das orquestras sinfónicas atuais. Foi precisamente no século XIX que se formaram aquelas que, ainda hoje, figuram como as orquestras mais reputadas do mundo: a *Wiener Philharmoniker* (1842), a *Zürich Tonhalle Orchester* (1868), a *Berliner Philharmoniker* (1887) ou a *Koninklijk Concertgebouworkest* (1888) (Spitzer & Zaslav, 2014).

Em Portugal, o final do século XIX representou um período de grande abertura ao meio musical europeu, em particular à Alemanha, levando muitos músicos portugueses a formarem-se em Leipzig e Berlim, à criação de periódicos dedicados à música, e à criação de uma maior número de sociedades de concertos a partir dos anos sessenta do século XIX. Destas sociedades destacam-se em Lisboa a *Sociedade de Concertos Populares* (1860), seguida pela *24 de Junho* (1870) e a *Sociedade de Concertos de Lisboa* (1875). Na cidade do Porto são de destacar a *Sociedade de Música de Câmara* (1874), e o *Orpheon Portuense* (1891), ambos fundados pelo violinista e maestro Moreira de Sá (1853-1924). Também Raimundo de Macedo (1889-1931) destacou-se pela fundação da *Sociedade de Concertos Sinfónicos* (1910) nesta cidade (Brito & Cymbron, 1992).

Na segunda década do século XX verificaram-se várias tentativas de criação de uma grande orquestra sinfónica portuguesa, apesar de efémeras, sendo que a primeira foi levada a cabo por Michel'angelo Lambertini (1862-1920). Apenas duas conseguiram captar a atenção do público em Lisboa, em parte pela rivalidade que se verificava nas suas programações: a *Orquestra Sinfónica de Lisboa* (1911) liderada por Pedro Blanch (c. 1893-1958), e a *Orquestra Sinfónica Portuguesa* (1913) dirigida por David de Sousa (1880-1918). Na cidade do Porto destaca-se a criação *Orquestra Sinfónica do Orpheon Portuense* liderada por Moreira de Sá, onde

Guilhermina Suggia (1888-1950) exerceu o cargo de chefe de naipe dos violoncelos (Cascudo, 2002).

1.2 - Trabalhar como violinista numa orquestra sinfónica

Reboul (2006) menciona explicitamente profissões *talent-oriented* na sua classificação de trabalhadores instruídos. O esquema aplica dois critérios: o valor acrescentado pelo conhecimento tácito para o desempenho das funções e as "*golden skills*" exigidas pelo trabalho específico. O valor acrescentado reflete quão importante é o conhecimento tácito para o cumprimento de tarefas de trabalho. As "*golden skills*" são a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas.⁹ (Tajtáková, 2014, p. 4)

Neste artigo da escola de gestão *City University of Seattle* o perfil ideal de um artista num contexto organizado, como é o de uma orquestra sinfónica, baseia-se em dois aspetos principais: a predisposição pessoal e física ou talento (*valor acrescentado*), e um conjunto de capacidades inerentes ao sucesso na função a desempenhar (*golden skills*). A existência de talento nos artistas profissionais é algo implícito, a crescente exigência e dificuldade ao longo do percurso de formação encarrega-se de selecionar naturalmente aqueles mais predispostos física e mentalmente para a arte. Por outro lado, as *golden skills*, como definiu Reboul, são capacidades mais pessoais e psicológicas e relacionadas com o trabalho, dedicação e esforço do indivíduo.

A autonomia é vista como a capacidade de agir com independência, sem ordens específicas ou orientações, assumindo a responsabilidade pelas próprias ações. A criatividade é entendida como a capacidade de desenvolver ideias originais e inovadoras sobre "o que precisa de ser feito" e especialmente "como fazê-lo". A habilidade de resolução de problemas reflete a capacidade de usar o poder analítico para absorver e processar informações a fim de chegar a uma decisão (Tajtáková, 2014, p. 4).

Para melhor expor a caracterização de um músico de orquestra (sinfónica ou de câmara), esta foi dividida por três áreas distintas: a técnica, o perfil musical, e o perfil comportamental e de atitude. Apesar de algumas características poderem ser consideradas em duas das áreas, foram atribuídas à área técnica as características relacionadas com a execução direta no instrumento (*valor acrescentado*). Na área dedicada ao perfil musical, foram colocadas questões específicas relacionadas com a performance num grupo instrumental que, de uma forma ou de outra, poderão ter grande influência na execução técnica (*golden skills*). Também será descrito o

⁹ Texto original: Moreover, a personal predisposition - talent - is needed in order to successfully perform an artistic profession. Reboul (2006) explicitly mentions talent-oriented professions in his classification of knowledge workers (Figure 1). The scheme applies two criteria: the value added by tacit knowledge to the performance and "golden skills" required by the specific job. The value added reflects how important tacit knowledge is for fulfilling job tasks. The golden skills are autonomy, creativity and problem solving. The autonomy is seen as the ability to act independently, without specific orders or guidelines, taking responsibility for own actions. The creativity is perceived as the ability to come up with original and innovative ideas about "what needs to be done" and especially "how to do it". The problem solving skills reflect the ability to use analytical power to gather and process information in order to come up with a decision.

perfil mental ideal de um músico de orquestra bem como o comportamento a adotar no seio de um do grupo de trabalho.

No final será dedicada atenção também ao método de seleção de músicos mais utilizado pelas orquestras – o concurso público para músico ou audição.

1.2.1 - Técnica

O repertório praticado por qualquer orquestra sinfônica ou de câmara exige de qualquer um dos seus músicos um nível técnico altamente apurado, uma vez que grande parte do repertório se baseia na música escrita a partir do período Clássico. Vários autores apontam a importância da qualidade técnica de um músico de orquestra que, como referiu Leopold Mozart (ed. 1951), deverá ser capaz de executar qualquer tipo de repertório com mais ou menos tempo de preparação. Desta forma, não será necessário apontar como requisitos o domínio técnico do instrumento em termos de afinação, golpes de arco, destreza de dedos na mão esquerda ou qualidade de som. No entanto, será importante reforçar algumas características que distinguem o violinista de orquestra dos restantes violinistas *performers* (solistas e de música de câmara).

Adrian Eales (1992), violinista e pedagogo (atualmente chefe do departamento de Estudos Orquestrais no *Marlborough College* em Inglaterra) aponta, entre outros, quatro aspetos técnicos essenciais para o violinista de orquestra no livro *The Cambridge Companion to the Violin* (1992): ritmo, dinâmicas, articulação, *pizzicato*.

O ritmo é a base da música, e de particular importância na música orquestral, onde o contraponto se pode tornar muito complexo. Assim sendo, é um requisito essencial o sentido rítmico num músico de orquestra, para que seja possível a junção de dois executantes numa estante, de vários elementos num naipe, de vários naves numa família, e de várias famílias numa orquestra. Na preparação das partes, é reforçada por vários autores a atenção a dispensar à precisão rítmica, seja pela utilização de metrónomo ou pela gravação da performance para posterior análise por parte do músico (Brandolino, 1997, p. 20).

As dinâmicas, assim como o ritmo, garantem a uniformidade do som do grupo orquestral, acrescentando ainda expressão à música. Tecnicamente é algo relativamente simples de executar por um músico, no entanto, a utilização frequente de dinâmicas extremas como *ppp* ou *fff*, representam uma maior exigência porque dependem tanto do refinamento técnico do violinista como das características do próprio violino. A. Eales (1992) alerta mesmo para que o violinista deva estar preparado para não se ouvir durante a execução em *ppp* no seio da orquestra. Além disto, é uma tendência natural e física que os músicos

abrandem a velocidade de execução numa passagem em *ppp* devido também à dificuldade em manter uma boa qualidade de som num volume muito baixo.

A questão da articulação leva frequentemente os violinistas ao seu limite de apuramento técnico, dada a infundável combinação de colocações de arco na corda, o controlo do número de cerdas em contacto com a corda, a variedade de golpes mais ou menos fora da corda. No contexto de um naípe, A. Eales (1992), aconselha que o arco permaneça sempre próximo da corda, permitindo uma reação mais imediata ao conjunto, e ataques claros.

Por fim, o *pizzicato* será das técnicas menos comuns na execução violinística a *solo*, mas bastante comum na execução orquestral. A. Eales (1992) recomenda uma velocidade de execução elevada bem como uma ampla extensão de dinâmicas (entre muito *piano* e muito *forte*). Já Brandolino (1997) aponta como principal dificuldade do *pizzicato* em orquestra a alternância rápida entre execução em *pizzicato* e execução com *arco*. Esta situação exige grande destreza da mão direita e uma técnica que permita a execução em *pizzicato* sem alterar a postura da mão direita no arco. Outros problemas apontados por este autor são a precisão, a fadiga da mão direita. A sua recomendação para ambas baseia-se no estudo lento e aceleração progressiva com o auxílio de um metrónomo.

Além do *pizzicato*, L. Brandolino (1997) indica ainda quatro outras técnicas pouco comuns no repertório violinístico a *solo*, mas frequentes no repertório orquestral: *glissando*, *col legno*, *tremolo* e *sul ponticello*.

Quanto ao primeiro, Brandolino (1997) dá o exemplo da peça orquestral *La Valse* de M. Ravel (1857-1937) onde o *glissando* atravessa necessariamente duas ou mais cordas do violino, obrigando a uma organização da técnica de forma executar vários *glissandos* consecutivos nas diferentes cordas sem interrupção. No caso da técnica *col legno*, recomenda que a melhor forma de execução é com a parte interior da vara do arco (rodando o arco no sentido do cavalete e não no sentido da voluta), permitindo uma maior flexibilidade e velocidade de execução. O *tremolo* é apontado como uma das técnicas fisicamente mais desgastantes para os músculos, especialmente se for executada numa dinâmica *forte* ou durante um longo período de tempo. Para evitar desgaste desnecessário, o autor sugere que seja focada maior energia quando a nota se altera, diminuindo a intensidade e dinâmica nas notas de maior duração. Por fim, a maior dificuldade da técnica *sul ponticello* tem que ver com o controlo do arco perto do cavalete¹⁰. Para uma melhor execução desta técnica, o autor propõe a recolocação de arco, braço e cotovelo na direção do cavalete, colocando todo o sistema em simultâneo no mesmo ponto (Brandolino, 1997, pp. 4 - 10).

¹⁰ Cavalete é a peça do violino que suporta as cordas sobre o tampo, e que exerce também a função de transmitir as vibrações das cordas para o resto do violino.

1.2.2 - Perfil musical

Ainda utilizando a descrição feita por A. Eales (1992), são apontadas outras características do músico de orquestra, estas mais relacionadas com a performance em grupo e interpretação: audição, virtuosismo e resistência, cumprimento das indicações escritas, contenção e musicalidade, contacto visual, concentração, leitura à primeira vista. Estas características poderão ter maior ou menor influência na performance técnica, mas definem uma distinção maior entre o violinista de orquestra (ou o de câmara) do violinista solista.

A audição é essencial para qualquer músico, mas enquanto o violinista solista “apenas necessita de trabalhar individualmente de forma a ter tudo afinado” partindo do princípio de que os membros da orquestra se adaptarão à sua performance, o violinista de orquestra deve, “acima de tudo, adaptar-se ele próprio ao restantes”¹¹ (Mozart, ed. 1951, p. 216). A. Eales descreve esta característica da seguinte forma:

Audição: a capacidade de assimilar a execução das dinâmicas, técnica, afinação e estilo dos colegas é soberana, para que o naipe como um todo se possa fundir com os outros napes.¹² (Eales, 1992, p. 118)

O virtuosismo é visto de forma diferente dependendo da posição do violinista na orquestra. A um primeiro violino é pedido um certo “brilho” e fluência de execução, uma vez que a sua parte consiste, regra geral, na voz principal do contraponto orquestral. No entanto, as partes dos segundos violinos apresentam muitas vezes acompanhamentos complexos ou cruzamentos de cordas de difícil execução, e que, portanto, exigem maior resistência. Tradicionalmente, e pela preponderância que os primeiros violinos têm na performance de uma orquestra, o bom exercício do cargo de segundo violino pode ser extremamente exigente para o violinista. A violinista Gillian Eastwood, violinista da *English National Orchestra* de Londres, refere no seu testemunho no livro *Orchestra* de A. Previn, a exigência de exercer o lugar de segundo violino numa orquestra:

Bem, os primeiros violinos são os líderes, eles têm uma importância muito particular. A função dos segundos é mais estrutural, vital, mas não brilhante, e os membros do naipe devem sentir isso e desfrutar de seu papel.

É um trabalho diferente, tocar nos segundos violinos. [...] Um segundo tem que ser forte, porque trabalhamos mais no registo grave do instrumento, e há muitos tremolos desgastantes. Temos que ter cuidado com fusão com outros napes, alterando nosso tipo de

¹¹ Texto original: The latter [the solo player] needs only practice at home in order to get everything well in tune, and others must accommodate themselves to him. But the former has to play everything at sight and, added to that, often such passages as go against the natural order of the time-division, and he has, mostly, to accommodate himself to others.

¹² Texto original: Listening: the ability to assimilate your colleagues' playing in dynamics, technique, intonation and style is paramount, so that the section as a whole can relate to other sections.

som ligeiramente, por exemplo, com as violas. E nós podemos ter de definir a pulsação da execução, que exige um cuidadoso controlo rítmico.¹³ (Previn, 1979, p. 130)

Apesar de no repertório para violino solista as indicações inscritas na parte pelo compositor serem passíveis de serem interpretadas de forma diferente por cada instrumentista, numa orquestra, apenas o maestro ou o chefe de naipe terão alguma liberdade de interpretação, sendo que todo o naipe e orquestra deverão seguir fielmente as indicações do compositor ou as comunicadas pelos seus chefes de naipe e maestro. Nenhuma alteração é permitida, comprometendo a uniformidade do conjunto.

Não obstante a exuberância com que os chefes de naipe executam em orquestra, espera-se dos músicos *tutti* que sejam discretos, não discutindo decisões e não cometendo erros. Precisamente porque “disciplina e conformismo são essenciais” (Eales, 1992, p. 118), muitos músicos têm dificuldade em adaptar-se ao trabalho numa orquestra sinfónica, sendo-lhes exigido que coloquem de lado a expressividade e interpretações próprias em prol de um objetivo comum. Mas estas duas componentes não são de todo antagónicas. A musicalidade é também essencial para um músico de orquestra, precisamente porque só através da musicalidade o músico poderá compreender determinadas indicações de maestro e chefe de naipe. Também é este aspeto que permite ao músico interpretar a sua parte como acompanhamento ou tema e integrar-se corretamente no contraponto orquestral. Esta questão será analisada mais atentamente no próximo subcapítulo.

O contacto visual, à partida não tão essencial numa arte baseada no som, é imprescindível para o músico de orquestra, bem como a sua disponibilidade para estabelecer esse mesmo contacto visual. Existem vários pontos onde o violinista deve focar a sua visão durante a performance em ensaio de orquestra como o maestro, a distribuição do arco praticada pelo naipe e pelo seu chefe, ou simplesmente os movimentos deste para coordenar os movimentos do naipe. A disponibilidade para utilização da visão dependerá sempre de uma correta e competente preparação individual do violinista (Vasconcelos, 2014).

A concentração é essencial durante todo o ensaio de orquestra, mas é mais difícil de manter quão mais distante o músico estiver do centro de decisão (chefes de naipe e maestro). A proximidade do maestro ou dos chefes de naipe exige um menor esforço de contacto visual e concentração auditiva. Já a distância obriga frequentemente os músicos das últimas estantes a tocar mais *piano* que os da frente, no sentido de garantirem que estão coordenados e juntos. No entanto este

¹³ Texto original: Well, the first violins are the kingpins, they have a most particular importance. The function of the seconds is more structural, vital but not brilliant, and members of the section must feel that and enjoy their role. It's a different business playing in seconds. [...] A second has to be strong, because we work harder in the lower part of the instrument, lots of tiring tremolos. We have to be careful about fitting with other sections, altering our sound slightly, for example, with violas. And we may set the tempo going, which needs careful rhythmic control.

cuidado é contrariado muitas vezes pela exigência dos maestros em que os naipes executem de forma uniforme. Assim sendo, Gillian Eastwood sugere que a melhor solução é uma boa gestão na distribuição dos músicos mais experientes e os músicos mais jovens no naipe, colocando nas últimas estantes músicos especialmente experientes que saibam adaptar-se a situações menos confortáveis de execução (Previn, 1979, p. 130).

A leitura à primeira vista é um requisito importante para os músicos de orquestra, não tanto por terem de executar frequentemente obras em contexto de ensaio *tutti*, mas porque, dada a quantidade e variedade de repertório trabalhado em pouco tempo, os músicos deverão ser capazes de recordar imediatamente determinadas passagens ou simplesmente executá-las sem leitura prévia. A importância deste aspeto depende essencialmente da orquestra visada. As orquestras britânicas possuem a fama de desenvolverem a leitura à primeira vista a um nível muito apurado, especialmente devido ao número de concertos que realizam semanalmente:

Já referi anteriormente que as capacidades de leitura à primeira vista das orquestras inglesas são fenomenais. Os ensaios não são, por força das necessidades, demorados, e o instrumentista inglês teve de aprender a lidar com os problemas técnicos mais demoníacos no mais curto espaço de tempo possível. (...) As orquestras de Londres têm frequentemente de ensaiar sem intervalos, mais semelhantes a maratonistas bebendo um copo de água durante a corrida.¹⁴ (Previn, 1979, p. 15)

Segundo investigações na área psicológica e neurológica, a leitura à primeira vista depende, essencialmente, de qualidade técnica e experiência:

Um músico nunca pode ler à primeira vista repertório além do seu nível técnico de performance, mas o quão perto se pode chegar do limite parece ser muito mais uma questão de formação [...]

Empenhando muitas horas de experiência dedicada, por exemplo como acompanhador (no caso dos pianistas), os músicos ao ler à primeira vista desenvolvem adaptações cognitivas específicas, tais como uma descodificação eficiente, construída sobre expectativas e deduções plausíveis, e capacidades de memorização.¹⁵ (Hallam, Cross, & Thaut, 2009, pp. 349 - 350)

Finalmente, aponta-se ainda a importância no perfil musical do violinista de orquestra a importância do conhecimento e, até certo ponto, domínio da interpretação/performance historicamente informada. Esta área da investigação das artes performativas, que tem reunido um crescente número de adeptos e

¹⁴ Texto original: I mentioned before that the sight-reading abilities of the English orchestras are phenomenal. Rehearsals are by necessity not leisurely, and the English player has had to learn cope with the most fiendish playing problems in the shortest possible time. (...) London orchestras often have to rehearse without stopping, rather like marathon runners drinking a cup of water while running.

¹⁵ Texto original: One can never sight-read beyond the level of rehearsed performance, but how close to it one sight-reads seems to be very much a matter of training [...] By engaging many hours of related experience, for example as an accompanist (in the case of pianists), sight-readers develop particular cognitive adaptations, such as efficient encoding, building of expectations and plausible inferencing, and memory skills.

interessados desde o século XX, tem tido uma considerável influência na performance das orquestras em géneros e estilos musicais específicos. O termo *performing practice* abrange a instrução sobre aspetos técnicos, artísticos, físicos e históricos que afetam a performance:

Aplicado à música ocidental, o termo [performing practice] envolve todos os aspetos relativos à forma como a música é e foi executada, e o seu estudo é de particular importância para o executante moderno preocupado com a performance historicamente informada¹⁶ (Brown, 2001).

São vários os tópicos a ter em conta neste tipo de interpretação: a notação (a relação entre as notas, ritmos, tempo e articulações e o som que estes simbolizam); as improvisações e ornamentos; a história, estrutura física e a técnica de execução do próprio instrumento; a técnica vocal; as questões de afinação, registo e temperamento; e a dimensão, diversidade, disposição e direção dos agrupamentos. Uma vez que as orquestras procuram continuamente diversificar os seus repertórios e programações (no sentido de atingir um público mais numeroso), o músico deve estar preparado para a performance de estilos mais antigos (Barroco e Clássico) com conhecimento da influência destes aspetos na execução.

1.2.3 - Perfil comportamental e de atitude

Invariavelmente, a bibliografia dedicada à análise do perfil músico de orquestra ou que aborda o tema, alerta para a fraca preparação dos candidatos em aspetos específicos deste emprego em termos comportamentais. A relação com um grupo restrito de colegas a um nível muito próximo, o número elevado de ensaios, a preparação individual, as frustrações ou a rivalidade constante são situações por vezes difíceis de gerir dentro de uma orquestra (Bathurst, 2012; Deutscher Bühnenverein, 1990; Gulbenkian, 1978; Previn, 1979; Reimer, 2003; Stowell, 1992; Lawson, 2003).

Os músicos passam frequentemente mais tempo com os seus colegas de trabalho do que com suas famílias. Quem não se inserir musicalmente e socialmente poderá criar problemas mais tarde quando se eleva o nível de cooperação de grupo necessário nos músicos de orquestra. (Lawson, 2003, p. 196)¹⁷

Na grande maioria das instituições de ensino superior na Europa existem agora Mestrados ou Cursos de Pós-graduação dedicados à formação de músicos de orquestra. Estes tornaram-se uma necessidade quando as orquestras começaram a “dedicar-se a géneros de música mais variados e desempenhar um papel mais importante na educação musical, em parte porque os governos centrais reduziram

¹⁶ As applied to Western music, the subject involves all aspects of the way in which music is and has been performed, and its study is of particular importance to the modern performer concerned with historically informed performance.

¹⁷ Texto original: Players often spend more time with each other than they do with their families. Anyone who does not fit in musically and socially is likely to create problems later when it comes to the very high level of team co-operation required of orchestral players.

financiamentos de base nesta área”¹⁸ (Channing, 2003, p. 181). Assim sendo, as orquestras passaram a exercer responsabilidades até aqui pouco comuns e que exigem dos seus músicos uma elevada qualidade técnica com conhecimento abrangente do repertório orquestral, conhecer os conceitos de performance histórica e demonstrar desenvoltura no repertório contemporâneo e nas técnicas que nele possam surgir. Além destas competências mais técnicas e musicais, as orquestras são obrigadas a procurar nos seus músicos outro tipo de competências como a de liderar um grupo, de comunicar com o público em concerto, de improvisar em *workshops* ou de gerir projetos (Channing, 2003).

Duas associações europeias de orquestras – a *Deutscher Bühnenverein* e a *European Orchestras Forum* – dedicaram documentos oficiais à falta de consonância entre as expectativas e o perfil comportamental dos jovens alunos de música e a realidade profissional das orquestras, apontando a sua formação como incompleta ou inadequada neste aspeto:

Dirigentes e delegados partilham uma mesma afirmação: há uma importante lacuna entre a formação inicial dos músicos e a realidade de uma orquestra. A principal razão é que os conservatórios, as academias, as escolas de música ou as universidades – as denominações dependem de país para país – não tem treino específico e dedicado para músicos de orquestra: muitos estudantes, por exemplo, pretendem prosseguir a sua carreira como solista ou numa orquestra de câmara.

Mas ser um membro de uma orquestra requer capacidades artísticas, humanas e sociais. E para os músicos impreparados, a entrada numa orquestra é muitas vezes um choque.¹⁹ (EOF, 2016, p. 1)

Durante anos, todas as orquestras de ópera e concerto organizadas dentro da *Deutscher Bühnenverein* vêm lamentando a preparação inadequada dos músicos para as exigências da profissão.

Isto diz respeito tanto a capacidade criativa como habilidades sociais e pessoais. No início de suas carreiras, a maioria dos músicos de orquestra não estão cientes do risco ocupacional de seu trabalho criativo se tornar rotineiro. [...] Simultaneamente, músicos de orquestra muitas vezes sentem-se incapazes de lidar com o peso crescente das expectativas que são colocadas sobre os seus ombros.²⁰ (*Deutscher Bühnenverein*, 1990, p. 1)

O livro *Orchestra* do maestro André Previn compila diversos testemunhos de músicos de orquestras inglesas e americanas acerca de diversos temas, entre eles

¹⁸ Texto original: Orchestras are expected to undertake more varied forms of music-making and to play a major role in music education, partly because central governments are reducing core funding in this area.

¹⁹ Texto original: Speakers and delegates share a same statement: there is an important gap between the musicians’ initial training and the reality of an orchestra. The main reason is that conservatoires, academies, music schools or universities - designations depending on countries - don’t have for single and unique calling to train orchestra musicians: many students, for example, want to continue their career as soloist or in a chamber orchestra. But being a member of an orchestra requires particular artistic, human and social skills. And for unprepared musicians, entering the orchestra is often a shock.

²⁰ Texto original: For years, all opera and concert orchestras organized within the *Deutscher Bühnenverein* have been lamenting the inadequate preparation of musicians for the demands of their profession. This concerns both creative ability and social and personal skills. At the beginning of their careers, most orchestra musicians are unaware of the occupational risk of their creative work becoming routine. [...] At the same time, orchestra musicians often feel unable to cope with the growing burden of expectations that are placed on their shoulders.

as exigências da profissão ao nível das relações interpessoais e gestão de frustrações (Previn, 1979). Vários dos músicos participantes testemunharam a sua dificuldade em gerir as exigências inerentes a esta profissão. As suas queixas baseavam-se tanto em questões de exercício da profissão como de organização e condições de trabalho.

Um músico de orquestra está sempre sujeito aos maestros que são contratados pelas direções das orquestras, sendo que, por vezes, devido a limitações financeiras, maestros de menor qualidade ou experiência são expostos às suscetibilidades dos músicos. O número de horas de trabalho (dentro e fora do ensaio) com um número restrito de pessoas é propenso ao surgimento de conflitos entre músicos, muitas vezes, na mesma estante, o que os torna mais sensíveis a mudanças de rotinas por parte dos maestros.

Outro fator de frustração é o facto de a mobilidade e progressão nas orquestras serem limitadas ou até mesmo nulas. Um músico poderá ter de trabalhar continuamente ao lado de um colega com quem tem uma relação conflituosa. Estes conflitos acontecem por vários motivos, muitos deles respeitantes à própria profissão.

Um músico de orquestra pode exercer até uma idade avançada (alguns músicos americanos exercem a profissão até aos oitenta anos), momento em que o nível de forma da técnica, da qualidade de performance, da resistência, da capacidade de concentração e da disponibilidade para trabalho individual poderão estar mais limitadas. Este tipo de músicos tem de colaborar muitas vezes com músicos jovens, altamente idealistas, e, por vezes, inexperientes, indisciplinados e pouco humildes. Também existem músicos que, por terem de abandonar a ambição de uma carreira como músico solista, vivem numa contínua frustração durante o exercício da sua profissão. Esta frustração poderá ser acentuada pelo facto de poder exercer um mesmo posto durante todo o exercício da sua profissão. Além de tudo isto, existe a questão da ansiedade em palco, uma realidade presente na vida de muitos músicos que, a cada apresentação pública, lidam com uma tensão física e mental muito intensa, deixando-os mais suscetíveis aos conflitos entre colegas.

Outros fatores inerentes às instituições e à sua organização poderão ter influência no bom relacionamento entre músicos. Apresentar-se a solo ou com pequenos grupos de câmara fora do contexto da orquestra pode ser uma boa forma de gerir frustrações e conflitos. No entanto, em muitos casos, os músicos não dispõem de tempo nem existe interesse dos seus superiores para a participação dos músicos em projetos fora da orquestra. A premência da realização de concertos em grande número, e numa grande variedade de espaços (espaços abertos, igrejas, pavilhões...) e contextos (festivais ou colaborações com outros artistas não ligados à música erudita), impõem muitas vezes condições de trabalho

pouco confortáveis, situação que o músico deve aceitar e compreender, fazendo sempre um esforço para colaborar tornando o desconforto menor para si e para os colegas.

A este stress poderemos ainda adicionar a falta de retorno financeiro sentida pelos músicos, a insegurança no emprego e mesmo a falta de reconhecimento pelo esforço empreendido pelos músicos durante toda uma vida dedicada à profissão.

A posição de chefe de naipe está particularmente sujeita a tensões e conflitos com colegas. As funções que estes exercem passam não só pelas decisões de cariz técnico, mas também de distribuição do naipe (gerindo as características técnicas, a experiência e os conflitos dentro de cada naipe). Mais uma vez, Gillian Eastwood refere “o segredo para um bom naipe é conhecer os seus músicos, e onde colocá-los” (Previn, 1979, p. 130), no sentido de manter o naipe equilibrado. Nestas decisões têm influência também o facto de que tocar nos últimos lugares exige elevada experiência, concentração e confiança. A motivação dos músicos das últimas estantes de cada naipe é essencial para a uniformidade da orquestra e da sua performance (Menuhin & Primrose, 1976).

O perfil do chefe de naipe é algo intermitente entre a autoridade perante os colegas de naipe, de colaboração com os restantes chefes, e de subserviência ao maestro, requerendo “um carácter muito flexível, subtil e sensível” (Menuhin & Primrose, 1976, p. 87). Por outro lado, deve ser o exemplo para a restante orquestra na preparação individual e qualidade técnica. Ao liderar o naipe, deve evitar erros ou imprecisões na execução técnica, deve estar continuamente consciente do contraponto com as restantes vozes da orquestra e com a sua execução técnica, e seguir com exatidão as indicações do maestro.

Erica Sharp, no seu livro *How to get an orchestra job...and keep it*, desenvolve um capítulo dedicado à “etiqueta” que um músico de orquestra (e um violinista em particular) deve ter sempre em conta para evitar conflitos ou situações desconfortáveis entre colegas de trabalho. Primeiramente, Sharp (1985), recomenda que o jovem recém-contratado se comporte sempre de forma educada, cordial e cooperante, nunca fazendo reparos às atitudes menos corretas de colegas mais velhos ou mais experientes porque “eles já têm o emprego”, e o jovem em questão poderá estar ainda à experiência (Sharp, 1985, p. 29).

A pontualidade é essencial, não só para o início do ensaio do conjunto, mas com a antecedência necessária para o aquecimento do instrumentista que poderá incluir ou não a revisão das partes a executar. O aquecimento é um elemento essencial para qualquer músico performer, assim como para qualquer atleta. Esta prática é essencial para “não criar tensões desnecessariamente” (Menuhin & Primrose, 1976, p. 14), preservando a saúde dos músculos durante mais tempo. Esta prática é totalmente individualizada, sendo que cada instrumentista deve ter

consciência das necessidades do seu corpo para que esteja preparado para executar na melhor condição possível.

A preparação individual das partes é algo que afeta não só o trabalho do conjunto (uma vez que o resultado dependerá da combinação de todas as partes), mas também a confiança e as boas relações entre colegas. A proximidade e exposição técnica entre violinistas de orquestra são evidentes, levando invariavelmente à criação de uma “relação intensa” (boa ou má) entre colegas (Bathurst, 2012, p. 109). Esta relação exige uma competente preparação individual fora do ensaio para evitar situações de embaraço ou desconforto no ambiente de trabalho. A preparação deste repertório não se limita à audição de gravações de referência (atualmente facilmente acessíveis através de *websites* como *YouTube.com*), exige a sua leitura e análise tanto da parte como da partitura (parte geral).

A falta de humildade é também apontado por Sharp (1985) como algo a evitar, tanto sob a forma de exibicionismo técnico nos intervalos do ensaio, como em comentários à performance de colegas diretamente ou com outros colegas. Este alerta é abordado também no livro de Previn (1979), que aponta como frequentes a falta de humildade, indisciplina e falta de profissionalismo entre os músicos mais jovens nas orquestras. Estudos psicológicos verificaram que a boa gestão de ensaios de grupos musicais a longo prazo e a coesão do grupo dependem principalmente de confiança, respeito e socialização saudável entre os elementos. Exemplo disso é a felicitação de um colega por a execução excepcional de uma passagem complexa (Hallam, Cross, & Thaut, 2009).

No caso específico dos instrumentistas de cordas, Sharp (1985) aborda ainda os cuidados a ter na partilha de uma estante e parte:

- Ter sempre um lápis para apontar as indicações, evitando importunar constantemente colegas;
- Cuidados a ter com a postura para não afetar a visão do colega para a estante ou a sua própria execução;
- Cooperar sempre na colocação da estante em relação aos músicos e ao maestro;
- Cuidar que a sua própria colocação não incomoda os colegas de trás nem o colega de estante;
- Evitar a inscrição na parte de dedilhações pessoais;
- Gerir *timings* de viragem de página com o colega. (Sharp, 1985, pp. 31-32)

A consciência da existência de uma hierarquia é algo essencial para o músico. Uma das suas principais regras é “aceitar o seu papel na estrutura da instituição da orquestra sem a colocar em causa publicamente” (REIMER, 2003, p. 42). A

aplicação desta regra começa num simples pedido de esclarecimento durante um ensaio (que, no caso de um violinista *tutti*, deve ser sempre direcionado ao chefe de naipe e nunca diretamente ao maestro), passando pelo respeito devido aos músicos mais velhos, até à submissão pela autoridade dos chefes de naipe, maestro e direção fora do ensaio.

1.2.4 - A audição

Nos últimos quinze anos, desde que exerci como concertino de duas grandes orquestras, fui recebendo muitos de telefonemas desoladores - 'Porque não passei na minha audição?' Foi-me perguntado de ambos os lados do Atlântico. Às vezes tive mesmo de dizer, 'Tu falhaste porque não sabes de todo como tocar o repertório orquestral'.²¹ (Previn, 1979, p. 31)

Os concursos de ocupação de vagas nas orquestras fazem-se invariavelmente por meio de audições, ou provas de performance. Estas visam dar aos elementos de maior responsabilidade da orquestra - maestro, concertino e chefes de naipe - uma ideia mais clara das suas capacidades técnicas e musicais, inacessíveis através da leitura de um currículo.

Quanto ao procedimento, uma orquestra pode assumir variadíssimas formas:

A audição pode assumir muitas formas [...] Por vezes, os músicos podem apresentar-se atrás de uma cortina [...] Por vezes há duas rondas onde os candidatos podem ser convidados a realizar uma curta prova de cinco minutos para se qualificar para uma mais exigente. Cada orquestra tem uma ideia diferente do que deve ser apresentado numa audição. Alguns estipulam peças específicas e excertos orquestrais a serem preparados previamente; alguns pedem aos candidatos para preparar uma peça inédita para eles num curto espaço de tempo como quinze minutos; outros pedem uma leitura à primeira vista do repertório orquestral conhecido ou não tão conhecido. Uma audição tem uma duração variável entre três minutos a meia hora. (Lawson, 2003, p. 196)²²

As audições para vagas de músicos de orquestra duram, normalmente, dez a quinze minutos (dado o elevado número de concorrentes em cada concurso e o escasso tempo para ouvir a todos); espaço de tempo em que o concorrente deve demonstrar diversas capacidades técnicas, musicais e versatilidade de estilos, tanto no repertório para instrumento solista como no repertório orquestral. No

²¹ Texto original: For the last fifteen years, since I've been leader of two great orchestras, I have been on receiving end of very sad phone-calls - 'Why didn't I get through my audition?' I've been asked that on both sides of the Atlantic. Sometimes I would have to say, 'You failed because you really don't know how to play the orchestral repertoire.'

²² Texto original: The audition alone can take many forms [...] Sometimes auditions are played behind screens [...] There are sometimes two rounds of auditions where candidates may be asked to play a short five-minute audition in order to qualify for a second more rigorous one. Every orchestra has a different idea of what should be played at an audition. Some stipulate specific pieces and give prepared orchestral excerpts; some ask candidates to prepare a previously unseen piece in as little time as fifteen minutes; others ask for sight-reading of well-known or not so well-known repertory. Auditions can last for anything from three minutes to half an hour.

caso dos violinos, estas audições são geralmente constituídas por um concerto de W. A. Mozart (com ou sem acompanhamento de piano), um concerto para violino e orquestra do período Romântico (com ou sem acompanhamento de piano), excertos orquestrais e, esporadicamente, uma leitura à primeira vista. De forma mais específica, o repertório para violino solo mais frequente consiste no seguinte: primeiro andamento de um dos principais *Concertos para Violino e Orquestra* de W. A. Mozart (N.º 3 K. 216 em Sol Maior, N.º 4 K. 218 em Ré Maior e N.º 5 219 em Lá Maior); primeiro andamento de um concerto romântico especificando o de L. van Beethoven op. 61 em Ré Maior, ou outros posteriores como o de F. Mendelssohn-Bartholdy op. 64 em Mi Menor, o de J. Brahms op. 77 em Ré Maior, o de P. I. Tchaikovsky op. 35 em Ré Maior ou o de J. Sibelius op. 47 em Ré menor, podendo sempre surgir outros. No que respeita aos excertos orquestrais, as orquestras de todo o mundo baseiam a escolha destes excertos no repertório mais frequentemente executado.

O primeiro conselho de Sharp (1985) para a preparação de uma audição é conhecer as obras mais frequentemente executadas do repertório orquestral: sinfonias e aberturas de J. Haydn, W. A. Mozart, L. van Beethoven, F. Schubert, R. Schumann, F. Mendelssohn-Bartholdy, P. I. Tchaikovsky, J. Brahms, A. Dvořák, A. Bruckner, G. Mahler; as aberturas de R. Wagner; a *Sinfonia Fantástica* de H. Berlioz; os poemas sinfónicos de R. Strauss; as *suites* orquestrais dos bailados de P. I. Tchaikovsky e I. Stravinsky; as peças orquestrais de C. Debussy e M. Ravel. Outro repertório menos frequente apresenta muitos desafios técnicos passíveis de serem pedidos em audições, como é o caso de obras de compositores mais atuais como S. Prokofiev, D. Shostakovich, A. Schoenberg, A. Weber, A. Berg ou B. Bartók. Além do repertório sinfónico, é também frequente a existência de repertório concertante (com instrumento solista) tanto nas programações das orquestras como nos programas pedidos nas audições: concertos para piano e orquestra de W. A. Mozart, L. van Beethoven, J. Brahms, F. Chopin e P. I. Tchaikovsky; concertos para violino e orquestra de W. A. Mozart, L. van Beethoven, F. Mendelssohn-Bartholdy, J. Brahms; J. Sibelius ou P. I. Tchaikovsky; concertos para violoncelo de C. Saint-Saëns, A. Dvořák ou D. Shostakovich.

A preparação de excertos para audição inicia-se com uma audição atenta da obra a que pertence o excerto, especialmente se esta for algo novo para o candidato. O seu estudo acompanhado da partitura é particularmente importante por permitir “compreender a relação da parte do violino com os outros instrumentos em termos de contraste melódico, harmónico, rítmico, e de textura” (Brandolino, 1997, p. 15).

A utilização do metrónomo, defendida por vários autores, é um meio essencial para o controlo da pulsação durante o estudo de passagens mais complexas (Brandolino, 1997; Gerle, 1985; Sharp, 1985; Stowell, 1992; Vasconcelos, 2014).

Este auxilia não só na superação de dificuldades técnicas (permitindo uma progressão controlada da velocidade de performance), como tornará mais controlada a performance na audição, uma vez que “a precipitação é um problema comum entre concorrentes” sendo o nervosismo o fator principal.

A versatilidade é uma característica a desenvolver, uma vez que diferentes maestros interpretam de formas diferentes (Gerle, 1985; Sharp, 1985). Para desenvolvimento desta característica, Brandolino (1997) recomenda a performance em simultâneo com gravações de referência, simulando a performance no contexto do conjunto orquestral, desenvolvendo e adaptando-se a diferentes interpretações.

Também é importante dedicar tempo suficiente a passagens mais melódicas e menos técnicas, não só pela musicalidade e expressividade (Sharp, 1985), mas também porque “estas passagens ‘fáceis’ serão pontos negros na tua mente no meio de todas as outras passagens bem estudadas” (Gerle, 1985, p. 23).

A clareza nas dinâmicas, articulações e alterações de tempo são detalhes que poderão diferenciar várias prestações de nível elevado, sendo que ganham assim particular relevância (Sharp, 1985). Brandolino (1997) sugere como meio de verificar a qualidade de execução destes aspetos (entre outros) a gravação de som ou vídeo da performance.

Por fim, a prática das simulações de prova (*mock-auditions*) é defendida por todos os autores como sendo um meio de experimentação da situação limite da prova num meio seguro. Esta prática é tão mais eficaz quanto maior for a semelhança entre a simulação e a prova real, em termos acústicos, de espaço e de assistência (júri).

A imagem, por outro lado, é igualmente influente no sucesso dos candidatos (Sharp, 1985). Uma vez que a audição terá uma duração muito curta, o júri buscará sempre absorver toda a informação possível e que possa ser pertinente na escolha do candidato, especialmente em concursos com grande afluência de candidatos. As audições são realizadas invariavelmente presenciais ou por submissão de vídeo, à exceção das provas com várias eliminatórias que poderão ser realizadas com o concorrente a apresentar-se atrás de uma cortina, tela ou biombo. Mas esta situação deixa de acontecer na fase final da seleção. É neste contexto que a imagem se torna um fator de influência.

Estudos relativos a outros assuntos revelam a influência que a imagem pode ter sobre a decisão de um júri em concursos internacionais (Tsay, 2014). Sharp (1985) reforça a importância, não só da performance numa prova, mas também da aparência e comportamento. Além de uma apresentação de bom gosto e nunca demasiado informal, o candidato deve passar uma imagem agradável de confiança,

calma e relaxamento, durante toda a audição (especialmente se não estiver a tocar).

O júri de uma audição de orquestra inclui, normalmente, alguns músicos selecionados da orquestra (chefes de naipe e assistentes) e o diretor artístico (maestro residente). Sharp (1985), uma vez mais, reforça a ideia exposta no início deste texto, de que “é a forma como executas os excertos que determinará se serás contratado ou não”, remetendo a o repertório *solo* para segundo plano. Segundo a autora, o júri procurará verificar nos excertos as seguintes características: boa afinação, ritmo preciso e estável, uma qualidade sonora que permita uma boa fusão com o som dos restantes membros da orquestra, qualidade técnica, interpretação informada e de “bom gosto” (correspondendo às características do repertório a executar), versatilidade em corresponder a quaisquer pedidos do júri.

É, no entanto, importante reforçar uma importante característica do emprego como músico de orquestra – a formação contínua.

A formação dos músicos de orquestra, após sua entrada no mercado de trabalho, passa a se configurar enquanto uma formação permanente, contínua, que se realiza basicamente no próprio espaço de trabalho ou, pelo menos, ligado diretamente a sua atuação profissional. (Pichoneri, 2007, p. 5)

Esta formação contínua, ou simplesmente experiência, é um requisito especialmente importante para a candidatura a uma orquestra profissional, uma vez que muitos dos aspetos referidos anteriormente neste capítulo só serão verdadeiramente desenvolvidos com a prática frequente e dedicada, e não são necessariamente visíveis no curtíssimo espaço de tempo de uma audição. Esta experiência pode ser adquirida durante a formação (superior ou secundária) em agrupamentos académicos orquestrais e camarísticos.

1.3 - Formação e mercado de trabalho

1.3.1 - Formação

A formação e desenvolvimento da disciplina de orquestra (sinfónica, de câmara, de cordas ou de sopros) têm vindo a tornar-se necessidades incontornáveis nas instituições de ensino da música de todos os níveis de ensino. Porque a execução orquestral é a forma mais inclusiva de produção musical em conjunto, as orquestras das academias, conservatórios e instituições de ensino superior passaram a desempenhar um papel de “cartão-de-visita” dessas instituições, representando a qualidade e motivação de toda a instituição (Channing, 2003). Naturalmente, o interesse dado à disciplina de orquestra refletiu-se no número de horas de lecionação da disciplina. No entanto, sendo o nível das orquestras tão representativo da imagem das instituições, muitas começaram a desenvolver diferentes projetos de promoção da instrução orquestral, como a apresentação de

concertos mensalmente, bem como a criação de orquestras sazonais de colaboração entre escolas (Channing, 2003).

Uma outra estratégia que aproxima particularmente os estudantes do mercado de trabalho é o convite de maestros convidados de renome nacional para preparação da orquestra durante uma semana de trabalho. Muitas escolas superiores ou de ensino vocacional aplicam esta estratégia, preparando os alunos com os seus professores frequentes com ensaios de naipe e *tutti* (para leitura do repertório, marcação de dedilhações, discussão de arcadas, e trabalho de afinação e equilíbrio sonoro) ao longo de vários dias ou várias semanas, permitindo que o maestro convidado trabalhe com a orquestra na derradeira semana ao mais elevado nível artístico (Channing, 2003).

Outra forma de formação qualificada de potenciais músicos de orquestra são as orquestras de jovens nacionais e internacionais. Estas tornaram-se expressivamente numerosas no final do século XX, sendo, na sua maioria, promovidas e organizadas por orquestras profissionais bem estabelecidas. Este aumento deu-se nesta altura “com a missão de compensar pelos cortes no financiamento público” ao ensino artístico da música (Channing, 2003, p. 190). A estratégia destes projetos passa pela cuidada seleção dos músicos que as constituem e que se renovam anualmente, praticando um nível artístico elevado e promovendo a experiência orquestral em grandes festivais e salas da Europa.

As orquestras de jovens nacionais (como a *Orquestra Juvenil*, a *Jovem Orquestra Portuguesa* ou o *Estágio Gulbenkian para Orquestra*) ou internacionais (como a *European Youth Orchestra*, a *Gustav Mahler Jugenorchester*, a *Orchestre des Jeunesses du Méditerranée*, a *World Youth Orchestra* ou a *The World Orchestra* entre outras) são uma forma de desenvolver muitos dos aspetos relativos ao exercício da profissão. É, no entanto, essencial a experiência em colaborações com orquestras profissionais, uma vez que o ambiente é diferente de uma orquestra de jovens. Para tal, são frequentes os concursos públicos para músicos suplementares, organizados pelas orquestras profissionais para criar, aumentar ou melhorar a sua bolsa de músicos *freelancers* para colaborações mais ou menos frequentes com a orquestra.

1.3.2 - Realidade profissional

A preparação e orientação oportuna dos jovens estudantes de música para o trabalho de um músico de orquestra não é uma questão nova e, atualmente, começa a ser tema de análise e estudos mais profundos em países com maior tradição na música orquestral. Países como a Alemanha, a França ou a Inglaterra apontam com frequência a falta de preparação dos jovens músicos para as exigências do trabalho orquestral ou mesmo das profissões de música de performance disponíveis (Stowell, 1992; Reimer, 2003; Deutscher Bühnenverein,

1990; EOF, 2016; Fundação Calouste Gulbenkian, 2017; Slaughter & Springer, 2016).

Os músicos que integram o mercado de trabalho passam necessariamente por um período de colaboração em projetos de curta duração ou em programas específicos a convite de orquestras. Este período é importante não só pela aquisição de experiência, mas também para a criação de contactos para futuras colaborações. Esta rede de contactos levará a uma maior e mais variada experiência, requisito importante para a candidatura a um lugar numa orquestra.

O sociólogo Pierre-Michel Menger, professor no *Collège de France* em Paris, tem privilegiado o estudo das profissões e mercados artísticos, organizações e políticas da arte e da cultura em vários países. Os seus estudos sintetizam de forma muito clara as características do mercado de trabalho artístico, em particular nas artes performativas.

Uma das conclusões que Menger retirou dos seus estudos foi o de que o número de novos profissionais tem vindo a aumentar progressivamente em todas as áreas artísticas, performativas ou não:

A evidência de um crescimento contínuo no mercado de trabalho artístico nos últimos 20 anos está amplamente documentada em vários inquéritos e fontes de *Census*, e as tendências são bastante semelhantes na maioria dos países mais avançados. Nos Estados Unidos, ao longo do período 1970-1990, o número de artistas cresceu a uma taxa de 127% - muito mais rapidamente do que a força de trabalho civil, e a taxa de aumento continuou a ser elevada²³ (Menger, 2006, pp. 541-542).

Este facto, aliado à “organização empresarial do sector artístico, as políticas de intervenção no sector cultural, a multiplicação de estruturas e contratos por projeto, o volume crescente de trabalho artístico e técnico no sector audiovisual, as transformações do próprio mercado de emprego” (Borges, 2012, p. 132), terá produzido uma tendência natural desse mesmo mercado para a flexibilização do trabalho, tanto para os artistas como para as organizações.

Menger descreve o tipo comum de artista como sendo “mais jovem que a generalidade da população ativa, têm melhor formação, tendem a concentrar-se em áreas metropolitanas, apresentam elevados níveis de emprego independente, de desemprego, das várias formas de subemprego”, como empregos em *part-time* forçados, trabalho intermitente, horário de trabalho reduzido, e “acumulam frequentemente vários empregos” (Menger, 2006, p. 545). Também recebem menos que os trabalhadores com as mesmas características de formação,

²³ Texto original: Evidence of sustained growth in artistic employment over the last 20 years is amply documented in several surveys and Census sources, and trends are quite similar in most advanced countries. In the United States, over the period 1970-1990, the number of artists grew at a rate of 127% - much more rapidly than the civilian labor force, and the rate of increase has continued to be high.

experiência e idade, e apresentam uma maior variação e desigualdade nos rendimentos.

Apesar de se verificar também um aumento considerável de oferta de emprego para estes artistas, o aumento de novos artistas formados tem vindo a aumentar ainda mais rapidamente, levando a uma saturação do mercado de trabalho. Assim, verifica-se uma maior competitividade pelos poucos lugares disponíveis, maiores desigualdades de acesso a essas mesmas ofertas, aceitação de trabalho de horário e nível mais variado. Também se verifica uma partilha entre um grupo mais restrito de artistas que partilham entre si as ofertas de emprego (Menger, 2006).

A esta situação adiciona-se o facto de as poucas instituições que oferecem contratos a longo prazo para artistas (como é o caso das orquestras sinfônicas e das casas de ópera) oferecerem contratos de curta duração com cada vez maior frequência, ou seja, para um programa ou um espectáculo específico. Este tipo de contrato é o único utilizado entre as organizações culturais ou sazonais (Menger, 2006).

Também é possível, tanto a artistas como às próprias instituições, acumular as duas formas de contrato, sendo muitos músicos de orquestra um exemplo claro disso mesmo: um músico de uma orquestra sinfônica pode prestar serviços de curta duração como *freelancer* para uma outra organização (gravação, grupo de câmara, outra orquestra ou outro), ou mesmo acumular um cargo de docência numa escola de música, academia, conservatório, universidade ou escola superior. A estrutura do mercado de trabalho das artes propicia, portanto, o sucesso de uma carreira é diretamente proporcional à oferta de emprego e, por conseguinte, à opção de escolha (Menger, 2006). No entanto, a aceitação de determinadas ou demasiadas ofertas pode condicionar a qualidade da prestação de qualquer um dos serviços prestados, como como verifica Dilma Pichoneri em várias entrevistas para o seu doutoramento sobre o mercado dos músicos no Brasil:

Buscamos demonstrar que, quando a opção da docência é realizada apenas a partir da necessidade da busca por um emprego e não como opção profissional, tal escolha acaba também prejudicando o desenvolvimento da trajetória profissional do músico de orquestra. Nesse sentido, o profissional passa, forçosamente, a dedicar horas de estudo e trabalho que poderiam estar relacionadas ao seu instrumento e ao desenvolvimento do repertório artístico (concertos sinfônicos ou óperas). [...] Portanto, o caminho da docência parece significar, nesse contexto e para alguns músicos, um desvio na trajetória profissional que, além de não promover um desenvolvimento técnico e artístico específico de um músico de orquestra, pode se tornar motivo de sofrimento e desprestígio (Pichoneri, 2007, p. 14).

Mesmo conseguindo o emprego, com um contrato de longa duração, as oportunidades de mobilidade ou progressão na carreira são particularmente reduzidas. Os músicos de orquestra são bons exemplos desta situação, sendo que, obtendo um lugar, podem apenas aspirar a outro concorrendo através de provas

externas contra todos os outros candidatos externos. É pouco comum verificar-se uma progressão dentro da mesma orquestra, no entanto, é frequente a transição de lugares de maior relevo em orquestras menos cotadas para lugares de menor relevo em orquestras mais cotadas, ou então no sentido inverso. Em suma, as oportunidades de progressão ou mobilidade são reduzidas, pelo que o músico deve preparar-se desde cedo para as aproveitar:

Cada músico age como a sua própria agência de emprego, compila um inventário de prováveis e possíveis empregos, obtém informações sobre a idade aproximada, históricos profissionais e capacidades dos atuais titulares dos postos de trabalho mais desejáveis, a fim de estar preparado para uma oportunidade que pode aparecer apenas uma vez na vida. O perfil curvilíneo desta forma de mobilidade na carreira implica que o artista comece a aplicar-se cedo para alcançar o pico da sua organização e qualidade, e porque que as hipóteses de mobilidade diminuem rapidamente após os 30 ou 35 anos de idade, pelo menos no que diz respeito ao mais alto nível das instituições mais prestigiadas (Menger, 2006, p. 547).

O mercado dos artistas performers passa invariavelmente pela criação de redes de contacto: “redes de artistas fechadas sobre si mesmas; redes de artistas que intersectam outras redes de artistas com estilos e domínios diferentes, com resultados visíveis na diversidade dos trabalhos produzidos; redes de artistas com importantes ligações a grupos, companhias e projectos, perfeitamente estabelecidos no mercado” (Borges, 2002, p. 93). A integração nestas redes depende do desenvolvimento de uma boa reputação, pelo exercício competente das funções atribuídas em cada nova colaboração.

Neste tipo de mercado, as carreiras dos artistas evoluem acumulando encontros/colaborações recorrentes ou não recorrentes. A estratégia de manter “laços” com um relativo nível de compromisso com determinados grupos ou instituições, mantendo a disponibilidade para convites esporádicos de outras instituições. Esta é uma forma de “distribuir os riscos de ocupação criando portfólios de carreira” no sentido em que se misturam relações de colaborações frequentes que dão um relativo grau de regularidade com relações de colaborações esporádicas que poderão tornar-se recorrentes, no caso de as anteriores falharem (Menger, 2006, p. 551). Também a criação destas redes é benéfica para os produtores e organizadores porque estas “transmitem informação segura e rápida sobre competências e talentos, pois a procura formal e os processos de compromisso seriam muitas vezes ineficientes e muito dispendiosos num esquema de trabalho temporário” (Borges, 2002, p. 94).

As diferenças entre salários e *cachets* é um mecanismo de segurança para os músicos *freelancers* enfrentarem o constante risco de desemprego. Assim sendo, este tipo de músicos tem um rendimento por hora superior aos músicos salarizados. Esta é uma compensação suportada pelos empregadores no sentido de garantirem a disponibilidade de uma reserva de músicos *freelancers*. A inflexibilidade nesta

variação de valores poderia custar aos empregadores a contratação de músicos a longo prazo, algo que seria mais dispendioso. No entanto, a tendência dos últimos anos tem sido para equilibrar os valores ao mesmo nível tanto de *freelancers* como de contratados (Menger, 2006, p. 550).

Esta situação justifica-se pela compensação implícita em cada nova colaboração: cada colaboração funciona como um meio de publicidade para conseguir uma nova colaboração futura. Trata-se de um ciclo vicioso em que, com o aumento do trabalho percário, o número de concorrentes para lugares fixos supera cada vez mais a oferta, levando à procura de mais trabalho percário. Neste ciclo, aqueles que assegurarem a sua rede de contactos, a sua experiência, qualidades técnicas e reputação no meio, retirarão espaço aos “mais jovens ou menos qualificados, pouco conectados com as intuições mais ativos, formando uma população periférica que enfrenta o emprego descontínuo e períodos mais longos sem trabalho” (Menger, 2006, p. 550).

2 - O mercado em Portugal

2.1 - O mercado de trabalho para músicos de orquestra em Portugal

No contexto português, as orquestras têm seguido uma tendência transversal ao mercado de emprego europeu em todas as áreas profissionais no que respeita aos contratos a termo.

No conjunto dos países da UE a percentagem de contratos a termo tem crescido, lentamente, desde o início da década, registando contudo um ligeiro decréscimo entre 2007 e 2009. No mesmo período, em Portugal, a tendência foi também para um aumento na percentagem de contratos a termo (incluindo contratos sazonais, ocasionais e prestações de serviço), embora com algumas oscilações, que se traduziu num aumento de cerca de 3 p.p. do seu peso no total do emprego, desde o início do período. Este aumento acentuou, ainda mais, a diferença relativamente aos valores registados na média dos países da UE, que era, em 2000, de 7, 6 p.p. tendo aumentado, em 2010, para 9 p.p. abaixo do valor observado para Portugal (Amaro, Costa, & Santos, 2011).

Assim sendo, as orquestras portuguesas têm reduzido o tempo de duração dos seus contratos, aumentando os contratos de prestação de serviços de curta duração.

2.1.1 - As orquestras em Portugal e a oferta de emprego

Existem oito orquestras profissionais que oferecem aos músicos contratos de trabalho a longo prazo, distribuídas pelo território nacional: a Orquestra Gulbenkian (Lisboa), a Orquestra Metropolitana de Lisboa, a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música (Porto), a Orquestra Sinfónica Portuguesa (Lisboa), a Orquestra Filarmonia das Beiras (Aveiro), a Orquestra Clássica do Sul (Faro), a Orquestra do Norte (Amarante) e a Orquestra Clássica da Madeira (Funchal).

Estas orquestras variam em número de efetivos bem como na sua antiguidade como se pode verificar no quadro seguinte (Quadro 11), aqui por ordem de antiguidade:

Quadro 11 - Orquestras portuguesas com contratos de longa duração (efetivo e antiguidade) em 2016.

Orquestra	Efetivo	Fundação
Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música ²⁴	94	1947
Orquestra Clássica da Madeira ²⁵	42	1964
Orquestra Gulbenkian	66	1971
Orquestra Metropolitana	27	1992
Orquestra do Norte	42	1992
Orquestra Sinfónica Portuguesa ²⁶	100	1993
Orquestra Filarmonia das Beiras	23	1997
Orquestra Clássica do Sul ²⁷	26	2002

O número de orquestras cresceu consideravelmente nos anos 90 do século XX, tendo estagnado no início do século XXI, dada a escassez de mercado para música sinfónica ao vivo e da fraca cultura da música orquestral em Portugal. Durante os últimos anos, foram feitas novas tentativas de fundação de novas orquestras com efetivos numerosos, especialmente na zona de Lisboa e norte do país como é o exemplo da Fundação Orquestra Estúdio, fundada no âmbito da Capital Europeia da Cultura Guimarães 2012, tendo conhecido o seu nascimento em 2011 e o seu término no final do ano de 2012. Por outro lado, outras orquestras foram-se adaptando ao contexto económico, limitando os seus efetivos a números menores (orquestras clássicas e de câmara) que, face a programas que exijam maior número de instrumentistas, contratam músicos extraordinários ou “reforços” para colaborações de curta duração.

Quadro 12 - Relação do número de músicos nas orquestras, músicos portugueses e provenientes de escolas profissionais em 2016.

ORQUESTRA	MÚSICOS		PORTUGUESES		EX-ALUNOS DE PROF.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Orquestra Clássica da Madeira	42	10%	12	7%	2	3%
Orquestra Clássica do Sul	26	6%	11	7%	8	13%
Orquestra do Norte	42	10%	18	11%	7	12%
Orquestra Filarmonia das Beiras	21	5%	11	7%	10	17%
Orquestra Gulbenkian	66	16%	24	14%	8	13%
Orquestra Metropolitana	27	7%	13	8%	10	17%
Orquestra Sinfónica do Porto	86	21%	34	20%	11	18%
Orquestra Sinfónica Portuguesa	100	24%	44	26%	4	7%
TOTAL	410	100%	167	41%	60	15%

²⁴ Originalmente designada como Orquestra do Conservatório de Música do Porto, deu lugar às designações Orquestra do Porto, Regie Sinfónica Cooperativa, Orquestra Clássica do Porto e Orquestra Nacional do Porto. Adquiriu a sua designação atual em 2010.

²⁵ Originalmente designada Orquestra de Câmara da Madeira, adquiriu esta designação em 1995.

²⁶ Apesar de se conhecerem diversas orquestras nacionais instituídas em Lisboa desde o século XIX, não foi possível estabelecer uma ligação entre as mesmas e a atual Orquestra Sinfónica Portuguesa.

²⁷ Originalmente designada Orquestra do Algarve, adquiriu esta designação em 2013.

Após uma pesquisa junto de cada entidade, foi possível identificar um número de contratos de longa ou média duração nas orquestras portuguesas – 410, dos quais 135 são contratos para violinistas. Esta realidade convive com um universo de sete instituições de ensino superior²⁸ que todos os anos preparam alunos para o mercado de trabalho tanto na vertente de performance como na vertente de ensino. A estes números é pertinente verificar que a percentagem de músicos portugueses ou formados em Portugal se situa nos 41% (Quadro 12).

Quadro 13 - Relação do número de violinistas entre os músicos das orquestras portuguesas, e quantos provêm de escolas profissionais em 2016.

ORQUESTRA	VIOLINISTAS		EX-ALUNOS DE PROF. (Violinos)	
	Nº	%	Nº	%
Orquestra Clássica da Madeira	12	9%	0	0%
Orquestra Clássica do Sul	8	6%	2	11%
Orquestra do Norte	13	10%	2	11%
Orquestra Filarmonia das Beiras	11	8%	6	33%
Orquestra Gulbenkian	18	13%	2	11%
Orquestra Metropolitana	11	8%	4	22%
Orquestra Sinfónica do Porto	26	19%	1	6%
Orquestra Sinfónica Portuguesa	36	27%	1	6%
TOTAL	135	100%	18	13%

Deste número de 410 efetivos interessa mencionar que 60 são instrumentistas formados nas escolas profissionais analisadas (todos portugueses), sendo que destes, 18 são violinistas. Verifica-se, portanto, que estas escolas formaram uma parte considerável dos músicos portugueses que integram as orquestras portuguesas, bem como do conjunto dos violinistas que as integram, atestando a validade deste trabalho apontar estas escolas como referências na formação de músicos de orquestra, em particular violinistas.

Quadro 14 - Número de músicos em Portugal e percentagem de músicos portugueses, violinistas e músicos provenientes de escolas profissionais.

Músicos de Orquestra em Portugal		
Total	410	-
Portugueses	167	41%
Violinistas	135	33%
Ex-alunos de Escolas Profissionais	60	15%
Ex-alunos de Escolas Profissionais (Violinistas)	18	4%

²⁸ São essas instituições (à data da realização deste trabalho): Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior Metropolitana de Orquestra (Lisboa), Universidade de Aveiro, Universidade de Évora e Universidade do Minho (Braga).

No universo da oferta de contratos de curto prazo (uma semana normalmente), mais comuns para trabalhadores independentes (ou *freelancers*), as orquestras acima mencionadas têm vindo a ser frequentes utilizadoras deste tipo de contratação, contratando músicos para colaborações de curta duração para substituição de um efetivo ou para ampliar o efetivo orquestral em determinados programas que o exijam. No entanto, existem várias orquestras em funcionamento mais ou menos regular que subsistem apenas deste tipo de contratação: a Orquestra Filarmónica Portuguesa, a Orquestra de Câmara Portuguesa (Lisboa), Orquestra Clássica do Centro (Coimbra), a Orquestra Clássica de Espinho, a Lisbon Film Orchestra, a Orquestra Clássica de Cascais e Oeiras (Cascais), entre outras. O número destas orquestras é difícil de clarificar uma vez que estas são de funcionamento irregular e têm vindo a surgir mais nos últimos anos.

2.1.2 - Os concursos públicos

O funcionamento normal dos concursos públicos para novos músicos nas orquestras portuguesas passa, invariavelmente, pela realização de audições instrumentais (públicas ou não) sem qualquer pré-seleção. Apenas a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música e a Orquestra Gulbenkian realizam uma primeira filtragem através da análise de currículos dos candidatos.

No âmbito desta investigação, foi realizado um levantamento de alguns dados considerados relevantes para analisar a dinâmica de realização destas provas. Foi inicialmente recolhido o número de audições realizadas nos últimos três anos (período entre 2013 e 2016) por estas orquestras (Quadro 15):

Quadro 15 - Concursos públicos para orquestras em Portugal realizados entre 2013 e 2016.

Orquestras	Concursos	Candidatos por prova	Admitidos por prova
Orquestra do Norte	3	3	3
		6	4
		14	6
Orquestra Filarmonia das Beiras	0	0	0
Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música	0	0	0
Orquestra Gulbenkian	3	114	1
		114	1
		71	1
Orquestra Metropolitana de Lisboa	3	22	1
		8	1
		25	2
Orquestra Sinfónica Portuguesa	s/ dados	s/ dados	s/ dados
Orquestra Clássica do Sul	s/ dados	s/ dados	s/ dados
Orquestra Clássica da Madeira	s/ dados	s/ dados	s/ dados
TOTAL	9	377	20

Neste quadro é possível verificar que o número de provas realizadas no país para contratos de músico efetivo foi de 9, sendo os lugares disponibilizados e ocupados foram 20 e o número de candidatos de 377. A Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música e Orquestra Filarmonia das Beiras realizaram concursos para músicos efetivos em 2012, tendo concorrido 61 e seis músicos respetivamente. Os dados carecem de maior precisão, dado que a Orquestra Sinfónica Portuguesa, a Orquestra Clássica da Madeira e a Orquestra Clássica do Sul não tiveram disponibilidade para enviar os dados pedidos. Desta forma poderíamos, de forma algo incompleta, estabelecer uma relação de cerca de 42 músicos por concurso realizado e de cerca de 21 músicos por vaga disponível. Não obstante a sua generalização, esta estimativa torna claro a exigência e concorrência implícita neste tipo de concursos.

Naturalmente, existe uma concentração maior de concorrentes para vagas de orquestras de maior dimensão e antiguidade por oferecerem melhores contratos e serem mais prestigiantes. Também a tipologia das vagas disponibilizadas interfere com o número de concorrentes, uma vez que os lugares de maior responsabilidade e importância (chefe de naipe, concertino e assistentes) implicam um maior prestígio e melhores condições contratuais.

2.1.3 - As audições

As orquestras portuguesas tendem a utilizar sensivelmente o repertório mais frequente mencionado no capítulo anterior. Foi feito também um levantamento dos repertórios realizados nas audições efetuadas entre 2013 e 2016, ou da última realizada pela orquestra. Verificaram-se algumas variações, mas foi possível estabelecer uma linha orientadora das audições realizadas.

Na prova de repertório para violino solista, todas as orquestras impuseram a execução de um primeiro andamento de um concerto de W. A. Mozart de entre os mais relevantes – *n.º 3 em Sol Maior K. 216*, *n.º 4 em Ré Maior K. 218* e *n.º 5 em Lá Maior K. 219* – sempre com cadência. Também foi exigido por todas as orquestras a execução de um primeiro andamento de um concerto romântico com cadência, especificando ou não os compositores. De entre os especificados, J. Brahms, P. I. Tchaikovsky, L. van Beethoven e F. Mendelssohn figuravam sempre nesta fase da prova.

A leitura à primeira vista não é um requisito unânime em todas as orquestras, sendo que a Orquestra Gulbenkian e Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música não colocavam sequer a hipótese de realização desta prova. Já a Orquestra do Norte, Orquestra Filarmonia das Beiras e Orquestra Metropolitana colocavam ao critério do júri a realização ou não desta prova.

As *Sonatas e Partitas para Violino Solo* de J. S. Bach surgem com alguma frequência nas audições de orquestras, quer especificadas como na Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música (*Gavotte* da 3ª Partita), ou à escolha dos concorrentes como na Orquestra Filarmonia das Beiras ou no concurso para músicos extraordinários da Orquestra Gulbenkian.

No que se refere aos excertos, foi possível verificar uma tendência para alguns excertos pedidos pelas orquestras portuguesas, exposta no gráfico seguinte (Gráfico 1).

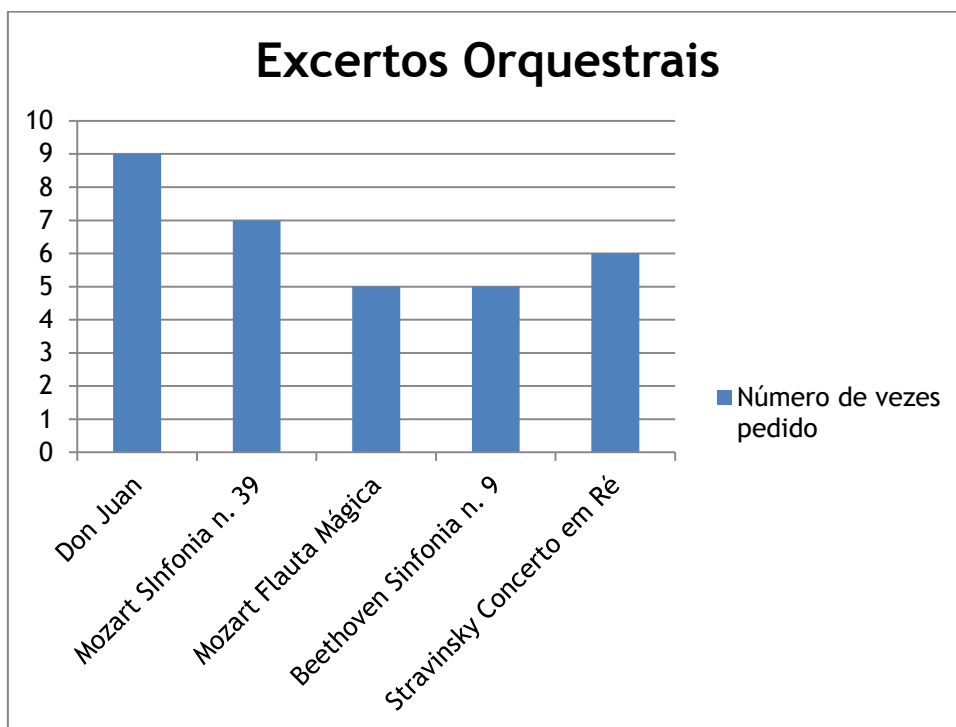


Gráfico 1 - Excertos orquestrais mais frequentemente exigidos para audições de músicos de orquestra.

Fica desta forma claro quais os excertos mais requisitados para as audições de violinistas das orquestras. O excerto de R. Strauss – *Don Juan op. 20* revelou-se um excerto incontornável nas audições de orquestra, apenas não exigido pela Orquestra Filarmonia das Beiras. Este é um excerto abrangente em termos técnicos, uma vez que implica um elevado domínio da técnica violinística (saltos grandes e rápidos de posição da mão esquerda, velocidade e destreza de dedos da mão esquerda, controlo da qualidade e projeção do som, domínio do *spiccato*, controlo técnico em mudanças súbitas de golpe de arco) e do nível de musicalidade (fraseio). O segundo excerto mais exigido foi o 4º andamento da *Sinfonia n.º 39 K. 543* de W. A. Mozart, excerto de elevada dificuldade técnica e interpretativa, de onde se destaca o *spiccato* e a capacidade de interpretação do estilo do Período Clássico da história da música. Estas exigências aplicam-se também ao excerto da Abertura da ópera *Flauta Mágica K. 620* de W. A. Mozart. Já o excerto da *Sinfonia n.º 9 op. 125* de L. van Beethoven contempla a produção de uma boa qualidade de som do instrumento, capaz de se fundir com o som da orquestra, o que implica um

especial controlo da velocidade e pressão sobre o arco. Já o excerto de I. Stravinsky, o *Concerto em Ré para Cordas*, serve para verificar a preparação do instrumentista para interpretar repertório do século XX. Em termos técnicos, é particularmente exigente no tipo de som que caracteriza os conceitos estilísticos de I. Stravinsky e nos ritmos complexos utilizados pelo compositor.

Quanto a solos de concertino, mais frequentemente exigidos em provas para este lugar ou para assistente, foram frequentemente exigidos os excertos da *Missa Solemnis op. 123* de L. van Beethoven, da suite sinfónica *Scheherazade op. 35* de N. Rimsky-Korsakov, dos Poemas Sinfónicos *Also Sprach Zarathustra op. 30* e *Le Bourgeois Gentilhomme op. 60* de R. Strauss, e da Ária *Erbarme Dich* da *Paixão Segundo S. Mateus BWV 244* de J. S. Bach. Todos pela sua natural dificuldade técnica, à exceção do excerto de J. S. Bach que implica um domínio evidente do estilo de execução do Período Barroco da história da música.

A prevalência destes excertos orquestrais sobre tantos outros evidencia também a preocupação dos júris das orquestras em recrutar músicos com notável domínio técnico, assim como um claro conhecimento e domínio abrangente dos estilos musicais (tanto de períodos da história da música como de compositores) desde o século XVII ao século XX ou XXI.

3 - Metodologia

3.1 - Metodologia

Após o cumprimento dos objetivos iniciais desta investigação (traçar um breve retrato do mercado de trabalho de instrumentistas de orquestra sinfónica desde a oferta de emprego aos requisitos inerentes ao exercício da profissão, bem como caracterizar a realidade profissional dos instrumentistas de orquestra sinfónica em Portugal), esta parte do trabalho visou os dois objetivos seguintes:

- Verificar a preparação dos alunos de violino finalistas do curso profissional de instrumentista das escolas profissionais para essa realidade.
- Verificar a correspondência entre essa preparação e a realidade anteriormente analisada.

A investigação realizada nesta fase apresentou um teor qualitativo, que visava analisar o nível de conhecimentos dos alunos finalistas de violino das escolas profissionais para trabalhar numa orquestra. A população alvo foi a comunidade de alunos de violino das escolas profissionais de música portuguesas. A metodologia aplicada baseou-se num inquérito realizado através de questionário, realizado junto de uma amostra que abrange cinco das instituições mais relevantes neste tipo de ensino. As escolas aqui analisadas são as que se disponibilizaram para colaborar com esta investigação, autorizando a realização do inquérito aos seus alunos.

Este trabalho pretendeu analisar e expor as características do trabalho e emprego para violinistas de orquestra, bem como analisar o nível de conhecimento dos alunos de violino que se preparavam para integrar o ensino superior e, muito em breve, o mercado de trabalho. Desta forma aplicou-se uma metodologia naturalista, sem qualquer intenção de intervir na realidade analisada.

A premência de um estudo exploratório desta natureza justifica-se pelo aumento da procura de emprego nesta área contra uma diminuição da oferta, tema que não tem merecido muita atenção, dada a inexistência de estudos desta natureza em Portugal. Este estudo deverá ser um ponto de partida para estudos mais aprofundados e, eventualmente, mais interventivos e de carácter mais positivista ao nível do desenvolvimento curricular do ensino artístico com vista à profissionalização.

Após o levantamento e análise dos dados sobre a oferta de emprego nas orquestras nacionais, pretendeu-se conhecer a preparação dos alunos das escolas profissionais para estas questões. Assim, foi realizado um inquérito, tendo como instrumento o questionário e como sujeitos os alunos finalistas de violino de cinco escolas profissionais de música em Portugal.

Após esta recolha, os dados foram compilados, expostos e analisados neste trabalho no subcapítulo Análise interpretativa de resultados.

Para melhor verificar a preparação dos alunos de violino das referidas escolas nas diferentes áreas, foi realizado um inquérito, tendo como instrumento um questionário. O questionário foi redigido tendo como base a revisão literária anterior, tendo sido sujeito seguidamente a uma peritagem junto de professores de violino de escolas profissionais, ex-alunos de escolas profissionais e por músicos de orquestras profissionais portuguesas e estrangeiras que atestaram a relevância das questões e viabilidade do questionário.

O questionário foi dividido em cinco partes, precedidas de uma breve caracterização dos alunos (estas cinco partes referem-se aos subcapítulos da revisão literária):

- Breve caracterização do aluno
 - I. Aptidão técnica;
 - II. Aptidão musical;
 - III. Aptidão comportamental e atitude;
 - IV. Audições;
 - V. Mercado de trabalho

Numa breve apresentação dos inquiridos, foram solicitadas quatro informações para organização de dados:

- Idade
- Sexo
- Com que frequência os alunos assistem a concertos de orquestra, recitais de música de câmara, óperas ou ballets, questão que visa verificar o interesse e participação como ouvintes no mercado de trabalho da música de performance em geral.
- Se consideram diferentes as exigências profissionais de um violinista solista, de música de câmara ou de um músico de orquestra, a qual visa verificar se os alunos têm consciência da diferença acentuada entre estas três variantes da música performativa de violinistas, e corroborada por profissionais e bibliografia.
- Se consideram o talento como fator prioritário para um violinista de orquestra, o qual, apesar de importante, não é prioritário em relação a qualidades pessoais como a autonomia, a criatividade ou a capacidade de resolução de problemas.
- Se encaram o trabalho como violinista de orquestra como um objetivo seu, onde se pretende quantificar quantos alunos pretendem integrar o mercado de trabalho, estabelecendo de seguida uma relação direta com a questão seguinte.
- Qual o nível que consideram ter acerca do mercado de trabalho para violinistas de orquestra (muito, pouco ou nada), comparando a resposta a esta questão com o resultado final do inquérito.

Dado o elevado número de horas dedicado à disciplina de orquestra nas escolas profissionais analisadas, não se verificaram muitas dúvidas ou incongruências nas respostas às primeiras duas partes que dizem respeito ao trabalho técnico-musical em contexto de ensaio. Já a verificar-se a existência das lacunas mencionadas pela *Deutscher Bühnenverein* (1990), previam-se algumas respostas menos precisas ou menos corretas nas partes III e V, dada a menor importância dedicada a estes temas na preparação dos jovens violinistas. Na parte IV, referente às Audições, não era possível estabelecer uma previsão do nível de conhecimento dos alunos, uma vez que este depende em grande medida da forma como são ministradas as aulas das disciplinas de Orquestra, Naípe e mesmo de Instrumento, sendo que terá de partir do professor a iniciativa de abordar estes temas. Optou-se por dar preferência a questões fechadas, recorrendo às questões abertas apenas para reforçar uma questão anterior ou para verificar os conhecimentos sobre temas muito específicos como repertório.

Aptidão técnica (I) – verificação dos conhecimentos dos alunos sobre os aspetos técnicos essenciais para tocar numa orquestra sinfónica (articulação, dinâmicas e outras técnicas):

1. Qual consideram ser o primeiro fator de junção num conjunto orquestral, questão a que Adrian Eales (1992) responde com a articulação. Apesar de a opção ritmo não estar completamente errada, considera-se que a articulação é o elemento que uniformiza o som e torna o ritmo mais preciso.
2. Se consideram um *fortissíssimo* tecnicamente mais exigente do que um *pianíssíssimo*, à qual deveriam responder que um *pianíssimo* se reveste de maior exigência.
3. Qual a colocação mais eficiente do arco em relação à corda no sentido de garantir uma articulação precisa e uniforme entre todos os elementos do naipe. Nesta questão poder-se-ão aceitar duas opções – na corda ou perto da corda – sendo que deixar o arco afastado da corda não seria tão válido.
4. As técnicas menos comuns para o violino que já executaram em orquestra de entre: *pizzicato*, *glissando*, *sul ponticello* e *tremolo*.
5. Se procuram estratégias de execução destas mesmas técnicas, demonstrando capacidade de resolução de problemas, autonomia e refinamento técnico.

Aptidão musical (II) – verificação dos conhecimentos dos alunos sobre os aspetos musicais para integrar-se na execução de uma orquestra sinfónica (audição, virtuosismo, interpretação, contacto visual, colocação no naipe e leitura à primeira-vista):

1. É colocada a definição de A. Eales (1992) de audição – capacidade de assimilar a execução das dinâmicas, técnica, afinação e estilo dos colegas - definição que recolheu a concordância de todos os peritos inquiridos,

uma vez que define a aplicabilidade da audição pelos violinistas de orquestra.

2. É pedido aos alunos que colocassem uma justificação da sua resposta, também no sentido de verificar a real concordância ou discordância dos alunos em caso de discordarem da definição apresentada.
3. É colocada aos alunos a afirmação de A. Eales (1992) que difere a perspetiva do virtuosismo por parte do violinista mediante o naipe em que se integra (primeiros violinos ou segundos violinos).
4. Se consideram as partes do naipe de primeiros violinos mais exigentes que as do naipe de segundos violinos, questão cuja resposta dependerá sempre do repertório – período da história da música, estilo ou compositor.
5. Questiona-se sobre se consideram que as indicações colocadas nas obras pelos compositores como tempo, articulações, dinâmicas entre outras, no contexto de um ensaio de orquestra, devem basear-se no seu conhecimento de literatura técnica, interpretações de orquestras profissionais ou apenas mediante as instruções do maestro e chefe de naipe, questão à qual devem responder que o maestro e o chefe de naipe reservam-se a responsabilidade de tomar esta decisão.
6. Questiona-se se consideram importante o contacto visual com os restantes membros da orquestra e maestro, à qual devem, naturalmente, responder que o contacto visual tem muita importância.
7. Seguidamente, questiona-se qual a posição em que consideram ser mais difícil para o violinista manter a concentração, propondo as seguintes hipóteses: nas primeiras estantes, nas estantes centrais, nas últimas estantes, em todas as hipóteses, em nenhuma das hipóteses. Segundo os testemunhos recolhidos por músicos altamente experientes no livro *Orchestra* de A. Previn (1979), é sempre mais difícil manter a concentração no ensaio a partir das últimas estantes, uma vez que quanto mais à frente, mais próximo se está e mais se pode participar na tomada de decisões.
8. Pede-se aos inquiridos que indiquem dois elementos que considerem essenciais para uma boa leitura à primeira-vista. Segundo estudos feitos a vários níveis por peritos da psicologia dos músicos, a resposta mais correta seria: a experiência e a destreza técnica. No entanto, deverão aceitar-se como corretas outras respostas que apontem a antecipação e fluência de solfejo como referentes à experiência.
9. Questiona-se se consideram necessário para um violinista ter conhecimentos de performance historicamente informada, tipo de performance que visa a adaptação da técnica e da interpretação às informações históricas de aspetos como: a notação (a relação entre as notas, ritmos, tempo e articulações e o som que estes simbolizam); as improvisações e ornamentos; a história, estrutura física e a técnica de execução do próprio instrumento; a execução vocal; as questões de afinação, registo e temperamento; e a dimensão, diversidade, disposição e direção dos agrupamentos.

Aptidão comportamental e atitude (III) – verificação dos conhecimentos dos alunos sobre os aspetos de relações interpessoais entre colegas de profissão

(conflito geracional, responsabilidade, profissionalismo, humildade e conhecimento da hierarquia):

1. Coloca-se em análise para os alunos inquiridos a frase da *Deutscher Bühnenverein* (1990) que afirma existir uma *importante lacuna entre a formação inicial dos músicos e a realidade de uma orquestra*, e questiona-se o aluno sobre a sua concordância ou não com esta frase, convidando o inquirido a questionar a sua própria formação.
2. No caso de resposta positiva na questão anterior, pede-se que indique qual crê ser a base dessa lacuna entre as seguintes opções: falta de preparação técnica, conhecimento do funcionamento de uma orquestra, expectativas profissionais frustradas, capacidade de manter boas relações no meio de trabalho da orquestra. Das hipóteses apresentadas, a primeira não está de todo correta, uma vez que a preparação técnica dos violinistas tem vindo a melhorar consistentemente. Apesar de todas as restantes opções serem uma possibilidade, esta fonte indica a falta de conhecimento do funcionamento de uma orquestra na sua estrutura (nos seus métodos, nas suas agendas, nas suas programações, nos seus horários...) como principal lacuna. Será, no entanto, interessante verificar qual a lacuna principal segundo a sua experiência.
3. Põe-se à consideração se o trabalho numa orquestra sinfónica é desgastante e socialmente exigente, sendo que a resposta mais acertada será a positiva dada a proximidade física entre os músicos, a intensidade do trabalho, o número de horas de trabalho, a obrigatoriedade de conformismo e submissão.
4. Questiona-se os inquiridos sobre até que faixa etária os músicos de orquestra exercem em média a sua função, sendo que a resposta correta seria a de superior a 70 anos de idade, situação que se verifica em muitas orquestras nacionais e internacionais.
5. Pergunta-se aos alunos se acreditam que a diferença acentuada de idades pode gerar conflitos entre músicos de uma orquestra, à qual seria espectável que respondessem positivamente.
6. Os inquiridos são questionados sobre se preparam de forma igual a sua parte no estudo individual mediante a estante em que estiver colocado no naipe/orquestra, isto porque diferentes posições no naipe implicam diferentes aspetos a ter em conta na performance (por exemplo em situações de *divisi*, colocação na posição de chefe de naipe ou de *tutti*)
7. Convidando os alunos a colocar-se na posição de chefe de naipe, é perguntado se consideram a gestão de conflitos parte das funções de um chefe de naipe, à qual deveriam responder positivamente.
8. É perguntado se consideram qualidades básicas como boa educação e pontualidade fatores decisivos para um violinista de orquestra. O termo decisivo nesta questão justifica-se pelo facto de um violinista poder ter todas as qualidades técnico-artísticas, mas não conseguir manter o seu emprego numa orquestra devido ao descuido destas qualidades básicas.
9. De seguida, questiona-se se consideram que a falta de trabalho individual das partes pode afetar o bem-estar entre colegas de naipe e de estante, questão que visa verificar se os alunos preparam pormenorizadamente e com rigor as suas partes independentemente da

sua colocação na orquestra. Segundo o livro *Orchestra* de A. Previn (1979), este descuido pode ser fator de conflitos entre membros da orquestra.

10. Aqui questionamos os inquiridos se consideram a humildade um fator importante para o bem-estar entre colegas de estante e de naípe, à qual deveriam responder positivamente.
11. Finalmente, é pedido aos inquiridos que disponham os diversos níveis da hierarquia de uma orquestra pela ordem correta: 1 – Maestro, 2 – Concertino, 3 – Chefe de Naípe, 4 – Violinista *tutti*.

Audições (IV) – verificação dos conhecimentos dos alunos sobre o funcionamento e requisitos mais comuns para participar numa audição de um concurso para violinista de orquestra (duração, preparação, imagem, currículo e repertório):

1. Nesta questão os inquiridos são questionados sobre se consideram o repertório orquestral para violino tão importante como o repertório para violino solista, à qual devem responder afirmativamente, visto serem necessárias ambas as vertentes para participar numa audição de violinista de orquestra.
2. De seguida são questionados sobre qual consideram ser, em média, a duração de uma audição para violinista de orquestra de entre as seguintes hipóteses: mais de 15 minutos, entre 10 e 15 minutos ou menos de 10 minutos. Apesar de o tempo variar consideravelmente mediante o nível das audições (eliminatória ou final), em média, as provas não têm uma duração superior a 10 minutos.
3. Dando especial atenção à importância do controlo da pulsação do músico numa audição para violinista de orquestra, os inquiridos são questionados sobre se têm o hábito de utilizar o metrónomo para estudo individual aquando da preparação de uma audição.
4. Elemento considerado essencial por mais de uma fonte (Brandolino, 1997; Sharp, 1985), a simulação de prova constitui uma excelente forma de preparação de uma audição, pelo que os inquiridos são questionados sobre a sua utilização ou não no seu trabalho individual.
5. A imagem é um elemento incontornavelmente influente em qualquer arte performativa, apesar de não ser um fator essencial numa audição para violinista de orquestra. Assim sendo, questiona-se os alunos sobre se consideram a imagem um fator a ter em conta numa audição de orquestra, à qual devem responder afirmativamente.
6. Dado que a correta execução dos excertos orquestrais depende de um conhecimento profundo da sua execução no contexto de orquestra, é perguntado aos inquiridos sobre se consideram muito, pouco ou nada importante a experiência em orquestra para um candidato numa audição.
7. Nesta questão de resposta aberta, é pedido aos alunos que apontem quatro exemplos de obras do repertório para violino solista (*solo*) frequentemente exigidas em audições de orquestras, atestando o seu conhecimento sobre este tipo de provas e dos seus requisitos.

8. Nesta questão de resposta aberta, é pedido aos alunos que apontem quatro exemplos de excertos orquestrais para violino frequentemente exigidas em audições de orquestras, atestando o seu conhecimento sobre este tipo de provas e dos seus requisitos.

Mercado de Trabalho (V) – verificação dos conhecimentos dos alunos sobre o funcionamento e as especificidades do mercado de trabalho para violinistas de orquestra (experiência, rede de contactos, procura e oferta):

1. Dado que a experiência em orquestra (profissional ou académica) é um requisito exigido pela maioria das orquestras nacionais e internacionais e que a entrada no mercado de trabalho das orquestras pode iniciar-se aquando do ingresso no ensino superior, a participação em orquestras académicas e orquestras de jovens (nacionais ou internacionais) revestem-se de uma importância acrescida. Desta forma, os inquiridos foram questionados sobre se consideram a experiência em orquestra durante a sua formação muito importante, nada importante ou apenas em alguns aspetos. A esta questão deveriam responder como sendo muito importante.
2. Seguidamente questiona-se se os alunos consideram muito, pouco ou nada importante a participação em orquestras de jovens nacionais e internacionais para quem busca um emprego como violinista de orquestra. Dada a importância da diversidade de experiências e nomes de referência (sejam solistas, maestros ou as próprias orquestras) no currículo de um violinista, a resposta mais acertada seria muito.
3. Abordando o tema dos reforços (colaborações com orquestras profissionais como músico extraordinário), é primeiramente perguntado se os alunos consideram muito, pouco ou nada importante este tipo de colaborações para quem procura um emprego como violinista de orquestra, sendo que a resposta mais correta seria a de muito importante.
4. Seguidamente, são questionados se consideram mais importante o número destas colaborações, a qualidade das mesmas ou que ambos os aspetos têm a mesma importância. Menger (1999) atribui maior importância à qualidade, dado que as boas prestações (em maior ou menor número) abrem portas a novos e melhores convites de colaborações, por outro lado, as más prestações limitam à partida novos convites.
5. Tema pouco analisado (e por vezes mal interpretado) a rede de contactos é um fator essencial para um violinista de orquestra, seja junto de maestros, outros músicos, compositores, produtores ou secretários das orquestras, ideia corroborada por Menger (1999). Assim sendo, é perguntado aos alunos se consideram muito, pouco ou nada importante a criação desta rede de contactos, cuja resposta correta seria muito.
6. Analisando de seguida a consciência dos números que caracterizam o mercado de trabalho para violinistas de orquestra, são colocadas questões simples. Primeiramente é perguntado quantas orquestras conhecem os inquiridos em Portugal que ofereçam contratos a longo

prazo (superiores a um ano) no panorama nacional, cuja resposta correta seria oito.

7. De seguida é perguntado quantos concursos para violinistas terão sido realizados nos últimos três anos, cuja resposta deveria rondar os nove (mediante os dados recolhidos junto das orquestras que colaboraram com este estudo).
8. Por fim, questiona-se os alunos sobre quantos violinistas terão sido contratados pelas orquestras portuguesas nos últimos três anos, cuja resposta deveria rondar os 20 (mediante os dados recolhidos junto das orquestras que colaboraram com este estudo).

Através deste inquérito, espera-se ter uma ideia da preparação dos alunos de violino para o trabalho em orquestra nos diversos aspetos que o afetam.

O questionário foi preenchido de forma anónima durante o mês de fevereiro de 2017.

3.2 - Amostra

Muitas das mais recentes escolas profissionais (Chaves, Leiria e conservatórios nacionais), formaram-se com base no regime integrado do sistema de ensino vocacional português e disseminaram-se pelas zonas menos abrangidas pela formação artística (áreas metropolitanas de Porto e Lisboa). As mais relevantes em Lisboa são a Escola Profissional da Metropolitana de Lisboa e a Escola Profissional do Conservatório Nacional. Apenas pertenciam à associação Aproarte as escolas profissionais de música de Mirandela (ESPROARTE), Viana do Castelo (EPMVC), Santo Tirso (ARTAVE), Espinho (EPME), Covilhã (EPABI). Tendo em conta a análise feita aos músicos que integram as orquestras nacionais, optou-se por selecionar quatro destas últimas e a Escola Profissional da Metropolitana de Lisboa, dado que tem uma formação de alunos mais regular no ensino profissional.

A escolha das escolas que serviriam de amostra para a aplicação do inquérito baseou-se, não só, na conveniência da proximidade geográfica e de acesso, mas também na relevância que este conjunto específico de escolas tem entre os músicos portugueses e formados em Portugal que exercem funções nas orquestras nacionais. A integração da Escola Profissional da Metropolitana de Lisboa nesta amostra visou, não só, integrar um exemplar da capital (onde a cultura e prática orquestral está mais desenvolvida), mas também tentar expandir a abrangência geográfica do estudo. Assim sendo, esta investigação irá abranger Trás-os-Montes, Litoral Norte e Litoral Centro.

As escolas profissionais portuguesas em análise foram as seguintes:

- Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE)
- Escola Profissional de Música de Viana do Castelo (EPMVC)

- Escola Profissional de Música de Mirandela (ESPROARTE)
- Escola Profissional de Música de Espinho (EPME)
- Escola Profissional da Metropolitana de Lisboa

As primeiras quatro escolas pertencem à associação Aproarte, associação constituída por “projectos originais de iniciativa privada, com o apoio do Estado Português e financiamento da Comunidade Europeia” (Aproarte, 2013a). Estas escolas são, por força das comunidades em que se inserem, bastantes distintas a vários níveis, mas partilham várias regras e estratégias de funcionamento, a começar pela componente letiva dedicada à disciplina de música de conjunto/orquestra sinfónica. Segundo a Portaria n.º 220/2007 de 1 de Março do Ministério da Educação, das 3600 horas letivas (três anos) do curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla, 710 são dedicadas à música de conjunto ou orquestral – 480 para Naipes e Orquestra, e 230 para projetos coletivos (excluindo as horas da disciplina de Música de Câmara que ocupa 200 horas anuais, e que pode assumir a forma de orquestras de câmara ou de cordas).

Todas estas escolas gozam de autonomia pedagógica, pelo que a distribuição das horas por cada disciplina poderá variar, no entanto, torna-se evidente que a formação em orquestra é uma parte essencial da formação destes alunos, especialmente porque a carga letiva de Orquestra (270 horas) é consideravelmente maior que a carga letiva de Instrumento (aulas individuais do seu instrumento específico).

O elevado número de horas letivas de orquestra e música de conjunto reflete-se na atividade cultural considerável destas instituições nas comunidades em que se inserem “com a realização sistemática de milhares de concertos, recitais e outros eventos de carácter cultural, viabilizando a criação de novas oportunidades que permitem perspectivar a actividade artística como mais um sector da actividade produtiva” (Aproarte, 2013a).

Tendo estas escolas o objetivo de prepararem os seus alunos para o mercado de trabalho na performance em orquestra sinfónica, os estágios de orquestra equivalem a semanas completas de trabalho intensivas dedicadas exclusivamente à prática orquestral com maestros e/ou solistas externos à escola e de renome nacional e internacional. O trabalho realizado nestes estágios visa complementar o trabalho realizado pelos maestros residentes das escolas que trabalham com a ao longo de todo o ano com a orquestra da escola. Esta prática, não só permite aos alunos um contacto mais próximo com músicos profissionais e uma experiência mais apurada na prática das orquestras profissionais, como estabelece o seu primeiro contacto com o mercado de trabalho.

4 - Resultados

Este inquérito contou com a participação de 29 alunos (entre estes 22 alunas e sete alunos, como verificável no Quando 16 e Gráfico 2) finalistas do curso de violino nas escolas profissionais indicadas:

- Escola Profissional de Artes de Mirandela – quatro alunos
- Escola Profissional de Música de Viana do Castelo – cinco alunos
- Escola Profissional Artística do Vale do Ave – seis alunos
- Escola Profissional de Música de Espinho – oito alunos
- Escola Profissional da Metropolitana de Lisboa – seis alunos

Quadro 16 - Relação de alunos por género.

Sexo		
Feminino	22	76%
Masculino	7	24%

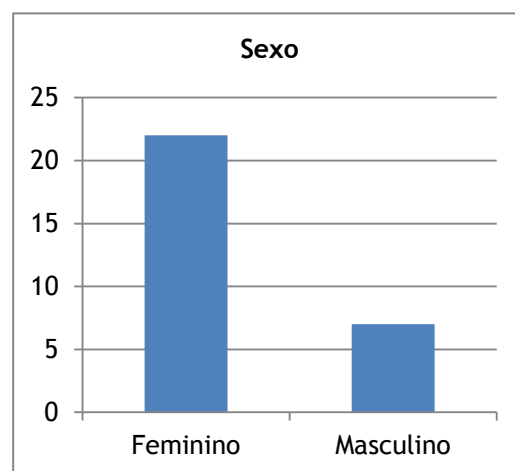


Gráfico 2 - Relação entre alunos por género.

As idades compreendiam os 17 anos (grupo mais numeroso com 19 elementos), 18 anos (grupo com 8 elementos), um aluno com 19 anos e outro com 20 anos. Um elevado grupo de alunos integrou a escola profissional ao 10º ano de escolaridade (13 alunos), sendo o segundo grupo composto pelos alunos que ingressaram no ensino profissional ao 7º ano de escolaridade e os restantes aos 8º e 9º anos de escolaridade (Quadro 17 e Gráfico 3). Este dado indica que muitos dos atuais alunos das escolas profissionais ingressam nestas escolas ao 10º ano de escolaridade, tendo, muito provavelmente, iniciado os seus estudos musicais anteriormente noutra instituição de ensino artístico em regime supletivo ou articulado.

Quadro 17 - Relação de alunos pelo ano em que ingressaram na sua escola profissional.

Ano em que ingressou na sua escola profissional.		
7º ano	12	41%
8º ano	2	7%
9º ano	2	7%
10º ano	13	45%

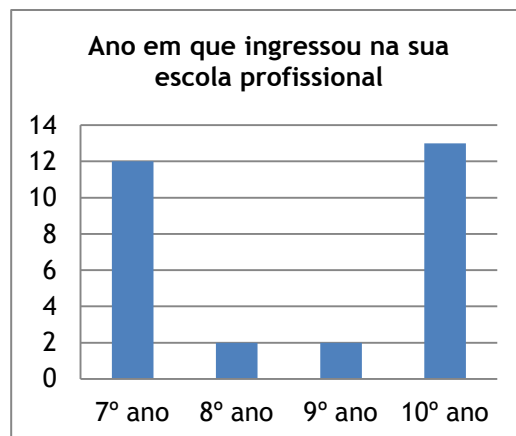


Gráfico 3 - Relação de alunos pelo ano em que ingressaram na sua escola profissional.

A participação destes alunos em instituições externas à escola onde estudam divide-se de forma mais equitativa – 16 alunos já colaboraram com orquestras externas à orquestra da sua escola (Quadro 18 e Gráfico 4).

Quadro 18 - Relação dos alunos por colaboração ou não com orquestras externas.

Integra ou já integrou orquestras sinfónicas fora da escola onde estuda?		
Sim	16	55%
Não	13	45%

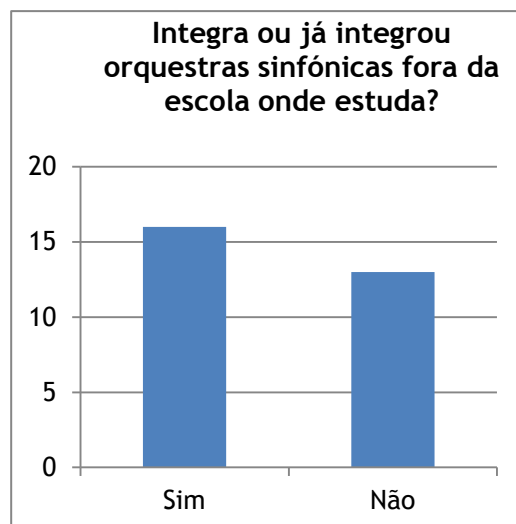


Gráfico 4 - Relação dos alunos por colaboração ou não com orquestras externas.

Contrariamente ao que seria de esperar em instituições de ensino profissional de música, a maior parte dos alunos admitiu assistir apenas algumas vezes a manifestações artísticas diretamente ligadas à sua área como concertos de orquestra, recitais de música de câmara, óperas ou bailados – um universo de 22 alunos. Apenas sete alunos indicaram assistir a este tipo de manifestações artísticas com muita regularidade (Quadro 19 e Gráfico 5).

Quadro 19 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 da caracterização.

1 - Com que frequência assiste a concertos de orquestra, recitais de música de câmara, óperas ou ballets?		
A. Muitas vezes	7	24%
B. Algumas vezes	22	76%
C. Nunca	0	0%

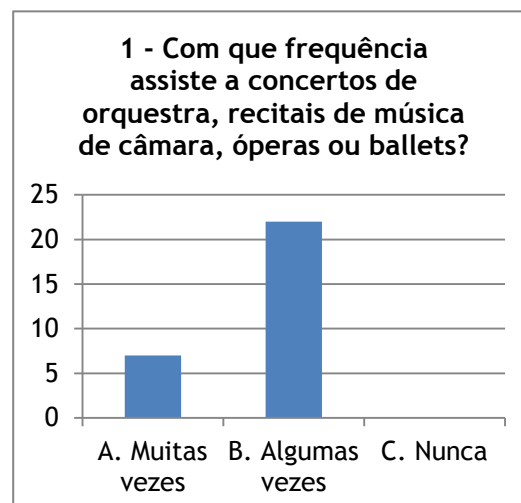


Gráfico 5 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 da caracterização.

Considerando a experiência destes alunos, devido ao número de horas dedicadas ao violino e à orquestra, esperava-se que um grupo numeroso reconhecesse como muito diferentes as exigências de um músico de orquestra, ou de um músico solista, ou de um músico de câmara. Um grupo de 16 alunos correspondeu a esta expectativa, seguidos de um grupo de 10 alunos que consideram as exigências das três áreas pouco diferentes, e um grupo de três alunos que não considera qualquer diferença em termos de exigências profissionais assumindo, portanto, que se trata de profissões muito semelhantes em termos de competências e exigência (Quadro 20 e Gráfico 6).

Quadro 20 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 da caracterização.

2 - Considera diferentes as exigências profissionais de um violinista solista, de música de câmara ou de um músico de orquestra?		
A. Muito	16	55%
B. Pouco	10	34%
C. Nada	3	10%

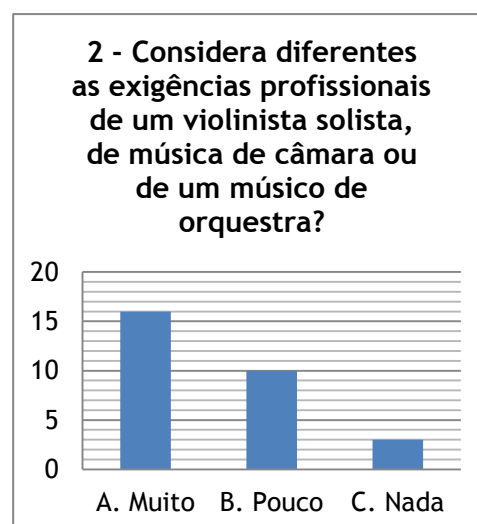


Gráfico 6 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 da caracterização.

É reconhecível uma elevada consciência nas respostas dos alunos quando questionados sobre se consideravam o talento um requisito superior a qualidades pessoais como a autonomia, a criatividade ou a capacidade de resolução de

problemas. 21 alunos indicaram que estes aspetos são igualmente importantes para um violinista de orquestra, sendo que um considerou o talento mais importante e sete alunos consideraram o talento menos importante (Quadro 21 e Gráfico 7).

Quadro 21 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 da caracterização.

3 - Para um violinista de orquestra, considera o talento violinístico mais importante do que as qualidades pessoais como a autonomia, a criatividade ou a capacidade de resolução de problemas?		
A. É mais importante	1	3%
B. É igualmente importante	21	72%
C. É menos importante	7	24%

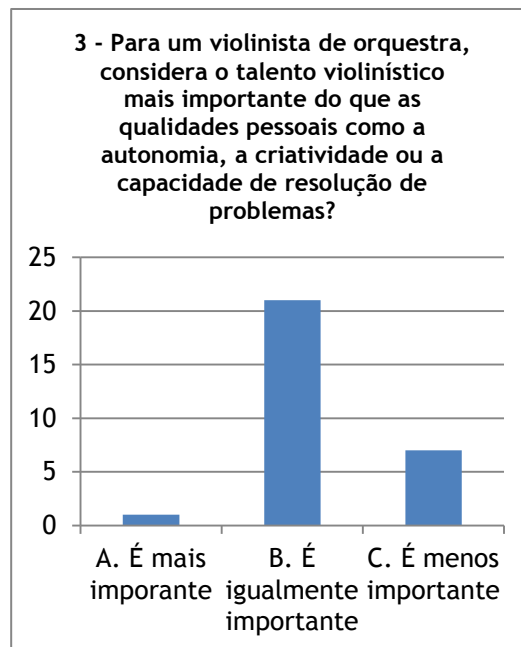


Gráfico 7 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 da caracterização.

Deste universo de alunos, 17 admitiram ter o emprego como músico de orquestra como objetivo profissional, oito colocaram a hipótese como apenas possível e quatro excluíram esse objetivo do seu percurso profissional (Quadro 22 e Gráfico 8).

Quadro 22 - Respostas dos alunos à questão n.º 4 da caracterização.

4 - Encara o trabalho como violinista de orquestra como um objetivo profissional seu?		
A. Sim	17	59%
B. Talvez	8	28%
C. Não	4	14%

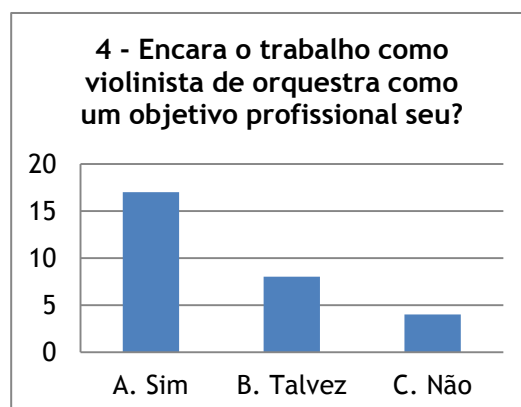


Gráfico 8 - Respostas dos alunos questão n.º 4 da caracterização.

Finalmente, 20 alunos admitiram estar pouco informados relativamente ao mercado de trabalho para violinistas de orquestra e os restantes nove assumiram-se como muito informados (Quadro 23 e Gráfico 9).

Quadro 23 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 da caracterização.

5 - Que nível de conhecimento considera ter acerca do mercado de trabalho para violinistas de orquestra?		
A. Muito informado	9	31%
B. Pouco informado	20	69%
C. Nada informado	0	0%

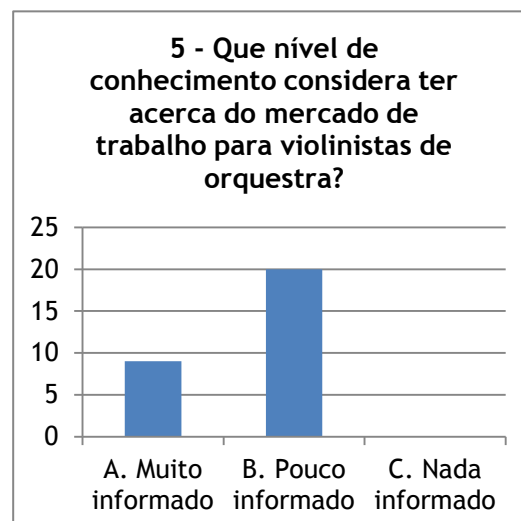


Gráfico 9 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 da caracterização.

Estamos, portanto, diante de um grupo de alunos maioritariamente feminino, dentro da faixa etária normal dos alunos prestes a ingressar no ensino superior e, na sua maioria, com pretensões a integrar uma orquestra profissional. Através desta apresentação poderemos analisar as respostas dos alunos mediante o seu contexto:

- Os alunos que ingressaram no ensino profissional antes ou no 10º ano de escolaridade;
- Os que já integraram orquestras externas à sua escola e os que não;
- Os que consideram pouco ou nada diferentes as exigências de um músico de orquestra, um músico solista ou um músico de câmara, e os que as consideram muito diferentes;
- Finalmente, os que se consideram muito e os que se consideram pouco informados acerca do mercado de trabalho para violinista de orquestra.

4.1 - Aptidão Técnica

Na primeira questão verificou-se uma considerável diversidade de respostas quando se perguntava qual consideravam o primeiro fator de junção de um grupo orquestral. A maior parte (18 alunos – 62% aprox.) indicou a resposta “ritmo” como a mais acertada, sendo a resposta “articulação” a segunda mais indicada (quatro alunos – 14% aprox.). Apenas dois alunos indicaram a resposta “afinação” como a mais correta (7% aprox.) e cinco alunos indicaram uma outra que não as propostas (17% aprox.). Estes dados são verificáveis no Quadro 24 e no Gráfico 10).

Quadro 24 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

1 - Qual considera ser o primeiro fator de junção num conjunto orquestral?		
A. Ritmo	18	62%
B. Afinação	2	7%
C. Articulação	4	14%
D. Outro	5	17%



Gráfico 10 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

De entre as respostas propostas pelos alunos referem-se algumas como a audição e respiração. Aqui se verifica que uma grande parte dos alunos demonstra consciência pela base da construção musical (ritmo e articulação), do qual se progride naturalmente para outras questões mais específicas como a afinação. As respostas propostas pelos alunos, apesar de se referirem a questões mais práticas de um ensaio em conjunto (que não tem tanta relevância na preparação individual das partes), são demonstrativas da consciência da importância da unificação e uniformização do conjunto orquestral.

É relevante referir que todos os 18 alunos que indicaram a opção “ritmo”, já colaboraram com orquestras externas à escola em que estudam, demonstrando-se que a resposta dada poderá estar relacionada com a sua experiência num meio diferente com músicos diferentes.

Na questão seguinte que abordava a dificuldade de execução de uma passagem em *fortississimo* como sendo de maior, menor ou igual exigência que a execução de uma passagem em *pianississimo*, 23 alunos (79% aprox.) consideraram a execução de uma passagem em *pianississimo* mais exigente, e seis (21% aprox.) consideraram que ambos os casos tinham igual exigência (Quadro 25 e Gráfico 11).

Quadro 25 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

2 - Considera mais exigente tecnicamente um fff (fortíssimo) ou um ppp (pianíssimo) num conjunto orquestral?		
A. Considero o fff mais exigente	0	0%
B. Têm igual exigência	6	21%
C. Considero o ppp mais exigente	23	79%

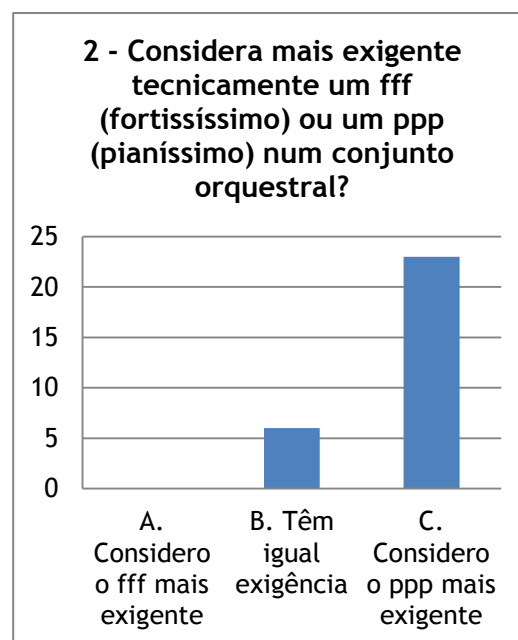


Gráfico 11 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

Segundo a bibliografia analisada, considerou-se que, apesar da diversidade da música orquestral, passagens numa dinâmica mais delicada (em *pianíssimo*) elevava consideravelmente o nível de exigência, equiparando-se tecnicamente à exigência de passagens em *fortíssimo*, pelo que o resultado desta questão revelou um bom indicador. Não foi possível estabelecer comparações entre os grupos já que a distribuição das respostas revelou-se muito semelhante entre alunos que ingressaram no 10º ano de escolaridade ou antes, e entre alunos que já colaboraram com orquestras externas e os que nunca colaboraram.

Na pergunta seguinte, apesar de a primeira resposta também ser válida mediante o repertório a executar, a resposta mais acertada seria a segunda – manter o arco perto da corda – para garantir uma melhor articulação na execução em contexto de orquestra. Nesta, os alunos, na sua maioria (21 alunos – 72% aprox.) indicaram a segunda resposta como a mais correta, indo de encontro ao recomendado por grande parte da bibliografia analisada (Quadro 26 e Gráfico 12).

Quadro 26 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

3 - Para garantir uma boa articulação num conjunto orquestral, qual considera ser o principal cuidado a ter pelo violinista durante a execução?		
A. Manter o arco sempre na corda	8	28%
B. Manter o arco perto da corda	21	72%
C. Deixar o arco afastado da corda	0	0%

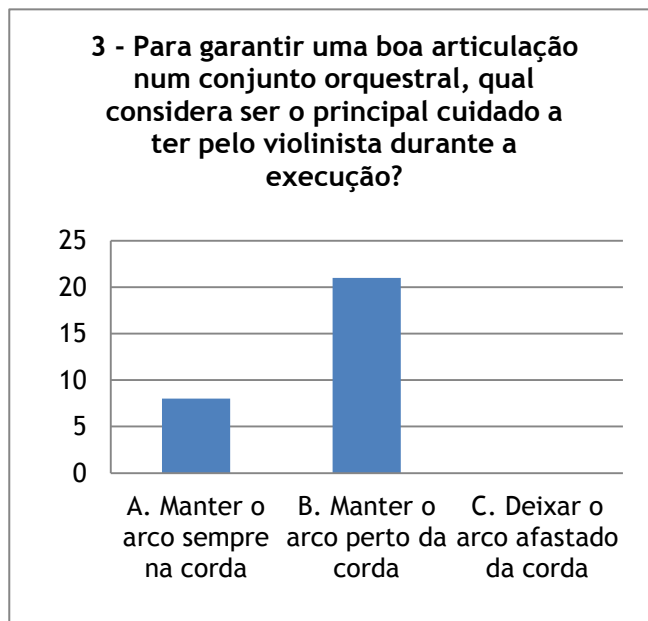


Gráfico 12 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

Os restantes oito alunos (28% aprox.) indicaram a primeira resposta – manter o arco sempre na corda. É relevante verificar que destes oito alunos, cinco ingressaram na escola profissional apenas no 10º ano de escolaridade.

A questão número 4 é elucidativa da exigência e diversidade do repertório orquestral trabalhado pelos alunos, uma vez que todos já se depararam com as técnicas referidas – *pizzicato*, *glissando*, *sul ponticello* e *tremolo*. Mas foi mais relevante verificar as respostas à questão seguinte (número 5). No sentido de melhor executarem estas técnicas, 21 alunos (72% aprox.) indicaram procurar informar-se muitas vezes, sendo que os restantes nove (31% aprox.) indicaram procurar informar-se apenas algumas vezes (Quadro 27 e Gráfico 13).

Quadro 27 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

5 - Quando lhe surgem técnicas como as referidas anteriormente para executar no repertório orquestral, procura saber estratégias de execução?		
A. Sempre	20	69%
B. Algumas vezes	9	31%
C. Nunca	0	0%

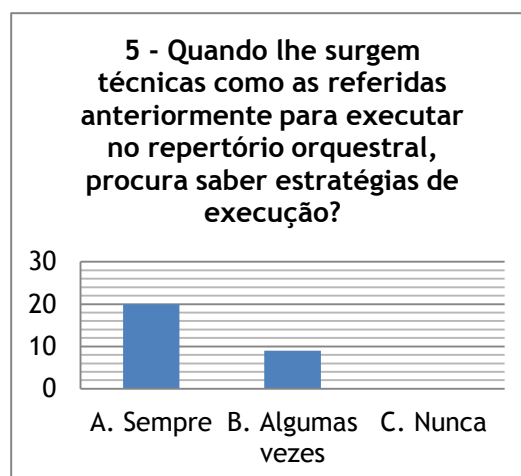


Gráfico 13 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

É interessante verificar que, destes nove alunos que procuram menos vezes informar-se sobre estas técnicas, oito nunca se apresentaram em orquestras fora da sua escola (Gráfico 14), e oito pertencem ao grupo dos alunos que pretendem ser músicos de orquestra no futuro (Gráfico 15).

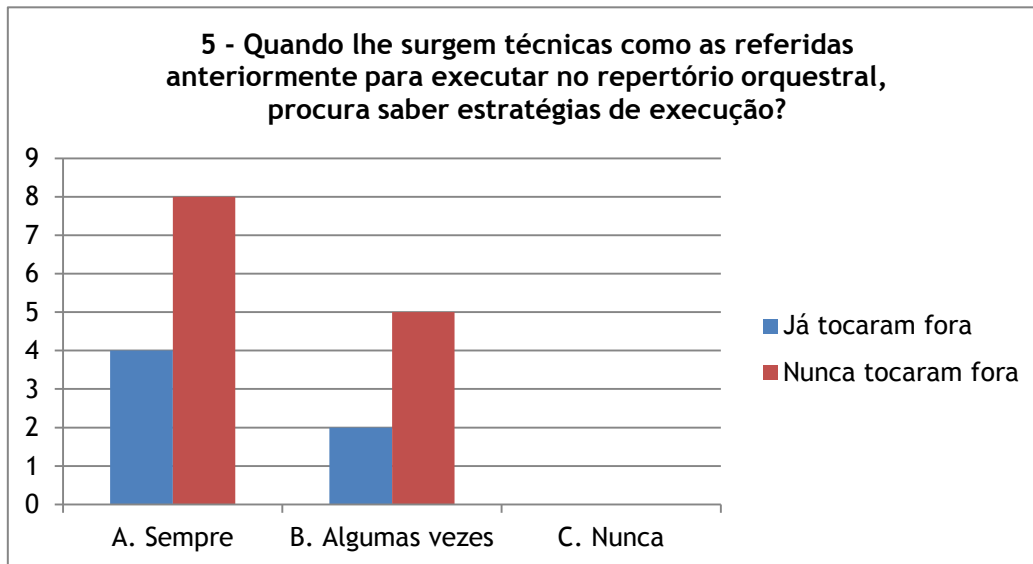


Gráfico 14 - Comparação entre grupos de alunos (que colaboraram ou não com orquestras externas à sua escola profissional) mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

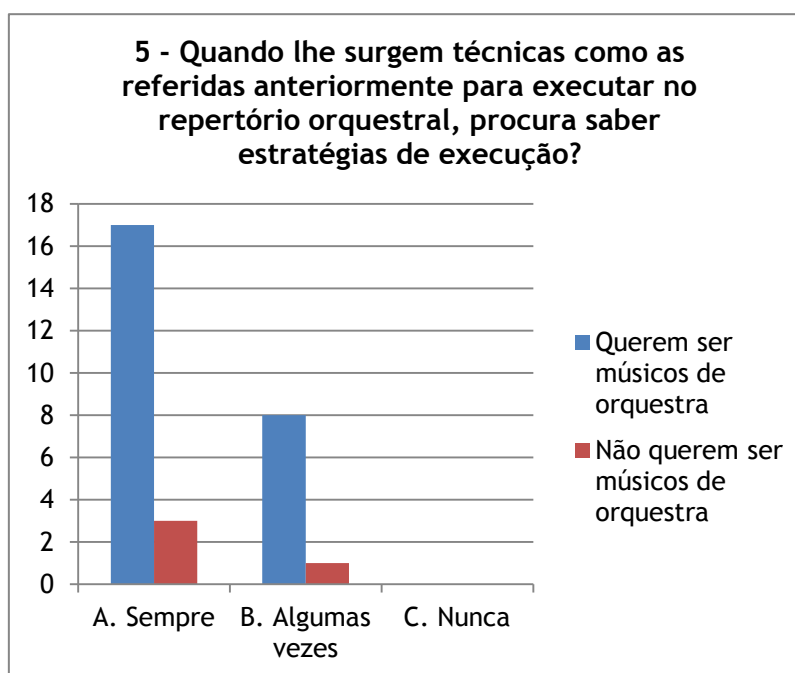


Gráfico 15 - Comparação entre grupos de alunos (que pretendem ou não ser músicos de orquestra profissionais) mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo I. Aptidão Técnica.

4.2 - Aptidão Musical

Na primeira questão foi apresentada aos alunos uma definição de audição no contexto de orquestra do professor A. Eales:

Audição: a capacidade de assimilar a execução das dinâmicas, técnica, afinação e estilo dos colegas é soberana, para que o naipe como um todo se possa fundir com os outros naipes.²⁹ (Eales, 1992, p. 118)

Quinze alunos (52% aprox.) concordaram totalmente, reforçando esta definição na justificação que foi pedida seguidamente (Quadro 28 e Gráfico 16). Catorze alunos (48% aprox.) indicaram concordar apenas em parte com esta afirmação, no entanto, verificou-se através da justificação pedida na questão seguinte que apenas dez alunos tinham, de facto, opiniões divergentes acerca desta definição.

Quadro 28 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

1 - Segundo A. Eales, audição é a capacidade de assimilar a execução das dinâmicas, técnica, afinação e estilo dos colegas. Concorda com a definição?		
A. Totalmente	15	52%
B. Em parte	14	48%
C. Nada	0	0%

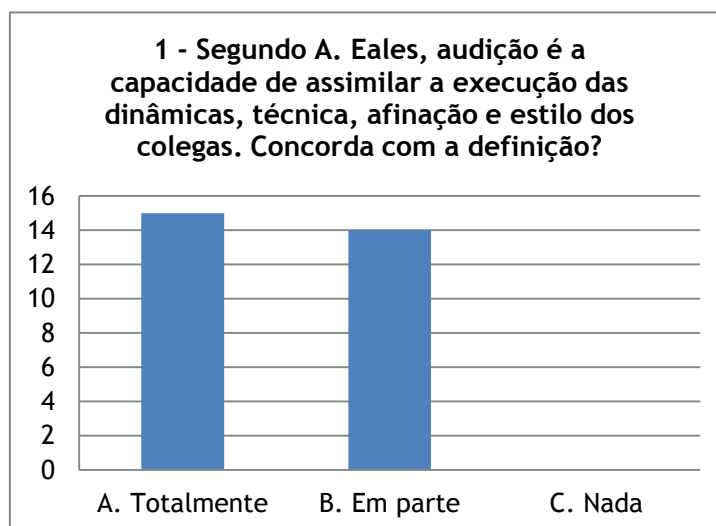


Gráfico 16 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

As opiniões destes dez alunos tiveram, essencialmente, que ver com a necessidade de complementar esta definição com a importância que a visão (contacto visual) tem na assimilação de dinâmicas, técnica, afinação e estilo. Há a apontar que dois alunos indicaram a importância do individualismo, da tomada de

²⁹ Texto original: Listening: the ability to assimilate your colleagues' playing in dynamics, technique, intonation and style is paramount, so that the section as a whole can relate to other sections.

iniciativa e imposição de conceitos perante os restantes colegas. É interessante verificar que estes dois alunos consideraram anteriormente iguais as exigências profissionais entre um músico solista e um músico de orquestra.

Na questão número 3 desta parte do questionário, foi novamente colocada em análise uma nova referência de A. Eales (1992) em que afirmava que o virtuosismo era visto de forma distinta dependendo do naipe em que o violinista se insere:

Virtuosismo e resistência: um primeiro violino precisa de um certo brilho e fluidez de execução, especialmente em passagens na oitava superior. As partes de segundo violino obrigam ao cruzamento de cordas e a precisão em passagens de acompanhamento, que são frequentemente desajeitadamente escritas para o instrumento (Eales, 1992, p. 118).³⁰

Verificou-se uma elevada dispersão das respostas, não sendo possível estabelecer uma relação com qualquer dos anteriores campos, sendo que os alunos poderão ter interpretado de formas distintas a questão apresentada (Quadro 29 e Gráfico 17). As respostas dividiram-se de forma quase igual: catorze respostas positivas (48% aprox.) e quinze respostas negativas (52% aprox.).

Quadro 29 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

3 - Segundo A. Eales, o virtuosismo é visto de forma diferente dependendo do naipe em que se insere o violinista. Concorda com esta afirmação?		
A. Sim	14	48%
B. Não	15	52%

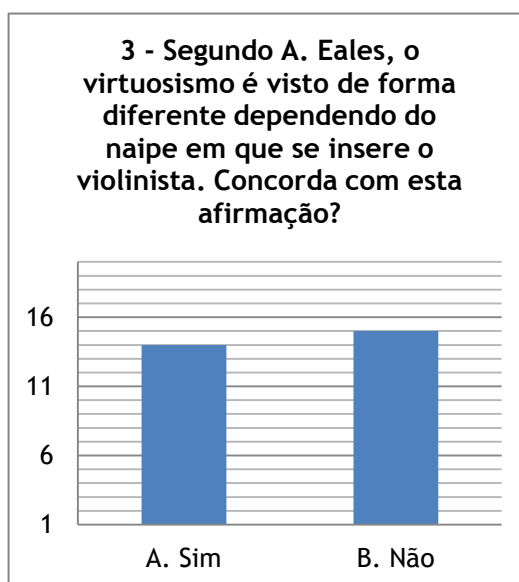


Gráfico 17 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

³⁰ Citação original: Virtuosity and stamina: a first violinist needs a certain brilliance and fluency of execution, especially in extended '8va' passages. Second violin parts challenge string crossing and accuracy in passages of accompaniment, which are often clumsily written for the instrument.

Esta igualdade de respostas verificou-se nos vários grupos de alunos, verificando-se uma ligeira tendência para a resposta negativa por parte dos alunos que ingressaram na sua escola profissional no 10º ano e os que ingressaram antes; bem como por parte dos alunos que consideram as exigências de um músico de orquestra distintas das de um músico de orquestra (Quadro 30).

Quadro 30 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 3 do subcapítulo II. Aptidão Musical entre grupos de alunos.

3 - Segundo A. Eales, o virtuosismo é visto de forma diferente dependendo do naipe em que se insere o violinista. Concorda com esta afirmação?							
Ingressaram na escola profissional no 10º ano.		Ingressaram na escola profissional antes do 10º ano.		Consideram as exigências iguais entre solista e músico de orquestra.		Consideram as exigências distintas entre solista e músico de orquestra.	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
5	8	9	7	9	6	5	8

Na questão seguinte sobre se consideravam as partes de primeiros violinos mais exigentes que as de segundos violinos, 21 (72% aprox.) alunos indicaram que tal situação dependeria sempre do repertório, seguido de um grupo de seis alunos que não as consideravam mais exigentes e de um grupo de dois alunos que as consideravam mais exigentes (Quadro 31 e Gráfico 18). Esta distribuição de respostas manteve-se nos grupos de alunos que os separavam pela experiência (os que já/nunca tocaram em orquestras externas à sua escola; os que ingressaram antes ou no 10º ano de escolaridade), não havendo um ponto comum evidente entre os alunos responderam às opções A ou C.

Quadro 31 - Respostas à questão n.º 4 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

4 - Considera as partes do naipe de primeiros violinos mais exigente que as de segundos violinos?		
A. Sim	2	7%
B. Depende do repertório	21	72%
C. Não	6	21%

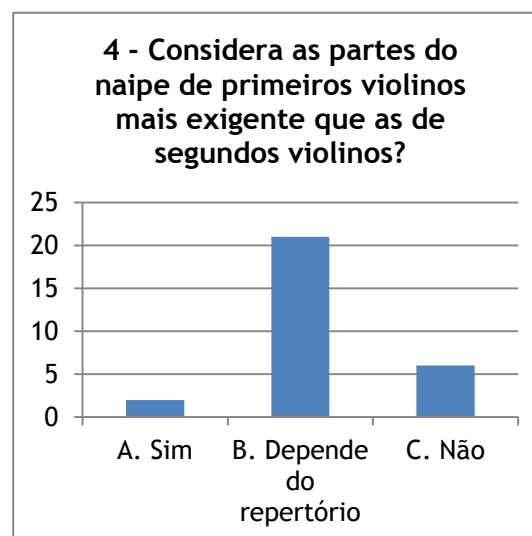


Gráfico 18 - Respostas à questão n.º 4 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

Seguidamente colocou-se a questão sobre se as indicações inscritas nas partes orquestrais deveriam ser interpretadas segundo literatura técnica, utilizando outras interpretações como referência ou segundo as instruções dos chefes de naipe e maestro. A última opção reuniu 25 (86% aprox.) respostas, distribuindo-se outras duas por cada uma das outras opções (Quadro 32 e Gráfico 19).

Quadro 32 - Respostas à questão n.º 5 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

5 - Na sua opinião, como devem ser interpretadas as indicações nas partes como tempo, articulações, dinâmicas entre outras durante um ensaio de orquestra?		
A. Segundo literatura técnica	2	7%
B. Utilizando interpretações de orquestras profissionais como referência	2	7%
C. Segundo as instruções do maestro e chefe de naipe	25	86%

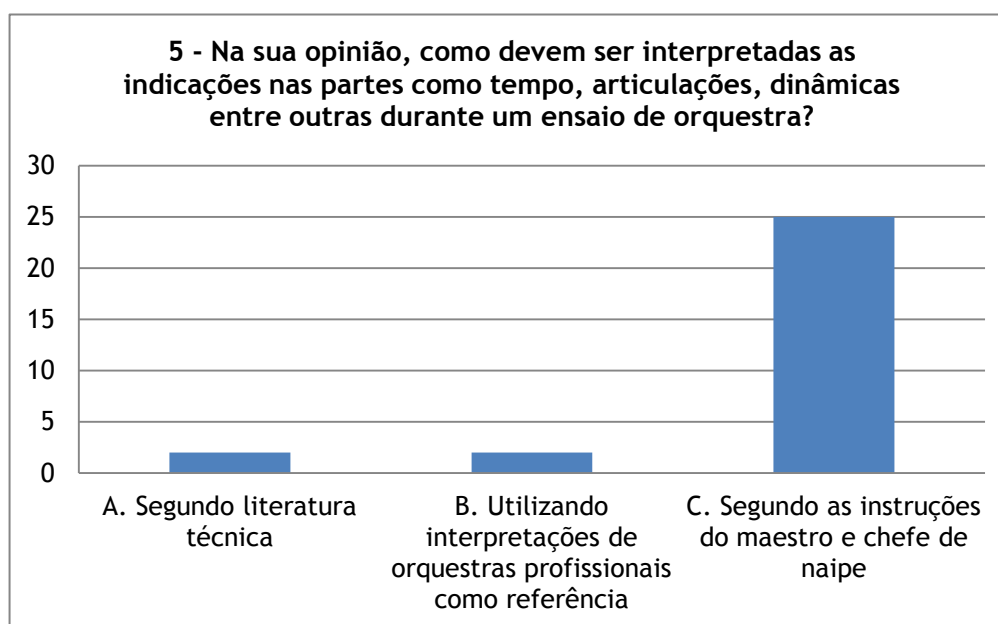


Gráfico 19 - Respostas à questão n.º 5 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

Não foi possível estabelecer um ponto comum entre os alunos que optaram pelas hipóteses A e B (Gráfico 20).

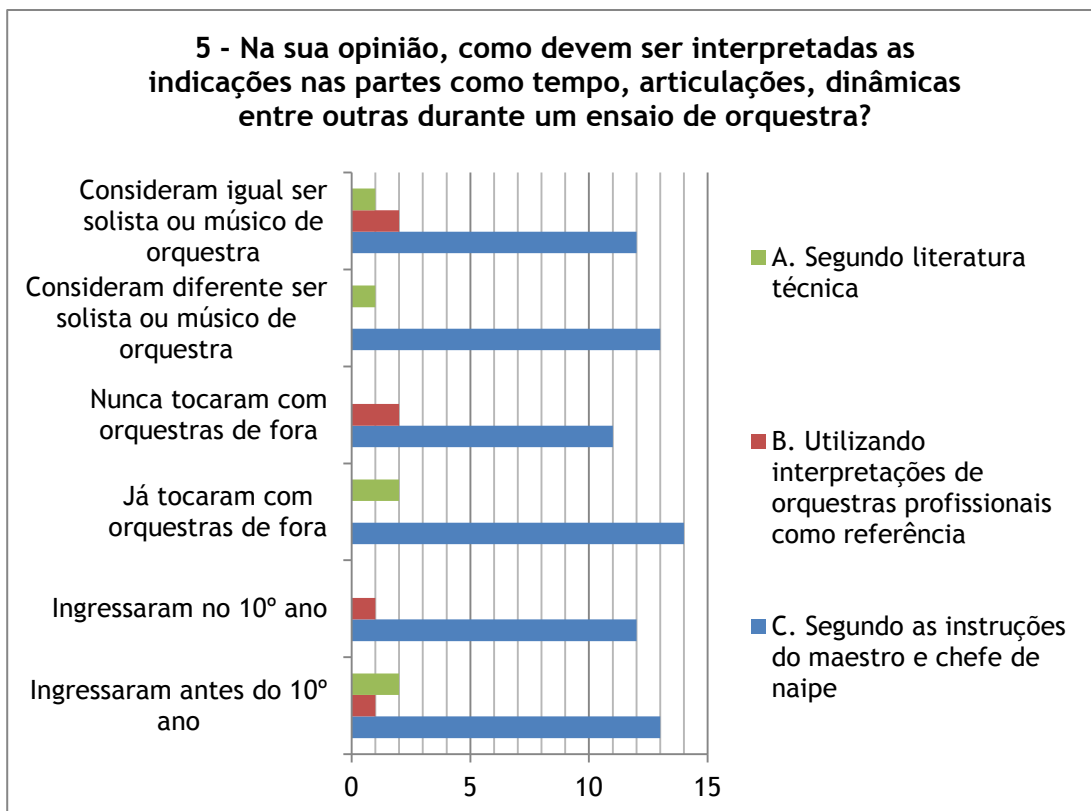


Gráfico 20 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

Na questão seguinte sobre a importância do contacto visual na performance orquestral, 28 alunos (97% aprox.) indicaram como sendo muito importante este aspeto (Quadro 33 e Gráfico 21). Apenas um dos alunos indicou ser pouco importante, o qual havia antes indicado concordar apenas em parte com a definição de audição de A. Eales, mas que na sua justificação acabaria por concordar com a referida definição. É curioso verificar que este aluno pertence também ao grupo de alunos que já colaborou com orquestras externas à sua escola e que ingressou na sua escola profissional antes do 10º ano de escolaridade.

Quadro 33 - Respostas à questão n.º 6 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

6 - Considera importante o contacto visual com os restantes membros da orquestra e maestro?		
A. Muito	28	97%
B. Pouco	1	3%
C. Nada	0	0%

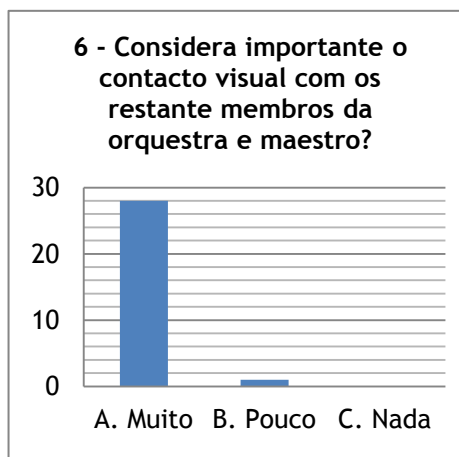


Gráfico 21 - Respostas à questão n.º 6 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

Na questão seguinte foram questionados sobre a posição no naipe que consideravam interferir mais com a concentração num ensaio de naipe (nas primeiras estantes, nas estantes centrais, nas estantes mais recuadas do naipe ou em todas). A terceira opção (nas estantes mais recuadas) recolheu 24 respostas (83% aprox.), sendo que as restantes cinco respostas (17% aprox.) se distribuíram da seguinte forma: um considerou serem as primeiras estantes, dois consideraram serem as estantes centrais, e outros dois indicaram que qualquer posição era passível de afetar a concentração num ensaio de orquestra (Quadro 34 e Gráfico 22).

Quadro 34 - Respostas à questão n.º 7 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

7 - Em que posição de um naipe considera mais difícil para um violinista manter a concentração?		
A. Nas primeiras estantes	1	3%
B. Nas estantes centrais	2	7%
C. Nas últimas estantes	24	83%
D. Todas	2	7%
C. Nenhuma	0	0%

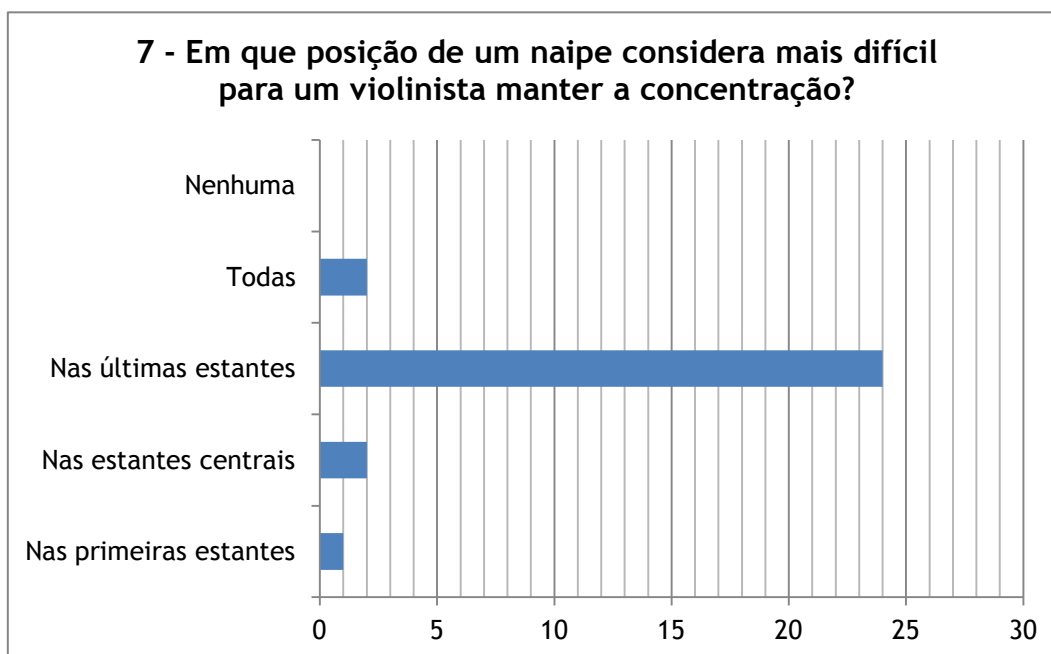


Gráfico 22 - Respostas à questão n.º 7 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

Verificaram-se alguns pontos comuns entre estes cinco alunos que não optaram pela terceira opção: todos indicaram ter a profissão de músico de orquestra como objetivo profissional, quatro já colaboraram com orquestras externas à sua instituição de ensino e outros quatro ingressaram na escola profissional no 10º ano de escolaridade.

Na penúltima questão propôs-se aos alunos que indicassem dois elementos essenciais para uma boa leitura à primeira-vista. Naturalmente, as respostas foram bastante diversificadas, no entanto foi possível distribuir estas respostas pelos aspetos essenciais que se pretendia referir, sendo exposto no quadro seguinte (Quadro 35).

Quadro 35 - Respostas à questão n.º 8 do subcapítulo II. Aptidão Musical.

8 - Mencione 2 elementos que considera essenciais para uma boa leitura à primeira-vista.		
Categorias	Unidade de registo	Número de registo
Ritmo e pulsação	<p>“Boa noção de ritmo e tempo...”</p> <p>“...analisar andamento da obra.”</p> <p>“...bagagem boa de leitura rítmica.”</p> <p>“Segurança rítmica...”</p> <p>“Sentido rítmico e divisão do tempo.”</p> <p>“Não ficar ‘preso’ à mão esquerda caso surjam passagens rápidas...”</p>	14
Antecipação	<p>“...saber sempre o que vem a seguir.”</p> <p>“...capacidade de olhar ‘para a frente’ na partitura.”</p> <p>“...capacidade de antecipar o que vem a seguir.”</p> <p>“...ter uma leitura antecipada.”</p> <p>“...antecipar as ações.”</p> <p>“Prever ou antecipar passagens que se seguem...”</p> <p>“Leitura avançada (ler sempre um compasso à frente...”</p>	12
Solfejo	<p>“Solfejo...”</p> <p>“Prática regular de solfejo...”</p> <p>“...notas.”</p> <p>“...praticar solfejo com regularidade.”</p> <p>“Boa prática de solfejo, tanto rítmico como de notas.”</p> <p>“...realizar uma leitura interior.”</p> <p>“...perder algum tempo a ler interiormente antes de tocar.”</p> <p>“Ler horizontalmente e não verticalmente...”</p>	9
Foco no essencial	<p>“...distinção entre o que é essencial e o que é acessório.”</p> <p>“Ver todos os elementos cruciais para uma boa performance.”</p> <p>“...eliminar ornamentações (<i>trilos, apogiaturas...</i>).”</p>	7
Observação atenta	<p>“Atenção à armação de clave e ao tempo...”</p> <p>“Analisar armação de clave...”</p> <p>“Observar informações importantes: armação de clave, dinâmicas...”</p>	7
Concentração	<p>“Concentração...”</p> <p>“Rápida assimilação de informação.”</p>	5
Experiência	<p>“Muita prática...”</p> <p>“Conseguir estar atento a vários fatores para além das partituras como tempo do maestro, intervenções de outros instrumentos...”</p>	2
Afinação	<p>“...afinação.”</p>	1
Destreza técnica	<p>“Destreza técnica...”</p>	1

Curiosamente, apenas um dos alunos indicou a experiência como fator a ter em conta. Igualmente, apenas um aluno (que não o mesmo) indicou a destreza técnica como fator essencial. Ambos os alunos complementaram a sua resposta indicando a antecipação como segundo fator, ambos pretendem ser músicos de orquestra e ambos já integraram orquestras de fora da sua escola. Ainda outro aluno indicou a importância da contextualização da obra a executar antes da leitura. A maior parte dos alunos não indicou respostas abrangentes ou relativas à preparação deste requisito dos músicos de orquestra, tendo apenas referido aspetos relativos ao momento da leitura e não à sua preparação.

Todos os alunos indicaram na questão seguinte (sobre a importância da performance historicamente informada) a sua importância como requisito para um músico de qualquer orquestra (sinfónica, de câmara ou outra).

4.3 - Aptidão comportamental e atitude

Na primeira questão, foi colocada à análise dos alunos a afirmação da Associação Alemã de Orquestras (*Deutscher Bühnenverein*, 1990) que apontava uma lacuna real entre a formação dos músicos e a realidade do trabalho em orquestras. 26 alunos (90% aprox.) indicaram concordar com a afirmação, sendo que dois não concordaram e um optou por não responder (Quadro 36 e Gráfico 23).

Quadro 36 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

1 - Segundo a Deutscher Bühnenverein (Associação Alemã de Orquestras Sinfónicas e de Ópera), existe uma importante lacuna entre a formação inicial dos músicos e a realidade de uma orquestra. Concorda com a afirmação?		
A. Sim	26	90%
B. Não	2	7%
NR	1	3%

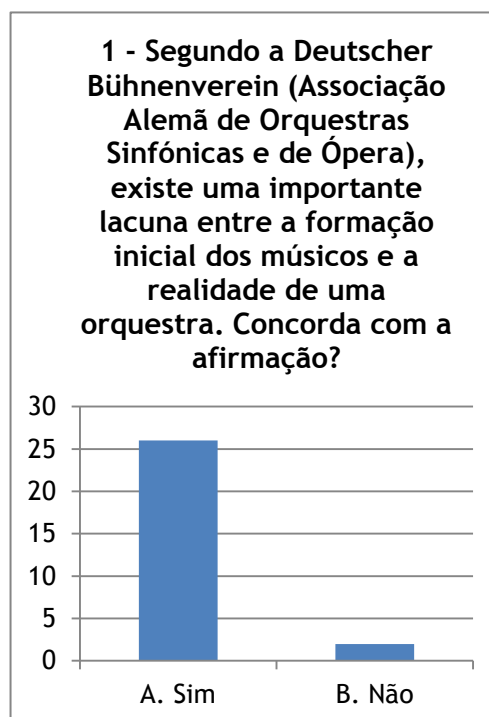


Gráfico 23 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Na questão seguinte foram propostas quatro opções que correspondessem à lacuna indicada, obtendo os resultados do Quadro 37 e do Gráfico 24.

Quadro 37 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

2 - Se sim, a que nível crê que essa lacuna acontece?		
A. Falta de preparação técnica	4	14%
B. Conhecimento do funcionamento de uma orquestra	16	55%
C. Expectativas profissionais frustradas	3	10%
D. Capacidade de manter boas relações no meio de trabalho da orquestra	3	10%

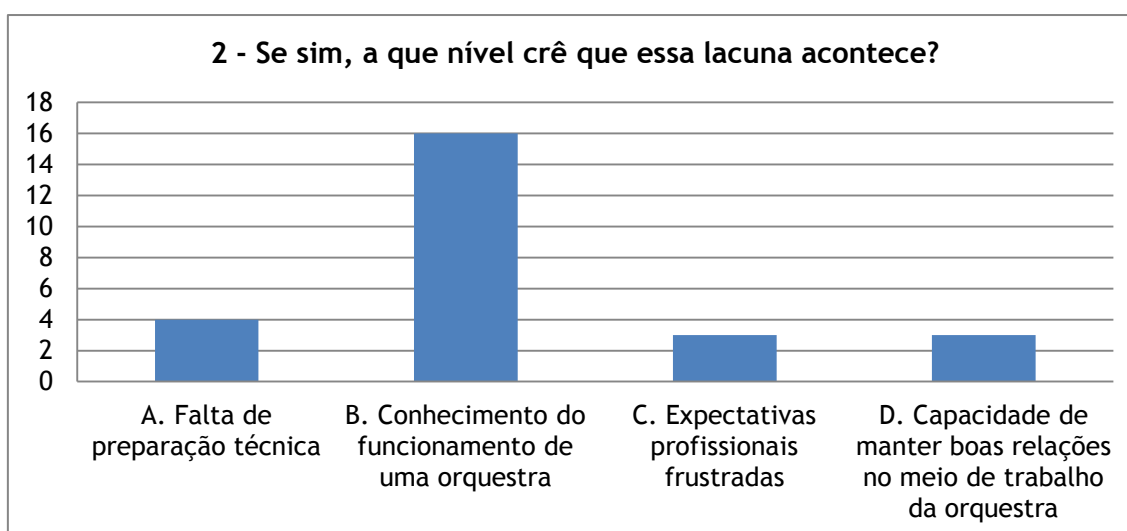


Gráfico 24 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

A distribuição das respostas manteve-se sensivelmente semelhante em vários parâmetros, verificando-se algumas variações, apresentadas no Quadro 25.

- As respostas estão mais dispersas entres os alunos que ingressaram antes do 10º ano de escolaridade (A. duas respostas; B. sete respostas; C. duas respostas; D. duas respostas) sendo que o aluno que não respondeu à questão anterior também não respondeu a esta e um que havia respondido à anterior não respondeu a esta;
- Foram igualmente dispersas entre os alunos que já colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional (A. três respostas; B. oito respostas; C. duas respostas; D. três respostas);
- Todos os alunos que indicaram a resposta C. (expectativas profissionais frustradas) pertencem ao grupo de alunos que consideram as exigências de um solista, de um músico de câmara e de um músico de orquestra distintas.

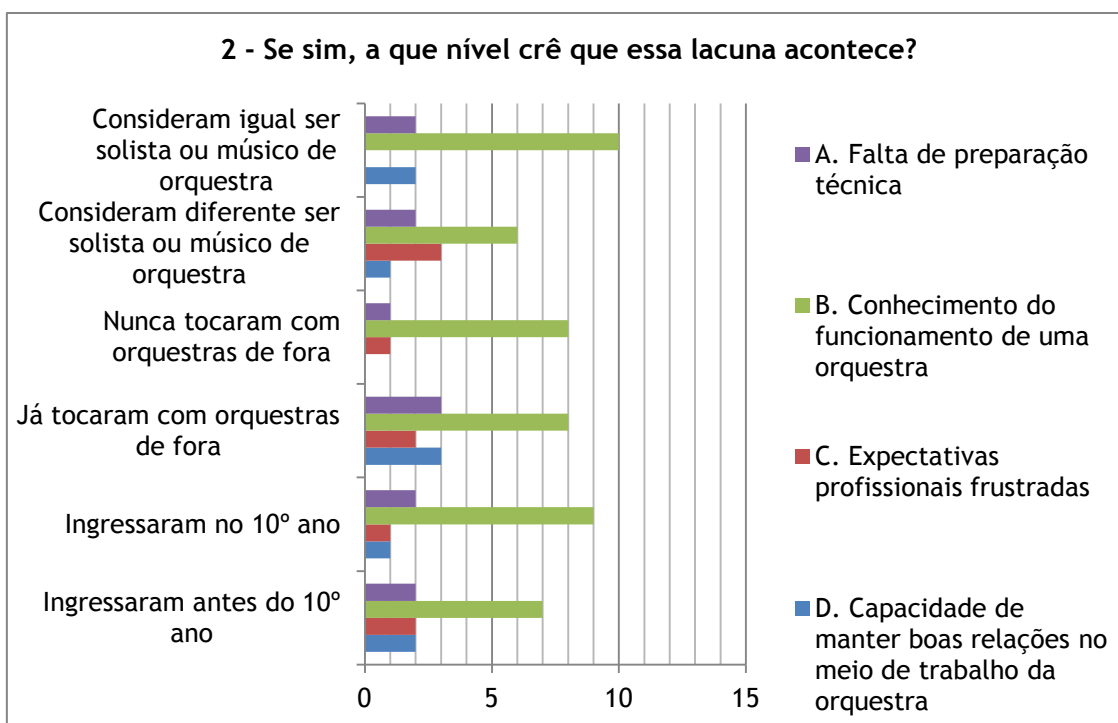


Gráfico 25 - Relação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 1 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Na questão seguinte, os alunos foram questionados sobre se consideravam o trabalho de músico de orquestra desgastante e socialmente exigente. A maior parte respondeu positivamente a esta questão (93% aprox.), sendo que apenas dois alunos responderam negativamente (7% aprox.), curiosamente, dois alunos que consideraram distintas as exigências profissionais entre um músico solista e um músico de orquestra (Quadro 38 e Gráfico 26).

Quadro 38 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

3 - Considera o trabalho numa orquestra sinfónica desgastante e socialmente exigente?		
A. Sim	27	93%
B. Não	2	7%

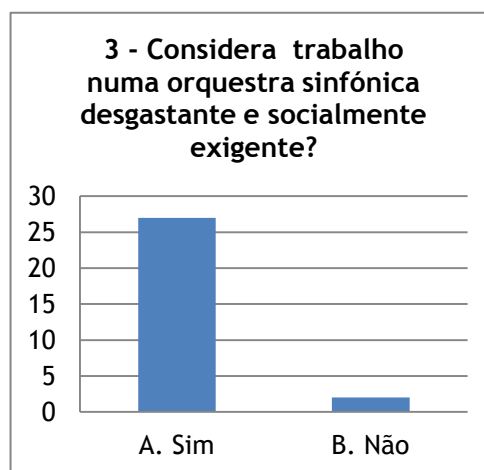


Gráfico 26 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Seguidamente, foi pedido aos alunos que indicassem até que idade consideram comum que os músicos de orquestra exerçam a sua profissão: entre os 50 e os 60 anos de idade; entre os 60 e os 70 anos de idade; com mais de 70 anos de idade.

Optaram pela primeira hipótese 12 alunos, pela segunda hipótese optaram 16 alunos e apenas um indicou a opção de mais de 70 anos de idade (Quadro 39 e Gráfico 27).

Quadro 39 - Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

4 - Atualmente, até que idade crê que um músico de orquestra exerce a sua profissão?		
A. Entre os 50 e os 60	12	41%
B. Entre os 60 e os 70	16	55%
C. Mais de 70 anos	1	3%



Gráfico 27 - Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

É interessante verificar que o aluno que indicou a hipótese de mais de 70 anos de idade ingressou na escola profissional antes do 10º ano de idade, já integrou orquestras externas à escola onde estuda e pretende seguir carreira como músico de orquestra. No entanto, outras situações são interessantes de verificar e que são visíveis no Quadro 40:

- Entre os alunos que ingressaram antes do 10º ano, verificou-se uma tendência para uma idade entre os 50 e os 60 anos de idade do que para uma idade entre os 60 e os 70 anos de idade (oito para sete respostas), verificando-se uma tendência contrária e mais acentuada entre os alunos que ingressaram no 10º ano (quatro para nove respostas);
- A tendência entre uma longevidade entre os 60 e os 70 anos de idade é mais acentuada entre os alunos que já integraram orquestras externas à sua escola (onze respostas).

Quadro 40 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 4 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

4 - Atualmente, até que idade crê que um músico de orquestra exerce a sua profissão?		
Alunos que ingressaram na escola profissional antes do 10º ano	Entre os 50 e os 60 anos de idade	8
	Entre os 60 e os 70 anos de idade	7
	Mais de 70 anos de idade	1
Alunos que ingressaram na escola profissional no 10º ano	Entre os 50 e os 60 anos de idade	4
	Entre os 60 e os 70 anos de idade	9
	Mais de 70 anos de idade	0
Alunos que já colaboraram com orquestras externas à sua escola	Entre os 50 e os 60 anos de idade	4
	Entre os 60 e os 70 anos de idade	11
	Mais de 70 anos de idade	1
Alunos que nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola	Entre os 50 e os 60 anos de idade	8
	Entre os 60 e os 70 anos de idade	5
	Mais de 70 anos de idade	0

Na questão seguinte sobre se as diferenças acentuadas de idade entre os músicos poderá potenciar conflitos no seio da orquestra, 17 alunos responderam positivamente (57% aprox.) e 12 alunos responderam negativamente (41% aprox.), como é visível no Quadro 41 e no Gráfico 28.

Quadro 41 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

5 - Crê que a diferença acentuada de idades pode gerar conflitos entre músicos de uma orquestra?		
A. Sim	17	59%
B. Não	12	41%

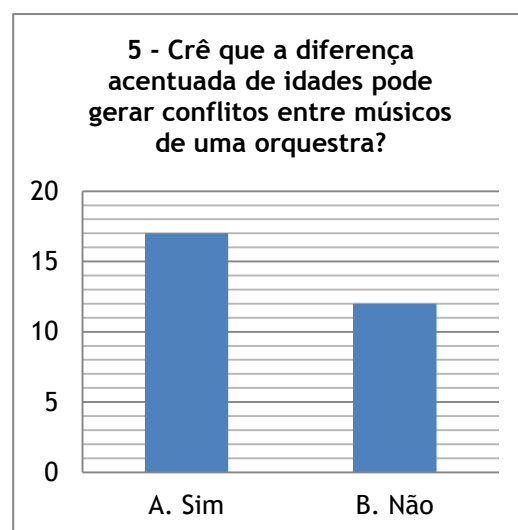


Gráfico 28 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Esta tendência mantém-se semelhante entre os diferentes grupos de alunos, no entanto acentua-se mais entre os que ingressaram antes do 10º ano, os que integraram orquestras de fora da escola profissional e os que pretendem ser músicos de orquestra, por outro lado, as respostas mantiveram-se muito equilibradas dentro dos restantes grupos.

Na questão seguinte, relativa á preparação individual dos alunos para executar numa orquestra (se esta depende da sua colocação dentro do naipe ou estante), verificou-se uma tendência mais elevada para a resposta positiva (23 para seis), como se pode verificar no Quadro 42 e Gráfico 29.

Quadro 42 - Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

6 - No seu estudo individual do repertório orquestral, prepara-se de forma igual mediante a estante em que ficar colocado na orquestra?		
A. Sim	23	79%
B. Não	6	21%

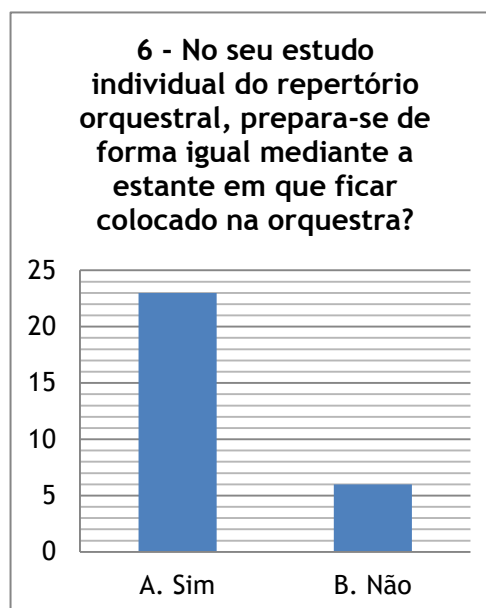


Gráfico 29 - Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Manteve-se esta a diferença dentro dos vários grupos de alunos, não havendo um ponto comum entre os alunos que não alteram o planeamento do seu estudo individual independentemente da sua colocação no naipe e os que adaptam o seu modo de preparação (Gráfico 30).



Gráfico 30 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 6 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude

Na questão número 7, sobre se consideravam a gestão de conflitos parte das funções de um chefe de naipe, verificou-se uma maior tendência para as respostas positivas (19 respostas – 66% aprox.) que para as respostas negativas (10 respostas – 34% aprox.), como se pode verificar no Quadro 43 e no Gráfico 31).

Quadro 43 - Respostas dos alunos à questão n.º 7 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

7 - Considera a gestão de conflitos parte das funções de um chefe de naipe?		
A. Sim	19	66%
B. Não	10	34%

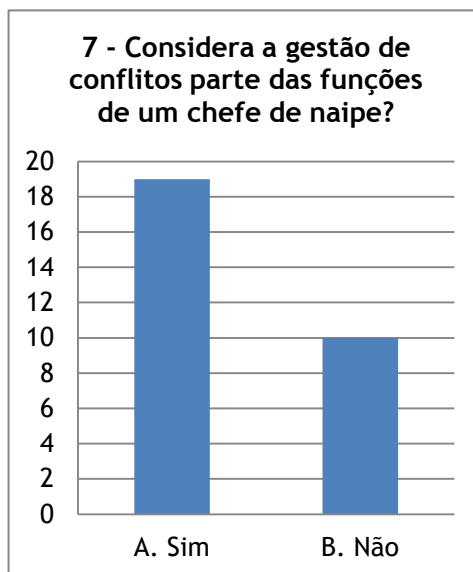


Gráfico 31 - Respostas dos alunos à questão n.º 7 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Esta tendência manteve-se entre os alunos que ingressaram na escola profissional antes do 10º ano e os que já colaboraram com orquestras de fora da sua escola. Por outro lado, verificou-se um equilíbrio maior entre os outros grupos (sempre de 7 positivas para 6 negativas). Verificou-se ainda que quatro dos alunos que responderam negativamente pertenciam ao grupo de alunos que tinha

integrado a sua escola profissional no 10º ano de escolaridade e nunca haviam integrado orquestras de fora da sua escola (Gráfico 32).

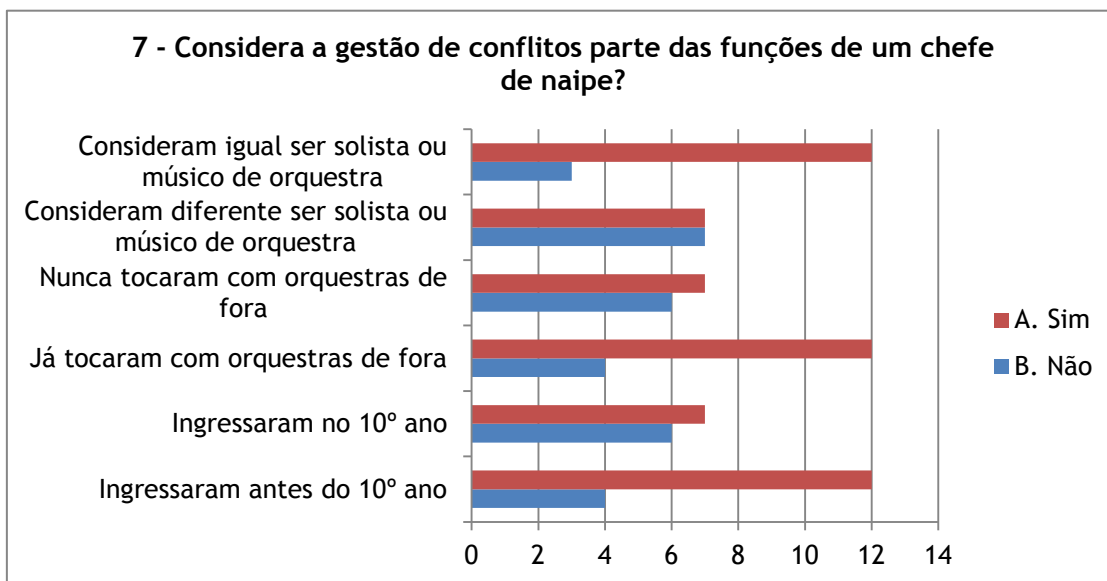


Gráfico 32 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 7 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Na questão número 8, relativa à preponderância da pontualidade e boa educação para um músico de orquestra preservar o seu emprego, a tendência foi total (29 respostas positivas).

Na questão número 9, em que os alunos foram questionados sobre se acreditavam que a preparação individual poderia afetar o bem-estar entre músico do mesmo naipe, verificou-se nova tendência generalizada para uma resposta positiva (28 respostas positivas).

Na questão número 10 questiona-se os alunos sobre se considera a humildade um fator importante entre colegas de estante ou de naipe. Uma vez mais, a maior parte das respostas foi positiva (27 respostas) sendo que as duas respostas negativas partiram, curiosamente, de alunos que colaboraram com orquestras de fora da sua escola profissional e que ingressaram no ensino profissional antes do 10º ano de escolaridade (Quadro 44 e Gráfico 33).

Quadro 44 - Respostas dos alunos à questão n.º 10 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

10 - Considera a humildade um fator importante para o bem-estar entre colegas de estante e de naipe?		
A. Sim	27	93%
B. Não	2	7%

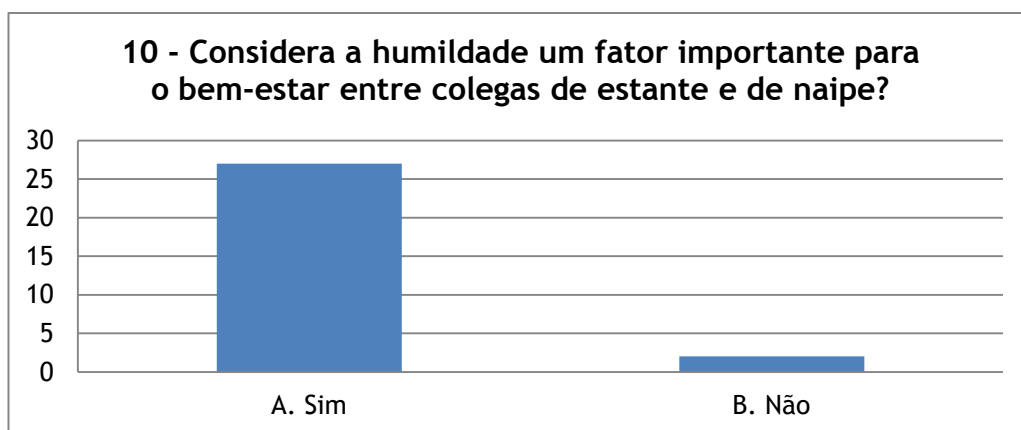


Gráfico 33 - Respostas dos alunos à questão n.º 10 do subcapítulo III. Aptidão comportamental e atitude.

Finalmente, na questão n.º 11, sobre a estratificação da orquestra, apenas dois alunos não distribuíram corretamente a hierarquia de uma orquestra:

1. Maestro
2. Concertino
3. Chefe de Naipe
4. Músico *tutti*

Curiosamente, erraram alunos que haviam já colaborado com orquestras de fora da sua escola profissional e que ingressaram no ensino profissional antes do 10º ano de escolaridade.

4.4 - Audições

Esta secção foi introduzida questionando os alunos sobre se consideravam o domínio do repertório orquestral tão importante como o domínio do repertório *solo* (solista). Verificaram-se 26 respostas positivas (90% aprox.) e apenas três respostas negativas (10% aprox.), sendo que estes três alunos já colaboraram com orquestras de fora da sua escola e pretendem ser músicos de orquestra (Quadro 45 e Gráfico 34).

Quadro 45 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo IV. Audições.

1 - Considera tão importante para um músico de orquestra o domínio do repertório orquestral como do repertório para violino solo?		
A. Sim	26	90%
B. Não	3	10%

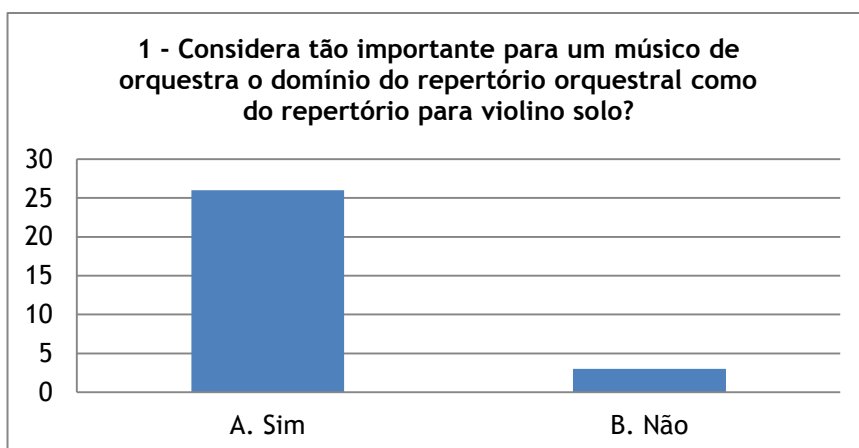


Gráfico 34 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo IV. Audições.

Na questão n.º 2, os alunos foram questionados sobre o tempo de duração média de uma prova de orquestra. Cinco alunos (17% aprox.) indicaram mais de quinze minutos, vinte alunos (70% aprox.) indicaram entre dez e quinze minutos e os restantes quatro alunos (14% aprox.) indicaram ter menos de dez minutos (Quadro 46 e Gráfico 35).

Quadro 46 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo IV. Audições.

2 - Em média, qual crê ser a duração de uma audição para violinista de orquestra?		
A. Mais de 15 minutos	5	17%
B. Entre 10 e 15 minutos	20	69%
C. Menos de 10 minutos	4	14%

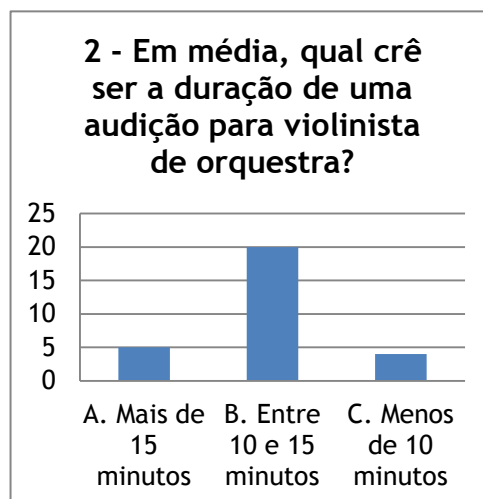


Gráfico 35 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo IV. Audições.

Como se pode verificar no Gráfico 36, as respostas estão distribuídas de forma muito uniforme pelos diversos parâmetros.

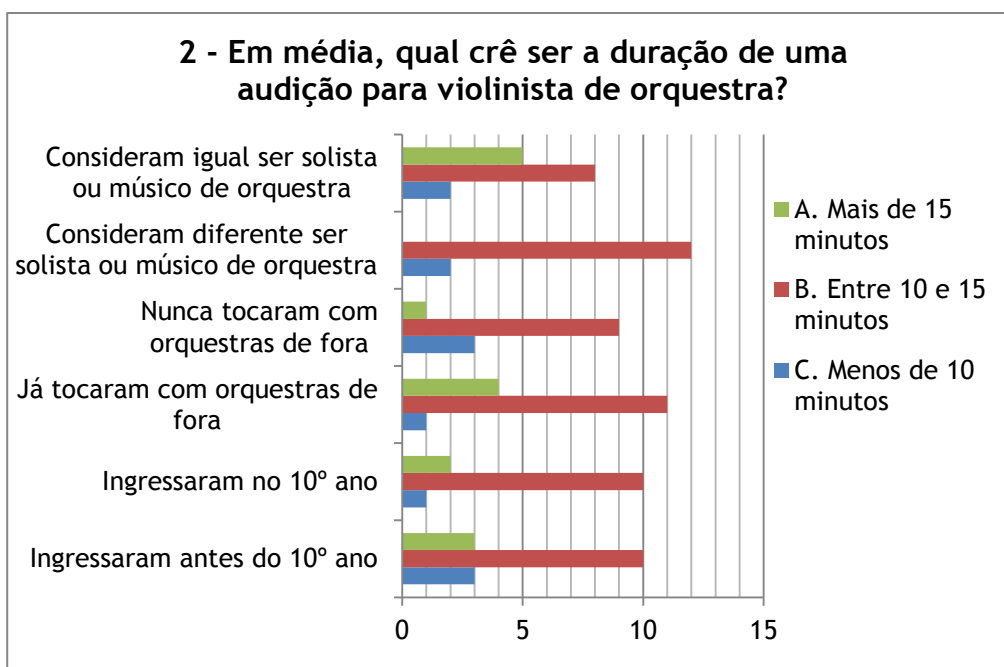


Gráfico 36 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 2 do subcapítulo IV. Audições.

Dada a importância da regularidade e estabilidade rítmica para os músicos de orquestra, a questão seguinte inquiria os alunos sobre a regularidade da utilização do metrônomo na sua preparação individual para uma audição de orquestra. Apenas seis alunos (21% aprox.) admitiram não utilizar o metrônomo com regularidade, sendo que os restantes 23 (79% aprox.) afirmaram o contrário. Não se verificou particular relação entre os seis alunos que responderam negativamente (Quadro 47 e Gráfico 37).

Quadro 47 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo IV. Audições.

3 - Recorre ao uso do metrônomo com regularidade?		
A. Sim	23	79%
B. Não	6	21%

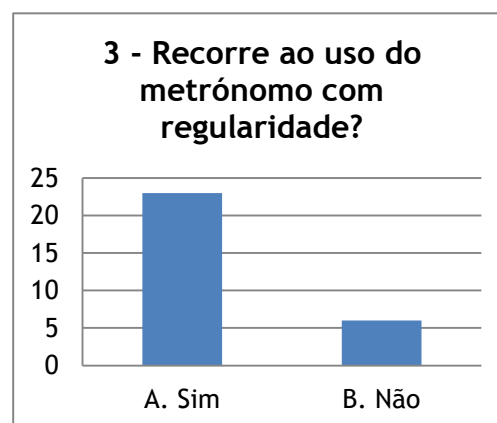


Gráfico 37 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo IV. Audições.

Na questão n.º 4, os alunos foram questionados sobre se utilizavam as simulações de prova como estratégia de preparação de uma audição. A maior parte dos alunos (26 respostas – 79% aprox.) respondeu afirmativamente (Quadro 48 e Gráfico 38). Os restantes três alunos (10% aprox.) responderam negativamente

tendo em comum o facto de terem ingressado no ensino profissional antes do 10º ano de escolaridade.

Quadro 48 - Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo IV. Audições.

4 - Quando se prepara para uma audição, realiza simulações de prova como estratégia de estudo?		
A. Sim	26	90%
B. Não	3	10%

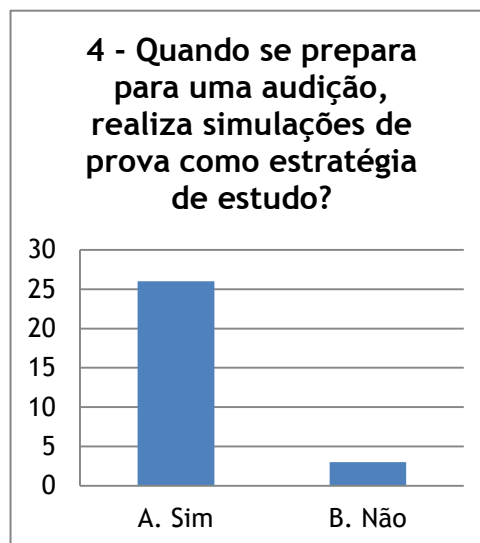


Gráfico 38 - Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo IV. Audições.

Na questão seguinte foi pedida a opinião dos alunos sobre a importância da imagem numa audição de orquestra. Nesta questão, a resposta afirmativa recolheu a maior parte das respostas (26 respostas – 79% aprox.), sendo que a negativa recolheu os restantes três (21% aprox), como se verifica no Quadro 49 e no Gráfico 39). Verificou-se que estes três alunos ingressaram na escola profissional antes do 10º ano de escolaridade e que dois destes três já colaboraram com orquestras externas à sua escola.

Quadro 49 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo IV. Audições.

5 - Considera a imagem um fator a ter em conta numa audição de orquestra?		
A. Sim	26	90%
B. Não	3	10%

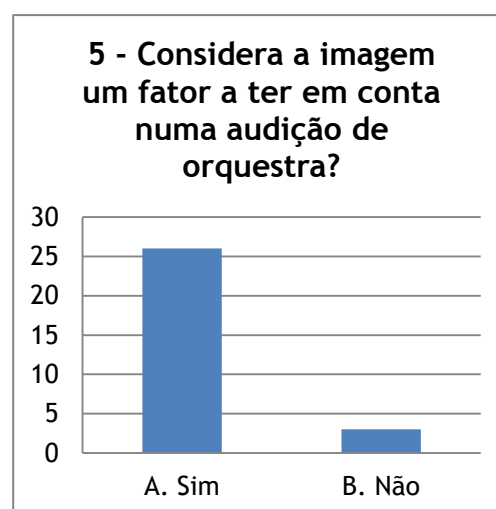


Gráfico 39 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo IV. Audições.

Seguidamente, questionou-se os alunos sobre se consideravam a experiência orquestral importante para um candidato de uma audição de orquestra, ao que 25

alunos (86% aprox.) responderam que consideravam muito importante e quatro (14% aprox.) consideravam pouco importante (Quadro 50 e Gráfico 40). Estes quatro alunos que consideraram a experiência um elemento pouco importante são, curiosamente, alunos que pretendem seguir uma carreira como músicos de orquestra, não tendo outro ponto comum relevante.

Quadro 50 - Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo IV. Audições.

6 - Considera importante a experiência em orquestra para um candidato numa audição de orquestra?		
A. Muito	25	86%
B. Pouco	4	14%
C. Nenhum	0	0%

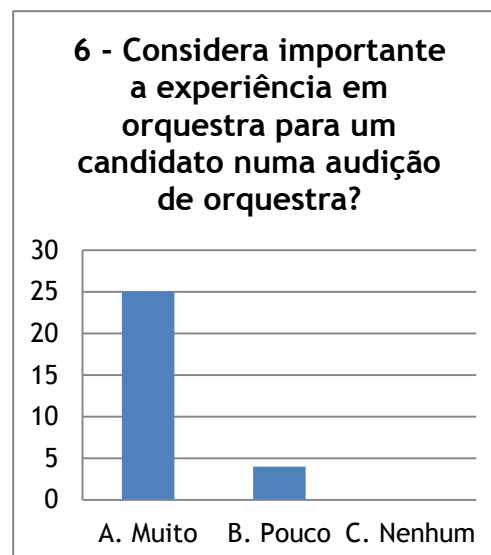


Gráfico 40 - Respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo IV. Audições.

Por fim, foi pedido aos alunos que expusessem os seus conhecimentos de repertório orquestral e solístico propondo-lhes que enumerassem, por um lado, quatro excertos orquestrais para violino, frequentemente pedidos em audições de orquestra e, por outro lado, enumerassem quatro obras do repertório *solo* (solista) frequentemente pedidas em audições de orquestra. Verificaram-se algumas situações curiosas em ambas as questões.

Relativamente ao repertório *solo* (solista), seriam esperadas 116 respostas. Foram recolhidas apenas 77 respostas, sendo algumas delas descontextualizadas (uma vez que não se tratam de obras de todo exigidas para audições de orquestras profissionais) como por exemplo: *24 Caprichos* de N. Paganini, *Dança Macabra* de C. Saint-Saëns, estudos. Estas respostas foram consideradas nulas. Por outro lado, verificaram-se respostas mais ambíguas como por exemplo: “concertos de Mozart”, “concertos românticos”, “Bach solo”, simplesmente “Bach”, “peças solísticas” ou “peças virtuosísticas”. Estas foram aceites como respostas apesar de não se referirem a obras específicas. Desta forma recolheram-se apenas 72 respostas válidas – 62%. Verificaram-se vários alunos que não colocaram qualquer resposta – seis, sendo que quatro destes alunos ingressaram no ensino profissional antes do 10º ano de escolaridade, e também quatro (que não necessariamente os mesmos) nunca colaboraram com orquestras de fora da sua escola. Já os alunos que colocaram quatro respostas válidas encontram-se nos grupos de alunos que ingressaram no ensino profissional no 10º ano de escolaridade e que já

colaboraram com orquestras de fora da sua escola profissional. Verificou-se um maior número de respostas não válidas entre os alunos que nunca tocaram em orquestras fora da sua escola (56%), entre os que ingressaram no ensino profissional antes do 10º ano de escolaridade (52%), e entre os que não vêm o emprego de músico de orquestra como objetivo profissional (75%). Também é interessante verificar que entre os alunos que vêm as exigências profissionais dos músicos solistas como distintas das dos músicos de orquestra verificou-se uma percentagem de 44% de respostas não válidas. Estes dados foram organizados no Quadro 51.

Quadro 51 - Respostas validadas e não validadas à questão n.º 7 do subcapítulo IV. Audições.

7 - Enumere 4 exemplos de obras do repertório para violino solo frequentemente exigidas em audições de orquestra.			
Respostas não validadas	44 (38% do total de respostas possíveis)		
Respostas validadas	72 (62% do total de respostas possíveis)	Concertos Românticos	32 (44%)
		Concertos de W. A. Mozart	24 (33%)
		Sonatas e Partitas de J. S. Bach	11 (15%)
		Peças virtuosas ou solísticas	4 (8%)

Quanto às respostas em si (Gráfico 41), verificou-se particular incidência nos concertos românticos para violino (de forma geral ou especificados) que contaram com 44% das respostas, seguidos dos concertos para violino de W. A. Mozart (*n.º 3 em Sol Maior K. 216*, *n.º 4 em Ré Maior K. 218* e *n.º 5 em Lá Maior K. 219*), obras que preencheram 33% das respostas válidas, seguidas depois pelas *Sonatas e Partitas para Violino Solo BWV 1001 – 1006* de J. S. Bach (15%).

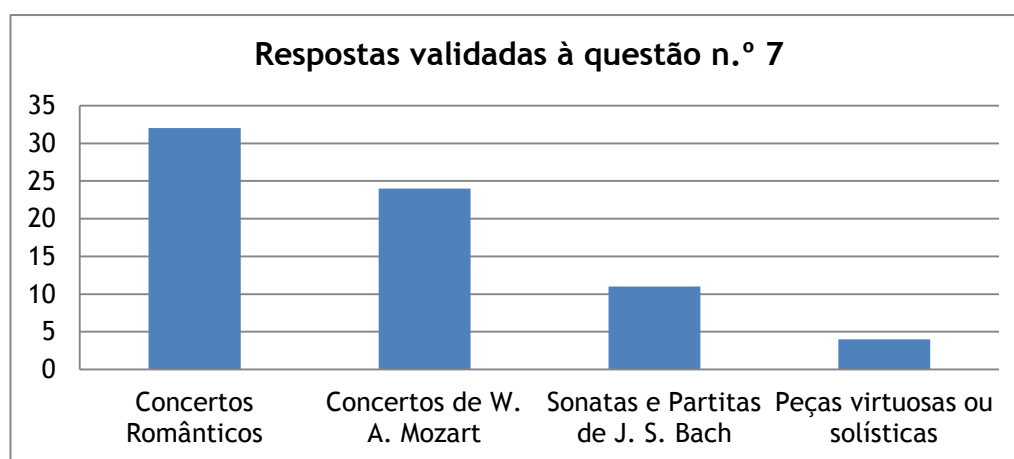


Gráfico 41 - Respostas validadas à questão n.º 7 do subcapítulo IV. Audições.

Já no que respeita ao conhecimento de excertos orquestrais, verificou-se uma percentagem de respostas não válidas de 39%. As respostas não válidas nesta questão compõem-se de respostas em branco e respostas não contabilizáveis devido à sua ambiguidade ou descontextualização. Não foram validadas respostas como “Beethoven” ou “Mozart”, assim como obras que não se encontram no

repertório frequente das audições de orquestra como: “Scherzo da 4ª Sinfonia Schumann”, “Concerto Brandeburguês de Bach”, “Sinfonia n.º 3 de Brahms (1º andamento)”, “Scherzo de Brahms”, “Bach solo”, “Concerto para viola de Stamitz” ou “Variações sobre um tema de Paganini de Rachmaninov”. Das 66 respostas validadas, aceitaram-se respostas um pouco ambíguas como “Sinfonias de Mozart” ou “Sinfonias de Beethoven”, contando apenas como uma resposta cada uma. Identificaram-se quatro alunos que não indicaram qualquer opção, todos eles, alunos que nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola. As taxas mais elevadas de respostas não validadas verificou-se entre os alunos que não têm como objetivo profissional trabalhar numa orquestra (69%), seguidos pelos alunos que nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional (65%) e, por fim, pelos alunos que ingressaram na sua escola profissional no 10º ano (45%). Por outro lado, a taxa mais baixa de respostas não válidas verificou-se entre os alunos que já colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional. Estes dados foram compilados no Quadro 52).

Quadro 52 - Respostas validadas e não validadas à questão n.º 8 do subcapítulo IV. Audições.

8 - Enumere 4 excertos orquestrais para violino frequentemente exigidos em audições de orquestra.			
Respostas não validadas	45 (39% do total de respostas possíveis)		
Respostas validadas	66 (57% do total de respostas possíveis)	<i>Don Juan</i> de R. Strauss	18 (27%)
		Sinfonia n.º 39 de W. A. Mozart	12 (18%)
		Sinfonia n.º 9 de L. van Beethoven	7 (11%)
		Sinfonia n.º 4 de J. Brahms	7 (9%)
		Sinfonia n.º 1 de J. Brahms	6 (9%)
		Sinfonia n.º 41 de W. A. Mozart	2 (8%)
		Outros	16 (18%)

No que respeita ao conteúdo das respostas validadas (Gráfico 42), verificou-se uma tendência generalizada para o excerto do poema sinfónico *Don Juan op. 20* de R. Strauss – 18 das 66 respostas validadas, ou 27% – e que foi mencionado por 15 dos 16 alunos que já colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional. O segundo excerto mais mencionado foi o do quarto andamento da *Sinfonia N.º 39 K. 543* de W. A. Mozart com 18% das escolhas, seguido do excerto do terceiro andamento da *Sinfonia N.º 9 op. 125* de L. van Beethoven mencionado por sete alunos (11%), sendo que o menos mencionado foi o quarto andamento da *Sinfonia N.º 41 K. 551* de W. A. Mozart mencionado por cinco alunos. Também foram mencionadas igual número de vezes as *Sinfonias N.º 1 op. 68* e *N.º 4 op. 98* de J. Brahms (seis), sendo que ambas as sinfonias contêm excertos frequentes em audições de orquestra ao longo dos seus quatro andamentos.

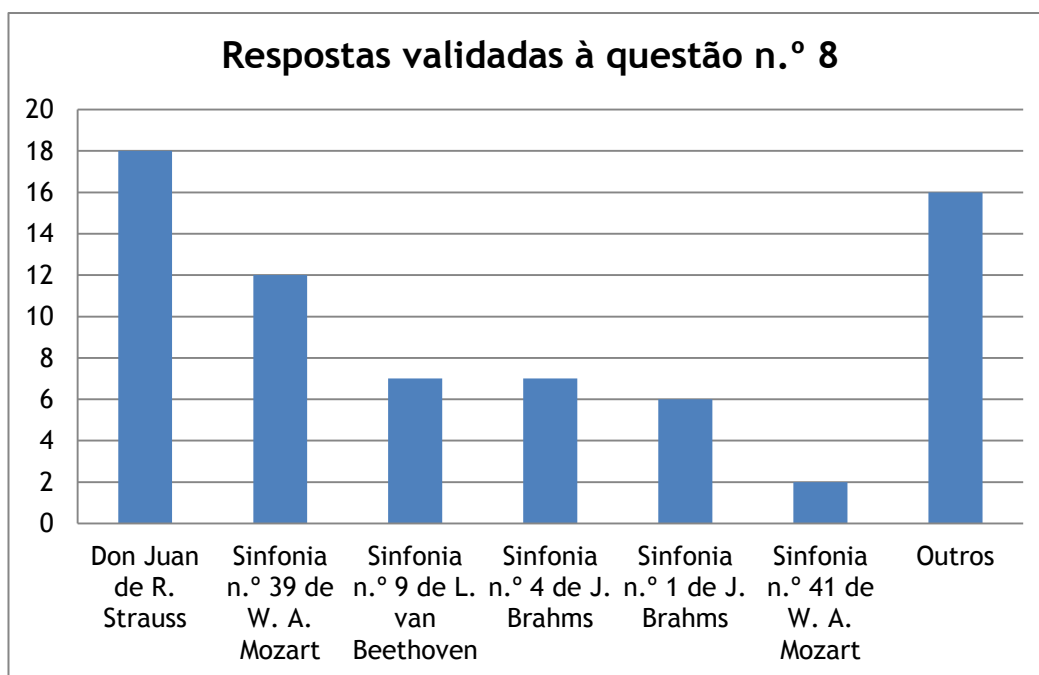


Gráfico 42 - Respostas validadas à questão n.º 8 do subcapítulo IV. Audições.

4.5 - Mercado de trabalho

Nesta última parte do questionário verificaram-se muitas dúvidas por parte dos alunos durante a sua realização, não pelas questões em si, mas pelo conteúdo das mesmas, tratando-se de um tema pouco habitual e de análise complexa por parte dos alunos. Esta situação já tinha sido prevista durante a peritagem, uma vez que os participantes afirmaram não estarem seguros quanto à precisão das suas respostas, reforçando ainda assim a relevância da questão.

Na questão n.º 1 foi perguntado aos alunos se consideravam importante a experiência de orquestra obtida até agora na sua escola profissional. Apenas três alunos (10% aprox.) referiram que esta experiência teria sido importante apenas em alguns aspetos, enquanto os restantes 26 (90% aprox.) referiram ter sido muito importante para a sua formação (Quadro 53 e Gráfico 43).

Quadro 53 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

1 - Considera importante a experiência em orquestra durante a sua formação na escola profissional?		
A. Muito	26	90%
B. Em alguns aspetos	3	10%
C. Nada	0	0%

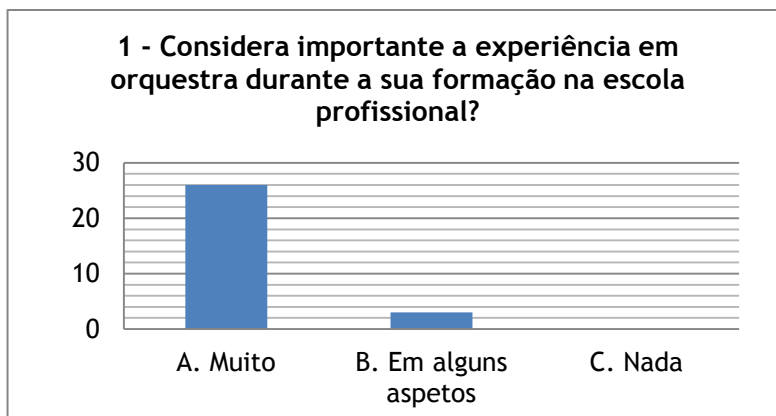


Gráfico 43 - Respostas dos alunos à questão n.º 1 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Verificou-se que aqueles três alunos ingressaram na sua escola profissional de música antes do 10º ano de escolaridade e consideram-se pouco informados acerca do mercado de trabalho. É ainda de referir que dois destes alunos, além de não terem o emprego de músico de orquestra como objetivo profissional, nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional. Dos restantes, verifica-se que 24 dos alunos que responderam afirmativamente pretendem ser músicos de orquestra no futuro, verificando-se que 14 destes 24 já integraram orquestras externas à sua escola profissional (Gráfico 44).

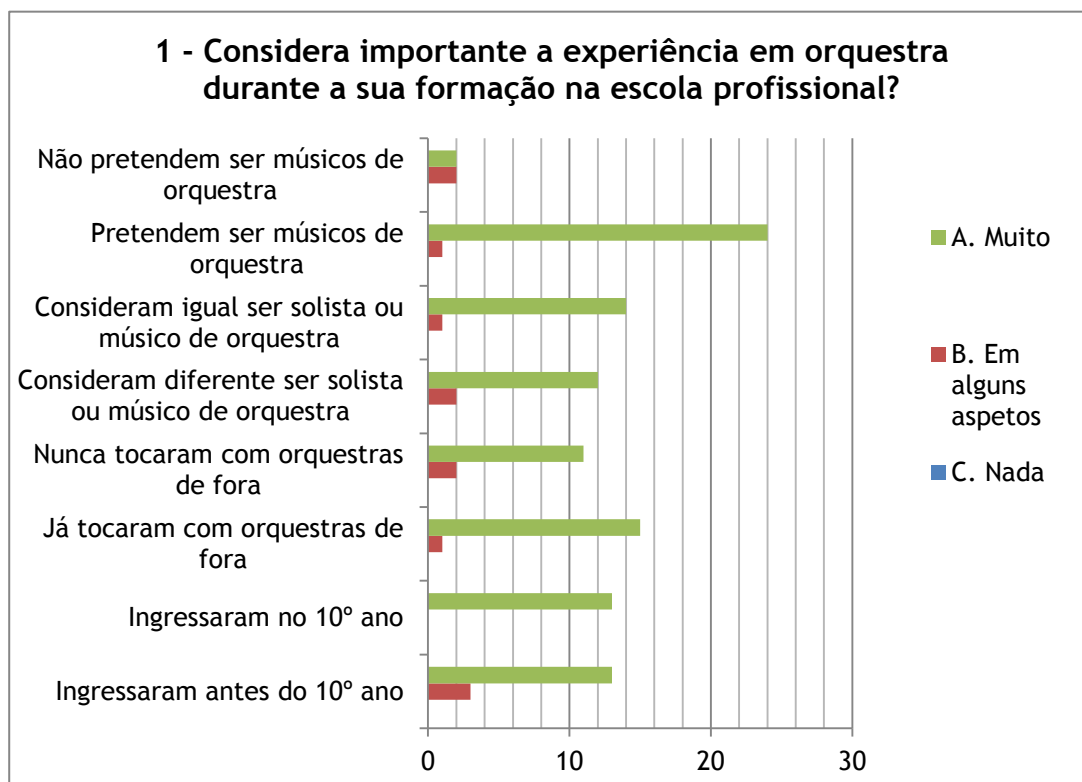


Gráfico 44 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 1 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Na questão seguinte, foi unânime entre os alunos a crença de que a participação em orquestras de jovens nacionais e internacionais acrescenta valor ao currículo

de um candidato ao emprego de violinista de orquestra – 28 alunos (97% aprox.) consideraram esta experiência muito importante (Quadro 54 e Gráfico 45).

Quadro 54 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

2 - Considera importante a participação em orquestras de jovens nacionais e internacionais para quem procura um emprego como violinista de orquestra?		
A. Muito	28	97%
B. Pouco	1	3%
C. Nada	0	0%



Gráfico 45 - Respostas dos alunos à questão n.º 2 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Foi verificável uma especial tendência para a opção B. entre os alunos que nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional e entre alunos que ingressaram na sua escola profissional antes do 10º ano de escolaridade, como se pode verificar no Gráfico 46.

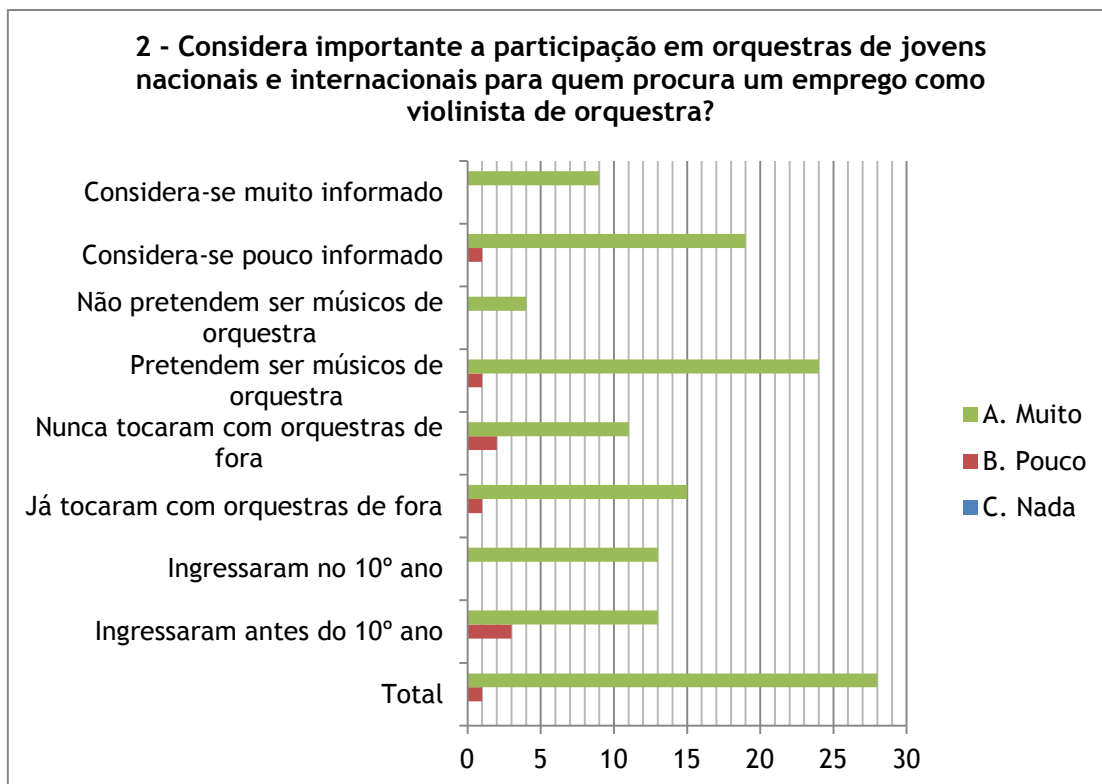


Gráfico 46 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 2 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Igualmente unânime foi a opinião de que é muito importante a colaboração com orquestras profissionais como reforço para um candidato a um lugar de músico de orquestra – 27 alunos (93% aprox.) consideraram estas colaborações muito importantes (Quadro 55 e Gráfico 47).

Quadro 55 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

3 - Considera importantes as colaborações como reforço em orquestras profissionais para quem procura um emprego como violinista de orquestra?		
A. Muito	27	93%
B. Pouco	2	7%
C. Nada	0	0%

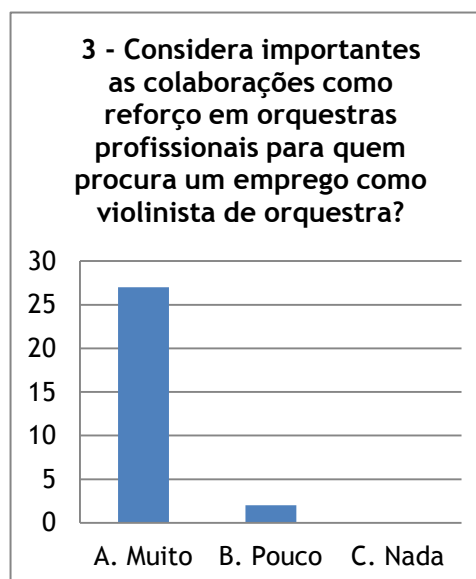


Gráfico 47 - Respostas dos alunos à questão n.º 3 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Verificou-se que os dois alunos que as consideraram pouco importantes (7% aprox.) se haviam assumido como pouco informados acerca do mercado de trabalho apesar de já terem colaborado com orquestras externas à sua escola profissional (Gráfico 48).

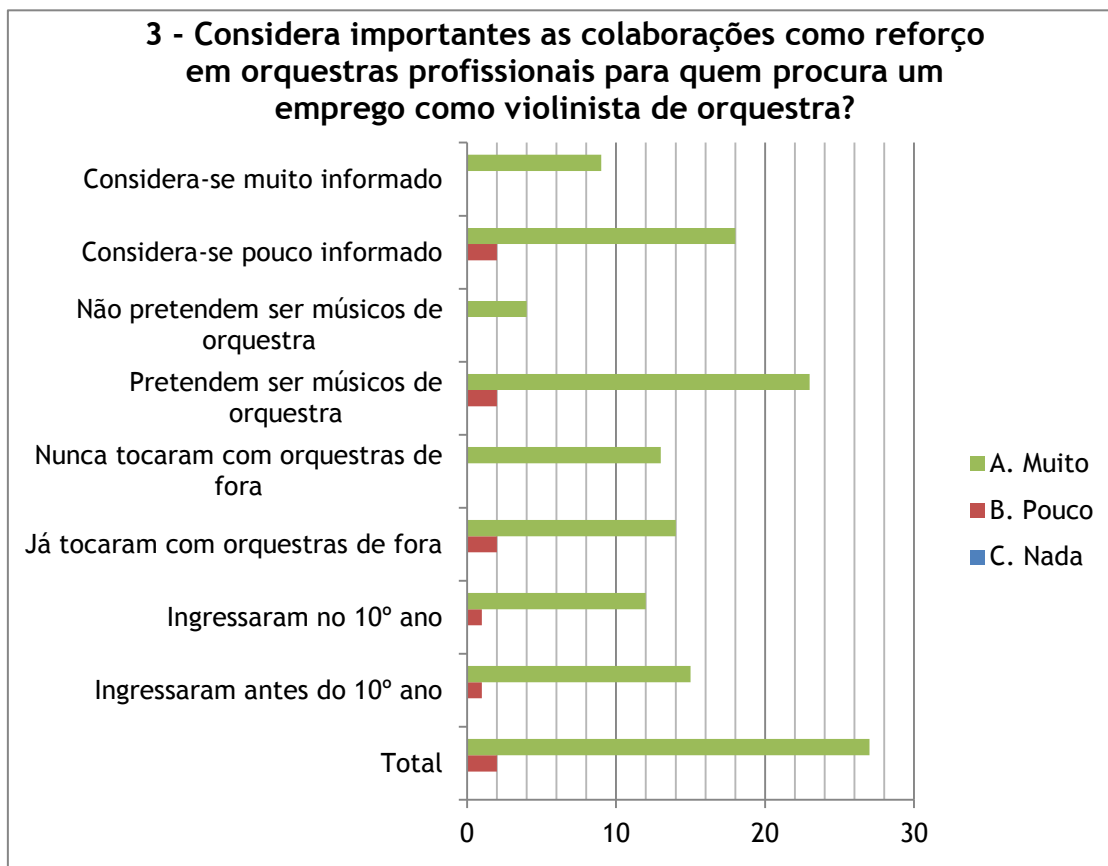
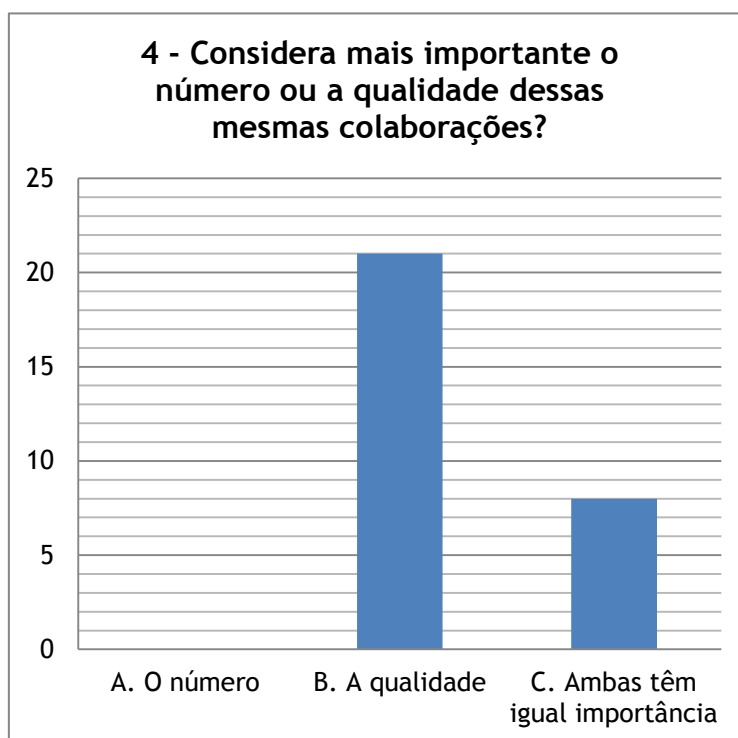


Gráfico 48 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 3 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Foi particularmente interessante verificar a consciência dos alunos para a seleção do mercado na questão seguinte em que se perguntava o que consideravam mais importante nestas colaborações: o número de colaborações, a qualidade das mesmas, ou ambas as opções. Nenhum aluno optou pela opção “número”, sendo que oito (28% aprox.) atribuíram igual importância a ambos os aspetos e 21 alunos (72% aprox.) privilegiaram a qualidade das colaborações (Quadro 56 e Gráfico 49).

Quadro 56 - Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

4 - Considera mais importante o número ou a qualidade dessas mesmas colaborações?		
A. O número	0	0%
B. A qualidade	21	72%
C. Ambas têm igual importância	8	28%

**Gráfico 49** - Respostas dos alunos à questão n.º 4 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

É importante notar que cinco dos alunos que atribuíram igual importância a ambos os aspectos já colaboraram com orquestras externas à sua escola e que, a totalidade dos alunos que assumiram esta opção, se consideram pouco informados sobre o mercado de trabalho (Gráfico 50).

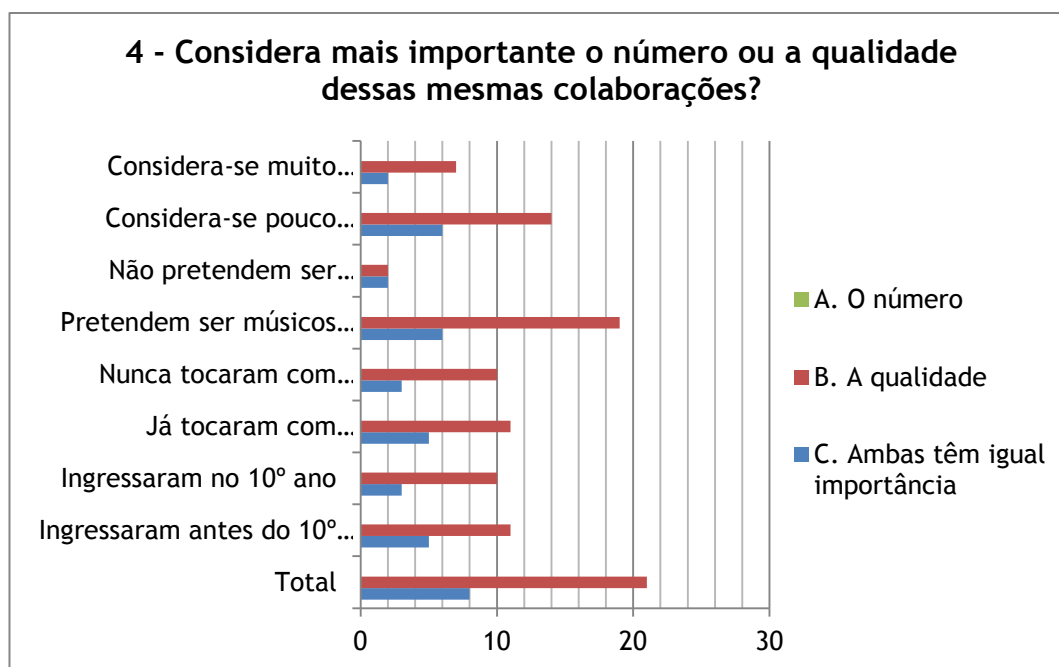


Gráfico 50 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 4 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Na quinta questão desta parte questionou-se os alunos sobre se consideravam importante a criação de uma rede de contactos por parte dos violinistas dentro do mercado de trabalho. Registaram-se 27 (93% aprox.) respostas muito positivas, uma (3% aprox.) que dava pouca importância a esta questão e outra (3% aprox.) que não atribuía qualquer importância a esta questão (Quadro 57 e Gráfico 51).

Quadro 57 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

5 - Considera importante para um violinista de orquestra a criação de uma rede de contactos?		
A. Muito	27	93%
B. Pouco	1	3%
C. Nada	1	3%

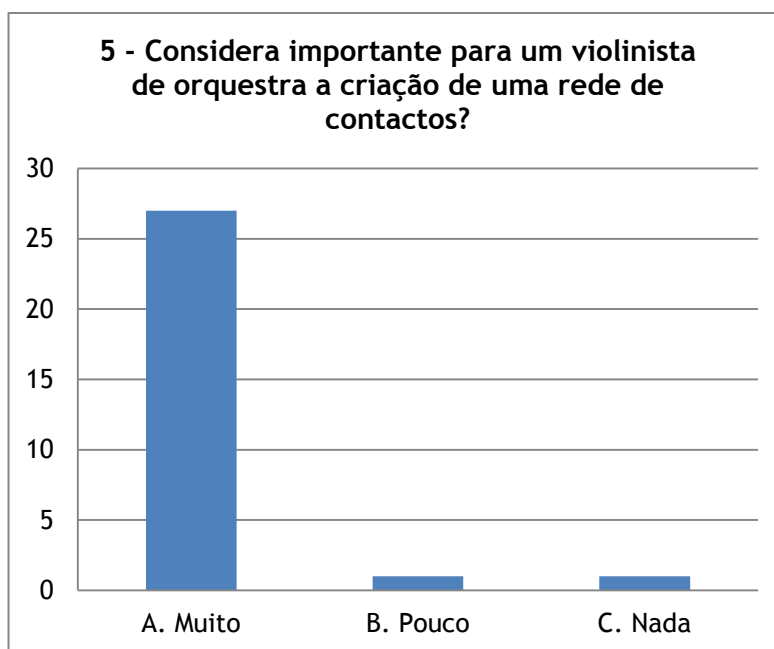


Gráfico 51 - Respostas dos alunos à questão n.º 5 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Verificou-se que os alunos que atribuíram pouca ou nenhuma importância a esta questão ingressaram na sua escola profissional antes do 10º ano, e que um deles se considerava muito informado acerca do mercado de trabalho (Gráfico 52).

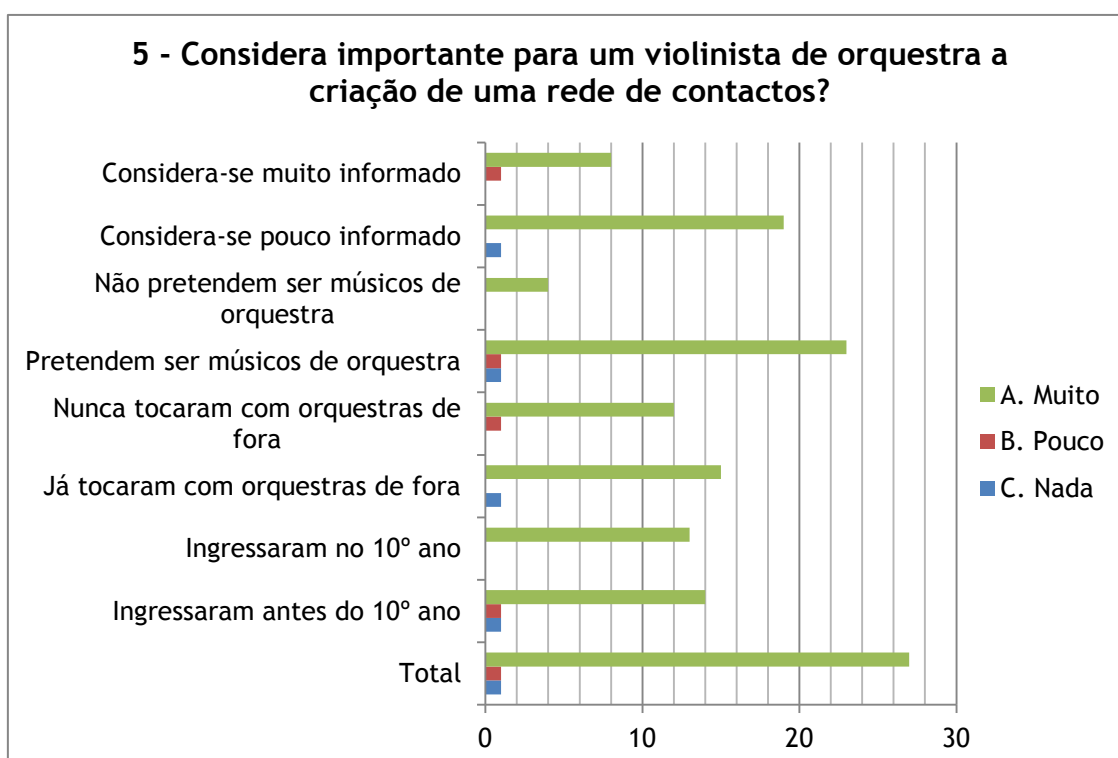


Gráfico 52 - Comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 5 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Nas questões seguintes, focadas nos números que descrevem a realidade da música em Portugal, verificaram-se muitas dúvidas por parte dos alunos durante a

realização dos questionários, não devido à dificuldade do inquérito, mas sobretudo devido à falta de clarificação dos alunos sobre a realidade da música sinfónica em Portugal.

Primeiramente, foi perguntado quantas orquestras existem em Portugal com contratos para músicos de longo prazo (um ano ou mais). A dispersão de resultados foi notória como se pode verificar no Quadro 58.

Quadro 58 - Contabilização das diferentes respostas dos alunos à questão n.º 6 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

6 - Quantas orquestras conhece em Portugal, com músicos contratados a longo prazo?			
Respostas dadas	1 orquestra	Frequência	1
	2 orquestras		7
	3 orquestras		7
	4 orquestras		8
	5 orquestras		3
	6 orquestras		2

Verificou-se uma particular incidência existência de apenas duas ou três orquestras em Portugal a praticar este tipo de contratos. Não se verificaram variações muito acentuadas entre os diferentes grupos de alunos, no entanto, verificou-se uma tendência dos alunos que ingressaram antes do 10º ano de escolaridade na sua escola profissional para um menor número de orquestras e uma tendência oposta entre os alunos que ingressaram neste ano de escolaridade na sua escola profissional. Estas tendências distintas verificaram-se também entre os alunos que já colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional (indicaram um maior número de orquestras com o referido tipo de contratos) e os que nunca o haviam feito (indicaram menor número de orquestras). A dispersão dos dados não permitiu estabelecer outras relações, apenas que houve particular tendência dos alunos que se assumiram como muito informados sobre o mercado para responder apenas quatro orquestras. Verificou-se apenas uma resposta em branco, curiosamente, de um aluno que se assumira como muito informado sobre o mercado de trabalho.

Nas duas respostas seguintes relativas aos concursos para músicos de orquestra em Portugal, verificou-se que quatro alunos preferiram não responder por não terem conhecimentos suficientes sobre esta matéria. Estes quatro alunos haviam ingressado na sua escola profissional antes do 10º ano de escolaridade, sendo que três deles haviam indicado ter pretensões em seguir uma carreira como

músicos de orquestra, nunca integraram orquestras externas à sua escola profissional e consideraram-se muito informados sobre o mercado de trabalho.

Nesta questão verificou-se nova dispersão de dados como se pode verificar no Quadro 59.

Quadro 59 - Contabilização das diferentes respostas dos alunos à questão n.º 7 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

7 - Indique um número de quantos concursos para violinistas terão ocorrido nas orquestras portuguesas nos últimos três anos?			
Respostas dadas	0 concursos	Frequência	1
	2 concursos		5
	3 concursos		2
	4 concursos		5
	5 concursos		9
	8 concursos		1
	10 concursos		1
	100 concursos		1

Apesar de algumas respostas descontextualizadas, verifica-se alguma tendência para os cinco concursos realizados em Portugal para violinistas de orquestra nos últimos três anos. Relacionando estas repostas com as repostas da questão anterior que apontavam para a existência de apenas quatro orquestras em Portugal com contratos a longo prazo, implicaria que cada orquestra realizaria, em média, apenas um concurso a cada três anos para violinistas. Estas repostas demonstram bastantes incoerências, sendo que os alunos que indicaram a realização de 10 e 100 concursos nos últimos três anos, haviam indicado a existência de apenas duas e três orquestras com contratos de longo prazo em Portugal (respetivamente), relação que se reveste de particular importância dado que estes dois alunos têm a profissão de violinista de orquestra como objetivo profissional. As restantes repostas, apesar de desfasadas da realidade do mercado (em termos de número de orquestras), revelaram-se mais coerentes, estabelecendo uma relação muito próxima entre número de orquestras e número de concursos.

Na questão seguinte verificou-se uma ainda maior dispersão de resultados, reconhecendo-se ainda novas repostas exageradas e descontextualizadas. As repostas variaram entre os zero e os 300 violinistas, como se pode verificar no Quadro 60.

Quadro 60 - Contabilização das diferentes respostas dos alunos à questão n.º 8 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

8 - Indique um número de quantos concursos para violinistas terão ocorrido nas orquestras portuguesas nos últimos três anos?			
Respostas dadas	0 violinistas contratados	Frequência	1
	3 violinistas contratados		3
	5 violinistas contratados		3
	6 violinistas contratados		1
	7 violinistas contratados		1
	10 violinistas contratados		8
	15 violinistas contratados		2
	20 violinistas contratados		2
	30 violinistas contratados		1
	80 violinistas contratados		1
300 violinistas contratados	1		

Verificaram-se nestas duas questões oito alunos com respostas não validadas, sendo um deles um aluno que indicou a realização de 100 concursos de orquestra e a contratação de 300 violinistas nesse mesmo período e outro que indicou zero em ambas as respostas. Desta forma, foi possível verificar que, em média, os alunos apontam para a realização de quatro provas de orquestra nos últimos três anos, sendo que se teriam contratado 13 músicos nessas mesmas provas (uma média aproximada de três violinistas contratados por prova). Apesar de esta média não parecer excessivamente desfasada da realidade, verificou-se que muitos alunos haviam inserido uma relação de quatro ou mais músicos contratados por prova, chegando a verificar-se uma relação de 20 músicos por prova realizada. Já outros alunos colocaram um número menor de violinistas contratados que o número de provas realizadas, afetando assim a média final.

Verificou-se um maior número de respostas não validadas entre os alunos que ingressaram na sua escola profissional antes do 10º ano (seis num grupo de dezasseis alunos), sendo que apenas uma resposta foi invalidada no grupo de treze alunos que ingressaram na escola profissional no 10º ano. Também no grupo de alunos que nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional se verificaram mais respostas invalidadas (quatro num grupo de treze alunos), como se verifica no Quadro 61.

Quadro 61 - Contabilização de médias e comparação entre grupos de alunos mediante as respostas à questão n.º 6 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho.

Questões 7 e 8 do subcapítulo V. Mercado de Trabalho			
Grupos	Média de concursos realizados nos últimos 3 anos	Média de músicos admitidos nos últimos 3 anos	Média de músicos admitidos por concurso
Alunos que ingressaram na escola profissional antes do 10º ano	3 aprox.	16 aprox.	5 aprox.
Alunos que ingressaram na escola profissional no 10º ano	5 aprox.	12 aprox.	2 aprox.
Alunos que já colaboraram com orquestras externas à sua escola	4 aprox.	9 aprox.	2 aprox.
Alunos que nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola	5 aprox.	20 aprox.	4 aprox.
Alunos que se consideram muito informados sobre o mercado de trabalho	4 aprox.	23	6 aprox.
Alunos que se consideram pouco informados sobre o mercado de trabalho	4 aprox.	11 aprox.	3 aprox.

Entre as respostas validadas, verificou-se uma média de quatro concursos para violinistas nas orquestras portuguesas em Portugal nos últimos três anos e uma média de treze músicos contratados nestes concursos no mesmo período. Também foi possível verificar algumas tendências no raciocínio dos diversos grupos de alunos através da análise destas médias:

- Os alunos que já tocaram em orquestras externas à sua escola apresentaram uma média de dois músicos admitidos por concurso;
- Os alunos que nunca tocaram em orquestras externas à sua escola apresentaram uma média de quatro músicos admitidos por concurso;

- Os alunos que ingressaram na escola profissional antes do 10º ano de escolaridade apresentaram uma média de cinco músicos admitidos por concurso;
- Os alunos que ingressaram na escola profissional no 10º ano de escolaridade apresentaram uma média de dois músicos admitidos por concurso;
- Os alunos que se consideram pouco informados acerca do mercado de trabalho para músicos de orquestra apresentaram uma média de três músicos admitidos por concurso;
- Os alunos que se consideram muito informados acerca do mercado de trabalho para músicos de orquestra apresentaram uma média de seis músicos admitidos por concurso.

5 - Análise interpretativa de resultados

Após esta apresentação dos resultados deste inquérito, é possível traçar alguns aspectos da preparação dos alunos destas escolas profissionais para o mercado de trabalho, sendo que esta preparação se revela mais ou menos eficaz mediante o aspecto em análise.

Segundo as respostas dadas à primeira parte do questionário, relativa à aptidão técnica, foi possível verificar que os alunos das escolas profissionais de música em estudo denotam consciência da importância da junção e uniformização do grupo orquestral e demonstram dedicar atenção a este aspecto no seu trabalho diário, embora nem sempre esteja clara a melhor forma de atingir esta uniformização. Também a sua instrução sobre a importância dos detalhes e das regras mais básicas da execução técnica em orquestra identifica-se como boas e profundas.

Uma tendência verificável na análise das várias partes do questionário foi a melhor instrução e preparação por parte dos alunos que já colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional, tendo apresentado respostas mais semelhantes dentro do grupo (como em apontar o ritmo como principal fator de junção do conjunto orquestral). Apesar de se identificar experiência (em número de obras como em diversidade de repertório) em todos os alunos, verifica-se que os alunos que nunca colaboraram com orquestras externas à sua escola parecem menos interessados em expandir os seus conhecimentos, enquanto os que já colaboraram procuram saber mais.

Nas questões da segunda parte do questionário, relativas à aptidão musical, apesar de alguma dificuldade de expressão dos alunos, verificou-se coerência nas suas respostas em relação a questões como a audição. Dos 29 alunos, apenas dez não concordaram apontando outros aspectos da performance musical de conjunto como a visão, aspecto amplamente reconhecido como importante entre todos os alunos. São, no entanto, ainda verificáveis alguns conceitos que privilegiam a imposição das ideias sobre os colegas. Verificou-se que todos os alunos tiveram experiência em ambos os naipes e reconhecem a dificuldade do seu bom exercício, bem como a igualdade de importância dos mesmos.

Praticamente todos os alunos demonstraram conhecimentos corretos do funcionamento da orquestra e da sua organização hierárquica.

Uma vez mais, o melhor conjunto de respostas pertenceu aos alunos que já colaboraram com orquestras externas, em especial em questões como a leitura à primeira vista. A visão da capacidade de leitura à primeira vista pela larga maioria dos alunos foca-se no momento da execução, não sendo perceptível que os alunos saibam como preparar e melhorar este requisito.

Por outro lado, não se verificou uma tendência de boas respostas entre os alunos que vêm o emprego como músico de orquestra como futura carreira, já que registaram respostas incoerentes com a preparação devida de um músico de orquestra.

Verificou-se que a questão relativa ao virtuosismo não foi suficientemente clara para os alunos, dado foi passível de diferentes interpretações. O virtuosismo pode ser visto de forma diferente no sentido em que se baseia em diferentes aspetos técnicos e musicais ou de forma diferente no sentido em que tem um nível de dificuldade diferente, por outro lado, pode ser visto de forma igual por existir um igual nível de dificuldade ou de forma igual por se tratarem dos mesmos aspetos técnicos e musicais.

Na parte relativa à aptidão comportamental e de atitude dos alunos para o emprego como músico de orquestra, a maior parte concorda que existe uma lacuna entre a formação e o trabalho de músico de orquestra, sendo que muitos consideraram que tal estaria relacionado com a falta de conhecimento sobre o funcionamento da orquestra, algo curioso para um conjunto de alunos que dedicam tantas horas semanais a esta prática.

Os alunos que ingressaram na escola profissional mais cedo parecem menos seguros da razão desta lacuna, sendo que os que ingressaram no 10º ano parecem mais esclarecidos de que a falta de conhecimento do funcionamento de uma orquestra representa uma lacuna na sua formação. Apontam no mesmo sentido os alunos que já integraram orquestras externas à sua escola, possivelmente por sentirem diferenças claras entre a prática orquestral na sua escola profissional e em orquestras externas. Também é verificável a coerência dos alunos que consideram as exigências profissionais de músicos solistas e de orquestra semelhantes no sentido de não apontarem a opção das “expectativas profissionais frustradas”.

Em termos de relações interpessoais, verificou-se que os alunos reconhecem o desgaste inerente a esta profissão, mas não reconhecem de forma clara que a diferença de idades possa ser um fator de conflito entre colegas de uma orquestra. Uma vez mais, torna-se mais claro entre alunos que já integraram orquestras externas à sua escola que este aspeto pode de facto ser um fator de conflito. Esta conclusão é coerente com o facto de os alunos apontarem a idade máxima de um músico de orquestra para os 60 a 70 anos de idade, mas cerca de 41% dos alunos apontar para idades entre os 50 e 60. Neste aspeto, os alunos há mais tempo na escola profissional parecem menos conscientes, bem como aqueles que nunca tocaram em orquestras externas à sua escola profissional.

O sentido de responsabilidade dos alunos poderá ser questionável, dado que, na sua maioria, não se preparam de forma igual para executar em orquestra, independentemente do seu papel, naipe ou estante.

Quanto à influência que o chefe de naipe deve ter sobre a gestão de conflitos entre colegas verificou-se que os alunos com mais experiência, tanto de escola profissional como de orquestras externas contam com esta função do chefe de naipe, já os alunos com menos experiência não.

Na sua generalidade, os alunos demonstraram consciência da importância da boa educação e pontualidade, da humildade.

No que respeita às audições dos concursos para músicos de orquestra, apenas três alunos não reconheceram igual importância no domínio tanto do repertório *solo* ou solista como do repertório orquestral (excertos orquestrais), curiosamente três alunos que já colaboraram com orquestras externas e que deverão, provavelmente, já ter executado excertos orquestrais no acesso a estas orquestras. No entanto, não é certo que assim seja, uma vez que muitas orquestras, como a Orquestra Aproarte, apesar de realizarem audições de acesso, não incluem excertos no seu repertório. Igualmente, poderiam entender que o domínio do repertório orquestral reveste-se de maior importância que o restante repertório.

Os alunos na sua generalidade, cuidam e organizam o seu trabalho individual na preparação de uma prova ou audição, sendo que: apercebem-se da importância da regularidade rítmica numa audição indicando a utilização muito frequente do metrónomo no seu trabalho individual; utilizam a simulação de prova como estratégia de preparação; e cuidam da sua imagem para uma apresentação deste género. No entanto, verificou-se que os alunos que ingressaram mais cedo na escola profissional não utilizam a simulação de prova como estratégia de preparação nem consideram a imagem particularmente relevante neste tipo de apresentações. Este último poderá estar relacionado com a importância que os docentes dedicam a estes aspetos na formação dos alunos.

O seu conhecimento do funcionamento das audições revelou-se algo limitado, dado que a maior parte aponta uma média de dez a quinze minutos por audição de concurso de orquestra e revelando muitas dificuldades em referenciar o repertório mais frequente neste tipo de provas. Também reconhecem a importância da experiência orquestral anterior à realização destas provas.

Quanto ao conhecimento do repertório, verificou-se uma preocupante escassez de respostas, assim como um número elevado de respostas não válidas, tanto no repertório *solo* ou solista como no repertório orquestral (excertos orquestrais). Das respostas validadas verificou-se uma conformidade bastante grande com o repertório pedido pelas orquestras profissionais portuguesas em ambos os

conjuntos de repertório. Foi possível identificar os alunos que deram maior número de respostas válidas como sendo alunos que ingressaram apenas no 10º ano de escolaridade na escola profissional e que já tinham colaborado orquestras externas à sua escola. A estas duas características juntou-se o facto de que muitos dos alunos que nunca tocaram em orquestras externas à sua escola profissional, provavelmente, nunca terem realizado concursos para violinista de orquestra e, conseqüentemente, nunca terem realizado uma audição neste contexto.

A maior preocupação surge na área do conhecimento do mercado de trabalho. Além de algumas respostas incoerentes dentro dos mesmos grupos e até do mesmo questionário, verificou-se alguma confusão, pouco discernimento e bastante desconhecimento no que respeita ao tema do mercado de trabalho.

Apesar de a maior parte reconhecer como importante a sua experiência orquestral durante os estudos na sua escola profissional, três dos alunos com maior experiência (ingressaram na escola profissional antes do 10º ano e colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional) apenas reconheceram essa importância em alguns aspetos, o que poderá indicar que estão conscientes de que a sua formação não os capacitou para todos os aspetos do mercado, tendo-se considerado pouco informados acerca do mercado.

Na sua generalidade, os alunos consideraram como importante a experiência em orquestras de jovens nacionais e internacionais; reconhecem que as colaborações como músico extraordinário, em orquestras profissionais, depende mais da qualidade do que do número; e reconhecem a importância da criação de uma rede de contactos.

Por outro lado, verificou-se menor preparação e maior confusão no que respeita ao panorama nacional. Nenhum soube indicar o número de orquestras profissionais em Portugal que oferecessem contratos de trabalho a longo prazo, não se tendo sequer aproximado do número correto. Toda a análise das respostas seguintes seria afetada por esta última, uma vez que todas as considerações seguintes terão de ter em conta que em Portugal não existiriam mais de quatro ou cinco orquestras com contratos a longo prazo.

Os alunos apontaram, em média, para a realização de um novo concurso para violinista de orquestra a todos os anos em cada uma das orquestras profissionais portuguesas, que nestas provas haveriam sido contratados treze músicos, sendo que seriam contratados três músicos em cada concurso. Esta situação revela a impreparação e desconhecimento por parte dos alunos uma vez que, em relação, se os alunos soubessem da existência das oito orquestras profissionais que, atualmente oferecem contratos a longo prazo, deveriam colocar uma média de cerca de oito concursos realizados e vinte e seis novos violinistas contratados nos

últimos três anos, ao contrário dos das nove provas realizadas e dos dezoito violinistas que foram de facto contratados neste período.

Os alunos mais consciencializados e melhor informados identificaram-se como sendo os que já colaboraram com orquestras externas à sua escola profissional, que ingressaram na sua escola profissional apenas no 10º ano. Também é importante verificar que a maior parte dos alunos que se consideraram muito informados sobre o mercado de trabalho revelaram piores conhecimentos nesta mesma área.

Conclusão

A realização de uma prática de ensino supervisionada no contexto de uma academia com reconhecida reputação e experiência na área do ensino da música, bem como a instrução e colaboração dos docentes afetos a esta instituição permitiram uma formação mais avançada e profunda sobre a construção técnica e artística de um aluno faixas etárias muito precoces.

Foi possível realizar um trabalho muito satisfatório com um aluno com um percurso académico exemplar e com ótimas perspetivas de evolução, que aderiu sempre de forma incondicional e empenhada a todas as propostas que lhe foram feitas. Também foi gratificante o trabalho realizado com a Classe de Conjunto *Violiníssimos*, um conjunto muito sólido e uniformizado por uma organização experiente e em constante renovação do grupo de docentes da disciplina de violino da Academia de Música de Paços de Brandão.

Um dos principais fundamentos partilhados entre os docentes envolvidos na realização desta prática de ensino supervisionada foi a maior eficiência na instrução dos alunos, visando a sua ótima progressão, não apenas a curto ou a médio prazo, mas mesmo a longo prazo. Esta visão orientou não só o trabalho da aula de Instrumento, mas também o trabalho da aula de Classe de Conjunto. Foram focados aspetos em muito semelhantes ao trabalho realizado no trabalho técnico e musical das orquestras profissionais, dotando os alunos ainda muito jovens de hábitos e conceitos abrangentes e coerentes com o seu potencial futuro.

Apesar de não ser óbvia a relação entre a prática de ensino supervisionada e o tema da investigação, as opções revelaram-se muito coerentes. É característico e cientificamente comprovado que na área da formação em música de performance, o tempo de dedicação ao estudo de um instrumento tem uma relação direta com o desenvolvimento até um nível profissional (Hallam, Cross, & Thaut, 2009), pelo que muitos dos mais jovens alunos poderão futuramente apresentar melhores capacidades e proficiência técnica e musical para integrar o mercado profissional. Desta forma, é de todo relevante que um professor de alunos muito jovens preveja a probabilidade de estar a formar um potencial profissional.

A criação dos mestrados vocacionados para a pedagogia e o ensino da música, que tem proliferado em Portugal nos últimos anos, tem contribuído bastante para o avanço da investigação e conhecimento nesta área tão específica do ensino, especialmente no que se refere à didática e à instrução técnica e artística dos alunos. No entanto, questões como o funcionamento das profissões ligadas à área da música, às suas exigências e requisitos técnicos, artísticos e pessoais não têm recebido a devida atenção por parte das instituições de ensino da música em Portugal.

Num estudo sobre a preparação dos finalistas do primeiro ciclo superior dos Estados Unidos da América para o mercado de trabalho e gestão de carreiras, Slaughter & Springer (2016) apresentaram, entre outras, as seguintes conclusões:

Apesar de os estudantes procurarem ensino superior por variadíssimas razões (por exemplo, enriquecimento pessoal, refinamento do sentido estético, e a busca do conhecimento), a gestão de carreira é cada vez mais importante nesta área rapidamente volátil.³¹ (Slaughter & Springer, 2016, p. 1)

Para entendermos em pleno a natureza da profissão, os aspirantes a músicos profissionais necessitam do apoio de mentores, organizações artísticas, futuros empregadores e administradores para promover a confiança, qualidades interpessoais, e identidade musical.³² (Slaughter & Springer, 2016, p. 2)

Os mesmos autores prosseguem referindo que é de extrema importância a relação entre o estudante e o professor que os orientam e aconselham a nível profissional. Esta será uma das principais conclusões a retirar da realização deste estudo.

Como referido no início desta monografia, é amplamente reconhecido o trabalho das escolas profissionais de música e o seu impacto no mercado de trabalho nacional, tanto para músicos performers como de professores. Neste sentido deve-se tomar como exemplo a importância da performance orquestral nos alunos do ensino básico e secundário do ensino vocacional da música.

Os alunos demonstram ter conhecimentos aprofundados sobre a performance orquestral técnica e musical apesar de não ser diretamente proporcional a relação entre o nível de preparação e o tempo que estudaram na sua escola profissional. Possivelmente, o tempo dedicado ao trabalho letivo da escola limitará a perceção dos alunos para a realidade nacional, mais abrangente e mais complexa. Por outro lado, a conjugação do trabalho realizado na escola profissional e de experiências fora deste contexto parecem tornar os alunos mais capacitados e esclarecidos acerca da realidade em questões como o funcionamento das orquestras e do mercado.

Em termos curriculares seria importante instruir de forma mais concreta os alunos acerca do funcionamento de uma instituição como é a orquestra, bem como os seus requisitos muito específicos. Também ao nível do repertório seria relevante introduzir de forma mais incisiva os excertos orquestrais e as suas características de execução técnica e interpretativa.

³¹ Though students seek higher education for a variety reasons (e.g., personal enrichment, cultivation of aesthetic judgment, and the pursuit of knowledge), career preparation is increasingly important in this rapidly-changing field.

³² To fully understand the nature of the profession, aspiring musicians need the support of mentors, arts organizations, future employers, and administrators to foster confidence, interpersonal skills, and musical identity.

Finalmente, seria altamente relevante e, em certa medida urgente, instruir os alunos finalistas e potenciais profissionais para o funcionamento do mercado de trabalho, não numa perspetiva de dissuasão desta área, mas no sentido de dotar os alunos de conhecimentos e instrumentos para gerirem as suas carreiras profissionais que iniciam, em muitos casos, aquando do ingresso no ensino superior. As estratégias e métodos poderão ir desde aconselhamento psicotécnico mais próximo dos alunos, a palestras e momentos de reflexão com os alunos sobre estes temas com que terão de viver muito em breve, ou até mesmo à inclusão destes mesmos temas nos conteúdos das disciplinas de Instrumento, Naipe ou Orquestra.

Bibliografia

- Amaro, T. P., Costa, T. S., & Santos, M. A. (2011). *Relatório 2011*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- AMPB. (2015a). Plano Pedagógico de Cordas - 2017/2016. Paços de Brandão.
- AMPB. (20 de dezembro de 2015b). *Projecto Educativo*. Obtido em 30 de dezembro de 2015, de Academia de Música de Paços de Brandão: <http://acadmusicapb.com/peducativo.php?id=000003>
- AMPB. (2015c). Violiníssimos, Normas de Funcionamento - Ano Letivo 2015/2016. Paços de Brandão: Academia de Música de Paços de Brandão.
- Aproarte. (05 de Dezembro de 2013a). *História*. Obtido de Aproarte - Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes: <http://aproarte.org/aproarte/historia>
- Aproarte. (05 de Dezembro de 2013b). *Orquestra*. Obtido de Aproarte - Associação Nacional do Ensino Profissional da Música e das Artes: <http://aproarte.org/aproarte/orquestra>
- Artave. (04 de Dezembro de 2013a). *Instituição - Inovação Pedagógica*. Obtido de ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave: http://www.artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html
- Artave. (04 de Dezembro de 2013b). *Instituição - Integração e Cooperação*. Obtido de ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave: http://artave.pt/id/34/mod/base_content/cfile/integracao_e_cooperacao.html
- Artave. (04 de Dezembro de 2013c). *Instituição - Apresentação*. Obtido de ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave: http://www.artave.pt/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html
- Auer, L. (1921). *Violin Playing as I Teach It*. Nova Iorque: Frederick A. Stokes Company.
- Bachmann, A. (2008). *An Encyclopedia of the Violin*. Nova Iorque: Dover Publications.
- Bathurst, R. L. (20 de Março de 2012). Performing Leadership: observations from the World of Music. *Administrative Sciences*, pp. 99-119.
- Beckman, G. (s.d. de Outono de 2004). Career Development for Music Students: Towards a Holistic Approach. *South Central Music Bulletin*, pp. 13-18.
- Borges, V. (2002). ARTISTAS EM REDE OU ARTISTAS SEM REDE? Reflexões sobre o teatro em Portugal. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, pp. 87-106.
- Borges, V. (01 de outubro de 2012). *A arte como profissão e trabalho: Pierre-Michel Mengere a sociologia das artes*. Obtido de Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]: <http://rccs.revues.org/1209>
- Brandolino, L. A. (1997). *A Dissertation in Music Performance: A Study of Orchestral Audition Repertoire for Violin*. Missouri.
- Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brodsky, W. (2006). In the wings of British orchestras: A multi-episode interview study among symphony players. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 673-690.
- Brown, H. M. (2001). Performance practice. In S. (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Nova Iorque: Grove.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cascudo, T. (2002). Michel'Angelo Lambertini 1862-1920. *A Música em Portugal entre 1870 e 1914. catálogo da exposição organizada pelo Museu da Música*. Lisboa: Instituto Português de Museus/Museu da Música.
- Castro, I. (2011). *Notícias*. Obtido em 17 de julho de 2017, de Academia de Música de Paços de Brandão: <http://acadmusicapb.com/noticiasver.php?id=000022>
- Channing, S. (2003). Training the Orchestral Musician. In C. (. LAWSON, *Orchestra* (pp. 180-193). Cambridge University Press.
- CMSMF. (20 de dezembro de 2015). *Apresentação/Freguesias*. Obtido em 17 de julho de 2017, de Câmara Municipal de Santa Maria da Feira: https://www.cm-feira.pt/portal/site/cm-feira/template.MAXIMIZE/juntas-de-freguesia-apresentacao/?javax.portlet.tpst=6e3fbee686baa2a31dd762d990af8a0c_ws_MX&javax.portlet.prp_6e3fbee686baa2a31dd762d990af8a0c_viewID=detail_view&javax.portlet.prp_6e3fbee686ba
- Create it. (13 de fevereiro de 2017). *Apresentação*. Obtido de Casa da Música: <http://www.casadamusica.com/residentes/orquestra-sinfonica-do-porto-casa-da-musica/#tab=0>
- Deutscher Bühnenverein. (Outubro de 1990). *English Version/Deutscher Bühnenverein, Bundesverband der Theater und Orchester*. Obtido em 14 de Setembro de 2013, de Web site de Deutscher Bühnenverein, Bundesverband der Theater und Orchester: <http://www.buehnenverein.de/de/english-version.html>
- Diário da República, 1. S.-N. (18 de Agosto de 2016). Portaria n.º 220/2007 de 1 de Março do Ministério da Educação de 2007.
- Eales, A. (1992). The Fundamentals of Violin Playing and Teaching. In R. STOWELL, *The Cambridge Companion to the Violin* (pp. 99-121). Cambridge University Press.
- EOF. (29 de janeiro de 2016). *Debates Summary*. Obtido de European Orchestras Forum: http://www.orchestras-forum.eu/documentation/debat_training.pdf
- Esart. (05 de Dezembro de 2013a). *A Escola*. Obtido de Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco: <http://www.ipcb.pt/ESART/index.php/sobre-a-esart>
- Esart. (05 de Dezembro de 2013b). *Apresentação*. Obtido de Orquestra Sinfónica da ESART: <http://orquestra.esart.ipcb.pt/>
- Flesch, C. (1911). *Urstudien*. Berlin: Verlag von Ries & Erler.
- Flesch, C. (2000). *The art of violin playing. Artistic realization and instruction*. Nova Iorque: Carl Fischer.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (13 de fevereiro de 2017). *Apresentação*. Obtido de Gulbenkian Música: <https://gulbenkian.pt/musica/coro-e-orquestra/orquestra-gulbenkian/historia/>
- Galamian, I. (1998). *Interpretación y Enseñanza del Violín*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gerle, R. (1985). *The Art of Practicing the Violin*. Londres: Stainer & Bell.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grout, D., & Palisca, C. (2005). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

- Gulbenkian, C. F. (1978). *Training Musicians. A Report to the Calouste Gulbenkian Foundation on the Training of Professional Musicians*. Londres: The Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2009). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- I. N. E. (20 de dezembro de 2015). *Caracterização dos Concelhos - Santa Maria da Feira*. Obtido de Associação Industrial do Distrito de Aveiro: <http://aida.pt/regiao/caracterizacao-dos-concelhos/santa-maria-da-feira.html>
- Informa D&B Lda. (20 de dezembro de 2015). *Dados de TUNA MUSIACAL BRANDOENSE*. Obtido em 17 de julho de 2017, de Directório de Empresas | Relatórios de todas as empresas portuguesas: http://www.infoempresas.com.pt/Empresa_TUNA-MUSICAL-BRANDOENSE.html
- Kästner, O. (1993). *Orchester-Probspiel Violine, volume 2*. Mainz: Schott.
- Lawson, C. e. (2003). *The Cambridge Companion to the Orchestra*. Cambridge University Press.
- Martin, J. (s.d.). *II Can Read Music: a note reading book for VIOLIN students*. Summy-Brichard Inc.
- Menger, P. (1999). Artistic Labor Markets and Careers. *Annual Review of Sociology*, 25, pp. 541-574.
- Menger, P. (janeiro de 2006). *Chapter 22 Artistic Labor Markets: Contingent Work, Excess Supply and Occupational Risk Management*. Obtido de ResearchGate: http://www.researchgate.net/publication/223485479_Chapter_22_Artistic_Labor_Markets_Contingent_Work_Excess_Supply_and_Occupational_Risk_Management?enrichId=rgreq-126b9e3f-fcb7-40bb-9e16-8fb704c2d7d4&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzlyMzQ4NTQ3OTtBUzoxMDUwMDE1MDY
- Menuhin, Y., & Primrose, W. (1976). *Yehudi Menuhin Music Guides: Violin & Viola*. Londres: Kahn & Averill.
- Metropolitana. (13 de fevereiro de 2017). *A Orquestra*. Obtido de Metropolitana de Lisboa: <http://www.metropolitana.pt/A-Orquestra-4268.aspx>
- Ministério da Educação. (20 de dezembro de 2015). *Cursos do Ensino Artístico Especializado - Música*. Obtido de Agência Nacional para a Qualificação e Ensino o Profissional, IP: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815914AAAAAAAAAA>
- Mozart, L. (ed. 1951). *A Teatrise on the Fundamental Principles of Violin Playing*. Oxford: Oxford University Press.
- OCE. (06 de Dezembro de 2013). *Orquestra Clássica de Espinho*. Obtido de Música-Espinho: <http://musica-espinho.com/orquestra/sobre/>
- OCM. (13 de fevereiro de 2017). *Músicos / Musicians*. Obtido de Orquestra Clássica da Madeira: http://www.ocmadeira.com/lp_2016_17/musicians.php
- Orquestra do Norte. (13 de fevereiro de 2017). *Composição*. Obtido de Orquestra do Norte: <http://www.orquestradonorte.com/pt/orquestra-do-norte/composicao>
- Orquestra Filarmonia das Beiras. (13 de fevereiro de 2017). *Orquestra*. Obtido de Orquestra Filarmonia das Beiras: <http://www.orquestradasbeiras.com/index.php?page=orquestra>
- Pichoneri, D. (2007). 31º Encontro Anual da ANPOCS - Trabalho e Sindicato na Sociedade Contemporânea. *O Contraponto da Harmonia* (pp. 5-15). Minas Gerais: UNICAMP.

Pichoneri, D. (2007). XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. *Criação rima com Precarização: Análise do mercado de trabalho artístico no Brasil* (pp. 1-38). Universidade Estadual de Campinas.

Previn, A. (1979). *Orchestra*. Nova Iorque: Doubleday & Company.

Reimer, D. R. (2003). *Violin Performance training at collegiate schools of music and its relevance to the performance professions: A critique and recommendation*. Ohio: Ohio State University.

Rocha, P. (2015). *Sobre nós*. Obtido em 17 de julho de 2017, de Junta de Freguesia de Paços de Brandão: <http://www.jf-pacosdebrandao.pt/submenu/sobre-nos>

Sadie, S. (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Nova Iorque: Grove.

Sharp, E. (1985). *How to Get an Orchestra Job...and Keep It, A Practical Book*. Estados Unidos da América: Encitas Press.

Slaughter, J., & Springer, D. (3 de Janeiro de 2016). *What They Didn't Teach Me in My Undergraduate Degree: An Exploratory Study of Graduate Student Musicians' Expressed Opinions of Career Development Opportunities*. Obtido de Colledge Music Symposium, Exploring Deverse Perspectives: http://symposium.music.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=10889:what-they-didn%E2%80%99t-teach-me-in-my-undergraduate-degree-an-exploratory-study-of-graduate-student-musicians%E2%80%99-expressed-opinions-of-career-development-opportunities&Itemid=12

Spitzer, J., & Zaslav, N. (10 de Fevereiro de 2014). *Orchestra*. Obtido de Grove Music Online, Ed. by Deane Root: <http://www.oxfordmusiconline.com>

Stowell, R. e. (1992). *The Cambridge Companion to the Violin*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stowell, R. e. (2003). *The Cambridge Companion to the String Quartet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Suzuki Method International. (1998). *Shinichi Suzuki: his speeches and essays*. Miami: Warner Bros. Publications.

Tajtáková, M. (2014). *Artist as a Knowledge Worker*. Vysoká Škola Manažmentu/City University of Seattle in Trenčín.

TNSC. (13 de fevereiro de 2017). *Orquestra Sinfónica Portuguesa*. Obtido de SC Teatro Nacional de São Carlos: <http://tnsc.pt/musicos-da-osp-orquestra-sinfonica-portuguesa/>

Topping Creative Studio. (13 de fevereiro de 2017). *Composição da OCS*. Obtido de Orquestra Clássica do Sul: <http://www.ocs.pt/pt/ocs/conheca-a-sua-orquestra/composicao-da-ocs>

Trindade, A. (2010). *A iniciação em violino e a introdução do Método Suzuki em Portugal*. Universidade de Aveiro.

Tsay, C.-J. (Maio de 2014). The vision heuristic: Judging music ensembles by sight alone. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, pp. 24 - 33.

Vasconcelos, N. (2014). *O Estudo Individual do Violinista de Orquestra, A Preparação do Violinista para o Ensaio na Orquestra Sinfónica*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Würtz, R., & Wolf, E. (10 de fevereiro de 2014). *Mannheim*. Obtido de Grove Music Online: <http://www.oxfordmusiconline.com>

ANEXO A

Programa de concerto dos *Violiníssimos*



ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DE
PROFESSORES DE CORDAS
DELEGAÇÃO PORTUGUESA

CURSO
Pedagogia para professores de cordas

Prof. Dr. Claudio Forcada

Valencian International University e Studio Forcada | ES e GB



16 de Janeiro de 2016

Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian, Aveiro

09h30 - 19h40

CONCERTOS

Concerto de abertura | 09h50 | Polivalente

VIOLINÍSSIMOS

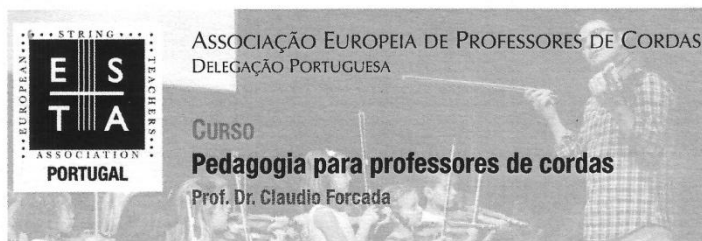
Paços de Brandão

Classe de Suzuki de Violino da Academia de Música de Paços de Brandão

Com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos de idade, os 60 alunos que constituem os *Violiníssimos* têm uma atividade artística regular apresentando-se em concertos no âmbito da Academia de Música, bem como no seu exterior. Têm realizado concertos em vários pontos do Concelho de Santa Maria da Feira e regiões limítrofes; em 2004 e 2006, apresentaram-se em direto na RTP, posteriormente atuaram na Casa da Música e na Ordem dos Médicos no Porto, Conservatório Nacional e Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, Conservatório de Música do Porto, Academia de Música e Biblioteca de Espinho, Póvoa de Varzim, S. Pedro do Sul, entre outros. Assiduamente, fazem apresentações de índole pedagógica e colaboram em concertos de ação social, solidariedade e beneficência, designadamente no Hospital S. João e IPO no Porto; desde janeiro de 2015 que os *Violiníssimos* passaram a integrar a Associação Música Esperança Portugal que pretende levar a música a lugares menos comuns como casas de acolhimento de crianças, hospitais, lares, entre outros.

Conta com alunos premiados em Concursos Nacionais e Internacionais, tais como, Orquestra de Jovens da União Europeia, *Paços' Premium*, Concurso Internacional Cidade do Fundão, JOP (Jovem Orquestra Portuguesa), Concurso de Santa Cecília (Porto), Concurso Elisa Pedroso (Vila Real) e Concurso de Instrumentos de Arco do Alto Minho.

A classe é orientada pelos professores de violino Alexandra Trindade, Ana Brízida Oliveira e Tiago Santos e é acompanhada ao piano por Joaquim Santos.



CONCERTO DE ABERTURA

16 de Janeiro de 2016

09h50 | CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO GALOUSTE GULBENKIAN

Classe de Suzuki de Violino da Academia de Música de Paços de Brandão

PROGRAMA

Dança Húngara nº2 – J. Brahms
Theme from Schindler's List – J. Williams
Allegro da Sonata nº3 – Handel
The Two Grenadiers – Schumann
Bourée – Handel
Musette – J. S. Bach
The Happy Farmer – R. Schumann
Minuet III – J. S. Bach
Andantino – S. Suzuki
Allegro – S. Suzuki
O Come, Little Children – Folk Song
Lightly Row – Folk Song
Variação dos 6 – S. Suzuki
Twinkle, Twinkle Little Star – S. Suzuki
Mi-Lá – S. Suzuki
Ao piano e arranjos: Joaquim Santos

ALUNOS

VIOLINÍSSIMOS
Paços de Brandão

ANEXO B

**Excerto orquestral mais frequentemente exigido em
provas para violinista de orquestra nas orquestras
portuguesas entre 2013 e 2016**

Poema Sinfónico *Don Juan* de R. Strauss

Strauss – Don Juan, Op. 20

Allegro molto con brio Op. 20

The musical score consists of two systems of staves. The first system is marked "Allegro molto con brio" and contains five staves of music. The second system is marked "C mollo rito" and contains two staves of music. The score includes various dynamic markings such as *pp*, *p*, and *ff*, as well as performance instructions like *cresc.* and *rit.*. The notation is highly detailed, featuring numerous triplets, sixteenth notes, and complex rhythmic patterns.

ANEXO C

Segundo excerto orquestral mais frequentemente exigido em provas para violinista de orquestra nas orquestras portuguesas entre 2013 e 2016

Sinfonia n.º 39, *Finale* (4º andamento) de W. A. Mozart

Mozart – Symphony No. 39

Allegro. $\text{♩} = 126$

FINALE.

The image shows a page of musical notation for the finale of Mozart's Symphony No. 39. It consists of seven staves of music. The first staff is marked 'Allegro.' and has a tempo indication of a quarter note equal to 126 beats. The key signature is one flat (F major), and the time signature is 3/4. The music is written in a single system. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a dynamic marking of 'p' (piano). The third staff has a dynamic marking of 'f' (forte). The fourth staff has a dynamic marking of 'p' (piano). The fifth staff has a dynamic marking of 'f' (forte). The sixth staff has a dynamic marking of 'p' (piano). The seventh staff has a dynamic marking of 'f' (forte). The music is a single melodic line with various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The notation includes slurs, accents, and dynamic markings.

ANEXO D

Terceiro excerto orquestral mais frequentemente exigido em provas para violinista de orquestra nas orquestras portuguesas entre 2013 e 2016

Abertura da ópera *A Flauta Mágica* de W. A. Mozart

Ouverture zur Oper „Die Zauberflöte“

VIOLINO II

W. A. Mozart, Werk 423

The image shows a page of a musical score for Violino II. The score is written in G major and 3/4 time. It begins with the tempo marking 'Adagio' and the dynamic 'p'. The first staff shows the initial melodic line. The tempo changes to 'Allegro' around measure 10. The score includes various dynamics such as 'p', 'f', 'cresc.', and 'decresc.'. There are also performance markings like 'trac.' and 'trac.'. The score is divided into sections labeled 'A' and 'B'. The piece concludes with the tempo marking 'Adagio' and the dynamic 'p'.

ANEXO E

Quarto excerto orquestral mais frequentemente exigido em provas para violinista de orquestra nas orquestras portuguesas entre 2013 e 2016

Sinfonia n.º 9, 3º andamento de L. van Beethoven

Lo stesso tempo.

arco

p dolce

cresc. *dim.* *p*

cresc.

p

This page of a handwritten musical score is for a violin and piano piece. It consists of eight staves of music. The tempo is marked 'Lo stesso tempo.' at the beginning. The first staff is for the violin, starting with the instruction 'arco' and a dynamic marking of '*p dolce*'. The second staff is for the piano, with a dynamic marking of '*p*'. The score is filled with intricate rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and features various dynamic markings such as '*cresc.*', '*dim.*', and '*p*'. There are also numerous slurs, accents, and fingerings indicated throughout the piece. The notation is dense and detailed, characteristic of a composer's manuscript.

ANEXO F

Quinto excerto orquestral mais frequentemente exigido em provas para violinista de orquestra nas orquestras portuguesas entre 2013 e 2016

Concerto para Orquestra de Cordas em Ré, 1º andamento de I. Stravinsky

CONCERTO

en RE

pour orchestre à cordes

Revised Version

1st Violin

IGOR STRAVINSKY
1946

Vivace $\text{♩} = 26$

fp fp fp

simile *mf* *fp*

spicc.

mf

p *mf*

pp

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

ANEXO G

Questionário “A Preparação dos alunos de violino das escolas profissionais para o trabalho como músico de orquestra”

A preparação dos alunos de violino das escolas profissionais para o trabalho como músico de orquestra

Idade: _____ Sexo _____

Ano em que ingressou no ensino profissional: _____

Integra ou já integrou orquestras sinfónicas fora da escola onde estuda? _____

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado de Ensino do Instrumento e da Música de Conjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, e visa analisar o conhecimento dos alunos de violino das escolas profissionais de música em Portugal sobre o trabalho de um músico de orquestra e do funcionamento do mercado de trabalho das orquestras profissionais sinfónicas em Portugal. Este inquérito é anónimo, pelo que se pede que o questionário seja preenchido na sua totalidade colocando um círculo em volta da opção escolhida nas questões de escolha múltipla, ou redigida a resposta de forma breve nas linhas destinadas para o efeito.

1. Com que frequência assiste a concertos de orquestra, recitais de música de câmara, óperas ou *ballets*?
 - a. Muitas vezes
 - b. Algumas vezes
 - c. Nunca

2. Considera diferentes as exigências profissionais de um violinista solista, de música de câmara ou de um músico de orquestra?
 - a. Muito
 - b. Pouco
 - c. Nada

3. Para um violinista de orquestra, considera o talento violinístico mais importante do que qualidades pessoais como a autonomia, a criatividade ou a capacidade de resolução de problemas?
 - a. É mais importante
 - b. É igualmente importante
 - c. É menos importante

4. Encara o trabalho como violinista de orquestra como um objetivo profissional seu?
 - a. Sim
 - b. Talvez

- c. Não
5. Que nível de conhecimento considera ter acerca do mercado de trabalho para violinistas de orquestra?
- a. Muito informado
 - b. Pouco informado
 - c. Nada informado

I. Aptidão Técnica

1. Qual considera ser o primeiro fator de junção num conjunto orquestral?
- a. Ritmo
 - b. Afinação
 - c. Articulação
 - d. Outro: _____
2. Considera mais exigente tecnicamente um *fff* (*fortississimo*) ou um *ppp* (*pianississimo*) num conjunto orquestral?
- a. Considero o *fff* mais exigente
 - b. Têm igual exigência
 - c. Considero o *ppp* mais exigente
3. Para garantir uma boa articulação num conjunto orquestral, qual considera ser o principal cuidado a ter pelo violinista durante uma execução?
- a. Manter o arco sempre na corda
 - b. Manter o arco perto da corda
 - c. Deixar o arco afastado da corda
4. Quais destas técnicas já executou no repertório orquestral?
- a. *Pizzicato*
 - b. *Glissando*
 - c. *Sul Ponticello*
 - d. *Tremolo*
 - e. Todas
 - f. Nenhuma

5. Quando lhe surgem técnicas como as referidas anteriormente para executar no repertório orquestral, procura saber estratégias de execução?
- Sempre
 - Algumas vezes
 - Nunca

II. Aptidão musical

1. Segundo A. Eales, audição é *a capacidade de assimilar a execução das dinâmicas, técnica, afinação e estilo dos colegas*. Concorda com esta definição?
- Totalmente
 - Em parte
 - Nada

2. De forma breve, justifique a sua resposta.

3. Segundo A. Eales, o virtuosismo é visto de forma diferente dependendo do naipe em que se insere o violinista. Concorda com esta afirmação
- Sim
 - Não
4. Considera as partes do naipe de 1^{os} violinos mais exigente que as do naipe de 2^{os} violinos?
- Sim
 - Depende do repertório
 - Não
5. Na sua opinião, como devem ser interpretadas as indicações nas partes como tempo, articulações, dinâmicas entre outras durante um ensaio de orquestra?
- Segundo literatura técnica
 - Utilizando interpretações de orquestras profissionais como referência
 - Segundo as instruções do maestro e chefe de naipe

6. Considera importante o contacto visual com os restantes membros da orquestra e maestro?
- a. Muito
 - b. Pouco
 - c. Nada
7. Em que posição de um naipe considera mais difícil para um violinista manter a concentração?
- a. Nas primeiras estantes
 - b. Nas estantes centrais
 - c. Nas últimas estantes
 - d. Todas
 - e. Nenhuma
8. Mencione 2 elementos que considera essenciais para uma boa leitura à primeira-vista.
-
-
-
-
9. Considera necessário para um violinista de orquestra ter conhecimentos de performance historicamente informada?
- a. Sim
 - b. Depende da orquestra
 - c. Não

III. Aptidão comportamental e atitude

1. Segundo a *Deutscher Bühnenverein* (Associação Alemã de Orquestras Sinfónicas e de Ópera), *existe uma importante lacuna entre a formação inicial dos músicos e a realidade de uma orquestra*. Concorda com a afirmação?
- a. Sim
 - b. Não

2. Se sim, a que nível crê que essa lacuna acontece?
 - a. Falta de preparação técnica
 - b. Conhecimento do funcionamento de uma orquestra
 - c. Expectativas profissionais frustradas
 - d. Capacidade de manter boas relações no meio de trabalho da orquestra

3. Considera o trabalho numa orquestra sinfónica desgastante e socialmente exigente?
 - a. Sim
 - b. Não

4. Atualmente, até que idade crê que um músico de orquestra exerce a sua profissão?
 - a. Entre os 50 e os 60 anos de idade
 - b. Entre os 60 e os 70 anos de idade
 - c. Mais e 70 anos de idade

5. Crê que a diferença acentuada de idades pode gerar conflitos entre músicos de uma orquestra?
 - a. Sim
 - b. Não

6. No seu estudo individual do repertório orquestral, prepara-se de forma igual mediante a estante em que ficar colocado na orquestra?
 - a. Sim
 - b. Não

7. Considera a gestão de conflitos parte das funções de um chefe de naipe?
 - a. Sim
 - b. Não

8. Considera a boa educação e pontualidade fatores decisivos para um violinista de orquestra?
 - a. Sim
 - b. Não

9. Considera que a falta de preparação individual das partes pode afetar o bem-estar entre colegas de estante e de naípe?
- a. Sim
 - b. Não
10. Considera a humildade um fator importante para o bem-estar entre colegas de estante e de naípe?
- a. Sim
 - b. Não
11. Organize de 1 a 4 a hierarquia de uma orquestra sendo 1 o topo da hierarquia e 4 a base,
- a. Violinista *tutti* _____
 - b. Maestro _____
 - c. Concertino _____
 - d. Chefe de naípe _____

IV. Audições

1. Considera tão importante para um músico de orquestra o domínio do repertório orquestral como do repertório para violino *solo*?
- a. Sim
 - b. Não
2. Em média, qual crê ser a duração de uma audição para violinista de orquestra?
- a. Mais de 15 minutos
 - b. Entre 10 a 15 minutos
 - c. Menos de 10 minutos
3. Recorre ao uso do metrônomo com regularidade?
- a. Sim
 - b. Não
4. Quando se prepara para uma audição, realiza simulações de prova como estratégia de estudo?
- a. Sim
 - b. Não

5. Considera a imagem um fator a ter em conta numa audição de orquestra?
 - a. Sim
 - b. Não

6. Considera importante a experiência em orquestra para um candidato numa audição de orquestra?
 - a. Muito
 - b. Pouco
 - c. Nenhum

7. Enumere 4 exemplos de obras do repertório para violino *solo* frequentemente exigidas em audições de orquestra.

8. Enumere 4 excertos orquestrais para violino frequentemente exigidos em audições de orquestra.

V. Mercado de Trabalho

1. Considera importante a experiência em orquestra durante a sua formação na escola profissional?
 - a. Muito
 - b. Em alguns aspetos
 - c. Nada

2. Considera importante a participação em orquestras de jovens nacionais e internacionais para quem procura um emprego como violinista de orquestra?

- a. Muito
 - b. Pouco
 - c. Nada
3. Considera importantes as colaborações como reforço em orquestras profissionais para quem procura um emprego como violinista de orquestra?
- a. Muito
 - b. Pouco
 - c. Nada
4. Considera mais importante o número ou a qualidade dessas mesmas colaborações?
- a. O número
 - b. A qualidade
 - c. Ambas têm igual importância
5. Considera importante para um violinista de orquestra a criação de uma *rede de contactos* (maestros, outros músicos, compositores, produtores ou secretários de orquestra)?
- a. Muito
 - b. Pouco
 - c. Nada
6. Quantas orquestras conhece em Portugal, com músicos contratados a longo prazo (prazo superior a um ano)? _____
7. Indique um número de quantos concursos para violinistas terão ocorrido nas orquestras portuguesas nos últimos três anos (apenas para lugares fixos). _____
8. Indique um número de quantos violinistas terão sido contratados pelas orquestras nos últimos três anos. _____

A resposta a este questionário é muito apreciada e de grande valor para a realização deste trabalho.

Desde já grato pela sua colaboração.

Nuno de Vasconcelos

ANEXO H
Respostas ao questionário

A preparação dos alunos de violino das escolas profissionais para o trabalho como músico de orquestra

<u>APRESENTAÇÃO</u>	
Sexo	
Feminino	22
Masculino	7
Ano em que ingressou no ensino profissional	
7º ano	12
8º ano	2
9º ano	2
10º ano	13
Integra ou já integrou orquestras sinfónicas fora da escola onde estuda?	
Sim	16
Não	13
1 - Com que frequência assiste a concertos de orquestra, recitais de música de câmara, óperas ou ballets?	
A. Muitas vezes	7
B. Algumas vezes	22
C. Nunca	0
2 - Considera diferentes as exigências profissionais de um violinista solista, de música de câmara ou de um músico de orquestra?	
A. Muito	16
B. Pouco	10
C. Nada	3
3 - Para um violinista de orquestra, considera o talento violinístico mais importante do que as qualidades pessoais como a autonomia, a criatividade ou a capacidade de resolução de problemas?	
A. É mais importante	1
B. É igualmente importante	21
C. É menos importante	7
4 - Encara o trabalho como violinista de orquestra como um objectivo profissional seu?	
A. Sim	17
B. Talvez	8
C. Não	4
5 - Que nível de conhecimento considera ter acerca do mercado de trabalho para violinistas de orquestra?	
A. Muito informado	9
B. Pouco informado	20
C. Nada informado	0

<u>I. APTIDÃO TÉCNICA</u>	
1 - Qual considera ser o primeiro fator de junção num conjunto orquestral?	
A. Ritmo	18
B. Afinação	2
C. Articulação	4
D. Outro	5
2 - Considera mais exigente tecnicamente um fff (fortissíssimo) ou um ppp (pianíssimo) num conjunto orquestral?	
A. Considero o fff mais exigente	0
B. Têm igual exigência	6
C. Considero o ppp mais exigente	23
3 - Para garantir uma boa articulação num conjunto orquestral, qual considera ser o principal cuidado a ter pelo violinista durante a execução?	
A. Manter o arco sempre na corda	8
B. Manter o arco perto da corda	21
C. Deixar o arco afastado da corda	0
4 - Quais destas técnicas já executou no repertório orquestral?	
A. Pizzicato	0
B. Glissando	0
C. Sul Ponticello	0
D. Tremolo	0
E. Todas	29
F. Nenhuma	0
5 - Quando lhe surgem técnicas como as referidas anteriormente para executar no repertório orquestral, procura saber estratégias de execução?	
A. Sempre	20
B. Algumas vezes	9
C. Nunca	0

II. APTIDÃO MUSICAL	
1 - Segundo A. Eales, audição é a capacidade de assimilar a execução das dinâmicas, técnica, afinação e estilo dos colegas. Concorda com a definição?	
A. Totalmente	15
B. Em parte	14
C. Nada	0
2 - De forma breve, justifique a sua resposta.	
3 - Segundo A. Eales, o virtuosismo é visto de forma diferente dependendo do naipe em que se insere o violinista. Concorda com esta afirmação?	
A. Sim	14
B. Não	15
4 - Considera as partes do naipe de primeiros violinos mais exigente que as de segundos violinos?	
A. Sim	2
B. Depende do repertório	21
C. Não	6
5 - Na sua opinião, como devem ser interpretadas as indicações nas partes como tempo, articulações, dinâmicas entre outras durante um ensaio de orquestra?	
A. Segundo literatura técnica	2
B. Utilizando interpretações de orquestras profissionais como referência	2
C. Segundo as instruções do maestro e chefe de naipe	25
6 - Considera importante o contacto visual com os restantes membros da orquestra e maestro?	
A. Muito	28
B. Pouco	1
C. Nada	0
7 - Em que posição de um naipe considera mais difícil para um violinista manter a concentração?	
A. Nas primeiras estantes	1
B. Nas estantes centrais	2
C. Nas últimas estantes	24
D. Todas	2
C. Nenhuma	0
8 - Mencione 2 elementos que considera essenciais para uma boa leitura à primeira-vista.	
9 - Considera necessário para um violinista de orquestra ter conhecimentos de performance historicamente informada?	
A. Sim	29
B. Depende da orquestra	0
C. Não	0

III. APTIDÃO COMPORTAMENTAL E ATITUDE	
1 - Segundo a Deutscher Bühnenverein (Associação Alemã de Orquestras Sinfónicas e de Ópera), existe uma importante lacuna entre a formação inicial dos músicos e a realidade de uma orquestra. Concorda com a afirmação?	
A. Sim	26
B. Não	2
2 - Se sim, a que nível crê que essa lacuna acontece?	
A. Falta de preparação técnica	4
B. Conhecimento do funcionamento de uma orquestra	16
C. Expectativas profissionais frustradas	3
D. Capacidade de manter boas relações no meio de trabalho da orquestra	3
3 - Considera trabalho numa orquestra sinfónica desgastante e socialmente exigente?	
A. Sim	27
B. Não	2
4 - Atualmente, até que idade crê que um músico de orquestra exerce a sua profissão?	
A. Entre os 50 e os 60	12
B. Entre os 60 e os 70	16
C. Mais de 70 anos	1
5 - Crê que a diferença acentuada de idades pode gerar conflitos entre músicos de uma orquestra?	
A. Sim	17
B. Não	12
6 - No seu estudo individual do repertório orquestral, prepara-se de forma igual mediante a estante em que ficar colocado na orquestra?	
A. Sim	23
B. Não	6
7 - Considera a gestão de conflitos parte das funções de um chefe de naipe?	
A. Sim	19
B. Não	10
8 - Considera a boa educação e pontualidade fatores decisivos para um violinista de orquestra?	
A. Sim	29
B. Não	0
9 - Considera que a falta de preparação individual das partes pode afetar o bem-estar entre colegas de estante e de naipe?	
A. Sim	27
B. Não	2
10 - Considera a humildade um fator importante para o bem-estar entre colegas de estante e de naipe?	
A. Sim	27
B. Não	2
11 - Organize de 1 a 4 a hierarquia de uma orquestra sendo 1 o topo da hierarquia e 4 a base.	
A. Correto	27
B. Errado	2

<u>IV. AUDIÇÕES</u>	
1 - Considera tão importante para um músico de orquestra o domínio do repertório orquestral como do repertório para violino solo?	
A. Sim	26
B. Não	3
2 - Em média, qual crê ser a duração de uma audição para violinista de orquestra?	
A. Mais de 15 minutos	5
B. Entre 10 e 15 minutos	20
C. Menos de 10 minutos	4
3 - Recorre ao uso do metrônomo com regularidade?	
A. Sim	23
B. Não	6
4 - Quando se prepara para uma audição, realiza simulações de prova como estratégia de estudo?	
A. Sim	26
B. Não	3
5 - Considera a imagem um fator a ter em conta numa audição de orquestra?	
A. Sim	26
B. Não	3
6 - Considera importante a experiência em orquestra para um candidato numa audição de orquestra?	
A. Muito	25
B. Pouco	4
C. Nenhum	0
7 - Enumere 4 exemplos de obras do repertório para violino solo frequentemente exigidas em audições de orquestra.	
116	
8 - Enumere 4 excertos orquestrais para violino frequentemente exigidos em audições de orquestra.	
116	

<u>V. MERCADO DE TRABALHO</u>	
1 - Considera importante a experiência em orquestra durante a sua formação na escola profissional?	
A. Muito	26
B. Em alguns aspetos	3
C. Nada	0
2 - Considera importante a participação em orquestras de jovens nacionais e internacionais para quem procura um emprego como violinista de orquestra?	
A. Muito	28
B. Pouco	1
C. Nada	0
3 - Considera importantes as colaborações como reforço em orquestras profissionais para quem procura um emprego como violinista de orquestra?	
A. Muito	27
B. Pouco	2
C. Nada	0
4 - Considera mais importante o número ou a qualidade dessas mesmas colaborações?	
A. O número	0
B. A qualidade	21
C. Ambas têm igual importância	8
5 - Considera importante para um violinista de orquestra a criação de uma rede de contactos?	
A. Muito	27
B. Pouco	1
C. Nada	1

6 - Quantas orquestras conhece em Portugal, com músicos contratados a longo prazo?	
1	1
2	7
3	7
4	8
5	3
6	2
7 - Indique um número de quantos concursos para violinistas terão ocorrido nas orquestras portuguesas nos últimos três anos?	
0	1
2	5
3	2
4	5
5	9
8	1
10	1
100	1
8 - Indique um número de quantos violinistas terão sido contratados pelas orquestras nos últimos três anos?	
0	1
3	3
5	3
6	1
7	1
10	8
15	2
20	2
30	1
80	1
300	1